



Projekt 173

**Entwicklung gemeinsamer
Kooperationsformen zwischen
Schülern, Lehrkräften und Eltern an
Schulen – eine Prävention
mit ästhetisch-gestalterischen Mitteln
bei verhaltensauffälligen Schülerinnen
und Schülern**

Richten Sie Ihre Fragen bitte an

Janice Büchler
Tel. 361-9265
Ingrid Christoffers
Tel. 361-59531
Regina Contzen
Tel. 361-14611



Projekt 173

**Entwicklung gemeinsamer
Kooperationsformen zwischen
Schülern, Lehrkräften und Eltern an
Schulen – eine Prävention
mit ästhetisch-gestalterischen Mitteln
bei verhaltensauffälligen Schülerinnen
und Schülern**

Richten Sie Ihre Fragen bitte an

Janice Büchler
Tel. 361-9265
Ingrid Christoffers
Tel. 361-59531
Regina Contzen
Tel. 361-14611

Dokumentation des Schulbegleitforschungsprojektes zum Forschungsschwerpunkt

„Kooperation:

Gemeinsam in der Schule – Gemeinsam für die Schule“

Projekt 173

**Entwicklung gemeinsamer Kooperationsformen zwischen Schülern,
Lehrkräften und Eltern an Schulen - eine Prävention mit ästhetisch-
gestalterischen Mitteln bei verhaltensauffälligen Schülerinnen und Schülern**

AnsprechpartnerInnen und Mitwirkende:

Frau Janice Büchler, Förderzentrum am Oslebshauser Park

Frau Ingrid Christoffers, Grundschule am Buntentorsteinweg

Frau Regina Contzen, Gesamtschule Bremen-West

Frau Angelika Tolle-Herlyn, Grundschule am Buntentorsteinweg

Frau PD. Dr. Ruth Hampe, Universität Bremen

(Prof. an der Katholischen Fachhochschule Freiburg)

Herr Peter Hegeler, Schulpsychologischer Dienst in Bremen

Abstract

„Entwicklung gemeinsamer Kooperationsformen zwischen Schülern, Lehrkräften und Eltern an Schulen – eine Prävention mit ästhetisch-gestalterischen Mitteln bei verhaltensauffälligen Schülern“

Die Schulbegleitforschung wurde durchgeführt an drei Schultypen: der Grundschule am Buntentorsteinweg, der Gesamtschule Bremen-West und dem Förderzentrum am Oslebshäuser Park.

Dieses Projekt begann im Frühjahr 2003 zuerst als Pilotprojekt (vgl. Hampe 2004) und ab Sommer 2004 als Schulbegleitforschung an drei Schulen in Bremen, d.h. an einer Grundschule, einer Sekundarstufe I einer Gesamtschule und an einem Förderzentrum für Lernbehinderte. Es sollte eine integrierte Fördermaßnahme für verhaltensauffällige Schüler an Schulen aufgebaut werden, um vor Ort präventiv und interventiv wirksam tätig werden zu können, bevor Probleme mit Schülern sich verfestigen. Eine Kooperationsform von Schülern, Lehrkräften und Eltern sollte entwickelt werden, wobei die Thematisierung von „Malen nach Lust und Laune“ einen Zugang bildete. Ausgehend von der Schaffung einer internen und externen Kooperationsform ging es zum einen um die Verständigung und Entwicklung gemeinsamer Strategien zwischen Schülern, Schülern und Lehrkräften, Lehrern und Sozialpädagogen, Lehrkräften und Eltern, zum anderen um eine Zusammenarbeit mit außerschulischen Institutionen – falls erforderlich – sowie um eine schulübergreifend Kooperationsform in der Stützung möglicher Schulübergänge von Schülern.

Als Fördermaßnahme für verhaltensauffällige Schüler an Schulen angelegt, sollte eine methodisch konzipierte Präventions- und Interventionspraxis entwickelt werden, die auf einer psychischen Stabilisierung von Schülern und der Bearbeitung ihrer Konflikte über ästhetische Ausdrucksgebungen basiert. Dabei wurde sowohl mit qualitativen als auch quantitativen Erhebungsformen gearbeitet, um Entwicklungsverläufe zu dokumentieren. Vielfach wurde deutlich, dass auffällige Verhaltensmuster bei psychischen Belastungen auftreten, die von dem einzelnen nicht bewältigt und sprachlich mitgeteilt werden können. Das vorsprachliche Medium des ästhetischen Gestaltens bezogen auf ein methodisch konzipiertes Angebot – auch im Rahmen einer Kooperation von Lehrkräften und Eltern - kann in dem Zusammenhang Möglichkeiten der Bewältigung bieten. Da Lernen auch beeinflusst wird von einem psychischen Wohlbefinden, geht es um die Stabilisierung von Schülern, die aus konfliktbeladenen Lebenssituationen kommen wie Krankheits- oder Todesfällen, Trennungs- oder Scheidungsfällen der Eltern, Belastungssituationen durch leinerziehende, Vernachlässigungen, Gewalt- und Missbraucherfahrungen u.a.

Inhaltsverzeichnis

| | |
|--|----|
| I. Zum Konzept der Projektarbeit im Rahmen der Schulbegleitforschung | |
| 1. Vorüberlegungen zur Projektkonzeption | 4 |
| 2. Zur Bedeutung sinnlich-symbolischer Erfahrungen für Lernprozesse | 5 |
| 3. Zum Setting eines ästhetisch-gestalterischen Förderangebotes | 7 |
| 4. Zu Zielsetzungen der Persönlichkeitsbildung in der Projektarbeit | 9 |
| 5. Zum Innovationsgehalt des Projektes | 10 |
| II. Zur Evaluation der Projektarbeit | |
| 1. Allgemeine Aspekte zum Evaluationsdesign | 12 |
| 2. Quantitative Erhebung | 13 |
| 3. Qualitative Erhebung | 16 |
| a) Bildliche Ausdrucksformen | 19 |
| b) Psychische Verarbeitungsformen | 20 |
| c) Arbeitsformen | 22 |
| d) Schultypische Aspekte | 27 |
| III. Zusammenfassung und Ausblick | |
| 1. Erfahrungen aus der Umsetzung | 28 |
| 2. Grenzen der Kooperation | 31 |
| 3. Ausblick auf ein Förderungsangebot zur Persönlichkeitsbildung | 32 |
| Literatur | 33 |
| | |
| Anhang | |
| I. Tabellen zur quantitativen Erhebung | 2 |
| II. Exemplarische Falldokumentationen | 5 |
| III. Arbeitsblätter für den Transfer an Schulen | 17 |
| 1. Einwilligungserklärung der Eltern | 18 |
| 2. Fragebogen für KlassenlehrerInnen | 19 |
| 3. Schülerbogen zur Selbsteinschätzung | 20 |
| 4. Beobachtungsbogen zum Schülerverhalten | 23 |
| 5. Wochenplan-Blatt Nr. | 24 |
| IV. Vorschläge zu methodischen Gestaltungsangebotsformen in Einzel- und Gruppenarbeit zu „Malen nach Lust und Laune“ | 25 |

I. Zum Konzept der Projektarbeit im Rahmen der Schulbegleitforschung

I.1. Vorüberlegungen zur Projektkonzeption

Im Hinblick auf die Veränderung von Lebenssituationen scheinen allgemein auch Schulprobleme zuzunehmen. Verhaltensauffälligkeiten wie Aggression, Verweigerung, Konzentrationsschwierigkeiten, Ängste, Hyperaktivität, Depression, Essstörungen sind vermehrt zu beobachten. Harmonische dauerhafte Familienstrukturen bestehen nicht mehr als etwas Normales. Dagegen sind zerrüttete Familienverhältnisse, die Trennung und/oder Scheidung von Eltern, Arbeitslosigkeit, Vernachlässigung von Kindern, zudem sexueller Missbrauch, Gewalt wie auch psychische Probleme keine Seltenheit mehr. Kinder werden in dieser Hinsicht psychisch und/oder körperlich vernachlässigt (vgl. Julius 2001, S. 175), und Lehrer werden mit konfliktbeladenen psychosozialen Problemsituationen im Rahmen des Schulunterrichts konfrontiert, was ihre Kompetenzen zum Teil überschreitet.

Weiterhin haben sich die kulturellen Einflüsse in den letzten zehn Jahren durch das Aufkommen von Videospiele, Computern, Internet, durch Simulation des Realen in generierten Computerbildern und Fantasiespielen u.a. verändert. Kinder und Jugendliche beginnen in einer digitalen Welt – nicht nur vor dem Fernsehapparat – am Computer und über die neue Medienindustrie, ihr Weltbild zu bilden, wobei Dualitäten in Schwarz und Weiß dominieren. Die sozio-kulturelle Lebenssituation von Kindern und Jugendlichen stellt sich als komplex dar und ist für den einzelnen nicht unmittelbar durchschaubar bzw. wird vielfach auf der Ebene imaginierter und nicht realer Kommunikationsbezüge erlebt.

In Relation zu den heutzutage bestehenden kulturellen Erfahrungen von Schülern, wie beispielsweise über japanische Spielkarten, Comicspiele, Videos und DVD-Filme, fordert der ästhetisch-gestalterische Zugang ein aktives selbstbestimmtes Handeln heraus und basiert auf einem Lernen am Material – ähnlich wie es auch die Bauhaus-Pädagogik vertrat – und einer Kreativitätsförderung für die Bewältigung von Alltagsproblemen. Demgegenüber ist die Lebenswelt von Schülern vielfach von Science-fiction-Gestalten als teuer zu erwerbende Kartenspiele und ähnliches geprägt, weiterhin von vielschichtigen Computerspielen und Filmen, wobei es stets um die Potenz des Stärkeren geht. Eigene sinnlich erlebbare Kompetenzen und Gefühlswahrnehmungen bleiben hinter der Identifizierung mit Scheinidolen – auch aus der Werbeindustrie – zurück. Im gemeinsamen ästhetisch-gestalterischen Tun, wo es um die Aktivierung eigener Vermögensformen und auch einen regressiven Nachvollzug von Abgewehrtem wie z.B. im Manschen und Schmieren gehen kann, werden Schüler aktiv in ihrer Ausdrucksgebung gefordert. Es beinhaltet zugleich eine Sinnesschulung im miteinander Gestalten der Schüler und ein Aufeinanderzugehen durch methodisch angelegte Lernprozesse. Im Gestalten von Gemeinschaftsobjekten neben individuellen Ausdrucksgebungen kann exemplarisch ein miteinander Kooperieren geübt

werden, wobei das entstandene ästhetische Objekt zur Identifikationsgestalt des gemeinsamen Prozesses wird. Im Hinblick darauf sind methodische Anleitungen bzw. Hinführungen für die Schüler erforderlich und bilden einen Rahmen für den gestalterischen Prozess. Dies kann sich auch auf ein einander Zuhören, ein Mitfühlen und ein sich gegenseitiges emotionales Stützen beziehen ebenso auf ein miteinander Gestalten und ein gemeinschaftliches Zusammentragen zu einem neuen ästhetischen Ganzen.

Zu ästhetisch-gestalterischen Medien bei verhaltensauffälligen Schülern an allgemeinbildenden Schulen als integrative Fördermaßnahme liegen kaum Arbeiten vor (vgl. Hampe 1991; Senator f. Bildung u. Wissenschaft 1994/95; Richter-Reichenbach 2004). Dagegen sind zur Integration kunsttherapeutischer Methoden an Sonderschulen umfangreichere Schriften veröffentlicht (vgl. Richter 1984; Bröcher 1997; Hampe/Ritschl/Waser 1999; Moriya 2000; Rode-Schulte/Kenzler 2006). Die Projektstudie sollte als Förderangebot erprobt werden, um eine präventive und interventive Stützung von verhaltensauffälligen Schülern vor Ort über den Einsatz ästhetisch-gestalterischer Medien zu untersuchen – ohne eine mögliche stigmatisierende Ausgrenzung bezogen auf andere Institutionen vornehmen zu müssen.

I.2. Zur Bedeutung sinnlich-symbolischer Erfahrungen für Lernprozesse

Aus den neueren neurobiologischen Forschungsergebnissen mit den bildgebenden Verfahren geht hervor, dass Lernen einen erlebnisorientierten Zugang oder Erfahrungen zur Grundlage hat, die sinngeladend sind. Entsprechend hebt Gerhard Roth (vgl. 2001) hervor, dass eine Willensentscheidung vom limbischen System motiviert wird und die Bahnen, die von den unbewussten Zentren zur bewusstseinsfähigen Großhirnrinde führen, viel stärker ausgeprägt als die Bahnen in umgekehrter Richtung sind. „Bewusste Vorgänge werden daher stark vom unbewussten, limbischen System beeinflusst, haben aber selbst nur geringe Entwicklungsmöglichkeiten in die umgekehrte Richtung“ (Roth 2000, S. 414). Auch Gerald Hüther hebt die Bedeutung innerer Bilder hervor, die prägend für einen positiv verlaufenden Lebensprozess werden können (vgl. Hüther 2004, S. 49ff). Demzufolge ist es das emotionale Gedächtnis, das Handeln bestimmt und für die Veränderung von Handlungen entscheidend ist. Um Gewohnheiten oder festgefahrene Verhaltensweisen zu überwinden, bedarf es also alternativer Erlebenssituationen. Wie im affektiven Traumerleben neue Formen der Affektmusterzusammenhänge erprobt werden bzw. Tages- und Lebensereignisse affektiv verarbeitet und spielerisch neue Formen gefunden werden können (vgl. Hüther 2000), lässt sich ein erlebnisbezogener Handlungszusammenhang im spielerischen Sinne therapeutisch nutzen. Diese spielerische Veränderung von Affektmustern kommt auch dem ästhetischen Gestaltungsprozess zu - ähnlich wie einer Art Tagtraumebene. Es können neue Handlungsmuster erprobt und über ein affektives Ausdrücken im gestalterischen Prozess

belastende Erfahrungen transformiert und transzendiert werden, und zwar in der assoziativen Lockerung der Hirnfunktionen unter der Schwächung der zentralen ordnenden Kontrolle, dem Auflösen affektiver Muster und dem spielerischen Erproben und Erleben neuer affektiver Muster. Weiterhin wird bezogen auf die Entdeckung neurobiologischer Zentren, die für Lebenswillen, Energie, Motivation und Lust an Leistungen sorgen, der Aspekt der persönlichen Beziehung in der Anerkennung und Wertschätzung über eine Beziehungsperson betont sowie die Bedeutung von Vorbildern als Lernen am Modell in der Aktivierung von Spielneuronen im Gehirn (vgl. Bauer 2007, S. 16ff.).

In der Hinsicht können ästhetisch-gestalterische Prozesse in ihrer sinnlichen Präsenz und im gestalterischen Miteinander auf vielschichtigen Ebenen förderlich für Kinder und Jugendliche sein. Kinder- und Jugendzeichnungen lassen sich zudem als Ausdrucksmedium belastender Lebenssituationen wie auch ungelebter Wünsche und Hoffnungen deuten. Über den Gestaltungsprozess kann eine kathartische und entspannende Wirkung zustande kommen (vgl. Hampe 1999, S. 104ff.), wobei Ängste, Widerstände und Blockaden in der Ausdrucksebene wieder einem Kommunikationsprozess auf der transverbalen Ebene zugänglich werden. Die bildnerischen Ausdrucksformen lassen sich derart als Sprachformen des Unbewussten wahrnehmen und vermögen in verschlüsselter Form Erlebnisinhalte zu repräsentieren (vgl. Bach 1993; Furth 1991; Richter 1999 u.a.). Es sind vielfach Gestaltungsformen, wo unproportionale Größenverhältnisse, Verzerrungen, Deformierungen und destruktive Spuren, d.h. Gestaltzerfall und rigide Ordnungsstrukturen, Retardierungen und Regressionen u.ä. auftreten können, um erlebte bedrückende Erfahrungen auszudrücken. Von daher werden Kinderzeichnungen bei Beratungsstellen und Therapieeinrichtungen vermehrt verwendet, nicht nur bezogen auf den Wachstums- und Reifungsprozess, sondern auch als Persönlichkeitsdiagnostik und therapeutisches Mittel (vgl. Wichelhaus 1993). Als Prävention- und Interventionsformen sind ästhetisch-gestalterische Praxisformen an ein Setting gebunden.

Bezogen auf frühe Entwicklungsprozesse ist zu bedenken, inwieweit diesen spielerischen ästhetisch-gestalterischen Prozessen nicht nur eine aufdeckende, sondern auch eine verarbeitende Funktion in der Reorganisation, Differenzierung und Integration von Lebenserfahrung zukommen kann bzw. eine Brückenfunktion in der Schaffung von Übergängen zu Neuanfängen und in der Transformation von Vergangenenem als zyklischem Prozess. Dies betrifft auch Bindungsproblematiken, die auf frühe Beziehungspersonen zurückverweisen und allgemein ein sicheres, unsicher-vermeidendes, unsicher-ambivalentes oder ein desorientiertes/desorganisiertes Verhalten zur Folge haben können (vgl. Bolwby, 1969; Julius, 2001, S. 176.). Unter diesem Gesichtspunkt geht es um den Aufbau von Übergangserfahrungen mittels des ästhetischen Spiels und Ausdrucks, und zwar gleichfalls

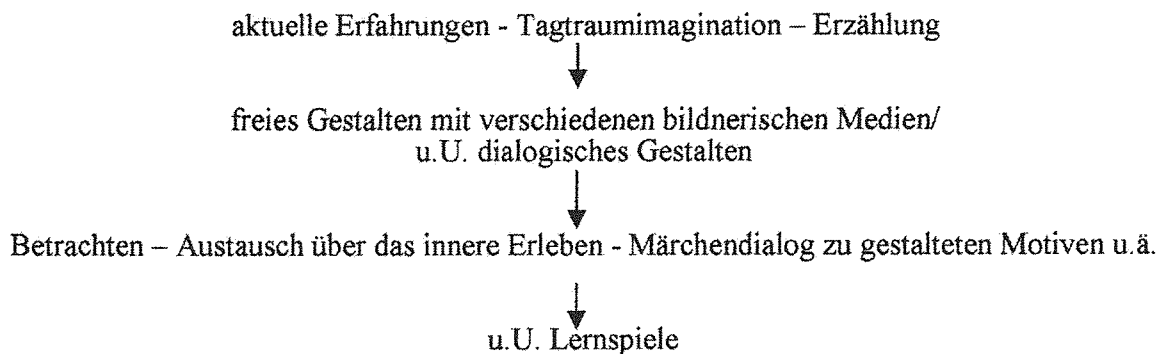
im Aufbau von sozialen Fähigkeiten und Fertigkeiten im Rahmen einer tragenden Beziehung, auch im Verhältnis von Schüler und begleitender Lehrkraft.

I.3 Zum Setting des ästhetisch-gestalterischen Förderangebotes

Ausgehend von der Annahme, dass über alternative Erfahrungs- und Handlungsfelder eine Veränderung von festgefahrenen Verhaltensformen leichter initiiert werden kann, beinhaltet das Setting im Projekt eine Verknüpfung von Entspannung, Tagtraumimagination, gestalterischem Ausdruck und assoziativer Belebung des Gestalteten. Es geht darum, im schulischen Rahmen einen intermediären Zeit- und Raumbezug zu schaffen, wie es beispielsweise Winnicott (vgl. 1973b, S. 10ff.) für den spielerischen Prozess hervorgehoben hat. Dabei bedarf es einer Begegnung im Spielerischen, wo eine Dialogfindung über Initiierung eines ästhetischen Prozesses zustande kommt. Für Winnicott (vgl. 1973a) ist es das Schnörkel-Spiel in der assoziativen Ausgestaltung von einer vorgegebenen Linie im Wechsel, bei dem dialogischen Malen ist es die gemeinsame Erstellung eines Gesamtbildes im Wechselspiel und beim Märchendialog das additive Erzählen. Grundlegend ist ein offener Gestaltungsprozess, in dem ein Zugang zu Potentialen der eigenen Kreativität ermöglicht wird.

Schema I

Methodische Setting zur Einzel- und Gruppenarbeit

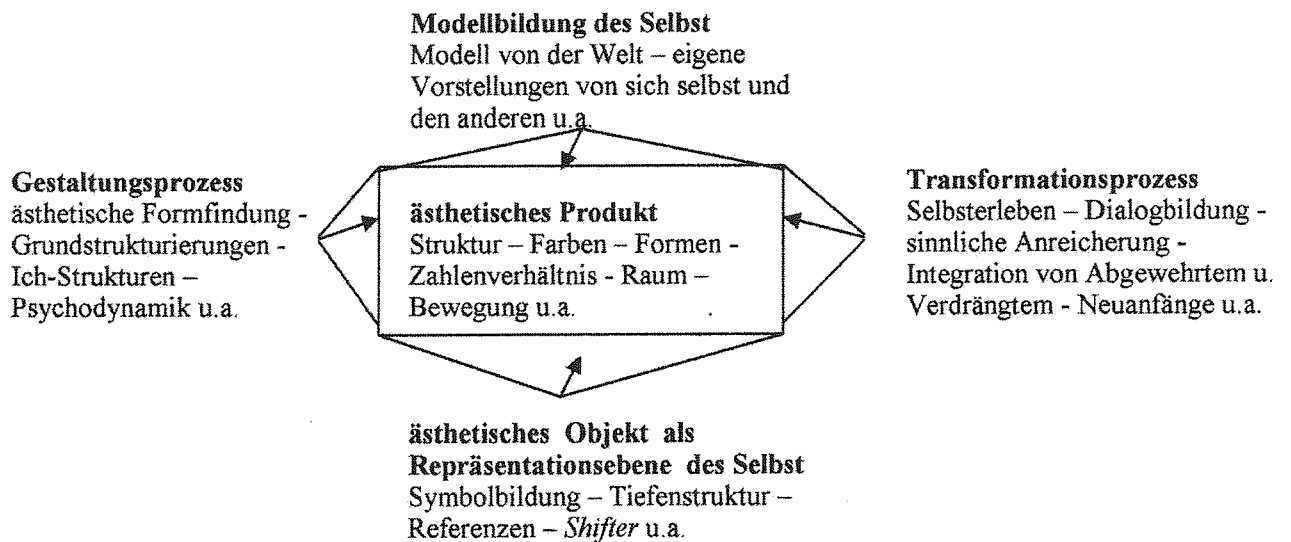


In der einleitenden Tagtraumimagination wird von Motiven der Grundstufe des Katathymen Bilderlebens ausgegangen (vgl. Leuner./Horn,/ Klessmann 1997, S. 22ff.) und Formen der Abwandlung mittels Anreicherung und Aktivierung von Ressourcen (vgl. Reddemann 2002, S. 45ff; Teml 2002, S. 67ff.; Rosenberg 1995). Es handelt sich im Rahmen der schulischen Arbeit um eine Vorgabe von Bildern, ohne eine begleitende sprachliche Beschreibung durch die Schüler, sondern um eine relativ kurze Imaginationsübung, nach der die Schüler von ihren eigenen Wahrnehmungen berichten und danach frei gestalten können. Die Tagtraumimagination bildet im Rahmen der Sitzung eine Konstante neben möglichen anderen als Einstieg und hilft den Schülern, in Kontakt mit ihren inneren Bildern zu gelangen. Wesentlich ist die Vorgabe eines Rahmens zum ästhetischen Gestaltungsprozess als

Einstieg und Abschluss. Da der Schwerpunkt in der zeitlichen Gestaltung auf der ästhetischen Praxis liegt, ist die angeleitete Tagtraumimagination als Einstiegsübung zu verstehen, die einen Übergang vom alltäglichen Handlungsbezug in der Schule zu einem veränderten Selbsterleben initiieren soll und derart von einer reinen Imaginationsarbeit zu unterscheiden ist (vgl. Kase 1999; Ehrlich/Vopel 1996). Dem ästhetischen Gestaltungsprozess kommt dabei eine wesentliche Funktion im Ausdrücken innerer Erlebnisbilder zu und erhält teilweise eine Eigendynamik in der reihenmäßigen Gestaltung von Bildern innerhalb einer Sitzung. In dem Zusammenhang geht es auch um die Wahrnehmung möglicher *Shifter* als hinweisende Zeichen, wie sie Roman Jakobson für die Linguistik herausgestellt hat (vgl. Jakobson, in:1980, S. 186), um gestaltete Objekte im Sinne eines mæutischen Prozesses zu beleben.

Schema II

Zum Verstehen des ästhetischen Prozesses



Auffallend ist, dass die Beziehung zwischen dem berichteten Imaginationserleben und der Bildgestaltung eine Verwandlung erfährt bzw. eine Verarbeitung zustande kommt. Es handelt sich nicht um eine Veranschaulichung der inneren Bilder, sondern vielmehr um eine weiterführende Bearbeitung innerer Bilder und Erlebnisinhalte (vgl. Hampe 1987, S.152; 1999, S. 121ff.). Allgemein können Bildgestaltungen als Ausdrucksmedien belastender Lebenssituationen dienen, in denen gleichfalls Hoffnungen, Wünsche und Ängste wahrzunehmen sind. Über den Gestaltungsprozess kann es zu einer entlastenden und entspannenden Wirkung kommen (vgl. Hampe 1999, S. 104ff.), wobei Gefühle wieder einem Kommunikationsprozess auf der transverbalen Ebene zugänglich werden. Insofern werden bildnerische Ausdrucksformen auch als Sprachformen des Unbewussten wahrgenommen, die in verschlüsselter Form Erlebnisinhalte zu repräsentieren vermögen (vgl. Bach 1993; Furth 1991; Iten 1974; Richter 1999, Rubin 1993; Sehringer/Zoltán 2004 u. a.). Damit kommt dem bildnerischen Gestaltungsprozess eine Transformationsebene des Erlebten zu, die als

Dokument des Prozesses präsent bleibt. Dies geht nicht nur mit einem gestalterischen Unvermögen einher, sondern mit der Möglichkeit einer anderen Umsetzung. Von daher sind die bildnerischen Gestaltungen auch in einem Spannungsbezug zu den berichteten Imaginationserfahrungen wahrzunehmen.

Neben einer integrierten schulischen Fachförderung kann folglich eine persönlichkeitsbildende Förderung mittels ästhetischer Ausdrucksformen eine entlastende, stabilisierende als auch kreativitätsfördernde Funktion tragen. Schulische Schwierigkeiten lassen sich nicht allein durch fachbezogene Förderung bewältigen, sondern bedürfen hinsichtlich ihres konfliktbezogenen Kontextes einer psychosozial begleitenden Förderung. Dies beinhaltet eine integrierte Präventionsleistung an Schulen als ambulante Begleitung, und zwar in Randstunden nach dem Unterricht.

Schema III

Prävention und Intervention mit gestalterischen Ausdrucksmedien



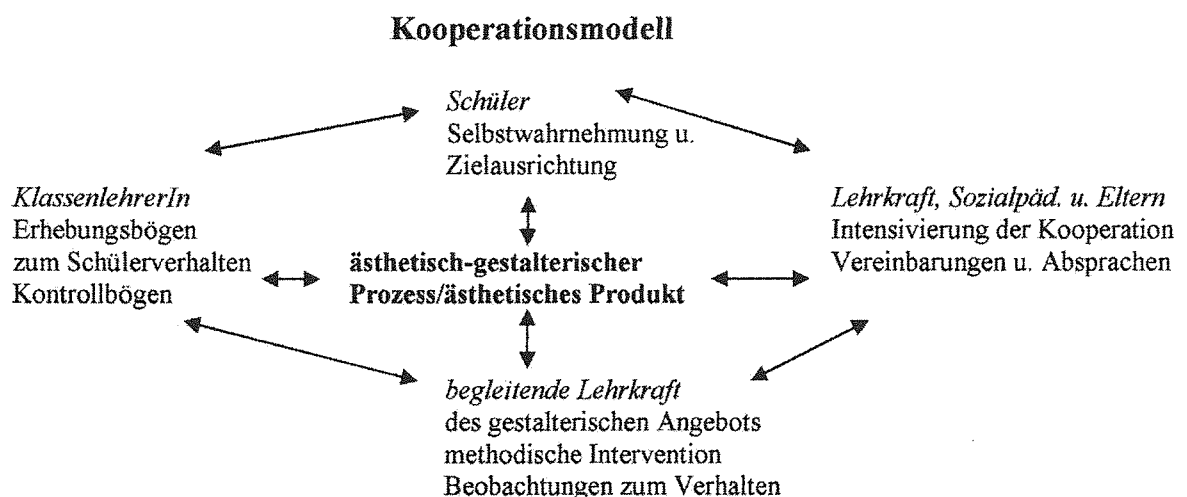
Die Schüler werden jeweils von den Klassenlehrern oder Sozialpädagogen benannt und in Einzel- oder Gruppensitzungen von 2-6 Schülern über einen begrenzten Zeitraum – je nach Erfordernis – betreut. Im Rahmen dieser Studie geht es um die Integration der persönlichkeitsfördernden Methoden an Schulen bevor sich Probleme verfestigen. Anzumerken ist, dass es sich bei den ausgewählten drei Schultypen um Schulen in sozialen Brennpunkten handelt mit einem Ausländeranteil – meistens türkischer Herkunft - von z.T. über 50%, wo Deutsch nicht als Muttersprache zu Hause gesprochen wird. In der Hinsicht bestehen neben den kulturellen Problemen auch noch Sprachprobleme.

I.4 Zielsetzungen des Projektes

Die Zielsetzung des Projektes ist es, im Vorfeld verhaltensauffällige Schüler zu erreichen und über präventive Maßnahmen stützend wirksam zu werden. Dafür gilt es im Sinne eines Netzwerkes Kooperationsformen zwischen beteiligten Schülern, Lehrkräften und Eltern zu entwickeln, wobei es zu gemeinsamen Abstimmungen und Strategiebildungen kommen soll. Einerseits sind gemeinsame Kooperationsformen zwischen Schülern im Sinne einer ‚peer-education‘ über das Medium des ästhetisch-gestalterischen Ausdrucks zu stärken,

andererseits sind gemeinsam Kooperationsformen zwischen Lehrern, Förderlehrern und Sozialpädagogen zu erarbeiten. Dies ist auch in der Entwicklung von Kooperationsformen mit Eltern umzusetzen und soll mittels Handreichungen in den Schulalltag verankert werden. Die Schulbegleitforschung basiert auf einer internen Kooperation zwischen Lehrern, Förderlehrern, Sozialpädagogen und Elternschaft im Rahmen der jeweiligen Schule. Dies beinhaltet einen kommunikativen Austausch und gemeinsame Absprachen zur Stützung verhaltensauffälliger Schüler. Von den jeweiligen Klassenlehrern sind Vorschläge der zu fördernden Schüler vorzugeben, wobei anhand von Erhebungsbögen Hinweise zu Auffälligkeiten und Kompetenzen der Schüler erfasst werden sollen. In der ästhetisch-gestalterischen Arbeit in Gruppen mit den Schülern sind Verhaltensformen zu beobachten und Strategien für kooperative Methoden des ästhetischen Gestaltens zu entwickeln. Dabei geht es auch um eine Anleitung zur ‚peer education‘. Weiterhin sind die Schüler als kooperative Partner in die Modulation ihrer Zielausrichtung einzubeziehen. Diese Kooperationsformen sind als eine Art Kreismodell zu verstehen und können wie folgt vereinfacht dargestellt werden:

Schema IV



Für verhaltensauffällige Schüler soll vor Ort ein Netzwerk geschaffen werden, in dem die Schüler u.a. lernen, sich selbst zu stützen als auch Lehrkräfte und Eltern miteinander kooperieren, um neue Formen einer Konfliktbewältigung zu entwickeln und zu erproben. Der ästhetisch-gestalterische Prozess bildet in diesem Zusammenhang eine Vehikelfunktion, da darüber Schüler unmittelbar auf der Erlebnisebene angesprochen und gefördert werden können.

I.5 Zum Innovationsgehalt des Projektvorhabens

Da die präventive Maßnahme darauf ausgerichtet ist, im Vorfeld verhaltensauffällige Schüler zu erfassen, um eine Verfestigung des Konfliktes zu verhindern, werden Schüler, die nicht über eine externe therapeutische Versorgung zu erreichen sind, einbezogen. Noch immer gilt

der Gang zum Schulpsychologen oder Psychotherapeuten als Stigma und kann auch von Mitschülern negativ bewertet werden. Dagegen vermag über eine integrierte ambulante Intervention wie in Akutfällen – beispielsweise bei Verdacht auf sexuellen Missbrauch – mittels ästhetisch gestalterischer Ausdrucksformen ein anderer Zugang zum Schüler gefunden werden, der über Sprache in der Form nicht möglich ist. Dies betrifft auch den Abbau von Schulverweigerung, die Aufdeckung von Missbraucherfahrungen und die Stabilisierung von Schülern in akuten Konfliktsituationen sowie die Identifikation mit der Schule als Lern- und Lebensort. Da Lernen auch abhängig ist von einem positiven psychischen Erlebnishorizont, der Identifikation mit und der Integration in Schule, bietet diese Maßnahme Hilfestellungen zur Persönlichkeitsentwicklung und Konfliktbewältigung. In den bildnerischen Gestaltungsformen als Projektionsfläche innerpsychischen Erlebens sind frühzeitig Problemzusammenhänge wahrnehmbar. Dies kommt auch dem Ansatz neurobiologischer Erkenntnisse nahe, wo zunehmend auf die Bedeutung des sinnlich-erlebnisorientierten Zugangs als wesentlich für Lernprozesse verwiesen wird.

Innovativ ist des weiteren die Entwicklung von spezifischen Kooperationsformen zwischen drei Gruppen: den Schülern, den beteiligten Lehrkräften und den Eltern zur Integration einer präventive Maßnahme für verhaltensauffällige Schüler im Schulalltag mittels ästhetisch-gestalterischer Interventionen. Neben einer fachspezifischen Förderung von Schülern bedarf es aufgrund zunehmender gesellschaftlicher Konfliktfelder auch einer persönlichkeitsbildenden Förderung zur psychischen Stabilisierung von Schülern. Für die Schüler trägt dieses Angebot nicht das unmittelbare Etikett der Therapie, sondern wird vielmehr als ein besonderes kunstpraktisches Angebot wahrgenommen.

Förderhypothese: Die Annahme, dass über eine Vernetzung von Kooperationsformen zwischen Schülern, Lehrkräften und Eltern zur Stützung verhaltensauffälliger Schüler direkt im Schulalltag, diese Schüler besser präventiv versorgt werden können. Weiterhin die Annahme, dass über den ästhetisch-gestalterischen Prozess verhaltensauffällige Schüler erreichbar sind und in ihrer Persönlichkeitsentwicklung gefördert werden können.

Transferhypothese: Die Annahme, dass über Kooperationsformen mit den Schülern, Lehrkräften und Eltern eine bessere Identifikation mit der Schule als Lern- und Lebensort hergestellt werden kann. Weiterhin die Annahme, dass über Entspannungs-, Ausdrucks- und Wahrnehmungsförderung auch eine Steigerung kognitiver Fähigkeiten und schulischer Lernleistungen erzielt werden kann.

Stabilisierungshypothese: Die Annahme, dass sich mittels erarbeiteter Methoden zu Kooperationsformen ein Netzwerk zur Stützung von verhaltensauffälligen Schülern besser verankern lässt. Weiterhin die Annahme, dass durch eine ästhetisch-gestalterische Intervention die Gesamtpersönlichkeit in emotionalen und sozialen Aspekten stabilisierend beeinflusst werden kann.

II. Zur Evaluation der Projektarbeit

II.1 Allgemeine Aspekte zum Evaluationsdesign

Im Rahmen der Projektarbeit wurden qualitative und quantitative Untersuchungsmethoden angewandt. Dies betraf Fragebögen für teilnehmende Schüler und deren Klassenlehrer sowie ein standardisiertes Interview mit den Eltern (angelehnt an den Elternexplorationsbogen von Petermann & Petermann 1996). Da wir uns an einer weiteren Stigmatisierung der Kinder nicht beteiligen wollten, haben wir den Lehrerfragebogen über das Verhalten von Kindern und Jugendlichen (TRF) in der Bearbeitung von Döpfner & Melchers (1993) sowie den Elternfragebogen über das Verhalten von Kindern und Jugendlichen (CBCL/4-18) in der Bearbeitung von Döpfner et.al. (1998) nicht angewendet.

- Wir haben einen **Fragebogen zur Sozialen Kompetenz** adaptiert und den Klassenlehrerinnen und -lehrern zur Beantwortung gegeben.
- Ferner haben wir einen *Fragebogen für Schüler* selbst entwickelt, der mindestens neutrale, wenn nicht positive Verhaltensbereiche abfragt und dessen Aussagen auch positiv formuliert sind.
- Wir haben auch den **Angstfragebogen für Schüler (AFS)** als standardisiertes Instrument eingesetzt. Dieser Fragebogen (vgl. Wiczerkowski u.a. 1979) erfasst die manifeste Angst, die Prüfungsangst, die Schulunlust und die soziale Erwünschtheit (d.h. wie stark stellt sich ein Kind durch seine Antworten so dar, wie es glaubt, das es sich darstellen müsse um sozial anerkannt zu werden).
- Mit dem standardisierten **Inventar zur Erfassung von Impulsivität, Risikoverhalten und Empathie (IVE)** haben wir versucht, die Untersuchungsgruppe in diesen 3 Bereichen zu erfassen. So soll ein hoher Wert auf der Skala Impulsivität hinweisen auf mangelnde Voraussicht eigener Handlungskonsequenzen, auf Orientierung an sofort verfügbaren positiven Konsequenzen eigener Handlungen und kaum auf Ausrichtung an zukünftige Ziele, auf schnellen und ungenauen Arbeitsstil (nach Eysenck, 2002, Impulsivität im engeren Sinn). Hohe Werte bei dem Faktor Risikobereitschaft weisen auf eine hohe Risikobereitschaft hin, eine starke Neigung zur Sensationssuche (nach Eysenck, 2002, Impulsivität im weiteren Sinn). Einzig hohe Werte auf der Skala Empathie werden positiv konnotiert: Hohe Werte auf der Skala Empathie weisen auf ein ausgeprägtes Einfühlungsvermögen, starkes Miterleben von Gefühlen und Empfindungen anderer Menschen und Lebewesen hin; - soweit aus der Handanweisung des IVE.

Wir beabsichtigten, diese Erhebungsinstrumente zu Beginn der Unterstützung einzusetzen und zum Ende und hofften auf darstellbare Veränderungen. Daneben wurden die Beobachtungen der Förderlehrerinnen, die Beobachtungen der Klassenlehrerinnen und natürlich die Selbstaussagen der Kinder dokumentiert.

- Zudem sind **projektive Testverfahren** integriert, **Interviews** als auch **Sitzungsprotokolle** geführt und die bildnerischen Gestaltungen qualitativ ausgewertet worden. In dieser Hinsicht sind Erkenntnisse aus der Entwicklung der Kinderzeichnung von Bedeutung wie beispielsweise zur Baum-, Haus-, Mensch-, Sonnen- und Spontanzeichnung (vgl. Bach 1995; Crotti/Magni 1999; Furth 1991; Hampe 1987; Iten 1974, Koch 1972 u.a.), des weiteren zur Symbolisierung in Bezug auf Tagtraumimaginationen und Phantasietätigkeit (vgl. Ehrlich/Vopel 1996; Horn 1997; Kotje-

Birnbacher 1997; Reddemann 2002, Rosenberg 1995; Teml 2002 u.a.). Strukturbildungen in den ästhetischen Gestaltungen, Handlungsverläufe im ästhetischen Ausdruck u.ä. sind gleichfalls untersucht und bezogen auf Wandlungsverläufe als Diagramm festgehalten worden. Ebenso haben wir versucht, in Teilbereichen zwischen dem Inhalt und der Form und der Aussage der gestalteten Bilder und Merkmale der gestaltenden Person, wie sie sich diese Merkmale selbst zuschreibt oder sie ihr von Eltern und Lehrern zugeschrieben wird, einen Zusammenhang aufzuzeigen, auch wenn hier wissenschaftlich seriös auch nur ein korrelativer Zusammenhang gezeigt werden kann und kein kausaler.

- Ein letzter Bereich wird die Erhebung der **Zufriedenheit mit der wechselseitigen Kooperation** sein. Hierbei geht es um die Intensität und Verlässlichkeit der Kooperation.

Alle Evaluationsbemühungen galten dem übergeordneten Ziel, Kinder, die als verhaltensauffällig attribuiert worden sind in ihrer Persönlichkeitsentwicklung durch gestalterische Mittel zu unterstützen. Dass wir es hier nicht mit „Monstern“ zu tun haben, mag ein Ergebnis aus der Pilotstudie unterstreichen: So zeigten bereits die Ergebnisse des IVE aus der Pilotstudie, dass es sich bei den Kindern in den Fördergruppen eher um durchschnittlich empathische, impulsive und risikobereite Kinder handelte, die sich also in diesen Bereiche nicht von der Grundgesamtheit unterscheiden.

II.2 Zur quantitativen Erhebung

Bei dem Design der Evaluation handelt es sich um eine summative Evaluation. Es soll die Wirkung und ggf. der Nutzen einer Förderung bewertet werden und nicht hauptsächlich das Förderprogramm selbst oder die fördernden Lehrerinnen. Dabei werden zur Untersuchung der Wirkung bei den geförderten Schülerinnen und Schülern quantitative (Fragebögen, standardisierte Tests). Einzelne Förderanteile sollten von den Schülern und den Pädagoginnen selbst bewertet werden, um Ansätze für eine Förderprogrammevaluation zu erreichen. Vom zeitlichen und methodischen Ablauf her ergibt sich das folgende Schema der Evaluation, das in dieser Darstellung idealtypisch einige wesentlichen Aspekte aufweist. In der praktischen Umsetzung konnten in der abschließenden Überprüfungsphase nur punktuell die Rückmeldungen von Lehrkräften mit berücksichtigt werden aufgrund einer zum Teil fehlenden Einbindung in den schulischen Alltag als externe Lehrkraft und damit einhergehenden zeitlichen Schwierigkeiten.

| Wann | Zu Beginn der Förderung | Während der Förderstunde | Am Ende der Förderung | Halbes Jahr nach Ende der Förderung |
|------|--|-------------------------------|--|--|
| was | - Verhalten - Persönlichkeitsmerkmale | Förderangebote | - Verhalten - Persönlichkeitsmerkmale - Förderangebote | - Verhalten - Persönlichkeitsmerkmale - Förderangebote |
| wer | - Externer - KlassenlehrerInnen - Eltern - Schüler | - LehrerInnen - Schüler | - Externer - KlassenlehrerInnen - FörderlehrerInnen - u.U. Eltern - Schüler | - KlassenlehrerInnen - Schüler - Eltern |
| wie | Standardisierte Fragebogen - Inventar zur Erfassung von Impulsivität und Risikoverhalten und Empathie bei Kindern - Persönlichkeit für Kinder (PFK 9-14) - Lehrerfragebogen über das Verhalten von Kindern und Jugendlichen (TRF) - Elternfragebogen über das Verhalten von Kindern und Jugendlichen (CBCL) - Interviews - Eigene Fragebögen | - Formblätter - Interviews | - Standardisierte Fragebögen - Selbst entwickelte Befragungen - Interviews - Portfolios | Interviews |

Beschreibung der bisher erhobenen Effekte in den 3 Schularten

Aus der ersten Untersuchungsreihe könnten die steigenden Werte im AFS mit zunehmendem Vertrauen und Offenheit gegenüber den Befragenden zusammenhängen. Die Schülerinnen und Schüler sind sich nach der Fördererfahrung ihrer Ängste und Unlustgefühle mehr bewusst. Die steigende Einfühlungsbereitschaft ist eventuell Auswirkung der Förderung. Da die Grundschüler die jüngsten der Befragten sind, könnte die erhobene Abnahme der Schulunlust auf die Förderung und die damit verbundene Ermutigung zurückzuführen sein. Die Zunahme des Risikoverhaltens kann in Richtung mehr Zutrauen zu sich selber und den eigenen Kompetenzen erklärt werden. Bei den Gesamtschülern ist die Tendenz zu mehr Ehrlichkeit und Offenheit deutlich. Eine Erklärung für die Abnahme der Empathie könnte darin bestehen, dass die Jugendlichen durch die Beschäftigung mit sich selber und den eigenen Problemen in ihrer Aufmerksamkeit stärker gebunden sind als zum Zeitpunkt der Erstbefragung. Das hohe Niveau der angegebenen Angst bei den Schülern aus dem Förderzentrum lässt sich eventuell mit dem zunehmenden Vertrauen in die

Befragerin erklären und eine zunehmende Offenheit. Die Kinder und Jugendlichen stehen nach der Förderung mehr zu ihren Ängsten.

Tabelle I

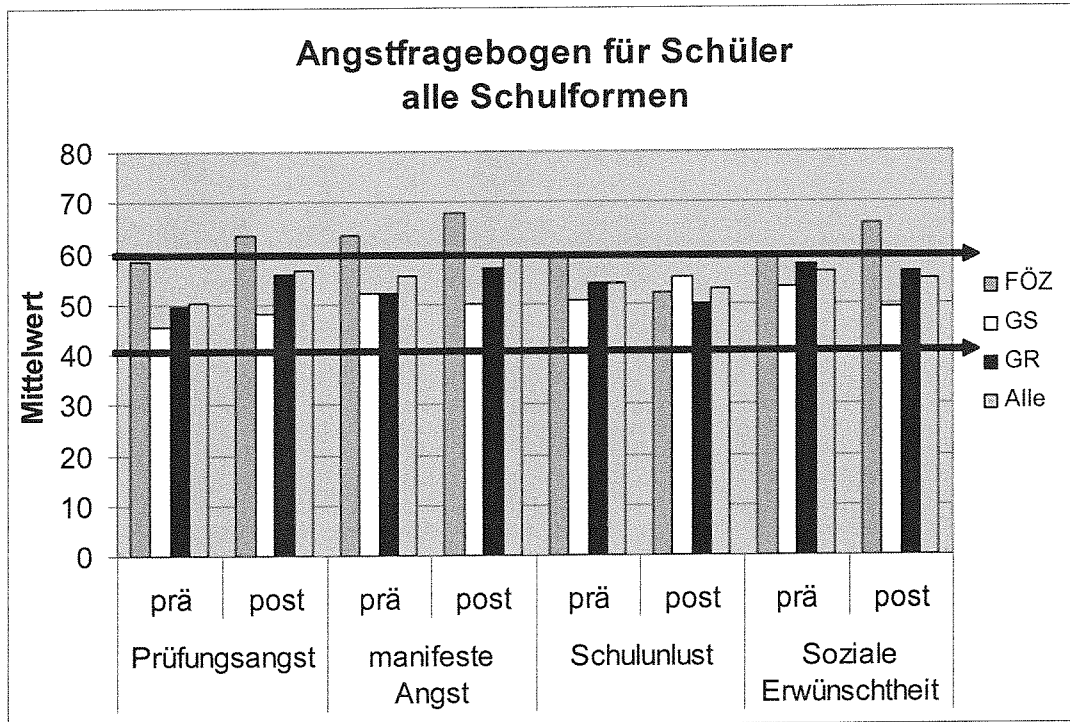


Tabelle II

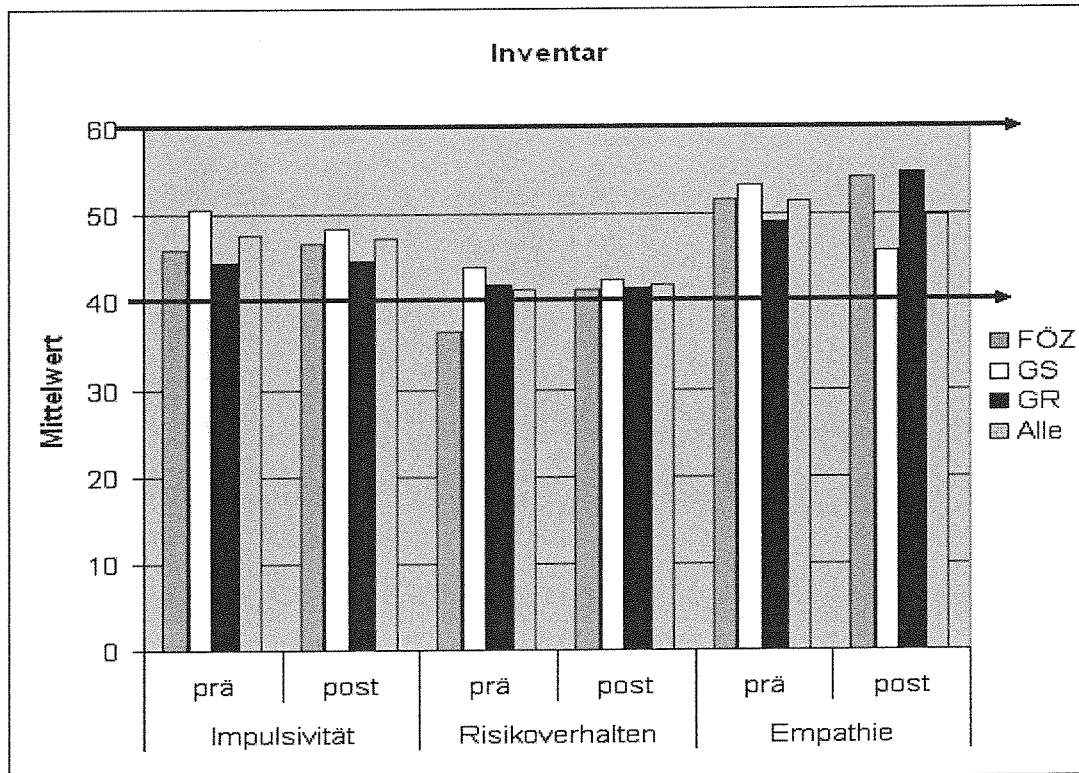
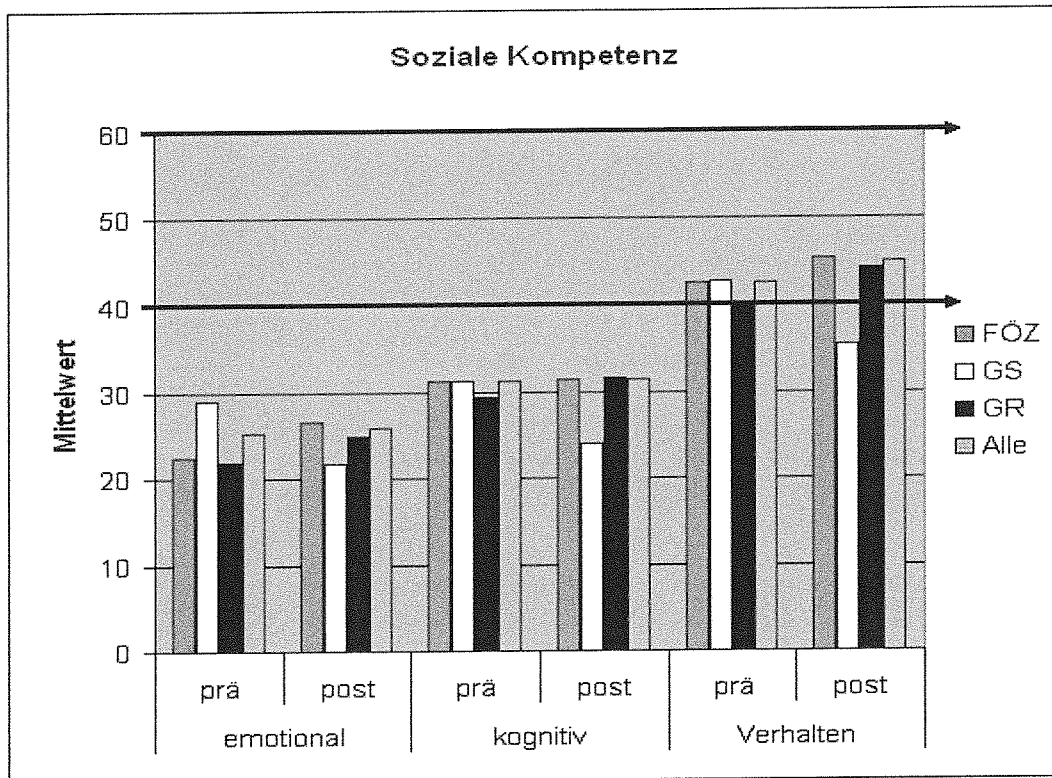
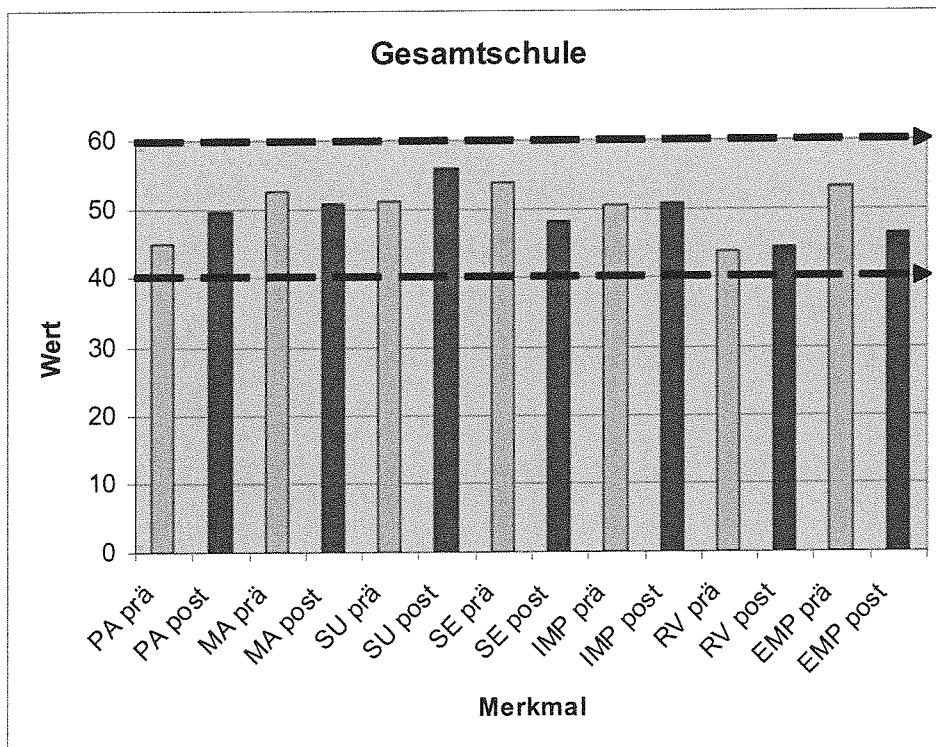
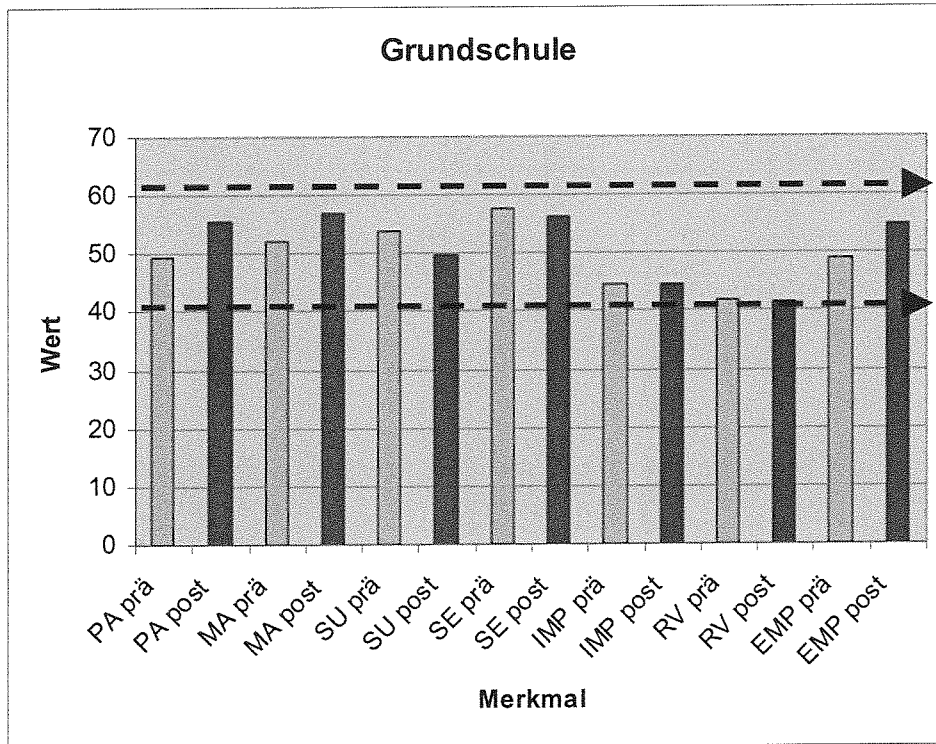


Tabelle III

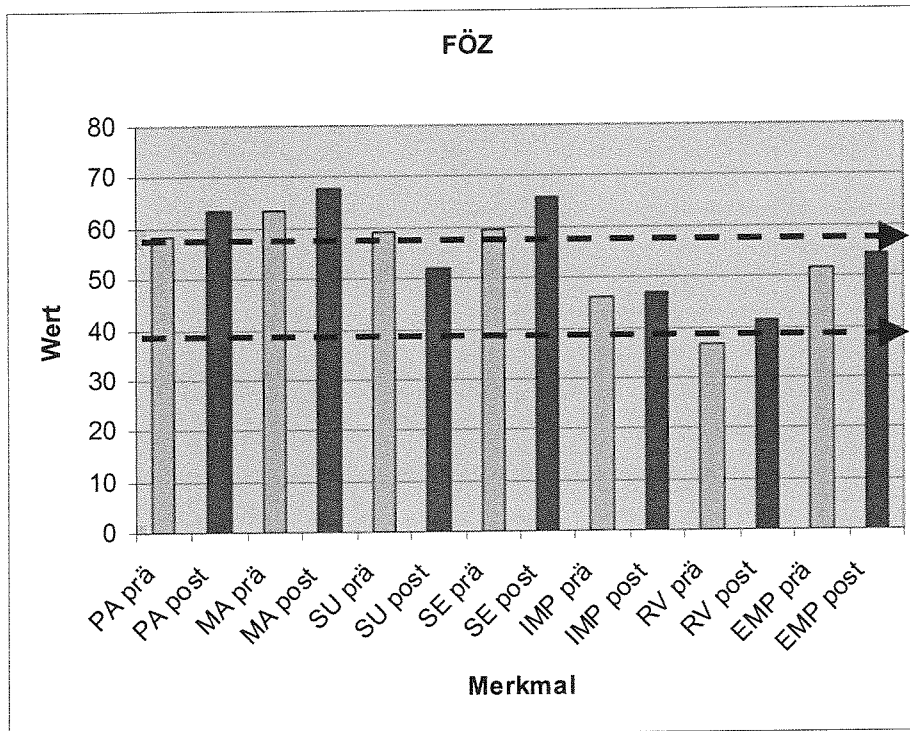


In der Untersuchung des **Grundschulbereiches** konnte in Relation zu einer Vergleichsstudie folgende Ergebnisse wahrgenommen werden: Während bei Fördergruppen (N=70), die mit dem Verhaltenstraining für Schulanfänger trainiert wurden, beim ersten Messzeitpunkt der Mittelwert für die sozial-kognitive Kompetenz bei 21,4 liegt, ist er dagegen bei unserer Gruppe (die allerdings im Schnitt 2 Jahre älter ist) bei 22, für die sozial-emotionale Ebene liegt er bei 14,43 dagegen bei unserer Gruppe bei 29,4, und auf der Ebene des Sozialverhaltens liegt er bei 26,89 im Vergleich zu 40,4 bei unserer Gruppe. Zum zweiten Messzeitpunkt am Ende des Trainings ergibt sich folgender Vergleich: Sozial-kognitive Ebene der Trainingsgruppen beträgt 24,31 gegenüber unserer Gruppe mit 25, sozial-emotionale Ebene der Trainingsgruppen beträgt 18,68 gegenüber unserer Gruppe mit 31,6 und auf der Ebene des Sozialverhaltens erzielen die Trainingsgruppen 32,06 gegenüber unsere Gruppe mit 44,2. Insgesamt wird unsere Gruppe im Bereich Sozialverhalten und sozial-emotionale Kompetenz besser eingeschätzt als die Trainingsgruppe. Bei allen Bereichen ist sowohl bei den Trainingsgruppen als auch bei unserer Fördergruppe ein Zuwachs in der sozialen Kompetenz von den Lehrerinnen und Lehrern beobachtet worden. Alle Evaluationsbemühungen gelten dem übergeordneten Ziel nachzuweisen, dass Kinder, die als verhaltensauffällig attribuiert worden sind, in ihrer Persönlichkeitsentwicklung durch gestalterische Mittel nachweisbar unterstützt werden können.

Vergleichend sind die tabellarischen Darstellungen zu den Schulen im Besonderen angefügt:



Abkürzungen: PA = Prüfungsangst; MA = Manifeste Angst; SU = Schulunlust;
 SE = Soziale Erwünschtheit; IMP = Impulsivität; RV = Risikoverhalten;
 EMP = Empathie.



Erkenntnisse aus der Datenerhebung im Grundschulbereich (GR), Förderzentrumsbereich (FÖZ) und der Gesamtschule im Vergleich zeigen folgende Entwicklungen:

Im **Angstfragebogen** für Schüler zeigen die Kinder aus der Grundschule eine leichte Zunahme der Prüfungsangst: Dies lässt sich vorsichtig aus dem wachsenden Vertrauen in die Unterstützung durch die Förderlehrkraft und die Gruppe interpretieren, die ein Eingeständnis eigener Ängste vor Prüfungssituationen leichter möglich macht. In der Gesamtschule und im Förderzentrum steigen die berichteten Angstwerte ebenfalls leicht. Bei der manifesten (allgemeinen) Angst steigen die Werte in der Förderzentrumsgruppe und in der Gesamtschule leicht, in der Grundschule fallen sie leicht ab. Möglicherweise ist dieses schon eine erste Auswirkung der Förderung, wird doch mit der manifesten Angst die allgemeine Nervosität, auftretendes Herzklopfen, Schlafstörungen und andere Unsicherheiten abgefragt.

Die Schulunlust steigt im Förderzentrum leicht, in den anderen Schulformen sinkt sie. Dies könnte mit der zunehmenden Beschäftigung mit sich selbst und der eigenen Identitätsfindung zu tun haben, sind doch die Schüler im Förderzentrum in der Regel 13-15 Jahre alt und entwicklungspsychologisch mitten in der Pubertät. Die soziale Erwünschtheit sinkt bis auf das Förderzentrum leicht. Im Förderzentrum steigt sie. Möglicherweise ist die positive Selbstdarstellung ein Versuch, sich die Erwachsenen auf Abstand zu halten.

Im **Inventar zur Einschätzung von Impulsivität, Risikobereitschaft und Empathie** steigt die Impulsivität im Förderzentrum leicht an, in der Gesamtschule fällt sie von einem relativ hohen Niveau ab. Als Erklärung ließe sich anführen, dass die Gesamtschule in einem Einzugsgebiet liegt, in dem Impulsivität und Durchsetzung eine wichtige Rolle spielen und die Kinder so auch entsprechende Vorbilder bei den Erwachsenen erleben. In der Grundschule bleibt die selbst berichtete Impulsivität gleich.

Das Risikoverhalten steigt im Förderzentrum, in den beiden anderen Schulformen bleibt es gleich. Wenn man die Items im Inventar betrachtet fällt auf, dass beim Risikoverhalten viele Items aktive Betätigungen wie Wasserskilaufen, Fallschirmspringen, ein Flugzeug zu fliegen lernen, Höhlen erforschen usw. erfragen. Dies könnte für Kinder des Förderzentrums eine Attraktivität ausmachen, da ihre Freizeit sonst eher passiver gestaltet wird oder sie aber tatsächlich risikoreichere Aktivitäten unternehmen als die Schüler der anderen Schulformen.

Die Empathie, also das Einfühlungsvermögen in die Gefühle und das Erleben anderer Menschen steigt im Förderzentrum, in der Gesamtschule fällt sie deutlich ab und in der Grundschule steigt sie. Möglicherweise ist der Abfall der Empathie in der Gesamtschule

durch die zunehmende Besinnung auf sich selbst und die Beschäftigung mit eigenem Fühlen und Erleben stärker noch beeinflussend als in der anderen Schulformen.

Die von Lehrkräften beurteilte **soziale Kompetenz** entwickelt sich wie folgt: Die sozial-emotionale Kompetenz steigt im Förderzentrum und in der Grundschule, in der Gesamtschule nimmt sie ab. Das deckt sich im Wesentlichen mit den Selbsteinschätzungen der Schüler, geht es bei der sozial-emotionalen Kompetenz doch um die Wahrnehmung und Äußerung eigener Gefühle und die Sensibilität für die Gefühle anderer Menschen.

Im Bereich der sozialen Wahrnehmung und des Wissens über soziale Situationen und angemessene Reaktionen bleiben die Werte im Förderzentrum gleich, in der Gesamtschule fallen sie und in der Grundschule steigen sie leicht an. Als Erklärung für die Verringerung in der Gesamtschule sei hier der erneute Hinweis auf die entwicklungspsychologische Situation der 12-13jährigen Schülerinnen und Schüler gegeben.

Die Entwicklung in kompetentem Sozialverhalten steigt im Förderzentrum an, sinkt in der Gesamtschule und steigt ebenfalls in der Grundschule. Hier wird im Fragebogen erfragt, ob Kinder andere fragen können, wenn sie etwas haben wollen, ob Kinder abwarten können, bis sie an der Reihe sind, ob sie sich bemühen, mit anderen zu teilen und abzuwechseln.

Insgesamt wird deutlich, dass in der Grundschule durchgehend die positiven Entwicklungen gezeigt werden können, im Förderzentrum in vielen Bereichen und in der Gesamtschule eher eine Verringerungen sozialer Kompetenzen zu bemerken ist. Dies sind sehr vorläufige Tendenzen, die in wissenschaftlich abgesicherten Untersuchungen überprüft werden müssen. Unsere Werte noch weiter zu interpretieren hieße, sie überzustrapazieren und sich den Vorwurf der wissenschaftlichen Unredlichkeit gefallen lassen zu müssen.

II.3 Zur qualitativen Erhebung

Verhaltensauffälligkeiten bei Schülern der drei Schultypen zeichnen sich einerseits durch externalisierte Auffälligkeiten im Sozialverhalten wie Aggression, Impulsivität und Unruhe, andererseits durch internalisierte Auffälligkeiten wie Ängste, Depressionen und Zwänge, weiterhin Auffälligkeiten durch Verzögerung in der Entwicklung bezogen auf Teilbereiche als Teilleistungsstörung oder Lernbehinderung. Äußere Einflüsse waren vielfach Eltern- und Trennungskonflikte, Vernachlässigung, Todesfall, Missbraucherfahrung, Enkulturation als auch Geschlechter- und Rollenkonflikt. Die Verarbeitung von psychisch Erlebten im Rahmen von Imagination und ästhetischer Gestaltung bildeten dabei wesentliche Zugänge im Verstehen der Schüler und konnten zum Vermittler in dem Gespräch mit den Elternteilen werden. Bei der qualitativen Erhebung wurde einerseits mit Verhaltensbeobachtungen und der Dokumentation von einzelnen Sitzungen gearbeitet. Gespräche mit den Lehrkräften und Eltern im Sinne eines Interviews zum Verhalten des Kindes ergänzten dies. Die ästhetischen Gestaltungen der Schüler, die persönlichen Ausrichtungen in ihren Mitteilungen zu ihren Wünschen und Zielen veranschaulichten auf projektiver Ebene Entwicklungsprozesse des Schülers. Dabei sind zum einen häusliche Einflüsse von Bedeutung und zum anderen motivische Verarbeitungsformen in Beziehung zu erlebten Konflikten im Elternhaus.

Prävention beinhaltet stets ein Vorfeld, wo noch nicht von manifesten Problemen ausgegangen werden kann, sondern noch etwas Unbestimmtes und Ungeklärtes mitschwingt. Es ermöglicht von daher, im Vorfeld Interventionen und Konfliktlösungen vorzunehmen und wirkt in einem Zwischenraum, der eine gewisse Offenheit bereithält. Die folgende exemplarische Zusammenstellung zu bildlichen Ausdrucksformen, psychischen

Verarbeitungsformen ist im Anhang anhand von Fallbeispielen anschaulich wahrzunehmen und soll an ausgewählten Thematiken einen Einblick in das Tätigkeitsfeld vermitteln.

a) Bildliche Ausdrucksformen

Motive, die Kinder und Jugendliche in ihren bildlichen Ausdrucksformen symbolisieren können Hinweise geben auf ein inneres Erleben, das verbal nicht mitteilbar für sie ist. Um einige Aspekte exemplarisch zu erläutern, sollen einige Ausdrucksformen vorgestellt werden. In der Hinsicht geht es nicht um psychodiagnostische Deutung wie zum Mensch-Baum-Test, sondern um projektive Zugänge, die sich in diesen Darstellungen zeigen können.

Das Hausmotiv:

Die Gestaltung des Hauses ist für Kinder und Jugendliche – unabhängig von einer Imaginationsvorgabe – eine gehäuft auftretende Ausdrucksform, die auf familiäre Beziehungen verweisen kann. So heben E. Crotti und A. Magni hervor, dass das Haus die Lebensweise eines Kindes darstellt, „sein Verhältnis zu den Eltern, seine Rolle innerhalb der Familie und wie es sich darauf vorbereitet, der äußeren Welt zu begegnen“ (Crotti/Magni 1999, S. 140). Von Hanscarl Leuner wird das Hausmotiv bezogen auf die Tagtraumimagination in der Außen- und Innenauskleidung gedeutet und wird in Anlehnung an Sigmund Freud als Ausdruck der eigenen Person wahrgenommen. Boden und Keller, Wohn- und Schlafraum, Küche und Badezimmer sind bedeutungsvoll, gleichfalls die Zugänglichkeit des Hauses von außen als auch ihre Gestalt vom Schloss zur einfachen Hütte. Imaginationen können in dem Fall gestaltungsreicher sein als die bildnerische Gestaltung. Dennoch ist das zufällig Gefundene stets als spezifischer Ausdruck für die jeweilige Person zu sehen. Gerade hinsichtlich Konfliktsituationen im Elternhaus verweisen das geteilte Haus mit zwei Eingängen, das Doppelhausmotiv, ein fensterloses oder verriegeltes Haus auf Anzeichen einer innerpsychischen Auseinandersetzung. Trennungsaspekte oder Verlustängste zeigen sich in dem geteilten Hausmotiv. Hinzukommt die gewählte Farbigkeit, der symbolische Qualität zukommen kann wie in der verdunkelten Übermalung, der völligen Schwarzmalung u.a. Aufgrund des projektiven Gehaltes eines Bildes ist eine Deutung stets vielschichtig und kann nur im Kontext einen Zugang erhalten. So war für einen Jungen stets das Hausmotiv eine sich aufdrängende Metapher des Gestaltens. Mit seiner Aussage, bei mir regnet es nur, auch wenn die Sonne scheint, hat er verschlüsselt auf sein konflikthafte Erleben im Elternhaus verwiesen. Wandlungsformen des Hausmotives haben bei ihm auf Entwicklungsprozesse verwiesen, auch wenn die Situation im Elternhaus nur indirekt über Elterngespräche berührt werden konnte.

Das Herzmotiv:

Das Herz ist ein Motiv, das in der Kunst- und Kultgeschichte eine beliebte Ausdrucksform darstellt und das sowohl die Verbindung zum Göttlichen als auch zum Mitmenschlichen symbolisiert, ebenfalls als Versöhnungsmetapher fungiert. Wenn Kinder und Jugendliche diese Motive aufgreifen, die im Alltagsleben vielfach als Ausdruck von Zuneigung benutzt wird, so verweist es meist auf einen Mangel oder auch auf eine Unsicherheit. Ähnlich einem Tröster bzw. ein Übergangsobjekt erscheint es in den Bildgestaltungen. Kinder und Jugendliche, die ihre Beziehung zu anderen symbolisieren, benutzen diese Symbolik als Bindungsmetapher und auch als Hoffnungsträger in einer als desolat erlebten

Umweltsituation. So haben beispielsweise zwei Schülerinnen verstärkt das Herzmotiv symbolisiert in einer anstehenden Trennungssituation vor dem kommenden Wechsel an zwei unterschiedliche Schulen. Bei einem anderen Kind mit Vernachlässigungstendenzen ist das Herz als Stellvertreter eines positiven Selbsterlebens neben einem leeren Hausmotiv auf fehlender Grundlinie aufgetreten. Auch in diesem Fall ist die Symbolisierung vielschichtig wahrzunehmen und aus dem Kontext des Gestalteten erst deutbar.

Das Selbstbild:

Die Gestaltung der eigenen Person beinhaltet in den Kinder- und Jugendzeichnung einen Schritt zu einem gewandelten Selbsterleben. Beispielsweise ist es für ein schwer gestörtes Kind schwierig, sich als individuelles Selbst zu erleben, d.h. in der Differenzierung zwischen Selbst und Nicht-Selbst, Selbst und Außen. In der Hinsicht wird die Herausbildung eines Gesichtes in den Zeichnungen als Merkmal einer beginnenden Selbstwahrnehmung in der Ich-Differenzierung angesehen. Mit der Gestaltung einer Person als Repräsentant des eigenen Selbst kann folglich eine Stützung im Prozess der Individuation zustande kommen (vgl. Hampe 2001). In den Bildgestaltungen von Kindern und Jugendlichen beinhaltet die Wahrnehmung der eigenen Person einen wesentlichen Schritt. In der Gestaltung mit jeweils drei Fingern an den Händen symbolisiert es gleichfalls eine familiäre Einheit mit dem mütterlichen und väterlichen Anteil. Das Größenverhältnis der Gestaltung und die Raumauffüllung verweisen auf das eigene Selbsterleben.

Hilfreich hat es sich unter anderen erwiesen, bei Kindern und Jugendlichen, die nach einer Phase des Gestaltens keinen weiteren Zugang finden, den Vorschlag eines skizzenhaften Selbstporträts zu machen. Bei der Skizzierung entsteht ein intimer Prozess der Wahrnehmung und Spiegelung im Bild. Diese Vorlage kann dann mit weiteren Ergänzungen farbig von den porträtierten Kind oder Jugendlichen ausgestaltet werden kann. Die Identifikation mit dem eigenen Selbst nimmt dabei eine wesentliche Brückenfunktion ein, um einen positiven Zugang zum Selbsterleben zu entwickeln. Dabei kann es zu Serien kommen, wie bei einem Mädchen der 1. Klasse, die sich unter ihren vier Geschwistern zu behaupten versuchte, in der Darstellung von sich als Prinzessin im Sinne eines Ich-Ideals. Für andere vermochte es ein Identifikationsträger in der unbewussten Auseinandersetzung mit der ausländischen Herkunft werden. Stets vermochten aber Selbstbilder als Übergangssymbol zur Identitätsbildung beizutragen.

Das Schutztier:

Aus der Arbeit mit Traumapatienten ist das Imaginationsbild des Schutztieres und schützenden Begleiters bekannt. Es basiert auf einer unbewussten Ressourcenbildung eigener Selbstanteile. In der Aktivierung dieser Anteile vermag der einzelne eine unbewusste Stützung und Stabilisierung erlangen. Vielfach treten bei den Kindern und Jugendlichen in der Imagination und der bildlichen Gestaltung Tiermetaphern auf, wie der Riesenvogel, der einen Jungen mit einem getrennt lebenden afrikanischen Vater in die Lüfte trägt. Für ein Mädchen, deren Mutter an Krebs verstorben war, ist es das Einhorn als Fabelwesen, das als mütterliches Schutztier auftritt. Bei einem anderen Mädchen ist es eine Hummel oder Fledermaus, die die verstorbene geliebte Großmutter zu repräsentieren scheint. Vielfach tritt auch die Gestalt des Pferdes auf, das als tragendes Muttertier zum Hilfs-Ich wird.

Das hinweisende Zeichen (Shifter):

Im Hinblick auf den grammatischen Aufbau der Kindersprache ist Roman Jakobson auf die Bedeutung von *Shifter* eingegangen, die beispielsweise eine hinweisende Funktion in der Wirklichkeitserfassung einnehmen können. Im übertragenen Sinne kann auch die Bildsymbolik diese Funktion übernehmen und Übergänge bzw. Neuanfänge in einer gewandelten Deutung von sich und den anderen einnehmen. Interessant ist, dass sich Entwicklungsschritte in Bildgestaltungen frühzeitiger andeuten und verstärkt werden können. Dies betraf beispielsweise das Malen eines Reiters bei einem elektiv mutistischen türkischen Jungen im Gegenüber zu einem Hasen mit einem Eierkorb auf dem Rücken bereits drei Wochen vor Ostern. Diese Gestaltung ging einher mit einem erstmaligen Sprechen in der deutschen Sprache eine Woche später während einer Sitzung mit der türkisch sprechenden Verhaltenstherapeutin, die er seit kurzem ergänzend aufsuchte. Bei einem anderen Kind deutete sich die Integration einer gewandelten Familiensituation nach dem Tod der Mutter durch die Zeichnung zweier Hausmotive an, wobei das kommende - rechts gelegen - bereits einen rauchenden Schornstein trug, aber in der verzierenden Gestaltung noch kahl war. In der Begleitung der Kinder und Jugendlichen ist es erforderlich, diese Zeichen als Hinweise auf einen Entwicklungsschritt oder einen Wandlungsprozess wahrzunehmen. Entsprechend kann eine Stützung und Bewusstmachung erfolgen.

Das Verdunkeln, Übermalen und Verwerfen:

Vielfach entstehen im Rahmen von Sitzungen nicht nur Einzelbilder, sondern Bilderreihungen. Manchmal beginnt ein Kind auf der Vorderseite eines Blattes, verwirft es und malt auf der Rückseite neu weiter. Dennoch sind diese Versuche nicht unbedeutend, sondern verweisen auf einen unbewussten Prozess. Ähnlich einer kreativen Mobilisierung können in einer Art Assoziationskette Bildmotive und -gestaltungen sich einander anschließen und eine Verdichtung oder Bearbeitung eines thematischen Sachverhaltes aufzeigen.

Als weiteres können Bilder im Prozess des Gestaltens von einer hellen klaren Formgestalt in der wiederholten Übermalung sich verdunkeln oder auch durchstrichen werden. Dies lässt sich als Prozess einer unbewussten Bearbeitung deuten, wie beispielsweise bei der Gestaltung eines Hauses, das am Schluss nur noch als verdunkeltes und vergittertes Motiv sichtbar bleibt. Eine zuvor freundliche Gestaltung mit dunklen Linien u.ä. zu überlagern, kann auch auf eine unbewusste Distanzierung verweisen.

Jedes gestaltete Material trägt Bedeutung und bedarf einer Würdigung. Von daher sind von uns alle Bildmaterialien gesammelt worden, auch wenn Schüler diese vernichten wollten und von ihnen nur der Gestaltungsprozess als lustbetontes Übermalen erlebt wurde. Als Ausdrucksformen inneren Erlebens sind sie von Bedeutung und ermöglichen, inneren Druck abzulassen und bildnerisch auszuagieren. In dem Verwerfen von Bildgestaltungen und dem Finden von neuen Zugängen fließt ein Probehandeln ein, dem ein offener Gestaltungsprozess zugrunde liegt.

b) Psychische Verarbeitungsformen

Psychische Belastungssituationen können zu Einschränkungen im Lernverhalten führen und Verhaltensauffälligkeiten auslösen. Vielfach sind diese geprägt durch Erfahrungen aus dem Elternhaus, können aber auch Auslöser in dem Erleben der Schulwirklichkeit haben. Im

Folgenden soll exemplarisch auf einige Aspekte, die gehäuft im Schulalltag wahrnehmbar sind, Bezug genommen werden. Es geht um den Aufbau von Zugangsformen zum Schüler über ästhetisch-gestalterische Interventionen, um Formen der Konfliktbearbeitung und Verwandlung zu ermöglichen.

Trauerarbeit:

Auffälliges Verhalten kann sich bei Kindern und Jugendlichen zeigen bei Trennungsproblematiken und bei Todesfällen. Im Hinblick darauf bestehen Konzepte für besondere Gruppenangebote (vgl. Fthenakis, 1995), um mit betroffenen Schülern zu arbeiten. Bei dem ästhetisch-gestalterischen Angebot gibt es die Möglichkeit, diese versteckte Trauer in dem bildnerischen Ausdruck zu verarbeiten und zu einer Ich-Stabilisierung zu gelangen. Es hat sich gezeigt, dass sich hinter einer komplexen Rückzugsproblematik mit Angst und einem von Bauchschmerzen begleitenden Weinen eine unverarbeitete Trauer um den Verlust einer Bezugsperson offenbarte. Erst über den Gestaltungsprozess konnte ein Zugang zu der Problematik gefunden werden, und die Eltern konnten, wie zum Beispiel bei dem unerwarteten Tod der Großmutter, als Ansprechpartner gewonnen werden. Zugleich stellt der Gestaltungsprozess eine Prävention vor möglichen Übergriffen bezogen auf eine mögliche Ersatzrolle des Kindes dar. Gerade in der Miteinbeziehung der Eltern und über die Vermittlung des bildnerischen Ausdrucks des Kindes im Sinne eines offenen Prozesses in der Wahrnehmung des Gestalteten kann ein Schutz für das Kind aufgebaut werden. Die Eltern können als Kooperationspartner gewonnen werden.

Auch ein Zulassen der Stellvertreterrolle einer verlorenen Bezugsperson in bildlichen Trägern kann für das Kind eine innere Stabilisierung, gleichzeitig auch eine Auseinandersetzung mit dem Verlust und ein Hindurchgehen durch die einzelnen Trauerphasen mit den Ausdrucksformen von Wut und Verletztheit bewirken. So malte ein Mädchen, deren Mutter vor einem Jahr an Krebs verstarb, ein Bild eines Engels. Als ihr der Mund misslang, korrigierte und übermalte es das Gesicht, bis es dann abweisend meinte, es passe nicht mehr. Wiederholt trat die Gestalt der Mutter als Fabelwesen auf, das u.a. als Schwan seine Jungen begleitete.

Schulangst:

Gerade für Kinder kann mit dem Eintritt in eine neue Schulwirklichkeit diese Übergangszeit mit Ängsten einhergehen. Die Angst vor Versagen oder vor dem Fremden, die neue Rolle in der Schulwirklichkeit u.a. bedarf für einige Schüler einer Stützung, um sich nicht zurückzuziehen und den Schulanforderungen zu verweigern. Das positive Selbsterleben in einem spielerisch geprägten, lusterfüllten Umfeld einer Kleingruppe kann in dem Fall ein gewandeltes Lernverhalten einleiten. Ein Junge der 1. Klasse, der Angst vor dem Lesen hatte und mit Bauchschmerzen dem Unterricht fernblieb, vermochte in der Kleingruppe sich neu über den bildnerischen Ausdruck und im Austausch mit den Mitschülern zu beweisen. Kommunikative Kompetenzen, eine Stützung im Sozialverhalten über die Integration des Einzelkindes in einer Gruppensituation, das spielerische Vorlesen von Worten oder Ratespiele in Ergänzung zum Gestaltungsprozess konnten eine Ich-Stabilisierung bewirken. Das Fehlverhalten änderte sich, das Unwohlsein ließ sich verringern und das aktive Einbringen in den Unterricht nahm beispielsweise zu. Auffällig ist, dass die Bilder dieses

Jungen vielfach geprägt waren von Selbstbildern, die er von sich aus reihenweise produzierte bis hin zu clownistischen Abwandlungen von sich und den anderen.

Weiterhin zeigte sich in den Bildgestaltungen auch Trauerarbeit über Verluste wie beispielsweise das vor einem Jahr verstorbene Haustier, das in einem freien Bild auf einmal zur Geltung kam. Das wiederholte Darstellen von einem Verlust eines oder beider Elternteile, auch wenn kein äußerer Anlass darauf verwies, mischte sich mit anderen Bildgestaltungen – gerade in den Stillarbeitsphasen kam im alltäglichen Bezügen Verdecktes und Verdrängtes zur Gestaltung und erlangte in dem Zulassen der Trauer eine gewandelte Integration.

Hyperaktivität:

Der gestalterische Prozess bietet die Möglichkeit subjektive Ausdrucksformen zu finden und situativ auf verschiedene Anlässe unmittelbar einzugehen. Das tragende Moment im Gestalten, das In-Beziehung-Sein und teilweise gemeinsame Gestalten vermag Schüler einerseits zu stimulieren und andererseits auf den Gestaltungsprozess zu konzentrieren. So hatte ein Schüler, der ansonsten durch sein unruhiges und auflehndes Verhalten auffiel, über den Prozessverlauf eine zunehmende Beruhigung und Entwicklung von eigenen Ausdrucksformen erlangt. Der Rahmen des Settings mit dem anfänglichen Austausch über Erlebtes als Blitzlicht zu Anfang der Sitzung und das Besprechen des Erlebten am Ende der Sitzung trugen zu einem vermehrten Zuhören und nicht ständigen Dazwischenfragen bei. Auffällig war, dass der Junge – wenn er gestalterisch begleitet wurde – konzentriert während der Sitzung seine Bilder malen konnte und sich mit dem Gestalteten identifizierte.

Wesentlich erschien es den konstanten Rahmen des Settings beizubehalten, um in der Wiederholung des Gewohnten eine Stabilisierung zu ermöglichen. Der selbstbestimmte Gestaltungsprozess bedingte eine eigenständige Ausdrucksfindung und Motivation, eigene Themenstellungen zu entwickeln. Eine selbst gesetzte Aufgabe abzuschließen, steigerte sich von schnellen Einzelblatterstellungen bis hin zu aufwendigen Gestaltungen auf Leinwand. Der Ort der freien Mitteilung und Ausdrucksfindung bedingte ein atmosphärisches Miteinander, wo Ausgegrenztes mitgeteilt werden konnte und ein positives Selbsterleben ermöglicht wurde.

Verweigerung:

Schulverweigerung ist keine Seltenheit mehr und hat seine Anfänge in dem Erleben von Versagen und Verneinen, einhergehend mit mangelnder Integration in die Schulwirklichkeit. In dem Fall präventive Stützung bereit zu stellen, kann für Schüler über das spielerische Angebot des ästhetisch-gestalterischen Ausdrucks und eines positiven Selbsterleben durchbrochen werden. Auch bei manifesten Verweigerungsformen, wie bei einem elektiven Mutismus von einem türkischen Kind in der Verweigerung der deutschen Mitteilungsform, lassen sich diese transformieren. Der Zugang zu dem Kind oder Jugendlichen in der Wahrnehmung des Selbst im kommunikativen Miteinander, ein Probehandeln und ein freies bildnerisches Ausdrücken können eine Ich-Stabilisierung bewirken. In dem Fall lief die Kommunikation anfangs alleine über eine verhaltene mimische Mitteilung, die im Laufe der Zeit sich verstärkte, zu Äußerungen von Ja und Nein führte, bis hin zum Vorlesen der gemeinsam spielerisch erstellten Geschichte zu dem gemalten Bild. Gerade bei Migrantenkinder wird vielfach im Elternhaus die deutsche Sprache nicht gesprochen und die Spracherlernung erfolgt nur über Außenkontakte. Die Angst vor dem Versagen in der sprachlichen Mitteilung kann u.U. zu einer derartigen inneren Verweigerungshaltung führen. Über das ästhetisch-gestalterische Angebot in einer besonderen Gestaltung von aufeinander

aufbauenden Interventionen lässt sich ein gewandelter Zugang des Kindes zu sich selbst finden und ein sich Öffnen für den deutschen Kulturraum bewirken. Eine Absprache mit begleitenden Lehrkräften und Elternteilen ist dabei erforderlich, um das Lernfeld anzureichern.

Missbraucherfahrung:

Das Erleben von Gewalt und/oder sexuellen Übergriffen wird immer wieder bei Schülern wahrgenommen. Dies kann sich sowohl auf die häusliche Erlebenswelt als auch auf die Außenwelt beziehen. Die Verarbeitung von Missbrauch geht teilweise mit Formen der Vernachlässigung des Kindes oder Jugendlichen einher. Die Wahrnehmung des Erlebnishorizontes und die Bereitstellung von Ausdrucksformen transverbaler Verarbeitungsformen trägt eine stabilisierende Wirkung. Dies betraf beispielsweise die Stützung einer Schülerin der 4. Klasse nach erfolgtem und angezeigtem sexuellen Missbrauchversuch durch einen Fremdtäter. Nicht das Erlebte war in der Gestaltung von Bedeutung, sondern Zugangsformen zum eigenen Selbsterleben mit positiven Setzungen. In den ästhetisch-gestalterischen Sitzungen mit einer Mitschülerin konnte sie ihre Wunschträume, Mängel und Erfolgserlebnisse bildnerisch bearbeiten und in der Folge über verbale Mitteilungen Abstand zu dem Erlebten erhalten. Die Beziehung von Wunsch und Realität in der Auseinandersetzung mit der familiären Integration prägten ihren Gestaltungsprozess und vermochten eine innerpsychische Stärkung in der Aktivierung eigener Ressourcen vor dem Wechsel an eine neue Schule zu bewirken.

In einem anderen Fall bei einigen Mädchen aus der 1./2. Klasse lag eine Vernachlässigung im Elternhaus vor, und das Kind fiel durch verstärkte sexuelle Mitteilungen auf. In den Bildgestaltungen zeigte sich eine zunehmende Verdunkelung. Im Gespräch mit der Mutter konnte unter Vorlage des Bildmaterials und der Problematisierung des Verhaltens des Kindes diese als Kooperationspartnerin gewonnen werden - anders als zuvor bei Aufforderungen der Lehrerin. Dies erbrachte eine Veränderung der häuslichen Situation in der Versorgung des Kindes, seine nachmittägliche Hortunterbringung sowie eine Problematisierung sexueller Einflüsse, denen das Kind womöglich ausgesetzt war. In den Bildgestaltungen des Kindes waren in der Folgezeit zunehmend Veränderungen wahrnehmbar. Zudem nahm das Kind zweimal anstelle einmal die Woche über einen mehrwöchigen Zeitraum an dem ästhetisch-gestalterischen Angebot teil, um diese Intervention dann in einer offenen Gruppe nach Besserung auslaufen zu lassen.

Elternkonflikt:

Kinder und Jugendliche, die die Trennung ihrer Eltern unter psychischen Belastungen miterlebt haben und die zwischen beiden Elternteilen teilweise pendeln, ist eine Begleitung wichtig. Die erlebten Aggressionen eines Elternteils gegenüber dem anderen können den Entwicklungsprozess stark beeinflussen. So zeigte ein Junge, dessen Mutter sich von dem Vater trennte, als er zwei Jahre alt war und sie den Vater massiv ablehnte, starke Aggressionen und Herabsetzungen gegenüber Mitschülern. Seine Identifikation mit Figuren aus der Werbung oder Medienwelt bestimmten sein Verhalten, das zwischen Größenphantasien und Minderwertigkeitsgefühlen schwankte. Er versuchte durch Störverhalten im Unterricht dies zu überdecken. Im ästhetisch-gestalterischen bedurfte er einer unmittelbaren Begleitung im gemeinsamen spielerischen Gestalten, um zu seinen eigenen Ausdrucksformen zu gelangen. Sein Bedürfnis einer Kontaktaufnahme mit der Großmutter väterlicherseits bedingte Formen einer gewandelten Zuwendung zu dem Vater,

den er in Anlehnung an die Mutter völlig ablehnte und verneinte. Für ihn beinhaltete der ästhetisch-gestalterische Prozess eine Form des In-Beziehung-Tretens und einen Aufbau emotionaler Zuwendung in der Wahrnehmung von sich Selbst. Anders betraf es einen Jungen, der die Ambivalenz in der Elternbeziehung immer wieder in der Hausgestaltung zum Ausdruck brachte. Die symbolische Gestaltung der Veränderung des Atmosphärischen vom Regen zum Aufgehen der Sonne, von dem Doppelhausmotiv zum Haupthaus mit angefügten Wohnteilen als Ferienstimmung bedingte u.a. eine Bearbeitung der Konflikterfahrung. Den Eltern die Gestaltungsarbeiten vorzulegen und sie für die Ausdrucksformen ihres Kindes zu sensibilisieren, kann u.U. ein Anlass für sie werden, etwas anders mit ihrem Kind umzugehen. Dennoch liegt das Hauptgewicht in der Präventionsmaßnahme auf der Stabilisierung der Kinder und Jugendlichen, damit sie für sich einen neuen Zugang im emotionalen Erleben finden können.

Vernachlässigung:

Alleinerziehende und beidseitig berufstätige Elternteile gehören fast zur Normalität. Unter diesen Bedingungen erfahren Kinder vielfach eine Zuwendung über materielle Güter. So verfügen sie teilweise über technisch gut ausgestattete Kinderzimmer mit Fernsehapparat, DVD-Player und Computer mit Spielprogrammen usw., während ihnen eine persönliche Zuwendung fehlt. Sie haben einerseits eine allgemeine Versorgung von vordergründigen Wünschen, aber die psychische Anteilnahme wird zeitlich zu wenig berücksichtigt. Andererseits kann auch die Versorgung mit dem Frühstück, dem Pausenbrot, die Versorgung mit den Schulmaterialien nicht aus finanziellen Gründen, sondern aus mangelnder Teilhabe zustande kommen. Kinder und Jugendliche erleben ihre desolante Situation in Beziehung zu anderen und sind z.T. unfähig dies alleine zu bewerkstelligen. Geldknappheit wie durch Arbeitslosigkeit, Einschränkungen durch ein alleinerziehendes Elternteil im Spannungsbezug zum getrennt lebenden Partner tragen u.a. als weiteres zu Belastungssituationen bei.

Über das ästhetisch-gestalterische Angebot vermochten Schüler ihren innerpsychischen Konflikt bildnerisch auszudrücken. Gleichzeitig erfuhren sie eine gewandelte Selbstwahrnehmung und Ich-Stabilisierung im betreuten Setting des Gestaltens. Die Mitteilungsfähigkeit und das Ausdrücken von Erlebtem trugen mit dazu bei, einen neuen Zugang zu sich und den anderen zu finden. Die erlebte Wertschätzung und die Kontaktaufnahme mit den Elternteilen bildeten eine Brückenfunktion, um einen neuen Zugang zum Kind zu schaffen. Vielfach ist bereits das gestalterische Arbeiten mit den Schülern hilfreich, wenn sich die häusliche Lebenssituation nicht unmittelbar beeinflussen lässt.

Migration und Enkulturation:

Die deutsche Sprache wird bei ausländischen Kinder und Jugendlichen vielfach im Elternhaus nicht gesprochen. Die Eltern selbst beherrschen Deutsch nur begrenzt und können sie ihren Kindern nicht richtig vermitteln. Die Schule trägt eine doppelte Funktion in der Vermittlung der Sprachkompetenz und in der Integration in die deutsche Kultur. Das Mitwirken der Eltern bedingt eine gelungene Enkulturation als auch die Integration des Kindes in den Klassenverband und die Schule. Der ästhetisch-gestalterische Prozess kann eine Möglichkeit eines Probelerlernens bieten, wo im miteinander ein Zugang über den transverbalen Ausdruck des ästhetischen Gestaltens geschaffen wird. Die Auseinandersetzung mit der eigenen Identität, mit dem Selbstbild und Wunschprojektionen

kann auf der spielerischen Ebene des Gestaltens zu gewandelten Selbstentwürfen beitragen. In Schulen, wo der Ausländeranteil weit über 50 % ist und Klassen mit einem Ausländeranteil von bis zu 80 % keine Seltenheit mehr sind, bietet der ästhetisch-gestalterische Ausdruck auf der präverbalen Ebene die Möglichkeit einer Mitteilung und Auseinandersetzung. Die gestalteten Objekte schaffen zugleich eine Identifikationsmöglichkeit, werden zur Wertschätzung des eigenen Vermögens und können zu einer Motivation im Lernverhalten führen.

Auffällig war, dass zwei Schülerinnen aus dem türkischen und algerischen Raum bevorzugt ihr Selbstporträt nach einer Skizzenvorlage ausgestalten wollten. Der Entwurf von sich in einer selbst gewählten Pose stützte ihr Selbstwertgefühl. Im Unterricht traten sie verstärkt hervor in gemeinsamen Projektarbeiten und auch in dem Mut sich durch Sportleistungen auszuzeichnen. Ihre Kunstmappen bildeten Identifikationsträger eines gewandelten Zugangs zu ihren Kompetenzen.

c) Arbeitsformen

Es hat sich bewährt in Kleingruppen zu arbeiten und ergänzend bei problematischen Fällen übergangsweise in Einzelarbeit und weiterführend in Zweiergruppen zu arbeiten. Gerade in Fällen möglicher Missbrauchserfahrungen, wo ein intimer Klima notwendig ist, ist vorübergehend eine Einzelarbeit zu empfehlen. Eine schrittweise Öffnung zur Zweier- und später zur Vierer- oder Sechsergruppe ermöglicht eine soziale Integration und Stützung über Peer-group Kontakte. Es kann sich auch aus einer vorausgehenden Gruppenarbeit ergeben, eine Schülerin oder einen Schüler herauszunehmen oder zusätzlich ein Einzelangebot durchzuführen je nach Auffälligkeit. Die Einzel- und Zweierarbeit gibt die Möglichkeit verstärkt diagnostisch und intervenierend tätig zu werden. Es zeigte sich aber, dass eine Gruppengröße von vier bis zu sechs Schülern eine Motivation im miteinander Gestalten und eine Stärkung der sozialen Kompetenz förderte. Es ist jeweils abzuwägen, inwieweit ein Schüler eine besondere intensive Zuwendung und Begleitung bedarf. Generell kann aber gesagt werden, dass eine Einzelförderung eine Übergangsform darstellt, die zu einer Integration im Rahmen eines Gruppenangebotes hinführen soll.

Es kann sowohl mit freien als auch gelenkten Themenstellungen gearbeitet werden. Als sinnvoll hat sich gezeigt, teilweise Vorlagen zu Weiterarbeit bereitzustellen im Sinne einer projektiven Assoziation zu dem Bildgehalt – auch ähnlich dem Wartegg-Test. Diese gelenkten Arbeiten boten sich an, wenn ein Schüler momentan keine eigenen Gestaltungen machen wollte. Dabei konnten diese Vorlagen eine Brücke zur nachfolgenden Eigengestaltung bieten. Das dialogische Moment zwischen dem Schüler und der Begleitperson erfordert stets ein situatives In-Beziehung-Treten zum Schüler, wobei die ästhetisch-gestalterischen Mittel vielschichtig sind. Es geht allgemein um eine Motivation zur eigenen Ausdrucksfindung und zur Dialogfähigkeit.

Ein wiederholter Austausch mit den Lehrkräften und eine Rückkoppelung mit dem Elternhaus sind bei auffälligen Schülern erforderlich, um präventiv wirksam Problemsituationen zu

bewältigen. In diesen Fällen können die ästhetisch-gestalterischen Ausdrucksformen des Schülers eine Kommunikationsbrücke bilden, ohne deutend mit dem Gestalteten zu verfahren. Der assoziative Umgang in der Betrachtung der bildnerischen Formgebungen kann gemeinsam gewandelte Zugänge erschließen und die Eltern in dem Prozess als Kooperationspartner gewinnen.

d) Schultypische Aspekte

Es hat sich gezeigt, dass jede der drei Schulformen besondere Arbeitsmöglichkeiten eröffnet. Für die Grundschule, die Sekundarstufe I einer Gesamtschule und eines Förderzentrums erscheint die Integration eines präventiven Angebotes über Persönlichkeitsförderung empfehlenswert. Dabei ist die Integration im Randstundenbereich nicht immer einhaltbar, sondern abhängig von der jeweiligen schulischen Versorgung. Wichtig ist, dass Schüler nicht aus dem Pflichtstundenbereich herausgenommen werden und sich das Angebot nicht mit Parallelangeboten überschneidet, so dass ein Schüler die Teilnahme nicht als Ausgrenzung erfahren muss. Meist wurde das Angebot von Schülern dagegen als etwas Besonderes und Lustvolles wahrgenommen, das nicht das Stigma einer Therapie einnahm. Aufgrund der Gestaltungsprodukte und der Mappenerstellung wurde das Angebot auch als erstrebenswert in der Teilnahme von anderen gewertet und eine Teilnahme gewünscht.

Aufgrund der zunehmenden Einrichtung von Ganztagschulen kann dieses Angebot in der Sekundarstufe gut im Nachmittagsbereich angesiedelt sein. Im Rahmen der Grundschule, wo die Zeiteinheiten jeweils nur eine Schulstunde umfassen, ist es abhängig von der Stundengestaltung, bzw. die Variationsbreite der Teilnahme kann sich auf Randstunden und Sonderstunden beziehen. Vielfach bedarf es einer individuellen Absprache mit der Lehrkraft, um für das Kind eine Integration im Klassenverband zu stützen.

III. Zusammenfassung und Ausblick

III.1 Erfahrungen aus der Umsetzung

Rückblickend auf die Untersuchungsergebnisse der Schulbegleitforschung hat sich ergeben, dass die Integration der Präventionsmaßnahme im schulischen Raum für Schüler zum einen eine entlastende Funktion trägt und zum anderen eine Konfliktbearbeitung stützt. Der diagnostische Wert des ästhetischen Ausdrucks kann zudem ein Verstehen über die Verhaltensauffälligkeit vermitteln und andere Zugänge zum Schüler offen legen. Im Hinblick auf neurowissenschaftlichen Forschungsansätze lassen sich über den ästhetischen Ausdruck und das kreative Spiel neue Sinnzusammenhänge finden, bzw. wie im Traum spielerisch neue Lösungsformen bei festgefahrenen Strukturen entwickeln. Einhergehende positiv motivierte Erlebnisformen im ästhetischen Prozess bedingen ein anderes

Lernpotential, so dass Lernen anders verankert wird und das Selbstwertgefühl eine positive Verstärkung erlangen kann. In der Hinsicht konnte allgemein eine psychische Stabilisierung bei den teilnehmenden Schülern festgestellt werden sowie vielfach eine Verbesserung der Schulleistung einhergehend mit einem Wandel des Selbstkonzeptes. In der Hinsicht geht es – wie es Hüther (vgl. 2004) beispielsweise für die inneren Bilder herausgearbeitet hat – um eine Mobilisierung von Erlebnisinhalten, die als positive innere Bilder gespeichert werden können sowie um die Schaffung alternativer Motivationssysteme an Schulen, wo Interesse, soziale Anerkennung und persönliche Wertschätzung – auch in der persönlichen Beziehung zur Lehrkraft – einen Raum- und Zeitbezug erhält (vgl. Bauer, 2007).

Im Hinblick auf das Verhältnis innerer Imagination und dem dargestellten bildnerischen Ausdruck kommt es mit dem ästhetischen Gestaltungsprozess zu einer Transformation des Erlebten. Erlebnisinhalte werden in ein ästhetisches Produkt umgewandelt, was auch Ausdruck eines Verarbeitungsprozesses ist. In der scheinbaren Beliebigkeit der formalen Setzungen sind Erlebenshorizonte kondensiert. Sie beinhalten einerseits eine unbewusste Bearbeitungsform, andererseits eine Ausdrucksform des Erlebensprozesses. In Bezug darauf sind diese gestalteten Objekte deutbar, auch wenn sie in ihrer ästhetischen Qualität eine Vielschichtigkeit und nicht Eindeutigkeit bewahren. Gleichzeitig eröffnen sie einen gewandelten Zugang, indem sie in einem weiterführenden assoziativen Bearbeitungsprozess spielerisch belebt und sinnlich angereichert werden können. So wurde das Hausmotiv in der gestalteten Form zu etwas Anderem, einem Gegenüber. Die Darstellung von ständigem Regen, Gewitterwolken u.ä. war beispielsweise auffallend für Schüler mit Elternkonflikten, Trennungängsten u.a. Diese Gestaltungsformen drängen sich meist auf – unabhängig von imaginierten Bildern oder dem anfänglich gestalteten Entwurf. Bewegungsrichtungen, farbige Setzungen, Zahlenverhältnisse u.a. im Bild sind in der Hinsicht auch als bedeutungsgebender Ausdruck zu verstehen und spiegeln familiäre und persönliche Anteile wider. Sie können Shifter beinhalten, die sich in der Gestaltung von Bildfolgen – wie in dem Auftreten von stützenden Figuren, der zunehmenden Ausrichtung zur aktiven rechten Seite, einer positiven Selbstsetzung im Bild u.a. – ablesen lassen. Elternbeziehungen und Konflikterfahrungen werden in bildlichen Formen zum Ausdruck gebracht – wie den doppelten Türen, Farbgebungen u.a. Die bildnerische Bearbeitung schließt eine Verwandlung ein, wenn Bilder sich beispielsweise in einer Reihung entwickeln, sich im Gestaltungsprozess überlagern oder spielerisch in einen Märchendialog überführt werden. Das imaginierte Bild und das bildnerisch umgesetzte Bild stellen dabei zwei unterschiedliche Ebenen dar, deren Wahrnehmung und Deutung sich in der verfestigten gestalteten Struktur voneinander unterscheidet. Zum einen können Nebenschauplätze dargestellt werden, zum anderen kann eine Weiterführung bzw. Wandlung in der unbewussten Bildsymbolik oder eine Verdichtung zustande kommen. In dem Sinne sind die Bildgestaltungen als etwas

Eigenständiges zur Imagination zu werten bzw. auf einer anderen Ebene der Symbolisierung wahrzunehmen.

Die Integration einer Präventionsmaßnahme für verhaltensauffällige Schüler im Förderunterricht an Schulen mit Tagtraumimaginationen und ästhetischen Gestaltungsprozessen hat sich als wichtig in der frühen Stützung und Stabilisierung von Schülern erwiesen. Von Schülern wurde sie nicht unter dem Etikett einer Therapie wahrgenommen, sondern vielmehr als Gestaltungsangebot, das ihnen Freude bereitet. Im Gespräch mit den Eltern konnten dagegen die bildnerischen Ausdrucksformen als Belege zum Wohlbefinden ihrer Kinder mit herangezogen werden und einen besseren Eindruck in der Aufforderung zur Kooperation vermitteln. Zudem half den Schülern die Einbeziehung von Tagtraumimaginationen bei der inneren Stabilisierung und Selbstwahrnehmung. Weiterhin vermochten sie von vorgefertigten Bildstrukturen einer vorgegebenen fiktionalen Welt abzurücken und in Kontakt mit ihren eigenen Bilderwelten zu treten.

Im Hinblick auf eine ambulante Begleitung von verhaltensauffälligen Schülern haben sich transverbale Medien wie über Malen, Zeichnen und Plastizieren im Zusammenhang mit Entspannungs- und Imaginationsübungen als entlastend und stabilisierend erwiesen. Schüler konnten darüber psychisch erreicht werden und frühzeitig belastende Lebenssituationen von ihnen erkannt werden. Einen wesentlichen Faktor für Problemsituationen bilden die Familienverhältnisse mit konfliktbeladenen Elternbeziehungen, denen die Kinder ausgesetzt sind. Das Schulbegleitprojekt basiert in dem Zusammenhang auf einen integrativen Ansatz, um über Präventionen und Interventionen eine Betreuung vor Ort vorzunehmen bzw. eine Brückenfunktion für Außenstellen zu übernehmen, ohne dass das Kind oder der Jugendliche aus dem Schulbereich ausgegliedert werden muss. Dabei ist es auch wichtig, bei Problemfällen eine Kooperationsebene mit den Eltern aufzubauen.

Im Rahmen des Schulsystems lässt sich diese Form einer Persönlichkeitsförderung in Förderstunden integrieren. Vielfach vollzieht sich die persönlichkeitsfördernde Arbeit dabei in einem Vorfeld, wo keine genauen Daten vorliegen und mit der Deutung der gestalteten Materialien sowie des Schülerverhaltens weitere Schlussfolgerungen gezogen werden können, um interventiv tätig zu werden. Diese Tätigkeit unterscheidet sich von der Sozialarbeit in ihrer präventiven und interventiven Funktion (vgl. Thome/Reuß 2002) hinsichtlich der therapeutischen Ebene mittels besonderer gestalterischer Methoden. Verhaltensprobleme, wie wir sie heutzutage an Schulen vorfinden, bedürfen eines präventiven Klimas von Anfang an. Im Fall des elektiven Mutismus (vgl. Sparao/Schaefer 1998; Hampe 2002) können frühzeitige Interventionsformen wie über den transverbale Ausdruck im Rahmen des ästhetisch-gestalterischen Ausdrucks andere Instrumente angeboten werden, um das Selbstwertgefühl und die Selbstsicherheit zu stärken. Bezogen auf Vernachlässigung und die Gefahr des sexuellen Missbrauchs lassen sich frühzeitig

Signale in dem bildnerischen Ausdruck wahrnehmen, um in Kooperation mit einem Elternteil zu treten, um ein Verstehen für das Wohl des Kindes aufzubauen. Es ist eine Atmosphäre der Kooperation zwischen Eltern, Schülern und Schule aufzubauen, um Schülern eine Bindung und ein Verstehen in der Schulwirklichkeit zu vermitteln, wo ihre Fähigkeiten unterstützt und ihnen geholfen wird, ihre psychosoziale Entwicklung gestärkt zu durchlaufen.

III.2 Grenzen der Kooperation

Es hat sich gezeigt, dass der Faktor Zeit teilweise entscheidend für eine gelungene Kooperation ist. Die Teilnahme von Lehrkräften an der Befragung als Extraarbeit zu ihrer sonstigen schulischen Belastung hat sich bei einigen als schwierig dargestellt, während es an anderen Orten unproblematisch war. Generell bildet eine Untersuchung zur Wirksamkeit einer Präventionsmaßnahme einerseits einen Fremdkörper im schulischen Alltag und nimmt von daher eine Sonderstellung ein. Andererseits werden schulische Leistungsbereitschaft und soziales Verhalten der Schüler vermehrt einer zwischenzeitlichen Untersuchung unterzogen, so dass Datenerhebungen keine Besonderheit mehr darstellen werden. Dennoch bedeutet es für Lehrkräfte eine zusätzliche Bewertungsform, die Zeit erfordert. Es ist zu überlegen, mit welchen Beobachtungs- und Bewertungsbögen effektiv das schulische Verhalten von Schülern über einen längeren Zeitraum zu dokumentieren ist, um dies für verschiedene Bereiche nutzen zu können, ohne zusätzliche Materialien zu benötigen.

Von Seiten der Elternschaft ist die Ansprache an den allgemeinbildenden Schulen unproblematischer als am Förderschulbereich. Hinzukommt, dass bei ausländischen Elternteilen, die die deutsche Sprache nicht ausreichend beherrschen, ein guter Austausch nicht bereitwillig erfolgt. Es hat sich im Rahmen der Projektarbeit gezeigt, dass besonders ausländische Eltern eine Scheu zeigen, um in Kontakt zu treten. Weiterhin sind besonders desolate häusliche Verhältnisse auch ausschlaggebend für eine mangelnde Kooperation. Die Nutzung von Elternsprechtagen, im Grundschulbereich das Bringen oder Abholen des Kindes als äußere Anlässe können hilfreich sein, um keine zusätzlichen Termine von Eltern zu fordern.

Eine Bereitschaft ist aber auch dann zustande gekommen, wenn sich besondere Probleme gezeigt haben und von daher eine Aussprache mit den Eltern von Nöten war. In diesen Fällen konnten Elternteile gewonnen werden, gemeinsam die Gestaltungsarbeiten ihres Kindes zu betrachten und über Besonderheiten im Elternhaus und Überlegen zu einer hilfreichen Intervention zu sprechen. Die Bildgestaltungen trugen dabei eine Brückenfunktion, um in ein Gespräch einzutauchen, ohne von festgelegten Deutungen auszugehen. Die Bereitschaft von Elternteilen, dann kooperativ zum Wohl des Kindes etwas zu unternehmen, hat sich als durchgehend positiv gezeigt. Dies hatte keine unmittelbare Wirkung auf die gestalterischen Ausdrucksformen des Kindes im Sinne einer folgenden

Einschränkung, sondern hatte eine Wirkung auf die allgemeine Versorgung und den Umgang mit dem Kind oder Jugendlichen. Von daher kann allgemein festgehalten werden, dass Elternteile umso kooperationsbereiter wurden, je mehr sie an den gestalterischen Ausdrucksformen mögliche belastende Aspekte wahrnehmen konnten.

Im Rahmen der Projektarbeit gab es eine Kooperation zwischen den Lehrkräften der drei Schultypen im Rahmen von Supervisionssitzungen, in denen ein Einblick in die Arbeit an den unterschiedlichen Schulen ermöglicht wurde. Diese Supervisionssitzungen fanden in der Schulzeit einmal im Monat statt. Aufgrund der kleinen Gruppengröße war ein Ausfall von Lehrkräften aufgrund von Krankheit oder Terminschwierigkeiten auffälliger, als wenn es sich um eine größere Gruppe gehandelt hätte. Supervision nimmt in der Projektarbeit eine wichtige Rolle ein, sollte aber bei Teilnahme von mehr Schulen an eine größere Gruppenstärke gebunden sein. Dennoch hat es sich teilweise als schwierig gezeigt, übergreifend zu den Schultypen einen passenden gemeinsamen Termin zu finden. Leichter wäre es direkt an den jeweiligen Schulen mit den dort beteiligten Lehrkräften Supervisionsbesprechungen abzuhalten. Da die wissenschaftliche Begleitung integriert verlief, war eine direkte Begleitung und Mitarbeit an den Schulen jeweils möglich. Zudem ist eine Ansprache vor Ort und Teilhabe an der schulischen Umsetzung gewährt gewesen. Dies hat es ermöglicht, leicht Absprachen zu treffen und sich über Probleme und Erfahrungen auszutauschen. Für eine weitere Untersuchung wäre vorzuschlagen, dass eine quantitative Erhebung durchgehend von einer externen wissenschaftlichen Begleitung erhoben und ausgewertet wird, so dass beteiligte Lehrkräfte mehr entlastet werden können und eine Trennung zwischen dem Förderangebot und der Wirksamkeitsuntersuchung besteht.

III.3 Ausblick eines Förderungsangebotes zur Persönlichkeitsbildung

Der Einsatz einer Persönlichkeitsförderung über den ästhetisch-gestalterischen Ausdruck trägt seine Bedeutung im Rahmen der Prävention, unabhängig von der Bedeutung einer Intervention bei manifesten Auffälligkeiten. Von der schulischen Integration bietet sich besonders der Grundschulbereich an, da Schüler vielfach ihre Gefühle nicht in Worten auszudrücken vermögen. Aber auch der Sekundarstufenbereich I stellt einen wichtigen Bereich dar in den Entwicklungsphasen zur Pubertät. Abgewehrtes und Ausgegrenztes kann spielerisch bearbeitet und eine Integration in die Schulwirklichkeit gestützt werden. Gerade in den Phasen des Überganges, d.h. bei Schuleintritt, Verlassen der Schule und der Integration in eine neue Schule, in Entwicklungsphasen vom Kind zum Jugendlichen, der Verarbeitung von häuslichen Umbrüchen u.ä. In diesen Bereichen kann besonders der präverbale Ausdruck des Ästhetischen hilfreich sein.

Aus der praktischen Erfahrung hat sich gezeigt, dass es sinnvoll ist, wenn die Lehrkraft, die das Angebot an der Schule anbietet, auch dort stundenmäßig kontinuierlich verankert ist. So

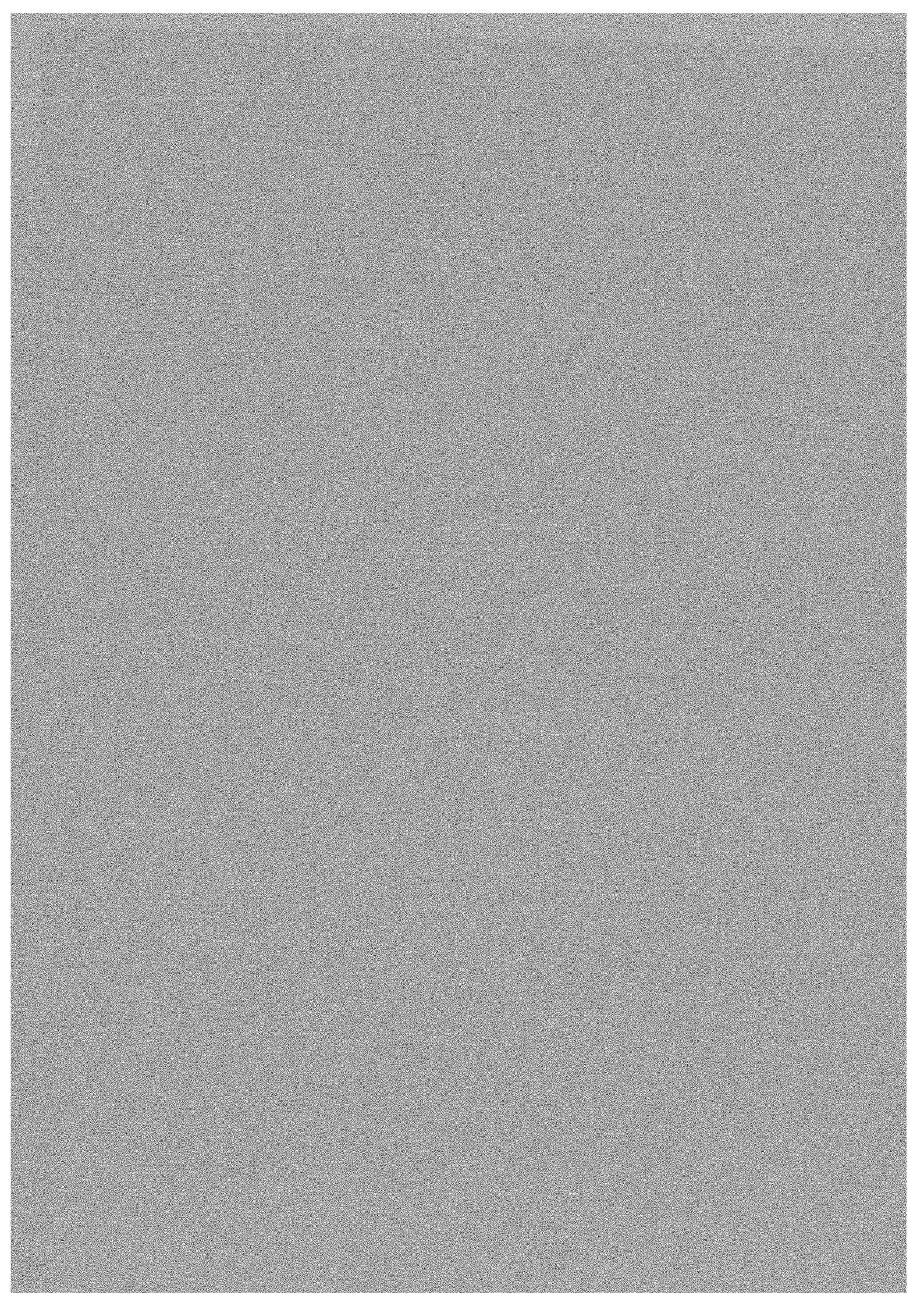
kann ein unproblematischer integrierter Austausch mit den Lehrkräften an der Schule erfolgen, weiterhin begegnen die Schüler der Lehrkraft auch zu anderen Zeiten als AnsprechpartnerIn und Beziehungsperson, und die Einbindung in den schulischen Ablauf erscheint leichter. Dies beinhaltet, dass die Lehrkraft mit mehreren Gruppen oder Einzelschülern arbeitet, so dass das Angebot sich an Schulen als feste Einrichtung festigen kann. Für die beteiligten Lehrkräfte sollte die Mitarbeit in der Präventionsmaßnahme eine ständige Supervision mit der Reflektion der Erfahrungen und Ausdrucksformen der Schüler, der Entwicklung von Konzepten einer methodischen Intervention bei auffälligen Schülergruppen gewährleisten. Dies betrifft eine Weiterbildung in diesem Arbeitsbereich, der zwischen Kreativpädagogik und Kunsttherapie angesiedelt ist.

Eine weitere zu empfehlende Integration des Angebotes wäre über externe Fachkräfte möglich, die an der Schule stundenweise mit einem festen Angebot an mindestens zwei Tagen in der Woche verankert sein müssten. Im Hinblick auf eine Entwicklung zur Ganzheitsschule wäre dies als ein ergänzendes Förderangebot an Schulen einzubinden. In diesem Fall bedarf es auch einer begleitenden Supervision und einer Einbindung in den Schulalltag in Kooperation mit den anderen Lehrkräften. Als Schnittstelle zwischen Schule und Betreuung vermag dieses Förderangebot zur Persönlichkeitsbildung eine wichtige Präventionsmaßnahme darstellen, um gewandelte Beziehungsformen zu Schülern in einem emotional strukturierten Raum- und Zeitbezug des ästhetischen Gestaltens zu aufzubauen.

Literatur

- Bach, S. (1995). Das Leben malt seine eigene Wahrheit. Zürich: Daimon.
- Bauer, J. (2007). Lob der Schule. Hamburg: Hoffmann u. Campe.
- Bowlby, J. (1969). Attachment and loss. Vol. 1: Attachment. New York: Basic Books.
- Crotti, E./Magni, A. (1999). Die geheime Sprache der Kinder. München: Beust.
- Ehrlich, M./Vopel, K.W. (1996). Phantasie Reisen. Saltzhausen: ikopress.
- Eysenck, M. (2002). Individual differences; normal and abnormal. Hove: Erlbaum.
- Fthenakis, W.E. (1995). Gruppeninterventionsprogramm für Kinder mit getrennt lebenden oder geschiedenen Eltern, Weinheim: Beltz.
- Furth, G.M. (1991). Heilen durch Malen. Freiburg i.B.: Walter.
- Gindl, B. (2002): Die Resonanz der Seele. Paderborn: Junfermann.Goetze, H./Van Bockern, St. (2002). Das Konzept ‚Reclaiming Youth at Risk‘ – ein innovativer Ansatz zur pädagogischen Begegnung mit Risikojugendlichen. In: Sonderpädagogik 32.Jg., Heft 3/4, S. 165-172.
- Hampe, R. (1991). Kunsttherapie als Förderunterricht in der Sekundarstufe I. In: Musik-, Tanz- und Kunsttherapie. 3. Jg., Heft 1, S. 30-36.
- (1999). Metamorphosen des Bildlichen. Bremen: Univ.
 - (2001a). Brüche und Übergänge in der weiblichen Identitätsbildung. In: PÄD Forum. S. 157-163.
 - (2001b). Zur Bedeutung des Selbstporträts im kunsttherapeutischen Prozeß an der Kinder- und Jugendpsychiatrie. In: Musik-, Tanz- und Kunsttherapie, 12. Jg, Heft 4, S. 188-196.

- (2002a). Traumatic Experiences and Disability. In: L. Schiltz (ed.), *Epistemology and Practice of Research in the Arts Therapies*. Luxembourg: CRP-Santé. S. 117-128
- Hampe, R. (1987). Ikonische Symbolisierungsprozesse im kunsttherapeutischen Bereich. In: *Integrative Therapie* 2-3. S. 141-165.
- (2002b): Die Künstlerischen Therapien und das Bauhaus. In: Bertolaso, Y. (Hrsg.). *Die Künste in den Künstlerischen Therapien. Selbstverständlichkeit oder Etikettenschwindel?* Münster: Paroli, 105-123.
- (2004). Präventive Maßnahmen für verhaltensauffällige Kinder und Jugendliche an Schulen im sozialen Brennpunkt. In: Schnoor, H./ Rohrmann, E. (Hrsg.). *Sonderpädagogik: Rückblicke. Bestandsaufnahmen. Perspektiven*. Bad Heilbrunn/Obb.: Klinkhardt, S. 289-296.
- (2006). Tragtraumimagination und bildnerisches Gestalten mit verhaltensauffälligen Kindern und Jugendlichen an Schulen. In: *Musik-, Tanz- und Kunsttherapie*, 17. Jg, Heft 1, S. 30-39.
- Hampe, R./Hegeler, P. (2007). Prävention und Intervention für verhaltensauffällige Schüler mit ästhetisch-gestalterischen Mitteln an der Grundschule. In: Hampe, R./Stalder, P. (Hrsg.). *Grenzüberschreitungen. Bewusstseinswandel und Gesundheitshandeln*. Berlin: Frank&Timme.
- Hampe, R./Richtl, D./Waser, G. (1999). *Kunst, Gestaltung und Therapie mit Kindern und Jugendlichen*. Bremen: Univ.
- Horn, G. (1997). Praxis des Katathymen Bilderlebens im Kindesalter. In: Leuner, H./Horn, G./ Klessmann, E.: *Katathymes Bilderleben mit Kindern und Jugendlichen*. München: Reinhardt. S. 68-93.
- Hüther, G. (2004). *Die Macht der inneren Bilder*. Göttingen: Vandenhoeck&Ruprecht.
- Iten, A. (1974). *Die Sonne in der Kinderzeichnung und ihre psychologische Bedeutung*. Zug: Balmer.
- Jakobson, R. (1980). Der grammatische Aufbau der Kindersprache (1977). In: Holenstein, E. *Von der Hintergebarkeit der Sprache*. Frankfurt a.M.: Suhrkamp. S. 171-186.
- Julius, H. (2001a). Bindungstheoretisch abgeleitete, schulische Interventionen für verhaltensgestörte Kindern. In: *Heilpädagogische Forschung*. Bd. XXVII, Heft 4, S. 175-188.
- (2001b). Die Bindungsorganisation von Kindern, die an Erziehungshilfesschulen unterrichtet werden. In: *Sonderpädagogik*. H. 2, S. 74-93.
- Kase, G. (1999). Samfund und Miteinandern. Bausteine zum psychosozialen Lernen in der Schule oder von einer besseren Schule träumen und sie verwirklichen. S. 308-316. In: Enders, Ch./Hanckel, Ch./Möley, S. (Hrsg.). *Lebensraum – Lebenstraum – Lebenstrauma Schule*. Bonn: Dt. Psychologen Verl.
- Kinkelbur, J./Hajak, G. (2000). Neurobiologie des Träumens. In: *Psycho* 2. S. 259-263.
- Koch, K. (1972). *Der Baumtest (1949)*. Bern/Stuttgart/Wien: Huber.
- Kottje-Birnbacher, L./Sachsse, U./Wilke, E. (Hrsg.) (1997). *Imagination in der Psychotherapie*. Bern: Huber.
- Leuner, H. (1985). *Lehrbuch des Katathymen Bilderlebens*. Bern: Huber.
- Okada, T. (2002). Family Image Colouring Method. In: L. Schiltz (ed.), *Epistemology and Practice of Research in the Arts Therapies*. Luxembourg: CRP-Santé. S. 129-139.
- Petermann, F. & Petermann, U. (1996). *Training mit sozial unsicheren Kindern*. Weinheim: Beltz.
- Reddemann, L. (2002). *Imagination als heilsame Kraft*. Stuttgart: Pfeiffer b. Klett-Cotta.



- Renwick, F. (2003). A Quiet Place. A short term intervention programme based on Educational-Therapeutic approach. Unpublished report: Liverpool: univ.
- Rode-Schulte, S./Kenzler, M. (2006). Kunsttherapeutische Intervention in der Schule. In: Kunst & Therapie, 1, S. 56-68.
- Richter, H.-G. (1987): Die Kinderzeichnung: Entwicklung. Interpretation. Ästhetik. Düsseldorf: Schwann.
- (1999). Sexueller Mißbrauch im Spiegel im Spiegel von Zeichnungen. Frankfurt a.M.: Lang.
- Richter-Reichenbach, K.-S. (2004). Kunsttherapie Bd. 1. Theoretische Grundlagen. Münster: Daedalus.
- Rode-Schulte, S./Kenzler, M. (2006). Kunsttherapeutische Intervention in der Schule – Forschungsbericht zum Projekt „Mut zu Wut“. In: Kunst & Therapie, Heft 1, Köln: Claus Richter. S. 55-68.
- Rosenberg, L. (1995). Finden und Erfinden von KB-Motiven. In: Katathymen Bilderbote, Nr. 7, S. 29-34.
- Roth, G. (2000). Warum ist Einsicht schwer zu vermitteln und schwer zu befolgen? In: PÄD Forum 3, 13.Jg., S. 410-415.
- (2001). Fühlen, Denken, Handeln. Frankfurt a.M.: Suhrkamp.
- Rubin, J.A. (1993). Kunsttherapie als Kindertherapie. Karlsruhe: Gerardi.
- Rüther, E./Gruber-Rüther, A. (2000). Traum – Affekt, Spiel, Theorie, Therapie. In: Psycho 5. S. 250–258.
- Sehringer, W./ Zoltán, V. (Hrsg.) (2004). Dynamik psychischer Prozesse in Diagnose und Therapie. Kiadó: Flaccus.
- Spasaro, Sh.A./Schaefer, Ch.E. (1998). Refusal to Speak. Treatment of Selective Mutism in Children. Northvale, New Jersey: Jason Aronson.
- Teml, H. u. H. (2002). Komm mit zum Regenbogen. Phantasiereisen für Kinder und Jugendliche (8. Aufl.). Linz: Veritas.
- Thomé, K./Reuß, W. (2002). Schulsozialarbeit im Primarbereich – eine präventive und integrative Maßnahme. In: Sonderpädagogik 32. Jg., Heft 3/4, S. 173-178.
- Weiner, A.S./Bardenstein, K.K. (2001). Persönlichkeitsstörungen bei Kindern und Jugendlichen. Stuttgart: Klett-Cotta.
- Wichelhaus, B. (1993). Zur Bedeutung der Kinderzeichnung für die Kunsttherapie. In: Domas, W. (Hrsg.). Praxisfelder Kunsttherapie: Köln: Maternus. S. 141-157.
- Wieczerkowski, W. u.a. (1979). Angstfragebogen für Schüler. Braunschweig: Westermann.
- Winnicott, D.W. (1971). Vom Spiel zur Kreativität. Stuttgart: Klett.
- (1973). Die therapeutische Arbeit mit Kindern. München: Kindler.

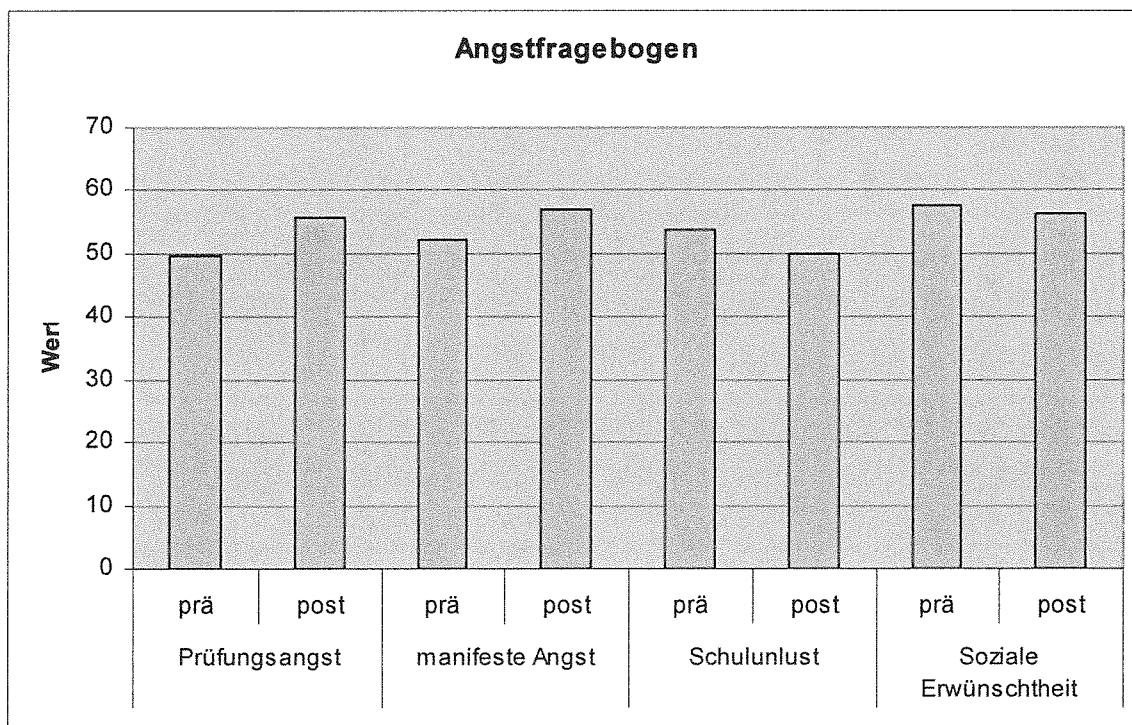
Anhang

| | |
|---|-----------|
| I. Tabellen zur quantitativen Erhebung | 2 |
| II. Exemplarische Falldokumentationen | 5 |
| III. Arbeitsblätter für den Transfer an Schulen | 17 |
| 1. Einwilligungserklärung der Eltern | 18 |
| 2. Fragenbogen für KlassenlehrerIn | 19 |
| 3. Schülerbogen zur Selbsteinschätzung | 20 |
| 4. Beobachtungsbogen zum Schülerverhalten | 23 |
| 5. Wochenplan-Blatt Nr. | 24 |
| IV. Vorschläge zu methodischen Gestaltungsangebotsformen in Einzel- und Gruppenarbeit zu „Malen nach Lust und Laune“ | 25 |

I. Tabellen zur quantitativen Erhebung

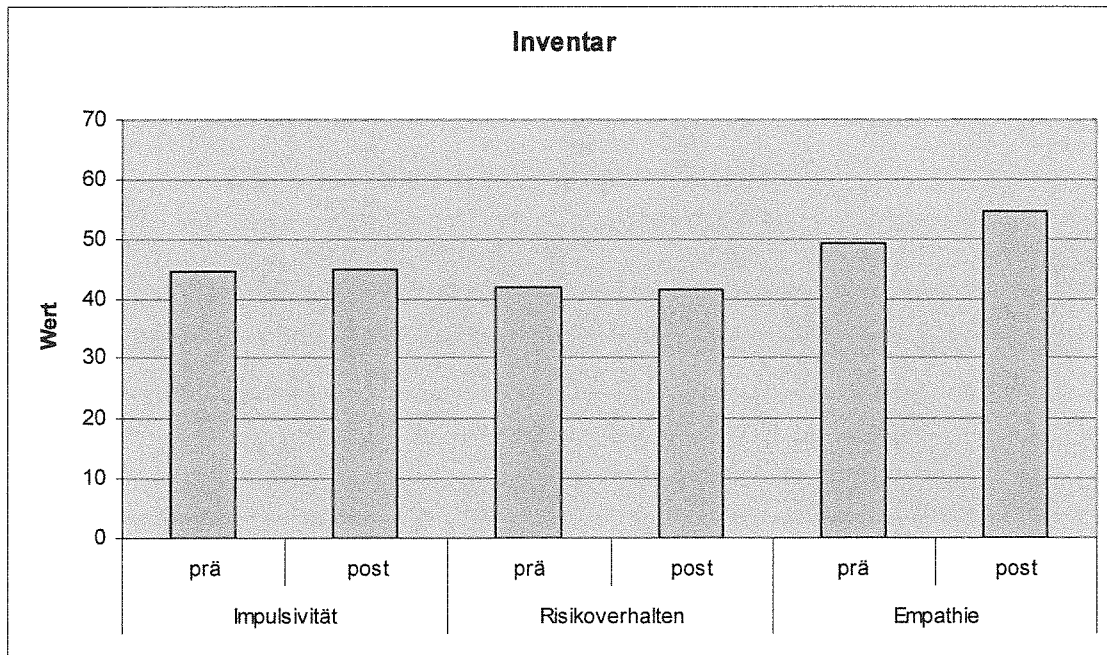
In einer Vergleichsstudie in der Grundschule zum Verhaltenstraining und einer ästhetisch-gestalterischen Förderung deuten die Erhebungen von 2006 folgende Klassenergebnisse an: Während bei Fördergruppen (N=70), die mit dem o.g. Verhaltenstraining für Schulanfänger trainiert wurden, beim ersten Messzeitpunkt der Mittelwert für die sozial-kognitive Kompetenz bei 21,4 liegt, ist er dagegen bei unserer Gruppe (die allerdings im Schnitt 2 Jahre älter ist) bei 22, für die sozial-emotionale Ebene liegt er bei 14,43 dagegen bei unserer Gruppe bei 29,4, und auf der Ebene des Sozialverhaltens liegt er bei 26,89 im Vergleich zu 40,4 bei unserer Gruppe. Zum zweiten Messzeitpunkt am Ende des Trainings ergibt sich folgender Vergleich: Sozial-kognitive Ebene der Trainingsgruppen beträgt 24,31 gegenüber unserer Gruppe mit 25, sozial- emotionale Ebene der Trainingsgruppen beträgt 18,68 gegenüber unserer Gruppe mit 31,6 und auf der Ebene des Sozialverhaltens erzielen die Trainingsgruppen 32,06 gegenüber unsere Gruppe mit 44,2. Insgesamt wird unsere Gruppe im Bereich Sozialverhalten und sozial-emotionale Kompetenz besser eingeschätzt als die Trainingsgruppe, Bei allen Bereichen ist sowohl bei den Trainingsgruppen als auch bei unserer Fördergruppe ein Zuwachs in der sozialen Kompetenz von den Lehrerinnen und Lehrern beobachtet worden.

Schema III Angstfragebogen für die Grundschüler



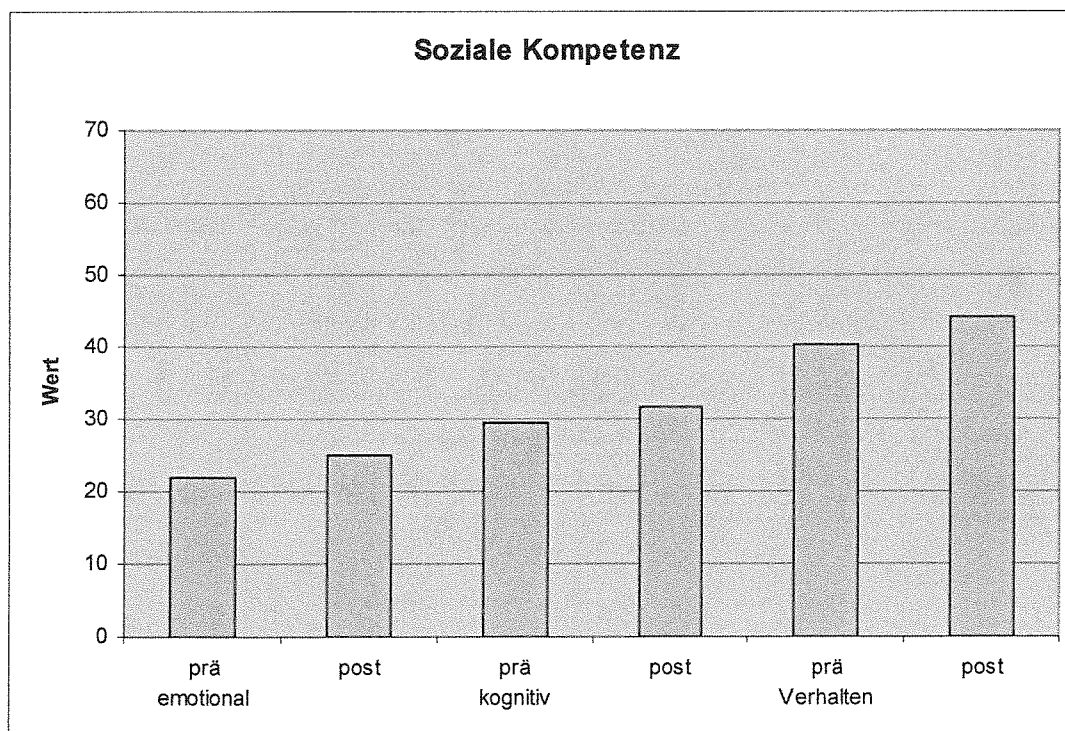
Hier lassen sich aus der Darstellung für die Grundschüler folgende Trends ableiten: die Prüfungsangst und die manifeste Angst steigen vom ersten Beurteilungszeitraum zum zweiten leicht an, Schulunlust und soziale Erwünschtheit nehmen leicht ab. Dies ist erfreulich, zeigt sich doch in der Abnahme der Schulunlust ein wünschenswerter Trend. Die Erhöhung der Angst vor Leistungssituationen und die Angst vor Problemen mit der eigenen Gesundheit und der eigenen sozialen Umgebung könnte auf eine stärkere Vertrautheit mit den Förderlehrerinnen zurückzuführen sein, die neben den gestalterischen Angeboten auch immer für Gespräch über die Nöten und Sorgen der Kinder offen waren.

Schema IV Inventar zur Erfassung von Impulsivität, Risikoverhalten und Empathie bei Grundschulern



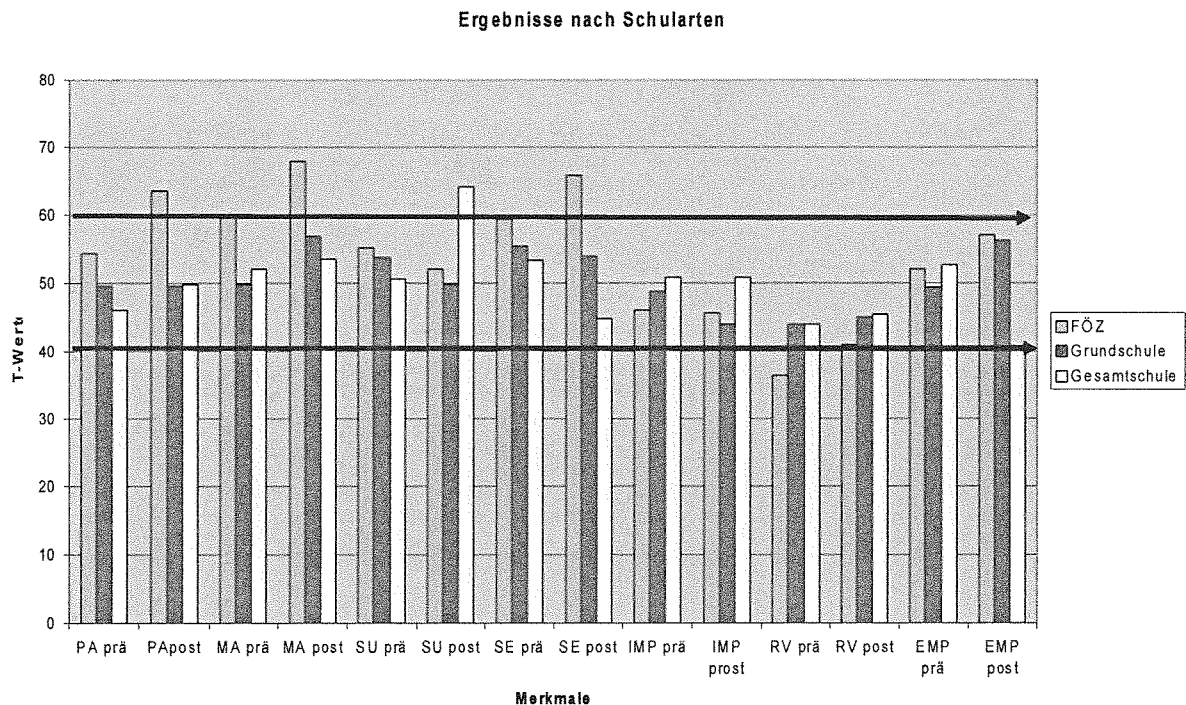
Impulsivität und Risikoverhalten bleiben annähernd gleich, die Empathie steigt an. Die Kinder sind zum Ende der Förderung eher bereit, sich auf die Gefühle, Wünsche und Bedürfnisse Anderer einzulassen und können sich nach eigener Einschätzung besser in andere Kinder einfühlen. Dies ist insofern ein wichtiges Ergebnis, zeigt es doch ein Charakteristikum der Fördergruppe auf: wir haben es hier nicht mit unsensiblen, ich-bezogenen Einzelkämpfern zu tun, sondern mit einfühlsamen Kindern, die im Miteinander ihr Einfühlungsvermögen noch steigern. Alle drei Faktoren (Impulsivität, Risikoverhalten und Empathie) liegen schon zum ersten Befragungszeitpunkt im Durchschnittsbereich).

Schema V Soziale Kompetenz bei Grundschulern



Erfasst wurden die Bereiche sozial emotionale Kompetenz, sozial-kognitive Kompetenz und Kompetenz im Sozialverhalten. In allen drei Bereichen haben sich die Förderkinder vom ersten zum zweiten Messzeitpunkt gesteigert. Die Förderung hat also offensichtlich auch Auswirkungen auf die von den Lehrern wahrgenommenen Bereiche der sozialen Kompetenz. Es handelt sich hier nicht um eine Selbsteinschätzung der Schüler mit allen Unwägbarkeiten der Verzerrung, sondern um eine Fremdeinschätzung durch die Klassenlehrerinnen oder Klassenlehrer.

Übersicht über die zwischenzeitlichen Ergebnisse aus den drei Schularten:



Abkürzungen: PA = Prüfungsangst; MA = Manifeste Angst; SU = Schulunlust;
SE = Soziale Erwünschtheit; IMP = Impulsivität; RV = Risikoverhalten;
EMP = Empathie.

II. Exemplarische Falldokumentationen

Die Namen und Kontextbezüge wurden anonymisiert. Über die Falldokumentation soll ein Eindruck von Gestaltungsverläufen vermittelt werden. Der Prozess des ästhetisch-gestalterischen Ausdrucks steht in Beziehung zu Verarbeitungsformen und verweist auf eine sinnlich-symbolische Bearbeitung von Konfliktfeldern und Identitätsbildungen.

Miriam, 1. Klasse

Sie war 8 Jahre alt und ging in die 1. Klasse, als wir im Frühjahr 2003 in einer Gruppensitzung mit 2-4 anderen Schülern begannen. Sie wurde von ihrer Klassenlehrerin empfohlen, da sie durch Vernachlässigung aufgefallen war. Sie hatte eine 3-jährige Schwester und musste sich morgens selbst versorgen, kam öfters zu spät und ohne Pausenbrot zur Schule. Sie war im Unterricht zum Teil leicht unkonzentriert. Ihr Vater war Türke und ihre Mutter Deutsche. Einführend begannen wir die Sitzung mit einer kleinen Phantasiereise wie Blume, Wiese, Haus, Berg usw. (vgl. Kottje-Birnbacher 1997) oder der Erzählung einer Geschichte. Miriam symbolisierte oft ein Herz, ihren Namen als auch ein Haus oder Regenbogen mit der Sonne auf der rechten Seite, d.h. einer Position des Sonnenuntergangs, einem Ort der Angst vor Verlassenwerden oder mit dem tiefen Wunsch, die eigene Persönlichkeit zu erhöhen (vgl. Iten 1974, S. 80ff.). Ihre Lieblingsfarbe war Blau, und ihre ersten Bilder waren noch differenziert. Ungefähr ab der 3. Sitzung begann sie die Einführungsübung zu stören, indem sie mit Späßen über anale Aspekte oder auch die Jungen durch Bemerkungen zum Penis provozierte. Bei der Gestaltung mit Ton formte sie konzentriert, nachdem Spiele zu Penisgestalten mit Ton zustande gekommen waren, verschiedene Schneckenformen und nannte eine davon eine Penis-Schnecke. Bei dem Gestalten mit Deckfarben hatte die ganze Gruppe Freude daran, die Farben zu mischen und im Wasserglas Veränderungen wahrzunehmen. Sie übermalte verstärkt ihre Bilder und verdunkelte sie mit Schwarz. In den verschiedenen Motiven war die Anzahl ihrer Familienmitglieder präsent, wie in den Zahlenverhältnissen 3 und 4. Zu Hause war die Diddlemaus ein bevorzugtes Malobjekt und auch manchmal in den Gruppensitzungen. Eine Art Regression im Bildprozess setzte ein, indem sie mit den Händen zu schmieren und sich malerisch expressiv auszudrücken begann, wobei eine Verdunkelung auffällig war, was zu den Sommerferien zunahm. In einer Sitzung, als sie an der Staffelei gestaltete, begann sie mit einer Blume, rahmte dann das Blatt ein. Danach malte sie einen Berg und verwandelte die Blume in eine menschliche Gestalt. Ein roter Punkt wie ein zerlaufendes Herz wurde rechts oben gesetzt und danach Farbe auf das Papier gespritzt (Abb. 1). Auf dem zweiten Blatt begann sie mit einem roten Diagonalkreuz, gefolgt von einem Berg und bespritzte das Blatt dann mit Farbe. Auf dem dritten – nachdem ich den Kindern mitgeteilt hatte, aufgrund der Räumlichkeiten nicht mehr zu spritzen – begann sie mit einer Hauptfigur, einer Sonne rechts und einer kleinen Figur oben links. Sie übermalte alles, indem sie einen Penis anfügte – wie sie anmerkte – und alles mit roter Farbe als Blut übermalte (Abb. 2). Da ich versuchte, in der Ferienzeit mit ihr zu arbeiten, erfuhr ich von der Mutter, dass sie während der ganzen Zeit bei den Großeltern auf dem Land sein würde. In der ersten Sitzung nach den Ferien hatte ich eine Sitzung mit ihr alleine. Sie begann mit einem Himmelsband, dann zwei dunklen Linien und einer Figur, um die Regen gemalt wurde. Als nächstes ergänzte sie einen Regenbogen mit dunklen Linien (Abb. 3). Sie erwähnte, dass sie seit gut einer Woche vor Ferienende wieder bei ihren Eltern war und krank gewesen war mit einer Ohrenentzündung trotz der sommerlichen Hitze. In der folgenden Gruppensitzung malte sie ein Herz und ein Haus. Das Herz wurde in einen Drachen verwandelt, aber am Schluss wurden schwarze Linien angefügt und angemerkt, das Herz würde weinen (Abb. 4). Das zweite Bild war eine Maus, dann sprach sie vom Turm von Pisa, den sie malte und ein Loch, in dem sich die Maus verkriechen konnte. Auf der rechten Seite malte sie noch eine Gestalt, die sie als Alien bezeichnete (Abb. 5). In dem Test „Zeichne deine Familie als Tiere“ bezeichnete sie ihren Vater und ihre Mutter als Gorilla, ihre Schwester als Affen und sich als Pferd. Zuerst malte sie den Zauberer mit langen Fingernägeln und energetischen Mundauswurf, der ihre Familie in Tiere verwandelte. Auf meine Intervention malte sie dann

auf der Rückseite ihre Familie – zuerst mit Schwarz ihren Vater mit Sprechblase (Aaahh), dann wollte sie ihre Schwester malen, korrigierte sich und benannte die Gestaltung als ihre Mutter, die „Blödmann“ sagte, danach malte sie sich mit Blau als Pferd und einer Krone auf dem Rücken. Auf meine Frage hin, wo ihre Schwester wäre, meinte sie, dass sie auf dem Pferd säße. Sie wollte nicht noch etwas hinzusetzen.

Daraufhin kam es zu einem Treffen mit der Mutter, die Hausfrau war, im Beisein einer befreundeten türkischen Mutter. Sie teilte mir mit, dass Miriam das Zimmer mit der jüngeren Schwester teilte und abends noch im Zimmer Videocassetten oder Fernsehen sehe durfte. Sie hatte sich angewöhnt nach 20 Uhr das Gerät aus dem Zimmer zu nehmen, da Miriam nachts öfters aufwachte und dann nach Mitternacht den Fernsehapparat angestellt hatte, wobei sie sicherlich nach Mitternacht freizügige Werbung gesehen hätte. Sie war zwar eifersüchtig auf ihre jüngere Schwester, setzte sich aber sehr für sie ein. Im Hinblick auf ihre freien sexuellen Bemerkungen meinte die Mutter, dass der Vater als Türke sogar seine Toilettentür abschließen würde und Miriam nur mit Badeanzug schwimmen gehen ließe, während ihr Großvater offener war und sie auch in die Toilette ließe. Sie hatte einmal mit ihrer Tochter über den Penis des Großvaters als Penisschnecke gesprochen. Die Mutter zeigte sich sehr kooperativ – meinte aber, auch sie hätte Probleme - und bezog die Bildgestaltungen von Miriam auf die späte Fernsehwerbung oder Comic- bzw. Fantasy-Gestalten. In der Elternkonferenz engagierte sie sich zum Erstaunen der Klassenlehrerin am nächsten Tag sehr. Später erfuhr ich durch Bemerkungen von Miriam in der Gruppe, dass ihre Mutter von den Großeltern adoptiert worden war, da ihr Vater sie nach dem Tod der Mutter geschlagen hatte. Sie machte mir zudem in der folgenden Einzelsitzung den Vorwurf, dass ich ihrer Mutter erzählt hätte, dass sie schlimme Wörter gebrauchte, während sie es doch nur dem befreundeten Jungen in der Gruppe gesagt hätte. Auf meine Anmerkung, dass ich dachte, sie benutze gewöhnlich solche Worte, meinte sie, dass sie diese schlimmen Worte nicht mehr benutzen würde. Sie baute dann mit Knetmasse eine Schildkröte, die riesige Augen und einen Penis bekam und dann ständig einen Haufen als Kot fallen ließ.

Im Ganzen kann gesagt werden, dass Miriam immer mehr anale Aspekte zum Ausdruck brachte wie Koten, ins Regressive über das Schmieren auf der Bildfläche ging und dabei immer expressiver und dynamischer wurde. Einerseits drückte sie ihre Einsamkeit und Depression aus, andererseits versuchte sie mit ihren Ausdrücken die anwesenden Jungen zu beeindrucken und die Führerschaft zu übernehmen. Zudem verwiesen die Bilder auf eine konflikthafte Familiensituation, insbesondere bezogen auf das Elternpaar. Die Arbeit nach den Ferien verlief mit Miriam zweimal wöchentlich, und zwar als Gruppensitzung und Einzel- oder Zweiersitzung, damit sie beobachtet und stabilisiert werden konnte. Hinsichtlich des Ansatzes einer Prävention konnte im Vorfeld mit der Mutter auf einer Kooperationsbasis in Kontakt getreten werden und womöglich Missbrauchs- oder Vernachlässigungstendenzen entsprochen werden.

Die Mutter hatte nach dem Gespräch für das Kind einen Hortplatz besorgt, wo sie am Nachmittag bleiben konnte. Auch bekam Mirjam ein Pausenbrot und –getränk mit, so dass sie nicht mehr bei Mitschülern etwas erbitten musste. Vor den nächsten Ferien bei den Großeltern, wo auch ihre Tante mit Ehemann und Hund lebte, erzählte sie, dass sie alleine bei der Großmutter schlafen würde, während der Großvater in einem anderen Raum schlafen täte. Über den wiederholten Austausch mit der Mutter schien es, dass sich der Aufenthalt für die Tochter bei der Großmutter, an der sie sehr hing, zu wandeln schien. Zum Teil wurde Mirjam verschlossener und wollte nicht alles mitteilen. In ihren Gestaltungsarbeiten, bei denen sie verstärkt Ton bevorzugte, zeigte sich aber eine Symbolisierung einer familiären Identität und Formen einer Selbstfindung.



Abb.1

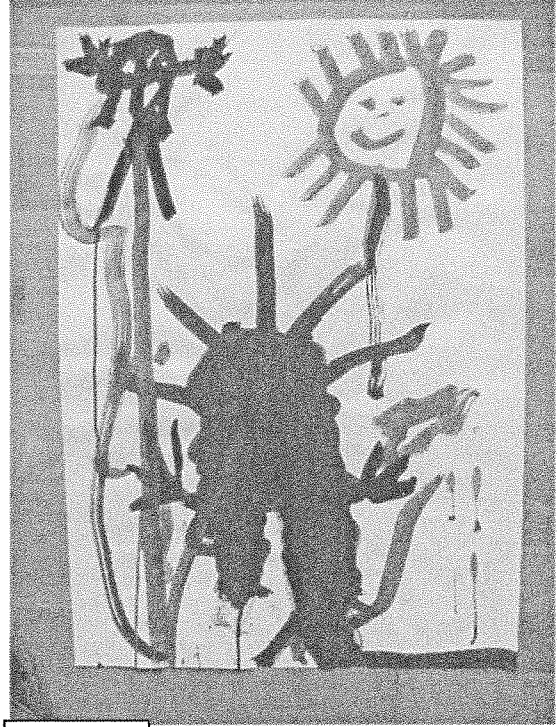


Abb. 2

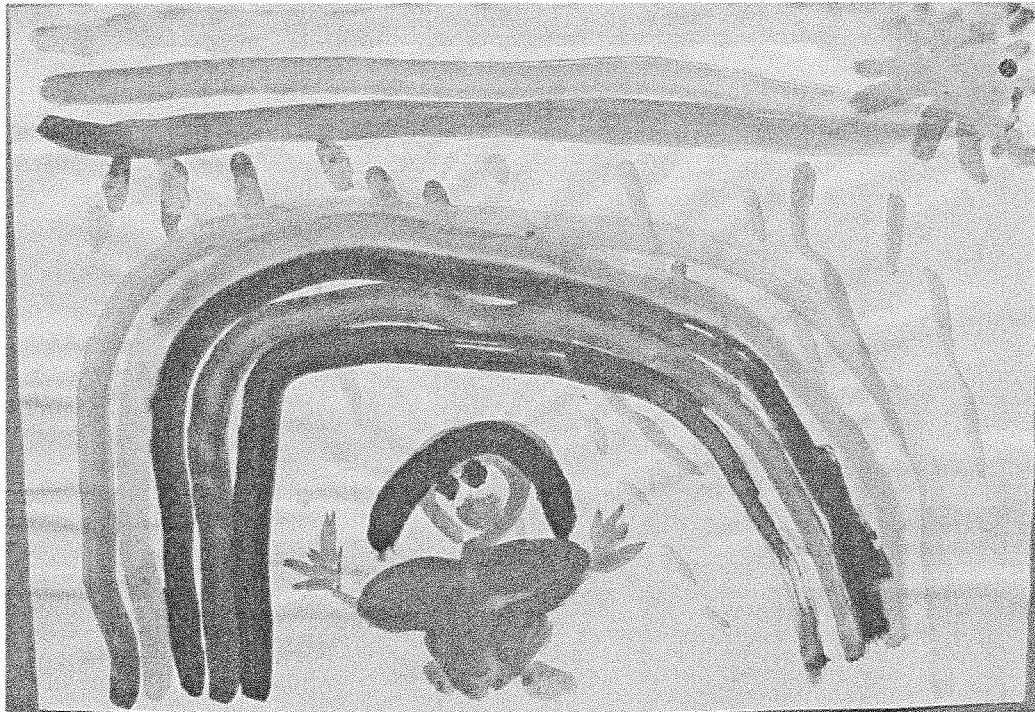


Abb. 3



Abb. 4

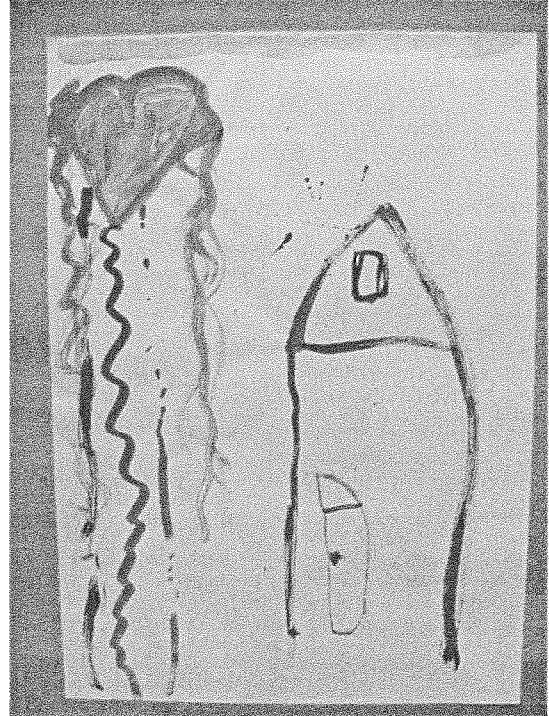
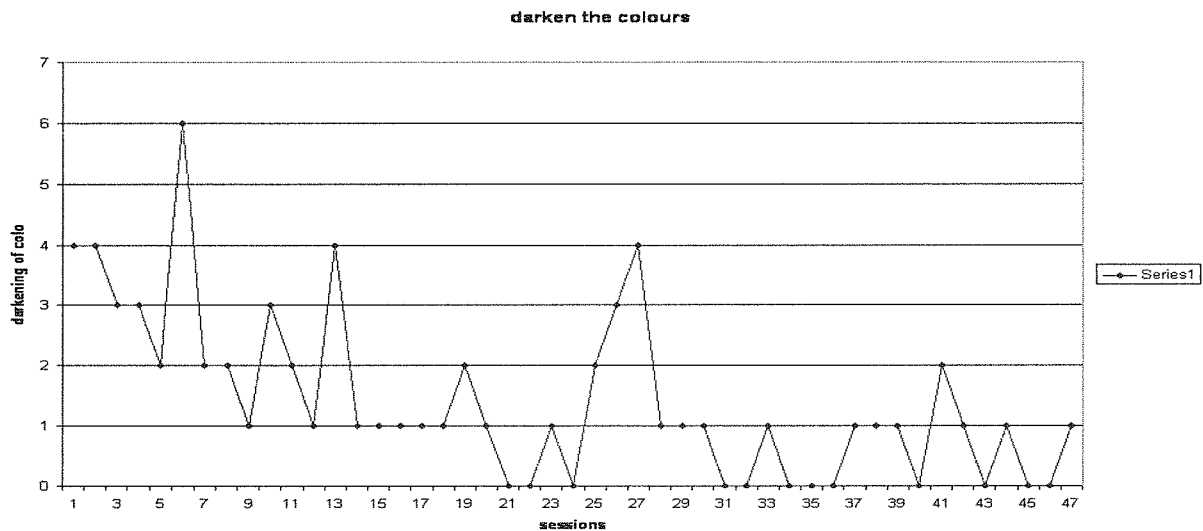


Abb. 5

Schema zur Verdunkelung von Farben in den einzelnen Sitzungen:



Tim, 2./3. Klasse

Als zweiter Sohn eines Paares, das beidseitig berufstätig war und die beiden Kinder nachmittags in einem Hort betreuen ließ, war Tim ein sehr anhänglicher Junge mit einer Bindungsproblematik (vgl. Julius 2001a+b). Im Unterricht eher verspielt und im Vergleich zu Mitschülern verlangsamt im Mitmachen, verträumt, mit eigenen Dingen beschäftigt und durch Vermeidungsverhalten eigenem Versagen auszuweichen, wurde in seinen Bildern wiederholt das Haus – unabhängig von der Einführungsphase – zum Sujet. Anfangs malte er es vielfach als zweigeteiltes Haus, ein Haus im Regen, selbst wenn die Sonne schien, und bearbeitete so einen bestehenden Elternkonflikt (Abb. 6). Es folgten Bilder zur Auseinandersetzung mit der eigenen Sexualität sowie der Thematisierung von Rückzugs- und Schutzgestaltungen in der Höhle oder dem Iglu in Ton geformt, aber auch der Vulkan als Ausdruck emotionaler Gestimmtheit nach einer Geschwisterstreitigkeit. Mit der Symbolik der Brücke und Wegstrecke als vermittelnde Symbole zwischen zwei Teilen nahm er die Thematik gewandelt wieder auf. Im Laufe der Arbeit mit phasenweisen Unterbrechungen, erst in einer

Gruppe, dann in einer Zweierkonstellation, nahmen seine Hausgestaltungen eine farbenfrohere Gestaltung mit Hervortreten der Sonne an (Abb. 7), veränderten sich von kleinen, z.T. winzigen Hausmotiven in der Landschaft zu hochhausartigen Gebilden, fast phallusartig (Abb. 8), wobei die letzten Motive blattausfüllende Hotelgebäude geworden waren. Sie sind Ausdruck einer gewandelten Selbstwahrnehmung, die auch den Wunsch eines Versorgtwerdens thematisieren. Eine Zurückversetzung in einen kleineren Klassenverband wurde den Eltern aufgrund seines ambivalenten Lernverhaltens empfohlen, in der er seinem Lernrhythmus folgend eine bessere Förderung erhalten sollte. Ohne kooperative Mitarbeit der Eltern kann z.T. mit Schülern nur eingeschränkt gearbeitet werden, wobei auch belastende Lebensumstände mit hineinwirken. Tim schien im Laufe der Zeit eine größere psychische Stabilität und Sicherheit erlangt zu haben, vermochte sich aber noch nicht leistungsmäßig voll einzubringen.

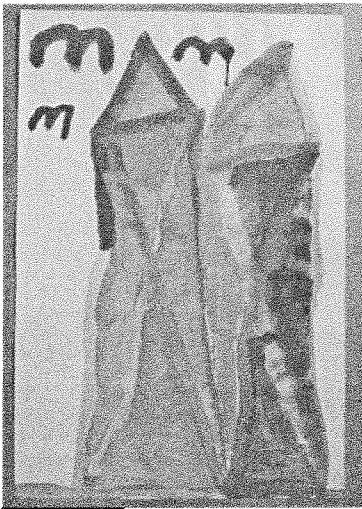


Abb.
6

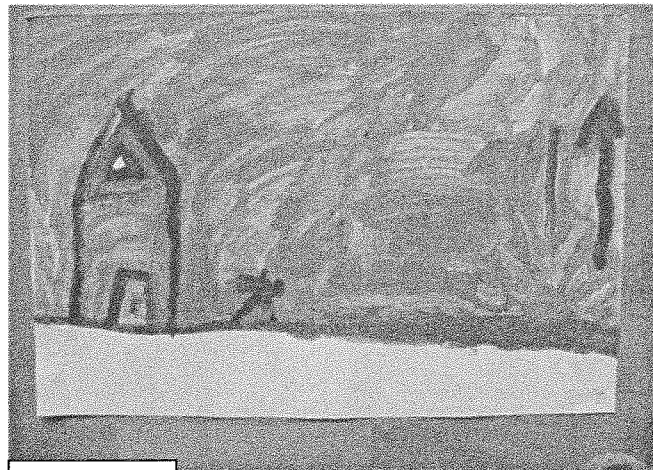


Abb. 7



Abb. 8

Sabine, 1./2. Klasse

Sabine war 6 Jahre alt, Einzelkind und in der 1. Klasse, als sie mir von ihrer Lehrerin geschickt wurde, da sie anscheinend grundlos im Unterricht zu weinen begann und über Bauchschmerzen klagte, was auch gehäuft im Kindergarten aufgetreten war. Ihre Mutter arbeitete abends in einer Gastwirtschaft im Haus, und die Tätigkeit des Vaters war unklar. Bereits in der 1. Sitzung, in der ich das Motiv „Blume“ vorgab, malte sie ein schwarzes Haus. Sie hatte zuerst eine rote Blume gesehen, die sich zu einer gelben veränderte und der sie Wasser gab. Sie malte erst eine rot-orange farbige Blume auf einer grünen Wiese links und ergänzte weitere Motive, die auf ein Mutter- und Vaterimago zu verweisen schienen - wie

rechts ein schwarzes Haus und darunter eine blaue Blume auf braunem Grund und eine schwarze Blume auf schwarzem Grund (Abb. 9). In vielen ihrer Bilder wurde unabhängig von der Motivvorgabe in der Tagtraumimagination das Haus gemalt. Sie war phantasievoll in der Erzählung ihrer Tagträume, wo u.a. ein Elefant auftauchte, der sie umrannte, eine Fledermaus sie beschützte und weitere wilde Tiere erschienen, die sie zu kraulen vermochte. Stets schien etwas Schwarzes wahrnehmbar, was die Hausgestaltung mit prägte. So gab ich in der 4. Sitzung das Motiv „Haus“ vor, wobei sie ihr Wohnhaus wahrnahm. Diesmal malte sie das Haus anstelle von der Seite frontal auf einer weißen Grundlinie mit zwei schwarz ausgemalten Fenstern sowie Mond und Sonne links und rechts (Abb. 10). Ihren Namen setzte sie mit Grau darunter. In der nächsten Sitzung gab ich das Motiv „Bach“ vor, wobei sie eine Wiese wahrnahm. Sie malte dann das Hausmotiv in Seitenansicht mit mehreren Farben, während oben mittig eine schwarze Fläche auftauchte (Abb. 11). Die Eltern hatten am Wochenende ihren Hochzeitstag gefeiert, und sie hatte der Lehrerin mitgeteilt, wieder Bauchschmerzen zu haben. Nach dem Malen entstanden meist ergänzend Lernspiele an der Tafel, die Sabine selbst initiierte, wobei sie eigene Motive zeichnete und Worte anschrieb. In einer folgenden Sitzung gab ich das Motiv „ein sicherer Ort“ vor. Sie erzählte, dass sie anfangs von einem Elefanten umgerannt worden wäre und dann im Wohnzimmer auf der Couch landete. Auf dem Teppich war ein roter Fleck mit Ketchup, und es roch nach Fledermaus. Bei dem Elterngespräch in der kommenden Woche teilten mir beide Elternteile mit, dass in kurzer Folge zwei Todesfälle in der Familie stattgefunden hätten, d.h. der unerwartete Tod der Großmutter väterlicherseits, an der sie sehr hing, durch Krebs und einige Wochen später der Tod des Lebensgefährten der Großmutter mütterlicherseits an Herzstillstand. Mittels der gemalten Bilder konnte auf den Erlebenshorizont der Tochter verwiesen werden, d.h. eine traurige Grundstimmung und Angstphänomene, so dass eine gemeinsame Absprache gefunden und eine Kooperationsebene aufgebaut werden konnte. Einerseits schien in den Bildern etwas Bedrückendes und Bedrohliches mitzuschwingen, andererseits eine gewandelte Selbstwahrnehmung stattzufinden. Nach dem Weihnachtsferien weinte sie wiederum in der Kreisrunde der Klasse. In der Sitzung gab ich das Motiv „Baum“ im jahreszeitlichen Wechsel vor. Sie phantasierte einen Baum, der bis zum Himmel wuchs, seine Blätter verloren hatte, die sie ihm wieder anklebte. Der Baum stand in einem Tierpark, aber alle Tiergehege waren leer, da die Tiere tot waren. Danach erzählte sie noch eine dramatische Geschichte von Silvester, in der sie anscheinend zuvor in der Klasse Gehörtes und Erlebtes miteinander vermischte. In ihrem Bild gestaltete sie dann rechts ein braunes Haus mit erleuchteten Fenstern und links einen großen Baum mit Früchten (Abb. 12). Einen Monat später gab ich nochmals das Motiv „Haus“ vor, das es zu erforschen galt. Sie sah Werkzeug, das auf einem schmutzigen Boden lag und setzte dies als erstes bildnerisch mit Schwarz um. Danach malte sie ein Haus auf orangener Grundfläche zuerst mit grünen Umrisslinien und Dachfenster, eine orangene Tür mit vielen Schlössern und die Innenfläche zuerst braun, danach mit Schwarz. Eine blaue Wolke war vor dem Fenster, und es regnete in das Haus hinein. Rechts malte sie ein orangenes Feld, wo Kinder spielten und links ein schwarzes Feld, wo gefährliche Tiere waren. Sie sprach von Krokodilen, die sie im Bassin eingefangen hatte (Abb. 13). Zwei Monate später gab ich das Motiv „Schutztier“ vor, und sie nahm einen Papageien wahr, mit dem sie draußen war. Sie malte dann ihr Wohnhaus auf schwarzer Grundlinie mit hellblauen Konturlinien und gestaltete es farbig aus (Abb. 14). Eigentlich wäre es hellblau meinte sie dazu und malte noch ein zweites Bild von dem seit kurzem mit ihr malenden Kind. Einige Wochen nach den Weihnachtsferien hatte sie mir bereits mitgeteilt, dass sie keine Bauchschmerzen mehr hätte. Sie spielte viel mit ihren Mitschülern auf dem Schulhof während der Pausen, war fröhlich und im Unterricht leistungsorientiert. Einige Sitzungen nach den Osterferien malte sie das Haus nach der Imaginationsvorgabe des sicheren Ortes, wo sie im See gebadet hatte, als schwebendes gelbes Haus mit braunen Konturlinien und vielen roten Fenstern, aber ohne Tür unter einer Sonne (Abb. 15). Die Schule wurde für sie ein Ort, wo sie sich wohl fühlte. Die verdeckte Trauer um die verlorene Großmutter, die Bearbeitung eines z.T. konfliktbeladenen Elternhauses und die Wahrnehmung ihrer Stärken und Fähigkeiten bestimmten ihre Gestaltungen, wobei der Malraum auch zu einer Art Schutzraum wurde.

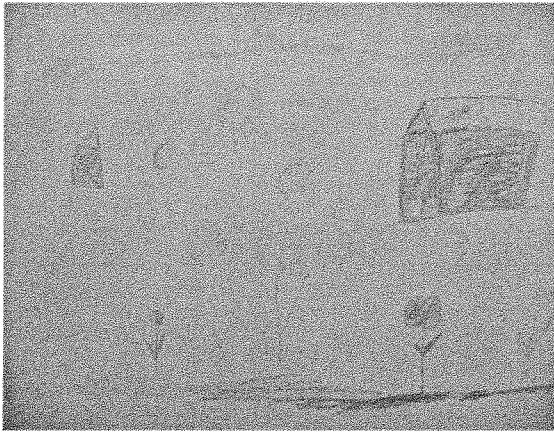


Abb. 9

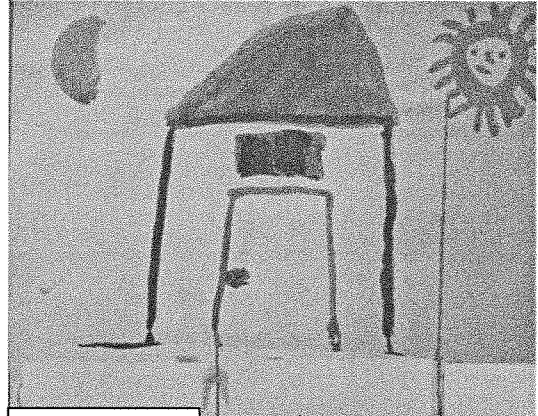


Abb. 10

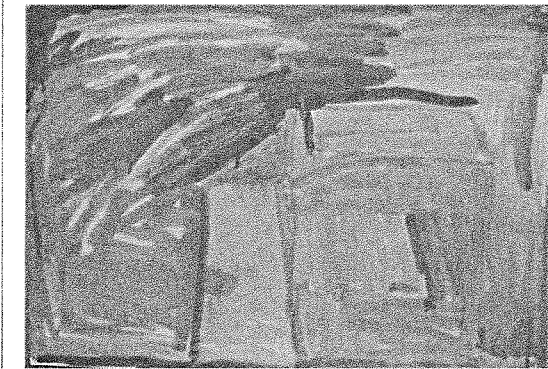


Abb. 11



Abb. 12



Abb. 13

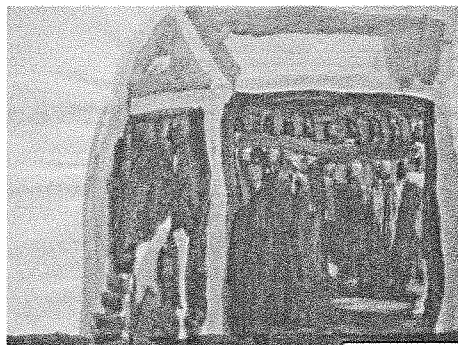


Abb. 14

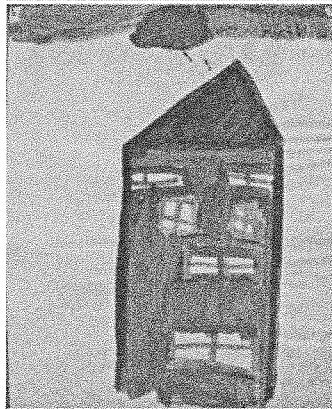
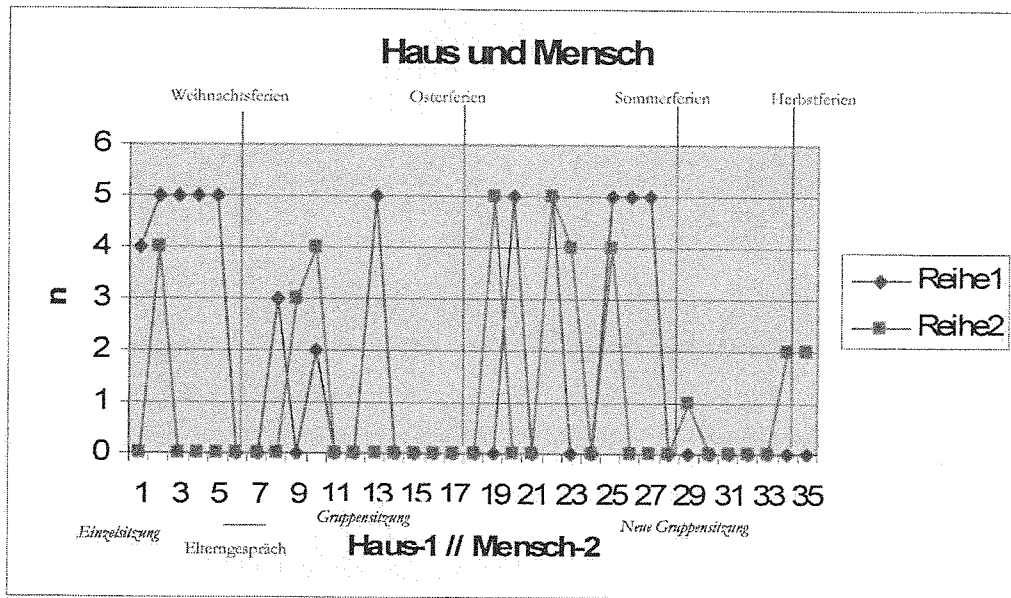
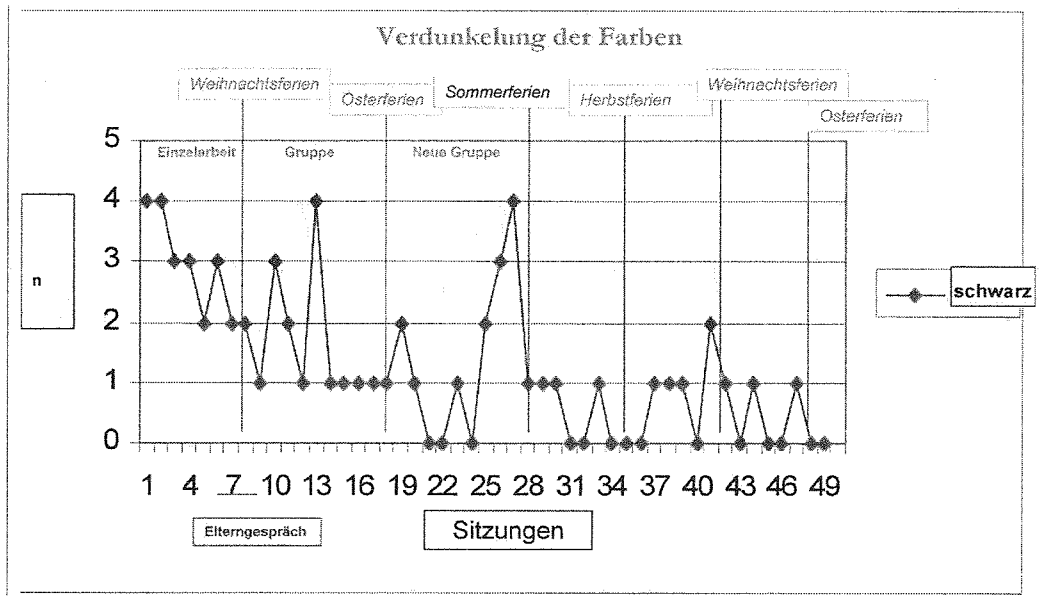


Abb. 15

Schema zu Haus und Mensch in den Bildgestaltungen



Schema zu Verdunkelungen der Farbe in den Bildgestaltungen



Erwin (3./4. Klasse)

Erwin war in der 4. Klasse, als ich mit ihm in Einzelsitzungen zu arbeiten begann. Es war ein elektiv mutistisches türkisches Kind, das nur zu Hause türkisch sprach und sich in der Schule – auch seinen türkischen Klassenkameraden gegenüber – still verhielt. Er hatte eine jüngere, noch nicht schulpflichtige Schwester, seine Mutter sprach kein Deutsch und der Vater aufgrund seiner Arbeitstätigkeit nur ein wenig. Zwei Wochen nach Halbjahresbeginn wurde Erwin in die 3. Klasse zurückversetzt mit einer jüngeren Klassenlehrerin. Er fühlte sich in dieser Klasse wohl und arbeitete aber weiterhin still und konzentriert mit. In den ästhetisch-gestalterischen Förderstunden wurde immer mit einer Atemspannung, Tagtraumimagination, dem bildnerischen Gestalten mit unterschiedlichen Malmitteln auf DinA2-Papier sowie dem gemeinsamen Betrachten zum Abschluss mit Austausch über den Prozess gearbeitet. Ungefähr zur gleichen Zeit begann er nach wiederholtem Anraten eine Therapie bei einer jungen türkischen Verhaltenstherapeuten, die bei der Behörde für Ausländerkinder tätig war. Sie konnte gleich bei dem ersten Treffen mit Erwin im Beisein der Eltern türkisch sprechen. Die Mutter machte auf sie einen depressiven Eindruck, da sie eigentlich wieder in die Türkei zurückkehren wollte. Erwin kam gerne zu den Förderstunden, zu denen ich ihn abholte und malte intensiv und detailliert an seinen Bildern, wobei er selbst das Ende setzte. Auffallend in seinen Bildern war die Symbolisierung seiner Familie in der Anzahl von Blumen, Enten, Fischen und ähnlichem sowie von männlichen und weiblichen Anteilen, wie er sie in unterschiedlichen Baumgestalten zeigte. Stets erschien auch etwas nach links Abgewandtes oder Dunkles, was für etwas Depressives als auch einen ins Passive zurückgezogenen Bereich stand (Abb.15). Im Laufe der Zeit wandelte sich diese Ordnungsstruktur in seinen Bildern und seine Person wurde als zentrale stabile als auch handelnde Gestalt immer deutlicher. Die Sonnendarstellung war bei ihm stets auf der linken oberen Seite und wurde zur ganzen Sonne im Feld des Sonnenaufgangs, d.h. zu einer Kraft und Hoffnung ausströmenden Sonne. Vielfach standen die Sonnenstrahlen bei Erwin in Relation zu seinem Alter.

Einleitend für einen Wandel bei Erwin war das Bild der 4. Sitzung (Abb. 16) drei Wochen vor den Osterferien, bei dem die Imagination eines Weges vorgegeben war. Er malte zentral einen See mit Enten, dahinter zwei Bäume mit unterschiedlichen Kronen und links einen Reiter auf einem Pferd sowie rechts am See im gegenüber einen Osterhasen mit einem Eierkorb auf dem Rücken. Später erfuhr ich, dass er eine Woche später zum ersten Mal der Therapeutin deutsche Worte mitgeteilt hatte und seitdem langsam begann, mit ihr auf Deutsch zu sprechen. Immer öfter trat das Symbol des Pferdes (Abb. 17 + 18), das er fütterte oder tränkte, in seinen Bildern auf. Da sich die Lebenssituation derart wandelte, dass sich durch einen Wohnungskauf eine Rückkehr in die Türkei aufhob, erkannten die Eltern die Wichtigkeit des Erlernens der deutschen Sprache auch für sich selbst mehr. Dies war in den Bildern von Erwin ablesbar, der mittlerweile sicherer wurde und mit den türkischen Kindern begann, auf dem Schulhof auf Türkisch zu antworten. Einige Wochen nach den Sommerferien konnte er erstmals im Rahmen eines Spiels mit Unterstützung der türkischen Therapeutin in der Klasse leise etwas auf Deutsch sagen. In den Förderstunden wurde zusätzlich zu der Verbalisierung des Gestalteten von ihm ein Dialogspiel ergänzt, bei dem er sich schriftlich in der Sprachäußerung einbringen konnte. Bei den Tagtraumimaginationen wurden immer mehr der Handlungs- und Sprechaspekt mit einbezogen, so dass er seine Kompetenz wie als Kapitän eines Bootes, Fußballspieler mit Ball sowie als Sprechender in einem Theaterspiel mit anderen Kindern u.ä. erlebte. Auch dunkle Farbgebungen als symbolische Setzungen zur Mutterproblematik und zu seiner Solidarisierung mit ihr traten zurück, und die Ausrichtung nach rechts, zum Leben hin, war auffallend.

In den Bildgestaltungen kam es vermehrt zu Selbstdarstellungen in der Begegnung mit einer anderen Beziehungsfigur, der Wiedergabe von Handlungsräumen wie dem eigenen Wohnumfeld als Motiv des sicheren Ortes u.a. Dem Gestaltungsprozess schloss sich ein freier Märchendialog zum Bild in schriftlicher Form an, was mit knappen Sprachbelegungen von einem dargestellten Motiv ab der 10. Sitzung begann und im Laufe der Zeit sich zu einer kleinen Geschichte – als Sätze im Wechsel geschrieben - weiter entwickelte. Nach den Herbstferien begann er zuerst leise, den geschriebenen Text im Rollentausch vorzulesen. Es zeigte sich, dass er in der deutschen Grammatik Lücken hatte und auch deshalb Ängste vor

dem Sprechen zu haben schien. Der Anteil des Malens wurde kleiner, so dass mehr Zeit zum Schreiben und Vorlesen blieb. Im Unterricht verweigerte er noch die sprachliche Mitteilung, sprach aber bereits lauter türkisch mit seinen Mitschülern auf dem Schulhof in meiner Gegenwart. Die externe Therapie mit der Familie brach ab, da Vereinbarungen für den Therapieverlauf nicht eingehalten wurden. Erwin hatte zwar mit der Therapeutin vor der Klassenlehrerin und anderen Lehrkräften bereits vor den Sommerferien unter Tränen einen Text laut vorgelesen, traute sich aber weiterhin nicht, sich sprachlich einzubringen. Im neuen Jahr begann er langsam bei mir mit Worten zu antworten, seine Stimme wurde beim Lesen kräftiger, und er begann auch im Hort der Schule vereinzelt vorzulesen und zu sprechen. Im Türkischunterricht sprach er normal Türkisch, während er sich in seiner Klasse hauptsächlich schweigend verhielt, aber emotional sicherer geworden war. In der Imagination tauchten vermehrt aktivierende Symbole auf wie das rote Fahrrad, das er als blaues Rennrad bildnerisch umsetzte. Insgesamt schien er zufrieden zu sein und lernte langsam seine Ängste abzubauen, um seinem inneren Leistungsanspruch auch in der deutschen Sprache zu entsprechen. Vor den Übergang zur neuen Schule nahm Erwin in den Sommerferien noch an einer Kur zum Sprachtraining teil, was die Therapeutin organisiert hatte, um auf den Schulübergang in der Förderung seiner sprachlichen Kompetenz in einer fremden Gruppe vorbereitet zu werden. Dort konnte er als sprechender Schüler in der neuen Schulsituation beginnen, wie mir die Lehrerin nach einer Hospitation mitgeteilt hatte, da sie keine Kenntnisse über seine vorherige mutistische Haltung besaß. Anscheinend bestanden aber Probleme mit Mitschülern während der Pausen, da er sich noch nicht frei in Deutsch äußern konnte und sich dann körperlich zur Wehr setzte. Über Kooperation mit den Eltern unter Kenntnisnahme der Vorgeschichte von Erwin versuchte man dieser Problematik zu begegnen.



Abb. 15



Abb. 16



Abb. 17

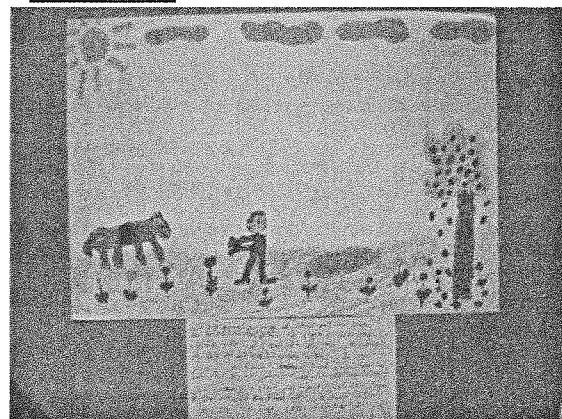


Abb. 18

Tom, 5./6. Klasse

Bei Tom, 11 Jahre, aus der 5. Klasse einer Gesamtschule lag ein Verlust des Vaters vor, von dem sich die Mutter in seinem Kleinkindalter, zwischen dem 2. und 3. Lebensjahr, getrennt hatte und der als negativ besetzt in der Familie mit zwei älteren Brüdern, 18 und 21 Jahre, ausgegrenzt wurde. Die Auseinandersetzung von Tom mit Ich-Idealen und seiner Identitätsbildung wurden in eigenen Bildgestaltungen symbolisiert. Er war im Unterricht durch sein störendes und herabsetzendes Verhalten gegenüber Schwächeren von Mitschülern aufgefallen. Für ihn war dialogisches Gestalten wichtig, d.h. ein dialogisches Schnörkelspiel nach Winnicott verbunden mit einer Anreicherung in der anschließenden Umsetzung zu einer Bilderzählung, um Kontakt aufzunehmen. In seinen Bildern zeigten sich zum einem stark aggressive Impulse im Vernichten anderer und andererseits ein Heldenkult bezogen auf die Fußballmannschaft Werder Bremen und besondere Comicgestalten. Diese Ambivalenz zog sich durch seine Gestaltungen. Auffallend war zudem eine Orientierung an Marken wie „Young Spirit“ bei Werder Bremen oder „Duff“ als Biermarke. Der Wechsel von Vernichtungs- bzw. Tötungsphantasien und Größenphantasien (Abb. 19) als auch eine Identifikation mit einem Heldenkult belegten seinen Weg der Identifikationsfindung (Abb. 20). Die Beeinflussung durch die Medienwelt wurde dabei deutlich, wobei Tom anscheinend bedingt durch den Verlust eines positiven Vaterbildes seine Helden in der Außenwelt suchte. Hinzukam, dass die Mutter nach der Trennung von dem Vater, der mittlerweile wieder verheiratet war, einen negativen Bezug zu ihm zu haben schien bzw. der Vater ein Tabu-Thema darstellte und von Tom als nicht existent dargestellt wurde. In dem Zusammenhang übernahm der älteste 22jährige Bruder, der wie auch der andere Bruder nicht mehr in der Wohnung lebte, eine wichtige Rollenidentifikation. Der Wunsch von Tom Fußballspieler bei Werder Bremen zu werden, erfüllte sich vorerst nicht, dagegen nahm er mehrmals in der Woche am Schwimmtraining teil. Nach einem halben Jahr – mit den Sommerferien – hatte vorerst seine Betreuung geendet, da er an einer anderen Veranstaltung der Schule teilnehmen sollte. Dennoch war er in Kontakt geblieben und hatte von Leistungsverbesserungen berichtet, auch bezogen auf seine sportlichen Leistungen. Anscheinend hatten sich seine Schwierigkeiten im Unterricht zum Teil lösen können, und er vermochte zwischenzeitlich dem Unterricht etwas besser zu folgen. In den Gestaltungsfolgen war eine zunehmende Identifikation mit seiner zeichnerischen Kompetenz wahrnehmbar, ein Interesse an Lernverbesserungen und eine veränderte Ausrichtung auf sein Selbstbild.



Abb. 19

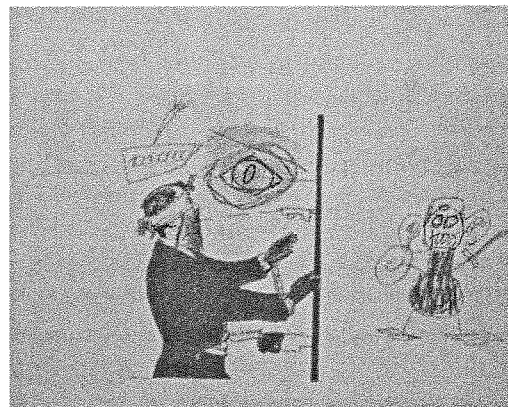


Abb. 20

Klaus, 6. Klasse

Klaus war 12 Jahre alt und Schüler an einer Gesamtschule in der 6. Klasse. Er hatte einen zwei Jahre älteren Bruder, der zu einem Förderzentrum ging. Bei ihm wurde eine Legasthenie diagnostiziert und mit Beginn der ästhetisch-gestalterischen Förderung nahm er auch wöchentlich an einem Rechtschreibkurs teil. Die Eltern waren berufstätig, und beide Kinder waren sich viel selbst überlassen, wobei technische Geräte wie jeweils ein eigenes Fernsehgerät, später auch DVD-Player, Gameboy u.ä. die Freizeit bestimmten. Bereits bei der ersten Tagtraumimagination zur „Wiese“ sah er ein Baumhaus, in dem er sich wohl

fühlte. Die bildnerische Umsetzung ähnelte einem „Drei-Bäume-Testbild“ - mit links und rechts zwei großen Bäumen und mittig einem kleinen Busch (Abb. 21). Im Märchendialog zu dem Bild wollte er den Busch mehr links zum Baumhaus rücken lassen, damit er nicht so alleine wäre. In der 7. Sitzung nach den Weihnachtsferien gab ich das Motiv „Haus“ vor. Er berichtete von einem Haus mit zwei Etagen und einem Garten. Als er durch die Fenster blickte, erschien ihm alles bunt und originell, nur vieles wirkte vertauscht, bzw. einige Dinge passten in den Zimmern nicht zusammen – wie der Herd und der Kühlschrank in der Küche, im Schlafzimmer war ein Bett bezogen und das andere nicht. Als angenehmen Ort fand er sein angewärmtes Bett von Zuhause. In der bildnerischen Gestaltungsphase malte er rechts zwei Baumstämme mit Laubkrone, mittig einen Busch und links zwei Figuren zu den Bäumen ausgerichtet (Abb. 22). In der 9. Sitzung gab ich das Motiv „Ich-Ideal“ vor, wobei er sich gut in seinem realen Alter fühlte. Danach malte er seine Bildidee, d.h. rechts ein Haus mit zwei Personen davor. Mittig zog sich eine Buschreihe und links war ein Baum (Abb. 23). Er berichtete, wie sehr sich seine Leistungen verbessert hätten und was er sich noch vorgenommen hätte. Auch sein Lehrer berichtete von der Verbesserung seiner schulischen Leistungen und seines Verhaltens. Für ihn schien auch das Getragensein im dialogischen Prozess von Wichtigkeit, ein Miteinander, das einer technischen Spielwelt gegenüber stand.

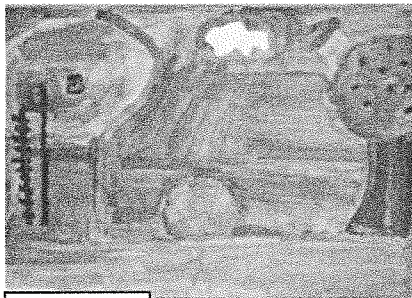


Abb. 21

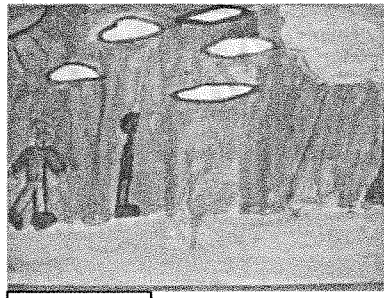


Abb. 22



Abb. 23

Jan, 6. Klasse

Jan war Schüler am Förderzentrum für Lernbehinderte und nahm an einem Gruppenangebot von 6 Schülern teil, d.h. 2 Jungen und 4 Mädchen der Klasse 7. Er hatte seine beiden Eltern aufgrund von Krankheit und Unfall kurz nacheinander vor ungefähr über einem Jahr verloren. Als Nachkömmling wurde er zuerst in einem Heim untergebracht, das er nach kurzer Zeit verließ und lebte seitdem bei seiner verheirateten Schwester. Auffällig war Jan in der Schule geworden durch sein unkontrolliertes Verhalten, seine aggressiven Ausbrüche und sein beständiges Schreien. In den ästhetisch-gestalterischen Sitzungen gelang es ihm sich in Kreisrunde mehr einzubinden, anderen zuzuhören und sich auf Entspannungsübungen mit Imaginationen einzulassen. Seine Bildproduktionen, die anfangs in schneller Blattfolge nacheinander entstanden und auch unbewusste Trauerarbeit symbolisierten, konzentrierten sich zunehmend auf einzelne Bildgestaltungen, denen er mehr Aufmerksamkeit widmete. Wichtig war es, dass er im Gestaltungsprozess begleitet wurde, so dass er sich mehr auf sich selbst beziehen konnte. Die Wertschätzung seiner Gestaltungen halfen ihm auch, emphatisch auf seine Mitschüler einzugehen und sich konzentriert über einen längeren Zeitraum auf seine bildnerischen Ausdrucksformen einzulassen.



Abb. 24

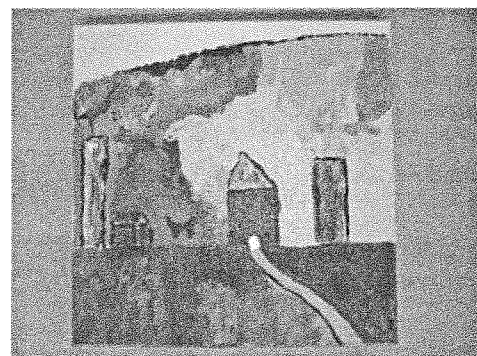


Abb. 25

III. Arbeitsblätter für den Transfer an Schulen

Es sind unterschiedliche Arbeitsblätter angefügt, die das Arbeiten für die Einzel- und/oder Gruppenarbeit benutzt werden können. Voran steht die Einwilligungserklärung für die Eltern. Diese sollte nach einer ersten Schnuppersitzung mit dem Schüler, der von einer Lehrkraft oder anderen vorgeschlagen wurde, und seiner positiven Wahrnehmung der Teilnahme an die Eltern weitergereicht werden. Die weiteren angefügten Blätter betreffen zum einem die Einschätzung der KlassenlehrerIn zum Verhalten des Schülers vor und im Verlauf der ästhetisch-gestalterischen Begleitung, damit eine Vorinformation über den Schüler vorliegt. Zum anderen sind verschiedene Fragenbögen für Schüler zur Selbsteinschätzung, zur Zielorientierung und zum Erleben der Sitzung angefügt. Sie können je nach der Phase der Intervention von dem Schüler vor oder nach der Sitzung ausgefüllt werden kann. Weiterhin liegt ein Beobachtungsbogen zur Dokumentation des Schülerverhaltens während des Präventionsangebotes vor und ein Wochenplanbogen, um einen Überblick über Gestaltungsangebote zu haben. Diese Handreichungen zum Gestaltungsangebot sind als Hilfestellungen zu verstehen, die abgewandelt werden können bzw. Anregungen geben können zu eigenen Umsetzungsformen in der Vorbereitung und Dokumentation des Angebotes.

Einwilligungserklärung der Eltern

An unserer Schule wird eine integrierte Fördermaßnahme für Schüler angeboten. Es geht um eine Stützung der Persönlichkeitsentwicklung über ästhetische Gestaltungsformen wie Malen, Zeichnen und Plastizieren. Die Teilnahme für Schüler ist zeitlich begrenzt (von ¼ -1 Jahr) und findet in Kleingruppen statt.

Um die Entwicklung Ihres Kindes wahrzunehmen, werden Beobachtungsdaten zu Verhaltens- bzw. Gesundheitsauffälligkeiten nur zur persönlichen Nutzung aufgenommen. Die künstlerischen Arbeiten Ihres Kindes werden in einer Mappe gesammelt und können zum Ende der Einheit nach Absprache mitgenommen werden.

Gerne halten wir auch Kontakt zu Ihnen, um Ihre Wahrnehmungen zu berücksichtigen.

Auf Wunsch informieren wir Sie gerne über den Stand der Arbeit und nehmen Hinweise Ihrerseits gerne auf.

Lassen Sie uns bitte wissen, ob Sie mit der Teilnahme Ihres Kindes an dem Förderangebot einverstanden sind.

Ich bin damit einverstanden, dass mein Kind an der Fördermaßnahme „Malen nach Lust und Laune“ teilnimmt.

Ja Nein

Bitte um weitere Information: Ja Nein

Name des Kindes:.....

Datum:

Unterschrift

Fragebogen für KlassenlehrerIn

Name:

Alter/Geburtsdatum:

Klassenstufe:

Familiensituation: Elternerziehung Alleinerziehende andere Erziehungsformen

Einzelkind mehrere Geschwister Geschwisterstellung

Eltern:

Aufgewachsen: Deutsche Ausländer einsprachig zweisprachig mehrsprachig

Schulbesuch:

| | | | |
|-----------------------------------|----------------|--------------------|--------------------|
| Besucht die Schule | regelmäßig | unregelmäßig | fehlt z.T. gehäuft |
| Nimmt an allen Schulstunden teil | durchgehend | nur bestimmten | fehlt unregelmäßig |
| Nimmt am Unterricht teil | durchgehend | fächerbezogen | selten |
| Ist in der Klasse integriert | hohe Akzeptanz | mittlere Akzeptanz | niedrige Akzeptanz |
| Beziehung zum Lehrpersonal | gut | weniger | gering |
| Schulleistungen | gut | durchschnittlich | gering |
| Gute fachbezogene Schulleistungen | viele Fächer | wenige Fächer | kein Fach |
| Gesundheitszustand | gut | unterschiedlich | schlecht |

Ergänzende Bemerkungen:

Wahrnehmung des Schülerverhaltens:

| | 1- hoch | 2 | 3 | 4 | 5 - niedrig |
|-------------------------|---------|---|---|---|-------------|
| Selbstvertrauen | | | | | |
| Ängstlichkeit | | | | | |
| Konzentrationsfähigkeit | | | | | |
| Soziale Fertigkeiten | | | | | |
| Arbeitshaltung | | | | | |
| Störverhalten | | | | | |
| Innere Unruhe | | | | | |
| Feinmotorik | | | | | |
| Fröhlichkeit | | | | | |
| Ermüdung | | | | | |
| Aufmerksamkeit | | | | | |
| Mitteilungsfähigkeit | | | | | |

Ergänzende Bemerkungen:

Schülerbogen zur Selbsteinschätzung

Name:

Alter/Geburtsdatum:

Klassenstufe:

Wie sehe ich mich?

| | | | |
|----------------------------------|--|--|--|
| Ich habe drei Wünsche | | | |
| Ich träume von | | | |
| Später möchte ich | | | |
| Am wichtigsten ist mir | | | |
| Am wohlsten fühle ich mich | | | |
| Mit meiner Mutter kann ich | | | |
| Mit meinem Vater kann ich | | | |
| Am liebsten bin ich zusammen mit | | | |

Was mir sonst noch einfällt:

Wie nehme ich mich in der Schule wahr? – Mache jeweils ein Kreuz.

| | 1 - sehr | 2 | 3 | 4 | 5 - kaum |
|---|----------|---|---|---|----------|
| Ich fühle mich wohl in der Schule | | | | | |
| Mich interessiert der Unterricht | | | | | |
| Ich habe meine Mitschüler gerne | | | | | |
| Es fällt mir leicht mich zu konzentrieren | | | | | |
| Ich arbeite gerne Zuhause für die Schule | | | | | |
| Ich mag meine Lehrer | | | | | |
| Ich kann ruhig mitarbeiten | | | | | |
| Ich bastele gerne | | | | | |
| Ich freue mich viel | | | | | |
| Ich fühle mich wach | | | | | |
| Ich nehme gerne am Unterricht teil | | | | | |

Was sind meine Ziele?

| | | | |
|----------------------------------|--|--|--|
| Was ich verbessern möchte: | | | |
| Wie ich es erreichen will: | | | |
| Wie möchte ich sein: | | | |
| Wie würde ich mich dann fühlen: | | | |
| Was finde ich an mir gut: | | | |
| Was finde ich an anderen gut: | | | |
| Was möchte ich unbedingt ändern: | | | |

Was mir sonst noch einfällt:

Wie fühle ich mich?

Name:

Klasse:

Alter:

Datum:

Kreuze an, wie Du Dich erlebt hast!



| Meine Gefühl: | sehr gut | gut | weniger | schlecht | angespannt | wütend |
|--|----------|-----|---------|----------|------------|--------|
| Mir geht es heute? | | | | | | |
| Ich konnte mich konzentrieren. | | | | | | |
| Ich konnte den anderen zuhören. | | | | | | |
| Ich konnte meine Ideen gestalten. | | | | | | |
| Es hat mir Spaß gemacht. | | | | | | |
| Ich habe Lust mehr zu machen. | | | | | | |
| Ich habe die anderen zufrieden gelassen. | | | | | | |

Was möchte ich besser machen?

Was Wünsche ich mir zum nächsten Treffen?

Beobachtungsbogen zum Schülerverhalten während des Präventionsangebotes

Name:

Alter/Geburtsdatum:

Klasse:

Beobachtungsaspekte während der Sitzung am:

| Gestaltungsart | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
|-------------------|---|---|---|---|---|
| Themenvorgabe | | | | | |
| Imagination | | | | | |
| Gestaltungsmittel | | | | | |
| Gestaltungsfolge | | | | | |
| Motivwahl | | | | | |
| Farbwahl | | | | | |
| Gestaltungsduktus | | | | | |
| Übermalungen | | | | | |
| Eigenständigkeit | | | | | |

Weitere Anmerkungen:

| Formale Aspekte | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
|-----------------------|---|---|---|---|---|
| dynamisch | | | | | |
| farbenfroh | | | | | |
| Spontaneität | | | | | |
| Korrektur | | | | | |
| figürlich | | | | | |
| abstrakt | | | | | |
| schwarz-weiß | | | | | |
| altersgemäß | | | | | |
| regressiv | | | | | |
| linksorientiert | | | | | |
| rechtsorientiert | | | | | |
| aufgehellte Farben | | | | | |
| verdunkelte Farben | | | | | |
| gerichtetes Gestalten | | | | | |
| Kommentierung | | | | | |
| Konzentration | | | | | |
| Beeinflussung | | | | | |

Weitere Anmerkungen:

Wochenplan – Blatt Nr. _____

Teilnehmer:

Klasse:

Allgemeine Verhaltensbeobachtungen während der Sitzungen

| Datum | Thema/Material | gefehlt | Verhaltensauffälligkeiten |
|-------|----------------|---------|---------------------------|
| | | | |
| | | | |
| | | | |
| | | | |
| | | | |
| | | | |
| | | | |
| | | | |
| | | | |

Weitere Anmerkungen:

IV. Vorschläge zu methodischen Gestaltungsangebotsformen in Einzel- und Gruppenarbeit zu „Malen nach Lust und Laune“

Zielorientiertes Förderprojekt

Schüler sollen wissen, was sie hier lernen wollen, z.B.:

ruhiger werden - sich nicht so leicht ärgern - sich besser konzentrieren - besser mit anderen zurechtkommen – besser lernen können...

Die Aufgabenvorschläge entstammen kunsttherapeutisch erprobter und bewährter Verfahren aus der Projektarbeit. Sie sind auf Einzel- und/oder Gruppenarbeit bezogen. Das Gestalten gliedert sich allgemein nach einer

- Eingangsphase,
- Gestaltungsphase und
- Abschlussphase

mit einem Betrachten und Austausch über Erfahrungen im Prozessverlauf.

Die Arbeiten der Schüler sollten immer mit Namen und Datum versehen werden, und die Schüler sammeln ihre Arbeiten in einer selbst erstellten Mappe.

Exemplarische Darstellung:

Eingangsphase (ca 5-10 Min)

Gespräch: Blitzlicht: Wie geht es mir? Gab es etwas Besonderes vom letzten Treffen zum heutigen? Der Schwerpunkt liegt anfangs auf positiv Erlebten.

Ergänzende kleine Anfangsrituale:

- Fantasiereisen: Entspannung und Imagination, wobei alle Sinne angesprochen werden (z.B. Blume, Wiese, Bach, Haus Berg). Im Sinne einer Ressourcenorientierung können Dinge animistisch belebt werden in der Versorgung und Integration (z.B. was braucht meine Blume; Einverleibung einer magischen Flüssigkeit; etwas Kostbares finden, ansehen, aufnehmen, riechen, fühlen). Besondere Objektträger aktivieren (z.B. Schlüssel, Tür/Tor, Baum-Samenskorn-Stern, Meer-Felsen, Oase/Insel ...)
- Narratives Spiel/Märchendialog: Es war einmal ein roter Punkt... Jeder macht einen Satz dazu im Sinne einer freien Assoziationskette zur Mobilisierung von Fantasien.
- Persönliches Bildertagebuch: z.B. gemalte Bilder oder Collagen.
- Spontanzeichnung: Meine Befindlichkeit, z.B. was war/ist; was ist mir heute wichtig: Wut, Ärger, Trauer, Freude, Stolz, Neid... - Wut-Bild etc. (schnell hingemalt).
- Gruppeninteraktion: einer setzt sich mit einem Problem/Empfinden mittels eines Bildes in die Mitte, andere reagieren bildnerisch darauf im Sinne einer Stützung etc.

Gestaltungsphase

Spuren

Gestisches Malen / Schreiben: Kalligraphie

Material:

Stifte, Tinte, Flüssige Farbe, glattes Papier in kleineren und größeren Formaten, nasses Papier.

Anleitung:

Schreiben = Malen (im Japanischen dasselbe Wort)

Es geht nicht um Sinn und Form, sondern nur um das TUN.

Aktion aus der Intuition heraus, Rhythmus der freien Bewegung, Bewegung – Geschwindigkeit

- Alle zwei/drei Minuten ein Bild (kann mehrmals sein, z.B. 10x)
- Meine Farben (freie Formen)
- Meine Buchstaben (freie Farben und Formen)
- Gemeinsam – Gegenseitig: ausgehend vom Kringel (abwechselnd weiterzeichnen)
- Malen nach Musik / Märchenerzählung
- Beidhändiges Zeichnen (Kohle)

Abschlussphase/Auswertung

Gemeinsames Betrachten, Nacherleben von besonderen Zugängen, Austausch, ggf. Ausstellen der Arbeiten.

Themensammlung für Einzel- und/oder Gruppenarbeit

Ausdrucksmalen

Spontane Komposition

Gestisches Malen, Collagieren

Material:

Große Papierformate, auch Zeitungspapier,
Staffelei oder großes Brett, das man an die Wand lehnen kann,
8 Farben (Gouache-, Dispersions-, Pigmentfarbe)
Pinsel, ca. 2 cm breit, pro Farbe einen Pinsel.
Collagematerial: Illustrierte (vorsortierte Bilder)

Anleitung:

- Spontanes Malen, keine Bildidee haben,
Malen im Stehen: in schnellem Rhythmus mit möglichst großer Vielfalt und großmotorischen Armbewegungen, freies Ausdrucksmalen, alle Farben nach Zufall benutzen.
- Alle zwei Minuten ein neues Bild.
- Collagebild aus vorgefundenen Materialien erstellen, Übergänge, Zwischenräume malen.
- Collagebilder im Kartenformat (13 x 18 cm) herstellen, mehrere Karten collagieren (ca 30)
- Spiele dazu erfinden:
Stimmungskarte: für jeden Tag eine Karte aussuchen
Eine Anzahl Karten auslegen, andere zuordnen etc.

Spuren

Gestisches Malen / Schreiben: Kalligraphie

Material:

Stifte, Tinte, Flüssige Farbe, glattes Papier in kleineren und größeren Formaten,
nasses Papier.

Anleitung:

Schreiben = Malen (im Japanischen dasselbe Wort)
Es geht nicht um Sinn und Form, sondern nur um das Tun.
Aktion aus der Intuition heraus, Rhythmus der freien Bewegung, Bewegung –
Geschwindigkeit,
evtl.: Alle zwei Minuten ein Bild.

Farbspuren

Kleisterbilder

Material:

Kleister, große Pinsel, Farben (Dispersions-, Acrylfarbe)
Großformatiges festes Papier

Anleitung:

Kleister auf das Papier streichen,
auf einer Palette (Teller o.ä.) Farben zusammenstellen, mit Pinsel oder Händen in
lockerer Armbewegung auf dem Blatt malen. Es ergeben sich Spuren, Muster,
Vermischungen. Es können in schneller Folge mehrere Blätter gearbeitet werden.

Sandbilder

Streuen, Kleben

Material:

Feste Pappe, besser Holzplatten, farbige Sande, Leim, Pinsel

Anleitung:

Bild vorzeichnen, Partien mit Leim bestreichen, farbigen Sand einstreuen, usw. bis das
Bild fertig ist.

Selbstbild

Silhouette

Zeichnung, Collage

Material:

Tageslichtschreiber, großformatiges Papier, Tesakrepp, Bleistift, Farbstifte, Farben
Collagematerial

Anleitung:

- Pro Schüler wird ein Papierbogen an die Wand geklebt (Tesakrepp),
Mit Hilfe des Tageslichtschreibers wird die Silhouette auf das Papier gezeichnet.
Der Umriss wird nach Belieben ausgemalt: in Lieblingsfarben, mit Mustern à la Niki de St. Phalle, der Umraum wird gestaltet, evtl. Dinge dazu geklebt, um ein ganz persönliches Porträt zu gestalten.
- Mein Maskottchen, Gefährte
- Blick aus dem Fenster.

Fotovorlage als Wunschbild

Zeichnung, Collage

Material:

Bildmaterial aus Illustrierten, Kleber, Scheren, Malmaterial

Anleitung:

Mit Bildmaterialien aus Illustrierten Wunschmetaphern des Selbst als Collage zusammenstellen. Teilweise farbige Ausgestaltung des Umfeldes.

Mappe

Zeichnung und/oder Malerei

Material:

Große Bögen weißes oder farbiges Papier (Tonpapier, Fotokarton)
Stifte, Malmaterialien, Tageslichtschreiber

Anleitung:

- Ein großer Bogen Papier: wird in der Mitte gefalzt, evtl. mit Lieblingsfarben versehen.
Auf der Vorderseite wird der Name in einer besonderen Schreibweise geschrieben,
evtl. dazu ein persönliches Zeichen (Ornament, Tier, Pflanze, Motiv) gemalt und
Verzierungen angebracht.
In der Mappe werden die Bilder möglichst datiert gesammelt.
- Bemalen oder Bekleben mit Lieblingsmotiven oder
- Bekleben mit Selbstporträt

Profil des Schülers mit dem Tageslichtschreiber auf das Papier projizieren,
Gegenseitiges Umzeichnen der Silhouette im Wechsel. Ausmalen des Profils mit
Lieblingsfarbe und gestalten des Umfeldes mit persönlichen Symbolen.
Aufkleben auf gefalzten Karton.

Porträtskizze

Zeichnung und/oder Malerei

Material:

Papier, Bleistift oder Buntstift, Malmaterialien

Anleitung:

Auf Wunsch des Schülers wird eine einfache Skizze des Porträts (Gesicht oder
ganzkörperlich in gewünschter Haltung) erstellt. Danach kann es von dem Schüler
frei ausgemalt werden.

Wunschbild*Collage***Material:**

Fotovorlagen aus Illustrierten, Kleber, Malmaterialien

Anleitung:

Mit Bildmaterialien aus Illustrierten Wunschmetaphern des Selbst als Collage zusammenstellen. Teilweise farbige Ausgestaltung des Umfeldes.

Mein Haus*Gestalten eines „Wohlfühlortes“***Material:**

Mal- und Bastellmaterialien, Ton

Anleitung:

Erstellen eines Ortes, an dem man sich wohl fühlen kann. Einstimmend kann eine Imagination stehen. Freies Gestalten mit selbst gewählten Materialien auf einer Grundfläche.

Ich-Kiste*Objektgestaltung***Material:**

Schachtel, Mal- und Collagematerialien

Anleitung:

Bekleben einer Schachtel mit persönlichen Lieblingsgestalten. Aufbewahren von geheimen Wünschen, Ängsten, Hoffnung als Schriftbild oder Motivgabe

Innere und äußere Welt*Objektgestaltung***Material:**

Karton, Mal- und Collagematerialien

Anleitung:

Thematische Vorgabe des Themas einer inneren und äußeren Welt als das innere Erleben und das äußere Auftreten. Collageartiges Bekleben des Kartons mit Illustriertenmaterialien und farbiges Ausgestalten im Sinne des Innen- und des Außenraumes. Gestalten mit symbolischen Bildmotiven für das innere Erleben und die äußere Haltung mit Bildsymbolen.

Märchen- und Imaginationsbild**Märchen**

Märchen haben eine große Bedeutung für die Persönlichkeitsentwicklung.

Exemplarische Assoziationen:

- Der gestiefelte Kater: Verkleidung, Verwandlung, Täuschung
- Schneewittchen: Zauberei, Neid, kleine unbedeutende Wesen tun Bedeutungsvolles
- Hänsel und Grete: Verlassenheit, Not
- Tapfere Schneiderlein: List, Mut
- Froschkönig: Überwindung, Toleranz, Güte, Gerechtigkeit, Erlösung...

Freies Märchenerzählen*Spontane Einfälle zu Märchen/Märchenbildern***Materialien:**

sind wichtig: schöne Farben, gutes Material, Sinnliche Werkstoffe (Wellpappe, Stroh, Glänzendes...)

Papiere: farbig, glatt, nass

Märchendialog*Zeichnung, Malerei, Collage***Material:**

Papier, Malmaterialien, Collagematerial

Anleitung:

Ausgehend von einer Szene: "Es war einmal ..." gemeinsame Entwicklung eines Märchens. Freies Gestalten nach dem narrativen Spiel zu besonders szenisch Erlebtem.

Phantasiereise*Malen, Collage***Material:**

Papier, Malmaterial, Collagematerial

Anleitung:

Stilles Imaginationserleben zu Motiven (z.B. Blume, Wiese, Haus, Bach, Berg u.a.) in Form einer Erzählung einer Geschichte, wobei alle Sinne mobilisiert werden sollen. Freies Gestalten zu szenisch Erlebtem mit selbst gewählten Malmitteln.

Lebensereignis*Zeichnen, Malen, Collage***Material:**

Papier, Malmaterialien, Collagematerialien

Anleitung:

Vorstellen besonderer Erlebnisse, wo man sich wohl gefühlt hat. Gestalterische Umsetzung und Abgrenzung gegen äußere Bedrängnisse auf der bildnerischen Symbolebene.

Assoziative Projektion**Familienmitglieder***Zeichnung***Material:**

Papier und Malstifte

Anleitung:

Verwandeln der einzelnen Familienmitglieder in Tiere und diese benennen. Familienmitglieder können auch in unterschiedlichen Farben und Formen einzeln gemalt und dann auf dem Papierbogen angeordnet, gruppiert werden.

Ausmalen einer Kopiervorlage*Zeichnen, Malen***Material:**

Din A4 Kopiervorlage mit einer offenen Szene.

Anleitung:

Din A4 Kopie einer offenen Szene, die mit Bleistift oder Buntstiften weiter ausgemalt werden kann (Konfliktprojektion).

Weiterzeichnen von Formvorgaben (Wartegg)*Zeichnen***Material:**

Din A4/3 Papier mit 8 Feldern des Wartegg-Tests, Bleistift, u.U. Buntstiften

Anleitung:

Ausmalen der 8 Felder mit Integration der vorgegeben Striche.

Kommunikationsspiele

Kritzelspiel

Zeichnen

Material:

Zeichenpapier DIN A 4 (evtl. A 3), Bunt- oder Wachsstifte, Öl- oder Pastellkreide.

Anleitung:

Jeder Schüler hat ein Blatt (gleiches Format) vor sich und malt, zeichnet einen Schnörkel/Kringel (Linie, kleine Farbspur) hinein und gibt das Blatt seinem Nachbarn. Dieser antwortet bildnerisch darauf und bezieht sich auf das Vorgegebene, in dem er es durchkreuzt oder weiter malt. So geht es abwechselnd als Kommunikationsspiel. Nach einer Weile wird die Aktion beendet und die Arbeiten betrachtet.

Anschließend werden die Erfahrungen ausgetauscht: Wie ist es mir ergangen. Es kann sich ein Märchendialog zu den Bildreihungen anschließen.

Farbrhythmen

Malen

Material:

Din A 2 Papier, Tesakrepp, Dispersions-/Acrylfarben, Pinsel, Musik.

Anleitung:

Papier auf Tischen festkleben, 2 Farben auswählen, Schüler malen beidhändig nach Musik (schnell oder langsam), Wechsel und Weitermalen am nächsten Blatt und so fort, bis man wieder vor seinem Blatt steht und dies fertig malen kann.

Interaktives Malen

Malen

Material:

Rollenpapier, Packpapier für große Malfläche an der Wand, flüssige Farben, breite Pinsel, Wasser.

Anleitung:

Die Gruppenmitglieder malen nach Spiel-Regel:

- Ohne Sprechen, ohne Kommentare – abwechselnd – nur mit einer Farbe – was man will, wie viel man will – aber nicht gegenständlich, ca 45 Min.
Es entsteht eine Interaktion/Kommunikation: zunächst malt jeder „seins“, dann kommen Überschneidungen, Übermalungen, Kommunikation dazu.
- Auf einer großen Papierfläche malt jeder seine Fläche, jeder setzt ein Zeichen hinein, später werden die Felder malerisch miteinander verbunden.
Dabei Farben reduzieren (z.B. schwarz, weiß, rot oder braun).

Zeichen

Zeichnen, Malen

Material:

Große Fläche mit Packpapier oder Nesselstoff an der Wand, mehrere Farben, verschiedene Pinsel dazu. Papierbögen, Farbstifte.

Anleitung:

- Jeder malt nacheinander ein Zeichen auf das Blatt, bis das Blatt ausgefüllt ist.
- Eine Figur, ein Symbol, ein Wort o.ä. wird gezeichnet, das Blatt weitergereicht, der nächste zeichnet etwas dazu – und so weiter.

Ich und mein Anliegen – im Zentrum

Zeichnen und Malen

Material:

Große Papierbogen auf dem Boden, Tesakrepp, Farben, Pinsel, Wachsstifte

Anleitung:

Ein Schüler darf sein Problem / Anliegen in Farbe und Form in das Zentrum malen, andere Schüler antworten bildnerisch darauf nacheinander im Umfeld.

Zwischenauswertung als Erfahrungsaustausch.

Weitermalen als Gruppe, jeder an einer anderen Ecke.

Ich gebe dir ein Zeichen

Malen

Material:

Din A 2 Zeichenpapier, Farben, Pinsel oder Stifte

Anleitung:

Jeder setzt mit einer Lieblingsfarbe ein abstraktes Zeichen auf sein Blatt, dies wird weitergegeben und der Nachbar malt daraus ein Bild, indem er das Zeichen integriert.

Comic

Zeichnen

Material:

Papier Din A 3, Zeichen-, Buntstifte

Anleitung:

Aufteilung des Blattes in Felder für eine Comicerzählung. Jeder beginnt mit einem Feld und reicht es an den nächsten weiter, der die Geschichte fortsetzt.

Abschließend Erfahrungen austauschen und erzählen der einzelnen Geschichtsverläufe.

Gruppenbilder/arbeiten

Gruppenbilder

Zeichnen und Malen

Material:

Großes Papier- oder Stoffformat herstellen (Zusammenkleben), evtl. farbiges Papier, Farben, Pinsel, Stifte. Naturmaterialien. Papierbögen Din A 2, evtl. farbiges Papier.

Anleitung:

- Gemeinschaftsbild
Jeder Schüler malt in seiner Ecke sein Motiv / Bild, anschließend wird versucht eine Verbindung herzustellen.
Z.B.: Meine Insel / Meer – Mein Haus / Garten – Mein Weg – Versteckter Schatz ...
- Viele Bilder ergeben eins: evtl. Farbbeschränkung (schwarz, weiß, rot). Markieren von Randzeichen/Übergangspunkten, Gestalten von Feldern mit farbigen Linien, Wege erfinden, die an Übergangspunkten beginnen bzw. enden, freies Ausgestalten der einzelnen Felder, Zusammensetzen der einzelnen Bilder zu einem Ganzen

Netzwerk

Material-Aktion

Material:

Garne, Bänder unterschiedlicher Farben und Qualität, Sticker, Stäbe, Äste, Federn u.a.

Anleitung:

Im Außengelände werden zunächst die Äste in den Boden gegraben und festgetreten.

Dann wird von jedem Schüler ein Knäuel an einem Ast befestigt und weiter gegeben

(geworfen). So entsteht mit der Zeit ein immer dichter werdendes buntes Netz / Geflecht.

Zum Schluss können noch besondere Schätze (Wünsche) in das Netz eingefügt werden.

Wäsche aufhängen

Material-Aktion

Material:

Stöcke, Bänder, Kleister und Papier als Pappmaché, Farben, Pinsel, Bastelmaterialien

Anleitung:

Mit Stöcken oder Gegenständen Markierungspunkte herstellen und mit Bändern Verstreibungen herstellen. Das in Kleister eingetauchte Papier über die Bänder hängen und plastisch formen. Nach dem Trocknen freies Bemalen.

Sammlung und Collage

Gruppenarbeit

Material:

Einzelbilder aus vorherigen Arbeiten

Anleitung:

Es ist möglich in einer weiteren Phase die gesammelten Bilder aus der Einzelarbeit zu einem neuen Ganzen zusammenzustellen im Sinne einer Reihung/Verknüpfung oder collagenartigen Neufassung – auch im Sinne einer Transformation des Erlebten.

Außergewöhnliches

Arbeiten an der Staffelei, außerhalb des Raumes im Freien, mit Naturmaterialien, mit breiten Pinseln ...