

**„Wo die wilden Kerle wohnen“
Psychoanalytisch orientierte Gruppenmusiktherapie
mit vier geistig behinderten Jugendlichen**

**“Where the Wild Things Are”
Psychoanalytic oriented group music therapy with four adolescents with mental disabilities**

Barbara Irle, Drensteinfurt

Die Fallstudie stellt eine musiktherapeutische Gruppe mit vier 14jährigen Schülern einer Förderschule für geistig behinderte Kinder und Jugendliche vor. Sie zeigt, wie in den musikalischen Produktionen Ohnmachts- und Allmachtsphantasien zum Ausdruck gebracht und wie durch musikalische Formgebung positive Entwicklungen angestoßen werden. Es wird nachvollziehbar, wie im musikalisch-spielerischen Erkunden des Spielraums und durch probeweises Überschreiten von inneren und äußeren Grenzen neue Erfahrungen gemacht und Isolation überwunden werden kann. Die Beschreibung einer Gruppenimprovisation und die vier Behandlungsschritte der morphologischen Musiktherapie helfen den Behandlungsauftrag zu verstehen und zusammen mit der märchenhaften Geschichte „Wo die wilden Kerle wohnen“ den Behandlungsverlauf zu strukturieren.

This case study presents a music therapy group with four 14-year-old students, attending a special education school for children and adolescents with mental disabilities. It demonstrates the use of musical productions to express fantasies of impotence and omnipotence and how positive developmental growth can be initiated through the shaping potential of music. Understanding is attained as to how new experiences are gained and isolation overcome through the exploration of scope, both in music and play, and by tentatively pushing the limits of internal and external boundaries. Group improvisation and the four treatment steps of morphological music therapy are described and assist in understanding the treatment contract which, together with the fantasy story, “Where the Wild Things Are”, lend structure to the treatment process.

Einführung

Geistige Behinderung gilt als Beeinträchtigung oder Beschränkung von kognitiven Fähigkeiten und Möglichkeiten und grenzt Menschen mit einer solchen Einschränkung aus der modernen leistungsorientierten Gesellschaft aus. Trotz geplanter Inklusion, d.i. die Integration von behinderten Kindern und Jugendlichen in die Regelschulen, trotz medienwirksamer Fernsehfilme, in deren Mittelpunkt neuerdings auch geistig behinderte Menschen stehen, trotz ausgefeilter pädagogischer Förderkonzepte, trotz moderner Wohn- und Betreuungsformen bleiben sie außen vor, gelten als anders, unberechenbar und als schwer zu verstehen. Nur wer sich wirklich auf sie einlassen kann, erlebt die Begegnung als bereichernd. Einlassen kann sich nur, wer seine eigenen Behinderungen und Grenzen kennt und akzeptiert. Dann wird manches Verhalten und manche Äußerung mit der Zeit nachvollziehbar und verständlich. Dies braucht viel Zeit und viel Geduld, was manchmal bis an die eigenen Grenzen geht. Die Arbeit mit geistig behinderten Menschen ist aber auch eine ständige Gratwanderung auf der Grenze zwischen dem Innen der Therapiesituation und dem Außen der Institution, der Bezugspersonen oder auch der Gesellschaft, zwischen dem pädagogischen Auftrag der Institution oder dem Anspruch der Eltern und dem eigenen Anspruch des Verstehenwollens, zwischen dem Sich-Entfalten und Gewähren-Lassen und den eigenen Grenzen. Durch die meist lebenslange Notwendigkeit von besonderer Betreuung sind Individuationsprozesse und Übergänge in neue Lebensphasen oder -situationen häufig sehr schwierig und werden nur allzu oft als Brüche erlebt. Diese Brüche behindern den Menschen zusätzlich und bedürfen der psychotherapeutischen Behandlung. Hierfür scheint nach meiner Erfahrung die Musiktherapie besonders geeignet.

Musiktherapie mit geistig behinderten Menschen scheint selbstverständlich und allseits bekannt, verbinden sich damit doch Namen wie Orff, Nordoff/Robbins, Alvin und viele andere, die zu den BegründerInnen der Musiktherapie gehören. Der heilpädagogische oder auch der humanistische Ansatz will dem durch seine Behinderung eingeschränkten Menschen zum vollständigen Gebrauch seiner Möglichkeiten verhelfen. Mit den vielfältigen Möglichkeiten der Musik, womit geistig behinderte Menschen erfahrungsgemäß besonders gut ansprechbar sind, können Entwicklungsrückstände aufgeholt und bestimmte Fähigkeiten und Fertigkeiten verbessert werden.

Erst Niedeckens Buch „Namenlos“ (1989) eröffnete den Blick darauf, dass viele geistig behinderte Menschen auch ein sekundäres, ein seelisches Leiden haben, das es anzuerkennen und zu verstehen gilt, will man ihre z. T. massiven Verhaltensauffälligkeiten erfolgreich behandeln. Auch andere Literatur zum Thema Psychotherapie mit geistig behinderten Menschen erschien erst ab den 90er Jahren (z. B. Gaed, Bothe, Michels 1993; Henicke, Rotthaus 1993 u. a.). Schwere Verhaltensauffälligkeiten, z. B. mit Auto- und Fremdaggressionen, welche die Betreuungs- und Bezugspersonen oft hilflos und ohnmächtig machen, werden nun im Kontext der Psychogenese eines Menschen gesehen und verstanden. Viele geistig

behinderte Menschen werden z. B. schon früh durch zahllose Krankenhausaufenthalte und damit verbundene Trennungen von ihren Bezugspersonen, durch ängstigende medizinische Untersuchungen oder Eingriffe in ihrer seelischen Entwicklung beeinträchtigt und traumatisiert. Komplikationen vor, während oder nach der Geburt, welche durch Sauerstoffmangel wichtige Funktionen unterbrechen und die spätere geistige Behinderung mit bedingen, fixieren das Kind auf einen frühen, existentiell bedrohlichen Schrecken und werden später in Verhaltensauffälligkeiten ausagiert. Niedecken erkannte erstmals die schwere Bürde an unbewussten Phantasien wie Versagensängsten, Schuldgefühlen, Ohnmachts- und Allmachtsphantasien, ja sogar Tötungsphantasmen von Eltern und der Gesellschaft, welche durch die Mitteilung der Diagnose und der Prognose die frühen Interaktionserfahrungen und die weitere Entwicklung von Kindern behindern (Niedecken 1989). Dies alles oder auch andere traumatisierende Erfahrungen wie z. B. Missbrauch kann zu einer sekundären Behinderung, dem psychischen Leiden führen, das sich oft in schweren Verhaltensauffälligkeiten zeigt. Sinason geht sogar davon aus, dass ein Trauma eine Behinderung fördern oder mit verursachen kann. Das Trauma „kann die Erfahrung der Behinderung verstärken, und die Behinderung an sich kann vom Einzelnen und von ihm nahe Stehenden als traumatisch erlebt werden“ (Sinason 2000, 29). Gerade bei geistig behinderten Menschen, welche solche Erfahrungen weniger kompensieren und verarbeiten können, ist darum eine psychotherapeutische Behandlung wichtig, um die Brüche und die verschiedenen misslungenen Übergänge zu bearbeiten.

Psychoanalytisch orientierte Musiktherapie mit geistig behinderten Menschen bedient sich neben den üblichen musiktherapeutischen Mitteln vor allem der Ansätze der Spieltherapie, des szenischen Verstehens und der Wahrnehmung und Analyse der Gegenübertragung. Mit dem unzerstörbaren Material der Klänge, Töne und Geräusche können Gefühle und Beziehungserleben zum Ausdruck gebracht werden. Verschiedene Formen von Beziehung können erprobt werden. Stereotypes Handeln kann sich durch freies Spielen und Musizieren spielerisch verändern, weiterentwickeln und durch das Verstehen und die Resonanz der Therapeutin Bedeutung bekommen. Der schon früh eingeengte Spielraum – Niedecken spricht sogar von einem Vorenthalten des Spielraums in der gestörten und verunsicherten frühen Mutter-Kind-Beziehung (Niedecken 1989, 72f) – kann ausgelotet, entdeckt und ausgeweitet werden (Irle 1996). Ziel der psychoanalytisch orientierten Musiktherapie ist dann immer, den geistig behinderten Menschen in seinem So-Sein und So-Geworden-Sein zu sehen, zu verstehen, zu begleiten, ihn zu ermutigen und anzuleiten Blockierungen aufzugeben, Selbstvertrauen und Selbstbestimmung zu entwickeln.

Mit dem Ansatz der Morphologie der Musiktherapie (Tüpker 1988) gibt es einen weiteren Verstehenszugang, nämlich musikalische Prozesse als psychologische Prozesse zu begreifen und zu beschreiben. Man geht hier davon aus, dass das seelische Geschehen prinzipiell Musik genauso gestaltet und produziert wie Krankheitssymptome und Lebensmethoden. Die Annahme, dass die sich zeigen-

den Phänomene das Seelische selbst sind und darin auch Sinn und Bedeutung liegen, ermöglicht ein Sich-Mitbewegen und Sich-Annähern an das Seelische. Dies ist bei geistig behinderten Menschen oft besonders schwierig, weil ihre Verhaltensauffälligkeiten manchmal so bizarr und unverständlich erscheinen, auch weil der Bereich der Sprache häufig sehr eingeschränkt ist oder ganz fehlt. Die morphologische Methode der Beschreibung und Rekonstruktion (ebd. 64f; auch Irle 1996, 34f) kann einen Blick auf die seelische Grundstruktur der Patienten gewähren und diagnostisch sehr wertvoll sein. Sie wird bei einer musikalischen Improvisation aus der 3. Gruppenstunde mit vier 14jährigen Schülern angewendet und hier in einer stark verkürzten Fassung dargestellt. Musiktherapeutische Arbeit mit geistig behinderten Menschen kann manchmal sehr langwierig sein und erfordert viel Geduld. Entwicklungen und Fortschritte sind oft nur schwer zu erkennen und brauchen lange Zeit, um sich zu festigen. Das Prinzip der 4 Behandlungsschritte der Morphologie der Musiktherapie (Tüpker 1988, 81f; auch Müller 1996, 124f) ist sehr hilfreich bei der Analyse von Entwicklungen und kommt ebenso zur Anwendung. Die Fallgeschichte wird verhältnismäßig ausführlich dargestellt, um nachvollziehbar zu machen, wie sich die Behandlung nur langsam und spiralförmig im dauernden Hin-und-Her und Vor-und-Zurück voranbewegt.

Musiktherapie mit geistig behinderten Jugendlichen als Begleitung

Die Pubertät ist einer der schwierigsten Übergänge im menschlichen Leben und mit vielen Ängsten und Problemen verbunden. Hier gibt es innerlich wie äußerlich große Veränderungen, wenn der Mensch vom Kind zum Erwachsenen wird. Neben der körperlich-sexuellen und der kognitiven Entwicklung geht es psychisch um Identitätsfindung, Ablösung vom Elternhaus, Anerkennung bei Gleichaltrigen, der so genannten peer-group, und um Integration der Sexualität. Darin unterscheiden sich geistig behinderte Jugendliche nicht von anderen Pubertierenden, aber dies alles kann sich verzögern und ungleich schwerer sein. Je nach Grad der Behinderung und der Notwendigkeit von mehr Betreuung und Begleitung durch Erwachsene bleiben geistig behinderte Jugendliche länger unselbständig und abhängig von den Bezugspersonen als gleichaltrige nicht behinderte Jugendliche, was den Ablösungsprozess behindert. Zudem überlassen leider immer noch viele Väter von behinderten Kindern den Müttern ganz die Erziehung und Betreuung der Kinder, so dass der Dritte als Bezugs- und Identifikationsperson nicht ausreichend präsent ist und die „Phase der Loslösung und Individuation (...) von geistig Behinderten nur unzureichend oder gar nicht bewältigt“ werden kann (Niedecken 1989, 71). Viele Eltern oder Bezugspersonen haben auch Angst vor der sexuellen Entwicklung und Aktivität ihrer Kinder überhaupt und deren Folgen, tabuisieren dieses Thema zu Hause und überlassen die Aufklärung ihrer Kinder gerne der Schule. Sie spüren oft große Unsicherheit im Hinblick darauf, was sie ihren Kindern überhaupt zutrauen können und haben Angst davor, dass diese irgendwie unangenehm

auffallen könnten. So fällt es ihnen schwerer, ihre Kinder sich frei und ungezwungen entfalten zu lassen. In der Pubertät kommt dann noch mit der sichtbaren körperlichen Entwicklung die Angst vor auffälligem oder gar übergriffigem Verhalten der Jugendlichen hinzu, genährt durch das Pauschalurteil, geistig behinderte Menschen seien besonders triebhaft (Senkel 2002, 99f). Bei geistig behinderten Mädchen, die manchmal auch recht distanzlos sein können, ist die Angst besonders groß wegen der Gefahr von Missbrauch und ungewollter Schwangerschaft, weswegen Mädchen häufig (manchmal sogar ohne ihr Wissen) frühzeitig sterilisiert werden. All diese Ängste und Unsicherheiten hinterlassen bei den Jugendlichen ihre Spuren. Sie haben zu wenig Raum, um neue Erfahrungen zu machen, sich zu erproben und Rückmeldungen zu bekommen. So werden sie oft „sowohl überbehütet als auch überfordert, indem auf sie ein starker Anpassungsdruck ausgeübt wird“, beschreibt Senkel (ebd. 97f). Ihr Anderssein wird jetzt gerade den leichter behinderten Jugendlichen bewusster, und sie beginnen, in ihrem Loslösungs- und Expansionsdrang die vorhandenen Grenzen zu spüren und je nach ihren Möglichkeiten sich dagegen aufzulehnen. Sie neigen jetzt eher zu aggressivem, regressivem oder depressivem Verhalten (ebd.).

Musiktherapie mit geistig behinderten Pubertierenden muss zunächst einmal viel Raum lassen für eigene Erfahrungen und zum Probehandeln, andererseits muss strukturiert und gelenkt werden ohne einzuengen. Die freie Improvisation und improvisatorische Spiele ermöglichen dies in besonderer Weise. Man kann beim Anhören der Aufnahme wichtige Rückmeldungen erhalten sowie eigene Urheberchaft erleben. Gelegentliche Formangebote wie Lieder, Geschichten oder auch Improvisationsthemen sind notwendig und hilfreich, um aus dem Immergleichen in Verwandlungen kommen zu können. Hören, Anhören und Erhören all dessen, was zum Ausdruck drängt, musikalisch oder auch verbal, Vorschläge einholen, eigene Vorschläge und Vorhaben vorstellen und mit ihnen abstimmen, kann die Jugendlichen in ihrem Wunsch nach Selbstbestimmung und Selbstverwirklichung unterstützen, damit sie mit einer guten Ausrüstung und einem soliden Selbstwertgefühl diesen schwierigen Übergang ins Erwachsenenalter bewältigen können.

Musiktherapie in einer Förderschule für geistig behinderte Kinder und Jugendliche als Ergänzung

In den Leitlinien des Schulprogramms der Förderschule mit dem Förderschwerpunkt geistige Entwicklung, körperliche und motorische Entwicklung, in welcher ich 9 Jahre mit 10 Stunden wöchentlich als Musiktherapeutin tätig war, wird als Ziel der pädagogischen Arbeit genannt, die Schüler zur Teilhabe am Leben der Gesellschaft und zum Führen eines möglichst selbstbestimmten Lebens zu befähigen. Das Schulprogramm zählt auf, mit welchen Mitteln und Methoden dieses Ziel erreicht wird. Darin werden neben pädagogischen Konzepten für die diversen Lernziele inzwischen auch Maßnahmen für Problemfälle genannt wie Gewalt-

prävention und ein Trainingsraum (beides gab es zu meiner Zeit dort noch nicht) und das Interdisziplinäre Beratungsteam (IBD). Auch Physiotherapie, Logopädie und Unterstützte Kommunikation stehen für spezielle Förderung zur Verfügung.

Wie bereits in verschiedenen Beiträgen (Menebröcker 2001; Mahns 2004; Tüpker, Hippel, Laabs 2005) ausführlich dargestellt wurde, ist Musiktherapie in der Schule auch als Psychotherapie eine allseits erwünschte und sinnvolle Unterstützung im Hinblick auf so viele verhaltensauffällige Kinder. Auch in der Förderschule wird über diese Probleme geklagt und Hilfe erwartet, aber SonderpädagogInnen haben meist ein unklares Therapieverständnis und können sich unter Therapie oft nur pädagogische Förderkonzepte vorstellen. Die meisten stellen sich unter Musiktherapie ein eher übungszentriertes oder therapeutisches Musizieren mit bestimmten Förderzielen vor. „...Musiktherapie in der Sonderschule ist nicht gleichzusetzen mit Musikunterricht oder Musikerziehung, (wie es immer wieder passiert), da die Art des Prozesses und der Zielsetzung eine andere ist. Sie setzt im ersten Schritt nicht bei einem objektiv diagnostizierbaren Förderbedarf des Schülers/des Klienten an, sondern bei seiner inneren seelischen Bewegung und Befindlichkeit“ (Hippel 2005, 19). Dies ist in einer Förderschule nur schwer zu vermitteln und muss immer wieder neu geklärt werden.

Wie in meiner Fallstudie über Musiktherapie in einem Internat die Institution Internat als Wirkungseinheit (Irle 1996) dargestellt wurde, so ist auch die Institution Förderschule für geistig behinderte Kinder und Jugendliche zu begreifen als eine Wirkungseinheit, „welche von Formen seelischen Geschehens bestimmt und zu betrachten ist“ (ebd. 24f). Die Institution ist das so genannte Dritte, das in seiner besonderen Art erkannt und anerkannt sein will und mit dem ich mich auseinandersetzen und einigen muss, wenn ich eine sinnvolle Arbeit tun will. Sie wirkt indirekt durch ihr Dasein und Sosein in der Therapie mit und wird auch mitbehandelt. Die Wirkungseinheit „Einrichtung für geistig behinderte Menschen“ ist vor allem geprägt durch die Hilfsbedürftigkeit, Abhängigkeit und Ohnmacht der behinderten Menschen, zugleich auch durch den ergebnisorientierten Fördergedanken, besonders aber durch das unbewusste Reagieren der professionell Tätigen auf so viel Bedürftigkeit. Gesellschaftliche Tendenzen wie z. B. Angst vor Hilflosigkeit, Ausgrenzung und Entwertung müssen zudem abgewehrt werden, um davon nicht überschwemmt zu werden. Auf eine ausführlichere Darstellung der Wirkungseinheit Förderschule wird an dieser Stelle verzichtet, da manches aus der Darstellung meiner Arbeit innerhalb der Schule hervorgeht.

Als ich meine Arbeit in der Schule aufnahm, wurde dies allseits begrüßt, und innerhalb kürzester Zeit waren alle Therapieplätze belegt. Nicht zufällig wurden durchweg sehr schwierige Kinder vorgeschlagen. Es war offensichtlich für die Klassen schon entlastend, wenn diese Schüler einmal für eine Stunde nicht anwesend waren. Die Begründung für die Anmeldung zur Musiktherapie war oft unspezifisch, z. B. dieser Schüler brauche dringend eine 1:1 Betreuung. Insofern gab es wohl das Eingeständnis, dass in manchen Fällen allein pädagogische Maßnahmen

nicht ausreichen, aber dem speziellen Angebot der Musiktherapie wurde keine Bedeutung beigemessen. Ich selbst sah meine Arbeit immer als Ergänzung und intensive Begleitung der betreffenden Kinder an und nicht als wichtiger oder wertvoller als die pädagogische Arbeit. Deshalb legte ich von Anfang an großen Wert auf die Zusammenarbeit mit den Lehrkräften. Ich verstand meine Aufgabe so, dass ich meine Einschätzung und mein Verstehen aus der Therapie an diejenigen weitergeben musste, welche täglich mit den Kindern zu tun hatten. Dies erwies sich jedoch als schwierig. Zum einen war es durch meine Anwesenheit in der Einrichtung an nur zwei Tagen pro Woche immer schwierig, Termine oder überhaupt eine Gelegenheit für Gespräche zu finden. Zum andern spürte ich häufig ein Gefühl von Überforderung und Druck bei den Lehrkräften, wenn ich ein Gespräch anbot, so dass die Terminierung sich lange hinziehen konnte. Auch Neidgefühle waren spürbar oder wurden sogar geäußert, z. B. dass ich ja nur mit einem Kind arbeiten könne, während sie jeweils 12 SchülerInnen mit so vielen unterschiedlichen Behinderungsgraden zu unterrichten hätten.

In einer Fachkonferenz „Schüler mit Verhaltensauffälligkeiten“, wo man wirksamen Hilfemöglichkeiten nachgehen wollte, stellte ich anfangs meine psychoanalytisch orientierte Arbeitsweise mit Niedeckens Ansatz vor. Ich versuchte deutlich zu machen, dass Verhaltensauffälligkeiten auch psychologisch verstanden werden können und dass es in der Musiktherapie nicht um Symptombeseitigung, sondern um das Verstehen und die Behandlung innerseelischer Störungen und um die Begleitung von Entwicklungsprozessen gehe. Einige wenige Lehrkräfte waren beeindruckt von diesem Ansatz und konnten sich darauf einlassen, indem sie Wert auf meine Einschätzung und Begleitung legten; andere zogen sich merklich zurück. Sie wollten mir wohl Kinder schicken, sich aber nicht auf einen intensiveren Austausch einlassen. In den von mir angebotenen Fallgesprächen ging es diesen LehrerInnen nur um eine optimale Förderung der Kinder, nicht um das Verstehen von Verhalten oder von Blockierungen. Dagegen erlebte ich in den Therapien, dass die Kinder selber, welche alle schon einige Jahre Frühförderung hinter sich hatten, mit folgendem unausgesprochenen Behandlungsauftrag zu mir kamen: Lass mich hier in Ruhe spielen und fördere mich bloß nicht! So wurden schon frühzeitig sowohl von vielen PädagogInnen als auch von den SchülerInnen Grenzen gesetzt, die ich zu akzeptieren hatte.

Ich habe als angestellte Musiktherapeutin an dieser Schule, nicht als Lehrerin, mit einer Sonderrolle neun Jahre mehr oder weniger an der Peripherie der Schule gearbeitet. Einerseits war ich zwar isoliert und außerhalb, andererseits war ich auch mittendrin durch den intensiven Kontakt mit den SchülerInnen und hatte viel Freiheit bei der Gestaltung meiner Arbeit. So war es für mich auch leichter, die notwendige Abstinenz einzuhalten und mich nicht in den allgemeinen Förderdruck hineinziehen zu lassen. Fachlicher Austausch mit den anderen Therapeutinnen der Schule wie z. B. mit den beiden Sprachtherapeutinnen (auch Lehrerinnen) und der Physiotherapeutin brachte kaum Anbindung, da im Erfahrungsaustausch für sie immer der übungszentrierte Fördergedanke im Vordergrund stand. Für ein

Jahr hatte ich mit einigen Stunden zusätzlich eine Anstellung im Heim der Einrichtung. Hier gehörte ich dem „begleitenden Dienst“, der Gruppe der TherapeutenInnen, Psychologinnen u. a. an, wo ich insgesamt eine mehr therapeutische und für die psychischen Probleme der Kinder offenere Haltung und mehr Interesse am Austausch erlebte. Besonders der Kontakt zu den beiden Psychologinnen, welche auch psychotherapeutisch arbeiteten, war für mich sehr wichtig und befruchtend. Hier fand ich Anbindung innerhalb der Institution und die notwendige Resonanz für meine Arbeit. Die gegenseitige Anerkennung war hier möglich und wohltuend.

Ein Projekt entsteht

Beim Neujahrsempfang der Einrichtung sprach mich eine Oberstufenlehrerin an. Sie und ihre Kolleginnen fühlten sich mit der neuen Klasse, die gerade aus verschiedenen Mittelstufenklassen zusammengestellt worden war und sich nun im Übergang zur Oberstufe befand, durch mehrere verhaltensauffällige Schüler ziemlich überfordert. Sie benötigten Unterstützung, gäbe es doch gerade mit den pubertierenden Schülern z. T. gravierende Probleme. Sicher sei doch die Musiktherapie gerade hier sinnvoll und nötig. Ich war allerdings von der Schulleitung beauftragt, nur mit Kindern aus Vor-, Unter- und Mittelstufe zu arbeiten. Je jünger die Kinder, desto größer seien die Erfolgsaussichten, war die Devise. Da von Anfang an immer sehr schwierige Fälle für die Musiktherapie angemeldet worden waren, hatte ich noch nie eine Gruppe bilden können. Nach fünf Jahren ausschließlich einzeltherapeutischer Arbeit mit z. T. schwerstbehinderten und schwer verhaltensauffälligen Kindern war ich neugierig auf neue, andere Herausforderungen und schlug Lehrerinnen und Schulleitung ein Gruppenprojekt mit dieser Klasse für eine begrenzte Zeit vor.

Für die Erstellung und Begründung des Projektes besuchte ich zunächst die Klasse während einer Pause und einer Unterrichtsstunde, um mir einen Eindruck von der Situation in der Klasse und ihren Schwierigkeiten zu verschaffen. In der Pause fielen besonders zwei leichter behinderte Schüler, Georg und Marcel (alle Namen geändert), auf, welche dauernd in die Frühstücksrunde hinein oder vor sich hin sprachen und die Szene damit beherrschten. Sie bezogen sich nicht direkt auf jemanden und wenn doch, sprachen sie nur die Erwachsenen an. Der ebenfalls leichter behinderte Schüler Sebastian versuchte sich immer wieder vergeblich einzumischen. Es gab kaum Kontakt der Schüler untereinander, höchstens dass sich einmal jemand um schwerer behinderte MitschülerInnen kümmerte. Tom, ein Junge mit Down-Syndrom, saß abseits und schraubte an einem kaputten Kassettenrecorder herum. Alle anderen SchülerInnen waren durchweg schwerer behindert, ruhig und unauffällig. Die anschließende Unterrichtsstunde mit den 4 leistungsstärksten Schülern – Georg, Marcel, Sebastian und Tom –, welche schon in der Pause aufgefallen waren, bestätigte meinen ersten Eindruck, dass nicht die schwer behinderten, sondern die leichter behinderten Schüler ihre Lehrerinnen sehr heraus- und überforderten. So schlug ich eine Musiktherapiegruppe mit diesen vier Schülern vor.

Vor der ersten Gruppenstunde kamen die Jungen einzeln zum Kennenlernen zu mir. Danach beschrieb ich meinen psychoanalytisch orientierten Musiktherapieansatz, mein Behandlungskonzept und meine Vorstellungen von der Zusammenarbeit mit der Klasse in einem Entwurf, den ich den Klassenlehrerinnen und der Schulleitung vorlegte. Dieser wurde von allen begrüßt und ohne Diskussion genehmigt. So konnten wir schon bald mit der Musiktherapiegruppe beginnen. Der zeitliche Rahmen sah zunächst ein halbes Schuljahr vor, was sich aber als zu kurz erwies und später um einige Monate verlängert wurde. Insgesamt lief die Gruppentherapie über 41 Stunden.

Die Gruppenteilnehmer

Die vier Jungen, alle um die 14 Jahre alt, können die Reihenfolge selbst bestimmen, in der sie zu mir kommen. Zuerst erscheint breit lachend und erwartungsfroh Sebastian, der mich früher öfter besucht hatte und immer schon gerne Musiktherapie haben wollte. Die Akte besagt: geistige Behinderung mit allgemeinem Entwicklungsrückstand. Er spricht etwas verwaschen, da er manche Konsonanten nicht sprechen kann, so dass er oft nur schwer zu verstehen ist. Er ist neugierig und will alle Instrumente, auch die in den Schränken, sehen, anfassen und spielen. Am liebsten trommelt er, aber nur zaghaft und leise. Seine Musik ist verwaschen und ohne Rhythmus wie seine Sprache und ohne Konturen wie sein Körper. Sebastian ist sehr korpulent und auf Essen fixiert, weswegen in der Klasse darauf geachtet wird, dass er nicht zuviel isst. Es ist nicht möglich, mit ihm in einen gemeinsamen Rhythmus zu kommen. Er wirkt aber gutmütig, sehr brav und angepasst und scheint mit seinem Blick dauernd um Erlaubnis zu fragen. Ich habe den Eindruck, dass er viele Emotionen und Wünsche zurückhält und aufstaut.

Als Nächster kommt Marcel; er wird von Georg gebracht und möchte am Ende von mir zurückgebracht werden. Marcel ist sehr schüchtern und zurückhaltend, erwidert nie meinen Blick, antwortet nur mit Ja und Nein oder verhaspelt sich, bzw. stottert, wenn er mehr sagen will. Auch er ist sehr schlecht zu verstehen. Er traut sich kaum hörbar zu werden, erst als ich mich bewusst mit etwas anderem beschäftige, spielt er leise und weich auf dem Klavier. Ich fühle mich sehr unsicher und als müsste ich immer sehr vorsichtig mit ihm sein. Er reagiert sehr ängstlich auf meine Vorschläge und will schon bald wieder gehen. Marcel hat eine Chromosomenanomalie, das Fragile X-Syndrom, welches mit Hyperaktivität und einer erhöhten Empfindlichkeit gegenüber lauten Geräuschen, fremden Menschen und Situationen verbunden ist. Es wird in der Akte eine reizarme Umgebung in einer stabilen kleinen Gruppe empfohlen. Das hat er weder in der Klasse noch in der Musiktherapiegruppe. Er ist in der Klasse stark auf Georg fixiert und findet in ihm wohl den nötigen Halt.

Der nächste Schüler Tom ist überaus freundlich und angepasst, wie es bei Menschen mit Down-Syndrom häufig vorkommt. Er macht eine erstaunlich harmonische und dynamische Musik alleine und auch mit mir zusammen. Es entsteht

eine sehr angenehme Atmosphäre. Er meint am Ende, so könnte er immer weiter spielen. Es fällt aber auf, dass er in der Musik nie wirklich zum Ende kommt und dass immer unklar bleibt, wann wirklich Schluss ist. Im Klassenverband machte er einen ganz anderen, etwas aufsässigen Eindruck. Dort sonderte er sich immer ab und war wenig kooperativ.

Zuletzt erscheint dann Georg, der wohl von allen am wenigsten behindert ist und sich eher auf der Grenze zur Lernbehinderung befindet. In der Akte ist zu finden: Entwicklungsrückstände bei Verdacht auf perinatalen Hirnschaden. Er erzählt viel, auch Persönliches, spricht gut verständlich, will alles erkunden wie z. B. das Innere des Klaviers und fragt nach. Zuerst setzt er sich ans Klavier, dann versucht er immer wieder andere Instrumente zu spielen. Im Zusammenspiel gibt es häufiger ein wenig Begegnung und gleich darauf wieder einen Abbruch, als sei Kontakt zu gefährlich. Schließlich klimpert er eintönig und endlos auf dem Klavier weit über unsere Zeit hinaus. Als ich mehrmals vergeblich die Stunde beenden will und schließlich energisch auf die Uhr weise, bricht er ab und geht grußlos hinaus. Ich fühle mich stehengelassen und entwertet, ähnlich wie in unserer Musik. Grenzen scheint Georg nicht gerne zu akzeptieren.

Insgesamt sind alle vier Jungen verhältnismäßig selbständig und weniger behindert, „fit“ wie dies in der Schule genannt wird. Auch äußerlich sieht man ihnen bis auf Tom die Behinderung kaum an. Georg und Marcel sind viel zusammen und aufeinander fixiert. Ihr Verhalten ist deutlich pubertär, und sie wirken auch äußerlich altersgemäß. Tom und Sebastian wirken dagegen noch etwas kindlich. Tom scheint sich in der Klasse immer selbst ins Abseits zu stellen und ist wohl nur in einer Zweiersituation sehr angepasst. Sebastian versucht überall, auch auf dem Gelände, wie ich beobachten konnte, bei Erwachsenen anzudocken und zu gefallen. Anderen schwerer behinderten Schülern gegenüber ist er sehr hilfsbereit. Allen gemeinsam ist, dass sie in ihrer neuen Klasse genauso überfordert sind wie ihre Lehrerinnen. So versuchen sie mit allen Mitteln, egal ob positiv oder negativ, aufzufallen und sich zu behaupten. Wie kann daraus eine Gruppe werden?

Über die Vorgeschichte der Jungen kann ich nur Weniges aus den Akten erfahren, für ausführliche Vorgespräche mit den Lehrerinnen ist zu wenig Zeit, und sie kennen die Schüler auch noch nicht so lange. Die Eltern lade ich zum späteren Elternsprechtag ein. Marcells Mutter sucht als Einzige das Gespräch mit mir. Es gibt keine Anhaltspunkte für schwere oder traumatische Lebensereignisse oder Lebensumstände bei den Jugendlichen. So vertraue ich darauf, dass die Jungen alle wichtigen Themen in irgendeiner Form selber einbringen werden. Notfalls kann ich immer noch die Eltern oder die Lehrerinnen befragen.

Fallstudie „Wo die wilden Kerle wohnen“

Der Titel der Fallstudie stammt aus einem Bilderbuch (Sendak 1967), das ich oft in Kindertherapien verwendet habe. Während der Arbeit mit der Musiktherapiegruppe mit den vier 14jährigen geistig behinderten Schülern kamen mir häufig Bilder daraus in den Sinn, und ich nahm mir vor, es auch dort irgendwann einzusetzen. Schließlich kam es dann in der 21. Stunde, wegen besonderer Umstände aber leider viel zu kurz, zum Einsatz. Es begleitete mich und die Gruppe mit seinen Bildern und Phantasien eigentlich die ganze Zeit hindurch. Das Bilderbuch mit sehr lebendig ausgestalteten Bildern erzählt von dem kleinen Max, der ohne Essen ins Bett muss, weil er böse war. Er begibt sich auf eine lange Reise zu den wilden Kerlen, sehr großen und gruseligen tierhaften Gestalten mit glühenden Augen, die er nach seiner Bewährung verlässt, um gereift heimzukehren (s. Text im Anhang). Mit den Jugendlichen an einem Bilderbuch zu arbeiten, fand ich zunächst etwas heikel und befürchtete, sie würden mich auslachen. Da die Jugendlichen in einer Förderschule oft noch kindlicher und natürlicher reagieren als nichtbehinderte Gleichaltrige, wagte ich es trotzdem.

Viel später fühlte ich mich bestätigt, als ich zufällig einen Artikel (Oels 2001) über die Arbeit mit einer Gruppe von verhaltensauffälligen Schülern im Alter von 10 bis 14 Jahren in einer Schule für Lernbehinderte mit gerade dieser Geschichte fand. Sie wird darin wegen der für Märchen typischen immer wiederkehrenden Handlungsmuster mit Märchen gleichgesetzt. „Das dramatische Baummodell des eigentlichen Kindermärchens beginnt im Elternhaus und zwar in einem Augenblick, wenn die Geborgenheit gestört und verlassen wird. Es führt zur Auseinandersetzung mit Gestalten, die erhebliche Ängste verursachen und wieder beleben. (...) Und es führt nach dem Überwinden dieser Ängste und dem Gewinn einer neuen Selbstsicherheit zur Rückkehr als ein anderer, zurück in das Elternhaus“ (Scherf ebd., 187). Das Problem der Loslösung und Individuation, wie es Mahler beschreibt, wird in dieser Geschichte behandelt wie in einem Märchen (ebd., 188). Ich fand, dass diese märchenhafte Geschichte nicht nur für Kleinkinder, sondern gerade auch für Jugendliche geeignet ist, wiederholt sich doch der Reifungsprozess zwischen Abhängigkeit und Autonomiestreben in diesem schwierigen Übergang zum Erwachsenwerden mit aller Dramatik. Schließlich erschien mir die Geschichte auch passend für eine anschauliche Strukturierung meines Fallberichts. Deshalb verwendete ich einzelne Sätze daraus als Überschrift für die einzelnen Behandlungsschritte.

„An dem Abend, als Max seinen Wolfspelz trug und nur Unsinn im Kopf hatte...“

(1.–3. Stunde)

In der ersten Gruppenstunde beginnen wir damit, dass jeder ein Instrument auswählt und sich spielend damit vorstellt. Dabei sind alle sehr aufmerksam. Danach machen wir eine Begrüßungsmusik als freie Improvisation. Ich möchte quasi als Ritual eine Begrüßungsmusik und eine Abschiedsmusik als Lied oder als freie Improvisation in jeder Stunde installieren. Das wird mir nicht immer gelingen. Scheinbar sind die Begrenzungen hiermit zu starr. Die erste gemeinsame Improvisation dieser Stunde ist sehr laut und unstrukturiert, ohne eindeutigen Anfang und Ende. Wir sprechen dann über das Musizieren mit Instrumenten, z. B. dass man auch gemeinsam anfangen und enden kann, laut und leise, langsam und schnell spielen kann. Georg wirft ein, es käme auch darauf an aufeinander zu hören. Dann gibt es weitere Versuche, gemeinsam zu spielen und auch darüber zu sprechen. Aber die Lautstärke sowohl beim Spielen als auch dazwischen steigert sich von Mal zu Mal und mündet in ein allgemeines Chaos. Ich kann mich kaum noch verständlich machen. Georg spricht pausenlos laut vor sich hin, und Marcel kommentiert das alles noch ebenso lautstark. Sebastian läuft an Gong und Becken zu Hochform auf. Tom meldet plötzlich, die Trommel habe einen Kratzer, was sich als handfester großer Riss im Trommelfell herausstellt. Wie konnte das geschehen? Marcel leidet schließlich unter dem Krach und will schon vorzeitig hinauslaufen. Es gelingt mir, Georg sein Verhalten zu spiegeln und zu deuten, er habe wohl sehr oft erlebt, dass man ihm nicht zuhört, weswegen er sich hier dauernd das Wort nehme. Betroffen bestätigt er das, und es wird plötzlich ganz ruhig im Raum. Die anderen stimmen mit tiefer Inbrunst zu.

Ich nehme bei allen große Betroffenheit, Wut, Trauer und Resignation wahr. Ich bin überrascht, wie schnell und wie offen sich alle 4 plötzlich in der Gruppe zeigen, nachdem zunächst alle Grenzen gesprengt und die Therapeutin ohnmächtig gemacht werden sollte.

In der 2. Stunde stellt Georg wieder eine permanente Geräuschkulisse her, indem er ununterbrochen auf der Gitarre herumklimpert. Ich sage, er würde wohl gerne im Mittelpunkt stehen, und frage, ob er vielleicht einmal ein Solo spielen wolle. Das will er gerne tun, während wir anderen ihn nur leise begleiten wollen. Die Improvisation mit Georgs Solo ist wieder sehr mächtig und drohend, niemand hört auf das Solo, Tom brüllt dauernd skandierend einige unverständliche Silben.

Nach der Stunde bin ich sehr erschöpft, fühle mich überfordert und ziemlich inkompetent. Ich habe das Gefühl, dass heute erneut meine Grenzen ausgetestet wurden. Zugleich denke ich immer häufiger daran, was wohl die anderen Menschen um uns herum – das sogenannte Dritte – denken, wenn sie dies alles mit anhören. Ich fürchte, mein Ansehen und meine Kompetenz als Musiktherapeutin könnten in Frage gestellt werden.

Hier erlebe ich die Ohnmacht und die Versagensängste, wie sie in einer Institution für geistig behinderte Menschen typisch und als Unbewusstes mächtig sind.

In der folgenden Stunde verlege ich den Stuhlkreis in den instrumentenfreien Teil des Raumes, so dass alle aufstehen müssen, um sich Instrumente zu holen, damit mehr Ruhe zum Sprechen ist. Die erste freie Improvisation ist wiederum sehr laut, ohne gemeinsamen Anfang und Ende und wieder mit Toms animalischem Brüllen unterlegt. Ich habe die Musik aufgenommen und spiele sie der Gruppe vor. Wir tragen zusammen, was jeder gehört hat. Alle finden sie sehr gut! Ich melde meine Wahrnehmung zurück, dass niemand die anderen Mitspieler hören konnte. Zu meinem nächsten Spielvorschlag, einmal so zu spielen, dass jeder jeden hören könne, wird genauso gespielt wie bei allen Improvisationen vorher. Nach anfänglichem Bemühen steigert sich die Gruppe immer mehr mit lautem Getöse auf Instrumenten und mit Stimmen in eine groteske Wildheit hinein. Am Ende der Stunde stürmen alle grußlos aus dem Raum in das hohe, hallende Treppenhaus wie eine Herde wild gewordener Rinder, laut brüllend, stampfend, johlend hinauf in die Kapelle zum Schulgottesdienst.

Nach dieser Stunde bin ich ganz verzagt und voller Angst, dass ich mir zuviel vorgenommen habe und mir das Ganze entgleitet. Ich empfinde sehr viel Druck und Anstrengung, dies alles in den Griff kriegen zu müssen, fühle mich völlig überrumpelt und ohnmächtig gemacht. Heute kann ich die Probleme der Lehrer etwas besser verstehen, die sich oft so überfordert fühlen.

Die letzte Improvisation kann ich schon bald in meiner Supervisionsgruppe mit der morphologischen Methode der Beschreibung und Rekonstruktion (Tüpker 1988, 63f) untersuchen lassen, welche ich hier allerdings nur in stark verkürzter Form darstelle. In den Beschreibungen, welche die Gedanken und Phantasien der Kolleginnen während des Hörens der Improvisation ohne Hintergrundwissen wiedergeben, geht es bei allen um phantastische Bilder aus Horrorfilmen: um das Kabinett der Ausgeburten, Jurassic Park, um Urwaldgorillas, die sich an die Brust schlagen, um Schwarze in Kriegsbemalung, welche um einen Marterpfahl tanzen, an den die Musiktherapeutin gefesselt ist. Das Lied „Die Affen rasen durch den Wald, der eine macht den andern kalt“ taucht ebenso auf wie Bilder von zwerghaften Kannibalen und von mächtigen Dinosauriern. Ich selber habe ganz stark die 3seitige Darstellung des unbändigen Tobens und Gehabes der wilden Kerle mit Max aus dem o. g. Bilderbuch vor Augen. Bei allen Beschreiberinnen gibt es eine Unsicherheit, ob es um Spaß oder Ernst geht. Auch eine Spannung zwischen Lust und Frust und der Eindruck „wir tun nur so als ob“ wird wahrgenommen, so als hätten die Figuren nur Masken auf. Meist geht es um eine Horde von Wilden, die sich zusammenrotten nach dem Motto „Gemeinsam sind wir stark!“, die aber noch einen Anführer suchen. Als Zusammenfassung einigen wir uns auf den Satz: In einer Horde wilder und allmächtiger Gestalten geht es mit Lust und Frust darum, wer der Stärkste ist, aber sie tragen nur Masken.

Es wird deutlich, dass die Gruppe sich zu diesem Zeitpunkt noch im Gruppenfindungsprozess befindet und ihren Anführer sucht. Allmachtsphantasien werden ausagiert, und jeder spielt drauflos, mit Stimme oder Instrument, ohne sich auf andere zu beziehen. Alles andere muss übertönt werden, als ginge es darum, etwas zu demontieren und nicht aufzubauen. So schaukeln sie sich gegenseitig hoch, und niemand findet zurück. Jeder will der Beste und Stärkste sein, was ja durchaus altersgemäß ist. Es irritiert und ärgert die Jungen aber auch, dass die Therapeutin nicht den Takt angibt und dirigiert, wie sie das sonst in Schule und zu Hause gewohnt sind und wie sie es auch hier erwartet haben. In der Musik bricht hervor, was sonst immer gedeckelt und unterdrückt werden muss, weil es Angst macht: elementare animalische Kräfte, wilde Zerstörungswut und -lust, Aggressivität, Brutalität, Furcht vor Überwältigung durch andere, der Wunsch nach Herrschaft und Macht. All dies sind Gefühle, welche nicht nur die Jugendlichen selbst bedrängen und ängstigen, sondern es sind auch die Ängste der anderen, welche unter allen Umständen ausgeblendet werden müssen. Musikalisch stellt sich dieser Eindruck vor allem durch die fast gewalttätige Lautstärke her, auch durch die wilden Schreie und durch den konturlosen, unförmigen Klang-Geräuschebrei. Die leisen Seiten der einzelnen kommen hier einfach nicht vor. Nur Marcel fällt ein wenig heraus aus diesem Karussell. Er geht mit seinem Gitarrenspiel völlig unter, weswegen er manchmal nur hinauslaufen und sich schützen will.

Das Leiden der vier Jungen sehe ich nun vor allem darin: sie fühlen sich oft nicht wahrgenommen, nicht beteiligt an Entscheidungen, fühlen sich häufig bevormundet und gegängelt, erleben sich ohnmächtig gegenüber den Erwachsenen, sind voller Wut über ihre Abhängigkeit und wissen nicht wohin damit. Sie retten sich dann in ihre Allmachtsphantasien und agieren diese aus. Ihr maßloses und destruktives Auftrumpfen ist ihre Notlösung und drückt ihre Ohnmacht aus. Es ist aber auch ein Hilferuf und drückt ihr Bedürfnis aus, wirklich wahrgenommen und ganz ernst genommen zu werden. Und das ist auch zugleich ihr Können: Die Situation sofort für sich nutzen und sich rückhaltlos und ungehemmt darstellen und ausbreiten können, ohne die Angst sich lächerlich zu machen. Sie können aber auch noch in ehrlicher Kindlichkeit ihre Betroffenheit zeigen. Vielleicht geben sie sich manchmal behinderter als sie wirklich sind, um diese Authentizität bewahren zu können.

Es gibt aber auch den Wunsch, in ein gemeinsames Werk zu kommen, man weiß nur nicht wie. Dazu fehlt diesen Jungen die Ausrüstung. Irblich und Blumenschein (1996) beschreiben, dass geistig behinderte Kinder sich im freien Spiel ohne Unterstützung und Anleitung durch Erwachsene oft nicht adäquat einbringen können, weil sie wegen lebenslanger Förderung freies Spielen nicht gelernt haben. Der von Anfang an eingeschränkte Spielraum kann nicht ohne Hilfe ganz entdeckt und genutzt werden. Dieses Nichtkönnen wird von den pubertierenden Jungen hier einfach mit Lautstärke kaschiert und übertönt oder in anderen Zusammenhängen mit auffälligem Verhalten überspielt. Eigentlich ist es ein Hilferuf nach adäquater Unterstützung. Dies ist die Lebensmethode zumindest der beiden Schüler Tom und Georg. Sebastian flüchtet sich meist in die Rolle des vernünftigen und

verlässlichen Helfers für Schwächere, findet aber in der Musiktherapie nun wohl eine Möglichkeit, angestaute Wut und Ärger rauszulassen und sich damit auch unter den Gleichaltrigen Achtung zu verschaffen. Marcel macht eher mit, weil er dazu gehören möchte. Er hält sich aber mehr an seine Lebensmethode des Rückzugs in schwierigen Situationen.

Als Behandlungsauftrag sehe ich: Selbstbegrenzungen erkennen und überwinden anstatt gegen vermeintliche äußere Grenzen zu agieren, Selbstbewusstsein und Selbstwahrnehmung, aber auch die Wahrnehmung der anderen Menschen stärken, Spiel- und Gruppenfähigkeit entwickeln, an einer entsprechenden Ausrüstung arbeiten, den eigenen Spielraum erkunden und erweitern, aus destruktiven Tendenzen mit kreativen Mitteln zu konstruktivem Verhalten und Tun führen.

Es wird nun im weiteren Verlauf der Musiktherapie darum gehen, einen Weg zu finden zwischen Allmacht und Ohnmacht, vom bloßen ausagierenden Machen zum Einander-Anhören und zum Miteinander-Tun. Praktisch heißt dies: mit geeigneten Spielvorschlägen das animalisch Wilde kanalisieren – die Gestaltungs- und Ausdrucksmöglichkeiten der Jugendlichen akzeptieren, sie diese anhören und selber wahrnehmen lassen – spiegeln, welche Emotionen in der Gruppe wahrgenommen werden – Vorschläge machen und Entscheidungen möglichst gemeinsam fällen – durch entsprechende Spielvorschläge und Anregungen auch an der Ausrüstung arbeiten. Alles in allem sollen die Jungen nach und nach Regeln, Grenzen und Gestaltungsvorschläge annehmen und als hilfreich akzeptieren lernen.

„...und machten ihn zum König aller wilden Kerle. „Und jetzt“, rief Max, „machen wir Krach!“...“

(4.–7. Stunde)

Zu Beginn der 4. Stunde ist Tom kaum zu bändigen. Er lacht fortdauernd laut und provozierend, was mich sehr ärgerlich macht. Ich erinnere trotz des hohen Geräuschpegels an das Ende der letzten Stunde und spreche von den Bildern wie Urwald, wilde Tiere u. a., die mir bei der Musik und auch heute wieder in den Sinn kämen. Mein Spielvorschlag, das Lied „Die Affen rasen durch den Wald, der eine macht den andern kalt“ zu singen, bei dem sie sich bei dem Refrain mal richtig auslassen könnten, wird besonders von Georg als Babykram abgetan. Als ich aber auffordere Instrumente zu holen, geht alles blitzschnell. Georg holt sich ein Metallophon und ein Xylophon und verschanzt sich dahinter wie hinter einer Mauer, als hätte er Angst vor dem, was da herausdrängen könnte. Die andern versorgen sich ebenso mit Schlagwerk. Ich schlage vor, dass ich die jeweilige Strophe vorsinge und begleite und alle dann erst beim Refrain dazu singen und spielen sollten. Anfangs sind die beiden Teile schwer zu unterscheiden, da alle schon bei der Strophe sofort mitspielen. Von Strophe zu Strophe werden die Phrasen aber immer deutlicher abgesetzt und unterschieden und bei dem Refrain, nach „die ganze Affenbande brüllt“ setzt ein ohrenbetäubender Lärm aus wildem Gebrüll und heftigem,

unrhythmischem Schlagen auf die Instrumente ein. Immerhin entsteht allmählich zwischen den Strophen eine deutliche Zäsur. Auch während ich die einzelnen Strophen vorsinge, halten die Jungen sich zurück und begleiten mich nur leise und rhythmisch, wahrscheinlich nur um den Text verstehen zu können. Damit gibt es erstmals einen klaren Anfang und ein klares Ende einer Musik, eine gewisse Struktur in Form, Rhythmus und Dynamik. Auf Wunsch der Gruppe hören wir die Aufnahme an. Es gibt Vorschläge von ihnen, wie das Ganze noch schöner und rhythmischer werden und dass jeder einmal eine Strophe alleine vorsingen könnte.

Auch nach dieser Stunde bin ich sehr erschöpft, habe aber das Gefühl, als habe sich Wesentliches ereignet: Das animalisch und destruktiv Anmutende durfte, ja sollte zum Ausdruck kommen, aber es bekam einen formalen Rahmen und dadurch Begrenzung und war nicht mehr uferlos und willkürlich. Das Ängstigende und Destruktive konnte so in eine Form gebannt werden und den Übergang zum gemeinsamen Tun bilden. Durch das Anhören konnten sich die Jungen selbst kritisch wahrnehmen.

In der folgenden Stunde sind alle zunächst recht still und zurückhaltend, ja fast schuldbewusst. Ich spreche das Lied der letzten Stunde an, aber es wird sofort abqualifiziert und als doof bezeichnet.

Offensichtlich schämen sich die Jungen, wie sie sich in der letzten Stunde dargestellt hatten, obwohl es ihnen doch soviel Spaß gemacht hatte.

Ich sage, dass ich gut fand, wie sie miteinander gespielt und aufeinander gehört hätten, und dass da vielleicht etwas hörbar geworden sei, was sonst nicht hörbar werden dürfe. Marcel schlägt vor, mit den Instrumenten Geräusche zu machen und diese aufzunehmen.

Er möchte wohl auf eine mehr sachliche Ebene zurückkommen.

Ich greife diesen Vorschlag auf und erweitere ihn zu einem Spielen über das Wetter. Wir probieren zuerst alle Arten von sonnigem Wetter bis hin zu Unwetter und Gewitter. Als wir diese einzelnen Wetter zusammenfassen wollen, laufen alle Wetter mit einer unheimlichen Geschwindigkeit ab, und alles mündet wieder in einen lauten Geräuschebrei ohne jede Kontur. Tom und Georg sind besonders heftig und verfallen bald in ein stark rhythmisches Schreien. Marcel will weglaufen, weil es ihm zu laut ist. Danach mäkelt Georg herum: „Ich komm nicht mehr“, u. a. Ich sage ihm, dass er nicht kommen müsse, sondern dürfe, er möchte sich nur entscheiden und mir dann Bescheid geben. „Interessiert mich nicht“, meint er darauf. Ich frage, was ihn und die andern denn dann interessiere. „Ommas (d. i. Mädchen) jagen“, antworten Marcel und Georg, Tom meint „Kinn kraulen bei Ali“, nur Sebastian distanziert sich vorwurfsvoll von den andern. Derweil beginnen Georg und Tom wieder lautstark einzelne Silben zu skandieren, welche sich anhören wie Tic, Tac, Kinnkraulen und Ficken. Ich versuche nicht dagegen anzugehen, sondern gehe zum Klavier

und begleite das sehr rhythmische Schreien musikalisch. So wird ein Musikstück daraus. Ein gemeinsamer Schluss gelingt aber nicht mehr, sie laufen einfach raus.

So stehengelassen zu werden ist sehr schmerzhaft und macht traurig, es wird als eigene Wertlosigkeit empfunden. Dieses bei geistig behinderten Menschen zentrale Gefühl musste ich wohl erleiden und mich selbst als schlechte Therapeutin erleben, um es verstehen zu können. Das Thema Mädchen und andere Anspielungen auf Sexualität werden möglicherweise eingebracht um auszutesten, wie weit dies hier Thema sein darf und ernst genommen wird. Die Stimmimprovisation von Tom und Georg am Ende der Stunde, zunächst als provokative Grenzüberschreitung gemeint, bekommt wiederum durch meine Begleitung eine Form und wird so ein erstes gemeinsames Werk der beiden.

Für die nächste Stunde habe ich einen Tisch mit ausgewählten leiseren Instrumenten und einem lauterem Soloinstrument vorbereitet und mir als Spielvorschlag überlegt, dass jeder einmal das Soloinstrument spielen kann und dabei von den andern begleitet wird. Tom dreht sich gleich zur Wand und schließt sich damit aus. Die andern spielen lustlos und nur nach Aufforderung. Auch dieser Improvisationsversuch eskaliert bald zu einem wilden Lärm mit Geschrei. Ich habe mir vorgenommen, mich nicht mehr so anzustrengen und nicht dagegen anzugehen, so dass der Lärm bald ausläuft. Es gelingt mir kurz etwas über das Anliegen der Gruppe zu sagen: dass wir miteinander Musik machen und uns nicht gegenseitig mundtot machen wollen. Georg räsoniert: „langweilig“ und „ich mach nichts mehr“ usw. Ich gebe zurück: „Aber du kommst immer wieder und machst fortwährend Geräusche und sprichst vor dich hin“. Darauf antwortet er nicht und bleibt still. Ich schlage eine Stimmimprovisation vor im Stile des Rapp, was aber wieder in allgemeinen Tumult ausartet und endet, weil ich Tom daran hindern muss, abwechselnd seinen Kopf und die Kokosnussrasseln gegen die Wand zu schlagen. Plötzlich intonieren dann Georg und Tom gemeinsam einen sehr rhythmischen Sprechgesang, den Marcel mit der Mundharmonika und ich am Klavier vorsichtig begleiten. Dies entwickelt sich zu einem kleinen fast swingenden Musikstück. Zum Ende gibt es dann noch eine gemeinsame instrumentale Abschiedsmusik mit mehr Struktur als bisher und mit einem richtigen gemeinsamen Schluss.

In dieser Stunde haben sich die wirklich Starken der Gruppe offenbart. Georg als der von allen bewunderte Teen versucht Maßstäbe zu setzen, und Tom versucht ihm die Show mit seinen destruktiven Attacken zu stehlen. Doch plötzlich tun sie sich zusammen, zunächst vielleicht nur als Widerstand gegen die als mächtig empfundene Therapeutin. Dabei können sie aber gemeinsam den Ton und den Takt angeben und Marcel zum Mitspielen animieren. Erstmals entsteht daraus eine kleine gelungene Musik und ein gemeinsames Werk von dreien. Sebastian distanziert sich davon und will der Therapeutin durch Wohlverhalten gefallen. Er findet noch nicht seinen Platz in der Gruppe. Das Gegeneinander der jugendlichen Lebensmethoden und meiner Arbeitsmethode des Zulassens und Spiegeln beginnt sich zu entspannen und allmählich anzunähern. Im spontanen freiwilligen Improvisieren miteinander kann eine gemeinsame Basis gefunden werden.

„Da wollte er nicht mehr König sein, wo die wilden Kerle wohnen. Aber die wilden Kerle schriegen: „Geh bitte nicht fort...“

(8.–20. Stunde)

Das Anhören der Musik in der nächsten Stunde, der letzten vor den Osterferien, ist den Jungen zuerst wieder etwas peinlich. Sie fühlen sich aber geschmeichelt und sind stolz, als ich diese Musik als gelungen bezeichne. Nun ist es auch möglich, Ideen und Wünsche für Themen und Vorhaben in der nächsten Zeit zu sammeln. Die Jungen äußern den Wunsch, ihrer Klasse einmal eine Musik vorzuspielen. „Die denken ja, wir machen hier nur Krach!“ meint Sebastian. Vorsichtig versuche ich dieses Thema abzubiegen. Zum Abschluss schlage ich ihnen vor, dass jeder nach den Ferien seine Lieblings-CD mitbringt und uns allen vorspielt, was sie freudig annehmen. Es gelingt uns sogar eine ruhige und freundliche Verabschiedung in die Ferien.

In dieser Stunde ist die Atmosphäre insgesamt verändert und entspannter, der Umgang miteinander aufmerksamer. Unmerklich vollzieht sich eine Wendung. Meine Wertschätzung ihrer Werke macht die Jungen stolz und selbstbewusst, so dass sie sich sogar mit ihrer Musik ihrer Klasse präsentieren wollen. Sie spüren die Zweifel der Dritten an dem Sinn dieser Gruppentherapie, wo es sich doch manchmal wirklich nur nach Krach anhört. Ich bezweifle allerdings, dass das Außen sich durch ein Vorspiel der Gruppe überzeugen lassen würde von dem Wert dieser Arbeit und will nicht in Leistungsdruck geraten.

Von nun an werden die vier Jungen offener und kooperativer, sie nehmen einander mehr wahr und bringen sich alle mehr in die Gruppe ein.

Nach den Osterferien kommen alle bis auf Tom pünktlich mit ihrer CD und einem CD-Player und stellen der Gruppe ihre Lieblingsmusik vor. Tom kommt verspätet und hat keine CD mitgebracht. Alle spielen ihre Stücke vor, wobei aufmerksam zugehört und anschließend kurz darüber gesprochen wird. Marcel hat eine Technomusik dabei, bei welcher ein harter Technorhythmus und ein mehr lyrisches Gesangsstück abwechseln. Er findet den Rhythmus so gut. Georg stellt die „Toten Hosen“ mit einem Stück über die 10 Gebote vor mit dem Titel „Wenn ich Gott wäre“. Ihm gefällt die Gitarre dabei besonders gut. Sebastian schließlich spielt ein Lied von den Big Brothers vor: „Es ist so geil ein Arschloch zu sein“. Er findet den Text so gut und beobachtet mich beim Hören genau, wie ich darauf reagiere. Ich höre dies genauso interessiert an wie die anderen Stücke und melde ihm zurück, dass er ja sonst immer so vernünftig sei, aber wohl manchmal auch gerne so ein unmöglicher Mensch sein wolle. Es wird dann darüber gesprochen, was für ein Mensch denn so ein „Arschloch“ sei. „Er macht nur, was er will“. „Er benimmt sich so, wie andere das nie tun würden“. Georg aber meint: „Alle Menschen sind gut und böse zugleich, nur gute oder nur schlechte Menschen gibt es gar nicht“. Zum Ende der Stunde gibt es noch eine kurze Improvisation in gemäßigter Lautstärke.

Immerhin hören alle jedem Musiktitel aufmerksam zu und respektieren den Geschmack und die Vorliebe der andern. Jeder stellt sich mit seiner Musik auch selbst dar: Marcel mit seinen zwei Seiten, mit der empfindsamen, sehnsuchtsvollen Seite und mit der an Georg angelehnten mehr coolen Seite. Georg mit dem Titel „Wenn ich Gott wäre“ verrät etwas von seinen Allmachtsphantasien. Sebastian kann nur auf diesem Wege auch mal seine Wut und Verachtung zeigen, und Tom schließt sich wie immer selbst aus. Im Gespräch über Sebastians Lied distanzieren sich alle, auch Sebastian, von solch schlechten Menschen. Nur Georg zeigt mehr Einsicht in das menschliche Wesen. Es ist allen sehr wichtig, von mir mit ihrer Lieblingsmusik wahrgenommen und akzeptiert zu werden.

In der darauf folgenden Stunde möchte ich der Gruppe ein wenig Ausrüstung für das eigene Improvisieren vermitteln und ihnen Mut machen, ihren ganz eigenen Stil in der Musik zu finden. Ich spüre ihren Wunsch richtig gute Musik machen zu können. Als ich aber erzähle, dass die Band (Station 17, 1993), von der ich ihnen einen sehr gut gemachten Titel mit einer offensichtlich behinderten Solistin vorspiele, eine gemischte Gruppe von geistig behinderten und professionellen Musikern sei, wehren sie alles ab und entwerten die Musik. Stattdessen wollen sie das Lied „Kumbaya my Lord“ singen, am liebsten wie in der Klasse mit Begleitung durch die CD. Da wir diese nicht haben, schlage ich vor, dass wir ihren Gesang von mir begleitet über Micro und Lautsprecher verstärken. Hinterher hören wir die Aufnahme an. Sie sind erstaunt, wie gut das klingt, aber auch kritisch. Georg ärgert sich, dass er gestottert hat.

In dieser Stunde wird deutlich, wie verletzlich sie sind. Nicht nur, dass sie sich durch meinen Beitrag als geistig behindert stigmatisiert fühlen, was sie nicht sein wollen. Sie fühlen sich wohl auch noch als schlechte Musiker kritisiert, die noch etwas lernen sollten. Das Imitieren von offiziellen Titeln aus der Musikszene ist ihnen vertraut, viel bequemer und gibt ihnen mehr Sicherheit und Halt.

In der folgenden Zeit wird mehr gesprochen und auch zugehört. Als Georg einmal fehlt, wird offenbar, wie sehr er in der Gruppe dominiert, wie viel mehr die anderen Schüler behindert sind, aber auch wie viel sie von Georgs Kompetenzen profitieren. Sebastian übernimmt in dieser Stunde die Führung und wird auch von den andern akzeptiert. Ein andermal erzählt Georg von seiner Geburtstagsfeier, zu der er die drei anderen eingeladen habe, nur Tom könne nicht. Einmal frage ich, was es mit dem „Kinn kraulen“ auf sich habe. „Das hat was mit Küssen zu tun und davon bekommst du ein Baby“, meint Tom. Der Name Evelyn fällt immer mal wieder. Auf meine Nachfrage wird mir erklärt, dass Evelyn eine Schülerin einer anderen Klasse sei und dass Marcel und Georg sie sehr mögen und sie gerne zur Freundin hätten. Gespräche über Freundschaften mit Mädchen kommen vor, aber auch über Ereignisse in der Schule.

Der Widerstand der Gruppenmitglieder lässt in dieser Zeit spürbar nach. Gegenseitiges Vertrauen und Offenheit nehmen zu und erlauben Gespräche über Themen, die sie wirklich bewegen, wie z. B. über Freundschaft und Sexualität. Toms Beitrag lässt offen, ob er nicht gut aufgeklärt ist, etwas nicht verstanden hat oder nur eine kluge Kurzversion des ganzen Themenkomplexes einbringt. Er zeigt aber, dass er gar nicht mehr so kindlich ist, wie er zunächst wirkte. Ausführlichere Gespräche über Sexualität gibt es nicht, ich versuche aber die Beiträge zu diesem Thema immer wieder als altersgemäß zu kommentieren und als etwas Selbstverständliches stehen zu lassen.

In der 13. Stunde kommen zunächst nur Georg und Sebastian. Ich habe starke Kopfschmerzen und rege als Begrüßungsmusik eine Kopfschmerzmusik an. Sie wollen dann ganz leise spielen und sind sehr bemüht, das richtige Instrument dafür zu finden. Mit Röhrenspiel und Kantele musizieren die beiden ganz zart und einfühlsam, so dass ich es wirklich genießen kann. Die zarte Atmosphäre des Anfangs zerbricht, als Marcel und Tom verspätet eintreffen. Es gibt Auseinandersetzungen wegen des Zuspätkommens. Georg kritisiert Marcel, dass er soviel Unruhe mitbringe und immer auf ihn einrede, er wolle das nicht. Nachdem dies alles geklärt ist, möchten sie am Ende noch Kumbaya singen und wegen meiner Kopfschmerzen nur leise dazu spielen. Weil sie den Text der verschiedenen Strophen nicht selber singen können, singe ich die Strophen und sie den Refrain. Ich singe über Mikro ziemlich leise und verhalten, aber wohl sehr authentisch. Die Jungen lauschen ganz andächtig und berührt und vergessen sogar mitzuspielen. Ich meine am Ende der Stunde, die Musik sei heute ganz anders gewesen als sonst. Heute hätte ich einmal ihre zarte, leise und rücksichtsvolle Seite kennen gelernt. Alle gehen ruhig und mit einer freundlichen Verabschiedung. Nur Tom drischt noch einmal den Gong und lässt einen Schrei los.

Fürsorglichkeit und Hilfsbereitschaft Schwächeren gegenüber haben die Schüler von Anfang an in Kindergarten und Schule gelernt und praktiziert. Es fällt ihnen deshalb nicht schwer, sich selbst Grenzen zu setzen und auf meine Kopfschmerzen Rücksicht zu nehmen. Dies vereint sie zugleich in dem Vorhaben, mir etwas Gutes zu tun. Sie bringen in der ersten Improvisation, aber auch beim Schlusslied ihr ganzes Einfühlungsvermögen in dieses gemeinsame Werk ein und können es sehr schön umsetzen. Dieses Können haben sie bis dahin noch nicht gezeigt.

In der 14. Stunde, drei Wochen vor den Sommerferien, muss ich über das mögliche Ende dieser Gruppe sprechen. Sie war als Projekt und nur bis zu den Sommerferien genehmigt worden. Ich will mich aber um Verlängerung bemühen, wenn die Jungen weitermachen möchten. Dies will ich mit ihnen klären. Sie können aber nicht sagen, dass sie weitermachen möchten. Sie erzählen nur, dass auch eine der Klassenlehrerinnen weggeht und ein neuer Lehrer kommen wird. Die Atmosphäre kippt dann ohne Ankündigung. Sie lassen sich auf kein Angebot mehr ein, lassen mich auflaufen und laufen zuletzt einfach raus.

Vielleicht habe ich es ungeschickt angefangen. Ich hätte wissen müssen, wie schwierig dieses Gespräch würde. Trennung und Abschied sind bei den Jungen heikle Themen, bereits aktualisiert mit dem angekündigten Weggang der Klassenlehrerin. Wieder einmal haben sie wohl das Gefühl, einfach verlassen zu werden und wertlos zu sein. Als ich auch noch über das mögliche Ende der Gruppe sprechen will, reagieren sie ihre Wut und Enttäuschung an mir ab und verlassen mich, bevor ich sie verlassen kann. Ich spüre ihre ganze Trauer und Ohnmacht in der Gegenübertragung. Wieder wird ein möglicher Übergang, eine Veränderung im Beziehungssystem als Beziehungsabbruch verstanden.

In der darauf folgenden Stunde sind die Schüler zunächst wieder sehr schuldbeusst und zahm. Ich spreche das Thema der letzten Stunde noch einmal an, wobei Georg versucht es herunterzuspielen: „Na und, dann ist eben Schluss, Ende, aus!“ Ich meine, so müsse man nicht mit einer möglichen Trennung umgehen, man könne einen Abschied auch vorbereiten und gemeinsam feiern. Ich frage, wie sie denn sonst Abschied feiern würden. Da ergehen sie sich in Vorschlägen wie: Eis essen gehen, Kuchen und Erdbeeren essen, Cola und Bier trinken. Und ich solle das dann alles für sie mitbringen und sie mit allem versorgen. Ich spreche davon, dass mich das an die Sehnsucht nach einem Schlaraffenland erinnere. Zu allen Zeiten träumten Menschen davon. Dann schlage ich vor eine Schlaraffenlandmusik zu machen. Das wird wieder ein wüstes und lautes Getöse, an welchem aber alle großen Spaß haben. Plötzlich fragt Sebastian, ob ich auch einen Mann hätte, und ob der auch mal etwas Gutes für mich täte. Ich bejahe das ganz überrascht. Danach wollen sie noch einmal „Die Affen rasen durch den Wald“ singen und tun das mit einem wilden Krach ohne Konturen.

Nach dieser Stunde erst kann ich mit Schulleitung und KollegInnen abklären, dass die Gruppe weitergehen kann. Offenbar gehen die Jugendlichen bei dem Trennungsthema in die Regression. Die Therapeutin soll die gute, alle umsorgende Mutter sein, unersättliche Wünsche erfüllen und alles zum Guten richten. Die Frage nach dem Ehemann ist wohl als Frage nach dem Vater zu verstehen, ob man ihn als Rivalen fürchten muss, und ob er sie notfalls vor der alles verschlingenden Mutter retten kann. Ihre Ohnmachtsgefühle finden wieder einmal hörbaren Niederschlag in dem Abschlusslied.

Die folgende Stunde, die letzte vor den Sommerferien, beginnt mit der Nachricht, dass die Gruppe nach den Sommerferien weiter geht. Alle freuen sich sehr und wollen nun den Abschied in die Ferien mit Essen und Trinken feiern. Da ja nichts vorbereitet ist, frage ich jeden einzelnen nach seiner besonderen Wunschspeise. Dann erfülle ich singend mit Klavierbegleitung ihre Wünsche symbolisch, indem ich für jeden seine Wunschspeise beschreibe und ausmale. Alle hören gebannt zu, keiner lacht. Zuerst wünscht sich Sebastian, der immer gerne isst, Dunkelbier und eine Eistorte. Tom wünscht sich bescheiden und zurückhaltend Obst und Jogurt, was ich alles sehr anschaulich besinge. Marcel wünscht sich Evelyn zur Freundin, und ich singe für ihn ein sehnsuchtsvolles Liebeslied. Georg zuletzt wünscht sich Evelyn auf einem Tablett mit Salat garniert zum Vernaschen. Das müsse Georg

wohl mit Evelyn selber klären, ob sie das auch wolle, meine ich. Ich singe für ihn dann ähnlich wie für Marcel ein Lied über die Sehnsucht nach einer Freundin wie Evelyn. Mein Wunsch am Ende, sie sollten für mich einen bunten Blumenstrauß zum Abschied spielen, entartet zu einem wilden Gestrüpp. Als Abschiedslied wird noch einmal Kumbaya gewünscht und gesungen. Danach verschwinden Georg und Marcel grußlos in die Ferien, die beiden andern verabschieden sich wenigstens noch kurz.

Der Abschied für 6 Wochen Sommerferien wird zuletzt noch schnell ausgeblendet. Erstaunlich ist, dass die Jungen mich nicht auslachen bei meinen gesungenen Wunscherfüllungen. Sie fühlen sich anscheinend tatsächlich gemeint und zufrieden gestellt. Während Sebastian und Tom noch orale Wünsche nennen, zeigen Marcel und Georg bereits ihre männlichen Wünsche, und dass sie reifer als die beiden andern sind.

Am Ende dieser Phase bin ich recht zufrieden mit dem Ergebnis. Vieles hat sich verändert seit den Anfängen: Die Gruppe kann schon besser zuhören sowohl beim Gespräch als auch beim Musikhören. Das Aufeinanderhören ist zwar noch nicht sehr ausgeprägt und nachhaltig, aber es gibt bereits erste Anfänge im Miteinander. Der vorhandene Spielraum wird nun mehr gesehen und genutzt.

Einige Zeit vor den Sommerferien bat ich die Klassenlehrerinnen mit einigen detaillierten Fragen um eine Rückmeldung ihrer Beobachtungen von den 4 Jungen im Laufe des Schuljahres. Frau P. beschrieb eine größere Toleranz und Geduld der Jungen anderen gegenüber. Dadurch dass Marcel und Georg mehr Kontakt hätten und sich mehr absonderten, gäbe es in den Pausen weniger Konfliktstoff in der Klasse. Sebastian schließe sich den beiden öfter an und lasse inzwischen auch häufiger seinen Ärger raus. Tom werde nun von den Dreien mehr beachtet und einbezogen. Alle sähen allgemein eine positive Entwicklung.

Die erste Stunde nach den Sommerferien beginnt ruhig und freundlich. Die Jungen erzählen, dass sie einen neuen Klassenlehrer haben, und dass sie heute Nachmittag bei ihrer Klassenlehrerin eingeladen seien. Da gäbe es Essen und Trinken und Erdbeeren mit Sahne. „Alles, was du uns nicht geben wolltest!“ meint Georg. Es wird herumgeblödel, und Georg ärgert Sebastian ein wenig, der dauernd mit den Tränen kämpft. Meine Nachfrage, ob sie denn wirklich weiter zur Musiktherapiestunde kommen wollten, wird nicht ernst genommen, und sie lassen mich auflaufen. Immer wieder fällt in ihrem Gerede das Wort **Geist**. Ich frage daraufhin, was sie sich wünschen würden, wenn wie im Märchen ein Geist käme und jedem 3 Wünsche gewähren würde. Georg beginnt sofort seine Wünsche aufzuzählen: 1. Reichtum, 2. gutes Essen und Trinken in Mengen, 3. immer wieder Wünsche haben können. Marcel wünscht sich 1. Evelyn zur Freundin, 2. eine Geburtstagsfeier zu Hause mit den anderen 3 Gruppenteilnehmern, dem Klassenlehrer und wenigen ausgewählten Mitschülerinnen und 3. ein Treffen mit den New Angels. Tom wünscht sich 1. Sich als Birgit verkleiden, Ali küssen, dicke Busen, Penis rumfummeln, 2. Dickes Eis und 3. Negerküsse von Dickmann. Sebastian kann sich gar nicht darauf einlassen, wehrt alles ab und weint immer wieder. Es ist kaum möglich

weiter darüber zu sprechen, da Tom wieder sehr auftrumpft und destruktiv wird. In der Schlussmusik spielt wieder jeder für sich.

Ähnlich wie die vormals mitgebrachte Lieblingsmusik zeigen die Wünsche den Entwicklungsstand der Jungen an. Marcel erscheint hier am reifsten, altersgemäß und realistisch. Tom scheint reifer, aber noch schwankend zwischen seinen sexuellen und seinen oralen Phantasien. Schon zu Anfang der Stunde habe ich das Gefühl, wir fangen wieder von vorne an. Ich kann jedoch sehr gelassen bleiben und ruhig Grenzen setzen. So wie die letzte Therapiestunde vor den Ferien ist auch die erste nach den Ferien oft enttäuschend. Die meisten Kinder können nur schlecht mit der Trennung und den langen Ferien umgehen. Wenn sie nicht mit der Familie oder mit einer Gruppe wegfahren, ist für sie die Zeit ohne Schule oft langweilig und endlos, da sie meist nur in der Schule ihre regelmäßigen Kontakte und Abwechslungen haben. Das Einleben in den Schulalltag macht ihnen immer wieder Probleme. Besonders ein Wechsel der Lehrkräfte oder der Bezugspersonen in Heim oder Internat bringt viel Unruhe und Verwirrung. Bei Sebastian wird dies besonders deutlich, er weint viel und kann sich auf nichts einlassen.

In den folgenden vier Stunden gibt es viel Unruhe, Widerstände und Provokationen. Alle reden einfach in den Raum hinein. Mein Vorschlag ein Märchen zu hören und mit Musik auszugestalten, wird abgelehnt, man lässt mich auflaufen. Bei Improvisationsversuchen spielt wieder jeder für sich. Alle sind auch untereinander aggressiv. Einer spricht dann von dem Lehrer Tony, der eine recht erfolgreiche Trommelgruppe von ca. 12 Trommlern aufgebaut hat und sie mit seiner Trompete anführt. Man wünscht sich, ich solle auch strenger sein und wie Tony dirigieren. Ich schlage vor, sie sollten dies selber tun und abwechselnd die Gruppenmusik dirigieren. Bei ihren Versuchen sind sie sehr autoritär, bzw. können sich nicht durchsetzen. Jeder muss erst einmal seine eigene Ohnmacht als Dirigent erleben, bevor er sich dem Dirigat eines anderen unterwerfen kann. Immer wieder will Marcel rausgehen, und Sebastian wird recht aufsässig. Ich habe das Gefühl, sie bräuchten jetzt einen wirklich guten Spielvorschlag, ein Vorhaben, das sie alle interessiert und zusammenführt. Ich zeige ihnen das Bilderbuch „Wo die wilden Kerle wohnen“ und erzähle ihnen die Geschichte. Ich schlage vor, das nächste Mal dazu Musik zu machen. Das findet allgemeine Zustimmung.

Die Situation im neuen Schuljahr scheint alle 4 Schüler sehr zu verunsichern. Die Umstellung auf den neuen Klassenlehrer ist für sie wohl nicht einfach. Er löst eine der beiden Klassenlehrerinnen ab, die sehr strukturiert und konsequent gearbeitet hat. Der Wunsch der Jugendlichen, die Therapeutin solle mehr durchgreifen, zeigt ihr Bedürfnis nach Führung und ihre Verunsicherung. Sie reagieren damit sicher auch auf den neuen Lehrer und seinen Erziehungsstil, den ich allerdings nicht kenne. Aber auch das ödipale Thema und das Thema Mannwerden/sein wird durch diese männliche Bezugsperson aktualisiert. Immerhin gibt es nun mehr Kontakt untereinander, wenn auch recht aggressiven. Ich bin selbst etwas verunsichert durch diesen neuerlichen Rückschritt und versuche mit neuen Ideen und Vorschlägen wieder mehr Struktur und Gemeinsamkeit in die Gruppe zu bringen.

„Und er segelte zurück bis in sein Zimmer, wo es Nacht war und das Essen auf ihn wartete, und es war noch warm.“

(21.–41.Stunde):

Dieser Teil der Gruppenarbeit durchläuft die 4 Behandlungsschritte quasi mit Zeitraffer immer wieder vom Leiden-Können zum Methodisch-Werden, vom Anders-Werden bis hin zum Bewerkstelligen, wobei ich hier den Schwerpunkt auf die Darstellung des 4. Schrittes legen möchte.

Manchmal kommen Ereignisse von außen dazwischen, die eine scheinbar festgefahrene Situation verändern können. Einen Tag vor der 21. Stunde erfahre ich zufällig im Vorbeigehen, wie eine Lehrerin einen Zivi zum Abschiedsfest für Georg einlädt. Auf meine Nachfrage erfahre ich, dass Georg die Einrichtung verlassen müsse, weil der Kostenträger wegen Georgs geringer Behinderung – er sei eigentlich nur lernbehindert – die Kosten für seine Unterbringung im Internat nicht mehr tragen wolle. Das bedeutet: er muss auch eine andere Schule besuchen. Ich bin bestürzt über diese Nachricht, aber auch darüber, dass mal wieder niemand daran gedacht hat, mich zu informieren.

Zur 21. Stunde kommt Georg schon früh alleine und erzählt mir, heute sei seine vorletzte Stunde in der Gruppe. Ich zeige meine Betroffenheit und mein Bedauern. Da erst zeigt auch Georg Gefühle wie Trauer und Resignation. Die anderen Gruppenteilnehmer, vor allem Marcel, sind ebenfalls sehr betroffen, als wir darüber sprechen. Danach sind plötzlich alle sehr kooperativ und engagiert. Ich frage Georg, ob wir ihm etwas mit auf den Weg geben könnten, z. B. eine Musik oder eine Geschichte. Er wünscht sich die Geschichte von den wilden Kerlen mit Musik. Für die Arbeit mit diesem Buch hatte ich natürlich viel mehr Zeit eingeplant. Nun beginnen wir nach der Betrachtung und dem Vorlesen des Buches aber sofort mit der Durchführung der musikalischen Ausgestaltung, probieren und üben verschiedene Versionen, und Georg liest den Text dazu. Am Ende der Stunde haben wir alle Einzelteile in verschiedenen Versionen auf Band aufgenommen. Diese will ich im Laufe der Woche zur kompletten Geschichte mit Musik zusammenstellen. In der nächsten Stunde wollen wir das fertige Werk gemeinsam anhören und Georg als unser Abschiedsgeschenk überreichen.

Solche plötzlichen Wendungen und Brüche erleben geistig behinderte Menschen häufiger und meist als sehr bedrohlich, denn sie lassen sie wieder ihre Ohnmacht erleben. Viele sind in ihrem bisherigen Lebenslauf schon allzu oft vor vollendete Tatsachen gestellt worden, ohne in Entscheidungen einbezogen oder überhaupt darauf vorbereitet worden zu sein. Manche sind gar traumatisiert durch solche plötzlichen Veränderungen. So reagieren auch die Jugendlichen hier sehr betroffen. Die drei Mitschüler wollen gerne etwas für Georg tun, um ihm den Abschied und den Übergang in eine völlig neue Lebenssituation zu erleichtern. Damit ist plötzlich eine Gemeinschaft entstanden, wie sie bisher noch nicht möglich war und in die erstmals auch Tom wie selbstverständlich eingebunden ist. Mit großem Engagement und mit viel Disziplin begeben sie sich ans

Werk und bringen sich jeder mit seinen Möglichkeiten ein. In dieser Stunde ist etwas ins Werk gesetzt, bewerkstelligt worden, wie es bisher noch nicht möglich war.

Die folgende Stunde beginnt wieder mit einer Überraschung, die außer den Schülern diesmal auch der Klassenlehrer überbringt: Georg darf bleiben! Dem eingelegten Widerspruch ist stattgegeben worden. Wir alle sind sehr froh und erleichtert. Wir hören dann die fertige Geschichte von den wilden Kerlen an, und die Jungen sind sehr zufrieden damit. Ich versuche weitere Vorschläge zu machen, was wir mit dieser Geschichte nun mit mehr Zeit noch alles machen könnten und wie wir sie vielleicht noch schöner ausgestalten könnten. Das kommt nicht gut an. Wieder einmal bricht alles auseinander und Chaos entsteht. Georg spielt seine Sonderrolle und stellt eine ganze Band alleine dar: er spielt Trommel, Becken, Glöckchenstrang und Mundharmonika, u.zw. alles gleichzeitig. Ganz autoritär will er am Ende auch noch Marcells Vorschlag, ein eigenes Lied über Evelyn zu machen, kommandieren. Die Stunde endet, indem wir einfach aufhören ohne Abschiedsmusik und ohne Verabschiedung. Wieder einmal ist es die letzte Stunde vor den Ferien, diesmal vor den Herbstferien.

Besonders Georg muss seinen Frust und sicher auch seine Erleichterung ausagieren und in der Identifikation mit dem Aggressor oder wie der wilde Max mit den anderen machen, was er selbst erlitten hat. Die Jungen fühlen sich und ihr Werk von mir wohl abgewertet als ich anrege, noch weiter an der Gestaltung zu arbeiten. Das war dumm von mir. Aber dumm fühlen wir uns ja alle, dumm, verschaukelt, ohnmächtig und nicht ernst genommen von dem unsichtbaren Kostenträger, der die Macht gehabt hat, über das Schicksal eines Menschen zu entscheiden. Die Gruppe bildet dieses plötzliche Hin- und Her und das Verschaukelt-Werden ab und bricht wieder einmal in Stücke.

Nach den Herbstferien kommt die Klassenlehrerin Frau E. vor der ersten Musiktherapiestunde zu mir und fragt, ob der vor 3 Tagen neu in die Klasse aufgenommene Mitschüler Ralf auch in unserer Gruppe mitmachen könne. Ich erkläre ihr, dass ich dies nicht für gut hielte, weil ein neues Gruppenmitglied alles zunichte machen könnte, was wir bisher erreicht hätten. Aber ich wolle die Gruppe fragen und sie auf keinen Fall vor vollendete Tatsachen stellen. So beginnt die Gruppenstunde mit diesem Thema. Sebastian wäre froh, wenn Ralf auch in unserer Gruppe wäre, Tom findet das auch. Georg und Marcel äußern sich sehr negativ über Ralf und wollen ihn auf keinen Fall in der Gruppe haben. Weil es keine allgemeine Zustimmung gibt, ist schnell entschieden, dass Ralf nicht in unsere Gruppe aufgenommen wird. Die Jungen erzählen, wie Ralf sich in der Klasse verhält und wie aggressiv er sei. Endlich machen wir noch eine gemeinsame Begrüßungsmusik nach den Ferien, welche rhythmisch und musikalisch als recht harmonisch bezeichnet werden kann. Als jemand sieht, dass Ralf gerade unten vor dem Fenster vorbeigeht und sie sich daraufhin wieder über ihn auslassen wollen, schlage ich eine Begrüßungsmusik für Ralf vor. Die wird wesentlich aggressiver und lauter. Am Ende der Stunde gibt es noch eine Musik in Form eines Ritornells mit verschiedenen Soli dazwischen, was zum ersten Mal wirklich klappt.

Die Anfrage der Lehrerin belebt nochmals meine Frustration und meinen Ärger über die unbefriedigende Zusammenarbeit und die Unbedarftheit vieler PädagogInnen. Die Befragung der Gruppe zur Aufnahme eines neuen Schülers ist sehr wichtig für die Jungen. Obwohl ich selbst gegen eine Aufnahme bin, will ich die Jungen doch wenigstens in die Entscheidung einbeziehen. Dies tut wohl allen sehr gut, ebenso wie das Gespräch über den neuen Mitschüler. Wieder wird deutlich, wie schnell sie verunsichert sind durch neue Gegebenheiten. Georg muss wohl befürchten, dass der Neue ihm durch sein aggressives Verhalten die Hauptrolle in der Klasse und dann auch noch in der Gruppe streitig machen könnte. Marcel ist wie immer ganz auf Georgs Seite. Sebastian und Tom sind einfach freundlich und froh, wieder hier sein zu können und würden dies auch dem neuen Mitschüler gönnen. Die Konsequenzen der Aufnahme des neuen Mitschülers in unsere Gruppe können sie sich allerdings nicht vorstellen. Wieder ist die Atmosphäre in der Stunde anders als in der Stunde davor, und die abschließende Musik hat erstmals wirklich die verabredete Form.

In der 25. Stunde bringe ich das Märchen „Die drei Federn“ mit, worin sich der jüngste der drei Brüder am Ende als der klügste und erfolgreichste erweist, obwohl er der Dummling genannt wird. Georg entwertet alles und nennt das Kindergartengeschichte. Es ist kaum möglich, etwas gemeinsam zu tun, weder darüber zu sprechen noch zu der Geschichte Musik zu machen. Am Ende der Stunde spreche ich davon, dass wir noch vor den bevorstehenden Weihnachtsferien klären müssten, ob denn die Musiktherapiegruppe im neuen Jahr überhaupt noch weitergehen solle. Daraufhin lassen Georg und Marcel mich wieder einfach stehen und laufen raus. Deswegen haben sie beim nächsten Mal ein schlechtes Gewissen, vor allem als ich zurückmelde, dass ich mich nach der letzten Stunde auch wie der Dummling in dem Märchen gefühlt habe. Nun versichern alle, wie gerne sie kämen und wie gut es ihnen hier gefalle. Ich fordere sie dann auf, selber Geschichten zu erzählen, wenn ihnen meine nicht gefielen. Marcel ergreift sofort das Wort und erzählt eine längere Geschichte, die man aber wegen seiner schlechten Aussprache kaum verstehen kann. Zudem fängt er immer wieder von vorne an. Alle hören dennoch recht geduldig zu. Tom und Sebastian wollen nicht erzählen, aber Georg zeigt sich nun von seiner besten Seite und erzählt folgende Geschichte (hier zusammengefasst): Ein Wüstenkönig mit drei Töchtern wird von drei fremden jungen Männern überfallen und besiegt. Sie tragen die Namen von Sebastian, Georg und Marcel. Diese heiraten die Töchter des Königs und regieren von nun an gemeinsam das Land. Tom kommt als Händler auf einem fliegenden Teppich dazu und regiert auch mit. Alle hören sehr gespannt zu, dann machen wir Musik dazu. Georg erzählt dabei noch manches ausführlicher und gibt Regieanweisungen. Alle sind sehr bei der Sache, haben phantasievolle Ideen, und wir können das Ganze aufnehmen und hinterher anhören. Wir sind alle sehr angetan von dem gemeinsamen Werk.

Die Jungen haben sich wohl nach der letzten Stunde für ihr Verhalten geschämt und wollen es wieder gut machen. Sie werden durch die Geschichte vom Dummling anscheinend zu sehr an die eigene Behinderung und Begrenztheit erinnert, was sie immer noch nicht zulassen können. Dass der Dummling am Ende eigentlich der Kluge und

Besonnene ist, kommt gar nicht bei ihnen an. Bei Georgs Geschichte sind alle ganz engagiert, kommen sie doch selbst namentlich in der Geschichte vor und können symbolisch gemeinsam den mächtigen König besiegen. Hier wird deutlich, wie sehr die Jugendlichen sich nun als gemeinsam stark und als Gruppe erleben. Ich bin überrascht und angerührt, wie Georg es versteht, alle in seine Geschichte einzubinden und auch an der Macht teilhaben zu lassen. Dabei hat er die volle Akzeptanz aller. Wieder gibt es eine deutliche Veränderung und ein wirklich gemeinsames Werk der Gruppe.

In der folgenden Woche schreibe ich einen Artikel über das Gruppenprojekt für die Schulzeitung, worin ich ein wenig von der Musiktherapiegruppe erzähle, besonders über das Thema „Wo die wilden Kerle wohnen“. Die folgende Stunde soll wegen eines Schulgottesdienstes ausfallen. Ich bitte jedoch darum, dass die Jungen wenigstens für 20 Minuten kommen, damit ich ihnen den Artikel vorlesen und von ihnen genehmigen lassen kann. Blitzschnell sind alle Vier da und lauschen begierig. Sie sind sehr stolz darauf, dass ihre Gruppe in der Schulzeitung vorgestellt werden soll, und auch dass ich sie nach ihrer Meinung frage. Jeder sagt am Ende noch einen Satz zur Musiktherapiegruppe, den ich in den Text aufnehme. Dann sind sie genauso schnell und geräuschlos wieder weg, wie sie kamen.

Mit diesem Artikel versuche ich aus meiner Isolation heraus und auf andere zuzugehen. Ich will damit ein wenig um Verständnis für das Projekt, für die Musiktherapie überhaupt und für eine bessere Zusammenarbeit mit dem Kollegium und mit den Eltern werben. Leider bekomme ich nur eine Rückmeldung aus dem Lehrerkollegium, nämlich von einer Lehrerin: Ihr Mann, Lehrer an einer Regelschule, fände diesen Artikel und die darin geschilderte Arbeit sehr gut. Sie selbst hat den Artikel gar nicht gelesen.

Eine Woche später ist Adventszeit und die letzte Stunde vor den Weihnachtsferien. Ich habe mein Zimmer mit einem Tannenzweig und einer Kerze geschmückt. Als die Jungen kommen, freuen sie sich darüber und wünschen sich, Advents- und Nikolauslieder zu singen. Sie rücken ganz nah an mich heran und singen ernsthaft und ausdauernd zur Gitarrenbegleitung mit. Es entsteht eine wirklich adventliche Atmosphäre. Abschließend frage ich, was sie sich für die Gruppe im nächsten Jahr wünschen würden. Nur Sebastian wünscht sich, dass wir alle gesund wieder zusammen sein könnten. Der Abschied am Ende ist überraschend herzlich und freundlich.

Ich merkte, wie wichtig den Jungen diese Gruppe geworden ist und wie sie sich nun allmählich einlassen können. Obwohl es wieder eine letzte Stunde vor den Ferien ist, wird erstmals, vielleicht auch durch die weihnachtliche Vorfriede und die harmonische Atmosphäre der Stunde, ein anderer Abschluss als sonst gefunden. Diesmal ist der Übergang zwischen Schulzeit und Ferien und auch vom alten in das Neue Jahr gut gestaltet und wirklich einmal gelungen. Wieder einmal überrascht mich die Kindlichkeit und Natürlichkeit der Jungen, mit der sie ganz andächtig Nikolaus- und Weihnachtslieder singen und dass sich niemand distanziert oder zu boykottieren versucht. Diese

Authentizität empfinde ich als eine besondere Begabung, welche nicht behinderten Jugendlichen anscheinend leider verloren gegangen ist. Sie könnten sich wohl kaum auf diese Lieder und eine solche Atmosphäre einlassen.

Nach den Weihnachtsferien ist zunächst wieder alles beim Alten. Die Jungen kommen einzeln und z. T. zu spät, nörgeln herum und ermahnen sich dauernd gegenseitig, sich zu benehmen. Ich schlage vor, eine Musik zum Neuen Jahr zu machen, u. zw. von leise bis laut, so wie das Licht nun von Tag zu Tag zunimmt. Alle reden durcheinander, besonders Marcel redet unaufhörlich vor sich hin und wird von Tom ermahnt, er nerve. Mein Spielvorschlag „Jeder darf einmal nerven!“ wird sofort von Tom lautstark am Gong in die Tat umgesetzt. Die kritische Resonanz der anderen, vielleicht sogar den eigenen Lärm, kann er nicht gut aushalten und zieht sich zurück. Als die anderen dran sind, nerven sie nur ganz kurz.

Vielleicht weil es ihnen ähnlich geht wie Tom? Es ist für sie nur schwer auszuhalten, von den andern kritisiert oder bewertet zu werden. Bei diesem Spiel wird deutlich, wie sehr sie auf Akzeptanz angewiesen sind und wie schnell ihr Selbstbewusstsein bröckelt.

Das Thema Abschied von der Gruppe bringe ich in der 34. Stunde im Februar damit ins Gespräch, es sei vorgesehen gewesen, die Gruppe noch bis zu den Osterferien im März durchzuführen. Ich versichere ihnen, dass dies nichts mit ihnen oder ihrem Verhalten zu tun habe, sondern dass das Projekt ja nur für einen bestimmten Zeitraum geplant gewesen sei. Ich könne verstehen, wenn sie darüber traurig oder sauer seien. Deshalb sollten wir darüber reden anstatt nur auf den Instrumenten herumzuhauen und Gefühle wie Trauer und Enttäuschung zu übertönen. Es ist aber noch nicht möglich, über Abschied zu sprechen und seine Gestaltung zu planen. Die Jugendlichen versuchen nur alles abzuwehren. Immerhin gibt es eine recht harmonische Musik als Abschiedslied für diese Stunde.

Diesmal bin ich das Thema Abschied klüger angegangen, so dass die Jungen nicht wieder gleich in lautstarken Widerstand gehen müssen. Da die Gruppe dann mit wenigen Unterbrechungen mehrere Wochen wegen der Osterferien und wegen Erkrankung und einer Kur meinerseits ausfallen muss, läuft sie schließlich noch bis in den Juni hinein weiter. So wird es ein Abschied auf Raten. Vielleicht ist das sogar eine gute Lösung für die Jungen. So haben sie einmal Zeit genug sich darauf einzustellen und können langsam loslassen.

In der folgenden Woche wird wieder viel miteinander gesprochen. Das Thema Abschied ist nicht aktuell. Georg möchte Geschichten erzählen und beginnt, allerlei über Politik und Krieg zu erzählen. Die anderen meinen, das klinge wie Nachrichten im Fernsehen. Ich sage, dass sie Krieg ja zum Glück nur aus dem Fernsehen kennen würden, aber ich sei noch im Krieg geboren so wie vielleicht auch ihre Großeltern. Es ergibt sich anschließend ein Gespräch über Erwachsenwerden und Großsein, über Familie und Kinder und einen Beruf haben, Moped und Auto fahren können. Georg weiß, dass man als Behinderter keinen Führerschein machen kann und einen Behinderten-

ausweis bekommt. Davon wissen die andern nichts. Ich ergänze, dass man mit diesem Ausweis gratis Bus und Bahn fahren und noch eine Begleitung kostenlos mitnehmen dürfe und auch sonst einige Vergünstigungen bekäme. Da hätten behinderte Menschen auch mal einen Vorteil gegenüber anderen. Das erstaunt und freut sie sehr. Bei unserer Schlussmusik spielen Marcel und Georg so laut, als wollten sie alle und alles erschlagen, totmachen. „Das klingt nach ohnmächtiger Wut“, sage ich noch, bevor sie gehen.

Zum ersten Mal gibt es ein längeres Gespräch über das, was sie bewegt und angeht, ja was ihr Leben als Behinderte ausmacht, und sie hören sich gegenseitig aufmerksam zu. Das Thema Behindertsein ist jetzt möglich, was ja bisher immer heftig abgewehrt wurde. Später bei der Schlussmusik muss Georg wohl seine ohnmächtige Wut zum Ausdruck bringen. Da er eher auf der Grenze zur Lernbehinderung einzuordnen ist, will er sich selbst nicht als geistig behindert ansehen. Mit der Zustimmung des Kostenträgers für Georgs Verbleib im Internat und in dieser Schule trug er aber den Stempel geistig behindert. Er tut ganz viel dafür, sich von seinen Mitschülern abzusetzen, äußerlich durch modische Kleidung und kognitiv durch andere Themen und sprachliche Kompetenz. Er ist der einzige, der lesen und sich sprachlich sehr gut ausdrücken kann. So ist dann die lautstarke Abschlussmusik wohl als musikalischer Wutausbruch zu verstehen.

Die nächste Stunde findet erst vier Wochen später statt. Nach einem sehr unruhigen Anfang knüpft Georg an die letzte Stunde an und erzählt eine kleine Geschichte: Dackel Bodo möchte wie alle Hunde gerne einen Knochen fressen. Sein Frauchen aber meint, das sei nicht gut für ihn. Also bekommt er keine Knochen zu fressen. Ich meine, das sei wohl so wie bei geistig behinderten Menschen, dass andere immer glaubten genau zu wissen, was gut für sie sei. „Genau“ nickt Georg zustimmend. Ohne Übergang will Marcel dann auch eine Geschichte erzählen. Er erzählt auf seine Art, etwas fragmentarisch und kaum zu verstehen und geht dann allmählich über in ein rhythmisches Sprechen. Ich begleite ihn mit der Gitarre, und so wird ein Lied daraus. Nun will auch Tom ein Lied singen und singt mit schöner Stimme von den Affen im Urwald und schließlich über das Kinn-Kraulen bei Ali. Die anderen beiden wollen nichts vorsingen. Nun schlage ich vor, den Text des Liedes von den Affen umzudichten, so dass jeder seine eigene Strophe habe. Jeder erfindet einen Text für seine Strophe, singt sie vor und alle andern fallen beim Refrain ein. Beim Schlusslied singt nur noch Tom mit und benimmt sich vernünftig, wie er sagt. Die anderen beobachten am Fenster, wie draußen ein großer Laster abgeladen wird.

Wieder einmal überraschen die Jungen mich, wie sie bei der Sache bleiben, einander gelten lassen und sich einlassen. Neu ist auch das Anknüpfen an die letzte Stunde, obwohl sie so lange zurückliegt. Besonders Toms Verhalten ist neu. Er ist plötzlich vernünftig geworden, wie er selbst sagt, und hat seine Verweigerungshaltung aufgegeben. Ja, er singt sogar von sich aus alleine vor und gibt sich damit ganz schutzlos der Gruppe preis. Und er wird von allen respektiert.

Nachdem die Gruppe wieder für lange Zeit ausgefallen war, finden dann im Juni noch 4 Stunden statt, um in Ruhe einen Abschluss und den Abschied gestalten und vollziehen zu können. Zunächst gibt es Verwirrung, weil dies nicht allen Beteiligten klar war. Die erste Stunde ist deshalb recht chaotisch. Georg verweigert sich zunächst ganz, dann erzählt er eine Geschichte über eine Prinzessin. Sie hat viele Bewerber, kann sich aber für keinen entscheiden. Da taucht ein fremder Prinz auf, in den sie sich sofort verliebt. Der will sie aber nicht, und so muss sie nun selbst erleiden, was sie anderen angetan hatte. Ich sage: „Du möchtest, dass Evelyn dasselbe erleidet wie Du, weil sie Dich verschmäht und gekränkt hat.“ Er bestätigt das.

Ich fühle mich selbst aber auch ein wenig gemeint mit dieser Zurückweisung. Die Jungen lassen mich ja auch wieder auflaufen, nachdem ich so lange gefehlt habe. Möglicherweise sind meine Krankmeldungen in der Klasse auch nicht korrekt weitergegeben worden und sie dachten, ich hätte sie schon für immer verlassen.

Ich versichere nochmals, dass es nichts mit ihnen zu tun habe, dass das Projekt nun ende, sondern weil es einfach so verabredet war und nun viel später als geplant wirklich zu Ende gehen müsse. Auch in der folgenden Stunde wollen sie sich nicht einlassen und machen nur unwillig mit. Georg spricht gar nicht mehr mit mir. Ich bitte sie sich zu überlegen, wie sie den Abschied in der letzten Stunde gestalten möchten.

Mir ist klar, dass sie sich wieder einmal der Trennungsproblematik entziehen, sie einfach ausblenden wollen. So sieht wohl ihr bisheriges Verhaltensmuster bei Trennungen aus, die vielleicht auch nicht lange und gut genug vorbereitet waren, so dass sie Abschied generell wie Beziehungsabbruch erleben. Ich will dieses Muster aber durchbrechen und den Abschied mit ihnen gemeinsam planen und gestalten. Sie sollen ihn gut vorbereitet und bewusst erleben und akzeptieren können. Ich bin sehr unsicher, ob mir das noch gelingen wird.

In der vorletzten Stunde versuche ich deshalb, ihnen mit Smylies mit einem lachenden und ein weinenden Gesicht die zwei Seiten eines Abschieds deutlich zu machen. Alles habe eben zwei Seiten, sogar in einem Abschied liege Trauriges und Schönes zugleich, nämlich ein Abschluss von etwas Vertrautem aber Vergangenen und zugleich ein Anfang von etwas ganz Neuem und Unbekanntem, sozusagen ein Übergang von einer Stufe zur anderen. Ohne Ende von etwas könne nichts Neues beginnen. Ich erzähle ihnen das Märchen vom süßen Brei, der schließlich das ganze Haus und das ganze Dorf verstopft, weil die Frau das Wort „Töpfchen steh!“ vergessen hat. So sei das, wenn man kein Ende fände und den Abschluss nicht wichtig nähme. Man würde vielleicht irgendwann ersticken an dem Immergleichen. Ich schlage eine Musik ohne Ende vor. Als keiner reagiert, spiele und singe ich am Klavier ein kleines Abschiedslied mit dem Text: „Wenn wir uns begegnen, geht das so: Guten Tag und hallo! Und wenn wir wieder auseinandergeh'n, sagen wir uns Tschüss und Aufwiederseh'n!“ Und das spiele ich immer und immer wieder, und nach und nach spielen alle mit. Erst nach langer Zeit läuft es aus, und es wird ganz

still im Raum. Nun ist es wohl einfach genug und der Sinn meiner Vorrede vielleicht auch erfahrbar geworden. Georg beteiligt sich allerdings nicht und schmolzt weiter. Er äußert sich erst wieder gegen Ende der Stunde, indem er wie ein Wilder den Gong anschlägt. Meine Frage, was er uns damit sagen wolle, übergeht er. Das Ende der Stunde zerbröseln, und die Jugendlichen gehen z. T. grußlos.

Ich bleibe ziemlich erschöpft und voll Trauer und Wut zurück. Mir ist klar, dass die Jungen auch diesen Abschied wie einen Beziehungsabbruch unter vielen erleben und die damit verbundenen Gefühle, die ich in der Gegenübertragung empfinde, lieber nicht spüren und davor weglaufen wollen. Dennoch kommen auch Zweifel auf, ob ich die Jungen nicht überfordere, wenn ich ihre Initiative und ihre Mitverantwortung für den Abschied einfordere. Mir wird wieder einmal bewusst, wie wenig die Jungen sich mit ihren Gefühlen auskennen in solchen Situationen, wie wenig sie darüber sprechen können, weil die Brüche in ihrem Leben verdrängt werden müssen. Ich habe in der Einrichtung immer wieder erlebt, dass z. B. der Wechsel einer SchülerIn oder BewohnerIn in eine andere Einrichtung den Betroffenen erst ganz kurz vorher mitgeteilt wird, damit es nicht so viel Aufregung und Unruhe gibt. Ich sehe es darum auch als meine Aufgabe an, solche wesentlichen Veränderungen im Leben eines Menschen langfristig und intensiv mit den Bezugspersonen vorzubereiten und zu gestalten, damit Gefühle wie Trauer und auch Verzweiflung noch in der vertrauten Umgebung erlebt und begleitet werden können. So ist es mir auch hier wichtig, den Abschluss rechtzeitig und gut vorzubereiten.

Zur letzten Stunde erscheinen alle sehr früh und sind ganz aufgeräumt. Georg spricht wieder mit mir. Alle haben sich etwas überlegt: sie wünschen sich jeder eine Musik, die wir in der vergangenen Zeit zusammen gemacht haben. Sebastian wünscht sich das Lied vom Handy, das wir ein paar Mal gesungen haben, wobei der Klingelton seines Handys zum Einsatz kommt. Marcel möchte ein Lied über Evelyn singen, das wir improvisieren. Georg will das Lied Kumbaya singen mit Gitarrenbegleitung. Tom wünscht sich eine Technomusik, die wir ebenfalls improvisieren. Diese Musik ist allerdings sehr zerrissen und chaotisch. Tom zeigt sich die ganze Stunde über provozierend, manchmal sogar störrisch wie ein Esel. Marcel wird sehr unruhig und fällt öfter aus dem Rahmen. Sebastian ist zunächst sehr friedlich, am Ende allerdings sehr aufgewühlt. Und Georg verhält sich in der ganzen Stunde sehr vorbildlich, freundlich, zugewandt und hilfsbereit. Ich selbst bin etwas angespannt und manchmal sogar direktiv, weil ich die Sache gut zu Ende bringen möchte. Ich schlage vor, noch einmal unsere Geschichte von den wilden Kerlen anzuhören, was alle gerne wollen. Anschließend überreiche ich allen vier Jungen eine Kasette mit der kopierten Geschichte als Abschiedsgeschenk. Dann halte ich noch eine kleine Abschiedsrede und wünsche den Jungen alles Gute und, dass sie ihre Gaben und Möglichkeiten weiterhin gut nutzen möchten. Die Jungen verabschieden sich vorbildlich von mir, geben mir die Hand und wünschen mir auch alles Gute. Sebastian fängt heftig an zu weinen und umarmt mich.

Ich bleibe ein wenig traurig, aber auch recht erleichtert darüber zurück, dass wir nun doch noch ein gutes Ende gefunden haben.

Etwa eine Stunde später, ich bin gerade mitten in einer anderen Therapiestunde, stehen plötzlich alle vier Jungen kichernd in der Tür und wollen mir etwas geben. Ich muss sie wegschicken und auf die Pause vertrösten. Sie erscheinen pünktlich zur Pause und überreichen mir ein Abschiedsgeschenk: Sie haben sich alle zusammen fotografieren lassen – ein nettes Bild mit vier lachenden Gesichtern – und dafür im Werkunterricht gemeinsam einen Bilderrahmen gebastelt und bunt angemalt. Ich freue mich sehr darüber und bedanke mich herzlich.

Dieses Abschiedsgeschenk, sie mussten es wohl an diesem Morgen noch aus dem Werkraum holen und einpacken, sei ganz die Idee und Initiative der Jugendlichen gewesen, versichert mir später der Klassenlehrer. Dies ist für mich die beste Bestätigung, dass die Arbeit mit den vier Jungen wirklich erfolgreich war. Sie sind aus ihrer Isolation herausgekommen, haben etwas miteinander anfangen können, haben selbst die Initiative ergriffen und Verantwortung übernommen, sie haben ein wirklich gemeinsames Werk vollbracht, etwas bewerkstelligt. Und so ist dieser Abschied dann auch hoffentlich kein neuerlicher Beziehungsabbruch, sondern ein gelungener Abschluss von unserer gemeinsamen Arbeit und ein Übergang in eine andere Zeit mit neuen Zielen und mit mehr Autonomie.

Nachklänge

So wie Max seine Ohnmacht und seine Allmachtsphantasien in der phantastischen Welt der wilden Kerle ausagieren und bearbeiten konnte, um dann mit mehr Autonomie in die vertraute Sicherheit zurückzukehren, so haben die vier Schüler in der Musiktherapiegruppe ihre Allmachtsphantasien in der Musik symbolisch zum Ausdruck bringen können. Das animalisch Wilde und Zerstörerische konnte in eine Form gebracht werden und so in konstruktive Bahnen gelenkt werden. Die Fallstudie zeigt, wie die Jugendlichen immer wieder von Aggressionen, Ängsten, Hilflosigkeit und Ohnmachtsgefühlen überfallen wurden und auf die alten, sie selbst behindernden Verhaltensmuster zurückgriffen. Ihre jeweilige Lebensmethode konnte sich in den musikalischen Improvisationen und Geschichten darstellen, allmählich verändern und aus Blockierungen lösen. Die therapeutische Beziehung zur Musiktherapeutin, welche nicht förderte oder reglementierte, sondern alle Ausdrucksformen manchmal auch über ihre eigenen Grenzen hinaus zuließ und die darin hörbaren Emotionen spiegelte, war verlässlich genug, um ihnen zu ermöglichen von ihrem grandiosen Größenselbst abzurücken und sich der Realität und ihrer Gestaltung zuzuwenden. Die Musiktherapie konnte so zu einem intermediären Raum im Sinne eines Übergangobjektes werden und positive Entwicklungen bei den einzelnen Schülern anstoßen.

Sebastian und Marcel zeigten am Ende mehr Selbstbewusstsein und Einfühlung im Kontakt mit anderen. Georg konnte seine Wünsche nach Anerkennung und Selbstverwirklichung kreativ für ein gemeinsames Werk einbringen. Tom konnte seine destruktiven und sich selbst isolierenden Tendenzen aufgeben und sich in die Gruppe integrieren.

Beim Abschlussgespräch mit den Klassenlehrerinnen wurde berichtet, die Schüler könnten nun auch innerhalb der Klasse mehr miteinander anfangen und sich besser einbringen. Toms Außenseiterverhalten sei erheblich zurückgegangen, er habe Anschluss an die Klasse gefunden. Sebastian sei ebenso wie Marcel emotional direkter und selbstbewusster im Auftreten. Georg spiele immer noch gerne eine Sonderrolle und den Verweigerer, wenn ihm etwas nicht passe. Aber er könne sich auch konstruktiv mit seinen Stärken einbringen. Zum neuen Schuljahr stehe wieder ein Lehrerwechsel und der Umzug in einen anderen Klassenraum im Neubau der Schule an. Die in der Gruppe immer wieder neu aufbrechenden Probleme bei Abschieden und Veränderung seien auch in der Klasse eine ständige Herausforderung und Belastung. Bei den bevorstehenden Veränderungen im neuen Schuljahr muss man wieder mit starker Verunsicherung und Unruhe bei den Schülern rechnen. Man kann nur hoffen, dass die vier Jugendlichen nach den Erfahrungen in der Musiktherapiegruppe etwas besser mit dem Übergang in die neue Klassensituation umgehen und sich ein wenig schneller umstellen können.

Die Gefühle von Ohnmacht und Hilflosigkeit und selbstentwertende Versagensängste waren in meiner Arbeit in der Institution immer präsent und oft nur schwer zu ertragen. Sie holen mich sogar jetzt beim Schreiben dieses Artikels nach so vielen Jahren manchmal wieder ein. Sie gehören zur Wirkungseinheit „Einrichtung für geistig behinderte Menschen“ und liegen wie eine dunkle Wolke über allem. Zu viele innere Konflikte und Prozesse bleiben unbewusst und können darum nicht bearbeitet werden. Gerade deshalb sind sie jedoch umso wirksamer. Ohne psychoanalytisches und szenisches Verstehen entziehen sie den PädagogInnen, TherapeutInnen und BetreuerInnen zu viel Kraft, weswegen diese oft so überfordert wirken. Die Fallstudie befasst sich ja mit einer Gruppe leichter behinderter Schüler und zeigt, wie mühsam sich selbst dieser Therapieprozess voran bewegte. Wie viel mehr Kraft und Geduld erfordert erst die Arbeit mit schwer und schweremfänglich behinderten SchülerInnen. Es wäre deshalb sinnvoll und entlastend, sich mehr mit den Ursachen von auffälligem Verhalten auseinanderzusetzen. Niedeckens Verstehensansatz (1989, 2003) ist dazu ein wichtiger und wertvoller Beitrag. Sinason, selbst Lehrerin und Psychotherapeutin, plädiert für eine Partnerschaft von Psychoanalyse und Unterricht, damit Lehrer mehr verstehen lernen. So könne z. B. auch das manchmal nur als dumm oder behindert erscheinende Verhalten von Schülern als Inszenierung verstanden und entsprechend darauf reagiert werden (Sinason 2000, 39). Ackermann beleuchtet in der Zeitschrift „Die neue Sonderschule“ (3/2000, 191f) die Interaktion zwischen Lehrenden und Schülern und fordert ein psychoanalytisches Verstehen in der Geistigbehindertenpädagogik. Das „Geistig-behindernde“ sei nicht nur im Gegenüber, sondern auch in sich selbst zu suchen und anzuerkennen, um nicht bloß Unbewusstes auszuagieren, sondern wirklich pädagogisch handeln zu können. Die Analyse der Gegenübertragung und der Abwehrmechanismen (besonders der projektiven Identifikation als einem sehr frühen und bei Menschen mit geistiger Behinderung sehr häufig vorkommenden Abwehrmechanismus) sind m. E. sehr wichtig, um in dieser Arbeit nicht zu resignieren

oder auszubluten. Niedecken, Lauschmann und Pötzl (2003) verbinden in vorbildlicher Weise die pädagogische Praxis mit psychoanalytischer Theorie und reflektieren in Form von Dialogen ihre Arbeit mit geistig behinderten Erwachsenen in einem Wohnheim unter psychoanalytischen Aspekten. So können auch schwer geistig behinderten Menschen neue Entwicklungsräume geöffnet werden.

Rein pädagogisches Vorgehen mit immer neuen und besseren Konzepten kann m. E. wenig ausrichten, wenn die unbewussten Prozesse und Gründe für auffälliges Verhalten nicht erkannt und klar beantwortet werden können. Bedeutsame Aspekte psychoanalytischer Theorien könnten durch entsprechende Fachleute als Begleitung wie Supervision oder Beratung in die pädagogische Arbeit hineingetragen werden. Dies wird meines Wissens aber eher in Wohnheimen für geistig behinderte Menschen als in Förderschulen praktiziert. In meiner Arbeit im Wohnheim konnte ich diesen Verstehensansatz z. B. in zwei Fällen von jungen Erwachsenen einbringen, deren Übergang in eine Einrichtung für Erwachsene ich mit vorbereiten und begleiten konnte.

Die Fallstudie zeigt, dass psychoanalytisch orientierte Musiktherapie eine sinnvolle und wichtige Ergänzung und Begleitung in einer Förderschule für geistig behinderte Kinder und Jugendliche sein kann. Meine Stelle an der Förderschule für geistig behinderte Kinder und Jugendliche war einzigartig und fast zufällig durch ein Stellensplitting entstanden. Sie war schon längere Zeit nicht besetzt gewesen, als ich durch Zufall davon erfuhr und mich bewarb. Als ich nach neun Jahren, zwei Jahre nach dem geschilderten Gruppenprojekt die Einrichtung verließ, wurde zu meinem Bedauern meine Stelle trotz mehrerer InteressentInnen nicht wieder mit einer Musiktherapeutin oder einem Musiktherapeuten besetzt. Die dafür bereitgestellten Gelder wurden stattdessen für die Erweiterung der Unterstützten Kommunikation an der Schule verwendet. Solche mehr übungszentrierten Förderangebote speziell für schwer behinderte Menschen fordern von den professionell Tätigen nicht die unbequeme und umständliche Auseinandersetzung mit dem eigenen Unbewussten und dem der anderen und bringen vielleicht schneller sichtbare Erfolge. Damit hat diese Förderschule m. E. eine gute Chance vertan, ihre Förderkonzepte durch ein anderes wirksames Verfahren zu ergänzen. Es ist zu bezweifeln, dass das im Schulprogramm vorgestellte Ziel, die Schüler zur Teilhabe am Leben der Gesellschaft und zum Führen eines möglichst selbständigen Lebens zu befähigen, mit den rein pädagogischen Konzepten zu erreichen ist.

Offensichtlich gibt es in der heutigen Schule allgemein einen Widerstand gegen das Verstehen und das Sicheinlassen auf schwierige Schüler. Stattdessen wird an Regelschulen wie auch an Förderschulen auf die Probleme von verhaltensauffälligen und verhaltensgestörten SchülerInnen, die eigentlich Hilfe benötigen, zunehmend mit mehr Grenzsetzungen und Reglementierungen reagiert. Trainingsräume, Strafarbeiten, Lernpläne, Schulverweise, ja sogar plötzliche Ausschulung ohne Rücksicht auf die Lebensumstände eines Kindes sind an der Tagesordnung, wenn PädagogInnen sich nicht mehr zu helfen wissen. Es ist zu wünschen, dass auf diesen Rückschritt in der Pädagogik bald wieder eine Gegenreaktion folgt, welche auf

die vielfältigen Probleme von jungen Menschen in unserer Zeit reagieren kann und die nicht immer wieder neue Brüche produziert, welche wiederum neue Störungen produzieren. Geistig behinderte Kinder und Jugendliche sind allein durch ihre Behinderung permanent in Grenzen verwiesen und vielfach ausgegrenzt aus dem gesellschaftlichen Leben. Gerade sie brauchen weniger rein von außen gesetzte Begrenzungen und Bruchstellen in ihrem Leben, sondern mehr Unterstützung innerhalb der vertrauten Umgebung von Schule oder Einrichtung bei ihren schwierigen Entwicklungsaufgaben und bei den Übergängen im Leben.

Psychoanalytisch orientierte Musiktherapie kann allen Beteiligten in einer Schule für kognitive Förderung wirksame Begleitung und Unterstützung dafür anbieten. Die vorliegende Studie zeigt Möglichkeiten auf.

Literatur

- Ackermann, K.-E. (2000): „Das Geistigbehinderte in mir“. Aspekte der Psychoanalyse in der Geistigbehindertenpädagogik. Die neue Sonderschule 45, Heft 3, 191–202
- Gaedt, C.; Bothe, S.; Michels, H. (Hrsg.) (1993): Psychisch krank und geistig behindert. Regionale Angebote für psychisch kranke Menschen mit geistiger Behinderung. Dortmund
- Hennicke, K.; Rotthaus, W. (Hrsg.) (1993): Psychotherapie und geistige Behinderung. Dortmund
- Hippel, N. (2005): Musiktherapie in der Schule – nur ein Wunschgedanke? In: Tüpker, R.; Hippel, N.; Laabs, F. (Hrsg.): Musiktherapie in der Schule. Wiesbaden
- Hippel, N.; Laabs, F. (Hrsg.): Musiktherapie in der Schule. Wiesbaden
- Irblich, D.; Blumenschein, A. (1996): Therapeutisches Spielen mit geistig behinderten Kindern. In: Lotz, W.; Stahl, B.; Irblich, D. (Hrsg.): Wege zur seelischen Gesundheit für Menschen mit geistiger Behinderung. Psychotherapie und Persönlichkeitsentwicklung. Bern, Göttingen, Toronto, Seattle
- Irle, B. (1996): Der Spielraum Musiktherapie als Ergänzung des pädagogischen Auftrages in einem Internat. In: Irle, B.; Müller, I.: Raum zum Spielen – Raum zum Verstehen. Musiktherapie mit Kindern. Münster
- Menebröcker, E. (2001): Musiktherapeutische Förderangebote in der Grundschule – Allgemeine Begründung, Erfahrungen aus der Praxis und konzeptionelle Überlegungen. Diplomarbeit Studiengang Musiktherapie. Universität Münster
- Müller, I. (1996): Ein Junge spricht nicht – auf der Suche nach Verstehen in der Kindermusiktherapie. In: Irle, B.; Müller, I.: Raum zum Spielen – Raum zum Verstehen. Münster
- Niedecken, D. (1989): Namenlos. Geistig Behinderte verstehen. Ein Buch für Psychologen und Eltern. München, Zürich
- Niedecken, D.; Lauschmann, I.; Pötzl, M. (2003): Psychoanalytische Reflexion in der pädagogischen Praxis. Weinheim, Basel, Berlin

- Oels, U. (2001): „Wo die wilden Kerle wohnen“ – Märchen als Hilfe zur Bewältigung innerer Konflikte von Schülern mit Verhaltensstörungen. Die neue Sonderschule 46, Heft 3, 184–197
- Senckel, B. (2002): Mit geistig Behinderten leben und arbeiten. 6. unv. Aufl., München
- Sendak, M. (1967): Wo die wilden Kerle wohnen. Zürich
- Sinason, S. (2000): Geistige Behinderung und die Grundlagen menschlichen Seins. Neuwied, Kriftel, Berlin
- Station 17 – Genau so (1993): Ev. Stiftung Alsterdorf, Hamburg
- Tüpker, R. (1988): Ich singe, was ich nicht sagen kann. Zur morphologischen Grundlegung der Musiktherapie. Regensburg

Anhang I: Text aus „Wo die wilden Kerle wohnen“ (Sendak 1967)

An dem Abend, als Max seinen Wolfspelz trug und nur Unsinn im Kopf hatte, schalt seine Mutter ihn: „Wilder Kerl!“ „Ich fress dich auf“, sagte Max, und da musste er ohne Essen ins Bett. Genau in der Nacht wuchs ein Wald in seinem Zimmer – der wuchs und wuchs, bis die Decke voll Laub hing und die Wände so weit wie die ganze Welt waren. Und plötzlich war da ein Meer mit einem Schiff, nur für Max, und er segelte davon, Tag und Nacht und wochenlang und fast ein ganzes Jahr bis zu dem Ort, wo die wilden Kerle wohnen. Und als er dort ankam, wo die wilden Kerle wohnen, brüllten sie ihr fürchterliches Brüllen und fletschten ihre fürchterlichen Zähne und rollten ihre fürchterlichen Augen und zeigten ihre fürchterlichen Krallen, bis Max sagte: „Seid still!“ und sie zähmte mit seinem Zaubertrick: Er starrte in alle ihre gelben Augen, ohne ein einziges Mal zu zwinkern. Da bekamen sie Angst und nannten ihn den wildesten Kerl von allen und machten ihn zum König aller wilden Kerle. „Und jetzt“, rief Max, „machen wir Krach!“ (Über drei Doppelseiten werden hier ihr wildes und triumphales Gehabe dargestellt. Anm. d. Verf.). „Schluss jetzt!“, rief Max und schickte die wilden Kerle ohne Essen ins Bett. Und Max, der König aller wilden Kerle, war einsam und wollte dort sein, wo ihn jemand am allerliebsten hatte. Da roch es auf einmal um ihn herum nach gutem Essen, und das kam von weither quer durch die Welt. Da wollte er nicht mehr König sein, wo die wilden Kerle wohnen. Aber die wilden Kerle schrien: „Geh bitte nicht fort – wir fressen dich auf –, wir haben dich so gern!“ Und Max sagte: „Nein!“ Die wilden Kerle brüllten ihr fürchterliches Brüllen und fletschten ihre fürchterlichen Augen und zeigten ihre fürchterlichen Krallen. Aber Max stieg in sein Schiff und winkte zum Abschied. Und er segelte zurück, fast ein ganzes Jahr und viele Wochen lang und noch einen Tag bis in sein Zimmer, wo es Nacht war und das Essen auf ihn wartete, und es war noch warm.

Barbara Irle, Gartenweg 30, 48317 Drensteinfurt, E-Mail: anna_barbara_irle@web.de