

Inhaltsverzeichnis

1	Vorwort	S. 2
2	Musiktherapie an der Schule	S. 3
3	Integration - Inklusion	S. 5
4	Indikationen für Musiktherapie	S. 8
5	Zur Entwicklungsphase des Alters und meiner Arbeitsweise	S. 10
6	Praxisbeispiele:	
6.1	- Einzelarbeit	S. 12
6.1.1	Marcus	S. 12
6.1.2	Thorsten	S. 15
6.2	- Gruppenarbeit	S. 19
7	Resümee	S. 26
8	Literaturverzeichnis	S. 27

Vorwort

Wir, die Integrationsschüler und ich, saßen gegen Schuljahrsende zusammen und sprachen über den neuen Stundenplan: Was würde sich ändern, was bleibt gleich? Auf jeden Fall hätten wir eine Stunde Englisch weniger. Das brachte ein Problem mit sich. Bisher hatten wir zwei Stunden Musik, eine Stunde Englisch und eine Stunde Rechtschreibtraining. Es entbrannte eine heiße Diskussion, wie wir die Stunden nutzen sollten.

Zitat: „Nein, Weniger Musik machen geht nicht. Auf gar keinen Fall. Das sind doch die wichtigsten Stunden der Woche! Da geht es um das Eigentliche!“

Das sind die wichtigsten Stunden?!? Ja, denn da geht es um das Eigentliche! Nämlich mal um die Schüler an sich. Mit ihren Nöten und Sorgen, Freuden und Erlebnissen.

Ich arbeite als Förderschullehrerin an der Hermann - Gmeiner – Schule in Daaden, Realschule Plus und Schwerpunktschule. An dieser Schule werden Schüler mit den Zielabschlüssen Haupt – und Realschule gemeinsam unterrichtet. Seit 2006 sind wir Schwerpunktschule, das heißt, dass Kinder mit Beeinträchtigungen (Förderbedarf Lernen, sozial – emotionale Entwicklung, ganzheitliche Entwicklung) integrativ unterrichtet werden. Ich arbeite seit 2007 dort und betreue seitdem dieselbe Lerngruppe, mittlerweile im neunten Schuljahr.

Ab 2010 habe ich mit einigen Stunden an der Schule offiziell musiktherapeutisch gearbeitet: Darum geht es in diesem Aufsatz.

Musiktherapie in der Schule

Petra Sprotten äußert sich in ihrem Aufsatz „Musiktherapeutische Förderung in einer Realschule“ (in: Musiktherapie an Schulen, S. 30) folgendermaßen dazu:

„Da der Schulbesuch verpflichtend ist, scheint die Schule grundsätzlich ein guter Ort für präventive Interventionen zu sein. Hinzu kommt, dass der Anteil von Jugendlichen mit Verhaltensauffälligkeiten und Lernstörungen in der Schule zunimmt, was therapeutische Hilfestellung umgehend und vor Ort sinnvoll macht. Musiktherapeutische Förderung ist ganz im Sinne des allgemeinen Erziehungs- und Bildungsauftrages der (Real)schule und stellt eine not – wendige und (...) von Lehrern durchweg befürwortete Ergänzung des schulischen Angebotes von Förderung und Beratung dar.“

Natalie Hippel zitiert in ihrem Aufsatz „Musiktherapie in der Schule – nur ein Wunschgedanke?“ Bärbel Schön, die der Frage „Wie viel Musiktherapie braucht die Schule?“ nachgegangen ist (Musiktherapie in der Schule, S. 27):

„Um jedoch den derzeitigen Lebensstandard zu halten, ist unsere Gesellschaft auf sowohl hohe schulische, als auch berufliche Qualifikationen angewiesen. (vgl. Schön, 1998, S. 19). So bedeutet Individualisierung „ein mehr an biographischen Entscheidungsmöglichkeiten und Entscheidungszwängen. Selbständigkeit kann Selbstbestimmung und Selbstbewusstsein bedeuten, aber auch Hilf – und Orientierungslosigkeit, Isolierung und Überforderung. Der Bedarf an Beratung und Therapie hat hier eine wesentliche Ursache: biografische Umbrüche und Krisen, Entscheidungen mit kaum zu überblickenden Folgen wollen bearbeitet, besprochen, bewältigt werden. Die Schule kann diesen Bedarf nicht ignorieren, denn sie ist neben der Familie der wichtigste und längste Aufenthaltsort von Kindern und Jugendlichen geworden.“

Ein kurzer Exkurs in die Schulentwicklung in den letzten hundert Jahren:

Im Prinzip gab es zwei völlig voneinander getrennte Zweige, eine 100 – jährige Geschichte der Trennung (Hans Wocken). Die Förderschule und die Regelschule, ab der fünften

Klasse in ihrer klassischen Dreiteilung.

Alle, die nicht in die Regelschule passten, wurden in der Förderschule beschult. Der Bedarf an Förderschulen wuchs, wurde immer größer, es wurde für jede Beeinträchtigung eine spezielle Schulform entwickelt, um den Kindern und Jugendlichen mit ihren besonderen Bedürfnissen möglichst gerecht zu werden. Kontakte zwischen den Regel – und Förderschulen gab es vor allem einmal im Jahr, wenn die sonderpädagogischen Gutachten anstanden. Dann ging der Förderschullehrer in die Regelschule und überprüfte ein Kind: Passt das noch ins System oder nicht? Danach wurde dann der passende Förderbedarf festgestellt - oder eben nicht.

Inzwischen wurde es an der Regelschule immer alltäglicher, dass Schüler besonders gefördert werden mussten: ADHS machte den Anfang. Es gab nun keinen Zappelphilipp mehr, sondern ein krankes Kind, das seine Medikamente braucht und außerdem noch besonderen Zuspruch und Zuwendung im Unterricht. LRS folgte. Nun sitzen im sechsten Schuljahr Kinder, die nicht richtig schreiben und lesen können. Attestiert. Darauf müssen sich LehrerInnen und Schule dann einrichten. Die Herausforderungen an der Regelschule wuchsen. Der klassische Frontalunterricht, überspitzt formuliert: Einer vorne, der schlaue redet, alle hören ergeben zu, das war einmal.

Es wird immer deutlicher, dass das separierende System nicht fehlerfrei ist, sondern vor großen Problemen steht, am Ende ist. Ein Paradigmenwechsel hat begonnen. Von dem separierenden System, das ausgrenzt und einteilt, in ein integratives und schließlich in ein inklusives. Diese Trennung zu überwinden ist „Herkulesarbeit“ (Hans Wocken).

Integration – Inklusion

Am 21. Dezember 2008 hat der Bundestag die Umsetzung der UN – Behindertenrechtskonvention vom 13. Dezember 2006 als Gesetz beschlossen. Dort heißt es: „Mit dieser Ratifizierung hat sich auch die Bundesrepublik unter anderem im Hinblick auf Schule verpflichtet:“

–Menschen mit Behinderungen nicht aufgrund ihrer Behinderung vom allgemeinen Bildungssystem auszuschließen (Art. 24, 2a).

Das Land Rheinland – Pfalz setzt dies innerhalb der Schwerpunktschulen um. Dort werden beeinträchtigte und nicht beeinträchtigte Kinder gemeinsam unterrichtet. Es heißt weiter, dass die Schulen sich verpflichten,

–Menschen mit Behinderungen einen gleichberechtigten Zugang zu einem integrativen und hochwertigen Unterricht zu garantieren (Art 24, 2b).

–Menschen mit Behinderungen innerhalb des allgemeinen Bildungssystems die notwendige Unterstützung für eine erfolgreiche Bildung zu erleichtern (Art 24, 2d).

Bisher wurde das gemeinsame Lernen als Integration bezeichnet. Nun ist ein neuer Begriff geprägt worden. Inklusion – Was meint das, was unterscheidet Integration von Inklusion?

„Der Begriff Integration bezeichnet, dass die alte Gleichung `normale Kinder in der Regelschule, behinderte Kinder in der Sonderschule´ nicht mehr gilt, sondern dass auch Kinder mit spezifischen Bedarfen gemeinsam mit anderen in der allgemeinen Schule leben und lernen können.“ (Andreas Hinze) Erste Erfahrungen sind gemacht worden, mittlerweile ist allen klar: So einfach geht das nicht. „Qualitativ gibt es sektorale Tendenzen: Kinder mit Lern – Sprach und Verhaltensproblemen sind zahlreich vertreten, Kinder mit höherem Unterstützungsbedarf finden sich deutlich seltener in integrativen Klassen. Allgemein scheint die Gleichung zu gelten: je schwerer die Behinderung, desto geringer die Chancen auf Integration. In Nordamerika wird dies als „Readiness – Model“ bezeichnet, dem zufolge mit den Fähigkeiten eines Kindes auch seine Integrationsmöglichkeiten steigen

und somit die Gefahr besteht, dass Kinder sich erst durch Fähigkeiten für Integration qualifizieren müssen – und damit bleibt Integration etwas Selektives. Zudem bleibt es häufig bei einem Denken in zwei Gruppen: den nichtbehinderten Kindern, den integrierenden, normalen und eigentlichen – und den behinderten Kindern, der zu integrierenden, anormalen und den ‘Auch – Kindern’, die dann an einem Thema ‘auch’ etwas arbeiten können.“ (ebd.)

Dies bezeichnet Jürgen Ebach als „vertracktes Auch“, das nicht verbindet, sondern trennt.

Bei Inklusion wird von einer untrennbar heterogenen Lerngruppe und nicht von mehreren ausgegangen. Daneben wird nicht nur die Behinderung oder auch Nichtbehinderung beachtet, sondern eine Vielzahl vorhandener Heterogenität – Möglichkeiten, Einschränkungen, Geschlechterrollen, sprachlich – kulturelle und ethnische Hintergründe, soziale Milieus... Neben dem institutionellen Rahmen soll vor allem auch die emotionale und soziale Ebene gemeinsamen Lebens und Lernens beachtet werden. Jede Person ist ein wichtiges Mitglied der Gemeinschaft, unabhängig von seinen Möglichkeiten und Einschränkungen.

Andreas Hinz (www.gemeinsamleben-rheinlandpfalz.de/Hinz__Inklusion_.pdf) veranschaulicht diese unterschiedlichen Sichtweisen, indem er verschiedene Punkte gegenüberstellt. Ein Auszug:

Integration	Inklusion
<ul style="list-style-type: none"> •Eingliederung von Kindern mit bestimmten Bedarfen an der allgemeinen Schule, •Differenziertes System je nach Schädigung, •Zwei – Gruppen – Theorie (behindert/nichtbehindert), •individuumszentrierter Ansatz, •Ressourcen und spezielle Förderung für behinderte Kinder. 	<ul style="list-style-type: none"> •Leben und Lernen für alle Kinder in der allgemeinen Schule, •umfassendes System für alle, •Theorie einer heterogenen Gruppe: viele Minderheiten und Mehrheiten, •systemischer Ansatz, •ein individualisiertes Curriculum für alle, •Beachtung der emotionalen, sozialen und unterrichtlichen Ebenen.

Als Förderschullehrerin an einer Schwerpunktschule bin ich vor allem für die Schüler mit Förderbedarf zuständig, aber eben nicht nur. Mittlerweile betreue ich auch die Förderung von (Regel-)Schülern mit Teilleistungsstörungen, teste Schüler und berate Kollegen. In Daaden „haben wir uns auf den Weg zur Inklusion gemacht“: Wir integrieren nicht nur Kinder mit Förderbedarf Lernen, sondern auch Kinder mit Förderbedarf ganzheitliche Entwicklung, motorischem oder sozial – emotionalem Förderbedarf. Wir haben die Erfahrung gemacht, dass es vielleicht nicht immer ganz einfach ist, es ist aber auch nicht unmöglich. Dazu ist es unerlässlich, dass sich alle Beteiligten einlassen und bereit sind, an sich zu arbeiten. Weder der Regelschullehrer noch der Förderschullehrer kann seine Arbeit so erledigen, wie vorher. Es ändert sich einfach alles. Schule muss völlig neu gedacht werden!

Das nächste Zitat beschreibt meine Arbeit als Förderschullehrerin an einer Schwerpunktschule:

–In Übereinstimmung mit dem Ziel der vollständigen Integration wirksame und individuelle Unterstützung zu geben, um die bestmögliche schulische und soziale Entwicklung zu gestatten (Art 24, 2e).

Eine Form dieser Unterstützung neben anderen wichtigen Maßnahmen wie zum Beispiel die Schulsozialarbeit, der Jobfux oder auch die Erlebnispädagogik, ist die musiktherapeutische Arbeit an Schulen.

Der folgende Aufsatz stellt meine Arbeit an einer Schwerpunktschule vor. Dabei möchte ich aufzeigen, wie einzigartig und reich an Möglichkeiten und daher auch wichtig die Musiktherapie an Schulen ist.

Indikationen für Musiktherapie

Ich arbeite mit Schülern, die in der Klassengemeinschaft auffallen: Entweder sind es Schüler, die sehr verschlossen und still sind, oder Schüler, die massiv stören, oder bei denen ein sonderpädagogischen Förderbedarf festgestellt wurde und die daher in einem hohen Maße förderbedürftig sind. Allen gemein ist, dass sie anders sind und eine intensivere Betreuung benötigen, die vom Klassenlehrer oft nicht geleistet werden kann. Reinhild Boß schreibt in ihrem Aufsatz dazu: „Ausgewählt werden SchülerInnen, die offensichtlich emotional gestört und / oder sozial auffällig sind und große Lernschwierigkeiten haben und die bei der Bewältigung ihrer Probleme einer intensiveren Betreuung bedürfen als sie durch die KollegInnen im Rahmen ihrer pädagogischen Arbeit trotz aller Anstrengung zu leisten wäre.“ (Musiktherapie in der Schule, S. 67)

Dabei ist es unerheblich, ob die Schüler einen ausgewiesenen sonderpädagogischen Förderbedarf mitbringen. Organisatorisch achten ich darauf, dass die Schüler möglichst kein Hauptfach verpassen. Häufig werden Klassenleiterstunden oder Religionsstunden oder Kunst genutzt, um die Schüler zu fördern.

Ich nenne meine musiktherapeutische Arbeit an der Schule „Musik – Förderstunde“, aus zweierlei Gründen. Zum Einen möchte ich betonen, worum es geht: Fördern mit Musik. Des weiteren möchte ich betonen, dass meine musiktherapeutische Arbeit keine psychotherapeutische ist. Das kann und darf ich auch gar nicht. Ich kann musiktherapeutische Methoden – neben anderen – nutzen, um die Schüler in ihrer Entwicklung zu unterstützen. Entsprechend der übergreifenden Schulordnung, § 49 (Grundlagen des Unterrichts), Artikel 1 ist die Schule aufgefordert, die emotionale und soziale Entwicklung der Schüler zu unterstützen:

„Unterricht zielt auf die ganzheitliche Förderung der Schülerinnen und Schüler, er umfasst den kognitiven, den sozial – emotionalen sowie den psychomotorischen Bereich. Jede Schülerin und jeder Schüler ist entsprechend der individuellen Lernvoraussetzungen und Entwicklungsmöglichkeiten zu fördern.“ (Übergreifende Schulordnung Rheinland – Pfalz, 2008)

Ich arbeite mit Schülern,

- deren Eltern sich trennen oder schon geschieden sind,
- die ein Elternteil verloren haben,
- deren Eltern suchterkrank sind,
- deren Elternhaus den Schülern nicht die Sicherheit und Unterstützung geben können, die das Kind braucht.
- die diagnostizierte Wahrnehmungsstörungen oder
- Aufmerksamkeitsstörungen aufweisen.
- die Lernschwierigkeiten haben oder
- von Schulversagen bedroht sind.
- die im Schulalltag Mobbing-Erfahrungen haben und darunter leiden.
- denen es schwerfällt, adäquat mit anderen in Kontakt zu treten, und daher gar nicht oder durch Ärgern, Erniedrigen und Stören Kontakt suchen.

Die Musik – Förderstunden finden nach Möglichkeit im Musikraum statt. Ist dieser besetzt, weiche ich auf einen Integrationsraum aus. Die Integrationsräume werden sonst genutzt, um die Integrationsschüler in Phasen der äußeren Differenzierung (Mathematik - und Englischstunden) zu fördern.

Zur Entwicklungsphase des Alters und meiner Arbeitsweise:

Die Schülergruppe, mit der ich arbeite, ist zwischen zehn und siebzehn Jahren alt. Ab dem Alter von vier bis sechs Jahren entwickeln die Schüler das Rollenselbst. „Das Kind verfügt nun über ein reifes, introspektionsfähiges Ich, das stabilisierende und kreativ entwerfende Funktionen übernehmen kann.“ (Sandra Lutz Hochreuthener, Musik – Spiel – Therapie, S. 60). Dies zeigt sich unter anderem darin, dass die Kinder zunehmend in der Lage sind, sich in die Sichtweisen, Einstellungen und Motivationen anderer Menschen einzufühlen. (vgl. S. 61) In der Musiktherapie werden diese sozialen Kompetenzen gefördert, indem Musik und Sprache bewusst miteinander verknüpft werden. Es werden Selbstreflexionsprozesse angeregt, um erste Einsichtsprozesse zu ermöglichen und Zusammenhänge bewusst werden zu lassen. (Vgl. S. 62)

Sind sie älter als zwölf, befinden sich die Schüler in diesem Alter in der Phase der soziokulturellen Selbstentwicklung (nach Oerter (1998) und Moreau (1999)). Sandra Lutz Hochreuthener beschreibt diese in ihrem Buch „Musik – Spiel – Therapie“ (Hogrefe, 2009) folgendermaßen: „Sie ist geprägt durch tiefgreifende und aufwühlende Veränderungsprozesse im Dienst von Identitätserfahrung, -vertiefung und -stabilisierung. Verhaltensweisen und Privilegien der Kindheit müssen aufgegeben werden zugunsten neuer Kompetenzen und Verantwortlichkeiten, welche die Aufgaben, die Rolle und den Status des Erwachsenen begründen. Ablösung und Abgrenzung in Bezug auf Haltungen; Vorlieben und Erwartungen der Eltern und anderer Autoritäten, die eigene Biographie, körperliche Veränderungen, Geschlechtsidentität, Berufswahl sowie die Suche nach inneren Leitsätzen und Zukunftsperspektiven sind existentielle Themen dieses Lebensalters.“ (S.62) Und weiter: „Diese Prozesse bedingen eine vertiefte Selbstreflexionsfähigkeit. Der Jugendliche ist nun fähig, sich selber aus einer gewissen Distanz zu betrachten und kritisch über sich nachzudenken. Er kann seine Impulse zunehmend effektiver steuern. Bei Konflikten vermag er in der Regel die eigene soziale Situation (Realitätsprüfung) und die aktuelle Interaktion adäquat einzuschätzen. (...) Fremdattributionen werden nicht mehr ungesehen übernommen, sondern er vermag nun selber zu entscheiden, ob er eine Bewertung von jemand anderem annehmen oder verwerfen will. Diese Balance zwischen sozialer Identität und Ich – Identität führt zu einem

neuen, gefestigteren Selbstverständnis und zu innerer Souveränität (Frohne – Hagemann et al., 2005) In intellektueller Hinsicht sind Fähigkeiten zur Abstraktion, zum Denken in Möglichkeiten und Hypothesen vorhanden. Der Jugendliche vermag zu planen, Konzepte und Strategien zu entwerfen und auch umzusetzen.“ (ebd)

„In Rollenspielen werden üblicherweise familiäre Themen und anspruchsvolle Situationen im Kontext Schule, Berufswahl, Peergroup aufgenommen, im imaginativen Musikerleben belastende Erfahrungen verarbeitet und kreative Lösungsmöglichkeiten entworfen. Im Interpretieren und musikalischen Gestalten bekannter Songs kann Zugehörigkeit erlebt, im Entwerfen neuer Texte und Melodien das Eigene entwickelt und präsentiert werden.“ (Lutz Hochreuthener, S. 63)

„Die Sprache steht in diesem Alter als eigenständiges, gleichwertiges Ausdrucks – und Kommunikationsmittel neben der Musik.“ (ebd.) Allerdings müssen die Schüler, lernen, mit den Instrumenten umzugehen und sie müssen genauso lernen, über die Musik zu sprechen. „Komplexe intra – und interpsychische Prozesse können reflektiert und mitgeteilt werden. Die Therapeutin schafft Raum und Atmosphäre für Gespräche, in denen der Jugendliche über persönliche, soziale und gesellschaftliche Zusammenhänge nachdenken, kritische Fragen stellen und lösungsorientierte Visionen entwerfen kann. Improvisationen werden gemeinsam analysiert, ihre Botschaft herauskristallisiert. Gezielt werden Musikspielkonzepte entworfen, in denen schwierige eigene Themen bearbeitet werden können. Ein wichtiger identitätsstiftender Bereich ist das Erschaffen neuer Songs, bei dem sich Sprache und Musik zu einer Einheit finden.“ (ebd.)

6 Praxisbeispiele

6.1 Einzelarbeit

Marcus und Tobias starteten gemeinsam und hinderten sich gegenseitig, ein erfolgreiches Arbeiten war nicht möglich. Vermutlich lag das an den unterschiedlichen Indikationen, die nicht zusammen passten: Nach einigen Versuchen, beide zusammen zu fördern, entschieden wir im Team, dass beide Einzelstunden brauchen. Beide waren noch nicht gruppenfähig, sondern zu sehr mit eigenen Themen beschäftigt.

6.1.1 Marcus

Marcus zeigte sich verhaltensauffällig, er war ein Hauptmobber der Klasse, renitent, schwierig zu führen, außerdem arbeitsverweigernd. Auch in der Familie zeigte er sich sehr schwierig, bezeichnet seine Mutter als „Opfer“. Die Mutter äußerte, dass sie mit Marcus nicht mehr zurecht kommt, sie überfordert ist und Hilfe benötigt. Es gab in der Schule vielfältige Bemühungen und Gespräche, außerhalb suchte sie Hilfe beim einem Psychologen vom Diakonischen Werk.

Bei Marcus stellten sich die Ziele folgendermaßen dar: Aufbau einer therapeutischen Beziehung, in der er an sich arbeiten kann, Stabilisierung, Verhaltensmodifikation an Hand von Verhaltensplänen innerhalb einzelner festgelegter Stunden (Ziele: Ich benehme mich im Unterricht, ich arbeite gut mit), Festigen der erreichten Erfolge.

Mit Marcus kam ich schließlich in Kontakt über das gemeinsame Schlagzeugspielen. Das war cool, darauf konnte er sich einlassen. Er kam sehr schnell an seine Grenzen, zeigte wenig Frustrationstoleranz, ließ sich nur auf sehr begrenzte und klare, einfache Rhythmen ein. Marcus benötigte viel Zuwendung, um nicht vorschnell aufzugeben. Er nahm zunehmend Hilfen an und ließ sich auf mich ein, nahm die Unterstützung an. Es wurde zunehmend deutlich, wie wichtig ich als Person für ihn wurde. Nach jedem Erfolg (gute Noten, ein Lob) nutzte er Pausen, um auf mich zu zukommen und zu berichten.

Dies zeigt, wie günstig es ist, wenn die Musiktherapeutin die gesamte Woche über

ansprechbar ist. Themen aus der Musik – Förderstunde tauchen immer wieder im Schulalltag auf. Die SchülerInnen suchen mich innerhalb der Pausen auf, um zu erzählen. Schülerzentriertheit und das Annehmen der Schüler so, wie sie sind, für sie da sein, das sind wichtige Qualitäten einer Förderschullehrerin. Denn wer sich angenommen und wertgeschätzt fühlt, lernt besser. Mittlerweile habe ich mir durch meine musiktherapeutische Arbeit in allen Stufen einen schulweiten Ruf erarbeitet. Viele Schüler kommen mit ihren Sorgen und Nöten zu mir. Dennoch gerate ich auch in einen Rollenkonflikt: Als Förderschullehrerin ist es mir wichtig, dass die Schulleistungen der Schüler stimmen, dass sie Erfolge haben, ihren Abschluss schaffen und Aussicht auf eine Lehrstelle haben. Als Musiktherapeutin kann es mir doch eigentlich herzlich egal sein, wie die Schulleistungen aussehen, denn mein Arbeitsfeld sind nicht direkt die Noten in Mathematik oder Deutsch, sondern der Schüler/ die Schülerin selbst. Wichtig ist, dass der Schüler/ die Schülerin an seinen Themen arbeitet, ich unterstütze ihn oder sie auf dem Weg. Ich nehme Veränderungsimpulse auf und begleite sie, manchmal gebe ich sie auch. Ich bleibe in Kontakt, lassen den Schülern Raum und übe keinen Druck aus. In der Musiktherapie nennt man dies „therapeutische Grundhaltung“. Diese verändert auch meine Arbeit als Förderschullehrerin. Ich beobachte an mir, dass ich – noch stärker als vorher – den Schüler oder die Schülerin, das Leben, das Umfeld, im Blick habe. Hier verschmilzt die Zusatzqualifikation mit dem Grundberuf.

Zurück zu Marcus:

Wichtig für die Verhaltensmodifikation waren regelmäßige Gespräche, um sein Verhalten auszuwerten, neu auszuloten, neue Ziele zu setzen, mit den Lehrern ins Gespräch zu kommen, vor allem aber Marcus zu zeigen, dass nur er für sein Verhalten und seinen Erfolg in der Schule verantwortlich ist. Regelmäßige Gespräche zwischen seinen Lehrern und mir schafften einen regen Austausch, Marcus gab es das Gefühl: Es interessiert sich jemand für mich, ich bin nicht egal.

In späteren Improvisationen bevorzugt er die Kantele und Trommel. Ich versuche, während der Improvisationen meine Wahrnehmungen der Musik musikalisch umzusetzen, ihn zu stützen und zu spiegeln: Es fällt auf, dass sich Marcus` Spiel zeitweise sehr stark an meinem Spiel orientiert, er lehnt sich richtig an. So sehr sich Marcus anfangs vermutlich

aus einer Unsicherheit abgegrenzt hat, so sehr sucht er nun die Nähe, musikalisch und auch „im echten Leben“.

Marcus benimmt sich besser im Unterricht und hält die Klassenregeln meistens ein. Sein Rezept, sich selbst hervorzustellen, indem er andere Mitschüler mobbt, verändert sich, je eher er Erfolge in Form von guten Noten erhält, Lob und Anerkennung seiner Lehrer, Mitschüler und Familie. Auf Nachfrage innerhalb der Klasse geben Mitschüler an, sein Verhalten hätte sich sehr gebessert, er würde kaum noch andere Schüler ärgern. Das familiäre Verhältnis bessert sich, Marcus erzählt von gemeinsamen Erlebnissen und Unternehmungen, äußert, wie wichtig seine Familie und vor allem seine Mutter für ihn ist. Es wäre wichtig gewesen, Marcus weiter zu betreuen, um die positive Entwicklung zu festigen und auszubauen. Die Mutter beschloss kurzfristig, dass M. die Schule wechseln sollte. Sie erhoffte sich, dass sich durch einen Besuch einer Ganztagschule das Verhältnis zu Hause noch mehr entspannt und sie die Beziehung zu ihrem Sohn neu gestalten kann. So konnte ich nur versuchen, mit ihm gemeinsam den Abschied so zu gestalten, dass er gehen und einen Neuanfang nutzen konnte: Ich nahm Kontakt zur neuen Schule und der neuen Klassenlehrerin auf, sprach mit ihr.

In der abschließenden Improvisation spielte Marcus wieder die Kantele und die Trommel. Wir spielten sehr dicht, Marcus imitierte mein Spiel, stützte sich auf meinen Trommelrhythmus, so leise und sanft das Lied begann (Kantele), so lebhaft trommelten wir gemeinsam am Schluss.

6.1.2 Thorsten

Thorsten war still und zurückhaltend, traute sich wenig zu. Der Satz, den er am häufigsten äußerte, war: „Nein, ich kann das nicht“. Thorsten verlor im Februar 2010 seinen Vater, der seine Haupt Bezugsperson in der Familie war. Seit dessen Tod kam die Mutter nicht mehr mit ihm zurecht. Es gab massive Schwierigkeiten in der Familie, Thorsten griff seine Schwester körperlich an und zerstörte Gegenstände. Schulisch hatte er große Schwierigkeiten, er zeigte stark schwankende Leistungen, mündlich war er eher schwach, Arbeiten schreibt er besser. Ob Thorsten das Schuljahr schafft, ist fraglich. Die KollegInnen möchten ihm gern helfen, aber wissen nicht mehr weiter. Mit Mitschülern kam Thorsten nur über das Ärgern in Kontakt. Wenn er deswegen bestraft wurde, brach er in Tränen aus. Als Ziele formulierten die KollegInnen: Stärkung des Selbstbewusstseins, Abbau von Ängsten, Hilfe zum positiven Kontaktaufbau, Halt und Vertrauen finden und Entspannung.

Thorsten ist ein Beispiel eines traumatisierten Jugendlichen.

Definition Trauma:

„Ein Trauma ist eine Extremsituation, die durch das unerwartete Eindringen schädlicher äußerer Einflüsse in die psychische Organisation gekennzeichnet ist. Die Folge ist ein Zustand der Überwältigung des Ichs durch innere und äußere Kräfte. Gefühle von Überwältigung, Hilflosigkeit, Ohnmacht und Ausgeliefertsein zeichnen das traumatische Erleben aus. (...) So (wird) eine dauerhafte Erschütterung von Selbst- und Weltverständnis bewirkt“. Traumatisches Erleben kann die Grundüberzeugung von Sicherheit zerstören, so dass die Welt von Grund auf als schlecht angesehen wird. Stolz und Selbstständigkeit zerbrechen und das führt zu einem Gefühl des Verletztseins mit tiefem Zweifel an der eigenen Person und dem eigenen Wert.

Es gibt verschiedene Trauma-Typen. Ich ordne Thorsten dem „plötzlich-Typ1 personal“ zu.

„Die traumatische Situation ist durch die „traumatische Zange“ gekennzeichnet (Huber, 2003). Die Extremsituation führt dazu, dass der betroffene Mensch weder dagegen ankämpfen (no fight), noch fliehen (no flight) kann. Die Folge ist entweder die Erstarrung oder die Fragmentierung der Erlebnisse, so dass diese nicht mehr zusammenhängend

wahrgenommen werden können.“ (ebd.)

In der Psychotherapie wird mit traumatisierten Menschen mit Hilfe eines Drei – Phasen – Modells gearbeitet: 1) Stabilisierung 2) Traumabearbeitung, 3) Integration. Ich bin keine Psychotherapeutin. Ich kann und darf nicht mit Thorsten an seinem Trauma arbeiten. Aber ich kann versuchen, ihm Möglichkeiten und Wege zur Stabilisierung anzubieten, bis er innerhalb einer Therapie die Gelegenheit hat, den Tod seines Vaters zu be – und verarbeiten.

Thorsten zeigte sich in den ersten Musikförderstunden sehr verschlossen. Er reagierte wenig auf Ansprache. Ich versuchte immer wieder, mit ihm in Kontakt zu kommen.

Musikinstrumente nahm er selten in die Hand. Er berichtet mir von seinem großen Hobby, seinen Fischen, die er züchtet. Dazu zeigt er mir in einem Buch Bilder von Fischen, die er schon hat und äußert auch, welche er sich noch wünscht. Ich biete ihm in einer anderen Stunde an, ein Stück namens „schöne Zeit“ zu improvisieren. „Da gibt es keine“, antwortet er. Dennoch probiert er mehrere Instrumente aus, spielt schließlich die Shekere zu meiner Musik (Xylofon, Trommel, Oceandrum). Anschließend holt er sein Handy raus – in meiner Stunde dürfen das die Schüler nach Absprache mit mir, um beispielsweise Musik abzuspielen. Er spielt mit seinem Handy herum, spielt Musik wahllos ab, „das ist Musik von meiner Schwester, die gefällt mir nicht. Ich hab nur Scheiß-Musik auf meinem Handy.“ Ich biete ihm an, doch eine CD mit Musik mitzubringen, die ihm gefällt. Diese könnten wir dann gemeinsam hören.

In der nächsten Stunde kommt Thorsten rein und murmelt „hallo“, setzt sich hin, und macht sein Handy an: (Hörbeispiel) Geboren um zu leben, Unheilig

Es fällt mir schwer ohne dich zu Leben, jeden Tag zu jeder Zeit einfach alles zu geben. Ich denk so oft zurück an das was war, an jedem so geliebten vergangenen Tag. Ich stell mir das du zu mir stehst und jeden meiner Wege an meiner Seite gehst. Ich denke an so vieles seit dem du nicht mehr bist, denn du hast mir gezeigt	Es tut noch weh wieder neuen Platz zu schaffen, mit gutem Gefühl etwas neues zu zulassen. In diesem Augenblick bist du mir wieder nah, wie an jedem so geliebten vergangenen Tag. Es ist mein Wunsch wieder Träume zu erlauben, ohne Reue nach vorn in eine Zukunft zu schau'n. Ich sehe einen Sinn seit dem du nicht mehr bist, denn du hast mir gezeigt
---	--

<p>wie wertvoll das Leben ist.</p> <p>Wir war'n Geboren um zu Leben mit den Wundern jeder Zeit, sich niemals zu vergessen bis in aller Ewigkeit. Wir war'n Geboren um zu Leben für den einen Augenblick, weil jeder von uns spürte wie wertvoll Leben ist.</p>	<p>wie wertvoll mein Leben ist.</p> <p>Wir war'n Geboren um zu Leben mit den Wundern jeder Zeit, sich niemals zu vergessen bis in aller Ewigkeit. Wir war'n Geboren um zu Leben für den einen Augenblick, weil jeder von uns spürte wie wertvoll Leben ist.</p> <p>wir war'n Geboren um zu Leben.</p>
---	--

Mir drängt sich der Gedanke auf, dass er damit den Tod seines Vaters thematisieren will. Ich versuche, mit ihm ins Gespräch zu kommen... Was ist dir wichtig an diesem Lied, was macht es so besonders? Erkennst du dich in diesem Lied? Ich frage ihn schließlich direkt nach dem Bezug zum Todesfall. Thorsten schweigt, anscheinend kann er darüber selber noch nicht sprechen. „Dann gehen wir damit jetzt in die Musik.“ Auf dem Tisch liegen etliche Instrumente: Klangschalen, Sansula, Mundharmonika, Xylofon und Trommeln. Thorsten sucht sich die Klangschalen aus, und beginnt, sie leise und unregelmäßig mit einem Filzklöppel zu spielen. Ich begleite ihn genauso leise auf der Sansula. Dann wechselt sein Spiel, er spielt mit dem Holzschlegel. Laut, schrill, immer wieder schlägt er die verschiedenen Klangschalen an. Ich trommele dazu, schließlich spiele ich recht lange einen Herzrhythmus dazu, um ihn wieder zu erden. Thorsten verliert sich in seinem Spiel, zwar fragt er immer wieder „kann ich jetzt gehen?“, bleibt aber sitzen und spielt weiter. Die Töne der Klangschalen überlagern sich immer mehr, der kleine Raum ist völlig erfüllt von ihnen. Dennoch gibt Thorsten nicht nach, sondern spielt immer weiter.

Reflektieren konnte ich mit Thorsten diese Stunde nicht, da er selten spricht. Meine Überlegungen dazu: Mit dem Song konnte Thorsten sich ausdrücken, seine eigene Sprachlosigkeit überwinden und mir mitteilen, worum es eigentlich geht. In der Improvisation hat er seine Gefühle dazu gespielt: Sie sind laut, schrill, übermächtig, lassen keinen anderen Klang neben sich zu, erfüllen den gesamten Raum. Da bleibt kein Platz für andere Töne.

Zur rezeptiven Musiktherapie:

„Mit dem Begriff „Rezeptive Musiktherapie“ ist das Hören und Erleben von Musikstücken

verschiedener Genres mit therapeutischer Zielsetzung gemeint. Wenn keine Indikation für „aktive Musiktherapie“, d.h. Zum Spielen auf Instrumenten vorliegt, etwa weil der Patient das Sich-spielerisch-Ausdrücken (noch) fürchtet, können die vielfältigen Formen rezeptiver Musiktherapie (vgl. Frohne – Hagemann 1998,2001,2004,2007; Grocke & Wigram, 2007) einen guten Zugang zum emotionalen Erleben bereitstellen. (aus: Lexikon Musiktherapie, Rezeptive Musiktherapie von Isabelle Frohne – Hagemann, S. 411 ff.)

„Musiktherapie eröffnet durch die vielseitige Verwendung des Mediums Musik einen Weg aus der Sprachlosigkeit (S. 545) Gerade die Fähigkeiten zum Selbstaussdruck und zur Kommunikation durch Musik stellen einen Weg aus dem Schweigen für das Kind dar, seine Verletzungen hörbar zum Ausdruck zu bringen. ...Die Angst des Kindes... zeigt sich von Anbeginn der Therapie. Die Zerstörung der Fähigkeit in Beziehungen vertrauen zu können, führt zu Misstrauen und Unsicherheit (Bürgin und Rost, 2000).“

Die Funktionen der Musik in den verschiedenen Methoden rezeptiver Musiktherapie sind vielfältig. Sie bietet sich unter anderem dazu an, sich durch emotional bedeutsame Musikstücke mit der eigenen Biographie intensiv emotional auseinander zu setzen. Musik kann das ausdrücken, was man in diesem Moment fühlt und erlebt. Sie erinnert uns an bedeutsame Momente in unserem Leben, häufig werden ganze Jahrzehnte von einer Musik begleitet. Darüber kann man dann ins Gespräch kommen, das Erlebte würdigen, eventuell bearbeiten oder verabschieden.

6.2 Musiktherapie über einen langen Zeitraum – Gruppenarbeit

Die Struktur an meiner Schule sieht vor, dass die Integrationsschüler möglichst über ihre gesamte Schulzeit von einem Förderschullehrer betreut werden. Durch die wechselnden Lehrer in den verschiedenen Fächern entsteht viel Unruhe, die Schüler müssen sich immer wieder neu auf den jeweiligen Lehrer einstellen. Dies versuchen wir aufzufangen und abzumildern, indem der Förderschullehrer als Hauptbezugsperson über Jahre gleich bleibt. Dies ermöglicht Stabilität und den Aufbau eines Vertrauensverhältnisses, das in der Schwerpunktschule noch einmal wichtiger ist als in der Förderschule.

Aus der Beschäftigung mit dem Märchen Sterntaler im Deutschunterricht - Thema Märchen im fünften Schuljahr - erwuchs die Idee, dass man dies Märchen ja instrumental umsetzen könne. Mit sehr viel Disziplin und noch mehr Geduld begannen wir, zuerst jede Szene für sich aufzunehmen. Wir hörten sie uns an, sprachen darüber. Zuerst war es sehr befremdlich für die Schüler, ihr eigenes Werk anzuhören, es anzunehmen und darüber zu sprechen: Was war gut, was wollen wir ändern? So gelang es, dass jede Szene genau betrachtet wurde. Die Schüler mussten es „aushalten“, dass sie gelobt wurden, aber auch, dass sie kritisiert wurden: Da warst du zu laut, dann hört man das andere nicht mehr richtig. In dem Moment müsstest du dich wohl etwas mehr trauen. Im Anschluss daran versuchten wir das Besprochene umzusetzen. In anderen Stunden lasen die Schüler den jeweils zur Szene passenden Text vor, um ihn dann auch aufzunehmen. (Auch so kann Leseförderung aussehen!) Ein Schattenspiel vervollständigte schließlich das Werk.

Was haben die Schüler während dieser langen Zeit erfahren und gelernt?

- sich selbst etwas zutrauen,
- vielfältige Instrumente zu nutzen, um etwas musikalisch umzusetzen,
- eigene Ideen zu entwickeln, kreativ zu sein,
- auf andere zu hören,
- achtsam zu sein: Einsätze zu beachten, auf die eigene Musik lauschen und sie im Zusammenhang mit den anderen zu hören,

- es auszuhalten, sich selbst und die eigene Musik zu hören,
- sich der Meinung anderer zu stellen,
- Geduld zu haben.
- sich selbst zurücknehmen zu können,
- durchhalten, auch wenn es mal schwierig ist.

Anette hat sich von einem sehr schüchternen Mädchen zu einem Mädchen entwickelt, das zumindest in der Kleingruppe sehr deutlich sagt, was sie möchte oder auch nicht. Dabei geht sie Konflikten nicht mehr aus dem Weg, sondern stellt sich ihnen.

Tom und Christof lernten, sich selbst und ihr Verhalten zu kontrollieren und besonders achtsam zu sein.

Matthias schöpfte Selbstvertrauen und baute zunehmend seine Schulangst ab. So konnte er weitgehend Regelleistungen erbringen. Im achten Schuljahr wurde der Förderbedarf aufgehoben.

Durch die Hörübungen wurde insgesamt das Hörvermögen so geschult, dass die Schüler beispielsweise innerhalb der Rechtschreibung besser Laute isolieren und heraushören konnten. Sie konnten sich insgesamt besser konzentrieren und gaben nicht mehr so schnell auf, sondern setzten sich beispielsweise im Mathematikunterricht zusammen, um eine Lösung gemeinsam zu erarbeiten.

Fallbeispiel Jasmin:

Jasmin kam im siebten Schuljahr zur Lerngruppe. Häufige Umzüge und Schulwechsel, darunter ein Bundeslandwechsel, führten dazu, dass sie erst sehr spät überprüft wurde. Dabei fiel auf, dass sie sehr ängstlich reagierte und Schule mit Negativerfahrungen besetzt war. Im AFS (Angstfragebogen für Schüler) erreichte sie in den Bereichen Manifeste Angst und Schulangst sehr hohe Werte. Ihre Ängste äußerten sich in körperlichen Symptomen wie Bauchschmerzen, Kopfschmerzen, Schlaflosigkeit, aber auch stetiges Grübeln und Sichsorgen, Konzentrationsschwächen, Nichtabrufenkönnen von Gelerntem. Dazu war sie sehr unorganisiert, es fehlten immer wieder Materialien, Hausaufgaben wurden selten erledigt. Sie traute sich selten, am Unterricht aktiv teilzunehmen.

Neben den schulischen Zielen wie Aufarbeiten von Lücken vereinbarten die Lehrer folgende Punkte:

- Aufrufen nur, wenn sie sich meldet,
- Bestätigen bei guten Beiträgen,
- Angebote zur Hilfe,
- Tests werden ergänzt durch Noten, die nicht in einer Testsituation erbracht werden. Diesen Noten fällt auch mehr Gewicht zu. (Nachteilsausgleich)

Die Überprüfung und die reduzierten Anforderungen zeigten erste Erfolge, Jasmin meldete sich häufiger und traute sich sogar, ein Referat zu halten. In Testsituationen zeigten sich weiterhin die Schwierigkeiten. Jasmin war sehr nervös, konnte ihr Wissen nicht abrufen, obwohl sie gelernt hatte.

So entschied ich mich dazu, die Schulpsychologin hinzuzuziehen. Im Gespräch mit ihr nahmen Jasmin, ihre Klassenlehrerin, die Schulsozialarbeiterin und ich teil. Wir sammelten Stärken und Erfolge, danach Bereiche, an denen Jasmin noch arbeiten muss. Auf dieser Grundlage vereinbarten wir, dass Jasmin mit Hilfe eines Erfolgstagebuches innerhalb des Schulalltags Situationen festhält und bewertet, in denen sie innere Ruhe hergestellt hat. Am Ende der Woche soll sie diesen Plan dann mit der Schulsozialarbeiterin besprechen. Als Anker diente Jasmin ein Schlüssel an einer Kette: „Wenn ich den reibe und der Schlüssel warm wird, wird alles gut.“ Die Eltern sollten Jasmin dahingehend unterstützen, dass sie regelmäßig die Schule besucht und sie Unterlagen und Materialien vollständig dabei hat.

Innerhalb der Musikförderstunde etablierte ich eine Entspannungszeit. Dazu nutzte und kombinierte ich verschiedene Verfahren. Immer nutzte ich Musik – von CD oder auch selbstgespielt auf Instrumenten, die die Schüler vorher aussuchten, um die Schüler in der Entspannungszeit zu leiten und zu begleiten. Die verschiedenen Verfahren sollten dazu dienen herauszufinden, wie sich die Gruppe und jeder Schüler am besten entspannen konnte. Jasmin konnte sich sehr gut darauf einlassen, häufig schlief sie sogar ein. Bei der Reise zum Kraftort schilderte sie im Anschluss ein Bild von Mallorca, einem Sonnenuntergang am Meer. Dies nutzten wir dann in der Arbeit an ihrer Angst. Dieses Bild sollte sie sich immer dann vor dem inneren Auge entstehen lassen, wenn sie merkt, dass sie nervös wird, Herzklopfen bekommt und sich nicht mehr konzentrieren kann.

In einer weiteren Stunde sollten sich alle Schüler ein Instrument für ihre Angst aussuchen und ein Instrument, das ihnen aus ihrer Angst raushilft. Jasmin suchte sich Klangstäbe als „Angstinstrument“ und ein Metallophon als Wohlfühlinstrument aus. Wir gingen in die Musik. Jasmin spielte sehr laut und kraftvoll mit den Klangstäben, unstrukturiert, ohne erkennbare rhythmische Ordnung. So wird es ihr dann vermutlich in den Angstsituationen auch gehen: Sie fühlt sich getrieben, haltlos, unsicher. Die Klangstäbe werden zu Klagestäben, die Angst ist laut und übermächtig. Dann wechselt sie auf das Metallophon. Nach anfänglichen einzelnen, leisen Tönen spielt sie auch dieses laut, kraftvoll, die Töne verschwimmen ineinander, sie sitzt ganz versunken in ihr Spiel da, lauscht. Die anderen nimmt sie nicht mehr wahr. Dann gibt es eine Phase, in der sie beide Instrumente häufig wechselt: Sie spielt kurz die Klangstäbe, laut und unstrukturiert, dann greift sie zum Schlegel und spielt ihr Wohlfühlinstrument.

Schließlich hält sie einen Klangstab in der einen, einen Schlegel in der anderen Hand. Sie spielt mit dem Klangstab zuerst an der Seite des Instrumentes auf dem Holz, mit der anderen Hand zeitgleich die Metallstäbe. Dann nutzt sie den Holzstab, um wie mit einem Schlegel auf dem Metallophon zu spielen. Mit der Angst kennt sie sich aus. Sie sitzt aber nicht hilflos und gefangen in ihr, sondern ist in der Lage, Strategien zu entwickeln und zu nutzen, um durch die Angst durchzugehen. Ihre Angst ist immer noch da (Klangstab), aber ihr Spiel auf ihrem Instrument zeigt, dass sie ihr nicht ausgeliefert ist, sondern aktiv mit ihrer Angst umgehen kann. Dies zeige ich ihr in der Reflexion auf. Jasmin zeigt sich sehr erstaunt, äußert dann aber: „Das stimmt.“

In einer anderen Stunde durfte sich Jasmin einen „musikalischen Blumenstrauß“ pflücken. Ihre Mitschüler stellten zahlreiche Instrumente, sie gab sehr detaillierte Spielanweisungen. Über achtzehn Minuten lang (!) eilt sich hektisch und geschäftig zu jedem einzelnen, ein unruhiges Klangbild entsteht, Strukturen können nicht entstehen, weil Jasmin zu schnell den Wechsel will. In der Reflexion äußern die Schüler dies. Außerdem sei es sehr anstrengend gewesen. Jasmin sagt: „Ich wollte nur, dass es allen anderen gut geht!“ Ob sie denn dazu gekommen sei, das Stück – ihren Blumenstrauß- zu genießen? Nein, dazu hatte sie keine Zeit. Auf die Frage, ob sie das denn aus ihrem Leben kenne, antwortet sie, dass sie in ihrer Familie beispielsweise ebenso schaut, dass es den Geschwistern und der

Mutter gut gehe und sie ihre Mutter entlaste. Thorsten kommt mit Jasmin ins Gespräch: „Bei mir ist das anders, erst schau ich, dass es mir gut geht, dann kommen alle anderen. Ich achte zwar auf meine Familie, aber ich achte auch darauf, dass ich nicht zu kurz komme.“ Matthias bemerkt, dass sich die Stunde dem Ende neigt und wir noch aufräumen müssen. Thorsten entgegnet ihm: „Und wenn schon, ist doch egal, das hier ist jetzt wichtiger!“ Ich umschreibe das Thema der Stunde als „Ich Sorge nicht für mich – ich Sorge für alle anderen“. Spannend fand ich besonders den Teil, als die Schüler sich untereinander rieten, wie man denn gut für sich sorgen kann. Denn erst dann kann man gut für Andere sorgen.

Ein halbes Jahr später improvisieren wir erneut – frei, ohne Spielanweisung. Jasmin spielt ein Glockenspiel. Sie spielt absolut für sich, laut, kraftvoll, ohne Unterlass. In der Reflexion äußert sie: „Ich hab zu Beginn in die Kerze geschaut und gespielt und dann hab ich nur für mich gespielt und alles andere vergessen. Ich war ganz bei mir und habe alle Sorgen und Ärger rausgespielt. Das war sehr schön, so für mich zu spielen.“ Sie hat schon gelernt, für sich zu sorgen und sich nicht nur um andere zu kümmern: Thorsten saß über weite Strecken des Stückes neben ihr und hielt sich die Ohren zu, weil sie so laut spielte!

Nun, im neunten Schuljahr, rückt der Abschluss deutlich näher. Damit verbunden sind Gefühle der Freude und des Stolzes, aber auch der Trauer, dass sich das vertraute Umfeld so nachhaltig ändert, man zum Beispiel Freunde nicht mehr so regelmäßig sieht. Das thematisierten wir in der Gruppe, indem wir unter anderem Lieder und Tänze für die Abschlussveranstaltung einüben wollten.

So übernahmen die Schüler einen Teil der Vorbereitungen: Anette übte die Gesangsstimmen am Klavier ein, um diese dann allen beizubringen. Nadja, die Erfahrung im HipHop – Tanz hat, übte gemeinsam mit anderen Schülern Schritte ein, die sie der Gruppe zeigte. Sie bringen sich ein und übernehmen Verantwortung!

In einer Stunde begab sich folgendes: Anette spielte die Singstimmen vor, ich übernahm und begann mit Warm Up – Übungen. Die Mädchen waren ernst bei der Sache. Die zwei Jungen der Gruppe standen nicht, sondern „hingen“ auf ihren Stühlen, schnitten

Grimassen und alberten rum. Bevor ich eingreifen konnte, machten Anette und Nadja ihrem Ärger Luft: Sie fänden es unmöglich, wie sich die Jungen benähmen, sie würden sich die Arbeit machen, wenn sie nicht ordentlich mitmachen würden, bräuchten sie zu Hause nicht zusätzlich Zeit aufzuwenden, um sich vorzubereiten. Die Jungen reagierten brüskiert und wiesen alles von sich. Ein klärendes Gespräch konnte nicht mehr stattfinden, da die Schüler kurz vor einer Praktikumswoche standen und darauf die Herbstferien folgten, allerdings wurde sehr deutlich herausgestellt, dass wir dies nach den Ferien klären.

Nach den Ferien sprachen wir in unserer Musikstunde schließlich darüber. Tom war nicht dabei, er fehlte an diesem Tag. Also klärten wir es erst mal ohne ihn. Anette und Nadja fassten ihre Wahrnehmungen des Konfliktes zusammen und bezeichneten diese auch als solche: Sie hätten sich auf den Arm genommen gefühlt, weil ihre Arbeit nicht anerkannt wurde. Christof hätte nur gelacht und Blödsinn gemacht. Das hätte sie verletzt. Christof will sich zuerst nicht äußern. Ich biete ihm an, dass man manchmal auch lacht, weil einem die Situation peinlich ist. Vielleicht sei es so gewesen, weil er im Stimmbruch nicht die Gewalt über seine Stimme hat? Christof, der sehr musikalisch ist und bisher immer gut gesungen hat, stimmt zu, so sei es gewesen. Ihm täte es Leid und er könne den Ärger auch gut verstehen. Man einigte sich darauf, erst noch mit Tom zu sprechen. Christof wollte aber weiter mitmachen und.

Die verschiedenen Wahrnehmungen wurden von den Schülern also erkannt, benannt und als solche bezeichnet. Sie konnten akzeptieren, dass die selbe Situation von anderen völlig anders erlebt werden kann!

In der folgenden Englischstunde war Tom wieder anwesend. Ich fasste das Gespräch kurz zusammen. Die Mädchen schlossen sich dann mit ihrer Schilderung an. Daraufhin sollte Tom Gelegenheit haben, sich zu äußern. Im Gespräch stellte sich heraus, dass Tom sehr wohl einverstanden sei, den Song einzuüben, aber sich noch nicht vorstellen kann, sich damit auf die Bühne zu stellen. Ich wiederholte mein ganz zu Anfang Gesagtes, dass erstens noch nicht entschieden ist, ob wir damit auftreten und zweitens, dass jeder frei entscheiden könne, ob er auftreten möchte. Damit war bei beiden Störungen ein Motiv deutlich geworden: Die Angst, etwas nicht zu können und ausgelacht zu werden.

Dies ist eine entscheidende Problematik der Schwerpunktschule: Hilfe jeder Art verschafft Verbesserung, ich erlebe es immer wieder, dass sich Kinder schwer tun, Hilfen anzunehmen. Am Liebsten wollten sie „ganz normal“ sein. Den Schülern ist sehr klar, dass sie „besonders“ sind. Sie müssen sich immer wieder dieser Situation stellen und sie meistern, dazu genügend Selbstbewusstsein entwickeln und sich auch ein „dickes Fell“ zulegen, wenn Regelschüler Bemerkungen machen. Im Team thematisieren wir dies dann sofort und stellen im Unterricht klar, dass wir versuchen, jedem Schüler gerecht zu werden und dies eben ein differenziertes Arbeiten erfordert. Dadurch, dass eben nicht nur die Integrationsschüler besonders gefördert werden, sondern auch die „Regelschüler“, erfahren sie, dass alle unterschiedliche Dinge brauchen, damit sie erfolgreich lernen können.

Im Schonraum der Kleingruppe trauten sich aber beide, dieser Angst zu begegnen. Die Gruppe einigte sich darauf, zwei Dinge zu verändern: Zuerst singen alle zur laut eingespielten Musik mit, um zu erfahren. „Wie ist das denn, wenn ich singe?“ Danach gehen wir die einzelnen Passagen durch und bleiben erst mal beim Refrain. Möglich wäre, einzelne Strophen zu rappen, Christof könnte Cajon spielen und Tom könnte ihn unterstützen auf einem anderen Rhythmusinstrument.

Während des zweiten Gespräches war ein Kollege aus dem Schwerpunktbereich anwesend – es war eine Englischstunde. Dieser zeigte sich beeindruckt von der sozialen und emotionalen Kompetenz der Schüler, die sich innerhalb des Gespräches zeigte. Er äußerte dies vor der Gruppe: Er fände es toll, wie das Gespräch verlaufen sei, dass jeder sich äußern konnte, man einander zuhörte, in Ruhe und angemessen mit einander umgegangen worden sei.

Dies zeigt auf, in welchem Maße soziale Kompetenzen eingeübt werden, die heute unter „emotionaler Intelligenz“ zusammengefasst werden. „Den Begriff Emotionale Intelligenz haben John Mayer ([University of New Hampshire](#)) und Peter Salovey ([Yale University](#)) zur Beschreibung der Fähigkeit eingeführt, eigene und fremde Gefühle (korrekt) wahrzunehmen, zu verstehen und zu beeinflussen.“ (Wikipedia, emotionale Intelligenz)

Genau das übe ich in jeder Musik – Förderstunde, unter anderem im Anschluss an die Improvisationen innerhalb der Reflexionen.

7 Resümee

Als ein Resultat aus meiner Arbeit formuliere ich folgende These:

Es ist ein sehr hohes emotional-intelligentes Niveau, das sich bei Schülern, mit denen ich über Jahre musiktherapeutisch gearbeitet habe, erkennen lässt. Alle davon sind lernbehindert, sie können intellektuell nicht die Leistungen bringen, die von ihnen seitens der Regelschule erwartet werden. Sie benötigen besondere Zuwendung, andere Wege, um erfolgreich lernen und sich entwickeln zu können. Die emotionale Intelligenz sollte man umso mehr fördern, um ausgleichend zu wirken.

Der Schlüssel zur Wissensgesellschaft ist die emotionale Kompetenz. Die Bereitschaft, miteinander wirklich zusammenzuarbeiten, nicht nebeneinander her. Angstfrei den konstruktiven Dissens zu pflegen, in der Lerngruppe eine Kultur des „Sich – gegenseitig – Korrigierens“ ohne Kränkung zu ermöglichen. Starke Persönlichkeiten zu fördern, die Kritik nicht als Angriff, sondern als Bereicherung und Chance sehen. Anstatt Menschen auf Pässigkeit zu trimmen, Menschen zu unterstützen in ihrer Entwicklung zu souveränen Persönlichkeiten, die sich wirklich einbringen. Hans Wocken bezeichnet das „miteinander Können“ als eine Schlüsselqualifikation zum Gelingen der Inklusion.

Die aufgezeigten Beispiele zeigen, dass Musiktherapie nachhaltig Veränderungen unter anderem im sozial – emotionalen Bereich schaffen kann: Musikalische Entwicklung ist Persönlichkeitsentwicklung.

Friedemann Laube schreibt in seinem Aufsatz „Improvisieren im gemeinsamen Unterricht“: „Für mich ist der sog. „Gemeinsame Unterricht“ ein Durchbruch und eine Utopie. Es ist der Versuch, Kinder, die „schwierig und besonders“ sind, nicht auszusortieren, sondern innerhalb der gegebenen Strukturen (Regelschule) in ihren Sonder – Wegen zu begleiten und zu tragen.“ Die „dahinterliegende(n) gesellschaftliche(n) Dimension und Vision (...):Wir reden von einer Gesellschaft, in der das Anderssein und Abweichen dazugehört, mitgetragen oder sogar als Bereicherung erlebt wird: Eine Gesellschaft, die sich auf Sonderwege einlässt, die anfängt zu improvisieren!“ (Mt Schule, S. 94)

Musiktherapie an einer Schwerpunktschule – ein Beitrag zur Inklusion
Abschlussarbeit der Zusatzqualifikation Musiktherapie an der Uni Siegen
Stephanie Hettler

8 Literaturverzeichnis