

Musiktherapie mit Kindern an einer Schule für Sprachbehinderte

Elisabeth Heymann-Röder

Sprachbehinderte Kinder können verschiedene Störungen haben:

Am häufigsten können die Kinder noch nicht alle Laute bilden, sie sagen z. B.: „Tommst du? Wir wollen pielen.“ Manche Kinder haben hier so große Defizite, dass sie anfangs ganz unverständlich sprechen.

Das zweite sind Satzbauprobleme, ein Kind sagt: „Ich sehen habt.“, Manche Kinder sprechen dabei nur in Ein- oder Zweiwortsätzen.

Weitere Symptome sind geringer Wortschatz, gestörtes Sprachverständnis, Probleme der Sprachorganisation u.a.

Zu diesen sprachlichen Auffälligkeiten kommen häufig Probleme der Fein- und Grobmotorik, der Rhythmik, der akustischen und optischen Wahrnehmung, der Merkfähigkeit usw.

Mit diesen speziellen Defiziten muss es zusammenhängen, dass etwa $\frac{3}{4}$ aller Schüler im herkömmlichen Sinn unmusikalisch sind, d.h. z. B. sie können die Melodie eines ihnen bekannten Liedes wie „Bruder Jakob“ nicht richtig singen oder Rhythmen nicht vollständig nachvollziehen.

Schwere Sprachstörungen können bei Kindern zu Sekundärsymptomen führen. Wenn ein Kind z. B., wenn es etwas erzählen möchte, zu hören bekommt: „sag das noch mal, ich verstehe dich nicht, sprich langsam“, oder wenn es sogar kritisiert oder ausgelacht wird, können Störungsbewusstsein und Sprechscheu oder Sprechhemmungen entstehen. Zu den Sprachproblemen kommen psychische Probleme.

Es gibt außerdem Symptome wie Stottern und Mutismus, die manchmal mit Sprachstörungen einher gehen, manchmal rein psychogen sind.

Fast allen sprachbehinderten Kindern ist gemeinsam, dass sie Kommunikationsprobleme haben und in ihrer Persönlichkeits- und Sozialentwicklung gestört sind. Daneben sind bei unseren Schülern alle Verhaltensauffälligkeiten zu finden, die es bei anderen Kindern auch gibt.

Die Lehrerstunden, die für Sprachtherapie zur Verfügung stehen, nutze ich für Musiktherapie. Das sind z.Zt. 5 Stunden Einzeltherapie, eine Trommelgruppe mit Grundschulern und Sonderschülern, und in 7 Klassen jeweils eine Stunde regulären Musikunterricht pro Woche. In diesen Musikstunden kann ich auch musikalisch-therapeutische Spiele durchführen, da die Klassengröße im Schnitt bei 10 bis 12 Kindern liegt. Ab und zu habe ich auch Kleingruppen von 3-4 Erstklässlern, um mit besonders förderbedürftigen Kindern rhythmisch-musikalische Spiele zu machen. Ich erlebe eine große Offenheit in der Schule, was immer sinnvoll erscheint, auszuprobieren.

Zur Begründung der musikpädagogischen und musiktherapeutischen Arbeit soll ein kleiner Exkurs über die frühkindliche Entwicklung von Sprache, Kommunikation und Interaktion dienen.

Normalerweise lernen Kinder in der Zeit vom 2. bis 4. Lebensjahr sprechen. Jedoch lange bevor kleine Kinder verbale Sprache entwickeln, kommunizieren sie: mit Bewegung, Mimik, Blickkontakt – und mit der Stimme. Sie gurren, lautieren und plappern später in Silben. In dieser Phase, bevor Worte entstehen, hat ihr kommunikatives Verhalten bereits Melodie und Rhythmus. Darin liegt begründet,

Sprachbehinderte Kinder

Sprechscheu

Stottern

Mutismus

Schule für Sprachbehinderte

frühkindliche Entwicklung von Sprache, Kommunikation und Interaktion

dass man mit Musik sehr viel für die Sprachentwicklung tun kann.

Säuglingsforschung

Man ging lange davon aus, der Spracherwerb sei ein hauptsächlich kognitiver Vorgang. Die neuere Säuglingsforschung (Winnicott, Stern) hat gezeigt, dass die emotionale Ebene sehr wichtig ist, damit Sprache gebildet wird. Das Kind muss eine emotionale Beziehung erleben, Interaktionen, in denen Affekte zum Ausdruck kommen, damit Sprache entstehen kann. In der ersten Zweierbeziehung mit der Mutter (oder einer wichtigen Bezugsperson) und auch später nimmt das Kind Affekte zum Anlass, Sprache zu produzieren. Affektorganisation und Handlungsorganisation gehen Hand in Hand.

Insofern kann für die Sprachtherapie gelten: Eine enthusiastische Interaktion kann mehr bewirken als 20 Stunden reines Funktionstraining.

Mutter-Kind-Dyade

In dieser ersten Beziehung zur Mutter findet ein gegenseitiger Imitationsprozess statt. Das Kind imitiert die Sprache der Mutter, und die Mutter passt sich an das Kind an. Sie imitiert und variiert die Laute des Kindes (Interkulturelle Untersuchungen zeigen, dass Mütter in verschiedenen Kulturen ganz ähnlich mit ihren Babys kommunizieren. Man spricht von „motheries“).

Triangulierung

Wenn die Dyade von Mutter und Kind stabil ist, kann die Hinwendung zu anderen Personen oder Dingen erfolgen. Das nennt man Triangulierung. Dabei wenden Mutter und Kind gemeinsam ihre Aufmerksamkeit Gegenständen oder Personen zu. Ist der Gegenstand z. B. eine Rassel, dann sieht das Kind die Mutter, sieht/hört die Rassel und versteht die Verbindung.

Für die Therapie heißt das: Ein Kind, das eigentlich Beziehung sucht, kann sich nicht auf eine Sache konzentrieren.

Übergangsobjekte

Wenn das Kind eine hinreichend gute Mutter hatte, kann es dann Gegenstände als Übergangsobjekte akzeptieren. Übergangsobjekte, z. B. Kuscheltiere, ersetzen für das Kind die zeitweise abwesende Mutter. So kann das Kind nach und nach unabhängiger von der Anwesenheit der Mutter werden und sich weiterentwickeln.

In therapeutischen Prozessen können alle Elemente dieser Entwicklung eine Rolle spielen. Karin Schumacher und Calvet-Cuppa (1999) beschreiben, wie sie bei autistischen Kindern den Weg über Beziehung zum Spracherwerb mit musiktherapeutischen Methoden verfolgen. Die Therapeutin wird sich besonders für alle Formen von nicht verbalen stimmlichen Äußerungen interessieren. Sie wird diese aufgreifen in einen stimmlichen oder klanglichen nonverbalen Dialog einbinden.

So kann Musik zur Sprachentwicklung beitragen, d.h. zur akustischen Differenzierungsfähigkeit, zur Kommunikationsförderung, aber auch zur Fähigkeit Gefühle auszudrücken, zur Ichstärkung und zur Persönlichkeits- und Sozialentwicklung, wenn sie in einer therapeutischen Situation erlebt wird, die elementare Beziehungserfahrungen ermöglicht.

Das soll an einem der Spiele deutlich werden, das ich in meiner Arbeit einsetze: „Das Geisterschloss oder: der mutige Ritter“

Die Geschichte: Ein mutiger Ritter wird vor einem Geisterschloss gewarnt, aber er sagt, er habe keine Angst. Er will in der Nacht ins Schloss gehen.

In den vier Ecken des Raumes verteilen sich je 1-2 Gespenster: im Keller die U-Gespenster, im alten Schrank die O-Gespenster, in der Küche die A-Gespenster und im Turm die I-Gespenster. Der Spieler der Kirchturmuhre (großes Becken) sitzt z. B. auf dem Tisch. Der Ritter (evtl. mit seinem Knappen) wartet an der Tür.

Nach der Rollenverteilung geht das Licht aus. Die Uhr schlägt 12 – die Geisterstunde beginnt. Der Ritter schleicht ins Schloss und nähert sich der ersten Ecke. Die Gespenster tönen erst leise, beim Näher-Kommen des Ritters immer lauter ihren Vokal. Schließlich sind sie so laut, dass der Ritter

erschrocken und ängstlich umkehrt, davonrennt - und zur nächsten Ecke schleicht. Der Weg zum Turm führt dabei über die Wendeltreppe (immer um einen Hocker herum). Nachdem alle Gespenster den Ritter in die Flucht getrieben haben, schlägt die Uhr 1, die Geisterstunde und auch das Spiel sind zu Ende. Das Licht geht an, die Rollen werden neu verteilt.

Ursprünglich hatte ich mir das Spiel ausgedacht zum Musikthema laut - leise und Crescendo. Vokale hatte ich gewählt, weil jedes Kind sie sprechen kann. Sie haben in der Sprachförderung auch einen wichtigen Platz. Ich merkte dann, dass der größte Spaß der Kinder in diesem Spiel entstand bei dem Ritter, der so mutig und doch so ängstlich war. Wir mussten immer so oft spielen, bis jeder einmal den Ritter gespielt hatte. Die zweite wichtige Erfahrung in diesem Spiel ist das Lautwerden der Stimme. In der Regel spielen die Ritter diese Szenen auch sehr authentisch, d.h. sie kehren erst um, wenn sie sich wirklich bedroht fühlen. Kinder, die ihre Stimme normalerweise lieber verstecken, lassen sich durch dies Spiel verführen, einmal laut zu werden, und strahlen hinterher, weil sie den Ritter vertreiben konnten.

szenisches Spiel

So wie bei diesem Spiel ist es oft passiert, dass der Ausdruck von Gefühlen mindestens so wichtig wurde wie die musikalischen Inhalte.

Ich habe nach Spielen gesucht, die lebendige Interaktion, Auseinandersetzung und persönlichen Ausdruck ermöglichen.

Viele Spiele entstehen spontan in Unterrichtssituationen und entwickeln sich zu Spielen, die ich in vielen Situationen wieder einsetze. Themen, die in diesen Spielen immer wiederkehren, sind: kämpfen, streiten, schlafen, verrückt spielen, kuscheln, ein Zuhause finden. Typische Figuren sind König, Zwerg, Monster, Zauberer, kleine Tiere. Eine Reihe von Spielen sind auch zu Bilderbüchern entstanden, wie „Olga tanzt wieder“, „Die kleine Grille singt ihr Lied“, „Du hast angefangen! Nein Du!“, „Anna und die große Wut“, „Strippenhals und Donnerfuß“, oder „Wo die wilden Kerle wohnen.“.

Eins meiner Lieblingsspiele ist das „Zauberwaldspiel“. Es ist der freien Improvisation sehr nahe, die Gruppe darf aber nicht größer als 5 oder 6 Kinder sein.

Ich leite das Spiel an: Hier ist ein Zauberwald. In diesem Zauberwald gibt es vielleicht Monster, Drachen, einen Zauberer oder eine Hexe, oder eine Fee oder eine Prinzessin – oder was sonst noch? Überlege dir, was du sein möchtest.

Der Reihe nach wählen die Kinder ihre Rolle, ein Instrument dazu und den Platz im Raum, wo sie wohnen. Meist frage ich auch noch: Wie siehst du denn aus, bist du ein großer Drachen oder ein kleiner, welche Farbe hast du?

Wenn alle am Platz sind, gebe ich noch den Anstoß für die Spielhandlung. Ich sehe mich um und sage z. B.: Da, das Monster guckt schon aus der Höhle. Ob es ein bisschen spazieren gehen möchte? Vielleicht möchte es die Hexe besuchen?

Dann geht das Spiel los. Ich spiele mit, gebe Resonanz, öffne den Freiraum zum Spielen, unterstütze, besonders stimmliche Äußerungen, und halte die Fäden zusammen. Oft endet das Spiel in einer gemeinsamen Party im Zauberwald, in einem Tanz mit Musik.

Pascal z. B. spielt das Spiel zum ersten Mal. Als Monster geht er durch den Raum und maunzt ein bisschen, schüchtern. Ich sage: „Hey, Monster“ und fauche ein bisschen zurück. Da blitzt es in seinen Augen, er begreift plötzlich das Spiel, faucht zurück, heftiger, und es wird ein wildes Gebrüll zwischen ihm und mir. Ein anderes Kind, der kleine Tim, ein ruhiges, zurückhaltendes Kind, sitzt am Schlagzeug. Er will Monster sein, spielt 2, 3 Töne auf dem Bass, und sieht sich strahlend um. Ich antworte ihm auf der Trommel. Aber da kommt schon der Zauberer und will uns alle in Frösche verwandeln. So geht es weiter. Ich spiele mit, einerseits geschehen lassend, ja, auch animierend, andererseits vorsichtig lenkend, damit z. B. keine Schlägerei entsteht, und das Spiel zu einem guten Abschluss kommt.

Die Kinder lieben das Spiel und wünschen es sich immer wieder. Hier dürfen sie laut werden, mächtig sein, Feuerspucken, zaubern und kämpfen – auch mit mir!

Allen diesen Spielen gemeinsam ist die Unmittelbarkeit der körperlichen und sinnlichen Erfahrung. Kinder, die per Medien die Welt größtenteils nur noch mittelbar erfahren, und die in einer automatisierten Welt immer weniger ihre Kraft und die Grenzen ihrer Kraft erleben, können im Umgang mit Instrumenten sich selbst spüren, sie können durch Musik angeregt oder beruhigt werden, trommeln, bis die Hände wehtun, tanzen, bis sie umfallen, schreien und lachen.

Für mich als Lehrerin bedeutete die Entdeckung dieser Möglichkeiten neue Horizonte für meinen Beruf. Ich genieße es und es macht mich zufrieden, in dieser Freiheit und Ganzheitlichkeit mit den Kindern zu spielen.

Reflexionsrunde

Wann immer noch Zeit ist und das Spiel es hergibt, ist mir eine Reflexionsrunde ein wichtiges Ritual. Es beruhigt die Kinder, sie lösen sich vom Spiel und sammeln sich noch einmal. Sie lernen, sich bewusst zu werden über ihre Erlebnisse, sich mitzuteilen und sich zuzuhören. Und ich erfahre etwas. Im Sinne der Sprachförderung ist es ein guter Sprechanlass.

Winterschlaf Melodie nach einer schwedischen Volksweise

(Oberstimme nur bei der Wiederholung) Text: K. W. Hoffmann

Klei - ne I - gel schla - fen gern den gan - zen Win - ter lang.

Wenn sie Re - gen hö - ren, kann sie das nicht stö - ren

Den - ken: Was soll das schon sein? Und schla - fen wie - der ein.

2. Wenn sie Sturmwind hören, ... 3.: Wenn sie Donner hören, ... 4.: Wenn sie Schneefall hören, ...

aus "Kolobri" Liederbuch

Ich versuche es auch schon bei den ganz Kleinen, z. B. zum Igel Lied: „Du konntest Igel spielen, oder Regen oder Sturm. Was hast du am liebsten gespielt? Wer möchte darüber etwas sagen?“ Kati sagt: „Igel.“ Ich: „Warum hast du den Igel am liebsten gespielt?“ Kati: „Musik schön war.“ (Sie meint die Spieluhr.)

Bei den Älteren kommt oft schon mehr. Sie können z. B. sagen, dass es ihnen Spaß gemacht hat, den Ritter zu vertreiben, oder dass sie es blöd fanden, in einen Frosch verzaubert zu werden. Manchmal können sie auch etwas über ihre Gefühle sagen oder einen Konflikt zur Sprache bringen.

Therapie in der Schule – Chancen und Schwierigkeiten

Das Unterfangen, in der Schule Therapie machen zu wollen, kann man als absurd oder als unabweisbare Notwendigkeit betrachten. Pädagogisches Vorgehen – zumal schulpädagogisches – und therapeutische Methoden: widersprechen sich, ergänzen sich, überschneiden sich. Statt einer grundsätzlichen Darstellung möchte ich meine Erfahrungen an der Schule, an der ich arbeite, wiedergeben. Dabei ist wichtig, dass an dieser Sonderschule die Pädagogik der meisten Kolleginnen nicht so weit von Therapie entfernt ist. Wenn da eine riesige Kluft wäre, hätte ich mit therapeutischer Arbeit keine Chance. So aber kommen meine Erfahrungen den von Wolfgang Mahns (1996), Holger Schmidt (1998) und Barbara Irlé (1996) publizierten nahe. Insgesamt scheint Musiktherapie an Schulen aber noch selten zu sein.

Zuerst die Chancen, die Vorteile für Musiktherapie an der Schule:

- Kinder, die therapiebedürftig sind, gibt es mehr als genug.
- Viele dieser Kinder haben Eltern, die niemals mit ihnen in eine geeignete Beratung oder Therapie gehen würden.
- Gerade bei sprachbehinderten Kindern scheint Musiktherapie nahe zu liegen.
- In der Schule bietet sich die Möglichkeit, mit der Klassenlehrerin pädagogisch und therapeutisch Hand in Hand zu arbeiten. Dazu gehören:
die Auswahl der Kinder,
das Auffangen von Verhaltensweisen, die durch die Therapie ausgelöst werden, wenn z. B. ein eher gehemmtes Kind anfängt, aggressiv zu werden,
die Dauer der Therapie wird durch keine Krankenkasse begrenzt
- Musiktherapie ist eine Chance für Kinder mit psychogenen Störungen wie Störungsbewusstsein, Sprechhemmungen, Stottern oder Mutismus, wo herkömmliche Sprachtherapie nur begrenzte Hilfe anbieten kann.
- Musiktherapie kann der Diagnose dienen bei diffusen, gemischten Symptomen.
- Meine Kompetenz in Beratungsgesprächen wird mehrfach gefordert:
Ich führe Gespräche mit den Eltern der Kinder, die bei mir Musik-Einzelstunden haben.
Ich werde manchmal zu Elterngesprächen hinzu geholt, wenn Kolleginnen Unterstützung haben möchten.
Ich bin bei kollegiumsinternen Beratungen über schwierige Schüler beteiligt.

Die Schwierigkeiten, die Bedingungen für Musiktherapie an der Schule:

- Sich als Lehrerin in eine ungewohnte Richtung wie Musiktherapie zu profilieren, bringt im eigenen Kollegium nicht unbedingt Lorbeeren. Behutsames Vorgehen ist notwendig, um Vertrauen zu gewinnen.
- Mögliche Konkurrenz zwischen mir und Klassenlehrerin spreche ich, wenn nötig, offen an.
- Therapeutin und Klassenlehrerin müssen nicht nur Vertrauen zueinander haben, sondern auch so mit den Kindern umgehen, dass diese nicht in einen Zwiespalt geraten.
- Verschwiegenheit ist sehr wichtig, allerdings betrachte ich normalerweise die Klassenlehrerin und mich als Team, und ich entscheide, was ich sage. Dazu kommt evtl. meine Schulleiterin, die am Anfang meiner therapeutischen Arbeit häufig meine erste Supervisorin war.
- Wenn ich merke, dass es den Kindern wichtig ist, kläre ich, ob ich die Klassenlehrerin einbeziehen darf. Bei einigen Kindern war auch sehr wichtig, ihnen über die Gespräche mit ihren Eltern zu berichten.
- Der zeitliche Rahmen der Therapiestunde hängt am Stundenplan, d.h. 40 Min. ist das Limit. Therapiestunden können im Vertretungsfall auch ausfallen.
- Der Therapieauftrag – wer gibt den eigentlich? Wir suchen in der Schule erst mal die Kinder aus. Es findet immer eine Absprache mit den Eltern statt. Ich habe noch nie erlebt, dass Eltern nicht einverstanden waren. In der Regel sind die froh über jede zusätzliche Förderung. Häufig kann ihnen nicht vermit-

Therapieauftrag

telt werden, was Therapie bedeutet. Ich erkläre es ihnen so, wie sie es verstehen können. Selten sind sie offen für eine systemische Sichtweise des Problems.

- So ist Elternarbeit sehr begrenzt. Ich versuche zuerst, im Gespräch ihr Vertrauen zu gewinnen, was bisher fast immer gelungen ist. Ihr Problembewusstsein und ihre Bereitschaft, eine Beratung aufzusuchen, sind allerdings sehr begrenzt.
- Ein schwieriger Knackpunkt ist: Ich bin als Therapeutin immer auch Teil der Institution Schule, in meinem Fall in der Regel Fachlehrerin in fast allen Klassen. Die Kinder erleben mich als Lehrerin und als Therapeutin.

Rollenkonfusion

Diese Rollenkonfusion sollte, wenn möglich, vermieden werden. Ich kann es aber meistens nicht vermeiden. Dabei ist von Vorteil, dass ich als Religions- und Musiklehrerin für die Kinder sowieso eine Sonderrolle spiele, z. B. mit Leistungsanforderungen fast nichts zu tun habe.

Ich bespreche mit den Therapiekindern den Unterschied zwischen Musikunterricht und Einzelstunde. Als weitere Überstieghilfe gibt es verschiedene Rituale – z. B. beginnt Unterricht im Stuhlkreis, Therapie auf dem Teppich.

Ich habe festgestellt, dass der Spagat zwischen Geschehenlassen (Therapie) und Erziehen (Unterricht) hauptsächlich in mir stattfindet. Wenn für mich klar ist, dass es in Ordnung ist, demselben Kind in einer Situation freien Spielraum zu gewähren und in einer anderen Situation engere Grenzen zu setzen, können die Kinder das meistens so akzeptieren. Das heißt auch, in der Therapie nicht grenzenlos sein und in anderen Situationen Grenzen klar, aber liebevoll ziehen.

Zusammenfassend kann ich sagen: Wenn man die Grenzen akzeptiert, ist Therapie in der Schule eine große Chance.

Die Grenzen akzeptieren kann auch heißen, sich für die Therapie zusätzliche Hilfe zu holen – schulintern sowieso, aber auch darüber hinaus.

Sexueller Missbrauch

Dazu möchte ich die Geschichte von Michael (Namen geändert) erzählen:

Michael war in seiner Kindheit von seinem Vater missbraucht worden. Das wussten wir von seiner Mutter, Michael selbst war ein stumm gemachtes Kind. Die Mutter war zu diesem Zeitpunkt nicht bereit, mit Michael in eine Beratungsstelle zu gehen. Nach fast einem Jahr musiktherapeutischer Arbeit mit ihm (er war 9 Jahre alt) zeigte er durch verschiedene Signale (Zeichnungen, seine Art, sich zu Musik zu bewegen, Sex-Vokabular), dass seine schlimmen Erlebnisse dicht unter der Oberfläche lagen. Ich wollte therapeutisch nicht mehr allein für ihn verantwortlich sein und holte mir Rat und Hilfe bei einer Beratungsstelle, die speziell mit missbrauchten Kindern arbeitet. Es kam zu einer sehr fruchtbaren Zusammenarbeit zwischen dem kompetenten Berater dort, der Mutter, der Klassenlehrerin und mir. Michael ging in die Beratungsstelle und konnte dort schon nach kurzer Zeit über seine Erlebnisse sprechen. Ich hatte den Eindruck, dass der Raum in der Therapie mit mir in der Schule dafür nicht geschützt genug war. Aber ohne die Musiktherapie wäre es dazu wohl auch nicht gekommen. Ich wurde von der Beratungsstelle darin unterstützt, mit Michael weiterzuarbeiten, d.h. ihm den Ausdruck von Gefühlen auf symbolischer Ebene zu ermöglichen.

Er hat in zwei Jahren einen erstaunlichen Prozess durchgemacht, wurde von einem stillen, alles herunterschluckenden und kontaktunfähigen Kind über eine vorübergehend gefährlich aggressive Phase zu einem immer mehr kontakt- und konfliktfähigen Jungen. Für die Klasse und besonders die Klassenlehrerin war dieser Prozess eine große Herausforderung. Aber uns alle, die wir diese Zeit gemeinsam mit ihm durchgestanden haben, hat diese Erfahrung sehr zufrieden gemacht. Nach zwei Jahren berichtete die Mutter, dass die Familie mit Freude und Erstaunen auf Michaels Entwicklung reagiert hätte, z. B. mit dem Satz: „Was hast du bloß mit dem Jungen gemacht, der ist ja gar nicht wiederzuerkennen.“

Einzeltherapie

Jetzt geht es um die Einzeltherapie selbst, ein Kapitel, das mir sehr wichtig ist.

Fast nach jeder Therapiestunde habe ich Dinge erlebt, die mich berühren, bewegen, oft auch verunsichern. Ich schreibe nachmittags das Protokoll – dazu gehört

auch, evtl. die Kassette abzuhören, mir über die Gegenübertragungen klar zu werden und das, was passiert ist, jedem unsicheren Gefühl auf meiner Seite nachzugehen und mir über mein Tun Rechenschaft abzulegen. So verstehe ich oft erst in der Reflexion hinterher, was im intensiven, intuitiven Spiel geschehen ist. Ich habe in der Literatur gefunden, dass es anderen Kindermusiktherapeuten auch so geht, ebenso, dass Kinder in der Regel nicht bei dem Medium Musik bleiben, zumal, wenn auch anderes Material zur Verfügung steht (Hier spielen natürlich auch Vorlieben der Therapeuten eine Rolle!). Musikmachen ist für die Kinder manchmal auch die unbekannte und damit verunsichernde Spielform. Sie funktionieren z.T. die Instrumente um, spielen mit Tüchern, Handpuppen und machen Rollenspiele. Ich tobe mit den Kindern über den Boden, kämpfe, oder halte sie im Arm. Für mich ist wichtig, anwesend zu sein sowie emotional und körperlich zur Verfügung zu stehen. Winnicott sagt: „Psychotherapie hat mit zwei Menschen zu tun, die miteinander spielen“ (1974, S. 49).

Im Spiel mit Kindern lässt sich eine herkömmlich verstandene Abstinenz auf jeden Fall nicht durchhalten- falls das überhaupt gewollt ist. Das gemeinsame Spiel ist im Übertragungsprozess immer auch reales Beziehungsgeschehen. Katz-Bernstein sagt: „Manchmal muss der Therapeut direkt, körperlich, schnell und spontan reagieren, ohne die Zeit zu haben, alles durchdenken zu können und ohne auf die nötige therapeutische Distanz, Reflexion und Gelassenheit zurückgreifen zu können“ (1996, S.134).

Ich spiele auch gern Märchen mit dem Kind, die es sich ausgedacht hat und die seine Lebenssituation spiegeln, oder wir spielen mit Märchenfiguren, um symbolisch als Hexe, Zwerg oder Drachen Dinge auszudrücken, die die Realität verbietet.

Märchen

Auch die Matratze ist oft im Spiel. Sie kann als Bett dienen und fördert so z. B. regressive Ausdrucksmöglichkeiten.

Immer wieder aber ist die Musik die besondere Möglichkeit –
Unaussprechliches mitzuteilen,
das Geschehen zu intensivieren,
eingefahrene Rillen zu verlassen.

Ich kann mit musikalischen Mitteln intervenieren, halten, nähren, präsent sein, Kontakt herstellen, behutsam provozieren, je nach dem.

Das wichtigste ist bei jedem Kind meine akzeptierende, nicht wertende Haltung. Ansonsten ist der Stundenverlauf wie auch der Prozessverlauf von Kind zu Kind sehr verschieden.

Stefan ist 10 Jahre alt, ein hilfsbereites, „liebendes“ Kind, das gern Geschenke macht, zunehmend quirlig ist, von zu Hause eher vernachlässigt wird. Die Mutter scheint überfordert, der Vater ist im Sommer nach langer Krankheit gestorben. Stefan ist Stotterer.

Ich hatte Stefan bereits fast ein Jahr in einer Zweiergruppe, in der er sich aber nicht genügend entfalten konnte.

Stefan brachte in die Einzelstunde meistens etwas mit, kleine Schätze, um sie mir zu zeigen, zu schenken oder damit Einkaufsladen zu spielen. Ich kam mir dabei immer wie ein böser Riese (o.ä.) vor, den er beschwichtigen und beschwören musste. In seinen meist ruhigen Spielaktionen war es ganz selten zu heftigen, kurzen Aggressionshandlungen gekommen. Wie ein Blitz aus heiterem Himmel flog z. B. einmal ein Klangholz knapp an meinem Kopf vorbei, das im Spiel gerade noch Würstchen gewesen war.

Ich war vorsichtig und neugierig, wie es weitergehen würde.

Ich kann nicht seinen ganzen Prozess beschreiben. Ich möchte einige typische Situationen herausgreifen, die in der Einzeltherapie immer wieder vorkommen. Die Stunden, aus denen ich die Szenen beschreibe, sind in dieser Reihenfolge im letzten halben Jahr so passiert.

zwiespältige Gefühle

Das Spiel des Kindes löst zwiespältige Gefühle in mir aus:

Stefan baut etwas auf, hantiert, läuft herum und redet nicht mit mir, bezieht mich in sein Tun nicht ein. Ich bin unsicher: Will er im Moment in Ruhe gelassen werden? Andererseits habe ich den Wunsch, an seinem Spiel beteiligt zu sein, fühle mich überflüssig und möchte erfahren, was los ist.

Ich nehme einen Zwerg (Kuschelpuppe), um in zwei verschiedenen Rollen zu reagieren: Zwerg: „Hey, Stefan, was machst du da? Sag doch mal was“.

Ich: „Zwerg, lass den Stefan in Ruhe, du siehst doch, der will jetzt nichts sagen,,

Zwerg: „Aber ich bin doch so neugierig, ich möchte auch was machen,, usw.

Stefan nimmt den Zwerg, macht ihm ein Bett aus Kissen, deckt ihn zu und lässt ihn schlafen. Bei der Reflexion am Ende der Stunde frage ich meistens: Was war gut, und was war vielleicht blöd? Stefan sagte: „Alles gut, nur der Zwerg war blöd.“ – „Warum?“ – „Der hat immer geredet.“

In der nächsten Stunde lasse ich Stefan am Anfang in Ruhe aufbauen und fühle mich entspannt dabei.

Stumm sein dürfen ist für ein Kind, das Stress mit seiner Sprache hat, sehr wichtig.

Musikalischer Zusammenhang und Interaktion

Wie schon öfter läuft Stefan durch den Raum hin und her, bringt Instrumente hierhin und dorthin, um etwas aufzubauen, spricht nicht und bezieht mich nicht ein. Ich nehme eine Trommel, spiele seine Schritte mit – laufen, stoppen, schneller, langsamer – Stefan guckt, lacht, variiert sein Tempo bewusst, um meine Musik zu beeinflussen. Es kommt zu einer lebendigen Interaktion, an der wir beide Spaß haben.

Eine weitere Möglichkeit, mit Musik zu intervenieren: Ich spiele etwas, was durch die momentane Situation in mir ausgelöst wird, und dadurch kommt es – in diesem Fall – nach einem eher belanglosen Spiel zu etwas Wesentlichem:

Stefan bringt einen Tennisball mit, rollt den Ball kreuz und quer durch den Raum über selbstgebaute Bahnen und Brücken. Über die halbe Stunde vergeht mit diesem Geschicklichkeitsspiel. Ich spiele mit, spüre seine Spielfreude, freue mich an seiner Art, den ganzen Raum zu bespielen (was in seiner Entwicklung ein Fortschritt ist).

Trotzdem frage ich mich: Was soll dieses Spiel? Wie kann es in seiner Entwicklung weitergehen? Und jetzt im Moment: Könnte Musik etwas bewirken? Ich sehe mich um, nehme die Trommel und spiele ziemlich laut. (Später beim Reflektieren wird mir klar: Ich habe mich kribbelig gefühlt und wahrscheinlich etwas gespielt, was Stefan z.Zt. vermeidet: Spannung und Wut.)

Stefan reagiert auf mein Trommeln: „Aufhören!“ „Warum?“ „Zu laut!“ „Aber ich möchte Musik machen, dann nehme ich eben ein anderes Instrument.“ Ich spiele auf einer Kalimba. Stefan, etwas streitlustig: „Auch zu laut!“ Mir fällt die Spieluhr ein. Als Stefan die Spieluhr hört, unterbricht er sein Spiel mit dem Ball und sagt: „Die haben wir früher bei Vater-Mutter-Kind gespielt. Wir können ja Mutter-Kind spielen. Ich falle immer aus dem Bett, und du musst mich wieder reinbringen.“ „Ja, gut!“

Ich hole die Matratze, Kissen, Decke, Stefan legt sich hin, ich lasse die Spieluhr spielen und sage Gute Nacht. Stefan: „Ich schlafe schon.“ Das hieß: „Geh weg, damit ich rausfallen kann.“ Kaum ist Mama weggegangen, rollt das Kind aus dem Bett. Ich trage ihn ins Bett zurück mit zärtlichen Worten und Singsang („o mein kleines Kindchen, bist du rausgefallen ...“) und gehe wieder. Das Kind rollt sofort wieder raus, wir spielen die Szene immer noch mal, und jedes mal rollt das Kind weiter weg.

Das Getragen-Werden ist wohl das Schönste. Ich spiele dies Spiel gern mit ihm, für mich ist klar: Hier passiert das, was im Moment das Eigentliche ist.

In den folgenden Stunden brachte er keine Schätze oder Geschenke mehr mit.

Gefühle ausdrücken in der Symbolik von Märchenfiguren:

Stefan hat sich und mir Instrumente zugeteilt, für mich im „großen Haus“, für sich vorn gegenüber im Raum auf dem Platz vor dem Regal, die Matratze als Mauer davor gebaut. Ich spiele etwas ratlos auf meinen Instrumenten herum, als ich plötzlich die Idee habe, Angst zu spielen. Ich bin selbst überrascht, prüfe, ob es mein Thema ist, das sich da zeigt – das kann ich verneinen. Aber das Gefühl ist deutlich. Also spiele ich los: Vorsichtig mich aus meinem Haus mit Instrumenten raustastend, sage ich: „Ich habe Angst, rauszugehen! Ob hier im Wald ein böser Zauberer ist?“ Während ich so weiter spiele, lege ich einige Instrumente wie zu einem Weg von meinem Haus in den Wald. Als Reaktion kommen von Stefan Instrumente über die Matratze gerollt. Er wirft alles über die Mauer, auch Steine rollen, mit denen er gespielt hat. Mit lautem, aggressiv wütendem Spiel kommt er selbst auf mich zu. In der Begegnung wird das Spiel laut und heftig – der böse Zauberer spielt die Trommel, Stefan ruft plötzlich Alarm, wir müssen ein Feuer löschen. Dann liegt Stefan unter der umgefallenen Matratze, ich streichle ihn als kleinen Waldzweig von der Seite, da rollen wieder

Steine unter der Matratze heraus. Stefan kommt hervor, ich halte ihn, wir werden beide zu Drachen, die gemeinsam Feuer spucken, wie um einen gemeinsamen Gegner zu vertreiben. Böser Zauberer, Feuer, kleiner Zwerg, wilder Drachen – ich habe Stefans tiefe Wut und Angst gespürt. Nach dieser Stunde stelle ich den Korb mit Steinen erst mal weg und überlege, wie ich Stefans große Wut ungefährlich mit ihm spielen kann.

Aggressionen werden natürlich mit lauten Klängen – Trommel oder großes Becken – gespielt. Ich erlebe aber häufiger, dass Kinder Schwierigkeiten haben, ihre Aggressionen symbolisiert zu spielen. Sie stehen mit dem Schlegel vor mir und möchten zuschlagen. Ich kann das gut verstehen. Ich habe Stefan in der nächsten Stunde als erstes noch einmal erklärt, dass keine Instrumente oder dergleichen geworfen werden dürfen. Dann biete ich ihm eine Kissenschlacht an. Er geht sofort darauf ein, und wir machen eine wilde Kissenschlacht. Es kommt zu einem lebendigen Spielverlauf in dieser Stunde, heftig, aber nicht bedrohlich.

Bei einer Kissenschlacht können die Kinder mich direkt attackieren, sie müssen Kraft aufwenden, und trotzdem ist es eine spielerische Aktion und keine Schlägerei.

Ich biete die Reflexion immer an, aber ausdrücklich als Angebot, damit Nichtsagen auch in Ordnung ist. Mir kommt es manchmal so vor, als ob es für die Kinder wie ein Erwischt-Werden ist, wenn sie im symbolischen Spiel authentische Gefühle gezeigt haben und dann darüber reden sollen. Das Angebot – z. B. mit der Frage: „Was war das Beste, was war blöd?“ oder nur: „Gibt es etwas zu sagen?“ ist wichtig als Möglichkeit für die Kinder, etwas loswerden zu können, besonders auch, etwas Negatives sagen zu dürfen. Für mich ist oft schon ein Wort oder ein Satz aufschlussreich.

Bei manchen Kindern weiß ich soviel über die Familie, dass ich Vermutungen über die Deutung ihres Spiels anstellen kann. Manchmal aber erfahre ich nie, was in der Realität des Kindes hinter dem Prozess steht, den ich beobachte.

So war es bei Cira. Sie nahm an einer Rhythmikgruppe von drei Erstklässlern teil. Cira war 7 Jahre alt, sprach sehr selten und sehr wenig (Ein- bis Zweiwortsätze), dazu sehr leise (Satzbauprobleme, Störungsbewusstsein, Sprechhemmungen). Aus meinen Spielangeboten in dieser Gruppe entwickelte sich immer mehr freies Spiel, was größtenteils an Cira lag, weil sie sehr konsequent ihrem Inneren folgte.

Eine der ersten Stunden: Cira: „Ich schlafen.“ (Sie knüpft an ein Spiel der letzten Stunde an.) Sie bekommt die Matratze, Decke und Kissen, ich spiele eine Schlafmusik (Metallophon). Da wird Cira unruhig, sie wälzt sich hin und her, schlägt mit dem Kissen auf die Matratze, ich reagiere mit einer kleinen Trommel, die gerade in der Nähe steht (das geht alles sehr schnell). Plötzlich kommt Cira auf allen Vieren auf mich zu, knurrend wie ein kleiner wilder Kater, ganz nah, wir knurren und fauchen uns an. Die Szene ist heftig, authentisch und kurz. Cira krabbelt auf die Matratze zurück, und die Stunde nimmt ihren Lauf, als sei nichts geschehen. Ich hatte den Eindruck, sie war „außer sich“ gewesen.

Im Laufe des ganzen Jahres hat sie immer wieder Katze gespielt, miaut, mal mehr kämpferisch, mal wie ein Katzenbaby schreiend, mit lauter Stimme. Aber es war nie mehr so bedrohlich wie beim ersten Mal, sondern wurde immer spielerischer. In einer der letzten Stunden vollführte sie einen wilden und schönen Tanz, die Schlagstöcke in der Hand, tanzend, miauend und dabei Schlagzeug spielend. Auf meine Frage nach dieser Stunde „Was war denn das heute?“ sagte Cira: „Katzenparty!“

Nach den ersten Stunden sagte die Klassenlehrerin: Cira spricht ja gar nicht mehr so piepsig! Für mich wirkte es so, als ob sie im Laufe des Jahres etwas, das abgespalten war, in ihr Leben integrieren konnte. Sie durfte Angst und Zorn ausspielen und entwickelte ihre Stärken und Lebensfreude. Sie ist nach wie vor ein stark sprachbehindertes, aber ein fröhliches, kontaktfreudiges und kreatives Kind.

Was aber ist mit den Therapiesituationen, in denen es nicht weiterzugehen scheint? Das Kind nervt mich, ich sehe nur winzige Entwicklungen, ich zweifle an mir, fühle mich hilflos und denke, ich verschwende die Stunden. Abgesehen von Beratung (für mich) und Überlegungen, ob es für das Kind andere Möglichkeiten

Umgang mit Aggressionen:

Reflexion in der Einzeltherapie

Rhythmikgruppe

Haltung der Bescheidenheit und des Dienens

gibt, hilft mir, mich an eine Haltung der Bescheidenheit und des Dienens zu erinnern. Neben allen Methoden geht es eigentlich um Liebe. Wenn ich zu dieser Gelassenheit zurückkehre, wird manchmal allein dadurch ein Kontakt möglich, den ich vorher durch meine Ansprüche und Erwartungen verhindert habe.

„Safe Place“ in
der Kinderthera-
pie

Anregungen zum „Safe Place“ (Katz-Bernstein 1996) griff ich auf, indem ich im Musikraum das Tischhaus eingerichtet habe, ein Tisch mit Decke und Wänden aus Stoff. Später kam ein zweites Haus dazu, zwei Stellwände, mit einem Tuch als Dach und Seitenwand. Wichtig ist, dass man die Häuser öffnen und schließen kann. Noch besser wäre es, wenn die Kinder jeweils ihr eigenes Haus bauen könnten. Wegen der begrenzten Therapiezeiten biete ich diese Häuser an, die Kinder dann individuell einrichten und nutzen können.

So eine Hütte, eine Höhle, ein Versteck hat vielerlei Funktionen:

- Sie dient dem Bedürfnis nach Abgrenzung und Schutz (z. B. auch mir gegenüber).
- Er hilft, die Grenze zwischen Ich und Nicht-Ich deutlich wahrzunehmen.
- Der Raum im Raum macht den intermediären Raum in der Therapie noch deutlicher erfahrbar (intermediärer Raum, nach Winnicott, ist ein Übergangsraum zwischen innen und außen, zwischen Eigenrealität und Außenrealität, er ist wichtig für Rückzug, Regression und Kreativität).
- Ein „Safe Place“ ist ein „low-tension-Raum“, d.h. das Kind kann Erregungszustände leichter abbauen.
- Das Kind kann sich selbst besser spüren und verbotene Gefühle eher zulassen.

Mit dem „Safe Place“ im Rücken trauen Kinder sich Interaktionen und auch Konfrontationen zu, die für sie sonst zu bedrohlich wären; jetzt aber können sie sich jederzeit zurückziehen.

Michael, der mißbrauchte Junge, nutzte den „Safe Place“, in Form der beiden Tischhäuser in jeder Therapiestunde.

Plastikmikrofon

Die Scham und der Wunsch, sich zu verstecken, sind bei missbrauchten Menschen häufig zu beobachten, ebenso auch der Wunsch, die Stimme zu verstecken. Michael half ein Plastikmikrofon (Spielwarenhandel, es macht leichten Hall und verzerrt die Stimme etwas) – eins meiner wichtigsten Therapie-Instrumente.

Michael wollte stets Monster spielen. Das aber, was ich aus seiner Höhle, in der er sich mit einigen Instrumenten eingerichtet hatte, hörte, glich eher dem Geheul eines kleinen Hundes. Ich versuchte diesen Zwiespalt zu lösen, indem ich Monstermama spielte und ihn als kleines Monster ansprach. Das nahm er an. So konnte ich ihn besingen, ihn mit meiner Stimme wiegen, während er sich gleichzeitig verstecken konnte. Und er reagierte mit seiner Stimme und zeigte mir damit, dass ich bei ihm angekommen war.

Man kann eine Therapie insgesamt als „Safe Place“ betrachten. Mit so einem „Safe Place“ im Rücken ist es möglich, Veränderungen in der Realität auszuprobieren.

Auch Therapeuten brauchen einen „Safe Place“. Ich kann wirksamer sein, wenn ich einen zuverlässigen Rückzugsraum habe, einen Ort, an dem ich mich entlasten kann, ich sein kann, Resonanz und Unterstützung bekomme.

Literatur:

Irle, B., Müller, I.: Raum zum Spielen – Raum zum Verstehen., Münster 1996

Katz-Bernstein, N.: Das Konzept des „Safe Place“ – Ein Beitrag zur Praxeologie Integrativer Kinderpsychotherapie, in: Metzmacher, B., Petzold, H., Zaepfel, H. (Hrsg.): Praxis der Integrativen Kindertherapie, Paderborn 1996
Mahns, W.: Musiktherapie in der Schule / Sonderschule, in: Decker-Voigt, H.-H., Knill, P.J., Weymann, E. (Hrsg.): Lexikon Musiktherapie, Göttingen 1996
Schumacher, K., Calvet-Kuppa, C.: Musiktherapie als Weg zum Spracherwerb, in: Musiktherapeutische Umschau 1999, S. 216-230
Winnicott, D.W.: Vom Spiel zur Kreativität, Stuttgart 1995
Schmidt, H.: Musiktherapeutische Einzel- und Gruppenförderung in der Schule, Musiktherapeutische Umschau 1998, S. 206-211

Bilderbücher zum Thema:

Baumann, S., Stöllinger, H.: Olga tanzt wieder, Linz 1994
Carle, E.: Die kleine Grille singt ihr Lied, Hildesheim 1996
McKee, D.: Du hast angefangen! Nein Du!, Frankfurt a.M., Salzburg 1994
Nöstlinger, C.: Anna und die große Wut, Wien 1990
Piers, H.: Strippenhals und Donnerfuß, Frankfurt a.M. 1983
Sendak, M.: Wo die wilden Kerle wohnen, Zürich 1963