

Heilkraft der Sprache und Kulturarbeit

Internetzeitschrift für Poesie- & Bibliothherapie,
Kreatives Schreiben, Schreibwerkstätten, Biographiearbeit,
Kreativitätstherapien, Kulturprojekte

Begründet 2015 von *Ilse Orth* und *Hilarion Petzold* und
herausgegeben mit *Elisabeth Klempnauer*, *Brigitte Leeser* und *Chae Yonsuk*

für das

„Deutsches Institut für Poesietherapie, Bibliothherapie, Sprachkultur
und literarische Werkstätten“

an der „Europäischen Akademie für biopsychosoziale Gesundheit, Naturtherapien
und Kreativitätsförderung“ (EAG) in Verbindung mit der
„Deutschsprachigen Gesellschaft für Poesie- und Bibliothherapie“ (DGPB)

Thematische Felder:

Poesietherapie – Poesie – Poetologie

Bibliothherapie – Literatur

Kreatives Schreiben – Schreibwerkstätten

Biographiearbeit – Narratologie

Narrative Psychotherapie – Kulturarbeit

Intermethodische und Intermediale Arbeit

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

Ausgabe 11/2017

**Weil kein Kind lacht über gemahlene Macht ...
Potentiale und Ansätze einer integrativen Kinderpoesie-
und Biblio-Arbeit in kindertherapeutischen und
kinderpädagogischen Arbeitsfeldern**

*Ria Jansenberger**

*Erschienen im Sammelwerk von *Hilarion G. Petzold*, *Brigitte Leeser*, *Elisabeth Klempnauer* (Hgg.): ‚Wenn Sprache heilt‘. Handbuch für Poesie- und Bibliothherapie, Biographiearbeit und Kreatives Schreiben. Festschrift für *Ilse Orth*. AISTHESIS psyche-Verlag, ISBN 978-3-8498-1252-2. Und zur Veröffentlichung in den *fpi-publikationen* der „Europäischen Akademie für biopsychosoziale Gesundheit, Naturtherapien und Kreativitätsförderung“ (EAG), staatlich anerkannte Einrichtung der beruflichen Weiterbildung, Hückeswagen (Leitung: Univ.-Prof. Dr. mult. Hilarion G. Petzold, Prof. Dr. phil. Johanna Sieper. zur Verfügung gestellt. Mail: forschung@integrativ.eag-fpi.de, oder: info@eag-fpi.de, Information: <http://www.eag-fpi.com>)

„Ich sauge den Sommer in mich ein wie die Wildbienen den Honig“, sagte sie. „Ich sammle mir einen großen Sommerklumpen zusammen und von dem werde ich leben, wenn ... wenn es nicht mehr Sommer ist. Und weißt du, woraus er besteht? Es ist ein einziger großer Kuchen aus Sonnenaufgängen und Blaubeerreisig mit reifen Beeren und Sommersprossen, die du auf den Armen hast, und abendlichem Mondschein über dem Fluss und Sternenhimmel und Wald in der Mittagshitze. Voll von Sonnenlicht auf den Fichten und kleinen Regenschauern und all so was. Und voller Eichhörnchen und Füchsen und Hasen und Eiche und dazu alle Wildpferde, die wir kennen. Und auch noch unser Schwimmen und Reiten im Wald, ja, da hörst du, dass mein großer Kuchen aus allem besteht, was Sommer ist.“

Aus: Ronja Räubertochter von Astrid Lindgren

Wer wollte das schließlich nicht? Jungen Menschen einen großen Sommerkuchen mit auf ihren Weg geben, von dem sie ihr Leben lang zehren können, auch und besonders in Zeiten, an denen das Leben schwerer fällt, als an manch anderen Tagen. *Astrid Lindgrens* Kinderheldin Ronja Räubertochter weiß offensichtlich, wie sie diesen Sommerkuchen für sich backen kann: mit all ihren Sinnen saugt sie möglichst viel nahrhaften Sommer tief in sich ein, wie eine Wildbiene die Süße der unzähligen Blüten. Eine schöne Kinderbuch-Metapher – was aber kann dies konkret für die Arbeit mit Kindern bedeuten, in therapeutischen wie auch in pädagogischen Arbeitsfeldern? Wie können hier punktuell oder gar tagtäglich Kinder ermutigt und unterstützt werden, sich einen sommerlichen großen Kuchen als dauerhafte Wegnahrung für ihr eigenes Leben zu schaffen? Die in den siebziger Jahren von *Ilse Orth* und *Hilarion Petzold* entwickelte Integrative Poesie- und Bibliothherapie bietet hierfür einen komplexen Konzeptions- und Handlungsansatz, welcher mit seinen reichen Schätzen an heilsamen, fördernden und schützenden Potentialen für viele Arbeitsfelder bei weitem noch nicht erkannt, geschweige denn konzeptionell erschlossen wurde. Dies gilt gleichermaßen für die kinderdiagnostische und kindertherapeutische Praxis an zahlreichen Orten, wie für gezielte Förderprogramme, Handlungsansätze der Jugendhilfe oder pädagogische Arbeitsbereiche in und außerhalb von Kindertagesstätten und Schulen. Unabhängig davon, ob es dabei um die Arbeit mit einzelnen Kindern oder im Gruppenkontext geht und egal, ob die Kinder zwei oder zehn Jahre alt sind.

Die „Heilkraft der Sprache“ stellt das wesentliche Medium sowohl für die Poesietherapie als auch für die Bibliotherapie dar und beinhaltet einen Therapieansatz, der mittels kreativ-gestaltender und rezipierender Sprache Prozesse seelischer Integration, persönlicher Entwicklung und Wachstum initiiert beziehungsweise fördert. Poesietherapie wie auch Bibliotherapie können in Behandlungsprozessen von psychosomatischen und psychischen Erkrankungen, in der Entwicklung von Bewältigungsstrategien von Lebenskrisen sowie zur vertieften Selbsterfahrung und Persönlichkeitsentwicklung eingesetzt werden. In unterschiedlichen therapeutischen, pädagogischen und seelsorglichen Arbeitsfeldern und Berufen bietet sich daher der Einsatz dieser Therapieformen an, z. B. in der

- Psychotherapie
- Rehabilitation
- Seelsorge
- Arbeit mit alten Menschen
- Begleitung Schwerkranker und Sterbender
- Frühförderung sowie Heil- und Sonderpädagogik
- Kinder- und Jugendtherapie
- Schulischen wie außerschulischen (Elementar-)Pädagogik
- Andragogik

Der Begriff „Poesie“ als solcher ist griechischer Herkunft und stammt von „ποίησις poiesis“ ab, welches ursprünglich „das Verfertigen“ oder „Erschaffung“ meint. Dieser begriffliche Bedeutungshintergrund ist hilfreich, um die schöpferische Dimension von Poesie nicht ausschließlich auf gestaltete Wortsprache und Texte zu beziehen, sondern ebenso auf vielfältige sonstige individuelle Ausdrucksformen und Gestaltungsqualitäten.

Die gesprochene wie auch die verschriftliche Sprache stellt natürlich nur eine - wenn auch wesentliche – Ausdrucksform des Menschen dar. Je jünger Kinder sind, umso mehr befinden sie sich noch im intensiven grundlegenden Lernprozess des Spracherwerbs und Sprachausdrucks selbst. Eine zielgerichtete bloße Beschränkung auf die reine Wortsprache griffe daher in der Arbeit mit Kindern bei weitem zu kurz und widerspräche dem intuitiven kindlich-ganzheitlichen Zugang im Erfassen,

Verstehen und Erschließen der Welt. Wenn also Integrative poesie- und bibliotherapeutische Ansätze in der Arbeit mit Kindern zum Tragen kommen sollen, ist es notwendig, ja unverzichtbar, diese mit grundlegenden kindertherapeutischen Arbeitsansätzen sinnvoll miteinander zu verknüpfen. So heißt es im Curriculum „Integrative Kinder- und Jugendlichentherapie“ der Europäischen Akademie, Stand 2012:

„Kindertherapie erfordert kindgemäße Methoden, die allerdings theoriegeleitet eingesetzt werden müssen. Kreative Medien (Farben, Ton, Spielmittel, Puppen etc.) sprechen die natürlichen Bedürfnisse des multisensorischen und multiexpressiven Leibes des Kindes an und entsprechen den evolutionsbiologischen Grundantrieben der explorativen Neugier und des poetischen Gestaltungsstrebens, mit denen Kinder Ressourcen (die sie haben oder erhalten) nutzen lernen und für Potentiale, die in ihnen liegen, Förderung erhalten. Der therapeutisch Raum wird zum „potential space“ (*Winnicott*), ist „safe place“ (*Katz-Bernstein*), „schützende Insel“ (*Petzold*). Durch das Nutzen der „14 Heilfaktoren“ der IT, werden Widerstandskräfte (resiliences) der Kinder gefördert.“ (*Petzold, Müller 2004c*)

Mit Blick auf die multisensorischen und multiexpressiven Leibbedürfnisse von Kindern soll hier zunächst ein Beispiel aus meiner kindertherapeutischen Arbeitspraxis vorgestellt werden, bei welchem deshalb bewusst nicht die gestaltete Wortsprache, sondern vielfältige andere schöpferische Ausdrucksformen im Vordergrund standen:

Praxisbeispiel 1

Katja steht mit ihrer Mutter schüchtern vor meiner Tür, in ihren Händen hält sie fest ihr Stofftier. Sie ist gerade neun Jahre. Aus einem telefonischen Vorgespräch mit der Mutter weiß ich, dass Katja vor einigen Monaten eine Situation hautnah miterlebt hat, in der ihre Mutter fast gestorben wäre, im letzten Moment bleibt die Mutter durch die eintreffende medizinische Hilfe davor bewahrt. Inzwischen ist die Mutter längst genesen, doch Katja leidet seit einigen Wochen häufig unter Ängsten, wenn sie alleine ist und erzählt von wiederkehrenden Alpträumen, in denen ihre Mutter stirbt.

Ihre Mutter will sie vereinbarungsgemäß in 90 Minuten wieder bei mir abholen. Ich frage Katja, ob das für sie so okay ist. Sie nickt mit gesenktem Kopf und steht unsicher, ihre Hände weiter fest um ihr Stofftier geklammert, da. Die Mutter verabschiedet sich beim Kind und geht.

Draußen scheint die spätsommerliche Sonne und ich frage Katja, ob wir uns lieber auf eine Decke mitten auf die große Wiese hinter das Haus setzen oder drinnen in meinen Arbeitsräumen bleiben wollen. Katja antwortet spontan, dass sie lieber nach draußen möchte. Nein, etwas zu trinken möchte sie nicht. Wir nehmen die Decke und laufen rüber zur Wiese. Im Schatten des großen Baumes oder lieber in die Sonne, frage ich das Mädchen. Katja wählt die Sonne, ich bevorzuge den Schatten, sodass wir uns entlang der Schattengrenze unterhalb der Baumkrone niedersetzen.

Ich beginne das Gespräch mit einer kurzen Plauderei über die gerade beendeten Sommerferien und Urlaubserlebnisse des Kindes. Katja erzählt, was für sie der schönste Tag ihrer Urlaubsreise mit ihren Eltern war, sie durfte auf einem jungen Kamel reiten, welches ein ganz weiches Fell hatte. Zunächst habe sie Angst davor gehabt, dann wäre es aber schön gewesen. Im weiteren Gesprächsverlauf frage ich Katja ob sie heute selber kommen wollte oder ob sie mitgekommen sei, weil ihre Mutter sie zu mir gebracht hätte. Katja entgegnet, dass sie selber kommen wollte. Und magst du mir erzählen warum, hake ich weiter nach, dann beginnt das Mädchen zunächst stockend, dann zunehmend fließender von der damaligen konkreten Schreckenssituation, von ihren schlimmen Träumen, von ihren Ängsten und wann diese kommen zu erzählen. Körperlich fühle sie die Angst in Bauch und Kopf und legt dabei ihre Hände auf Stirn und Magengrube, entgegnet sie auf meine konkrete Nachfrage, das fühle sich nicht gut an, eine komische Hitze. Danach hält sie inne, nach wenigen Augenblicken gemeinsamen Schweigens frage ich Katja, wie sie sich jetzt fühle. Ich bin traurig, erwidert Katja. Hast du jetzt gerade Angst, frage ich sie weiter. Nein, sagt Katja, du bist ja da und ich weiß, dass du da bist, um mir zu helfen. Jetzt habe ich keine Angst, jetzt bin ich nur traurig. Weil ich weiß, dass die Mama sich Sorgen um mich macht.

Ich lächle ihr aufmunternd zu und sage ihr, dass ich sie ja erst kurz kennen würde. Ob sie Lust hätte, mir davon zu erzählen, was sie sonst in Situationen machen

würde, wenn sie Angst bekäme. Katja nickt wortlos bejahend, nach kurzem Überlegen erzählt sie in eigenen Sätzen, wie wohltuend es damals in der Situation war, dass ihr Vater sie auf den Schoß genommen, beruhigt und gestreichelt habe. Überhaupt, Kuscheln mit Mama und Papa würde ihr am meisten helfen. Und wenn Mama oder Papa nicht da sind, wie zum Beispiel in der Schule, gibt es dann noch etwas, was dich trösten und beruhigen kann, frage ich weiter. Wieder überlegt das Mädchen einen Augenblick und benennt dann Großeltern, ihren Freund in der Schule sowie den Onkel und beschreibt in eigenen Worten, was sie bei diesen Personen als tröstlich erlebt: beruhigendes, ermutigendes Zureden, Zuhören und Streicheln ihres Rückens. Die eintretende Entspannung in den Gesichtszügen des Kindes lassen erahnen, dass sie in Gedanken in diese erlebten Trostsituationen einzutauchen vermag.

Ob sie eine Idee hat, was ihr helfen könne, wenn sie Angst hätte und niemand gleich für sie da wäre, frage ich weiter. An Katjas wandernden Blick lässt sich ablesen, dass sie in Gedanken verschiedene verinnerlichte Szenarien durchstreift. Ihr Erzählfluss wird nach und nach lebendig, fast sprudelnd. O doch, sie male gerne. Mit Buntstiften oder Wasserfarben oder Fingerfarbe, frage ich? Egal, eigentlich mit allen Farben, sagt sie und erzählt, was sie in den letzten Tagen gemalt hat. Fällt dir spontan ein Bild ein, bei dem du keine Angst hast und es dir gut geht, will ich von Katja wissen. Ja, da falle ihr ein Bild ein, sagt sie nach kurzer Pause: eine große Wiese mit vielen Blumen, Sonne und blauem Himmel. Auf dieser Wiese wären ihre Eltern und sie selbst. Dann ergänzt sie ein zweites Bild, welches ihr in den Sinn kommt, mit einer Fee und einem Engel.

Außerdem verkleide sie sich gerne mit Decken und Tüchern, dann wäre sie selbst Fee, Prinzessin oder Engel. Hin und wieder tanze sie dann für sich. Nur für dich alleine, oder manchmal auch, wenn jemand anderes dabei ist, frage ich sie. Sie lacht und errötet ein wenig, nein, nur alleine, sonst wäre das peinlich. Aber manchmal verkleide sie nicht sich, sondern ihre Puppen und dann sind diese die Feen oder Engel. Sie erzählt noch von Leuchtsternen und Wörtern, die über ihrem Bett hängen würden. Dazu erfinde sie, wenn sie alleine sei, manchmal selber Lieder mit eigenen Texten, die sie dann nach eigenen Melodien singe. Oder sie kuschle mit ihrem

Stofftier vor dem Einschlafen und tröstet dieses. Wie fühlst du dich jetzt, erkundige ich mich bei Katja. Jetzt fühle ich mich gut, sagt sie und lächelt.

Wir haben noch zwanzig Minuten Zeit, sage ich und frage Katja, ob sie vielleicht Lust hätte, eines der Bilder zu malen, von denen sie mir gerade erzählt habe. Ja, dazu habe sie viel Lust, antwortet sie prompt. Ob es okay ist, dass wir dazu wieder reingehen, da dort die ganzen Farben und das Papier sowie eine stabile Malunterlage wären. Doch, das wäre okay, entgegnet Katja und hilft mir, die Decke aufzufalten. Drinnen zeige ich ihr, welche Farben und Papiere zur Auswahl stehen. Katja wählt spontan die Buntstifte und ein großes weißes Din-A2-Blatt. Ohne weitere Fragen beginnt sie zügig mit dem Malen, wählt dafür sorgfältig die Farben aus und überlegt nach schweifendem Blick über das Blatt sehr genau, wo sie jeweils den Stift ansetzen will. Als Motiv wählt sie die sommerliche Blumenwiese mit ihrer Familie.

Wenige Minuten vor Abholzeit des Kindes sage ich zu Katja, dass ihre Mutter sie gleich abholen wird und dass wir jetzt unterschiedliche Möglichkeiten haben: sie könne zum Beispiel das noch nicht fertige Bild mit nach Hause nehmen und dort weitermalen oder es bei mir belassen, um es in der kommenden Woche fertigzustellen. Katja antwortet, dass sie es mitnehmen und zu Hause weiter malen wolle. Dann frage ich das Mädchen, ob sie in einer Woche wieder zu mir kommen möchte oder lieber nicht. Doch, sie möchte wiederkommen und ob sie dann auch die Fee und den Engel malen dürfe. Ja, sage ich, das ist eine gute Idee von dir. Und möchtest du, dass wir der Mama gleich etwas von unserer heutigen Stunde erzählen oder lieber nicht? Das Mädchen denkt kurz darüber nach und antwortet mir, dass sie ihrer Mama vielleicht am Abend etwas erzählen wolle, sie wisse noch nicht was, ich bräuchte aber nichts der Mama erzählen. Okay, und möchtest du, dass deine Mama gleich hier in den Raum kommt und dann schon dein Bild sehen kann oder ist dir lieber, dass sie draußen an der Tür auf dich wartet? Doch, die Mama kann ruhig reinkommen und das Bild sehen, antwortet Katja, danach malt sie konzentriert weiter und unterbricht ihr Tun abrupt. Weißt du was, sagt sie, ich lasse mein Bild doch lieber bei dir. Bevor ich etwas erwidern kann, läutet es an der Tür, Katjas Mutter kommt pünktlich, um ihr Kind bei mir abzuholen. Ich bitte sie kurz herein. Die Mutter betritt den Raum, in dem Katja ungestört weiter malt und geht sofort interessiert auf das Bild des Kindes ein. Mama, entgegnet ihr Katja, nächste Woche darf ich auch

noch eine Fee und einen Engel malen, aber dieses Bild mit dir und Papa und mir bleibt heute hier. Und warum, erkundigt sich die Mutter bei Katja. Weil das Bild hier sicher ist, antwortet Katja, legt dabei die Buntstifte zurück an ihren Platz. Nach Terminabsprache für die kommende Woche verabschieden wir uns.

Die nächste Sitzung in der darauffolgenden Woche eröffnet Katja damit, dass sie mir ein Foto mitgebracht hätte, ein Urlaubsbild von dem jungen Kamel mit dem weichen Fell. Wir schauen uns das Bild in Ruhe gemeinsam an und Katja erzählt ausführlich von der damaligen Feriensituation. Danach sage ich Katja, dass ich ihr ebenfalls etwas mitgebracht hätte: ein Gedicht, das mir zu ihrem begonnen Bild aus der vergangenen Woche eingefallen wäre. Ob sie Lust habe, es sich anzuhören? Das Mädchen nickt bejahend und hört aufmerksam zu, ich lese ihr das Gedicht „Ich träume mir ein Land“ der im Jahre 1940 geborenen Schriftstellerin ERIKA KRAUSE-GEBAUER zweimal langsam vor. Ihr Blick lässt ahnen, dass sie in die Stimmung des Gedichtes einzutauchen vermag.

Ich träume mir ein Land

*Ich träume mir ein Land,
da wachsen tausend Bäume,
da gibt es Blumen, Wiesen, Sand
und keine engen Räume.
Und Nachbarn gibt's, die freundlich sind,
und alle haben Kinder,
genauso wild wie du und ich,
nicht mehr und auch nicht minder.*

*Ich träume mir ein Land,
da wachsen tausend Hecken,
da gibt es Felsen, Büsche, Strand
und kleine, dunkle Ecken.
Und Nachbarn gibt's, die lustig sind,
und alle feiern Feste,
genauso schön wie deins und meins,
und keines ist das beste.*

*Ich träume mir ein Land,
da wachsen tausend Bilder,
da gibt es Rot und Grün am Rand
und viele bunte Schilder.
Und Nachbarn gibt's, die langsam sind,
und alles dauert lange,
genauso wie bei dir und mir,
und keinem wird dort bange.*

Erika Krause-Gebauer

Danach malt Katja ihr halbfertiges Familien-Wiesen-Bild weiter und erzählt mir von ihrer Überlegung, dass sie ihr fertiges Bild am Fußende ihres Bettes aufhängen möchte, denn dann könnte sie es sich vom Bett aus anschauen.

Obgleich das oben zitierte Gedicht in diesen therapeutischen Einstiegsepisoden zunächst eine fast nebensächliche Rolle spielt, spiegelt der bis hierher dargestellte Prozess im Kontext einer poesie- und biblio-therapeutischen wie biblio-pädagogischen Arbeit dennoch vielfältige Spuren und Fährten wider, die für diesen therapeutischen Ansatz – insbesondere in der Arbeit mit Kindern – relevant sind. Um zu erläutern, was damit gemeint ist, soll zunächst kurz skizziert werden, welche konkreten Konzepte und methodischen Ansätze der Integrativen Poesie- und Biblioarbeit - insbesondere mit Blick auf die Arbeit mit Kindern – fachlich zu Grunde liegen.

In seinem 1995 publizierten Beitrag „Weggeleit, Schutzschild und kokreative Gestaltung von Lebenswelt – Integrative Arbeit mit protektiven Prozessen und sozioökologischen Modellierungen in einer entwicklungsorientierten Kindertherapie“ unterstreicht PETZOLD die Bedeutung von wichtigen ergänzenden Positionen und intermedialen Ansätzen der Integrativen Therapie (IT) in der Arbeit mit Kindern, wie

- Leib- und bewegungstherapeutische Interventionen
- Einsatz von kreativen Medien, wie z. B. Tonarbeit, Puppenspiel, Kunsttherapie, Tanztherapie, Musiktherapie
- Imaginationsarbeit
- Nootherapeutische Momente, d. h. die Arbeit zu Werten, Zielen, Sinnfragen und transzenten Aspekten
- Soziotherapeutische / familientherapeutische und netzwerktherapeutische Ansätze
- Ökologische Interventionen
- Tiergestützte Pädagogik / Therapie

Daher verlangt eine Integrative Poesiearbeit mit Kindern ein erweitertes Poesieverständnis entsprechend der ursprünglichen Wortbedeutung der „Erschaffung“ im Sinne einer umfassenden multimedialen ästhetisch-kreativen Schaffens- und Ausdruckskraft. Eine mediale Beschränkung auf gestaltete Sprach- und Textelemente griffe einerseits mit Blick auf breitangelegte und natürlich-intuitive Zugangsweisen und Bedürfnisse dieser Zielgruppe zu kurz, und zwar umso mehr, je

jünger die beteiligten Kinder sind. Andererseits würde man wertvolle vorhandene Potentiale und Ressourcen auf Seiten des Kindes ungenutzt verschenken.

In der vorweg dargestellten Praxissituation sind dem Kind weder Formen und Ansätze der Integrativen Poesietherapie, Biblio-, Spiel-, Puppenspiel-, Garten-, Leib- und Bewegungs-, Kunst-, Musik-, Tanz-Therapie, tiergestützte therapeutische Ansätze bekannt, noch weiß es etwas von den „14 Heilfaktoren“ oder Ansätzen einer Integrativen Imaginations- und Trostarbeit, intermedialen Quergängen, Safe-Place-Konzepten, „significant caring adults“ (im Sinne von sichernden, stützenden, sozialen Beziehungen) oder Konzepte und Ansätze der Salutogenese und „protektiven Faktoren“, wie z. B. „Innere Beistände“ (Untersuchungen ergaben, dass Personen/Vorbilder, die sich durch nachfolgend benannte Eigenschaften und Verhaltensweisen – und zwar bezogen auf das gesamte Sozialverhalten, also nicht nur in Bezug auf das Kind - auszeichneten, eine protektive Wirkung ausstrahlen: Tapferkeit, Mut, Wärme, Freundlichkeit, Nichtbewertung, Engagement, praktische Hilfeleistung, Trost spenden, Mut machen, beruhigen können, Wertschätzung, Akzeptanz, Verständnis geben, ernst und wichtig nehmen, Nähe, Wärme, Schutz vermitteln, empathische Qualitäten in der Interaktion, Ruhe, Ausgeglichenheit) - allesamt wesentliche Kernkonzepte der von *Orth* und *Petzold* entwickelten Integrativen Poesie- und Bibliothherapie. Doch das Kind weiß oder spürt intuitiv, dass z. B.

- sein Lieblings-Stofftier für es ein guter Wegbegleiter im Erstkontakt ist
- es nach draußen auf die blühende Wiese und in die wärmende Sonne möchte
- die Urlaubsbegegnung mit dem jungen Kamel und das Fühlen des weichen Tierfells schön und bedeutsam für es war
- seine Angst sich leiblich in Bauch und Kopf wahrnehmen lässt
- Kuschneln, Streicheln ihres Rückens und tröstende Worte für es wohltuend und beruhigend sind
- es neben Eltern noch wichtige und hilfreiche andere Personen im Leben gibt, wie Großeltern oder der Schulfreund
- es diese tröstlichen Erfahrungen inwendig für sich aufrufen und vergegenwärtigen kann
- das Malen von Bildern, Erfinden von eigenen Liedern, Geschichten und Tänzen, das Verkleiden mit Decken, Rollenspiele als Engel, Prinzessin oder Fee und das Spielen mit Puppen und Stofftieren für es hilfreich sind
- es diese unterschiedlichen kreativen Spiel- und Ausdrucksformen phantasie- und lustvoll miteinander kombinieren kann
- es für das halbfertige Familien-Wiesen-Sommer-Bild einen „sicheren Ort“ möchte

Im Grunde hat das Kind damit wesentliche Aspekte einer komplexen intermedialen Poesiarbeit im Integrativen Sinne bereits *aus sich selbst heraus* benannt und veranschaulicht damit zugleich, *warum* eine integrative therapeutische wie auch pädagogische Poesiarbeit nahe beim Kind selbst anzusetzen vermag und nicht –

egal wie wohlmeinend auch immer – ein über das Kind hinweg stattfindendes Geschehen darstellt. Dies mag auf den ersten Blick zunächst schlicht erscheinen, ist es aber bei weitem nicht, wenn man einen Blick auf die sonst übliche Förderpraxis in Kitas und Schulen wirft. Das Kindergedicht des 1949 geborenen Kinderbuch-Schriftstellers *Manfred Mai* mit dem Titel „Ich“ bringt in lyrischer Form zum Ausdruck, wie schmal der Grat ist zwischen dem, was von außen für jemand anderen als *hilfreich gedacht und gewollt* ist, ohne dass eine gute Passgenauigkeit bzw. Ko-respondenz gegenüber dem Individuum tatsächlich gegeben ist oder dem, was als *hilfreich vom Individuum selbst erlebt* werden kann und gerade deshalb seine besondere Heilkraft entfalten kann:

Ich

*Heute haben mich meine Eltern
neu eingekleidet.
Neues Hemd.
Neuer Pulli.
Neue Jacke.
Neue Hose.
Neue Schuhe.*

*Meine Mutter
und die Verkäuferinnen
haben immer gesagt,
alles passe gut zusammen –
und zu mir.*

*Aber,
wenn ich die neuen Sachen trage,
ist mir ganz komisch.
Ich weiß gar nicht mehr,
ob ich noch ich bin.*

Manfred Mai

Die Integrative Poesiarbeit, wie überhaupt das gesamte Integrative therapeutische Verfahren, verwehrt sich entsprechend des ihm zugrundeliegenden Ko-respondenzmodells einem therapeutischen Geschehen, soweit dies möglich ist, dass einem Klienten quasi übergestülpt wird, und zwar unabhängig vom Alter. Als Ko-respondenzmodell wird in der Integrativen Therapie „ein synergetischer Prozess direkter und ganzheitlicher Begegnung und Auseinandersetzung zwischen Subjekten auf der Leib-, Gefühls- und Vernunftebene über ein Thema unter Einbeziehung des jeweiligen Kontextes / Kontinuums“ verstanden. „Der Begriff „Ko-respondenz“ beinhaltet das Ko-respondieren von Subjekten, Gruppen, Systemen, etc., auf gleicher Ebene, ein Aufeinander-Antworten, ein Miteinander-Antworten. Er impliziert

Bezogenheit, Bezogensein, In-Beziehung-Setzen, Kommutilität, ein Zusammenwirken (Synergie) und ermöglicht Kokreation.“

Bei der Gedicht-Symbolik bleibend, ist im Sinne des IT-Ko-respondenzmodells das Kind grundsätzlich und von Beginn an intensiv in die jeweilige Kleiderauswahl sowie in den gesamten Prozess der Neueinkleidung aktiv, kokreativ und ko-respondierend einzubeziehen, soweit dies möglich und leistbar ist. Das gilt für die konkrete Gestaltung von therapeutischen bzw. pädagogischen Prozessabläufen genauso wie für die Interpretationen bzw. die Deutungshoheit von Situationen oder Arbeitsergebnissen. Im „Kleinen Wörterbuch der Integrativen Therapie“ zum Stichwort „Deutung“ (im Sinne von Deutungs- bzw. Interpretationsmacht auf Seiten des Therapeuten bzw. der Therapeutin) findet sich der ausdrückliche Hinweis darauf, dass die Deutung in der IT niemals überstülpend ist, sondern Deutung grundsätzlich als Vermutung des Therapeuten deklariert werden muss. Wird diese vom Klienten abgelehnt, können unterschiedliche Gründe dafür bestehen, beispielsweise, dass die Deutung möglicherweise schlicht und einfach falsch ist oder die Deutung vom Klienten noch nicht voll einsichtig vollzogen werden kann oder der Widerstand des Patienten noch zu hoch ist oder aber die Deutung nicht dem Stand der therapeutischen Entwicklung des Klienten entspricht. Ein überstülpendes Drängen des Therapeuten auf Einsicht beim Klienten wird aus Sicht der Integrativen Therapie als kontraproduktiv bewertet und muss vermieden werden.

In der Arbeit mit Kindern besteht per se ein Machtgefälle zwischen dem Erwachsenen und dem Kind, und zwar je jünger umso mehr, bedingt durch die körperliche und kognitive Überlegenheit sowie den bestehenden erheblichen Unterschieden hinsichtlich potentieller Handlungsmöglichkeiten und bisheriger Lebenserfahrungen. Dieses Machtgefälle stellt im Sinne des IT-Ko-respondenzmodells eine spezifische Herausforderung für die therapeutische wie auch pädagogische Arbeit dar, auf die *Nitza Katz-Bernstein* in ihrem Beitrag „Phantasie, Symbolisierung und Imagination – komplexes katathymes Erleben“ als Methode in der Integrativen Therapie mit Vorschulkindern“ deutlich hinweist: „Diagnostik ist in diesem Alter die Sache des Therapeuten, der Eltern und des sozialen Netzes; der kleine Patient selber wird weder von sich aus die Therapie aufsuchen, noch ist er sich seiner Störung und ihrer Bezeichnung voll bewußt. (...) Es soll an dieser Stelle auf die Sorgfalt der Reflexion über diagnostische Überlegungen

sowie auf die spezifischen Übertragungs- und Gegenübertragungsprozesse hingewiesen werden und auf die Verantwortung, die aus diesem Gefälle entsteht, die vom Kindertherapeuten in besonderer Weise wahrzunehmen ist.“

Als Pendant dazu kann in elementarpädagogischen Arbeitsfeldern parallel auf das Partizipationsprinzip verwiesen werden, welches erst seit wenigen Jahren durch das neue Kinderbildungsgesetz (KiBiz) verpflichtend für Kindertageseinrichtungen sowie die Kindertagespflege gesetzlich verankert wurde, selbst wenn die alltägliche Praxis diesem Prinzip aus vielfältigen Gründen (z. B. personelle, finanzielle und räumliche Rahmenbedingungen, fehlende Weiterqualifizierungen) vielfach leider noch nicht angemessen Rechnung trägt. So fordert das Gesetz zur frühen Bildung und Förderung von Kindern (Kinderbildungsgesetz - KiBiz) u. a.:

§ 13 (Fn 6) Frühkindliche Bildung

„(2) (...) Das pädagogische Personal in Kindertageseinrichtungen und in Kindertagespflege beachtet, was die Kinder in ihren Bildungs- und Entwicklungsprozess einbringen, welche Möglichkeiten sie besitzen, welche Zeit sie benötigen, welche Initiative sie zeigen und stimmt sein pädagogisches Handeln darauf ab. Es schafft eine anregungsreiche Umgebung, die jedem Kind Freiräume, Muße und Zeit gibt, um mit neuen Erfahrungen und Lerngelegenheiten auf seine Weise umzugehen. Das Personal beachtet dabei auch, dass verlässliche Bindung, Vertrauen und emotionale Sicherheit den Bildungsprozess des Kindes besonders unterstützen.

(3) Die Kindertageseinrichtungen und die Kindertagespflege bieten auf Basis der Eigenaktivität des Kindes und orientiert an seinem Alltag vielfältige Bildungsmöglichkeiten, die die motorische, sensorische, emotionale, ästhetische, kognitive, kreative, soziale und sprachliche Entwicklung des Kindes ganzheitlich fördern und die Begegnung und Auseinandersetzung mit anderen Menschen einschließen. Wesentlicher Ausgangspunkt für die Gestaltung der pädagogischen Arbeit sind die Stärken, Interessen und Bedürfnisse des Kindes. (...)

(6) Die Bildungs- und Erziehungsarbeit wirkt darauf hin, Kinder zur gleichberechtigten gesellschaftlichen Teilhabe zu befähigen. Daher sollen Kinder ihrem Alter, ihrem Entwicklungsstand und ihren Bedürfnissen entsprechend bei der Gestaltung des Alltags in der Kindertageseinrichtung oder in der Kindertagespflege

mitwirken. Sie sind vom pädagogischen Personal bei allen sie betreffenden Angelegenheiten alters- und entwicklungsgerecht zu beteiligen. Zum Wohl der Kinder und zur Sicherung ihrer Rechte sind in Tageseinrichtungen geeignete Verfahren der Beteiligung und die Möglichkeit der Beschwerde in persönlichen Angelegenheiten vorzusehen und zu praktizieren.“

Im Sinne dieser gesetzlichen Forderungen beinhaltet der Integrative Ansatz durchaus eine konzeptionell umfassende Handlungsgrundlage, von der neben den therapeutischen Arbeitsbereichen auch zahlreiche pädagogische Arbeitsfelder durchaus noch profitieren könnten. Ko-respondenz und genauso Partizipation sind dabei keinesfalls als bloßer breitgefächertes Methoden- und Medienkoffer zu verstehen, sondern vielmehr als zutiefst menschliche Grundhaltung, aus der heraus jegliche weitere Zugangs- und Arbeitsweise entspringen sollte. Dass die Wirklichkeit in Kitas und Schulen häufig leider anders aussieht, verdeutlichen einzelne aktuelle Studien. Exemplarisch sei hier das pädagogische wie gesamtgesellschaftlich relevante Themenfeld Sprachförderung aufgeführt. Hierfür liegen, wie auch für viele andere Themenfelder (wie z. B. sexualpädagogische, ernährungspädagogische oder kreativpädagogische Themen), insgesamt leider viel zu wenige qualifizierte wissenschaftliche Erkenntnisse vor zur Wirksamkeit von sprachfördernden Interventionen in Kitas und Schulen, obgleich die hohe Bedeutung, die diesem Thema für nahezu alle Lebensbereiche individuell wie auch gesamtgesellschaftlich und volkswirtschaftlich zukommt, allen Verantwortlichen bewusst ist. Ein aktuelles Forschungsergebnis zum Thema Sprachförderung zeigt die damit verbundene Problematik: In der Förderpraxis wurden in Vergangenheit Kinder, die sich mit dem Verstehen, Sprechen, Lesen und Schreiben und dem Erlernen der deutschen Sprache schwertaten, seit vielen Jahren gezielt im dreißig-Minuten-Takt ein bis zweimal pro Woche unter dem Gütesiegel didaktisch wertvoll, fachlich qualifiziert und kindgemäß zu sein, intensiv sprachlich gefördert. Durchgeführt wurden diese Maßnahmen von einer ausgebildeten Sprachförderkraft in gesonderten Kleingruppen mit mehreren Kindern, die ähnliche oder andere Sprachauffälligkeiten zeigten. Wichtige Aufgabe der sonstigen Pädagoginnen und Pädagogen bestand darin, insbesondere die Kinder ausfindig zu machen, die abweichend vom durchschnittlichen Altersstandard Sprachdefizite oder -auffälligkeiten egal welcher Art aufzeigten. In regelmäßigen zeitlichen Abständen wurden ausgefeilte

Sprachtestreihen (bis 2014 in NRW Delphin 4-Testreihen) in sämtlichen Kitas von amtlich bestellten Fachkräften durchgeführt. Der vorwiegend defizitorientierte Förderansatz schien effektiv, kostenbewusst und sinnvoll für alle Beteiligten zu sein und vermutlich ist dies auch der Grund, warum eine solche Förderstrategie sich in Vergangenheit im pädagogischen Alltag über lange Zeit etablieren konnte. Doch aktuelle Evaluationsstudien über den Erfolg solcher Sprachfördermaßnahmen in Kitas und Schulen zeigen ein ernüchterndes Ergebnis. Im Kontext der baden-württembergischen Evaluation des Programms „Sag’ mal was – Sprachförderung für Vorschulkinder“ zum sogenannten „Fellbach-Projekt“ konnten *Gasteiger-Klicpera, Knapp* und *Kucharz* nachweisen, dass Vorschulkinder, die an Sprachfördermaßnahmen im oben beschriebenen Stil - also eigene Sprachfördergruppen, zugewiesene Sprachförderkräfte mit vorgegebener und sehr begrenzter Zeit - keinesfalls per se ihre Sprachkompetenzen mehr verbesserten, als diejenigen Kinder, die keine spezifische Förderung erhielten. Kostspieliger Aufwand bundesweit betrachtet und trotzdem alles umsonst? Nicht ganz, auch dies konnte die Fellbach Studie belegen: eine weitere Professionalisierung von pädagogischen Mitarbeiter/innen, wenn auch fachlich gänzlich anders ausgerichtet als bislang, konnte durchaus positive Wirkungen entfalten. In einem Fachvortrag in Dinslaken im September 2014 zum Thema „Neuausrichtung der Sprachförderung in Kindertageseinrichtungen in NRW“ skizzierte TIMM ALBERS, Professor für Inklusive Pädagogik der Universität Paderborn, die aus seiner Sicht wichtigsten Elemente eines hieraus resultierenden notwendigen Paradigmenwechsels, die er entsprechend der bislang vorliegenden Forschungsergebnisse für relevant erachtet. Demnach sind wesentliche Einflussfaktoren auf den Spracherwerb in Kindertageseinrichtungen und Schulen vor allem begründet in der:

- Qualität der Fachkraft-Kind-Dialoge
- Bedeutung der Gespräche in der Gruppe der Gleichaltrigen
- Qualität, Häufigkeit und Dauer sprachlicher Interaktionen

Aus diesen Erkenntnissen leitet er nachfolgende Empfehlungen für den erforderlichen Paradigmenwechsel ab:

1. Die Anerkennung der Kompetenz von *allen* Kindern
2. Die Hervorhebung von Dialog als Grundform menschlicher Verständigung
3. Die Beachtung der Wichtigkeit von Spiel als Motor für den kindlichen Spracherwerb
4. Die Zulassung von Diffusität bei der Abgrenzung von Bildung und Förderung anstelle starrer Kriterien und Prüfungskataloge
5. Die Orientierung sämtlicher Maßnahmen am kindlichen Interesse
6. Die Neuausrichtung in Kitas und Schulen, die sich orientiert an der „Lebenswirklichkeit“ der Kitas und den Ressourcen von dortigen Fachkräften

7. Integrierte Bildung bzw. Förderung statt - wie bislang üblich – additiver Sprachförderung
8. Beobachtung anstelle von Diagnostik
9. Sprachbildung als Querschnittsaufgabe aller pädagogischen Fachkräfte

Der von *Albers* aktuell geforderte Paradigmenwechsel greift damit durchweg Aspekte auf, die seit mehr als vierzig Jahren selbstverständlicher Standard der Integrativen (Kinder- und Jugend-)Therapie, damit auch der Poesie- und Bibliothherapie sind, jedoch im elementarpädagogischen Bereich bislang wenig Beachtung gefunden haben. Hier könnten pädagogische Arbeitsfelder eine reichgefüllte Schatzkammer an konzeptionellen Grundlagen, inhaltlichen und methodischen Anregungen und reflektorischen Impulsen für sich entdecken, von denen alle Beteiligten profitieren würden, zumal der Integrative Ansatz deutlich über diese neueren bildungspolitischen Forderungen hinausweist, denn:

- Diagnostik ist in der IT grundsätzlich **prozessual** angelegt und bedarf damit zugleich einer **stetigen qualifizierten Überprüfung**
- Erkenntnisse der **Salutogenese-** und **Pathogenese-Forschung** sind in Integrativen Verfahren grundsätzlich zu berücksichtigen und regelmäßig zu aktualisieren
- Ein **mehrperspektivischer**, interdisziplinärer Ansatz ist in der IT Standard
- Eine therapeutische Grundhaltung entsprechend des **Ko-responzenzmodells** wird vorausgesetzt
- Die Rolle von **protektiven (schützenden) Faktoren**, Ressourcen und ein damit verbundenes entsprechendes Wissen darum sowie aktuelle Ergebnisse der **Resilienzforschung** finden angemessen Beachtung, einseitig defizitorientierte Handlungsansätze greifen bei weitem zu kurz. *Petzold* definiert diese folgendermaßen:
„Protektive Faktoren/-prozesse sind externale Einflüsse (z. B. soziale Unterstützung, materielle Ressourcen) und internale Einflüsse (z. B. kognitive und emotionale Kompetenzen, Wissensressourcen), die im Entwicklungsgeschehen und Lebensverlauf ein optimales Funktionieren der Genregulation und der Nutzung neuronaler Netzwerke (d. h. auch der damit verbundenen kognitiven, emotionalen, volitionalen Muster / Schemata) gewährleisten. Sie puffern neurophysiologische und immunologisch belastende / überlastende Außeneinflüsse (z. B. Hyperstress) ab bzw. unterstützen Bewältigungsleistungen (coping) und / oder das Finden / Gestalten neuer Lösungen (creating), so dass sich keine dysfunktionalen Bahnungen ausbilden, sondern vielmehr Genregulationen und neuronale Netzwerkverbindungen ausgeprägt werden (d. h. auch damit entstehende kognitiv-emotional-volitionalen ‚Landkarten‘ und Prozessmuster / Narrative), durch die eine besondere Belastungsfähigkeit (robustness) oder effektive Bewältigungsmuster (coping ability) bzw. eine besondere Gestaltungskompetenz (creating potential) gewonnen wird. Ein solches komplexes Ergebnis protektiver Einwirkungen kann aus neurobiologischer Sicht als ‚Resilienz‘ bezeichnet werden, die dann als ein internaler ‚protektiver Faktor‘ zur Verfügung steht und die Effekte schon vorhandener internaler und hinzukommender externaler Schutzfaktoren und Ressourcen verstärkt“ (vgl. *Petzold, Müller 2004c*)
- Erkennbare **Risikofaktoren** werden - soweit möglich (z. B. über die verlässliche Einbindung von **„significant caring adults“**, also wohlthuende, verlässliche und fürsorgliche erwachsene Bezugspersonen im nahen Umfeld oder einem **„Safe place“**, einem fühlbar sicheren Ort bzw. Umfeld) - minimiert
- Prozesse und Arbeitsergebnisse werden in **Ko-responzenz** mit dem Kind / Patienten / Klienten gemeinsam **tiefenhermeneutisch** erschlossen
- Das Wissen um und die Einbindung von den **„Vier Wegen der Heilung und Förderung“**:

1. Einsichtszentrierung / Bewußtseinsarbeit zur Sinnfindung
 2. Nachsozialisation, Parenting, emotionale Differenzierungsarbeit zur Entwicklung von Grundvertrauen
 3. Ressourcenorientierte Erlebnisaktivierung zur Persönlichkeitsentfaltung
 4. Solidaritätserfahrung, alltagspraktische Hilfen zur Förderung von Übersicht und Engagement
- Die Einbindung grundlegender Kenntnisse zu den „**14 Heilfaktoren**“:
 1. Einführendes Verstehen, Empathie
 2. Emotionale Annahme und Stütze
 3. Hilfen bei der realitätsgerechten praktischen Lebensbewältigung
 4. Förderung emotionalen Ausdrucks und volitiver Entscheidungskraft
 5. Förderung von Einsicht, Sinnerleben, Evidenzerfahrungen
 6. Förderung kommunikativer Kompetenz und Beziehungsfähigkeit
 7. Förderung leiblicher Bewusstheit, Selbstregulation, psychophysischer Entspannung
 8. Förderung von Lernmöglichkeiten, Lernprozessen und Interessen
 9. Förderung kreativer Erlebnismöglichkeiten und Gestaltungskräfte
 10. Erarbeitung positiver Zukunftsperspektiven und Erwartungshorizonte
 11. Förderung positiver persönlicher Wertebezüge, Konsolidierung der existentiellen Dimension
 12. Förderung eines prägnanten Selbst- und Identitätserlebens und positiver selbstreferentieller Gefühle und Kognitionen, d.h. „persönlicher Souveränität“
 13. Förderung tragfähiger sozialer Netzwerke
 14. Ermöglichung von Empowerment- und Solidaritätserfahrung

(Petzold 1993p, hier revid. aus idem 2008d) hinreichend berücksichtigt.

Mit dem ausdrücklichen Hinweis, dass es bei der Integrativen Poesie- und Bibliothherapie eben nicht nur um die Heilkraft von Sprache im ausschließlich therapeutischen Sinne geht, sondern diese weit darüber hinaus positiv wirksam werden können, indem sie ebenso der Persönlichkeitsbildung, Kreativitätsförderung und Förderung der Lebenskompetenz dienlich sein können, wird zugleich nachvollziehbar, warum ihr Einsatz durchaus außerhalb klassischer therapeutischer Kontexte Sinn macht, wie zum Beispiel in regulären wie inklusiv ausgerichteten Kitas oder Schulen sowie in anderen Bereichen der Kinder- und Jugendarbeit außerhalb eines institutionellen Kontextes. Wo hier genau die Grenze zwischen Therapie und Pädagogik verläuft, bedarf sicher einer differenzierteren und ausführlicheren Betrachtung, die an dieser Stelle nicht leistbar ist. Nach KATZ-BERNSTEIN liegen mögliche Antwortkriterien in entsprechenden Unterschieden in der zugrundeliegenden Indikation, der Diagnostik und besonders in der Zielsetzung, dem Auftrag und der Ausbildung der ausführenden Fachkraft. Dabei stehen im Kontext einer therapeutischen IT-Arbeit vier Grundziele im Vordergrund:

1) **Klinische** Ziele

„Deren Ziel ist es, Pathologie zu beseitigen oder zu mindern im Sinne eines medizinischen Modells, ...“

2) **Salutogene**, gesundheitsfördernde und –erhaltende Ziele

„Ziel ist es, einen gesundheitsbewußten und –aktiven Lebensstil zu fördern im Sinne des (gesundheits)psychologischen Modells, das die Fragen der KlientInnen und ggf. KundInnen nach Gesundheit (health), Leistungsfähigkeit (fitness), Wohlbefinden (wellness) und guten sozialen Beziehungen (connectedness) in Form von Aktivitäts-, Gesprächs-; und Erzählgemeinschaften berücksichtigt;“

3) **Persönlichkeitsentwickelnde** Ziele

„d. h. die persönliche Souveränität, die Ressourcen und Potentiale des Subjekts, seine personalen und sozialen Kompetenzen und Performanzen fördernde Dimension, in der die Entwicklungsaufgaben des Menschen, seine Fragen nach Persönlichkeitsbildung, Selbsterfahrung, Selbsterkenntnis, Selbstverwirklichung, seine **Lebenskunst** als Fähigkeit der „Sorge um sich“ und um Andere in persönlich gelebter Ethik praktizierter Verantwortung für die gemeinsame Lebenswelt berücksichtigt werden;“

4) **Kulturschaffende und kulturkritische** Ziele

„**Kulturarbeit** im Sinne des soziokulturellen Modells. Sie fördert nicht nur die Exzentrizität mit Blick auf persönliche, sondern auch auf die gesellschaftliche Situation und die Kraft und den Mut zur Offenheit, Klarheit und freimütigen Rede, d.h. zur **Parrhesie**, die Devolution und Entfremdung entgegentritt und für ein „gutes Leben“ in kultureller Vielfalt und Freiheit eintritt. Sie ermutigt und berücksichtigt die Fragen des Mitbürgers nach den Möglichkeiten, sich in der Gesellschaft, einer civic society, zu engagieren und sie aktiv mitzugestalten (in Bürgerinitiativen, kulturellen, humanitären, ökologischen, politischen Projekten etc.)

Die o. g. Punkte 2 – 4 stellen zugleich nicht nur wichtige *therapeutische* Ziele dar, sondern genauso grundlegende *pädagogische* Ziele zahlreicher Arbeitsfelder außerhalb des klinisch-pathologischen Kontextes. Daher erscheint es sinnvoll und naheliegend, dass eine solche Integrative Grundhaltung und Arbeitsweise auch dort selbstverständliche Berücksichtigung finden würde, wo sich Kinder und Jugendliche zeitlich in der Regel am häufigsten und längsten aufhalten, nämlich in Kindertagesstätten, in Schulen sowie der außerinstitutionellen Kinder- und

Jugendarbeit. Voraussetzung hierfür ist allerdings, dass die jeweiligen Bezugspersonen in der Lage sind, ihre eigenen Kinderwelten zu aktivieren, um dem jeweils beteiligten Kind zu helfen, ihre emotionalen Zustände zu erfassen, zu benennen und sich selbst besser verstehen zu lernen. Verantwortliche verschiedener Professionen (Erzieher/innen, Lehrer/innen, SozialpädagogInnen, KinderpflegerInnen, Heil- und SonderpädagogInnen, LogopädInnen, SchulpsychologInnen, FamilienhelferInnen, IntegrationshelferInnen etc.) könnten vielfach für ihr jeweiliges Tätigkeitsfeld aus den Konzeptions- und Handlungsansätzen des Integrativen Verfahrens hilfreiche Unterstützung und Anregungen erfahren.

Einer tiefenhermeneutischen Arbeitsweise, im Erschließen tiefer Sinnzusammenhänge und ihrer Deutungen kommt im Integrativen Verfahren ein zentraler Stellenwert zu. Dabei wird angenommen, dass Aussagen und Inhalte mehrdeutig und mehrschichtig sein können, d.h., dass sich unterhalb der manifesten, sprachlich vermittelten und sozial geteilten Sinnebene eigenständige weitere Sinnebenen befinden können, die es zu erfahren, zu erschließen, zu verstehen und zu integrieren, manchmal aber auch als wertvolles Geheimnis zu bewahren und zu schützen gilt. „Im menschlichen Leben gibt es viele Probleme, die man so gut wie möglich lösen muss. Aber es gibt auch Geheimnisse. Diese sind unlösbar, und keinesfalls darf man versuchen, sie zu lösen. Sie sind enorm kostbar. Es ist ein fataler Fehler, wenn ein Mensch Probleme und Geheimnisse nicht unterscheidet. (...) Im *Geheimnis* sind wir *beheimatet*.“ formuliert der niederländische Exerzitenmeister *Piet van Breemen*. Poesie im umfassenden Sinne vermag hierfür oftmals einen angemessenen, nicht selten sogar bestmöglichen Rahmen zu schaffen. Und auch im Erzählen, Hören, Erfinden und Erleben von Geschichten können sich tiefere Sinnschichten erschließen. „Erzählen fasziniert. Fort und fort. Wer herausfinden will, wie es fasziniert und wodurch, muss beides erkunden: was jeweils einmalig und was allemalig abläuft. Das heißt, sowohl die einzigartigen Eigenschaften dieses ganz bestimmten Erzählwerks, das ich gerade vor mir habe, (...), wie auch die durchgängigen Eigenschaften, die es mit allen anderen Erzählwerken gemeinsam hat. Ablesen lassen sie sich an den markanten Gegenständen und Verfahrensweisen, aber auch an den markanten Anlässen, Gelegenheiten und Zielen des Erzählens.“ Schreibt *Volker Klotz* in seinem Buch „Erzählen“. Wie Integratives

poesie- und bibliopädagogisches tiefenhermeneutisches Arbeiten und Erzählen in der Kita-Praxis mit Vorschulkindern aussehen kann, soll im Weiteren exemplarisch an einem Kita-Projekt aus dem Duisburger Norden erläutert werden. Aufgrund des erheblichen Projektumfangs und der Dauer kann dies jedoch nur in verkürzter Form mit skizzenhaft aufgezeigten Zwischenschritten vorgestellt werden:

Eine Integrative Erlebnisreise mit Fisch „Flupsi“

Ein intermediales poesie- und biblio-pädagogisches Kita-Erzählprojekt aus dem Duisburger Norden

Projektstart: „Flupsi“ taucht auf

Eine Erzieherin bringt in den alltäglich stattfindenden Morgenkreis der zwei bis sechsjährigen Kita-Kinder der Bären-Gruppe mit insgesamt zwanzig Kindern einen großen, alten Koffer mit. Sie erzählt den Kindern, dass sie diesen gestern Zuhause zufällig bei ihrem Spaziergang am Duisburger Rheinufer entdeckt habe und fragt die Kinder, ob diese Lust hätten, mit ihr gemeinsam diesen Koffer zu öffnen, um nachzusehen, was sich darin wohl befinden möge. Die Neugier der Kinder ist sofort geweckt, einige Kinder machen sich gleich daran, mühsam die Schnüre und Riemen des alten Koffers zu lösen. Als dies endlich und gemeinsam geschafft ist, finden die Kinder im Koffer eine flauschige Fisch-Stofftier-Handpuppe mit großen Augen und freundlichem Maul, welches sich mit einer Hand flexibel gestisch-mimisch bewegen, öffnen und schließen lässt. Die Kinder zeigen der Erzieherin stürmisch die Fisch-Handpuppe, diese schlüpft gleich mit ihrer Hand in das Stofftier hinein und beginnt ein Gespräch zwischen dem kleinen Fisch und den Kindern, indem der Fisch - zunächst schüchtern wirkend - den Kindern leise die Frage stellt, wo er denn gelandet wäre. Die Kita-Kinder antworten zunächst lautstark und durcheinander drauf los, um dem Fisch zu erklären, wo er sich jetzt befindet. Der Fisch sagt, dass er im Durcheinander kaum was verstehen könnte und es ihm viel zu laut wäre und er einen solchen Krach aus dem Koffer nicht gewohnt wäre. Die Erzieherin schlägt den Kindern vor, dass einzelne Kinder nacheinander dem kleinen Fisch erzählen, wo er gelandet sei und was es in der Kita alles zu erleben gäbe, damit er alles verstehen könne und nicht Angst bekäme. Die Kinder zeigen für diesen Einwand Verständnis, mit Hilfe der Erzieherin entwickelt sich ein zehnminütiges Gespräch, bei dem jedes Kind sich nacheinander in einen persönlichen Dialog mit dem Fisch einbringen kann.

An Stellen, wo der Redefluss der Kinder ins Stocken gerät, stellt der Fisch den Kindern einfache Fragen, zum Beispiel, ob es hier etwas zu Essen geben würde, womit sie spielen oder ob man im Kindergarten auch schlafen könne. Die Gesprächsrunde endet damit, dass der Fisch den Kindern erzählt, dass er von seiner weiten Reise sehr müde sei und nun im Koffer schlafen möchte. Fragt aber zugleich, ob er morgen wiederkommen dürfe, um alle Kinder wiederzusehen und besser kennenzulernen. Dies wird von allen Kindern bejaht, die Erziehrin schlägt vor, ob man dem Fisch zum Schluss ein gemeinsames Gute-Nacht-Lied singen solle, damit er gut schlafen und träumen kann. Die Kinder wünschen sich das im Wiegerhthmus geschriebene Lied „Schlaflied für Anne“ von Fredrik Vahle, ein Kind wiegt dazu den Fisch auf dem Arm in den Schlaf ein, die Wiegebewegung wird von allen Kindern und der Erzieherin während des Liedes leiblich mitvollzogen. Danach wird der schlafende Fisch im Flüsterton in den Koffer zurückgelegt und behutsam zugedeckt, danach der Koffer verschlossen.

Projekt-Schritte und Themenschwerpunkte der Folgetage und -wochen:

- *Wie heißt wohl der Fisch? Der Fisch aus dem Koffer hat ein kleines angenähtes Stoffetikett, auf dem sich der Name „Flupsi“ findet. Der Name gefällt den Kindern, daher beschließen sie, fortan diesen Namen zu verwenden. Warum heißt wer wie und welche Rolle spielt ein Name? Wie gefällt mir mein eigener Name und wer hat diesen für mich ausgesucht? Habe ich mehrere Namen oder vielleicht sogar einen Spitznamen? Was sind Vor- und Nachnamen? Mit welchem Namen möchte ich gerufen werden? Gibt es Namen doppelt? Es werden für ein eigenes Memory-Spiel jeweils zwei Fotos von jedem Gruppenkind, dem Fisch Flupsi und den Gruppen-Erzieherinnen unter Anleitung und Ausprobieren mit dem iPad von den Kindern selbst aufgenommen, ausgedruckt, auf Karton geklebt und mit Namen versehen, sofern die Kinder diesen selbst schon schreiben können bzw. vor- und nachgeschrieben, die älteren Kinder helfen dabei den jüngeren.*
- *Die Kinder sind eingeladen, den Ort kennenzulernen, an dem die Erzieherin den Koffer von Flupsi gefunden haben will und machen eine gemeinsame Wanderung zu den Walsumer Rheinauen. In vorbereiteten Tüten und kleinen Dosen sammeln die Kinder dort Dinge, die sie schön oder spannend finden (Blumen, Steine, Hölzer, Käfer, Wasserproben etc.). Die Fundstücke werden gemeinsam angeguckt und es werden Fragen dazu gestellt. Zu Fragen, bei denen niemand*

die Antwort weiß, wird gemeinsam überlegt, wie und wo man die Antwort herausfinden kann.

- *Die Kinder suchen in den Kita-Bilderbüchern und zu Hause nach Geschichten und Bildern von Fischen, diese werden gemeinsam angeschaut und / oder vorgelesen.*
- *Ergänzend dazu wird die Kinderabteilung der ortsansässigen Stadtteilbibliothek zusammen mit interessierten Eltern an einem Vormittag besucht. Die dortige Literatur-Pädagogin stellt die Bibliothek und ihr Angebot vor und erklärt, wie Kinder und Familien dort Bücher und Medien ausleihen können.*
- *Im Stadtteil besuchen die Kita-Kinder mit ihren Erzieherinnen eine Tierhandlung mit einem großen Zierfisch-Aquarium. Dort sprechen sie mit dem Verkäufer und fragen ihn, was Fische alles fressen, welche Fischarten er verkauft und wie Fische unter Wasser Luft bekommen.*
- *Die Kinder erlernen das Lied „Hai im Kochtopf“ vom Kinderlieder-Duo Zaches & Zinnober.*
- *Aus Knetmasse gestalten die Kinder bunte Fische mit verschiedenen Farben und Formen: gefährliche, freundliche, lustige, müde, kleine und große Fische.*
- *Gemeinsam wird ein größeres Planschbecken aufgebaut und mit warmen Wasser befüllt, um darin draußen mit Badekleidung in jeweils kleineren Gruppen im Wasser spielen zu können.*
- *Es werden in Wäschewannen Spielexperimente mit unterschiedlichen Materialien zum Thema Schwimmen im Wasser gemacht: was schwimmt oder schwimmt nicht und warum? Gemeinsam wird ausprobiert, mögliche Erklärungen gesucht und weiter geforscht.*

Die Erzieherin schlägt den Kindern nach diesen Erlebnissen die Idee vor, ein eigenes Flupsi-Bilderbuch mit einer spannenden Geschichte gemeinsam dazu zu entwickeln. Die Kinder greifen diesen Vorschlag interessiert auf, zusammen wird überlegt und gesammelt, was man dafür denn alles braucht:

- *Spielort und Rahmen für die Geschichte*
- *Wer soll alles in so einer Geschichte mitspielen?*
- *Wovon könnte so eine Geschichte handeln?*

- *Welcher Rahmen und welche Requisiten sind dafür notwendig? Diese werden entweder selbst gebastelt oder von den Kindern – teils mit Unterstützung der Erzieherinnen oder Eltern – organisiert.*
- *Unterschiedliche Farben und kreativen Techniken werden für die Gestaltung der geplanten Buchseiten ausprobiert und gemeinsam ausgewählt.*

Aus den vielfältigen Erfahrungen der Projektzwischen Schritte heraus entwickelten die Kinder gemeinsam - kokreativ - nachfolgende Geschichte, welche sie dann mit unterschiedlichen künstlerischen Techniken und eigenen Fotos ihrer Projektreise zu einem eigenen Bilderbuch verarbeiteten:

„Tief unten auf dem Meeresboden wohnte der kleine Fisch Flupsi. Er lebte dort in einer Monsterhöhle. In der Höhle war es stockdunkel. Um etwas sehen zu können, benötigte man eine Taschenlampe. Am besten war eine „Elsa-Taschenlampe“. Die leuchtete besonders schön und hell. Flupsi hatte zwei beste Freunde unten im Meer. Eine lilafarbene Qualle mit dem Namen „Blume“ und einen quakenden Frosch, der „Elsa“ hieß. Die drei Freunde spielten den ganzen Tag zusammen und schwammen abends müde nach Hause. Eines Tages kamen plötzlich gefährliche Haie angeschwommen. Sie wollten Flupsi und seine Freunde auffressen. Die Haie sahen gruselig aus. Sie hatten alle ein großes Maul und riesige Zähne. Die Zähne waren so groß und spitz. Sie hingen sogar aus dem Maul der Haie raus. Einige von ihnen hatten sogar spitze Hörner am Kopf, deshalb hießen sie Hornhai. Flupsi, Blume und Elsa schwammen schnell in Flupsis Höhle und versteckten sich hinter einem Riesenstein. Auf einer schönen Insel machte zur gleichen Zeit die Bärengruppe vom Kindergarten St. Elisabeth Urlaub. Sie hörten die Hilferufe von Flupsi und seinen Freunden. Schnell zogen sie sich die Badeanzüge, Schwimmhosen, Schnorchel und Taucherbrillen an. Die Kinder und Erzieherinnen sprangen von einem hohen Hüpfbrett ins Wasser. Alle tauchten tief ins Meer und schwammen zu Flupsi und seinen Freunden. „Habt keine Angst“, sagten die Bärenkinder. „Wir helfen euch.“ Sie holten ihre Pistolen raus. Das waren ganz besondere Pistolen. Diese konnten Schaum und Schleim spritzen. Der Schleim roch nach Stinktieren und der Schaum nach Stinkesocken. Dieser Geruch war so ekelig, dass die Haie ganz schnell wegschwammen. An so einen Ort wollten sie nicht mehr wiederkommen. Hurra!!!!!! Es war geschafft. Die Bärenkinder hatten die Haie vertrieben. Flupsi, Blume und Elsa

freuten sich sehr. Sie spielten mit den Kindern noch Fangen und Verstecken. Und am Abend gab es eine große Party mit Fanta, Sprite, Kakao, Chips, Cola, Popcorn, Wasser ohne Blubberbläschen, Gummibärchen, Lakritze, Eisköniginnen-Chips, Bonbons, Marmeladenbrot und Flipsen. Die Höhle war mit Luftschlangen und Leuchtbällons geschmückt.“

Das Flupsi-Bilderbuch wurde fertiggestellt, in Anlehnung an die Geschichte wurde zum Projektabschluss ein großes Fest zusammen geplant und durchgeführt, zu dem auch die Kinder der anderen drei Kita-Gruppen eingeladen wurden.

Neben der konkreten therapeutischen und pädagogischen Integrativen Poesie- und Biblio-Arbeit mit Kindern selbst, kann es sinnvoll sein, zugleich solch strukturelle Maßnahmen und Rahmenbedingungen zu initiieren, die solche Arbeitsansätze fördern und begünstigen können. So wurden in den letzten drei Jahren im Walsumer Kita-Verbund folgende Maßnahmen auf den Weg gebracht:

- Schaffung von Weiterqualifizierungsangeboten rund um die Themen Integrative Arbeit mit Kindern, Intermediale Arbeit, Erzählen, Kinderreime und -lieder für pädagogische MitarbeiterInnen, Lesepaten und Eltern
- Anschaffung von Erzählkoffern, Kamishibai-Erzähltheatern u. ä.
- Anschaffung von Neuen Medien und Vermittlung von Fachwissen zu zeitgemäßer Medienarbeit für die Erstellung von eigenen Hörspielen, Filmen, Büchern etc.
- Interkulturelle Sprachprojekte für Kita-Kinder und ihre Eltern (wie z. B. in Duisburg das Rucksack-Projekt und Griffbereit-Projekt)
- Die Vermittlung von Kenntnissen zu und ganzheitlichen Arbeitsmöglichkeiten mit internationalen Märchenschätzen, Erzählungen und Liedern
- Kooperationsausbau / Netzwerkarbeit mit externen Partnern, wie Bibliotheken, Kulturpartnern, Buchhandel, örtlichen Theatern zu wichtigen kommunalen, therapeutischen und medizinischen Einrichtungen, Kultur- und Freizeit-Anbietern, anderen Religions- und Glaubensgemeinschaften etc.
- Gitarren- und Instrumentenkurse zur Liedbegleitung für Eltern und pädagogische Fachkräfte
- Die kostenfreie Stellung von Kita-Räumlichkeiten im Nachmittags- und Abendbereich für Elternsprachkurse von Flüchtlingsfamilien im Stadtteil

- Suchen von ehrenamtlichen LesepatInnen aus dem Stadtteil für alle Kitas
- dem Ausbau von Spenden- und Sponsoring-Aktivitäten
- die Einrichtung von interdisziplinären und themenspezifischen Arbeitskreisen

Oft bedarf es dafür erfreulicherweise gar keines großen Aufwands oder kostspieliger Anschaffungen und Maßnahmen, um Integrative Ansätze – egal ob in Therapie oder Pädagogik – gewinnbringend und vielfältig einbeziehen zu können. Der Dichter JOACHIM RINGELNATZ wusste darum, dass auf den ersten Blick besonders schlicht anmutende Materialien, wie Sand Himmelreiche, Alles und Nichts in sich zu beherbergen vermögen:

Kindersand

Das Schönste für Kinder ist Sand.
 Ihn gibt's immer reichlich.
 Er rinnt unvergleichlich
 Zärtlich durch die Hand.

Weil man seine Nase behält,
 Wenn man auf ihn fällt,
 Ist er so weich.
 Kinderfinger fühlen,
 Wenn sie in ihm wühlen,
 Nichts und das Himmelreich.

Denn kein Kind lacht
 Über gemahlene Macht.

Joachim Ringelnatz 1883-1934

**Zusammenfassung: Weil kein Kind lacht über gemahlene Macht ...
Potentiale und Ansätze einer Integrativen Kinderpoesie- und Biblio-Arbeit in
kindertherapeutischen und kinderpädagogischen Arbeitsfeldern**

Der Beitrag thematisiert exemplarische Einsatzmöglichkeiten, Grundelemente sowie die Bedeutung poesitherapeutischer und bibliotherapeutischer Ansätze in pädagogischen, diagnostischen und therapeutischen Arbeitsfeldern mit Kindern und Jugendlichen. Die gesprochene wie auch die verschriftliche Sprache stellt nur eine Ausdrucksform des Menschen dar. Je jünger Kinder sind, umso mehr befinden sie sich noch im intensiven grundlegenden Lernprozess des Spracherwerbs und Sprachausdrucks selbst. Daher ist es sinnvoll, Integrative poesie- und bibliotherapeutische Ansätze mit grundlegenden Integrativen kindertherapeutischen Arbeitsansätzen zu verknüpfen. An Praxisbeispielen einer therapeutischen Einzelarbeit mit einem Grundschulkind, einem mehrwöchigen elementarpädagogischen Erzählprojekt sowie strukturellen Aspekten auf Stadtteilebene für einen größeren Kita-Verbund im Duisburger Norden wird auf unterschiedlichen Ebenen dargestellt, wie vielfältige Konzeptions- und Handlungsansätze sich aus diesen therapeutischen Ansätzen konkret ableiten lassen.

Schlüsselwörter: Integrative Poesietherapie bzw. –pädagogik, Integrative Bibliotherapie bzw. –pädagogik, Kindertherapie, Heilkraft der Sprache, (Elementar-)Pädagogik

**Summary: Because no child laughs at grounded power...
Potentials and approaches of integrative children's poetry and Biblio-work in
pediatric and child-pedagogical (child educational) fields of work.**

The article (the paper) thematises exemplary application possibilities, basic elements, as well as the importance of pediatric and bibliotherapeutic approaches in pedagogical, diagnostic and therapeutic fields of work with children and adolescents. The spoken as well as the written language represent only a form of expression of the human being. The younger children are, the more they are in the intensive basic learning process of the language acquisition and language expression itself. Therefore, it is meaningful to associate integrative poetry (poesy) and bibliotherapeutic approaches with basic integrative pediatric therapeutic approaches. On practical examples (studies) of a therapeutic individual work with a primary schoolchild, a multi-week elementary pedagogical (educational) narrative project as well as structural aspects at the municipal level for a larger day nursery school-composite in the north of Duisburg represents on different levels, how diverse concepts and approaches of action can be derived concretely from these therapeutic approaches.

Keywords: Integrative poetry therapy or pedagogy, Integrative bibliotherapy, respectively pedagogy, pediatric therapy, curative language, (elementary) pedagogy.

Literatur

Beiträge von Petzold sowie Petzold und MitautorInnen finden sich im Literaturgesamtverzeichnis am Ende des Bandes.

Gelberg, H.-J.(Hrsg.) (1986, 2010, 2011): ÜBERALL und neben dir. Gedichte für Kinder und Erwachsene, Verlag Beltz & Gelberg, Gulliver 1225

Katz-Bernstein, N. (1986): in: Die neuen Kreativitätstherapien, Band II, S. 903, *Petzold, H. G. / I. Orth* (Hg.), Bielefeld und Locarno 2007, Die neuen Kreativitäts-Therapien, Handbuch der Kunsttherapie, Band I-II, Edition Sirius im Aisthesis Verlag

Kinderbildungsgesetz - KiBiz, Viertes Gesetz zur Ausführung des Kinder- und Jugendhilfegesetzes - SGB VIII, Zweiter Abschnitt, Förderung in Kindertageseinrichtungen

Klotz, V. (2006): Erzählen. Von Homer zu Boccaccio, von Cervantes zu Faulkner, München: Verlag C. H. Beck oHG

Knapp, W., Kucharz, D., Gasteiger-Klicpera B. (2010). Sprache fördern im Kindergarten. Weinheim: Beltz.

Lindgren, A. (1982) Ronja, Räubertochter. (Deutsch von *Anna-Liese Kornitzky*), Verlag Oetinger, Hamburg

Petzold, H.G., Orth, I. (o.J.): Curriculum Poesie und Bibliothherapie, Kreatives Schreiben und Biographiearbeit im Integrativen Verfahren, Stand Januar 2017

Schweighofer, A. (o.J.): Kleines Wörterbuch der Integrativen Therapie, <https://www.eag-fpi.com/wp-content/uploads/2014/10/Kleines-Wörterbuch-der-Integrativen-Therapie.pdf>

van Breemen, P. (2008): Im Geheimnis daheim. Hilfen aus der Bibel. Würzburg, Echter Verlag.