

Musiktherapie mit Kindern eines Schulkindergartens in einem sozialen Brennpunkt

Mareile Tieke – Martel

Der Schulkindergarten ist eine Einrichtung, die mit der Grundschule verbunden ist. Er bietet für diejenigen Kinder eine kompensatorische Hilfe, die mit Beginn ihrer Schulpflicht den schulischen Anforderungen nicht entsprechen können.

Nicht alle Kinder, die in dem gleichen Zeitraum geboren sind, besitzen immer den gleichen Entwicklungsstand. Die geistig- seelische, körperliche und soziale Entwicklung eines Kindes ist ein sehr komplexer Vorgang, der von Anlage und Umwelt des Kindes in unterschiedlichster Weise beeinflusst wird.

Die Ursachen für Schulversagen liegen nicht immer und in jedem Fall in einer zu schwachen Veranlagung oder in Schäden und Störungen organischer Natur, sondern auch im mangelnden Angebot an Lernmöglichkeiten im Elternhaus, sowie in erzieherischem Fehlverhalten der Eltern (Milieuschäden).

Der Auftrag des Schulkindergartens gründet in der vermittelnden Funktion zwischen der ichbezogenen Erlebnisweise des Kleinkindes und der mehr sach- und wir- bezogenen des Schulkindes. In sinnvoller, spielender Tätigkeit sollen die Kinder Fähigkeiten gewinnen, die für die Arbeit in der Grundschule nötig sind.

Es geht also nicht darum, mit anderen Methoden die Zielsetzung des ersten Schuljahres zu erreichen, sondern die körperliche, soziale und geistige Reife des Kindes durch pädagogische und therapeutische Hilfen zu fördern, die sich aus den unterschiedlichen Ursachen des Schulversagens ergeben.

Der Schulkindergarten hat einen eigenen Bildungsplan. Er arbeitet mit Kindergärten, Kinderärzten und anderen Einrichtungen zusammen.

*Aufgaben des
Schulkindergar-
ten*

Der Schulkindergarten, in dem ich ein Jahr lang musiktherapeutisch gearbeitet habe, besteht seit 1976 und ist der Gemeinschaftsgrundschule räumlich angegliedert. Die Gemeinschaftsgrundschule ist vierzünftig und wird zur Zeit von 410 Schülerinnen und Schülern besucht. In sechzehn Klassen unterrichten fünfundzwanzig Lehrerinnen und Lehrer. Der Schulkindergarten nimmt neben den ortsansässigen auch Kinder von drei benachbarten Grundschulen auf. Sie werden täglich von einem Bus von ihren Wohnorten abgeholt und zurückgebracht.

*Institutionsbe-
schreibung*

Die Herkunft der Kinder des Schulkindergartens und der Gemeinschaftsgrundschule ist geprägt durch einen relativ hohen Anteil von spätausgesiedelten Familien, die vorwiegend aus den Gebieten der ehemaligen UDSSR stammen. Daneben gibt es einen weiteren großen Anteil von Kindern türkischer Herkunft. Aber auch andere Nationalitäten sind vertreten.

*Das soziale Um-
feld*

Die Wohnverhältnisse und Familienstrukturen sind sehr unterschiedlich.

Ausgehend vom skizzierten Bedingungsfeld der Gemeinschaftsgrundschule und des Schulkindergartens ist die pädagogische Grundorientierung auf eine möglichst intensive Integration gerichtet. Oberste Priorität im erzieherischen Bereich ist es, die Kinder mit unterschiedlicher Herkunft, Sprache, Kultur und Religion im allgemeinen täglichen Leben zu Toleranz, Mitmenschlichkeit und gegenseitigem Respekt anzuleiten. Die andersartigen familiären Lebenserfahrungen und kulturellen Traditionen werden im Unterricht aufgegriffen und thematisiert.

*Integration als
pädagogisches
Grundprinzip*

*Institutionelle
Rahmenbedin-
gungen*

Von der Schulkindergartenleiterin und dem Kollegium der Grundschule, bestehend aus fünfundzwanzig Lehrerinnen, Lehrern und dem Schulleiter, wurde ich freundlich aufgenommen. Die Schulkindergartenleiterin war sehr kooperativ und interessiert.

Lediglich in der Raumfrage kam es nach einigen Wochen zu Diskrepanzen. Der Schulleiter hatte mir zu Beginn meiner Praxistätigkeit den Kunstraum als Musiktherapieraum zugewiesen. Als Ausweichraum stand mir noch ein anderer großer Mehrzweckraum zur Verfügung. Als im Winter das Dach der Turnhalle undicht wurde und diese wochenlang nicht benutzt werden konnte, kam es häufiger zu Störungen. Nach Rücksprache mit der Konrektorin wurde mir ein Raum in einem Pavillon außerhalb des Schulgebäudes zugewiesen.

Dieser Raum war wesentlich kleiner. Er vermittelte aber eine gemütliche Atmosphäre, da er heller und wärmer war. Insgesamt hatten wir uns raummäßig verbessert und hier waren wir ungestört.

*Die Zusammen-
setzung der
Schulkindergar-
tengruppe*

Die Gruppe besteht aus sechzehn Kindern, neun Mädchen und sieben Jungen. Sie ist ein Schmelztiegel für Kinder aus sieben verschiedenen Nationen und Kulturkreisen. Die Kinder kommen aus der Türkei, aus Griechenland, Albanien, der ehemaligen UDSSR, aus Ostafrika und Südamerika. Vier Kinder haben deutsche Eltern, zwölf stammen aus Familien, in denen ein Elternteil oder beide aus einem anderen Land kommen. Acht Kinder sind Moslems, weitere acht sind Christen. In der Gruppe werden sieben verschiedene Sprachen gesprochen. Zwei Kinder verstehen und sprechen die deutsche Sprache nur wenig. Bei acht Kindern sind durchschnittliche bis mangelhafte deutsche Sprachkenntnisse vorherrschend. In der Gruppe gibt es zwei Scheidungskinder. Drei der Väter sind arbeitslos.

Die Kinder kommen aus unterschiedlichen Familiensystemen. Es gibt vier Einzelkinder, die meisten anderen haben zwischen einem und drei Geschwistern. Ein Kind hat noch acht weitere Geschwister. Ein anderes lebt mit seinen Eltern als politische Flüchtlinge hier in Deutschland. Ein Kind lebt mit ihrer geschiedenen Mutter in einem kriminellen Umfeld. Ein Mädchen ist schwer herzkrank und oft körperlich erschöpft.

Viele dieser Kinder sind in ihren jungen Jahren teilweise schon schweren Belastungen ausgesetzt. Jedes von ihnen hat solche prägenden Ereignisse und Bedingungen in seiner Biographie nun zu verarbeiten. Dementsprechend schwierig ist es, die Gruppe zu festigen und zu versuchen, die Kinder auch individuell zu fördern.

*Musiktherapeuti-
sche Förderung
Im Spannungsfeld
zwischen
Pädagogik und
Therapie*

Wenn man therapeutisch in einem pädagogischen Umfeld arbeitet, befindet man sich zwangsläufig in einem Spannungsfeld zwischen Pädagogik und Therapie. Während meiner ersten Schritte als Musiktherapeutin musste ich erkennen, dass die Übergänge oft fließend sind, dass pädagogische und therapeutische Elemente trotz jeweils unterschiedlicher Zielsetzungen sich berühren, durchdringen und ergänzen.

„Der enge Bezug von Musikpädagogik und Musiktherapie ergibt sich aus dem Sachverhalt, dass Musiktherapie sich einerseits musikpädagogischer Methoden und Inhalte bedient, andererseits aber auch der Musikpädagogik neue Impulse gibt, indem sie die Bedeutung subjektiver Erlebnisweisen unterstreicht“ (Tischler, 1998, 12). Musikalische Handlungsformen, die ich den Kindern des Schulkindergartens anbot und in denen sich musikpädagogische und musiktherapeutische In-

tentionen berühren, sind Liedersingen, Instrumentalimprovisationen, Malen nach Musik, Spiele mit Musik, rezeptive Formen (Musikhören). Bei ihrer Realisierung“ im Rahmen einer ganzheitlichen, kindgerechten Pädagogik“ beschränke ich mich „nicht nur auf die erlebnisorientierte Hinführung zur Musik“, sondern nutze „die Musik gleichermaßen als Mittel zur Psychoprophylaxe und –Hygiene“. Dabei trage ich der Tatsache Rechnung, „dass eine ausgeglichene emotionale Befindlichkeit sich gerade auch auf die kognitive Lernfähigkeit positiv auswirkt. Die Therapie setzt dann ein, wenn Erziehung im Sinne der Entwicklung gesunder und vorhandener Teilanlagen versagt. Mit zunehmendem Störungsgrad verlassen wir die Ebene der Erziehung in Richtung Therapie“(Tischler, ebd.), und in diesem Grenzbereich ist zu prüfen, inwieweit die erforderlichen Rahmenbedingungen noch gegeben sind, deren Therapie im Kontext der Schule bedarf.

Barbara Irle sagt, dass Musiktherapie in der Schule eine therapeutische Ergänzungsmaßnahme darstellt, die die Schule menschlicher machen kann.(1996, 95)

Trotz des Ineinanderverwobenseins von Pädagogik und Therapie sind als klare Merkmale der Abgrenzung erkennbar, dass bei der Musikpädagogik die Musik selbst der Gegenstand der musikbezogenen Lernprozesse ist, während bei der Musiktherapie die Person im Mittelpunkt des Interesses steht und Musik als Medium für therapeutische Prozesse dient.

Mein musiktherapeutischer Auftrag gründet sich auf dem in den „Kasseler Thesen“ beschriebenen psychoprophylaktischem und psychohygienischem Ansatz (Kasseler Konferenz 1998).

Die Aggressionen, Aufstauungen, Hemmungen und der psychische Druck der Kinder, die sich aus ihren oft sehr schwierigen Sozialisationsbedingungen ergeben, sollte durch meine musiktherapeutische Arbeit im Spiel mit Tönen, Musik und anderen Materialien aufgefangen werden.

Ich sah und sehe meine Rolle als Musiktherapeutin als „Entwicklungshelferin“, die Menschen zur Seite steht, wenn sie sich von belastenden Ereignissen und Bedingungen befreien und mit ihren Potentialen und Entwicklungsressourcen in Kontakt kommen.

Die amerikanische Psychotherapeutin Virginia Satir sagt, dass Therapie sich auf die Gesundheit und die Möglichkeiten des Klienten konzentrieren sollte, statt nicht nur auf die Pathologien: „Ereignisse der Vergangenheit können wir nicht ändern, lediglich die Auswirkungen, die sie auf uns haben“ (2000, 34). „Entwicklungshelfer“ (oder Therapeuten) helfen bei der Bearbeitung und stellen Entwicklungsraum zur Verfügung, Raum zur Selbsterfahrung. Nach Schwabe geben sie Anregungen zum Handeln, z. B. bei Rollenübernahme, Kontaktaufnahme und -Gestaltung, beim Produzieren und Darstellen. Sie regen an zum Wahrnehmen und Erleben, z. B. bei der Wahrnehmung von Objekten, von Situationen, von sozialen Beziehungen, von sich selbst, von eigenen Gefühlen und denen anderer, das Wahrnehmen von Prozessen. Sie regen an zum Reflektieren, Erkennen, Nachdenken, Bewusstwerden, Beschreiben von Sachverhalten, die in direktem Zusammenhang mit der abgelaufenen Handlung stehen (1998, 75).

Menschliches Dasein vollzieht sich in der Gemeinschaft, in Gruppen. Gruppen sind der eigentliche Lebensraum des Menschen als einem gesellschaftlichen Wesen.

Als entscheidendes Merkmal der Gruppe als sozialer Formation gelten die wechselseitigen Beziehungen der einzelnen Gruppenmitglieder untereinander. Kein

Mein musiktherapeutischer Auftrag

Musiktherapeutische Gruppenarbeit

Mitglied der Gruppe agiert und reagiert isoliert, sondern immer im sozialen Bezug aufeinander.

Damit aus einzelnen Individuen eine Gruppe entstehen kann, müssen die allgemeinen Gesetzmäßigkeiten sozialer Gruppenprozesse beachtet werden. (vgl. Langmaack, 2000, 87). Als Musiktherapeutin hatte ich die Aufgabe, diese Prozesse zu unterhalten, immer im Hinblick auf die therapeutische Zielsetzung. Gemeinsame Tätigkeiten und Aufgaben liefern Anlässe zur Beziehungsaufnahme in der Gruppe und bringen den Gruppenbildungsprozess in Gang. Der Austausch zwischen den Gruppenmitgliedern erfolgt mittels Kommunikation, die verbaler oder nonverbaler Art sein kann.

*Verbale und
nonverbale
Kommunikation*

„Zwischen Musik und Sprache besteht ein enger Zusammenhang. Musikalische Elemente wie Dynamik und Tempo verleihen der emotionalen Ladung der Sprache Ausdruck. Worte besitzen aber auch, losgelöst von der emotionalen Ladung, musikalische Kennzeichen wie Rhythmus und Melodie“ (Smeijsters, 1999 217). Musik als nonverbales Kommunikationsmittel ermöglicht Analogiebildungen, stellt ein Abbild der jeweiligen Realität dar und spiegelt diese individuelle Realität wider (vgl. ders. ebd. 35). Die Musik als „Ausdrucksform, die ohne Worte auskommt und manches zu sagen hat, was in Sprache nicht ausgesagt werden kann“ ist „ein Kommunikationsmittel, das es mehreren Menschen erlaubt, sich gleichzeitig zu äußern und trotzdem aufeinander zu hören“ (Irle 1996, 16).

Die musikalischen Äußerungen umfassen außer den klanglichen noch weitere nonverbale Anteile, die „alle eine eigene Bedeutungsebene“ besitzen: die „räumliche Anordnung, Körperhaltung, Gestik, Gesichtsausdruck, Kopfnicken und andere nonverbale und subtile Systeme der Kommunikation können separat untersucht werden“ (Bunt 1998, 108).

*Die Musiktherapiegruppe als
soziales Übungsfeld*

„Musiktherapie trainiert die soziale Kompetenz und verbessert die Wahrnehmungsfähigkeit. In ihr werden mit gemeinschaftsfördernden musikalischen Mitteln Gefühlsprozesse ausgelöst, die das Kind aktivieren und zur Kommunikation anregen. Diese Methode setzt emotionale Prozesse in Gang, die Fehlverhalten abbauen hilft. Sie basiert auf dem Spiel als Mittel, wobei belastende und frustrierende Situationen durch ein entsprechendes Spielangebot bewältigt werden können“ (Schwabe, 1998, 204). Die Gruppe als Sozialisationsform beinhaltet einen hohen Grad an Kommunikationsdichte und -intensität. Die Gruppe kann dem Individuum Sicherheit und Anstoß im Reifungsprozess bieten. Sie kann als Übungsfeld betrachtet werden. In der Gruppe können die Individuen Fähigkeiten erlernen, die auf andere soziale Formationen transferiert und in anderen sozialen Konstellationen eingesetzt werden können.

Nach Schwabe (ebd. 94) können in einer musiktherapeutischen Gruppe

- emotionale und andere Aktivitäten im Schutz der Gruppe erprobt werden
- der Umgang mit der eigenen und der Emotionalität von anderen geübt werden, d. h.: erproben von emotionaler Offenheit mit Öffnung bzw. Reduzierung von Abwehr
- der Umgang mit Distanz zu sich selbst und zu anderen gelernt werden
- Kooperation mit anderen, Erproben von Handlungsflexibilität und Rollenflexibilität
- erkennendes Akzeptieren von eigenen Schwächen und Stärken und derer anderer gelernt werden.

*Die Bedeutung
des kindlichen
Spiels in der
Musiktherapie*

Musiktherapie mit Kindern basiert auf dem Spiel. Das Spiel ist das Basiselement kindlichen Lebens und Lernens und für die Entwicklung der Persönlichkeit von großer Bedeutung. „Im Spiel vollzieht ein gesundes Kind neue, noch ungewohnte Handlungen, um durch diese seine Umwelt und Mitwelt zu begreifen, sich anzueignen, neue Erfahrungen zu machen und auch, um sein wichtiges soziales Bedürfnis nach Kontakt zu befriedigen. Die Spielhandlung wird lustvoll erlebt, sie dient der unmittelbaren Bedürfnisbefriedigung und wird von starken emotionalen Prozessen begleitet. Innerhalb der verschiedenen Spielphasen sind emotionale wie kognitive Entwicklungsprozesse eng miteinander verknüpft“ (Brückner 1991, 13).

Spiele können kreative Projektionen innerer Vorgänge sein. Kinder spielen ihre Probleme, sie reden nicht so viel darüber. Sie erproben im Spiel neue Lösungen. Dabei sind emotionale, kognitive und soziale Prozesse eng miteinander verknüpft und bedingen sich wechselseitig.

Das Spiel besitzt ein hohes innovatives Potential und schafft einen Freiraum für kreatives Handeln. Die Musiktherapie bietet den Kindern die Möglichkeit, ihre Gefühle und Konflikte „auszuspielen.“

„Da das Spiel das natürliche Medium für seine Selbstdarstellung ist, wird dem Kind die Möglichkeit geboten, angesammelte Gefühle und Spannungen, Frustrationen, Unsicherheiten, Ängste, Aggressionen und Verwirrung ‚auszuspielen‘ “ (Axline 2002 ,20

Musiktherapeutische Sitzungen bestehen aus vier Verlaufsphasen:

- Initialphase
- Aktionsphase
- Integrationsphase
- Phase der Neuorientierung (Petzold zit. nach Wortmann 2004):

„Alle vier Phasen beziehen sich sowohl auf den Verlauf innerhalb einer einzelnen Sitzung als auch über mehrere Sitzungen bzw. über einen ganzen Beratungs- und Therapieprozess. Es ist möglich, diese Phasen zu variieren, hin- und herzuspringen, eine Phase auszulassen. Sie gelten gleichermassen für Einzel- und Gruppenarbeit“ (ebd.).

„Hier geht es um den Aufbau einer vertrauensvollen und tragfähigen Beziehung zwischen Therapeut und Klient bzw. Gruppe“ (ebd.). Für die musiktherapeutische Gruppenarbeit wählte ich aufgrund der großen motorischen Unruhe der Kinder eine Gruppenstärke von vier bis fünf Kindern. Als Sitzordnung der Begrüßungsrunde wählte ich die Kreisform. Die Kreisform ist eine sehr ursprüngliche Form menschlicher Interaktion, dessen Bedeutung im vermitteln von Zugehörigkeitsgefühl und Sicherheit in einer geordneten Struktur liegt.

In einer warmen, akzeptierenden Atmosphäre haben die Kinder die Möglichkeit, neue Erfahrungen in bezug auf sich selbst, auf die Gruppenmitglieder und auf die erwachsene Bezugsperson zu sammeln.

Nach der musikalischen Begrüßungsrunde folgte immer eine Befindlichkeitsrunde. Die Kinder konnten von ihren persönlichen Erlebnissen der vergangenen Woche berichten.

Aus den augenblicklichen Themen der Kinder ergab sich häufig die Aktionsphase. „Sie ist meist die Phase der musikalischen Kommunikation. Sie ermöglicht ein Wiedererleben von negativen und positiven lebensgeschichtlichen oder aktuellen Ereignissen“ (ebd.). Im inneren und äußeren Spielraum der Musiktherapie bot ich den Kindern die Möglichkeit zum Abbau von Spannungen, Ängsten, Misstrauen

Die musiktherapeutischen Verlaufsphasen

Die Initialphase

Die Aktionsphase

und Aggressionen. Diese Zustände können über das Spiel als Entlastungshandlung abgebaut werden. Die Kinder nahmen ihre Gefühle wahr, lernten sie zu kontrollieren, wurden dadurch emotional stabiler und reifer in ihrer psychischen Entwicklung.

Als musiktherapeutische Spielformen bot ich den Kindern an:

- das Spiel mit der eigenen Stimme
- das Spiel mit Instrumenten
- das Singen von Liedern
- das Spiel mit Klängen und Geräuschen
- Musik und Bewegung
- Musikhören
- Musikmalen

Das Spiel mit der eigenen Stimme

Die Kinder erlebten ihre Stimme als improvisatorisches Ausdrucksmittel: Wir summten Lieder, sangen Vokale und machten Geräusche mit der Stimme. Das bewusste Erzeugen von akustischen Äußerungen bedeutet neben dem Ausdruck immer auch ein Wahrnehmen der eigenen Körperlichkeit. Die Stimme ist das unmittelbarste und wohl vielseitigste Instrument des Menschen, das ihm jederzeit zur Verfügung steht. „Die Stimme ist immer auch Ausdruck seelischer Disposition. Sie ist die „am direktesten klingende Verbindung der eigenen inneren und äusseren Welt“. (Hegi 1986, 80)

Das Spiel mit Instrumenten

Dieser Bereich beinhaltet das spielerische Kennenlernen und experimentelle Erproben elementarer Musikinstrumente, das Kennenlernen der Instrumentennamen und das taktile Identifizieren (Spiel: Welches Instrument hat sich unter der Decke versteckt?). Die Schulkindergartenkinder setzten auch selbstgebaute Instrumente wie Rasseln oder Schütteldosen bei unserem Spiel mit Instrumenten ein. Sie lernten verschiedene Instrumentengruppen und deren Klang kennen. Beim Musikmachen kann ein großes Spektrum an Gefühlen erkundet werden. Instrumente können auch die Eigenschaft von Übergangsobjekten annehmen. „Alle Gefühle des Spielens können auf das Instrument projiziert werden und gleichzeitig dient es als ein Mittel der Kommunikation mit anderen und überbrückt so die Kluft zwischen innerem und äußerem Erleben.“ (Bunt 1998, 110)

Das Singen von Liedern

Singen ist ein Ausdrucks- und Kommunikationsmittel vieler Menschen. Von klein auf ist das Singen dem Menschen vertraut als naturgegebene, musikalisch unmittelbare Möglichkeit musikalischer Betätigung. Als lustbetonte Tätigkeit kann Singen emotional helfen, zur seelischen Entlastung, Ablenkung oder Kompensation. Das Lied überliefert auch Kulturinhalte; es ist ein gestaltbares und damit lebendiges Spielmaterial.

Ich bot den Kindern Lieder mit jahreszeitlichen oder speziellen Themen an. Die Kinder brachten aber auch Lieder mit in die Gruppe, die ich noch nicht kannte. Auch sangen einige ausländische Kinder uns Lieder aus ihrer Heimat vor.

Die ureigenste Form rhythmischer Liedbegleitung ist der Umgang mit körpereigenen Instrumenten. So klatschten, stampften, schnipsten wir beim Singen der Lieder.

Das Spiel mit Klängen und Geräuschen

Der metrisch und tonal ungebundene improvisatorische Umgang mit Klängen und Geräuschen lässt einen hohen spielerischen Freiraum zu. Er kann durch Spielregeln eingegrenzt werden, deren Einhaltung Wahrnehmungs-, Selbststeuerungs-

und Abstimmungsbereitschaft erfordert und fördert. Spielregeln legen den Rahmen zwischen Freiheit und Begrenzung fest.

Darüber hinaus setzt das Spiel mit Klängen und Geräuschen keine besonderen musikalischen Fertigkeiten voraus, es lässt Spontaneität zu, Entspannung und fördert die Konzentration. Es regt den Spieltrieb an, ist auf Kommunikation ausgerichtet, fördert soziales Lernen und ermöglicht Kreativität.

Musik und Bewegung miteinander zu verknüpfen ist ein Urbedürfnis des Menschen. Es ist während der Kleinkindentwicklung ausgeprägt gegeben und geht im Verlauf der späteren Sozialisation einfluss mehr oder weniger verloren. Körperwahrnehmung und –Körperausdruck verbinden sich mit dem körperlichen Erleben von Musik. In der Schulkindergartengruppe spielten wir viele Bewegungsspiele.



Kreisel und Wenden

In klingendem Gewand
Gelangen durch die Hand
Zu farbig scheinenden Quellen,
die sprudelnd die schnellen
Wirbel einschließen
In purpurrotem Brand.

Indem sich Klänge ergießen
In leuchtende Räume,
Regenbögen die Landschaftsträume
Schillernd durchfließen.

Im Prisma gebunden
Der Schatten der Bäume,
deren rötliches Licht,
als Pulsschlag empfunden,
sich in Seifenblasen bricht.
Oberhalb der Sonne ist verschwunden
Die bewegte Luft in der kristallinen Schicht.

Versunken im klaren Blau
Der gewesenen Tränen
Tanz ein weiß-roter Pfau
Vor schukelnden Kähen

Bloch-Aupperle 1999

Diese Spiele sind an die Rhythmik angelehnt, im Vordergrund steht das Zusammenspiel von Zeit, Raum und Kraft. Der Tanz umfasst gebundene und freie Bewegungs- und Schrittartern in verschiedenen Raumformen.

Beim Musikhören wird die Aufmerksamkeit der Musik bewusst zugewendet und sich den Klängen der Musik überlassen. Musik drückt oft das aus, was Sprache nicht auszudrücken vermag. Sie ruft Bilder, Erinnerungen, Assoziationen und Gefühle hervor. Eine Möglichkeit, die Aufmerksamkeitsspanne für das Musikhören zu erweitern, entsteht, wenn wir während des Musikhörens malen.

Nach Hartmut Kapteina (1997) fixiert Musikmalen auditive Eindrücke visuell. Es verläuft simultan mit dem Hörvorgang. Beim diesem freien assoziativen Musikmalen hatten die Kinder die Möglichkeit, ihre Assoziationen und Gefühle auszudrücken. Die Förderung der Erlebnisfähigkeit, Ausdrucksfähigkeit, die ganzheitliche Wahrnehmung und die Phantasie stehen dabei im Vordergrund.

Bildnerische Gestaltung ist eine primär räumliche Erfahrung, musikalische dagegen eine zeitliche. Trotz dieses Gegensatzes gibt es Verbindungen und Erfahrungszusammenhänge zwischen beiden. Dieses zeigt sich schon auf sprachlicher Ebene. Es

*Das Spiel mit
Musik und Be-
wegung*

*Das Hören von
Musik*

Musikmalen

gibt die synästhetischen Begriffe wie „Klangfarbe“ oder „Farbkomposition“. Beim gegenständlichen Musikmalen war ein Situationsrahmen über Gespräche, Erlebnisse usw. vorhanden. Beim anschließenden Gespräch konnten sich die Kinder über ihre gemalten Bilder äußern.

Die Integrationsphase

„In der Integrationsphase, die als Reflexion des musikalischen Geschehens verbal gestaltet wird, geht es um die körperliche, emotionale („was habe ich erlebt?“) und/oder kognitive Integration der Erfahrungen („Was haben wir gespielt?“) aus der musikalischen Aktionsphase. Dabei wird ein Transfer geleistet: Das Erlebte muss durchgearbeitet, in Beziehung zur Person („was hat das mit mir zu tun?“) gesetzt und eingeordnet werden.“ (Wortmann 2004)

In der therapeutischen Arbeit mit Kindern gibt es Besonderheiten, die sich von Therapien mit Erwachsenen unterscheiden. Entwicklungspsychologisch gesehen sind viele kognitive und moralische Fähigkeiten beim Kind noch nicht ganz entwickelt. Gesellschaftliche Werte und Normen sind erst bis zu einem gewissen Grade internalisiert. Mit Kindern kann oft nur eingeschränkt und kurzzeitig rational reflektiert werden (vgl. Petersen 2001, 30 ff.).

„Bei Kindern ist aufgrund ihres Entwicklungsstandes ein ständiges Pendeln zwischen verschiedenen Spielebenen und der realen Beziehungsebene zu beobachten“ (ebd. 30).

Affekte werden oft plötzlich und unmittelbar ausgelebt. Sachlichkeit und Logik werden häufig außer Kraft gesetzt. Kindertherapien haben daher oft die Tendenz zu Anarchie und Chaos, die hohe Ansprüche an die TherapeutIn stellen. Mit zunehmendem Alter jedoch nimmt die Strukturierungs- und Differenzierungsfähigkeit zu. Außerdem gibt es aber auch noch große individuelle Unterschiede.

In der Schulkindergartengruppe herrschte oft große motorische Unruhe, bedingt durch aggressive und nicht angepasste Verhaltensweisen einiger Kinder und deren mangelnder Steuerungsfähigkeit, sowie ihrer geringen psychischen Belastbarkeit.

Die Phase der Neuorientierung

„In ihr werden neue Konsequenzen entwickelt („wie soll es weitergehen?“) und ausprobiert, die sich unmittelbar als Vorsatzbildung in neuen bzw. veränderten Verhaltensweisen ausdrücken können, indem das „Neue“ auch musikalisch geübt werden kann.“ (Petzold zit. n. Wortmann 2004)

Bei den Kindern zeigte sich diese Phase häufig auch in der Form, dass sie ein neues Instrument wählten und damit auch oft einen Rollentausch vornahmen.

Als Abschluss unserer Musiktherapiestunden fanden wir uns wieder im Stuhlkreis ein. Dort fasteten wir uns an den Händen, verabschiedeten uns und sangen ein Abschlusslied.

Fallbeispiele Boris und Silan

Boris¹ kommt neu in den Schulkindergarten, als die Gruppe schon etwas gefestigt ist. Er ist groß und korpulent. Körperlich wirkt er unsicher und gehemmt, bewegt sich ungeschickt. Er spricht sehr leise.

Seine Eltern sind beide gehörlos. Boris muss seine Eltern oft bei der Kommunikation mit der Außenwelt als Übersetzer zur Verfügung stehen. Er spricht die Gebärdensprache wie seine Eltern. Boris scheint mit der Aufgabe oft überfordert zu sein. Unbeschwertes kindliches Verhalten ist bei ihm selten zu beobachten. So kommt er früh mit der Erwachsenenwelt und deren Probleme in Berührung und muss für die Eltern und seine jüngere Schwester Verantwortung übernehmen.

Den Kindern der Schulkindergartengruppe ist er suspekt. Jungen wie Mädchen lehnen ihn ab. Boris wehrt sich nicht, wenn er körperlich oder verbal angegriffen wird, sondern lächelt nur still und unsicher vor sich hin.

¹ Die Namen der Kinder habe ich aus personenschutzrechtlichen Gründen geändert.

Besonders Silan, ein türkisches Mädchen, zeigt ihm ganz deutlich ihre Ablehnung. Sie ist tonangebend bei den türkischen Kindern, besonders bei den Mädchen. Silan ist ein behütetes Einzelkind, bildhübsch, kapriziös und stets modisch gekleidet.

Ich nehme Boris und Silan mit in die Gruppentherapie. Auch in der kleinen Gruppe macht Silan oft abfällige Bemerkungen und Gesten über Boris. Sie will auf keinen Fall neben ihm sitzen. Sie grenzt ihn bei jeder Gelegenheit aus und bildet Allianzen mit anderen Kindern, wendet alle nur erdenklichen Manöver und Strategien an, um ihn nicht anfassen zu müssen.

Die anderen Kinder orientieren sich an ihrem Verhalten. In der Befindlichkeitsrunde geht es schon los. Wenn Boris mit Erzählen an der Reihe ist, fallen ihm die Kinder ständig ins Wort, ziehen seine Äußerungen ins Lächerliche und nehmen ihm so jeden Raum, ungestört erzählen zu können. Häufig muss ich die Kinder anhalten, ihn ausreden zu lassen. Ich verteidige damit seinen Schutzraum.

Als Therapeutin habe ich eine Identifikationsfunktion für die Kinder. Sie erleben an mir ein Modell für ihr Verhalten. Das Prinzip des Akzeptierens und Respektierens in der Gruppe soll für alle Gruppenmitglieder gelten.

Ich biete den Kindern Wahrnehmungsspiele mit Instrumenten an: Wie lange ist der Ton einer Klangschale zu hören? Als Spielregel gilt: solange, wie der Ton erklingt, darf nicht gesprochen werden. Die Kinder hören konzentriert auf den verklingenden Ton. Jedes Kind darf nacheinander die Klangschale anschlagen.

Bei verschiedenen Dirigentenspielen lernen die Kinder, auf bestimmte Klänge oder Zeichen des Spielers zu achten.

„Musik wird in der Therapie in ihren unterschiedlichsten Erscheinungsformen für therapeutisches Handeln benutzt. Sie wird nicht nur um ihrer selbst Willen gespielt, sondern erhält durch Benutzung Funktion.“ (Schwabe 1998, 49)

In den folgenden Sitzungen wird Boris etwas gelöster. Er zeigt zaghafte Versuche, seinen Raum selbst zu verteidigen: „Seid doch mal ruhig, ich will noch was erzählen!“ Ich nicke ihm aufmunternd zu.

Eine Woche später berichtet Boris aufgelöst, dass seine Oma, die mit in das neue Haus der Familie ziehen wollte, um die Familie zu unterstützen, einen Schlaganfall erlitten hat und im Krankenhaus gestorben ist. Silans Gesicht lässt unverhohlene Schadenfreude erkennen. Nur Sali, ein anderes türkisches Mädchen, zeigt Verständnis. Sie kennt dieses Gefühl. Ihre Mutter lebt nach einem schweren Unfall als lebenslanger Schwerstpflegefall in einem Heim.

Im Schutzraum der instrumentellen Improvisation lässt Boris seinen Gefühlen freien Lauf. Auf dem Metallophon schlägt er nacheinander einzelne Töne an. Er starrt auf das Instrument und lauscht auf den sich verflüchtigen Klang.

Nach der Improvisation fragt ihn Sali, ob er mit ihr das Instrument tauschen wolle.

Wir spielen Partnerschaftsspiele, die das „Führen und Folgen“ als Regel haben. Ein Kind geht mit einem Instrument vorneweg. Sein Partner folgt ihm mit geschlossenen Augen anhand des Tones des Instrumentes.

Auch beim „Dirigentenspiel“ geht es um Führen und Folgen anhand von bestimmten Gesten oder Zeichen. Sozialen Außenseitern wie Boris geben sie das Gefühl, die Gruppe führen zu können und erhöhen sein Selbstwertgefühl in großem Maße.

Absoluter Star aber wird er, als er in der Gebärdensprache Wörter und Begriffe darstellen darf, die die Kinder erraten müssen. Selbst Silan ist beeindruckt.

Am Ende unserer letzten Sitzung setzen wir uns wie üblich in den Kreis, fassen uns an den Händen und singen das Abschlusslied. Da sehe ich, wie Silan Boris beim Singen ihre Hand reicht.

Federico ist sieben, lebhaft und freundlich. Er ist das mittlere von drei Kindern einer Familie. Der Vater kommt aus Südamerika, er lebt seit längerem in Deutschland. Zur Zeit ist er arbeitslos. Federicos Mutter ist Deutsche. Er selbst spricht deutsch und spanisch. Körperlich ist er häufig un gepflegt. Seine Kleidung ist nicht immer sauber, seine Pullover haben teilweise Löcher. Die Schuhe, die ihm zu groß sind, zieht er häufig, wie das bei Kleinkindern zu beobachten ist, verkehrt herum an.

Bei den Schulkindergartenkindern ist er eigentlich recht beliebt, bei Jungen wie Mädchen. Nur an manchen Tagen wird er ausgegrenzt. Dann, wenn er nach Kot und Urin stinkt. Es ist nicht immer genau festzustellen, ob er frisch eingekotet hat, oder ob er nur alte Sachen anhat, was oft genug

*Musiktherapeutische Einzelarbeit
„Federico“*

vorgekommen ist. Die Schulkindergartenleiterin sprach seine Eltern mehrmals darauf an. Einmal schickt sie ihn zum Duschen nach Hause, weil der Geruch gar zu penetrant ist. Federico scheint unter psychischem Druck zu stehen, der sich nicht auf der Verhaltensebene, sondern durch das Einkoten auf somatischer Ebene zeigt. Ich nehme ihn in die Einzeltherapie.

Beim Initialkontakt in der ersten Stunde betritt Federico neugierig den Raum und inspiziert die Instrumente. Er schlägt mehrmals auf die Rahmentrommel, schüttelt verschiedene Rasseln und ist fasziniert vom Klang der Klangschale. Danach zupft er noch einige Saiten auf der Gitarre, entdeckt die Blockflöte und greift danach. Er erzählt, dass er schon einige Töne darauf spielen kann. Er nimmt Spielhaltung ein und bedeckt in richtiger Weise mit seinen Fingern die Löcher der Blockflöte.

Federico ist von Anfang an sehr motiviert und freudig bei der Sache. Er genießt es, ganz alleine meine Aufmerksamkeit zu haben.

Federico macht es mir leicht, die therapeutischen Grundsätze, die die amerikanische Kinderpsychotherapeutin Virginia Axline aufgestellt hat, zu praktizieren: (Axline 2002, 73)

1. Die Therapeutin muss eine warme, freundliche Beziehung *Die therapeutische Beziehung* zum Kind aufnehmen, die sobald wie möglich zu einem guten Kontakt führt.
2. Die Therapeutin nimmt das Kind so an, wie es ist.
3. Die Therapeutin gründet ihre Beziehung zu dem Kind auf eine Atmosphäre des gewähren Lassens, so dass das Kind all seine Gefühle frei und ungehemmt ausdrücken kann.

Virginia Axline, aber auch andere TherapeutInnen wie Virginia Satir, Carl Rogers oder Reinhard und Annemarie Tausch betonen die Vorrangigkeit der therapeutischen Beziehung zwischen Klient und Therapeutin.

Anfangs- und - Schlussritual

In der zweiten Sitzung mit Federico führe ich ein Anfangs und –Schlussritual ein, um der Stunde Struktur zu geben. Nicht nur der Stunde, sondern auch Federico. Im Schulkindergarten wirkt er oft fahrig, kann sich schlecht konzentrieren. Er geht offen auf Menschen zu, zu offen, manchmal distanzlos. Er sucht Körperkontakt bei den Kindern und bei mir. Häufig steht er von seinem Tisch auf und rennt ziellos durch die Klasse.

Am Anfang der Musiktherapiestunde begrüßen wir uns zuerst musikalisch, danach berichtet Federico von den Erlebnissen der letzten Woche. Aus diesen Themen ergibt sich häufig die Auswahl der Spiele für die Aktionsphase. Als Abschlussritual fassen wir uns an den Händen und singen das Abschlusslied.

Federico erzählt viel von seinem Vater. Seit seiner Ankunft in Deutschland vor Jahren ist dieser nicht mehr in seiner südamerikanischen Heimat gewesen. Die finanzielle Lage der Familie wird dieses auch wohl in Zukunft nicht zulassen. Der Vater scheint großes Heimweh zu haben. Oft erzählt er seinen Kindern von seiner Heimat und seiner dort lebenden Familie, dem Vater und den Geschwistern.

Federico hat die Verwandten in Bolivien noch nie gesehen. Er kennt sie nur von Fotos und aus den Erzählungen seines Vaters. Aber er scheint die Sehnsucht seines Vaters zu spüren. Federico sucht nach seinen Wurzeln. Wenn er groß ist, will er auch einmal nach Südamerika fliegen.

Federico sucht die Instrumente aus. Mir drückt er eine Triangel in die Hand und gibt Anweisungen. Ich soll die Triangel anschlagen und die Ansagerin am Flughafen spielen, die den Flug nach La Paz ankündigt.

Des weiteren wählt er die Oceandrum (Flugzeug). Auf dem Weg zum Flughafen soll die Sonne scheinen (Chimes), unterwegs regnet es (Regenmacher), ein Gewitter kommt auf (Rahmentrommel). Der Opa soll die Familie zum Flughafen fahren (Auto: Wischen mit der Handfläche auf der Rahmentrommel).

Ein weiterer therapeutischer Grundsatz von Virginia Axline lautet:

„Das Kind weist den Weg, die Therapeutin folgt ihm.“

Die Aufgabe der Therapeutin ist es, dem Klienten beim Finden seines Weges zu helfen und zu unterstützen. Die Fähigkeit des Men-

*Selbstheilungs-
kraft*

„Wir fliegen
nach La Paz.“

schen zur Selbstheilung und Weiterentwicklung ist ihm angeboren. Viele Wissenschaftler haben sich mit dieser vitalen Antriebskraft, die Individuen zur Entwicklung ihres Potentials antreibt, beschäftigt.

Maria Montessori beruft sich auf ein Konzept des Biologen Percy Nunn und nennt diese Kraft die „Horme“ (1972, 77ff.). Carl Rogers beschreibt sie als „organismische Selbstaktualisierungstendenz“ (1998, 18 ff.).

In der nächsten Stunde geht Federico zielstrebig auf die Musikinstrumente zu. Er möchte wieder nach La Paz fliegen. Er baut die Geschichte aus und benötigt dafür noch weitere Instrumente. Wir sind schon ein eingespieltes Team. Er legt mir meine Instrumente vor die Füße. Ich weiß, was ich zu tun habe. Eine Blockflöte kommt hinzu, eine Holzblocktrommel und eine Zwitscherflöte. (In Südamerika gibt es viele Vögel) Außerdem zwei Kokosnussschalen, denn seine Cousine Carolina hat ein Pferd. (?)

Auf dem Flughafen angekommen, ist wieder die Triangel zu hören und ich mache die Flugansage des Fluges nach La Paz. Er lacht, als er die Details meiner Ansage hört. Beim letzten Mal hat er mit der Oceandrum das Rauschen des Flugzeuges im Wind dargestellt. Heute ist die Oceandrum das Steuerrad des Flugzeuges und er selbst ist der Pilot. Seine Flugroute geht über Frankreich nach Spanien. Er lässt die Kugeln ruhig und gleichmäßig rollen und hält das Steuerrad im Gleichgewicht. Über dem Atlantik treten Turbulenzen auf. Er schüttelt die Oceandrum hin und her. Es wird laut und bedrohlich. Er hält sich an der Oceandrum fest, sie gibt ihm Halt, aber er kann sie auch steuern.

Die Oceandrum wird zum Übergangsobjekt. Sie ist ein Instrument, das sehr stark die akustische Aufmerksamkeit bindet. Federico lässt sich von den Klängen der Oceandrum einhüllen. Versunken und konzentriert, hingeeben an seine Tätigkeit, die von dem Instrument angeregt wird, nimmt er nicht mehr wahr, was ich zu ihm sage. Klänge und Musik haben bio-physische Wirkungen. Dieser Aufmerksamkeitszustand, in dem er sich befindet, erzeugt einen starken Kontakt zwischen „Innen“ und „Außen“, zwischen Instrument und Person, die durch handelndes Tun miteinander verbunden sind.

Das Musikinstrument als Übergangsobjekt

Montessori bezeichnet diesen Zustand der Sammlung und Aufmerksamkeit, der Ruhe und Aktivität, der Selbstvergessenheit und Selbststeuerung als eine besondere Wahrnehmungs- und Bewusstseinsform, als „Polarisation der Aufmerksamkeit“. Es sind die Elemente der aktiven Meditation.

Der ungarisch-amerikanische Wissenschaftler Mihaly Csikszentmihalyi benennt diesen besonderen Zustand, „das holistische Gefühl vom völligen Aufgehen in einer Tätigkeit als: „Flow“. (1985, 58 ff.) Es ist das Verschmelzen von Handlung und Bewusstsein. Ein Mensch im Flow-Zustand hat keine dualistische Perspektive. Er ist sich seiner Handlungen bewusst, aber nicht seiner selbst.

Dieser Flow-Zustand hat heilende und persönlichkeitsreorganisierende Kräfte. Er ermöglicht den Aufbau und die Festigung innerer kognitiver Strukturen als Ordnungsprinzipien. Diese selbstregulierenden Kräfte des Organismus sind therapeutisch wirksam.

Das Flow-Erlebnis

Federico und ich flogen noch häufiger nach La Paz, feierten dort ein großes Familienfest und lernten Federicos Opa, Onkel, Tante und seinen Cousin Alberto und seine Cousine Carolina kennen.

Im Laufe dieses Schulkindergartenjahres habe ich 16 Kinder kennen gelernt, die alle sehr individuelle Lebenserfahrungen mit in die Gruppe einbrachten. Viele von ihnen hätten eine Einzeltherapie nötig gehabt.

Bei den Anforderungen, die heute an Kinder in der Schule und von der Gesellschaft gestellt werden, kommt es bei vielen Kindern zu Störungen in ihrer Entwicklung. Musiktherapie kann ein Auffangbecken für seelischen Druck sein. Im schulischen Bereich können Verhaltens- und Leistungsprobleme gemildert und aufgefangen werden.

Fazit

Boris ermöglichte die Musiktherapie die Integration in die Gruppe, eine Steigerung seines Selbstwertgefühls und die Anerkennung von Gleichaltrigen. Federico konnte im geschützten Raum der Musiktherapie seinen inneren Spielraum ausloten. In der Beziehung zu mir, die auf Nähe und Vertrauen basierte, konnte er etwas von seinem heimlichen inneren Leben preisgeben. Auf seiner Suche nach Halt gab ihm die Musiktherapie Struktur und Stabilität.

Literatur:

- Axline, Virginia: Kinder- Spieltherapie, München 2002
 Bloch-Aupperle, Susanne: Kunsttherapie mit Kindern, München 1999
 Brückner, Mederacke, Ulbrich: Musiktherapie für Kinder, Berlin 1991
 Bunt, Leslie: Musiktherapie, Weinheim 1998
 Csikszentmihalyi, Mihaly: Das Flow-Erlebnis, Stuttgart 1985
 Decker-Voigt, Hans-Helmut: Aus der Seele gespielt, München 1992
 Friedemann, Lilli: Trommeln, tanzen, tönen, Wien 1983
 Hegi, F.: Improvisation und Musiktherapie, Paderborn 1986
 Irle, Müller: Raum zum Spielen- Raum zum Verstehen, Münster 1996
 Kapteina, Hartmut: Malen und Musik- Musik und Malen, Siegener Studien, 32, 1982, 35-48
 Kasseler Konferenz: Thesen zur Musiktherapie, Musiktherapeutische Umschau 1998, 232 - 235
 Langmaack, Braune-Krickau: Wie die Gruppe laufen lernt, Weinheim 2000
 Montessori, Maria: Das kreative Kind, Freiburg 1972
 Petersen, Thiel: Tonarten, Spielarten, Eigenarten, Göttingen 2001
 Rogers, Carl: Die Kraft des Guten, Stuttgart 1998
 Satir, Virginia: Das Satir- Modell, Paderborn 2000
 Schwabe, Christoph u. Haase, Ulrike: Die Sozialmusiktherapie, Crossen 1998
 Smeijsters, Henk: Grundlagen der Musiktherapie, Göttingen 1999
 Tischler, Björn, Moroder- Tischler, Ruth: Musik aktiv erleben, Frankfurt 1998
 Tomatis, Alfred: Der Klang des Lebens, Reinbek 1998
 Wortmann, Karl- Heinz: Arbeitspapier Musiktherapie, 4. Stufe, Universität Siegen 2004



Mareile Tie-Martel
 Markstraße 22°
 51702 Bergneustadt
 Tel.: 02261/44951
 Email: mmareile@aol.com

Erzieherin, Sozialpädagogin
 Sozialpädagogische Tätigkeit mit Kindern und Jugendlichen
 Musikalisch-therapeutischen Zusatzausbildung an der Universität Siegen