

Klang-Bilder - Bild-Klänge

Musiktherapeutische Arbeit in Gruppen
mit Schüler/innen einer Förderstufe und
mit psychisch erkrankten Erwachsenen



Fachvortrag
zum Abschluss der Musiktherapeutischen Zusatzausbildung
in Siegen

vorgelegt von : Julia Dreyer
im Oktober 2013

Inhalt

Zur Funktion von Bildern und Imagination in der Musiktherapie

Musiktherapeutische Arbeit mit Gruppen in der Mittelpunktschule Wohratal

Allgemeines

Beispiele aus der Praxis

Zwischenresümee

Musiktherapeutische Arbeit in Gruppen mit psychisch erkrankten Erwachsenen

Gerontopsychiatrische Tagesklinik der Vitos-Klinik Marburg

und Wohn- und Pflegeheim der Vitos - begleitende psychiatrische Dienste Marburg



Fazit

Literatur

Anhang: Bilder

Einleitung

In meiner Praxistätigkeit konnte ich drei verschiedene Arbeitsbereiche erkunden. Beginnen möchte ich mit einem Morgen-Begrüßungslied, das meine Arbeit mit den psychisch erkrankten Erwachsenen seit dem Beginn begleitet. Je nach Teilnehmer/innen singe ich es mit der Gruppe im Stehen oder im Sitzen und auch in unterschiedlichen Sprachen. (Lied mit Bewegungen: Guten Morgen).

Als Schwerpunkt habe ich mir die Arbeit mit Bildern und Klängen gesetzt, da ich in meiner Praxistätigkeit gerne Methoden angewandt habe, die von konkreten Bildern ausgehen oder bildliche Vorstellungen erzeugen. Ich habe in meinen Praxisstellen mit Menschen ganz unterschiedlichen Alters ausschließlich in Gruppen gearbeitet.

Angefangen habe ich im Herbst 2011 mit Schüler/innen einer 5. Klasse der Förderstufe, dann ab 2012 mit älteren Erwachsenen in einer gerontopsychiatrischen Tagesklinik bis zum Jahresende und ab März 2012 zusätzlich mit chronisch psychisch erkrankten Bewohnern eines Wohn- und Pflegeheims.

Zunächst möchte ich einige Funktionen der Arbeit mit Bildern und Imaginationen in der Musiktherapie erläutern, bevor ich dazu Beispiele aus meiner Praxis vorstelle. Dabei wird mein Schwerpunkt auf der Arbeit mit den Schüler/innen liegen.

Zur Funktion von Bildern und Imagination in der Musiktherapie

Ich beginne mit dem konkreten Gestalten eines Bildes. Deta Margarete Stracke schreibt in einem Aufsatz mit dem Thema „Heilsames Bilderschaffen in Psychotherapien mit Kindern und Jugendlichen“:

„Das Bild ist gleichzeitig Ding der äußeren Welt sowie Produkt unserer Fantasie und somit Übergangsraum zwischen innen und außen.“¹

Bilder können in der Therapie spezielle Funktionen erfüllen. Wie Stracke erläutert, bietet das Bild Chancen, besonders bei frühen Geschehnissen aus der Zeit vor dem Spracherwerb und bei traumatischen Ereignissen, die seelische Verarbeitung durch nachgeholt Symbolisierungen zu ermöglichen.

¹ Deta Margarete Stracke in dem Band „Kinder brauchen Spielräume“, hrsg. v. G. Hüther und K. Gebauer, Düsseldorf/Zürich 2003, S. 144-163, S. 154

Das materiell gestaltete Bild erscheint zugleich als Spiegel und als Geschöpf der malenden Person.

Optische Eindrücke werden, wie sie schreibt, bereits als Säugling mit Tast-, Hör-, Geruchs- und Geschmackseindrücken verbunden. So wundert es nicht, dass Assoziationen und Gefühle beim Musikhören im Malen ausgedrückt werden können.

Beim Gestalten erleben Kinder bereits früh intensiv das Gefühl von Urheberschaft und Selbstwirksamkeit. In einem Bild können bereits Lösungen und Auswege in gefühlsmäßig schwierigen Situationen entstehen, wie Stracke ausführt. Starke Gefühle werden durch ihre bildliche Gestaltung „quasi verdaut“. Abgespaltene oder verdrängte Impulse können sichtbar gemacht und so langsam integriert werden. Ungesagtes und Unsagbares wird ins Bewusstsein gebracht und kann, so Stracke, allmählich den Zugang zur frühen Welt der Bilder, Sinne und Gefühle wieder eröffnen². Wenn wir Gefühle oder Gedanken schwer beschreiben können, greifen wir ja auch gern zu Metaphern, d. h. wir suchen eine Bildersprache, um unsere Gedanken anschaulicher zu machen.

Hartmut Kapteina schreibt 1982 im Artikel *Malen und Musik, Musik und Malen. Eine Spielsequenz für die Sozialpädagogische Gruppenarbeit*: „Musikalische Hörerlebnisse lösen Bildvorstellungen aus, in welchen der Reichtum und die Komplexität des Hörerlebnisses aufgehoben ist und über die es kommunizierbar wird.“³

Beim Musikmalen werden die Hörerlebnisse genutzt, um Gefühle und Assoziationen im Malen unmittelbar ausdrücken zu können, allein oder als Gruppenbild. Das Bild wird anschließend gemeinsam betrachtet und ggf. ausgewertet.

Erfahrungen können im Bilderschaffen gestärkt oder auch nachgeholt werden. Stracke führt an, dass sich beispielsweise Jungen in bildlich dargestellten Kampfsituationen gegen übermächtige Gegner wehren können oder als Gegensatz ein friedliches Zusammenleben unterschiedlicher Wesen fantasieren. In Figuren wie z. B. Prinzen und Prinzessinnen können Hoffnungen und Selbstgefühle der Malenden ausgedrückt werden.

Entbehrungen oder mangelnde Entfaltungsmöglichkeiten können, so Stracke, symbolisch durch das Malen ein Stück weit nachgenährt und kompensiert werden.⁴ Wichtig ist jedoch ihr

² Ebd., S. 149

³ Hartmut Kapteina in: *Malen und Musik – Musik und Malen. Eine Spielsequenz für die sozialpädagogische Gruppenarbeit*, in: *Siegener Studien*, Heft 32, Siegen 1982, S. 134

⁴ Vgl. Stracke, ebd., S. 157

zufolge eine kompetente Begleitung und große Umsicht des/der Therapeut/in, damit die Klient/innen nicht in unverarbeitete Abgründe stürzen.⁵

Ein inneres Bild wird beim Erschaffen eines **Klangbildes** umgesetzt, meist in der Gruppe. Jede/r bringt seine/ihre eigenen Vorstellungen dazu ein und die Einzelnen sind spielerisch aufgefordert, auf die anderen Teilnehmer/innen zu hören und sich aufeinander einzustellen.

Ein Klangbild geht nach Lutz Hochreutener in *Spiel-Musik-Therapie* von einem fest umrissenen Begriff oder einem Vorgang wie z. B. Gewitter, Vulkanausbruch oder Sonnenaufgang aus, welche musikalisch gestaltet werden. Dabei kann, wie Tischler/Tischler-Moderer in *Musik aktiv erleben* präzisieren, real Hörbares wie Donner oder Regen nachgeahmt werden oder nur Sichtbares wie Nebel, Sterne, Sonne oder Blumen als Klänge dargestellt werden. Ebenso können nach Lutz Hochreutener Gefühle, Stimmungen und Empfindungen wie Kälte, Wärme, Wut, Einsamkeit oder Morgenstimmung als innere Bilder ihren Ausdruck im Außen finden.⁶

Auch Bilder oder Bildelemente können verklanglicht werden oder zu einem Gedicht oder einer Geschichte Klänge kreiert werden - in den Sprechpausen oder als Begleitung während des Sprechens, wie auch Tischler und Tischler-Moderer erwähnen.⁷ Dabei wird natürlich auch Textverständnis und Texterlebnis angeregt. Das Vorgehen wird nach Theo Hartogh und Hermann Wickel in *Musizieren im Alter, Arbeitsfelder und Methoden*⁸ auch als musikalisches Illustrieren bezeichnet. Es lässt sich sofort ohne Vorkenntnisse und langes Üben einsetzen.

Imaginationen hingegen folgen dem umgekehrten Weg, von außen nach innen. Sie entstehen, wenn zu einer komponierten oder improvisierten Musik innere Bilder auftauchen. Sandra Lutz Hochreutener benutzt, angelehnt an Katja Loos, den Begriff des „Imaginativen Musikerlebens“.⁹

Ich nenne kurz einige Verfahren der rezeptiven Musiktherapie, die mit Vorstellungen arbeiten und die ich selbst, zum Teil auch nur in Ansätzen, in meiner praktischen Arbeit angewandt habe.

⁵ Vgl. Stracke, ebd. S. 163

⁶ Vgl. Lutz Hochreutener 2009, ebd. S. 252 u. S. 260

⁷ Vgl. Tischler, Moroder-Tischler: Musik aktiv erleben, Frankfurt 1998, S. 35 und S. 117

⁸ Mainz 2008, S. 98

⁹ Vgl. Lutz Hochreutener 2009, S. 252

In der **regulativen Musiktherapie** nach Christoph Schwabe werden, so Plahl und Koch-Temming in *Musiktherapie mit Kindern*, während des Musikhörens Gedanken, Gefühle und körperliche Empfindungen in einer möglichst akzeptierenden Haltung wahrgenommen.¹⁰

Die **Guided Imagery and Music (GIM)** nach Helen Bonny arbeitet mit Imaginationsreisen beim konzentrierten Musikhören in einem entspannten Bewusstseinszustand, wobei der/die Therapeut/in dem/der Klient/in beim Hören offene Fragen stellt, die dazu dienen sollen, sich emotional auf seelische Prozesse einzulassen, wie I. Frohne-Hagemann im Artikel *Guided Imagery and Music (GIM)/Musikimagination (MI)* im *Lexikon Musiktherapie* beschreibt¹¹.

Die genannten inneren Bilder werden anschließend besprochen. In der sog.

Musikimagination, die von der Amerikanerin Frances Goldberg entwickelt wurde, ist nach Frohne-Hagemann die Rolle des/der Therapeut/in wichtiger, indem beim Musikhören ressourcenstärkende verbale Impulse gegeben werden, wie sich an einen sicheren, geborgenen Ort zu begeben, der anschließend auch gemalt werden kann.

Außerdem gibt es noch die oft musikunterstützten **Fantasiereisen**, seit vielen Jahren in den verschiedensten Bereichen beliebt. Sie machen sich die Verbindung von individuell gemachten Erfahrungen mit Impulsen von außen in einem entspannten Zustand zunutze, so dass z. B. neue ermutigende Bilder und „Filme“ im Kopf entstehen können, die Einstellungs- und Verhaltensänderungen bewirken können, wie Stefan Adams in *Neue Fantasiereisen* erläutert.¹²

Wie Lutz Hochreutener betont, kommen letztlich „überall, wo mit Erinnerungen, Erwartungen, Befürchtungen und Hoffnungen gearbeitet wird, auch automatisch die imaginativen Fähigkeiten des Menschen zum Tragen.“¹³

¹⁰ Vgl. Plahl, Koch-Temming, *Musiktherapie mit Kindern*, Bern 2008, S. 50

¹¹ Vgl. Isabelle Frohne-Hagemann: „Guided Imagery and Music (GIM)/Musikimagination“ in: *Lexikon Musiktherapie*, S. 172-174

¹² Vgl. Stefan Adams: *Neue Fantasiereisen*, München 2004, S. 8 u. S. 18

¹³ Lutz Hochreutener 2009, S. 250

Musiktherapeutische Arbeit mit Gruppen in der Mittelpunktschule Wohratal

Allgemeines (Bild 1)

2011 fragte ich in der Mittelpunktschule Wohratal an, deren Schulleiter dann auch Interesse an meinem Angebot zeigte. Es ist eine Haupt- und Realschule mit Förderstufe im ländlich strukturierten Einzugsgebiet nahe Kirchhain bei Marburg. Die Schülerzahl ist mit aktuell 260 recht überschaubar.

Ich nannte mein Angebot „Förderung der Sozialkompetenz mit musikalischen Mitteln“, um die Frage nach Therapie in der Schule zu vermeiden, denn sie ist ja normalerweise als Heilbehandlung aus dem Bildungswesen ausgeklammert, wie auch Tüpker im *Lexikon Musiktherapie* im Artikel *Musiktherapie in der Schule* feststellt.¹⁴

Mein Förderangebot fand während der beiden regulären Förderstunden in der Klasse 5 und 6 statt. Die sogenannten SoL-Stunden (für selbstorganisiertes Lernen) dienen ansonsten der individuellen Zusatz-Förderung in den Fächern Deutsch, Englisch und Mathematik.

Ich konnte mit zwei 6er-Gruppen aus der 5. Klasse beginnen, die die Klassenlehrerin von den interessierten Schüler/innen aussuchte. Das gemeinsame Bemühen mit den Klassenlehrer/innen um Verständnis des Verhaltens der Schüler/innen scheint mir für die Arbeit in der Schule sehr wichtig. Elternarbeit hat wegen der Einbindung in die bestehenden Förderstunden jedoch gar nicht stattgefunden. Dies empfand ich nicht nur als Nachteil, da so auch keine Erfolgserwartungen an mich herangetragen wurden, die mich und die Kinder eventuell unter Druck hätten setzen können. Persönliche Dinge konnten in der Gruppe bzw. gegebenenfalls bei den Klassenlehrer/innen verbleiben. Andererseits bedauerte ich schon, nur aus den Erzählungen der Kinder und der Lehrer/innen etwas über das Umfeld der Schüler/innen zu erfahren und von Seiten der Eltern keine Bündnispartner für die Ziele gewinnen zu können, die ich für die einzelnen Kinder anstrebte. Hier gilt es sicher im Einzelfall gut abzuwägen, wann die Eltern mit ins Boot geholt werden sollten.

Ich empfand es persönlich als Vorteil, dass mich die Schüler/innen nicht in einer Lehrerfunktion erlebten, sondern ausschließlich als Leiterin des Förderangebots, wo nicht bewertet wird. Es gibt jedoch auch positive Berichte von Lehrkräften, die Musiktherapie und Unterricht mit denselben Schüler/innen praktiziert haben.

¹⁴Vgl. Rosemarie Tüpker: Musiktherapie in der Schule, in: *Lexikon Musiktherapie*, hrsg. von H.-H. Decker-Voigt und E. Weymann, Hogrefe 2009, S. 337-340

Beispiele aus der Praxis - Zur Arbeit in der Gruppe

Ich möchte hier vorrangig von meiner Arbeit in der Freitagsguppe berichten. Von den Teilnehmer/innen waren drei (fast) die gesamte Zeit von eindreiviertel Schuljahren über bei mir. Die anderen drei kamen im 2. Halbjahr dazu, waren also auch lange in der Gruppe. Zu Beginn waren zwei Mädchen und vier Jungen dabei.

Die Stunden begannen jeweils mit dem Anschlagen der Klangschale. Das Lauschen auf den Klang und sein Verklingen nutzte ich als Ritual zum Ankommen, Innehalten und Sich-Fokussieren auf den Moment. Abwarten und das Aushalten einer „langen Weile“, in der scheinbar kaum etwas passiert, sehe ich als wichtige Herausforderung für die heutigen reizüberfluteten und vielseitig beschäftigten Kinder an. Bei Lutz Hochreutener ist in *Spiel-Musik-Therapie* vieles Interessante über die Bedeutung von Stille in der Musiktherapie nachzulesen.¹⁵

Am Ende jeder Stunde stand ebenfalls der Klangschalenton.

Die Anfangsphase war vom Kennenlernen und Ausprobieren der Instrumente geprägt. Deutlich wurde auch hier, dass Mädchen innere Konflikte eher durch Rückzug und stilles Verhalten ausdrücken, wohingegen Jungen oft schneller durch lautes Stören auffällig werden, was Nathalie Hippel im Artikel *Musiktherapie in der Schule – nur ein Wunschgedanke?* in dem Aufsatzband *Musiktherapie in der Schule* anmerkt.¹⁶ Es zeigte sich, dass einige der Jungen sich auf die musikalischen Spiele oft nicht wirklich einlassen konnten oder wollten. Die Bedürfnisse der Schüler/innen waren so unterschiedlich, dass es mir nicht für alle möglich erschien, sie in einer Gruppe befriedigend zu erfüllen.

Beim Verklänglichen und Raten von Begriffen stellen die Jungen von den vorher gemeinsam festgelegten Begriffen zusammen die Begriffe Sportwagen, Langeweile und Cola dar, die Mädchen wählen Katze und Wasserfall. Der Begriff Langeweile ist bei einigen Jungen immer wieder ein wichtiges Thema, hier eine Hörprobe mit Klavier, Schlagzeug und Xylophon (Audio: Improvisation zum Begriff Langeweile). Die Aggressivität, die hier hörbar wird, ist in den Stunden oft zu spüren. Nichts mit ihrer freien Zeit anfangen zu können, bringt – so scheint es mir - wohl Aggressionen bei ihnen hervor. Der Begriff wurde dann auch nicht geraten.

¹⁵ vgl. Sandra Lutz Hochreutener: *Spiel-Musik-Therapie*, 2009, S. 147 u. S. 153.

¹⁶ Vgl. Nathalie Hippel: *Musiktherapie in der Schule – nur ein Wunschgedanke?* in: *Musiktherapie in der Schule*, S. 21

Nach vier Monaten lasse ich die Gruppe zum ersten Mal zu Musik malen. Ich möchte sie ermuntern, sich auf diese Weise individuell mit ihren eigenen Gefühlen und Vorstellungen auseinanderzusetzen. Ich wähle dazu „Das große Tor von Kiew“, den Schluss der „Bilder einer Ausstellung“ von Modest Mussorgsky in der Orchesterbearbeitung von Maurice Ravel. Mussorgsky ist bei der Komposition von den Bildern eines befreundeten Malers ausgegangen und hat diese in Musik umgesetzt. Ich erzähle den Schüler/innen zum Inhalt nichts, um die Vorstellung nicht in eine bestimmte Richtung zu lenken. Ich spiele den Beginn des Teilstückes vor. (Audio: Beginn von „Das große Tor von Kiew“)

Die Gruppe kann sich überwiegend auf die klassische Musik einlassen.

(Bild 2) Paul malt tatsächlich ein Tor, wo, wie er sagt, „jemand Besonderes reinkommt“. Inspiriert ist sein Bild vom Disney-Land, wo er schon einmal war.

Jennifer, deren Bild ich leider nicht zeigen kann, malt einen Fluss mit einer Brücke und zwei Träger mit einer Trage davor, die etwas Verdecktes tragen. Sie erläutert, dass eine Prinzessin über den Fluss getragen werde.

(Bild 3) Sonja ist ein sehr aufgewecktes Mädchen, bei der die Lehrer große Stimmungsschwankungen erleben, seitdem Sonjas Mutter sich wegen Depressionen im Sommer vor unserem Beginn das Leben genommen hat. Sie malt das vorliegende Bild von der Beerdigung. Ihr Kommentar dazu: „Sie sind froh, dass sie es überstanden haben.“ In meiner Wahrnehmung zeigt sie eine positive Verarbeitung des Geschehens, die eine Vorwärts-Gerichtetheit ins weitere Leben andeutet.

Sonja äußert immer wieder, dass sie vom kommenden Tag oder der bevorstehenden Zeit etwas Besonderes erwartet, sie wirkt manchmal euphorisch-erwartungsfroh. Dies ist eine Seite ihres Befindens, die sich auch in ihren Bildern spiegelt.

(Bild 4) Nachdem sie das Beerdigungs-Bild gemalt hat, fragt sie, ob sie ein zweites Bild malen dürfe. Dazu erklärt sie dann, dass es einen armen Obdachlosen zeige. Er gewinnt viel Geld und kauft seiner Familie davon ein Haus. Meine Fantasie dazu ist, dass Sonja hier ihre Hoffnung ausdrückt, dass sich für sie und ihre Familie alles zum Guten wenden wird.

Die Bilder stehen als Spiegel ihres Inneren für sich.

Wenig später verlassen zwei Jungen, die am Ende dieser Stunde ihr Blatt zerknüllen, die Gruppe, da sie sich auf das Malen, wie auch auf viele andere nicht einlassen konnten, neue Schüler/innen aus der Klasse rücken nach. Ich bedaure, dass ich die beiden nicht integrieren

konnte, bin aber auch froh, dass sich nach ca. einem halben Jahr eine recht gut arbeitsfähige Gruppe aus zwei Jungen und vier Mädchen konstituiert.

(Bild 5) Nach der „Spirale der musikalischen Entwicklung bei Kindern“ von K. Swanwick und J. Tillmann, die L. Bunt in seinem Standardwerk „Musiktherapie“¹⁷ (S. 112) darstellt, erreichen Kinder über die Stufen Beherrschen und Imitieren ab ca. dem 10. Lebensjahr, also der Altersgruppe, mit der ich arbeitete, die Stufe des imaginatives Spiels, wobei Musik mit Bedeutungen besetzt werden kann. Diese Fähigkeit setzen die meisten der Improvisationsspiele, die wir spielen, voraus. Ich kann hier jedoch nicht im Detail auf die Stufen der Spirale eingehen.

In einer Stunde lasse ich die Schüler/innen gemeinsam eine Klangstraße mit Instrumenten legen, wobei sie eigene Spielvarianten erfinden. Das wird später noch einmal wichtig werden.

Wenig später lasse ich sie zu meditativer Musik von Anugama („Magic Flow“ aus der CD *Shamanic Dream II*) malen. Sie enthält als Basis einen gleichbleibenden Herzschlagrhythmus und wirkt auf mich sehr archaisch. Im Ganzen dauert sie 16 Minuten.

(Audio: Beginn von „Magic Flow“, Anugama)

(Bild 6) Fabian hat bei seinem Bild dazu an Afrika gedacht. Es wirkt auf mich sehr friedlich.

Sonja äußert, dass die Musik sie traurig stimme und ihr Angst mache. Auf ihrem ersten Bild - leider habe ich diese Bilder nicht aufnehmen können - sieht man ein Labyrinth in trockener Umgebung, worin schon Menschen - als Strichmännchen gezeichnet- im Blut liegen – jemand hat sie aufgeschlitzt -, andere sind am Verdursten; einer wartet darauf, sie zu töten. Eine suchende Person steht außen und „ruft: „Wo bist du?“, eine andere ruft innen um Hilfe. Die Farben sind gelb, rot und grün.

Im zweiten Bild, das sie sofort danach malt, schläft jemand im Bett, ein potentieller Mörder steht mit einem Messer davor. Fragen mag ich dazu nicht weiter. Ich fühle mich bedrückt, dass meine Musikauswahl bei Sonja solche Todesängste hervorgebracht hat. Sonja will die Bilder gar nicht mehr zeigen und nimmt sie mit nach Hause. Beim nächsten Treffen nach zwei Wochen schlage ich ihr auf Anregung meiner Supervisorin vor, den Bildern zu Hause Titel zu geben. Sie wirkt wieder gut drauf, hüpfte fröhlich zum Schlagzeug und erwähnt mit keinem Wort die Schrecken der letzten Stunde. Später nennt sie mir ihre Titel: „Das tödliche Labyrinth“ und „Deine letzte Nacht“, womit sie, so vermute ich, eine Auseinandersetzung mit der Situation der Mutter vor ihrem Tod andeutet.

¹⁷ Leslie Bunt, Musiktherapie. Eine Einführung für psychosoziale und medizinische Berufe, Weinheim und Basel 1998, S. 112 ff.

Auch andere drücken Ängste im Bild aus: (Bild 7) Lotta malt einen Adler über einem Urwald, links sind kletternde Kinder, von denen eins abstürzt. Ihr Bild ist von dem Titelbild eines Buches inspiriert.

Jennifer und Melitta malen jeweils Sonnenuntergänge (Bild 8 und Bild 9).

(Bild 10) Das Bild von Paul berichtet von Langeweile und Gequält-Werden einer Figur durch dröhnende Musik. Irgendetwas überfordert ihn wohl deutlich. Immer wieder taucht bei ihm die Langeweile als belastendes Thema auf, die er ja auch als Begriff mit ausgesucht hatte.

Paul lebt bei der Mutter, die Eltern sind getrennt und er verbringt viel Zeit in der Nachmittagsbetreuung und allein.

In einer späteren Stunde, als er wieder einmal von seiner Langeweile berichtet, greife ich das Thema für eine musikalische Improvisation auf. Ich lasse andere Schüler/innen zunächst die Langeweile spielen, die sie im Spiel nachempfinden können, dann spielt eine Schülerin sie auf dem Schlagzeug, einer anderen gelingt die „Heilung“ durch die Sansula. Schließlich spielt Paul selbst seine Langeweile mit einer Klapper, wobei ich viel Unruhe und Aggressivität wahrnehme, dazu spielt ein Mädchen aus der Gruppe das E-Piano. Paul sagt nach einer Zeit, er sei durch das Piano-Spiel nun wieder fröhlich.

Beim „Blind führen“ mit Instrumenten wünscht er sich später, von zwei verschiedenen Instrumenten in verschiedene Richtungen gelockt zu werden und sich jeweils für eine entscheiden zu müssen. Ich fantasiere einen Zusammenhang mit seiner emotionalen Situation „zwischen den Stühlen“.

(Bild 11) Daniel, der erst später in die Freitagsgruppe wechselt, stellt sein Gefühl der Isolation und Langeweile in Form eines einsamen Superhelden in der Einöde dar. Auch Daniels Eltern sind getrennt. Im sozialen Bereich hat er große Schwierigkeiten. Er verbringt viel Zeit mit Computerspielen, die vermutlich seine Allmachtsphantasien beflügeln.

Es wird deutlich, wie unterschiedlich und aufschlussreich die Bilder sein können, die zur selben Musik entstehen.

Wenige Wochen später lasse ich die Schüler/innen sich als Baum fantasieren, was auch Sandra Lutz Hochreutener als Methode anführt.¹⁸ Ich stelle ihnen Fragen über die Lebensumstände des Baumes, wer sich um ihn kümmert etc. Dazu lasse ich wieder Musik von Anugama laufen, diesmal aber eher heitere, weniger tiefgehende (von der CD „Morning

¹⁸ Vgl. dazu Lutz Hochreutener 2009, S. 263 ff, Bilder: S. 289, S. 291

breeze“). Die Musik soll hier eher entspannungsfördernden Charakter haben und das Einlassen auf die Vorstellungen erleichtern.

In der folgenden Stunde können die Schüler/innen in Ich-Form von dem Baum erzählen.

(Bild 12) Sonja erzählt: „Ich stehe in Australien, die Leute vergöttern mich, weil ich drei Früchte habe, mich gibt's nur einmal, mein Besitzer erntet mich, er hat den Korb immer da stehen, weil er ihn sonst vergisst; nach 100 Jahren, wenn ich tot bin, wachse ich woanders; wenn mein Besitzer tot ist, dann suche ich mir einen neuen Besitzer. Ich muss jede Woche geerntet werde, später trage ich weniger Früchte. Ich brauche nur eine halbe Gießkanne Wasser im Monat.“

Auf mich wirkt das Bild wie ein Ausdruck von großem Anpassungswillen und dennoch Bewusstsein für ihren einzigartigen Wert. Vielleicht, so fantasiere ich, stehen die Früchte für das, was sie zur Zeit beschäftigt, alles, um das man sich bei ihr kümmern soll. In einem anderen Bild, das sie zu einer Imagination mit Musik malt (zur CD „Swim with the dolphins“ mit ruhiger meditativer Musik), die sie an einen sicheren Ort führt (Bild 13), nimmt sie wieder Bezug auf die Früchte, den Korb und die Leiter, als sie sagt: „In der Katzenwelt müssen die Katzen die Früchte oben ernten und sie in den Korb tun. Die müssen sie sich gut einteilen. Ich helfe ihnen mit der Leiter, denn die kommen da nicht dran. Sie kämpfen auch gegen Feinde und beschützen mich.“

(Bild 14) Fabians Baum zeigt viele Wurzeln und Verästelungen. Er sagt: „Meine Wurzeln gehen eigentlich noch viel tiefer in die Erde, bis zu einem unterirdischen See, manchmal guckt die Sonne hervor; wenn es dann regnet, gibt es einen schönen Regenbogen, ich bin in Gesellschaft, ich versorge den kleinen Baum mit, die Blätter“hand“ unten sind Blätter, die schon eher gewachsen sind, oben sind viele neue Blätter.“

Fabian erzählt später, dass sein Vater bei seiner Geburt einen Baum gepflanzt habe und vor wenigen Jahren einen weiteren in die Nähe. Fabian ist Einzelkind, er ist viel allein zuhause oder bei der Oma. Nach Meinung der Lehrer kümmern die Eltern sich zu wenig um seine Förderung. Die fein ziselierten Wurzeln und Äste sehe sie als ermutigendes Symbol für sein Selbstwertgefühl. Den Schüler/innen gegenüber enthalte ich mich der Deutungsversuche und belasse es bei einigen Nachfragen auf der Bildebene.

Eins der Baumbilder soll nun in Form eines Klangbaums hörbar gemacht werden. Die Gruppe entscheidet sich für das Bild von Fabian. Ich lege Seile für den Baum auf dem Boden aus.

Jede/r sucht sich einen Platz im Baum und wählt dann dazu Instrumente aus. Die Wurzeln möchte Fabian mit Donnertrommel und Oceandrum darstellen, den Stamm spielt Paul mit Holzblock und Rührtrommel, also Holzinstrumenten, die Krone Jennifer und ich mit Grillen-Guiro, Sansula, Mundharmonika und kleiner Rassel. Wir spielen abwechselnd Solo und Tutti. Fabian sagt, er habe sich sehr lebendig dabei gefühlt.

In Fabians Bildern zeigen sich auch riesige Ängste vor Tod, Zerstörung und Ausgeliefert-Sein an übermächtige Wesen. Einmal sieht er sich bei einer Fantasiereise im Bauch eines Wals, in dem er gekocht wird und malt sich anschließend im Rachen des Wals.

(Bild 15) Die Gruppe gestaltet im 1. Halbjahr des 6. Schuljahrs ein Gemeinschaftsbild zu Richard Strauss' *Till Eulenspiegels lustige Streiche*. Ich hoffe, dass über das gemeinsame Malen Austausch und gemeinschaftliches Handeln entsteht. Das Stück dauert eine Viertelstunde und wird wiederholt. Es ergibt sich, dass die Jungen die eine Seite, die beiden anwesenden Mädchen die andere Hälfte des Blattes nutzen.

(Bild 16) Paul malt Strichmännchen, die sich gegenseitig mit Pfeilen töten. Dabei ist auch Robin Hood, der zu einer Hütte läuft.

(Bild 17) Fabian malt einen vierbeinigen Drachen, gegen den die Menschen keine Chance haben, wie er sagt. Das Blut von den letzten erfolglosen Aufstandsversuchen will er unbedingt noch hinzufügen.

(Bild 18) Ein Yin-Yang-Zeichen malt er für die – für ihn - chinesisch anmutenden Passagen in der Musik. Das Gebirge, wo jemand abstürzt, stellt die Verbindung zum Robin-Hood-Wald her.

(Bild 19) Die Mädchenhälfte zeigt eine Reiterin mit kleinen Pferden, Hunden und Kaninchen. Die Tiere scheinen auf die andere Bildhälfte zuzujagen. (Bild 20) Melitta fügt die Meerjungfrau hinzu, die, inspiriert von Fabians Drachen, von einem Glücksdrachen beschützt wird; Lotta verbindet von Wasser zu Himmel beide Bildteile.

Wir betrachten anschließend das Bild.

Ich frage die Schüler/innen danach, wo sie im Bild gerne und wo ungerne hinsehen. Lotta meint, der schlafende kleine Hund bekomme richtig Ärger, wenn bemerkt werde, dass er den Fuchs nicht jagt. Fabian sagt, er verstehe Pauls Teil nicht wirklich, er meint, Robin Hood laufe doch eigentlich nicht weg.

Ich fordere dazu auf, einen gemeinsamen Titel zu finden. Es wird schnell klar, dass es sich v.a. im unteren Teil des Bildes um Jagdszenen handelt, einmal mit Tieren, einmal auf

Menschen. Sonja schlägt als Gesamttitel zunächst „Verrückte Welt“ vor, ich äußere, dass das sehr allgemein sei und so einigen sie sich auf den Titel „Verrückte Jagd“, jede/r jage etwas anderes oder werde gejagt.

Anschließend verklanglichen wir als Gruppe das entstandene Bild zusammen mit dem Titel. Es wird eine wilde, atemlose Jagd. Fabian möchte das Bedrohliche mit der Donnertrommel zeigen, Melitta wechselt vom Schlagzeug zur Sansula und leitet eine ruhigere Phase ein, Sonja spielt verschiedene Instrumente sehr laut und Paul schlägt permanent so laut auf die Pauke, dass die anderen sich hinterher darüber beklagen. Ich wähle Frosch-Guiro, Rührtrommel und eine Rassel.

Fabian äußert sich anschließend zufrieden darüber, wie er das Bedrohliche darstellen konnte.

Sonja erlebte in der Musik, dass sie - die Jagenden oder die Gejagten - aufzugeben schienen. Sie hätten sich aber wieder aufgerappelt, fast seien sie gescheitert.

Ich empfinde die Phase der gemeinsamen Bildgestaltung zur Musik und anschließenden Verklanglichung als sehr förderlich für die Gruppenidentität, wenn auch Konflikte beim Spiel auftraten.

Sonja hat übrigens zum *Till Eulenspiegel* allein gemalt, da sie zu Beginn des Gruppenbild-Malens fehlte. (Bild 21) Ihr Bild zeigt einen Wolf, der die anderen Wölfe vor den Blitzen warnt. Ich deute ihr Bild als eine Weiterentwicklung hin zu einem Selbstaussdruck, bei dem sie sich mit den seherischen, warnenden Fähigkeiten des Wolfes identifiziert, der sich für die Gemeinschaft einsetzt wie die Katzen auf dem anderen Bild für sie. Sie übernimmt im Wolfsbild nun selbst Verantwortung für andere, ich fantasiere eine Übertragung auf ihre Rolle in der Familie, wo sie vielleicht beginnt, Teile der Mutterrolle zu übernehmen.

Eine eindruckliche Improvisation entsteht auch, als Sonja in einer anderen Stunde zunächst allein, dann im Verlauf mit Melitta zusammen auf dem Xylophon spielt. Sie nehmen Bezug auf eine vorangegangene Fantasiereise, wo ein Ort imaginiert werden sollte, der für sie wichtig sein wird. Wie sie berichtet, schwimmt sie in einem Fluss zusammen mit Fischen, wobei sich beide Mädchen treffen. Musikalisch werden ihre Intervalle auf dem Xylophon zunächst immer größer und gehen dann beim Zusammenspiel in eine fließende, harmonisch wirkende gemeinsame Auf- und Ab-Bewegung über. Ich fantasiere, dass Sonja ihre Beziehungen zu anderen aktiv gestaltet und sich ganz gut um die Erfüllung ihrer Bedürfnisse kümmert.

Fast ein Jahr nach unserer Klangstraße schlägt Sonja vor, dass jeder eine Instrumentenstraße mit Erlebnissen als Lebenslinie legen solle. Ich bin beeindruckt von ihrer Fähigkeit, sich selbst für sie geeignete Methoden zu suchen, angeregt durch unsere bisherigen Spielformen. Die anderen gehen bereitwillig auf den Vorschlag ein. Wir vereinbaren, dass jede/r 3-6 Instrumente wählen soll und zu den Stationen etwas erzählen kann oder auch nicht. Wenn jemand das möchte, können die imaginierten Ereignisse auch von den anderen erraten werden. Sonja verteilt vier Instrumente im Raum. Das erste ist ein Xylophon, das für die Ankunft ihres Hundes steht, als sie 7 Jahre alt war. Sie spielt sehr fröhlich-bewegt darauf. Die Rührtrommel steht für den Umzug der Familie. Damit drückt sie Aufgeregtheit aus. Die Glocke erklingt für den Tod der Mutter. Der Eintritt in die neue Schule ist gekennzeichnet von fröhlich-aufgeregter Stimmung, die sie mit einem Kazoo vorführt.

Fabian drückt in seiner Lebens-Klangstraße mit einer Bambus-Klapper die schmerzlich-ungewisse Zeit aus, als seine Mutter in seiner frühen Kindheit für einige Monate in ihre südostasiatische Heimat gereist ist, da hier, seiner Aussage nach, ihre psychische Krankheit nicht erkannt wurde. Seine Mutter sei gesund zurückgekommen und er ihr sofort in die Arme gefallen. Er stellt weitere Ereignisse dar, die mit Trennung, Schmerz und Ungewissheit zu tun haben.

Die Klänge an den Stationen lösen bei den anderen Teilnehmer/innen wiederum Bilder und Stimmungen aus, die von den von den Einzelnen gemeinten manchmal auch abweichen. Darüber entsteht an einigen Stellen ein reger Austausch.

Der Umgang mit Musik und Imagination ist für die Schüler/innen im Verlauf der Zeit durch unterschiedlichste Spiele und Vorgehen selbstverständlich geworden, darunter auch das Verklänglichen von Texten. Bei unseren Abschiedsmusiken für jede/n Einzelne/n zum Abschluss der 6. Klasse wiesen die Kinder dem musikalischen Ausdruck eine Entsprechung ihrer Wahrnehmung der Person zu wie: Du rennst so viel herum, du bist immer ausgeglichen, du sagst, was du denkst oder du bist mal so und mal so.

Ich möchte diesen Teil beenden mit der leicht gekürzten Gruppenimprovisation für Fabian, wobei Sonja das E-Piano spielt. (Audio: Beginn von Musik für Fabian)

Zwischenresümee

Ich komme zu einem Zwischenresümee meiner Arbeit in der Schule. Wie I. Frohne-Hagemann und H. Pleß-Adamczyk in *Indikation Musiktherapie bei psychischen Problemen im Kindes- und Jugendalter* ausführen, ist die Ausbildung eines Rollen-Selbst normalerweise bis ca. zum 12. Lebensjahr abgeschlossen. Die Identität wird bis zu diesem Alter ständig differenziert und das Kind fühlt sich auch in andere Sichtweisen ein. Wenn allerdings Erfahrungen emotional und kognitiv nicht verstanden und bewältigt werden können, beispielsweise

„(...) bei äußeren Belastungen wie Scheidung der Eltern, Umzug, Tod eines Familienmitglieds können in früheren Phasen (vor-)geschädigte Strukturbildungen zusammenbrechen, so dass das Kind unfähig erscheint, verschiedene Rollen und Positionen miteinander zu vereinbaren. Musik wird bei in dieser sensiblen Phase traumatisierten oder belasteten Kindern Ziele anstreben wie: Halt geben, emotionale Resonanzerfahrungen ermöglichen, Gemeinsamkeit sowie Regulieren und Teilen von Affekten und Gefühlen ermöglichen.“¹⁹ Soweit Frohne-Hagemann und Pleß-Adamczyk.

In dieser Weise belastete Schüler/innen fand ich in meinen Gruppen mehrfach vor. Zu zwei Schülerinnen, die den Tod von nahen Familienmitgliedern zu verarbeiten hatten, kamen insgesamt etwa fünf, bei denen es andere Trennungen in der Familie gab, mit verschiedensten Folgeerscheinungen. Neben den allgemeinen Zielen, die ich mit meiner Arbeit verfolgte, wie z. B. Sensibilisierung der Selbst- und Fremdwahrnehmung, Förderung des differenzierten Ausdrucks, Stärkung des Gemeinschaftserlebens und der sozialen Fähigkeiten sowie allgemein Lebensfreude zu ermöglichen haben sich die oben genannten in dieser Gruppe als besonders bedeutsam herausgestellt.

Die Arbeit mit den belastenden Themen konnte ich im Rahmen der Gruppe ohne expliziten Therapieauftrag nicht vertiefen. Ich denke, dass es dennoch hilfreich für die Schüler/innen war, ihre Erfahrungen mit Hilfe des musikalischen, bildlichen und verbalen Ausdrucks mit anderen teilen zu können, Resonanz zu erfahren und sich von der Gruppe in ihrer Besonderheit wahrgenommen und verstanden zu fühlen. Die Tatsache, dass andere ähnliche Erfahrungen gemacht hatten, konnte dazu beitragen, dass sie sich öffnen konnten. Vor allem auch über das Malen konnten sie Zugang zu ihren schöpferischen Potentialen gewinnen. Die Arbeit mit Fantasiereisen trug außerdem dazu bei, in Bildern inneren Reichtum und Ermutigung entdecken zu können.

¹⁹I. Frohne-Hagemann und H. Pleß-Adamczyk, in: *Indikation Musiktherapie bei psychischen Problemen im Kindes- und Jugendalter*, Göttingen 2005, S. 56

Den Titel meines Angebots würde ich in Zukunft gerne weiter fassen, da es meiner Meinung nach über die Stärkung der sozialen Fähigkeiten hinaus ebenso um die seelisch-emotionale, somit ganzheitliche Wahrnehmung, Förderung und Stärkung der Persönlichkeit durch kreative Ausdrucksmöglichkeiten geht.

Die Erkenntnis wächst in der Schule zwar, dass ganzheitliche Förderung bzw. Therapiestunden, die mehr der Persönlichkeitsstärkung und psychischen Entlastung dienen, oft stärker als „symptomorientierte“ Förderung die seelische Balance wiederherzustellen helfen und so indirekt auch die Lernmotivation positiv beeinflussen, wie Tonius Timmermann im Schwerpunktheft „Musiktherapie und Schule“ von MuG 2012 betont, wobei er W. Mahns zitiert.²⁰

Dennoch sehe ich es als äußerst notwendig an, wie die Herausgeber/innen im Vorwort von *Musiktherapie in der Schule* bereits vor einigen Jahren schrieben, sich auf vielen Ebenen für eine Schule einzusetzen

„...in der Kinder und Jugendliche alltagsnah und ohne Ausgrenzung Hilfe erfahren können, bevor Probleme sich anhäufen, verfestigen oder zuspitzen. Die aktuelle Umorganisation des schulischen Alltags könnte die Chance beinhalten, das Erfahrungspotential der künstlerischen Therapien für die Schule zu nutzen, um Lernen und persönliche Entwicklung besser miteinander zu harmonisieren.“ (ebd., S. 11)

Im Rahmen von Ganztagsangeboten wird es zwar leichter, musiktherapeutische Elemente zu integrieren und der Bedarf steigt stetig, dennoch ist leider meiner Erfahrung nach, wie auch R. Tüpker im Artikel *Musiktherapie in der Schule* im *Lexikon Musiktherapie* bilanziert²¹, in der Praxis noch nicht erkennbar, wie gerade Regelschulen diese Elemente so einbinden und finanzieren können, dass es nicht bei zeitlich sehr begrenzten Angeboten bleibt.

²⁰ Vgl. Tonius Timmermann zitiert W. Mahns in: MuG, 22/2012, S. 28

²¹ Vgl. Tüpker, in: *Lexikon Musiktherapie*, S. 339

Musiktherapeutische Arbeit in Gruppen mit psychisch erkrankten Erwachsenen

Gerontopsychiatrische Tagesklinik der Vitos-Klinik Marburg und Wohn- und Pflegeheim der Vitos begleitende psychiatrische Dienste Marburg

Zum Vergleich möchte ich nun noch kurz auf meine Erfahrungen in anderen musiktherapeutischen Arbeitsbereichen zu sprechen kommen. Ich werde mich dabei auf einige Anmerkungen beschränken.

(Bild 22) In der gerontopsychiatrischen Abteilung der Vitos Marburg bot ich für ein Jahr im tagesklinischen Bereich eine Gruppenstunde an. Dort verbringen die Patient/innen die Wochentage von 9 Uhr bis 16 Uhr mit verschiedensten Gruppenaktivitäten. Es gibt 12 Patienten-Plätze. Die Verweildauer der Patient/innen variiert zwischen wenigen Wochen und 2-3 Monaten. Meine Gruppe bestand hier im Durchschnitt aus ca. sieben Personen.

Viele kommen mit depressiver Symptomatik, oft ausgelöst durch belastende Ereignisse wie Tod oder Krankheit des Partner/der Partnerin, eigene Krankheit, Schwierigkeiten den Alltag zu meistern durch Verlust der eigenen Leistungsfähigkeit und Antriebskraft bis hin zu Suizidversuchen. Auch wahnhaftige Zustände sowie beginnende Formen von Demenz sind bei den Patient/innen vertreten.

Wenig später konnte ich zusätzlich eine Gruppe im Wohn- und Pflegeheim auf dem Vitos-Gelände anbieten. In diesem Wohnheim sind andauernd psychisch erkrankte Menschen im Erwachsenenalter untergebracht. Die meisten leiden unter Psychosen und Depressionen. Dort arbeitete ich mit 4-5 festen Teilnehmer/innen im Alter zwischen 50 und Ende 70.

In beiden Gruppen hörten wir regelmäßig zu Beginn der Stunde Musikstücke von CD an. In der Gerontopsychiatrie waren jedoch nicht immer alle aufgeschlossen für ihnen wenig vertraute Musikrichtungen wie klassische Stücke oder fremdsprachige Lieder. Das folgende Stück setzte ich mehrfach in den Gruppen ein. Die Teilnehmer/innen konnten anschließend ihre Assoziationen dazu äußern oder einen passenden Titel suchen. (Audio: Aquarium, aus: Karneval der Tiere, Camille Saint-Saens)

Ich initiierte oft auch Bewegungen zur Musik bzw. Sitztänze, manchmal mit Tüchern oder anderem. Die Bereitschaft und Fähigkeit dazu war sehr unterschiedlich ausgeprägt. Zur Begrüßung sangen wir immer das Morgenlied mit den Bewegungen, was ein wichtiges Ritual in den Gruppen wurde.

Ein Schwerpunkt lag auf der Arbeit mit Liedern, die ich manchmal mit einigen Akkorden auf dem Keyboard, der Gitarre oder der Ukulele begleitete. Dies waren vor allem Volkslieder, die

viele kannten oder auch mal ein alter Schlager wie die „Caprifischer“. Meist bezog ich die Jahreszeit in die Lieder-Auswahl mit ein, Wünsche der Teilnehmer/innen nahm ich gerne auf.

Im gerontopsychiatrischen Bereich erlebte ich, dass das Thema Singen bei vielen stark vorbelastet war, nicht nur durch körperliche Veränderungen oder Operationen. Zahlreiche Männer wie Frauen erzählten von Hemmungen nach demütigenden Erfahrungen mit Lehrern oder Pfarrern, die ihnen als Kind oder Jugendlichen vermittelt hatten, sie könnten nicht singen und sollten es besser lassen. Dies hat viele nachhaltig zumindest vom öffentlichen Singen abgehalten.

Besonders bei den Frauen waren die Liedtexte jedoch oft komplett abrufbar und erschienen als wichtiger Speicher von Erinnerungen, auch die Lust am Singen war ausgeprägter. Viele verbanden ihre Kindheit mit Liedern, die zu bestimmten Anlässen gesungen wurden. Neben den ihnen mehr oder weniger bekannten Liedern brachte ich ihnen auch einfache, meditative Kanons nahe.

Bei vielen Teilnehmer/innen zeigte sich ein hoher Leistungs- und Perfektionsanspruch. Die meisten Patient/innen waren es nicht gewöhnt, spielerisch-experimentell mit Instrumenten umzugehen. Wie auch Hippel und Laabs im Artikel „Improvisieren mit älteren Menschen“ in dem Buch *Musik bis ins hohe Alter*²² schreiben, hieß Musik machen für sie eher, ein Instrument zu beherrschen, eine Melodie spielen zu können oder den „richtigen“ Ton zu treffen.

Wie auch die genannten Autoren berichten, fühlten sich die älteren Menschen manchmal „klein gemacht“, auf die Kinderstufe zurückversetzt, wenn sie aufgefordert wurden, Instrumente einfach auszuprobieren. Ihr Experimentieren konnte ihren Maßstäben von gut klingender Musik nicht genügen. Ich habe mehrfach den Satz gehört: „Wir sind hier wie die Kinder.“ Einige Instrumente erinnerten sie auch an ihre Kindheit. Besonders Männer mit instrumentaler Vorbildung waren manchmal sehr ehrgeizig und schwer zufrieden zu stellen.

Viele wurden freier, wenn sie das Gefühl hatten, definitiv nichts falsch machen zu können oder bloßgestellt zu werden, nach dem Motto: „Regen trommeln krieg ich gerade noch hin!“

In einem thematisch vorgegebenen Rahmen etwas in der Gruppe zu gestalten weckte bei vielen doch Neugier und den Ehrgeiz, etwas gemeinsam hinzubekommen, z. B. beim Darstellen von Gegensatzpaaren wie hart-weich oder von Klangbildern zu Herbststimmung oder Sonnenaufgang. Als Grundlage von Klanggestaltung brachte ich auch Kalenderbilder

²² Musik bis ins hohe Alter, hrsg. von R. Tüpker und H. H. Wickel, Books on demand, Norderstedt 2009, S. 69

sowie jahreszeitliche Gedichte ein. Die Teilnehmer/innen konnten dabei über den Text oder das Bild ins Gespräch kommen, bevor Stimmungen oder Bilder musikalisch gestaltet wurden.

Die älteren Menschen erlebten auch Freude und Entspannung bei anderen Improvisationsspielen, jedoch waren Spiele, wo eine Person Verantwortung für das Gruppengeschehen übernehmen sollte, wie beim „Blumenstrauß zusammenstellen“, d. h. aussuchen, wer spielt und wer nicht, oder die anderen zu dirigieren, in den gerontopsychiatrischen Gruppen selten realisierbar. Viele dieser Menschen waren gerade mit Lebensentscheidungen überfordert und wollten die Leitung und Verantwortung für das Gruppengeschehen lieber der Therapeutin überlassen.

Es entwickelten sich durch die Musik oft Gespräche unter den älteren Menschen, die die Teilnehmer/innen als entlastend empfanden. Prägende Erfahrungen hatten sie in der Kriegs- und Nachkriegszeit gemacht. Viele Erinnerungen sind bei den älteren Menschen natürlich mit Wehmut und Trauer verbunden, Abschiednehmen und Loslassen sind existentielle Themen. Die Möglichkeit zum Austausch über eigene Erfahrungen in der Gruppe und dabei Interesse, Verständnis und Gemeinschaft erfahren zu können, war für viele hilfreich.

Manche Patient/innen mussten erst einmal mit der für sie neuen Gruppensituation zurechtkommen. Diesen Menschen hätte eine Einzeltherapie sicher besser gedient, die aber von den Rahmenbedingungen her nicht vorgesehen war.

Als ich den Teilnehmer/innen Malen zu Musik anbot, äußerten mehrere das Gefühl, nicht malen zu können und trauten sich nicht recht, Vorstellungen im Bild auszudrücken. Zum *Großen Tor von Kiew*, das ich ihnen vorspielte, entstanden auch einige Bilder mit graphischer Notation zur Musik.

(Bild 23) Im Wohn- und Pflegeheim spielten Lieder ebenfalls eine große Rolle. Neben Volksliedern waren es auch Kirchenlieder oder Spirituals. Beliebt waren auch Kanons, die wir z. T. mit Bewegungen verbanden.

Improvisationsspiele mit Soli und Tutti und dialogischen Anteilen sind in der Gruppe inzwischen vertraute Ausdrucksformen geworden. Auch Klangbilder zu erschaffen weckt kein Erstaunen mehr. Dabei spielt auch das Trommeln in der Gruppe eine wichtige Rolle, was ich im gerontopsychiatrischen Bereich kaum anwenden konnte. Auf musikunterstützte Fantasiereisen lassen sich die Bewohner/innen gerne ein, auch auf Musikmalen, wenn zunächst auch hier Leistungsgedanken bei einigen etwas hemmend wirkten.

Für mich zeigt sich in der Wohnheim-Gruppe der Wert einer kontinuierlichen Zusammenarbeit, in der Vertrautheit und tieferes Kennenlernen der anderen entstehen kann. So konnten wir Bezug auf frühere Situationen nehmen und sowohl Veränderungen wie auch bekannte Verhaltensmuster bei den anderen wahrnehmen und ansprechen. Durch gegenseitiges verständnisvolles Feedback wurde ein Rahmen für persönliche Entfaltung und Stärkung jedes/r Einzelnen geschaffen, wobei die Ziele natürlich andere waren als mit den Schüler/innen.

Die Erfahrungen aus der Musiktherapie-Stunde wirkten oftmals in unterschiedlicher Weise im Alltag nach, z. B. indem sich Bewohner bestimmte Instrumente selbst anschafften.

Fazit

(Bild 24) Die Arbeitsbereiche, in denen ich meine ersten musiktherapeutischen Praxiserfahrungen machen konnte, waren sehr unterschiedlich. Für mich war das sehr wertvoll, weil ich noch gar nicht wusste, mit welcher Zielgruppe ich musiktherapeutisch besonders gerne arbeiten möchte.

Was waren nun Gemeinsamkeiten und Unterschiede, speziell in der Arbeit mit Bildern? Bei den Schüler/innen im Alter von 10-13 Jahren erlebte ich ein großes Bedürfnis, spontan ihren Impulsen zu folgen, im Umgang mit ihren schöpferischen Kräften waren sie recht unvorbelastet, sowohl im musikalischen Spiel als auch beim Umsetzen von Höreindrücken oder Imaginationen in Bilder. Ihre Fähigkeit, sich auszudrücken, war weniger Selbstkontrolle unterworfen als bei den Menschen in der Gerontopsychiatrie, die schon ein längeres Leben hinter sich gebracht hatten und nach deren Bedürfnissen und Vorstellungen vielleicht schon lange niemand mehr gefragt hatte. Diese begegneten mir ja in einer speziellen Krisensituation, in der sie ihre Lebensumstände neu zu ordnen hatten.

Im Gegensatz dazu gehören Experimentieren und Sich-Ausdrücken, oft völlig plan- und absichtslos, zum Alltag der Kinder und Jugendlichen, wenn nicht sehr große Störungen aufgetreten sind. Es waren Schüler/innen in besonderen Lebensumständen, die zu mir geschickt wurden, die jedoch in der Förderstufe mehr oder weniger im Unterricht zurechtkamen, um anschließend den Haupt- oder Realschulzweig besuchen zu können. Allerdings war es dann schon erschütternd, welche seelische Not sich oft hinter einem vordergründig auffälligen Verhalten von Verletzlichkeit und Rückzug über verbale und körperliche Aggressionen bis zu extremer Egozentrik verbarg. Die musiktherapeutische Arbeitsweise über einen längeren Zeitraum hinweg erlaubte mir und den Schüler/innen tiefere

Einblicke hinter die Alltagsfassade, wo zum Beispiel Pauls großes Leiden an Einsamkeit, Langeweile und emotionaler Überforderung sichtbar wurde, der zuvor überwiegend durch seine motorische Unruhe negativ aufgefallen war.

Auch wie viel Potential für entspanntes, neugieriges Lernen durch unverarbeitete leidvolle Erfahrungen der Kinder verlorengeht, wurde mir nochmal sehr deutlich.

Beim gemeinsamen Betrachten der Bilder sowie der Reflexionen der gespielten Musik ging es oft um spontan entstandene Gefühle wie Ängste, Wut, Trauer, Verlorenheit oder freudige Erwartung. Mit der Frage „Wie stehe ich im Leben?“ tauchten implizit Zukunftsperspektiven auf: „Wie möchte ich im Leben stehen?“, auch wenn sie nicht immer direkt thematisiert wurden. Die Schüler/innen konnten durch ihre Bilder und im musikalischen Spiel mit gegenseitigen Rückmeldungen einiges über sich selbst erfahren, wodurch ihre Persönlichkeitsentwicklung gefördert wurde und traumatische Erfahrungen verarbeitet werden konnten, wie beispielsweise an dem Beerdigungsbild und der Lebenslinien-Klangstraße bei Sonja zu erkennen war.

Die Kinder bzw. Jugendlichen nahmen auch gerne Impulse von außen auf, z. B. in Imaginationen, die ihnen helfen konnten, ihre individuellen Stärken und Vorlieben zu erkennen, wenn sie Orte imaginierten, wo sie sich sicher oder wohl fühlten, und sie ergriffen auch die Chance, Schweres aus ihrer Lebensgeschichte zu offenbaren und es mit anderen zu teilen, um es so leichter bewältigen zu können, so wie z. B. Fabian Ängste und Bedrohliches in Musik und Bildern ausdrücken konnte. Es wurden neue Ressourcen geschaffen und nutzbar gemacht.

Bei den älteren Menschen mit vorübergehenden oder dauerhaft bestehenden psychischen Krankheiten stand dagegen die Ressourcenstärkung besonders im Vordergrund, das Wiederentdecken von „guten“, stärkenden Gefühlen, von eigenen Gestaltungsmöglichkeiten und von sozialer Teilhabe. Ziel war auch, das aktuelle Befinden zu verbessern. Viele Erinnerungen wurden aktiviert – beispielsweise über Lieder und das Hören von Musik, die die Menschen lebensgeschichtlich geprägt hat. Freudige Erlebnisse nochmal nachzuerleben konnte bei ihnen Dankbarkeit und Lebensfreude wecken und indem bitteren Erfahrungen nochmals nachgegangen und sie mit anderen geteilt wurden, konnten unverarbeitete Lebenserfahrungen -zumindest ein Stückchen - besser integriert werden.

Für Neues und Experimentelles scheinen viele ältere stark psychisch belastete Menschen meiner Erfahrung nach zunächst weniger offen, vielleicht auch deshalb, weil so viel Vergangenes bei ihnen gern noch einmal hervorgeholt und angeschaut werden möchte, was ja

auch Aufgabe der Musiktherapie ist. Es lohnt sich jedoch m. E. dennoch, ihnen, wie auch den jüngeren und den ganz jungen Menschen, immer wieder neue Höreindrücke und spielerische ästhetische Ausdrucksmöglichkeiten anzubieten.

Hartmut Kapteina betont in seinem Aufsatz *Zur Ästhetik der musikalischen Improvisation* in der *Musiktherapeutischen Umschau*²³ die Wichtigkeit, Improvisation immer auch als ästhetisches Zeichen wahrzunehmen. Als solches beinhalte sie, so Kapteina, „nicht nur die Wirklichkeit in ihrer gegenwärtig gegebenen Beschaffenheit (...) sondern gleichzeitig alle möglichen und vorstellbaren Veränderungen der Realität bereits konkret“.

Er folgert ermutigend:

„Bereits die Tatsache, dass der Patient sich auf die musikalische Improvisation, also die Herstellung eines ästhetischen Zeichens einlässt, zeugt von Hoffnung auf die Veränderung des Bestehenden.“ (ebd.)

In diesem Sinne können Menschen in allen Lebensphasen über Klänge, Bilder und die Verbindung von beiden ganzheitliche neue Erfahrungen machen und dadurch Veränderungen in sich erleben.

²³ Band 28, 1/2007, S. 14

Literatur

Adams, Stefan: **Neue Fantasiereisen. Entspannende Übungen für Jugendarbeit und Erwachsenenbildung**, Don Bosco, München 2004

Bunt, Leslie: **Musiktherapie. Eine Einführung für psychosoziale und medizinische Berufe**, Beltz Edition Sozial, Weinheim und Basel 1998

Decker-Voigt, Hans-Helmut/Weymann, Eckhard (Hrsg.): **Lexikon Musiktherapie**, Hogrefe Verlag, Göttingen u.a. 2009 (2. Aufl.)

Friedemann, Lilli: **einstiege in neue klangbereiche durch gruppenimprovisation**, Wien 1973

Friedemann, Lilli: **Trommeln – Tanzen – Tönen, 33 Spiele für Große und Kleine**, rote reihe universal edition, Wien 1983

Frohne-Hagemann, Isabelle/Pleß-Adamczyk, Heino: **Indikation Musiktherapie bei psychischen Problemen im Kindes- und Jugendalter**, Vandenhoeck & Ruprecht, Göttingen 2005

Haffa-Schmidt, Ulrike/Moreau, Dorothee von/Wölfl, Andreas (Hrsg.): **Musiktherapie mit psychisch kranken Jugendlichen. Grundlagen und Praxisfelder**, Vandenhoeck & Ruprecht, Göttingen 1999

Harms, Heidrun/Dreischulte, Gaby: **Musik erleben und gestalten mit alten Menschen**, Urban & Fischer, Elsevier GmbH, München 2007

Hartogh, Theo/Wickel, Hans Hermann: **Musizieren im Alter. Arbeitsfelder und Methoden**, Schott, Mainz 2008

Hegi, Fritz: **Improvisation und Musiktherapie. Möglichkeiten und Wirkungen von freier Musik**, Junfermann Verlag, Paderborn 1997

Hippel, Natalie/Laabs, Friedemann: **Improvisieren mit älteren Menschen? Schwierigkeiten und Möglichkeiten**, in: Tüpker, Rosemarie/Wickel, Hans Hermann (Hrsg.): **Musik bis ins hohe Alter. Fortführung, Neubeginn, Therapie**, Books on Demand, Norderstedt 2009, S. 57-75

Kapteina, Hartmut: **Malen und Musik – Musik und Malen. Eine Spielsequenz für die sozialpädagogische Gruppenarbeit**, in: Siegener Studien, Heft 32, Siegen 1982, S. 35-48

Kapteina, Hartmut: **Zur Ästhetik der musikalischen Improvisation in der Musiktherapie**, in: **Musiktherapeutische Umschau**, Bd. 28, 1/2007, Göttingen 2007, S. 5-16

Lutz Hochreutener, Sandra: **Spiel - Musik – Therapie. Methoden der Musiktherapie mit Kindern und Jugendlichen**, Hogrefe Verlag, Göttingen u.a. 2009

Musiktherapie in der Schule, Schwerpunkt in: **Musik und Gesundsein (MuG)**, Heft 22/2012

Plahl, Christiane/Koch-Temming, Hedwig (Hrsg.): **Musiktherapie mit Kindern. Grundlagen – Methoden – Praxisfelder**, Huber, Hogrefe, Bern 2008

Schwabe, Matthias: **Musik spielend erfinden. Improvisieren in der Gruppe für Anfänger und Fortgeschrittene**, Bärenreiter, Kassel 1992

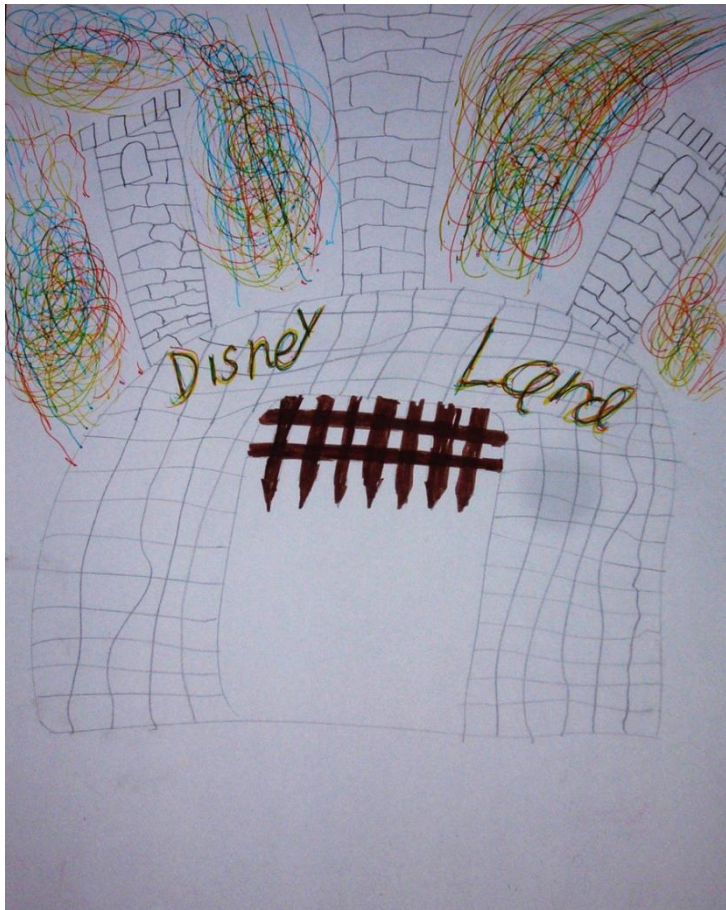
Stracke, Deta Margarete: **Heilsames Bilderschaffen in Psychotherapien mit Kindern und Jugendlichen**, in: Gebauer, Karl/Hüther, Gerald (Hrsg.): Kinder brauchen Spielräume. Perspektiven für eine kreative Erziehung, Walter Verlag/Patmos 2003, S. 144-163

Tischler, Björn/Tischler-Moroder, Ruth: **Musik aktiv erleben**, Diesterweg, Frankfurt/M. 1998

Tüpker, Rosemarie/Hippel, Natalie/Laabs, Friedemann (Hrsg.): **Musiktherapie in der Schule**, zeitpunkt musik, Reichert Verlag, Wiesbaden 2005

Anhang: Bilder







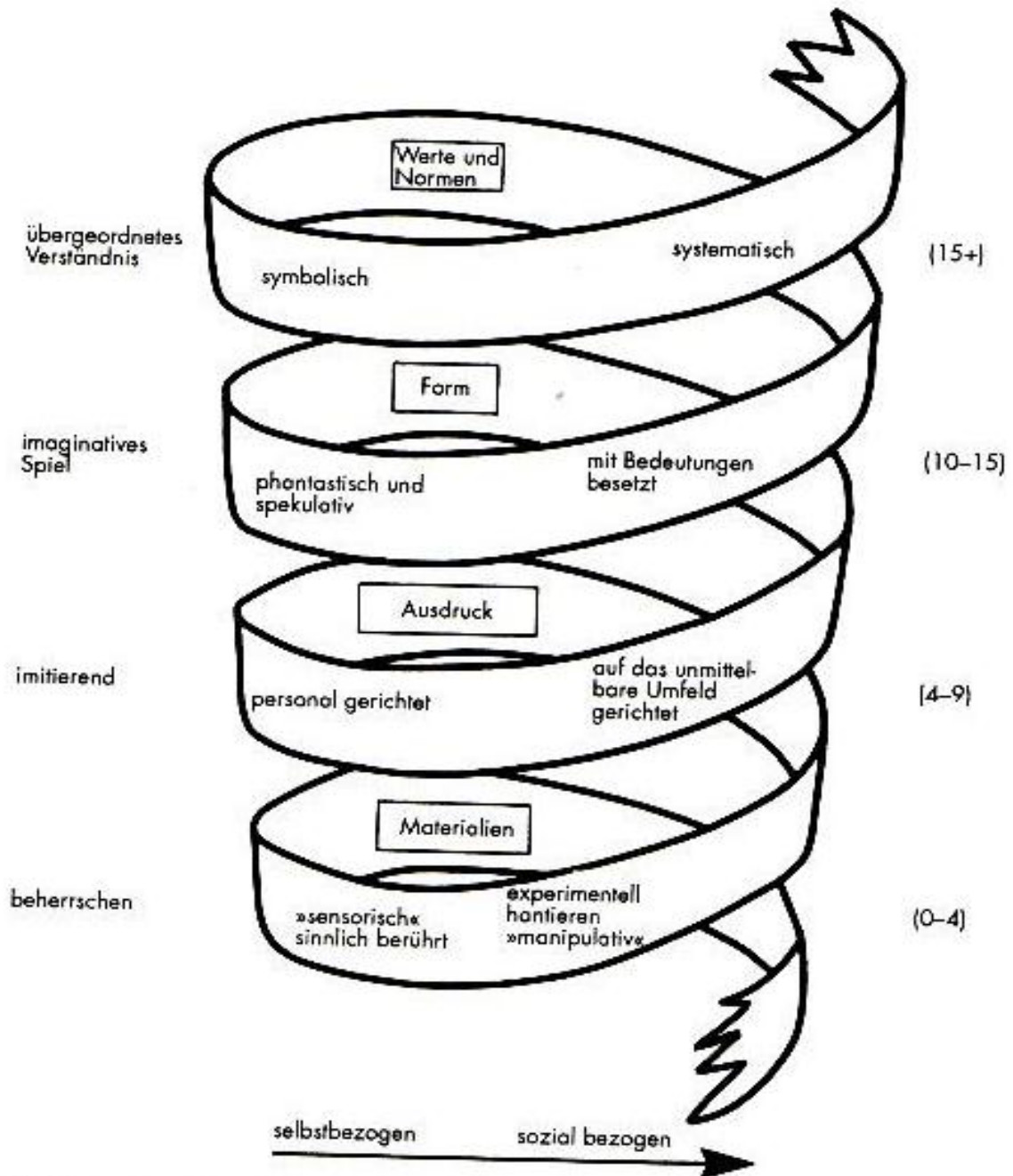


Abbildung 1: Die Spirale der musikalischen Entwicklung (Swanwick/Tillmann 1986).



















