

Hochschule Merseburg
Eberhard-Leibnitz-Str. 2, 06217 Merseburg
Fachbereich Soziale Arbeit. Medien. Kultur

Bachelorarbeit im Studiengang Soziale Arbeit – Teil 1

Lösungsorientierte systemische Geschichten

Trennungsbewältigung bei Kindergartenkindern durch ein systemisches Kinderbuch in der sozialen Arbeit

Solution-oriented systemic stories

Coping with separation in kindergarten children through a
systemic children's book in social work

Name: Gloria Emma Günther

Datum der Abgabe: 29.04.2024

Sommersemester 2024

Erstkorrektorin: Rayla Metzner

Zweitkorrektor: Prof. Dr. Heinz-Jürgen Voß

Abstract

Diese Bachelorarbeit hat sich damit auseinandergesetzt, wie sich die Arbeit mit einem systemischen Kinderbuch positiv auf die Bewältigung von Trennungserfahrungen von Kindern im Kindergartenalter auswirken kann. Dabei wurde weiter betrachtet, wie eine kreative systemische Geschichte erstellt werden kann, welche Entwicklungsschritte und Inhalte dabei beachtet werden müssen und welche Vorteile, Anwendungsgebiete und Grenzen diese Methodik hat. In diesem Zusammenhang wird das Beratungsfeld lösungsorientierten Arbeiten mit Kindern näher betrachtet untersucht, im speziellen die Methodik: systemische Geschichten bzw. Märchen. In Anwendung dieser Methodik wurde eine systemische Geschichte in Form eines kleinen Kinderbuches wurde entwickelt, präsentiert und analysiert.

Im Ergebnis ist diese Bachelorarbeit zu dem Schluss gekommen, dass sich die Arbeit mit einem systemischen Kinderbuch sinnvoll und positiv auf die Bewältigung von Trennungserfahrungen von Kindern im Kindergartenalter auswirken kann. Jedoch haben sich auch Grenzen dieser Methodik gezeigt wie z.B., dass grundlegende Literacy-Erfahrungen nötig sind, um Kinder mit Literatur bei der Bewältigung von Problemen anzusprechen.

This bachelor's thesis looked at how working with a systemic children's book can have a positive effect on how children of kindergarten age cope with separation experiences. It also looked at how a creative systemic story can be written, which developmental steps and content need to be taken into account and the advantages, areas of application and limitations of this methodology. To this end, the work will take a closer look at the field of solution-oriented work with children, in particular the methodology of systemic stories or fairy tales. A systemic story in the form of a small children's book was developed, presented and analyzed.

Based on this, this bachelor's thesis concludes that it is reasonable that working with a systemic children's book can have a positive effect on the coping with separation experiences of children of kindergarten age. It has been shown that there are also limitations to this methodology. For example, basic literacy experiences are necessary in order to address children with literature when coping with problems.

Inhaltsverzeichnis

1. Hinführung zum Thema	4
2. Lösungsorientiertes Arbeiten in der Sozialen Arbeit	7
2.1 Problemverständnis in der Systemischen Arbeit	8
2.2 Die Bedeutung von Geschichten für unser Leben	9
2.3 Lösungsorientiertes Arbeiten mit Kindern	11
2.3.1 Kinder in der Beratung erreichen	12
2.3.2 Methode: Systemische Märchen	14
3. Entwicklungsschritte im Kindergartenalter im Blick auf emotionale Entwicklung und Trennungserfahrung	18
3.1 Emotionale Entwicklung	19
3.2 Trennungserfahrung im Kindergartenalter	20
4. Kinderbücher und Märchen im Kindergartenalter	24
4.2 Kinder durch Literatur stärken	26
4.3 Bildgestaltung in Kinderbüchern	28
5. „Mini sucht die Monsterfarbe“ von Gloria Emma Günther	30
5.1 Beschreibung des literarischen und künstlerischen Prozesses	31
5.2 Analyse der systemischen Geschichte „Mini sucht die Monsterfarbe“	32
6. Zusammenfassung der Erkenntnisse	37
7. Schlusswort und weiterführende Überlegungen	41
8. Literatur	44
9. Selbstständigkeitserklärung	46
Bachelorarbeit Teil 2	47

1. Hinführung zum Thema

Gerade für Kinder im Kindergartenalter stellen Bilderbücher, sowohl vorgelesen als auch selbstständig betrachtet, ein zentrales Medium dar. Denn für die meisten Kinder strahlen die vorgelesenen Geschichten eine ungemeine Faszination aus.¹ Zudem fördert Literatur die kognitive und emotionale Entwicklung eines Menschen. Kinderbücher können zur Emanzipation des Individuums beitragen, eine kritische Weltsicht, empathische Fähigkeiten, fantasievolles Denken, Kreativität und Werthaltungen entwickeln helfen.²

Die Autorin dieser Bachelorarbeit hat ihr Praktikumssemester in der Kindergartensozialarbeit in Leipzig absolviert. Dabei hat sie erlebt und auch bestaunt, wie wichtig Bücher und Geschichten für Kinder sind. Kinder gehen sehr ernsthaft und kreativ mit beschriebenen Figuren und Problemen um und versuchen, diese zu lösen. Zudem ist ihr aufgefallen, wie hoch die Aufmerksamkeitsspanne und innere Anteilnahme von Kindergartenkindern sein kann, wenn Bücher kreativ, spannend und bildlich ansprechend gestaltet sind. Zudem hat die Autorin begeistert erlebt, wie sehr es die Beziehung zwischen einem Kind und ihr als pädagogisches Personal gestärkt hat, wenn sie mit dem Kind allein und in Ruhe ein Buch ansehen und darüber sprechen konnte.

Aus diesen Erfahrungen heraus und geleitet von ihrem persönlichen Interesse, wurde diese Bachelorarbeit unter den Titel: Lösungsorientierte Systemische Geschichten – Trennungsbewältigung bei Kindergartenkindern durch ein systemisches Kinderbuch in der Sozialen Arbeit – gestellt. Diese Arbeit wird folgende Fragestellungen beleuchten:

¹ Vgl. Wyrobnik 2012, S. 179

² Vgl. Jentgens 2016, S. 17

Wie kann sich die Arbeit mit einem systemischen Kinderbuch positiv auf die Bewältigung von Trennungserfahrungen von Kindern im Kindergartenalter auswirken? Welche Entwicklungsschritte und Inhalte können, ja müssen beim Konstruieren einer systemischen Geschichte für Kinder im Kindergartenalter beachtet werden?

Wie kann ein_e Sozialerbeiter_in vorgehen, um eine kreative systemische Geschichten zu erstellen? Welche Vorteile und Anwendungsgebiete, aber auch Grenzen sieht die Autorin abschließend für diese Methodik?

Diese Arbeit wird das Beratungsfeld lösungsorientiertes Arbeiten mit Kindern näher betrachten; im speziellen die Methodik: systemische Geschichten bzw. Märchen. Außerdem wird dargestellt, welche grundlegenden Entwicklungsschritte Kinder im Kindergartenalter (3-6 Jahre) in ihrer emotionalen Entwicklung bewältigen. Versucht wird zu skizzieren, was Trennungserfahrungen bei Kindern in diesem Alter bedeuten und mit welchen Problemlagen diese einher gehen können. Auch wird ein Einblick in die Stärken von Kinderliteratur und in die Farb- und Bildgestaltung bei Kinderbüchern gegeben.

Aufbauend auf der vorangegangenen Recherche wird eine systemische Geschichte in Form eines kleinen Kinderbuches entwickelt und präsentiert. Diese behandelt ein spezifisches Problem im Themenbereich Trennung. Die Geschichte wurde selbst verfasst und mit eigenen künstlerischen Illustrationen unterlegt. Abschließend wird das Vorgehen zur Themenfindung und Aufbau der Geschichte analysiert und reflektiert. Auf der Grundlage des theoretischen und praktischen Teils wird zusammenfassend ein Ausblick dazu gegeben, in welchen Arbeitsfeldern die Anwendung des Kinderbuches vorstellbar ist.

Bevor der kreative literarische Prozess beginnen kann, muss dargestellt werden, welche Schritte und Themenschwerpunkte wichtig sein können. Eine vollumfängliche Darstellung der Unterthemen oder eine genaue Eins-zu-Eins-Anleitung für Geschichte und Illustration kann hier nicht entwickelt werden.

Vielmehr soll ein Einblick und eine Aufmerksamkeit für das Thema geschaffen sowie, aufbauend auf der Literaturrecherche, ein kreativer Prozess gezeigt werden. Abschließend wird ein Überblick zu den Erfahrungen innerhalb dieses Prozesses gegeben und dargelegt werden, welche Vorteile, aber auch Grenzen diese Methodik in der Sozialen Arbeit haben kann.

Methodisch wird sich der gewählten Forschungsfragen durch eine Sekundärforschung, also eine Literaturarbeit genähert. Darauf aufbauend wurden Erkenntnisse zusammengefasst, Zusammenhänge erläutert und ausgewertet. In der lösungsorientierten und systemischen Sozialen Arbeit gibt es einige wenige grundlegende Handbücher, die die wichtigsten Quellen für diese Bachelorarbeit darstellen.

2. Lösungsorientiertes Arbeiten in der Sozialen Arbeit

Der lösungsorientierte und systemische Ansatz der Sozialen Arbeit stellt die Auseinandersetzung mit Zielen und vorhandenen Ressourcen in Vergangenheit, Gegenwart und Zukunft in den Mittelpunkt. Dabei wird darauf verwiesen, dass eine zu starke Problemfokussierung eine Gefahr der Problemtrance bürden kann. Die lösungsorientierte Soziale Arbeit zeichnet sich dadurch aus, dass personale und soziale Systeme nicht pathologisiert, sondern auf Basis der persönlichen Anliegen der Adressat_innen betrachtet und gewürdigt werden. Lösungen werden erreicht, indem von Anfang an Ressourcen und Ziele fokussiert werden.³

Lösungsorientiertes Arbeiten mit Kindern wird dem Konzept Solution Focused Brief Therapy (SFBT), zu Deutsch lösungsorientierte Kurztherapie, zugeordnet. Dieses Konzept, gekennzeichnet durch Versuch und Irrtum, entstand in den 1970er Jahren in den USA, Milwaukee unter Steve de Shazer und Insoo Kim Berg (Das Team). Ausschlaggebend ist die Offenheit von den Adressat_innen zu lernen und ihnen mit einer besonderen Achtung ihrer Integrität zu begegnen, sowie der Haltung des „Nichtwissens“. Zunächst wurde SFBT in ambulant klinischen Settings angewandt erprobt. Mittlerweile wird dieses Konzept in vielen Bereichen der Sozialen Arbeit angewandt, die mit Kindern und Jugendlichen in verschiedenen Problemlagen arbeitet, zum Beispiel an Schulen, Strafvollzugseinrichtungen, Kliniken, Tagesbetreuungseinrichtungen und Kinder- und Jugend WG´s.⁴

Die Haltung des Nichtwissens beschreibt dabei, dass die zu beratende Person die Expertise ihrer eigenen Situation und die Lösung ihrer Problemlage selbst in sich trägt. Dabei ist die Offenheit der beratenden Person gegenüber der zu beratenden Person und von ihr zu lernen besonders ausschlaggebend. Denn die eigene Lösungsfindung der zu beratenden Person steht im Vordergrund.⁵

³ Vgl. Eger 2016, S. 7-8

⁴ Vgl. Steiner; Berg 2011, S. 23-24

⁵ Vgl. ebd., S. 33

Andere Universitäten wurden auf diese postmoderne Perspektive aufmerksam und schätzten die sozialkonstruktivistische Sicht auf Probleme und deren Lösungen, sodass SFBT Teil von deren Lehrplänen wurde. Darauf wurden nun immer mehr Daten erhoben, wobei zusammenfassend gesagt werden kann, dass zwischen 80-85% der zu beratenden Personen ihr Therapieziel in 6-8 Sitzungen erreichen konnten. Dabei wurde definiert, dass der Erfolg einer Therapie eintritt, wenn das selbstgesteckte Ziel der zu beratenden Person erreicht wurde.⁶

Im deutschsprachigen Raum hat sich die lösungsorientierte Sozialarbeit zwischen Ende der 1980er und Anfang der 1990er Jahren insbesondere in der Schweiz verbreitet. Die Eheleute Beaschlin wurden dabei als erste in ihrem Aufbau eines stationären Jugendheims von Berg und de Shazer beraten.⁷

2.1 Problemverständnis in der Systemischen Arbeit

Das Team unter De Shazer und Berg hat in den 60er und 70er Jahren des vergangenen Jahrhunderts die klassischen Sichtweisen der westlichen Welt hinterfragen wollen, die überkommene Vorstellung von psychischer Gesundheit und Krankheit, sowie deren Behandlung in psychiatrischen Diensten. Das Team lenkte seine Aufmerksamkeit auf den Ansatz der „Ausnahme von Problemen“, da fast jede Problemlage einen Lösungsansatz in sich trägt. Selbst in schweren Problemlagen kann ein Mensch kleine Momente der Entlastung erleben. Auf diese Momente soll besonders geachtet werden, denn das Ziel ist, diese kurzen Momente der Lösung auf größere Lebensbereiche auszudehnen. Des Weiteren geht das Team davon aus, dass Probleme und Lösungen gesellschaftlich konstruiert und ausgehandelt werden, somit ein Problem also keine feste Konstante darstellt, sondern veränderbar ist und vom sozialen Kontext abhängt. Durch die Momente der Entlastung, kann angenommen werden, dass zwischen einem Problem und der Lösung kein kausaler Zusammenhang stehen muss. Die Bedeutung von Verhaltensweisen lässt sich auch mit Kindern ändern, z.B. durch Spielen, Bilder und Geschichten.⁸

⁶ Vgl. Steiner; Berg 2011, S. 27

⁷ Vgl. Eger 2016, S. 100

⁸ Vgl. Steiner; Berg 2011, S. 24-25

In der Systemtheorie wird der Mensch als Teil eines sozialen Systems gesehen. Menschliches Verhalten und Erleben ist darin eingebettet. Dabei wird nicht von einer einfachen Ursache-Wirkung-Beziehung ausgegangen, sondern von einem zirkulären Wechselwirkungsprozess zwischen dem Verhalten und dem systemischen Kontext.⁹

SFBT unterscheidet sich in seinem Ansatz stark vom klassischen Problemlösungsansatzes, also der Annahme, dass Probleme am effektivsten gelöst werden, wenn die Ursache gefunden und bearbeitet wird. Dem entgegen beginnt SFBT einen Schritt zurück, mit der Erwägung von möglichen Lösungen und Ergebnissen, die sich die zu beratende Person wünscht. In diesem Gedankenprozess kommen bereits viele Begabungen und Fertigkeiten der zu beratenden Person zum Vorschein. Diese können nun genutzt werden, Ideen zu entwickeln, wie zum Zustand der Zufriedenheit gelangt werden kann. Dabei wird vor allem auf die Steigerung und Intensivierung der vorhandenen Ressourcen und eine kooperative Arbeitsbeziehung geachtet.¹⁰

2.2 Die Bedeutung von Geschichten für unser Leben

[...] „Wir Menschen messen nicht nur unseren Erfahrungen Bedeutungen bei durch die „Erzählung“ unseres Lebens, wir sind auch in der Lage, unsere Erzählungen aufgrund unseres Wissens über sie „auszuführen“.“ [...] ¹¹

Die meisten Menschen kennen viele Geschichten über sich und andere. Einige Geschichten sind förderlich, heilsam, bestätigend und lösungsorientiert. Andere wirken belastend, herabsetzend oder beeinträchtigend auf uns selbst oder die Beziehung zu anderen. Die Geschichte, die in unserem aktuellen Leben dominiert, bestimmt maßgeblich unsere Wahrnehmungen und Verhaltensweisen.¹² Menschen neigen dazu, zu den Geschichten zu werden, die sie erzählen. Sie verfestigen sich und der Mensch bleibt in ihnen gefangen.¹³

⁹ Vgl. Moryson 2015, S. 199

¹⁰ Vgl. Steiner; Berg 2011, S. 29-31

¹¹ White; Epston 2013, S. 11

¹² Vgl. ebd., S. 11

¹³ Vgl. Rotthaus 2015, S. 403

Verändern können wir diese nur, wenn wir unser eigenes „Lebensskript“ kennen, also die Geschichte, die unsere Erkenntnisse und Verhaltensregeln zusammenfasst.¹⁴

Menschen ordnen ihre Erfahrungen und verleihen ihnen Bedeutung, indem sie Geschichten verfassen. Dabei spielt ein gewisser Selektionsprozess eine Rolle, indem Menschen einige Erfahrungen streichen, die nicht zu ihrem beherrschenden Bild der Geschichte passen. Die Textanalogie beschreibt den Zusammenhang, dass Menschen durch Geschichten leben, Geschichten ihre Verhaltensweisen und Ordnungen bestimmen und die Entwicklung unseres Lebens und unserer Beziehungen durch Geschichten stattfinden. Indem Menschen diese Geschichten erzählen, treten sie aktiv in Interaktion mit anderen.¹⁵

Geschichten sind dabei besonders glaubwürdig, wenn sie das Leben wahrhaftig beschreiben. Dabei werden die subjektiven Gefühle und Empfindungen des Menschen zum Ausdruck gebracht, der diese erzählt.¹⁶

Darauf aufbauend kann angenommen werden, dass eine Neuinterpretation von Geschichten, neue, bewältigbarere Bedeutungen und Handlungsmuster ermöglicht und so einen hilfreichen Bestandteil einer Beratung oder Therapie darstellt. Dabei werden die Betroffenen aufgefordert, selbst aktiv diesen Prozess zu gestalten, woraus neue Wahlmöglichkeiten der Sicht auf sich selbst, auf andere und auf Beziehungen entwickelt werden. Sobald neue Geschichten daraus entstehen, können bisher vernachlässigte Aspekte zum Ausdruck gebracht werden. Das Gefühl der persönlichen Einflussnahme und Reflektion wird erhöht.¹⁷

¹⁴ Vgl. Sautter 2021, S. 12-13

¹⁵ Vgl. White; Epston 2013, S. 27-28

¹⁶ Vgl. Sautter 2021, S. 12

¹⁷ Vgl. White; Epston 2013, S. 29-31

Kinder sind meist schnell für Geschichten zu begeistern, denn sie hören gerne Erzählungen über andere Menschen, Tiere oder bestimmte Wesen, die ähnliche Schwierigkeiten oder Situationen meistern müssen wie sie selbst. Sie finden es spannend zu erfahren, welches Übel die Hauptpersonen der Geschichten überwinden müssen, um siegreich aus einem Kampf hervorzugehen und/oder eine Lösung für ein Problem zu finden. Denn es ist verbindend und erkenntnisreich, anderen Figuren mit Distanz dabei zuzuhören, wie sie ähnliche Schwierigkeiten überwinden und Erfolge feiern.¹⁸

Erzählungen helfen zur Externalisierung, d.h. innere Erfahrungen, Gefühle etc. nach außen zu tragen, zu kommunizieren und so zu verstehen. So wird versucht ein Problem zu objektivieren oder zu personalisieren. Das Problem löst sich also von dem Menschen und verselbstständigt sich. So entsteht die Möglichkeit sich von beherrschenden Geschichten zu lösen.¹⁹ Das Problem wird zum Problem gemacht und damit nicht der Mensch selbst.²⁰

Durch Externalisierung gelingt es, die Kooperationsbereitschaft eines Kindes und der Familie zu gewinnen. Im Prozess der Externalisierung mit Kindern wird empfohlen, das Problem darzustellen, indem es ein Tier oder eine Figur benennt. Anhand dieser Figur kann nun untersucht und erlebt werden, welche Auswirkungen das Problem auf das Kind und das Kind auf das Problem hat. Die Erkenntnisse daraus können zusammen bewertet werden.²¹

2.3 Lösungsorientiertes Arbeiten mit Kindern

In der praktischen Arbeit mit Kindern, kann viel über sie erfahren werden, wenn man sie beobachtet und ihnen respektvoll und aufmerksam zuhört. Da sprachliche Fähigkeiten von Kindern unterschiedlich und meist nicht ganz vollständig entwickelt sind, kommunizieren sie durch Körpersprache, Blicke, Imagination, viel Fantasie und durch andere kreative Verhaltensweisen. Hier spiegelt sich der Grundgedanke von SFBT wider, von dem Kind lernen zu wollen,

¹⁸ Vgl. Steiner; Berg 2011, S. 106-107

¹⁹ Vgl. White; Epston 2013, S. 55-59

²⁰ Vgl. Rotthaus 2015, S. 403

²¹ Vgl. Rotthaus 2015, S. 403-409

denn jedes Kind ist einzigartig. Kinder denken selten zuerst darüber nach, wie Probleme verursacht werden. Vielmehr experimentieren sie mit verschiedenen Lösungsversuchen und gehen dabei mit der Versuch-und-Irrtum Methode voran.²² Ziel ist dabei, dass die Kinder eine Lösung benennen können und mit dieser Benennung eine Vorstellung verbinden, wie sie das reale Problem dann schrittweise lösen können.²³

Eine Methodik dafür kann sein, das Kind dazu zu ermutigen, Fantasiefiguren oder Tiere zu finden, welche die gewünschte Veränderung visualisieren. Die Erfahrung hat gezeigt, dass sich Kinder sehr gut auf einen individuellen, fantasievollen Transformationsprozess einlassen können. Schon ältere Kindergartenkinder können auch ohne Hilfe ein Tier nennen, das ihr Problem oder den gewünschten Zustand der Lösung repräsentiert.²⁴

Eine nützliche Interventionsform können dafür narrative Techniken wie Geschichten oder Metaphern sein. Diese sprechen die Imagination und Fantasie des Kindes an, verwenden bildhafte und metaphorische Sprache und können so Botschaften in altersgerechter Weise vermitteln. Dazu können Kinderbücher ausgewählt werden, in denen die Problematik des Kindes oder der Familie angesprochen wird.²⁵

2.3.1 Kinder in der Beratung erreichen

Um eine gute Kommunikation mit Kindern aufzubauen, können das Spiel und Gespräche über Dinge, die das Kind mag und mit denen es vertraut ist, helfen. Oft ist es wichtig dabei Verbindungen zwischen der Kindlichen- und der Erwachsenenwelt zu schaffen. Denn im Sinne des lösungsorientierten Ansatzes, werden alle zu beratenden Personen als gleichwertig betrachtet, auch Kinder.²⁶ Kinder im Kindergartenalter brauchen oft mehr Führung und Orientierung innerhalb eines Beratungsprozesses.

²² Vgl. Steiner; Berg 2011, S. 36-37

²³ Vgl. ebd., S. 99

²⁴ Vgl. Steiner; Berg 2011, S. 99-100

²⁵ Vgl. Retzlaff 2013, S. 83

²⁶ Vgl. Steiner; Berg 2011, S. 98

Dabei kann die beratende Person vorsichtig Vorschläge formulieren, damit das Kind diese zurückweisen oder annehmen sowie entsprechend seiner eigenen Ideen verändern kann. Hier ist es wichtig, durch sprachliche Techniken wie der Stimmfärbung, eine ehrliche Absicht zum Ausdruck zu bringen. Denn die vorgebrachten Vorschläge sollen nur Ideen darstellen, die die eigene Sichtweise des Kindes nicht behindern sollten.²⁷

Bei Kindergartenkindern sollte eher eine einfache Sprache gewählt werden, mit kurzen Sätzen und vielen Wiederholungen. Dabei helfen konkrete Spielangebote und aktivierende Anregungen. In einer Belastungssituation sollte akzeptiert werden, dass die Aufmerksamkeit relativ rasch durch Abschweifen oder Themenwechsel des Kindes schwanken kann. Geschickt ist dabei, einen gemeinsamen Aufmerksamkeitsfokus zu schaffen, anstatt vehement Grenzen zu setzen.

Die Entwicklungspsychologie besagt (weiteres sieht unter Gliederungspunkt 3.), dass ab einem Alter von 5-6 Jahren mit dem Kind ein gemeinsames Beratungsziel und -motivation vereinbart werden kann. Gewisse systemische Fragetechniken wie zirkuläre oder hypothetische Fragen sind vor dem 6. Lebensjahr ungeeignet, da diese das Kind überfordern würden. Andere Absichten und die Ursache-Wirkung-Relation können ebenfalls noch nicht recht verstanden werden, da ein Perspektivwechsel schwer vollzogen werden kann.²⁸

Zu bedenken ist, dass Kinder in den meisten Situationen keine Kontrolle darüber haben, was mit ihnen geschieht. Sie haben es oft schwer, mit den für sie gemachten Entscheidungen umzugehen. Umso wichtiger ist es, ihnen jeden Schritt zu erklären, zu wiederholen und dabei sanft und einfühlsam vorzugehen.²⁹ Das Kind fühlt sich geborgener, wenn Bindungspersonen unmittelbar erreichbar sind, weshalb sie in Beratungs- oder Therapiesituationen gerne eine Bezugsperson mit dabei haben. Zudem kann mit ihnen das Besprochene anschließend reflektiert werden. Vor allem im späten Kindergartenalter werden immer mehr Unterschiede zu Gleichaltrigen durch Vergleichen deutlich.

²⁷ Vgl. Steiner; Berg 2011, S. 102

²⁸ Vgl. Retzlaff 2013, S. 62,64

²⁹ Vgl. Steiner; Berg 2011, S. 38

Kinder werden von Eltern, Bezugspersonen oder pädagogischem Personal zunehmend eingeschätzt und deshalb zur Beratung und diagnostischen Abklärung geschickt.³⁰

Um mit Kindern Lösungen in der SFBT zu entdecken, können verschiedene Methoden genutzt und kombiniert werden, wie die Arbeit mit Handpuppen und Stofftieren, Bilderbücher und Geschichten, Malen (z.B. Erstellen von Cartoons oder interaktive Bildspiele), Spielen (z.B. Zauberkunststücke, Suche nach versteckten Objekten, Berührungen) Skalierungstechniken oder Experimente (z.B. „Wenn ein Wunder geschehen würde...“ oder selektives Beobachten).³¹

2.3.2 Methode: Systemische Märchen

Unter Märchen können im allgemeinen kurze fantastische Prosaerzählungen verstanden werden. Sie sind dadurch gekennzeichnet, dass die Naturgesetze aufgehoben sind und überraschende Wunder als Lösung auftreten können. Märchen können als Urform des Erzählens bezeichnet werden, da sie zu allen Zeiten und in allen Völkern zu finden sind.³² Im Märchen werden wir in eine Fantasiewelt versetzt, die durch klare Distanzierungsformen von der Realität abgegrenzt ist. Die Figuren werden mit ihren Charakteren stark überzeichnet dargestellt. Die Hauptfigur überwindet zahlreiche Schwierigkeiten damit am Ende das Gute siegt. Dabei werden starke Gefühle wie Angst, Wut, Trauer, Glück, Liebe oder Freude zum Ausdruck gebracht und gleichzeitig auch existenzielle Fragen wie Geburt, Tod, Trennung, Erwachsenwerden und Partnerschaft behandelt, sowie moralische Themen wie Verrat, Lüge oder Ehrlichkeit.³³

Die Rückmeldung durch Märchen wird in der SFBT meist im Rahmen einer Denkpause angewandt, um dem Kind, dem Jugendlichen oder seiner Familie eine einprägsame Botschaft aufzuzeigen. Bevor eine Geschichte vorgelesen wird, sollte das Einverständnis der Anwesenden eingeholt werden. Nach dem Vorlesen ist im klassischen Sinn nicht vorgesehen, über die Geschichte zu

³⁰ Vgl. Retzlaff 2013, S. 63-64

³¹ Vgl. Steiner; Berg 2011, S. 96-140

³² Vgl. Vom Wege; Wessel 2009, S. 32

³³ Vgl. Wyrobnik 2012, S. 188-189

diskutieren. Die Geschichte wird vorgelesen und die Sitzung endet. Die zu beratende Person soll in ihren eigenen Gedanken intuitiv Möglichkeiten finden, das Gehörte in ihre Lebenssituation zu intrigieren.³⁴ Ein therapeutisches Märchen wird von der beratenden Person individuell für die zu beratende Person verfasst und soll sich an deren Vorlieben, Abneigungen, Schwierigkeiten, Ressourcen, Hindernissen und Zielen orientieren. So soll ein heilsamer Prozess erschaffen werden, indem ein Erkenntnisprozess durchlaufen wird. Dabei werden die Elemente eines Volksmärchens genutzt.³⁵

Um eine Geschichte zu erfinden und zu konstruieren, wird im Sinne der SFBT nach bestimmten Grundsätzen und Mustern vorgegangen:

Die Hauptfigur steckt in großen Schwierigkeiten. Um diese zu überwinden, müssen schwierige Aufgaben erfüllt werden. Gegenüber der Hauptfigur gibt es eine feindliche Figur. Diese versucht, mit allen Mittel den Erfolg der Hauptfigur zunichte zu machen³⁶ und kann dabei auch über übernatürliche Kräfte verfügen.³⁷ Nun kommt die helfende Figur ins Spiel. Diese besitzt Macht und Weisheit, hat viele Ideen und Ratschläge parat oder lässt der Hauptfigur hilfreiche Werkzeuge oder Gaben zukommen. Diese helfende Figur oder Figuren sind an der Seite der Hauptfigur, solange diese bereit ist, Risiken einzugehen und dabei im Unwissen über Gefahren ist. Geheime Rituale oder Zauber helfen dabei, das Ziel zu erreichen. Diese müssen ganz genau so ausgeführt werden, wie sie von der helfenden Figur angeordnet werden. Im Märchen erreicht die Hauptfigur das Ziel nie auf direktem Wege. Es gibt Rückschläge und unerwartete Situationen. Der Misserfolg tritt meist dreifach ein, bevor die Hauptfigur Erfolg hat.³⁸

Dabei soll die Hauptfigur das Kind darstellen und verkörpert die Heldin oder den Helden der Geschichte. Die Hauptfigur sollte ein paar Ähnlichkeiten zu dem Kind aufweisen, z.B. Alter, Geschlecht, Verhaltensweisen oder Vorlieben. Allerdings sollten auch genügend Unterschiede zu finden sein, damit die Figur auch für sich alleinstehen kann und keine Zusammenfassung des Kindes darstellt. Dem_Der Held_in wird eine HelferIn an die Seite gestellt. Die helfende Figur

³⁴ Vgl. Steiner; Berg 2011, S. 107-108

³⁵ Vgl. Sautter 2021, S. 18

³⁶ Vgl. Steiner; Berg 2011, S. 108

³⁷ Vgl. Sautter 2021, S. 21

³⁸ Vgl. Steiner; Berg 2011, S. 108-109

kann ein Tier, Pflanze oder Wesen sein, die das Kind besonders mag. Auch kann die helfende Figur eine besondere Fähigkeit haben, die einer Stärke oder Ressource des Kindes ähnelt. Dem Gegenüber gibt es eine Feindin oder einen Feind. Die feindliche Figur ist die Personalisierung, also die Externalisierung des Problems in Gestalt einer bösen Figur.³⁹ Diese Figur kann auch Eigenschaften des Kindes darstellen, was diese als hinderlich oder einschränkend empfindet.⁴⁰

Für die Konstruktion eines systemischen Märchens kann folgender Leitfaden genutzt werden:

1. Der Hintergrund der Geschichte wird beschrieben: Schauplatz, Jahreszeit, Wetter und Situation z.B. Geburtstagsparty oder Waldspaziergang.
2. Die heldenhafte Hauptfigur wird mit ihren Stärken und positiven Eigenschaften eingeführt.
3. Die feindliche Figur wird mit ihrem Unheil verheißenden Verhaltensweisen angekündigt. Dabei soll sehr klar das Problem beschrieben werden.
4. Die heldenhafte Hauptfigur ist daraufhin verzweifelt und sieht keinen Weg des Handelns.
5. Die heldenhafte Hauptfigur versucht sich an seine eigenen Ressourcen zu erinnern. Die helfende Figur tritt auf und bietet Hilfe an.
6. Die helfende Figur erteilt einen Ratschlag verbunden mit genauen, nicht ganz einfachen, Anweisungen der Durchführung.
7. Die heldenhafte Hauptfigur schöpft Mut. Diese glaubt klüger als die helfende Figur zu sein und ändert die Anweisungen.
8. Die heldenhafte Hauptfigur erleidet einen Fehlschlag und muss von vorne beginnen, evtl. unter schlechteren Bedingungen als davor.
9. Nach zwei oder drei weiteren Fehlschlägen konzentriert sich die heldenhafte Hauptfigur ganz genau auf den Ratschlag der helfenden Figur. Dabei entwickelt die Hauptfigur einen Trick oder Merkspruch, um ihr Ziel zu erreichen.
10. Das gewünschte Ziel wird erreicht.
11. Die heldenhafte Hauptfigur erkennt eine Veränderung in sich oder ihrem Verhalten.

³⁹ Vgl. ebd., S. 109

⁴⁰ Vgl. Sautter 2021, S. 21

12. Die Geschichte wird beendet mit einem bestimmten Ritual, in dem die Stärken der heldenhaften Hauptfigur hervorgehoben werden.⁴¹

Die Geschichte wird durch verschiedene Stilmittel umrahmt. Die Landschaft bzw. der Schauplatz der Geschichte kann dazu genutzt werden, den Prozess der Hauptfigur zu illustrieren und Stimmungen zu verdeutlichen. Das Problem kann der Hauptfigur schon lange bewusst sein oder es zeigt sich erst in einer bestimmten Situation. Das Problem wird so drängend empfunden, dass die Hauptfigur auf der Stelle eine Lösung finden muss. Dabei kann die Hauptfigur sich aus freien Stücken aufmachen oder es bleibt ihr keine andere Wahl. Es kann eine lebensbedrohliche Situation dargestellt werden oder ein langer Wunsch gilt es in Erfüllung zu bringen. Damit kann der seelische Prozess des Kindes dargestellt werden.

Die Ratschläge der helfenden Person können auch als Heilmittel bezeichnet werden. Das Heilmittel sollte die Lösung schon in sich bergen. Das mehrfache Scheitern der Aufgabe stellt einen zentralen Teil der Geschichte dar, denn würde die Hauptfigur gedankenlos nur Anweisungen oder Pläne ausführen, würde sie in einen angepassten Status versinken. Die Hauptfigur soll aber als eigenständiges Individuum handeln. Dafür ist es wichtig, auch gegen Vorschriften zu rebellieren und zu scheitern, um dann selbstbestimmt das Ziel erreichen zu können. Daraus resultiert der Erkenntnisprozess.⁴²

⁴¹ Vgl. Steiner; Berg 2011, S. 110-111

⁴² Vgl. Sautter 2021, S. 19-22

3. Entwicklungsschritte im Kindergartenalter im Blick auf emotionale Entwicklung und Trennungserfahrung

Zwischen dem 3.-6. Lebensjahr wird das Gehirn weiterhin umgebaut, jedoch nehmen die Synapsen dabei nicht mehr wesentlich zu. Insbesondere der Stirnlappen, der für das Denken, Planen, Urteilsvermögen und Aufmerksamkeit zuständig ist, entwickelt sich zunehmend. Mit 3 Jahren verfügt ein Kind über einen aktiven Wortschatz von ca. 1.000 Wörtern. Bereits mit 6 Jahren sollte der Spracherwerb weitgehend abgeschlossen sein. Dadurch wird ein Kind kommunikationsfähiger, kann sich von anderen abgrenzen, erkennt deren Andersartigkeit und kann sich in andere Rollen hineinversetzen. Der Kreis an Bezugspersonen erweitert sich und erste Freundschaften entstehen. Ab dem 5. Lebensjahr wird das Denken immer stärker logisch strukturiert. Kinder wollen die Welt entdecken. Dabei stellt Sprache den Schlüssel dar. Fehlt die benötigte Sprachfähigkeit, sind viele Wege zur Erforschung der Umwelt verschlossen. Wichtig ist, dass die literarische Sozialisation der Kinder stimuliert wird. Dafür können Familienmitglieder, Erziehungspersonen und Sprachförderkräfte indizierende Personen sein.⁴³

Ab dem 3. Lebensjahr sind Spiele mit nichtmateriellen Objekten, also auch Rollenspiele möglich, da die Aufmerksamkeit gerichtet wird. Die emotionale Selbstregulation verbessert sich und gemeinsame, soziale Spiele nehmen zu. Hinsichtlich Regeln orientieren sich Kindergartenkinder an wichtigen Bezugspersonen, deren Gebote werden befolgt. Ab ca. 5 Jahren wollen Kinder Regelspiele gewinnen und eine schwierige Aufgabe selbstständig meistern. Einfache Kinderzeichnungen verwandeln sich in Menschen und Tiere.⁴⁴

Im Alter von 2-4 Jahren beginnen Kinder selbst von ihren Erlebnissen zu erzählen und speichern somit Erfahrungen in inneren Vorstellungen ab. Auch entstehen monologische Erzählungen. Dabei werden neben sprachlicher Wiederholung auch Fantasiegeschichten gesponnen. Oft werden Alltagsgegenstände wie Stofftiere eingebunden. In diesem Alter kann bereits beobachtet werden, dass Kinder Geschichten aus Kinderbüchern nachahmen, die ihnen oft vorgelesen

⁴³ Vgl. Jentgens 2016, S. 114-115

⁴⁴ Vgl. Retzlaff 2013, S. 63

werden.⁴⁵ Mit ca. 4 Jahren können Kinder die meisten Satzkonstruktionen beherrschen, allerdings noch keine Metaphern verstehen.⁴⁶ Im Alter von 5-6 Jahren wird anhand der Vorerfahrung mit erzählten Geschichten deutlicher, wie unterschiedlich ausgeprägt die Erzählfähigkeit bei Kindern sein kann. In der Regel können nun Kinder ausgeschmückte Fantasiegeschichten mit emotionalen Figuren und einem roten Faden selbst erzählen und verstehen.⁴⁷

3.1 Emotionale Entwicklung

Der Grundstein für die sozial-emotionale Entwicklung wird bereits in den ersten Lebensjahren gelegt. Ein Kind ist dabei in hohem Maße davon abhängig, ob es sich auf die Unterstützung und die positive emotionale Bindungsbeziehungen seiner engsten Bezugspersonen (Eltern aber z.B. auch Geschwister, Großeltern, Pflegepersonen oder pädagogisches Personal) verlassen kann. Für die sozial-emotionale Entwicklung ist die Feinfühligkeit der Bezugspersonen, d.h. die intuitive Kompetenz, entscheidend, Signale des Kindes wahrzunehmen, zu interpretieren und angemessen zu beantworten. Dies geschieht insbesondere durch kindgerechte Sprache, positiv emotionale Haltung, Unterstützung und Zuwendung dem Kind gegenüber. Auf Basis dieser Erfahrungen entwickeln Kinder innere Arbeitsmodelle ihrer Selbst, anderer und der Welt. Beziehungserfahrungen werden internalisiert, denn diese Arbeitsmodelle prägen die Wahrnehmung, die Erwartungen und das Verhalten eines Kindes. Diese inneren Arbeitsmodelle tendieren dazu, konstant zu bleiben, können aber auch später noch verändert werden. Sie prägen die Erwartungen und das Verhalten in Beziehungen.⁴⁸

In vielen Gesellschaften, so auch in unserer, wird das Erreichen von sozialer Kompetenz als Entwicklungsziel angesehen. Dazu ist es wichtig zu lernen, unsere Emotionen zu regulieren, denn eine gute Regulation wird als emotionale Intelligenz angesehen.

⁴⁵ Vgl. Jentgens 2016, S. 31-32

⁴⁶ Vgl. Retzlaff 2013, S. 62

⁴⁷ Vgl. Jentgens 2016, S. 31-32

⁴⁸ Vgl. Retzlaff 2013, S. 50-53

Ab dem 2. Lebensjahr schreitet die sprachliche und kognitive Entwicklung schnell voran. Dies hilft nun emotional belastende Situationen umzuinterpretieren. Ab diesem Alter beginnt auch das Bedürfnis zu wachsen, mit anderen über Gefühle zu sprechen und so die Emotionen zu ergründen. Nun erfahren Kinder immer mehr, dass sie bessere Chancen gegenüber Peers haben, wenn sie ihre Emotionen „adäquat“ und dem Ausdrucksverhalten der Erwachsenen entsprechend äußern.⁴⁹

Daneben geht die Bindungstheorie davon aus, dass Bindungsbedürfnisse angeboren, universell und lebenslang sind. Kern des Bindungsbedürfnisses für Kinder ist das Bedürfnis nach Geborgenheit. Die Bindungsbereitschaft der Eltern bzw. der Bezugspersonen wiederum kann unterschiedlich ausgeprägt sein und hängt von den eigenen frühkindlichen Bindungserfahrungen und gegenwärtigen Belastungen, Verlusten und materiellen Sorgen ab.⁵⁰

3.2 Trennungserfahrung im Kindergartenalter

Tiefenpsychologisch betrachtet, birgt jeder natürliche Trennungsvorgang (z.B. die Geburt) die Gefahr für ein traumatisches Elementarereignis. Während die moderne Pädagogik ihre Einstellungen zu diesen lebensnotwendigen Prozessen eher in der gelingenden oder fehlerhaften Anpassungsleistung des Kindes sieht.

Harte Trennungen von Bezugspersonen, Traumata durch hochgradige Angst oder der Zwang zur Anpassung an neue Situationen sind in der Psychopathologie Quellen einer entstehenden Trennungsangst.⁵¹

Zu diesen Trennungsvorgängen gehört auch der Eintritt in die Kinderkrippe oder den Kindergarten als einschneidendes Erlebnis im Leben des Kindes und seiner Eltern. Dieser Schritt wird in unsere Gesellschaft als Entwicklungsaufgabe angesehen. Gesellschaftliche Wünsche und Anforderungen werden nun an das Kind gestellt.

⁴⁹ Vgl. Welkening; u.A. 2008, S. 65-66

⁵⁰ Vgl. Retzlaff 2013, S. 53

⁵¹ Vgl. Posth 2010, S. 150

Somit ist Entwicklung oft auch mit Trennung verbunden – unser ganzes Leben kann unter den Einflüssen von Abschieden und Übergängen betrachtet werden. Zugleich werden mit Trennung auch Erfahrungen des Unterscheidens und Differenzierens erlernt, sowie das Erleben das etwas unwiederbringlich verloren sein kann. In den ersten Lebensjahren werden kurze Trennungsmomente, meist von den Eltern bzw. engsten Bezugspersonen, immer wieder geübt. Denn diese kurzen Momente der Trennung bewirken, dass ein Kind lernt seine Bezugspersonen zu vermissen und in Gedanken zu erhalten. Dadurch entwickelt sich die Lernerfahrung, dass etwas erhalten bleibt und wieder kommt, auch wenn es nicht sogleich zur Verfügung steht.

Dieses Spiel von -weg- und -wieder da- wird lange von einer kindlichen Lust begleitet (z.B. ausgedrückt durch Versteckspiele beim Abholen), um Trennungen gut zu überstehen. Aber nicht alle Trennungen beinhalten ein mitgedachtes Wiedersehen und werden lustvoll und spielerisch empfunden. Lange Trennungen werden von Kindern als tief schmerzhaft empfunden. Schon eine regelmäßige, institutionelle Trennung in den Kindergarten über mehrere Stunden ist für Kind und Bezugsperson eine Herausforderung und beinhaltet erhöhten Stress. Lernprozesse, wie Trennungen individuell bewältigt werden können, sind ausschlaggebend für einen gelingenden Übergang. Im Hintergrund der Bindungstheorie brauchen Kinder dafür langsame, feinfühlig und begleitende Übergänge⁵²

Die Bindungstheorie beschreibt das Bindungsverhalten eines Kindes zu seiner aller engsten Bezugsperson, in den meisten Fällen der Mutter und/oder dem Vater. Achtet diese Bezugsperson auf die Bedürfnisse ihres Kindes und geht damit feinfühlig und verlässlich um, entwickelt sich eine sichere Bindung.

Diese führt dazu, dass das Kind seine engste Bezugsperson und auch später andere Bezugspersonen wie pädagogisches Personal als sichere Ansprechperson empfindet. Sicher gebundene Kinder nehmen ihre Bezugspersonen in mancher Hinsicht mehr in Anspruch, fordern z.B. eine intensive Schlafbegleitung ein und wirken dadurch zunächst weniger selbstständig. Wenn solch eine sichere Bindung nicht entstehen kann, versucht

⁵² Vgl. Staats 2021, S. 150-152

das Kind eine gewisse Sicherheit über Umwege aufzubauen. Unsicher gebundene Kinder können ihre Trauer bei Trennungen weniger ausdrücken. Doch diese scheinbare Gelassenheit ist mit einer starken Ausschüttung von Stresshormonen verbunden.⁵³

Im Kindergarten bauen Kinder durch den Übergangsprozess eine starke Beziehung zu ihrer_m Bezugserzieher oder -erzieherin auf. Ein gelingender Übergangsprozess kann durch institutionelle Bedingungen beeinträchtigt werden, wie geringer Stellenschlüssel, rasche Wechsel von Bezugserzieher_innen oder veraltete pädagogische Handlungskonzepte, die auf Ermahnung und Kritik aufbauen.⁵⁴ Wenn eine solche Bindungsperson durch einen Umzug oder Tod verloren geht, bedeutet dies für das Kind ein einschneidendes Erlebnis. Nun ist von großer Bedeutung, dass andere Bezugspersonen diesen Prozess des Übergangs begleiten.⁵⁵

Ein weiteres Beispiel für Trennungserfahrungen von Kindern sind Paarkonflikte, die zur Trennung oder Scheidung der Eltern bzw. Bezugspersonen führen. Daraus können langwierige Paarkonflikte entstehen, die Kinder in quälende Loyalitätskonflikte bringen können.⁵⁶ Wenn das bisherige sichere familiäre Gefüge auseinanderbricht, können auch Kinder mit einer sicheren Bindungsbasis Symptome von Angst und Panik entwickeln. Oft ist es nun für das Kind schwerer möglich, sich an die gewohnten Bezugspersonen zu wenden, denn diese sind in ihrem Trennungsstreit gefangen.

So können die Ressourcen knapp sein, die Not des Kindes wahrzunehmen und das bestehende Bindungssystem zu stabilisieren. Eine besonders schwere Situation der Trennung stellt der Tod einer Bezugsperson durch Krankheit, Unfall oder Suizid dar.⁵⁷

⁵³ Vgl. Staats 2021, S. 81

⁵⁴ Vgl. ebd., S. 152, 160

⁵⁵ Vgl. Brisch 2015, S. 159-160

⁵⁶ Vgl. Zander 2003, S. 157

⁵⁷ Vgl. Brisch 2015, S. 153

Aus nicht gelungenen Übergängen kann sich eine Trennungsangst entwickeln. Diese kann unter die Angststörungen gezählt werden. Dabei nimmt sie eine Sonderstellung ein, denn sie ist die einzige, ursächlich definierte Angststörung im frühen Kindesalter. Die genauen Ursachen werden in der Fachliteratur noch als weitgehend unbekannt beschrieben. Es kann eine erblich bedingte Veranlagung angenommen werden. Außerdem kann eine frühe, gestörte Mutter-Kind-Bindung diese verstärken. Deshalb wird vermutet, dass durch die Bindungsunsicherheit eine Schwächung der selbstregulatorischen Fähigkeiten in der Bewältigung von Erlebnissen und somit die Angst verursacht. Trennungsängstliche Kinder können sich oft schwer von ihren Bezugspersonen lösen. Dabei zeigen die Kinder oft überhöhte vegetative Reaktionen der Angst wie Schwitzen, Herzklopfen, Zittern, Bauchschmerzen und Fluchtimpulse.⁵⁸ In jeder Trennungssituation können zudem körperliche Symptome wie Schlafstörungen, Essstörungen, spontane Inkontinenz, Hyperaktivität, Unkonzentriertheit, Unaufmerksamkeit oder aggressive Verhaltensstörungen auftreten. Wenn ein Kind größter stressvoller Belastung ausgesetzt ist, können auch somatoforme Schmerzstörungen oder dissoziative Störungen mit Lähmungserscheinungen oder Sensibilitätsstörungen die Not des Kindes zum Ausdruck bringen.⁵⁹

⁵⁸ Vgl. Posth 2010, S. 144-145

⁵⁹ Vgl. Brisch 2015, S. 153

4. Kinderbücher und Märchen im Kindergartenalter

Die Lese-, Erzähl- und Schriftkultur und die damit verbundene Lese- und Schreibkompetenz wird aus dem englischen als Literacy bezeichnet. Im Kindergartenalter und dem Elementarbereich wird damit der Ansatz der sprachlichen Bildung bezeichnet, somit die Vertrautheit und Freude mit Büchern umzugehen und später die Entwicklung des Text- und Schriftverständnisses und des Schreibens. Diese grundlegenden Literacy-Kompetenzen werden bereits ab der frühesten Kindheit erworben und aufgebaut. Sie sind in unserem späteren Leben sehr wichtig, um uns Wissen anzueignen und Bildung zu erlangen.

Zu den ersten Literacy-Erfahrungen zählen Schlaflieder, Fingerspiele und später dann Gute-Nacht-Geschichten und Kinderbücher. Frühzeitiger Kontakt mit Literatur wirkt umso nachhaltiger, wenn diese durch eine Bezugsperson emotional unterstützt wird. Diese Literacy-Erfahrungen machen überwiegend zunächst nur Kinder in bildungsnahen und privilegierten Familien. Daraus resultiert eine besondere Aufgabe und Anstrengung für pädagogische Fachkräfte in Kindertageseinrichtungen Literacy-Erfahrungen nachzuholen. Gelingt es, Kinder mit Literatur zu erreichen, kann es neben der Kommunikationsfähigkeit und dem Denkvermögen auch die emotionale und empathische Entwicklung sowie die Suche nach der eigenen Identität unterstützen.⁶⁰

Ein Bilderbuch kann textlos sein, aber nicht ohne Bilder auskommen und kann alle Großgattungen abbilden: episch bzw. narrativ, dramatisch bzw. szenisch und lyrisch.⁶¹ Die Besonderheit besteht in der Abhängigkeit und Wechselwirkung der bildlichen und verbalen Darstellung. So entsteht ein multimodaler Text. Das Bilderbuch bildet kein spezifisches Genre, sondern ist ein Medium der Kinderliteratur. So werden unterschiedliche Gattungen und Genres durch Text und Bild vermittelt, zum Beispiel Märchen, realistisch-problemorientierte oder fantastische Geschichten, Sprachspiele, Lieder oder Sachtexte.⁶² Kinderbücher werden thematisch auf Kinder im Alter von 2-6 Jahren hin publiziert.

⁶⁰ Vgl. Vom Wege; Wessel 2009, S. 9-10

⁶¹ Vgl. Abraham; Knopf 2019, S. 3

⁶² Vgl. Steiger 2019, S. 14

Jedoch hat sich der Markt auch durch Inhalt, Anspruch und Form bis hin in die Primarstufe geöffnet.⁶³

In Büchern erschafft Sprache Bilder. Literarische Texte nutzen dieses Mittel um Gedanken, Emotionen und Atmosphären auszudrücken. Dabei muss bedacht werden, dass Kinder Bildsprache noch bis in die Grundschulzeit wörtlich nehmen. Der Rhythmus kann durch die Phonetik der Lautebene gestaltet werden, z.B. durch Alliterationen, Wortwiederholungen, Phrasen oder Satzgestaltungen. Kinderbücher sind durch einen bewusst einfach gehaltenen Wortschatz mit gebräuchlichen Wörtern geprägt. Um Mündlichkeit in Kinderbüchern darzustellen, wird vorzugsweise die wörtliche Rede verwendet. Dadurch kann ein Buch besonders lebendig wirken und unmittelbares Erleben vermitteln. Kinderliteratur spielt zudem oft mit Sprachkomik, durch Wortspiele, Verhören, Versprechen, Verdrehen, Parodie und das Motiv der verkehrten Welt. Daraus kann bereits eine gewisse Sprachreflexion entstehen.⁶⁴ Bücher mit wenig Text oder reine Bilderbücher können ein Mittel sein, Geschichten mit mehrsprachigen oder wenig deutschsprechenden Kindern zu erleben.⁶⁵

Durch Illustration und Text können Kinderbücher durch Botschaften ihrer Geschichte lange im Kind nachwirken. Im Gegensatz zum bewegten Bild moderner Medien kann ein Kind sein Lieblingsbuch immer wieder selbstbestimmt in die Hand nehmen und sich darin vertiefen. Insbesondere fantastische Bilderbücher bereiten großes Vergnügen und setzen Gefühle frei. Sie verbinden Traum- und Realitätsebene und können neue Sichtweisen erschließen.⁶⁶ So tragen Kinderbücher dazu bei, selbsterlebte Gefühle wie Ängste oder Aggressionen zu betrachten und nachträglich zu verarbeiten. Sie können gleichzeitig mit einer bestimmten Themenwahl auf Künftiges vorbereiten, indem Erlebnisse gedanklich vorweggenommen werden, um unbekannte Situationen durchzuspielen.⁶⁷

⁶³ Vgl. Schulz 2019, S. 48-49

⁶⁴ Vgl. Jentgens 2016, S. 82-84

⁶⁵ Vgl. ebd., S. 104

⁶⁶ Vgl. Vom Wege; Wessel 2009, S. 28

⁶⁷ Vgl. Wyrobnik 2012, S. 181

Viele Kinderbücher behandeln z.B. die grundlegende Angst, von einer Bezugsperson getrennt zu sein und somit sich selbst und seiner Einsamkeit überlassen zu werden. Durch Kinderbücher kann die Angst des Verlassenwerdens der kindlichen Realität reflektiert werden und wird oft auf die Angst vor Dunkelheit projiziert. Diese Angst kann nicht einfach genommen werden. Sie kann nur in einer liebevollen und geborgenen Atmosphäre vom Kind selbst und mit Hilfe eines Erwachsenen überwunden werden. Dafür können stimmungsvolle Bilder in Büchern helfen, diese heilsame Atmosphäre aufzubauen.⁶⁸

4.2 Kinder durch Literatur stärken

Um Kinder durch Literatur zu stärken, ist es grundsätzlich nötig, eine emotionale Bindung zu Literatur aufbauen zu können. Das heißt Kinder müssen erleben können, dass Geschichten Vergnügen bereiten, dass sie so eine Welt erleben können, die es sich lohnt zu entdecken.

Somit ist Literaturpädagogik Teil eines größeren kulturellen Bildungs- und Erziehungskomplexes.⁶⁹ Wurden diese grundlegenden Literacy-Erfahrungen versäumt oder lange vernachlässigt, kann es sehr schwer sein, diese in späteren Lebensphasen nachzuholen.⁷⁰

Beim Zuhören von Märchen werden bei Kindern insbesondere soziale Gefühlsregungen hervorgerufen, da sie die Abenteuer der heldenhaften Figur mit besonderer Anteilnahme miterleben. Die Märchen konfrontieren die Kinder durch Bilder und Symbole mit menschlichen Ängsten und Nöten. Sie lassen Kindern aber zugleich genügend Spielraum, auch eigene Lösungen zu entwickeln. Die vorgelesenen Märchen binden Kinder oft mit viel Fantasie in ihren eigenen Alltag ein.

⁶⁸ Vgl. Von Stockar-Bridel 2012, S. 8-9

⁶⁹ Vgl. Jentgens 2016, S. 16-17

⁷⁰ Vgl. Wyrobnik 2012, S. 179

Bei der Wahl einer Märchengeschichte zum Vorlesen ist eine kritische Auseinandersetzung mit dem Inhalt wichtig. Die ersten Literaturbegegnungen von Kindern können sich sowohl positiv als auch negativ auf die Entwicklung auswirken. Deswegen sollten erst gegen Ende des Kindergartenalters Märchen erzählt werden, die das Grausame beinhalten, wobei das Grausame aber unrealistisch und fantastisch wirken sollte.⁷¹

Ab dem 3./4. Lebensjahr sind besonders Ein-Motiv-Märchen empfohlen. Es entwickelt sich eine schlichte lineare Handlung aus einem Märchenmotiv. Dabei wird das Geschehene ohne Umschweife klar erzählt. Ab dem 4./5. Lebensjahr werden Ketten-Märchen empfohlen. Die Szenen werden kettenförmig in Form einer Und-dann-Erzählung aneinandergereiht und stehen dabei in direktem Zusammenhang mit dem Grundgeschehen. Meist beinhalten diese Märchen Themen aus dem Erlebnisbereich des Kindes.⁷²

Um eine Geschichte genießen zu können, ist eine gelungene Vorlesesituation, zustimmende und positive Einstellung des Erwachsenen zum gewählten Kinderbuch sowie eine gute Beziehung zwischen Kind und Erwachsenen entscheidend, denn die bisherigen gemeinsamen Erfahrungen beeinflussen auch die Stimmung während des Vorlesens. Die Auswahl einer Geschichte wird durch die subjektive Haltung des Erwachsenen, den aktuellen Anlass, Interesse, Bedürfnisse und Wünsche des Kindes getroffen. Ort, Zeitpunkt, Dauer, Sitzform und Lichtverhältnisse beeinflussen die Zuhöratmosphäre. Eine vertrauensvolle Atmosphäre ist wichtig, um dem Kind den Raum zu ermöglichen, eigene Erkenntnisse, Erfahrungen, Stimmungen und Gefühle zu formulieren.⁷³

Dafür benötigt die erzählende Person die Fähigkeit des Imaginierens und Memorierens, um die Bilder einer Geschichte durch Sprache, Stimme, Mimik und Gestik transportieren zu können. Als erzählende Person muss gleichzeitig auf die inneren Bilder und auf die Reaktion des zuhörenden Kindes geachtet werden.

⁷¹ Vgl. Vom Wege; Wessel 2009, S. 39

⁷² Vgl. ebd., S. 40

⁷³ Vgl. Vom Wege; Wessel 2009, S. 31

Auch das Kind beeinflusst die vorlesende Person durch Mimik, Gestik und sprachliche Einwüfe. Das Kind bringt seine eigenen Interessen, sprachliches Verständnis, Beobachtungsfähigkeit und Zuhörkompetenz mit.⁷⁴

Kinder gefallen oft Geschichten mit Botschaften, in denen sie sich verstanden fühlen oder weil die Handlung ein tröstliches Ende hat. Humor und Witz, ein bestimmtes bildhaftes Wort, Bildausschnitte oder ein Illustrationsstil, die sie zum Lachen bringen, können ein Buch zum Lieblingsbuch machen. Oft verbinden Kinder eine bestimmte erlebte Situation oder Thema mit dem Buch, das es emotional anrührt und Betroffenheit ermöglicht. Deshalb sollten Kinder auch selbstständigen Zugang zu Kinderbüchern haben.⁷⁵ Selbst im Erwachsenenalter erinnern wir uns an unsere liebsten Hauptfiguren in unseren Kinderbüchern. So kann erkannt werden, dass durch bestimmte Charaktereigenschaften dieser Figuren diese zu Vorbild- und Identifikationsfiguren erhebt. Die Identifikation mit diesen Figuren und ihren Charaktereigenschaften wie Eigensinn, Mut, Aufmüpfigkeit, Frechheit, Eigenständigkeit oder Kreativität können die eigene Resilienz fördern.⁷⁶

4.3 Bildgestaltung in Kinderbüchern

Durch Zuhören beim Vorlesen verwandelt sich der Text innerlich im Kopf des Kindes in Bilder. Meist bleiben nicht die Buchstaben oder einzelne Wörter im Gedächtnis, sondern die erzeugten visuellen Bilder unserer Fantasie. Die Illustration einer Geschichte kann die Erzähldimension somit erweitern, bereichern, ergänzen und herausfordern. Der Charakter von illustrierten Geschichten zeigt sich im Zusammenwirken von Bild und Text. Bebilderte Bücher vereinen intermediale Textverständlichkeit mit Textattraktivität. Darum gelten bebilderte Geschichten und Bücher im Vorschulalter als besonders kindgemäß. Die Betrachtung von Bildern kann ganz eigene Dimensionen der Geschichte eröffnen, die so im reinen Verbaltext nicht mitgeteilt werden kann.⁷⁷

⁷⁴ Vgl. Jentgens 2016, S. 29

⁷⁵ Vgl. Vom Wege; Wessel 2009, S. 29-30

⁷⁶ Vgl. Wyrobnik 2012, S. 180-181

⁷⁷ Vgl. Dingelmaier 2018, S. 105-106, 109

Weisen die Bilder und der Text eine redundante, d.h. wiederholende Interaktion auf, sind sie symmetrisch. Wenn sich die Bild- und Textebene ergänzen, kann die Beziehung als komplementär bezeichnet werden. Die Bildebene kann auch über den Text hinaus die Geschichte erweitern und ergänzen. Selten können Illustrationen auch dazu genutzt werden, dem Text zu widersprechen und kontrapunktische Aussagen zu treffen.⁷⁸

Die Form- und Farbgebung der Bildgestaltung rufen bestimmte Gefühle und Eindrücke hervor. Im Gegensatz zu Erwachsenen, die schnell auch symbolhafte Bildsprache verstehen, erkennen Kinder zunächst nur die konkrete naturgetreue Abbildung der Wirklichkeit.⁷⁹ Illustrationen fördern somit die visual literacy, den Erwerb visueller Kompetenzen. Sie fördern auch das Wechselverständnis von Bild und Text und bieten ein nachhaltiges Lese- und Seherlebnis.⁸⁰

Durch Illustration werden individuelle Vorstellungen einer fantastischen Welt in Märchenbüchern ausgedrückt. Dadurch kann eine bestimmte Interpretation des Inhalts vermittelt werden. Märchen bieten eine Fülle an Symbolen und bildhaften Vergleichen. Sie ermöglichen Kindern dadurch besonders gut, Bilder in ihrer eigenen Vorstellung zu entwickeln.

Eine Identifikation mit dem Märchen ist nur dann möglich, wenn die Abbildungen noch Raum für die eigenen Sichtweisen lassen. Dadurch sollten sich die Bilder auf das Wesentliche beschränken, Farben, Formen und Hintergründe abstrahieren, sodass die kindliche Vorstellungskraft nicht eingeschränkt, sondern zum Erweitern angeregt wird. Bild und Text in einem Märchen sollten immer aufeinander abgestimmt sein.⁸¹

⁷⁸ Vgl. ebd., S. 110

⁷⁹ Vgl. Vom Wege; Wessel 2009, S. 29

⁸⁰ Vgl. Dingelmaier 2018, S. 101

⁸¹ Vgl. Vom Wege; Wessel 2009, S. 37

5. „Mini sucht die Monsterfarbe“ von Gloria Emma Günther

An dieser Stelle wird empfohlen, die beigefügte Geschichte in analoger Form als gebundenes Buch oder in digitaler Form als Teil 2 der Bachelorarbeit zu lesen, bevor die weiteren Gliederungspunkte begonnen werden, da diese auf dem Inhalt der Geschichte aufbauen.

5.1 Beschreibung des literarischen und künstlerischen Prozesses

Die Autorin hat zur Vorbereitung auf den Schreibprozess mehrere systemische Geschichten, vor allem aus dem oben zitierten Sammelbuch: Ein Märchen für Dich. Systemische Lösungs-Geschichten für Erwachsene und Kinder von Sautter, Christiane und Hrsg. (2021) gelesen. Auch das Carl Auer Kids – Programm veröffentlicht regelmäßig systemische Kinderbücher. Außerdem hat sich die Autorin in verschiedenen Bibliotheken und Büchereien nach Kinderbüchern mit der Thematik Trennungserfahrung umgesehen und recherchiert.

Aufbauend darauf und gemäß Punkt 3.2 Trennungserfahrung im Kindergartenalter hat sich die Autorin entschieden, innerhalb ihrer systemischen Geschichte die Situation: Trennung eines Kindes von einer nahen pädagogischen Fachkraft zu thematisieren. Denn ein Kind kann neben den engsten Bezugspersonen auch später andere Personen wie das pädagogische Personal als sichere Ansprechperson und Bezugsperson empfinden. Die beschriebene Trennungssituation könnte sich sowohl im Kindergarten als auch z.B. in einer stationären Einrichtung abspielen. Die Autorin hat für diese Geschichte die Altersgruppe Vorschulalter, also das Alter 5-6 Jahre vor Augen.

Orientiert hat sich die Autorin während des Schreibprozesses der systemischen Geschichte: „Mini sucht die Monsterfarbe“ an der Methodik der lösungsorientierten Sozialen Arbeit: Systemische Märchen (ausführlich beschrieben unter dem Punkt 2.3.2).

Für die Illustration der systemischen Geschichte hat sich die Autorin für eine Kollagenanordnung entschieden. Die Hintergründe, Szenengegenstände und die Charaktere wurden auf Buntpapier gezeichnet, koloriert und zusammengestellt. Die einzelnen Szenen wurden angeordnet, mit einer Glasplatte beschwert und hochauflösend fotografiert. Anschließend wurden die Fotos in Photoshop zugeschnitten und geringfügig in der Helligkeit, Sättigung, Farbabgleich, Weißabgleich und Schärfe bearbeitet. Der Text wurde eingefügt und die einzelnen Szenen wurden für die digitale Darstellung sowie für die Bindung des Buches formatiert. Die Geschichte wurde abschließend nach japanischer Technik gebunden.

Die Autorin hat besonders darauf geachtet, nur Gegenstände und Figuren in den einzelnen Szenen abzubilden, die für die Handlung der Geschichte relevant und entscheidend sind. Denn zusätzliche künstlerische Mittel sollten nicht von der Botschaft ablenken.

Die Charaktere sind innerhalb der Geschichte mit möglichst geschlechtsneutralen Namen und individuellen Persönlichkeitszügen beschrieben, um möglichst jedes Kind unabhängig des Geschlechts anzusprechen und eine schnelle Identifizierung mit den Figuren möglich zu machen. Der Schreibstil wurde von der Autorin einfach und klar gewählt, sowie in Präsenz und in der wörtlichen Rede verfasst. Auch wurde versucht, durch eine gewisse Sprachkomik oder Parodie die Charakterzüge der Figuren zu verdeutlichen wie z.B. bei den Mini-Spatzen und bei Spatzi – der Spatz mit den großen Augen, beim Monster aus ganz vielen bunten Farben auf zwei Beinen oder im Reich des Baumes und der Spatzen.

5.2 Analyse der systemischen Geschichte „Mini sucht die Monsterfarbe“

Die systemische Geschichte „Mini sucht die Monsterfarbe“ lässt sich unter den kurzen fantastischen Prosageschichten, den Märchen einordnen. Fantastische Elemente wie sprechende Tiere, Monster und Fantasiegegenstände wie das Schloss oder die Krone bauen eine klare Distanzierung zu der Realität auf. In dieser Geschichte sind vor allem die starken Gefühle Trauer, Mut, Liebe, Vertrauen sowie die Situation einer Trennung und eines Neuanfanges beschrieben.

Die Hauptfigur Dominique – Mini muss eine schwierige Situation der Trennung von der Bezugsperson Alex erleben und darauffolgend mit einer neuen Situation, der Zeit nach Alex umgehen. Mini wird weniger über das Alter oder ein Geschlecht beschrieben, sondern vielmehr über Minis Verhaltensweisen und Vorlieben.

Dazu zählen die Verbundenheit zur Natur – zum starken Baum und den Spatzen darin sowie Minis Bedürfnis ein eigenes kleines selbstbestimmtes Reich zu haben – das Schloss mit den liebsten (gelben) Gegenständen – und die Gefühle mit denen Mini in dieser Situation umgehen muss: wie tiefe Traurigkeit, Wut, Ablehnung, Einsamkeit, Mut und neues Vertrauen.

Die feindliche Figur in der Geschichte wird als Monster dargestellt. Genauer stellt das Monster das Problem des Gehens von Alex und das Einlassen auf eine neue Betreuungsperson dar. Das Monster soll zudem verdeutlichen, dass das pädagogische Personal immer wieder auch selbst aufgeregt ist und eigene Ängste beim Antritt einer neuen Arbeitsstelle hat sowie das Kennenlernen neuer Kinder eine sensible Situation darstellt. Dabei handelt das Monster manchmal zu schnell und unbedacht, durchläuft innerhalb der Geschichte aber auch einen Lernprozess. Das Monster soll nicht eine zu bekämpfende oder zu besiegende Figur sein, sondern vielmehr das Problem externalisieren und die Aufgabe einer Lösung zu einem neuen Vertrauensprozess von Mini darstellen. Das pädagogische Personal als ein lernfähiges Monster erwirbt sich Vertrauen und Respekt durch eben diesen Lernprozess und besitzt diese nicht einfach aus anderen, hierarchischen oder gar übermächtigen Gründen.

Die helfende Figur Spatzi verbindet Minis Lieblingstiere (die Spatzen) mit einer weisen Figur, die Mini helfen möchte, Mini ermutigt und eine genaue Anweisung zur Lösung des Problems gibt. Besonders machen Spatzi dabei die großen Augen. Damit wollte die Autorin die besondere Aufmerksamkeit und Fürsorge von Spatzi Mini gegenüber ausdrücken.

Zu Beginn wird der Schauplatz der Geschichte beschrieben, der Garten mit dem großen Baum in dessen Wipfel auf starken Ästen das Baumhaus thront. Dominique als Hauptperson wird sofort eingeführt. Zusammenhängend damit wird Minis sicherer Ort – das Schloss mit Minis liebsten Gegenständen beschrieben: der Sitzsack als Rückzugsort; die Geräusche des Baumes als Hilfe, zur Ruhe zu kommen; das Bücherregal als Leidenschaft und die Krone als Zeichen der Selbstbestimmung über diesen Ort. So wird klar, wie sehr Mini diesen Ort liebt und pflegt. Auch erfahren wir über Dominique, dass nur Vertrauenspersonen den Spitznamen Mini erfahren und benutzen dürfen.

Denn dieser Spitzname steht im Zusammenhang mit Minis Lieblingstieren den Mini-Spatzen. Dabei wird auch erwähnt, dass Mini besondere Bewunderung für einen bestimmten Spatzen mit großen Augen hat.

In der zweiten Szene wird das zugrundeliegende Problem beschrieben: die Trennungssituation zwischen Mini und der Bezugsperson Alex. Dabei wird auch für Mini ein nachvollziehbarer Grund genannt, weswegen Alex gehen muss. Hier wird ein Einblick in Minis Gefühlslage gegeben: Trauer und Verzweiflung. Auch werden die Fragen benannt, die Mini mit dieser Situation beschäftigen.

In der nächsten Szene wird nun die feindliche Figur, das Monster, eingeführt. Dabei wird die eigene Unsicherheit des Monsters durch wilde Farben und ein etwas rüpelhaftes Verhalten beschrieben. Denn das Monster begeht aus der eigenen Unsicherheit heraus eine Grenzüberschreitung gegenüber Minis Spitznamen und Minis sicheren Ort, dem Baumhaus. Dies macht Mini zurecht wütend und führt gleichzeitig zu Minis Ohnmacht und Einsamkeit, das Schloss nicht mehr verlassen zu wollen/können.

Nun wird in der vierten Szene die helfende Figur Spatzi aufgegriffen. Denn Spatzi macht sich Sorgen um Mini. Spatzi erkennt das Problem und empfindet dies als so drängend, dass Spatzi Mini auffordert eine Lösung zu finden. Dabei wird zum ersten Mal auch die Perspektive und Gefühlswelt des Monsters beschrieben. Das Monster ist auch ganz aufgeregt und ein wenig unglücklich über die neue Situation. Doch Mini wehrt sich dagegen, dem Monster zu helfen. Da legt Spatzi nahe, dass das Problem nicht nur Mini und das Monster betrifft, sondern auch das System um ihnen herum. Auch der Baum und die Spatzen sind von der Situation negativ betroffen. Dadurch gewinnt Mini Verständnis für die Dringlichkeit zur Problemlösung.

In der darauffolgenden Szene beschließt Mini, die Situation zu retten und bekommt dazu eine genaue Anweisung von Spatzi: Das Monster soll nach der Lieblingsfarbe gefragt werden. Um besser überlegen zu können, setzt Mini die Krone auf – das Symbol für Selbstbestimmung. Mini möchte dieser Situation nun nicht mehr ausgeliefert sein, sondern etwas tun. Mini kommt die Idee, die anderen Spatzen um Hilfe zu bitten. Denn Mini traut sich noch nicht, aus dem sicheren Ort des Schlosses herauszutreten und auf das Monster zuzugehen.

So versuchen die Spatzen, Mini in der sechsten Szene zu helfen. Doch allein durch Beobachten kann die Lösung nicht gefunden werden. Mini scheitert das erste Mal mit dieser Idee. So soll deutlich werden, dass die Spatzen zwar gerne helfen wollen und ihr Bestes geben, die Lösung des Problems aber allein durch Mini gelingen kann.

In der siebten Szene wird Mini sich bewusst, was für Mini wichtig ist: nämlich die Farbe Gelb. Daraufhin traut sich Mini, gut gerüstet durch Minis liebste gelbe Kleidung und der selbstbestimmten Krone, in Reichweite von Minis sicherem Ort auf das Monster zuzugehen. An der Reaktion des Monsters wird deutlich, dass auch das Monster einen Lernprozess durchläuft. Denn das Monster spricht nun Mini mit Dominique an und macht deutlich, dass die Farbe Gelb Mini gehört und somit nicht von dem Monster beansprucht werden möchte. Dadurch wird Wertschätzung gegenüber Mini deutlich und so eine vorsichtige Vertrauensbasis geschaffen. Doch auch diese Idee, das Monster von einer Lieblingsfarbe zu überzeugen, scheitert.

In der darauffolgenden Szene verschärft sich die Situation noch einmal und Mini wird die Dringlichkeit zum Handeln bewusst. Nun denkt Mini noch einmal genauer nach. Mini wechselt die Perspektive, nimmt die Sicht des Monsters ein und findet so eine eigene Lösung. Die Lösung ist, das Monster in Minis sichern Ort, in das Schloss einzuladen. Dafür möchte sich Mini noch einmal bei der helfenden Figur Spatzi rückversichern. Durch Spatzis Ermutigung schöpft Mini den Mut zur Eigeninitiative und geht auf das Monster zu.

So gibt Mini dem Monster in der neunten Szene einen Vertrauensvorschuss und lädt das Monster in das Baumhaus, sogar auf den Sitzsack, ein. Nun traut sich Mini auch, die genaue Anweisung von Spatzi zu befolgen und die konkrete Frage zu stellen. Doch das Monster kann sich weiterhin nicht entscheiden. Mini setzt ein Ultimatum und stellt die Situation gegenüber dem Monster klar. Das muss das Monster erst einmal für sich verarbeiten und annehmen. Nach einem Moment des Nachdenkens und Akzeptierens kann das Monster zur Ruhe kommen. Das Monster erkennt an, wie schön es in Minis Schloss ist. Und Mini fühlt sich an die Zeit mit Alex erinnert. Eine die beiden verbindende Erfahrung entsteht.

In der letzten Szene kann sich nun das Monster endlich entscheiden und wählt die Farbe Grün der Blätter zur Lieblingsfarbe. Einen kleinen Hinweis darauf gab es schon in der Szene, wo das Monster grüne Blätter gesammelt hat. Nur war es sich da auch noch nicht ganz sicher. Daraufhin kommt es zur Auflösung des Problems und das Monster und die Situation können sich entspannen. Mini fasst erstmals so viel Vertrauen und Zuversicht in das Monster und die neue Beziehung, dass Mini dem Monster nun erlaubt, den Spitznamen Mini zu verwenden.

6. Zusammenfassung der Erkenntnisse

Unter dem Gliederungspunkt 2. wurde das Beratungsfeld lösungsorientiertes Arbeiten mit Kindern in der Sozialen Arbeit näher betrachtet. Dabei wurde zunächst festgestellt, dass lösungsorientierte Soziale Arbeit dem Konzept Solution Focused Brief Therapy (SFBT), entstanden in den 70er Jahren in den USA unter Steve de Shazer und Insoo Kim Berg (Das Team) zuzuordnen ist. Darauffolgend wurde das Problemverständnis des Teams vom klassischen Problemlösungsansatz abgegrenzt. Jede Problemlage trägt bereits eine Lösung in sich. Ein Problem stellt keine feste Konstante dar, sondern ist veränderbar und vom sozialen Kontext abhängig. Die Bedeutung von eigenen Verhaltensweisen, Lösungsideen und Ressourcen lassen sich mit Kindern unter anderem durch Bilder und Geschichten entwickeln und ändern.

Im Unterpunkt 2.2 ist deutlich geworden, wie wichtig selbst erzählte und gehörte Geschichten für unsere Perspektive auf unsere eigene Lebensgeschichte sind. Menschen leben durch Geschichten und können Sichtweisen sowie Verhaltensweisen durch diese entwickeln und verändern. Dabei ist es besonders hilfreich, wenn Geschichten glaubwürdig ein Problem beschreiben und so zu einer Neuinterpretation von Handlungsmustern einladen. Dadurch werden Gefühle und Erfahrungen externalisiert und können im Rahmen einer Geschichte eine Figur annehmen. Kinder können sich besonders gut mit Erzählungen identifizieren, in denen die Figuren ähnliche Schwierigkeiten überwinden müssen. Anhand dieser Figuren kann nun im weiteren Beratungs- oder Therapieprozess erlebt werden, welche Wechselwirkungen zwischen dem Kind bzw. der Familie und dem Problem bestehen.

Der Unterpunkt 2.3 verdeutlicht, dass Fantasie und Vorstellungsvermögen Kindern dabei hilft, Probleme zu erkennen, eigene Lösungsversuche zu entwickeln und eine gewünschte Veränderung zu visualisieren. Daran knüpfen narrative Techniken wie die Systemischen Geschichten an, denn diese sprechen direkt die Fantasie der Kinder an und können durch altersgerechte Sprache therapeutische Botschaften vermitteln. Um diesen Prozess gemeinsam in einer Beratung oder Therapie beginnen zu können, ist ein respektvoller und auf Augenhöhe begegnender Beziehungsaufbau nötig.

So werden in der SFBT meist im Rahmen einer Denkpause Geschichten vorgelesen. Zum Schreiben und Konstruieren kann dafür die Methode der Systemischen Märchen genutzt werden. Diese Methodik soll sich an den Schwierigkeiten, Ressourcen, Hindernissen und Zielen eines Kindes orientieren und so einen heilsamen Prozess erschaffen. Dafür werden drei wichtige Figuren definiert: der_die Held_in bzw. die heldenhafte Hauptfigur, die das Kind darstellen soll. Dieser Hauptfigur wird ein_eine Helfer_in bzw. eine helfende Figur beiseitegestellt, die durch ihren Rat der Hauptfigur bei der Bewältigung des Problems beiseite steht. Dem steht ein_eine Feind_in bzw. eine feindliche Figur gegenüber, die die Personalisierung oder auch Externalisierung des Problems verkörpert. Ausführlich beschrieben unter dem Gliederungspunkt 2.3.2 wird nun die Geschichte nach einem Leitfaden aufgebaut. Dieser beschreibt ausführlich, wie als Sozialerbeiter_in vorgegangen werden kann, um eine kreative systemische Geschichte zu erstellen. Entscheidend dabei ist, dass die Hauptperson mit mehreren Versuchen scheitert, bis die Lösung des Problems gefunden ist. Denn die Hauptperson soll in keinen angepassten Status verfallen, sondern individuelle Lösungen erarbeiten. Daraus resultiert der Erkenntnisprozess.

Im Gliederungspunkt 3. wurden die Entwicklungsschritte im Kindergartenalter im Blick auf emotionale Entwicklung und Trennungserfahrung betrachtet. Es wird klar, dass Sprache in der Lebensspanne von 3-6 Jahren eine entscheidende Rolle spielt, denn Sprache stellt den Schlüssel zur Welt dar. Fehlt diese benötigte Sprachfähigkeit, sind Kindern viel Wege des Ausdrucks, Kommunikation und Erforschung ihrer Umwelt verschlossen. Auch kann in dieser Zeit beobachtet werden, dass Kinder sich mit erzählten Geschichten und Kinderbüchern auseinandersetzen und erste eigene Erzählungen entstehen. Im Alter von 3-6 Jahren treten große Sprünge in der Entwicklung von Textverständnis, Erzählfähigkeit und Vorstellungsvermögen auf. Im Punkt 3.1 wird deutlich das eine gute sozial-emotionale Entwicklung bereits vor dem Kindergartenalter mit einer positiven Bindungsbeziehung zu einer Bezugsperson gelegt wird.

Diese Beziehungserfahrungen prägen die Wahrnehmungen, Erwartungen und das Verhalten in Beziehungen eines Kindes nachhaltig. Auch die sprachliche Entwicklung ist dabei ausschlaggebend in emotional belastenden Situationen Bedürfnisse und Emotionen kommunizieren zu können.

Im Unterpunkt 3.2 wurde versucht zu skizzieren, was Trennungserfahrungen bei Kindern in diesem Alter bedeuten und mit welchen Problemlagen diese einher gehen können. Trennungsvorgänge bürgen immer eine Gefahr für ein traumatisches Elementarereignis bis hin zur Entstehung einer Angststörung. Trennungen werden zudem auch als Entwicklungsaufgabe, sogar gesellschaftlich erwünscht, angesehen. So werden Trennungen auch in unterschiedlichen Lebenssituationen immer wieder geübt und wiederholt. Doch nicht alle Trennungen haben ein geplantes Ende oder Ziel. Insbesondere lange (unüberschaubare) Trennungen von Bezugspersonen stellen für Kinder eine große Herausforderung und erhöhten Stress dar. Ausschlaggebend für einen guten Übergang während einer Trennungserfahrung ist der Lernprozess wie Trennungen individuell und auf das Kind abgestimmt gelingen können.

Im 4. Gliederungspunkt wird deutlich wie wichtig Kinderbücher für den Aufbau von Literacy-Kompetenzen, sowie für die emotionale Entwicklung sind. Werden diese frühen Erfahrungen nicht im familiären Umfeld vermittelt, resultiert daraus eine besondere Anstrengung für das pädagogische Personal, dies möglichst nachzuholen. Denn ohne das ein Kind eine Bindung zu Literatur aufbauen kann, kann diese auch nicht als stärkend empfunden werden. Die bildliche Gestaltung von Geschichten helfen Gefühle freizusetzen, neue Sichtweisen zu erschließen und eine geborgene Atmosphäre zu schaffen. Durch Figuren und Farben wird eine fantastische Welt erschaffen, mit der sich Kinder identifizieren können. Dabei sollte die vorlesende Person immer wieder reflektieren, ob die gewählte Literatur den gewählten Inhalt sensibel widerspiegelt und zum Entwicklungsstand des Kindes passt. Auch eine ruhige, vertrauensvolle und gemütliche Vorlesesituation ist wichtig, um eine positive Einstellung zu dem Kinderbuch und der Beziehung zwischen dem Kind und der vorlesenden Person aufzubauen.

Aufbauend auf der vorhergegangenen Recherche wurde eine in Gliederungspunkt 5. systemische Geschichte in Form eines kleinen Kinderbuches entwickelt und präsentiert: „Mini sucht die Monsterfarbe“. Diese behandelt die Trennung eines Kindes von einer nahen pädagogischen Fachkraft. Die Geschichte wurde selbst verfasst und mit eigenen künstlerischen Illustrationen unterlegt. Es wurde beschrieben, wie der literarische und künstlerische Prozess ablief und anschließend wurden die einzelnen Szenen der systemischen Geschichte nach Inhalt und dessen Bedeutung analysiert. Dabei wurde anhand des genauen Leidfadens und inhaltlichen bzw. externalisierten und personalisierten Aufgaben Figuren für ein systemisches Märchen entwickelt.

7. Schlusswort und weiterführende Überlegungen

Diese Bachelorarbeit hat sich am Anfang folgende Leitfrage gestellt: Wie kann sich die Arbeit mit einem systemischen Kinderbuch positiv auf die Bewältigung von Trennungserfahrungen von Kindern im Kindergartenalter auswirken? Dazu passend folgende Unterfragen: Welche Entwicklungsschritte und Inhalte können, ja müssen beim Konstruieren einer systemischen Geschichte für Kinder im Kindergartenalter beachtet werden? Wie kann eine Sozialerbeiter_in vorgehen, um eine kreative systemische Geschichte zu erstellen? Welche Vorteile und Anwendungsgebiete, aber auch Grenzen sieht die Autorin abschließend für diese Methodik?

Diese Bachelorarbeit hat gezeigt, dass es sinnvoll ist, vor dem Konstruieren einer systemischen Geschichte in der Sozialen Arbeit mit Kindern, sich zunächst grundlegend mit der Beratungsmethode lösungsorientiertes Arbeiten mit Kindern auseinanderzusetzen. Dazu gehören das systemische Verständnis von Problemen sowie die Bedeutung von erzählten, geschrieben und von sich selbst auf sein eigenes Leben blickende Geschichten.

Auch ist deutlich geworden, dass allgemeine, emotionale und auf Literatur bezogene Entwicklungsschritte im Kindergartenalter zu betrachten sind. Denn es ist ausschlaggebend, Literatur an das Alter und den Verständnishorizont eines Kindes anzulehnen. Dazu gehört auch die individuelle Einschätzung, ob ein Kind bereits im familiären- oder im Betreuungsumfeld erste Literacy Erfahrungen und Kompetenzen entwickelt hat. Erst darauf aufbauend, kann entschieden werden, in welcher Art und Weise die Bewältigung eines Problems durch Literatur gelingen kann.

Mit der systemischen Geschichte: „Mini sucht die Monsterfarbe“, möchte die Autorin präsentieren, wie die Methodik: Systemisches Märchen bei einer Trennungserfahrung im Kindergartenalter aussehen kann. Dabei war es wichtig, sich neben der Methodik auch solchen Unterthemen wie Kinderliteratur und Bildgestaltung in Kinderbüchern anzunähern.

In mehreren Gliederungspunkten wurde deutlich, wie sehr Kinder im Kindergartenalter ihre Welt über Sprache, Bilder sowie kreative und fantasievolle Geschichten erleben. Insbesondere Märchen rufen soziale und emotionale Gefühle hervor, denn die Abenteuer der Figuren lassen sich besonders gut miterleben. Kinderbücher und Geschichten können durch Bilder, Sprache und Symbole menschliche Ängste und Nöte aufgreifen und widerspiegeln. Gleichzeitig lassen sie Kindern dabei genügend Spielraum eigene kreative Lösungen für ihre individuellen Probleme zu entwickeln.

Somit kommt diese Bachelorarbeit zu dem Schluss, dass sich die Arbeit mit einem systemischen Kinderbuch positiv auf die Bewältigung von Trennungserfahrungen von Kindern im Kindergartenalter auswirken kann. Jedoch hat sich gezeigt, dass es auch Grenzen dieser Methodik gibt:

Wurden grundlegende Literacy-Erfahrungen und Kompetenzen noch nicht entwickelt oder lange vernachlässigt; oder haben Kinder negative Erfahrungen überfordernder Kinderliteratur gemacht, kann es sehr schwer sein, diese Kinder mit Literatur bei der Bewältigung von Problemen anzusprechen. Dann ist zuvor erst ein langsames und positives Heranführen dieser Kinder an Literatur und Sprache notwendig. Hier sind sicher noch andere Methoden und Medien zur Sprachentwicklung erforderlich, die dieser Bachelorarbeit nicht in den Blick nehmen konnte.

Darüber hinaus ist die Vorlesesituation einer systemischen Geschichte sorgfältig zu planen sowie Zeit und Raum dafür einzuräumen, nicht zuletzt auch zu finanzieren. Denn eine positive und stabile Beziehung zu der/der Sozialarbeiter_in und eine ruhige und vertrauensvolle Umgebung wirken sich auf eine identifizierende Erfahrung des Kindes mit einer systemischen Geschichte aus.

Der Prozess der Konzeption und Erstellung eines systemischen Märchens in Form eines Kinderbuches hat der Autorin gezeigt, wie wichtig ein umfassender Grundwissensschatz zu der Methodik, die sorgsame Auseinandersetzung mit der Problemlage und darauf aufbauend das Setting und die Umsetzung dieser Beratungsmethode ist. Individuell für ein Kind selbstgeschriebene systemische Geschichten können einen enormen Zeitaufwand bedeuten. So können auch bereits bestehende systemische Geschichten im Beratungsprozess verwendet werden, soweit diese zu der Problemlage und Altersgruppe des Kindes passen.

Aufbauend auf dieser Konzeptarbeit könnten zur weiteren wissenschaftlichen Datenerhebung und Analyse z.B. Interviews mit Expert_innen dieser Beratungsmethode geführt werden oder auch Versuchssituationen mit betroffenen Kindern und/oder deren Familien ausgewertet werden.

Lösungsorientiertes Arbeiten in der Sozialen Arbeit richtet sich an alle Altersgruppen. Damit ist auch die Methodik des systemischen Märchens nicht nur bei Kindern im Kindergartenalter lohnenswert. Außerdem ist die Anwendung dieser Beratungsmethode der Sozialen Arbeit in vielen verschiedenen Arbeitsfeldern möglich, ob in stationären Einrichtungen wie WGs oder Kliniken, im Kindergarten, in der ambulanten Kinder-, Jugend- und Familienhilfe, in der Erziehungsberatung oder im Rahmen einer systemischen Beratungs- oder Therapiepraxis. Sicherlich ist es zudem zu empfehlen, nach dem Studium der Sozialen Arbeit das Grundwissen in einer Ausbildung in systemischer Beratung, Systemischer Kinder- und Jugendtherapie oder systemischer Familientherapie weiterzuentwickeln sowie dabei die Methodik der Systemischen Märchen in der praktischen Arbeit mit Kindern und Familien zu reflektieren und zu vertiefen.

8. Literatur

- Abraham, Ulf; Knopf, Julia (2019): Gattung des BilderBuchs (S. 3-13). In Knopf, Julia; Abraham, Ulf; (Hrsg.): BilderBücher Band 1 Theorie. Deutschdidaktik für die Grundschule. 2. Auflage. Baltmannsweiler
- Brisch, Karl Heinz (2015): Kindergartenalter. Bindungspsychotherapie – Bindungsbasierte Beratung und Psychotherapie. Stuttgart
- Dingelmaier, Theresia (2018): Erläuternde ´Erhellung` und komplexe Wechselverhältnisse von Bild und Text. Bilderbuch und illustriertes Buch (S. 87-105). In Bannasch, Bettina; Matthes, Eva; (Hrsg.): Kinder- und Jugendliteratur. Historische, erzähl- und medientheoretische, pädagogische und therapeutische perspektiven. 2. Auflage. Münster
- Enger, Frank (2016): Einführung in die lösungsorientierte Soziale Arbeit. Heidelberg
- Jentgens, Stephanie (2016): Lehrbuch Literaturpädagogik. Eine Einführung in Theorie und Praxis der Literaturvermittlung. Weinheim
- Moryson, Sabine (2015): Systemische Diagnostik (S. 199-234). In Hanswille, Reinert; (Hrsg.): Handbuch systemischer Kinder- und Jugendlichenpsychotherapie. Göttingen
- Posth, Rüdiger (2010): Gefühle regieren den Alltag. Schwierige Kinder zwischen Angst und Aggression mit Anmerkungen zur frühen Fremdbetreuung. 2. Auflage. Münster
- Retzlaff, Rüdiger (2013): Einführung in die systemische Therapie mit Kindern und Jugendlichen. Heidelberg
- Rotthaus, Wilhelm (2015): 6.1.7 Externalisierung (S. 402-416) In Hanswille, Reinert; (Hrsg.): Handbuch systemischer Kinder- und Jugendlichenpsychotherapie. Göttingen
- Sautter, Christiane; Hrsg. (2021): Ein Märchen für Dich. Systemische Lösungsgeschichten für Erwachsene und Kinder. Ulm

- Staats, Hermann (2021): Entwicklungspsychologische Grundlagen der Psychoanalyse. Band1: Schwangerschaft, Geburt und Kindheit. Stuttgart
- Staiger, Michael (2019): Erzählen mit Bild-Schrifttext-Kombinationen (S. 14-25). In Knopf, Julia; Abraham, Ulf; (Hrsg.): Bilderbücher Band 1 Theorie. Deutschdidaktik für die Grundschule. 2. Auflage. Baltmannsweiler
- Schulz, Gudrun (2019): Problemorientierte Bilderbücher. Das Problem-Bilderbuch, ein Buch mit der 'heilen' Kinderwelt!? (S. 47-57). In Knopf, Julia; Abraham, Ulf; (Hrsg.): Bilderbücher Band 1 Theorie. Deutschdidaktik für die Grundschule. 2. Auflage. Baltmannsweiler
- Steiner, Therese; Berg, Insoo Kim (2011): Handbuch lösungsorientiertes Arbeiten mit Kindern. Heidelberg
- Vom Wege, Brigitte; Wessel, Mechthild (2009): Kinderliteratur für sozialpädagogische Berufe. 1. Auflage. Troisdorf
- Von Stockar-Bridel, Denise (2012): Wenn die Angst im Bilderbuch umgeht... Entwicklungsspezifische Ängste in frühliterarischer Gestaltung (S.2-23) Kids+media (1/13) 3. Jahrgang. Universität Zürich.
- Wilkening, Friedrich; Freund, Alexandra M.; Martin, Milke (2008): Entwicklungspsychologie. Workbook. Basel
- White, Michael; Epston, David (2013): Die Zähmung der Monster. Der narrative Ansatz der Familientherapie. Heidelberg
- Wyrobnik, Irit (2012): Kinder durch Literatur stärken* (S. 179-195). In Wyrobnik, Irit (Hrsg.): Wie man ein Kind stärken kann. Ein Handbuch für Kita und Familie. Göttingen
- Zander, Britta; Knorr, Michael; Hrsg. (2003): Systemische Praxis der Erziehungs- und Familienberatung. Göttingen

9. Selbstständigkeitserklärung

Ich versichere hiermit eidesstattlich, dass ich die hier vorgelegte Bachelorarbeit mit Systemischem Märchen und Illustrationen selbstständig und ohne fremde Hilfe angefertigt habe und keine anderen Hilfsmittel als die angegebenen verwendet habe.

Insbesondere versichere ich, dass ich alle wörtlichen und sinngemäßen Übernahmen aus Werken als solche kenntlich gemacht habe.

Diese Arbeit wurde in gleicher oder ähnlicher Form noch nicht als Prüfungsleistung eingereicht und ist noch nicht veröffentlicht.

Ich bin mir bewusst, dass ein Verstoß gegen diese Versicherung prüfungsrechtliche Folgen haben wird.

Ort, Datum: Leipzig, 29.04.2024

Unterschrift

Hochschule Merseburg

Eberhard-Leibnitz-Str. 2, 06217 Merseburg

Fachbereich Soziale Arbeit. Medien. Kultur

Bachelorarbeit im Studiengang Soziale Arbeit – Teil 2

Lösungsorientierte systemische Geschichten

Trennungsbewältigung bei Kindergartenkindern durch ein systemisches Kinderbuch in der sozialen Arbeit

Solution-oriented systemic stories

Coping with separation in kindergarten children through a
systemic children's book in social work

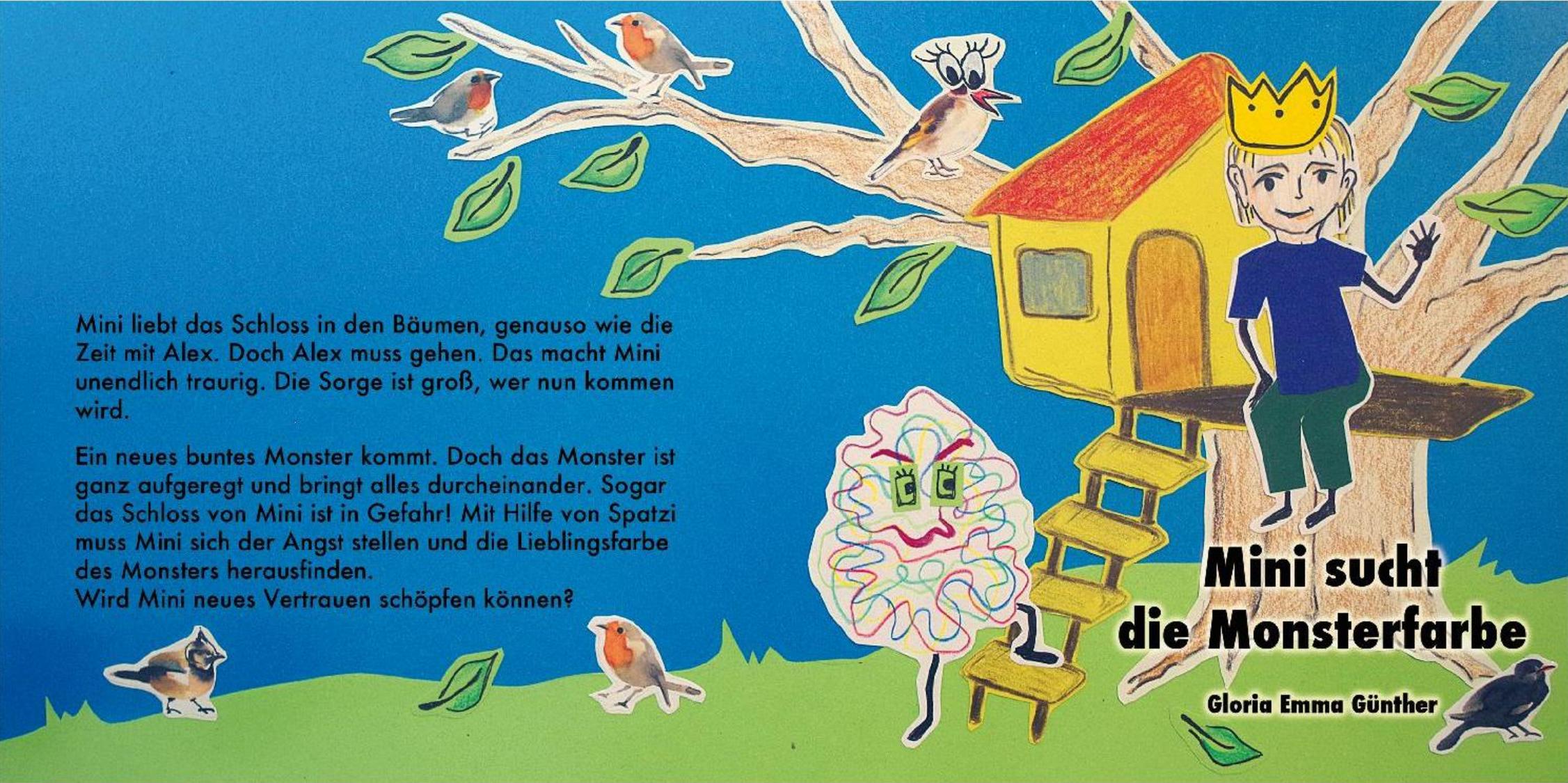
Name: Gloria Emma Günther

Datum der Abgabe: 29.04.2024

Sommersemester 2024

Erstkorrektorin: Rayla Metzner

Zweitkorrektor: Prof. Dr. Heinz-Jürgen Voß



Mini liebt das Schloss in den Bäumen, genauso wie die Zeit mit Alex. Doch Alex muss gehen. Das macht Mini unendlich traurig. Die Sorge ist groß, wer nun kommen wird.

Ein neues buntes Monster kommt. Doch das Monster ist ganz aufgeregt und bringt alles durcheinander. Sogar das Schloss von Mini ist in Gefahr! Mit Hilfe von Spatzi muss Mini sich der Angst stellen und die Lieblingsfarbe des Monsters herausfinden.

Wird Mini neues Vertrauen schöpfen können?

Mini sucht die Monsterfarbe

Gloria Emma Günther



Mini sucht die Monsterfarbe

erzählt und illustriert von
Gloria Emma Günther



Dominique verbringt am liebsten Zeit im Baumhaus des Gartens. In einem großen Wipfel, über eine Treppe zu erreichen, thront ein kleines Holzhaus auf starken Ästen. Dieses kleine Schloss hat Dominique besonders eingerichtet:

Ein gelber Sitzsack als Thron um gemütlich den Geräuschen im Baum zu lauschen. Ein kleines gelbes Regal mit den liebsten Büchern – wenn es dann doch mal langweilig wird – und eine kleine Kiste, wo die selbstgebastelte gelbe Krone vom Reich des Baumes und der Spatzen aufbewahrt ist.

Wer Dominique sehr gut kennt, diesen Menschen vertraut sich Dominique mit dem geheimen Spitznamen an: Mini. Denn Mini liebt die kleinen Mini-Spatzen, die im Baum des Schlosses spielen, zwitschern und picken. Von diesen Mini-Spatzen mag Mini ganz besonders Spatzi mit den großen Augen.



Nur ganz wenige Menschen dürfen das Reich des Baumes und der Spatzen betreten. Dafür ist eine besondere Einladung nötig.

Alex ist Minis erwachsener Lieblingsmensch. Zu Alex hat Mini besonders Vertrauen. Wenn die Spatzen Mini einen neuen Witz erzählt haben, dann erfährt es Alex als erstes. Und wenn Mini traurig ist, dann kann sich Mini bei Alex Trost holen. Alex hat natürlich die Erlaubnis, das Reich des Baumes und der Spatzen zu betreten. Mini liebt es im gelben Zimmer Alex manchmal ganz für sich allein zu haben.

Doch eines Tages kommt Alex in das gelbe Schloss und sagte mit ganz kratziger Stimme:

„Mini. Mein Vater ist sehr krank geworden. Ich muss helfen und dafür in eine andere Stadt ziehen. Ich werde bald nicht mehr hier sein.“ Das macht Mini unendlich traurig.

Wem werde ich denn nun die neuen Witze erzählen können?

Wer tröstet mich?

Wen habe ich denn dann mal ganz für mich allein?

Wer kommt nach Alex?

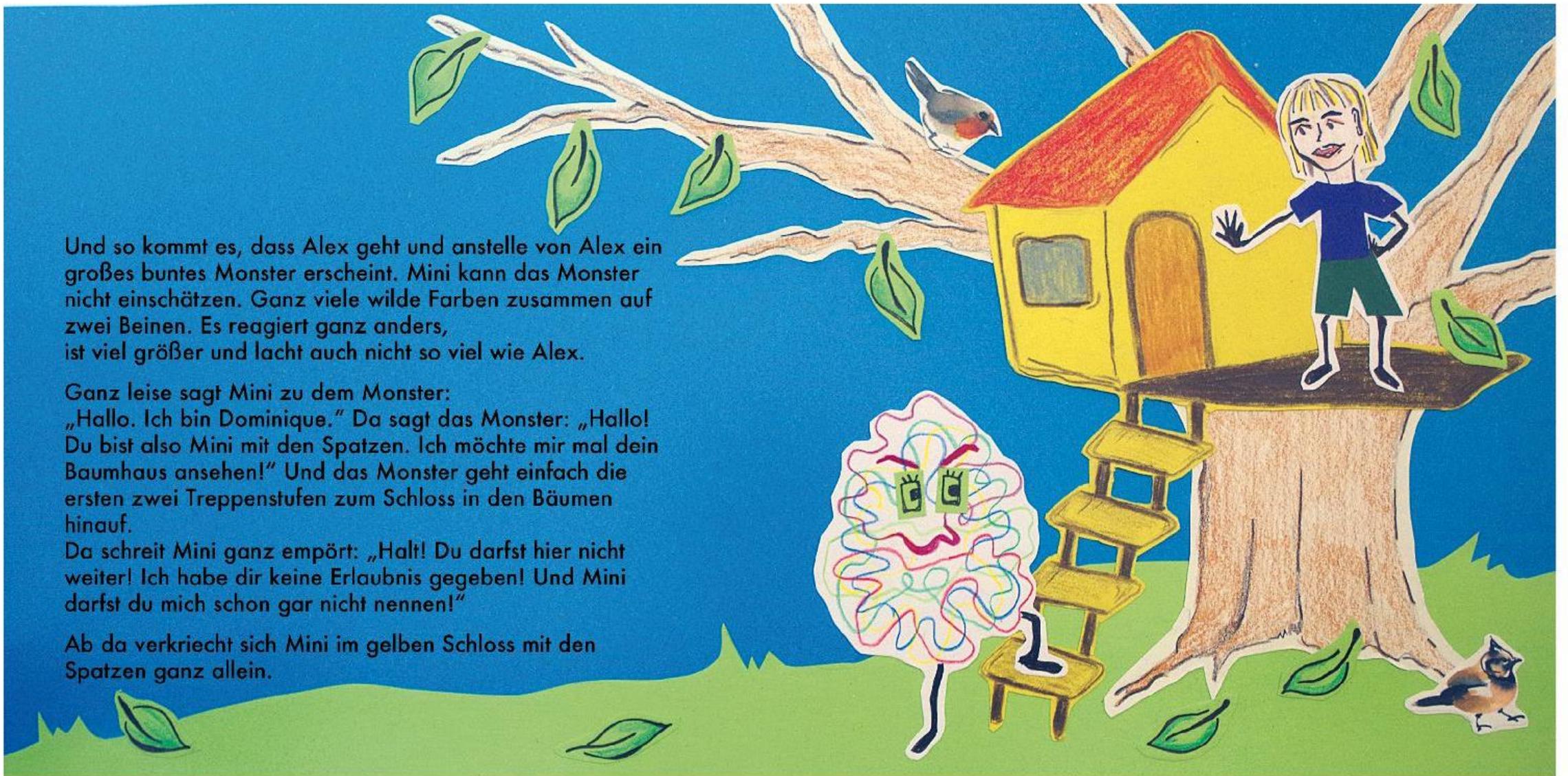


Und so kommt es, dass Alex geht und anstelle von Alex ein großes buntes Monster erscheint. Mini kann das Monster nicht einschätzen. Ganz viele wilde Farben zusammen auf zwei Beinen. Es reagiert ganz anders, ist viel größer und lacht auch nicht so viel wie Alex.

Ganz leise sagt Mini zu dem Monster:
„Hallo. Ich bin Dominique.“ Da sagt das Monster: „Hallo! Du bist also Mini mit den Spatzen. Ich möchte mir mal dein Baumhaus ansehen!“ Und das Monster geht einfach die ersten zwei Treppenstufen zum Schloss in den Bäumen hinauf.

Da schreit Mini ganz empört: „Halt! Du darfst hier nicht weiter! Ich habe dir keine Erlaubnis gegeben! Und Mini darfst du mich schon gar nicht nennen!“

Ab da verkriecht sich Mini im gelben Schloss mit den Spatzen ganz allein.



Spatzi, der Spatz mit den großen Augen, sieht Mini traurig im gelben Schloss. Spatzi hat Mini lieb und vermisst Minis Freude. Da beschließt Spatzi Mini eine Aufgabe zu geben.

Vorsichtig landet Spatzi im Fenster des Baumhauses und sagt: „Mini. Du bist uns Spatzen und dem Baum ganz wichtig. Dass du so traurig bist, macht uns ebenfalls traurig. Die anderen Spatzen haben mir zugeflüstert, dass das bunte Monster so bunt ist, weil es selbst aufgeregt, sogar etwas unglücklich ist. Auch für das Monster ist alles neu. Es kann sich nicht entscheiden, welche Farbe es annehmen soll. Kannst du dem Monster vielleicht helfen?“

„Aber wieso sollte ich dem Monster helfen? Es wollte einfach die Treppe hinauf ohne Einladung.“ erwidert Mini empört.

„Weil das Monster so aufgeregt ist, kommt bei uns alles durcheinander. Sieh mal der Baum lässt seine Blätter hängen. Und hast du schon gehört, dass die anderen Spatzen nicht mehr so viel zwitschern? Das Monster ist so aufgeregt, dass sich alle Sorgen machen. Wenn das so weiter geht, ist dein Schloss in Gefahr!“

„Oh nein Spatzi! Das habe ich gar nicht gesehen!“

„Ach Mini. Traurig sein braucht Zeit. Das ist nichts Schlimmes.“
sagt Spatzi daraufhin.



„Aber wenn wegen dem Monster mein Schloss in Gefahr ist, dann muss ich jetzt etwas tun!“ ruft Mini und setzt sich die Krone auf den Kopf.

Spatzi erwidert: „Um die Farbe des Monsters herauszufinden musst du nach der Lieblingsfarbe fragen.“

„Danke Spatzi! Ich werde mir etwas einfallen lassen.“ beschließt Mini ganz aufgeregt.

Mini stellt sich im gelben Zimmer auf. Mit der Krone auf dem Kopf lässt es sich einfach besser nachdenken. Ich habe doch Angst vor dem Monster. Es direkt fragen? Wie soll das gehen? Das traue ich mich nicht!

Vielleicht muss ich das Monster nur ganz genau beobachten. Ich werde doch sicher sehen, welche Lieblingsfarbe es hat. Nur sehe ich das Monster von hier oben nicht den ganzen Tag.

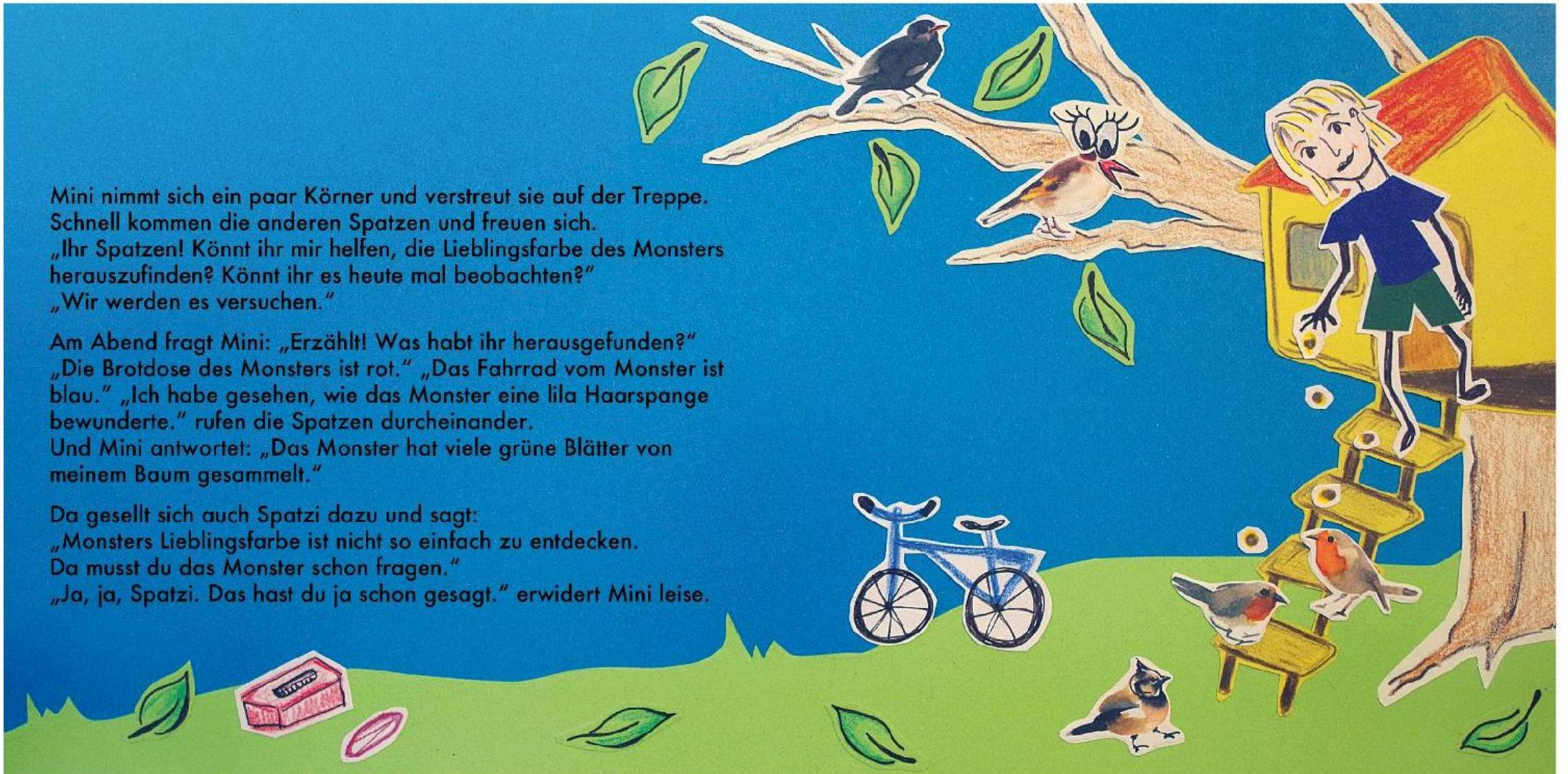
Ah! Vielleicht können mir die anderen Spatzen dabei helfen!



Mini nimmt sich ein paar Körner und verstreut sie auf der Treppe. Schnell kommen die anderen Spatzen und freuen sich.
„Ihr Spatzen! Könnt ihr mir helfen, die Lieblingsfarbe des Monsters herauszufinden? Könnt ihr es heute mal beobachten?“
„Wir werden es versuchen.“

Am Abend fragt Mini: „Erzählt! Was habt ihr herausgefunden?“
„Die Brotdose des Monsters ist rot.“ „Das Fahrrad vom Monster ist blau.“ „Ich habe gesehen, wie das Monster eine lila Haarspange bewunderte.“ rufen die Spatzen durcheinander.
Und Mini antwortet: „Das Monster hat viele grüne Blätter von meinem Baum gesammelt.“

Da gesellt sich auch Spatzi dazu und sagt:
„Monsters Lieblingsfarbe ist nicht so einfach zu entdecken. Da musst du das Monster schon fragen.“
„Ja, ja, Spatzi. Das hast du ja schon gesagt.“ erwidert Mini leise.



Am nächsten Morgen kommt Mini eine neue Idee.
Was ist eigentlich meine Lieblingsfarbe? ... Natürlich Gelb!
Wer mag denn auch kein Gelb? Vielleicht muss ich das Monster
einfach nur von meiner Lieblingsfarbe überzeugen!
So zieht sich Mini gelbe Schuhe, eine gelbe Hose, ein gelbes
T-Shirt und natürlich die gelbe Krone auf den Kopf und traut sich
die Treppen des Schlosses hinunter auf den Rasen.

Dort sitzt das Monster auf einer Picknickdecke mit der roten
Brotdose. „Hallo Monster.“ sagt Mini ganz vorsichtig.
„Hallo Dominique! Wie schön dich zu sehen!“
Da sagt Mini schnell und aufgeregt: „Sieh mal! Wie schön die
Farbe gelb ist!“ „Ja! Das ist eine schöne Farbe, ganz besonders
für dich. Gelb gehört dir. Das werde ich dir nicht wegnehmen.“

Da rennt Mini schnell wieder die Treppe zum Schloss hinauf.
Ach Mist! Das Monster möchte Gelb nicht als Lieblingsfarbe.
Aber es ist auch ganz aufmerksam. Denn Gelb ist meine
Lieblingsfarbe. Es ist schön, das Gelb ganz für mich zu haben!
Erleichtert schläft Mini auf dem Sitzsack ein.



Am nächsten Morgen verschläft Mini fast.
Denn die Spatzen zwitschern nur noch leise.
Und die Blätter des Baumes hängen immer noch
herab und fallen auf den Rasen.
Es muss sich etwas ändern! Alle machen sich Sorgen.
Heute frage ich das Monster nach der Lieblingsfarbe!
Das Monster geht ganz aufgeregt vor dem Baum hin
und her. Vielleicht will es ja anklopfen?
Mini überlegt: So aufgeregt, wie das Monster ist,
vielleicht muss es zur Ruhe kommen? Dann kann es
sich vielleicht für eine Lieblingsfarbe entscheiden. Wo und wie
kann ich mich denn entspannen? Natürlich in meinem Schloss, im
Baum mit den Spatzen. Am Anfang war das Monster so frech!
Und doch hat es mir mein Gelb überlassen.
„Spatzi. Denkst du, ich kann es wagen, das Monster hier hoch
einzuladen?“
„Hab nur Mut!“ erwidert Spatzi.
Mini nimmt den ganzen Mut zusammen und öffnet mit einem
Schwung die Tür.
„Monster. Möchtest du nicht doch zu mir hochkommen? Du musst
mir aber versprechen, eine Frage zu beantworten!“
Das Monster bleibt plötzlich stehen und sieht zum Schloss hinauf.
„Dominique! Oh ja! Ich komme sehr gerne zu dir.“
und das Monster springt die Treppe hinauf.



Mini traut sich zu sagen: „Monster. Wollen wir uns zusammen auf den Sitzsack setzen“

Da setzt sich das Monster vorsichtig mit auf den gelben Sitzsack. „Nun: was ist die Frage, die ich dir beantworten kann?“ Da sagt Mini mit fester Stimme: „Was ist deine Lieblingsfarbe?“

„Oh herje! Jede Farbe ist so schön. Ich kann mich nicht entscheiden.“ erwidert das Monster.

„Dann darfst du das Schloss erst verlassen, wenn du es weißt.“ beschließt Mini.

Da wird das Monster still, rutscht auf dem Sitzsack zusammen. Noch muss es seinen Ärger besiegen, weil es sich jetzt für eine Lieblingsfarbe entscheiden soll. Es atmet tief ein und wieder aus. Dann lauscht es dem Baum und den Spatzen.

„Oh! Es ist ja wirklich schön hier oben in deinem Schloss!“ murmelt das Monster.

Nun liegen die beiden auf dem Sitzsack zusammen und genießen die wunderbaren Geräusche. Das ist ja ein bisschen so wie mit Alex. Das ist sehr schön! denkt Mini.



„Ich hab ´s!“ sagt das Monster.
„Ich glaube, meine Lieblingsfarbe ist grün, so wie die
Blätter deines Baumes!“

Da nimmt das Monster plötzlich eine wunderschöne
grüne Farbe an und ist ganz glücklich.
Der Baum atmet auf und streckt seine Blätter wieder der
Sonne entgegen. Und die Spatzen, mit Spatzi zusammen,
zitschern ganz laut ein neues Lied.

Da sagt Dominique leise:
„Jetzt kannst du auch gern Mini zu mir sagen.“

