

Universität Siegen
Musiktherapeutisches Institut
für Kreative Kommunikation
WS 2017/18
16. Oktober 2017

Abschlussarbeit

im Rahmen der

**musiktherapeutischen Zusatzausbildung
an der Universität Siegen**

mit dem Thema

**(Musik-)Lehrer und Therapeut
- Musiktherapie an Haupt- und Realschulen**

Auswertung der Praxisphase

an der

*Fritz-Philippi Schule Breitscheid
Grund-, Haupt- und Realschule
mit Förderstufe*

mit:

*Schülerinnen und Schülern
zwischen 10 und 17 Jahren*

*vorgelegt von
Hilmar Brüggemann
Bonhoeffer Str. 5
56479 Rehe*

Gliederung	
Eingangsthese	3
Einleitung	
1. Ausgangsbedingungen	4
1.1 persönliche und berufliche Ausgangsbedingungen	
1.2 Mein Arbeitsort: die FPS Breitscheid	5
1.3 das Setting	
1.3.1 der Musik-(Therapie-)Raum	
1.3.2 das Instrumentarium	6
1.4 Juristische Legitimationen von Therapie in Schule	
1.5 die therapeutische Ausbildung	7
1.6 Organisatorisches für die musiktherapeutische Arbeit	
2. Therapie und Schule	8
2.1 Mein pädagogisches Selbstverständnis	
2.2 Die SchülerInnen	9
2.3 Unterricht und Musiktherapeutische Methoden	10
2.3.1 Mein Musikunterricht	11
2.3.2 Musik malen	
2.3.3 Tanzen	12
2.3.3.1 Führungsübungen	
2.3.4 Erfahrung mit Stille - Musik hören	
2.3.5 freie Improvisation	14
2.3.5.1 Ein Beispiel aus dem Unterricht:	
2.3.5.2 Ein Beispiel aus dem Unterricht:	15
2.3.6. Zwischenbetrachtung	16
3.0 Schule als (Be-)Handlungsort	
3.1 Therapeutisches Selbstverständnis	17
3.2 Doppelrolle, Bedeutung und Haltung des Musiktherapeuten	18
4. Erfahrungen mit Musiktherapie in Schule	
4.1 Julien	
4.1.1 die erste Sitzung	19
4.1.2 die zweite (bis vierte) Sitzung	20
4.1.3 die fünfte Sitzung	21
4.1.4 die (vorerst) letzte Sitzung	22
4.1.5 die siebte Sitzung	
4.2 Arno - meine Grenze	23
4.3 Calvin	24
4.3.1 die erste Sitzung	25
4.3.2 ein Meilenstein zu Beginn	
4.3.3 Improvisationen	27
4.3.4 Improvisation Schlitztrommel und Klavier	
4.3.5 erste Auswirkungen und eine Zwischenbilanz	28
4.3.6 die Sitzung vom 24.1.2017	29
4.3.7 die Sitzung vom 27.4.2017	30
4.3.8 Calvin spielt seine Klassenlehrerin	
4.3.8.1 Rollenkonflikt	31
4.4 Louis	
4.4.1 die Ausprägung des Asperger Autismus bei Louis	32
4.4.2 Musiktherapie mit Louis - die erste Sitzung	33
4.4.3 zweite Sitzung	34
4.4.4 die dritte Sitzung	
4.4.5 ein Interims-Erfolg	35
4.4.6 die vierte Sitzung	
4.4.7 die fünfte Sitzung	
4.4.8 Perspektive	36
5. Fazit	
6. Literatur	38

(Musik-)Lehrer und Therapeut - Musiktherapie an Haupt- und Realschulen

Hilmar Brüggemann

Eingangsthese:

Vor dem Hintergrund der enormen Bildungs- und Erziehungsaufgaben in Schule, des Strukturwandels in unserem Bildungssystem und besonders zum Thema Inklusion sollten (müssen) neue Ansätze im schulischen Zusammenleben gesucht, ausprobiert und diskutiert werden. Musiktherapeutische Intervention an Haupt- und Realschulen kann ein solcher Ansatz sein.¹

Einleitung

Schule ist ein System. In diesem System gibt es viele Bausteine, die den SchülerInnen helfen sollen, die Herausforderungen der Bildung zu meistern, einen Schulabschluss, Ausbildungsreife oder den Weg zur weiterführenden Schule zu erreichen.

Dieses geschieht für die Kinder und Jugendlichen in einem Lebensabschnitt, der grundlegend alles umwälzt, in Frage stellt und Verantwortung für das eigene Leben fordert: das Erwachsenwerden, die Pubertät, die Adoleszenz.

„In fast jeder Klasse gibt es verhaltensauffällige oder verhaltensgestörte Kinder, z.B. Hyperaktivität, Unruhe, Unkonzentriertheit, Aggressionen, Streit, frühe Störungen, Hospitalisierung, sexueller Missbrauch oder andere traumatisierende Kindheitserfahrungen, Geschwisterkonflikte, Krankheit, Arbeitslosigkeit, Trennung und Scheidung der Eltern, Immigrationshintergrund, kulturelle Spannungen, Drogen Nikotin etc. (Davon sind) mehr als zwei Drittel Jungen(...), jedoch nur ungefähr 15 Prozent Mädchen. (...) Der Unterricht wird durch diese Situation beeinträchtigt“²

Zusätzlich übernimmt das System Schule zunehmend den Bereich der Erziehung.

„Ein gravierender und alarmierender Mangel an Erziehungsbereitschaft zeichnet unsere Gesellschaft aus: Kinder bleiben sich selbst überlassen, werden wie kleine Erwachsene behandelt und erfahren zwar materielle Versorgung, aber nicht genügend Zuwendung und Geborgenheit. Die Folgen der Vernachlässigung sind unübersehbar: Verhaltensstörungen und Konzentrationsschwächen, Einsamkeit und Aggressivität, Fehlernährung und Übergewicht treten bei Kindern immer häufiger auf.“³

Bildungspädagogen übernehmen zwangsläufig von Sozialpädagogen, Sozialarbeiter, Seelsorger, Vater- und Mutterersatz.

„Wenn Schulkinder leiden, so leidet auch immer die Schule: Das eigene Lernpotential ausschöpfen kann ein Kind nicht mehr, wenn es allzu sehr mit Konflikten beschäftigt ist. Unbewusste Wirkmechanismen setzen da andere Prioritäten, als sich curricular planen lässt: Vormittags rechnen und nachmittags traurig sein, weil sich die Eltern trennen, ..., geht nun mal nicht. Existenzielle Konflikte haben immer Vorrang. Und was für ein Kind, für einen Jugendlichen existenziell ist, entscheiden nicht die Erwachsenen. Und auch das Kind hat das meist nicht in der Hand. Wenn die Selbstbehandlungsmöglichkeiten, die ein Kind mit seiner Familie und den alltäglichen Beziehungen seines Umfeldes hat, versagen, so versagt es meist auch in der Schule.... Es zeigt sich darin, dass die Schule anfängt an

¹ Hilmar Brüggemann 2014

² Tüpker, Rosemarie, „Musiktherapie in der Schule“, Wiesbaden 2005 / S.20

³ Gaschke, Susanne; Die Erziehungskatastrophe, München 2001

*diesem Kind zu leiden, weil es aufsässig wird, störend, unbelehrbar und unlenksam. Dann leiden auch Lehrerinnen, Lehrer und die Klasse; es entsteht ein ungünstiger Kreislauf ...*⁴

Das System Schule arbeitet am Puls der Gesellschaft, jede Arbeitsmarktreform ist spürbar. Immer mehr gesellschaftliche Probleme werden auf die Schule abgeschoben

Wenn man dann als LehrerIn das eigene Berufsbild über das Vermitteln von Wissen hinaus definiert, eine Verantwortung für die anvertrauten Kinder und Jugendlichen sieht, spürt man schnell, dass man mit den traditionellen Möglichkeiten von Schule an die Grenzen kommt, „vor allem, wenn das im Ursprungsberuf des Lehrers erlernte Handwerkszeug nicht mehr ausreicht, um den Anforderungen gerecht werden zu können“⁵

Neue Wege müssen gefunden werden, um das Kind da abzuholen, wo es sich befindet. Nicht nur pädagogisch, sondern therapeutisch.

*„Musiktherapie in der Schule ist ein Versuch solche entmutigenden Kreisläufe zu unterbrechen und Schule für Kinder und Jugendliche zu einem Ort zu machen, an dem auch Auswege erfahrbare werden ... unterstützt durch die Musik als eine Sprache der Gefühle, des Nicht-Sagbaren oder Un-Erhörten.“*⁶

An dieser Stelle möchte ich den musiktherapeutischen Ansatz einschränken, denn in der Schule habe ich weder Klienten noch Patienten. Es soll hier „der integrative, fördernde und präventive Charakter der musiktherapeutischen Vorgehensweise betont werden“⁷.

Musiktherapie kann als Prozesse der Integration, Gesundheit und Wohlbefinden zur Schaffung eines positiven Schulklimas, Herausforderungen und Schwierigkeiten vorbeugen, ein Selbstkonzept und eine Atmosphäre der gegenseitigen Toleranz schaffen, um u.a. auch ein Gelingen von Inklusion zu fördern.⁸

1. Ausgangsbedingungen

1.1 persönliche und berufliche Ausgangsbedingungen

Mein Name ist Hilmar Brüggemann, ich bin 46 Jahre alt, verheiratet und Vater von 4 Töchtern. Ich lebe mit meiner Familie auf dem hohen Westerwald, einer sehr ländlichen Gegend.

Ich habe Erziehungswissenschaften, katholische Theologie, Kirchenmusik (C-Examen), Musik und Musikerziehung an der Universität Dortmund für das Lehramt der Sekundarstufe I studiert, mit den musikalischen Schwerpunkten, Kirchenorgel, Klavier, Gesang, Stimmbildung und Chorleitung. Nebenberuflich habe ich 12 Jahre semi-professionell als Sänger in einem Chor gesungen und zwischen 1994 und 2006 drei Chöre als Dirigent geleitet.

Seit 1998 arbeite ich an Haupt- und Realschulen in der Region Sauer-Siegerland und Westerwald.

2007 habe ich eine Qualifikationserweiterung im Fach Mathematik erworben. Ich arbeite neben meiner Tätigkeit als Religions- und Musiklehrer vorwiegend als Klassenlehrer mit dem Schwerpunkt der Jahrgänge 7 – 10.

An der musiktherapeutischen Ausbildung der Universität Siegen nehme ich seit 2012 teil. ?

⁴ Tüpker, Rosemarie, „Musiktherapie in der Schule“, Wiesbaden 2005 / S.9

⁵ Kapteina, H. in: Eric Pfeifer, Musiktherapie als Fördermaßnahme in der Schule, Wiesbaden 2014, S. 83

⁶ ebenda

⁷ Eric Pfeifer, Musiktherapie als Fördermaßnahme in der Schule, Wiesbaden 2014, S 16

⁸ vgl. ebenda, S. 17

Seit 2014 habe ich einen Lehrauftrag an der Universität Gießen und bereite dort im Rahmen von 6 SWS LehramtsstudentInnen auf ihr erstes allgemeines Praktikum vor.

Meine Praxiszeit im Rahmen der musiktherapeutischen Ausbildung habe ich an meiner eigenen Schule, der Fritz Philippi Schule in Breitscheid, absolviert.

1.2 Mein Arbeitsort: die FPS Breitscheid

Die Fritz Philippi Schule in Breitscheid ist eine kleine Grund-, Haupt- und Realschule mit Förderstufe mit 380 - 400 SchülerInnen in den Jahrgängen 1-10. Sie liegt in der Nähe von Herborn und hat ein sehr ländliches Einzugsgebiet. Das ist wichtig, da wir daher nicht die immensen Probleme von Schulen aus städtischen Einzugsgebieten haben. Aber die Probleme unserer SchülerInnen reichen aus, um zu erahnen wie wichtig therapeutische Zusatzangebote jeder Art sind.

Unsere Schule hat ein sehr junges, innovatives Kollegium von 30 LehrerInnen, das neuen Ideen gegenüber sehr offen ist. So haben neben meinem musiktherapeutischen Angeboten Kollegen mit Therapiehunden und Reittherapie gearbeitet.

Die Schulleitung unterstützt uns grundlegend und umfassend in unserer Arbeit, gerade auch mit problematischen SchülerInnen oder besser ausgedrückt: SchülerInnen mit Problemen. Besonders vor dem Hintergrund, dass unser Schulleiter selbst einige Jahre in Leitung eines Kinderheims gearbeitet hat und daher viel Erfahrung mit Problemen von Kindern und Jugendlichen hat, werden wir von dieser Stelle aktiv unterstützt.

Die FPS Breitscheid hat das Fach Sport als Schwerpunkt. Körperliche Aktivität und Bewegung wird unseren Kindern überdurchschnittlich zur Verfügung gestellt.

Aufgrund der tanzpädagogischen Arbeit in Sport und Musik wurde der Schule das Zertifikat „Tanzsportbetonte Schule“ vom Deutschen Tanzlehrerverband verliehen.

Es kommen regelmäßig externe Tanzlehrer und arbeiten gemeinsam mit unseren Kindern in Workshops.

An der Schule arbeitet außer mir eine weitere Musiklehrerin. Eine Kollegin deckt den Musikunterricht der Grundschule ab und hat darüber hinaus den Schwerpunkt von Bläserklassen.

Ich konzentriere mich auf den Musikunterricht der Klassen 6, 8 und 10. Biete neben der Musiktherapie auch Tanzen und eine Chor- oder Musical - AG.

Es gibt einige Kollegen, die privat ein Instrument spielen und ihr Hobby mit in die Schule tragen, so wird noch eine Gitarren AG angeboten, weitere Kollegen machen mit Saxophonen, Klarinette und Flöten gemeinsam Musik mit SchülerInnen.

Vor dem Hintergrund wird 2018 das Zertifikat „Schule mit musikalischen Schwerpunkt“ beantragt. Ein Schwerpunkt dieser musikalischen Schule soll das musiktherapeutische Arbeiten mit Kindern und Jugendlichen sein.

1.3 das Setting

1.3.1 der Musik - (Therapie-)Raum

Die FPS Breitscheid verfügt über zwei große Musikräume. Für die musiktherapeutische Arbeit kommt nur der Musikraum der Förderstufe/SI infrage, da er nicht gut von außen einsehbar ist, also einen (blick-)geschützten Raum bietet.

Dieser Raum ist ca. 80 m² groß und bietet zunächst den theoretischen und praktischen Musikunterricht ausreichend Platz. Dem Musikraum angeschlossen ist ein zweiter Raum (10 m²), in dem das Instrumentarium steht. Dieser Raum fungiert wie ein großer Wandschrank,

der den Kindern und Jugendlichen die Musikinstrumente leicht zugänglich macht. Beide Räume sind farbig von Schülern gestaltet.

Der große Raum kann durch eine mobile Holzwand nochmal unterteilt werden. So bildet sich ein ca. ein 20 m² großer Raum, der sich als Therapieraum eignet. Er trennt das therapeutische Miteinander von dem schulisch/pädagogischen Teil (Tafel, Beamer, Leinwand, Pult, Stühle und Tische). Der abgetrennte Therapieraum grenzt an den Instrumentenraum, der so samt Instrumentarium als Setting zur Verfügung steht. Ferner steht im Therapieraum das Klavier (mechanisch), die Musikanlage und ein Computer mit Internetzugang, das Schlagzeug, die Iso-Matten, eine große Turnmatte, Decken und die Kiste mit Farben zum Musikmalen. Der Raum kann bei Bedarf mit einem Teppich und einer Sitzgruppe ergänzt werden, so dass mit relativ wenigen Handgriffen in 5 Minuten ein komplett anderer Raum erstellt werden kann, der als Therapieraum dienen kann.

1.3.2 das Instrumentarium

Zunächst können für die Therapie alle Instrumente des Musikunterrichts genutzt werden. Neben dem mechanischen Klavier steht ein digitales E-Piano, Akkordeon, Trompete, Horn, Tuba, Lotusflöten und 5 Gitarren zur Verfügung sowie ein neues Sonor- und ein altes Schlagzeug zur Verfügung.⁹ Weiterhin haben wir 4 Congas, 2 Minicongas, 6 Djembes, 3 Bongos, 2 Cajon und 4 Xylophone, 3 Metallophone, 8 Glockenspiele sowie eine E-Gitarre, 2 E-Bässe mit entsprechenden Verstärkern.

Für die musiktherapeutische Arbeit wurden 3 Donnertrömmeln, Shimes, Guiros, 5 Darabukas, 2 Oceandrums, eine Schlitztrommel, ein Hapi, zahlreiche Klangstäbe, Boomwakers, kleine und große Becken, zahlreiche Percussion-Instrumente (Chekere, Cabasa, Tonlöffel, Rührtrommel, Kokirikos, Heulschläuche, Maultrommel, Flexaton) eine Wahwah Pipe, eine Marimba, 2 Sansula, 2 Klangschalen, eine Talkingdrum, einen Regenmacher, 2 Mega Fitness Regenmacher und ein Tischröhrenspiel angeschafft.

1.4 Juristische Legitimationen von Therapie in Schule

Im Land Hessen, meinem Arbeitgeber, gibt es eine rechtliche Grundlage für therapeutische Angebote in Schulen:

„Mit Beginn des Kalenderjahres 2004 tritt in Hessen eine Vereinbarung zwischen dem Hessischen Kultusministerium, dem Hessischen Sozialministerium und den Verbänden der Krankenkassen in Hessen in Kraft, die eine medizinisch-therapeutische Versorgung von Schülerinnen und Schülern mit sonderpädagogischen Förderbedarf an Schulen langfristig und nachhaltig sichern kann. Damit wird der Förderort Schule zugleich als möglicher Behandlungsort (...) anerkannt. (Es)wird (...)zukünftig möglich sein, dass pädagogische und medizinisch-therapeutische Leistungen interdisziplinär zusammengeführt werden Bei der Entwicklung eines „medizinisch-therapeutisch Angebots in den o.a. Schulen bedarf es der Mithilfe aller Beteiligten.“¹⁰

Zitat:

⁹ das alte Schlagzeug darf gerne „härte-getestet“ werden darf

¹⁰ Hessen: Erlass zur „Therapeuten Versorgung von SchülerInnen und Schülern mit sonderpädagogischen Förderbedarf“

Logopädische, physio- und ergotherapeutische Angebote im schulischen Bereich richten ihre Leistung darauf aus, Behinderung oder Pflegebedürftigkeit abzuwenden, zu beseitigen, zu mindern, auszugleichen, eine Verschlimmerung zu verhindern oder ihre Folgen zu mindern. Sie ermöglichen den behinderten und von Behinderung bedrohten Schülerinnen und Schülern, die pädagogischen Lernangebote der Schule besser auszuschöpfen. Sie sind daher vor dem Hintergrund des Zusammenwirkens verschiedener Disziplinen bei der Förderung dieser Schülerinnen und Schüler von besonderer Bedeutung.

11

1.5 die therapeutische Ausbildung

Der Form halber sei hier erwähnt, dass eine wesentliche Voraussetzung für Therapieangebote als Lehrer in Schule eine fundierte therapeutische Ausbildung ist.

1.6 Organisatorisches für die musiktherapeutische Arbeit

Die Schulleitung gibt mir pro Woche 2 Stunden für die Musiktherapie, ich werde weitgehend aus dem Vertretungsunterricht rausgenommen, was nochmal 1-2 Stunden pro Woche ergibt.

Damit wird die Musiktherapie mit meinem Stundenkonto verrechnet.¹²

Wir haben jeden Tag 7 Unterrichtsstunden, in Bezug auf meinen Stundenplan ergeben sich dadurch Einzel - und Doppelfreistunden. Ich habe die Möglichkeit die Musiktherapie in diese Stunden zu legen.

Die SchülerInnen hole ich hierzu aus dem Regelunterricht. Ich muss dabei immer den Stundenplan der S. berücksichtigen. Angebote wie Arbeitslehre, Sport, Kunst oder Musik versuche ich zu meiden, da das in der Regel für die Kids „schöne Stunden“ sind. Das hat andererseits zur Folge, dass Unterrichtsstoff in den Kernfächern verpasst werden kann. Jugendliche mit ausgeprägten Verhaltensauffälligkeiten bekommen vom Regelunterricht allerdings nichts mit, so dass sie auch nichts verpassen, wenn ich sie z.B. in Mathematikstunden aus dem Unterricht hole. An der Schule herrscht das Prinzip, die S. erst aufnahmefähig für den Unterricht zu machen, bevor sie beschult werden. Das macht mir die Planung der Stunden leichter.

Andere Veranstaltungen wie Ausflüge, Exkursionen, Sportveranstaltungen, Klassenarbeiten, Experimente erschweren eine Regelmäßigkeit und Kontinuität der Sitzungen.

Die Möglichkeit freiwillig nach dem Unterricht zu bleiben ist bei den S. sehr negativ besetzt, was sich negativ auf die Musiktherapie auswirken würde. Perspektivisch ist das aber auch Ziel, die Musiktherapie über den Kontrakt in den Nachmittag zu verlagern, was auch eine zeitliche Distanz zur Schule schaffen würde.

Im Nachmittagsbereich haben die Kinder auch seltener die Möglichkeit mit den öffentlichen Verkehrsmitteln nach Hause zu fahren.

Während des Unterrichtes ist es im Schulgebäude sehr ruhig, so dass die Musiktherapie nicht durch den Unterricht gestört wird. Es verhält sich eher andersrum, wobei die Kollegen da sehr tolerant sind. Eine Sitzung wird prinzipiell nicht gestört, da ein Schild „Bitte nicht stören“, von Kollegen und S. zunehmend akzeptiert wird.

¹¹ ebenda

¹² Erreichen wir 2018 das Zertifikat „Schule mit Schwerpunkt Musik“, stehen der Schule 25 zusätzliche Stunden zur Verfügung, damit kann der Anteil der Musiktherapie deutlich erhöht werden.

Nachteil ist, dass der Schulgong das Ende der Sitzung besiegelt.

Im Gegensatz zu den Ausführungen von P. Sproten vermeide ich den Begriff: Förderung mit musiktherapeutischen Methoden. Da dieser Begriff nach meiner Auffassung ein weitestgehend pädagogisches Ziel verfolgt. Dieser Begriff verstößt auch gegen meine Auffassung von Therapie und den Freiraum, den S. dort erhalten sollen, aber dazu im Folgenden mehr.

2. Therapie und Schule

Wie in der Einleitung bereits erwähnt, werden immer mehr Anforderungen an Schule gestellt, so dass Schule immer mehr „private“ Probleme auffangen muss, immer mehr Aufgaben, die über den reinen Bildungsauftrag hinausgehen.

Ich gehöre zu den Lehrern, die davon ausgehen, dass SchülerInnen nur dann etwas schulisches leisten können, wenn es ihnen soweit gut geht, wenn ihre anderen „Baustellen“ versorgt sind. Ist das nicht der Fall, muss ich mich kümmern, muss zuhören, verstehen, muss Gespräche, Hilfestellung und Beratung anbieten.

„Sie kennen und spüren die Not ihrer SchülerInnen, können ihr aber mit den erlernten methodischen Mitteln und unter den gegebenen Rahmenbedingungen, ..., nicht so begegnen, wie sie dies gerne täten.“¹³

An dieser Stelle stößt man als Lehrer an seine Grenzen, weil wir dafür keine Ausbildung haben und vielleicht auch keine Legitimation. So hörte ich von Eltern- und Schülerseite schon das ein oder andere mal: *„Was mischen Sie sich da überhaupt rein, das geht sie nichts an, das ist unsere Privatsache!“*

Diese Grenzen haben mich dazu bewogen, nach anderen Wegen der Kommunikation, nach einem Fundament für mein Handeln zu suchen, als Basis weitergehender Intervention. So kam ich zur Musiktherapie.

Aber bevor ich mich mit der theoretischen Auseinandersetzung von Therapie in Schule beschäftige, möchte ich eine Frage aus Schülersicht stellen:

Wer will schon von seinem Lehrer therapiert werden?

2.1 Mein pädagogisches Selbstverständnis

Das vorherige Kapitel endet mit einer berechtigten, alles entscheidenden Frage. Therapie mit SchülerInnen geht nur, wenn ich (als Lehrer) eine Beziehung zu meinen Kindern und Jugendlichen aufbaue. Die Kinder verbringen 1/3 des Tages in der Schule, ich kann nicht dort an den Jugendlichen vorbei leben. Ich bin für sie verantwortlich.

Es ist mir wichtig, dass sie Erfolg in der Schule haben, dass sie einen möglichst guten Abschluss, dass sie eine gute Ausbildung nach der Schule erreichen.

Das kann ich nicht alleine schaffen, dafür brauche ich Kontakt zu den Kindern/Jugendlichen und deren Eltern.

Ich signalisiere meinen Schülern: Ihr seid mir wichtig, wir lachen miteinander, ich helfe euch, ich habe Zeit für euch, ich höre zu, wir machen Spaß miteinander, wir blödeln auch mal rum.

¹³ Ebenda, S. 10

Mich interessiert, wie es euch geht. Ich verbringe gerne Freizeit mit euch: z.B. in Form von Tagesausflügen, Projekten und Arbeitsgemeinschaften (Eishalle, Weihnachtsmarkt, Kletterpark, Sport, Tanz, Musik).

Ich muss als Lehrer professionell sein, dazu gehört natürlich auch eine „engagierte Distanz“¹⁴. Dazu gehört ein respektvoller Umgang, das „Sie“ für den Lehrer; Respekt, Fairplay, Gleichberechtigung, Transparenz für die Kinder und Jugendlichen.

Ich stehe in der Hierarchie über den SchülerInnen, begegne Ihnen aber auf Augenhöhe.

Das ist die Basis.

SchülerInnen in diesem Alter wissen noch nicht, wofür sie lernen, sie lernen für andere, die Eltern, oder für den sympathischen oder korrekten Lehrer.

Wenn ich eine gute Basis mit „meinen Kindern und Jugendlichen“ und auch mit den Eltern habe, dann kann ich bei Bedarf einen Schritt weiter gehen und Therapie (in einem gewissen Rahmen unter bestimmten Voraussetzungen) anbieten.

Vorgreifend auf den Rollenwechsel ist zu sagen: SchülerInnen sind Profis im Umgang mit Lehrern, sie spielen bei unterschiedlichen Lehrern unterschiedliche Rollen und können diese innerhalb von Sekunden wechseln. Das kann ich im therapeutischen Setting nutzen, indem ich kläre, was Voraussetzungen dieses Miteinanders sind.

Ein Vorteil für Therapie in Schule als Lehrer ist: Ich kenne mein Gegenüber gut, ich weiß viel über sie, ich habe z.B. die Schüler-Akte zur Verfügung.

Ein Nachteil kann sein, dass ich in meinem Bild bezüglich des Schülers determiniert, festgelegt bin. Schülerakten sollten für mich Fremdhypothesen sein, die es bei Bedarf kritisch zu hinter- und befragen sind.

Dieses Kapitel kann ich mit den Worten zusammenfassen, dass in der Doppelfunktion von Lehrer und Therapeut dem therapeutischen Selbstverständnis ein entsprechendes pädagogisches Selbstverständnis vorausgehen muss.

Nicht jeder Lehrer kann/sollte Therapie in Schule anbieten.

2.2 Die SchülerInnen

Adoleszente S. haben Mängel und Fehlentwicklungen in der emotionalen und sozialen Entwicklung.

„Musik als Mittel greift Besonderheiten in der Adoleszenz auf“, Musik wird zum „(Er)-Lebensgefühl und hat „identitätsstiftenden Charakter“, hilft der „Furcht vor Leere entgegenzuwirken“¹⁵

Erwachsenwerden, Adoleszenz bedeutet für Jugendliche, die Ablösung vom Elternhaus, eine zweite Geburt und erhöhte psychische Belastung, die zu individuellen Lösungs- und Bewältigungsversuchen (Magersucht, Drogen, suizidales Verhalten u.ä.), Störungen der sozial-emotionalen Entwicklung führen können.

„(A)uch treffen Jugendliche in der Schule manchmal auf Bedingungen, die für sie in ihrer Situation schwer verarbeitbar sind, die sie krank machen oder vorhandene Probleme verstärken.“¹⁶

¹⁴ Prof. Dr. Gerlind Rurik, Universität Dortmund

¹⁵ Tüpker, Rosemarie, „Musiktherapie in der Schule“, Wiesbaden 2005 / S.20

¹⁶ Vgl. u.a. Mahns 1997

Auffälliges Verhalten kann auf Hoffnung und Hilfe verweisen, weil es zu einer Stellungnahme zwingt. In Schule kann diese erwartete Stellungnahme aber allzu leicht durch autoritäre Disziplinierung unterdrückt werden. Daraus entsteht eine „innere Not“¹⁷

„Jugendliche nehmen sich oft selbst nicht bewusst wahr oder können selbst nicht darüber sprechen“.

Häufig fehlt die Vertrauensbasis zu den Lehrern und damit die Hoffnung, von dort Hilfe zu erwarten.

Auf der anderen Seite ist die Schulpflicht auch eine Möglichkeit präventiv zu intervenieren. Therapeutische Angebote können beraten und behandeln. Wir kommen über Musik ins Gespräch und werden darüber Musik erleben und lernen Verhalten sensibel zu reflektieren, um so bewussten und unbewussten Ursachen zu begegnen.

Die Schule kann ein wichtiges Gegenstück zum Elternhaus bilden; „Eltern ist möglicherweise die schwierige Lage der Kinder nicht bewusst“, daher suchen sie auch keine anderweitige Hilfe für ihre Kinder.

Musik im therapeutischen Rahmen eröffnet einen neuen Beziehungsraum zur Realisierung eigener Entwicklung und Autonomie. Es besteht aus gemeinsamer Beziehungsarbeit und bindet die Mitverantwortung der Jugendlichen ein.

Musiktherapeutisches Arbeiten in der Schule fördert die Integration der Schüler innerhalb einer Klasse.

Sehe ich mir meine jetzige Klasse 9 an, finde ich dort Migranten, Scheidungskinder, Phobiker, Außenseiter, Leisesprecher, „Stotterer“, verwahrloste Kinder, Schulverweigerer, frustrierte Jugendliche, Trauernde und einen Autisten. Sie leiden unter Leistungsdruck, Drogen, Alkohol, Adipositas, Leistungsschwäche und physische Erkrankung.

„Aus schulischer Perspektive kann es also nur sinnvoll sein, wenn musiktherapeutische Ansätze hier frühestmöglich eine solche gelebte Integration fördern und unterstützen, sodass von Anfang an jedes Kind mit der ihm eigenen Andersartigkeit in der Ganzheit der Gruppe ´mit ist´.“¹⁸

Letztendlich geht es u.a. um die musiktherapeutische Behandlung einer in die Krise geratenen Selbstbehandlung, *„es geht nicht nur um die Behandlung eines Symptoms, sondern darum unter Einbeziehung der Gesamtpersönlichkeit den Sinn der Symptome im Kontext von innerpsychischen Erleben, Interaktionsverhalten und familiären bzw. gesellschaftlichen Umfeld zu verstehen“*

Es geht NICHT um *„Anpassung oder Korrektur im Sinne einer Normalisierung“* z.B. für das System Schule.¹⁹

2.3 Unterricht und Musiktherapeutische Methoden

Mein musiktherapeutischer Ansatz beginnt bereits im Musikunterricht, da ich dort mit musiktherapeutischen Methoden arbeite.

¹⁷ Tüpker, Rosemarie, „Musiktherapie in der Schule“, Wiesbaden 2005 / S.30

¹⁸ Eric Pfeifer, Musiktherapie als Fördermaßnahme in der Schule, Wiesbaden 2014, S 28

¹⁹ Vgl. Tüpker, Rosemarie, „Musiktherapie in der Schule“, Wiesbaden 2005 / S.31

2.3.1 Mein Musikunterricht

An dieser Stelle kann ich nicht alle Facetten von Musikunterricht darstellen. Er ist zusammengefasst auf jeden Fall ein reguläres Schulfach, Bestandteil des kulturellen Bildungsauftrages von öffentlich rechtlichen Schulen und damit versetzungswirksam. So ist er auch Teil des Systems Schule, mit dem SchülerInnen Probleme haben können, an dem Kinder und Jugendliche verzweifeln, ja, krank werden können.

Eine Schülerin brachte das mal auf den Punkt: „*Mich nerot es an, dass ich überall hier ständig bewertet werde.*“

Auch ich als Musiklehrer habe da eine Entwicklung durchlaufen. Wir Lehrer sollen Schülerinnen und Schüler dort abholen, wo sie sich (von ihrem Potential her) befinden.

Ich habe angefangen den Kindern die Angst vor Bewertung zu nehmen, indem ich diese transparent mache.

Beispiel:

„Wir singen jetzt ein Lied. Ihr müsst nicht schön singen, ihr sollt Spaß haben am Singen. Ich möchte nicht dass ihr euren Mitschüler stört oder auslacht. Um euch zu zeigen, wie das klingt singe ich euch das vor, damit zeige ich euch, dass ich mich das auch traue. Singen ist der Spiegel der Seele, das traut man sich nur, wenn keiner lacht. Ihr lacht mich nicht aus, keiner lacht euch aus. Ihr dürft leise für euch singen, wenn ihr euch traut dürft ihr lauter singen. – wenn ihr das macht, kann das keine schlechte Note geben.“ (Man darf auch coole Sachen, wie z. B. von den Wise Guys singen.)

So ungefähr versuche ich die S. zu erreichen.

Alle singen mit, es gibt einen regelrechten Wettbewerb, in kleinen Gruppen oder alleine als Solist zu singen. Die SchülerInnen applaudieren, sie lachen einander an und nicht aus. Sie entwickeln eine gegenseitige Akzeptanz und Respekt.

Es liegt doch an mir welche Kriterien zur Benotung ich festlege.

2.3.2 Musik malen

Viele Werke eignen sich zum Musikmalen, z.B. Romeo und Julia von Tschaikowski, oder von S. Prokoviev.

Ohne den Inhalt der Musik zu wissen, malen die Schüler „wild durcheinander“ (abstrakt), in Mustern und Farben oder eben gegenständlich (konkret) ihre Geschichte, die sie zur Musik im Kopf sehen.

Ein Falsch gibt es nicht, denn das was die Kinder sich zur Musik vorstellen ist richtig. Sie äußern ihre Vorstellungen, die im weiteren und engeren Sinne immer zur Musik und ihrem Programm passen.

Alle beteiligen sich (da ist das Ziel der Stunde doch erreicht. Oder?), malen, hören, interpretieren und stellen ihre Bilder sogar vor. Ich muss nicht betonen, dass die Deutung immer auf die Geschichte von Liebe, Tod, Spannung, Entspannung, Gefahr, Action und Traurigkeit passt.

Die Schülerinnen sind damit vertraut, Musik in Kunst und dann in Sprache umzuformen. Das bietet auch gleichzeitig einen Anknüpfungspunkt sofort oder später über eigene Themen zu sprechen, wenn die entsprechenden S. sich trauen, dieses in die Gruppe zu tragen.²⁰

²⁰ Im Fach Religion z.B. beim Thema „Tod“ kommt das sehr häufig vor, dass wir von der Sachebene auf die Seelsorge-Ebene wechseln, wenn die Beziehungsebene (Lehrer-Gruppe) es zulässt.

2.3.3 Tanzen

Ich hätte mich als Lehrer nie getraut, SchülerInnen an einer Hauptschule klassische Tänze zu vermitteln. Im Rahmen einer Verabschiedung einer, bei den Schülern, beliebten Kollegin, habe ich das versucht. Mit vielen Entschuldigungen meinerseits und mit der Anmerkung: „Wir machen das für „Frau Meyer“, die wird sich darüber freuen“. Wir übten den langsamen Walzer auf, für Schüler, „uncoole“ Tanzmusik.

Das Ergebnis war die Meinung der S.: „OK, Herr B., die Musik ist Schrott, aber tanzen macht Spaß. Kennen Sie noch andere Tänze? Aber suchen Sie bitte bessere Musik!“ Auf der Basis haben wir ungeachtet des Lehrplans vier weitere Monate getanzt.

Ich gab den Schülern die Zusage, wer sich ehrlich bemüht, aber keinen Tanzschritt hinbekommt, bekommt eine 3 (befriedigend). Das war für die S. einstimmig in Ordnung.

Alle S. tanzten begeistert, fast alle mit super Noten. Aber jeder fand seine Note gerecht und war damit einverstanden.

Heute ist Paar- und Gruppentanz fester Bestandteil des Unterrichts.

Neben dem Inhalt ist das unausgesprochene Ziel das soziale Lernen, Verantwortung für andere tragen, Rücksichtnahme, Körperwahrnehmung, meine Selbstwahrnehmung und wie werde ich von anderen wahrgenommen. Alleine dort hat Tanzen einen riesen Effekt auch ohne Verbalisierung. Bekommt man das noch reflektiert, was diese Form der Musik mit mir/uns macht, öffnet das die Bereitschaft gegenüber anderen Tanz- und Bewegungsformen.

2.3.3.1 Führungsübungen

Die Paartänze führe ich mit der Fingerspitzen-Methode ein. Die Tanzpartner legen ihre Fingerspitzen aufeinander. Jeweils eine(r) schließt die Augen, der/die andere führt nur über den Druck der Fingerspitzen durch den Raum. Anschließend werden die Rollen getauscht.

Es wird im wahrsten Sinne des Wortes Fingerspitzengefühl verlangt, alle anderen Sinne gleichen den fehlenden Seh-Sinn aus, die Sinne werden sensibilisiert, Verantwortung für das Gegenüber entsteht und damit Empathie. Ebenso entsteht ein Gefühl für Konsequenz, denn lasse ich meinen Partner vor die Wand laufen, kann er das mit mir auch machen. Die S. nehmen über ihr Team hinaus andere Gruppen wahr. Das leitet eventuell weitergehende Spiele zur Selbst- und Fremdwahrnehmung ein.

Diese Übung kann man auch mit Musikinstrumenten durchführen, indem sich jeder ein (zu sich) passendes Instrument aussucht, um damit seinen(n) PartnerIn führt. Dann kann man in der Klasse thematisieren, ob man gehört wird, ob es unerhörtes Verhalten gibt, wie unter Umständen die ganze Gruppe akustisch wahrgenommen wird.

Diese Übung kann so schon eine Vorstufe zur freien Improvisation sein.

2.3.4 Erfahrung mit Stille - Musik hören

Im Musikunterricht ist es eines meiner Hauptanliegen, Stille mit Musik den Jugendlichen erfahrbar zu machen.

Didaktisch ist das interessant, wenn die S. Musik einmal als Sprache begriffen haben, transportiert sich der Aussagegehalt der Musik automatisch (siehe Kp. Musik malen), sei es Anton Schönberg (Ein Überlebender aus Warschau), Anton Dvorak (Aus der neuen Welt), Ludwig van Beethoven (5. Sinfonie), Peter. I. Tschaikowski (Romeo und Julia), Modest Musorgski (Bilder einer Ausstellung) oder eine beliebige Mozart Sinfonie usw..

Der Musikraum ist groß, der von vier Lautsprechern (an den vier Raumecken) beschallt wird. Die Schüler räumen im Vorfeld den Raum von Tischen und Stühlen (das dauert 2 min.), dann steht weiterhin ein Klassensatz Iso-Matten zur Verfügung. Die Kids legen sich kreuz und quer auf den Boden, können mitgebrachten Decken nutzen, Jacken und mit ihren Rucksäcken eine gewisse Bequemlichkeit herstellen. Der Raum wird abgedunkelt (nicht ganz dunkel, das könnte Angst erzeugen), im Winter ist es angenehm warm, im Sommer angenehm frisch. Rücken-, Bauch- und Seitenlage ist erlaubt. Quatschen und schnarchen ist nicht erlaubt, einschlafen schon (es schläft kaum jemand ein!).

Darüber hinaus wird Stille nicht im Sinne von (neudeutsch) „chillen“ genutzt, sondern von „entspannen“. Ein häufiges Zitat: „Bow, Herr B., das war voll entspannend, das hat richtig gut getan! Wann können wir das wieder machen?“

Musik als Hinleitung zur Stille entspannt, bildet einen bewussten Kontrapunkt zur hektischen Umwelt, die Musik entschleunigt, erdet die Schüler und entkrampft sie, macht sie gleichsam offen z.B. für den weiteren Vormittag, sie beruhigt, sie kann trösten.

Beim Hören der Musik wird die Anlage zunächst recht laut eingestellt, denn Hören lauter Musik macht Spaß, die Schüler spüren die Vibration im Boden. Nach und nach mache ich die Musik (für die Schüler unmerklich) leiser. Nach der Schlussreflektion wundern sich die Kids, wie leise die Boxen waren, obwohl sie die Musik laut und deutlich wahrgenommen haben. Dies sensibilisiert die Sinne.

Es erstaunt die SchülerInnen ebenfalls wie lange sie dort gelegen haben, dass 25 min. gehörte Zeit, ihnen wie gefühlte 10 min. vorkommt.

Neben der Zeit wird der Raum auch anders wahrgenommen.

Einmal klopfte von außen ein Schüler leise (!) an, das wurde von den Kids im Raum als störend laut empfunden und hinterher auch so geäußert.

Nach den ersten Erfahrungen kommt es recht häufig vor, dass die Klassen fragen: „Wir haben keine Lust auf Unterricht, können wir uns hinlegen und Musikhören?“ Ich finde es erstaunlich (amüsant), dass Musik-hören in dieser Form nicht als Unterricht wahrgenommen wird!

Die Jugendlichen verlassen den Musikraum deutlich anders, als sie in betreten haben.

Es ist noch nie vorgekommen, dass ein Schüler während der Musik den Raum verlassen musste, z.B. zur Toilette. Nach einer anfänglichen Übungsphase treten keine Störungen auf. Je öfter man diese Übung einbaut, desto ritualisierter (und schneller) ist der Raum vorbereitet.

Es kommt immer wieder vor, dass an stressigen Tagen die Schüler, teilweise ganze Klassen, diese Ruhepause einfordern, indem sie direkt danach fragen.

Es läuft immer `klassische` Musik und die Schüler haben sich noch (fast ☺) nie beschwert.

Ein nächster Schritt wäre, die Schüler in Form einer Phantasiereise mit Körperwahrnehmung zu konfrontieren.

Zurück zur Pädagogik. Mir ist absolut bewusst, welch enorme Leistung hier von den jungen Menschen unbewusst aufgebracht wird und dass der Musikunterricht ein Beitrag von der Stille zur inneren Ruhe leisten kann.

2.3.5 freie Improvisation

Wenn Kinder und Jugendliche an Instrumente dürfen (besonders wenn Erwachsene nicht ständig ermahnen), diese einfach ausprobieren, Töne und Geräusche erzeugen dürfen, löst das immer eine Faszination aus.

Diesen freien Gebrauch von Instrumenten setze ich z.B. bei Thema Filmmusik ein, in dem S. zu einem „Stumm-“ Film, Geräusche und Musik ergänzen. Da ist das Ziel noch didaktisch.

Freie Nutzung von Instrumenten benutze ich bei Führungs- und Vertrauensübungen, z. B. : „Schließe die Augen und folge dem Instrument deines Partners.“ Oder: „Finde mit geschlossenen Augen aus allen Instrumenten, das deines Partners heraus.“

„Passt dieses Instrument zu dir, welches passt zu deinem Partner?“

Diese Fragen sind auch Bestandteil des Unterrichts und die Antworten sind für die S. sehr (inzwischen) normal. Wir sind dann schnell bei der Frage, was macht diese Übung mit mir.

2.3.5.1 Ein Beispiel aus dem Unterricht:

Ich führe eine Partnerarbeit mit den SchülerInnen meiner Klasse, ich „kenne“ diese Jugendlichen (14 - 15 Jahre) seit 4 Jahren.

Jeweils zwei Schüler führen sich mit Instrumenten durch den Raum, jeweils eine(r) hat die Augen geschlossen und orientiert sich mit den Ohren, um zu folgen.

Michi und Corinna²¹ (sind Schwester, die vor zwei Jahren auf tragische Art ihren Vater verloren haben, darüber hinaus sind sie in ihrem Verhalten „anders“ und deshalb Außenseiter) lachen, reden miteinander und mit den Mitschülern und sind spielerisch integriert und drücken sich musikalisch vor der ganzen Klasse aus, sie werden gehört.

Laura (kommt aus einer strengen christlichen Gemeinde, sie ist engagiert, macht aber einen sehr ängstlichen Eindruck) geht aus sich raus, neckt Mitschüler, lacht, tanzt (!) und „haut auf die Pauke“. Sie spielt eine ganz andere Rolle, als ihr aus ihrem religiösen Umfeld zgedacht ist, nämlich, aktiv, „tonangebend“, selbstgewusst, dort darf sie dominant sein. So wird sie auch von der Klasse anders als sonst wahrgenommen und wird als positiv bestätigt.

Dave (ein schwacher und damit verunsicherter S.) führt laut vernehmlich mit der Klangschale.

Leise schüchterne SchülerInnen dürfen führen, trauen sich, gehen aus sich heraus, verschaffen sich Gehör.

Ich finde, das ist mehr als soziales Lernen. Da ist ein therapeutischer Erfolg auch ohne Intervention und Reflektion, allein durch die Selbsterfahrung. Durch das Arbeiten der Musik im Unterbewusstsein. Diese Arbeit hatte Langzeitwirkung, war nachhaltig. Ich lernte meine Klasse besser kennen, die Jugendlichen begegneten sich untereinander anders und wir rückten in der persönlichen Begegnung näher zusammen.

Arbeite ich mit musiktherapeutischen Methoden im Unterricht, in der großen Gruppe, mache ich die automatische Wirkung von Musik doch allen zugänglich und nicht nur in der therapeutischen Sitzung einer einzelnen Person oder einer kleinen Gruppe.

Wir konzentrieren uns in der Pädagogik gerne auf das verhaltensauffällige Kind, es ist auch richtig, dass es unsere Aufmerksamkeit braucht, aber der stille Rest braucht auch Aufmerksamkeit und Zuwendung.

²¹ Die Namen wurden aus Datenschutzgründen geändert.

Die Tatsache, dass **sie** nicht im eigentlichen Sinne auffällig sind (manchmal auch nur, weil wir nicht genau hinschauen, oder weil verhaltensauffällig immer mit laut und deshalb auffällig verbunden wird), bedeutet nicht, dass da nicht etwas (brodelt) arbeitet, dass da auch Themen sind !

2.3.5.2 Ein Beispiel aus dem Unterricht:

Die Klasse 6b (8 Mädchen, 12 Jungen – eine liebe aber unruhige Klasse) kommt in den wöchentlichen Musikunterricht. Die Klasse ist schlecht gelaunt. Es kommt raus, dass es Probleme mit der Klassengemeinschaft gibt.

Ich bilde einen Sitzkreis, aber die SchülerInnen wollen nicht so recht raus mit der Sprache.

Ich erkläre kurz: „Ich möchte etwas mit euch versuchen, könnt ihr euch das vorstellen?“

Die Antwort ist positiv. Die S. bekommen den Auftrag sich ein oder mehrere Instrumente zu holen, die ihrer jetzigen „Laune“ (Gefühlszustand) entsprechen.

Allgemeine Reaktion: „Ja, cool“. (Das erste Ziel ist bereits erreicht, dem Gefühlszustand geht schon etwas besser.)

Ich erkläre kurz die drei Regeln der freien Improvisation. Das Thema ist „ein Tag in unserer Klasse“.

Ich höre im Folgenden die lauten Störer, die leisen Boykottierer, die Kommunikativen, die Schwätzer, die Hilflosen, die Leisen, die Verzweifelten, die Für-alles-Verantwortlichen, die Klassensprecher.

Wenn alle gleichzeitig reden, entsteht Chaos, Lärm, wenn viele gleichzeitig musizieren, ist es auch laut, aber es kann keiner sprachlos gemacht werden. Es entsteht ein musikalisches Ganzes, indem jeder zu Wort und zu Gehör kommt. Denn die Leisen, trafen sich musikalisch, ignorierten die Gruppe mit Chrash-Becken und fingen an miteinander (!) zu spielen, sie kommunizierten und hatten Spaß. (Zweites Ziel erreicht, es wird kommuniziert, wir nehmen uns selbst und andere wahr.)

Die „Störfraktion“ hielt ihren Lärm nicht lange durch, sie hörten auf, sie hörten zu, nahmen sich andere Instrumente, spielten mit, integrierten sich selbst und wurden von der Gruppe zugelassen. [Bitte konkrete Fallbeispiele im Präsens – wie vorher auch schon...](#)

Der erste Satz in der Nachbetrachtung (Reflexion) kam, von Angelina: „Es ist ja gar nicht so schlimm, wir können ja miteinander (Musikmachen).“ (Drittes Ziel erreicht, wir reflektieren uns und es nicht alles so schlimm, wie es scheint, d.h. es gibt Lösungen)

In der Reflektion fiel auch der Außenseiter auf, der die ganze Zeit mit seiner Base Drum um Kontakt bemüht war und den niemand beachtete. (Viertes Ziel erreicht, wir sind achtsam für uns und entdecken Verborgenes.)²²

Das war soziale Förderung mit musiktherapeutischen Instrumenten.

Der Effekt musiktherapeutischer Intervention ist „indirekt direkt“, da der dahinterliegende Konflikt verstanden und verarbeitet wird und dies auch Auswirkung auf die Ist-Situation hat.²³ (vgl. 20)

²² *Haben wir nicht vermehrt in der Gesellschaft das Phänomen, das Kinder und Jugendliche sozial emotional beeinträchtigt sind, nicht kommunizieren, Gespräche aussitzen, Realitäten und Wahrnehmung verdrängen, nicht ihr Handeln reflektieren können? Es geht auch um Integration in die Gemeinschaft aller Kinder und Jugendlicher, in dem sie nicht die Probleme der Gruppe als Konsequenz ihres Handelns sehen.*

²³ Vgl. Tüpker, Rosemarie, „Musiktherapie in der Schule“, Wiesbaden 2005 / S.20

In der Musiktherapie „geht um Erweiterung des Erlebnishorizontes, der Sicht-, Fühl- und Verhaltensweisen. Es geht um das Lernen, in Beziehung zu treten zu dem, was zum Erlebnis werden kann.“²⁴

Es geht um die „Förderung persönlicher Identität und eines psych. Reifeprozesses, der das Ich stützt“. Es ist für alle Menschen nutzbar, die „in ihrem Erleben eingeschränkt sind oder sich eingeschränkt fühlen“²⁵

„(E)s geht um Musikmachen mit (...) problembeladenen, aggressiven oder auch zurückgezogenen Kindern (und) Jugendlichen ...“ Als Ziel werden „emotionales Wachstum, Verbesserung von Kommunikationsfähigkeit, Dialogfähigkeit und Gemeinschaftssinn sowie Erhöhung der Fähigkeit zur Konzentration angestrebt“²⁶

2.3.6 Zwischenbetrachtung

Musikmalen, Tanzen, freie Improvisation, Musik-hören sind Methoden der Musiktherapie. Sind die Kinder und Jugendlichen damit vertraut, verbinden sie das mit positiven Erlebnissen, dann kann ich daran im therapeutischen Miteinander (im Einzelgespräch oder in der Kleingruppe) anknüpfen.

3.0 Schule als (Be-)Handlungsort

Es gibt ein Postkartenmotiv mit dem Spruch: Schule behandelt Probleme, die wir ohne sie nicht hätten.

Die Kinder und Jugendlichen bringen nicht nur Probleme und Themen von außen mit, Schule an sich mit all ihren Leistungsanforderungen kann auch „krank“ machen, ist nicht selten die Ursache für vermeintlich private Probleme.

Wenn wir Musiktherapie in Schule anbieten, können wir die Therapie nie von Schule trennen. Das muss kein Nachteil sein, aber man sollte sich immer dessen bewusst sein. Schule handelt mit und wird behandelt.

Schule gibt den organisatorischen Rahmen, indirekt wirken Hausordnung, Regeln, Sitten und Gebräuche und Zeiteinteilung und die Ferienzeiten mit und beeinflussen das therapeutische Miteinander.

Dies wird vom Jugendlichen in die Sitzung mitgebracht, spielt eine Rolle, hat Auswirkung auf sein Verhalten und „sein Befinden im Hier und Jetzt“²⁷.

Auch in Schule benötigen wir einen (Be-)Handlungsauftrag von Eltern oder/und Schulleitung. Die Kooperation mit Eltern und Kollegen ist grundlegend.

Es besteht eine Doppelrolle von Lehrer und Therapeut und damit die Gefahr der Rollendiffusion.

Der therapeutische Schutzraum muss gewährleistet sein, die S. müssen darauf vertrauen können.

²⁴ Frohne 1983

²⁵ Tüpker, Rosemarie, „Musiktherapie in der Schule“, Wiesbaden 2005 / S.18

²⁶ Bruhn 2000

²⁷ Irle 1996

Für Jugendliche gilt die Freiwilligkeit der Teilnahme, die Schweigepflicht des Therapeuten in Doppelrolle muss gegeben sein.

Wenn Bezugspersonen von Außerhalb einbezogen werden, muss das mit den Jugendlichen besprochen werden. Der Musikraum sollte eine andere Note erlangen, um möglichst wenig an den Unterrichtsraum, an Schule zu erinnern.

Dann erst kann das musiktherapeutische Angebot zur Eröffnung eines neuen Beziehungsraumes, zur Realisierung eigener Entwicklung und Autonomie, gemeinsame Beziehungsarbeit und die Mitverantwortung der Jugendlichen führen.

Ziel des Prozesses ist die musiktherapeutische Behandlung einer in die Krise geratenen Selbstbehandlung, „es geht nicht nur um die Behandlung eines Symptoms, sondern darum „unter Einbeziehung der Gesamtpersönlichkeit den Sinn der Symptome im Kontext von innerpsychischen Erleben, Interaktionsverhalten und familiären bzw. gesellschaftlichen Umfeld zu verstehen“ Es geht NICHT um „Anpassung oder Korrektur im Sinne einer Normalisierung“²⁸ für das System Schule.

Grundlegend ist weiterhin eine „interdisziplinäre Haltung“²⁹; es empfiehlt sich ein interdisziplinäres Vorgehen mit Musiktherapie als Basisdisziplin im Austausch mit Erziehungswissenschaften, Psychologie, Musikpädagogik und kulturwissenschaftlichen Ansätzen, d.h. konkret die Zusammenarbeit mit Kollegen, Förderschullehrern, Schulsozialarbeitern oder Seelsorgern usw.

3.1 Therapeutisches Selbstverständnis

Der LehrerTherapeut ist Begleiter „in einer von persönlichen Schwierigkeiten geprägten Notlage“. Er bildet ein klares Gegenüber, ist ein verstehender Beobachter, der sein Gegenüber Ernst nimmt, versucht die Lebenswirklichkeit zu begreifen und erkennt das (noch unsichere) Selbstkonzept seines Gegenüber an.

Wichtig ist es Halt gebende Strukturen anzubieten.

Im Gespräch wird beraten, welche Wege sie gehen bzw. vermeiden wollen.

Das jetzige Handeln soll als eine Möglichkeit begriffen werden, ein Problem zu bewältigen.

Gemeinsam werden neue Chancen gesucht, Neues zu probieren.

Jugendlichen soll Raum für Bedürfnis nach Selbsta Ausdruck, Selbstdarstellung und Selbstfindung geben werden.

Das drückt sich auch im musikalischen Miteinander aus.

Es gibt kein Falsch, es gibt kein Muss, Instrumente sind Symbolträger, Vorschläge von Gruppenmitgliedern werden integriert. Der LehrerTherapeut geht auf situationsbedingte Bedürfnisse ein.

Das Selbstwertgefühl des Gegenüber oder der Gruppe wird so gesteigert.

Musiktherapeutische Behandlung kann häufig nicht in Worte gefasst werden, wirkt aber automatisch identitätsbildend.

Das Sprechen über Musik bildet auch Anknüpfungspunkte für die verbale Aufarbeitung möglicher Probleme oder Krisen.³⁰

²⁸ Tüpker, Rosemarie, „Musiktherapie in der Schule“, Wiesbaden 2005 / S.31

²⁹ Eric Pfeifer, Musiktherapie als Fördermaßnahme in der Schule, Wiesbaden 2014, S 17

³⁰ Vgl. Tüpker, Rosemarie, „Musiktherapie in der Schule“, Wiesbaden 2005 / S.31- 34

3.2 Doppelrolle, Bedeutung und Haltung des Musiktherapeuten

Der musiktherapeutisch arbeitende Musiklehrer befindet sich in einer Doppelrolle, der Pädagoge als Leitender, der Therapeut als Begleitender.

„Diskrepanzen und Widersprüche für S. können durchaus entstehen, allein durch die Frage: Wann kann ich mich leistungsfrei auf Therapie einlassen, wann gelten die Regeln des Unterrichts und die damit verbundenen Lernziele und Regeln?“³¹

„Auch der LehrerTherapeut kann der Versuchung erliegen, dem Kind etwas „beibringen“ zu können, „damit es im Klassenverband wieder funktioniert“. Dieses entspricht der Erwartungshaltung von Lehrern und Schulleitung, darf aber nicht auf die Kinder projiziert werden. Therapien entwickeln sich situationsbedingt, und sind eher nicht wie Unterricht planbar.“³²

Der Schüler kann allerdings in der Therapie den Lehrertherapeuten benutzen, um mögliche Konflikte mit anderen Lehrern auf ihn zu projizieren und zum Ausdruck zu bringen, die in einer externen Therapie, so nicht zum Ausdruck gekommen wären.³³

Kinder funktionieren im System Schule häufig ganz anders als im privaten Umfeld, externe Therapeuten könnten es wesentlich schwieriger haben, im System zu arbeiten, als interne LehrerTherapeuten, die vielleicht schon als akzeptiert, toleriert, gemocht werden.

Ich sehe einen Konflikt für den LehrerTherapeuten dort, wenn *„liebenswerte, kompetente Kollegen“* Probleme bei den S. verursachen, dann eine neutrale oder verstehende Haltung einzunehmen, kann eine große Herausforderung sein.

4. Erfahrungen mit Musiktherapie in Schule

4.1 Julien³⁴

Julien (J.) war ein zu dem Zeitpunkt 16-jähriger Junge, der am Unterricht der Klasse 8 der Hauptschule teilnahm. J. war bereits von zwei anderen Schulen verwiesen worden. Unsere Schule war seine letzte Möglichkeit seinen Schulabschluss zu erlangen.

J. war in der Vergangenheit neben seinem schwierigen Verhalten immer wieder zu Mitschülern und Lehrern gewalttätig geworden. Als in seinem Heimatort eine Tankstelle überfallen wurde, gehörte er zum ersten Verdächtigenkreis und wurde von der Polizei aus der Schule abgeführt und befragt. Dies lässt erahnen in welchen Kreisen sich J. bewegte und auf welchem „Karriereweg“ er sich befand.

Neben seinen zahlreichen Gewaltdelikten bestand die Gefahr der Verwahrlosung, deswegen hatte er seit acht Jahren eine sozialpädagogische Betreuerin im Rahmen der Familienhilfe.

Auf der anderen Seite ist J. sehr sensibel in der Wahrnehmung von Emotionen anderer Menschen, er hat ein ausgeprägtes Gefühl für Gerechtigkeit und Gleichbehandlung.

J. war sichtlich bemüht seine letzte schulische Chance wahrzunehmen und folgte dem Unterricht. Lehrer, die er nicht mochte, die aus seiner Sicht „unfair“ waren, boykottierte er, mit

³¹ Vgl. Menebröcker, Hippel, Mahns, Sproten, Vetter, Eric Pfeifer, *Musiktherapie als Fördermaßnahme in der Schule*, Wiesbaden 2014, S. 84

³² Eric Pfeifer, *Musiktherapie als Fördermaßnahme in der Schule*, Wiesbaden 2014, S. 85

³³ Vgl. ebenda, S. 85

³⁴ Der Name wurde aus datenschutzrechtlichen Gründen geändert.

den entsprechenden Konsequenzen in der Benotung. So war sein Schulabschluss, obwohl er seine Aggressionen gut kontrollieren konnte, wieder gefährdet. Hier möchte ich anmerken, dass S., die jahrelang Inhalte, z.B. aufgrund ihrer Verhaltensprobleme, verpasst haben, enorme Schwierigkeiten haben, dem Unterricht erfolgreich zu folgen. J. arbeitete an seinem Verhalten, jetzt kommen aber die „normalen“ schulischen Probleme dazu. Diese schulischen Misserfolge setzen ihn zusätzlich unter Druck.

Ich kannte J. aus dem gemeinsamen Musikunterricht der Klasse 8 und hatte das Glück, dass er mich akzeptierte. Das zeigte sich darin, dass er im Musikunterricht tanzte.

Er sagte mir zwar unmissverständlich, dass er eine feste Freundin habe, deshalb nie mit einem anderen Mädchen tanzen würde. Er tanze mit seinem Freund „Ricci“ (einem Rapper), ich solle bloß nicht auf die Idee kommen, dass er schwul sei. Damit war alles geklärt; ich akzeptierte, somit war für J. alles in Ordnung und er tanzte, hatte Spaß daran. Er half sogar Mitschülern (!), wenn die mit ihrem Tanzschritt Schwierigkeiten hatten.

J. hatte keine Freundin, er hatte Probleme mit seiner Rolle in der Familie. Er hatte einen kränklichen, „schwachen“ Vater und eine überforderte Mutter, „die ihm nichts zu sagen hatte“. Er übernahm zu Hause die Rolle des „Mannes im Haus“. Wenn er vor Probleme gestellt war, die ihn überforderten und er, aufgrund seiner Jugend, keine Lösungsstrategien hatte, suchte sich seine Hilflosigkeit Entlastung durch Aggression.

Vor diesem Hintergrund, bat mich mein Chef, J. einen Platz in der Musiktherapie zu geben.

J. und ich hatte einen guten Draht zueinander und da konnten wir bei unserem ersten Gespräch anknüpfen. Ich lud ihn auf „eine Tasse Kaffee“ in meinen (Therapie-)Raum. Diese symbolische Tasse Kaffee, war Zeichen dafür, dass wir ein Gespräch auf Augenhöhe hatten und dass ich seine „Rolle“ des Erwachsenen akzeptierte. Wir begegneten uns auf Augenhöhe. Ich erklärte ihm, dass ich über Musik mit ihm in Kommunikation treten wollte. J. hatte zu diesem Zeitpunkt schon einige Therapieansätze hinter sich, war also sehr therapie-erfahren und therapie-frustriert.

Wahrscheinlich war es so, dass er eher mir eine Chance gab ihm zu helfen und nicht umgekehrt.

Hier ist es wichtig zu beachten, dass bei vielen Jugendlichen das Wort Therapie gleichgesetzt wird mit der Einstellung: „Ich bin verrückt. Therapie ist etwas für die Klapp’se!“ In den Worten stellte das J. bei mir auch klar.

Ich rede zwar von Musiktherapie in Schule, aber in der Schule vor den Schülern, würde ich das nicht so ausdrücken. Dazu an späterer Stelle mehr.

Für J. habe ich es dann erstmal so formuliert, dass ich ihm gerne eine Hilfestellung bieten möchte, hier in der Schule klar zu kommen.

Ich betonte, dass alles, was hier von ihm gesagt wird, vertraulich behandelt wird. Kein Lehrer bekommt von mir Informationen. Ich würde nur mit seiner Einwilligung mit unserem Rektor und seiner Sozialarbeiterin reden. Diesen beiden Personen vertraute er ausdrücklich.

4.1.1 die erste Sitzung

Wir begrüßen uns und ich biete J. eine Tasse Kaffee an, die fortan zu unserem Setting gehört und unsere Beziehung symbolisiert, dass wir uns auf Augenhöhe begegnen. (Wir begegnen uns anders als im Unterricht. J. lässt keinen Mitschüler anmerken, dass wir uns in einem anderen Zusammenhang begegnen.

J. geht es heute nicht gut, er sagt: „Es läuft momentan nicht so“.

(Vorteil: Ich weiß aus dem Lehrerzimmer, dass durch den Schuljahreswechsel neue Lehrer in Klasse gekommen sind, mit denen J. zurzeit die „Hackordnung“ klärt. J. hat eine neue Klassenlehrerin. Eine Kollegin, die ihre Dominanz als Lehrerin nicht von J. in Frage stellen lässt. Ich besitze Informationen, die ich in einer privaten Therapiekonstellation erst erarbeiten oder rausfinden müsste.)

J. zeigt seine innere Befindlichkeit durch eine verschlossene Körperhaltung (verschränkte Arme, überschlagene Beine) Er beobachtet mich und wartet abschätzend ab.

(Nachteil: Ich habe den Eindruck, dass ich jetzt für J. ein Lehrer bin, dessen Aufgabe ist, ihm zu helfen. Er ist sehr neugierig, was ich mir wohl einfallen lasse, seine Gunst zu erwerben.)

Ich fordere ihn auf sich ein Instrument auszusuchen, um auszudrücken wie es ihm gerade geht.

Er ist verunsichert und sucht sich das Klavier aus. Er spielt den Anfang der Nationalhymne mit den Worten: „ Sein Alter hätte ihn das mal gezeigt, ... er weiß nicht wie das funktioniert, ... Ist ja nicht viel, was er kann.“ Seine Hände zittern.

Ist das wieder eine Situation, die ihn vor neuen Herausforderungen stellt, die ihn zu überfordern droht ?

(Nachteil: Da ist mir erstmals die Gefahr der Rollendiffusion aus Schülersicht klargeworden.

J. erwartet etwas musikalisch leisten zu müssen. Als Konsequenz darauf, habe ich angefangen, im Unterricht Formen der freien Improvisation einzuführen, unter anderem auch deshalb, den Jugendlichen diese Form der Kommunikation näher zu bringen.)

An den Stellen, an denen er nicht weiter kommt spiele ich weiter, dann wieder J. usw. .

Seine Körperhaltung ist offen, er lacht und sagt, dass es ja auch nicht die schönste Musik ist. Ich bin erleichtert, denn warum spielt ein 16-jähriger als einziges Lied auf dem Klavier, das „Lied der Deutschen“ und nicht „Hänschen klein“, „Für Elise“, „Alle meine Entchen“ o.ä..

J. Körperhaltung öffnet sich, wir lachen zusammen und J. gibt zu: „Ich weiß ja nicht wie das funktioniert“, damit meint er das Klavier.

Ich antworte: „Dann lass uns mal nachschauen und es auseinanderbauen.“

Wir bauen das Instrument auseinander, erzeugen Töne, zupfen an den Saiten, beobachten und reden. J. baut das Klavier zusammen und ich assistiere.

Damit ist die erste Sitzung beendet und es verlässt mich ein deutlich gut gelaunter J..

Für den Moment geht es ihm besser.

Wir haben an unserer (therapeutischen) Beziehung gearbeitet.

Ich lerne, dass man im System Schule mehr Aufmerksamkeit auf Dinge legen muss, die in außerschulischer Therapie selbstverständlich sind. Ich muss mit den Schülerinnen erst unsere neue Rolle finden, indem ich mich von meiner Lehrerrolle versuche abzugrenzen. Ich muss eine Rolle finden, die in einem privaten therapeutischen Setting selbstverständlich vorhanden ist.

4.1.2 die zweite (bis vierte) Sitzung

Wir begrüßten uns, schütteten uns Kaffee ein. Ich lud J. ein, andere Instrumente kennenzulernen. Wir durchsuchten den Instrumentenraum, probierten aus und unterhielten uns über den Klang und die Funktionsweise der Instrumente.

Erst später wurde mir klar, dass J. entweder die Instrumente nicht an sich ran lassen wollte, weil er vielleicht unbewusst die Wirkung fürchtete, also sich fürchtete, sich zu weit über die Musik zu öffnen (These 1),

oder er sich einfach nicht für Musik tiefer interessierte. Denn wenn ich versuchte über seine Musik, die er hört einen musikalischen Zugang zu finden, sagte er immer, dass er fast keine Musik höre und auch nicht wirklich eine Lieblingsmusik hätte (These 2).

Nicht für jeden Menschen ist Musik der geeignete Ohren- und Seelenöffner.

Entscheidender waren für mich die Gespräche mit J. , die sich im Instrumentenraum entwickelten.

Wir waren schnell bei Gefahrensituation für J. in der Schule. Situationen, die sich für ihn als gefährlich entwickeln konnten, seien es Provokationen von SchülerInnen und LehrerInnen, in die er wie in eine Falle tappen sollte, um von ihm negative Reaktionen zu provozieren. Wir nannten diese Situationen Tretminen. Tretminen werden von anderen ausgelegt, damit ich mich verletze.

Wir überlegten, wie er solche Tretminen wahrnehmen konnte, von wem er solche Fallen zu befürchten hatte und wie er diese Situation umgehen könnte, wie er darauf reagieren konnte, ohne wieder eine weitere Klassenkonferenz zu riskieren.

So verbrachten wir die zweite bis vierte Sitzung. Musikalisch passierte vordergründig nicht viel. Die Musik diente als Vehikel für gute Gespräche, die sich immer weiter entwickelten.

4.1.3 die fünfte Sitzung

Nach unseren Anfangsritualen stellte ich J. weitere Fragen zu den „Tretminen der Woche“.

Ich fing ihn an zu befragen, welche dieser Tretminen er sich denn selbst stellt, wo er sich selbst Fallen baut, in die er dann zu gerne hineintappt, also Situationen provoziert, die sich für ihn negativ entwickeln müssen. Und : Warum er die Schuld dafür dann bei anderen sucht?

Es stand nämlich die These im Raum, das J. nicht möchte, dass die Schule endet, dass ein bekannter, vertrauter Schonraum für ihn endet, egal ob dieser negativ oder positiv war. Dieser Raum Schule war im vertraut, er fand sich dort zurecht, er hatte dort eine klare definierte Rolle, die er beherrschte.

Der Schritt außerhalb der Schule bedeutete für ihn Veränderung, Kontrollverlust, Rollenverlust und Unsicherheit.

J. verschanzte sich förmlich hinter dem Schlagzeug. Für mich kam die Intensität der pulsierenden Base Drum wie sein Puls vor. Ein Takt, der stark, fast schmerzhaft pulsiert, in Intensität und Geschwindigkeit wechselt. Er kam mir auch wie ein Abwehrfeuer vor, dass gegen mich geschossen wurde, weil offensichtlich meine Fragen unangenehm waren, weil sie ihn hinterfragten. Mir war nicht klar, ob er mich oder sich in Form von Becken und TomTom verprügelte, aber sein Spielen auf dem Schlagzeug war für seine und meine Ohren schmerzhaft. Es war auf jeden Fall energiegeladen und unstrukturiert. Vielleicht konnte das ein Symbol für die Zukunft sein, die für ihn sehr ungewiss war.

4.1.4 die (vorerst) letzte Sitzung

Nach unserem Begrüßungskaffee wollte J. sich weder auf den Instrumentenraum, noch auf das Schlagzeug einlassen. Auch neue Ansätze wie Musikhören, Bewegung oder Malen wurden abgeblockt.

Ich fing an ihm Instrumente vorzuspielen und reichte sie weiter. Er legte sie bis auf die Gitarre beiseite. Zusammengesunken saß er hinter der Gitarre und spielte (kurz) durchaus wohlklingende Töne. Daraus schloss ich, dass es ihm so schlecht nicht gehen konnte. Auch auf meine Gesprächsangebote ließ er sich nicht ein.

Ich befragte ihn, ob er sich Gedanken zu „seinen Tretminen“ gemacht hätte. Ob er sich in seinen Tretminen wiedergefunden hätte. J. verneinte kurz. Mir wurde dann klar, dass er sich, wie in der letzten Sitzung, hinter der Gitarre versteckte oder verschanzte. Er hatte eine musikalische Barriere zu mir errichtet.

Ich entschied mich für eine Konfrontation. Ich teilte ihm mit, dass ich den Eindruck hätte, dass viele Leute ihm Angebote machen würden und es jetzt an ihm sei, eines davon aktiv aufzugreifen und zu nutzen. Wir die Helfer, können nicht für ihn seine Ziele erreichen.

Die Sitzung war beendet und J. kam zukünftig nicht mehr auf meine Einladungen zurück.

Unsere Begegnungen in der Schule waren immer freundlich und respektvoll, aber Einladungen schlug er aus, weil er sich auf seine Abschlussprüfungen konzentrieren wollte.

Vielleicht konnte er auch nicht Energie für beides aufwenden, für seine Abschlussprüfung und für meine „lästigen“ Fragen.

J. erreichte seinen Abschluss bei uns nicht, seine Prüfungen waren gut, aber seine Leistungen in einigen Fächern so schlecht, dass es für ein Abschlusszeugnis nicht gereicht hat. J. ist auf seine zahlreiche Tretminen getreten und ausgerutscht.

Es folgte ein Jahr Pause. J. war nicht mehr Schüler unserer Schule. Nachmittags beim Einkaufen sprach mich von hinten jemand an. Da stand J. mit seiner Mutter und berichtete mir, dass es in der Berufsschule gut laufe.

Ich lud ihn spontan auf eine Tasse Kaffee in unserer Schule ein.

4.1.5 die siebte Sitzung

Nach einigen Wochen holte mein Chef mich aus dem Unterricht, da mich jemand sprechen wolle.

Das stand J., wollte eine Tasse Kaffee mit mir trinken. Er berichtete mir, dass er an der Berufsschule seinen qualifizierenden Hauptschulabschluss geschafft hätte.

Er hatte sich überlegt eine Ausbildung als Sozialassistent zu beginnen mit dem Ziel Erzieher zu werden. Er würde für diesen Beruf viel Erfahrung mitbringen.

Natürlich kann man hier von Therapie und auch im weiten Sinne von Heilung sprechen. Treffender ist aber für mich die Bezeichnung Beratung. Ich habe mit musiktherapeutischen Methoden in J. Schulprozess eingegriffen, interveniert und habe dieses neue (durchaus therapeutische) Rollenverhältnis genutzt, um ihn zu beraten. J. hat in diesem Setting meine Denkanstöße genutzt, seine Konsequenzen zu ziehen. Es hat ein Jahr gebraucht, bis er das für sich verarbeitet hatte, dann erst war er offen für eine nächste, die letzte Sitzung.

4.2 Arno³⁵- meine Grenze

Im Folgenden möchte ich die Grenzen therapeutischer Intervention für mich als Lehrer beschreiben.

A. war seit fünf Jahren ein Schüler meiner Klasse. Wir hatten ein sehr gutes, vertrauensvolles Verhältnis. Arno kam mit seiner Familie aus den Niederlanden, er litt unter der Scheidung seiner Eltern, der neuen Familiensituation, seinem Stiefvater, seinem dominanten älteren Bruder und seinem jüngeren Bruder, den leiblichen Sohn seines Stiefvaters und seiner (psychisch labilen) Mutter. In der Familie gab es viele Probleme. Arnos große Leidenschaft war Musik, er hörte alle Arten von Musik bis hin zur Klassik und verstand sie. Er konnte sich über Musik ausdrücken, beim Trommeln, beim Klavierspielen und besonders beim Tanzen. Bei jeder AG war er mit dabei und leitete die Jump Style AG. Wenn es Probleme in der Schule gab, konnte ich ihn über Musik erreichen.

A. hatte eine Beziehung zu einer Schülerin aus der Parallelklasse. Was als Kinder-Liebe begann, wandelte sich zu einer Beziehung unter Jugendlichen. Das Verhältnis wurde dem Mädchen zu eng, tat ihr nicht gut, weil „A. ihr keinen Platz zum Atmen gab“. Sie wollte sich abgrenzen, was A. nicht zuließ und letztlich beendete das Mädchen die Beziehung. Damit konnte A. nicht umgehen. Er litt an den Trennungsschmerzen und entwickelte ein stark ausgeprägtes obsessives Verhalten.

Wir beobachteten „eine übertriebene Emotionalität und ein übermäßiges Bedürfnis nach Aufmerksamkeit, Bestätigung, Anerkennung und Lob“. A. zeigte eine geringe „Frustrationstoleranz“, die „ausgerichtet auf unmittelbare Bedürfnisbefriedigung“ war. „Bereits geringfügige Anlässe führen zu extrem anmutenden Gefühlsveränderungen“³⁶.

Dies zeigte sich uns durch A.'s „dramatische Selbstdarstellung, (sein) theatralisches Auftreten oder sein übertriebener Ausdruck von Gefühlen“³⁷.

Er suchte ständig „nach aufregenden Erlebnissen und Aktivitäten, in denen die betreffende Person im Mittelpunkt der Aufmerksamkeit steht.“ Er war übermäßig damit beschäftigt „äußerlich attraktiv zu erscheinen“³⁸.

Sein Verhalten war darüber hinaus egozentrisch und sehr manipulativ.

Aus der Sicht des Mädchen war es ausgeprägtes Stalking, dass gekoppelt war mit Cybermobbing und körperlichen gewaltbereiten Übergriffen. Er stellte ihr in der Schule, wie im privaten Umfeld nach und versuchte selbst über die sozialen Medien, ihren Freundeskreis zu benutzen, Kontakt mit seiner „großen Liebe“ herzustellen.

Hatten seine Maßnahmen keinen Erfolg reagierte er zunehmend hysterisch.

Dieses übergriffige Verhalten spielte sich auch massiv in Schule ab. A.'s Leistungen und Noten litten extrem, seine Versetzung war gefährdet. Das Sozialgefüge in seiner Klasse war sehr

³⁵ Der Name wurde aus datenschutzrechtlichen Gründen geändert.

³⁶ https://de.wikipedia.org/wiki/Histrionische_Pers%C3%B6nlichkeitsst%C3%B6rung, 07.10.2017, 11.30 h

³⁷ Ebd.

³⁸ Ebd.

strapaziert, weil er sein ganzes Umfeld in diese Krise mit einbezog. Der Schulfrieden war nachhaltig gestört.

Wir (die Kollegen und ich als Klassenlehrer) standen vor der Frage, wie schützen wir A. vor sich selbst, wie können wir ihm helfen? Wie schützen wir vor allem das Mädchen, wie können wir ihr helfen?

Wäre A. ein Schüler einer anderen Schule gewesen, wäre Musiktherapie der Ansatz gewesen, ihm zu helfen, Selbstwahrnehmung, Empathie, Reflektion zu fördern. Ich hätte ihm Möglichkeiten geben können seine Schmerzen auszudrücken, sie vielleicht zu lindern, seinen Trauerprozess zu begleiten.

An unsere Schule war meine Aufgabe vor allem, das betroffene Mädchen zu schützen.

Arnos Familie kam dem drohenden Schulverweis zuvor und meldete ihn von der Schule ab. Sie kam unserer eindringlichen Bitte, ihn stationär therapeutisch oder wenigstens ambulant behandeln zu lassen nicht nach. Für mich war das ein klarer Fall von Therapieflucht.

Das war für mich ein großer Rollenkonflikt, der uns alle an unseren pädagogischen wie persönlichen Grenzen führte.

4.3 Calvin³⁹

C. ist 11. Jahre und geht in die Klasse 6, er leidet am ADHS Syndrom.

„Die Aufmerksamkeitsdefizit-/Hyperaktivitätsstörung (ADHS) gehört zur Gruppe der Verhaltens- und emotionalen Störungen mit Beginn in der Kindheit und Jugend. Sie äußert sich durch Probleme mit Aufmerksamkeit, Impulsivität und Selbstregulation; manchmal kommt zusätzlich starke körperliche Unruhe (Hyperaktivität) hinzu. (...)Im ICD-10 wird das Krankheitsbild unter der Oberkategorie *Hyperkinetische Störungen* (F90) aufgeführt.“⁴⁰

Bei C. zeigt sich das ADHS Syndrom durch Unaufmerksamkeit im Unterricht. Er schafft es oft nicht, genau auf Einzelheiten zu achten oder macht Flüchtigkeitsfehler bei Schularbeiten, der Arbeit oder anderen Tätigkeiten, zudem hat er oft Schwierigkeiten, die Aufmerksamkeit längere Zeit bei Aufgaben oder beim Spielen aufrechtzuerhalten,. Er erscheint häufig abwesend und hört nicht, wenn mit ihm gesprochen wird.

Er kann schlecht zwischen Aufgaben und anderen Aktivitäten entscheiden. Er ist sehr leicht von äußeren Reizen abgelenkt und kann sich nicht gut auf einen Vorgang konzentrieren.

C. Hauptproblem ist seine Impulskontrolle, darunter leiden stark seine sozialen Kontakte. Er unterbricht oder stört häufig MitschülerInnen, stört Gespräche oder andere Aktivitäten. Er hat einen enormen Bewegungsdrang, ist aber nicht in der Lage, ruhig zu spielen oder an Freizeitaktivitäten ruhig teilzunehmen.⁴¹

Auffallend ist, dass C. wie ich es nenne, eine Sprachlosigkeit kennzeichnet. Er kann, dass was geschehen ist, was in ihm vorgeht, was er fühlt, und was er denkt nicht in Worte fassen. Er zuckt dann mit den Schultern und sagt: „Weiß nicht!“

³⁹ Der Name wurde aus datenschutzrechtlichen Gründen geändert.

⁴⁰ <https://de.wikipedia.org/wiki/Aufmerksamkeitsdefizit-/Hyperaktivit%C3%A4tsst%C3%B6rung>, 12.10.2017; 11.08 h

⁴¹ Vgl. Ebd.

Zu seiner I-Kraft sagte er nur: „Schule ist scheiße, alles ist scheiße, ich fliege hier bald sowieso raus, ich kann nichts!“

Er fällt auf, weil er den Busfahrer unvermittelt anschreit, oder Busfahrkarten von MitschülerInnen während der Fahrt aus dem Bus wirft, seine Klassenlehrerin als Schlampe bezeichnet, oder einen Mitschüler als Ziegenficker beschimpft. Er nennt den Fensterputzer eine Missgeburt und bezeichnet unseren Konrektor als Hurensohn.

C. nimmt seit April 2016 an der Musiktherapie teil. Die Sitzungen sind nicht leider nicht gewünscht regelmäßig. Da neben schulischen Gegebenheiten C. häufig krank ist und leider auch in Rahmen von Ordnungsmaßnahmen vom Unterricht suspendiert wird.

Dies ist übrigens ein weiterer großer Nachteil von einem therapeutischen Angebot in Schule, wenn SchülerInnen suspendiert werden, also eine therapeutische Intervention in diesem Zusammenhang viel Sinn machen würde, um die Vorgänge zu thematisieren, ist der Zugang zu ihnen versperrt.

Insgesamt hat C. 25 Sitzungen mit mir gearbeitet.

4.3.1 die erste Sitzung

In der ersten Sitzung untersuchten wir das Instrumentarium. C. war sehr interessiert und erwartete nicht erst, bis ich ihm die Instrumente zeigte, er tauchte in diesen Raum ab und probierte alles aus, nicht oberflächlich und schnell, sondern konzentriert, in Ruhe und mit Konzentration. Er probierte alle Möglichkeiten der Instrumente aus, z.B. nahm er die Djembe, drehte sie rum und rief hinein und nahm den Schall wahr. Die Donnertrummel kommentierte er mit: „Boa, geil“, die Schlitztrummel mit: „das ist ja toll“.

Mich mied er, zeigte keinen Blickkontakt, redete nicht, ignorierte mich fast und ich ließ ihn, denn ich wollte kein Hindernis zwischen ihm und den Instrumenten sein. Eine Beziehung zu mir hatte er nicht, wahrscheinlich weil ich Lehrer war, aber zu den Instrumenten hatte er eine große Affinität.

Er bat mir an, mit aufzuräumen: „Kann ich helfen?“ Das war unser erster Kontakt. Ein Kind mit ADHS, von dem man nur Negatives hörte, war interessiert, konzentriert, positiv und höflich.

4.3.2 ein Meilenstein zu Beginn

Mich interessierte es, wie es wohl in ihm aussähe und in der nächsten Sitzung, fragte ich ihn, ob er mir seine Lieblingsmusik vorstellen könne.⁴² Er nickte, ging zum Computer und suchte den Song von Marc Forster aus: „Bauch und Kopf“.

⁴² Heute würde ich ihm noch mehrere Sitzungen Zeit geben, um die Instrumente weiter auszuprobieren.

Bauch sagt zu Kopf ja, doch Kopf sagt zu Bauch nein.

(...)

*So wie du glaubst, so wie du lebst
und das ist ok, solange's für dich passt
halt daran fest, für mich gilt das nicht*

*Bauch sagt zu Kopf ja, doch Kopf sagt zu Bauch nein
und zwischen den Beiden steh ich
zwischen den beiden steh ich
Bauch sagt zu Kopf ja, doch Kopf sagt nein*

*dann schüttelt er sich
zwischen den Beiden steh ich
zwischen den Beiden steh ich
Weil ich immer was such und immer was fehlt
obwohl es eigentlich gut ist und eigentlich geht
hab ich dich im Blick und wie du's machst
doch so wie du, so bin ich nicht
ich hab Flausen im Kopf und Hummeln im Arsch*

*ich hab immer was vor, bin immer verplant
doch wird's mal still um mich dann komm'n die Geister hoch
und ich hinterfrag mich jedesmal*

*so wie du glaubst, so wie du lebst
und das ist ok, solange's für dich passt
halt daran fest, für mich gilt das nicht
Bauch sagt zu Kopf ja, doch Kopf sagt zu Bauch nein
und zwischen den Beiden steh ich ⁴³*

(...)

Jetzt war ich genauso sprachlos wie C., aber C. hatte in diesem Moment Sprache gefunden, die ausdrückte wie es ihm geht.

Ich schlug ihm vor zur Musik zu malen, er willigte ein. Das Lied von Mark Foster lief in einer Dauerschleife im Hintergrund.

C. malte ein großes Bild mit Regenbogen, einer großen Sonne, einer Blumenwiese mit u.a. satten grünen und roten Farben. Unter dem Regenbogen sitzt ein Mensch auf einer Bank, es regnet. Links und rechts von der Bank malte er zwei Herzen.

C. gab an, dass er es sei, der auf der Bank sitzt. Mir war nicht klar, ob Regen und Sonne seine Polarität ausdrückten, seine Zerrissenheit, oder ob es ihm einfach nur gut ging, und er das durch dieses Bild ausdrücken wollte.

⁴³ Mark Foster: <http://www.songtexte.com/songtext/mark-forster/bauch-und-kopf-b426dce.html>, 12.10.17, 13.17 h

Ein schönes Bild, ich hätte mich gerne zu C. auf die Bank gesetzt.

4.3.3 Improvisationen

Die folgenden Sitzungen sind dadurch gekennzeichnet, dass wir viel Musik machen. C. improvisiert auf einer Art und Weise, die ich nie von einem 11jährigen erwartet hätte.

Er kommt immer gewohnt wortkarg und verhalten in die Sitzungen. Auf die Frage, wie es ihm geht, antwortet er entweder gut (auch wenn ich vom seinem Schulalltag weiß, dass das nicht so ist), oder er zuckt mit den Schultern. Am Anfang schaut er mich nie an. Ich reiche ihm ein Instrument, er gibt mir eins und wir fangen an zu musizieren. Passt sein Instrument nicht, nimmt er sich ein passendes.

Wir musizierten mit dem Flexaton, den Trommeln, der Donnertrommel, den Shimes und der Oceandrum, alles ohne Worte und wenig Blickkontakt. Es war immer seichte, leise Musik. Nie kam es vor, dass er mal auf die „Pauke“ haute oder kräftig auf die Trommel langte.

Vielleicht symbolisierten diese Sitzungen eine vorsichtige Annäherung, er ließ sich Zeit mich kennenzulernen, ich gab sie ihm.

Wir stimmen die E-Gitarre und improvisieren über 20 min. mit Gitarre und E-Bass. C. hat ganz viel Musik im Kopf, er tippt mit dem Fuß einen imaginären Grundschlag, zupft einzelne Seiten, abwechselnd mit „Akkorden“. Er ist sehr in sein Instrument vertieft, so dass ich mir nicht sicher bin, ob er den Bass wahrnimmt. Ich „schleiche“ mich aus der Improvisation raus und möchte ihm das Solo überlassen. Er schaut mich unvermittelt an und sagt: „Mach weiter.“ Ich spiele mit und C. versinkt in seine Musik.

C. fängt in dieser Zeit an, mich mit Du anzureden. Ich akzeptiere das, als Symbol für meine neue Rolle.

Neigt die Sitzung sich dem Ende, höre ich langsam auf mit zu improvisieren, dann taucht C. aus seiner Musik auf, nimmt die Zeit war und beendet dann langsam die Musik.

Ich frage am Ende der Sitzung: „Wie geht es dir?“ Antwort: „Besser als vorher!“

4.3.4 Improvisation Schlitztrommel und Klavier

C. kommt mit Energie in die Sitzung, er hält mir mit erhobener Hand seine fünf Finger entgegen, für mich die nonverbale Aufforderung: „Gib mir fünf, High-five.“ Ich mache das, und überlege, was er wohl heute alles angestellt hat, wenn er schon so aufgekratzt in die Sitzung kommt. Später fällt mir auf, dass er das erste Mal von allein aus dem Klassenraum zum Therapieraum gekommen ist. Diese Sitzung war eine Zäsur, was auch die folgende Musik zeigen sollte. C. setzte mich ans Klavier und er nahm für sich die Schlitztrommel, dann folgte eine 33minütige Improvisation. Es dauerte eine Weile bis wir uns gefunden hatten, es war wie eine Art Ringkampf in der Musik. Dann führte C. die Musik an, wir spielten miteinander.

der, gegeneinander und in Call and Response. Seine Musik war sehr schnell und war mir nicht sicher, wie dieses Trommelfeuer an Impulsen in seiner Wahrnehmung ankam.

Ich versuchte ihn zu stören und ihn herauszufordern und er ignorierte mich, war komplett vertieft in seine Schlitztrommel. Ich „ärgerte“ ihn mehr, er musste lächeln, versuchte aber mich nicht zu beachten. Eigentlich führte er durch seine Spielweise, denn abschließend spielte ich in seinem Takt und Tempo und mit gleicher Intensität. Dieses war die erste Sitzung mit ganz bewusster, gewollter Kommunikation, ein gewolltes Miteinander.

Anschließend schaute er mich direkt an und lächelte. Wir gaben uns den High-five, er ging sichtlich erleichtert und ich war ausgepowert.

In den folgenden Sitzungen war die Begrüßung mit dem High-five unser Begrüßungsritual.

4.3.5 erste Auswirkungen und eine Zwischenbilanz

Die Auswirkungen auf den Unterricht machten sich nach den Sitzungen deutlich, dann war er entspannt, ruhig und störte den Unterricht nicht. Seine Wahrnehmung schien eine andere zu sein, denn sein Blick war klarer.

Für ihn bringen die Sitzungen sehr viel, wenn er das auch nicht in Worte fasst. Generell konnte ich nicht von einer Verbesserung reden, je mehr Fortschritte wir in der Musik machten, desto schwieriger wurde sein Verhalten in der Schule. C. wurde medikamentös neu eingestellt und in der Klasse kam ein weiterer schwieriger Schüler, in dessen Gefolge sich C. bewegte, leider nicht positiv. Ich glaube, dass seine Lebenswelt ebenso komplex ist, wie die Musik, die er improvisiert.

Die musiktherapeutischen Sitzungen waren sein Save-Place, sein Wohlfühlraum, den er sehr gerne aufsuchte. Die Therapie bildete auch eine Umgebung, in der er sich austoben konnte, um seiner Energie Freiraum lassen.

Ich entschied für mich, seine Lage nicht problematisierend zu thematisieren. Ich wollte ihm eine Ausgangsbasis schaffen, von der aus wir arbeiten konnten, wenn die Zeit dafür reif war.

Ich wollte auf keinen Fall den „Fehler“ von Julien wiederholen, den ich sehr stark konfrontiert hatte und der darauf erstmal die musiktherapeutischen Sitzungen nicht weiterführte, zumal ich bei C. noch einen Zeitraum von 2 Jahren zur Verfügung habe.

Auf die Frage, wer ich denn für C. bin, habe ich keine Antwort bekommen. Aber wenn wir uns auf den Gängen außerhalb des Musikraums begegneten, bekam ich Blickkontakt, sogar ein Lächeln, an guten Tagen sogar ein High-five. Führte uns die Schule z.B. über Vertretungsunterricht zusammen, war er nie negativ oder sonst wie auffällig. Ich kann bis heute nicht sagen, welche Rolle ich für ihn spiele, aber so wie er mir begegnet ist es eine positive. Meine Leitlinie für Therapie mit C. war ein klares geduldiges Warten. Vielleicht war Geduld genau das, was er anderswo nicht mehr bekam. Ich ließ ihn zu, so wie er war, ich machte Gesprächsangebote, akzeptierte, wenn er sie nicht aufnahm, bzw. war zufrieden mit dem

was als einsilbige Antwort kam. In der Musik konnte ich ihn sehr ernstnehmen und zwischenzeitlich hatte ich auch das Gefühl, dass wir uns auf Augenhöhe begegneten.

Eine tragfähige, warmherzige, einfühlsame, verstehende Beziehung für ihn war meine Intention. Ich ließ ihn selbst die Richtung bestimmen.⁴⁴

Musik ist C.'s Medium, darüber kann er sich ausdrücken. Das musikalische Miteinander war immer derart intensiv, dass ich seine Anstrengung und Energie persönlich körperlich gespürt habe. Es verging keine Sitzung, in der ich nicht geschwitzt war. So konnte ich nachvollziehen, was dort an „Hyperaktivität“ war.

C. geht aus der Therapie immer deutlich ruhiger und gelassener, manchmal sogar fröhlich raus.

Die Therapie bietet ihm einen Sicherheitsraum, indem er sein kann wie er ist, nichts muss, aber vieles darf, ein vertrauter Raum, ein Safe Place.

Kennzeichnend ist in den Sitzungen, dass keine verbale Auseinandersetzung stattfindet. Aber vielleicht ist das für C. auch ein Kennzeichen von Schule, wo alle über ihn und seine Probleme reden wollen.

Wohl zeigt er zunehmend Zeichen der Sympathie durch Lächeln, offenen freundlichen Blickkontakt. Anfänglich musste ich ihn zur Musiktherapie in der Klasse abholen, bei den letzten Sitzungen wartete er bereits vor dem Raum auf mich. Seine Integrationskraft bestätigt, dass er gerne in die Musiktherapie geht und mich als Gegenüber mag.

4.3.6 die Sitzung vom 24.1. 2017

Es ist die Sitzung nach unserer Schlitztrommel-Klavier Session. C. kommt sichtlich aufgeregt und wütend in die Sitzung. Es muss etwas vorgefallen sein, was seinen Ärger erregte. Ich fand es interessant, seine Emotionen zu sehen, die hat er sonst sehr unter Kontrolle.

C. setzt sich mit dem Rücken zu mir auf einen Stuhl, verschränkt die Arme, schmolzt und „wippelt“ nervös angestrengt mit dem Bein. Er ist nicht zugänglich durch Ansprachen und andere Angebote. Hinterher erfahre ich, dass C. von seiner I-Kraft auch zur Musiktherapie-sitzung geschickt wurde.

Ich entschlief mich, ihm die Aufnahme der letzten Sitzung vorzuspielen und stelle die Musikanlage recht laut ein, damit auch Vibrationen spürbar sind und setze mich auf Abstand hinter ihn, um seine Distanz zu respektieren.

Nach und nach wird er ruhiger, seine Beine hören diese Leerlaufbewegung auf, seine Haltung öffnet sich und er nimmt eine entspannte Sitzhaltung ein.

Die Musik läuft aus und es herrscht Stille, ich warte ab. Nach zwei Minuten steht C. auf, schaut mich an und fragt, ob er kommende Woche einen Freund mitbringen kann. Ich erwidere, dass ich mir das überlegen werde. C. nickt zum Einverständnis, verabschiedet sich, winkt und lächelt.

Ich konnte erstmalig die Wirkung eigenproduzierter Musik beobachten. Es ist offensichtlich ein Teil der positiven Stimmung der letzten Sitzung auf C. übertragen worden. Dies war derart intensiv, dass die Musik seine schlechte Stimmung deutlich verbessern konnte. Er war bestimmt nicht fröhlich, aber deutlich gesetzter, geerdet auf dem Fundament seiner Musik.

⁴⁴ Vgl. Eric Pfeifer, *Musiktherapie als Fördermaßnahme in der Schule*, Wiesbaden 2014, S 89 ff.

(Hier tritt eine längere Pause ein, da C. an beiden Füßen operiert werden muss. Er ist wochenlang auf Krücken angewiesen, eine Situation, die ihn sehr belastet, da er sich nicht entsprechend bewegen kann, um Energie rauszulassen.)

4.3.7 die Sitzung vom 27. 4. 2017

C. kommt auf Krücken in den Raum und wir begrüßen uns mit unserem Ritual. C. ist verändert, er wirkt sehr ruhig. Im Nachhinein erfahre ich, dass er während seiner Pause auch seine Medikamente neu eingestellt wurden.

Im Raum stehen das Klavier und das E-Piano im rechten Winkel aneinander. (In den Pausen üben Schüler für ein Konzert.) C. stellt sich an das E-Piano und drückt einige Tasten. Nach einem Moment sagt er: „Ich kann nichts!“ Ich finde, das sind so Momente, da kommt es auf eine kurze prägnante Reaktion an. Ich setze mich ans Klavier, lade ihn so ein und erwidere: „Du kannst eine Menge!“

Er verhält sich, ob er meinen Satz nicht gehört hat.

Nach einer kurzen Zeit setzt er sich. Er spielt immer kleine Sekunden, weiße und schwarze Tasten im Wechsel, mal hier mal dort. Er kommt dann immer auf vier gefühlte Achtelnoten, E/ES/E/Es zurück. Ich denke: „Jetzt bloß nicht `Für Elise`, kann ich auch nicht, mag ich auch nicht, will ich auch nicht, brauche ich auch nicht, um Musik zu können.“

Ich biete ihm Pentatonik an, nur die schwarzen Tasten. C. ignoriert mich oder nimmt mich tatsächlich nicht wahr. Er wirkt abwesend. Ich biete weiter Pentatonik an. Ich merke, dass ich müde werde. C. spielt seine `engen` kleinen Sekunden, seine ursprüngliche Spielfreude ist nicht da. Überträgt sich da gerade eine Stimmung? Müdigkeit und Enge? Ich versuche sein Spiel mit Clustern zu stören (, oder zu bereichern, zu motivieren).

Ich meine zu beobachten, dass er mich jetzt bewusst ignoriert. Da ist also Wahrnehmung.

Mit der rechten Hand spiele ich, mit der linken schraube ich den Notenhalter des E-Piano ab. Ich möchte (vielleicht auch symbolisch) diese Barriere entfernen, denn er hat sich auch ein Stück hinter diesem E-Piano verschanzt. Ich möchte aber an seine Tasten. Ich „ignoriere“ ihn, spiele mit der rechten Hand meine Pentatonik und störe sein Spiel mit Clustern, die ich ihm mit der linken Hand, auf seine Tasten dazwischen „haue“. Jetzt muss er sich schon anstrengen mich zu ignorieren. Er weicht mit seinen kleinen Sekunden meinen Clustern aus und ich verfolge ihn.

Jetzt kommt der Zufall zu Hilfe. Ausversehen berühre ich mit der linken Hand einen Knopf und es ertönt ein spritzig, funkig wirkender Rhythmus, eingeleitet von einer elektronischen Stimme: „Here comes the music“. C. lacht, hat Blickkontakt und sagt: „Was ist das denn, das ist ja witzig.“ Jetzt ist seine alte Spielfreude wieder da. Er improvisiert zu diesem Rhythmus, immer noch versunken, aber er lächelt und hat einen aufmerksamen, interessierten Blick. Er braucht mich gerade nicht mehr. Ich ziehe mein Spiel zurück und höre zu. Jetzt bin ich auch wach. Der Schulgong beendet die Sitzung. C. hört auf zu spielen, schaut mich an, lächelt. Ich sage nur: „Siehst du, kannst doch was.“

4.3.8 Calvin spielt seine Klassenlehrerin

C. Lage außerhalb der Musiktherapie ist schwierig. C. hat sich gerade eine schwierige Peer-group ausgesucht, die aus Pädagogen-Sicht keinen guten Einfluss auf ihn hat, aus seiner Sicht bekommt er Anerkennung. Aus meiner Musiktherapeuten-Sicht gibt es Grund zur Freude, da C. gerne zur Musiktherapie kommt. Er ist aufgeschlossen und kreativ, aber ge-

wohnt wortkarg und einsilbig. Seine Klassenlehrerin hat eine Klassenkonferenz u.a. für C. einberufen.

Auf die Frage, wie es ihm geht, zuckt er mit den Schultern.

Ich bitte ihn, wichtigen Personen in der Schule ein Instrument zu zuordnen.

Kevin ordnet sich ein paar Drums Sticks und zwei Handbecken zu, seine I-Kraft bekommt zwei (leise) Rasseln, seine Klassenlehrerin ist das Schlagzeug und der Regenmacher, ich werde durch eine Stabkastagnette dargestellt.

Ich möchte, dass er diese Instrumente zum „sprechen“ bringt. Er widmet sich offenbar seinem Hauptthema, seiner Klassenlehrerin. (Eine junge, sympathische, engagierte Kollegin, die ihre Klasse mag, es aber deshalb nicht zulässt, dass C. und seine Gruppe die Klassengemeinschaft zerstören.)

Das Schlagzeug ist ein überdimensionales Instrument, er spielt es schmerzhaft laut, schlägt heftig auf die schrillen Becken, er tritt mit aller Kraft die Base Drum. Der Bass kommt bei mir wie Schläge in die Magenröhre an. Er schlägt mit äußerster Energie und Kraft auf die Tom-Toms. Sein Gesicht ist erstmals angestrengt, fast schmerzverzerrt.

Ich spiele C. Handbecken, die immer wieder laut störend seine Interpretation begleiten. Er hält Blickkontakt mit den Becken und reagiert sehr impulsiv.

Dann zerbricht ein Stick, C. schaut mich überrascht an. Ich sage nur kurz: „Egal, weiter!“; und C. legt noch mal einen Level an Energie dazu. Er arbeitet sich regelrecht am Schlagzeug ab.

Es ist das erste Mal, dass er so aus sich raus geht. Am Schluss ist C. fast atemlos.

Nach der Improvisation schaut er mich an, es folgt eine Zeit des Schweigens, dann sage ich ihm: „Das ist genau der Grund, warum wir beide hier Musik machen, denn genau das darfst du hier.“

Wir verabschieden uns über die Herbstferien.

Ich beabsichtige ihn mit seiner Musik nach den Ferien zu konfrontieren.

4.3.8.1 Rollenkonflikt

Am nächsten Tag sitze ich als Religionslehrer von C.'s Klasse in der Klassenkonferenz, die unter anderem über C. sich berät und pädagogische bzw. Ordnungsmaßnahmen zu beschließen, weil die Situation in der Klasse unhaltbar geworden ist, weniger aus Sicht der Lehrer, aber aus Sicht der MitschülerInnen und Eltern.

Ich habe für mich beschlossen, nicht an der Abstimmung teilzunehmen und keine Vorschläge für Ordnungsmaßnahmen zu unterstützen. Mit der Betonung, dass ich aus der Therapie nicht sagen werde, vermittele ich aber meine Eindrücke, betone seine ausgeprägte Sprachlosigkeit und wir beraten über weitere Hilfsangebote.

Musiktherapie in Schule, kann im Fall von C. einen Save Place bieten. Um C. weiterführend zu helfen, halte ich Therapiemaßnahmen außerhalb von Schule für notwendig.

4.4 Louis⁴⁵

L. ist Asperger Autist. Der Junge kam ursprünglich als gesundes Kind zur Welt und hat seinen Autismus aufgrund seiner schwierigen Lebensbedingungen (emotional-soziale Verwahrlosung) nachträglich erworben.

⁴⁵ Der Name wurde aus datenschutzrechtlichen Gründen geändert.

L. wurde nach einem Schulwechsel in unserer Schule zunächst in der Klasse 10 unterrichtet und dann einen Jahrgang zurückgestuft. Er nimmt seit März 2017 am Unterricht meiner 9ten Klasse teil.

Er lebt seit Januar 2017 in einer Wohngemeinschaft für junge Menschen, die „aus völlig unterschiedlichen Hintergründen“ kommen. Dort leben kriminelle und suchtkranke Jugendliche und wie in Louis` Fall, Jugendliche aus „schwierige(n) Lebens- und Familienumstände(n)“⁴⁶. Vorher lebte er phasenweise bei seiner Mutter und in anderen Heimeinrichtungen.

L. hat Anspruch auf eine Integrationskraft, die in den letzten sechs Monaten drei Mal wechselte.

Wenn man davon ausgeht, dass Autisten eine sichere, klar strukturierte Umgebung benötigen, um sich zu entfalten, erahnt man wie schlecht es L. zu diesem Zeitpunkt geht.

L. hat den Reifegrad eines 9 bis 10jährigen, zumindest sind diese Schüler auf dem Schulplatz seine Spielgefährten, mit denen er Sammelkarten tauscht. Das hält an, bis in seine Parallelklasse (Jahrgang 9) ein neuer Schüler kommt, ebenfalls ein Asperger Autist. Sehr schnell sind die beiden „dickste“ Freunde. Da ist endlich jemand, der L. versteht.

Louis Fall ist ein Beispiel für die funktionierende Doppelrolle als (Klassen-)Lehrer und Musiktherapeut.

4.4.1 die Ausprägung des Asperger Autismus bei Louis

Das Asperger-Syndrom ist zum größten Teil eine „unsichtbare Behinderung“⁴⁷. Das heißt, dass man von der äußeren Erscheinung her nicht sagen kann, ob jemand das Asperger-Syndrom hat.

Da bilden sich z.B. Probleme in der Klasse, die MitschülerInnen sehen, dass ich L. nach anderen Maßstäben behandle. L. interpretiert meine Zeichen und Ansagen anders, die seine Klassenkameraden als selbstverständlich ansehen. Auch seine Kommunikation und Interaktion mit seinem Umfeld verwirrt nicht nur SchülerInnen, sondern auch Kollegen. Es ist nicht einfach seine abweichende Wahrnehmungsverarbeitung selbst zu verstehen und anderen verständlich zu machen.

Es ist auch schwer für seine Mitschüler zu akzeptieren, dass L. ein anderes soziales Verständnis hat und so für sein Umfeld vermeintlich unsozial reagiert.

Viele Schwierigkeiten mit seinem Umfeld entstehen aus alltäglichen Situationen, z.B. dass er Schwierigkeiten damit hat, Gesichtsausdrücke, Körpersprache und Tonfall zu interpretieren

Es entstehen Schwierigkeiten, z.B. wie L. ein Gespräch beginnt oder beendet, welche Themen für ihn angemessen sind und wie er das Thema oft sprunghaft und für uns zusammenhangslos wechselt.

⁴⁶ <http://www.neustart-breitscheid.de/wohngemeinschaft-fuer-gefaehrdete-jugendliche/> 07.10.2017, 12.02 h

⁴⁷ <http://autismus-kultur.de/autismus/asperger.html>, 07.10.2017, 12.26 h

L. nimmt Dinge sehr wörtlich und hat Schwierigkeiten, Witze, Metaphern oder Ironie zu verstehen. Er kann soziale Angebote der Gruppe nicht annehmen, er ist unsicher bei Gruppenaktivitäten und beim Schließen und Aufrechterhalten von Freundschaften, besonders wenn er sich zurückzieht und scheinbar nicht an anderen Menschen interessiert ist.

So stößt es in der Klasse auf Unverständnis, dass L. unnahbar und abweisend auf seine Integrationskraft reagiert, die sich Mühe gibt und aufgrund ihrer hohen empathischen Kompetenz sehr beliebt in der Klasse ist.

L. benötigt, um seine Welt vorhersagbarer und weniger verwirrend zu machen, Routine und Rituale. Seine Mitschüler nehmen jede Abwechslung vom Schulalltag dankbar an, L. wird dadurch gestört und verunsichert.

Als Lehrer stehe ich vor der Aufgabe, den MitschülerInnen seine Schwierigkeiten transparent und verständlich zu machen, um überhaupt etwas wie Integration zu ermöglichen. Inklusion ist in dem Zusammenhang noch ein sehr weiter Weg.

4.4.2 Musiktherapie mit Louis - die erste Sitzung

Allein durch die Tatsache, dass ich L. einen festen Termin wöchentlich biete, indem ich mich allein auf ihn einlasse, ihn beobachte, seine Musik höre, ihn höre, bewirkt, dass ich binnen kurzer Zeit für ihn zu einer festen positiven Bezugsperson geworden bin.

Der therapeutische Rahmen, in dem Schule vordergründig keine Rolle spielt, gibt mir bei L. die vertraute Rolle, in der ich auch außerhalb der Therapie anknüpfen kann, wenn es Probleme in der Schule gibt.

Ich fange an, „den Musikschrank“ auszuräumen. Die Instrumente interessieren ihn (scheinbar) nicht so. L. zeigt mir die Gitarre und fragt, ob er sie benutzen darf. Er nimmt sie und stellt sofort fest, dass sie nicht gestimmt ist.

Wir stimmen gemeinsam das Instrument. Ich sitze am Klavier, L. hat die Gitarre. Er konzentriert sich komplett auf sein Instrument. Er hört konzentriert zu und stimmt die Saiten, wobei er mir zu verstehen gibt, dass ich nicht zu laut spielen soll.

Nach dem Stimmen wirkt er gelöster und sieht mich zu ersten Mal (kurz) an. Irgendwie habe ich den Eindruck, dass nun unsere Beziehung auch etwas besser „stimmt“. L. hat hier einen Ruheraum, indem er sich länger auf etwas konzentrieren kann, seine Wahrnehmung hat hier mehr Freiheiten. Eine Beobachtung, die sich in den folgenden Sitzungen bestätigen wird.

Dann möchte L. mir seine Musik vorstellen. Es sind Rap-Titel, wie z.B. „Leider geil“ und „Is´ mir egal“, die die Resonanz „Erschrecken und Abstoßen“ in mir erzeugen. Ist das vielleicht sein Thema, dass er vielen Menschen begegnet ist, die ihm gespiegelt haben:

>>Du bi-„Is´ mir egal“<< .

Er wirkt beim Vorspielen der Musik auch wieder umtriebig und fahrig. Er beobachtet mich genau, wie ich auf diese Musik reagiere. Ich lasse seinen Test unkommentiert stehen, obwohl er gemerkt hat, dass ich diese Musik mit ihm nicht teile. Ich stelle ihm die Farbkiste vor, die er interessiert untersucht und verabrede, dass wir kommende Sitzung zur Musik malen.

L. hat mir über seine Musik einen ersten Einblick in sein Inneres gewährt. Ich verstehe nicht, welche Auswirkung diese hämmernde, aggressive Musik auf seine Wahrnehmung hat.

4.4.3 zweite Sitzung

Lucas ist im Unterricht sehr schweigsam. Zu Beginn der Sitzung „plappert“ er regelrecht drauf los, dass er viel gezockt hat, dass er gerne mit mir zocken möchte, dass viel mit seiner Mutter gezockt hat und dass beim Zocken gute Musik läuft.

Vielleicht ist das ein Zeichen, dass die positive „Stimmung“ der vergangenen Stunde anhält, weil er sich hier anders verhält. Ich bekomme die erschreckende Erkenntnis, dass der Junge gute Zuwendung offensichtlich über das gemeinsame Zocken definiert.

„Der Klient führt, der Therapeut folgt“ ist ein bewährter Grundsatz der Therapie, der ich jetzt nicht folge. Ich zeige ihm eine alternative Zuwendung und möchte mit ihm malen.

L. lässt sich darauf ein, möchte aber die Musik vorschlagen: „Hells Bells“ von ACDC.

Er schlägt vor, dass er diese Stunde die Musik bestimmt, ich darf die nächste Stunde die Musik bestimmen. Ich folge diesem Vorschlag und schmunzle in mich rein, da er einen Kompromiss verhandelt hat.

Er sucht sich Wasserfarben aus und bereitet seinen Arbeitsplatz sorgfältig vor, alles hat seinen Platz, die Pinsel werden der Größe nach geordnet. L. hat eine Papierrolle zur Verfügung, benutzt aber für seine E-Gitarre, die er malt, nur wenig Platz. Auf meine Anmerkung hin, er könne größer malen, verneint er und sagt entschieden. „Mehr Platz brauche ich nicht.“

L. möchte nicht über das Bild reden, er räumt lieber sorgfältig seinen Platz auf, verabschiedet sich und vergewissert sich, ob kommende Woche „die Musiktherapie“ wieder stattfindet. Er verlässt den Raum deutlich ruhiger, als er ihn betreten hat.

4.4.4 die dritte Sitzung

L. begrüßt mich vor dem Raum bereits. Er hat auf mich gewartet. Er ist deutlich ruhiger und ausgeglichener als letzte Woche. Seine Schultasche hat einen festen Platz am Rand des Raums. L. sagt auch sofort, was er möchte: er möchte wieder malen und ich darf die Musik aussuchen (, da wir das vereinbart haben). Ich schlage „Hells Bells“ vor. Nach einem kurzen Gespräch, ist das für L. in Ordnung.

L. malt 30 min. vertieft. Er malt ein Bild mit Symbolen und Überschriften. Dort kommen seine Mutter und seine Schwester vor, die er sehr vermisst. Er darf sie nur einmal im Monat sehen. Das ist in vier Tagen. Er freut sich sehr. Seiner Schwester geht es auch (!) nicht gut, sie trennt sich von ihrem Freund.

Er malt seine Wohngruppe, sie ist wichtig für ihn, sie ist sein neues zu Hause, er fühlt sich wohl. Er malt die Pfadfinder, das macht ihm Spaß. Dort taucht auch „Gott“ auf. Gott ist für ihn wichtig. Gott ist übergeordnet gemalt, als hätte er den Überblick und würde alles beobachten.⁴⁸

L. teilt mir viel von seiner Gefühls- und Erlebniswelt mit. Er hat ein gewisses Maß an Vertrauen zu mir, was mir hilft, ihn besser zu verstehen. Ich bekomme eine Gesprächsgrundlage mit ihm, die eine wichtige Basis für die weitere Therapie bilden wird. L. verlässt seine Introvertiertheit und öffnet sich. Sein Blickkontakt ist klar.

Ich sage, dass zu diesem Bild seine Rap-Musik der ersten Sitzung nicht passt. L. antwortet, die würde er nur hören wenn er „ausrasten“ will. Jetzt wäre ihm nicht danach. Er wäre

⁴⁸ „Neustart“ wird von einem freikirchlichen Verein getragen. Freikirchliche Gemeinden strukturieren die Welt nach einem klaren Regelkatalog, dies kann für L. Sicherheit bedeuten, kann aber auch eine Belastung sein. Dieses möchte ich in einer zukünftigen Sitzung thematisieren.

schon lange nicht mehr „ausgerastet“. L. verabschiedet sich und fragt, wann die nächste Sitzung ist.

Ich habe, den Eindruck, bereits in der frühen Phase der Therapie einen Schutzraum und Freiraum für L. gebildet zu haben, in dem er sich entfalten kann, indem er sein kann.

4.4.5 ein Interims-Erfolg

L. ignorierte seine neue I. Kraft, sie war ihm lästig, sie war schon wieder eine Neue, sie ist das Zeichen, dass er sich von den anderen unterscheidet.

In der Projektwoche bastelten und werkten beide 9er Klassen im Musikraum. Unter anderem wurden (Mega-Fitness) Regenschirm erstellt. Dies waren zwei Meter lange, 12 cm im Durchmesser breite Papprollen. Mehrere S. arbeiten an einem Regenschirm, schon allein wegen der enormen Zahl an Nägeln, die dort hinein passen. L. ließ zu, dass seine I- Kraft im half, ihm bei seinem Vorhaben assistierte, ihm Nägel und Hammer reichte. Dies war das erste Mal, dass er so Kontakt mit ihr aufnahm. Später probierten sie den Regenschirm gemeinsam aus und wir alle konnten hören, dass diese Arbeit „Früchte“ getragen hatte.

4.4.6 die vierte Sitzung

L. wartet auf mich. Er ist schweigsamer und hat keine Vorschläge was er machen möchte. Er möchte sein Bild der letzten Stunde gerne mit nach Hause nehmen, wir betrachten es kurz und reden nochmal drüber. L. freut sich auf das Wochenende, dann darf er zu seiner Mutter. Seine Schwester macht ihm Sorgen, sie kommt aus dem Krankenhaus.

L. erzählt von seinem Vater, den er nicht kennt, zu dem er aber bald Kontakt aufnehmen möchte. Davor hat er Angst. L. möchte nicht weiter reden. Er hat keine Lust zu malen.

Ich biete ihm an, sich die Turnmatte und Decken zu nehmen, ich würde ihm Musik vorspielen, er darf es sich gemütlich machen.

Ich frage ihn, ob ich den Raum abdunkeln darf, wie laut die Musik sein soll und wo ich mich hinsetzen darf.

Dann spiele ich von Arvo Pärt „Spiegel im Spiegel“ vor.

L. liegt ruhig, die Augen sind geschlossen, die Decke ist bis zum Kinn gezogen, der Kopf liegt auf der Seite, die Hände liegen in „Pfötchen-Stellung“ neben dem Kopf. Ich bin mir nicht sicher, ob er im Halbdunkeln an seinem Daumen nuckelt.

Meine Resonanz sagt, dass ich da eine Regression beobachte, die L. in eine Zeit zurückführt, in der „seine Welt noch in Ordnung“ war. Musiktherapie bildet hier einen Safe-Place.

L. möchte „das“ kommende Sitzung nochmal machen, möchte aber dazu sein Kuscheltier mitbringen.

4.4.7 die fünfte Sitzung

Es ist die Woche vor den Herbstferien. Wir ziehen die Sitzung auf Dienstag vor, da aufgrund der verkürzten Schultage der normale Termin entfallen würde.

Wir können die letzte Sitzung nicht fortführen, L. hat sein Kuscheltier nicht mitgebracht. Aber Regression und Kuscheltier ist heute auch nicht Thema. L. war letztes Wochenende bei seiner Mutter. L. redet nicht. Sein Thema ist heute „Zock-Musik“, er möchte zu „Zockmusik“ (die Techno Musik, die seine Spiele begleitet) malen.

Er möchte, dass die Fensterlamellen so eingestellt werden, dass man ihn von draußen nicht sehen kann, die Musik ist laut, die Neonbeleuchtung im Raum hell grell. Die Musik läuft in einer Endlosschleife

Dann malt er in einem grellen Pink:

TECHNO GEOMEDRIE DASH

Ich beobachte ihn und frage mich, wie sein Wochenende war, der Musik nach fürchterlich und lieblos. L. redet nicht über das Wochenende und ich lass ihn malen.

Nach einer Zeit fängt er an über seine WG zu erzählen, alltägliche Begebenheiten und dass er sich freut, sich heute Nachmittag mit seinem Freund G. zu treffen.

L. hat Dampf abgelassen, hat zumindest ein Stück seines Wochenendes verarbeitet und ist wieder im Hier und Jetzt angekommen, was im Vergleich zu seinem Wochenende wohl doch nicht so schlimm ist.

Wir verabschieden uns ins Wochenende und wünschen uns schöne Ferien.

4.4.8 Perspektive

L. verleiht mir neue Einsichten in die Musiktherapie. Bisher habe ich begleitend, thematisierend, präventiv und intervenierend gearbeitet. Ich glaube auch (selbstbewusst) mit Erfolg.

Kinder und Jugendliche wie L. erweitern die Möglichkeit von musiktherapeutischer Arbeit in Schule.

In der Musiktherapie mit L. habe ich perspektivisch den Anspruch über musiktherapeutische Intervention hinaus im therapeutischen Sinne heilend bzw. lindernd Musik wirken zu können, also Musiktherapie im eigentlichen Sinne anbieten zu können.

Mit fortschreitender Entwicklung von Inklusion ist Musiktherapie in Schule auf breiter Basis möglich.

5. Fazit

Betrachte ich zum Schluss meine Eingangsthese, wird mir deutlich, dass der Bedarf an Schulen, an denen „die Welt noch in Ordnung“ ist, groß ist. Wie viel dringlicher sind Schulen in sogenannten „sozialen Brennpunkten“ auf Musiktherapie und andere Konzepte angewiesen, da schließe ich ausdrücklich die Gymnasien mit ein, an denen vielleicht die Leistung stimmt, aber oft das Miteinander nicht.

Möchte ich als LehrerIn über den reinen Bildungsauftrag von Schule hinausgehen, sollte Voraussetzung sein, dass ich die Achtsamkeit besitze, neben einem pädagogischen Selbstverständnis, auch ein therapeutisches Selbstverständnis zu bilden.

Pädagogik wie Therapie sollten beide über Schule hinaus wirken und nicht zum Selbstzweck in Schule werden. Ebenso sollte ich mir klar werden, welche Rolle spiele ich bei den SchülerInnen und möchten diese von mir therapiert werden. Auch die Sicht des LehrerTherapeuten ist entscheidend, z.B. war im Fall von Arno klar, dass er Therapie benötigt, der Schutz des Mädchens aber war für mich vorrangig.

Diese Rollenklarheit hilft auch, um einerseits Rollendiffusionen und Rollenkonflikte zu vermeiden. Andererseits ist es wichtig meinem Gegenüber deutlich zu machen, in welcher Rol-

le, in welcher Funktion kommunizieren wir jetzt in diesem Moment. Dazu gehört auch, wie ich die SchülerInnen sehe und zwar keinesfalls als Klient oder Patient, sondern vielmehr als Kinder und Jugendliche mit Problemen, denen ich eine Hilfestellung biete, ihre Probleme zu erkennen und zu bearbeiten.

Deshalb neige ich dazu im Zusammenhang von Musiktherapie an Schulen, den Begriff Intervention zu benutzen. Im Zuge von Inklusion habe ich es mit SchülerInnen zu tun, die weitergehende Hilfe benötigen, dann kann man auch von Therapie reden.

Musiktherapie in Schule sollte nicht mit privaten Therapieangeboten kollidieren. Sollte Musiktherapie in Schule an ihre inhaltlichen oder zeitlichen Grenzen stoßen, sollten zu anderen weiterführenden Maßnahmen beraten werden.

Ich habe für mich gelernt, dass der organisatorische Rahmen für musiktherapeutische Arbeit in Schule sorgfältig bedacht werden sollte. Was in privater Praxis selbstverständlich ist, muss in Schule erst erarbeitet werden.

Musiktherapie in Schule kann bei den Kindern und Jugendlichen viele Wirkungen haben, z.B.:

- Musik als Kommunikation;
- Musik hilft bei der Selbst-, Fremdwahrnehmung und Reflektion;
- Musik dient bei der Selbstverwirklichung;
- Musik beruhigt und entlastet;
- Musik bietet einen Safe Place und einen Schonraum;
- Musik ist dort Sprache, wo Worte versagen;
- Musik ist Ausweg aus Parallelwelten und führt in die Wirklichkeit.

Ich möchte mit einem Zitat von Rosemarie Tüpker abschließen:

„Musiktherapie in der Schule ist ein Versuch (...) entmutigenden Kreisläufe zu unterbrechen und Schule für Kinder und Jugendliche zu einem Ort zu machen, an dem auch Auswege erfahrbare werden ... unterstützt durch die Musik, als eine Sprache der Gefühle, des Nicht-Sagbaren oder Un-Erhörten.“⁴⁹

⁴⁹ Tüpker, Rosemarie, „Musiktherapie in der Schule“, Wiesbaden 2005 / S.9

6. Literatur

Attwood, T.: Ein Leben mit dem Asperger Syndrom, Stuttgart 2012

Attwood, T.: Das Asperger Syndrom, Stuttgart 2016

Bruhn, H.: Musiktherapie / Geschichte, Theorien, Methoden, Göttingen 2000

Erlass zur „Therapeuten Versorgung von SchülerInnen und Schülern mit sonderpädagogischen Förderbedarf“ im Bundesland Hessen

Gaschke, S.: Die Erziehungskatastrophe, München 2001

Lutz Hochreutener, S.: Spiel - Musik - Therapie, Göttingen 2009

Neuhaus, C.: ADHS bei Kindern, Jugendlichen und Erwachsenen, Stuttgart 2016

Pfeifer, E.: Musiktherapie als Fördermaßnahme in der Schule, Wiesbaden 2014

Schwabe, M.: Musik spielend erfinden, Kassel 1992

Smeisters, H.: Grundlagen der Musiktherapie, Göttingen 1999

Tüpker, R.: Musiktherapie in der Schule , Wiesbaden 2005