

Kirsten Maghon

## Chancen trotz Grenzen?

Gestaltpädagogische Einzelarbeit mit Kindern innerhalb  
des individuellen Förderkonzeptes einer Grundschule

IHP Manuskript 1511 G \* ISSN 0721 7870



# Chancen trotz Grenzen?

## Gestaltpädagogische Einzelarbeit mit Kindern innerhalb des individuellen Förderkonzeptes einer Grundschule

### Gliederung

1. Einleitung
2. Darstellung und Reflexion einzelner Prozesse
  - 2.1 Der Prozess mit N
  - 2.2 Der Prozess mit M
  - 2.3 Der Prozess mit K
3. Abschließende Reflexion
4. Literatur

### **1. Einleitung**

Mit dem Auftrag, einzelne Kinder sozial und emotional zu stärken, begann ich meine gestaltpädagogische Arbeit an einer zweizügigen Grundschule, die zu 80% von Kindern mit Migrationshintergrund besucht wird. Schulleitung und Lehrerkollegium stehen immer wieder vor der großen Herausforderung, einerseits dem Lehrplan seitens der Schulgesetzgebung verpflichtet zu sein, andererseits der Erkenntnis, dass durch stark belastete Elternhäuser die Grundbedürfnisse dieser Kinder so wenig befriedigt sind, dass diese häufig gar keine inneren Räume zur Verfügung haben, um Schulstoff zu lernen und zu verinnerlichen.

Meine Arbeit mit einzelnen dieser vom Lehrerkollegium ausgewählten Kinder verstehe ich so, dass es darum geht, diese verschütteten inneren Räume aufzuspüren und vielleicht einen Spalt weit aufzuschließen, um Leben und damit auch Lernen erfahrbar zu machen. Eine Arbeit, die mich stets aufs Neue sehr berührt und fasziniert.

Und doch drängt sich mir immer wieder die Frage auf, lohnt sich das, was ich hier tue wirklich? Ist es nicht nur ein Tropfen auf den heißen Stein, der schneller verdunstet, als er nutzt? Und würde ich nicht besser etwas anderes machen?

Die Faktoren, die zu diesem Zweifel beitragen, sind vielgestaltig. An allen Ecken und Enden gibt es Grenzen, die die Möglichkeiten meiner Arbeit einschränken, nicht zuletzt meine persönlichen. Daneben führt allein schon meine geringe Stundenzahl dazu, dass

ich nur mit drei bis vier Kindern in parallel laufenden Prozessen arbeiten kann, was angesichts einer Schülerzahl von 220 unter den oben genannten Bedingungen schon objektiv betrachtet, nur ein winziger Bruchteil ist. Weiterhin ist es sehr schwierig, die Eltern in die Arbeit einzubeziehen, um nachhaltig und vom Elternhaus getragen, etwas zu verändern. Sie entziehen sich einer Kooperation aus ganz unterschiedlichen Gründen (sprachliche Barrieren, enorme private Belastungen, die zu Krankheit, Gewalt und Missbrauch führen, Desinteresse, Angst etc.) und sind häufig auch für Lehrerinnen und Erzieherinnen nicht greifbar. Auch das Engagement des jeweils zuständigen Teams aus Klassenlehrer(inen) und Erzieherin, das jeweilige Kind in seinem Prozess in Absprache mit mir zu begleiten, ist sehr unterschiedlich.

Die Schulleitung hat bezüglich der Kinder, mit denen ich arbeite, häufig andere Schwerpunkte im Blick als deren emotionale Entwicklung.

Schulpsychologie und Jugendamt stehen nicht in der Weise zur Verfügung, wie wir es häufig bräuchten.

In dieser Arbeit werde ich drei Prozesse mit drei verschiedenen Kindern dieser Schule beschreiben und reflektieren. Ziel ist es herauszufinden und zu belegen, ob es trotz dieser Grenzen Chancen für eine positive Veränderung der Kinder gibt und ob sich so meine Arbeit für das jeweilige Kind und so auch für mich lohnt. Dazu werde ich zwei der Prozesse ausführlich darstellen, den dritten nur kurz – der vorgegebenen Kürze der Arbeit geschuldet – vergleichend hinzuziehen.

## **2. Darstellung und Reflexion einzelner Prozesse**

### **2.1. Der Prozess mit N**

N ist zu Beginn unserer Arbeit sieben Jahre alt und Schüler eines zweiten Schuljahres. Seine Eltern sind vor mehreren Jahren aus einem Kriegsgebiet geflohen.

Auf ein vorbereitendes Elterngespräch verzichte ich in Absprache mit den beiden Klassenlehrerinnen und der Erzieherin, da beide Eltern fast kein Deutsch sprechen.

N war mir von der Klassenleitung als das auffälligste hilfebedürftige Kind der Klasse geschildert worden. Er wirke im Unterricht häufig abwesend und nicht wirklich erreichbar. In den Pausenzeiten sei er ständig in Handgreiflichkeiten und Prügeleien verwickelt; in die Klassengemeinschaft ist er trotz zahlreicher Bemühungen besonders durch die Erzieherin nicht integriert.

In meinen ersten Stunden mit ihm präsentiert sich mir ein völlig konfuse Kind, dessen Sätze ich größtenteils weder sprachlich noch inhaltlich verstehe. Einfache Zusammenhänge, die seine Familie betreffen, kann ich nicht schlüssig herausfinden; er erzählt sie immer wieder anders. Gibt es Geschwister? Gibt es Oma und Opa? Wer wohnt wo? Selbst sein Alter kann er mir nicht eindeutig nennen.

In einem Familienbild (vgl. Abbildung 1), das ich ihn ganz zu Anfang malen lasse, bezeichnet er in Anlehnung an „Star Wars“ seinen Vater als Darth Vader und sich

selbst als Luke Skywalker. Er weiß zu erzählen, dass Luke Skywalker seinen Vater, Darth Vader umbringt. In diesem Zusammenhang erzählt er immer wieder sehr konfus über die Gewalttätigkeit seines Vaters ihm gegenüber im realen Leben. Inwieweit das der Wahrheit entspricht, können wir im Kreise der Verantwortlichen innerhalb der Schule nie wirklich herausfinden.



„Familienbild von N“

Seine Mutter fehlt auf dem Bild, und auf Nachfrage erklärt er mir neben anderen Erklärungen, seine Mutter sei tot. Im Nachhinein mag seine Beschreibung der toten Mutter ein treffender Ausdruck für seine Wahrnehmung sein. Diese schwer traumatisierte Frau führt kein lebendiges Leben, sie wirkt möglicherweise wie abgestorben auf das Kind und steht als lebendige, fürsorgliche Person für ihn nicht zur Verfügung. Immer wieder im Laufe des Prozesses macht N deutlich, dass er stärker sei als seine Mutter und sie regelmäßig schlage, während er selbst vom Vater geschlagen werde.

Auf meine Angebote reagiert N zunächst immer ablehnend. Doch durch eine Mischung aus ernst nehmen, liebevoller Konsequenz und echter Zuverlässigkeit gelingt es mir zunehmend, sein Vertrauen zu gewinnen. Insbesondere als ich sein erfundenes „Baby Angelo“ als Hilfs-Ich, das auch in seinem Familienbild zu sehen ist (vgl. Abbildung 1, die kleinste gemalte Person), für einen ganz verletzlichen, noch jüngeren Anteil von ihm als real annehme und in viele Arbeitsschritte immer wieder einbeziehe, wächst eine

tragende Beziehung zwischen uns, worauf auch Äußerungen wie: „Ich hasse es, wenn ich nicht mehr bei dir sein kann!“ hindeuten.

Mehrfach biete ich ihm Fingerfarbe, manchmal zusätzlich Kleister zu unterschiedlichen Themen an, worauf er sich zunehmend gern einlässt. Das haptische Erlebnis steht für ihn hier deutlich im Vordergrund; am liebsten bemalt er sich selbst mit der Farbe, cremt sich förmlich Hände und Arme damit ein und wenn es eine Möglichkeit gäbe, badete er vermutlich in der Farbe. In diesen Stunden habe ich stets das Gefühl, jetzt kann er sich selbst spüren und ist vollständig bei sich.

Besonders auffallend ist Ns Identifikation über Gewalt. Alle Formen von Konflikten – real oder in der Phantasiewelt – löst er in brutaler körperlicher Auseinandersetzung. In seinen Spielen werden alle mit Faustschlägen und Fußtritten traktiert oder traktieren sich gegenseitig. Nach eigenen Aussagen verfügt er über unbändige Kräfte und kann alle und jeden zusammenschlagen. N fühlt sich auf dieser einen Seite quasi allmächtig. Gleichzeitig unterwirft er sich den Kindern, die er bewundert. Von diesen bewunderten Anführern der Klasse lässt er sich voller Unterwerfung beleidigen. „Der XY sagt immer ‚Nigger‘ zu mir. Aber der darf das. Der ist mein Freund.“, sind wiederholt vorkommende Äußerungen von N. Mit diesen Klassenkameraden identifiziert er sich so stark, dass er Teile ihres Lebens in sein Leben übernimmt und ich oft nicht mehr weiß, was gehört wirklich zu ihm, was gehört zu anderen Kindern. So erzählt er mir immer wieder, sein Vater sei Türke und spreche türkisch, was auf den Anführer der Klasse zutrifft. Auch sein Baby Angelo ist eigentlich das Geschwisterkind eines bewunderten anderen Jungen.

In vielen Spielszenen lasse ich ihn die Gewalt seiner Allmacht ausagieren. Erst mit zunehmendem Vertrauen zu mir beginne ich allmählich, ihm Gegenentwürfe anzubieten. Als großen Erfolg bewerte ich eine Stunde, in der wir mit Hilfe von Schleichtieren, eine Streit-Szene mit einem Freund umgestalten können hin zu einer möglichen friedlichen Lösung.



„Körperbild von N“

Seine Wut verorten wir in einem Körperbild. Als Farbe für seine Wut wählt er Blau.

Dieses Bild nehmen wir anschließend zum Ausgangspunkt, um daran zu arbeiten, wie er mit seiner Wut umgehen und zu ihrem „Bestimmer“ werden kann, was in ersten Ansätzen gelingt, wie in Gesprächen mit Klassenleitung und Erzieherin deutlich wird.

Aus Sicht der Lehrer wird es aufgrund mangelnder Leistungen und nach wie vor auffälligem Sozialverhalten dennoch zwingend notwendig, ein Gespräch mit den Eltern zu führen. Hier sollen den Eltern erneut die Schwierigkeiten ihres Kindes verdeutlicht und kleine, umsetzbare Schritte zu einem veränderten Umgang der Eltern mit ihrem Kind aufgezeigt werden. Nach vielen Überlegungen wird dieses Gespräch zu meiner Aufgabe. Ich will versuchen, diesen Menschen auf ganz anderen als den bisher vergeblich erprobten Wegen zu begegnen. Dazu ist es mir wichtig, auf einen Dolmetscher zu verzichten; ich will lieber auf authentische Weise kommunizieren. Mit Hilfe von Aufstellungsfiguren kläre ich mit Ns Eltern zunächst einmal die Familiensituation, um endlich herauszufinden, wer eigentlich wirklich zu dieser Familie gehört. Dabei stellt sich heraus, dass die zahlreichen Brüder und Schwestern der Eltern alle aus dem Kriegsgebiet geflohen sind und über die ganze westliche Welt verteilt leben. Diese Aufstellung bringt für mich einiges Licht ins Dunkel, da ich viele

Aspekte wiederfinde und endlich im Zusammenhang verstehe, die N mir immer wieder anders verworren erzählt hatte. In diesem Gespräch erfahre ich auch, welche Sprache die Familie zu Hause wirklich spricht, was N selbst nach diesem Gespräch immer noch ablehnt – sie sprächen Deutsch, und manchmal behauptet er auch weiterhin, sie sprächen Türkisch.

Inhaltlich passiert in diesem Gespräch mit den Eltern nicht viel. Das Entscheidende ereignet sich auf der atmosphärischen Ebene. Es ist für mich im Zusammenhang mit der Aufstellung ganz deutlich im Raum spürbar, wie sehr diese Menschen unter dem Heimatverlust und der damit verbundenen Entwurzelung der gesamten Familie leiden. Ich kann diese Traurigkeit, die die Eltern selbst möglicherweise gar nicht mehr spüren, sehr deutlich fühlen und zur Verfügung stellen. Davon wiederum sind die Eltern sehr berührt. Ich habe das Gefühl, dass sie sich (in der Schule) vielleicht zum ersten Mal gesehen und verstanden fühlen. Auf dieser Basis kann ich ihnen zumindest in geringen Ansätzen deutlich machen, dass diese Hoffnungslosigkeit und dieser Heimatverlust das Päckchen sei, das N jetzt trage und das viel zu schwer für eine Kinderseele sei. Um den Blick auf mögliche Ressourcen zu lenken, spreche ich die von mir vermutete Schönheit ihres Landes an und ich sehe die Augen der Mutter, die kaum etwas versteht, einen kurzen Moment aufleuchten.

Hier wird mir bewusst, wie wichtig es ist, N besonders angesichts der fehlgeleiteten Identifikation über die Biographien der Klassenkameraden einen Bezug zu seiner eigenen Kultur, zu seinen eigenen Wurzeln zu ermöglichen. Auch das rate ich den Eltern.

Für mich nehme ich es ebenfalls zum Anlass mit ihm in Reiseführern über sein Land zu blättern und eine Fahne des Landes mit Fingerfarbe zu gestalten, die er stolz seinem Vater schenkt. In dieser Phase werden zwei Dinge sehr deutlich. Erstens ist alles, was N über seine Heimat weiß, Krieg. Er ist völlig verwundert über friedliche Bilder aus der Natur und fragt immer wieder, wo denn die Soldaten seien, die müssten doch schießen. Dieser Blick auf dieses Land scheint mir in unmittelbarem Zusammenhang mit seiner Identifikation über Gewalt zu stehen, weswegen es mir umso notwendiger erscheint, ihn auch mit dem friedlichen Teil seiner Kultur in Verbindung zu bringen. Mir ist klar, dass ich das letztlich nicht wirklich kann, da ich selbst keine Verbindung zu dieser Kultur habe. Doch ich kann mit N gemeinsam ein Stück weit dieses uns beiden unbekannte Land entdecken und ihm die Stärke und Gewissheit geben, dass er letztlich viel mehr darüber (tief in sich) weiß und viel mehr davon hat als ich. Hier hat er etwas zur Verfügung, das ihn ausmacht, mit dem er sich von mir – und eines Tages vielleicht auch von seinen Klassenkameraden - abgrenzen kann.

Kurz nach dem Gespräch mit den Eltern macht N eine für mich völlig faszinierende Schleichtier-Aufstellung seiner Familie. Für sich selbst wählt er einen feuerspeienden Drachen. Die für die Eltern gewählten Tiere – ein steigendes Pferd für die Mutter, ein Tiger für den Vater - stapelt er auf den Rücken des Drachen. Für mich entsteht hier der bildliche Ausdruck meiner Hypothese, dass N die (Traumata seiner) Eltern trägt, sehr

deutlich. Seine Worte, die erneut seine not-wendige Allmachtsphantasie spiegeln, dazu sind: „Der Drache ist stark! Der kann die alle tragen.“

In der weiteren Arbeit erkläre ich N, dass das alles große und starke Tiere seien, die allein stehen können, und ich nehme die für die Eltern gewählten Tiere – in ständigem Kontakt mit dem Kind – behutsam vom Rücken des Drachen und stelle sie neben diesen. Nachdem wir das veränderte Bild ganz still einen Moment betrachtet haben, nimmt er den Drachen und lässt ihn durch den Raum fliegen. „Jetzt kann der Drache fliegen.“ - Ein Moment, der mich sehr stark berührt.

Parallel zu meiner Arbeit mit dem Kind gibt es immer wieder Situationen, in denen die Klassenleitung kurze Gespräche mit den Eltern, insbesondere dem Vater führt.

Hier verändert sich das Verhältnis sehr positiv. Nach meinem Gespräch werden die Eltern plötzlich auch für die Lehrerinnen erreichbar. Es eröffnen sich ganz neue Möglichkeiten.

Im Rahmen einer Unterrichtsreihe zu den Herkunftsländern der Kinder in der Klasse bereitet der Vater kleine landestypische Snacks zu, die N stolz seinen

Klassenkameraden zum Probieren serviert und erklärt. In den Ferien besucht die Familie Verwandte und damit verbunden ist erstmalig ein Museumsbesuch, von dem N begeistert in der Schule erzählt.

In diesem Zusammenhang äußert der Vater irgendwann gegenüber der Klassenleitung: „Jetzt habe ich verstanden. Alles geht nur mit Liebe – nicht mit Gewalt.“

Über diese intensiv kooperierende Arbeit zwischen Klassenleitung, Eltern und mir wird N nach und nach ein sehr offener Viertklässler mit einem sehr klaren Blick und manchmal leuchtenden Augen. Von der starken Zurückgezogenheit im Unterricht kippt er allerdings ins andere Extrem. Er stört sehr häufig, ist abgelenkt und kann sich nur unzureichend konzentrieren. Mir kommt es so vor, als nehme er erst jetzt die Welt um sich herum wahr und ist mit dieser plötzlichen Reizüberflutung überfordert. Für die Lehrerinnen ist diese Veränderung sehr anstrengend und der Umgang mit ihm wird dadurch fast schwieriger als zuvor – doch für mich ist dieses Störungsbild ein enormer Fortschritt, was ich den leicht zähneknirschenden Lehrerinnen immer wieder aufzeige. Aufgrund der jetzt hohen Bereitschaft der Eltern etwas für ihr Kind zu tun, schlagen wir der Familie eine gezielte Traumatherapie für N vor – auch mit der noch unausgesprochenen Idee, dass vielleicht die Eltern auf diesem Wege eines Tages in eine Therapie finden. Den Kontakt zur Therapeutin bereite ich in einem langen Telefongespräch vor, bevor der Vater einen ersten Termin selbst vereinbart. Um eine lange Wartezeit auf einen Therapieplatz zu umgehen und N möglichst schnell weiterzuhelfen, willigt die Schule ein, dass er einmal wöchentlich vormittags zu den Therapiestunden gehen kann.

Ich selbst arbeite mit N seit dem Übergang in diese Therapie nicht mehr, habe aber immer wieder Kontakt zur Therapeutin. Auch das ist möglich durch die erarbeitete gute Kooperation mit den Eltern, die uns bereitwillig von einer Schweigepflicht entbunden haben. Immer wieder tausche ich mich mit der Therapeutin über das Kind aus. Uns allen ist es u.a. wichtig, eine gemeinsame und einheitliche Meinung zu vertreten, als es

darum geht, den Eltern eine für Ns weitere Entwicklung günstige Schulform nach der Grundschule zu empfehlen. Doch dabei kommen wir an unsere Grenzen. Der Vater will ihn unbedingt auf einer Gesamtschule anmelden und nimmt sich hier von unserem Vorschlag einer kleinen, katholischen Hauptschule mit gutem Blick auf die Kinder und guter Zusammenarbeit mit der Grundschule gar nichts an. Sein Sohn müsse Abitur machen, damit es ihm eines Tages besser gehe als ihm. Doch ein umfassendes persönliches Gespräch einer jetzigen Klassenlehrerin mit der zukünftigen an der Gesamtschule hat hoffentlich dennoch einen guten Übergang in die neue Schule für N vorbereitet. Zur Therapie wird er weiterhin gehen.

## **2.1 Der Prozess mit M**

Ganz anders gestaltet sich der Prozess von M.

Ein vorbereitendes Gespräch mit den Eltern findet bei M aus verschiedenen Gründen ebenfalls nicht statt.

Die Kooperation mit Klassenlehrerin und Erzieherin kommt durch viele verschiedene äußere Einflüsse immer wieder nur in kleinen Ansätzen zustande. Dadurch fehlt mir in meiner Arbeit mit M ein echtes Gegenüber, mit dem ich gemeinsam auf den Prozess, die Auswirkungen und Veränderungen im schulischen Alltag schauen kann. Dieser Umstand zeigt sich sicherlich auch in den Ergebnissen des Prozesses.

M lerne ich in seinem ersten Schuljahr kennen. Er ist das mittlere Kind von dreien und der einzige Junge; seine ältere Schwester ist zwei Jahre älter als er, seine jüngere Schwester zwei Jahre jünger. Die ältere Schwester besucht zurzeit von Ms Einschulung die dritte Klasse und durchläuft als selbstbewusste, verantwortungsbewusste Schülerin problemlos die Schule.

M fällt bereits in den ersten Tagen und Wochen durch einige zunächst befremdliche Verhaltensweisen auf. Zum einen zeigt er häufig babyartiges Verhalten, bei dem Erzieherinnen, Lehrerinnen und auch ich den Eindruck bekommen, er wolle am liebsten gehalten und getragen werden wie ein Säugling. Entsprechend auffällig - gemessen an üblichen Verhaltensweisen von kleinen Erstklässlern - sucht er manchmal grenzüberschreitend den Körperkontakt. Diesen Verhaltensweisen diametral gegenüber steht seine ebenfalls von Anfang an auffällige Fähigkeit, auch komplexe Zusammenhänge sehr klar zu erkennen und zu benennen und diese Fähigkeit auch geschickt zum eigenen Vorteil zu nutzen.

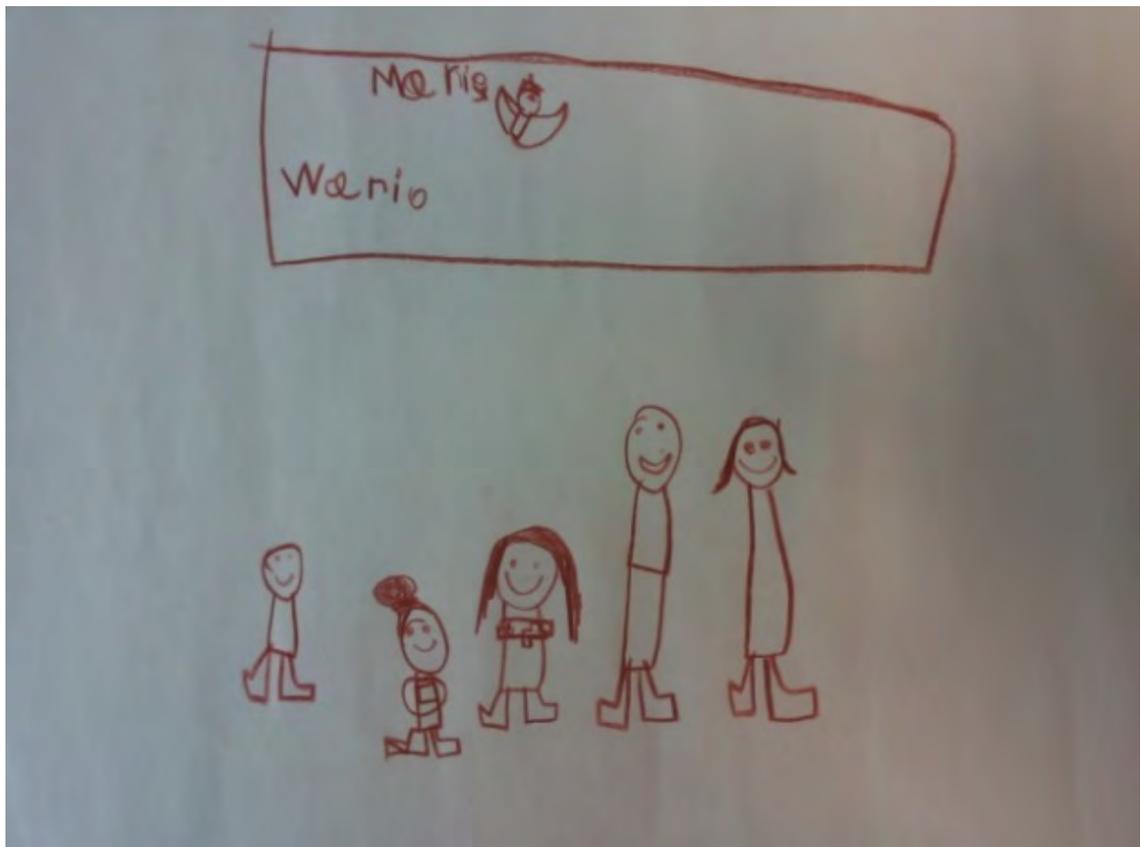
Ebenfalls fällt er durch häufige Wutanfälle mit völligem Kontrollverlust auf. Er wirft sich auf den Boden, weint, schreit und gerät so außer sich, dass er von Lehrerinnen und Erzieherinnen nicht mehr erreichbar und nicht mehr zu beruhigen ist. Auch ich habe entsprechende Szenen erlebt.

Auffällig ist auch seine Sprache in Intonation, Satzmelodie und Lautung. Verschiedene Wörter spricht er völlig falsch aus, obwohl er die einzelnen Laute alle sprechen kann. Teilweise spricht er so gedehnt und so hohl von Innen heraus, dass ich häufig das Gefühl habe, es mit einem Kind mit einer geistigen Behinderung zu tun zu haben, was jedoch in völligem Widerspruch zu seinen inhaltlichen Aussagen steht.

In meiner ersten Stunde mit M lasse ich auch ihn ein Familienbild (vgl. Abbildung 3) malen, mit dem er mir seine Familie vorstellt. Dieses Bild zeigt zunächst (von rechts nach links) Mama, Papa, seine größere Schwester und seine kleinere Schwester. Sich selbst vergisst er. Erst auf meine Nachfrage hin malt er sich an die Position ganz links, ein Stück weiter nach oben.

Er selbst (ohne irgendeine Frage meinerseits in diese Richtung gehend) bemerkt, wie sehr er dort im Abseits stehe und dass es dort – er zeigt es mit den Fingern auf dem Bild – eine große, dicke Mauer gebe, die zwischen ihm und dem Rest seiner Familie verlaufe. „Die können mich alle nicht sehen.“, kommentiert er selbst sehr ausdrucksstark und gleichzeitig völlig nach innen gekehrt sein Bild.

Im Hintergrund entsteht anschließend ein großer Fernseher, auf dem die Familie



„Familienbild von M“

„Mario Wario“ mit der Playstation spiele. Die beiden Schwestern haben die Controller in der „Hand“ (Arme und Hände sind auf dem Bild nicht vorhanden). Dass die beiden Mädchen die Controller in der Hand haben, könnte ein weiterer Hinweis auf die weit beachtetere Position der Mädchen und die ungesehene Position Ms sein. Weiterhin wird bereits hier deutlich, welch hohen Stellenwert elektronische Spiele in Ms Alltag haben.

Ähnlich wie bei N werden bei genauer Betrachtung dieses ersten Bildes bereits alle Themen ersichtlich, die uns immer wieder beschäftigen.

Die fiktiven Welten der Computerspiele fließen häufig sehr dominierend in unsere Arbeit ein, teilweise so massiv, dass M vollständig in diese Welt eintaucht und von seinem realen Sein nichts mehr übrig bleibt. Auf meine Aufforderung hin, mit dem „echten M“ sprechen und spielen zu wollen, kann er jedoch jedes Mal spontan und ohne den Hauch einer Schwierigkeit auf die reale Ebene wechseln. Auch zwischen beiden Welten hin- und herzuspringen und diese auch zu benennen, ist für ihn problemlos möglich – allerdings passiert das Abdriften in die Spielwelt anscheinend automatisch, der Wechsel zurück in die Realwelt erfolgt nur nach Aufforderung.

Mir ist es wie bei allen Kindern, mit denen ich arbeite, wichtig, ihm einen besseren Zugang zu seinen Gefühlen zu ermöglichen – auch um irgendwann gezielt an seiner Wut arbeiten zu können. Hierzu nutze ich Bildkarten von gemalten Fischen, die jeweils sehr ausdrucksstark ein bestimmtes Gefühl darstellen. Diese Bildkarten lasse ich ihn zunächst, während wir über die einzelnen Karten sprechen, in angenehme und unangenehme Gefühle sortieren. Die Übung gelingt ihm problemlos. Er kann die dargestellten Gefühle jeweils sehr passend benennen und zu vielen ein Beispiel geben, wann er sich so gefühlt hat. Im Anschluss daran spielt er sich tief einlassend mit einigen ausgewählten Karten eine wunderschöne Fischgeschichte.

Um die auf den Fischkarten dargestellten Emotionen auch im eigenen Körper zu verorten bzw. ihnen auf der Körperebene nachzuspüren, lasse ich Maxi ein lebensgroßes Körperbild von sich malen (vgl. Abbildung 4). Dazu legt er sich zunächst auf ein großes Stück Papier und ich zeichne seinen Körperumriss auf. Anschließend darf er sich für jedes Gefühl, das ihm einfällt, eine Fingerfarbe aussuchen und diese verschiedenen Gefühle in seinen Körperumriss malen.



„Körperbild von M“

Bei dieser Aufgabe verfällt er sofort in die „Playstationwelt“ und malt in erster Linie Figuren dieser Spiele in seinen Körper hinein und erzählt mir ohne Unterbrechung über deren Eigenschaften, Stärken, Waffen und irrealen Fähigkeiten. Immer wieder bin ich hin- und hergerissen zwischen der Idee, mit ihm zusammen in diese Welt einzutauchen und für die Arbeit nutzbar zu machen und dem Bedürfnis, ihn wieder daraus zu holen und mit mir in der Realwelt zu arbeiten. Mit ihm in diese Welt zu gehen kostet mich jedes Mal Überwindung. Es fällt mir schwer, weil ich ihm in dieser Phantasiewelt nie wirklich folgen kann. Sprachlich und auch logisch verstehe ich fast nichts von dem, was er mir

erzählt und die Zusammenhänge werden für mich kaum einmal greifbar.

In den Momenten, in denen es mir bei der Gestaltung dieses Körperbildes gelingt, ihn in die Realwelt zu holen, habe ich den Eindruck, dass er durchaus Zugang zu seinen Gefühlen hat. So sagt er in äußerst berührender und tiefgehender Weise in voller Präsenz: „Die Liebe fühle ich in meinem Herz.“ Dabei hält er sich eine Hand auf sein Herz und auch die wachen, leuchtenden Augen geben dem ganz von innen kommenden Satz so weiteres Gewicht.

Beim Malen dieses Bildes erzählt er mir in einem eben solch präsenten Augenblick fast sehnsüchtig und tief berührt, dass seine große Schwester ihn als Baby immer so süß gefunden habe. Könnte hier die Ursache für sein häufig babyhaftes Verhalten liegen? Gab es dafür wenigstens von der großen Schwester Anerkennung, Gesehen werden, Liebe?

Beim Malen mit der Fingerfarbe, was für viele Kinder eine Aufforderung zu sein scheint, alles großflächig und in riesigen Mengen zu verschmieren und zu verteilen, teilweise auf dem eigenen Körper, so dass das haptische Erleben häufig in den Vordergrund tritt – so wie zuvor bei N geschildert - verhält sich M völlig anders. Er will möglichst wenig Kontakt mit der Farbe und malt immer nur mit den äußersten Fingerspitzen und am liebsten auch nur mit einer einzigen. Wenn er eine andere Farbe benutzen will, geht er sich zunächst jedes Mal die Hände waschen. So erklären sich rein äußerlich auch die – gemessen an anderen Körperbildern – sehr kleinen Farbflächen auf seinem Bild. Und vielleicht ist es auch Ausdruck großer innerer Leere und dessen, wie wenig er wirklich fühlt und von sich spürt.

Als sehr ausdrucksstark erlebe ich immer wieder seine Sandbilder. Parallel zur Veränderung bei diesen Bildern verringert sich in einigen Ansätzen auch seine schulische Auffälligkeit.

Zu Anfang baut er im Sand einfach große Schlachtfelder, auf denen am Ende der Stärkste alles kurz und klein gekämpft hat (vgl. Abbildungen 5 und 6).



„Sandbild von M (vor der Schlacht)“



„Sandbild von M (nach der Schlacht)“

Doch schon bald gelingt es ihm, für ausgewählte Figuren sichere Räume und Landschaften zu schaffen, die entweder von starken Wesen geschützt und verteidigt werden oder aber durch magische Kräfte sicher gegen alle von außen drohenden Gefahren abgeschirmt sind (vgl. Abbildungen 7 bis 10).



„Sandbild von M“



„Sandbild von M (Ausschnitt)“

Auch hier kommt er immer wieder in vertieftes Spielen, in das thematisch die „Playstationwelt“ einzieht. Mir erscheint es hier allerdings stimmiger und in den Grenzen fließender; er nimmt sich zum Schutz seiner Selbst (symbolisiert durch ein ausgewähltes Tier oder eine andere Figur) manche magischen Kräfte, bleibt aber viel stärker bei sich selbst.



„Sandbild von M (Ausschnitt)“



„Sandbild von M (Ausschnitt)“

Während der Arbeit in dieser Phase habe ich das Gefühl, einen recht guten Zugang zu M gefunden zu haben. Er kommt sehr gerne zu mir und weiß ganz genau, wann unsere Stunden sind.

Im Unterricht verhält er sich zwischenzeitlich unauffälliger als zuvor. Dennoch verfällt er weiterhin in Verhaltensweisen, die für die Lehrerinnen in der Großgruppe nicht zu

tolerieren sind und mit denen er sich zunehmend in eine Außenseiterposition in der Klasse bringt.

Im zweiten Schuljahr kommt es zu einem Vorfall beim Mittagessen, der alle positive Veränderung für eine lange Zeit rückgängig macht und das Kind zu einem klaren Außenseiter abstempelt. M wird von einem Mitschüler so provoziert, dass er sich sein Speisemesser schnappt und seinen Klassenkameraden in einer Verfolgungsjagd durch die Schule mit den Worten rufend: „Ich bringe dich um!“ bedroht. Die Situation endet zunächst damit, dass sich die stellvertretende Schulleiterin zwischen die beiden Jungen stellt. Dadurch wird sie von dem Messer – ohne verletzt zu werden – getroffen und zerrt anschließend das schreiende Kind, das jede Kontrolle über sich verloren hat, durch die Schule. Im Anschluss werden Jugendamt und Eltern verständigt und irgendwie versucht, mit dem Thema umzugehen.

In Gesprächen mit verschiedenen an der Situation beteiligten Menschen gelingt es mir halbwegs, mir einen Überblick über das Geschehen, das ich nicht selbst miterlebt habe, zu verschaffen. Ich kann nur noch zuschauen, wie ein willkürlicher Katalog von Maßnahmen und Konsequenzen aus dem Boden gestampft wird, in dem es nur darum geht zu strafen und auf wenig durchdachte Weise einen weiteren derartigen Vorfall durch dieses Kind zu verhindern. Argumentiert wird immer mit dem Schutz der anderen Kinder. Lange Zeit ist es kein Thema mehr, auch M zu helfen. Ich stehe mit meiner Sicht auf verlorenem Posten. Das Kind wird in vollem Umfang verantwortlich für seinen Kontrollverlust gemacht. Erst Monate später gelingt es mir in vorsichtigen Gesprächen mit der Schulleitung deutlich zu machen, dass das Kind dafür niemals die Verantwortung tragen könne. In geringen Ansätzen kann ich ein Bewusstsein für die nicht übernommene Verantwortung auf Seiten der Schulleitung schaffen und vorsichtig auf ein fehlendes Konzept zum Umgang mit im schulischen Alltag immer wieder auftretendem aggressiv ausagierendem Verhalten hinweisen. Auf offiziellem Wege wird der Förderbedarf Ms im emotional-sozialen Bereich festgestellt, was ihm regelmäßige Einzelstunden mit einer dafür ausgebildeten Fachkraft beschert. Einen Wechsel auf eine entsprechende Förderschule lehnen die Eltern ab. Um die Klassenlehrerin und die Klasse zu entlasten, wird M jeden Morgen in der ersten Stunde in eine Förderstunde von täglich zwei anderen Kindern integriert und manchmal auch einfach in die Parallelklasse abgeschoben. Den Ganzttag darf er nicht mehr besuchen. Die Schulleitung hat den Eltern diesen gekündigt, und M muss mittags in der Schule abgeholt werden.

Was bleibt, sind seine Stunden mit mir. Doch auch für mich wird der Zugang zu ihm schwieriger. Durch die ständig exponierte Strafposition verschärft sich meiner Meinung nach seine Auffälligkeit deutlich. Er wird – auch mir gegenüber – frecher und respektloser und kommt Anweisungen und Arbeitsaufträgen im Unterricht noch weit weniger nach als zuvor. Ich tue alles, um M fühlen zu lassen, dass ich ihn trotz seiner Messerattacke, von der wir beide wissen, dass sie nicht in Ordnung gewesen ist, noch genauso gern habe wie zuvor. Er ist jedoch immer wieder der Meinung: „Niemand mag mich.“, und ich habe dieser Einschätzung tatsächlich nur sehr wenig entgegenzusetzen.

Sehr gern und sehr phantasievoll spielt er mit meinen großen Handpuppen, Philipp und Hannah, und einer Eule, die er nach sich selbst benennt. Er denkt sich ganze Geschichten in mehreren Kapiteln aus, die sich jedoch in ihrem Ablauf stark wiederholen. Die Eule isst Nüsse, zieht mit Hannah und Philipp aus und erlebt im Wald Abenteuer, bei denen sie selbst irgendwann zu Schaden kommt. Ich spiele nach seinen Regieanweisungen meist Hannah und Philipp und mache manchmal eigene Handlungsvorschläge. Hannah und Philipp dürfen die Eule immer ein bisschen versorgen und/oder verbinden und nach Hause tragen. Trost ist nur in ganz geringen Ansätzen erlaubt; so viel Nähe geht kaum. Die Eule wird im Zeitraffer („drei Tage später“) wieder gesund – das nächste Kapitel beginnt.

In der ersten Stunde nach der Messerattacke spielt M in diesem Spiel erstmalig eine Variante, die ich nicht wirklich nachvollziehen kann. Auf jeden Fall kommen eindeutig drei Vaterfiguren zum Einsatz, die sich sehr unterschiedlich verhalten und dennoch nicht klar voneinander abzugrenzen sind, da sie irgendwie immer gleichzeitig agieren. Alle drei Rollen spielt er mit der Eule, die zuvor ja immer er selbst gewesen ist. Handelt es sich hierbei möglicherweise um den Ausdruck eines Täterintrojekts? Alle Handlungen richten sich gegen die Handpuppe Philipp, die ich immer spiele. Einer dieser „Eulenväter“ ist durchaus liebevoll und kümmert sich, während ein anderer extrem brutal handelt, die Puppe angreift, verprügelt und auf derbe Weise beschimpft. Ich weiß nie, mit wem ich es gerade zu tun habe und möglicherweise ist das genau das, was auch M nicht weiß. Ob es sich hierbei um ein Nachspiel dessen handelt, was er zu Hause (nach der Messerattacke) erlebt, kann ich nicht herausfinden. Da das Jugendamt inzwischen wiederholt in der Familie gewesen ist und festgestellt hat, dass dort alles in Ordnung sei, sind mir und uns die Hände gebunden.



„Sandbild von M (sicherer Ort)“

Mir erscheint es angesichts der zahlreichen „Angriffe“ von außen wichtig, ihn erneut einen sicheren Ort für sich - repräsentiert durch eine ausgewählte Figur - im Sand bauen zu lassen (vgl. Abbildung 11). Während dieser Gestaltung äußert er, wie aus dem Nichts kommend, den Satz: „Ich bin eine Gefahr für die Schule“. Vielleicht sitzt er genau deshalb als schwarzer Panther von Zäunen stark begrenzt und von außen gut bewacht an seinem neu gestalteten sicheren (?) Ort.

Nachdem M ein halbes Jahr täglich das bestimmende Thema in der Schule gewesen ist, flacht die Aufregung insgesamt etwas ab. M wird wieder etwas zugänglicher, was den Lehrerinnen eine gewisse Erleichterung verschafft, doch letztlich wären alle froh, wenn das Kind die Schule verlässt, was wahrlich keine günstige Voraussetzung für eine positive Entwicklung ist. Meinen Prozess mit ihm muss ich behutsam zu Ende führen, da mein Vertrag ausläuft.

Im Zusammenhang mit seinem Puppenspiel sagt er in einer unserer letzten Stunden plötzlich: „Ich habe in meinem Kopf einen Wald der Erinnerungen. Da sind alle meine Erinnerungen drin.“ Da er mir nichts über diese Erinnerungen erzählen will, obwohl ich nur nach den schönen frage, frage ich nicht mehr, lasse ihn aber in der folgenden Stunde seinen „Wald der Erinnerungen“ (vgl. Abbildung 12) malen.



„Bild von M („Wald der Erinnerungen“ )“

Es entsteht in wenigen Sekunden ein Bild, über das er nicht mehr weiter sprechen will. Er sagt nur noch: „Wenn man an den Bäumen kratzt, kommen da meine Erinnerungen raus – alles, was ich vergessen habe.“ Vermutlich ist es sehr gut, dass wir nicht an den Bäumen gekratzt haben – und tragisch, dass bisher in seinem Leben niemand die Verantwortung nimmt, dafür zu sorgen, dass genau das jemand auf professionelle Weise ganz behutsam mit ihm gemeinsam tut.

### **2.3 Der Prozess mit K**

In einem dritten Prozess arbeite ich mit einem Mädchen, bei dem der Wunsch aus dem Elternhaus kommt, dass ich mich in einer schwierigen familiären Situation an die Seite des Kindes stelle und es emotional stärke. Diesen Prozess kann ich in einem ausführlichen Vorgespräch mit der Mutter sehr gut vorbereiten und erfahre, dass ein weiteres, viel tieferes Thema die Biographie des Mädchens belastet.

Mit dem sehr angepassten und offensichtlich parentifizierten Kind zu arbeiten ist für mich ganz leicht. Seine große Bereitschaft sich einzulassen, sein großes Vertrauen zu mir und seine erstaunliche Reflexionsfähigkeit machen tiefe, sehr berührende Prozesse möglich, die ich in weiteren Gesprächen mit der Mutter für die ganze Familie nutzbar machen kann. Die größte Falle in dieser Arbeit ist das Muster, das das Mädchen mit

zehn Jahren bereits perfekt ausgebildet hat. Sobald es nur ein winziges bisschen Unsicherheit bei mir spürt, springt es in die Verantwortung. Die schwierigste Aufgabe für mich ist es in dieser Arbeit voll in der Erwachsenenrolle zu bleiben, damit das Kind nicht die Verantwortung für mich übernehmen muss, sondern seine eigenen Bedürfnisse wahrzunehmen lernt und bei sich selbst als Kind bleiben kann.

### **3. Abschließende Reflexion**

Blicke ich abschließend auf alle drei Prozesse zurück, ist der letzte sicherlich der, der am strukturiertesten verlaufen ist und in sich am stärksten geschlossen, verbunden mit den offensichtlichsten Ergebnissen. Für mich war es der Prozess, der am leichtesten zu lenken war. Es reichte, als Erwachsene liebevoll und Orientierung gebend den Weg des Kindes von hinten abzusichern und zu begleiten. Und es war auch der Prozess mit den günstigsten Voraussetzungen. Es gab ein am Kind ganz stark interessiertes, in vielen Bereichen sehr kompetentes Elternhaus, das voll hinter diesem Prozess stand und mir den Auftrag erteilte. Darüber hinaus gab es ein Team aus Lehrerinnen und Erzieherin, das einen sehr differenzierten Blick auf die Kinder seiner Klasse hat und die Entwicklung der Kinder als Mensch deutlich über deren Rolle als Schüler stellt. Gäbe es nur solche Prozesse, wäre es ganz leicht, meine Frage, ob sich die Arbeit lohnt, zu beantworten.

Die beiden anderen Prozesse brachten weit mehr Schwierigkeiten mit sich, von denen wir bei N einige gut in den Griff bekamen, insbesondere nachdem es uns gelungen war, die Eltern für uns und besonders auch für ihr Kind zu gewinnen.

Die gewonnene Bereitschaft der Eltern von N mit mir und auch mit dem Team aus Klassenlehrerinnen und Erzieherin zu kooperieren, ermöglichte zahlreiche weitere Schritte, die die Entwicklung des Kindes enorm voran brachten. Das zeigt wiederum – wie auch schon bei K. - , dass die Arbeit günstiger und zügiger verläuft, wenn alle am System beteiligten Erwachsenen verantwortungsbewusst den Prozess unterstützen. Doch selbst die anfängliche Arbeit auch noch ohne Unterstützung der Eltern hat N sicherlich ein Stück weit die Tür zu seinen inneren Räumen geöffnet.

Bei M gelang es bis zum Schluss nicht, die Eltern in ihre Verantwortung zu holen und sie zu einer Kooperation zu bewegen. So verstand ich nie wirklich, was dieses Kind so sehr stark belastet. Auch die Zusammenarbeit mit der Schule erwies sich als schwierig. Entsprechend zeigt dieser Prozess auch augenscheinlich die geringsten positiven Veränderungen. Doch hat sich deswegen meine Arbeit mit ihm nicht gelohnt? Schauen Sie auf die berührenden Momente, in denen es mir gelang, das Kind zu erreichen, echten Kontakt mit ihm zu gestalten, hat es sich vermutlich für uns beide sehr gelohnt. M. hat die viele Zeit mit mir häufig genossen, und ich bin überzeugt, dass er sie für sich gewinnbringend erlebt hat. Einige der ihn stark belastenden Themen haben wir auf symbolischer Ebene immer wieder bearbeitet. Und auch wenn ich im Detail manches nicht verstanden habe, in ihm und für ihn hat sich sicherlich dennoch einiges verändert.

Und Gerald Hüther schreibt in seinem Buch „Die Macht der inneren Bilder“ (vgl. S. 105ff), wie bedeutsam die echte Begegnung mit einem einzelnen Menschen im Leben eines Kindes sein kann, wenn dieser das Kind wirklich sieht und ihm als Erwachsener zur Seite steht. Ein aus der Spur geratenes Leben kann durch einen einzelnen Menschen, der irgendwann an das Kind geglaubt hat, es seine Bedeutung fühlen gelassen hat, zurück auf einen zufrieden gestalteten Lebensweg geführt werden. Gesehen und gefühlt habe ich alle Kinder, mit denen ich an dieser Schule gearbeitet habe. Jedes einzelne von ihnen hat einen Raum in meinem Herzen besetzt. Darum ist es mir auch leicht gefallen, mich an ihre Seite zu stellen.

Ein Onkel von mir, der schon seit vielen Jahren als Traumatherapeut arbeitet, sagte einmal zu mir, als er hörte, wo und wie ich mit Kindern arbeite: „Wenn du es schaffst, dass eins dieser Kinder abends im Bett liegt und sagt: ‚Da, diese eine Stunde heute, die war schön!‘, hast du viel erreicht.“

Und dann bin ich überzeugt: ich habe trotz zahlreicher Grenzen wirklich viel erreicht, auch wenn es sich manchmal anders anfühlt.

#### **4. Literatur**

Hüther, Gerald, Die Macht der inneren Bilder. Wie Visionen das Gehirn, den Menschen und die Welt verändern, Göttingen 2014<sup>8</sup>.

Kirsten Maghon

## **Chancen trotz Grenzen?**

Gestaltpädagogische Einzelarbeit mit Kindern innerhalb des individuellen Förderkonzeptes einer Grundschule

### **Zusammenfassung**

In dieser Arbeit werden die Prozesse zur sozialen und emotionalen Entwicklung, die in Einzelarbeit mit drei Kindern im Rahmen des individuellen Förderkonzeptes einer Grundschule gestaltpädagogisch begleitet wurden, beschrieben und vergleichend reflektiert.

### **Biografische Notiz**

Kirsten Maghon, Mülheim

Studienrätin für die Fächer Deutsch und Sport; Counselor grad. BVPPT für Gestalt und Orientierungsanalyse; Kunst- und Gestaltungstherapie (i.A.); Supervisorin DGSV (i.A.)

**Lehrcounseling:** Sabina Schulte, Maria Amon, Gregor Schulte

**Lehrtrainer:** Alexandra von Miquel, Maria Amon, Sabina Schulte, Brigitte Michels, Dieter Dicke, Rosina Pielarski-Potting, Hella Janssen-Hack, Gregor Schulte, Kerstin Hof, Paul Timmermans



**IHP Bücherdienst** \* Schubbenweg 4 \* 52249 Eschweiler

---

Tel 02403 4726 \* Fax 02403 20447 \* eMail office@ihp.de

[www.buecherdienst.ihp.de](http://www.buecherdienst.ihp.de)

IHP Manuskript 1511 G \* ISSN 0721 7870

2015

