

Aus dem Universitätsklinikum Münster  
Klinik und Poliklinik für Kinder- und Jugendpsychiatrie  
- Direktor: Univ.-Prof. Dr. med. T. Fűrmiss -

**Musiktherapie für verhaltensauffällige Kinder**  
**(Musikalische Diagnose mit dem RES-Profil)**

INAUGURAL – DISSERTATION  
zur  
Erlangung des doctor rerum medicinalium  
der Medizinischen Fakultät  
der Westfälischen Wilhelms-Universität Münster

vorgelegt von Lee, Kyung-Ran  
aus Sangju, Korea  
2007

Gedruckt mit Genehmigung der Medizinischen Fakultät der Westfälischen Wilhelms-Universität Münster

Dekan: Univ.-Prof. Dr. med. V. Arolt

1. Berichterstatter: Univ.-Prof. Dr. med. T. FÜRNISS

2. Berichterstatter: Univ.-Prof. Dr. paed. Dr. rer. soc. K. HÖRMANN

Tag der mündlichen Prüfung: 09. 08. 2007

Aus dem Universitätsklinikum Münster  
Klinik und Poliklinik für Kinder- und Jugendpsychiatrie  
- Direktor: Univ.-Prof. Dr. med. T. Fűrniß -  
Referent: Univ.-Prof. Dr. med. T. Fűrniß  
Koreferent: Univ.-Prof. Dr. paed. Dr. rer. soc. K. Hörmann

## **Zusammenfassung**

Musiktherapie für verhaltensauffällige Kinder  
(Musikalische Diagnose mit dem RES-Profil)  
Kyung-Ran Lee

Ziel dieser musiktherapeutischen Arbeit mit verhaltensauffälligen Kindern, die unter dem Namen ‚musiktherapeutische Förder-AG‘ in einer Sonderschule für Erziehungshilfe durchgeführt wird, ist die Überprüfung des Einflusses der Musiktherapie auf das Verhalten des auffälligen Kindes, das keine körperlichen und geistigen Defizite hat.

Indem man feststellen kann, dass gewisse Veränderungen im Verhalten des Kindes in bezug auf die Auffälligkeitsformen sichtbar sind und zugleich sich dieser Veränderungsprozess während der musiktherapeutischen Arbeit erkennen lässt, ist das Ziel dieser Arbeit erreicht.

Hier geht man davon aus, dass der innere Bewegungsfluss durch Musik bzw. musikalisches Tun nach außen zum Ausdruck gebracht werden kann. Darum wird diese Arbeit mit dem Erkennen des Verhaltensmusters des Kindes in bezug auf Musik ausgearbeitet. Zunächst wird die Musikwahrnehmung hinsichtlich der Bewegungsgröße (Bewegungsraum), Bewegungsintensität (Kraft) und Bewegungsdauer (Zeit) erfasst, dann die Formänderung des Verhaltens in bezug auf musikalisches Tun. Dies basiert auf der musikpsychologischen Theorie.

Um einen handfesten Beweis für die Veränderung des Ablaufes im Verhalten vorzuweisen, wird in dieser Arbeit ein Instrument namens **R**hythmisch-**E**nergetische **S**trukturanalyse (RES-Profil) als Hilfestellung verwendet. Dieses Instrument dient dazu, dass die Therapeutin während der musiktherapeutischen Arbeit sowohl die musikalische Bewegung als auch die psychophysische Reagibilität des auffälligen Kindes und die Veränderung von Befindlichkeit und Verhaltensweisen in bezug auf Musik möglichst objektiv und präzise beobachten kann. Außerdem wird das Bewegungsgeschehen dadurch aufgezeichnet.

Das Ergebnis, seine Analyse und Bewertung zeigen signifikant, dass es eine sichtbare Änderung der qualitativen und quantitativen Intensität in der Musik gibt. Zugleich zeigt sich, dass diese Veränderung das Verhalten des auffälligen Kindes im Zusammenhang mit seinem Musikspiel beeinflussen kann. Dies demonstriert somit, dass die Anwendung des RES-Profiles in der musiktherapeutischen Arbeit ermöglicht, den Verlauf des Musikspiels und des Verhaltens des Kindes objektiv und präzise zu beobachten. Vor allem, wenn die Therapeutin das Verfahren des RES-Profiles beherrscht und es in der Praxis umsetzen kann, ist das RES-Profil für die Musiktherapie auch mit verhaltensauffälligen Kindern von großem Nutzen. Zusätzlich ermöglicht das RES-Profil, die musiktherapeutische Arbeit nach wissenschaftlich fundierter Art und Weise darzustellen.

Tag der mündlichen Prüfung: 09. 08. 2007

Danken möchte ich dem Schulleiter, der Musiklehrerin und den Klassenlehrerinnen der Richard von Weizäcker Schule, die mir die Möglichkeit zur Durchführung des Projektes gegeben haben, so dass diese Arbeit entstehen konnte.

Besonders bedanken möchte ich mich bei Herrn Prof. Dr. Dr. K. Hörmann, der mir die Anregung für diese Arbeit gegeben hat, der mir auf verschiedenste Art und Weise geholfen und mich jahrelang unermüdlich und geduldig betreut hat. Außerdem spreche ich Herrn Prof. Dr. T. Fürniss meinen Dank aus, der mir immer wieder wichtige Hinweise für diese Arbeit gegeben hat.

Schließlich danke ich meiner Familie, die immer für mich da war und mir Liebe, Kraft und Vertrauen geschenkt hat.

# Inhaltverzeichnis

Einleitung .....	1
1 Verhaltensauffälligkeit .....	1
1.1 Definitionen von ‚Verhaltensauffälligkeit‘ .....	1
1.2 ‚Auffälliges‘ Kind .....	4
1.2.1 Das verhaltensauffällige Kind in der Schule .....	5
1.2.2 Sonderschule oder Regelschule .....	6
1.3 Erscheinungsbild .....	9
1.4 Ursachen des auffälligen Verhaltens des Kindes .....	13
1.5 Diagnose .....	15
1.6 Prognose .....	17
1.7 Therapie .....	18
2 Musiktherapie .....	22
2.1 Geschichtliche Herleitung der musiktherapeutischen Arbeit .....	22
2.2 Definitionen von ‚Musiktherapie‘ .....	25
2.3 Anwendungsgebiete der musiktherapeutischen Arbeit heute.....	28
3 Musik und Kind.....	31
3.1 Musik und Erziehung .....	31
3.1.1 Musische Erziehung .....	31
3.1.2 Rhythmisch-musikalische Erziehung .....	34
3.2 Musikpädagogik oder Musiktherapie .....	34
3.3 Einsatzmöglichkeiten von Musiktherapie mit Kindern .....	37
3.4 Musik, Kind und Spiel.....	39
4 Instrumentarium: Rhythmisch-Energetische Struktur (RES-Profil).....	41
4.1 Grundliegende Theorie .....	41
4.1.1 Entwicklung des RES-Profiles .....	41
4.1.2 Musikpsychologie als Grundlage des RES-Profiles.....	43
4.1.3 Musik und Psyche des Menschen.....	45
4.2 Vorstellung der Bewegungskomponente in der Musik .....	47
4.2.1 Ausdruck durch Musik .....	48
4.2.2 Eindruck (Empfindung) von Musik.....	51

4.3 Grundlegende musikalische Formen im RES-Profil .....	52
4.3.1 Physikalische Bewegungsform.....	52
4.3.2 Psychoakustische Bewegungsformen.....	53
4.4 Diagramme .....	55
4.4.1 Zeichnung des RES-Profiles .....	55
4.4.2 Diagramm 1 (D1): Spannungsfluss-Rhythmen .....	57
4.4.3 Diagramm 2 (D2): Spannungsfluss-Eigenschaften .....	60
4.4.4 Diagramm 3 (D3): Antriebsvorläufer zur Klangregulation.....	61
4.4.5 Diagramm 4 (D4): Antriebe (Efforts).....	62
4.4.6 Diagramm 5 (D5): Intrinsischer, symmetrischer Klangfluss .....	62
4.4.7 Diagramm 6 (D6): Reaktiver, asymmetrischer Klangfluss .....	62
4.4.8 Diagramm 7 (D7): Formfluss-Design.....	63
4.4.9 Diagramm 8 (D8): Richtungsformende Gesten.....	63
4.4.10 Diagramm 9 (D9): Formen in Ebenen.....	64
5 Forschungsplan.....	65
5.1 Zweck der Arbeit.....	65
5.2 Plan der Arbeit.....	65
5.3 Vorgeschichte der Kinder.....	67
5.4 Vorgehensweise der musiktherapeutischen Arbeit .....	71
5.5 Aufzeichnungen mit RES-Profil.....	73
5.6 Arbeitsmaterialien .....	74
5.6.1 Instrumente .....	74
5.6.1.1 Trommel .....	75
5.6.1.2 Keyboard .....	76
5.6.1.3 Mundharmonika .....	76
5.6.1.4 Blockflöte .....	77
5.6.2 Lieder.....	77
5.7 Rahmen der Analyse und der Bewertung des RES-Profiles .....	78

Beispiele der praktischen Musiktherapie mit dem RES-Profil.....	80
6 Analyse der Datenerhebung.....	80
6.1 Teilnehmer A.....	80
6.1.1 Diagramm 1 (D1): Spannungsfluss-Rhythmen .....	80
6.1.2 Zusammenfassung des Diagramms 1 (D1).....	98
6.1.3 Diagramm von 2 bis 9 .....	100
6.2 Teilnehmer R .....	101
6.2.1 Diagramm 1 (D1) .....	101
6.2.2 Zusammenfassung des Diagramms 1 (D1).....	117
6.2.3 Diagramm von 2 bis 9 .....	118
7 Häufigkeit und Stärkegrad der musikalischen Formen in bezug auf die gesamten Diagramme des RES-Profiles.....	120
7.1 Teilnehmer A.....	120
7.1.1 Diagramm 1 (D1): Spannungsfluss-Rhythmen .....	120
7.1.2 Diagramm 2 (D2): Spannungsfluss-Eigenschaften .....	128
7.1.3 RES-Profil Diagramm 3/Diagramm 4 .....	130
7.1.3.1 Vergleich zwischen Diagramm 3 (D3) und Diagramm 4 (D4) .....	130
7.1.3.2 Diagramm 3 (D3): Antriebsvorläufer zur Klangregulation.....	131
7.1.3.3 Diagramm 4 (D4): Antriebe (Efforts).....	133
7.1.4 RES-Profil Diagramm 5/Diagramm 6 .....	135
7.1.4.1 Vergleich zwischen Diagramm 5 (D5) und Diagramm 6 (D6) .....	135
7.1.4.2 Diagramm 5 (D5): Intrinsischer, symmetrischer Klangfluss.....	136
7.1.4.3 Diagramm 6 (D6): Reaktiver, asymmetrischer Klangfluss .....	139
7.1.5 Diagramm 7 (D7): Formenfluss-Design.....	141
7.1.6 Diagramm 8 (D8): Richtungformende Gesten .....	143
7.1.7 Diagramm 9 (D9): Formen in Ebenen.....	145
7.2 Teilnehmer R .....	147
7.2.1 Diagramm 1 (D1): Spannungsfluss-Rhythmen .....	147
7.2.2 Diagramm 2 (D2): Spannungsfluss-Eigenschaften .....	155
7.2.3 RES-Profil Diagramm 3 (D3)/ Diagramm 4 (D4).....	157



7.2.3.1 Vergleich zwischen Diagramm 3 (D3) und Diagramm 4 (D4) .....	157
7.2.3.2 Diagramm 3 (D3): Antriebsvorläufer zur Klangregulation.....	158
7.2.3.3 Diagramm 4 (D4): Antriebe (Efforts).....	160
7.2.4 RES-Profil Diagramm 5 (D5)/Diagramm 6 (D6).....	163
7.2.4.1 Vergleich zwischen Diagramm 5 (D5) und Diagramm 6 (D6) .....	163
7.2.4.2 Diagramm 5 (D5): Intrinsischer, symmetrischer Klangfluss.....	164
7.2.4.3 Diagramm 6 (D6): Reaktiver, asymmetrischer Klangfluss .....	167
7.2.5 Diagramm 7 (D7): Formenfluss-Design.....	169
7.2.6 Diagramm 8 (D8): Richtungsformende Gesten.....	171
7.2.7 Diagramm 9 (D9): Formen in Ebenen .....	173
8 Musikalische Interpretation in bezug auf das RES-Profil .....	176
8.1 Teilnehmer A.....	176
8.1.1 Musiktherapeutischer Unterricht .....	176
8.1.2 Interpretation des musikalischen Verlaufs nach dem RES-Profil .....	177
8.1.3 Zum Schluss .....	190
8.2 Teilnehmer R .....	192
8.2.1 Musiktherapeutischer Unterricht .....	192
8.2.2 Interpretation des musikalischen Verlaufs nach dem RES-Profil .....	194
8.2.3 Zum Schluss .....	206
Zusammenfassung .....	210
Diskussion .....	212
1 Praktische Durchführung der musikalischen Diagnose mit dem RES-Profil.....	212
2 Einfluss der musiktherapeutischen Arbeit auf verhaltensauffällige Kinder.....	215
Literaturverzeichnis .....	222
Anhang	
1 Das RES-Profil des Teilnehmers A.....	I
2 Das RES-Profil des Teilnehmers R .....	V
Lebenslauf	

# Einleitung

## 1 Verhaltensauffälligkeit

### 1.1 Definitionen von ‚Verhaltensauffälligkeit‘<sup>1</sup>

Nach dem 2. Weltkrieg entstand eine Reformbewegung in der schulischen Erziehung, die auch die Heilpädagogik beeinflusste (Schmidt, 1996). Besonders seit den 1970er Jahren wurde aus pädagogischer bzw. heilpädagogischer Sicht (Hartke, 1998, S. 26 ff.), auch in bezug auf die Definition des Wortes und die Hilfestellungen bzw. die Hilfsmaßnahmen, erneut über Verhaltensauffälligkeit diskutiert (Biermann & Goetze, 2005, S. 11 ff.)<sup>2</sup>.

Nachdem das Wort ‚Verhaltensstörungen‘ als Oberbegriff in die Praxis der Psychiatrie eingeführt wurde (Hartke, 1998, S. 81)<sup>3</sup>, wurde der Begriff ‚Verhaltensstörungen‘ auch im erzieherischen und pädagogischen Bereich immer häufiger verwendet. Dennoch stritt man weiter, vor allem über die Begriffe ‚Verhaltensstörung‘ und ‚Verhaltensauffälligkeit‘, die beide noch heute unter den Pädagogen als Oberbegriff akzeptiert und in der Praxis sehr häufig verwendet werden.

Nach H. Schwarz (1975, S. 15) erfüllt der Begriff ‚Verhaltensstörung‘ die Forderung nach einer mehrdimensionalen Betrachtungsweise, und damit berücksichtigt er eine polyätiologische Bedingtheit der Störungen. Aber der Begriff ‚verhaltensauffällig‘ erfüllt eine Signalfunktion und bedarf damit der besonderen Aufmerksamkeit. Darum meint er, dass der Begriff ‚Auffälligkeit‘ eher zu bedeuten scheint, dass die Situation, in der sich das Kind bewegt, mit einzubeziehen ist.

N. Mischker (2005, S. 41 ff.) bevorzugt das Wort ‚Verhaltensstörung‘. Er ist der Meinung, dass das Wort ‚Verhaltensauffälligkeit‘ als Oberbegriff für den wissenschaftlichen Sprachgebrauch nicht geeignet sei, denn er sei zu allgemein, zu mehrdeutig, zu wenig prägnant und zu unscharf. Dagegen habe der Begriff ‚Verhaltensstörung‘ im

---

<sup>1</sup> In meiner Arbeit verwende ich diesen Begriff, da er neutraler zu verwenden ist als andere Begriffe.

<sup>2</sup> Zu dieser Zeit fand eine Reformbewegung im schulischen Arbeitsbereich, z. B. in bezug auf die Unterrichtsmethodik, statt, was auch die Musikerziehung und den Musikunterricht in der Schule beeinflusste.

<sup>3</sup> In bezug auf biophysische und/oder milieureaktive Schwierigkeiten von Kindern und Jugendlichen wurde dieser Beschluss erst auf dem 1. Weltkongress für Psychiatrie in Paris 1950 getroffen.

administrativen wie im wissenschaftlichen Bereich größere Verbreitung gefunden. Seine eigene Definition von Verhaltensstörung lautet folgendermaßen:

„Verhaltensstörung ist ein von den zeit- und kulturspezifischen Erwartungsnormen abweichendes maladaptives Verhalten, das organogen und/oder milieureaktiv bedingt ist, wegen der Mehrdimensionalität, der Häufigkeit und des Schweregrades die Entwicklungs-, Lern- und Arbeitsfähigkeit sowie das Interaktionsgeschehen in der Umwelt beeinträchtigt und ohne besondere pädagogisch-therapeutische Hilfe nicht oder nur unzureichend überwunden werden kann (zit., a.a.O., S. 45).“

Das Wort ‚Verhaltensstörung‘ klingt aber zu negativ in bezug auf Erziehung. Sowohl W. Spiess (1986) als auch H. Goetze (2001) waren der Ansicht, dass der Begriff ‚Verhaltensstörung‘ ebenso wie viele andere pädagogische Begriffe, wie z. B. verwahrlostes Verhalten oder schwererziehbar, mit deutlich negativem auffälligen Verhalten in Verbindung gebracht werde.

N. Myschker selbst erwähnt (1984, S. 44 ff.), dass nicht alles auffällige Verhalten negativ sei. Bestimmte Arten des auffälligen Verhaltens von Kindern sollten positiv betrachtet werden und den Kindern solle geholfen werden, diese Verhaltensweisen zu pflegen.

Die vorhandenen Verhaltensmuster sollen noch durch Erziehung geformt werden, denn durch diese Erziehung kann das Kind diese als seine Persönlichkeit bzw. seinen Charakter weiterentwickeln. Darum hat U. Haerberlin Bedenken (1985, S. 28 ff.), das Wort ‚Störung‘ in der Pädagogik zu verwenden. Er erklärt zunächst seine Abneigung gegen die Begriffe ‚norm‘ und ‚abnorm‘. Er ist der Meinung, dass wegen des Einflusses gesellschaftlicher Vorstellungen leicht Verwirrung in bezug auf die Bedeutung der Worte ‚norm‘ bzw. ‚abnorm‘ entstehe<sup>4</sup>. Denn die Formen menschlichen Verhaltens änderten sich von Epoche zu Epoche, je nach gesellschaftlichen und kulturellen Einflüssen. Auch H. Goetze behauptet (2001), dies sei einer von vielen Gründen, der die Definition der Verhaltensstörung so schwer mache. Er meint, dass das Verstehen des Verhaltens unter dem Begriff ‚norm‘ und ‚abnorm‘ von dem soziokulturellen Kontext, dem Alter, den sozialen Klassen usw. abhängig sei.

---

<sup>4</sup> Nach einem Maßstab wird vom Verhalten des Kindes und des Jugendlichen entweder von ‚norm‘ oder ‚abnorm‘ gesprochen. Dieser Maßstab stellt einen Mittelwert bzw. Durchschnittswert dar, und er richtet sich nach allgemeinen, gesellschaftlichen und kulturellen Erwartungen, die an jeden gestellt werden. Das Mittelwerts- bzw. Durchschnittsverhalten des Kindes wird im Vergleich mit den Gleichaltrigen innerhalb desselben gesellschaftlichen und kulturellen Umfelds standardisiert (Haerberlin, 1985).

So empfiehlt U. Haebelin, das Wort ‚Behinderung‘ statt ‚Störung‘ im Zusammenhang mit Erziehung zu verwenden (1985, S. 30), denn er sieht das auffällige Verhalten des Kindes als eine Behinderung seiner Erziehung. Er betrachtet Erziehung als Hilfe für Kinder, Jugendliche und Erwachsene bei der Entwicklung von Selbstbestimmung (Ich-Stärkung) und Gesellschaftsfähigkeit (Anpassungsfähigkeit). Hier betont er besonders, dass die Entwicklung des Menschen ohne Hilfe durch Erziehung nicht möglich sei (1998). Es ist auch wenig hilfreich, wenn H. Smeijsters (1999, S. 22) die Bezeichnung ‚psychische Störung‘ im klinischen Sinn durch die Bezeichnung ‚Behinderung‘ sowie ‚Verhaltensstörung‘ zu ersetzen versucht. Der Begriff ‚Behinderung‘ ist ebenso diskriminierend und pathologisierend, weil sie den Menschen auf Defekte reduziert und somit weiterhin stigmatisieren kann.

W. Mutzeck betont daher (2004 b), solche Interpretationsmöglichkeiten im Bereich der Verhaltensauffälligkeiten in der Forschung zu berücksichtigen. Denn die Interpretation von Verhaltensauffälligkeiten sei abhängig von der Position<sup>5</sup> und vom Charakter der beobachtenden Person und vom Umfeld, zu dem das Kind gehört, also seiner sozialen, gesellschaftlichen und kulturellen Situation. Aufgrund der vorgebrachten Argumente schien das Wort ‚Verhaltensstörung‘, das einen deutlich negativeren Beigeschmack als der Begriff ‚Verhaltensauffälligkeit‘ hat, besonders im pädagogischen und erzieherischen Bereich nicht angebracht zu sein.

A. Biermann & H. Goetze schließen sich diesen Positionen an mit der Begründung an (2005, S. 247), dass der Begriff der emotionalen Störung oder Verhaltensauffälligkeit eine soziale Behinderung bezeichnet, die durch abweichende Verhaltens- oder sozial-emotionale Reaktionen bei Kindern und Jugendlichen gekennzeichnet ist. Die Normabweichungen in entwicklungsbezogener und gesellschaftlicher (kultureller, ethnischer) Hinsicht lassen die weitere Bildung und Erziehung des Schülers bzw. der Schülerin als gefährdet erscheinen. Mit dieser Formulierung versuchen sie die umstrittene Diskussion über die Definition zu einem Ende zu bringen.

---

<sup>5</sup> Hier ist entscheidend, ob der Beobachter ein Pädagoge oder ein Therapeut ist.

## 1.2 ‚Auffälliges‘ Kind

Schon vor dem 20. Jh. gab es verschiedene Einrichtungen für verhaltensauffällige Kinder und Jugendliche (Schmidt, 1996 und Birkelbach & Meißner, 2004). Aber die Richtlinien der jeweiligen Einrichtungen waren sehr unterschiedlich (Mutzeck, 2004 a, S. 23 ff. und Vandekamp, 2004), was sich schon an den Namen der Einrichtungen, wie z. B. Zuchthaus, Waisenhaus, Rettungshaus oder Gefängnisschule erkennen lässt (Schmidt, 1996). Diese Namen lassen auch erkennen, dass ihre Wahrnehmung über das auffällige Verhalten der Kinder und Jugendlichen sehr verschieden war und dass die Kinder mit auffälligem Verhalten mit verschiedenen pädagogischen Richtlinien bzw. Konzepten behandelt worden sind (Budnik, 2001, S. 67). Dabei wurde das auffällige Verhalten der Kinder und Jugendlichen im Zusammenhang mit dem Symptombild auch unterschiedlich benannt, denn häufig liegen Begriffen unterschiedlichen theoretischen Positionen zugrunde (Thommen, 1985, S. 105 ff.). Die Begriffe, wie z. B. schwererziehbares, verwahrlostes, sich auffällig verhaltendes Kind sowie verhaltensgestörtes, auffälliges, problematisches, abweichendes, deviantes, gestörtes, unangepasstes oder undiszipliniertes Verhalten, Erziehungsschwierigkeit, Schwererziehbarkeit, Verhaltensbeeinträchtigung oder abweichendes Verhalten, werden häufig unter dem Begriff ‚Verhaltensauffälligkeiten‘ verwendet, und einige dieser Ausdrücke finden ebenfalls heute noch in der pädagogischen Praxis Verwendung (Mahns, 1997, S. 2).

Aus der Geschichte der heilpädagogischen Arbeit mit verhaltensauffälligen Kindern und Jugendlichen fasste N. Myschker fünf historische Linien zusammen (2005, S. 17 ff.): die sozialpädagogische, die kriminalpädagogische, die schulpädagogische, die pädagogisch-psychiatrische und die berufspädagogische Linie.

Während der Begriff der Verhaltensstörung aus pädagogischer Sicht neu definiert wurde, lösten sich die Einrichtungen, in denen als auffällig abgestempelte Kinder untergebracht wurden, auf und der größte Teil dieser Einrichtungen änderte Konzept und Charakter gemäß der neuen Definition (Hartke, 1998, S. 79 ff.). Nun blieben Kinder, die sich auffällig verhielten, allgemein in ihrer gewohnten Umgebung und besuchten allgemeinbildende Schulen statt spezieller Einrichtungen. Seitdem die pädagogische bzw. schulische Diskussion über Erziehungsschwierigkeiten wieder auflebt (Schmidt, 1996) und die Erziehung von verhaltensauffälligen Kindern aus politischer und pädagogischer

Sicht wieder neu diskutiert wird (Litschauer, 1998, S. 9 ff.)<sup>6</sup>, entwickeln sich verschiedene Theorien mit jeweils vorgesehenen Hilfsmaßnahmen für verhaltensauffällige Kinder, z. B. Medizin, Psychoanalyse, Individualpsychologie, Lernpsychologie, humanistische Psychologie (Hartke, 1998, S. 87). Diese unterschiedlichen Richtungen streiten immer noch darüber, in welcher Einrichtung verhaltensauffällige Kinder gefördert werden sollen, wobei die fünf pädagogischen Linien von N. Myschker heute noch aktuell sind (2005, S. 17 ff.).

### **1.2.1 Das verhaltensauffällige Kind in der Schule**

Die heilpädagogische Arbeit mit den verhaltensauffälligen Kindern in der Schule findet man auch in der Geschichte der Sonderpädagogik (Biermann & Goetze, 2005, S. 246 ff.), die besonders mit den zwei den fünf historiografischen Linien von N. Myschker (2005, S. 17, ff.) zusammenhängt, die eine ist die schulpädagogische und die andere die pädagogisch-psychiatrische Linie.

Als der Ruf der heutigen Pädagogik lauter wurde, dass die schulischen Leistungen der Kinder aufgrund ihres auffälligen Verhaltens gefährdet sind, so dass besondere pädagogische Maßnahmen bzw. Hilfen notwendig erscheinen, reagierte das Kultusministerium in Deutschland und beschloss (a.a.O., S. 23), dass auch diese Kinder im Bereich des emotionalen Erlebens und des sozialen Handelns besonderer sonderpädagogischer Förderung bedürfen.

Die Entscheidung, ob das Kind besonderen pädagogischen Maßnahmen unterzogen werden soll oder nicht und welche Fördermaßnahmen zum Tragen kommen, liegt in der Schule bei dem Lehrer, der das Verhalten der Kinder entweder für normal oder für normabweichend erklärt (Thommen 1985, S. 104). Seine Beurteilung von Normalität und abweichendem Verhalten hängt stark davon ab, inwieweit ein Verhalten dem Leistungsdenken zuwiderläuft und inwieweit die Ziele des Schulbetriebs gefährdet sind, was auch mit der Diagnose zusammenhängt (a.a.O., S. 146 ff.). Darum meinte B. Thommen (a.a.O., S. 101), dass das alltagspsychologische Wissen des Lehrers, das eine von gesellschaftlichen und institutionellen Bedingungen abhängiges Wissen bedeutet, eine

---

<sup>6</sup> Zu dieser Zeit entstand eine Bewegung, durch die auch die Schulmusikerziehung beeinflusst wurde.

große Rolle spielt, und H. Goetze (2001, S. 53 ff.) stellt die Diagnosearbeit als die schwierigste aber wichtigste Aufgabe der Pädagogen heraus.

Eine weitere historiografische pädagogische Linie ist die pädagogisch-psychiatrische Linie, was mit dem Verstehen von problematischen Verhaltensweisen von Kindern und Jugendlichen aus psychologischer und psychopathologischer Sicht zusammenhängt (Myschker, 2005, S. 25 ff.). Kinder- und Jugendpsychiatrische Versorgung wurde bis in die 2. Hälfte des 19. Jh. hinein vorwiegend durch Pädagogen und pädagogische Einrichtungen geleistet, aber nach dem 2. Weltkrieg gewann die medizinische Arbeit mehr als die pädagogische Arbeit an Gewicht in bezug auf die verhaltensauffälligen Kinder und Jugendlichen in der Kinder- und Jugendpsychiatrie, was sich am Griff nach den Medikamenten zeigte. Jedoch handelt sich ihre Arbeit in den gegenwärtigen Kliniken für Kinder- und Jugendpsychiatrie meist um psychosozial gestörte und psychisch kranke Kinder (a.a.O., S. 27) und basiert auf einer genau detaillierten Diagnostik.

Die Diagnostik hat eine wichtige Bedeutung für die heilpädagogische Arbeit mit verhaltensauffälligen Kindern (Goetze, 2001, S. 53 ff.). Obwohl in erster Linie der Lehrer das Verfahren der Diagnostik aus sonderpädagogischer Sicht durchführt (Biermann & Goetze, 2005, S. 261), holen die Pädagogen trotz der Selbstdiagnose auch die Hilfe von Kinderärzten bzw. Schulärzten für die Entscheidung, ob für das Kind, das sich auffällig verhält, eine Sonderschule besser geeignet ist oder nicht (RP-Oline-Wissenschaft, 2003), ein (Schwarz, 1975, S. 52), denn das Grundkonzept der Diagnose ist in den Interessenschwerpunkten unterschiedlich. Die Untersuchung des Arztes stellt hauptsächlich die Ursache, die Symptome des auffälligen Verhaltens des Kindes dar sowie den geistigen und körperlichen Entwicklungszustand des Kindes dar. Aber das Interesse der Pädagogen liegt an den daraus folgenden Fördermaßnahmen bzw. Förderprogrammen.

### **1.2.2 Sonderschule oder Regelschule**

Linie N. Myschker (2005, S. 22) stellt zwei unterschiedliche Arbeitsfelder in bezug auf die schulpädagogische Linie dar. Zu dem einen gehören Beobachtungsklassen, Erziehungsklassen (E-Klassen) und Kleinklassen, die hauptsächlich in der Regelschule vorkommen, und zu dem anderen zählen Sonderklassen, Sonderschulen und Maßnahmen integrierter Förderung, die außerhalb der Regelschule vorkommen. Doch

integrierter Förderung, die außerhalb der Regelschule vorkommen. Doch nach seiner Äußerung kann man meinen, dass die heutige Sonderschule von den Erziehungsklassen oder den Kleinklassen abgeleitet wird und ihre Aufgaben und Ziele denen der Sonderklassen ähneln.

Obwohl N. Myschker das Problem bei der Aufnahme in der Sonderschule erkennt (a.a.O., S. 24 ff.), hält er die schulpädagogische Arbeit in Hinblick auf verhaltensauffällige Kinder in der Sonderschule besser geeignet als in der Regelschule. Der Grund seiner kritischen Betrachtung der Kleinklassen in der Regelschule ist es, dass die Regelschule zum einen sowohl materiell als auch personell für die heilpädagogische Arbeit nicht zufriedenstellend ausgestattet ist. Zum anderen können sich die verhaltensauffälligen Kinder in der verfügbaren Zeit, d. h. in der Unterrichtsstunde, nicht wesentlich verbessern und sich nicht völlig integrieren. Außerdem ist es möglich, dass die schulische Situation erst das auffällige Verhalten von einigen Kindern verursacht (a.a.O., S. 23).

W. Köhn (1998, S. 11 ff.) meint auch, dass die heilpädagogische Arbeit in einer Sonderschule für die verhaltensauffälligen Kinder besser geeignet ist, wo sie an den speziellen Förderprogrammen<sup>7</sup> teilnehmen können. Denn die Kinder können in der Sonderschule gemäß ihren Fähigkeiten besser gefördert werden, und dort ihrem Problem bzw. ihrer Störung entsprechend die aus heilpädagogischer Sicht passende Hilfe erhalten. Dies ist auch das eigentliche Ziel der Sonderschule für Erziehungshilfe (Kaschubowski & Maschke, 2004 und Bildungspläne Musik der allgemeinbildenden Schule in Baden-Württemberg, 1994).

Obwohl B. Hartke zustimmt (1998, S. 102), dass die heutige heilpädagogische Arbeit in einer Sonderschule für verhaltensauffällige Kinder besser aufgebaut ist, sieht er jedoch ein Problem bei der heilpädagogischen Arbeit in der Sonderschule. Er erkennt, dass, wenn ein Kind schon einmal aus der normalen Entwicklungsbahn geraten ist, es nicht einfach ist, wieder in die normale Entwicklungsbahn, wie z. B. in die soziale Integration, zurückzukehren. Trotz der Tatsache, dass eine 6 Monate lange Durchführung

---

<sup>7</sup> Die allgemeinbildende Schule ist kaum in der Lage, ein solches professionelles Förderprogramm durchzuführen, die heilpädagogische Institution hingegen durchaus. Ein Beispiel des Förderprogramms schilderte B. Hartke in seinem Buch (1998), obwohl er dieses Programm für die allgemeinbildende Schule konzipiert hat.



des heilpädagogischen Förderprogramms für verhaltensauffällige Kinder in der allgemeinen Schule kein positives Ergebnis (Hartke, 2004, S. 202) hervorbrachte<sup>8</sup>, überlegt er selbst die in einer Regelschule angefassten Förderprogramme, wie sie in der heutigen Sonderschule für Erziehungshilfe durchgeführt werden, zu konzipieren. Somit unterstützt er die neuen Organisationsformen, die in der Pädagogik bei Verhaltensauffälligkeiten in der Regel auf die Arbeit in der Regelschule ausgerichtet sind (Hartke, 1998, S. 102).

O. Stöhr betrachtet auch die heutige Arbeitssituation für die verhaltensauffälligen Kinder (2005): Die meisten Kinder, bei denen keine körperliche oder geistige Behinderung festgestellt werden konnte, die sich aber dennoch sehr auffällig verhalten, und die aus medizinischer Sicht in die Diagnosekategorie F9 von ICD-10 einzustufen sind, werden dennoch an einer allgemeinbildenden Schule<sup>9</sup> aufgenommen, indem die Kinder nicht genügend Aufmerksamkeit und nicht immer rechtzeitig die entscheidende Hilfe erhalten werden. So bleiben die meisten verhaltensauffälligen Kinder weiterhin bis zu ihrem Abschluss in der Regelschule<sup>10</sup>. Nur einige Kinder, bei denen die Symptome beim Lernen und bei der Zusammenarbeit mit Mitschülern in der allgemeinbildenden Schule weiterhin schwerwiegend auftreten, werden zum Teil die Hilfe von dem Lehrer erhalten<sup>11</sup> (Schmidt-Poschinski, 2004) und zum anderen Teil später doch noch an die Sonderschulen für Lernbehinderte oder für Erziehungshilfe überwiesen. Man kann eine Abstufung des Schweregrades der Symptome, wie bei N. Myszker angegeben (2005, S. 24), erkennen.

H. Schwarz (1975, S. 32 ff.) gibt auch unterschiedliche Hinweise für die Aufnahme von verhaltensauffälligen Kindern in der Sonderschule und in der Regelschule mit der

---

<sup>8</sup> Bei der Untersuchung sieht B. Hartke Probleme bei dem Mangel an multiprofessionell zusammengesetzten Teams, der Realisierung reformpädagogischer Ansätze mit individualisierendem und binnen-differenzierendem Unterricht, begleitender team- und fallbezogener Supervision sowie qualifikationssteigernder praxisbezogener Fortbildung der Förderlehrkräfte, was aber in der heutigen Sonderschule ermöglicht wird. Auch stellte er dabei fest, dass wenig auffällige Kinder in die Förderung aufgenommen werden (2004, S. 211).

<sup>9</sup> Aber heutzutage werden einige Kinder bereits direkt in die Sonderschule für Erziehungshilfe eingewiesen, wenn das Kind schon im Kindergarten als F9 diagnostiziert wurde und die Eltern bzw. Erziehungsberechtigten einverstanden sind.

<sup>10</sup> Einige Kinder erhalten eine geeignete Hilfe. Aber einige Kinder sind ohne Hilfe auf sich allein gestellt.

<sup>11</sup> S. Schmidt-Poschinski stellt im Internet ihre musiktherapeutische Arbeit in der Grundschule mit den verhaltensauffälligen Kindern (2004).

Darstellung der fünfstufigen Aufteilung des Schweregrades der Symptome von Thalmann, wobei je nach Schweregrad der Symptome das betroffene Kind andere Förderprogramme in unterschiedlichen Einrichtungen erhalten kann.

Wie B. Hartke (2004) sieht H. Bach (2004, S. 102 ff.) auch ein Problem bei der heilpädagogischen Arbeit für die verhaltensauffälligen Kinder in der allgemeinen Schule. Aber seiner Meinung nach liegt das Zentralproblem der Einbringung der Fachkompetenz in dem Rollenverständnis des Förderlehrers und in der Kooperation mit dem Lehrer. Somit stützt er seine Meinung darauf, dass er die heil- und sonderpädagogische Arbeit für die verhaltensauffälligen Kinder in der Sonderschule bevorzugt.

B. Thommen (1985, S. 99 ff.) betont besonders in bezug auf die sonderpädagogische Arbeit für die verhaltensauffälligen Kinder zusätzliche Qualifikationen des Lehrers, mit denen er die besonderen Aufgaben, wie z. B. Diagnostik und Didaktik des Unterrichts (Schwarz, 1975, S. 31 ff.) usw., bewältigen kann.

Wie N. Myschker (2005), der eine Schwierigkeit bei der Durchführung eines heilpädagogischen Förderprogramms in der schulischen Politik sieht, nehmen H. Goetze & H. Julius auch die Sichtweisen der schulischen Ämter in den Blick (2001). Sie berichten nach ihrer Untersuchung über psychische Auffälligkeiten von Kindern in den neuen Bundesländern am Beispiel der Uckermark, dass die brandenburgischen Schulämter keine Besorgnis über die von ihnen festgestellte Zahl der verhaltensauffälligen Kinder in der Schule zeigten.

Trotz solcher und anderer Schwierigkeiten der Aufgabenverteilung zwischen den jeweiligen Bildungsinstitutionen sollte das betroffene Kind in der Schule nicht einfach ignoriert werden, und es ist noch wichtiger als sonst, dem betroffenen Kind überhaupt eine professionelle und ihm geeignete Hilfe bzw. Förderprogramme frühzeitig zu leisten. Außerdem soll es auch möglich sein, solche Hilfsmaßnahmen sowohl in der Regelschule als auch in der Sonderschule anzubieten.

### **1.3 Erscheinungsbild**

Da das Wort ‚Verhaltensauffälligkeit‘ ein Oberbegriff ist (Hartke, 1998, S. 81), kann man nicht erwarten, dass es ein einheitliches Bild des auffälligen Verhaltens bei

Kindern gibt, und dass alle Formen des auffälligen Verhaltens als Krankheit aufgefasst werden. Auch die Ursachen für auffälliges Verhalten bei Kindern lassen sich nicht in jedem Fall auf eine psychische Störung zurückführen (Biermann & Goetze, 2005, S. 251).

Es gibt sowohl aktive als auch passive Formen von Verhalten sowie positive und negative Formen, die alle als auffällig verstanden werden. Erst seit kurzem wird auch die passive Form von Verhalten, wie z. B. Tagträumerei, extreme Schüchternheit, massive Zurückhaltung, Gehemmtheit, psychosomatische Störungen usw. als problematisch betrachtet (Myschker, 2005).

N. Myschker ist der Meinung (a.a.O., S. 51), dass das passive Verhalten, das sich nach Innen richtet, andere Menschen kaum schadet oder stört, weniger auffällig ist und wenig belegbar ist, und dass es so schwierig ist, solche Verhaltensprobleme zu erkennen. Doch aus heutiger heilpädagogischer Sicht werden solche Störungen ebenfalls als Problem betrachtet, denn das betroffene Kind leidet selbst stark unter ihnen, da sie seine Leistung, Entwicklung und Erziehung massiv beeinträchtigen. Im Gegensatz dazu treten die aktiven Formen des auffälligen Verhaltens immer noch wesentlich häufiger auf als die passiven Formen. Der Grund dafür ist seiner Meinung nach, dass die aktive Form in der Gesellschaft mehr auffällt als die passive Form, und dass bei der aktiven Form nicht nur das betroffene Kind selbst, sondern auch seine Mitmenschen massiv leiden, denn diese richten sich nach außen, gegen die Umwelt (a.a.O.). Deshalb erhält das Kind, an dem sich eine aktive Form von auffälligem Verhalten zeigt, mehr Aufmerksamkeit von anderen.

Ein Beispiel für eine positiv auffällige Verhaltensform ist die Verhaltensform von Hochbegabung. Wie H. G. Reinhard (1981) sieht auch A. Biermann & H. Goetze (2005, S. 221 ff.) diese im Zusammenhang mit den anderen auffälligen Formen. Diese wird, wie auch die anderen auffälligen Formen, als normabweichend verstanden, dennoch meint er, dass sie als eine Art positiver Form auffälliges Verhalten verstanden werden soll und dass sie eher durch erzieherische Maßnahmen gefördert als therapiert werden soll.

Die Erscheinungsform kann als Symptom in der Betrachtung der psychiatrischen Sinne verstanden und benannt werden. Nach N. Myschker (2005), der eine Symptomliste der

Verhaltensstörung aufgestellt hat, sind die Erscheinungsbilder der Auffälligkeiten von Kindern und Jugendlichen zahlreich und sehr unterschiedlich, wie er selbst in seiner langen Liste dargestellt hat (a.a.O., S. 48 ff.). Aber er stimmt zu, dass eine Form des auffälligen Verhaltens gewöhnlich nicht allein, sondern mit mehreren anderen Formen von Störungen kombiniert auftritt.

Für die Klassifizierung zahlreicher Formen des auffälligen Verhaltens von Kindern werden die zwei internationalen Klassifikationen psychischer Störungen, ICD-10 (2000) oder Diagnostisches und statistisches Manual psychischer Störung - IV, DSM-IV (2003), aus heutiger klinischer Sicht in der Praxis oft kombiniert verwendet<sup>12</sup>. ICD-10 wird eher im deutschsprachigen Raum und DSM-IV eher im amerikanischen Sprachraum verwendet. Obwohl Krankheiten in den beiden Systemen nach unterschiedlichen Achsen klassifiziert sind, was F. Petermann & M. Döpfner & G. Lehmkuhl & H. Scheithauer klar darstellen (2002)<sup>13</sup>, werden sie nach phänomenologischen Kriterien wie der Symptomatik aufgeteilt.

Die Aufmerksamkeit vieler Wissenschaftler und Praktiker gilt in Bezug auf Verhaltensstörungen in letzter Zeit besonders der Hyperaktivstörung und der Sozialverhaltensstörung, da die Hyperaktivstörung zumeist mit einer Sozialverhaltensstörung verbunden ist (Martinius, 2004). Die Anzahl der betroffenen Kinder mit der Hyperaktivstörung und der Sozialverhaltensstörung ist beachtlich und die meisten Erscheinungsbilder auffälligen Verhaltens in der Schule können in diese beiden Krankheitsformen eingeordnet werden. Obwohl die Kernsymptome der ‚Hyperkinetikstörung‘ oder ‚Hyperaktivstörung‘<sup>14</sup> Aufmerksamkeitsstörungen, Impulsivität und Hyperaktivität sind und obwohl dies nicht unbedingt aggressives Verhalten bedeutet, zählen diese meist gemeinsam mit aggressiven Verhaltensweisen zu den häufigsten Vorstellungsanlässen bei Psychotherapeuten, in Erziehungsberatungsstellen, schulpsychologischen Diensten und kinderpsychiatrischen Einrichtungen (Döpfner, 2002). Allerdings wird im Laufe der Zeit die

---

<sup>12</sup> Cross-walk (2002) vergleicht beide.

<sup>13</sup> Beide haben gewisse Gemeinsamkeiten, da DSM-IV im Bereich der Diagnosenteile von ICD-10 übernommen hat. Dennoch haben sie auch eigene Eigenschaften. DSM-IV stützt sich vorwiegend auf Forschungsergebnisse, während sich ICD-10 intensiver um eine interkulturelle Perspektive und um die Anwendbarkeit bemüht.

<sup>14</sup> Wenn man über auffälliges Verhalten spricht, geht man häufig vom Vorhandensein beider Erscheinungsbilder aus.

Störung des Sozialverhaltens immer mehr von Aggressivität begleitet (Kinder- und Jugendgesundheitspflege, 1997).

Aufmerksamkeitsdefizite treten meist kombiniert mit der Hyperkinetikstörung oder Hyperaktivstörung auf (Cross-walk, 2002), wobei auch eine Störung des ‚Sozialverhaltens‘ auftritt, das nach DSM-IV mit der Bezeichnung 312.8 und nach ICD-10 mit F 91 klassifiziert wird (a.a.O., S. 37). In beiden werden aber die unterschiedlichen Sozialverhaltensformen detailliert dargestellt. Eine Störung des Sozialverhaltens definiert sich als dissoziales, aggressives oder aufsässiges Verhaltensmuster mit Verletzungen altersentsprechender sozialer Erwartungen, welches länger als 6 Monate besteht (Schmidt & Niemeyer & Brink & Matussek & Vehreschild, 2004).

Viele Erscheinungsbilder des auffälligen Verhaltens werden meist erst nach der Einschulung des Kindes besonders bemerkbar, da das Kind nun erst in besonders engen und intensiven sozialen Kontakt außerhalb der Familie tritt, obwohl sich einige Erscheinungsbilder auch schon vor seiner Einschulung, z. B. in der Familie sowie im Kindergarten, beobachten ließen (Comer, 2001, 466).

Die Dauer des auffälligen Verhaltens ist unterschiedlich. In manchen Fällen, wie z. B. bei den für das Kindesalter spezifischen emotionalen Störungen, wird das Verhalten nach kurzer Zeit ohne bestimmte und professionelle Hilfe verschwinden (Brunnhuber, 2004 a, S. 215 ff.) und in einigen Fällen, wenn es von seiner Umgebung nicht allzu sehr zurückgestoßen wird, wird es sein Verhalten im positiven Sinne als seinen Charakterstil entwickeln. In einigen anderen Fällen jedoch tritt dieses Verhalten als eine starke Behinderung für seine Entwicklung und für seine Erziehung in Erscheinung. Die Ausprägungsgrade sind, wie auch die Dauer des auffälligen Verhaltens, unterschiedlich.

Man versteht aber die zahlreichen verhaltensauffälligen Erscheinungsbilder zugleich auch als Abwehrmechanismen. Zum Beispiel zählt H. Brunnhuber verschiedene Formen von Abwehr auf (2004 b, S. 179 ff.): Verdrängung, Verleugnung, Fantasien, Isolierung, Rationalisierung, Reaktionsbildung, Verschiebung, Ungeschehenmachen, Regression, Identifikation, Überkompensation, Sublimierung. Diese beziehen sich nicht nur auf Kinder, sondern auch auf Erwachsene. Einige Formen, wie z. B. Verdrängung, Verleugnung, Fantasien, Regression, Identifikation, Verschiebung, Isolierung usw. werden

oft besonders eng mit auffälligem Verhalten verknüpft gesehen und treten zum Teil als Erscheinungsbild des auffälligen Verhaltens auf.

Jedoch viele andere Pädagogen und Psychologen, wie A. Biermann & H. Goetze (2005, S. 247), sehen, dass es sich bei den Symptomen des auffälligen Verhaltens allgemein um sozial-emotionale und schulleistungsbezogene Störungen handelt.

#### **1.4 Ursachen des auffälligen Verhaltens des Kindes**

Es ist schwer, eine Ursache für Verhaltensauffälligkeit bei Kindern eindeutig und klar festzustellen, denn das Erscheinungsbild auffälligen Verhaltens ist von Person zu Person sehr unterschiedlich, und man versteht das auffällige Verhalten des Kindes eher als sekundäres Symptom, das von verschiedenen Faktoren bzw. Ursachen veranlasst wird.

K. Lieb (2000, S. 1 ff.) zufolge können psychiatrische Erkrankungen ihrer Ätiologie nach in drei Formen aufgeteilt werden: in organisch bedingte, endogene und psychogene Störungen. Nach dieser Ansicht können z. B. psychotische Störungen oder Sozialverhaltensstörungen zu der Gruppe der psychogenen Störungen gehören, wenn ihre Krankheitsbilder rein psychischer Natur sind.

H. Schwarz (1975, S. 28) spricht von der Schwierigkeit der Ursachensuche und meint, dass sich die Ursache in der Regel nicht nur auf das Kind selbst zurückführen lasse, sondern auch auf die Einflüsse in seiner Umwelt.

R. Wassmann (2000) behauptet, dass sich die Ursache zum großen Teil auf psychische Belastungen zurückführen lässt, wenn die Ursache des auffälligen Verhaltens des Kindes nicht irgendein körperliches oder geistiges Defizit ist, und wenn auch keine psychische Störung, wie z. B. Schizophrenie, vorliegt. Solche psychischen Belastungen werden etwa der Ausdruck des Leidens in dem Individuum selbst, in seinem sozialen Umfeld oder in der Gesellschaft interpretiert. Die psychische Belastung kann bei dem Kind neben auffälligem Verhalten auch andere Symptome, wie z. B. somatische Symptome, verursachen. E. E. Kobi (2000) versucht, die Wahrnehmungen der Umwelt und das Handeln des Kindes aus entwicklungspsychologischer Sicht zusammenzufassen. Wahrnehmen, Verstehen und Handeln bilden eine organische und organisatorische Einheit der Lebenspraxis und Daseinsgestaltung. Sie bilden einen Kreis und treten wechselhaft

und miteinander eng verknüpft auf. Auch K. Hurrelmann & H. Bründel (2003, S. 153) bringen die Auffälligkeit im Verhalten mit der Wahrnehmungsfähigkeit des Kindes zusammen: Das Kind nehme seine innere und äußere Realität wahr, versuche all das, was es wahrgenommen hat, nach seinen Maßstäben zu verstehen und entsprechend zu handeln, und entwickle nebenbei Emotionen. Es nehme das Ergebnis seines Handelns/seiner Reaktion wahr, versuche es zu verstehen und reagiere danach erneut.

Hier spielen Verstehen und Gefühl eine entscheidende Rolle für das Handeln. Um diesen Prozess zu verstehen, muss man sich auch mit der Erziehung des Kindes beschäftigen. Dieser Prozess ist eigentlich ein Lernprozess des Kindes über sich selbst und über sein Umfeld, wodurch auch seine Selbstbestimmung und seine Gesellschaftsfähigkeit entwickelt und gestärkt werden (Oerter, 1998). Häufig stößt das Kind auf Probleme mit sich selbst und mit anderen Menschen und bringt schließlich einen Konflikt zwischen sich und den anderen hervor (Oerter & Dreher, 1998). Besonders hier spielt die spezifisch organisierte Erziehung eine große Rolle (Gößling, 2003). Denn Erziehung bzw. Lernen ist eine weitere Informationsquelle für das Kind, um den vor ihm stehenden Konflikt zu bewältigen und um den gesamten Kontext zu verstehen.

S. Brunnhuber sieht das, was im Verhalten beobachtet und zum großen Teil als auffälliges Verhalten verstanden wird (2004 b, S. 186), als ein schützendes Abwehrsystem an, das aktiviert wird, wenn eine oder mehrere psychische Belastungen die Kräfte und den Verstand des Kindes übersteigen und das Kind sie ohne Hilfe nicht bearbeiten kann.

R. K. Silbereisen erklärt den Abwehrmechanismus aber als hemmendes Verhalten (1998): Wenn die Erziehung des Kindes negativ geprägt ist und wenn die Kindeserziehung nicht bewusst und organisiert durchgeführt wird oder wenn das Kind viel mehr Misserfolge als Erfolge in Folge seiner Handlung erlebt und wenn es sich trotz zahlreich gesammelter Informationen nicht zurechtfindet und den Konflikt nicht meistern kann, kann es als Abwehrsystem Verlagerung (Verdrängung), Verstaung (Rationalisierung) oder eine Kombination von beiden (Projektion) aktivieren, was zum Teil als hemmendes Verhalten betrachtet wird und seine Entwicklung und seine Erziehung stark behindert. Anschließend führen diese immer wieder erlittenen Erfahrungen zu äußerlichen Merkmalen wie auffälligem Verhalten. Im Gegensatz dazu spricht F. Petermann den Abwehrmechanismus im positiven Sinne als Resilienz an (2002, S. 12), was eine sich

entwickelnde Widerstandsfähigkeit gegenüber extremen Belastungen bedeutet. Doch er erklärt dies im Zusammenhang damit, dass das Kind mit negativen Belastungen umgehen kann, ohne körperliche oder psychische Symptome zu entwickeln (a.a.O., S. 13).

## 1.5 Diagnose

H. Häcker (1982) erklärt die Bedeutung ‚Diagnose‘ in einem psychologischen Wörterbuch folgendermaßen; sie ist eine Erkennung, Feststellung und Prüfung des körperlichen wie auch des psychischen Bestandes durch Anamnese, Exploration und Untersuchung. Zu unterscheiden sind Arten und Richtungen der Diagnose. Eine jede Diagnose ist ätiologisch, auf zukünftige Leistung, auf den späteren Zustand usw. gerichtet.

Einige Wissenschaftler stimmen zu, dass die Diagnose bei Kindern und Jugendlichen anders interpretiert werden müsse als bei Erwachsenen<sup>15</sup>. Als Gründe dafür können die undeutliche Trennlinie zwischen Störung und Norm, und einige Störungen, die im Kindesalter nicht in den Bereich klar abgrenzbarer diagnostischer Kategorien passen, angesehen werden. Dennoch bemühen sie sich, psychische Störungen der Kinder und Jugendlichen zu klassifizieren. E. W. Kleber schreibt (1995), dass eine Diagnose die Kenntnisse eines Standardzustandes oder eines Normalverhaltens voraussetze, und dass bei den psychischen Störungen von Kindern und Jugendlichen eine multidimensionale Diagnose wegen der Vielfalt der möglichen Ursachen durchgeführt werden müsse, die häufig in ihrer Umwelt zu suchen sind. Auch K. Lieb (2000, S. 1 ff.) sowie F. Petermann (2002, S. 10 ff.) betonen die multifaktorielle Genese bei der Diagnose einer psychischen Störung im Kindes- und Jugendalter. Der Grund dafür ist einerseits die Komplexität der Erscheinungsbilder bzw. der Symptome der psychischen Erkrankungen bei den Kindern und Jugendlichen, und andererseits die starke Abhängigkeit der Symptomatik, der Prognose und der Ausprägung vom Entwicklungsstand des Kindes.

Dabei stellen sie, wie z. B. F. Petermann & M. Döpfner & G. Lehmkuhl & H. Scheithauer (2002), folgende Kriterien dar: Zumindest das betroffene Kind leidet

---

<sup>15</sup> Seit 1920 werden auch die psychischen Krankheiten von Kindern und Jugendlichen von psychischen Krankheiten Erwachsener unterschieden.



dauerhaft, das Bild des auffälligen Verhaltens hält einen gewissen Zeitraum an und das auffällige Verhalten des Kindes behindert seine Erziehung und seine Entwicklung massiv.

G. Kleinen & R. Schmitt (1991) bekräftigen auch die unterschiedliche Interpretation der Diagnose bei den Kindern und Jugendlichen. Sie begründen es mit dem noch nicht vollständig abgeschlossenen körperlichen und geistigen Entwicklungsprozess des Kindes, wobei sie noch betonen, dass das Kind sowohl durch Erziehung als auch durch die Entwicklung seiner geistigen und praktischen Fähigkeiten und Fertigkeiten sowie durch die Formung seines sozialen Verhaltens beeinflusst werden kann.

Dabei spricht E. W. Kleber (1995) zwei Möglichkeiten der Diagnostik für das auffällige Verhalten von Kindern an, nämlich die medizinische bzw. psychiatrische sowie die pädagogische Sicht. Seiner Meinung nach wird die Untersuchung der gesundheitlichen Verfassung des Kindes bzw. der Wahrnehmung, des körperlichen und geistigen Auffassungsvermögens usw. durch den Kinderarzt oder Schularzt durchgeführt. Der hinzugezogene Heilpädagoge dagegen beobachtet das Kind als Ganzes und fokussiert seine Beobachtungsrichtung besonders auf das Arbeitsverhalten und das soziale Verhalten des Kindes im schulischen Leben, sowohl im Zusammenleben mit den Mitschülern als auch in der Lernsituation.

Die Bedeutung der Diagnostik aus pädagogischer Sicht wird im Zusammenhang mit der heilpädagogischen Arbeit immer stärker betont. N. Myschker (2005, S. 135) spricht von einer kooperativen Arbeit für die komplexe Prozessdiagnostik im Hinblick auf die sonderpädagogische Diagnose<sup>16</sup>. Er bezieht sich bezüglich der Verhaltensauffälligkeiten von Kindern sowohl auf die Beurteilung als auch auf die Konzeptionalisierung der daraus resultierenden Fördermaßnahmen. In diesem Zusammenhang betont er besonders die sonderpädagogische Diagnose, im Gegensatz zu E. W. Kleber (1995), der die klinisch-psychiatrische Diagnostik bevorzugt. Seiner Meinung nach sind die durch den Mediziner erfassten somatischen Daten und Bedingungen zwar als bedeutsam anzusehen, aber für die pädagogisch-therapeutische Praxis nicht ausreichend; die Erfassung

---

<sup>16</sup> N. Myschker (2005, S. 130 ff.) stellt den Ansatz der Diagnose in bezug auf die Verhaltensauffälligkeit von Kindern in fünf Richtungen dar, nämlich in medizinischer, psychodynamischer, lerntheoretischer, interaktionistischer und sonderpädagogischer Hinsicht.

des interaktionalen Umfeldes neben den individuellen Entwicklungsbedingungen und Entwicklungsereignissen ist überaus wichtig.

Nach H. Goetze (2001, S. 53) gehören die diagnostischen Aufgaben auch zum Aufgabenfeld der Lehrkräfte im Rahmen der schulischen Erziehungshilfe, wobei er sie aus pädagogischer Sicht betrachtet. Seiner Meinung nach gehört die Diagnostik zu den schwierigsten Aufgabenfeldern von Sonderpädagogen; dennoch sind sie die entscheidenden Fachleute, die über die sonderpädagogische Förderung von Einzelschülern zu entscheiden haben. Parallel dazu stellt er eine weitere Diagnostik dar, nämlich die psychologische bzw. psychiatrische Diagnostik, die im Bereich der schulischen Erziehungshilfe nach denselben Gesetzmäßigkeiten, Kriterien und Problemen geführt wird. Aber er unterscheidet den Einsatz der schulischen Erziehungshilfe von der sonderpädagogischen Diagnostik. Der Einsatz der psychologischen bzw. psychiatrischen Diagnostik liegt in der Leistungsdiagnostik (Intelligenzdiagnostik, Schulleistungstests, Funktionstest bzw. Aufmerksamkeit, Konzentration, Gedächtnis, Wahrnehmung, Psychomotorik usw.) und in der Persönlichkeitsdiagnostik; dafür werden zunehmend die beiden psychiatrischen Klassifikationssysteme, DSM-IV und ICD-10, verwendet (a.a.O.). H. Goetze (a.a.O., S. 72) zählt dazu auch die funktionale Verhaltensdiagnostik bei dem Einsatz der Diagnostik in bezug auf die Erziehungshilfe, für deren Durchführung seiner Meinung nach Pädagogen besonders geeignet sind, wobei sie besser Beziehungen und Kontexte von Verhaltensweisen mit dem Ziel untersuchen können, Konsequenzen für die Behandlung abzuleiten.

W. Köhn (1998, S. 258 ff.) bekräftigt auch die Durchführung der Diagnose aus pädagogischer Sicht, in denen er behauptet, dass das Förderprogramm nur dann individuell hergestellt werden kann, wenn die Pädagogen sich selbst ein eigenes Bild vom auffälligen Kind aus pädagogischer Sicht bilden. Dennoch sind die Pädagogen für die Zusammenstellung geeigneter Fördermaßnahmen auf die Diagnose und den Therapievorschlag des Arztes angewiesen.

## **1.6 Prognose**

F. Petermann (2002, S. 21) sieht eine ungünstige Prognose bei vielen Störungen, denn obwohl ein intensives und umfassendes Vorgehen für die multimodale Behandlung der

psychischen Störungen im Kindes- und Jugendalter erforderlich ist, ist es sehr schwer, sie durchzuführen. Aber auch er stimmt positiven Erfolgen zu, wenn die Voraussetzung für eine frühzeitige und multimodale Behandlung erfüllt ist und wenn sie durchgeführt wird.

K. Hurrelmann & W. Settertobulte (2002, S. 146), die auch die Therapie nach dem therapeutisch-pädagogischen Konzept betrachten, stellen Gesundheitsförderung und Prävention in Zusammenhang mit der interventiven Maßnahme dar. Sie sprechen von einer höheren Erfolgsquote, wenn die Therapie mit einer Kombination aus person- und umweltbezogenen Maßnahmen durchgeführt wird, denn mehrere Verhaltensauffälligkeiten veranlassen die multifaktoriellen Ursachen.

H. Harbauer meint (1976), dass es sinnvoll für das Kind sei, wenn seine Eltern und unter Umständen weitere Personen in die Therapie einbezogen werden. Somit könne eine frühzeitige und multimodale Behandlung besonders positive Erfolge zeigen.

Daraus ergibt sich: Um den Erfolg einer solchen Maßnahme zu erzielen, nämlich um das Problem frühzeitig zu erkennen, ist es wichtig, geeignete Therapiemaßnahmen zur Verfügung zu stellen und eine enge Zusammenarbeit von Eltern, Lehrern, Ärzten, Pädagogen und Therapeuten während des erzieherischen und therapeutischen Förderprogramms durchzuführen.

## **1.7 Therapie**

Je nach dem Schweregrad der Symptombelastung wird ein Therapieprogramm bzw. Förderprogramm zusammengestellt, wobei die Diagnose hilft, dies zu erkennen. K. Hurrelmann & W. Settertobulte (2001, S. 134) übernehmen wie N. Myszker (2005, S. 171) die dreigeteilte Prävention des Modells von Caplan: Unter primärer Prävention wird die Verhinderung von psychosozialen Schwierigkeiten und Störungen verstanden, und unter sekundärer Prävention die Erfassung und reduzierende Beeinflussung psychosozialer Störungen, deren ersten Anzeichen schon erkennbar sind. Tertiäre Prävention zielt auf die Verhinderung negativer Folgen einer psychischen Störung ab. Diese zielt unterschiedliche Ziele und stellt auch unterschiedliche Förderprogramme. Diese lässt

auch die Rolle und die Ziele der jeweiligen Einrichtungen in Bezug auf die verhaltensauffälligen Kinder erkennen (Schmidt, 1996).

N. Myschker erklärt (2005, S. 172), dass bei den primären und sekundären Präventionen die pädagogische Hilfsmaßnahme im Vordergrund steht und die Durchführung in vor- und nebenschulischen Einrichtungen sowie im Regelschulbereich vorzufinden ist. Bei der tertiären Prävention steht die klinische bzw. psychiatrische Hilfsmaßnahme im Vordergrund (Hurrelmann & Settertobulte, 2001). Eine solche Arbeit ist in klinischen sowie Rehabilitationseinrichtungen vorzufinden.

Hier und bei der Aufteilung des Grades der Symptombelastung von H. Schwarz (1975, S. 32), der die fünfteilige Symptombelastungsskala von Thalmann übernimmt, lassen sich zwei unterschiedliche Grundlagen des Therapiekonzeptes in bezug auf die Verhaltensauffälligkeit von den Kindern erkennen, was auch dem Einsatz der Diagnostik gleicht (Goetze, 2001, S. 53): Die eine dient der sonderpädagogischen Arbeit, die aus einer pädagogisch-therapeutischen Grundlage heraus durchgeführt wird, und die andere dient der klinisch-psychiatrischen Arbeit, die auf einer therapeutisch-pädagogischen Grundlage basiert.

Die Mediziner bzw. Psychiater richten ihr Arbeitsziel in der Therapie auf die Aufhebung der Störung oder auf die Verminderung der Beeinträchtigung des betroffenen Kindes. Ihre therapeutische Arbeit basiert auf dem therapeutisch-pädagogischen Konzept. Im Zusammenhang mit der Therapie nehmen sie auch eine medikamentöse Behandlung an, was allerdings den anderen nicht erlaubt ist (Myschker, 2005, S. 131). R. J. Comer betrachtet die Pharmakotherapie als positiv (2001, 466 ff.), denn er meint, dass die Störungen, wie z. B. die Störung des Sozialverhaltens oder die Aufmerksamkeitsdefizit-/Hyperaktivitätsstörung, meist vielschichtig und komplex seien. Sie bedeutet für das Kind eine Hilfe, damit es sich in seiner Entwicklungs- und Lebenslaufbahn zurecht finden kann.

Man findet jedoch die pädagogische Hilfsmaßnahme in ihrer klinischen psychiatrischen Arbeit als Grundlage vor. Denn die Mediziner bzw. Psychiater stimmen auch zu, dass manche Krankheit, wie F9 nach ICD-10, die auf eine starke psychische Belastung schließen lässt, häufig auf ein problematisches Umfeld oder eine fehlgeschlagene Erziehung zurückzuführen ist (Brunnhuber, 2004 a, S. 215). H. J. Gößling betont die

Notwendigkeit der pädagogischen Durchführung der Therapie (2003), denn er sieht, dass das Kind noch im Prozess der Menschwerdung steht, wo die Erziehung eine große Rolle spielt.

Im Gegensatz zu den Medizinern bzw. Psychiatern sehen die Pädagogen den Ausgangspunkt ihrer Arbeit in den Symptomen selbst und bevorzugen, das pädagogisch-therapeutische Konzept durchzuführen. B. Harkte zufolge (1998, S. 115) dienen die pädagogisch-therapeutischen Maßnahmen dem Aufbau eines persönlichen Bezugs, entlasten Schülerinnen und Schüler von Leistungsanforderungen und persönlichen Schwierigkeiten, nehmen Ängste und bauen Aggressionen ab. Als pädagogisch-therapeutisches Verfahren stellt N. Myschker verschiedene Möglichkeiten vor, wobei er die hilfreichen Einwirkungsmöglichkeiten betrachtet (2005, S. 226 ff.). Ein Verfahren von vielen ist die pädagogische Musiktherapie (a.a.O., S. 250 ff.), indem sie auch mit anderen Therapiemethoden zu kombinieren ist. H.-P. Reinecke betont im Vergleich der Musikpsychologie (1975, S. 100) und Musiktherapie die sowohl negative als auch positive Eigenschaft zu behandeln. Er meint, was der Patient, der es als Störfaktor seines Verhaltens versteht, abbauen soll, sind die Hemmungen zu kommunizieren, was er aber entwickeln soll, und sei es noch so rudimentär, ist so etwas wie Phantasie.

In der Therapie sollte der momentane Entwicklungszustand bzw. Ist-Zustand des Kindes<sup>17</sup> besonders beachtet werden, der mit der Diagnose festgestellt wird und der als Ausgangspunkt des Therapieverfahrens erfasst wird. K. Niebank & F. Petermann meinen (2002), dass Therapie auf Veränderungen von Verhalten, Gefühl und Gedanken abzielt und somit abhängig vom emotionalen und kognitiven Entwicklungsstand des Kindes ist. Auch H. Gembris betont (2000), dass die Kenntnisse der Kindesentwicklung oder der Entwicklungspsychologie von Kindern und Jugendlichen eine entscheidende Rolle für die Therapie spielen. Diese sollte der Therapeut in seiner Ausbildung erwerben.

---

<sup>17</sup> Dazu gehört auch die sowohl positive als auch die negative Eigenschaft des Kindes. In der Therapie sollen die schlechten Eigenschaften des Kindes bearbeitet und die guten und positiven Eigenschaften des Kindes gefördert und unterstützt werden, was ohnehin ein Teilauftrag der Sonderschule für Erziehungshilfe ist (Umsetzung des Erprobungsmodells „Jugendhilfe und Schule“ an der Richard von Weizsäcker Schule, - Primarstufe -, 1998). Je mehr das Kind seine guten Eigenschaften erkennt und sie mit Unterstützung weiter pflegt, desto mehr positive Erfahrungen wird das Kind machen und desto mehr wird sein Ich gestärkt werden.

Obwohl manche Störungen mit der Zeit ganz von selbst verschwinden, ist es dennoch sinnvoll und ratsam, sogar leichte Störungen für die Entwicklung und Erziehung des Kindes therapieren zu lassen. Damit kann das Kind normorientierte Entwicklungsprozesse unauffälliger durchleben.

## **2 Musiktherapie**

### **2.1 Geschichtliche Herleitung der musiktherapeutischen Arbeit**

Die bisherigen Forschungen der Wirkung von Musik lassen erkennen, dass Menschen schon immer Interesse an der Nutzung der Musik gehabt haben und sie wegen ihrer Wirkung für therapeutische Zwecke verwendet haben. Jedoch ist es noch nicht gelungen, irgend einen wissenschaftlich zufriedenstellenden Beleg über die Wirkung der Musik vorzulegen.

Als erste Belege für die Aufklärungsarbeit der Musikwirkung in bezug auf die Geschichte der musiktherapeutischen Arbeit zählt man die antiken Schriften von Pythagoras, Platon oder Aristoteles (Bruhn & Oerter & Rösing, 1997, S. 15). Man erfuhr in der Geschichte der Musik, dass sich in der Antike auch eine Wende im Denken zeigte. E. H. Meyer beschrieb (1977, S. 38), dass sich der Horizont des menschlichen Denkens im Umgang mit Menschen erweitert und sich die geistigen Fähigkeiten des Menschen rasch entfaltet, unter anderem verändert sich auch sein Verhältnis zur Natur. W. Suppan (1984, S. 65 ff.) und J. Handschin (1948, S. 48) meinen dabei, dass die musikalische Handlung umso mehr ihre ethische, politische und ästhetische Rolle in der Antike gewann. Für besonders nützlich halten sie dabei drei geschichtlich bedeutende Theorien, nämlich die des Pythagoras, des Platon und des Aristoteles, die von universaler Harmonie und von kosmischer Ordnung ausgehen. Außerdem meinte E. H. Meyer (1977), dass parallel dazu in der Entwicklung der Musik eine dynamische wechselseitige Durchdringung von neuen musikalischen Funktionen und ein Wachstum des musikalischen Erlebnis- und Ausdrucksvermögens des Menschen stattfindet. Weiterhin ist die Arbeit von H. John & G. Schönfelder anzuführen (1984, S. 35), die in bezug auf die Geschichte der Musik genommen haben. Ihrer Meinung nach haben das rationalwissenschaftliche Denken und der in der Weltanschauungstheorie ausgebreitete Denkprozess, die in der klassischen Antike stark ausgeprägt sind, die Auffassung der Musik stark beeinflusst. Daher ist es auch möglich, wie auch De La Motte-Haber so betrachtet (2005), eine Theorie über die musikalische Struktur zu entwickeln, und die Struktur der Musik bzw. die Lehre über ihre Form immer mehr zu konkretisieren. Außerdem ermöglicht es die Wirkung der Musik auf logische Weise zu beschreiben und Musik mit einer bestimmten Zielrichtung auszuüben, zugleich wurde die Wirkung der Musik auf den

Menschen bzw. Affektwirkung (Braun, 1994) bewusst und präzise in der Musikpraxis eingesetzt.

Seit der Antike findet man deshalb leicht die theoretischen und praktischen Arbeitsberichte über die Wirkung der Musik. Als ein gutes Beispiel ist die Arbeit von W. F. Kümmel zu nennen, der die zahlreichen Forschungsarbeit in bezug auf die Wirkung der Musik in der Zeitspanne von 800 bis 1800 gesammelt und als Buch publiziert hat (1977). Dabei versucht er, die Wechselbeziehungen der Theorie und der Praxis im Hinblick auf die Wirkung der Musik überwiegend aus medizinischer Sicht darzustellen.

In den meisten Arbeiten wie in der von W. F. Kümmel (1977) oder in der von W. Strobel & Huppmann (1978) wurde die Wirkung der Musik vom medizinischen Standpunkt bzw. von humoral-pathologischer Sicht aus betrachtet (Simon, 1975, S. 137). Die Wirkung der Musik wurde (z. B. beim Musikhören) mit Reaktionen des menschlichen Körpers gesehen, wie z. B. der Zusammenhang von Musik mit Körperflüssigkeit bei Galen (Kümmel, 1977) oder bei Nicolai (1990) oder auch mit Puls- und Atemkurven bei Menzt (Beimert 1985), ferner mit Blutdruck oder der vegetativen Reaktion des Körpers usw. Bei den Untersuchungen und Erklärungen der musiktherapeutischen Arbeit in der Medizin wurde aber leider die Bedeutung von Lernprozessen und des Gesellschaftssystems für die Entwicklung musikalischer Wahrnehmungsvorgänge des Klienten nicht angesprochen. Es steht einzig die Effizienz des Verfahrens auf neurovegetativer Ebene im Mittelpunkt (Nöcker-Ribaupierre, 1998). Musik wurde dabei nur als ein Verbindungskanal zwischen Körper und Seele (Pratt & Jones, 1987) oder als emotionale Reaktion des Körpers beim Musikhören (Rösing & Bruhn, 1997, S. 23) interpretiert, was man mit heutigem Wissen eine psycho-physische Reaktion nennt (Ruud & Mahns, 1992, S. 18).

Schließlich ermöglicht eine solche Arbeitsmethode, die Wirkung der Musik zu messen und wissenschaftliche Belege vorzulegen. Darum werden auch eine solche Forschungsergebnis für die musiktherapeutische Arbeit geschätzt, obwohl sein Arbeitsmaterial bloß auf akustisch wahrnehmbarer Basis beruht und seine Arbeitsmethode sehr einseitig durchgeführt wird.

Es ist klar, dass Musik akustisches Material, das messbar ist, in sich enthält, was man das Baumaterial der Musikstruktur bzw. musikalische Parameter, wie z. B. Ton, Klang,



Rhythmus, nennt. Es gibt in der Musik jedoch noch anderes, womit sich die Musikpsychologen, wie z. B. E. Kurth (1947), R. Müller-Freienfels (1936) und G. Kleinen (1981), beschäftigen. Ein Beispiel dafür sind die erweiterten musikalischen Parameter wie z. B. Harmonie, Melodie, Dynamik, die aus einer Zusammensetzung und einem Verlauf der Töne und Klänge hergestellt werden. Damit wirkt Musik komplexer, die sich nicht einfach messen lässt.

Das ist auch der Grund dafür, dass das Interesse an der Wirkung der Musik aus anderer Perspektive, nämlich aus psychologischer Sicht, stark gestiegen ist. Vor allem taucht die musiktherapeutische Arbeit seit dem 18. und 19. Jahrhundert besonders in bestimmten psychiatrischen Einrichtungen wieder auf. Dabei sieht R. Schumacher (1982), dass erst Ende des 18. Jhs. die aufklärerischen Forderungen nach Gleichheit und Menschlichkeit auf die Geisteskranken zu beziehen beginnen, und dass die Therapieversuche zunehmend vom individuellen Umgang mit dem Kranken bestimmt sind. Somit gilt das Interesse der Psychotherapeutin an Musik in bezug auf Phänomen der musikalischen Wirkung. Zugleich versuchen einige Fachleute, die Wirkung der Musik im Zusammenhang mit der Psyche eines Menschen zu betrachten und darüber zu berichten. Für derartige Ausarbeitungen wurden Messinstrumente verwendet, z. B. von V. Busch & A. K. Nickel & T. K. Hillecke & T. Gross & N. Messner & H. V. Bolay (2003). Sie stellten einen Fragebogen her, mit dem der Gefühlszustand und die Emotionen der Klienten beim Musikhören und Musizieren untersucht werden sollten. Zu einer solchen Untersuchungsmethode mit Fragebogen äußerte sich L. Bunt skeptisch (1998), denn einerseits wird bei einer solchen Untersuchung der Therapeut als Störfaktor betrachtet und andererseits wird die ‚innere Welt‘ des Menschen vernachlässigt. Mit einer Untersuchung aus den emotionalen und ästhetischen Aspekte des musikalischen Verhaltens stellen J. A. Sloboda & P. N. Juslin auch fest (2005), dass die Beziehung zwischen Musik und Emotion schwierig ist, und dass die Messung zwischen den beiden ferner unmöglich ist.

Somit wurde der Musik in der Untersuchung aus psychologischer Perspektive nur eine funktionelle Rolle (wie bei einem Kommunikationsmedium, einem Ausdrucksübermittler oder einem Mittel zur Erleichterung angesichts des schweren Alltagslebens usw.) beigemessen (Schumacher, 1982, S. 26). Darum wurden die musikalischen Strukturen oder die Bauelemente der Musik usw., die aus medizinischer Sicht sehr wichtig sind, für

sie bedeutungslos. Somit fehlten die Analyse und die Beschreibung der Musik, die in der Therapie geschehen ist, in der Forschung (psychotherapeutisch ausgerichtete Musiktherapieforschung). Daher ist das Buch ‚Allgemeine Musikpsychologie‘ von T. H. Stoffer & R. Oerter (2005), in dem die psychologischen Untersuchungen dargestellt sind, zum Großenteil im Zusammenhang mit der Musiktherapie nicht zufriedenstellend.

Aus dieser bisherigen Forschung im Hinblick auf die Wirkung der Musik heraus kam man zu der Annahme, dass man eine andere Betrachtungsweise der Musiktherapie benötigt, die sowohl die Psyche des Menschen als auch die Musik in seiner Ganzheit gleichermaßen betrachtet. Die musiktherapeutische Arbeit ist ein Teilgebiet der Musikpsychologie, der wiederum ein Teilgebiet der Musikwissenschaft bzw. systematischen Musikwissenschaft ist (Schwindt-Gross, 1992, S. 17), zu der auch die Arbeit der sowohl physikalischen als auch physiologischen sowie psychologischen Akustik gehört.

Diese Betrachtung verleiht der Musik eine wichtige Rolle sowohl in funktionaler als auch in afunktionaler Hinsicht, mit denen K. Hörmann sowohl die Definitionsfrage der Musiktherapie als die künstlerische Musiktherapie als auch grundlegende Theorie der Musiktherapie betont (2003 a, S. 13).

Gemäß der Meinung von N. Schwindt-Gross (1992, S. 17) stehen im Zentrum der musikpsychologischen Arbeit „allgemeinmenschliche“ Erlebens- und Verhaltensweisen, bei deren Erforschung man von individuellen und historischen Besonderheiten zu abstrahieren sucht.“ Anders schildert es U. Michels (1991, S. 13): „Musikpsychologie befasst sich mit der Wirkung der Musik und des musikalischen Kunstwerkes auf den Menschen. Sie betrachtet Musik in ihrer Einzelstruktur wie als ganzheitliche Gestalt und berücksichtigt auch die Verfassung des Hörers.“

## **2.2 Definitionen von ‚Musiktherapie‘**

Die Situation der Musiktherapie in Deutschland ist auf der einer Seite immer noch so, dass ihre unterschiedlichen Konzepte von musiktherapeutischen Bildungsinstitutionen herrühren und sie ihre Arbeit je nach Anwendungsgebiet, Methode und Ziel der Arbeit unterschiedlich darstellen (Hörmann, 2003 a, S. 14). Auf der anderen Seite versuchen

die Praktiker und Theoretiker, die bisherigen musiktherapeutischen Arbeitsweisen auf einen Nenner zu bringen und einen anschaulichen Nachweis der Wirkung der Musik auf den Menschen in der Wissenschaft zu erbringen (Evers, 1998).

Trotz des langjährigen Einsatzes von Musik als Therapiemittel in der Medizin<sup>18</sup> tauchte der Begriff ‚Musiktherapie‘ erstmals während des Zweiten Weltkriegs in der U.S.A. auf (Pratt & Jones, 1987). Damit gab der musiktherapeutischen Arbeit eine Form. Die erste Offizielle Institution der Musiktherapie wurde 1950 unter dem Namen ‚The National Association for Music Therapy‘ gegründet, wo man Musiktherapeuten ausbildete. Seither wurden zahlreiche Institutionen weltweit gegründet, und sogleich entstanden auch verschiedene Interpretationen der Musiktherapie, die nach ihren Richtlinien und Sichtweisen unterschiedlich ausfielen. In jedem Fall kann man dabei ihre Zielrichtungen und Arbeitsbereiche sowie die Formen der musiktherapeutischen Arbeit erkennen. Das macht es gerade schwierig, aus den unterschiedlichen Interpretationen von Musiktherapie eine einheitliche Basis von Musiktherapie auszumachen.

N. Linke selbst stößt bei der Begriffsbildung und Definition auf diese Schwierigkeit (1977, S. 56 ff.). Er versucht dennoch, durch die Gegenüberstellung von zwei Erklärungen ein Bild von Musiktherapie, zum einen aus psychiatrischer Sicht im Anschluss an W. C. M. Simon und zum anderen aus anthropologischer Sicht, zu zeichnen. Letztere übernahm er von Christoph Schwabe. Die Begriffsbildung ist insofern schwer, als dass der eine ein Berufsbegriff ist und der andere ein philosophischer Begriff ist. Die musiktherapeutische Arbeit lässt sich allerdings nicht nur in eine Richtung lenken.

L. Bunt spricht ebenfalls von Schwierigkeiten der Begriffsbildung (1998, S. 18) und der Grund dafür ist, dass sich die Definition der Musiktherapie auf die jeweils eigenen Musik- und Kulturgeschichten und die Besonderheiten des Gesundheitswesens sowie die jeweiligen philosophischen und politischen Kontexte stützt. Er unternimmt selbst einen Versuch, die Musiktherapie zu definieren: Seiner Definition nach handelt es sich bei ihr um den gezielten Einsatz von Klängen und Musik in einer sich entfaltenden Beziehung zwischen Klient und Therapeut, der das körperliche, geistige, soziale und emotionale Wohlergehen fördert. Seine Definition ist aber nicht deutlich genug, denn die Worte

---

<sup>18</sup> Siehe Kapitel 2.1 Geschichtliche Herleitung der musiktherapeutischen Arbeit

‚gezielter Einsatz‘ und ‚Wohlergehen‘ können vieles bedeuten. Ein Beispiel dafür ist der Einsatz der Musik in der Freizeitbeschäftigung oder im Unterhaltungsprogramm, wo es auch um das Wohlergehen des Menschen geht.

H. Smeijsters hat versucht, die Musiktherapie als ein ‚geeignetes Heilverfahren bei einer Krankheit‘ zu erklären.

„[...] Musiktherapie sollte nicht nur angeben können, auf welche psychische Störung oder Behinderung sich die Musiktherapie richtet, sondern ebenfalls, dass Verbesserung oder Entwicklung beabsichtigt wird. Möglicherweise befindet sich hier eine Trennlinie von Musiktherapie zu Formen der Beschäftigungstherapie. (zit., 1999, S. 5 ff.)“

Aus dieser Erklärung lässt sich erkennen, dass sich die Musiktherapie von der Beschäftigungstherapie unterscheidet, aber auch, dass der Einsatz der musiktherapeutischen Arbeit nicht nur auf psychische Störungen oder Behinderungen beschränkt ist. In dieser Erklärung besteht jedoch eine Unklarheit, denn er spricht über das Heilen in bezug auf die Musiktherapie, was auch mit der Verbesserung zusammenhängt. Aber das Heilen lässt sich nicht unbedingt mit der Entwicklung verbinden. Außerdem brauchen das Heilen und die Verbesserung eine Vorgeschichte, damit Heilung und Verbesserung erzielt werden können, aber Entwicklung nicht.

Obwohl W. C. M. Simon sehr früh den Begriff Musiktherapie erklärt (1975), ist diese Erklärung nicht veraltet, denn sie wird von anderen Musiktherapeuten für die Begriffserklärung immer wieder aufgegriffen, wie z. B. von N. Linke (1977). W. C. M. Simon erklärt die Musiktherapie folgendermaßen:

„Unter Musiktherapie versteht man eine diagnose-spezifische Behandlungsmethode der Psychotherapie, welche, nach psycho-pathologischen Erfordernissen ausgerichtet, das spezifische Kommunikationsmedium Musik rezeptiv und aktiv anwendet, um therapeutische Effekte in der Behandlung von Neurosen, psycho-somatischen Störungen, Psychosen und neuro-psychiatrischen Erkrankungen zu erzielen (zit., 1975, S. 140).“

Dabei hält er die Kenntnis der Musikpsychologie für die Musiktherapie besonders wichtig (a.a.O.), zumal die Musikpsychologie zwischen Tonpsychologie und Musikästhetik steht. Die Musikpsychologien untersuchen auch jene seelischen Kräfte, die dem musikalischen Hören als geistige Tätigkeit zugrunde liegen, die eine Rolle für die musiktherapeutische Arbeit spielt. In bezug auf die Simons Erklärung kann man die Deutung der Musiktherapie von K. Hörmann besser verstehen, denn er sieht die Musiktherapie als

einen Teil der künstlerischen Therapie und als angewandte Musikpsychologie an (2003 a, S. 99). K. Hörmann schreibt über die Musiktherapie in Zusammenhang mit ihren Polen, über Musik und Psyche des Menschen bzw. über die Dechiffrierung des musikimmanenten Sinns und Gehalts. Ferner geht er auf die Merkmale, Voraussetzungen und Bedingungen der Wirkung der Musik und des Musizierens auf die Psyche ein sowie auf ihre funktionale Verwertung im Anwendungsgebiet der Psychotherapie (a.a.O., S. 85 ff.). Dabei bekräftigt er erneut die Bedeutung der Musik in der musiktherapeutischen Arbeit und betont gleichermaßen die Analyse der Musik sowie das Verstehen des Menschen durch Musik und Musizieren in der musiktherapeutischen Arbeit.

Man kann erkennen, dass sich diese Erklärung in der heutigen musiktherapeutischen Arbeit widerspiegelt, denn viele Wissenschaftler von heute versuchen, die Affektwirkung der Musik durch experimentell-psychophysiologische Untersuchungen unter dem Namen Musikpsychologie nachzuweisen und die Musikwirkung mit Messinstrumenten genau zu messen (Stoffer & unter Mitarbeit von Oerter, 2005). Auch viele Untersuchungen, die unter dem Namen Musiktherapie durchgeführt werden, sind in ähnlicher Art und Weise ausgerichtet.

Wenn man die verschiedenen Interpretationen richtig versteht, erkennt man doch, dass die Musiktherapie auch mit der ‚Musikpsychologie‘ in Verbindung steht (Rösing & Bruhn, 1997 und Spender & Shuter-Dyson, 1980), wobei die Musik und die Psyche des Menschen eine entscheidende Rolle spielen (Brandl, 1977).

### **2.3 Anwendungsgebiete der musiktherapeutischen Arbeit heute**

R. A. Michael zufolge (2005) zeigen die Behandlungsgebiete der Musiktherapie, dass sich in den U.S.A. insbesondere die Heil- und Sonderpädagogik sowie die rehabilitative Medizin stark ausbreitet. Die musiktherapeutische Arbeit in Deutschland wird aber, wie sich aus vielen Erklärungen der Musiktherapie klar erkennen lässt, überwiegend als ein psychotherapeutisches Verfahren mit Musik verstanden. In diesem Jahrhundert setzte W. C. M. Simon die musiktherapeutische Arbeit in der Behandlung von Neurosen, psychosomatischen Störungen, Psychosen und neuropsychiatrischen Erkrankungen ein (1975), um therapeutische Effekte zu erzielen.

Dieser Ansatz ist eine Abzweigung der klinisch-therapeutischen Arbeit mit Musik, was sich an seiner historischen Wurzel erkennen lässt. Man findet aber auch eine weitere Arbeitsrichtung nämlich in die sonderpädagogischen bzw. heilpädagogischen (Beimert, 1985, S. 47 ff. und Myschker, 1984, S. 18 ff.) und in die sozialpädagogischen Richtungen, die (wie in den U.S.A.) in der heutigen musiktherapeutischen Arbeit in Deutschland stark zunimmt, und die nach pädagogischen Zielen erfolgt.

L. Bunt betrachtet aber das Modell der Musiktherapie in Verbindung mit der Medizin, Psychoanalyse, Verhaltenstherapie und humanistischen Psychologie (1998, S. 27). Dies erstaunt ein wenig, denn die Worte Medizin oder Psychologie sind Begriffe für einen Fachbereich. Worte wie Psychoanalyse oder Verhaltenstherapie dagegen enthalten eine Erklärung der Arbeitsrichtung von Psychologen und Psychiatern. Darum verursachen diese Begriffe, die L. Bunt ausgewählt hat, weitere Verwirrung für das Verstehen der musiktherapeutischen Arbeit.

W. Mahns teilt die Musiktherapie mit Kindern in sechs Konzepte ein (2004, S. 64): in ein medizinisches, ein lerntheoretisches, ein humanistisch-existentialistisches, ein psychodynamisches und ein anthroposophisches Konzept sowie zudem in eine Konzeptkombination. Auch in seiner Einteilung bestehen Unklarheiten. Ein Beispiel ist die Verwendung des Begriffes ‚humanistisch‘. Wenn er schreibt (a.a.O., S. 65), dass die humanistische Psychologie jeden Menschen als wertvoll respektiert, bedeutet dann die andere Form wie z. B. lerntheoretisches oder psychodynamisches Konzept, dass sie nicht jeden Menschen als wertvoll respektiert? Selbst die Grundlage der Idee von R. Steiner war der Humanismus. Das Adjektiv ‚anthroposophisch‘ leitet sich von der Anthroposophie ab, die die Philosophie R. Steiners bezeichnet.

Aus solchen Konzepten oder Modellen der Musiktherapie lässt sich schwer erraten, auf welche Berufsfelder die Musiktherapie angewendet werden kann.

K. Hörmann führt eine Tabelle der Modelle der Musiktherapie an, aus der man die Berufsfelder leicht erkennen kann (2003 a, S. 14). Obwohl diese Tabelle (Tabelle 1) verrät, dass die musiktherapeutische Arbeit sehr umfangreich eingesetzt werden kann, lässt sich doch erkennen, welche unterschiedlichen Ziele verfolgt werden und welchen unterschiedlichen Bezug sie haben können.

(Tabelle 1)

Künstlerische Musiktherapie im Vergleich zu angrenzenden Tätigkeiten								
1 Art	2 Bezug	3 Zweck		4 Basisqualifikation	5 Berufsfelder	6 Gehalt	7 Hochschul- Ausbildungen	8 Leiter- Qualifikation
1. afunktionaler, künstlerischer Umgang mit Musik („Kultur im Krankenhaus“)	a) Objektbezug: aktiv	Singen Musizieren Musikhören	Künstlerische Musikausübung	Musikhochschule (künstlerische Reifeprüfung)	Kultur im Krankenhaus	Künstler- honorar	Musikhochschulen	1
	rezeptiv	Musikhören	Musikanalyse	Medien; Uni	Musik- geschichte		Universitäten	2
	pädagogisch		Musikvermittlung	Schulen	Musiklehrer		Musikhochsch. Universitäten	1 / 2
2. funktionale Musiktherapie	a) physiologisch, pharmakologisch	Medizinische Aspekte des Musizierens	z. B. in der Rehabi- litation und zur Be- handlung von Musi- kerkrankheiten	Medizinstudium	Anxiolytisches Musikhören (Anästhesie, Zahnarzt usw.)	Kranken- kassen- leistung	MHS Hannover MHS Hamburg	1 2 3 2
	b) Musik- psychotherapie	in Anlehnung an psychotherapeu- tische Richtungen	klinische Berufs- felder	Psychothera- peutische Aus- bildung	stationäre und ambulante aktive u. rezeptive Musiktherapie	Kranken- kassen, privat	MHS Berlin MHS Hamburg Uni Münster Uni Witten-Her- FH Heidelberg	2, 3 ? 1, 2, 3, 5 1, 2, 3 2, 3, 5
	c) sozialpädagogische Musiktherapie		z. B. aufsuchende Musiktherapie	Sozialpädagogik	Heime, Famili- enbetreuung, Strafvollzug	Sozialamt	FH Heidelberg FH Magdeburg FH Frankfurt Uni Siegen	2, 3, 5 1, 2, 3 1, 2, 3 2
	d) sonder-, heilpädagogische Musik- therapie		bei den verschiede- nen Behinderungen	Sonder-, Heil- pädagogik	Sonderschulen, Behinderten- u. Altenheimen	vom Träger ab- hängig	Uni Dortmund Uni Köln MHS/Uni Hamb	2, 3 2, 3, 4 ?
3. künstlerische Musiktherapie	Angewandte Musik- psychologie = mehr als die Addition von 1 und 2  Subjektbezug mit musikinhärentem Gehalt	1. Diagnostik von Objekt und Subjekt (1a und 1b) 2. therapeut. Erlebnisvertiefung (2b und c) 3. künstlerische, wissenschaftliche und pädagogische Handlungsaktivierung Musikpsychologie zwecks Selbster- fahrung, flow, u. a.: Eigenwahrnehmung, Paarbeziehung, Gruppenwirkung		1 a) und b) + 2 b) und/oder 2 c) und/oder 2 d)	Therapie und Prävention	höchste Gehalts- stufe	Uni Münster: Weiterbildungs- studium	1, 2, 3, 4, 5

zu 8: in Deutschland erworbene und anerkannte Abschlüsse: 1 = Musikhochschule, 2 = Universität, 3 = Promotion, 4 = Habilitation, 5 = Therapieberechtigung

Nach dieser Tabelle kann man die musiktherapeutische Arbeit in drei große Berufsfelder einteilen, nämlich in die das der Medizin, das der Psychologie und das der Pädagogik.

In der musiktherapeutischen Arbeit steckt die Hoffnung auf Genesung und Verbesserung des Gesundheitszustandes sowie auf Normalisierung der Entwicklung, was der Definition des Wortes ‚Therapie‘ entspricht<sup>19</sup>. Die Hoffnung bezieht sich auf die verschiedenen Bereiche des Wissens, wie z. B. auf das klinische, humanistische, soziologische, pädagogische oder psychologische Wissen, und dieses übergreifende Fachwissen liegt der Musiktherapie zugrunde und wird praktiziert, obwohl die Ausgangspunkte der Musiktherapie im Grunde verschieden sind.

<sup>19</sup> Therapie ist dem Deutschen Universal Wörterbuch zufolge vom griechischen Wort ‚therapeia‘ abgeleitet und bedeutet eigentlich, das Dienen; das Verb: therapeúein heißt übersetzt dienen. (Med., Psych.): Heilbehandlung (1989, 1531).

## 3 Musik und Kind

### 3.1 Musik und Erziehung

Es hat eine lange Geschichte, dass Musik in die Erziehung des Menschen einbezogen wird. Und in dieser langen Geschichte der Verknüpfung von Musik und Erziehung befinden sich mehrere Wendepunkte, an denen die Musik aus pädagogischer Sicht neu interpretiert wurden und immer wieder neu interpretiert werden kann. Diese fallen meist mit einer Reform der Erziehung bzw. Pädagogik und mit einer kulturell und gesellschaftlich bedingten Neuorientierung in der Musik zusammen (Kraemer, 2004).

#### 3.1.1 Musische Erziehung

Mit Hilfe des Begriffs ‚musische Erziehung‘ kann die Spur der Musik in der Erziehung zurückverfolgt werden. Obwohl dieser Begriff F. Seidenfaden zufolge erst um 1900 geprägt wurde (1966, S. 15), kann die musische Erziehung bis in die Antike zurückgeführt werden (a.a.O. und Meyer, 1977, S. 294 ff.). Neben anderen Wissenschaftlern wie z. B. E. H. Meyer (1977) beruft sich F. Seidenfaden (1966) auf die platonische Theorie der ‚Ethoslehre‘. F. Seidenfaden sah die Erziehung im Zusammenhang mit der musischen Erziehung in der Antike, die auf der Einheit von Dichtung, Musik und rhythmischer Körperbewegung beruht (a.a.O., S. 13). Für E. H. Meyer war die Rolle der Musik in der Antike einerseits die der Hilfe zur Pflege oder Gestaltung des menschlichen Charakters. Andererseits war die der Hilfe zur Wiederherstellung der inneren Ordnung (1977, S. 294 ff.)<sup>20</sup>.

Die Geschichte der Musik aber lässt erkennen, dass seit dem 9. Jh. die Theoriebildung sowie die Formbildung der Musik enorme Fortschritte gemacht haben (Eggebrecht, 1996). Allerdings steht hier die ästhetische und künstlerische Bedeutung der Musik stark im Vordergrund und parallel dazu bevorzugte man musikalisches Können und setzte die künstlerischen Fähigkeiten und Fertigkeiten ein, um der kirchlichen und städtischen Dienstbarkeit zu dienen (Litschauer, 1998, S. 137 und Kraemer, 2004, S. 73 ff.).

---

<sup>20</sup> Es handelt sich eigentlich nicht nur um Kinder und Jugendliche, sondern auch um Erwachsene.



Etwa in den 1920er Jahren jedoch zeigt sich im Zusammenhang mit dem Begriff ‚musische Erziehung‘ ein wichtiger Wandel in der Pädagogik mit Musik, der auch mit der Jugendmusikbewegung und mit der Kunsterziehung eng zusammenhängt (Litschauer, 1998, S. 143 ff.). Seitdem werden die Aufgaben, die Methoden und die Ziele des Musikunterrichts in Hinblick auf Schulreformen häufig diskutiert (Günther, 1999). Auch außerhalb der Schule nimmt das Interesse an der musischen Erziehung stark zu, wobei die Gemeinschaftserziehung als Kernpunkt der musischen Erziehung gesehen wird, wodurch die Bedeutung der musischen Erziehung der Antike teilweise erhalten bleibt.

Allgemein ist die Bedeutung der musischen Erziehung seit den 20er Jahren vielseitiger als vorher. Als Beispiel dafür kann die Erklärung K. Brems über die musische Erziehung zählen (1966, S. 24). Er erklärt die musische Erziehung aus verschiedenen Blickrichtungen; dass sie provokativ im Musischen das Heil sei, dialektisch die Gegenwehr gegen den technischen nutz- und zweckhaften Trend, synthetisch zur empirisch rationalistischen Sucht nach Aufklärung und utopisch etwa im Sinne der Wendung vom ewigen Feinden, im Glauben, der Wunsch wenigstens, das Programm schon verhindere das Schlimmste. Diese genannten Einstellungen spiegeln in etwa die pädagogische Situation heute wider.

K. Seidelmann versucht (1965, S. 6 ff.), die Begriffe ‚musische Erziehung‘ und ‚musische Bildung‘ in bezug auf den Schulunterricht von einander zu trennen. Das Auftreten des Begriffs ‚musische Bildung‘ sieht er als Alarmsignal an. Er meint, dass die Grundgedanken der Jugendbewegung und Kunsterziehung, nämlich das Gemeinschaftsprinzip, der Erlebnisgedanke, die Pädagogik der Selbsttätigkeit und die Pädagogik vom Kinde aus nur in der musischen Erziehung wieder finden (a.a.O., S. 8). In der musischen Bildung dagegen geht ein Großteil davon verloren.

Hinter dem Begriff der musischen Bildung verbirgt sich allerdings eine musikdidaktische Reform in den 1960er und 70er Jahren (Litschauer, 1998 und Günther, 1999), die heute noch in der Schule diskutiert wird (Helmholz, 2000).

Die musische Erziehung in den 60er Jahren sieht H. Lohse (1965, S. 27 ff.) als Identifizierung mit der Geschmacks- und Gefühlsbildung im Gegensatz zu Wissensbereicherung, Gedächtnis- und Verstandeschulung, und meint, dass musische Erziehung durch Spiel im Gegensatz zur Arbeit in den wissenschaftlichen Schulfächern sei. Dabei ver-

steht er, dass dem Musischen als Bildungsprinzip eine fächerumgreifende Tendenz innewohnt, die in der Erziehungspraxis nur sporadisch angewendet wird. Als wichtigen Aspekt der musischen Erziehung in den 60er Jahren stellt F. Seidenfaden (1966, S. 69) den reaktiven Charakter der musischen Erziehung dar, wobei sich dieser als Teil einer schulreformerischen Welle verstehen lässt: Die musische Erziehung wende sich gegen all die der seelisch-geistigen Gesundheit des Kindes abträgliche Einflüsse und Erscheinungen. Indem beitrage sie durch Besinnung, Muße und Pflege der schöpferischen Kräfte im Kinde zur Reifung des Kindes, was man auch in unserer Zeit als die Aufgabe der Heilpädagogik versteht. Er spricht hier von einer Art des therapeutischen Denkens in der musischen Erziehung (a.a.O., S. 79 ff.), und betont dabei, die therapeutische Möglichkeit durch Harmonisierung, Beruhigung und Ordnung hervorzubringen, was besonders durch Musik erreicht werden könne, und bezieht sich dabei auch auf die rhythmisch-musikalische Körpererziehung bei verhaltensgestörten Kindern, deren Wirkungen denen Musiktherapie ähnelt (a.a.O., S. 82).

Die Reformen in der 70er Jahren, wie die Bildungs-, Schul-, Hochschulorganisations- und Unterrichtsreformen, zielten U. Günther zufolge aus inhaltlichen, aus bildungspolitischen und aus allgemeinpoltischen Gründen darauf ab, etwas zu ändern und zu erneuern (1999). W. Probst betrachtet auch das Ende der 60er Jahre als einen für die Musikdidaktik entscheidenden Wendepunkt (1984, S. 14). Dabei vertritt er die Ansicht, dass es möglich sei, den Unterricht im Fach Musik als ein Schulfach neben anderen zu sehen, die Musik selbst als Gegenstand der Auseinandersetzung mit der Umwelt zu erkennen und sie in ihren verschiedenen Ausprägungen als lernbar zu verstehen. Ein anderes Beispiel für eine Reformbewegung ist der Aufsatz von B. Helmholz (1995, S. 42 ff.), in dem sie nach 1945 über die Konzeptionen der Musik Didaktik schreibt. Sie stellt verschiedene Theorien aus unterschiedlichen Blickpunkten dar und vergleicht sie miteinander. Weitere Reformgedanken zeigen sich in den Ausführungen von A. Litschauer über konzeptionelle Vorgaben an den allgemeinen Musikunterricht im 20. Jh. (1998, S. 141 ff.), wobei er diese im Zusammenhang mit der Didaktik darstellt.

Solche Beschreibungen lassen erkennen, dass seit der Reformbewegung in den 60er und 70er Jahren die Arbeit mit der Musik in der Schule vermehrt thematisiert wird. Zugleich entwickelt sich auch die Methodik des Einsatzes der Musik in der Erziehung weiter, was auch den Einsatz der Musik außerhalb der Schule stark prägt.

### 3.1.2 Rhythmisch-musikalische Erziehung

Die rhythmisch-musikalische Erziehung kam erst in den zwanziger Jahren ins Gespräch, wobei zugleich auch von der Jugendmusikbewegung die Rede war. Die Idee der rhythmisch-musikalischen Erziehung hat E. Jaques-Dalcroze (Desbiolles-Teiler, 1980). H. Tervooren versteht die rhythmisch-musikalische Erziehung von E. Jaques-Dalcroze folgendermaßen (2004, 17): E. Jaques-Dalcroze sah „eine Überwindung der Situation nur möglich durch ein Zurückfinden zum Rhythmus, und verstand als Urelement der Musik, jeder Kunst, wie jeglicher Kundgebung des Lebens überhaupt, eine Erziehung, die die verbindende, gliedernde, ordnende und gestaltende Kraft des Rhythmus in das Zentrum ihres Erziehungsweges stellt.“ „Die rhythmisch-musikalische Erziehung wendet sich für E. Jaques-Dalcroze an die Ganzheit des Menschen, die Einheit von Körper, Seele, Geist, schließt sein Lernverhalten, die Sprache, eine differenzierte Wahrnehmungsfähigkeit, die Emotionalität und Sozialität ein und kann verdeutlichen, dass eine musikalische Methode, neben der Erweckung einer allgemeinen Sensibilität, auch zur Entwicklung der Persönlichkeit führen, zur Vervollkommnung der Denk- und Empfindungsfunktionen führen kann (a.a.O., S. 20)“.

### 3.2 Musikpädagogik oder Musiktherapie

Obwohl ein Therapeut in seiner musiktherapeutischen Arbeit mit Kindern die pädagogischen Ansätze miteinbeziehen muss, sollte er dennoch eine klare Vorstellung von Musiktherapie haben, die sich deutlich von Musikpädagogik unterscheidet.

Man erkennt den Unterschied zwischen Musiktherapie und Musikpädagogik schon in der Zielrichtung. B. Mahns sagt bezüglich der Zielrichtung (1997, S. 115 ff.), dass sich die Musiktherapie am Symptom orientiere, die Musikpädagogik jedoch nicht. T. Ott (1999) sowie R. Winkel (1999) stellen fest, dass die Erziehung und Bildung zur und durch Musik in der Musikpädagogik im Zentrum stehen. In der Musiktherapie jedoch werden Ziele verfolgt, die sich an der Symptomatik eines Verhaltens und/oder dem Verständnis der dahinter liegenden Ursachen orientieren<sup>21</sup>. Die Musikpädagogik fokussiere

---

<sup>21</sup> Dies ist ein Ausgangspunkt der musiktherapeutischen Arbeit. Es gibt noch einem anderen Ausgangspunkt, nämlich den der symptomorientierten Musiktherapie.

besonders die allgemeine Entwicklung, und ihr Ziel sei es, musikalische Fähigkeiten zu entwickeln.

Die Symptome, die der Therapeut beobachtet, können beim jeweiligen Kind sehr unterschiedlich und komplex sein. Somatische, neurotische und/oder psychotische Krankheiten, Angst, Autismus, Hyperaktivität mit Aufmerksamkeitsdefiziten und Sozialverhaltensstörungen werden heute innerhalb der klinischen Psychologie bzw. der Psychiatrie anhand von ICD-10 (2000) und DSM-IV-TR (2003) als Störung klassifiziert. Solche Störungen werden auch im schulischen Alltag häufig beobachtet. Wenn aber die Ursachen von Lernstörungen nicht berücksichtigt werden, ist ein Vermitteln von Sachinhalten allenfalls sehr eingeschränkt noch möglich. Therapeutisches Wirken von Pädagogen liegt demnach auf dem Sektor fehlender Erziehung. So gesehen ist Therapie nachträgliche Erziehung und Musiktherapie eine nachträgliche Erziehung mit Hilfe von Musik.

So sieht es auch W. Probst (1984, S. 18). Er zieht eine Trennlinie zwischen Musikpädagogik und Musiktherapie angesichts des Unterschieds der Aufgaben des Musiktherapeuten und der des Musikpädagogen. Er vertritt die Ansicht, dass der Schwerpunkt der musiktherapeutischen Arbeit darin liege, das Kind, das psychische Probleme hat, auf therapeutisch-pädagogischem Wege zu leiten, um diese Probleme zu bewältigen. Der Schwerpunkt der Arbeit des Musikpädagogen hingegen liege darin, dem Kind allgemeines Wissen bzw. Kenntnisse von Musik und praktisches Können, musikalische Kenntnisse also, zu vermitteln.

R.-D. Kraemer meint (2004, S. 46), dass sich die Musikpädagogik mit unbewussten und bewussten, fördernden und hemmenden Einwirkungen auf den Menschen beim Umgang mit Musik beschäftige und dass die Musikpädagogik den engen Kontakt zur gesamten Kulturszene, zur Bildungslandschaft und zum massenmedial geprägten soziokulturellen Umfeld suchen solle. Weiterhin verdeutlicht er anhand einer Tabelle die praxisbezogenen Anwendungsgebiete der Musikpädagogik (a.a.O., S. 52).

Über die Aufgabe der Therapeuten äußert H. Willms (1975, S. 88), dass es ihnen um die Verhinderung von Sekundärschäden, um Ausgleich von Mängeln durch die Behinderung, um Schulung der Motorik, Konzentrations- und Reaktionsübungen, Sinnesübungen und soziale Übung gehe. Zugleich solle eine weitgehend unbehinderte

Persönlichkeitsentwicklung ermöglicht werden und sollen Erlebnisse vermittelt werden, die zu einem relativ gesunden, sozial starken Ich führten.

Neben der Bildungsaufgabe hat jeglicher Unterricht in der Schule auch eine Erziehungsaufgabe, d. h., die Aufgabe, die Persönlichkeitsentwicklung des Kindes und des Jugendlichen zu unterstützen. Dies und die Hilfestellung für das Kind sind Überschneidungen innerhalb der Arbeit von Musiktherapie und Musikpädagogik, obwohl bezüglich Ziel und Methodik die Rolle der Musikpädagogik in der Schule stärker betont wird als die der Musiktherapie (Holzkampf, 1993, S. 67 ff.). Das Kultusministerium in Baden-Württemberg (1994) stellt seine klare Vorstellung von der Aufgabe des Musikunterrichts folgendermaßen dar: Der Musikunterricht habe die Aufgabe, Freude an der Musik, am Singen, Musizieren und Hören zu fördern und Kindern vielfältige Handlungsmöglichkeiten in diesen Bereichen zu erschließen. Er trage dazu bei, die kindliche Wahrnehmungs- und Empfindungsfähigkeit zu entwickeln und den Kindern Anreize zu geben, ihr Denken auch auf ästhetische Sachverhalte zu richten. Ziel des Musikunterrichtes sei es, das Kind musikalisch zu fördern und zu einem selbständigen Umgang mit Musik inmitten des übergeordneten akustisch-musikalischen Angebotes zu befähigen. Obwohl das Kultusministerium die Aufgaben und Ziele des Musikunterrichts klar dargestellt hat, besteht jedoch weiterhin die Schwierigkeit der Zuordnung von musikpädagogischen und musiktherapeutischen Zielen, die beide im heilpädagogischen Bereich zur Geltung kommen sollen. Denn das Ziel der Musikpädagogik in heilpädagogischen Einrichtungen bzw. Sonderschulen ist es, das Kind vom Ist-Zustand in den Soll-Zustand hinüber zu leiten, und ähnelt somit stark den Zielen der Verhaltenstherapie. Lediglich der Ausgangspunkt bzw. der Therapieeinsatz macht den Unterschied zwischen dem Musiktherapeuten und dem Musikpädagogen in der Sonderschule aus. In der Sonderschule wird der Ausgangspunkt im Symptom selbst gesehen, bei der Arbeit im klinischen Bereich in der Ursache des Symptoms (Haffa-Schmidt & Moreau & Wölfl, 1999). Der Musikpädagoge soll jedoch in der Sonderschule vorrangig die Richtlinie der Musik als Allgemeinbildung verfolgen. Dabei überschneidet sich die Beziehung zwischen dem Lehrer und dem Kind, denn die Beziehung zeigt prinzipiell anders als die zwischen dem Musiktherapeuten und dem Kind. Hier erkennt man auch deutlich den Unterschied zwischen der Rolle des Pädagogen und der des Therapeuten, obwohl sich hier nicht immer eine klare Trennlinie ziehen lässt (Mahns, 2004, S. 48 ff.).

Man sollte daher Musikpädagogik und Musiktherapie nicht verwechseln. Außerdem sind die Musikpädagogen zwar für ihre eigenen Aufgaben qualifiziert, aber nicht unbedingt auch für die Aufgaben eines Musiktherapeuten. K. Hörmann betont hier (2003 b), dass Musiktherapeuten für die musiktherapeutische Arbeit eine besondere Fähigkeit brauchen, die sie in der Ausbildung erwerben müssen, die Fähigkeit, selbst musikalische Diagnosen durchführen zu können. Die Bedeutung der Diagnose in der musiktherapeutischen Arbeit ist eigentlich nichts Neues, denn darüber sprach schon 1970 E. Jaques-Dalcroze (Desbiolles-Theiler, 1980, S. 69 ff.) ebenso wie W. C. M. Simon, der die Diagnosestellung in seine Definition der Musiktherapie mit einbezieht (1975, S. 140). Doch hat sich die Wissenschaft seither erheblich differenziert. K. Hörmann weist besonders darauf hin (2003 a, S. 260), dass sich der Musiktherapeut selbst ein genaues Bild von dem Problem des Kindes machen und zugleich seinen Ist-Zustand (Iso-Prinzip) erkennen könne. Dann könne er auch eine entsprechende Arbeitsmethode entwickeln und einsetzen, um das Kind in den Soll-Zustand (Level-Prinzip) zu überführen.

Zudem gibt es Unterschiede in Zielen und Methoden pädagogischer und therapeutischer Arbeit. Der Pädagoge hat seine Arbeit im pädagogisch-therapeutischen Bereich, der Therapeut aber im therapeutisch-pädagogischen Bereich, was auch die klinisch-pädagogische Arbeit mit einschließt.

### **3.3 Einsatzmöglichkeiten von Musiktherapie mit Kindern**

Der Einsatz von Musik bei Kindern und Jugendlichen ist unter dem Begriff Musiktherapie heute sehr umfangreich. Musik wird z. B. in klinischen, pädagogischen und gesellschaftlichen Bereichen eingesetzt.

F. Schwaiblmair schildert zahlreiche Einrichtungen, in denen die musiktherapeutische Arbeit für Kinder eingesetzt werden kann (2005): Zu den klinischen Einrichtungen gehören laut F. Schwaiblmair Akutkliniken, sozialpädiatrische Zentren und Kinder- und Jugendpsychiatrien. Als pädagogische und sonderpädagogische Einrichtungen nennt sie Kindergärten und Schule. Unter sozialpädagogischen Tätigkeitsfeldern können Freizeitstätten, Asylunterkünfte, Heime oder Resozialisierungsmaßnahmen für Jugendliche verstanden werden. Sie übersieht dabei jedoch, wie auch H. Kapteina (2005), den Punkt,

dass der Einsatz der Musik und der Musiktherapie zwei völlig verschiedene Arbeitsgebiete ist, obwohl Musik beider Arbeitsmittel ist. Man muss sich auch eingestehen, dass Singen und Instrumentenspiel allein keine therapeutischen Handlungen sind.

Ein typisches Beispiel dafür liefert die Erklärung von L. Auerbach über den Einsatz der Musik im sozialpädagogischen Bereich. Sie stellt dar (1979, S. 57 ff.), wo außerhalb der Schule der Einsatz musikpädagogischer Arbeit von Bedeutung ist und in welchen dieser Bereiche auch die musiktherapeutische Arbeit häufig eingesetzt wird. In ihrer Vorstellung vom Einsatz der Musik im sozialpädagogischen Bereich aber zeigt sich ihr großer Irrtum, was in diesem Bereich nicht allzu selten vorkommt. Sie spricht darüber, dass beim Einsatz pädagogischer Medien das pädagogische Ziel im Vordergrund stehe, also der Lernprozess, der auf dem Arbeitsweg absolviert wird. Weniger wichtig ist dabei ihrer Meinung nach das Endprodukt in Form einer vorzeigbaren Leistung. Für die Musik als pädagogisches Medium bedeutet das, dass Erfahrungen, die im Verlaufe der Arbeit an einer Aufgabenstellung gemacht werden, und Erlebnisse und Erkenntnisse der Teilnehmer wichtiger sind. Indem kann als ein erarbeitetes Musikstück vor einer Zuhörerschaft vorgeführt werden. In diesem Fall zeigt sie, obwohl sie selbst mit den Kindern arbeitet, ihre Unterschätzung der Entwicklungspsychologie des Kindes, da das Kind gern vorzuzeigen versucht, was es kann. Bezüglich der Qualifikation des Sozialpädagogen meinte sie (a.a.O., S. 61), dass viele Sozialpädagogen in ihrer Arbeit auf den Einsatz der Musik aufgrund ihrer nicht ausreichenden fachlichen Qualifikation verzichten. Dabei vertritt sie die Ansicht, dass die geringe fachliche Kompetenz ein Vorteil für die pädagogische Arbeit sein könne. Als Gruppenleiter sollte sie jedoch den hohen Anforderungen gewachsen sein, damit sie die pädagogischen Ziele wie z. B. die von A. Seidel gestellten (1980, S. 1 ff.) mit den zur Verfügung stehenden Mittel erreichen kann. Außerdem sollte der Gruppenleiter, der ihr zufolge Vorbild zu sein hat, die Stunde der Zusammenarbeit objektiv betrachten können und die Übersicht behalten, was eigentlich die Voraussetzung der pädagogischen Arbeit ist. Nur so kann der Leiter je nach Kind passende Hilfe leisten bzw. das Kind unterstützen.

### 3.4 Musik, Kind und Spiel

V. Gastreich (2002, S. 34 ff.) setzt sich mit dem Thema Kind und Kindheit auseinander, indem er verschiedene Theorien zu diesem Thema vorstellt: Zunächst beschreibt er die frühere Betrachtungsweise, in der Kinder als kleine Erwachsene angesehen wurden, und ihre Pädagogik darauf angelegt gewesen sei, aus den zur Welt gekommenen unvernünftigen Kreaturen, Vernunft- und Gesellschaftswesen zu machen<sup>22</sup>. V. Gastreich zufolge geht J. Locke davon aus (a.a.O.), dass der Charakter des Kindheitsbildes nicht ein von Natur aus unschuldiger, aber auch nicht ein von der Erbsünde belasteter ist. Daher meint V. Gastreich, dass jenes frühere Erziehungsprogramm sehr pragmatisch wirkte und sich vor allem auf die Gesellschaft ausrichtete. Dann stellt er Rousseaus Argument dar, der anders als Locke die Meinung vertritt, dass alles, was aus den Händen des Schöpfers komme gut sei und alles unter den Händen des Menschen entarte. Dabei sah er auch im Kind nicht den kleinen Erwachsenen, sondern ein eigentümliches Geschöpf, das während des Großwerdens verschiedene Wachstumsphasen durchlebt (a.a.O.). So besteht Rousseaus Erziehungsprogramm darin, zunächst Körper und Sinne des Kindes zu schulen, und danach erst seinen Geist und seine Urteilsfähigkeit, damit aus dem handelnden ein denkendes Wesen werde, aus dem letztlich einmal ein liebendes und fühlendes Geschöpf hervorgehen soll (a.a.O., S. 37). Abschließend stellt V. Gastreich J. G. Herders Argument dar, der aus Rousseaus Darstellung eigene Gedanken entwickelt hat. Für J. G. Herder ist das Kind ein Wesen von Besonnenheit, ein Wesen mit verehrungswürdigem Charakter, ein gänzlich sinnliches Wesen (a.a.O., S. 41). R. Oerter argumentiert aus entwicklungspsychologischer Sicht (1998), dass das Kind sich nicht in allen wesentlichen Lebensfragen und hinsichtlich seiner Entscheidungen in vollkommener Abhängigkeit von Erwachsenen befinde. Darüber hinaus meint er dass Kindheit nicht allein universell durch bestimmte qualitative und quantitative psychische Veränderungen bestimmt, sondern auch kulturell definierbar sei.

Außerdem spricht R. Oerter mit Blick auf die Entwicklungspsychologie über die Wichtigkeit des Spiels für die gesamte Entwicklung des Kindes. Für ihn ist das Spiel ein

---

<sup>22</sup> Dabei zitiert V. Gastreich (2002, S. 33) von C. Dethloff (1995, S. 99).



besonderes Phänomen der Kindheit und die Identifikation mit dem eigenen Geschlecht, eines zentralen Vorgangs der Persönlichkeitsentwicklung (a.a.O.).

Der Einfluss der Schule als besondere soziale Umwelt ist ebenso wie auch der Umgang mit Gleichaltrigen von großer Bedeutung für die kindliche Entwicklung. Doch J. Brückner & I. Mederacke sprechen auch musischen Handlungen eine große Bedeutung für die Entwicklung des Kindes zu (1982, S. 11 ff.), da im musikalischen Spiel wesentliche Bereiche der kindlichen Persönlichkeit zur Entfaltung gebracht würden und da hier vor allem das soziale Verhalten entwickelt werden könne. Für sie ist daher das wesentliche Ziel innerhalb der Kindermusiktherapie die Entwicklung der Spielfähigkeit. Sie äußern auch, dass es den Kindern im musiktherapeutischen Prozess eher gelinge, Hemmungen abzubauen und ungezwungener Kontakte zu anderen Spielpartnern aufzunehmen. Eine gelungene Spielsituation innerhalb der Musiktherapie könne für das Kind Bedürfnisbefriedigung und Erfolgserlebnis bedeuten. Auch spontane Aktivitäten würden neben der Kontaktaufnahme positive Emotionen wecken. Innerhalb der Handlungsprozesse würden Erfolgserlebnisse geschaffen, die Freude und Zuversicht auslösen und das Selbstwerterleben stärken. Außerdem würden die Kinder während der Musiktherapie neben der Eigenwahrnehmung auch in ihrer Fremdwahrnehmung trainiert (a.a.O.). Aus dieser Betrachtung heraus ergibt sich, dass auch das Lernen innerhalb der Musiktherapie als Grundvorgang der Persönlichkeitsentwicklung anzusehen ist, was sich auch mit dem Grundgedanke der adressatenorientierten Musikpsychologie von K. Hörmann deckt (2003 a, S. 141 ff.). Gerade deshalb basiert die Musiktherapie mit Kindern auch auf einem pädagogischen Ansatz.

## **4 Instrumentarium: Rhythmisch-Energetische Struktur (RES-Profil)**

Für den Versuch<sup>23</sup>, die Wirkung von Musik auf den Menschen wissenschaftlich zu messen, wurden verschiedene Instrumente verwendet, die den verschiedenartigen Diagnosen dienen. Die **Rhythmisch-Energetische Strukturanalyse (RES-Profil)** ist eine davon, welche durch die Bewegungsbeobachtung durchgeführt wird.

K. Hörmann sieht Diagnostik als oberste Priorität für die adressatenorientierte musiktherapeutische Arbeit in bezug auf die Durchführung der Diagnostik, der Erlebnisvertiefung und der Handlungsorientierung (2003 a). Dabei spricht er davon, dass Diagnostik nicht nur am Anfang der Therapie steht, sondern die gesamte musiktherapeutische Arbeit durchzieht. Das RES-Profil ermöglicht, die Bewegung des Menschen und der Musik, bzw. die Bewegungsstruktur des Menschen beim musikalischen Tun, zu beobachten, zu analysieren und zu bewerten.

### **4.1 Grundliegende Theorie**

#### **4.1.1 Entwicklung des RES-Profiles**

R. von Laban

Von R. von Laban (1996, S. 123), der Choreograph und Bewegungspädagoge war, stammt die ursprüngliche Idee, Bewegungen des Menschen systematisch zu beobachten, diese grafisch und strukturiert darzustellen, in bezug auf das RES-Profil von K. Hörmann (1993 c, S. 186 ff.). Sein Verdienst ist die Entwicklung eines Systems, mit dem man Bewegungen wahrnehmen und die elementaren Bestandteile der Bewegung sowohl qualitativ als auch quantitativ beschreiben kann (Kestenberg & Loman & Lewin & Sossin, 1999, S. 3). R. von Laban fand (1993, S. 129 ff.), dass zu Sequenzen geordnete Bewegungselemente einen Rhythmus ergeben. Es lässt sich seiner Meinung nach Raum-Rhythmen, Zeit-Rhythmen und Schwerkraft-Rhythmen unterscheiden. Dabei stellen jedoch in der rezeptiven Wahrnehmung diese drei Rhythmusarten stets eine

---

<sup>23</sup> Das Buch ‚Allgemeine Musikpsychologie‘ (Stoffer & Oerter, 2005) dient auch dazu.

Einheit dar, wenn auch in einer Aktion die eine oder andere im Vordergrund steht. Er versuchte, infolge seiner Beobachtung der Bewegung, ein System der strukturierten Bewegungsformen herzustellen (a.a.O., S. 77 ff.).

### J. Kestenberg

J. A. Kestenberg & S. Loman & P. Lewin & K. M. Sossin meinen, dass die Bewegungskomponenten, die von R. von Laban auch thematisiert wurden, leicht wahrnehmbar sind (1999, S. 3).

J. A. Kestenberg und ihre Kollegen differenzierten R. von Labans System und entwickelten innerhalb des Entwicklungskontexts weitere Bewegungsmuster (a.a.O.). Dabei erneuerten sie dieses System, indem sie zwischen effort und shape unterschieden und damit das Bewegungsprofil in eine A- und in eine B-Liste unterteilten. Das Profil besteht insgesamt aus neun Diagrammen. Es wird **Kestenberg Movement Profile (KMP)**<sup>24</sup> genannt. Dieses Profil dient, der Ansicht nach J. A. Kestenberg & S. Loman & P. Lewin & M. Sossin (a.a.O.), dazu, in dem klinischen Kontext die Bewegungsentwicklung des Kindes zu messen und die Behandlung zu planen. Das KMP-Profil benützt einerseits das Symbol, das R. von Laban bezeichnet ist, und andererseits ein 'flow-writing' (a.a.O., S. 13)<sup>25</sup>.

Das KMP-Profil ursprünglich dazu gedacht war, die menschliche Bewegungsentwicklung am Säugling zu beobachten und psychoanalytisch zu bewerten (Hörmann, 1993 a, S. 123 ff.). Das Interesse an der Nutzung dieses Profils nahm jedoch bei den Forschern in den Neurowissenschaftlern und bei den Psychoanalytikern und Tanz- und Bewegungstherapeuten (Kestenberg & Loman & Lewin & Sossin, 1999, S. 7) zu.

---

<sup>24</sup> K. Hörmann schildert in seinem Artikel dieses Profil ausführlich (1993 b, S. 130 ff.).

<sup>25</sup> Die zweite Art der Bewegungsschrift nannten J. A. Kestenberg & S. Loman & P. Lewin & M. Sossin 'flow-writing'. Hier wird das Wort übernommen (1999, S. 13).

K. Hörmann

K. Hörmann war überzeugt davon, dass sich die Bewegungen und ihre Bedeutungen, sowohl im Bewegungsrepertoire des Erwachsenen, als auch im Duktus von Musik und Tanz wiederfinden. Aus diesem Grund bearbeitete er das Instrumentarium von J. Kestenberg, was für die psychoanalytische Untersuchung der menschlichen Bewegungsentwicklung bzw. Säugling verwendet wird, für die Musik- und Tanztherapie neu (1993 a, S. 123 ff.). Dieses erneuerte Instrument ist unter dem Namen RES<sup>26</sup>-Profil (**R**hythmisch-**E**nergetische **S**truktur) bekannt. Mit folgenden Sätzen stellte er den klaren Unterschied seines RES-Profiles zu R. von Labans und J. Kestenbergs Arbeit dar:

„Um sich von der Verhaftetheit des Kestenbergischen Konzepts an überholte Vorstellungen abzugrenzen und die phänomenologische Verwendung dieses substantiell in erster Linie auf Laban zurückgehenden Bewegungsbeobachtungssystems zu betonen, aber auch um den vorrangig emotional-musikalischen Aspekt dieser Beschreibung- und Wertungssysteme mit seinen Erweiterungen hinsichtlich der Struktur eines Bewegungs- und Erlebnisprozesses herauszukehren, wird dieses sowohl in der Durchführung als auch Interpretation veränderte und durch Hinzuziehung neuer Merkmale erweiterte Beobachtungssystem „Rhythmisch-energetische Strukturanalyse (RES)“ genannt. (zit., 1999, S. 88)“

#### 4.1.2 Musikpsychologie als Grundlage des RES-Profiles

Eine theoretische Grundlage der musiktherapeutischen Arbeit mit dem RES-Profil findet man in dem musikpsychologischen Aspekt<sup>27</sup>.

Die Musikpsychologie steht nach der Meinung von W. C. Simon zwischen den beiden Bereichen, Tonpsychologie und Musikästhetik (1975, S. 140). W. C. Simon versucht aber mit der Aussage „die Musikpsychologen untersuchen jene seelischen Kräfte, die dem musikalischen Hören als geistige Tätigkeit zugrunde liegen“ die Musikpsychologie von den beiden zu unterscheiden. Für diese Aussage spricht nicht viel, denn die musikpsychologische Arbeit greift über die beiden Bereiche hinaus.

---

<sup>26</sup> Das Wort ‚res‘ bedeutet im lateinischen Sinne ‚Sache‘, ‚Ding‘, ‚Sachlage‘, ‚Verhältnisse‘, ‚Umstände‘, ‚Zustand‘ oder ‚Sachverhalten‘ (Pons, 1991) und bildet darüber hinaus das Akronym der „Rhythmisch-Energetischer-Struktur“.

<sup>27</sup> K. Hörmann hat versucht, die Definition der Musiktherapie unter dem musikpsychologischen Aspekt zu erklären.

Eine etwas deutlichere Vorstellung über die Musikpsychologie findet man in der Aussage von E. Kurth (1947). Obwohl er auch die Musikpsychologie als einen der beiden Bereiche, Tonpsychologie und Musikästhetik, übergreifenden Wissensbereich versteht, versucht er jedoch, ein klares Bild über die Musikpsychologie zu schaffen. Er stellt den Unterschied der Musikpsychologie zur Tonpsychologie dar: Die tonpsychologische Arbeit ist mehr auf die Einzeleindrücke (Ton, Intervall, Akkord, rhythmische Einheit usw.) gerichtet, während die musikpsychologische Arbeit mehr auf das fließende Ganze blickt, wobei sie die Einzeleindrücke schon von diesem aus betrachtet. Außerdem ist es vom musikpsychologischen Standpunkt her so, dass die Schallwellen nur die Sinnesreizung verursachen, in der man die Vorgänge der Musik erfährt. Als Unterscheidung der Musikpsychologie von der Musikästhetik meint E. Kurt, dass die musikpsychologische Arbeit nicht als künstlerischer Inhalt zur Rede steht, sondern die psychologisch (und somit auch technisch) gegebenen Bedingungen, unter denen er sich entfaltet. Darüber hinaus konkretisiert E. Kurt die Arbeit der Musikpsychologie damit, dass dieser zur Musikpsychologie im engeren Sinne jene Vorgänge zählt, die als psychische Funktionen bei den musikalischen Grundgegebenheiten zu erkennen sind (a.a.O., S. 56).

K. Velten (2000, S. 139 ff.) interpretiert die Konzeption von E. Kurth eine musikalischen Energetik, die auf dem Prozess des Erlebens gründet. Er meint, dass E. Kurth versteht, das Erleben der Musik auf dem Empfinden von Kräften zu gründen, was allerdings er selbst als Spannung zwischen kinetischer und potentieller Energie interpretiert. Außerdem sieht K. Velten, dass Kurth auf der Basis der Energetik eine Musiklehre entwickelt, die er als Musikpsychologie bezeichnet, wobei die musikalischen Phänomene als psychologische Vorgänge dargestellt werden.

U. Michels sieht die Musikpsychologie aus musikwissenschaftlicher Sicht (1991, S. 13). Die befasst sich seiner Meinung nach mit der Wirkung der Musik und des musikalischen Kunstwerkes auf den Menschen. Dabei berücksichtigen die Musikpsychologen Musik in ihrer Einzelstruktur wie als ganzheitliche Gestalt betrachten und die Verfassung des Hörers.

Bei der Beschreibung des RES-Profiles von K. Hörmann erkennt man die Erklärung der Musikpsychologie von E. Kurth und U. Michels besonders wieder:

„Im Verständnis von Semiotik, nach Morris (1972) in Syntax als Beziehungssystem sprachlicher Zeichen und Semantik als System ihrer Bedeutungen sowie Pragmatik als dem System der praktischen Kommunikation verstanden, lässt sich das RES-Analysesystem dem System der Pragmatik zuordnen. ... Innerhalb des RES-Systems kommt der Syntax die Rolle der Formen- bzw. Strukturanalyse und der Semantik diejenige der Hermeneutik zu, während der RES-Pragmatik die Rolle der Analyse der Interpretation des sichtbaren, hörbaren und weder sicht- noch hörbaren Bewegungsgeschehens zufällt. Wegen der großen Bedeutung der Blackbox Pragmatik und im Sinne der Akzentuierung der Wichtigkeit ihrer Aufklärung als Sache (res) werden in der RES-Semiotik ihre drei Teile umgestellt in R (Pragmatik unter dem Aspekt des Fließens des rhythmischen Geschehens im Sinne des Diagramms 1), E (Semantik als Deutung von effort bzw. der Empfindungen und Effekte im Sinne der Diagramme 3 und 4) und S (Syntax als Strukturanalyse aufgrund der Beobachtung des shapings bzw. der Formung des Bewegungsgeschehens im Sinne der B-Liste des RES-Profiles. (zit., 2003 c, S. 67)“

In diesem Sinne wird auch das RES-Profil so verstanden, dass es einerseits bei dem präzisen Erkennen des musikalischen Verlaufes und des musikalischen Verhaltens des Musikspielers hilft. Dabei spielt Musik eine afunktionale Rolle (Objekt). Andererseits gibt das RES-Profil die Bedeutung des musikalischen Verlaufes und des musikalischen Verhaltens des Musikspielers in bezug auf den inneren und äußeren Bewegungsfluss des Musikspielers (Subjekt) zu erkennen. Wenn auch die Verarbeitung der Wahrnehmung des Beobachters im Hinblick auf sein Erleben und Erlernen subjektiv erfolgt, so hilft das RES-Profil aber dem Beobachter, möglichst objektiv zu beobachten.

### **4.1.3 Musik und Psyche des Menschen**

Aus musikpsychologischer Sicht gesehen existiert Musik als physikalisches Schallergebnis, die sich als vielschichtiges Muster von Schallwellen in der Atmosphäre ausbreitet (Bruhn & Oerter & Rösing, 1997, S. 14). Die Verarbeitung des Gehirns mit den im Ohr eingedrungenen musikalischen Schallwellen ist sehr komplex und lässt sich nicht einfach mit Worten zusammenfassen und belegen. R. Jordain jedoch versucht (2001), den Prozess der musikalischen Wahrnehmung von der Außenwelt erzeugten Schallwelle über die Verarbeitung des Gehirns bis zur inneren Welt bzw. Psyche des Menschen zu verfolgen und von da her Musik zu verstehen.

E. Kurth sieht, dass am musikalischen Vorgang bzw. an der Verarbeitung der physikalischen Reize, z. B. der Ton sowie die drei Gebiete, nämlich Physik, Physiologie und Psychologie, beteiligt sind (1947, S. 2). Die drei gehen untrennbar ineinander über. Doch wo die eigentliche Brücke ins Innere schlägt, ist die Empfindung anzutreffen, die auf die äußere Reizung reagiert. Bei dieser Umsetzung beginnt der psychologische Teil. Obwohl die Wandlung aus Reiz in Empfindung in einer komplizierten psychischen Tätigkeit beruht, meint E. Kurth (a.a.O.), wenn doch der Ton empfunden wird, dass eine Umformung als sinnliche „Gestalt“ oder „Sinnenbild“ bereits gegeben ist. Außerdem ist er der Ansicht, dass der Ton ein Teil des Klanggebildes ist und dessen Eigenschaften annimmt. In Wirklichkeit ist ein Klanggebilde nur eine bildnerische Kraft, die in die Tonmaterie hinein jenen Scheineindruck des Schmiegsamen und Elastischen gestaltet. Darum liegen die Eigenschaften der Musik in Wirklichkeit nicht in den Tonreizen, sondern ist in die verarbeitenden Kräfte hinein verlegt.

Eine solche Kraft sieht M. Clynes als einen inneren Puls an (1996, S. 135). Der Puls wird in den Phrasen, Harmonien, Rhythmen und Motiven in Tonfarben, Lautstärken und in den Pausen der Musik abgebildet. Zugleich wird der Puls in der Musik als persönliche Ausstrahlung (bzw. Charakter und Persönlichkeit des Komponisten und des Musikerspielers) erzeugt.

G. Kleiner betrachtet auch in diesem Sinne Musik als Ausdrucksmittel (1981, S. 19). Obwohl er dabei auch Melodie, Harmonie und Rhythmus mitbezieht, legt er besonders großen Wert auf die Klangeigenschaft des Musikinstruments.

E. Kurth betont aber neben der Rolle der Musik auch die Rolle des Beobachters (1947, S. 14). Indem geht er davon aus, dass die musikalische Befähigung nicht nur im Hören ruht, sondern auch in der Fähigkeit, Gehöreindrücke als Träger gestaltender Kräfte aufzunehmen. Außerdem zählt er Energie, Raum und Materie dazu, gleichsam als drei neue psychische Grundgegebenheiten, in denen der Sinnesreiz an die musikpsychologische Erscheinungsschicht empor gerissen wird (a.a.O., S. 20). Er meint, dass es die drei Grundphänomene von Energie, Raum und Materie sind, durch die der Ton zum Ausdruck gebracht wird.

Mit einer Graphik (Abbildung 1.1) stellt K. Hörmann das Wechselverhältnis der beiden unterschiedlichen Zugangsweisen anschaulich dar.

(Abbildung 1.1 Wechselverhältnis der beiden unterschiedlichen Zugangsweisen)



„Die linke Graphik veranschaulicht die Abhängigkeit des musikalischen Gehalts (Psyche der Musik) von ihrem Sinn (Eggebrecht, 1979) als geschichtliche Konkretion. Die rechte Graphik deutet den Einfluss von Musik auf das psychische Geschehen im Zusammenhang mit außermusikalischen Faktoren an. Die Musik selbst bleibt davon unberührt, da sie als geschlossenes Ganzes ihren Sinn und Gehalt bewahrt, auch wenn sie so nicht gehört und verstanden wird. (zit., 2003 a, S. 100)“

In diesem Modell erklärt K. Hörmann Musik einerseits als Sinn und Gehalt und andererseits als Ausdrucksmittel. Außerdem versucht er, die Beziehung der Musik zwischen Objekt und Subjekt zu erklären:

„... In einem Fall liegt die Sichtweise eher beim philologisch zu analysierenden musikalischen Objekt, im anderen Fall mehr beim hinter diesem Objekt zum Vorschein kommenden Menschen, der individuell unter Berücksichtigung der seiner Zeit herrschenden musikalischen und gesellschaftlichen Normen sowie unter Beachtung der funktionalen Dimension seiner Komposition ihm und seiner Zeit bekanntes musikalisches Material bewusst organisiert und formt. Das musikalische Objekt ist ... ein personabgelöster Ausdruck und das Ergebnis eines zutiefst humanen Akts (s. Buser, 1973) (zit., 2003 a, S. 102).“

## 4.2 Vorstellung der Bewegungskomponente in der Musik

Es gibt zwei Beziehungen des Menschen zur Musik. Die eine ist die, dass man etwas durch Musik ausdrückt, und die andere ist die, dass man Musik wahrnimmt. Das ist genau das, was die Musik zur Musik macht, nämlich der Sinn der Musik, wie V. Zuckerkandl über Musik schreibt (1963, S. 17). R. Müller-Freienfels schreibt folgendermaßen:



„So wichtig das Klangmaterial und seine Ausgestaltung zu Formgebilden sind, auch beides zusammen macht die Tonerzeugung noch nicht zur Kunst, ..., entscheidend ist, dass in diesen Eindrücken ein seelisches Erleben zum Ausdruck kommt und im Hörer Kraft dessen Einfühlung zur Wirkung gelangt. ... Damit erst kommen wir an das Wesen der Musik heran. Die Töne und ihre Formen, ohne diesen Gefühlsgehalt, wären nur ein sinnlich-angenehmes oder geistig-anregendes Spiel; erst in ihrer Gefühlswirkung erschließt sich ihre Tiefe und ihr wahrer Sinn (zit., 1936, S. 87).“

Außerdem meint R. Müller-Freienfels (a.a.O., S. 95), dass die besonderen Bewegungen das meist unbewusst bleibende Bindeglied zwischen Tongebilden und ihrem Affektgehalt seien, und dass unser Körper also mit seinen Bewegungsanlagen ein fein gebauter „Sender“ und zugleich ein ebenso fein gebauter „Empfänger“ für Gefühlsausdruck sei. Damit betont er die Bedeutung der Musik und der Bewegung, zugleich stellt er sie als Informationsträger dar.

#### **4.2.1 Ausdruck durch Musik**

Die Rolle, der Musik Ausdruck zu verleihen, übernimmt in erster Linie der Komponist. Um die Absicht des Komponisten zu erkennen, ist es nötig, genau auf die musikalische Graphik bzw. Musiknotation zu schauen. K. Adam (2000) meint, dass es möglich ist, in der musikalischen Graphik besonders die innere Bewegung des Komponisten bzw. dessen Absicht abzulesen. Er behauptet auch, dass sie nicht nur eine hervorragende Möglichkeit ist, in Kontakt mit den von der Musik aufgelösten inneren Bildern zu kommen ist, sondern auch Gelegenheit bietet, diese inneren Bilder zu visualisieren und zu deuten.

M. Clynes meint aber (1996, S. 137), dass die musikalische Notation die wirklichen Rhythmen der sentischen Formen (bzw. die Gefühlsausdrucksformen) nicht präzise wiedergeben kann. Der Grund dafür ist, dass die sentischen Formen nicht säuberlich bzw. exakt wie musikalische Rhythmen, Tonhöhen und Tondauer unterteilt werden können. Musik hält Bewegungselemente (Raum, Kraft und Zeit) inne, obwohl sie eine Zeitkunst ist, die sich bewegt. Musik selbst ist keine Zeit, sondern geschieht im Verlauf der Zeit. Daher kann sie als eine Bewegungskunst angesehen werden, durch die der Komponist seine Absicht zweckmäßig ausdrückt; der Musikhörer nimmt sie bewusst und unbewusst wahr.

Aus malerischer Sicht betrachtet W. Kandinsky die Linie als Bewegungselemente (1973), die als Punkt beginnt. Punkt und Linie sind auch eigentliches Material für musikalischen Ausdruck, wenn man die musikalische Notenschrift betrachtet<sup>28</sup>. Mit der Kombination der Linie und des Punkts und deren Variationen werden Ausdrucksmöglichkeiten in bezug auf Bewegungsgröße, Bewegungsdauer und Intensität der Bewegung erweitert, was die Empfindung des Menschen in der Musik stark beeinflusst.

In der musikalischen Notation interpretiert W. Kandinsky die musikalischen Parameter bzw. den Ton im Zusammenhang mit den malerischen Elementen, indem er den einzelnen Ton als Punkt betrachtet (1973, S. 44 ff.). Hier vergleicht er den Wert oder die Dauer des Tones mit der Stärke der Kraft<sup>29</sup>, was er wiederum als Spannung des inneren Tones interpretiert.

Jede Einzelheit der Tonfolge, -dauer, -stärke und -höhe macht noch nicht Musik aus. Diese sind nur Eigenschaften des Tones, die sich messen lassen. Die Kombination aber, wie z. B. Tonfolge (Zeit) mit Tondauer (Zeit, Kraft und Raum) und Tonstärke, bildet weitere musikalische Parameter, mit denen Form und Struktur der Musik gebildet werden können (Müller-Freienfels, 1936, S. 27). Der musikalische Rhythmus wird aus der Kombination der Tondauer (Zeit) und Tonstärke (Kraft) gebildet, und wenn Tonhöhe (Raum) dazu zählt, wird die musikalische Melodie ausgebildet. Daraus kann man die musikalische Dynamik erzeugen. V. Zuckermandl betrachtet diese als die Qualität des Tones, und diese verleiht seiner Meinung nach der Musik Sinne (1963).

---

<sup>28</sup> R. Müller-Freienfels ist der Ansicht (1936, S. 96), dass man aus dem gehörten oder geschriebenen musikalischen Ausdruck die zugeordneten Seelenzustände erkennen kann, und dass der gleiche Bewegungsausdruck, den man der Schrift entnimmt, auch in allen anderen Bewegungsarten wiederzufinden ist.

<sup>29</sup> Hier muss man leider eine Uneinstimmigkeit bei der Interpretation über Punkt und Ton feststellen. Es ist stimmt, wenn man, wie W. Kandinsky, einfach die Notenschrift äußerlich betrachtet, dass jeder Ton ein Punkt ist. Aber es stimmt nicht ganz, wenn man, wie er, den Punkt als Schweigen interpretiert (1973, S. 22), denn der musikalische Ton bedeutet auf keinen Fall Schweigen. Wenn man aber die Interpretation des Punktes berücksichtigt, und wenn man ihn in der Musik zu finden versucht, kann der Punkt in der Musik mit musikalischer Pause verglichen werden. In diesem Fall ist es dann auch verständlich, dass die musikalische Pause auch gewisse Kraft in sich trägt, dass sie innerhalb der Musik als innerlich bewegende Kraft wahrgenommen wird und dass sie gleich als Spannung verstanden wird.

M. Clynes betrachtet die Eigenschaft des Tones, z. B. Tonhöhe, -dauer, -stärke und -farbe, als Bestandteil des Schaffens der Klangbilder einer sentischen Form<sup>30</sup> (1996), anhand welcher er die für jede Emotion charakteristischen dynamischen Formen interpretiert (a.a.O., S. 23). Ein weiteres Merkmal, die sich wiederholende Rhythmik, zählt er ebenso dazu.

Von der Tonhöhe erkennt man den Tonumfang bzw. die Raumgröße, von der Tondauer die Form des Raumes, von der Tonstärke die Verdichtung des Raumes. Von dem Verlauf der Töne, die unterschiedliche Werte haben und die den musikalischen Parameter Rhythmus bilden, kann man den zeitlichen Vorgang ablesen. Von der Klangfarbe unterscheidet man die Kraft, die in der Musik wahrgenommen wird. Wenn die Klangfarbe hell ist oder die Klänge mit höheren Tönen erklingen, interpretiert man die Musik als leicht, wenn die Klangfarbe dagegen dunkel ist oder die Klänge mit tiefen Tönen erklingen, wird die Musik als schwer, dumpf und kraftvoll empfunden.

Doch man kann eine Raum- und Kraftvorstellung nicht nur mit einem Ton erkennen, sondern nur bei dem musikalischen Parameter Harmonie, die mehrere Töne übereinander klingen lässt. Bei dem musikalischen Parameter Dynamik kann man die Kraft und Zeit wahrnehmen (Clynes, 1996).

K. Stockhausen erklärt (1963, S. 166), dass die Tonstärke eine räumliche Eigenschaft des Schalls sei, insofern sie die Ausdehnungsweite der Schallwellen bestimmt. Er meint aber dass unsere Wahrnehmung ›nah-fern‹ sich hauptsächlich an der spektralen Zusammensetzung des Schalls orientiert - also an seinen zeitlichen Eigenschaften -, die durch das Zusammenwirken von Tonstärke und räumlichen Übertragungsbedingungen (Modulation, Deformation) beeinflusst werde.

W. Gieseler betrachtet ihre Grenzen in der Planung akustischer Räume besonders im Zusammenhang mit der Ausbreitungsgeschwindigkeit akustischer Wellen (1975, S. 110), indem sich ihrer Meinung nach im Raum der Faktor Zeit wieder erkennbar macht. Somit bekräftigt er (a.a.O., S. 106), dass sich Raum und Zeit gegenseitig bedingen und dass sie in bezug auf die Bewegung eng zusammen nebeneinander stehen,

---

<sup>30</sup> M. Clynes erklärt das Wort „sentisch“ folgendermaßen (1996, S. 58): Das Substantiv „Sentik“ leitet sich vom lateinischen Verb *sentire* ab wie das Adjektiv „sentisch“. Das *sentire* ist die Wurzel von Wörtern wie „sensorium“ und „sentimental“.

obwohl sich die Dimension des Raumes der Dimension der Zeit gegenüber in der Musik nicht leicht erkennen lässt.

W. Kandinsky interpretiert die Linie (1973, S. 57), die er aus künstlerischer Sicht als Bewegung betrachtet, dass sie die mannigfaltige Variationsmöglichkeit mit ihrer Richtung und Form hat. Je nach dem, wie die Variationen ausfallen, können unterschiedliche Kräfte in der Schrift der Linie abgelesen werden, die sich wiederum als innere Spannung interpretieren lassen. R. Müller-Freienfels sieht Bewegung im Zusammenhang mit Richtung (im Sinne der Linie) (1936, S. 96), indem er versucht, die Bewegungsrichtungen je nach der besonderen Affektgattung, wie z. B. Trauer, Freude, Angst usw., einzuordnen. In diesen Zusammenhang stellt M. Clynes verschiedene Bilder (1996, S. 71 ff.), die je nach Affekten in bezug auf biologische Reaktion gezeigt werden.

W. Kandinsky sieht auch bei den meisten musikalischen Instrumenten einen linearen Charakter (1973, S. 107). Seiner Meinung nach entspricht die Tonhöhe der verschiedenen Instrumente der Breite der Linie, was auch in musikalischer Betrachtung auf die Intensität des Klanges und die Klangfarbe hindeutet, was auch mit der Auswahl des Instrumentes eng zusammenhängt.

#### **4.2.2 Eindruck (Empfindung) von Musik**

Aus musikgeschichtlicher Sicht gesehen, gibt es schon seit den Barock die Tendenz, das Empfinden in der Kunst öffentlich zu machen. Der Komponist drückt seine Absicht mit schriftlichen Formen aus, indem er musikalische Parameter, wie Ton, Klang, Harmonie, Dynamik, Melodie usw. zum Einsatz bringt. Es war und ist die Funktion der musikalischen Schrift bzw. Graphik, die Musik zu überliefern (Elschek, 1998).

H. Eggebrecht betrachtet die Komposition im Zusammenhang mit der Affektlehre (1996, S. 345 ff.), wobei der Affekt auf einer Bewegung des Gemüts beruht, und er meint, dass der Komponist den Gemütszustand durch die Musik ausdrücken will und dass er ihn im Hörer bewirken will.

R. Müller-Freienfels sieht vor allem (1936, S. 93) den musikalischen Gefühlsausdruck als eine Sonderform des allgemeinen körperlichen Ausdrucks seelischer Zustände an. Dabei behauptet er, dass Gefühle und Affekt aufs engste an körperliche Vorgänge

gebunden sind, die sogenannten Ausdrucksbewegungen, die zum Teil fürs Auge sichtbar und vielfach auch von hörbaren Lauten begleitet sind, und dass es nicht zufällige Begleiterscheinungen sind, sondern ein angeborenes Verhalten von allgemeinerer Verbreitung ist. Außerdem spricht er davon (a.a.O., S. 95), dass man mit jenen äußeren Bewegungen stets innere Bewegungen erkennen kann. Der Grund dafür ist, dass alle Gemütsbewegungen den Antrieb haben, und damit sich nicht bloß in allgemeinen Bewegungen, sondern in ihnen zugeordneten Gebärden äußern kann.

Diesen Gefühlsausdruck, in dem Gefühle und Affekte eng verbunden sind, nimmt der Hörer in der Musik wahr. Dabei spielen die Eigenschaften des Tones, des Klanges in bezug auf die Bewegungskomponente in der Musik eine wichtige Rolle für die Wahrnehmungsmöglichkeit. In diesem Zusammenhang meint E. Kurth von allem (1947, S. 20), dass es die drei Grundphänomene von Energie, Raum und Materie sind, durch die der Ton zum Ausdruck gebracht wird.

### **4.3 Grundlegende musikalische Formen im RES-Profil**

#### **4.3.1 Physikalische Bewegungsform**

Die musikalischen Parameter sind diejenigen physikalisch messbaren Kenngrößen, die sich an musikalischem Material feststellen und getrennt voneinander beschreiben lassen. Zu den musikalischen Parametern gehören u.a. Ton bzw. Klang, was als Schall bezeichnet wird, und der Rhythmus, der die Bewegungsstruktur innehat<sup>31</sup>.

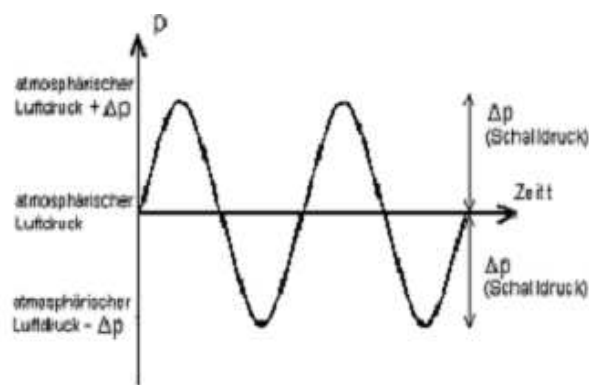
Der Schall ist physikalisch gesehen eine Welle. Die Schallwelle eines Tones besteht nur aus einer Frequenz und ist rein sinusförmig (Schwebung, 2006, Uni.-Ulm). Somit bezeichnet man Schall als mechanische Schwingungs- und Wellenvorgänge in elastischen Medien (Gasen, Flüssigkeiten, Festkörpern). Sie bewegen die Luft um einen mittleren Zustand und breiten sich mit einer charakteristischen Geschwindigkeit, der sog. Schallgeschwindigkeit aus (Kremer, 2006). Dabei transportieren sie Schallenergie, welche auch in musikalischen Rhythmen und Klängen wahrgenommen wird (Liersch, 2006).

---

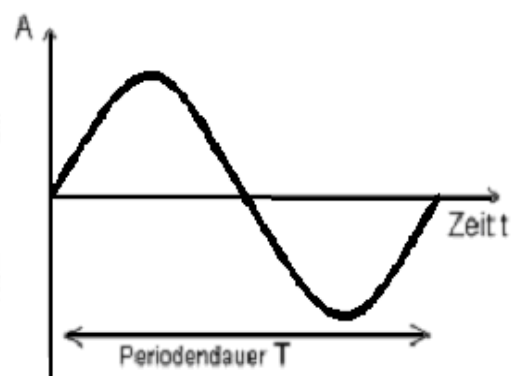
<sup>31</sup> Zu den Parametern des Einzeltones gehören Tonhöhe, Tondauer, Lautstärke und Klangfarbe. Zu den Parametern der Musik gehören Harmonie, Melodie, Rhythmus und Dynamik.

M. Kremer (2006) beschreibt, dass sich Schallereignisse durch ihren zeitlichen Schwingungsverlauf darstellen und beschreiben lassen, da der Schall auf Schwingungen beruht. Als einfachste Schwingungsform nennt man eine sinusförmige Schwingung, die man mit einem mathematischen Pendel oder mit bestimmten Schallquellen, z. B. einer Stimmgabel, erzeugen kann. Dies stellt sich folgendermaßen graphisch dar (Abbildung 1.2 und Abbildung 1.3):

(Abbildung 1.2 Schallwelle)



(Abbildung 1.3 Sinuskurve)



Periodendauer **T**: Zeitliche Dauer eines Schwingungsverlaufs

Amplitude **A**: Maximale Auslenkung der Schwingung

### 4.3.2 Psychoakustische Bewegungsformen

Die Psychoakustik ist ein Teilgebiet der Psychophysik und befasst sich mit der Beschreibung des Zusammenhanges der menschlichen Empfindung von Schall (Hörereignis) und dem physikalischen Schallereignis (Liersch, 2006). Wegen unterschiedlicher Schalldruckenergie und Schwingungsdauer werden auch unterschiedliche Schallwellen, bzw. Bewegungsmuster der Schallwelle, gebildet. Dabei nimmt man eine Überlagerungsschwingung (Preiner, 2006) wahr. Da solche Empfindungen durch das Musikspielen und das Musikhören ausgelöst werden, werden immer wieder Versuche unternommen, sie durch Hörstudien psychoakustisch zu erfassen (Platting, 2005 und Steinberg, 2005).

Die naturgemäße Musik erzeugt nicht nur eine reine Frequenz, sondern existiert aus musikpsychologischer Sicht gesehen als physikalisches Schallereignis, das sich als vielschichtiges Muster von Schallwellen in der Atmosphäre ausbreitet (Bruhn & Oerter &

Rösing, 1997, S. 14). Die Verarbeitung physikalischer Signale, die durch Tonerzeugt sind, zu einem Höreindruck erfolgt dabei in mehreren Stufen. Diese werden dem einzelnen Ohr und der kognitiven Signalverarbeitung zugeordnet.

Zu der Eigenschaft des Tones zählt K. Stockhausen nämlich Tonhöhe (Harmonik-Melodik), Tondauer (Metrik-Rhythmik), Tonfarbe (Phonetik), Tonlautheit (Dynamik) und Tonort (Topik) (1963, S. 161). Dabei meint er, dass die Veränderbarkeit der Parameter sowie Ton und Rhythmus, Tondauer, -höhe usw., akustisch wahrgenommen werden, und dass man diese akustischen Veränderungen in Veränderungsgraden messen kann.

Man nimmt solche Eigenschaften des Tones im Hören wahr und erkennt die verschiedenen Wellenvorgänge, die anders als die reine Schwingung bzw. harmonische Schwingung oder Sinusschwingung sind.

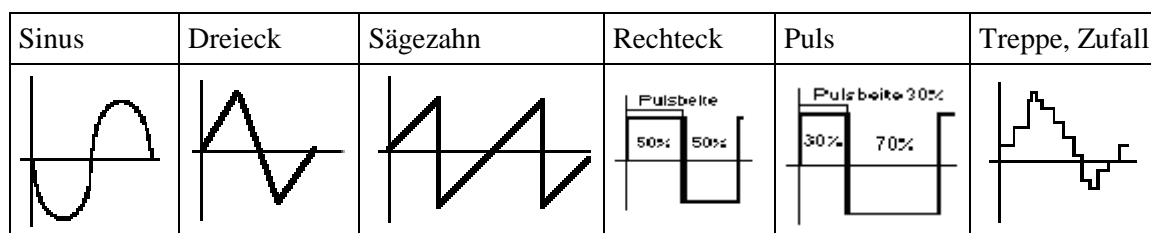
Aus einer solchen akustischen Wahrnehmung ist es möglich, aus dem musikalisch-rhythmischen Bewegungsverlauf verschiedene bildnerische musikalisch-rhythmische Bewegungsformen darzustellen, wie T. Paul Fischer aus der Sinuskurve je nach Schallenergie und je nach Schallwellengeschwindigkeit verschiedene Schwingungsformen dargestellt hat (2006). In manchen Schwingungsformen, wie z. B. Dreieckschwingung, Rechteckschwingung und sogar Sägezahnschwingung<sup>32</sup> (Abbildung 1.4), kann man kaum die ursprüngliche Form der Sinusschwingung wieder erkennen. Aber man erkennt hier Linie, Punkt und deren Kombinationen deutlich.

P. Klee stellt auch verschiedene Linienformen dar (1965, S. 6 ff.), wobei er sie mit den Flächen kombiniert. Dabei sieht er Ursache und Wirkung. Als Ursache nimmt er dennoch Energie, die sowohl in der Linie als auch in der Fläche zu finden ist, an. W. Kandinsky meint (1973, S. 107), dass in der Musik die Linie den größten Vorrat an Ausdrucksmitteln liefert. Sie betätigt sich hier genauso zeitlich und räumlich, wie es in der Malerei zu sehen ist. Somit erkennt W. Kandinsky in der Musik auch Raum-, Kraft- und Zeiteffekte, die in der Form und Richtung der Linie widerspiegelt werden.

---

<sup>32</sup> Ein Hörbeispiel von solchen Schwingungen kann man im Internet unter dem Begriff ‚Welle‘ (Wikipedia, 2006) abrufen.

(Abbildung 1.4 verschiedene Schwingungsformen)



## 4.4 Diagramme<sup>33</sup>

### 4.4.1 Zeichnung des RES-Profiles

Abbildung 1.5 ist das von K. Hörmann entwickelte Profil (2003 a, S. 174). Obwohl K. Hörmann die Begriffe und die Einordnungen von KMP nur teilweise in sein RES-Profil übernimmt<sup>34</sup>, hat es eine historische Bedeutung für die Musiktherapie. Ein Beispiel für eine Änderung kann man bei der Bezeichnung, wie in Diagramm 1, gut beobachten. Hier ersetzt er die Bezeichnungen ‚libidinöse‘ durch ‚parasympathisch‘ und ‚sadistisch‘ durch ‚sympathisch‘, und von den weiteren Bezeichnungen übernimmt er nur die Anfangsbuchstaben.

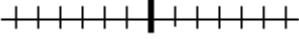
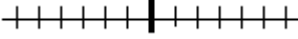
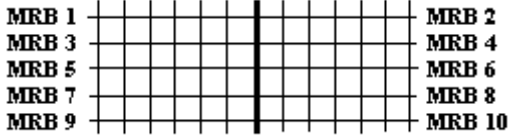
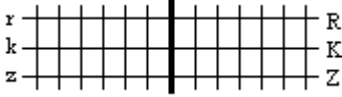
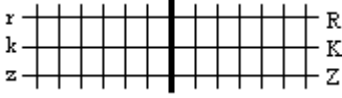
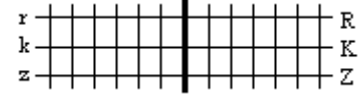
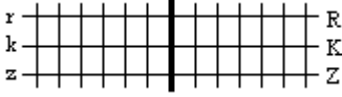
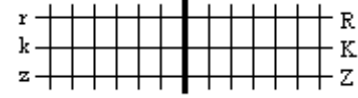
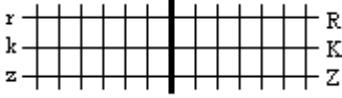
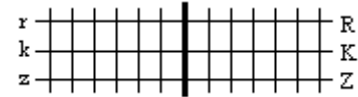
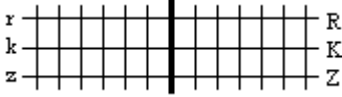
Mit seinem Profil beabsichtigt er vor allem, mehr die Rhythmen im Sinne der Organisation eines Verhaltens und seinen Änderungen anzusprechen und an den Duktus der Bewegungsformen zu denken (Hörmann, 1993 d, S. 127).

<sup>33</sup> Als musikalische Interpretation und als genauere Beschreibung über das RES-Profil werden das Buch ‚Tanztherapie‘ (1993 d) und das Buch ‚Musik in der Heilkunde‘ (2003 a) von K. Hörmann angewendet und zum großen Teil zitiert. Einbezogen wird hier auch, besonders für die Bedeutung des musikalischen Symbols, das Buch von W. Gieseler (1975, S. 201) und das von E. Kurth Musikpsychologie (1947) und von R. Müller-Freienfels Psychologie der Musik (1936).

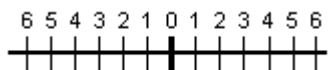
<sup>34</sup> K. Hörmann übernimmt die Begriffe teilweise auch von dem Labans System (1994).



(Abbildung 1.5)

	
<p>1 Spannungsfluss-Rhythmen (parasympathisch–sympathisch)</p> <p>MRB 1    MRB 2 MRB 3    MRB 4 MRB 5    MRB 6 MRB 7    MRB 8 MRB 9    MRB 10</p> 	<p>5 Intrinsischer, symmetrischer Klangfluss</p>  <p>6 Reaktiver, asymmetrischer Klangfluss</p> 
<p>2 Spannungsfluss-Eigenschaften (nachzeichnend)</p> 	<p>7 Formfluss-Design (zentrifugal-zentripetal)</p> <p>persönlicher Raum-äußerer Raum</p> 
<p>3 Antriebsvorläufer zur Klangregulation</p> 	<p>8 Richtungsformende Gesten</p> 
<p>4 Antriebe (efforts) (nachgiebig–ankämpfend)</p> 	<p>9 Formen in Ebenen (konvex–konkav)</p> 

(Abbildung 1.6)



Die graphische Darstellung des RES-Profiles, das während des aktiven Musikspiels gezeichnet wurde, wird je nach der Intensität der Wahrnehmung des Beobachters einer Zahl zwischen 0 und 6 zugeteilt (Abbildung 1.6). Die in der Mitte stehende Linie von Abbildung 4.6 ist die Null-Linie, welche bei der Beobachtung des Abstandes sog. Bewegungsrhythmus, bzw. der inneren Schwingung, neutral bedeutet. Die Zahl zeigt die Stärke der musikalischen Wahrnehmung des Beobachters an (Hörmann, 1999).

Die Diagramme (D1 bis D9) ermöglichen die Beobachtung verschiedener Aspekte im Musikspiel des Teilnehmers, wobei die zwei Systeme, A- und B-Liste, geteilt gezeichnet sind. Zu der A-Liste gehören die Diagramme von 1 bis 4, die sich um die Beobachtung, bzw. um die Wahrnehmung des Beobachters über die Musik selbst, handeln, die vom Teilnehmer gespielt wurde. Zu der B-Liste gehören die Diagramme von 5 bis 9. Hier geht es um die Beziehung zwischen dem Teilnehmer und seiner Umwelt, bzw. das Verhalten des Teilnehmers mit seiner Umgebung, wie z. B. Instrument, Therapeutin, seinem Mitspieler usw..

Je nach der Bereitschaft des musikalischen Zusammenspiels des Teilnehmers wird nur ein Diagramm, entweder D3 oder D4, ausgewählt und je nach Klangfluss des musikalischen Spiels, entweder D5 oder D6.


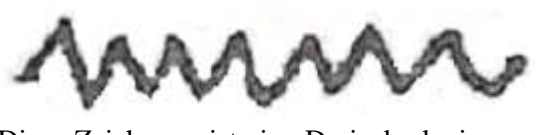
#### 4.4.2 Diagramm 1 (D1): Spannungsfluss-Rhythmen

Diagramm 1 handelt sich um die akustische Wahrnehmung des Beobachters von der inneren Spannung des Spielers durch die musikalischen Rhythmen<sup>35</sup>, die je nach dem inneren Spannungsfluss des Spielers nach verschiedenen rhythmischen Mustern gezeichnet werden. Zu Diagramm 1 gehören 10 Zeichnungen, die das **musikalisch-rhythmische Bewegungsmuster (MRB)** von 1 bis 10 bezeichnen. Diese Zeichnungen sind in einem

<sup>35</sup> Hier geht man davon aus, dass die innere Spannungen des Spielers durch die Klänge, die der Spieler erzeugt hat, in bezug auf die Stärke und auf die Dauer der Klänge wahrgenommen werden können.

Oszillogramm bzw. einer Sinuskurve variiert dargestellt. Die Stärke des Musikspiels und die Dauer des Musikspiels wird stark beeinflusst. Diese Beeinflussung des Spielraums, der Spielkraft und der Spielzeit lässt sich mittels des MRBs ablesen, was wiederum das Muster des musikalischen Rhythmus beeinflusst und was sich als Spiegel der Spannungsveränderung interpretieren lässt<sup>36</sup>. Mit diesem musikalisch-rhythmischen Bewegungsmuster in bezug auf die emotionalen Schwingungen wird eine möglichst präzise Messgenauigkeit erwartet (Hörmann, 1999, S. 86 ff.).

Es gibt zehn musikalisch-rhythmische Bewegungsmuster des Spannungsfluss-Rhythmus, nämlich MRB 1, MRB 3, MRB 5, MRB 7 und MRB 9, die zur parasympathischen und MRB 2, MRB 4, MRB 6, MRB 8 und MRB 10, die zur sympathischen Rhythmen gehören<sup>37</sup>. Diese zehn musikalisch-rhythmischen Bewegungsmuster werden paarweise dargestellt; MRB 1 und MRB 2, MRB 3 und MRB 4, MRB 5 und MRB 6, MRB 7 und MRB 8, MRB 9 und MRB 10.





 <p>Diese Zeichnung ist die abgebildete Form der Sinuskurve, das Oszillogramm.</p> <p>Diese Zeichnung wird als musikalisch-rhythmisches Bewegungsmuster 1 (MRB 1) bezeichnet.</p> <p><b>Musikalische Interpretation:</b> Ein entspannter musikalischer Bewegungsfluss.</p>	 <p>Diese Zeichnung ist eine Dreieckschwingungsform. Diese bezeichnet man als musikalisch-rhythmisches Bewegungsmuster 2 (MRB 2).</p> <p><b>Musikalische Interpretation:</b> Eine gespannte Situation, konzentrierte, fokussierte Arbeit. Von der Bewegungsgröße des musikalischen Rhythmus her wird Zurückhaltung gezeichnet.</p>
---	--

<sup>36</sup> K. Hörmann stellt eine Tabelle (1993 d, S. 160) dar, die als Kriterien zur Musikanalyse dienen soll.

Für die musikalische Interpretation wird hier die Beschreibung der Zusammensetzung von K. Hörmann übernommen (1993 d, S. 154).

<sup>37</sup> Die Bezeichnungen ‚parasympathisch‘ und ‚sympathisch‘ wurden aus den Beschreibungen von K. Hörmann übernommen (Hörmann, 2003 a).

 <p>Diese Zeichnung ist eine Fragmentform bzw. verzerrte Form einer Sinusform, wobei eine Wellenbewegung kaum erkennbar ist. Diese wird als musikalisch-rhythmisches Bewegungsmuster 3 (MRB 3) benannt.</p> <p><b>Musikalische Interpretation:</b> Geringe Intensität des freien Klangflusses; verspannte Ich-Repräsentanz. In der Zeichnung sind eine ständige Unterbrechung des musikalisch-rhythmischen Verlaufes und die sehr weichen, zurückhaltend und sparsamen Klängen vorhanden, mit der sich die Unschlüssigkeit des Spielers ablesen lässt.</p>	 <p>Diese Zeichnung ist eine Variation der Sinuskurve, wobei ein Teil der Kurve durch zeitliches Anhalten besonders verstärkt ist. Diese wird als musikalisch-rhythmisches Bewegungsmuster 4 (MRB 4) benannt.</p> <p><b>Musikalische Interpretation:</b> Eine verspannte Ich-Repräsentanz mit besonders pressend. Hier spürt man das zeitliche Anhalten und den kurz anhaltenden Schalldruck. Die Spielart ist eine Kombination vom Lauf und Anhalten der Kraft, wobei eine Art der inneren Spannung mit gestauter Kraft interpretiert werden könnte.</p>
 <p>Eine angenommene Linienform wird als musikalisch-rhythmisches Bewegungsmuster 5 (MRB 5) bezeichnet. Hier kann die Dehnung des musikalischen Rhythmus besonders nach der Schwingungsdauer bzw. nach Zeit wahrgenommen werden.</p> <p><b>Musikalische Interpretation:</b> Graduelle Abschwächungen der Stimmklarheit und geringere Intensität. Diese Zeichnung zeigt die besonders starke, zeitliche Dehnung, womit man den musikalischen Rhythmus nicht klar definieren kann.</p>	 <p>Diese Zeichnung ist eine Form der Sägezahn-schwingung oder eine verzerrte Form der Sinuskurve, die als musikalisch-rhythmisches Bewegungsmuster 6 (MRB 6) bezeichnet wird.</p> <p><b>Musikalische Interpretation:</b> Unregelmäßige scharfe Umschwünge in gehemmtem Sprechen und Singen.</p> <p>Diese Zeichnung lässt sich interpretieren, dass die Spielkraft so sehr angestaut wird, dass kaum der rhythmische Fortlauf ermöglicht und auf dem Bewegungsraum stark beschränkt wird. Dabei erklingen die Klänge sehr scharf und stockend.</p>

 <p>Diese Zeichnung ist eine Variation der Sinuskurve, die flach gezeichnet und als musikalisch-rhythmisches Bewegungsmuster 7 (MRB 7) benannt wird.</p> <p><b>Musikalische Interpretation:</b> Umfassend betrachtend, assoziativ. Der musikalisch-rhythmische Bewegungsraum ist kleiner als MRB 1, das man interpretieren kann, dass die gewisse Zurückhaltung des Spielers vorhanden ist, die durch Bewegungsraum beeinträchtigt wird.</p>	 <p>Diese Zeichnung ist eine Variation der Sinuskurve, die zeitlich extrem verlängert ist. Diese Zeichnung wird als musikalisch-rhythmisches Bewegungsmuster 8 (MRB 8) benannt.</p> <p><b>Musikalische Interpretation:</b> Extrem verlängerte Aktion. Diese Zeichnung lässt sich so interpretieren, dass es sich um eine schleppende und tragende Bewegung handelt, in der die Momente der Spannung noch ansteigen.</p>
 <p>Diese Zeichnung ist auch eine Variation der Sinuskurve, wobei die Y-Achse vergrößert ist. Diese Zeichnung nennt man musikalisch-rhythmisches Bewegungsmuster 9 (MRB 9).</p> <p><b>Musikalische Interpretation:</b> Stabil im Sinne von verankert, kraftvoll, bestrebt und bemüht. Damit erkennt man, dass der musikalisch-rhythmische Bewegungsraum und die -kraft im Vergleich zu dem MRB 1 groß und stark sind. Der Bewegungsfluss ist jedoch fließend.</p>	 <p>Eine variierte Form des MRBs 2 ist diese Zeichnung, die eine Amplitudenvergrößerung der Dreieckschwingung ist und als musikalisch-rhythmisches Bewegungsmuster 10 (MRB 10) bezeichnet wird.</p> <p><b>Musikalische Interpretation:</b> Stabil im Sinne von entschlossen, resolut, energisch hartnäckig. Obwohl diese Zeichnung zeigt, dass der musikalisch-rhythmische Bewegungsraum und die -kraft, auch wie die im MRB 9, groß und stark sind, wird in dieser Zeichnung eine viel mehr gestaute Spielenergie angezeigt. Dies beeinflusst besonders den Bewegungsfluss und den Klang der Töne.</p>

#### 4.4.3 Diagramm 2 (D2): Spannungsfluss-Eigenschaften

Es handelt sich um die Eigenschaft der Klänge und Schwingungen, die mit anderen musikalischen Parametern, wie z. B. Harmonie, Rhythmus, Melodie, Dynamik, Pause usw., untrennbar eng zusammenhängend erklingen. In der Musik, die vom Spieler gespielt wird, beobachtet die Therapeutin aber die Eigenschaft der Klänge und der musikalisch-rhythmischen Schwingungen und auch die musikalischen Parameter. Damit wird der

Wechsel der Affektlage erkannt, was auf die Eigenschaft hindeutet. Diese Wahrnehmung basiert auf die Bewegungskomponenten, wie Raum (*r/R*), Kraft (*k/K*) und Zeit (*z/Z*)<sup>38</sup> und wird danach beschrieben:

	Kleine Buchstaben ( <i>r/k/z</i> )	Große Buchstaben ( <i>R/K/Z</i> )
r-/Raum	klanglich fluktuierend; sich anpassend; Affektveränderung.	fließen von Klängen und Schwebung sind gleich bleibend, eintönig; gleichgültig; gelassen.
k-/Kraft	niedrige Klarheit und Intensität; gefühllos; verstimmt, entspannt; feinfühlig.	hohe Klarheit und hohe Gefühlsintensität; sehr erregt, außer sich.
z-/Zeit	allmählicher Übergang; geduldig, bedachtsam; erlösen.	abrupte Übergänge; Impulsivität, Reaktionsschnelligkeit.

#### 4.4.4 Diagramm 3 (D3): Antriebsvorläufer zur Klangregulation

Es geht um die Antriebsvorläufer. Es ist das Vorstadium der ausgeprägten Bewegungsantriebe und hat lernenden oder vermeidenden Charakter. Der Spieler nimmt eine aktive Rolle bei dieser Entscheidung ein. Hier können die Klangregulationsmuster beobachtet werden, die zum Abwehren oder Erlernen dienen:

	Kleine Buchstaben ( <i>r/k/z</i> )	Große Buchstaben ( <i>R/K/Z</i> )
r-/Raum	flexibel; die Verwendung von Klang- und Resonanzregulation zum assoziativen Lernen oder zu seinem Vermeiden.	bahnend, kanalisierend; die Verwendung von gleichbleibendem Klang, um Gedanken präzise auszudrücken oder sie von Affekten zu isolieren.
k-/Kraft	sanft, zart, leise, sensibel; abnehmende Klang- oder Resonanzunterstützung, um ohne Widerstand zu lernen oder um Ausdruck oder Empfangen von starken Gefühlen abzuwehren.	vehement, angestrengt: Anwachsen von Klang und Resonanz, um in verbalen Attacken und beim Problemlösungslernen Abwehr auszudrücken.
z-/Zeit	zögernd; Allmähliches Zu- oder Abnehmen von Klang und Resonanz, um jemanden abzulenken oder dessen Aufmerksamkeit für eine bestimmte Zeit zu binden und um mit Bedachtsamkeit lernen zu können.	plötzlich, ruckartig; abruptes Zu- oder Abnehmen von Klang oder Resonanz, um sich schnell mitzuteilen, wie es üblicherweise der Fall ist bei manisch erregtem oder phobieartigem Sprechen oder bei einer plötzlichen Einsicht.

<sup>38</sup> Die Kursiv gedruckten Buchstaben übernehmen in dem Kapitel, wo die Arbeit in bezug auf die Diagramme 2 bis 9 des RES-Profiles nehmen und analysiert und interpretiert werden, die vorstehenden Wörter.

#### 4.4.5 Diagramm 4 (D4): Antriebe (Efforts)

Es geht um die Antriebe des Spielers im Musikspiel. Efforts sind die motorischen Komponenten bei der Bewältigung (entweder nachgiebig oder ankämpfend) der äußeren Realität in bezug auf Raum, Gewicht und Zeit. Aus ihnen ist auf Aufmerksamkeit (Raum), Absicht (Kraft/Stärke) und Entscheidungsfähigkeit (Zeit) zu schließen (Hörmann, 2003 a, S. 226):

	Kleine Buchstaben ( <i>r/k/z</i> )	Große Buchstaben ( <i>R/K/Z</i> )
r-/Raum	indirekt	Direkt
k-/Kraft	Leicht	Stark
z-/Zeit	verlangsamend	Beschleunigend

#### 4.4.6 Diagramm 5 (D5): Intrinsischer, symmetrischer Klangfluss

Es geht um den symmetrischen Klangfluss, Bipolar. Man beobachtet in der Musik bzw. in den Klängen, die der Spieler spielt, das musikalische Verhalten des Spielers mit seiner Umgebung oder im Hinblick auf Objektbeziehungen. Das musikalische Spielverhalten des Spielers kann die Klänge und den gesamten Musikverlauf stark beeinflussen, was man auch in Folge der Dimensionen Breite, Länge und Tiefe beobachten kann:

	Kleine Buchstaben ( <i>r/k/z</i> )	Große Buchstaben ( <i>R/K/Z</i> )
r-/Raum	sich ausweiten, verbreiten: den gesamten Stimmapparat nutzen; offener und gut gestützter Klang.	sich verschmälern, enger werden: den gesamten Stimmapparat zusammenziehen; schwacher und zurückgehaltener Klang, mit wenig Atem erzeugt.
k-/Kraft	verlängern, nach oben: die Stimmbänder anspannen; höhere Töne.	verkürzen, nach unten: die Stimmbänder entspannen; tiefere Töne.
z-/Zeit	ausschwellen, nach vorne, vertiefen, aufplustern: die Stimme mehr entfalten; volle Klänge.	verflachen, nachlassen, nach hinten, höhlen, sich zusammenziehen: die Stimme weniger entfalten; dünne Klänge.

#### 4.4.7 Diagramm 6 (D6): Reaktiver, asymmetrischer Klangfluss

Es geht um die asymmetrischen Klangflüsse, einpolig. Man beobachtet in der Musik bzw. in den Klängen, die der Spieler spielt, die Reaktion des Spielers in bezug auf seine Umgebung oder im Hinblick auf Objektbeziehungen, d. h. dass interaktionelle,

reagierende „Sichöffnen“ auf angenehme und Verschließen auf unangenehme Reize (Hörmann, 2003 a, S. 226):

	Kleine Buchstaben ( <i>r/k/z</i> )	Große Buchstaben ( <i>R/K/Z</i> )
r-/Raum	seitliche Erweiterung: einseitige, äußere Klangentfaltung.	verschmälern zur Mitte: nach innen gerichtete Klangentfaltung.
k-/Kraft	Kopfklang verringern oder vergrößern, nach oben, kopfwärts: (äußere) Klangentfaltung oder (innere) Klangreduktion zum Kopf-/Nasalbereich.	Unterleibsklang verringern oder verstärken, nach unten hin: (äußere) Klangentfaltung oder (innere) Reduktion zur Körperückseite hin.
z-/Zeit	vorderseitiges Ausweiten oder Schmäleren: (äußere) Klangentfaltung oder (innere) Klangreduktion zur Körpervorderseite.	rückseitiges Ausweiten oder Schmäleren: (äußere) Klangentfaltung oder (innere) Reduktion zur Körperückseite hin.

#### 4.4.8 Diagramm 7 (D7): Formfluss-Design

Es geht um die Formfluss-Eigenschaft. Hier beobachtet man die Volumenveränderung der Klänge. Der Klangraum kann unterteilt werden in den allgemeinen Raum, der eine laute Klanggebung verlangt, oder in den persönlichen Raum, der durch eine weichere und eher flüsternde Stimmgebung charakterisiert ist, was sich auch zentrifugale oder zentripetale Bewegungsform nennt:

	Kleine Buchstaben ( <i>r/k/z</i> )	Große Buchstaben ( <i>R/K/Z</i> )
r-/Raum	sich windend, wellenförmig: wellenähnliche Wechsel im Klangvolumen.	Linear, kurvig, gebogen: gleichbleibendes Klangvolumen.
k-/Kraft	geringe oder kleine Amplitude: weiche Stimme bzw. Klänge.	große Amplitude: laute Stimme bzw. Klänge.
z-/Zeit	kurvige, weiche, runde Periodik: weiche Änderungen des Volumens.	Eckige, kantige winklige Periodik: scharfe Änderungen des Volumens.

#### 4.4.9 Diagramm 8 (D8): Richtungsformende Gesten

Es geht um die richtungsformenden Gesten. Diese sind zentripetale (zum Körperzentrum hin) und zentrifugale (vom Körperzentrum weg), speichenartige und bogenförmige Bewegungen mit kommunikativer, angreifender oder schützender Funktion (Hörmann, 2003 a, S. 226):



	Kleine Buchstaben ( <i>r/k/z</i> )	Große Buchstaben ( <i>R/K/Z</i> )
r-/Raum	seitwärts	Quer
k-/Kraft	aufwärts	Abwärts
z-/Zeit	vorwärts	Rückwärts

#### 4.4.10 Diagramm 9 (D9): Formen in Ebenen

Es handelt sich um die Formen in Ebenen. Hier werden elliptische, den Umfang des Raumes skizzierende konkave und konvexe, dreidimensionale Formen (horizontale, vertikale, sagittale Ebenen) erkannt (a.a.O.):

	Kleine Buchstaben ( <i>r/k/z</i> )	Große Buchstaben ( <i>R/K/Z</i> )
r-/Raum	ausbreiten, streuen	einschließen, sammeln
k-/Kraft	heben	senken
z-/Zeit	vorgehen	zurückgehen

## 5 Forschungsplan

### 5.1 Zweck der Arbeit

Ziel der musiktherapeutischen Arbeit mit verhaltensauffälligen Kindern ist die Überprüfung des Einflusses der Musiktherapie auf das Verhalten des auffälligen Kindes, das keine körperlichen und geistigen Defizite hat.

Das Ziel dieser Arbeit erreicht ist, wenn man feststellen kann, dass gewisse Veränderung im Verhalten des auffälligen Kindes in bezug auf die Auffälligkeit sichtbar ist. Zugleich lässt sich dieser Veränderungsprozess während der musiktherapeutischen Arbeit erkennen.

Die Auffälligkeit des Kindes, das sich auffällig verhält, liegt an seinem Verhalten in bezug auf sich selbst und auf seine Umgebung. Das Kind ist eigentlich in Ordnung, bloß versteht man sein Verhalten nicht richtig. Darum ist es recht, das Therapieziel darauf einzusetzen, die Bedeutung seines Verhaltens durch die genaue Beobachtung zu erkennen, anstatt auf das Kind Selbst zu zielen.

Die musiktherapeutische Arbeit mit verhaltensauffälligen Kindern beginnt mit dem Erkennen des Verhaltensmusters des Kindes in bezug auf Musik. Hier geht man davon aus, dass der innere Bewegungsfluss durch Musik bzw. musikalisches Tun nach außen zum Ausdruck gebracht werden kann. Zunächst wird die Musikwahrnehmung hinsichtlich der Bewegungsgröße (Bewegungsraum), Bewegungsintensität (Kraft) und Bewegungsdauer (Zeit) erfasst, dann die Formänderung des Verhaltens in bezug auf musikalisches Tun.

Um einen handfesten Beweis für die Veränderung des Ablaufes im Verhalten vorzuweisen, wird in dieser musiktherapeutischen Arbeit als Hilfestellung ein Messinstrument namens **Rhythmisch-Energetische Strukturanalyse (RES-Profil)** verwendet.

### 5.2 Plan der Arbeit

Die musiktherapeutische Arbeitsgruppe, die für diese Arbeit zusammengestellt wurde, gehört zur Förder-AG, welche in der Schule, in der Regel ab der dritten Klasse angeboten wird. Diese Förder-AG, die als musiktherapeutische Förder-AG bezeichnet wird,

wurde in diesem Fall jedoch bereits in der ersten und zweiten Klasse angeboten. In die Förder-AG wurden aufgrund der Raumsituation nur maximal drei Kinder aufgenommen. Die erste Gruppe wurde nach den Osterferien 2003 gebildet, nach den Sommerferien jedoch aus verschiedenen Gründen aufgelöst. Die zweite Gruppe wurde nach den Herbstferien 2003 nur mit Kindern der ersten Klasse gebildet. Die Arbeit mit der zweiten Gruppe wurde bis zum Beginn der Sommerferien 2004 fortgeführt. Zu der ersten Gruppe gehörten drei Kinder und zu der zweiten Gruppe zwei Kinder. Die Teilnehmer dieser beiden Gruppen kamen jeweils aus verschiedenen Klassen und verschiedenen Jahrgangsstufen.

Die Termine des Unterrichts hingen von schulischen Aktivitäten, wie z. B. Klassenfahrten und auch von schulfreien Tagen ab. An diesen Tagen fiel der Unterricht der Förder-AG ebenfalls aus. Die Förder-AG fand einmal in der Woche in dem Arbeitsraum statt, der neben dem Musikraum liegt. Für den Unterricht<sup>39</sup> wurde der Raum bis auf die Schränke leer geräumt. Die ausgewählten Instrumente wurden im Zimmer aufgestellt. Der Unterricht dauerte etwa 45 Minuten.

Die Teilnehmer der beiden Gruppen wurden auf Empfehlung der Klassenlehrerin ausgewählt. Für die Durchführung der Förder-AG hatte ich eine Einverständniserklärung von den Eltern der jeweiligen Teilnehmer eingeholt. Ansonsten hatte ich freie Hand, die Stunde zu gestalten.

Der folgende detaillierte Bericht behandelt nur die zweite Gruppe, an der zwei Kinder teilnahmen<sup>40</sup>. Die Namen der Teilnehmer wurden aus Gründen des Datenschutzes unkenntlich gemacht. Die Kinder werden hier als Teilnehmer A und Teilnehmer R bezeichnet.

---

<sup>39</sup> Obwohl die Sitzungen keinem normalen Musikunterricht glichen, bezeichne ich sie als Unterricht, da die Sitzungen in der Schule stattfanden. Außerdem sind die Kinder nicht endgültig mit einer klinischen Krankheit diagnostiziert worden.

<sup>40</sup> Im Teil 1.2 Diagnose werden aber alle fünf ursprünglich ausgewählten Kinder in bezug auf Verhaltensauffälligkeit in der Schule kurz erwähnt.

### 5.3 Vorgeschichte der Kinder<sup>41</sup>

*Begründung des Untersuchungsauftrags<sup>42</sup>*: Zwei von fünf Kindern, die an der musiktherapeutischen Förder-AG teilnahmen, kamen direkt aus dem Kindergarten. Drei andere Kinder wurden von einer Grundschule überwiesen. Den Antrag für die klinische und pädagogische Untersuchung vor der Einschulung/Überweisung in die Sonderschule hatten entweder die Leiterin des Kindergartens bzw. der Schule oder die Eltern des Kindes gestellt.

Die Begründung für die Untersuchungen war das auffällige Verhalten des jeweiligen Kindes, das seine weitere Ausbildung massiv gefährdete. Wegen der folgenden Erscheinungsbilder bezeichnete man das Kind als auffällig: motorische Unruhe, unkontrollierter Bewegungsdrang, Konzentrations- und Wahrnehmungsschwäche, Ablehnen von Regeln, ständige Streitlust, Störung der Mitschüler usw. All diese Erscheinungsbilder war bei den Teilnehmern des Förderunterrichts häufig zu beobachten.

Tabelle 2 ist eine Aufstellung der besonders häufigen Erscheinungsbilder von Auffälligkeiten bei Kindern, die diese Sonderschule für Erziehungshilfe besuchen. Die relativen Häufigkeiten der jeweiligen, verhaltensauffälligen Formen wurde in bezug auf die Gesamtzahl der Schüler der Sonderschule und in bezug auf die Teilnehmer der beiden musiktherapeutischen Förder-AG's dargestellt. Anhand der Tabelle lässt sich deutlich erkennen, welche Erscheinungsformen bei den Teilnehmern der musiktherapeutischen Förder-AG besonders stark ausgeprägt waren. Außerdem half dies, einen Plan für die Gruppenarbeit zu entwickeln.

---

<sup>41</sup> Hier bezogen auf alle fünf Kinder, die entweder zu der ersten oder zu der zweiten Gruppe gehörten. Diese Information erhielt ich durch das Gespräch mit Lehrern, die in dieser Schule beschäftigt sind und durch die Sichtung der Dokumente.

<sup>42</sup> Die Untersuchung wurde von der Leiterin des Kindergartens und der Grundschule beantragt.

(Tabelle 2)<sup>43</sup>

Nr.	Art des auffälligen Verhaltens	Relative Häufigkeit/ die Gesamtheit der Schüler <sup>44</sup>	Absolute Häufigkeit/ die Teilnehmer der beiden Arbeitsgruppen	Relative Häufigkeit/ die Teilnehmer der beiden Arbeitsgruppen
1	Aggressives Verhalten	mehr als 50%	1	20%
2	Extreme Arbeits-/Leistungsverweigerung	Knapp 50%	1	20%
3	Emotionale Verunsicherung, Geringe Frustrationstoleranz, Desorientierung	Knapp 50%	3	60%
4	Schwierigkeiten, Regeln u. Grenzen einzuhalten	etwa 33%	3	60%
5	Hyperaktivität, Konzentrationsstörungen	etwa 24%	4	80%
6	Deviantes Verhalten	etwa 11%	5	100%
7	Vernachlässigung, Verwahrlosung	etwa 12%	3	60%
8	Generell: Wahrnehmungs- und Beziehungsstörungen, mangelnde Konfliktfähigkeit		5	100%

Aus den Angaben dieser Tabelle wird auch deutlich, dass sich die Auffälligkeiten der Teilnehmer besonders ausgeprägt in der Wahrnehmung von Beziehungen und in deviantem Verhalten zeigen. Außerdem haben die Teilnehmer gehäuft Konzentrationsstörungen und sie sind hyperaktiv. Doch die Häufigkeit von aggressivem Verhalten liegt hier bei nur 20%. Dies bedeutet, dass hyperaktives Verhalten nicht zwangsläufig mit aggressivem Verhalten einher geht.

**Familiäre Situation:** Sowohl der Arzt, als auch der beauftragte Pädagoge, führten ein Gespräch mit den Eltern des betroffenen Kindes durch, bei dem sie sich ein Bild von seiner familiären Situation machen konnten. Sie informierten sich durch dieses

---

<sup>43</sup> Die Art des auffälligen Verhaltens und dessen Häufigkeit bezogen auf die Gesamtheit der Schüler wurden übernommen von einem Schulprojekt, das in der Sonderschule 1998 durchgeführt worden war (Umsetzung des Erprobungsmodells, 1998).

<sup>44</sup> Die Schüler, die diese Sonderschule für Erziehungshilfe besuchen.

Gespräch über die Beziehungen zwischen den Familienmitgliedern, über die Beziehung zwischen dem betroffenen Kind und seinen Eltern, sowie seinen Geschwistern. Aus klinischer Sicht wurde der Verlauf der jeweiligen Krankheitsgeschichte des Kindes deutlich und aus pädagogischer Sicht zeigte sich der Verlauf der Erziehung des Kindes in der Familie. Außerdem erfuhren Arzt und Pädagoge im Gespräch die Meinung der Eltern über das Verhalten ihres Kindes und wie diese selbst die Erziehung ihres Kindes einschätzten. Je nach Einstellung der Eltern zu ihrem Kind und zur Schule kann die weitere Zusammenarbeit eher positiv oder eher schwierig verlaufen. Aus den Elterngesprächen ergab sich Folgendes:

Drei von fünf Kindern leben nur mit einem Elternteil, denn die Eltern des Kindes leben getrennt und das Kind lebt mit seiner Mutter und seinen Geschwistern zusammen. Nur zwei Kinder leben mit beiden Elternteilen zusammen.

Alle fünf Kinder haben Geschwister. Zwei von fünf Kindern haben Geschwister, die früher ebenfalls eine Sonderschule für Erziehungshilfe besuchten.

Zwei von fünf Kindern weisen einen Migrationshintergrund auf. Sprachprobleme lassen sich jedoch nur bei einem Kind erkennen. Seine Eltern kamen nach Deutschland, um hier zu arbeiten und das Kind wurde in Deutschland geboren, es wuchs jedoch unter dem Einfluss einer anderen Sprache auf und hatte erst im Kindergarten engen Kontakt mit Deutschsprachigen. Ein Elternteil des anderen Kindes war deutsch, so dass das Kind mit der deutschen Sprache aufwuchs. Dieses Kind hat keine Sprachprobleme.

**Schulärztliches Gutachten:** Das Gutachten beinhaltete den körperlichen Entwicklungsstand des Kindes, der sich aus der körperlichen Untersuchung ergab. Es ermittelte außerdem die Krankheitsgeschichte des Kindes und bewertete den psychischen Zustand in bezug auf die Schulreife durch einen CPM-Test<sup>45</sup> nach Raven. Mit der Begründung seiner Meinung über die Einschulung oder Überweisung des Kindes in eine Sonderschule, etwa die Sonderschule für Erziehungshilfe, formulierte der Arzt auch eine Empfehlung über die zu treffenden, pädagogischen Maßnahmen:

Nur bei einem Kind waren bei der Geburt Komplikationen aufgetreten. Als es einen unerklärlichen Anfall hatte, nahm es eine Zeit lang Medikamente ein und nahm an einer

---

<sup>45</sup> Mit diesem Test werden die visuelle Wahrnehmung und die Graphomotorik untersucht.

Therapie teil. Seitdem verlief seine Entwicklung in bezug auf den Anfall unauffällig. Allgemein waren körperliche oder klinisch-psychische Schädigungen oder Beeinträchtigungen bei diesen fünf Kindern nicht bekannt.

**Sonderpädagogisches Gutachten:** Das Verhalten der Kinder wurde im Schulkindergarten oder in der Schule beobachtet. Es wurde ein Gespräch mit der Leiterin des Schulkindergartens bzw. der Schule geführt, sowie ein Intelligenztest durchgeführt (CFT 1). Weiterhin erfolgten Gespräche mit den Eltern. Ziel war es, die Beziehung des Kindes zu seinem Vater, seiner Mutter und seinen Geschwistern möglichst genau und objektiv zu beobachten. Informelle Tests wurden ebenfalls durchgeführt. Dann wurde ein sonderpädagogisches Gutachten über das Kind geschrieben, in dem seine seelische und geistige Schulreife beschrieben wurde. Es berichtete vor allem über das Lern-, Arbeits- und Sozialverhalten, über den Zustand seiner Emotionen, Sprache, Kognition und Wahrnehmung:

Diese therapeutischen und pädagogischen Maßnahmen wurden individuell geplant und durchgeführt. Dieser Plan wurde auch auf den Unterrichtsplan in der Sonderschule abgestimmt. Die musiktherapeutische Förder-AG war ebenfalls ein Teil dieses Therapieplans.

**Eindruck von den Beobachtungen der Vorgeschichte des Kindes:** Um das Kind in einer Sonderschule für Erziehungshilfe anmelden zu können, müssen mehrere Unterlagen vorliegen. Die obengenannten Gutachten sind in bezug auf die musiktherapeutische Förder-AG besonders interessant.

Die beiden Gutachten dienen zur Diagnose der Symptome der Verhaltensauffälligkeit des Kindes. Obwohl ein Gutachten vom Schularzt und das andere von einem Heilpädagogen geschrieben wurde, gibt es hier doch einige Bedenken. Es besteht kein Zweifel an deren Beobachtungsfähigkeiten innerhalb ihres Qualifikationsbereiches, aber hier handelte es sich auch um den psychologischen Zustand des Kindes, was eher in den psychologischen Bereich gehört. Ohne ein kinderpsychologisches Gutachten besteht die Gefahr, die Risikofaktoren und das zugrunde liegende Problem nicht genau genug zu erkennen oder das auffällige Verhalten des Kindes falsch zu interpretieren.

Außerdem fokussierte sich das empfohlene Förderprogramm sehr stark auf die Schwachstellen oder Probleme und behandelte die positiven Fähigkeiten des Kindes kaum.

Das ärztliche Gutachten ging außerdem zu wenig auf die körperlichen Probleme wie z. B. ein Krampfleiden oder eine motorische Unruhe des Kindes ein. Es fanden auch keine weiteren Untersuchungen statt, um genauere Ursachen hierfür zu finden. Stattdessen wurde in so einem Fall üblich empfohlen, eine pädagogische oder physiologische (bzw. Ergo-) Therapie durchzuführen.

Wenn das auffällige Verhalten Folge einer körperlichen Störung ist, so sind der Entwicklung des Kindes Grenzen gesetzt, die sich im Gegensatz zu den Grenzen bei umweltbedingten Auffälligkeiten nicht wesentlich weiter dehnen lassen.

Um einen Schüler in einer Sonderschule für Erziehungshilfe anzumelden, ist eine genaue Untersuchung erforderlich. Leider bringt eine genaue Untersuchung Kosten mit sich, die kaum jemand zu übernehmen bereit ist. So wird das Kind, wie es seine Eltern erhofft haben, schließlich doch in der Sonderschule für Erziehungshilfe angemeldet.

#### **5.4 Vorgehensweise der musiktherapeutischen Arbeit**

Diese musiktherapeutische Arbeit mit verhaltensauffälligen Kindern wurde nach einem Konzept von K. Hörmann (adressatenorientierte Musiktherapie mit Diagnose, Erlebnisvertiefung und Handlungsorientierung) durchgeführt (1994 und 1999, S. 101 ff.). In diesem Konzept spiegeln sich jedoch das musiktherapeutische Konzept von R. O. Benenzon (1983) (Iso- und Levelprinzip) und ein heilpädagogisches Konzept, nämlich das therapeutisch-pädagogische Konzept mit Wahrnehmen, Verstehen und Handeln, stark wider.

Das Konzept der Musiktherapie, das K. Hörmann vorgestellt hat, beruht auf drei Grundprinzipien, die ständig und wechselweise während der musiktherapeutischen Arbeit im Vordergrund stehen. Das eine ist die Diagnostik, das andere Erlebnisvertiefung und das dritte ist die Handlungsaktivierung. Unter letzterer versteht er die Erfolgskontrolle für das Vorgehen nach der Arbeitsformel (Hörmann, 1994), nämlich



Entwicklung = Akzeptanz + Konfrontation<sup>46</sup>. In dieser Arbeit wird ein Messinstrument namens **Rhythmisch-Energetische Strukturanalyse (RES-Profil)** als Hilfestellung für Diagnose in der Musiktherapie verwendet. Das Messinstrument (RES-Profil) dient dazu, dass die Therapeutin während der musiktherapeutischen Arbeit sowohl die musikalische Bewegung als auch die psychophysische Reagibilität des auffälligen Kindes und die Veränderung von Befindlichkeit und Verhaltensweisen in bezug auf Musik möglichst objektiv zu beobachten: Während der Arbeit wurden einige Muster sowohl im Verhalten des auffälligen Kindes, als auch im Musizieren des auffälligen Kindes erkannt und interpretiert (bewusst wahrgenommen) (Akzeptanz; Iso-Prinzip). Darüber hinaus versucht die Therapeutin eine Verbindung zwischen die beiden Muster zu erkennen und zu interpretieren. Dann versucht sie mit dem Kind, die verschiedene musikalisch-rhythmische Bewegungsmuster in der Musik, die das auffällige Kind gespielt hat, zu variieren, zu erweitern und zu stärken (Konfrontation). Dies erzielt auch, auf das Verhalten des Kindes beeinflussen (Entwicklung; Level-Prinzip).

Als Ausgangspunkt dieser musiktherapeutischen Arbeit wird das Interesse des Kindes angenommen bzw. das Kind motiviert, zugleich die häufig vorkommenden musikalischen Rhythmen während der Arbeit zu stärken und zu entfalten. Das Kind kann meist damit beginnen, wofür es sich interessiert, Lust hat und wo es sich am meistens sicher fühlt. Wenn damit die Arbeit beginnt, kann es für das Kind bedeuten, dass es sich akzeptiert und von der Umwelt akzeptiert wird. Im Lauf der Arbeitsstunde wird versucht, den Schwachpunkt des Kindes gemeinsam herauszufinden, zu bearbeiten (bzw. die verschiedenen musikalischen Rhythmen zu bearbeiten) und die Schwächen zu überwinden. Dabei wird auch versucht, das Selbstbewusstsein des Kindes durch sein Können und durch das Gefühl, in der Gruppe eine wichtige musikalische Rolle einzunehmen, zu stärken.

Zu Beginn des jeweiligen Unterrichts sprach die Therapeutin mit den Teilnehmern und sammelte Vorschläge und Wünsche der Kinder in bezug auf das musikalische Spiel im Unterricht. Dieses Gespräch zielte darauf ab, jedem Kind einerseits das Gefühl zu

---

<sup>46</sup> Die Entwicklung meint hier die Entwicklung, die von der Akzeptanz des Verhaltens ausgeht und es mit den für ein gesundes und ausgeglichenes Verhalten notwendigen Verhaltensmerkmalen konfrontiert und ergänzt.

vermitteln, dass es von anderen akzeptiert wird. Andererseits war es, dass dem Kind beizubringen, dass es selbst den Wunsch von anderen und die gemeinsamen Entscheidungen schätzen und akzeptieren soll.

Während des Unterrichts half die Therapeutin den Kindern entsprechend dem Vorschlag, den sie gemeinsam akzeptiert hatten, zu spielen. Hier hatten die Kinder die Möglichkeit, ein Instrument frei zu wählen, es gegebenenfalls auch zu wechseln und den Vorschlag teilweise zu variieren.

Das musikalische Spiel selbst verlief frei. Während des Musikspiels versuchte die Therapeutin eine musische Verbindung zwischen den Mitspielern zu vermitteln, indem sie sich begleitend oder führend in das musikalische Spiel einfügte.

Der musiktherapeutische Unterricht wurde mit einem abschließenden Spiel beendet. Dieses konnte ein Solospiel oder auch ein gemeinsames Spiel sein. Während des Solospiels wartet und hört der andere Mitspieler zu.

Während des Musikspiels beobachtet die Therapeutin die Beziehung der jeweiligen Person zu dem Instrument, zu den Mitmenschen, zur Musik und zu sich selbst, sowie die Körperhaltung. Die Aufzeichnung dieser Beobachtungen geschah nach dem RES-Profil. Das RES-Profil wurde nach jeder Unterrichtsstunde erstellt. Anhand dieser Aufzeichnung konnte die Therapeutin die Stärken und Schwächen der Kinder erkennen und die nächste Unterrichtsstunde dementsprechend einrichten.

## **5.5 Aufzeichnungen mit RES-Profil**

Die Therapeutin versucht zunächst, das musikalisch-rhythmische Bewegungsmuster im Musikspiel des Kindes und auch das Verhaltensmuster des Kindes in bezug auf das Musikspiel und Musikhören zu erkennen. Dies ermöglicht die Aufzeichnung, die nach jedem Unterricht mit dem RES-Profil erfolgt.

Dann versucht sie durch Zusammenarbeit mit dem Kind das musikalisch-rhythmische Bewegungsmuster im Musikspiel zu erweitern und zu stärken, indem durch den Kanal der Wechselbeziehung zwischen den beiden auch das Verhaltensmuster des Kindes in bezug auf sich selbst und auf seine Umwelt beeinflusst werden kann.

Nach der gesamten musiktherapeutischen Arbeit in der Schule waren zahlreiche Aufzeichnungen vorhanden. Mit Hilfe dieser Aufzeichnungen ist es auch möglich, das musikalische Verhalten des Kindes in bezug auf das auffällige Verhaltensmuster zu analysieren und zu interpretieren.

In dieser Arbeit werden Abkürzungen verwendet: Im Diagramm 1 werden **musikalisch-rhythmische Bewegungsmuster (MRB)** nämlich MRB 1, MRB 2, ..., MRB 10 und in den Diagramme 2 bis 9 nur die Anfangsbuchstaben der Bewegungskomponenten Raum (*R/r*), Kraft (*K/k*) und Zeit (*Z/z*) notiert.

## 5.6 Arbeitsmaterialien

Im Unterricht wurden neben verschiedenen Instrumenten, die im musiktherapeutischen Unterricht die Hauptrolle spielen, verschiedene weitere Materialien verwendet: Musik-CDs<sup>47</sup>, Musikanlage, Mikrophon, Arbeitszettel usw. Die verschiedenen Instrumente wurden den Kindern zu unterschiedlichen Zeitpunkten angeboten und ab und zu gewechselt. Einige Instrumente, an denen das Interesse eines Teilnehmers dauerhaft anhielt, sind dauerhaft im Unterricht eingesetzt worden. Zu diesen gehörten Instrumente, wie Trommel, Keyboard, Blockflöte und Mundharmonika.

Mit der Musikanlage war es möglich, CDs zu hören, eigene Musik aufzunehmen und auch mit dem Mikrophon zu singen.

Mit Arbeitszetteln sind hier Zettel gemeint, welche die Noten des Liedes in Buchstabenform enthielten.

### 5.6.1 Instrumente

Die Instrumente haben verschiedene Eigenschaften, was in der Musiktherapie zum großen Teil sehr nützlich ist (Kreft, 1981, S. 103 ff.). So hat P. Weidekamp die Instrumente in seiner Arbeit je nach dem Zwecke des Klangs aufgeteilt (1990, 190 ff.).

---

<sup>47</sup> Sowohl Kinderlieder-CDs, als auch Klassik-CDs wurden zum Hören im Unterricht verwendet. Über die Kinderlieder-CD wird im dritten und vierten Teil des zweiten Kapitels berichtet.

M.-C. Creutz-Völker baute auch selbst einige Instrumente in einfachen Formen (2003)<sup>48</sup> und verwendete sie in ihrer musikalischen Arbeit. Wodurch werden auch die Kosten für die Einrichtung reduziert (Kreft, 1981, S. 118) und Interesse am Musikspiel des Kindes neu erweckt.

Selbst in dieser Schule, wo die vorliegende Arbeit praktisch durchgeführt wurde, gibt es mehrere Trommeln, welche die Musiklehrerin zum großen Teil selbst gebaut und bemalt hat. Diese Trommeln sind unterschiedlich groß, was den Klang des Instrumentes beeinflusst.

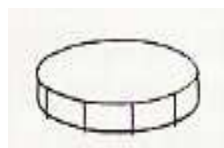
### 5.6.1.1 Trommel

Im Unterricht wurden drei unterschiedliche Trommelformen verwendet (Abbildung 2), nämlich die zylindrische Pauke, die Rahmenpauke und die Doppelpauke (Blades, 1980).

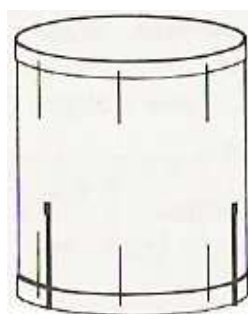
(Abbildung 2)



Doppelpauke



Rahmenpauke



zylindrische Pauke

Die Teilnehmer A und R benutzten häufig die Trommeln und spielten meist mit der zylindrischen Pauke. Sie ist die größte von allen. Im Spiel bedeutet dies, dass mehr Spielmöglichkeiten bestehen, als mit den anderen Trommeln. Die Rahmenpauke (Rahmentrommel) muss mit der Hand festgehalten werden, was bedeutet, dass nur eine Hand frei ist, um sie zu spielen. Obwohl sie leicht in der Hand liegt und man sich beim Spiel bewegen kann, bietet sie dem Spieler in der Beziehung zwischen Spieler und Instrument

---

<sup>48</sup> Es ist auch möglich, zusammen mit den Kindern Instrumente zu bauen.

einen gewissen Rückhalt. Beim Spiel mit der Doppelpauke (Bongos) dagegen kann sich der Spieler nicht so leicht bewegen. Die Pauke steht im Mittelpunkt des Raums und des Spiels. Der Spieler kann sich nur um das Instrument herumbewegen. Die zylindrische Pauke (Tom-Tom) kann je nach Körpergröße des Spielers unterschiedlich große Trommeln enthalten. Obwohl diese Pauke eine einfache Form hat, kann sie der Spieler je nach Lust und Laune auf verschiedene Art und Weise handhaben. Er kann sie zum Spielen mal stehen lassen, mal auf seinem Schoß haben, mal seitlich umdrehen usw. Er kann sich auch selbst um das Instrument herum bewegen.

Die Trommel ist ein rhythmisches Instrument, was bedeutet, dass damit nur entweder Lautstärke oder rhythmische Vorgehensweise im Spiel Klangeffekt hervorrufen kann. Auf die Klangfarbe der Musik hat sie keinen Einfluss.

### **5.6.1.2 Keyboard**

Das Keyboard ist ein elektronisches Tasteninstrument (Meeùs, 1980). Es hat mehrere Funktionen, nämlich den Klang verschiedener Instrumente nachzuahmen, sein eigenes Spiel aufzunehmen, um die aufgenommene Musik hören zu können und einige mehr. Beim Keyboardspiel hat der Spieler sowohl bei der Klangfarbe, als auch der Lautstärke des Klanges und Tonumfangs große Variationsmöglichkeiten.

### **5.6.1.3 Mundharmonika**

Wie beim Keyboardspiel kann der Spieler die Tonlage auch beim Mundharmonikaspiel selbst bestimmen. Je nach Bewegungsgröße des Instrumentes am Mund unterscheiden sich die Töne bzw. der Klang. Eine Grenze in der Lautstärke wird durch die Kraft des Aus- und Einatmens gesetzt. Besonders aus der Tiefe des Atems lässt sich deutlich körperliche An- und Entspannung ablesen.

#### **5.6.1.4 Blockflöte**

Zum Spiel der Blockflöte ist die Aktion des Ausatmens besonders wichtig. Leider muss der Spieler die Griffe beherrschen, um den richtigen Ton zu erzeugen. Aber, obwohl die Teilnehmer die Griffe nicht beherrschten, benutzten sie dieses Instrument gerne.

Die Blockflöte hat begrenzten Tonumfang und Klangstärke, dennoch zeigt sie eine besondere Verbindung mit dem Körper des Spielers, der durch sein Atmen die Töne erzeugen muss, indem er seiner Körperwahrnehmung bewusst wird.

#### **5.6.2 Lieder**

Im Unterricht wurden verschiedene Lieder angeboten. Die meisten Lieder hörten die Teilnehmer jedoch von verschiedenen Musik-CDs. Zu dieser Musik sangen sie oder sie spielten dazu auf einem Instrument, meist der Trommel. Hier verbinden sich besonders Bewegung und Musik, wobei sich verschiedene Ausdrucksformen beobachten lassen (Hörmann, 1987). Die beiden Lieder ‚Alle meine Entchen‘ und ‚Bruder Jakob‘ sangen und spielten die Kinder mit besonderer Intensität. Die Lieder sangen sie schon zu Beginn des Unterrichts von sich aus. Diese Lieder und die anderen Musikstücke wurden musikalisch in bezug auf D2 vom RES-Profil analysiert. Die musikalische Struktur und die Eigenschaft des Musikstückes lassen sich im Zusammenhang mit dem Diagramm 2 des RES-Profiles deutlich erkennen.

Die Analyse der Lieder, die im musiktherapeutischen Unterricht vorgekommen sind, erfolgte das Ergebnis, das in dieser musiktherapeutischen Arbeit als Erwartungsziel des Liederspiels eingesetzt (Level-Prinzip) wurde. Das Liederspiel des Kindes ließ sich ebenfalls damit vergleichen, wobei der momentane Zustand des Kindes durch musikalisch-rhythmische Bewegungsmuster und durch musikalisches Spielverhalten des Kindes erkannt wurde (Ist-Zustand). Im Liederspiel, zu dem im musikalischen Spiel immer wiedergekehrt wurde, zeigten sich gewisse Änderungen sowohl in der musikalischen Spielform (d. h. der Art des Liederspiels des Kindes), als auch im musikalischen Spielverhalten des Kindes (zwischen ihm und seiner Außenwelt und zwischen ihm und sich selbst). Ein Beispiel für eine deutliche Veränderung in seinem musikalischen

Spielverhalten, die sich wiederum in seiner musikalischen Spielform widerspiegelte, war seine Konzentration und seine Ausdauer.

Die Teilnehmer nahmen sich auch viel Zeit, die Lieder von der Musik-CD zuzuhören.

## 5.7 Rahmen der Analyse und der Bewertung des RES-Profiles

Um den Verlauf der gesamten musiktherapeutischen Arbeit zu bewerten, werden die gesamten Aufzeichnungen als Stichprobe übernommen<sup>49</sup> und in drei Gruppen aufgeteilt, die im Folgenden als musikalische Spielphasen (die 1., 2., und 3. musikalische Spielphase) bezeichnet werden. Leider ist es nicht möglich, die Zahl der Unterrichtsstunden so aufzuteilen, dass sich jede musikalische Spielphase aus gleich vielen Unterrichtsstunden zusammensetzt. Darum werden bei Teilnehmer A die ersten neun Sitzungen der ersten musikalischen Spielphase, die nächsten neun Sitzungen der zweiten musikalischen Spielphase und die übrigen zehn Sitzungen der dritten musikalischen Spielphase zugeteilt. Bei Teilnehmer R werden zur ersten musikalischen Spielphase die ersten neun Sitzungen, zur zweiten und dritten musikalischen Spielphase jeweils zehn Sitzungen gezählt. Dieser Unterschied zwischen den beiden Teilnehmern ergibt sich, da Teilnehmer A in einer Unterrichtsstunde abwesend war.

In Diagramm 1 (D1) findet man 7 Zahlen, von 0 bis 6, was die Stärke des Auftritts des **musikalisch-rhythmische Bewegungsmusters** zeigt, von beiden Polen, parasympathisch (MRB 1, 3, 5, 7 und 9) und sympathisch (MRB 2, 4, 6, 8 und 10). Für die Datenerhebung werden diese 7 Zahlen in drei Gruppen, nämlich niedrige, mittlere und hohe Grade der Auftrittsstärke des MRBs eingeordnet. Zu den niedrigen Graden werden die Zahlen von 0 bis 2, zu den mittleren Graden die Zahl 3 und zu den hohen Graden die Zahlen von 4 bis 6 gezählt. Die Zahl 3 tritt am häufigsten von allen Zahlen auf, darum wird sie als mittlerer Grad übernommen. Die übrigen Zahlen werden symmetrisch geteilt.

Für die Datenerhebung und die Häufigkeitsuntersuchung werden die Diagramme 2 bis 9 in bezug auf großen und kleinen Buchstaben der Bewegungskomponenten miteinander verglichen.

---

<sup>49</sup> Diese sind der Arbeit in tabellarischer Form als Anhang beigelegt.

Um die Veränderung des Verhaltens eines Kindes während der musiktherapeutischen Arbeit wissenschaftlich nachzuweisen, wurde diese Untersuchung durchgeführt. Für die Datenerhebung wurden die Chi-Quadrat-Tests verwendet<sup>50</sup>, zu denen auch der exakte Test nach Fisher gehört. Mit diesem wird die Signifikanz der jeweiligen Diagramme des RES-Profiles abgelesen. Ist das Ergebnis des Tests kleiner als der Mittelwert von 0,05, zeigt der Test dies als signifikant an. Auf diese Weise können die Veränderungen im musiktherapeutischen Spiel erkannt werden.

Zusätzlich werden Häufigkeit und Stärkegrad der musikalischen Formen in den jeweiligen Diagrammen untersucht. So soll vermieden werden, dass kleine Veränderungen, die bei dem exakten Test nach Fisher nicht angezeigt wurden, übersehen werden. Bei der Interpretation der Häufigkeitsverteilungsuntersuchung werden die musikalischen Veränderungen berücksichtigt.

Die Erfahrungen, welche die Teilnehmer beim musikalischen Spiel einiger, bestimmter Lieder, wie ‚Alle meine Entchen‘, ‚Bruder Jakob‘ und ‚Wir werden immer größer‘, oder beim Spielen bestimmter Instrumente, wie etwa Keyboard-, Trommel- oder Flötenspiel, machten, spielten eine große Rolle in bezug auf das gesamte musikalische Spiel und das Spielverhalten der Teilnehmer (Hörmann, 1987). Zum Schluss dieser Arbeit wird daher die Entfaltung ihres musikalischen Spiels und ihrer musikalischen Spielweise, sowie die Veränderung des Spielverhaltens beim Spiel bestimmter Lieder und bestimmter Instrumente im Zusammenhang mit dem RES-Profil dargestellt und interpretiert.

---

<sup>50</sup> Hier wurde das Computerprogramm SPSS verwendet.



## Beispiele der praktischen Musiktherapie mit dem RES-Profil

### 6 Analyse der Datenerhebung

#### 6.1 Teilnehmer A

##### 6.1.1 Diagramm 1 (D1): Spannungsfluss-Rhythmen<sup>51</sup>

###### musikalisch-rhythmische Bewegungsmuster 1 (MRB 1)



Diese Zeichnung stellt hier das **musikalisch-rhythmische Bewegungsmuster 1 (MRB 1)** dar. Es ähnelt der Form der Sinuskurve eines Oszillogrammes.

Im musikalischen Spiel des Teilnehmers A wird das MRB mit den zehn Zeichnungen des MRBs verfolgt. Die Zeichnung des MRBs 1 wird im musikalischen Spiel wiedergefunden und im Folgenden interpretiert.

		Grade der Auftrittstärke des MRBs 1			Gesamt
		geringe	mittlere	hohe	
Phase	1	6	3	0	9
	2	1	2	6	9
	3	0	2	8	10
Gesamt		7	7	14	28

Diese Tabelle zeigt, wie stark das musikalisch-rhythmische Bewegungsmuster 1 (MRB 1) im musikalischen Spiel des Teilnehmers A wahrgenommen wird: Eine kontinuierliche Verschiebung der Stärke des MRBs 1 ist nach rechts gerichtet und in den jeweiligen musikalischen Spielphasen deutlich sichtbar. Hier wird folgendermaßen interpretiert, dass der kleine, musikalische, wellenförmige Rhythmus im Musikspiel des Teilnehmers A im Laufe der gesamten musikalischen Spielzeit immer häufiger

<sup>51</sup> Die folgenden zehn Zeichnungen des musikalisch-rhythmischen Bewegungsmusters werden im Kapitel 4.4.2 noch näher beschrieben.

auftaucht. Mit dieser musikalisch-rhythmischen Bewegung ermöglicht es zugleich, das gesamte musikalische Spiel weich, fließend und nicht sehr angespannt erklingen zu lassen.

#### Chi-Quadrat-Tests

	Wert	df	Asymptotische Signifikanz (2-seitig)	Exakte Signifikanz (2-seitig)	Exakte Signifikanz (1-seitig)	Punkt-Wahrscheinlichkeit
Chi-Quadrat nach Pearson	16,622(a)	4	,002	,001		
Likelihood-Quotient	21,483	4	,000	,001		
Exakter Test nach Fisher	16,613			,001		
Zusammenhang linear-mit-linear	13,983(b)	1	,000	,000	,000	,000
Anzahl der gültigen Fälle	28					

Als Chi-Quadrat-Tests zeigt der exakte Test nach Fisher, dass die Veränderung des musikalisch-rhythmischen Bewegungsmusters 1 (MRB 1) im gesamten Musikspiel auch signifikant ist. Denn der Testwert ist 0,001, also kleiner als der Mittelwert von 0,05.

#### **musikalisch-rhythmisches Bewegungsmuster 2 (MRB 2)**



Die Zeichnung wird hier als musikalisch-rhythmisches Bewegungsmuster 2 (MRB 2) benannt, welche um eine variierte Form des MRBs 1 geht. Hier wird der Bewegungsfluss mit einer veränderten Dreieckschwingung gezeichnet und damit versucht auf eine etwas angestaute Spannung hinzudeuten.

Im musikalischen Spiel des Teilnehmers A wird das MRB mit den zehn Zeichnungen des MRBs verfolgt. Die Zeichnung des MRBs 2 wird im musikalischen Spiel wiedergefunden und im Folgenden interpretiert.

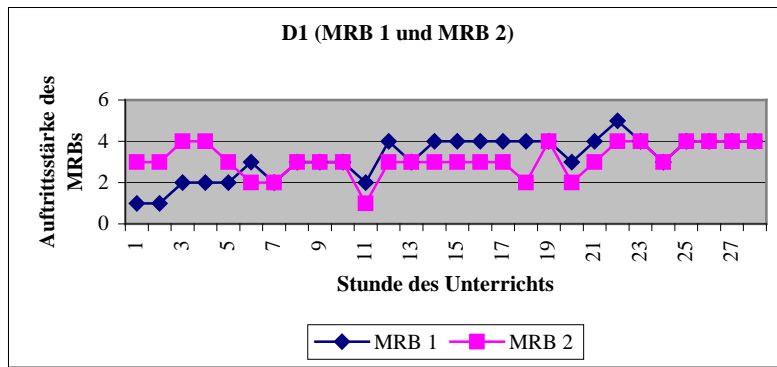
		Grade der Auftrittstärke des MRBs 2			Gesamt
		geringe	mittlere	hohe	
Phase	1	2	4	3	9
	2	1	3	5	9
	3	0	2	8	10
Gesamt		3	9	16	28

Die Tabelle zeigt, wie stark dieses musikalisch-rhythmische Bewegungsmuster 2 (MRB 2) im musikalischen Spiel des Teilnehmers A wahrgenommen wird: Die Verschiebung des Stärkegrades des MRBs 2 erkennt man in der obigen Tabelle nach der jeweiligen musikalischen Spielphase, wenn es auch in der Musik sehr schwach wahrgenommen wird. Das bedeutet, dass eine gewisse Spannung mit dem MRB 2 im gesamten musikalischen Spiel anhält, jedoch ist es schwer wahrzunehmen. Der musikalische Verlauf ist trotz der kleinen, rhythmischen Dehnung insgesamt fließend. Dies wird folgendermaßen interpretiert, dass der Teilnehmer A während der gesamten musikalischen Spielphase mit einer kleinen Spannung sein musikalisches Spiel durchgehend dargestellt hat.

#### Chi-Quadrat-Tests

	Wert	df	Asymptotische Signifikanz (2-seitig)	Exakte Signifikanz (2-seitig)	Exakte Signifikanz (1-seitig)	Punkt-Wahrscheinlichkeit
Chi-Quadrat nach Pearson	4,883(a)	4	,300	,300		
Likelihood-Quotient	5,771	4	,217	,300		
Exakter Test nach Fisher	4,688			,302		
Zusammenhang linear-mit-linear	4,691(b)	1	,030	,030	,022	,013
Anzahl der gültigen Fälle	28					

Der exakte Test nach Fisher bestätigt es aber nicht, obwohl die Verschiebung des Stärkegrades des MRBs 2 schwach wahrgenommen werden kann. Der Testwert zeigt 0,302, was den Mittelwert von 0,05 stark übersteigt.



(MRB bedeutet musikalisch-rhythmische Bewegungsmuster)

Obwohl das musikalisch-rhythmische Bewegungsmuster 1 (MRB 1) von Beginn der Unterrichtsstunde an beim Musizieren des Teilnehmers A stark auftritt, erkennt man in der obigen Graphik, dass die Zunahme der Stärke des MRBs 1 im Musikspiel besonders deutlich zusehen ist. Die beiden musikalisch-rhythmischen Bewegungsmuster (MRB 1 und MRB 2) beginnen im musikalischen Spiel bei einem unterschiedlichen Stärkegrad. Dann jedoch festigt und stabilisiert sich ihre Stärke im Laufe der Zeit kontinuierlich. Sogleich verschwinden die Unterschiede, was wiederum bedeutet, dass sowohl das MRB 1 als auch das MRB 2 in den dritten musikalischen Spielphasen abwechselnd und deutlich wahrnehmbar stark vorgekommen sind. Dies lässt sich auch interpretieren, dass der Teilnehmer A innerhalb seines musikalischen Spiels mal entspannt und mal angespannt war und doch sein Musikspiel durchgesetzt hat.

### **musikalisch-rhythmische Bewegungsmuster 3 (MRB 3)**



Diese Zeichnung wird hier als musikalisch-rhythmische Bewegungsmuster 3 (MRB 3) benannt. Es stellt eine stark verzerrte und variierte musikalisch-rhythmische Form des MRBs 1 dar. Hier erkennt man kaum eine Schwingungsform. Doch in dem musikalischen Spiel ist es möglich ein solches musikalisch-rhythmische Bewegungsmuster wie MRB 3 auch wahrzunehmen.

Im musikalischen Spiel des Teilnehmers A wird das MRB mit den zehn Zeichnungen des MRBs verfolgt. Die Zeichnung des MRBs 3 wird im musikalischen Spiel wiedergefunden und im Folgenden interpretiert.

		Grade der Auftrittstärke des MRBs 3			Gesamt
		geringe	mittlere	hohe	
Phase	1	2	5	2	9
	2	2	7	0	9
	3	1	3	6	10
Gesamt		5	15	8	28

Diese Tabelle zeigt, wie stark das musikalisch-rhythmische Bewegungsmuster 3 (MRB 3) im musikalischen Spiel des Teilnehmers A wahrgenommen wird: Es ist sehr schwer, anhand der obigen Tabelle eine Verschiebung der Stärke des MRBs 3 nach den jeweiligen musikalischen Spielphasen zu erkennen. Eine gewisse Veränderung in bezug auf das MRB 3 ist aber im musikalischen Spiel vorhanden. Besonders deutlich erkennbar ist es zwischen der zweiten und dritten musikalischen Spielphase. Dies lässt sich folgendermaßen interpretieren, dass der musikalische Verlauf und die Absicht des Teilnehmers A in seinem musikalischen Spiel nicht leicht zu verfolgen sind, denn die Klänge seiner Musik sind sehr weich und zurückhaltend sparsam. Das Spielverhalten des Teilnehmers A ist sehr unentschlossen, indem er seine Musik sehr zögernd spielt und sie oft unterbricht. In der dritten musikalischen Spielphase erschien das MRB 3 in seinem musikalischen Spiel seltener, aber stark, was sich im Zusammenhang mit seinem musikalischen Spielverhalten seiner Umgebung oder einem Objekt gegenüber neu interpretieren lässt. Es kann als ein vorsichtiges und ein wachsames Verhalten verstanden werden.

## Chi-Quadrat-Tests

	Wert	df	Asymptotische Signifikanz (2-seitig)	Exakte Signifikanz (2-seitig)	Exakte Signifikanz (1-seitig)	Punkt-Wahrscheinlichkeit
Chi-Quadrat nach Pearson	8,721(a)	4	,068	,067		
Likelihood-Quotient	10,592	4	,032	,063		
Exakter Test nach Fisher	8,425			,062		
Zusammenhang linear-mit-linear	2,688(b)	1	,101	,132	,071	,036
Anzahl der gültigen Fälle	28					

Der Testwert der exakten Signifikanz ist etwas größer als der Mittelwert von 0,05. Somit ist die Veränderung des musikalisch-rhythmischen Bewegungsmusters 3 (MRB 3) im musikalischen Spiel nicht signifikant.

### musikalisch-rhythmisches Bewegungsmuster 4 (MRB 4)



Diese Zeichnung wird hier das musikalisch-rhythmische Bewegungsmuster 4 (MRB 4) benannt. Ihr Muster ist eine variierte Form des MRBs 1 wie des MRBs 3. Aber das MRB 4 enthält mehr Kraft als im MRB 3. Es wird eine gewisse Spannung erzeugt und als gedehnte Form abgebildet. Zudem wird der kleine Rhythmus in einer gedehnten Form gezeigt.

Im musikalischen Spiel des Teilnehmers A wird das MRB mit den zehn Zeichnungen des MRBs verfolgt. Die Zeichnung des MRBs 4 wird im musikalischen Spiel wiedergefunden und im Folgenden interpretiert.

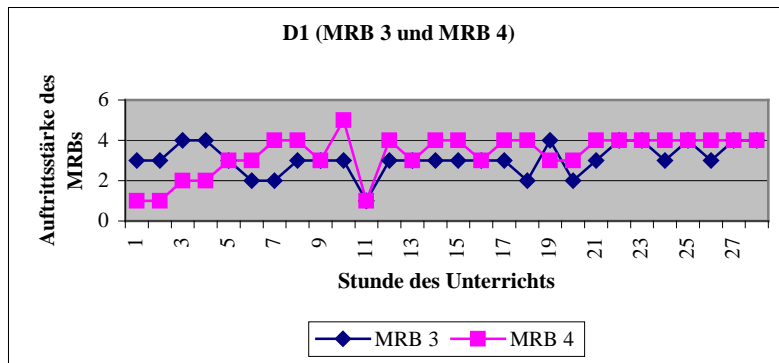
		Grade der Auftrittstärke des MRBs 4			Gesamt
		geringe	mittlere	hohe	
Phase	1	4	3	2	9
	2	1	2	6	9
	3	0	2	8	10
Gesamt		5	7	16	28

Diese Tabelle zeigt, wie stark das musikalisch-rhythmische Bewegungsmuster 4 (MRB 4) im musikalischen Spiel des Teilnehmers A wahrgenommen wird: Die Verschiebung des Stärkegrades des MRBs 4 zeigt sich nur zwischen der ersten und zweiten musikalischen Spielphase deutlich. Zwischen der zweiten und dritten musikalischen Spielphase ist nur eine geringe Verdichtung zu sehen, was als Stabilisierung der musikalischen Spielart des Teilnehmers A verstanden wird.

#### Chi-Quadrat-Tests

	Wert	df	Asymptotische Signifikanz (2-seitig)	Exakte Signifikanz (2-seitig)	Exakte Signifikanz (1-seitig)	Punkt-Wahrscheinlichkeit
Chi-Quadrat nach Pearson	8,933(a)	4	,063	,056		
Likelihood-Quotient	10,164	4	,038	,075		
Exakter Test nach Fisher	8,117			,065		
Zusammenhang linear-mit-linear	7,879(b)	1	,005	,004	,003	,002
Anzahl der gültigen Fälle	28					

Der Testwert der exakten Signifikanz dieses musikalisch-rhythmischen Bewegungsmusters (MRB 4) überschreitet den Mittelwert von 0,05 geringfügig. Somit ist die Veränderung des MRBs 4 im musikalischen Spiel nicht signifikant.



(MRB bedeutet musikalisch-rhythmisches Bewegungsmuster)

Anhand des exakten Tests nach Fisher erkennt man, dass die Veränderung des Stärkegrades der beiden musikalisch-rhythmischen Bewegungsmuster (MRB 3 und MRB 4) im Musikspiel nicht signifikant ist. Die oben abgebildete Graphik zeigt jedoch noch anderes, denn in der obigen Graphik ist die Veränderung deutlich zu sehen. Obwohl das MRB 3 im gesamten musikalischen Spielverlauf der ersten und dritten Spielphase ständig schwankt, zeigt sich eine gewisse Stärkung des MRBs 3 in der dritten musikalischen Spielphase. Das MRB 4 wird besonders in der ersten und zweiten musikalischen Spielphase deutlich gestärkt und in der dritten musikalischen Spielphase stabilisiert. Schließlich kommen die beiden Muster (MRB 3 und MRB 4) zum Schluss des musikalischen Spielverlaufes annähernd gleich stark vor. Obwohl es auch im Zusammenhang mit seinem Spielverhalten verstanden werden soll, ist es jedoch annehmbar, dass ein Gleichgewicht in seiner musikalischen Spielart in bezug auf die musikalisch-rhythmischen Bewegungsmuster 3 und 4 stabilisiert wird.

### **musikalisch-rhythmisches Bewegungsmuster 5 (MRB 5)**



Diese Zeichnung stellt hier das musikalisch-rhythmische Bewegungsmuster 5 (MRB 5) dar, wobei es eine andere gedehnte Bewegungsform des MRBs 1, als des MRBs 4 ist. In dieser Zeichnung wird die Dehnung des musikalischen Rhythmus nicht nach der Kraft des Schwingungsdruckes wahrgenommen, sondern nach der Schwingungsdauer bzw.



nach Zeit. Das MRB 5 lässt den musikalischen Rhythmus nicht klar definieren, stattdessen bildet es sich mit fehlender Kraft eine unklare und undefinierbare rhythmische Form. Andererseits kann es zeitlich unbegrenzt fortlaufen.

Im musikalischen Spiel des Teilnehmers A wird das MRB mit den zehn Zeichnungen des MRBs verfolgt. Die Zeichnung des MRBs 5 wird im musikalischen Spiel wiedergefunden und im Folgenden interpretiert.

		Grade der Auftrittstärke des MRB 5			Gesamt
		geringe	mittlere	hohe	
Phase	1	7	1	1	9
	2	7	2	0	9
	3	1	9	0	10
Gesamt		15	12	1	28

Diese Tabelle zeigt, wie stark das musikalisch-rhythmische Bewegungsmuster 5 (MRB 5) im musikalischen Spiel des Teilnehmers A wahrgenommen wird: Dieser obigen Tabelle zufolge nimmt das MRB 5 im Musikspiel sehr langsam zu. Das MRB 5 zeigt sich in der ersten und zweiten musikalischen Spielphase nur schwach. Erst in der dritten musikalischen Spielphase wird es im Musikspiel deutlich erkennbar. Auch verdichtet es sich im Verlauf des musikalischen Spiels. Es wird folgendermaßen interpretiert, dass das Durchhaltevermögen des Teilnehmers A im Laufe seines musikalischen Spiels immer anwuchs, obwohl zugleich melodische, rhythmische Klarheit etwas verloren ging<sup>52</sup>.

---

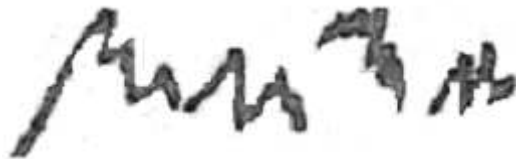
<sup>52</sup> Aber diese Interpretation sollte auch im Zusammenhang mit seinem musikalischen Spielverhalten noch deutlicher werden.

## Chi-Quadrat-Tests

	Wert	df	Asymptotische Signifikanz (2-seitig)	Exakte Signifikanz (2-seitig)	Exakte Signifikanz (1-seitig)	Punkt-Wahrscheinlichkeit
Chi-Quadrat nach Pearson	15,820(a)	4	,003	,001		
Likelihood-Quotient	17,381	4	,002	,001		
Exakter Test nach Fisher	15,207			,001		
Zusammenhang linear-mit-linear	4,785(b)	1	,029	,043	,021	,015
Anzahl der gültigen Fälle	28					

Obwohl die Veränderung des musikalisch-rhythmischen Bewegungsmusters 5 (MRB 5) im musikalischen Spielverlauf nicht stark auftritt, sagt der exakte Test nach Fisher aus, dass sich das MRB 5 in ihrem Auftreten im musikalischen Spiel deutlich verändert. Denn der Testwert ist kleiner als der Mittelwert von 0,05.

### musikalisch-rhythmisches Bewegungsmuster 6 (MRB 6)



Diese Zeichnung wird hier als musikalisch-rhythmisches Bewegungsmuster 6 (MRB 6) bezeichnet. Es ist eine variierte Form des MRBs 1. Dabei nimmt es eine stark verzerrte Form. Dabei erklingen die musikalischen Klänge sehr scharf, und der gesamte musikalische Verlauf wird nicht fortlaufend, sondern stockend wahrgenommen.

Im musikalischen Spiel des Teilnehmers A wird das MRB mit den zehn Zeichnungen des MRBs verfolgt. Die Zeichnung des MRBs 6 wird im musikalischen Spiel wiedergefunden und im Folgenden interpretiert.

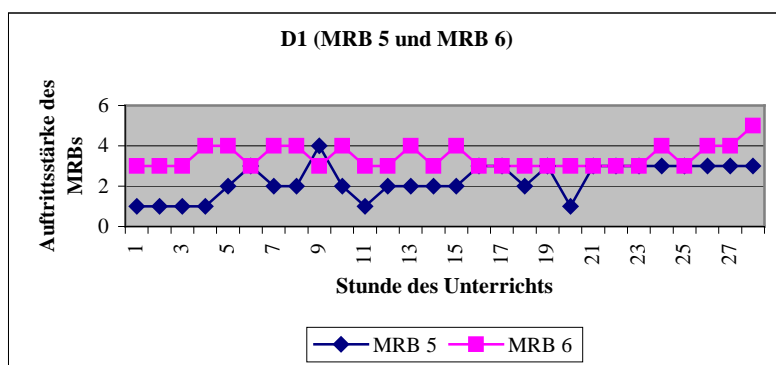
		Grade der Auftrittstärke des MRBs 6			Gesamt
		geringe	mittlere	hohe	
Phase	1	0	5	4	9
	2	0	6	3	9
	3	0	6	4	10
Gesamt		0	17	11	28

Diese Tabelle zeigt, wie stark das musikalisch-rhythmische Bewegungsmuster 6 (MRB 6) im musikalischen Spiel des Teilnehmers A wahrgenommen wird: Der Stärkegrad des MRBs 6 verändert sich im gesamten musikalischen Spiel kaum. Das Auftreten des MRBs 6 ist während der gesamten Unterrichtsstunde annähernd gleichmäßig stark ausgeprägt.

#### Chi-Quadrat-Tests

	Wert	df	Asymptotische Signifikanz (2-seitig)	Exakte Signifikanz (2-seitig)	Exakte Signifikanz (1-seitig)	Punkt-Wahrscheinlichkeit
Chi-Quadrat nach Pearson	,236(a)	2	,889	1,000		
Likelihood-Quotient	,238	2	,888	1,000		
Exakter Test nach Fisher	,362			1,000		
Zusammenhang linear-mit-linear	,033(b)	1	,856	1,000	,519	,179
Anzahl der gültigen Fälle	28					

Wie schon aus der obigen Tabelle zu erkennen ist, ist die Veränderung dieses musikalisch-rhythmischen Bewegungsmusters 6 (MRB 6) nicht signifikant. Dies bedeutet aber nicht, dass das MRB 6 im gesamten musikalischen Spielverlauf keine Veränderung durchläuft.



(MRB bedeutet musikalisch-rhythmische Bewegungsmuster)

Den Veränderungsprozess, der von dem exakten Test nach Fisher nicht erkannt wird, zeigt die oben gezeigte Graphik deutlich. Besonders das musikalisch-rhythmische Bewegungsmuster 6 (MRB 6) verläuft im Laufe der Zeit im wesentlichen ruhig, aber es

wird in der späteren Unterrichtsphase verstärkt. Das MRB 6 ist von Anfang an im musikalischen Spiel stark ausgeprägt, die meiste Zeit blieb es konstant, aber zum Schluss des gesamten Unterrichts wurde eine neue Kraft in dem musikalischen Spiel gewonnen.

Obwohl es im Zusammenhang mit seinem gesamten, musikalischen Spielverhalten betrachtet werden soll, ist es jedoch möglich, die Stärke dieses MRBs 6 zwischen der Anfangsphase des Unterrichts und der Spätphase des Unterrichts unterschiedlich zu interpretieren: Ein Beispiel: In der Stärke der Anfangsphase des Unterrichts lässt sich die Aggression, die gestaute Kraft oder gestaute innere Spannung des Teilnehmers A erkennen, aber in der Stärke der Spätphase des Unterrichts sind seine Selbstsicherheitsgefühle oder sein Zutrauen auf sich selbst.

### **musikalisch-rhythmische Bewegungsmuster 7 (MRB 7)**



Diese Zeichnung stellt hier das musikalisch-rhythmische Bewegungsmuster 7 (MRB 7) dar. Es ist eine variierte Form des MRBs 1. Dabei ist das wellenförmige Bewegungsmuster noch kleiner als MRB 1. Hier spricht man auch davon, dass der rhythmische Bewegungsraum des MRBs 7 kleiner als MRB 1 ist.

Im musikalischen Spiel des Teilnehmers A wird das MRB mit den zehn Zeichnungen des MRB verfolgt. Die Zeichnung des MRBs 7 wird im musikalischen Spiel wiedergefunden und im Folgenden interpretiert.

		Grade der Auftrittstärke des MRBs 7			Gesamt
		geringe	mittlere	hohe	
Phase	1	9	0	0	9
	2	4	4	1	9
	3	1	3	6	10
Gesamt		14	7	7	28

Diese Tabelle zeigt, wie stark das musikalisch-rhythmische Bewegungsmuster 7 (MRB 7) im musikalischen Spiel des Teilnehmers A wahrgenommen wird: In der oben

gezeigten Tabelle sieht man deutlich, dass eine Veränderung des Stärkegrades des MRBs 7 im musikalischen Spiel stattfindet. Der Stärkegrad dieses MRBs 7 steigt immer mehr an.

#### Chi-Quadrat-Tests

	Wert	df	Asymptotische Signifikanz (2-seitig)	Exakte Signifikanz (2-seitig)	Exakte Signifikanz (1-seitig)	Punkt-Wahrscheinlichkeit
Chi-Quadrat nach Pearson	19,311(a)	4	,001	,000		
Likelihood-Quotient	22,896	4	,000	,000		
Exakter Test nach Fisher	17,788			,000		
Zusammenhang linear-mit-linear	15,018(b)	1	,000	,000	,000	,000
Anzahl der gültigen Fälle	28					

Die Veränderung wird durch den exakten Test nach Fisher jedoch nicht festgestellt.

### **musikalisch-rhythmisches Bewegungsmuster 8 (MRB 8)**



Diese Zeichnung ist eine Variation des MRBs 7. Sie wird hier als musikalisch-rhythmisches Bewegungsmuster 8 (MRB 8) benannt. Der musikalische Rhythmus in dieser Zeichnung fließt nicht mehr. Der zeigt keine entspannte, wellenförmige Bewegung, sondern in bezug auf Zeit wie eine schleppende, tragende und gedehnte Form mit noch ansteigender Spannung.

Im musikalischen Spiel des Teilnehmers A wird das MRB mit den zehn Zeichnungen des MRBs verfolgt. Die Zeichnung des MRBs 8 wird im musikalischen Spiel wiedergefunden und im Folgenden interpretiert.

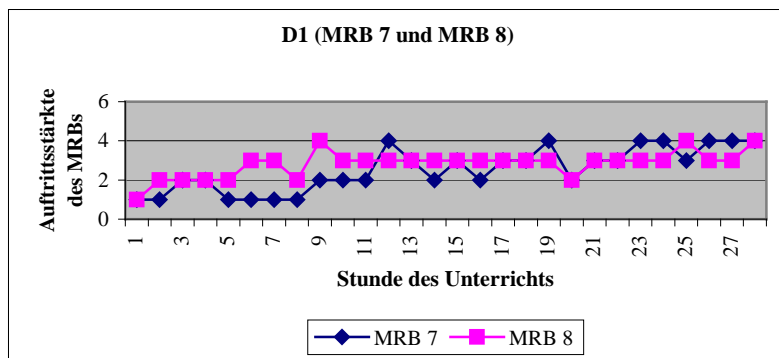
		Grade der Auftrittstärke des MRBs 8			Gesamt
		geringe	mittlere	hohe	
Phase	1	6	2	1	9
	2	0	9	0	9
	3	1	7	2	10
Gesamt		7	18	3	28

Diese Tabelle zeigt, wie stark das musikalisch-rhythmische Bewegungsmuster 8 (MRB 8) im musikalischen Spiel des Teilnehmers A wahrgenommen wird: In dieser obigen Tabelle zeigt sich eher eine Schwankung des MRBs 8 im Musikspiel, anstatt der Verschiebung des Stärkegrades des MRBs 8.

#### Chi-Quadrat-Tests

	Wert	df	Asymptotische Signifikanz (2-seitig)	Exakte Signifikanz (2-seitig)	Exakte Signifikanz (1-seitig)	Punkt-Wahrscheinlichkeit
Chi-Quadrat nach Pearson	15,484(a)	4	,004	,001		
Likelihood-Quotient	17,403	4	,002	,002		
Exakter Test nach Fisher	13,566			,001		
Zusammenhang linear-mit-linear	5,698(b)	1	,017	,017	,012	,009
Anzahl der gültigen Fälle	28					

Jedoch bestätigt sich im exakten Test nach Fisher, dass die Veränderung des musikalisch-rhythmischen Bewegungsmusters 8 (MRB 8) im musikalischen Spiel signifikant ist. Denn der Testwert des MRBs 8 ist kleiner als 0,05.



(MRB bedeutet musikalisch-rhythmisches Bewegungsmuster)

Diese Graphik stellt auch fest, dass die beiden musikalisch-rhythmischen Bewegungsmuster (MRB 7 und MRB 8) im Laufe der gesamten musikalischen Unterrichtsstunde kontinuierlich an Stärke gewonnen haben. Außerdem zeigt sie die deutliche Zunahme der beiden Muster im musikalischen Spiel.

Es bestätigt sich, dass die Ausdauer des Teilnehmers A im musikalischen Spiel im Laufe der Zeit gestärkt wurde. Dies wird zugleich folgendermaßen interpretiert, dass der Teilnehmer A seine innere Spannung und die äußere Spielsituation im musikalischen Spiel aushalten und unter seiner Kontrolle halten kann.

### **musikalisch-rhythmisches Bewegungsmuster 9 (MRB 9)**



Diese Zeichnung stellt hier das musikalisch-rhythmische Bewegungsmuster 9 (MRB 9) dar. Es nimmt eine variierte Form des MRBs 1. Hier ist der rhythmische Bewegungsraum größer als der des MRBs 1.

Im musikalischen Spiel des Teilnehmers A wird das MRB mit den zehn Zeichnungen des MRBs verfolgt. Die Zeichnung des MRBs 9 wird im musikalischen Spiel wiedergefunden und im Folgenden interpretiert.

		Grade der Auftrittstärke des MRBs 9			Gesamt
		geringe	mittlere	hohe	
Phase	1	5	3	1	9
	2	0	3	6	9
	3	0	1	9	10
Gesamt		5	7	16	28

Diese Tabelle zeigt, wie stark das musikalisch-rhythmische Bewegungsmuster 9 (MRB 9) im musikalischen Spiel des Teilnehmers A wahrgenommen wird: In der oben liegenden Tabelle erkennt man die deutliche Verschiebung des Stärkegrades des MRBs 9 zwischen den drei musikalischen Spielphasen.

Im Vergleich zu dem MRB 1 ist der Bewegungsraum des MRBs 9 größer. Es ist anzunehmen, dass das Zutrauen des Teilnehmers A im Laufe der Zeit zugenommen hat, denn sein Bewegungsraum wurde größer und dabei verlief der musikalische Rhythmus wellenförmig bzw. entspannt.

#### Chi-Quadrat-Tests

	Wert	df	Asymptotische Signifikanz (2-seitig)	Exakte Signifikanz (2-seitig)	Exakte Signifikanz (1-seitig)	Punkt-Wahrscheinlichkeit
Chi-Quadrat nach Pearson	17,325(a)	4	,002	,001		
Likelihood-Quotient	19,721	4	,001	,001		
Exakter Test nach Fisher	15,155			,001		
Zusammenhang linear-mit-linear	13,568(b)	1	,000	,000	,000	,000
Anzahl der gültigen Fälle	28					

Der Test bestätigt auch die deutliche Zunahme des musikalisch-rhythmischen Bewegungsmusters 9 (MRB 9) im Laufe des gesamten musikalischen Spiels, wobei die exakte Signifikanz des MRBs 9 mit 0,001 angezeigt wird.



### musikalisch-rhythmisches Bewegungsmuster 10 (MRB 10)



Diese Zeichnung wird hier das musikalisch-rhythmische Bewegungsmuster 10 (MRB 10) benannt. Es ist eine Variation des MRBs 9, wobei die Kraft bzw. die stark gestaute Energie im MRB 10 wahrgenommen wird. Trotz der gestauten Energie im MRB 10 verläuft der musikalische Rhythmus durchgehend.

Im musikalischen Spiel des Teilnehmers A wird das MRB mit den zehn Zeichnungen des MRBs verfolgt. Die Zeichnung des MRBs 10 wird im musikalischen Spiel wiedergefunden und im Folgenden interpretiert.

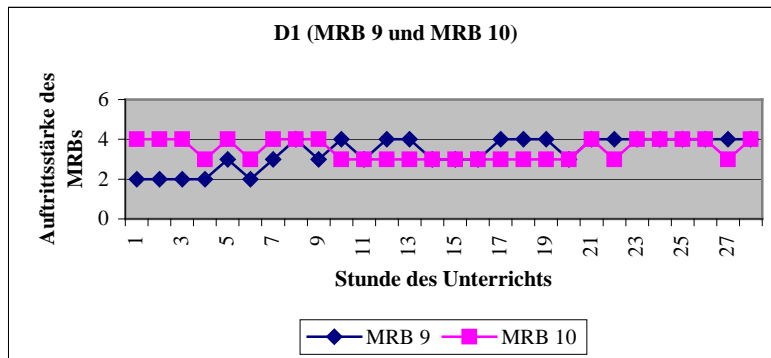
		Grade der Auftrittstärke des MRBs 10			Gesamt
		Geringe	Mittlere	Hohe	
Phase	1	0	2	7	9
	2	0	9	0	9
	3	0	4	6	10
Gesamt		0	15	13	28

Diese Tabelle zeigt, wie stark das musikalisch-rhythmische Bewegungsmuster 10 (MRB 10) im musikalischen Spiel des Teilnehmers A wahrgenommen wird: In der obigen Tabelle erkennt man die Verdichtung des MRBs 10 im gesamten Musikspiel, nicht jedoch die Veränderung des Stärkegrades des MRBs 10.

## Chi-Quadrat-Tests

	Wert	df	Asymptotische Signifikanz (2-seitig)	Exakte Signifikanz (2-seitig)	Exakte Signifikanz (1-seitig)	Punkt-Wahrscheinlichkeit
Chi-Quadrat nach Pearson	12,097(a)	2	,002	,002		
Likelihood-Quotient	15,678	2	,000	,001		
Exakter Test nach Fisher	12,758			,002		
Zusammenhang linear-mit-linear	,438(b)	1	,508	,653	,332	,144
Anzahl der gültigen Fälle	28					

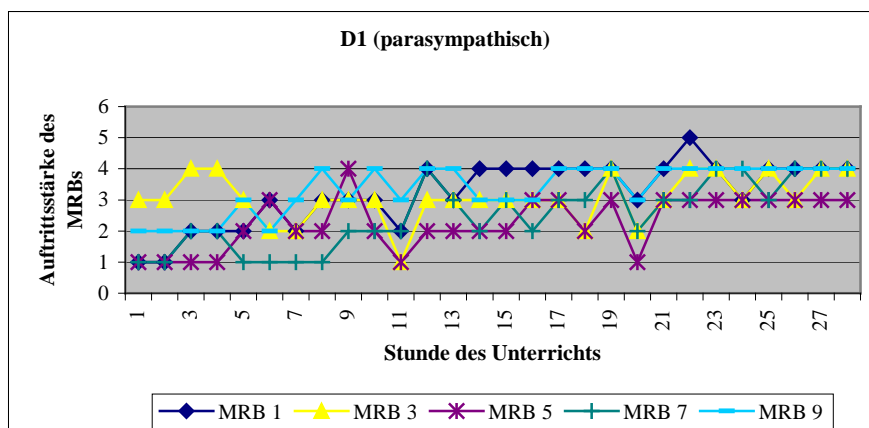
Dem exakten Test nach Fisher zufolge liegt eine deutliche Veränderung des Stärkegrades des musikalisch-rhythmischen Bewegungsmusters 10 (MRB 10) im musikalischen Spiel vor, denn der Testwert erreicht 0,002, was kleiner als der Mittelwert von 0,05 ist. Dies bedeutet, dass die Veränderung der Stärke des MRBs 10 im musikalischen Spiel signifikant ist.



(MRB bedeutet musikalisch-rhythmisches Bewegungsmuster)

Obwohl der exakte Test nach Fisher die Veränderung der beiden musikalisch-rhythmischen Bewegungsmuster (MRB 9 und MRB 10) als signifikant bestätigt, wird anhand der obigen Graphik die Veränderung nur bei dem MRB 9 abgelesen. Das MRB 10 schwankt zwar im gesamten musikalischen Spielverlauf hindurch, behält aber ihre Stärke die ganze Zeit bei.

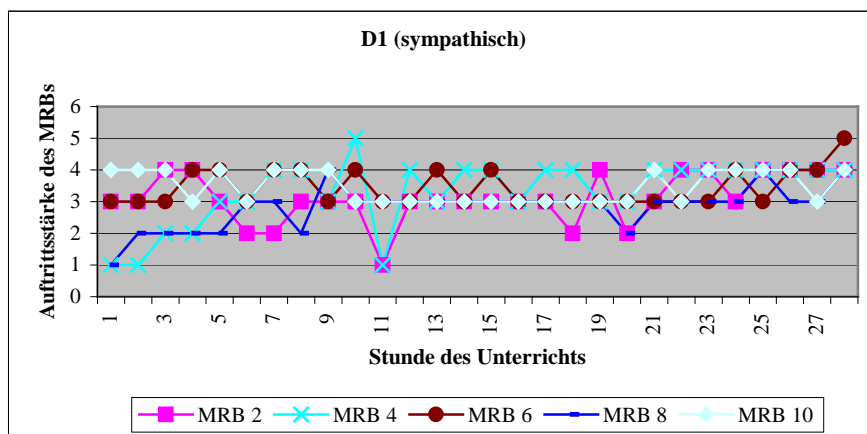
### 6.1.2 Zusammenfassung des Diagramms 1 (D1)



(MRB bedeutet musikalisch-rhythmische Bewegungsmuster)

Die oben gezeigte Graphik in bezug auf die parasymphatischen<sup>53</sup> Muster zeigt eine deutliche Veränderung bei dem Stärkegrad aller musikalisch-rhythmischen Bewegungsmuster der parasymphatischen Muster. Die fünf parasymphatischen Muster werden ausgehend von unterschiedlichen Stärkegraden begonnen. Jedoch treten sie zum Schluss ähnlich stark im musikalischen Spiel auf. Obwohl die Tests zeigen, dass die Veränderung des Stärkegrades manches musikalisch-rhythmischen Musters nicht signifikant ist wie z. B. MRB 3 und MRB 7, bestätigt die Graphik dies nicht. Der Grund dafür ist es, dass man eine Veränderung des Stärkegrades des Musters deutlich beobachten kann.

<sup>53</sup> Die Bezeichnung ‚parasymphatisch‘ wurde von der Hörmanns Beschreibung übernommen (Hörmann, 2003 a). Dazu gehören das musikalisch-rhythmische Bewegungsmuster 1, 3, 5, 7 und 9 (MRB1, MRB 3, MRB 5, MRB 7 und MRB 9).



(MRB bedeutet musikalisch-rhythmisches Bewegungsmuster)

Allgemein kommen die sympathischen<sup>54</sup> Muster von Beginn der Unterrichtsstunde an stark vor. Jedoch beginnen sie mit unterschiedlicher Stärke und im Laufe der Zeit schwanken sie im musikalischen Spiel. Während dieser Schwankung verdichten sie sich parallel zueinander, und zum Schluss treten sie in ähnlicher Stärke im musikalischen Spiel auf.

### Zum Schluss

Bei der Beobachtung der beiden Graphiken (sowohl parasymphatische als auch sympathische Graphik) erkennt man, dass jede der Muster, unabhängig davon, ob parasymphatisch oder sympathisch, im Laufe des musikalischen Spielverlaufes sehr instabil war. Obwohl sie sich zu Beginn der Unterrichtsstunde an Stärke sehr unterschieden, wiesen sie zum Schluss des gesamten Unterrichts nur eine geringe Stärkedifferenz auf. Ein auffälliger Rückschlag des Stärkegrades zeigt sich in der 11ten Unterrichtsstunde, wobei die Spielsituation berücksichtigt werden muss. An diesem Tag war der Teilnehmer A sehr leicht beeinflussbar von seinem Mitspieler, der an dem Tag überhaupt nicht motiviert war, am Unterricht teilzunehmen. Statt dessen störte er Teilnehmer A ständig und Teilnehmer A ging darauf ein. Dies ist in seinem musikalischen Spiel erkennbar und wird auch grafisch so dargestellt.

<sup>54</sup> Die Bezeichnung ‚sympathisch‘ wurde von der Hörmanns Beschreibung übernommen (Hörmann, 2003 a). Dazu gehören das musikalisch-rhythmische Bewegungsmuster 2, 4, 6, 8, und 10 (MRB2, MRB 4, MRB 6, MRB 8 und MEB 10).

### **6.1.3 Diagramm von 2 bis 9**

Mit dem exakten Test nach Fisher kann die Signifikanz in den jeweiligen Diagrammen 2 bis 9 nicht nachgewiesen werden, denn alle ihre Werte sind größer als Mittelwert von 0,05.

Das bedeutet aber nicht, dass sich keine Veränderung der jeweiligen Diagramme erkennen lässt. Diese Veränderung von Diagramm 2 bis 9 wird durch eine Untersuchung der Häufigkeit festgestellt. Dabei wird die Häufigkeit innerhalb der drei musikalischen Spielphasen verglichen.

## 6.2 Teilnehmer R

### 6.2.1 Diagramm 1 (D1)

#### musikalisch-rhythmische Bewegungsmuster 1 (MRB 1)<sup>55</sup>



Die Zeichnung wird hier das musikalisch-rhythmische Bewegungsmuster 1 (MRB 1) benannt, die einer Form der Sinuskurve ähnelt und in der sich eine Art eines entspannten Bewegungsflusses widerspiegelt.

Im musikalischen Spiel des Teilnehmers R wird das MRB mit den zehn Zeichnungen des MRB verfolgt. Die Zeichnung des MRBs 1 wird im musikalischen Spiel wiedergefunden und im Folgenden interpretiert.

		Grade der Auftrittstärke des MRBs 1			Gesamt
		geringe	mittlere	hohe	
Phase	1	5	4	0	9
	2	2	5	3	10
	3	1	5	4	10
Gesamt		8	14	7	29

Diese Tabelle zeigt, wie stark das musikalisch-rhythmische Bewegungsmuster 1 (MRB 1) im musikalischen Spiel des Teilnehmers R wahrgenommen wird: Die Verschiebung des Stärkegrades des MRBs 1 ist in der obigen Tabelle schwach, aber eindeutig sichtbar. Der Stärkegrad des Auftrittes des MRBs 1 wird nach rechts verschoben. Dies bedeutet, dass das MRB 1 im Laufe des musikalischen Spiels zunehmend kennzeichnet. Dabei wird der musikalische Rhythmus in dem musikalischen Spiel des Teilnehmers R immer deutlich mit einer wellenförmigen Form gezeigt und zugleich erklingt seine Musik immer entspannter und fließender.

<sup>55</sup> Die folgenden zehn Zeichnungen vom musikalisch-rhythmischen Bewegungsmuster werden im Kapitel 4.4.2 noch näher beschrieben.

## Chi-Quadrat-Tests

	Wert	df	Asymptotische Signifikanz (2-seitig)	Exakte Signifikanz (2-seitig)	Exakte Signifikanz (1-seitig)	Punkt-Wahrscheinlichkeit
Chi-Quadrat nach Pearson	7,279(a)	4	,122	,127		
Likelihood-Quotient	9,070	4	,059	,116		
Exakter Test nach Fisher	6,911			,141		
Zusammenhang linear-mit-linear	6,368(b)	1	,012	,011	,008	,005
Anzahl der gültigen Fälle	29					

Durch den exakten Test nach Fisher wird die exakte Signifikanz des musikalisch-rhythmischen Bewegungsmusters 1 (MRB 1) überprüft. Dem Test zufolge wird ein Testwert von 0,141 erreicht. Das bedeutet, dass die Veränderung des Stärkegrades des MRBs 1 im musikalischen Spiel nicht signifikant ist.

### musikalisch-rhythmisches Bewegungsmuster 2 (MRB 2)



Die Zeichnung wird hier als musikalisch-rhythmisches Bewegungsmuster 2 (MRB 2) bezeichnet, welche eine variierte Form des MRBs 1 ist, indem der Bewegungsfluss mit einer veränderten Dreieckschwingung gezeichnet wird und dies deutet auf eine etwas angestaute Spannung hin.

Im musikalischen Spiel des Teilnehmers R wird das MRB mit den zehn Zeichnungen des MRB verfolgt. Die Zeichnung des MRBs 2 wird im musikalischen Spiel wiedergefunden und im Folgenden interpretiert.

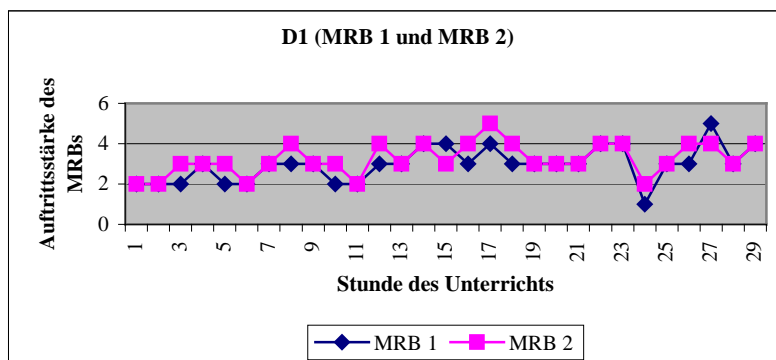
		Grade der Auftrittstärke des MRBs 2			Gesamt
		geringe	mittlere	hohe	
Phase	1	3	5	1	9
	2	1	4	5	10
	3	1	4	5	10
Gesamt		5	13	11	29

Diese Tabelle zeigt, wie stark das musikalisch-rhythmische Bewegungsmuster 2 (MRB 2) im musikalischen Spiel des Teilnehmers R wahrgenommen wird: Eine Verschiebung findet nur zwischen der ersten und der zweiten musikalischen Spielphase statt. Zwischen der zweiten und der dritten musikalischen Spielphase bleibt die Stärke des MRBs 2 unverändert, was eigentlich im musikalischen Spiel kaum möglich ist. Diese gezeigte Tabelle gibt jedoch zu erkennen, dass das MRB 2, in der eine kleine Spannung spürbar ist. Das MRB 2 wird in der Anfangsphase des musikalischen Unterrichts in der Musik des Teilnehmers R deutlich zugenommen und in der Spätphase des musikalischen Unterrichts in seiner Musik nur stabilisiert.

### Chi-Quadrat-Tests

	Wert	df	Asymptotische Signifikanz (2-seitig)	Exakte Signifikanz (2-seitig)	Exakte Signifikanz (1-seitig)	Punkt-Wahrscheinlichkeit
Chi-Quadrat nach Pearson	4,770(a)	4	,312	,337		
Likelihood-Quotient	5,168	4	,270	,382		
Exakter Test nach Fisher	4,667			,363		
Zusammenhang linear-mit-linear	3,357(b)	1	,067	,081	,047	,025
Anzahl der gültigen Fälle	29					

Der exakte Test nach Fisher macht deutlich, dass die Verschiebung des Stärkegrades des musikalisch-rhythmischen Bewegungsmusters 2 (MRB 2) im musikalischen Spiel nicht signifikant ist. Denn der Test zeigt an, dass der Testwert den Mittelwert von 0,05 überschreitet.



(MRB bedeutet musikalisch-rhythmische Bewegungsmuster)



Während die Tests beider musikalisch-rhythmischen Bewegungsmuster (MRB 1 und MRB 2) zeigen, dass ihre Veränderung im gesamten musikalischen Spielverlauf nicht signifikant sind, zeigt die obige Graphik aber anderes. Man erkennt deutlich, dass eine Veränderung des Stärkegrades der beiden Muster (MRB 1 und MRB 2) innerhalb des musikalischen Spielverlaufs stattfindet, denn die beiden Muster (MRB 1 und MRB 2) treten zu Beginn der Unterrichtsstunde im musikalischen Spiel schwach (mit Stärkegrad 2) auf. Dann, zum Schluss der Unterrichtsstunde, erreichen sie eine Stärke bis zur Zahl 4, wobei jedoch beide Muster (MRB 1 und MRB 2) im musikalischen Spiel immer wieder Schwankungen aufweisen.

Darauf weist hin, dass sich der Teilnehmer R im Laufe der Zeit in seinem musikalischen Spiel immer mehr zugetraut hat. Zugleich hält er etwas Spannung im musikalischen Spiel aus, was sich in seinem musikalischen Spiel, mit dem fließenden und durchlaufenden Rhythmus und mit den deutlich erklingenden Klängen wie MRB 2, widerspiegelt.

### **musikalisch-rhythmische Bewegungsmuster 3 (MRB 3)**



Diese Zeichnung stellt hier das musikalisch-rhythmische Bewegungsmuster 3 (MRB 3) dar. Es bildet ein stark verzerrtes und variiertes musikalisch-rhythmische Muster des MRBs 1. Hier erkennt man keine Schwingungsform. Doch in dem musikalischen Spiel ist es möglich ein solches musikalisch-rhythmische Bewegungsmuster wie MRB 3 auch wahrzunehmen.

Im musikalischen Spiel des Teilnehmers R wird das MRB mit den zehn Zeichnungen des MRBs verfolgt. Die Zeichnung des MRBs 3 wird im musikalischen Spiel wiedergefunden und im Folgenden interpretiert.

		Grade der Auftrittstärke des MRBs 3			Gesamt
		geringe	mittlere	Hohe	
Phase	1	6	2	1	9
	2	2	2	6	10
	3	2	2	6	10
Gesamt		10	6	13	29

Diese Tabelle zeigt, wie stark das musikalisch-rhythmische Bewegungsmuster 3 (MRB 3) im musikalischen Spiel des Teilnehmers R wahrgenommen wird: Die Verschiebung des Stärkegrades des MRBs 3 hat allein zwischen der ersten und der zweiten musikalischen Spielphase stattgefunden. Zwischen der zweiten und der dritten musikalischen Spielphase zeigt sich keine Veränderung. Das deutet darauf hin, dass der Teilnehmer R zwischen der ersten und der zweiten musikalischen Spielphase zurückhaltend war, aber allein musikalisch ausprobierend spielte und dass er zwischen der zweiten und der dritten musikalischen Spielphase nicht mehr zurückhaltend und ausprobierend musizierte. Dennoch hielt sein Interesse am Musikspiel weiterhin an.

#### Chi-Quadrat-Tests

	Wert	Df	Asymptotische Signifikanz (2-seitig)	Exakte Signifikanz (2-seitig)	Exakte Signifikanz (1-seitig)	Punkt-Wahrscheinlichkeit
Chi-Quadrat nach Pearson	7,244(a)	4	,124	,122		
Likelihood-Quotient	7,774	4	,100	,166		
Exakter Test nach Fisher	7,092			,122		
Zusammenhang linear-mit-linear	5,150(b)	1	,023	,028	,015	,008
Anzahl der gültigen Fälle	29					

Der exakte Test nach Fisher zeigt auch, dass die Veränderung des musikalisch-rhythmischen Bewegungsmusters 3 (MRB 3) im musikalischen Spiel nicht signifikant ist. Der hiernach errechnete Mittelwert des Testwerts beträgt 0,122.

### musikalisch-rhythmisches Bewegungsmuster 4 (MRB 4)



Diese Zeichnung wird hier das musikalisch-rhythmische Bewegungsmuster 4 (MRB 4) benannt. Ihr Muster ist auch eine variierte Form des MRBs 1, wie das MRB 3. Aber dieses MRB 4 enthält mehr Kraft als im MRB 3, welches eine gewisse Spannung erzeugt und als eine gedehnte Form abgebildet wird.

Im musikalischen Spiel des Teilnehmers R wird das MRB mit den zehn Zeichnungen des MRBs verfolgt. Die Zeichnung des MRBs 4 wird im musikalischen Spiel wiedergefunden und im Folgenden interpretiert.

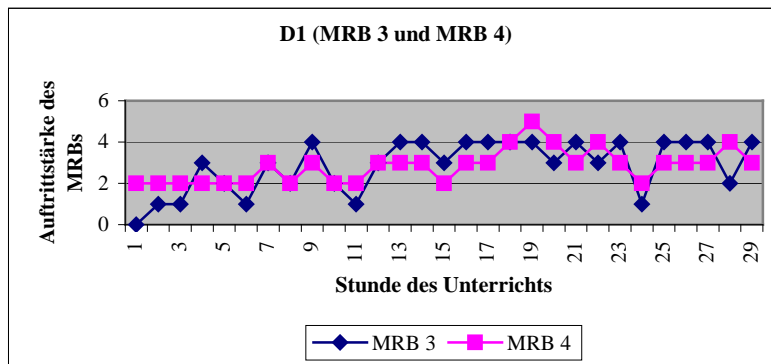
		Grade der Auftrittstärke des MRBs 4			Gesamt
		geringe	mittlere	hohe	
Phase	1	7	2	0	9
	2	3	5	2	10
	3	1	6	3	10
Gesamt		11	13	5	29

Diese Tabelle zeigt, wie stark das musikalisch-rhythmische Bewegungsmuster 4 (MRB 4) im musikalischen Spiel des Teilnehmers R wahrgenommen wird: Im Gegensatz zu dem MRB 3, zeigt die oben gezeigte Tabelle die Veränderung des Stärkegrades des MRBs 4 deutlich an. Der Tabelle zufolge ist das MRB 4 im gesamten Musikspiel deutlich erkennbar.

## Chi-Quadrat-Tests

	Wert	df	Asymptotische Signifikanz (2-seitig)	Exakte Signifikanz (2-seitig)	Exakte Signifikanz (1-seitig)	Punkt-Wahrscheinlichkeit
Chi-Quadrat nach Pearson	10,129(a)	4	,038	,032		
Likelihood-Quotient	11,680	4	,020	,034		
Exakter Test nach Fisher	9,370			,038		
Zusammenhang linear-mit-linear	8,480(b)	1	,004	,003	,002	,001
Anzahl der gültigen Fälle	29					

Dies wird auch durch den exakten Test nach Fisher bestätigt. Der Testwert der Signifikanz ist kleiner als der Mittelwert von 0,05.



(MRB bedeutet musikalisch-rhythmisches Bewegungsmuster)

Man sieht, die Veränderung des musikalisch-rhythmischen Bewegungsmusters 3 (MRB 3) ist deutlicher, als die des musikalisch-rhythmischen Bewegungsmusters 4 (MRB 4). Das MRB 3 weist besonders in der ersten musikalischen Spielphase starke Schwankungen auf und stabilisiert sich langsam im Laufe der Zeit. Dabei zeigt sich gleichzeitig ein starker Zuwachs der Stärke im musikalischen Spiel, woran man erkennen kann, dass der Teilnehmer R an musikalischer Dynamik in seinem Spiel gewonnen hat.

### musikalisch-rhythmische Bewegungsmuster 5 (MRB 5)



Diese Zeichnung stellt hier das musikalisch-rhythmische Bewegungsmuster 5 (MRB 5) dar, wobei es ein anderes gedehntes Bewegungsmuster des MRBs 1, als MRB 4, ist. In dieser Zeichnung wird die Dehnung des musikalischen Rhythmus nicht nach Kraft des Schwingungsdrucks wahrgenommen, sondern nach einer Schwingungsdauer bzw. nach Zeit. Das MRB 5 lässt den musikalischen Rhythmus nicht klar definieren, sondern es bildet sich mit fehlender Kraft eine unklare und undefinierbare rhythmische Form. Andererseits kann es zeitlich unbegrenzt fortlaufen.

Im musikalischen Spiel des Teilnehmers R wird das MRB mit den zehn Zeichnungen des MRBs verfolgt. Die Zeichnung des MRBs 5 wird im musikalischen Spiel wiedergefunden und im Folgenden interpretiert.

		Grade der Auftrittstärke des MRBs 5			Gesamt
		geringe	mittlere	hohe	
Phase	1	9	0	0	9
	2	1	5	4	10
	3	1	3	6	10
Gesamt		11	8	10	29

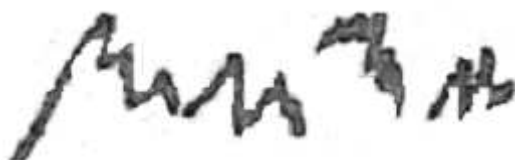
Diese Tabelle zeigt, wie stark das musikalisch-rhythmische Bewegungsmuster 5 (MRB 5) im musikalischen Spiel des Teilnehmers R wahrgenommen wird: Anhand der obigen Tabelle sieht man deutlich die Verschiebung des Stärkegrades. Insofern wird deutlich, dass das MRB 5 im musikalischen Spiel immer deutlicher wahrnehmbar ist.

## Chi-Quadrat-Tests

	Wert	D f	Asymptotische Signifikanz (2-seitig)	Exakte Sig- nifikanz (2-seitig)	Exakte Sig- nifikanz (1-seitig)	Punkt- Wahrschein- lichkeit
Chi-Quadrat nach Pearson	22,660(a)	4	,000	,000		
Likelihood-Quotient	26,401	4	,000	,000		
Exakter Test nach Fisher	20,769			,000		
Zusammenhang linear- mit-linear	13,870(b)	1	,000	,000	,000	,000
Anzahl der gültigen Fälle	29					

Mit dem exakten Test nach Fisher kann man eine signifikante Veränderung des musikalisch-rhythmischen Bewegungsmusters 5 nicht feststellen.

### musikalisch-rhythmisches Bewegungsmuster 6 (MRB 6)



Diese Zeichnung wird hier als musikalisch-rhythmisches Bewegungsmuster 6 (MRB 6) bezeichnet. Es ist eine variierte, aber verzerrte, Form des MRBs 1. Das MRB 6 lässt die musikalischen Klänge sehr scharf erklingen, und der gesamte musikalische Verlauf nicht fortlaufend, sondern stockend wahrgenommen werden.

Im musikalischen Spiel des Teilnehmers R wird das MRB mit den zehn Zeichnungen des MRBs verfolgt. Die Zeichnung des MRBs 6 wird im musikalischen Spiel wiedergefunden und im Folgenden interpretiert.

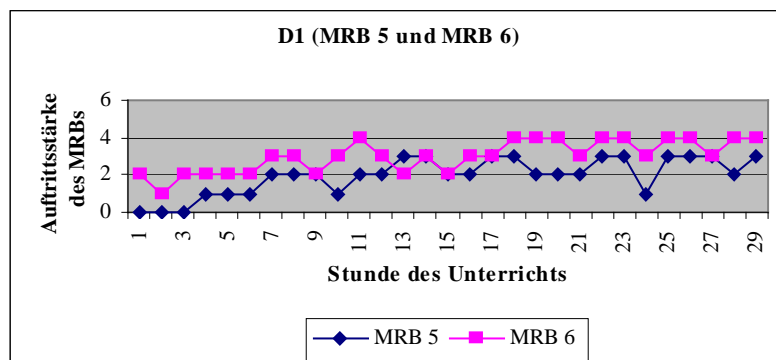
		Grade der Auftrittstärke des MRBs 6			Gesamt
		geringe	mittlere	hohe	
Phase	1	1	6	2	9
	2	2	5	3	10
	3	0	3	7	10
Gesamt		3	14	12	29

Diese Tabelle zeigt, wie stark das musikalisch-rhythmische Bewegungsmuster 6 (MRB 6) im musikalischen Spiel des Teilnehmers R wahrgenommen wird: Die Musik, die er gespielt hat, bildet im Laufe der Zeit das MRB 6 und dieses wird immer deutlicher erkennbar. Das MRB 6 wird aber im Zusammenhang mit seinem musikalischen Spielverhalten, dem musikalischen Spielthema und musikalischen Instrumenten, welche der Teilnehmer R in seinem Musikspiel verwendet hat, interpretiert.

#### Chi-Quadrat-Tests

	Wert	df	Asymptotische Signifikanz (2-seitig)	Exakte Signifikanz (2-seitig)	Exakte Signifikanz (1-seitig)	Punkt-Wahrscheinlichkeit
Chi-Quadrat nach Pearson	6,360(a)	4	,174	,188		
Likelihood-Quotient	7,093	4	,131	,216		
Exakter Test nach Fisher	5,813			,191		
Zusammenhang linear-mit-linear	3,915(b)	1	,048	,055	,035	,020
Anzahl der gültigen Fälle	29					

Der exakte Test nach Fisher zeigt, dass die Veränderung des musikalisch-rhythmischen Bewegungsmusters 6 (MRB 6) im musikalischen Spiel des Teilnehmers R nicht signifikant ist.



(MRB bedeutet musikalisch-rhythmisches Bewegungsmuster)

Die oben gezeigte Graphik hingegen zeigt die Veränderung des Stärkegrades deutlich. Sie zeigt auch die Schwankung, welche die beiden musikalisch-rhythmischen Bewegungsmuster (MRB 5 und MRB 6) aufweisen. Man erkennt auch, dass beide Muster

(MRB 5 und MRB 6) im Verlauf des musikalischen Spiels stark wahrzunehmen sind. Dies gilt besonders für das MRB 5.

### musikalisch-rhythmische Bewegungsmuster 7 (MRB 7)



Diese Zeichnung stellt hier das musikalisch-rhythmische Bewegungsmuster 7 (MRB 7) dar. Es ist eine variierte Form des MRBs 1. Das wellenförmige Bewegungsmuster im MRB 7 ist noch kleiner als beim MRB 1. Hier spricht man davon, dass der rhythmische Bewegungsraum des MRBs 7 kleiner als MRB 1 ist.

Im musikalischen Spiel des Teilnehmers R wird das MRB mit den zehn Zeichnungen des MRBs verfolgt. Die Zeichnung des MRBs 7 wird im musikalischen Spiel wiedergefunden und im Folgenden interpretiert.

		Grade der Auftrittstärke des MRBs 7			Gesamt
		geringe	mittlere	hohe	
Phase	1	9	0	0	9
	2	2	5	2	9
	3	1	5	4	10
Gesamt		12	10	6	28

Diese Tabelle zeigt, wie stark das musikalisch-rhythmische Bewegungsmuster 7 (MRB 7) im musikalischen Spiel des Teilnehmers R wahrgenommen wird: Zwischen der ersten und der zweiten musikalischen Spielphase hat eine klare Verschiebung des Stärkegrades des MRBs 7 stattgefunden. Aber zwischen der zweiten und der dritten musikalischen Spielphase zeigt sich nur eine sehr schwache Veränderung. Das deutet darauf hin, dass der musikalische Verlauf im Laufe der Zeit viel fließender ist.



## Chi-Quadrat-Tests

	Wert	df	Asymptotische Signifikanz (2-seitig)	Exakte Signifikanz (2-seitig)	Exakte Signifikanz (1-seitig)	Punkt-Wahrscheinlichkeit
Chi-Quadrat nach Pearson	18,589(a)	4	,001	,000		
Likelihood-Quotient	22,635	4	,000	,000		
Exakter Test nach Fisher	17,657			,000		
Zusammenhang linear-mit-linear	12,708(b)	1	,000	,000	,000	,000
Anzahl der gültigen Fälle	28					

Eine signifikante Veränderung wird durch den exakten Test nach Fisher jedoch nicht festgestellt.

### musikalisch-rhythmisches Bewegungsmuster 8 (MRB 8)



Diese Zeichnung ist eine Variation des MRBs 7. Diese wird als musikalisch-rhythmisches Bewegungsmuster 8 (MRB 8) benannt. Der musikalische Rhythmus in dieser Zeichnung fließt nicht mehr. Der enthält nicht eine entspannte, wellenförmige Bewegung, sondern verläuft in bezug auf Zeit, wie eine schleppende, tragende und gedehnte Form und damit steigt die Spannung noch an.

Im musikalischen Spiel des Teilnehmers R wird das MRB mit den zehn Zeichnungen des MRBs verfolgt. Die Zeichnung des MRBs 8 wird im musikalischen Spiel wiedergefunden und im Folgenden interpretiert.

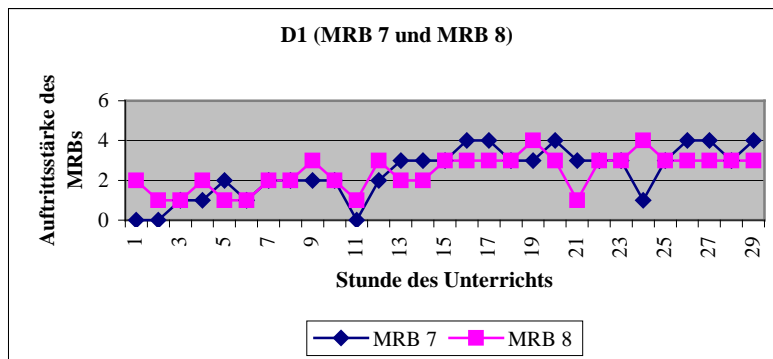
		Grade der Auftrittstärke des MRBs 8			Gesamt
		geringe	mittlere	hohe	
Phase	1	8	1	0	9
	2	4	5	1	10
	3	1	8	1	10
Gesamt		13	14	2	29

Diese Tabelle zeigt, wie stark das musikalisch-rhythmische Bewegungsmuster 8 (MRB 8) im musikalischen Spiel des Teilnehmers R wahrgenommen wird: Es zeigt sich eine Veränderung des Stärkegrades des MRBs 8 im musikalischen Spiel. Doch ist diese Veränderung im musikalischen Spiel nicht besonders stark ausgeprägt.

#### Chi-Quadrat-Tests

	Wert	df	Asymptotische Signifikanz (2-seitig)	Exakte Signifikanz (2-seitig)	Exakte Signifikanz (1-seitig)	Punkt-Wahrscheinlichkeit
Chi-Quadrat nach Pearson	12,221(a)	4	,016	,007		
Likelihood-Quotient	14,022	4	,007	,007		
Exakter Test nach Fisher	12,157			,006		
Zusammenhang linear-mit-linear	9,574(b)	1	,002	,002	,001	,001
Anzahl der gültigen Fälle	29					

Obwohl die Veränderung nicht stark im musikalischen Spiel ausgeprägt ist, zeigt der exakte Test nach Fisher klar, dass diese Veränderung im musikalischen Spiel signifikant ist.



(MRB bedeutet musikalisch-rhythmische Bewegungsmuster)

Die obige Graphik wiederum zeigt, dass das musikalisch-rhythmische Bewegungsmuster 7 (MRB 7) im Laufe der gesamten Unterrichtsstunde im Musikspiel stark auftritt, im Gegensatz zum musikalisch-rhythmischen Bewegungsmuster 8 (MRB 8). Dennoch weisen beide Muster (MRB 7 und MRB 8) im gesamten, musikalischen Spielverlauf eine Veränderung ihres Stärkegrades auf.

### musikalisch-rhythmisches Bewegungsmuster 9 (MRB 9)



Diese Zeichnung stellt hier das musikalisch-rhythmische Bewegungsmuster 9 (MRB 9) dar. Es ist eine variierte Form des MRBs 1. Der rhythmische Bewegungsraum des MRBs 9 ist größer als der des MRBs 1.

Im musikalischen Spiel des Teilnehmers R wird das MRB mit den zehn Zeichnungen des MRBs verfolgt. Die Zeichnung des MRBs 9 wird im musikalischen Spiel wiedergefunden und im Folgenden interpretiert.

		Grade der Auftrittstärke des MRBs 9			Gesamt
		geringe	Mittlere	hohe	
Phase	1	1	5	3	9
	2	0	4	1	5
	3	0	2	8	10
Gesamt		1	11	12	24

Diese Tabelle zeigt, wie stark das musikalisch-rhythmische Bewegungsmuster 9 (MRB 9) im musikalischen Spiel des Teilnehmers R wahrgenommen wird: Das MRB 9 ist im gesamten Musikspiel stark ausgeprägt. Sogar in der dritten musikalischen Spielphase nimmt es noch an Stärke zu.

#### Chi-Quadrat-Tests

	Wert	df	Asymptotische Signifikanz (2-seitig)	Exakte Signifikanz (2-seitig)	Exakte Signifikanz (1-seitig)	Punkt-Wahrscheinlichkeit
Chi-Quadrat nach Pearson	7,782(a)	4	,100	,084		
Likelihood-Quotient	8,279	4	,082	,079		
Exakter Test nach Fisher	7,402			,078		
Zusammenhang linear-mit-linear	4,682(b)	1	,030	,031	,023	,015
Anzahl der gültigen Fälle	24					

Dem exakten Test nach Fisher zufolge ist die Veränderung des musikalisch-rhythmischen Bewegungsmusters 9 (MRB 9) im musikalischen Spiel nicht signifikant, denn der Testwert der Signifikanz des MRBs 9 überschreitet den Mittelwert von 0,05 leicht.

### **musikalisch-rhythmisches Bewegungsmuster 10 (MRB 10)**



Diese Zeichnung wird hier das musikalisch-rhythmische Bewegungsmuster 10 (MRB 10) benannt. Es ist eine Variation des MRBs 9, wobei die Kraft bzw. die stark gestaute Energie im MRB 10 wahrgenommen wird. Trotz der gestauten Energie im MRB 10 verläuft der musikalische Rhythmus durchgehend.

Im musikalischen Spiel des Teilnehmers R wird das MRB mit den zehn Zeichnungen des MRBs verfolgt. Die Zeichnung des MRBs 10 wird im musikalischen Spiel wiedergefunden und im Folgenden interpretiert.

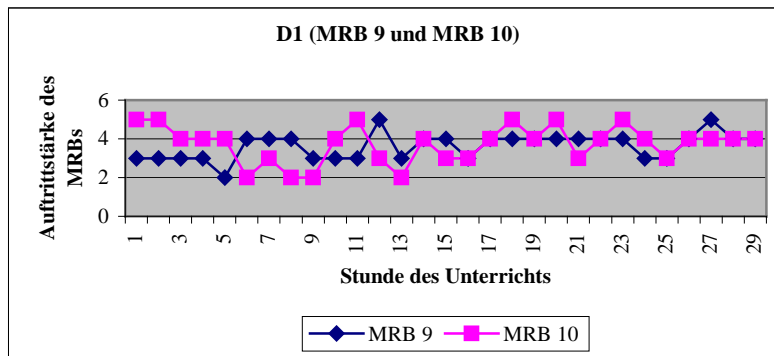
		Grade der Auftrittstärke des MRBs 10			Gesamt
		geringe	mittlere	hohe	
Phase	1	3	1	5	9
	2	1	3	6	10
	3	0	2	8	10
Gesamt		4	6	19	29

Diese Tabelle zeigt, wie stark das musikalisch-rhythmische Bewegungsmuster 10 (MRB 10) im musikalischen Spiel des Teilnehmers R wahrgenommen wird: Das MRB 10 verdichtet und stabilisiert sich im Laufe der musikalischen Spielzeit. In der ersten musikalischen Spielphase kommt das MRB 10 im musikalischen Spiel mal stark, mal sehr schwach vor. Aber im Laufe der Zeit richtet sich das MRB 10 zur starken Seite aus.

## Chi-Quadrat-Tests

	Wert	df	Asymptotische Signifikanz (2-seitig)	Exakte Signifikanz (2-seitig)	Exakte Signifikanz (1-seitig)	Punkt-Wahrscheinlichkeit
Chi-Quadrat nach Pearson	5,298(a)	4	,258	,264		
Likelihood-Quotient	5,992	4	,200	,353		
Exakter Test nach Fisher	4,532			,362		
Zusammenhang linear-mit-linear	2,912(b)	1	,088	,120	,061	,031
Anzahl der gültigen Fälle	29					

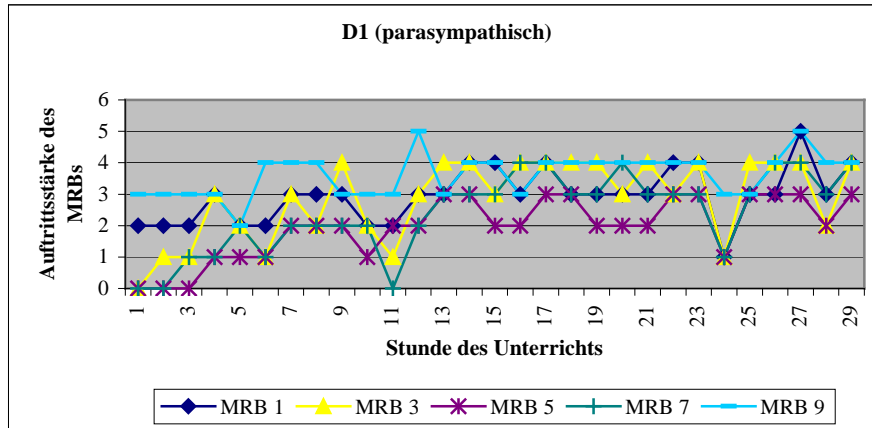
Im exakten Test nach Fisher wird diese Veränderung jedoch nicht als Signifikanz anerkannt.



(MRB bedeutet musikalisch-rhythmische Bewegungsmuster)

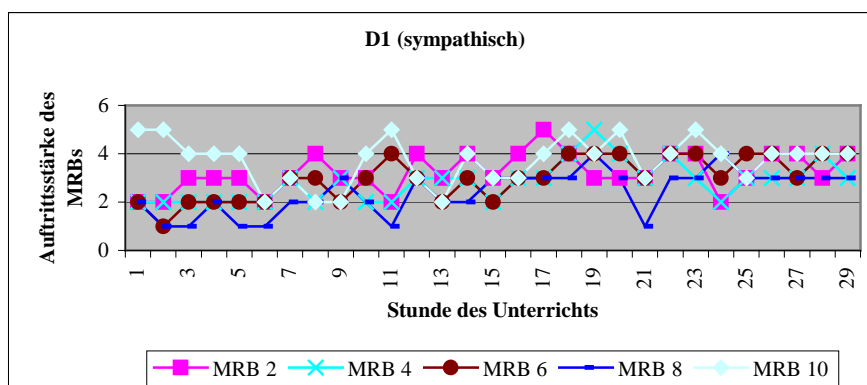
In dieser obigen Graphik zeigt sich die Veränderung der beiden musikalisch-rhythmischen Bewegungsmuster (MRB 9 und MRB 10) im musikalischen Spielverlauf deutlich. Während das MRB 9 im musikalischen Spiel gestärkt und stabilisiert wird, wird das MRB 10 in ihrem Stärkegrad reduziert. Auch zeigt sich die Schwankung im musikalischen Spiel. Jedoch stabilisiert sich die Kraft im Musikspiel. Aufgrund dessen kann man annehmen, dass der Teilnehmer R seine Kraft im musikalischen Spiel unter Kontrolle hat.

## 6.2.2 Zusammenfassung des Diagramms 1 (D1)



(MRB bedeutet musikalisch-rhythmisches Bewegungsmuster)

Aus dieser oben gezeigten Graphik erkennt man, dass die fünf parasympathischen Muster der musikalisch-rhythmischen Bewegungsmuster (MRB 1, MRB 3, MRB 5, MRB 7 und MRB 9) besonders in der ersten musikalischen Spielphase starke Schwankungen durchlaufen. Insofern, als sich ihr Stärkegrade im musikalischen Spiel sehr instabil zeigen. In der zweiten musikalischen Spielphase jedoch lässt ihre Schwankung nach und der Auftritt des rhythmischen Musters im musikalischen Spiel stabilisiert sich. In der dritten musikalischen Spielphase zeigt sich wieder die Schwankung des Stärkegrades und ein auffälliges Abnehmen des MRBs 1, MRBs 3, MRBs 5 und MRBs 7 in der 11ten und 24ten Unterrichtsstunde. Um dies zu bewerten, muss man die musikalischen Spielsituation berücksichtigen und auch mit den sympathischen Formen der musikalisch-rhythmischen Bewegungsmuster vergleichen.



(MRB bedeutet musikalisch-rhythmisches Bewegungsmuster)

Die fünf sympathischen Muster der musikalisch-rhythmischen Bewegungsmuster (MRB 2, MRB 4, MRB 6, MRB 8 und MRB 10) zeigen im Laufe der Zeit ebenfalls Veränderungen in ihrem Stärkegrad im musikalischen Spiel. Abgesehen von dem musikalisch-rhythmischen Bewegungsmuster 10 (MRB 10) treten die anderen vier sympathischen Muster (MRB 2, MRB 4, MRB 6 und MRB 8) zu Beginn des musikalischen Spielverlaufs schwach auf. Dann im Laufe der Zeit werden sie gestärkt. Das MRB 10 wird dagegen abgeschwächt. Dabei kann man vermuten, dass die Musik, die der Teilnehmer R spielte, im Laufe der Zeit nicht mehr so unangenehm, hartnäckig und scharf klang, obwohl die Kraft im musikalischen Spiel nicht verloren ging.

### **Zum Schluss**

Im Vergleich zwischen der sympathischen und der parasymphatischen Graphik erkennt man, dass die fünf sympathischen, musikalisch-rhythmischen Bewegungsmuster (MRB 2, MRB 4, MRB 6, MRB 8 und MRB 10) im musikalischen Spiel mehr Schwankungen zeigen, als die parasymphatischen musikalisch-rhythmischen Bewegungsmuster (MRB 1, MRB 3, MRB 5, MRB 7 und MRB 9). Obwohl die parasymphatischen Muster zu Beginn der Unterrichtsstunden noch schwächer als die sympathischen Muster waren, hatten sie zum Schluss die gleiche Stärke erreicht. Einen auffallenden Rückgang beider zeigt die Graphik in der 11ten Unterrichtsstunde. An diesem Tag war der Teilnehmer R überhaupt nicht motiviert, das musikalische Spiel mitzumachen. Doch wie die obige Graphik zeigt, war sein musikalisches Spiel sehr unangenehmer Weise durchdringend und scharf, wodurch er seinen Mitspieler ständig zu stören versuchte. In der 24ten Unterrichtsstunde war dieser ebenfalls nicht motiviert, zusammen zu arbeiten bzw. zu musizieren. Aber an denselben Tag war er für sich allein und dies zeigt sich in der Graphik, die anhand seines musikalischen Spiels aufgestellt wird.

### **6.2.3 Diagramm von 2 bis 9**

Mit dem exakten Test nach Fisher kann die Signifikanz in den jeweiligen Diagrammen 2 bis 9 nicht nachgewiesen werden, denn alle ihre Werte sind größer als Mittelwert von 0,05.

Die Veränderungen der jeweiligen Eigenschaften des Formverlaufs werden jedoch durch eine Untersuchung der musikalischen Häufigkeit ihres Auftretens in den jeweiligen Diagrammen von 2 bis 9 festgestellt. Dabei umfasst die Häufigkeitsuntersuchung den Vergleich zwischen den drei musikalischen Spielphasen untereinander.



## 7 Häufigkeit und Stärkegrad der musikalischen Formen in bezug auf die gesamten Diagramme des RES-Profiles

### 7.1 Teilnehmer A

#### 7.1.1 Diagramm 1 (D1): Spannungsfluss-Rhythmen<sup>56</sup>

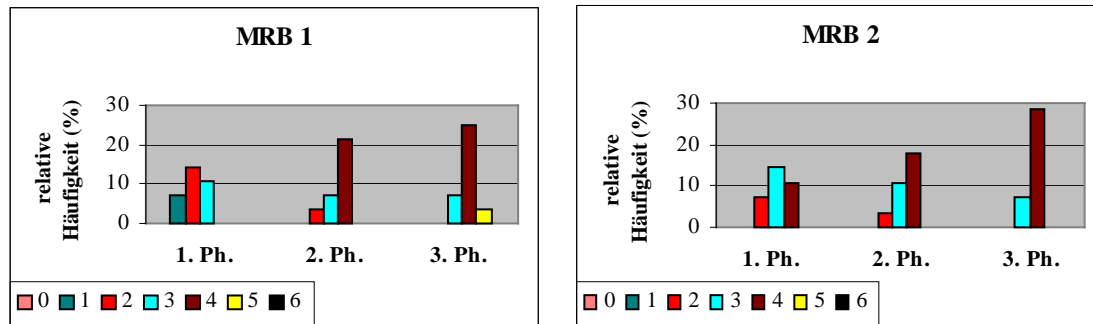
Tabelle 3.1.1.1 musikalisch-rhythmische Bewegungsmuster 1 und 2 (MRB 1 und MRB 2)

	Auftrittsstärke des MRBs 1								Auftrittsstärke des MRBs 2							
	0	1	2	3	4	5	6	Ges.	0	1	2	3	4	5	6	Ges.
<b>ab. H.</b>	0	2	5	7	13	1	0	28	0	0	3	9	16	0	0	28
<b>rel. H.</b>	0%	7%	18%	25%	46%	4%	0%	100%	0%	0%	11%	32%	57%	0%	0%	100%
<b>1. ab. H.</b>	0	2	4	3	0	0	0	9	0	0	2	4	3	0	0	9
<b>1. rel. H.</b>	0%	7%	14%	11%	0%	0%	0%		0%	0%	7%	14%	11%	0%	0%	
<b>2. ab. H.</b>	0	0	1	2	6	0	0	9	0	0	1	3	5	0	0	9
<b>2. rel. H.</b>	0%	0%	4%	7%	21%	0%	0%		0%	0%	4%	11%	18%	0%	0%	
<b>3. ab. H.</b>	0	0	0	2	7	1	0	10	0	0	0	2	8	0	0	10
<b>3. rel. H.</b>	0%	0%	0%	7%	25%	4%	0%		0%	0%	0%	7%	29%	0%	0%	

(Die Abkürzungen bedeuten: ‚MRBs‘ des musikalisch-rhythmischen Bewegungsmusters; ‚ab. H.‘ absolute Häufigkeit des Spielmusters; ‚rel. H.‘ relative Häufigkeit des Spielmusters; ‚Ges.‘ Gesamtsumme; Die Zahl von 0 bis 6 bedeutet die Auftrittsstärke des MRBs.)

<sup>56</sup> Es gibt zehn musikalisch-rhythmische Bewegungsmuster des Spannungsfluss-Rhythmus, nämlich MRB 1, MRB 3, MRB 5, MRB 7, MRB 9, die zu dem parasympathischen und MRB 2, MRB 4, MRB 6, MRB 8, MRB 10, die zu dem sympathischen Rhythmus gehören. Diese zehn musikalisch-rhythmischen Bewegungsmuster werden paarweise dargestellt; MRB 1 und MRB 2, MRB 3 und MRB 4, MRB 5 und MRB 6, MRB 7 und MRB 8, MRB 9 und MRB 10. Im musikalischen Spiel des Teilnehmers A wird mit den zehn musikalisch-rhythmischen Bewegungsmustern und den jeweiligen Zeichnungen verfolgt und nach diesen Zeichnungen analysiert. Diese Zeichnungen werden im Kapitel 4.4.2 näher beschrieben.

Graphik 1.1.1.1



(1., 2. und 3. Ph. bedeutet die jeweils 1., 2. und 3. musikalische Spielphase des gesamten Unterrichts; Die Zahl von 0 bis 6 bedeutet die Auftrittsstärke des MRBs.)

Im Laufe der Zeit erklangen die Klänge des musikalischen Spiels des Teilnehmers A immer voller, deutlicher und sicherer. Dies war besonders deutlich, wenn Teilnehmer A die Musik auf dem Keyboard mitspielte, die er vom Keyboard oder von der CD ‚Was Kinder gerne Singen‘ (2000), ‚Wir werden immer größer‘ (2001) und ‚Neue tolle Kinderhits 6‘ (1998) hörte.

Die Graphik 1.1.1.1 (MRB 1) zeigt eine sichtbare Stärkung des musikalisch-rhythmischen Bewegungsmusters 1 (MRB 1) zwischen den drei musikalischen Spielphasen.

Das musikalisch-rhythmische Bewegungsmuster 2 (MRB 2) nahm auch im Laufe der gesamten musikalischen Spielzeit zu aber langsamer als MRB 1. Wie man anhand der Tabelle 3.1.1.1 deutlich erkennt, schwankten die Häufigkeitsquoten zwischen 2, 3 und 4. Sie blieben jedoch während der drei musikalischen Spielphasen in einem bestimmten Bereich dicht zusammen.

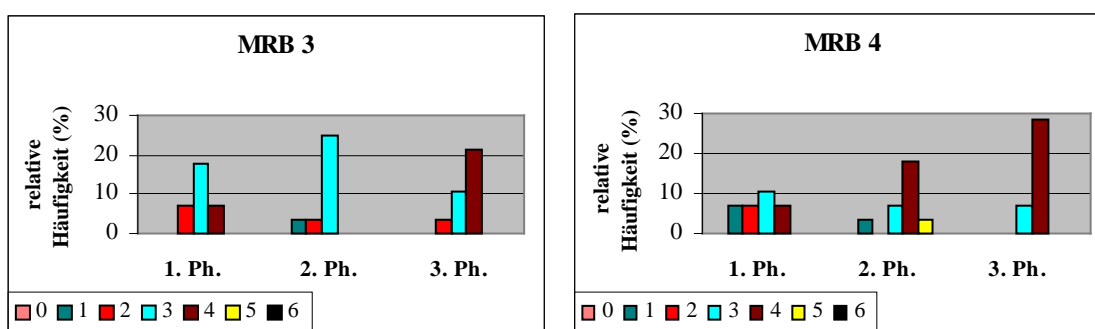
Den beiden Graphiken zufolge zeigt sich das MRB 2 im Musikspiel des Teilnehmers A stärker als das MRB 1. In der ersten Spielphase und im Laufe der Spielzeit kam das MRB 1 in seinem Musikspiel zunehmend vor. Dies bedeutet allerdings, dass sich seine musikalische Spannung eher schärfer als sanft anhört. Die sanften Klänge nahmen in seinem musikalischen Spiel besonders in der dritten musikalischen Spielphase dann doch stark zu.

Tabelle 3.1.1.2 musikalisch-rhythmisches Bewegungsmuster 3 und 4 (MRB 3 und MRB 4)

	Auftrittsstärke des MRBs 3								Auftrittsstärke des MRBs 4							
	0	1	2	3	4	5	6	Ges.	0	1	2	3	4	5	6	Ges.
<b>ab. H.</b>	0	1	4	15	8	0	0	28	0	3	2	7	15	1	0	28
<b>rel. H.</b>	0%	4%	14%	54%	29%	0%	0%	100%	0%	11%	7%	25%	54%	4%	0%	100%
<b>1. ab. H.</b>	0	0	2	5	2	0	0	9	0	2	2	3	2	0	0	9
<b>1. rel. H.</b>	0%	0%	7%	18%	7%	0%	0%		0%	7%	7%	11%	7%	0%	0%	
<b>2. ab. H.</b>	0	1	1	7	0	0	0	9	0	1	0	2	5	1	0	9
<b>2. rel. H.</b>	0%	4%	4%	25%	0%	0%	0%		0%	4%	0%	7%	18%	4%	0%	
<b>3. ab. H.</b>	0	0	1	3	6	0	0	10	0	0	0	2	8	0	0	10
<b>3. rel. H.</b>	0%	0%	4%	11%	21%	0%	0%		0%	0%	0%	7%	29%	0%	0%	

(Die Abkürzungen bedeuten: ‚MRBs‘ des musikalisch-rhythmischen Bewegungsmusters; ‚ab. H.‘ absolute Häufigkeit des Spielmusters; ‚rel. H.‘ relative Häufigkeit des Spielmusters; ‚Ges.‘ Gesamtsumme; Die Zahl von 0 bis 6 bedeutet die Auftrittsstärke des MRBs.)

Graphik 1.1.1.2



(1., 2. und 3. Ph. bedeutet die jeweils 1., 2. und 3. musikalische Spielphase des gesamten Unterrichts; Die Zahl von 0 bis 6 bedeutet die Auftrittsstärke des MRBs.)

Als das musikalische Instrument Keyboard zum ersten Mal im Unterricht angeboten wurde, und als Teilnehmer A auf ihm willkürlich spielte, überflogen seine Finger die Tasten des Keyboards, ohne die Melodie klar zu erzeugen. Der Rhythmus seines musikalischen Spiels nahm das musikalisch-rhythmische Bewegungsmuster 3 (MRB 3) an. Das MRB 3 ging dann doch im musikalischen Spiel der zweiten Spielphase etwas zurück, wo Teilnehmer A gerade besonders das Liedspiel auf dem Keyboard sicher spielen konnte. Außerdem, je öfter er das Lied ‚Alle meine Entchen‘ auf dem Keyboard spielte, desto deutlicher wurde die Melodie des Liedes. Je mehr er mit sicherem Gefühl das Lied spielte, desto fließender und gesanglicher wurde sein Liedspiel. Dabei enthielt

der musikalische Spielrhythmus eine andere Form der Spannungsfluss-Rhythmen als das MRB 3. In der zweiten und dritten musikalischen Spielphase nahm das MRB 3 im musikalischen Spiel wieder zu. Denn nun begann er ein neues Lied zu spielen und die Musik, die er von der CD und vom Keyboard hörte. Das neue Spielen gab ihm ein unsicheres Gefühl, was seinem Spiel neue Spannung verlieh, und so überschlugen sich die Töne im musikalischen Spiel wieder. Aber im Laufe der Zeit ging das MRB 3 im musikalischen Spiel zu dem MRB 4 über. Denn als er die Töne des Liedes auf den Tasten suchte, hielt er den vorherigen Ton an, dessen musikalischen Rhythmus das MRB 4 übernahm, was im musikalischen Spiel ein weiteres Spannungsmoment erzeugte.

Das MRB 4 wird in der zweiten musikalischen Spielphase öfter wahrgenommen. Dies zeigt die Graphik 1.1.1.2 MRB 4, worin eine große Schwankung zum Ausdruck kommt. Das MRB 4 erkennt man in dem Moment deutlich, in denen Teilnehmer A auf der Flöte die Musik, die er gerade hörte, oder das Liedspiel seines Mitspielers mitspielte.

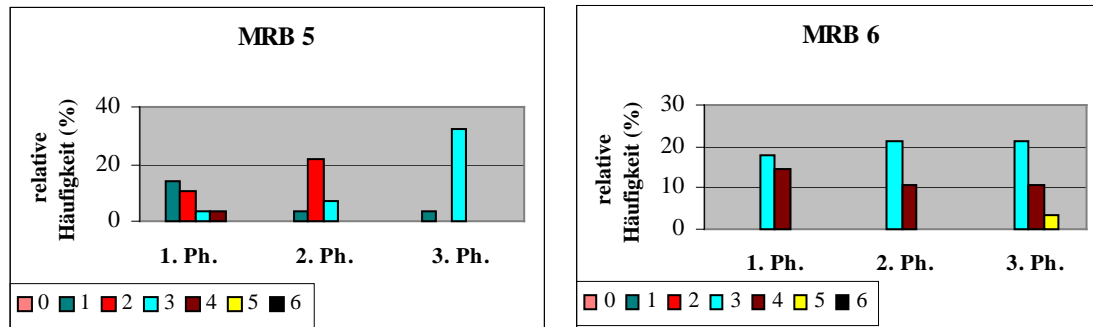
Er verzichtete darauf, klare Töne zu erzeugen. Stattdessen blies und spielte er den Rhythmus des Liedes auf der Flöte, den er durch seine Atemwelle reguliert.

Tabelle 3.1.1.3 musikalisch-rhythmisches Bewegungsmuster 5 und 6 (MRB 5 und MRB 6)

	Auftrittsstärke des MRBs 5								Auftrittsstärke des MRBs 6							
	0	1	2	3	4	5	6	Ges.	0	1	2	3	4	5	6	Ges.
<b>ab. H.</b>	0	6	9	12	1	0	0	28	0	0	0	17	10	1	0	28
<b>rel. H.</b>	0%	21%	32%	43%	4%	0%	0%	100%	0%	0%	0%	61%	36%	4%	0%	100%
<b>1. ab. H.</b>	0	4	3	1	1	0	0	9	0	0	0	5	4	0	0	9
<b>1. rel. H.</b>	0%	14%	11%	4%	4%	0%	0%		0%	0%	0%	18%	14%	0%	0%	
<b>2. ab. H.</b>	0	1	6	2	0	0	0	9	0	0	0	6	3	0	0	9
<b>2. rel. H.</b>	0%	4%	21%	7%	0%	0%	0%		0%	0%	0%	21%	11%	0%	0%	
<b>3. ab. H.</b>	0	1	0	9	0	0	0	10	0	0	0	6	3	1	0	10
<b>3. rel. H.</b>	0%	4%	0%	32%	0%	0%	0%		0%	0%	0%	21%	11%	4%	0%	

(Die Abkürzungen bedeuten: ‚MRBs‘ des musikalisch-rhythmischen Bewegungsmusters; ‚ab. H.‘ absolute Häufigkeit des Spielmusters; ‚rel. H.‘ relative Häufigkeit des Spielmusters; ‚Ges.‘ Gesamtsumme; Die Zahl von 0 bis 6 bedeutet die Auftrittsstärke des MRBs.)

Graphik 1.1.1.3



(1., 2. und 3. Ph. bedeutet die jeweils 1., 2. und 3. musikalische Spielphase des gesamten Unterrichts; Die Zahl von 0 bis 6 bedeutet die Auftrittsstärke des MRBs.)

Aus den Graphiken 1.1.1.3 erkennt man, dass das musikalisch-rhythmische Bewegungsmuster 5 (MRB 5) sehr langsam anwuchs und dass das musikalisch-rhythmische Bewegungsmuster 6 (MRB 6) an einer Stelle stehen blieb. Man erkennt allerdings auch, dass im Laufe der Zeit das Melodiespiel immer durchgehender und fließender erklang (MRB 5), obwohl der Fluss des Spiels im musikalischen Spiel noch wild bzw. scharf erklang (MRB 6).

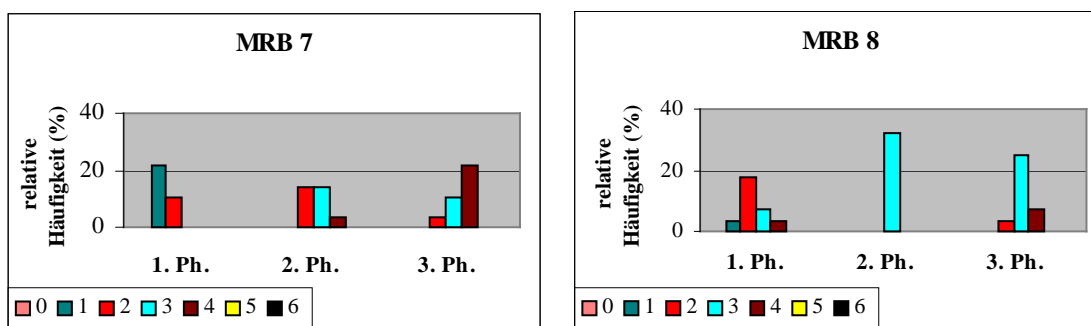
In der ersten musikalischen Spielphase nahm der musikalische Rhythmus im Musikspiel selten das MRB 5 an, vielmehr war das MRB 6 deutlich zu hören. Der Teilnehmer A war zu dieser Spielzeit nicht vertraut mit den Melodieinstrumenten nicht zu spielen vertraut, daher erklang der musikalische Rhythmus scharf aber fließend. Je öfter er mit den Melodieinstrumenten Kontakt hatte, desto vertrauter umgehen konnte er mit den Instrumenten und dabei erzeugte er den musikalischen Rhythmus, der das MRB 5 bildete.

Tabelle 3.1.1.4 musikalisch-rhythmisches Bewegungsmuster 7 und 8 (MRB 7 und MRB 8)

	Auftrittsstärke des MRBs 7								Auftrittsstärke des MRBs 8							
	0	1	2	3	4	5	6	Ges.	0	1	2	3	4	5	6	Ges.
<b>ab. H.</b>	0	6	8	7	7	0	0	28	0	1	6	18	3	0	0	28
<b>rel. H.</b>	0%	21%	29%	25%	25%	0%	0%	100%	0%	4%	21%	64%	11%	0%	0%	100%
<b>1. ab. H.</b>	0	6	3	0	0	0	0	9	0	1	5	2	1	0	0	9
<b>1. rel. H.</b>	0%	21%	11%	0%	0%	0%	0%		0%	4%	18%	7%	4%	0%	0%	
<b>2. ab. H.</b>	0	0	4	4	1	0	0	9	0	0	0	9	0	0	0	9
<b>2. rel. H.</b>	0%	0%	14%	14%	4%	0%	0%		0%	0%	0%	32%	0%	0%	0%	
<b>3. ab. H.</b>	0	0	1	3	6	0	0	10	0	0	1	7	2	0	0	10
<b>3. rel. H.</b>	0%	0%	4%	11%	21%	0%	0%		0%	0%	4%	25%	7%	0%	0%	

(Die Abkürzungen bedeuten: ‚MRBs‘ des musikalisch-rhythmischen Bewegungsmusters; ‚ab. H.‘ absolute Häufigkeit des Spielmusters; ‚rel. H.‘ relative Häufigkeit des Spielmusters; ‚Ges.‘ Gesamtsumme; Die Zahl von 0 bis 6 bedeutet die Auftrittsstärke des MRBs.)

Graphik 1.1.1.4



(1., 2. und 3. Ph. bedeutet die jeweils 1., 2. und 3. musikalische Spielphase des gesamten Unterrichts; Die Zahl von 0 bis 6 bedeutet die Auftrittsstärke des MRBs.)

Diese Graphiken 1.1.1.4 zeigen einen deutlichen Zuwachs des musikalisch-rhythmischen Bewegungsmusters 7 (MRB 7) im musikalischen Spiel und einen langsamen Zuwachs des musikalisch-rhythmischen Bewegungsmusters 8 (MRB 8). Während Teilnehmer A die verschiedenen Lieder sowohl instrumental als auch gesanglich vortrug, kam das MRB 7 im gesamten musikalischen Spielverlauf immer öfter vor. Durch das MRB 7 erklangen die Töne sehr viel fülliger, fließender und sicherer als andere musikalisch-rhythmischen Bewegungsformen der Spannungsfluss-Rhythmen, so dass man sie auch als entspannter oder aufgelockerter wahrnehmen konnte. Außerdem

streckte Teilnehmer A seinen Körper während des Musikspiels mit dem MRB 7 nach außen und blickte öfter zu seinen Mitspielern, statt zu seinem Instrument.

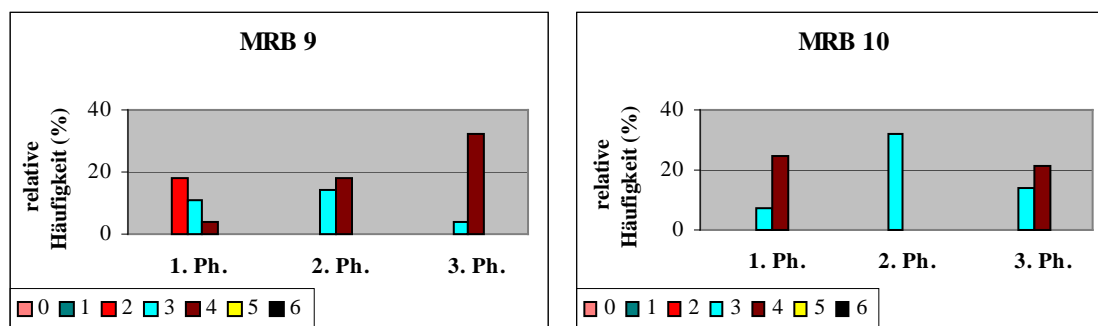
Als er z. B. in der dritten musikalischen Spielphase das Liedspiel ‚Alle meine Entchen‘ variierte, kam das MRB 8 immer wieder im Musikspiel vor. Dies äußerte sich darin, dass die Kraft auf dem Schlag blieb und der Fluss des musikalischen Spiels durchgehend war. Dabei erklang das musikalische Spiel zugleich auch entspannt aber lebhaft.

Tabelle 3.1.1.5 musikalisch-rhythmisches Bewegungsmuster 9 und 10 (MRB 9 und MRB 10)

	Auftrittsstärke des MRBs 9								Auftrittsstärke des MRBs 10							
	0	1	2	3	4	5	6	Ges.	0	1	2	3	4	5	6	Ges.
<b>ab. H.</b>	0	0	5	8	15	0	0	28	0	0	0	15	13	0	0	28
<b>rel. H.</b>	0%	0%	18%	29%	54%	0%	0%	100%	0%	0%	0%	54%	46%	0%	0%	100%
<b>1. ab. H.</b>	0	0	5	3	1	0	0	9	0	0	0	2	7	0	0	9
<b>1. rel. H.</b>	0%	0%	18%	11%	4%	0%	0%		0%	0%	0%	7%	25%	0%	0%	
<b>2. ab. H.</b>	0	0	0	4	5	0	0	9	0	0	0	9	0	0	0	9
<b>2. rel. H.</b>	0%	0%	0%	14%	18%	0%	0%		0%	0%	0%	32%	0%	0%	0%	
<b>3. ab. H.</b>	0	0	0	1	9	0	0	10	0	0	0	4	6	0	0	10
<b>3. rel. H.</b>	0%	0%	0%	4%	32%	0%	0%		0%	0%	0%	14%	21%	0%	0%	

(Die Abkürzungen bedeuten: ‚MRBs‘ des musikalisch-rhythmischen Bewegungsmusters; ‚ab. H.‘ absolute Häufigkeit des Spielmusters; ‚rel. H.‘ relative Häufigkeit des Spielmusters; ‚Ges.‘ Gesamtsumme; Die Zahl von 0 bis 6 bedeutet die Auftrittsstärke des MRBs.)

Graphik 1.1.1.5



(1., 2. und 3. Ph. bedeutet die jeweils 1., 2. und 3. musikalische Spielphase des gesamten Unterrichts; Die Zahl von 0 bis 6 bedeutet die Auftrittsstärke des MRBs.)

Während des musikalisch-rhythmischen Bewegungsmusters 10 (MRB 10) im musikalischen Spiel schwankte, zeigte das musikalisch-rhythmische Bewegungsmuster 9

(MRB 9) eine eindeutige Zunahme im gesamten musikalischen Spielverlauf (Graphik 1.1.1.5). Teilnehmer A versuchte immer wieder lebhaft zu spielen und hielt seine starke Kraft im musikalischen Spiel die ganze Zeit. Aber sein ausdauerndes Spiel erklang sehr oft nur puschend (MRB 9).

Als Teilnehmer A in der ersten musikalischen Spielphase auf der Trommel trommelte, und als er in den zweiten und dritten musikalischen Spielphasen auf dem Keyboard mit den Schlagzeugklängen spielte, kam das MRB 10 im Musikspiel besonders hörbar vor. Obwohl der Rhythmus im Musikspiel das MRB 10 annahm, fehlte jedoch die gereizte Form in seinem musikalischen Spielverhalten, z. B. in der Körperhaltung. Das MRB 10 ging im Laufe der Zeit langsam zurück besonders in der zweiten musikalischen Spielphase, was darauf hindeutet, dass Teilnehmer A sein Gefühl etwas zurück- oder unter Kontrolle halten konnte. Andererseits kam das MRB 10 nur dann vor, wenn er die Situation oder die Störung durch seinen Mitspieler nicht ertragen konnte.

Obwohl das MRB 10 in der dritten musikalischen Spielphase noch stark vorhanden war, erklang sein musikalisches Spiel umso mehr puschend (MRB 9). Dabei fühlte er sich wohler, was sich darin äußerte, dass er seinem Mitspieler ein Lächeln schenkte.

### **Zum Schluss:**

Anhand der zehn musikalisch-rhythmischen Bewegungsmuster (MRB) der Spannungsfluss-Rhythmen, D1 erkennt man, dass in der ersten musikalischen Spielphase die fünf sympathischen Muster der Spannungsfluss-Rhythmen (MRB 2, MRB 4, MRB 6, MRB 8 und MRB 10) stärker als die fünf parasymphatischen Muster (MRB 1, MRB 3, MRB 5, MRB 7 und MRB 9) wahrnehmbar sind. Jedoch gewannen im Laufe der Zeit in seinem Musikspiel also in der zweiten und dritten musikalischen Spielphase die parasymphatischen Muster neben der sympathischen immer mehr an Intensität, und stabilisierten sich im musikalischen Spielverlauf zunehmend.



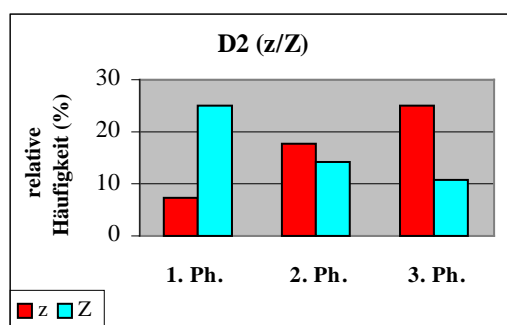
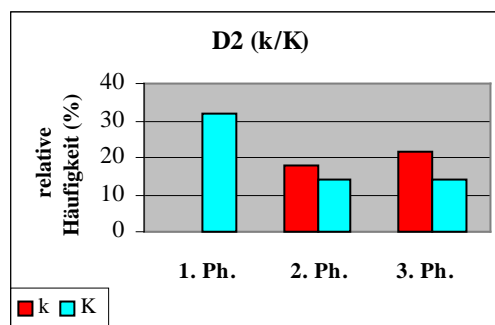
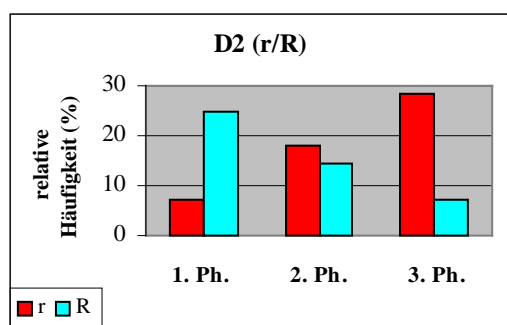
## 7.1.2 Diagramm 2 (D2): Spannungsfluss-Eigenschaften

Tabelle 3.1.2

	D2					
	r	k	z	R	K	Z
<b>ab. H.</b>	15	11	14	13	17	14
<b>rel. H.</b>	54%	39%	50%	46%	61%	50%
<b>1. ab. H.</b>	2	0	2	7	9	7
<b>1. rel. H.</b>	7%	0%	7%	25%	32%	25%
<b>2. ab. H.</b>	5	5	5	4	4	4
<b>2. rel. H.</b>	18%	18%	18%	14%	14%	14%
<b>3. ab. H.</b>	8	6	7	2	4	3
<b>3. rel. H.</b>	29%	21%	25%	7%	14%	11%

(Die Abkürzungen bedeuten: ‚ab. H.‘ absolute Häufigkeit des Spielmusters; ‚rel. H.‘ relative Häufigkeit des Spielmusters; ‚r‘ kleiner Raum ( $r$ ) und ‚R‘ großer Raum ( $R$ ); ‚k‘ kleine Kraft ( $k$ ) und ‚K‘ große Kraft ( $K$ ); ‚z‘ kleine Zeit ( $z$ ) und ‚Z‘ große Zeit ( $Z$ ).)

Graphik 1.1.2



(1., 2. und 3. Ph. bedeutet die jeweils 1., 2. und 3. musikalische Spielphase des gesamten Unterrichts; ‚r‘ kleiner Raum ( $r$ ) und ‚R‘ großer Raum ( $R$ ); ‚k‘ kleine Kraft ( $k$ ) und ‚K‘ große Kraft ( $K$ ); ‚z‘ kleine Zeit ( $z$ ) und ‚Z‘ große Zeit ( $Z$ ).)

Die musikalische Spannung schwankte zu Beginn der ersten musikalischen Spielphase kaum (*R*). Erst zu Beginn der zweiten musikalischen Spielphase, in der Teilnehmer A sich mit dem Liedspiel beschäftigte, konnte man die Spannungsschwankung im Klang und im Rhythmus innerhalb des Liedspiels wahrnehmen. Als er in der dritten Spielphase versuchte, das Lied sowohl im Klang des Keyboards, als auch in der Tonlage selbst zu variieren, stieg die Affektänderung stark an. Auch in dieser musikalischen Spielphase versuchte er die Musik, die er von dem Keyboard und von der CD gern hörte, mitzuspielen.

Während seines Musikspiels in der ersten Spielphase regte er sich sehr auf (*K*), wobei Teilnehmer A sehr direkt und eilend im musikalischen Spiel war. Außerdem reagierte er im Musikspiel sehr impulsiv, sodass sein musikalisches Spiel oft unterbrochen wurde (*Z*) und das Musikspiel sehr hart und kräftig erklang (*K*). Nach einiger musikalischer Spielzeit reagierte er nicht mehr so heftig, wie in der ersten Spielphase (*z*). Auch konnte er dabei das Lied geduldig (*z*) und fast gefühllos in der zweiten musikalischen Spielphase (*k*) spielen. Außerdem spielte er das Liedspiel nachdenkend (*z*) und feinfühlig (*k*), wobei er versuchte, die Töne des Liedes zu erlernen. Je flüssiger sein Liedspiel wurde, desto leichter konnte man die Spannungsschwankung in seinem musikalischen Spiel erraten (*R*). So trat in der dritten musikalischen Spielphase die Änderung der Spannungsschwankung im Musikspiel stark hervor (*R*). Auch die Intensität des Musikspiels wurde noch gestärkt (*K*). Dennoch spielte Teilnehmer A eher entspannter als zuvor (*k*). Dies ermöglichte ihm, das Lied zu variieren und Fehler im musikalischen Spiel spielerisch zu übergehen (*k, z*).

Teilnehmer A spielte allgemein mit sehr starkem Gefühl, was das Musikspiel angespannt und oft unkontrolliert, zumindest in der ersten musikalischen Spielphase erscheinen ließ. Doch dann lernte er, seine Impulse zu kontrollieren und sie im musikalischen Spiel zurückzuhalten (*k, z*). Dabei konnte er die Klänge erzeugen, die er haben wollte (*K*). Zugleich spielte er das Lied variiert, wobei er allerdings die Affektänderung beabsichtigte (*r, z*).

### 7.1.3 RES-Profil Diagramm 3/Diagramm 4

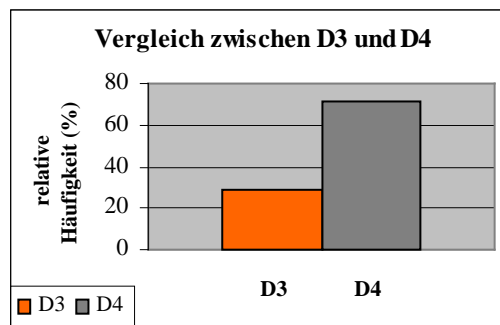
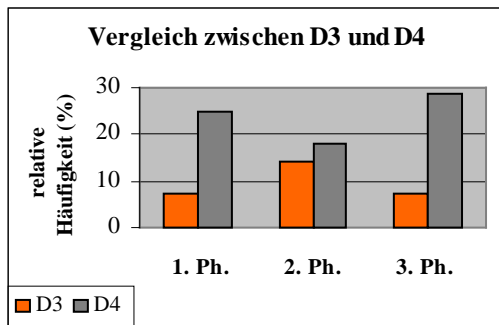
#### 7.1.3.1 Vergleich zwischen Diagramm 3 (D3) und Diagramm 4 (D4)

Tabelle 3.1.3.1

Verg.	D3	D4
ab. H.	8	20
rel. H.	29%	71%
1. ab. H.	2	7
1. rel. H.	7%	25%
2. ab. H.	4	5
2. rel. H.	14%	18%
3. ab. H.	2	8
3. rel. H.	7%	29%

(Die Abkürzungen bedeuten: ‚Verg.‘ Vergleich; ‚ab. H.‘ absolute Häufigkeit des Spielmusters; ‚rel. H.‘ relative Häufigkeit des Spielmusters.)

Graphik 1.1.3.1



(1., 2. und 3. Ph. bedeutet die jeweils 1., 2. und 3. musikalische Spielphase des gesamten Unterrichts.)

Die Graphiken 1.1.3.1 zeigen, dass D4 im musikalischen Spielverlauf allgemein stärker ausgeprägt ist als D3. In der zweiten musikalischen Spielphase, wo Teilnehmer A sich besonders auf das Liedspiel konzentrierte, stieg D3 jedoch stark an. Er versuchte in dieser Zeit seinen Willen, um die Aufgabe zu meistern und im Spiel durchzusetzen (D3). Er duldet daher auch kaum Störungen seines Mitspielers oder der Therapeutin. In der ersten musikalischen Spielphase zog er sich eher zurück, eher sich zu verteidigen und verzichtete lieber darauf, seinem Interesse nachzugehen, wenn er gerade einer Störung gegenüber stand. In der zweiten musikalischen Spielphase jedoch schrie er eher an.

Sogar körperliche Auseinandersetzung kam ab und zu vor, worin man erkennt, dass er es wagte, sich zu wehren. Er zog sich dann doch rasch zurück zu seinem Musikspiel und setzte das Liedspiel auf dem Keyboard fort (D4). Obwohl die 1. und 3. musikalische Spielphase fast identisch erscheint (Tabelle 3.1.3.1 und Graphiken 1.1.3.1), unterschied sie sich voneinander in der Qualität, was mit dem anderen D-System zusammenhängt.

Obwohl Teilnehmer A selbst nicht oft am musikalischen Spiel teilzunehmen wagte (D4), beobachtete er allgemein die musikalische Spielsituation und die Spielbeziehung zwischen seinem Mitspieler und der Therapeutin. Obwohl er selbst zu vermeiden versuchte, die gesamte Spielsituation zu stören, unterbrach er das gemeinsame Musikspiel durch lautes Schreien und Rufen. Dabei wollte er nur sein musikalisches Spiel den anderen zeigen. Besonders, nachdem er das Lied auf dem Keyboard zu spielen begann, stärkte dieser Wunsch sich eher. Nachdem er genug Aufmerksamkeit genossen hatte, verhielt er sich wieder wie in der ersten musikalischen Spielphase.

### 7.1.3.2 Diagramm 3 (D3): Antriebsvorläufer zur Klangregulation

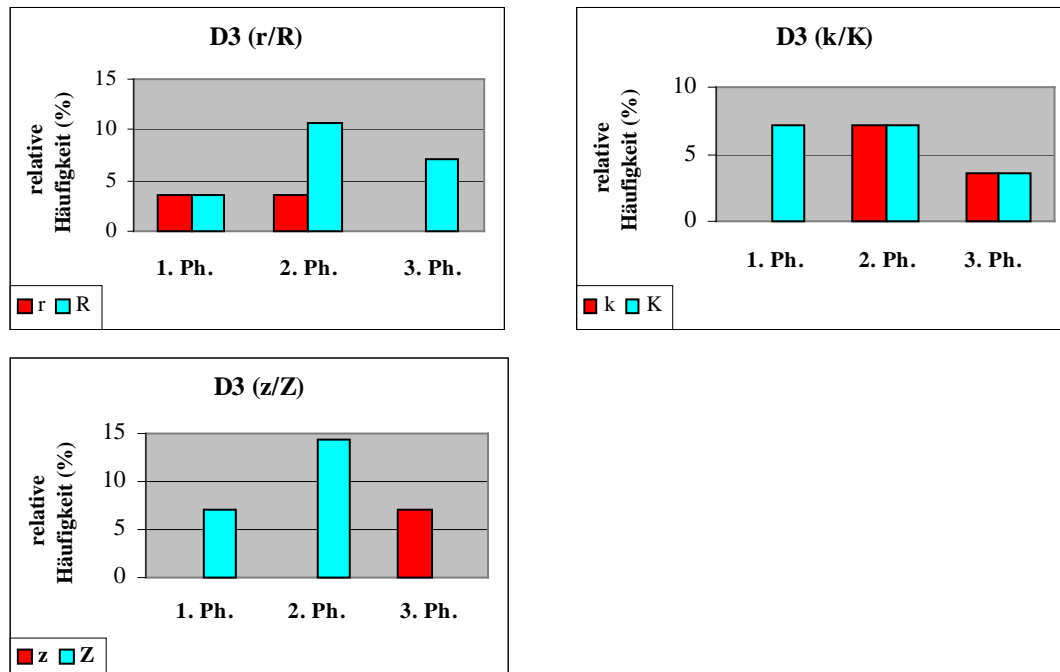
Tabelle 3.1.3.2<sup>57</sup>

	D3					
	r	k	z	R	K	Z
<b>ab. H.</b>	2	3	2	6	5	6
<b>rel. H.</b>	7%	11%	7%	21%	18%	21%
<b>1. ab. H..</b>	1	0	0	1	2	2
<b>1. rel. H.</b>	4%	0%	0%	4%	7%	7%
<b>2. ab. H.</b>	1	2	0	3	2	4
<b>2. rel. H.</b>	4%	7%	0%	11%	7%	14%
<b>3. ab. H.</b>	0	1	2	2	1	0
<b>3. rel. H.</b>	0%	4%	8%	7%	4%	0%

(Die Abkürzungen bedeuten: ‚ab. H.‘ absolute Häufigkeit des Spielmusters; ‚rel. H.‘ relative Häufigkeit des Spielmusters; ‚r‘ kleiner Raum (*r*) und ‚R‘ großer Raum (*R*); ‚k‘ kleine Kraft (*k*) und ‚K‘ große Kraft (*K*); ‚z‘ kleine Zeit (*z*) und ‚Z‘ große Zeit (*Z*).)

<sup>57</sup> Die relative Häufigkeit zwischen der zweiten musikalischen Spielphase von klein k und der dritten musikalischen Spielphase von klein z ist unterschiedlich, obwohl die absolute Häufigkeit von beiden die gleiche Zahl 2 befindet. Der Unterschied verursacht die Aufteilung der Stichprobe.

Graphik 1.1.3.2



(1., 2. und 3. Ph. bedeutet die jeweils 1., 2. und 3. musikalische Spielphase des gesamten Unterrichts; ‚r‘ kleiner Raum (*r*) und ‚R‘ großer Raum (*R*); ‚k‘ kleine Kraft (*k*) und ‚K‘ große Kraft (*K*); ‚z‘ kleine Zeit (*z*) und ‚Z‘ große Zeit (*Z*).)

Teilnehmer A blickte anfangs, d. h. in der ersten musikalischen Spielphase, öfter auf seine Umgebung (*R*) und nahm am gemeinsamen Musikspiel nicht teil. Andererseits wollte er gern sein musikalisches Können auch dem anderen zeigen. Er versuchte dies zu erreichen, indem er sehr laut spielte (*R*) und dadurch sogar das musikalische Spiel seines Mitspielers unterbrach. Gleichzeitig versuchte er im Musikspiel einen Zusammenstoß zu vermeiden. Darum zog er sich zurück und hörte auf zu musizieren. Doch dann nahm er sein musikalisches Spiel wieder auf, allerdings mit lauten musikalischen Klängen (*R*, *K*, *Z*). Er zeigte sich jedoch in der ersten und zweiten musikalischen Spielphase anders als zuvor. Als er das Liedspiel begann und fortsetzte, gab er seinen Willen klar und deutlich zur Kenntnis (*R*) durch Schreien, lauten Rufens und ab und zu mit einer handgreiflichen Handlung. Im musikalischen Spiel selber reagierte er auch selbst gereizt, wenn er gerade musikalisch falsch gespielt hatte oder von seinem Mitspieler gestört wurde. Dann erklangen die Töne seines Musikspiels hart, schnell und kurz (*K*).

Als Teilnehmer A das Lied spielte, richtete er seinen Blick zum Musikinstrument und sein musikalisches Spiel erklang trotz des musikalisch, fließenden Verlaufes kräftig und

durchgehend. Als er aber wahrnahm, dass sein Mitspieler und die Therapeutin sein musikalisches Spiel, besonders in der dritten musikalischen Spielphase begleiteten, blickte er zu seinem Mitspieler und zur Therapeutin (*r*) und zeigte ihnen ein erstauntes Lächeln (*z*). Außerdem war sein musikalischer Spielklang weicher, sanfter als vorher (*k*). Er setzte sein Musikspiel weiter fort.

Im weiteren musikalischen Spiel kombinierte er auch die beiden musikalischen Spielmethoden sanft und hart nach seiner Lust und Laune.

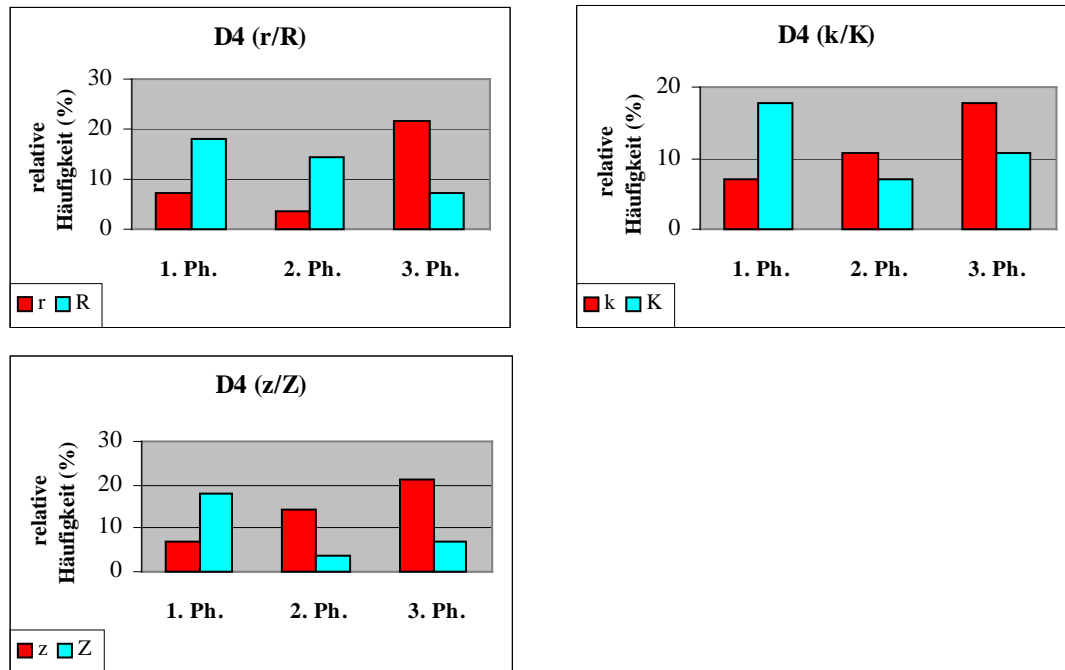
### 7.1.3.3 Diagramm 4 (D4): Antriebe (Efforts)

Tabelle 3.1.3.3

	D4					
	r	k	z	R	K	Z
<b>ab. H.</b>	9	10	12	11	10	8
<b>rel. H.</b>	32%	36%	43%	40%	36%	29%
<b>1. ab. H.</b>	2	2	2	5	5	5
<b>1. rel. H.</b>	7%	7%	7%	18%	18%	18%
<b>2. ab. H.</b>	1	3	4	4	2	1
<b>2. rel. H.</b>	4%	11%	14%	14%	7%	4%
<b>3. ab. H.</b>	6	5	6	2	3	2
<b>3. rel. H.</b>	21%	18%	21%	7%	11%	7%

(Die Abkürzungen bedeuten: ‚ab. H.‘ absolute Häufigkeit des Spielmusters; ‚rel. H.‘ relative Häufigkeit des Spielmusters; ‚r‘ kleiner Raum (*r*) und ‚R‘ großer Raum (*R*); ‚k‘ kleine Kraft (*k*) und ‚K‘ große Kraft (*K*); ‚z‘ kleine Zeit (*z*) und ‚Z‘ große Zeit (*Z*).)

Graphik 1.1.3.3



(1., 2. und 3. Ph. bedeutet die jeweils 1., 2. und 3. musikalische Spielphase des gesamten Unterrichts; ‚r‘ kleiner Raum (*r*) und ‚R‘ großer Raum (*R*); ‚k‘ kleine Kraft (*k*) und ‚K‘ große Kraft (*K*); ‚z‘ kleine Zeit (*z*) und ‚Z‘ große Zeit (*Z*).)

Obwohl Teilnehmer A oft zu seinem Mitspieler oder zu seiner Umgebung aufblickte (*r*), richtete er in der ersten musikalischen Spielphase seine Aufmerksamkeit meist auf sich oder auf das Musikinstrument d. h. die Trommel (*R*). Auf die Trommel konnte er hart (*K*) und schnell (*Z*) schlagen. In der ersten und zweiten musikalischen Spielphase versuchte er die Musik auf dem Keyboard mitzuspielen (*R*), die er gerade von dem Keyboard oder von der CD hörte. Zugleich wollte sein Mitspieler dieselbe Musik auf dem Keyboard mitspielen, darum musste er mit ihm das Musikinstrument teilen. Er achtete aber sehr wenig auf das musikalische Spiel seines Mitspielers, sondern vielmehr auf die Musik, die er gerade hörte (*R*). Er spielte diese Musik, die eigentlich sehr leichte Musik (*k*) war, sehr heftig, nach seiner Absicht, mit (*K*, *Z*), was dazu führte, dass er keine klaren Töne erzeugen konnte. In der zweiten musikalischen Spielphase jedoch lenkte er seine Aufmerksamkeit stärker auf die Takte, das Tempo der Musik und die Töne (*k*). Dies ermöglichte ihm schließlich vorsichtig (*r*) und langsam zu musizieren (*z*) und noch deutlichere Klänge zu erzeugen (*k*). In der dritten musikalischen Spielphase achtete er auf das musikalische Spiel seines Mitspielers (*r*), indem er versuchte, seinen Schritten und seiner Musik zu folgen (*z*). Durch seinen Versuch erklang sein Musikspiel

zumindest rhythmisch nach der Musik, die er gerade hörte und immer ähnlicher (*k*). Schließlich konnte er sogar die Rhythmen der Musik pfeifen und die Liedtexte bis zum Ende mitsingen (*r, k, z*).

## 7.1.4 RES-Profil Diagramm 5/Diagramm 6

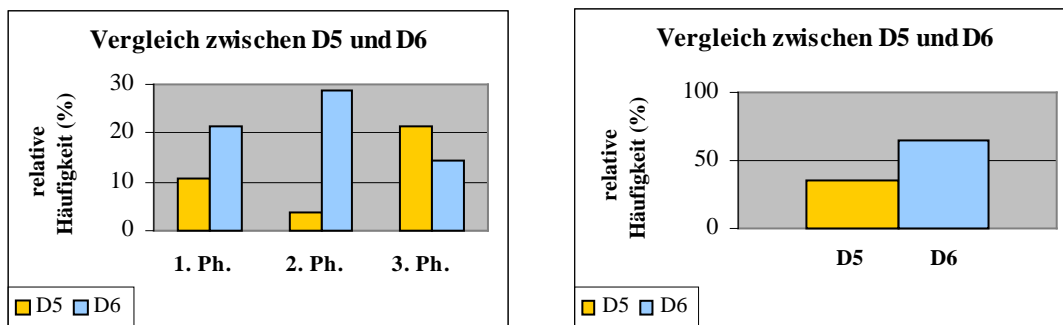
### 7.1.4.1 Vergleich zwischen Diagramm 5 (D5) und Diagramm 6 (D6)

Tabelle 3.1.4.1

Verg.	D5	D6
ab. H.	10	18
rel. H.	36%	64%
1. ab. H.	3	6
1. rel. H.	11%	21%
2. ab. H.	1	8
2. rel. H.	4%	29%
3. ab. H.	6	4
3. rel. H.	21%	14%

(Die Abkürzungen bedeuten: ‚Verg.‘ Vergleich; ‚ab. H.‘ absolute Häufigkeit des Spielmusters; ‚rel. H.‘ relative Häufigkeit des Spielmusters.)

Graphik 1.1.4.1



(1., 2. und 3. Ph. bedeutet die jeweils 1., 2. und 3. musikalische Spielphase des gesamten Unterrichts.)

Wie aus der Tabelle 3.1.4.1 ersichtlich ist, kam Diagramm 6 (D6), im Vergleich zu Diagramm 5 (D5) in seinem gesamten musikalischen Spielverlauf eindeutig öfter vor. Besonders in der ersten und zweiten musikalischen Spielphase. Darauf deutet hin, dass



Teilnehmer A überwiegend im musikalischen Spiel allein war und für sich spielte. Dennoch konnte er sich zum musikalischen Zusammenspiel mit seinem Mitspieler und mit der Therapeutin entschließen. Dies wurde besonders in der dritten musikalischen Spielphase deutlich sichtbar, als die Form D5 als die Form D6 häufiger vorkam.

Obwohl Teilnehmer A oft den anderen Mitspieler anblickte und z. B. in der ersten musikalischen Spielphase oft durch Rufe seinen Mitspieler ansprach (D5), ging er doch zögernd und sehr langsam auf seinen Mitspieler zu und versuchte sehr langsam sich auch an dem musikalischen Spiel seines Mitspielers zu beteiligen (D5). Dieses Mitmachen zeigte sich erst in der dritten musikalischen Spielphase deutlich (D5), indem er seine Aufgabe erfolgreich meistern und ohne Schwierigkeiten das Lied spielen und sogar selbst variieren konnte. Daraufhin ließ er seinen Mitspieler bei seinem Musikspiel teilnehmen. Jedoch war er nicht immer bereit, die Vorschläge von seinem Mitspieler anzunehmen und zu übernehmen. In der zweiten musikalischen Spielphase versuchte er sie sogar hin und wieder anzunehmen und mitzuspielen, jedoch brach er oft ab und fuhr fort, die eigene Musik nach seiner Regel und nach seinem Interesse zu spielen (D6). In der dritten musikalischen Spielphase hingegen zeigte er verstärkt die Bereitschaft mit seinem Mitspieler zusammenzuspielen und seine Vorschläge anzunehmen (D5).

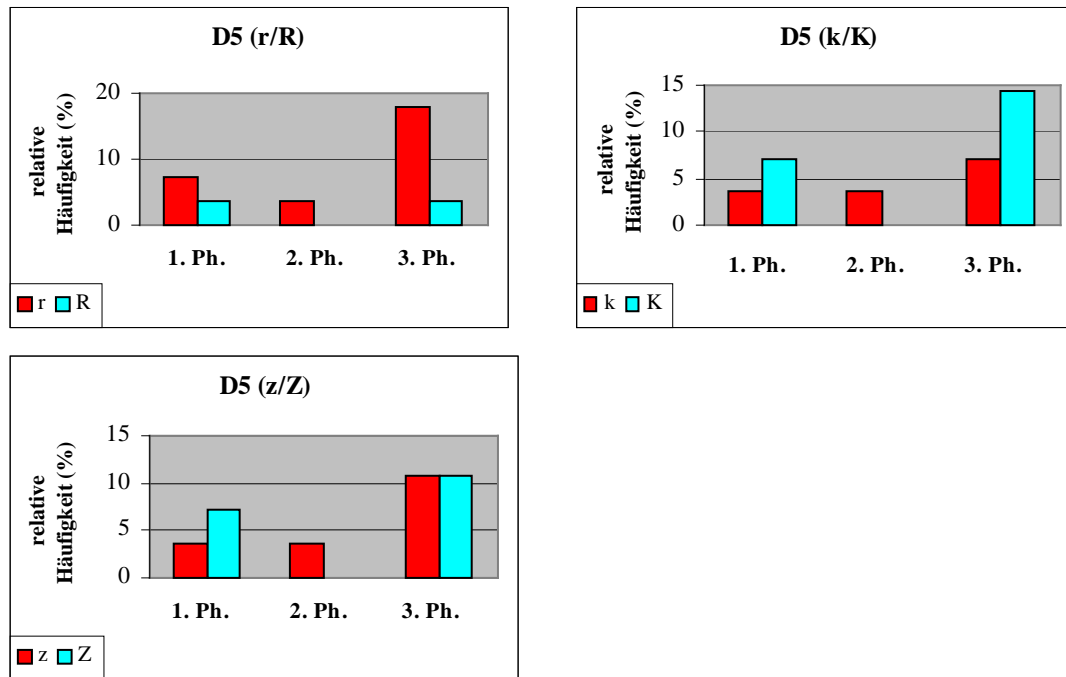
#### 7.1.4.2 Diagramm 5 (D5): Intrinsischer, symmetrischer Klangfluss

Tabelle 3.1.4.2

	D5					
	r	k	z	R	K	Z
<b>ab. H.</b>	8	4	5	2	6	5
<b>rel. H.</b>	29%	14%	18%	7%	21%	18%
<b>1. ab. H.</b>	2	1	1	1	2	2
<b>1. rel. H.</b>	7%	4%	4%	4%	7%	7%
<b>2. ab. H.</b>	1	1	1	0	0	0
<b>2. rel. H.</b>	4%	4%	4%	0%	0%	0%
<b>3. ab. H.</b>	5	2	3	1	4	3
<b>3. rel. H.</b>	18%	7%	11%	4%	14%	11%

(Die Abkürzungen bedeuten: ‚ab. H.‘ absolute Häufigkeit des Spielmusters; ‚rel. H.‘ relative Häufigkeit des Spielmusters; ‚r‘ kleiner Raum (*r*) und ‚R‘ großer Raum (*R*); ‚k‘ kleine Kraft (*k*) und ‚K‘ große Kraft (*K*); ‚z‘ kleine Zeit (*z*) und ‚Z‘ große Zeit (*Z*).)

Graphik 1.1.4.2



(1., 2. und 3. Ph. bedeutet die jeweils 1., 2. und 3. musikalische Spielphase des gesamten Unterrichts; ,r' kleiner Raum ( $r$ ) und ,R' großer Raum ( $R$ ); ,k' kleine Kraft ( $k$ ) und ,K' große Kraft ( $K$ ); ,z' kleine Zeit ( $z$ ) und ,Z' große Zeit ( $Z$ ))

Obwohl sich Teilnehmer A am musikalischen Spiel selbst nicht aktiv beteiligen wollte ( $R$ ), beobachtete er die meiste Zeit des gesamten Unterrichts seine Umgebung. Nämlich die musikalische Spielsituation und das musikalische Spielverhalten zwischen seinem Mitspieler und der Therapeutin ( $r$ ).

In der ersten musikalischen Spielphase während seines Musikspiels ( $r$ ), rief er oft laut seinen Mitspieler, der sein Musikspiel sehen sollte. Als sein Mitspieler sich plötzlich in sein musikalisches Spiel einmischte, brach er sein Musikspiel ab ( $K$ ) und zog sich vom Musikinstrument zurück, womit er gerade musiziert hatte und entfernte sich wortlos von seinem Mitspieler ( $Z$ ). Nachdem er einen Zettel von der Therapeutin bekam, was er auch für das Liedspiel freiwillig annahm ( $r$ ), wendete er sein Interesse an dem Spiel zu. Er konzentrierte sich das Lied auf dem Musikinstrument zu spielen. Aber er holte ab und zu, besonders in der ersten und zweiten musikalischen Spielphase die Hilfe der Therapeutin ein ( $r$ ), um das Lied richtig zu spielen. Als Teilnehmer A von dem Liedspiel genug hatte, zeigte er verstärkte Bereitschaft, das Musikspiel von anderen anzuhören und es mit seinem musikalischen Spiel zu kombinieren ( $k, z$ ). In der dritten

musikalischen Spielphase fiel es ihm besonders leicht, das Musikspiel seines Mitspielers wahrzunehmen (*r*), was für ihn neu war. Er hörte ihm zu, lachte (*z*) und versuchte, es dabei auch zu spielen. Dabei nahm er die Erklärung seines Mitspielers gern an, jedoch brach dieses Verhalten bald ab, und er begann sein vertrautes Lied zu spielen (*Z*). Zu Beginn dieses Spiels musizierte er nur kurz, aber sehr laut und rief dabei seinen Mitspieler (*R*), um dessen musikalisches Spiel zu unterbrechen (*K, Z*). Dann jedoch beruhigte er sich und spielte entspannt (*k, z*).

Schließlich gelang es ihm in der dritten musikalischen Spielphase, die musikalische Spielsituation zusammen mit seinen Mitspielern darzustellen (*r*).

Teilnehmer A schrie sehr oft (*K*). Die Gründe dafür waren jedoch unterschiedlich<sup>58</sup>. In der ersten musikalischen Spielphase schrie er unbegründet und willkürlich. Aber in der dritten musikalischen Spielphase schrie er aus Freude, weil ihm bewusst wurde, dass er etwas konnte. Hier schrie er eher spielerisch (*k, z*). Die Situation mit seinem Mitspieler betrachtete er etwas lockerer (*z*). Außerdem war er dabei auch bereit, sich mit ihm auseinander zu setzen (*K*), dabei entspannter (*z*) als zuvor.

Als er sich selbst in das musikalische Spiel seines Mitspielers einmischte, also in der dritten musikalischen Spielphase, richtete sich seine Körperhaltung nach außen (*r*), so dass sie größer und lockerer erschien (*k, z*).

---

<sup>58</sup> Dies konnte man durch sein weiteres Spielverhalten interpretieren.

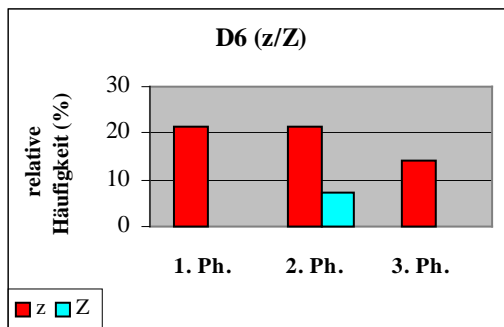
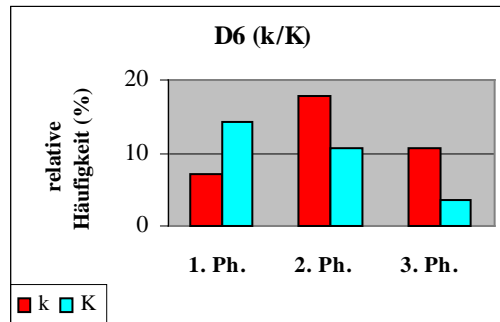
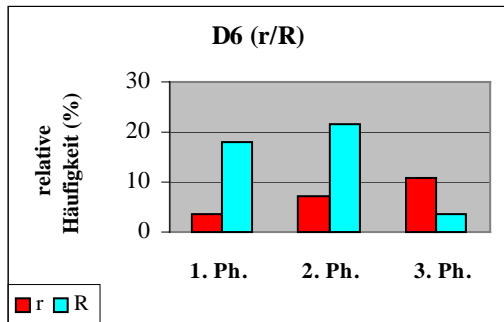
### 7.1.4.3 Diagramm 6 (D6): Reaktiver, asymmetrischer Klangfluss

Tabelle 3.1.4.3

	D6					
	R	k	z	R	K	Z
ab. H.	6	10	16	12	8	2
rel. H.	21%	36%	57%	43%	29%	7%
1. ab. H.	1	2	6	5	4	0
1. rel. H.	4%	7%	21%	18%	14%	0%
2. ab. H.	2	5	6	6	3	2
2. rel. H.	7%	18%	21%	21%	11%	7%
3. ab. H.	3	3	4	1	1	0
3. rel. H.	11%	11%	14%	4%	4%	0%

(Die Abkürzungen bedeuten: ‚ab. H.‘ absolute Häufigkeit des Spielmusters; ‚rel. H.‘ relative Häufigkeit des Spielmusters; ‚r‘ kleiner Raum ( $r$ ) und ‚R‘ großer Raum ( $R$ ); ‚k‘ kleine Kraft ( $k$ ) und ‚K‘ große Kraft ( $K$ ); ‚z‘ kleine Zeit ( $z$ ) und ‚Z‘ große Zeit ( $Z$ ).)

Graphik 1.1.4.3



(1., 2. und 3. Ph. bedeutet die jeweils 1., 2. und 3. musikalische Spielphase des gesamten Unterrichts; ‚r‘ kleiner Raum ( $r$ ) und ‚R‘ großer Raum ( $R$ ); ‚k‘ kleine Kraft ( $k$ ) und ‚K‘ große Kraft ( $K$ ); ‚z‘ kleine Zeit ( $z$ ) und ‚Z‘ große Zeit ( $Z$ ).)

Der Teilnehmer A war im gesamten musikalischen Spielverlauf oft allein, jedoch begnügte er sich damit (*R*). In der ersten und zweiten musikalischen Spielphase konzentrierte er sich auf sein musikalisches Spiel mit der Trommel, wobei sein Körper sich in sich schloss (*R*) und er von seiner Körpergröße her etwas kleiner erschien (*K*). Sobald er wahrnahm, dass jemand sein Musikspiel mitspielte, brach er sein musikalisches Spiel ab und wechselte den Platz oder das Musikinstrument (*R*). Er konzentrierte sich auf das musikalische Spiel und schrie laut, wenn er in seinem musikalischen Spiel gestört wurde (*k*). Er ließ beim Liedspiel nicht zu, dass die anderen mit ihm zusammen spielten (*k*). Hingegen nahm er die Hilfe von der Therapeutin an, um das Lied richtig zu spielen (*K*). Als er es fließend spielen konnte, suchte er eine weitere Aufgabe in der dritten musikalischen Spielphase (*r, z*) und versuchte selbst, das Lied zu variieren (*r, k, z*).

Als Teilnehmer A das Lied spielte und sich darauf konzentrierte (*R*), verbrachte er diese ersten und zweiten musikalischen Spielphasen auch mit dem Mitspielen der Musik, die er von der CD und von dem Keyboard hörte (*R*). Das Mitmachen verlief für ihn und für seinen Mitspieler fröhlich. So wendete sich seine Körperhaltung sehr langsam nach außen zu seinem Mitspieler (*r*). Dabei musizierte er sehr kräftig, schnell und mit heftigen Bewegungen (*K*) auf dem Instrument. In der dritten musikalischen Spielphase konnte er das Lied in unterschiedlichen Oktavlagen spielen (*r*). Er schrie zwar, wenn er sich von seinem Mitspieler gestört fühlte, hörte aber schnell auf zu schreien. Stattdessen brachte er sein Schreien spielerisch rüber, schaute mit entspanntem Gesicht zu und lachte dabei (*k, z*).

Sein Schreien in der zweiten musikalischen Spielphase könnte als eine Abwehr gegen die Störung verstanden werden (*K*). Sein Schreien in der dritten musikalischen Spielphase jedoch nahm einen Rhythmus an, sodass es sich einem Lied ähnlich anhörte (*r, k, z*). In der dritten musikalischen Spielphase variierte Teilnehmer A das Lied mit dem Klang des Keyboards (*r, k*). Außerdem versuchte er die Störungsform in sein musikalisches Spiel mit einzubeziehen (*z*), indem er seinen Körper nach außen richtete und groß und entspannt erschien.

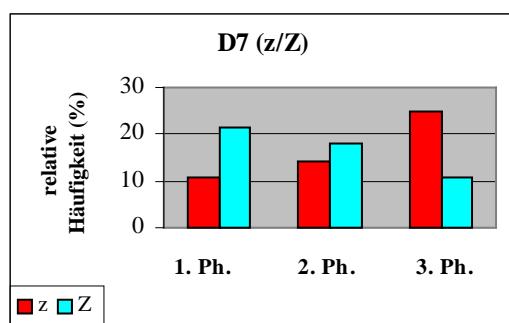
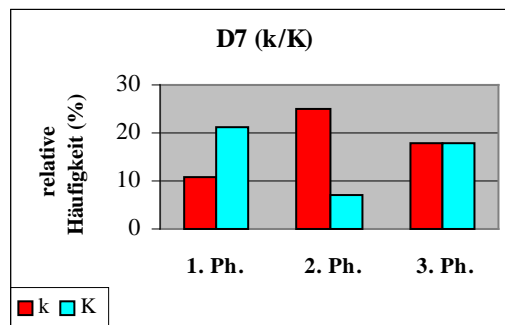
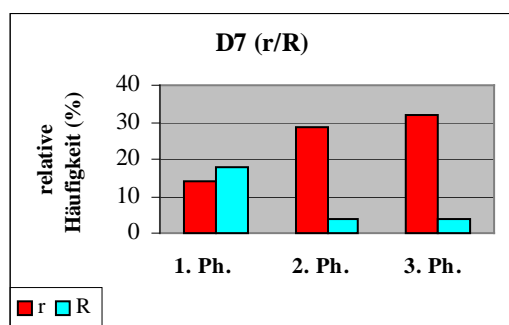
### 7.1.5 Diagramm 7 (D7): Formenfluss-Design

Tabelle 3.1.5

	D7					
	r	K	z	R	K	Z
ab. H.	21	15	14	7	13	14
rel. H.	75%	54%	50%	25%	46%	50%
1. ab. H.	4	3	3	5	6	6
1. rel. H.	14%	11%	11%	18%	21%	21%
2. ab. H.	8	7	4	1	2	5
2. rel. H.	29%	25%	14%	4%	7%	18%
3. ab. H.	9	5	7	1	5	3
3. rel. H.	32%	18%	25%	4%	18%	11%

(Die Abkürzungen bedeuten: ‚ab. H.‘ absolute Häufigkeit des Spielmusters; ‚rel. H.‘ relative Häufigkeit des Spielmusters; ‚r‘ kleiner Raum ( $r$ ) und ‚R‘ großer Raum ( $R$ ); ‚k‘ kleine Kraft ( $k$ ) und ‚K‘ große Kraft ( $K$ ); ‚z‘ kleine Zeit ( $z$ ) und ‚Z‘ große Zeit ( $Z$ ).)

Graphik 1.1.5



(1., 2. und 3. Ph. bedeutet die jeweils 1., 2. und 3. musikalische Spielphase des gesamten Unterrichts; ‚r‘ kleiner Raum ( $r$ ) und ‚R‘ großer Raum ( $R$ ); ‚k‘ kleine Kraft ( $k$ ) und ‚K‘ große Kraft ( $K$ ); ‚z‘ kleine Zeit ( $z$ ) und ‚Z‘ große Zeit ( $Z$ ).)

Für das D7-System spielt das Musikinstrument eine Rolle, mit dem Teilnehmer A gerade spielte. In der ersten musikalischen Spielphase trommelte er oft, wobei er kein

Volumen des Klanges, sondern die Stärke des Lautes erzeugte. Er trommelte nach verschiedenen Rhythmen, die ihm vertraut waren. Das Volumen seines Trommelns war einseitig, gleich und linear (*R*). Die Lautstärke im musikalischen Spiel konnte er jedoch nach Anweisungen der Therapeutin variieren. Er bevorzugte nur lauter zu trommeln. Als er dann ein Melodieinstrument erhielt, und, obwohl er alle seine Finger im Spiel einsetzte, konnte er damit zunächst kaum einen klaren Ton und kaum eine Melodie erzeugen (*R*). Vielmehr spielte er nur nach seiner Lust und Laune. Erst als er das Lied in der ersten und zweiten musikalischen Spielphase auf dem Keyboard spielte, nahmen die Klänge Volumen an (*r*).

Ab dem Zeitpunkt als Melodieinstrumente im Unterricht angeboten wurden, spielte er die meiste Zeit nur mit denen, mit denen er immer mehr das Volumen des Musikspiels erzeugen konnte (*r*). Nur ab und zu spielte er auf der Trommel.

Sowohl Trommel, als auch Metallophon und Keyboard schlug Teilnehmer A in der ersten musikalischen Spielphase fast immer sehr hart und mit großer Armbewegung an (*K*). Als er mit derartig festen Schlägen auf den Musikinstrumenten spielte, erklangen die Töne sehr scharf und der Musikverlauf war stockend und oft unterbrochen (*Z*). Beim Liedspiel dann verringerte Teilnehmer A seinen Bewegungsumfang etwas (*k*) und er erkannte, dass er, um den richtigen und passenden Ton zu treffen, erst mit kleinen Schlägen vorsichtig spielen musste (*k*). Nachdem er das Lied in der zweiten und dritten musikalischen Spielphase fließend (*z*) spielen konnte, konnte er die kleinen Schläge (*k*) mit den großen Schlägen (*K*) im Musikspiel kombinieren. Dennoch konnte er das Lied weiterhin fließend und durchgehend spielen, besonders in der dritten musikalischen Spielphase (*z*).

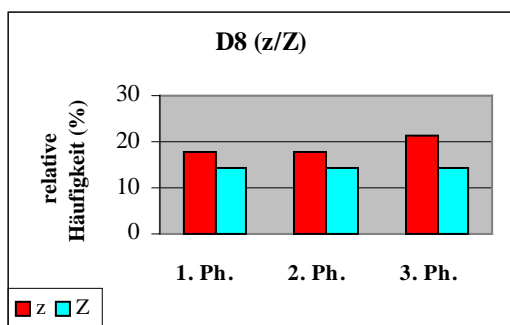
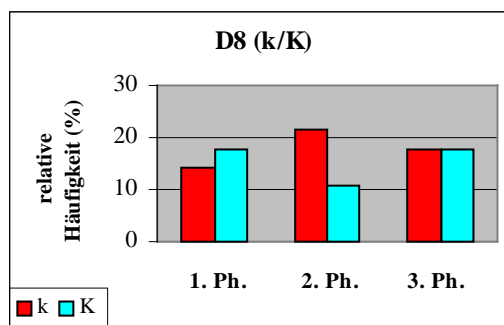
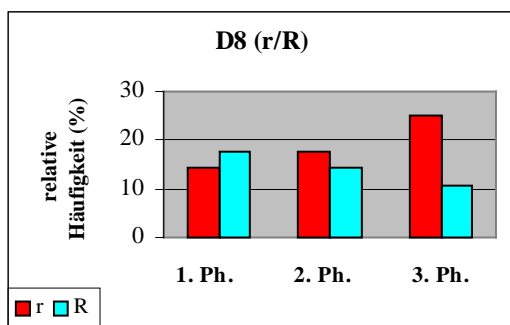
### 7.1.6 Diagramm 8 (D8): Richtungformende Gesten

Tabelle 3.1.6

	D8					
	r	k	z	R	K	Z
<b>ab. H.</b>	16	15	16	12	13	12
<b>rel. H.</b>	57%	54%	57%	43%	46%	43%
<b>1. ab. H.</b>	4	4	5	5	5	4
<b>1. rel. H.</b>	14%	14%	18%	18%	18%	14%
<b>2. ab. H.</b>	5	6	5	4	3	4
<b>2. rel. H.</b>	18%	21%	18%	14%	11%	14%
<b>3. ab. H.</b>	7	5	6	3	5	4
<b>3. rel. H.</b>	25%	18%	21%	11%	18%	14%

(Die Abkürzungen bedeuten: ‚ab. H.‘ absolute Häufigkeit des Spielmusters; ‚rel. H.‘ relative Häufigkeit des Spielmusters; ‚r‘ kleiner Raum ( $r$ ) und ‚R‘ großer Raum ( $R$ ); ‚k‘ kleine Kraft ( $k$ ) und ‚K‘ große Kraft ( $K$ ); ‚z‘ kleine Zeit ( $z$ ) und ‚Z‘ große Zeit ( $Z$ ).)

Graphik 1.1.6



(1., 2. und 3. Ph. bedeutet die jeweils 1., 2. und 3. musikalische Spielphase des gesamten Unterrichts; ‚r‘ kleiner Raum ( $r$ ) und ‚R‘ großer Raum ( $R$ ); ‚k‘ kleine Kraft ( $k$ ) und ‚K‘ große Kraft ( $K$ ); ‚z‘ kleine Zeit ( $z$ ) und ‚Z‘ große Zeit ( $Z$ ).)



Als Teilnehmer A zum Unterricht kam, ging er quer durch den Raum direkt zum Musikinstrument (*R*). Während des musikalischen Spielverlaufs schwankte sein Körper seitlich nach dem Rhythmus (*r*). Als er sein Spielinstrument ab und zu wechselte, durchquerte er ebenfalls das Zimmer (*R*). Dann zog er sich zurück zu seinem Musikinstrument und konzentrierte sich auf sein Musikspiel, besonders als er das Liedspiel auf dem Keyboard begann. Er ließ sich dabei von niemandem stören und spielte das Lied für sich selbst (*K*). Als er aber dann in der ersten und zweiten musikalischen Spielphase merkte, dass er Hilfe zum Liedspiel brauchte, blickte er zur Therapeutin. Er akzeptierte die Hilfe der Therapeutin (*k*) für das Liedspiel. Mit dieser Hilfe setzte er sein musikalisches Spiel fort (*K, Z*). Dabei spielte er viel vorsichtiger als zuvor (*z*). Schließlich konnte er es fließend durchspielen. Außerdem konnte er auch wahrnehmen, dass sein Mitspieler und die Therapeutin sein musikalisches Spiel begleiteten. In dem Moment war er auch bereit, selbst mit ihnen zusammen zu musizieren (*r*). Dies zeigte sich auch darin, dass er seinen Körper den anderen zuneigte (*r*). Er richtete seinen Blick oft fragend an sie (*k*) und spielte mit vorsichtigen aber fortführenden Schritten weiter (*z*). Schließlich beherrschte er das Liedspiel selbständig und variierte es sogar selbst (*k*) nach seiner Lust und Laune. Dennoch waren die Spielklänge nicht willkürlich, sondern noch deutlich, da er vorsichtig und langsam schrittweise spielte (*z*).

Als Teilnehmer A in der zweiten und dritten musikalischen Spielphase die Musik mitspielte, die er vom Keyboard und von der CD hörte und diese sein Mitspieler auch mitspielte, schaute er das musikalische Spiel seines Mitspielers an (*r*) und folgte der Musik nach (*k*), die er in schrittweise (*z*) gerade hörte.

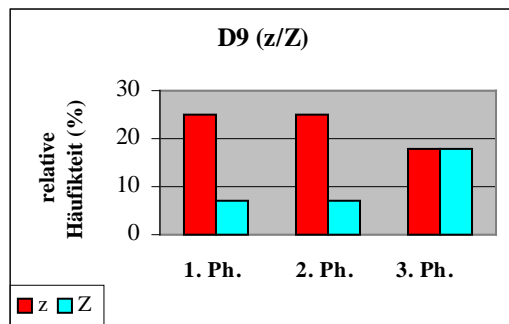
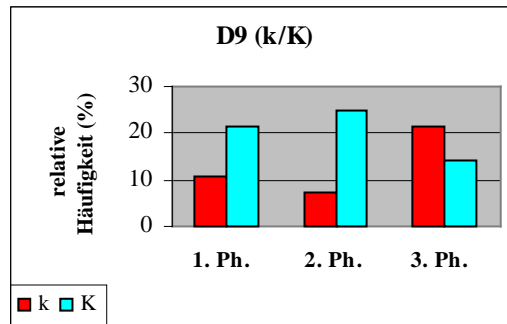
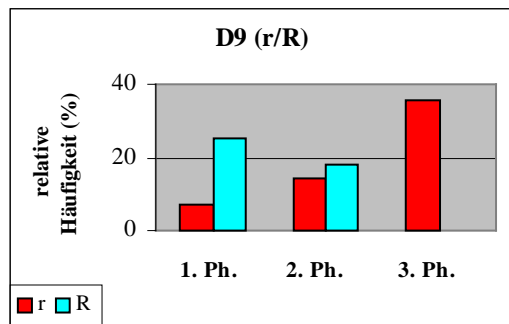
### 7.1.7 Diagramm 9 (D9): Formen in Ebenen

Tabelle 3.1.7

	D9					
	r	k	Z	R	K	Z
<b>ab. H.</b>	16	11	19	12	17	9
<b>rel. H.</b>	57%	39%	68%	43%	61%	32%
<b>1. ab. H.</b>	2	3	7	7	6	2
<b>1. rel. H.</b>	7%	11%	25%	25%	21%	7%
<b>2. ab. H.</b>	4	2	7	5	7	2
<b>2. rel. H.</b>	14%	7%	25%	18%	25%	7%
<b>3. ab. H.</b>	10	6	5	0	4	5
<b>3. rel. H.</b>	36%	21%	18%	0%	14%	18%

(Die Abkürzungen bedeuten: ‚ab. H.‘ absolute Häufigkeit des Spielmusters; ‚rel. H.‘ relative Häufigkeit des Spielmusters; ‚r‘ kleiner Raum ( $r$ ) und ‚R‘ großer Raum ( $R$ ); ‚k‘ kleine Kraft ( $k$ ) und ‚K‘ große Kraft ( $K$ ); ‚z‘ kleine Zeit ( $z$ ) und ‚Z‘ große Zeit ( $Z$ ).)

Graphik 1.1.7



(1., 2. und 3. Ph. bedeutet die jeweils 1., 2. und 3. musikalische Spielphase des gesamten Unterrichts; ‚r‘ kleiner Raum ( $r$ ) und ‚R‘ großer Raum ( $R$ ); ‚k‘ kleine Kraft ( $k$ ) und ‚K‘ große Kraft ( $K$ ); ‚z‘ kleine Zeit ( $z$ ) und ‚Z‘ große Zeit ( $Z$ ).)

In der ersten und zweiten musikalischen Spielphase beschäftigte sich Teilnehmer A meist mit dem Musikinstrument, das er gerade ausgewählt hatte (*R*). Nur selten wechselte er sein Instrument aus. Er sonderte sich dann stärker mit Trommel und mit Liedspiel (*R*) von den anderen ab. Auch in dieser Zeit zog er sich rasch zurück, wenn er eine Störung im musikalischen Spiel erfuhr (*Z*), brach sein Musikspiel ab (*K*) und blieb für sich allein (*R*). Beim Liedspiel akzeptierte er zwar die Hilfe der Therapeutin, aber widerwillig (*R, K*), in der Hoffnung das Lied allein spielen zu können. In dieser Zeit empfand er das laute Spiel seines Mitspielers als Störung. Anstatt sich zurückzuziehen, schrie er nur. Außerdem verlangte er, in Ruhe gelassen zu werden (*K*). Dann setzte er sein musikalisches Spiel wieder fort (*z*). So verlief sein Spielverhalten im Unterricht, bis er das Liedstück meistern konnte. Als er es fließend spielen konnte, erkundete er seine Umgebung freiwillig und versuchte weitere Beziehungen aufzubauen (*r*), sowohl zu anderen Musikinstrumenten, als auch zu seinen Mitspielern. Dieses Verhalten war in der dritten musikalischen Spielphase besonders deutlich sichtbar (*r*). Teilnehmer A spielte allgemein sein musikalisches Spiel dauerhaft und auch zusammen mit der Therapeutin und mit seinem Mitspieler (*r, k, z*). Hin und wieder übernahm er mit Freude (*z*), was sein Mitspieler ihm sagte (*k*). Mal setzte er sein Musikspiel durch, aber gelegentlich gab er es auch auf und folgte seinem Mitspieler nach (*Z*). Teils vermischte er auch sein musikalisches Spiel mit dem Musikspiel seines Mitspielers (*r*) oder versuchte das Lied zu variieren (*r, k, z*). In den letzten Stunden des Unterrichts nahm er öfter von sich aus Kontakt mit seinem Mitspieler auf und musizierte harmonisch mit ihm zusammen (*r*). Auf Vorschlag seines Mitspielers hörte er die Lieder von der CD mit ihm gemeinsam (*r*) und freudig, wobei er eine bequeme Stellung einnahm (*k, z*). So war er in der dritten musikalischen Spielphase etwas nachsichtiger und setzte seinen Willen nicht mehr durch, sondern versuchte zu kooperieren (*k*). Dadurch schuf er Harmonie (*z*).

## 7.2 Teilnehmer R

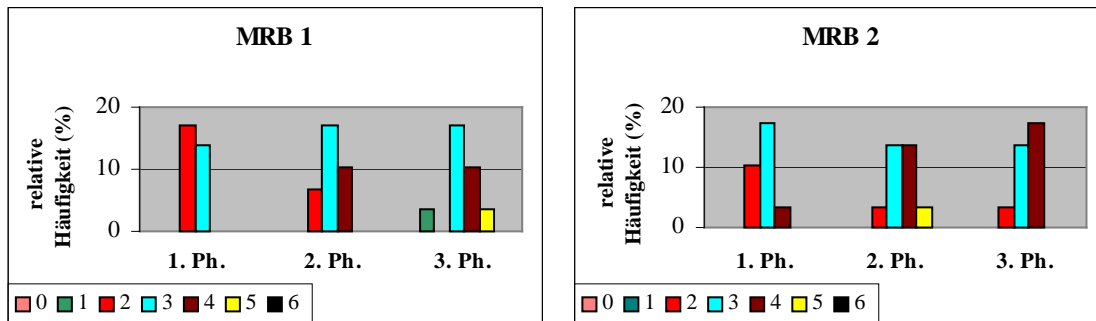
### 7.2.1 Diagramm 1 (D1): Spannungsfluss-Rhythmen<sup>59</sup>

Tabelle 3.2.1.1 musikalisch-rhythmisches Bewegungsmuster 1 und 2 (MRB 1 und MRB 2)

	Auftrittsstärke des MRBs 1								Auftrittsstärke des MRBs 2							
	0	1	2	3	4	5	6	Ges.	0	1	2	3	4	5	6	Ges.
<b>ab. H.</b>	0	1	7	14	6	1	0	29	0	0	5	13	10	1	0	29
<b>rel. H.</b>	0%	3%	24%	48%	21%	3%	0%	100%	0%	0%	17%	45%	34%	3%	0%	100%
<b>1. ab. H.</b>	0	0	5	4	0	0	0	9	0	0	3	5	1	0	0	9
<b>1. rel. H.</b>	0%	0%	17%	14%	0%	0%	0%		0%	0%	10%	17%	3%	0%	0%	
<b>2. ab. H.</b>	0	0	2	5	3	0	0	10	0	0	1	4	4	1	0	10
<b>2. rel. H.</b>	0%	0%	7%	17%	10%	0%	0%		0%	0%	3%	14%	14%	3%	0%	
<b>3. ab. H.</b>	0	1	0	5	3	1	0	10	0	0	1	4	5	0	0	10
<b>3. rel. H.</b>	0%	3%	0%	17%	10%	3%	0%		0%	0%	3%	14%	17%	0%	0%	

(Die Abkürzungen bedeuten: ‚MRBs‘ des musikalisch-rhythmischen Bewegungsmusters; ‚ab. H.‘ absolute Häufigkeit des Spielmusters; ‚rel. H.‘ relative Häufigkeit des Spielmusters; ‚Ges.‘ Gesamtsumme; Die Zahl von 0 bis 6 bedeutet die Auftrittsstärke des MRBs.)

Graphik 1.2.1.1



(1., 2. und 3. Ph. bedeutet die jeweils 1., 2. und 3. musikalische Spielphase des gesamten Unterrichts; Die Zahl von 0 bis 6 bedeutet die Auftrittsstärke des MRBs.)

<sup>59</sup> Es gibt zehn musikalisch-rhythmische Bewegungsmuster des Spannungsfluss-Rhythmus, nämlich MRB 1, MRB 3, MRB 5, MRB 7, MRB 9, die zu dem parasympathischen und MRB 2, MRB 4, MRB 6, MRB 8, MRB 10, die zu dem sympathischen Rhythmus gehören. Diese zehn musikalisch-rhythmischen Bewegungsmuster werden paarweise dargestellt; MRB 1 und MRB 2, MRB 3 und MRB 4, MRB 5 und MRB 6, MRB 7 und MRB 8, MRB 9 und MRB 10. Das musikalische Spiel des Teilnehmers A wird mit den zehn musikalisch-rhythmischen Bewegungsmustern und jeweiligen Zeichnungen verfolgt und nach diesen Zeichnungen analysiert. Diese Zeichnungen werden im Kapitel 4.4.2 näher beschrieben.

Die Graphiken 1.2.1.1 sind eine bildhafte Darstellung der rel. Häufigkeit des musikalisch-rhythmischen Bewegungsmusters 1 (MRB 1) und des musikalisch-rhythmischen Bewegungsmusters 2 (MRB 2). Die beiden Graphiken des MRBs 1 und des MRBs 2 (Graphik 1.2.1.1) zeigen, dass der musikalische Spannungsfluss im gesamten Musikspiel gleichermaßen sowohl die MRB 2 als auch die MRB 1 annahm.

Aber bei der Graphik des MRBs 1 erkennt man, dass es eine kleine Schwankung in der dritten musikalischen Spielphase gibt, und dass das MRB 1 im gesamten Musikspiel des Teilnehmers R kontinuierlich zunimmt. Die genauen Quotienten sind tabellarisch (Tabelle 3.2.1.1) dargestellt.

Die Entwicklung des MRBs 1 konnte man im Gesang des Teilnehmers R sehr gut beobachten. Denn im Laufe der gesamten musiktherapeutischen Unterrichtsstunden konnte er das Lied ‚Alle meine Entchen‘ immer weicher, flüssiger und schließlich bis zum Ende durchsingen, wobei das MRB 1 immer deutlicher wurde.

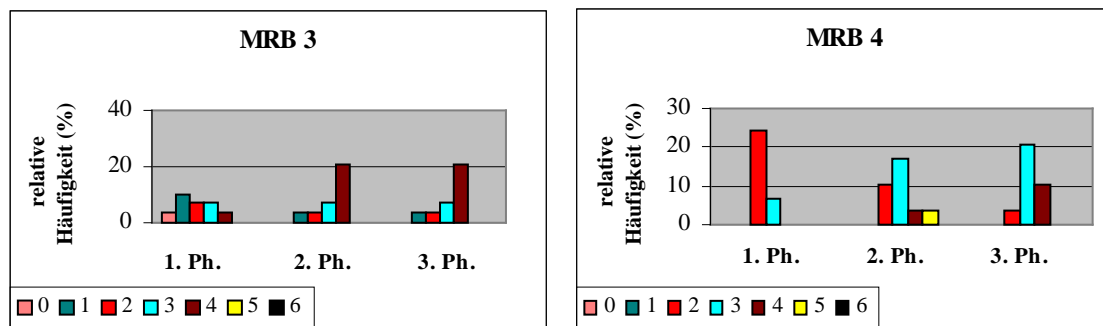
Das MRB 2 der Spannungsfluss-Rhythmen zeigt auch einen kleinen Zuwachs zwischen der ersten und der zweiten musikalischen Spielphase. Jedoch blieb es in seinem musikalischen Spiel dicht zwischen der Zahl 3 und der Zahl 4 stehen. Das MRB 2 kam im musikalischen Spielverlauf besonders durch den Tonschlag des Keyboards oder des Metallophons zum Ausdruck. Hier kann man auch die Entwicklung seines Selbstvertrauens nachvollziehen. Dieses Selbstvertrauen ermöglichte es ihm, klare Klänge im musikalischen Spiel zu erzeugen und die Töne bewusst zu variieren, die zum Teil zu dem MRB 1 hinübergehen.

Tabelle 3.2.1.2 musikalisch-rhythmisches Bewegungsmuster 3 und 4 (MRB 3 und MRB 4)

	Auftrittsstärke des MRBs 3								Auftrittsstärke des MRBs 4							
	0	1	2	3	4	5	6	Ges.	0	1	2	3	4	5	6	Ges.
<b>ab. H.</b>	1	5	4	6	13	0	0	29	0	0	11	13	4	1	0	29
<b>rel. H.</b>	3%	17%	14%	21%	45%	0%	0%	100%	0%	0%	38%	45%	14%	3%	0%	100%
<b>1. ab. H.</b>	1	3	2	2	1	0	0	9	0	0	7	2	0	0	0	9
<b>1. rel. H.</b>	3%	10%	7%	7%	3%	0%	0%		0%	0%	24%	7%	0%	0%	0%	
<b>2. ab. H.</b>	0	1	1	2	6	0	0	10	0	0	3	5	1	1	0	10
<b>2. rel. H.</b>	0%	3%	3%	7%	21%	0%	0%		0%	0%	10%	17%	3%	3%	0%	
<b>3. ab. H.</b>	0	1	1	2	6	0	0	10	0	0	1	6	3	0	0	10
<b>3. rel. H.</b>	0%	3%	3%	7%	21%	0%	0%		0%	0%	3%	21%	10%	0%	0%	

(Die Abkürzungen bedeuten: ‚MRBs‘ des musikalisch-rhythmischen Bewegungsmusters; ‚ab. H.‘ absolute Häufigkeit des Spielmusters; ‚rel. H.‘ relative Häufigkeit des Spielmusters; ‚Ges.‘ Gesamtsumme; Die Zahl von 0 bis 6 bedeutet die Auftrittsstärke des MRBs.)

Graphik 1.2.1.2



(1., 2. und 3. Ph. bedeutet die jeweils 1., 2. und 3. musikalische Spielphase des gesamten Unterrichts; Die Zahl von 0 bis 6 bedeutet die Auftrittsstärke des MRBs.)

Eine große Schwankung des musikalisch-rhythmischen Bewegungsmusters 3 (MRB 3) (Tabelle 3.2.1.2 und Graphiken 1.2.1.2) zeigt sich in der ersten musikalischen Spielphase seines gesamten Musikspiels, obwohl die Zahl der Häufigkeitsquoten zu 2 tendiert. Doch dann stabilisierte sich das MRB 3 in der zweiten und in der dritten musikalischen Spielphase und blieb beständig an der Stelle, die in der zweiten musikalischen Spielphase erlangt worden war.

Dieses MRB 3 konnte man im musikalischen Spiel in der ersten und zweiten Spielphase besonders dann wahrnehmen, wenn Teilnehmer R die Musik, die er von der CD und von dem Keyboard hörte, spielerisch mitspielte, und als er sich von dem gemeinsamen

Musikspiel zurückzog und sich auf seine eigene Musik konzentrierte. Zumindest zu Beginn seines Musikspiels, als er sich unsicher oder schwach fühlte, kam das MRB 3 im musikalischen Spiel vor. In diesem Fall ging das MRB 3 im musikalischen Spiel während des Spielverlaufes eher zu einer anderen musikalisch-rhythmischen Bewegungsform der Spannungsfluss-Rhythmen (in der zweiten und dritten musikalischen Spielphase) über.

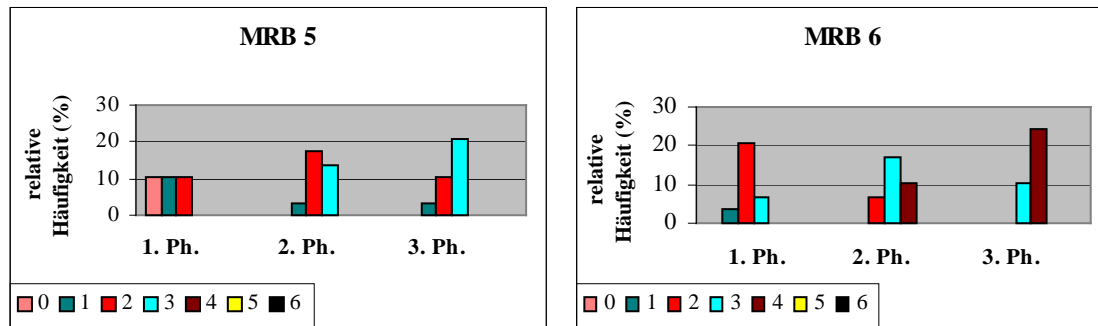
Zwischen der 1. und 2. musikalischen Spielphase nahm das musikalisch-rhythmische Bewegungsmuster 4 (MRB 4) in seinem Musikspiel ebenfalls zu. Dann schwächte es in der dritten musikalischen Spielphase leicht ab. Als Teilnehmer R die Lieder z. B. ‚Alle meine Entchen‘ oder ‚Bruder Jakob‘, auf der Flöte spielte, kam das MRB 4 in seinem musikalischen Spiel vor, was sich darin ausdrückte, dass sein Atem eine stärkere Rolle spielte, als sein Fingerspiel. Auch als er auf dem Keyboard oder auf dem Metallophon das Thema ‚Gefahr‘ darstellen wollte, kam das MRB 4 besonders stark vor.

Tabelle 3.2.1.3 musikalisch-rhythmisches Bewegungsmuster 5 und 6 (MRB 5 und MRB 6)

	Auftrittsstärke des MRBs 5								Auftrittsstärke des MRBs 6							
	0	1	2	3	4	5	6	Ges.	0	1	2	3	4	5	6	Ges.
<b>ab. H.</b>	3	5	11	10	0	0	0	29	0	1	8	10	10	0	0	29
<b>rel. H.</b>	10%	17%	38%	34%	0%	0%	0%	100%	0%	3%	28%	34%	34%	0%	0%	100%
<b>1. ab. H.</b>	3	3	3	0	0	0	0	9	0	1	6	2	0	0	0	9
<b>1. rel. H.</b>	10%	10%	10%	0%	0%	0%	0%		0%	3%	21%	7%	0%	0%	0%	
<b>2. ab. H.</b>	0	1	5	4	0	0	0	10	0	0	2	5	3	0	0	10
<b>2. rel. H.</b>	0%	3%	17%	14%	0%	0%	0%		0%	0%	7%	17%	10%	0%	0%	
<b>3. ab. H.</b>	0	1	3	6	0	0	0	10	0	0	0	3	7	0	0	10
<b>3. rel. H.</b>	0%	3%	10%	21%	0%	0%	0%		0%	0%	0%	10%	24%	0%	0%	

(Die Abkürzungen bedeuten: ‚MRBs‘ des musikalisch-rhythmischen Bewegungsmusters; ‚ab. H.‘ absolute Häufigkeit des Spielmusters; ‚rel. H.‘ relative Häufigkeit des Spielmusters; ‚Ges.‘ Gesamtsumme; Die Zahl von 0 bis 6 bedeutet die Auftrittsstärke des MRBs.)

Graphik 1.2.1.3



(1., 2. und 3. Ph. bedeutet die jeweils 1., 2. und 3. musikalische Spielphase des gesamten Unterrichts; Die Zahl von 0 bis 6 bedeutet die Auftrittsstärke des MRBs.)

Das musikalisch-rhythmische Bewegungsmuster 5 (MRB 5) der Spannungsfluss-Rhythmen war in seinem musikalischen Spiel die schwächste der zehn musikalisch-rhythmischen Bewegungsmuster.

Wie es die Tabelle 3.2.1.3 und die bildhafte Darstellung der Graphiken 1.2.1.3 zeigen, schwankt das MRB 5 in der ersten musikalischen Spielphase zwischen der Zahl 0 und 2. Dagegen schwankt das musikalisch-rhythmische Bewegungsmuster 6 (MRB 6) zwischen der 1 und der 3 und tendiert stark zur 2. Daran erkennt man, dass das MRB 5 und das MRB 6 in seinem musikalischen Spiel bzw. in der ersten musikalischen Spielphase sehr wenig vorhanden sind. Wenn der Rhythmus dennoch eine unklare und fließende, rhythmische Form in seinem musikalischen Spiel annahm, erklang er meist gereizt.

Die beiden Muster (MRB 5 und MRB 6) nahmen in seinem Musikspiel nur sehr langsam, aber immer stärker zu. Wenn Teilnehmer R gerade auf dem Keyboard spielte, kam das MRB 5 in der zweiten musikalischen Spielphase oft vor. Er bewegte seine zehn Finger schneller als die Musik, die er mit zu spielen versuchte. Doch überflogen die Finger die Tasten des Keyboards. Dadurch erklangen die musikalischen Spielklänge sehr undeutlich und meist fehlten auch einige. In der zweiten und dritten musikalischen Spielphase wurden die musikalischen Klänge immer deutlicher. Es fehlten auch kaum Töne, sodass der flüssige Musikverlauf ermöglicht wurde. Die Geschwindigkeit und die Lautstärke des musikalischen Spiels blieben jedoch gleich (MRB 5).

Obwohl die Töne in seinem musikalischen Spiel z. B. in der ersten musikalischen Spielphase eher gereizt erklangen, nahm der kantige Klang (MRB 6) im musikalischen Spiel auch kontinuierlich, aber sehr langsam zu.

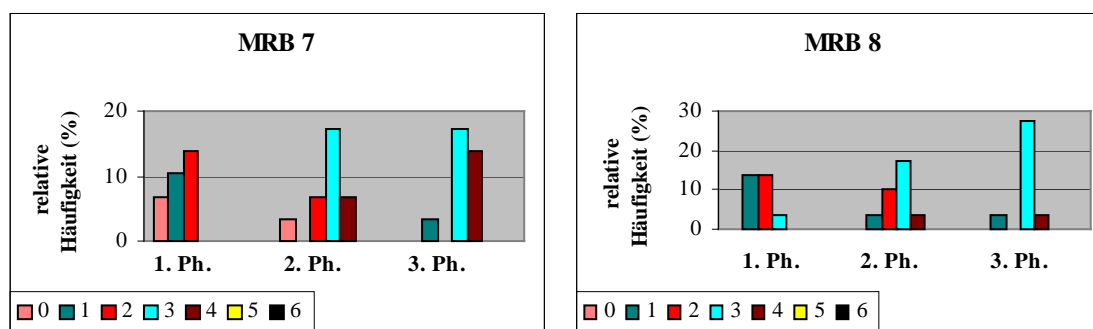


Tabelle 3.2.1.4 musikalisch-rhythmische Bewegungsmuster 7 und 8 (MRB 7 und MRB 8)

	Auftrittsstärke des MRBs 7								Auftrittsstärke des MRBs 8							
	0	1	2	3	4	5	6	Ges.	0	1	2	3	4	5	6	Ges.
<b>ab. H.</b>	3	4	6	10	6	0	0	29	0	6	7	14	2	0	0	29
<b>rel. H.</b>	10%	14%	21%	34%	21%	0%	0%	100%	0%	21%	24%	48%	7%	0%	0%	100%
<b>1. ab. H.</b>	2	3	4	0	0	0	0	9	0	4	4	1	0	0	0	9
<b>1. rel. H.</b>	7%	10%	14%	0%	0%	0%	0%		0%	14%	14%	3%	0%	0%	0%	
<b>2. ab. H.</b>	1	0	2	5	2	0	0	10	0	1	3	5	1	0	0	10
<b>2. rel. H.</b>	3%	0%	7%	17%	7%	0%	0%		0%	3%	10%	17%	3%	0%	0%	
<b>3. ab. H.</b>	0	1	0	5	4	0	0	10	0	1	0	8	1	0	0	10
<b>3. rel. H.</b>	0%	3%	0%	17%	14%	0%	0%		0%	3%	0%	28%	3%	0%	0%	

(Die Abkürzungen bedeuten: ‚MRBs‘ des musikalisch-rhythmischen Bewegungsmusters; ‚ab. H.‘ absolute Häufigkeit des Spielmusters; ‚rel. H.‘ relative Häufigkeit des Spielmusters; ‚Ges.‘ Gesamtsumme; Die Zahl von 0 bis 6 bedeutet die Auftrittsstärke des MRBs.)

Graphik 1.2.1.4



(1., 2. und 3. Ph. bedeutet die jeweils 1., 2. und 3. musikalische Spielphase des gesamten Unterrichts; Die Zahl von 0 bis 6 bedeutet die Auftrittsstärke des MRBs.)

Der Erklärung über das RES-Profil von K. Hörmann (1993 d) zufolge ist das musikalisch-rhythmische Bewegungsmuster 7 (MRB 7) und das musikalisch-rhythmische Bewegungsmuster 8 (MRB 8) eine Kombination von Raum (MRB 1 und 2) mit Zeit (MRB 5 und 6). Das MRB 5, welches eine zeitliche Darstellung der Spannungsfluss-Rhythmen ist, ist in seinem gesamten Musikspiel sehr schwach erschienen, doch das MRB 7 und das MRB 8 kamen auch im musikalischen Spiel schwach vor.

Im Laufe der Zeit nahmen jedoch die zwei musikalisch-rhythmischen Bewegungsmuster (MRB 7 und 8) in seinem musikalischen Spiel kontinuierlich zu (Graphiken 1.2.1.4). Dabei zeigte sich die Zunahme sehr langsam und schließlich überlagerte sich das MRB 7 in der Zahl 4 und das MRB 8 in der Zahl 3 (Tabelle 3.2.1.4). Diese beiden

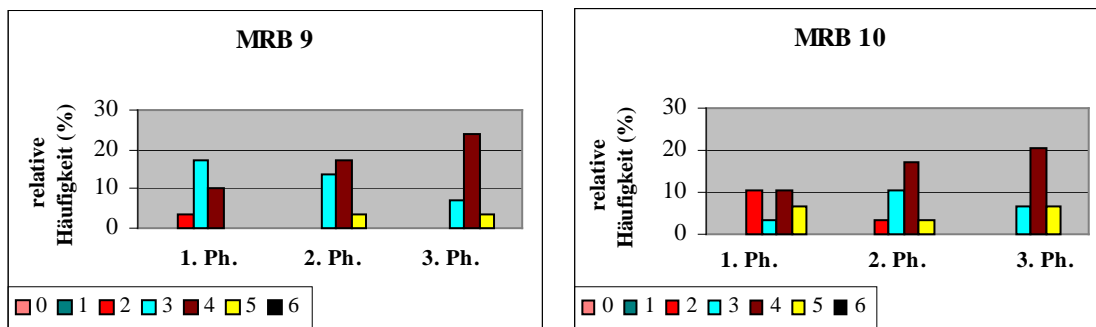
Muster, MRB 7 und MRB 8, konnte man innerhalb seines musikalischen Spieles im verschiedenen Liedspiel und in seinem eigenen Musikspiel z. B. in der zweiten und dritten musikalischen Spielphase beobachten.

Tabelle 3.2.1.5 musikalisch-rhythmisches Bewegungsmuster 9 und 10 (MRB 9 und MRB 10)

	Auftrittsstärke des MRBs 9								Auftrittsstärke des MRBs 10							
	0	1	2	3	4	5	6	Ges.	0	1	2	3	4	5	6	Ges.
<b>ab. H.</b>	0	0	1	11	15	2	0	29	0	0	4	6	14	5	0	29
<b>rel. H.</b>	0%	0%	3%	38%	52%	7%	0%	100%	0%	0%	14%	21%	48%	17%	0%	100%
<b>1. ab. H.</b>	0	0	1	5	3	0	0	9	0	0	3	1	3	2	0	9
<b>1. rel. H.</b>	0%	0%	3%	17%	10%	0%	0%		0%	0%	10%	3%	10%	7%	0%	
<b>2. ab. H.</b>	0	0	0	4	5	1	0	10	0	0	1	3	5	1	0	10
<b>2. rel. H.</b>	0%	0%	0%	14%	17%	3%	0%		0%	0%	3%	10%	17%	3%	0%	
<b>3. ab. H.</b>	0	0	0	2	7	1	0	10	0	0	0	2	6	2	0	10
<b>3. rel. H.</b>	0%	0%	0%	7%	24%	3%	0%		0%	0%	0%	7%	21%	7%	0%	

(Die Abkürzungen bedeuten: ‚MRBs‘ des musikalisch-rhythmischen Bewegungsmusters; ‚ab. H.‘ absolute Häufigkeit des Spielmusters; ‚rel. H.‘ relative Häufigkeit des Spielmusters; ‚Ges.‘ Gesamtsumme; Die Zahl von 0 bis 6 bedeutet die Auftrittsstärke des MRBs.)

Graphik 1.2.1.5



(1., 2. und 3. Ph. bedeutet die jeweils 1., 2. und 3. musikalische Spielphase des gesamten Unterrichts; Die Zahl von 0 bis 6 bedeutet die Auftrittsstärke des MRBs.)

Obwohl man eine kleine Änderung des puschenden Musters (MRB 9 und MRB 10) erkennen kann, ist es nicht einfach, die Zunahme dieser Formen im musikalischen Spiel des Teilnehmers R wahrzunehmen. Denn die puschenden Muster, sowohl MRB 9 als auch MRB 10, waren in seinem gesamten musikalischen Spiel stärker ausgeprägt als die anderen acht üblichen musikalisch-rhythmischen Bewegungsmuster. Dennoch wurde die MRB 9 im Musikspiel noch stärker ausgeprägt. Das MRB 10 zeigte in der ersten

musikalischen Spielphase eine große Schwankung und dann verdichtete es sich trotz des kleinen Zuwachses in der Zahl 4. Diese Stärkung des MRBs 10 in der zweiten und dritten musikalischen Spielphase konnte man kaum wahrnehmen. Nur in Tabelle 3.2.1.5 und in den bildhaft dargestellten Graphiken 1.2.1.5 ist es zu erkennen.

Diese MRB 9 und MRB 10 sind eine Kombination, ähnlich wie das MRB 7 und das MRB 8. Sie drückten sich aber durch Raum und durch Kraft aus. Ebenso wie Kraft (MRB 3 und MRB 4) und Raum (MRB 1 und MRB 2) in seinem musikalischen Spiel stark ausgeprägt waren, kam diese MRB 9 und MRB 10 im musikalischen Spiel stark zum Ausdruck. Außerdem erkennt man, dass Teilnehmer R seine Kraft unter Kontrolle hielt und mit dieser Kraft sicher auf dem jeweiligen Musikinstrument spielte.

### **Zum Schluss:**

Anhand der zehn musikalisch-rhythmischen Bewegungsmuster der Spannungsfluss-Rhythmen erkennt man, dass die Bewegungskomponente Kraft in dem ganzen musikalischen Spielverlauf des Teilnehmers R besonders stark anhielt und diese auch in der Bewegungskomponente Raum erfüllt erklang. Dagegen konnte man die Bewegungskomponente Zeit in seinem musikalischen Spiel nicht leicht wahrnehmen.

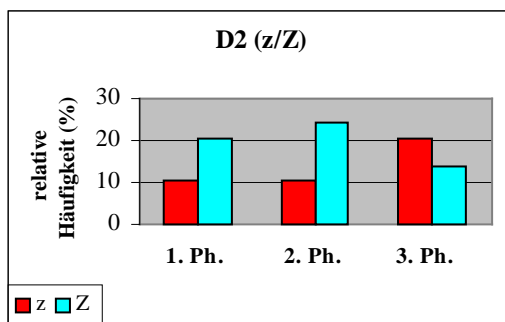
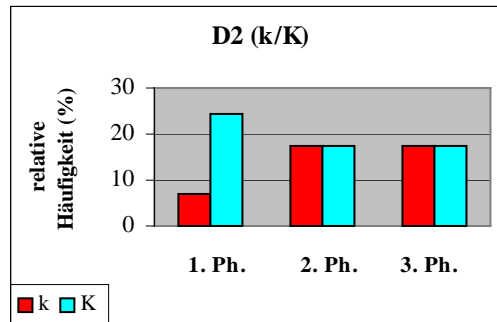
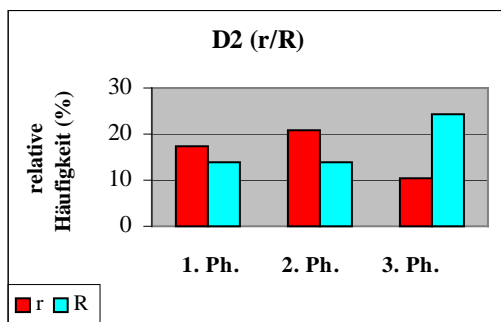
## 7.2.2 Diagramm 2 (D2): Spannungsfluss-Eigenschaften

Tabelle 3.2.2

	D2					
	r	k	z	R	K	Z
ab. H.	14	12	12	15	17	17
rel. H.	49%	41%	41%	52%	59%	59%
1. ab. H.	5	2	3	4	7	6
1. rel. H.	17%	7%	10%	14%	24%	21%
2. ab. H.	6	5	3	4	5	7
2. rel. H.	21%	17%	10%	14%	17%	24%
3. ab. H.	3	5	6	7	5	4
3. rel. H.	10%	17%	21%	24%	17%	14%

(Die Abkürzungen bedeuten: ‚ab. H.‘ absolute Häufigkeit des Spielmusters; ‚rel. H.‘ relative Häufigkeit des Spielmusters; ‚r‘ kleiner Raum ( $r$ ) und ‚R‘ großer Raum ( $R$ ); ‚k‘ kleine Kraft ( $k$ ) und ‚K‘ große Kraft ( $K$ ); ‚z‘ kleine Zeit ( $z$ ) und ‚Z‘ große Zeit ( $Z$ ).)

Graphik 1.2.2



(1., 2. und 3. Ph. bedeutet die jeweils 1., 2. und 3. musikalische Spielphase des gesamten Unterrichts; ‚r‘ kleiner Raum ( $r$ ) und ‚R‘ großer Raum ( $R$ ); ‚k‘ kleine Kraft ( $k$ ) und ‚K‘ große Kraft ( $K$ ); ‚z‘ kleine Zeit ( $z$ ) und ‚Z‘ große Zeit ( $Z$ ).)

Das musikalische Spiel des Teilnehmers R mit den Musikinstrumenten und sein Gesang reflektierten sehr häufig seinen Gefühlszustand und die momentane musikalische Spiel-

situation, was sich nach RES-Profil mit der Kategorie D2 Spannungsfluss-Eigenschaft analysieren lässt.

Die musikalische Spannungsschwankung ist schon ab der ersten musikalischen Spielphase des Musikspiels des Teilnehmers R stark vorhanden, wobei man auch seine innere Anspannung im Liedspiel erkennen konnte (*r*). In der zweiten musikalischen Spielphase schwankte die Spannung immer noch (*r*). Erst in der dritten musikalischen Spielphase ging die Spannungsschwankung stark zurück, wobei er mit Gelassenheit musizierte (*R*). Diese Gelassenheit ermöglichte es ihm auch, das Lied nach seiner musikalischen Spielart zu variieren (*R*).

In bezug auf die Spannungsschwankung zeigte sich auch die Spannungsintensität in dem musikalischen Spiel des Teilnehmers R, was in der ersten musikalischen Spielphase besonders stark vorkam (*K*). Sein Trommel- und sein Metallophonspiel zu dieser Zeit waren sehr schnell, sehr wechselhaft und kraftvoll (*Z*). Dadurch konnte man vermuten, dass er sehr aufgeregt und gereizt war (*K*). Er berücksichtigte auch in dieser Zeit kaum auf seinen Mitspieler. In der dritten musikalischen Spielphase erklang sein Musikspiel nicht mehr so sehr erregt und gereizt, wie in der ersten und der zweiten musikalischen Spielphase. Stattdessen erklang sein Musikspiel eher entspannt (*k*) und gelassener (*R*) und er spielte auch langsam und ruhig (*z*), was ihm ermöglichte, geduldig sein musikalisches Spiel bis zum Ende durch zu führen (*z*).

## 7.2.3 RES-Profil Diagramm 3 (D3)/ Diagramm 4 (D4)

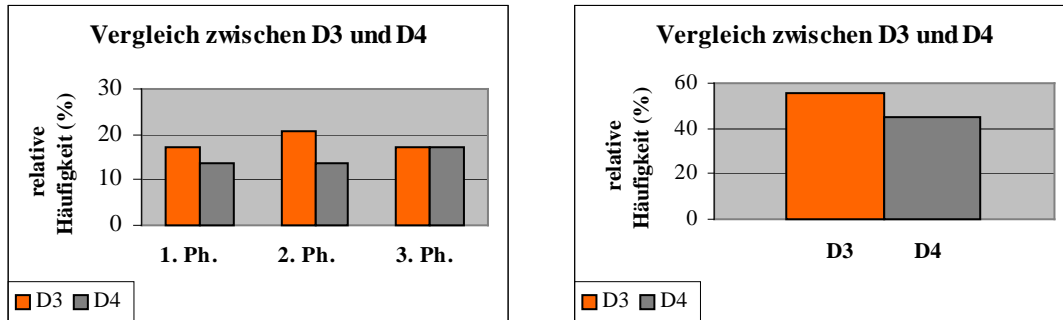
### 7.2.3.1 Vergleich zwischen Diagramm 3 (D3) und Diagramm 4 (D4)

Tabelle 3.2.3.1

Verg.	D3	D4
ab. H.	16	13
rel. H.	55%	45%
1. ab. H.	5	4
1. rel. H.	17%	14%
2. ab. H.	6	4
2. rel. H.	21%	14%
3. ab. H.	5	5
3. rel. H.	17%	17%

(Die Abkürzungen bedeuten: ‚Verg.‘ Vergleich; ‚ab. H.‘ absolute Häufigkeit des Spielmusters; ‚rel. H.‘ relative Häufigkeit des Spielmusters.)

Graphik 1.2.3.1



(1., 2. und 3. Ph. bedeutet die jeweils 1., 2. und 3. musikalische Spielphase des gesamten Unterrichts.)

Teilnehmer R spielte zwar ständig, aber er beschäftigte sich oft allein mit irgend einem Musikinstrument (D3). In den meisten musiktherapeutischen Unterrichtsstunden bemühte er sich keine Mühe, sich an seine Spielumgebung anzupassen. Dennoch war er oft in der Mitte des gemeinsamen Musikspiels. Während sein Mitspieler mit der Therapeutin zusammenspielte, beobachtete er zuerst ihr musikalisches Spiel. Dann plötzlich spielte er laut, schnell und mit heftiger Bewegung auf seinem Musikinstrument z. B. Trommel oder Metallophon (D3). Dies hatte zur Folge, dass sein Mitspieler wegen dieses plötzlichen, lauten und heftigen musikalischen Spiels sein eigenes Musikspiel unterbrach, sich vom musikalischen Spiel rasch zurückzog und ihn erstaunt anschaute. Er

selbst setzte aber sein musikalisches Spiel einen kurzen Moment lang fort, dann gab er es auch auf. Dieses Verhalten trat im Unterricht immer wieder auf, auch wenn er später z. B. in der zweiten musikalischen Spielphase beim gemeinsamen Musikspiel mitmachte (D4). Seine musikalische Einmischung wurde oft von seinem Mitspieler als Störung missverstanden. Denn sein heftiges Spielverhalten konnte sein Mitspieler nicht immer als eine Bereitschaft des musikalischen Zusammenspiels verstehen, besonders in der ersten musikalischen Spielphase. Teilnehmer R versuchte auch in der zweiten musikalischen Spielphase die Spielsituation umzustimmen, indem er direkt zu seinem Mitspieler ging, das musikalische Spiel seines Mitspielers abbrach, und ihm neue Spielanweisungen erteilte. Er forderte ihn auf, nach seinen Regeln zu spielen (D3). Als sein Mitspieler nicht mehr nach seinen Regeln spielen wollte, oder er es etwa in der zweiten und dritten musikalischen Spielphase von Anfang an verweigerte, versuchte Teilnehmer R selbst die musikalischen Spielarten seines Mitspielers mitzumachen (D4). So konnte er immer stärker und öfter seine Bereitschaft für das gemeinsame musikalische Spiel zeigen, indem er auch geduldig und sanft vorging (D4). Obwohl er beim gemeinsamen Musikspiel nicht geführt werden mochte (D3), begleitete er das musikalische Spiel seines Mitspielers auf seine eigene Art und Weise (D4).

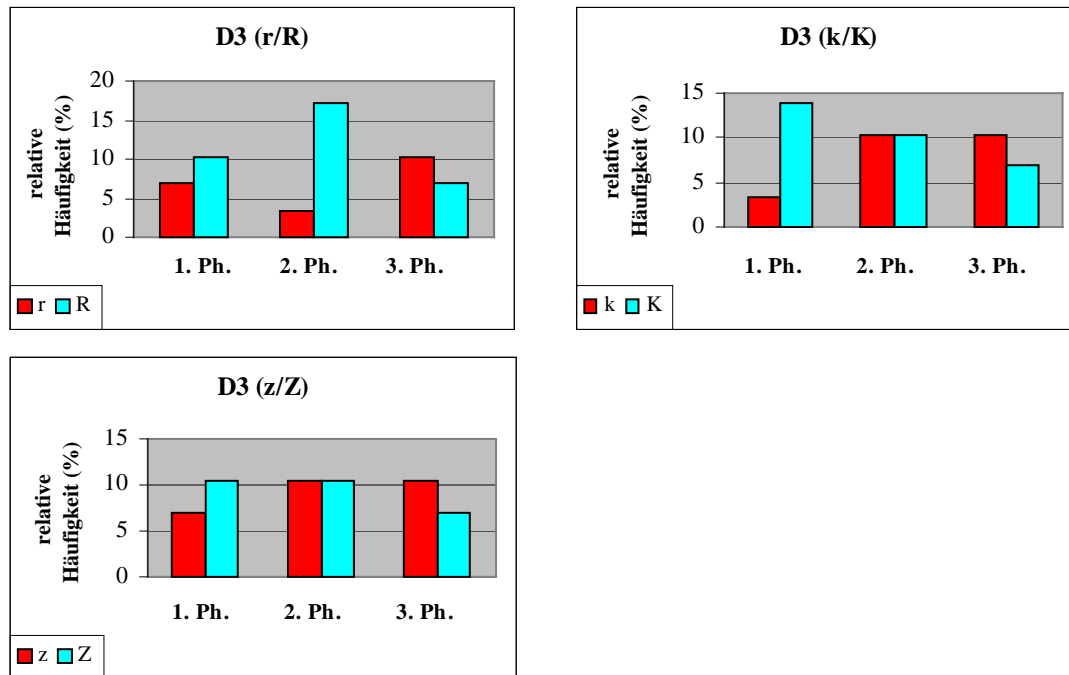
### 7.2.3.2 Diagramm 3 (D3): Antriebsvorläufer zur Klangregulation

Tabelle 3.2.3.2

	D3					
	r	k	z	R	K	Z
<b>ab. H.</b>	6	7	8	10	9	8
<b>rel. H.</b>	21%	24%	28%	34%	31%	28%
<b>1. ab. H.</b>	2	1	2	3	4	3
<b>1. rel. H.</b>	7%	3%	7%	10%	14%	10%
<b>2. ab. H.</b>	1	3	3	5	3	3
<b>2. rel. H.</b>	3%	10%	10%	17%	10%	10%
<b>3. ab. H.</b>	3	3	3	2	2	2
<b>3. rel. H.</b>	10%	10%	10%	7%	7%	7%

(Die Abkürzungen bedeuten: ‚ab. H.‘ absolute Häufigkeit des Spielmusters; ‚rel. H.‘ relative Häufigkeit des Spielmusters; ‚r‘ kleiner Raum (*r*) und ‚R‘ großer Raum (*R*); ‚k‘ kleine Kraft (*k*) und ‚K‘ große Kraft (*K*); ‚z‘ kleine Zeit (*z*) und ‚Z‘ große Zeit (*Z*).)

Graphik 1.2.3.2



(1., 2. und 3. Ph. bedeutet die jeweils 1., 2. und 3. musikalische Spielphase des gesamten Unterrichts; ‚r‘ kleiner Raum (*r*) und ‚R‘ großer Raum (*R*); ‚k‘ kleine Kraft (*k*) und ‚K‘ große Kraft (*K*); ‚z‘ kleine Zeit (*z*) und ‚Z‘ große Zeit (*Z*).)

Teilnehmer R beobachtete oft seinen Mitspieler. Er war jedoch nicht bereit, zusammenzuspielen und sich der Spielsituation anzupassen. Stattdessen spielte er dasselbe Musikspiel, wie sein Mitspieler und wählte auch dasselbe Musikinstrument für sein musikalisches Spiel (*R*). Doch spielte er es für sich laut, kräftig, schnell und mit heftigen Spielbewegungen (*K*, *Z*), wodurch das gemeinsame Musikspiel unterbrochen wurde. Er spielte absichtlich und sehr direkt (*R*), dabei erklang es auch sehr dominant (*K*). Als er die Musik, die er von dem Keyboard oder von der CD hörte, auf dem Keyboard mitzuspielen versuchte, kam es in der ersten und zweiten musikalischen Spielphase zum Streit mit seinem Mitspieler, denn sein Mitspieler spielte gerade auf dem Keyboard. Nach kurzer Auseinandersetzung nahm Teilnehmer R einen Teil der Tasten auf dem Keyboard für sich in Anspruch und spielte die Musik mit (*Z*). Hierbei erklang sein musikalisches Spiel willkürlich aber kräftig (*R*, *K*). Je öfter er es wiederholte, desto flexibler und weniger heftig reagierte er (*r*, *k*). Auch spielte er vorsichtiger und war im musikalischen Spiel etwas zurückhaltender (*z*). Als sein Mitspieler sein eigenes Musikspiel beobachtete und versuchte so zu spielen wie er, war Teilnehmer R bereit, ihm zu erklä-



ren, wie er es gespielt hatte. Außerdem schlug er ihm vor, dass sie gemeinsam zu musizieren versuchen sollten ( $r, k, z$ ).

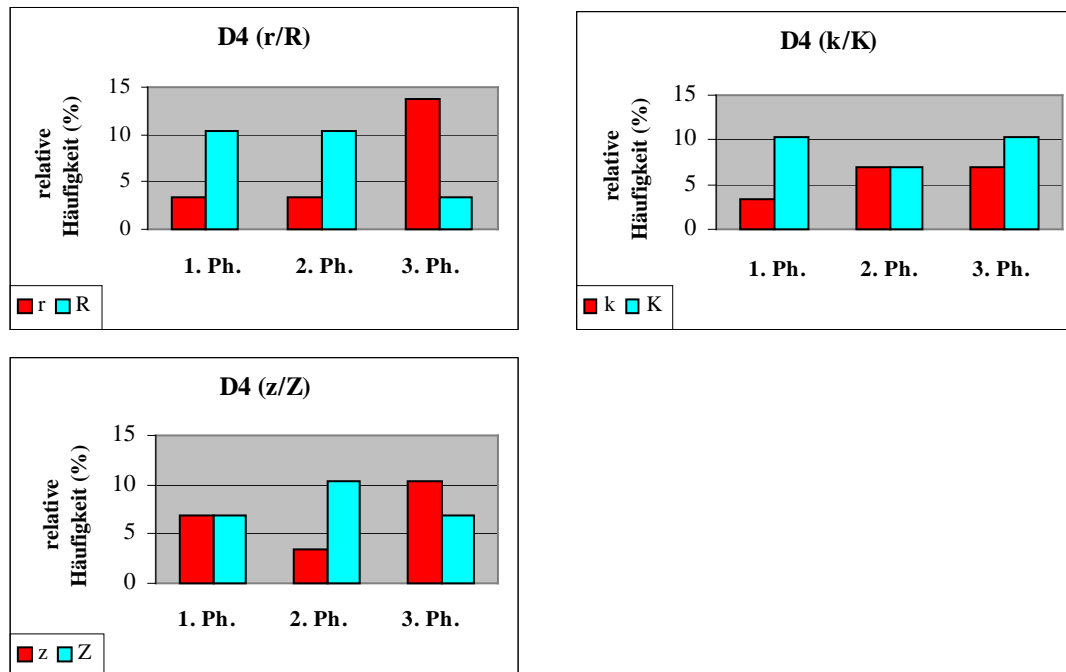
### 7.2.3.3 Diagramm 4 (D4): Antriebe (Efforts)

Tabelle 3.2.3.3

	D4					
	r	k	z	R	K	Z
<b>ab. H.</b>	6	5	6	7	8	7
<b>rel. H.</b>	21%	17%	21%	24%	28%	24%
<b>1. ab. H.</b>	1	1	2	3	3	2
<b>1. rel. H.</b>	3%	3%	7%	10%	10%	7%
<b>2. ab. H.</b>	1	2	1	3	2	3
<b>2. rel. H.</b>	3%	7%	3%	10%	7%	10%
<b>3. ab. H.</b>	4	2	3	1	3	2
<b>3. rel. H.</b>	14%	7%	10%	3%	10%	7%

(Die Abkürzungen bedeuten: ‚ab. H.‘ absolute Häufigkeit des Spielmusters; ‚rel. H.‘ relative Häufigkeit des Spielmusters; ‚r‘ kleiner Raum ( $r$ ) und ‚R‘ großer Raum ( $R$ ); ‚k‘ kleine Kraft ( $k$ ) und ‚K‘ große Kraft ( $K$ ); ‚z‘ kleine Zeit ( $z$ ) und ‚Z‘ große Zeit ( $Z$ ).)

Graphik 1.2.3.3



(1., 2. und 3. Ph. bedeutet die jeweils 1., 2. und 3. musikalische Spielphase des gesamten Unterrichts; ‚r‘ kleiner Raum ( $r$ ) und ‚R‘ großer Raum ( $R$ ); ‚k‘ kleine Kraft ( $k$ ) und ‚K‘ große Kraft ( $K$ ); ‚z‘ kleine Zeit ( $z$ ) und ‚Z‘ große Zeit ( $Z$ ).)

Als Teilnehmer R in der ersten und zweiten musikalischen Spielphase das Liedspiel seines Mitspielers beobachtete, nahm er es wahr, dass die Therapeutin das Liedspiel seines Mitspielers, trotz des fehlerhaften Spiels, anerkannte. Da versuchte er auch das Lied zu spielen. Aber er spielte es laut und schnell ( $R$ ,  $K$ ,  $Z$ ), was dazu führte, dass sein Mitspieler ihn anstieß. Dann zog er sich zurück und spielte kurz allein. Nach kurzer Zeit kam er wieder und diesmal seitlich zu seinem Mitspieler heran, und begann leise aber etwas vorsichtig das musikalische Spiel seines Mitspielers mitzuspielen ( $R$ ,  $k$ ,  $z$ ). Als seine musikalische Einmischung von der Therapeutin und von seinem Mitspieler wahrgenommen wurde und das gemeinsame Musikspiel ohne Unterbrechung und mit wiederholenden Augenkontakten weiter lief, erklang sein musikalischer Spielklang immer deutlicher und klarer. Das er am gemeinsamen Musikspiel teilnehmen wollte, zeigte er besonders in der zweiten musikalischen Spielphase. Obwohl er weiterhin nur bereit war, ein bestimmtes musikalisches Spiel mitzuspielen ( $R$ ), versuchte er jedoch, nicht nur allein das gemeinsame Musikspiel zu bestimmen, sondern sich die Argumente seines Mitspielers anzuhören ( $k$ ). Dabei konnten sie sich schnell einigen und gemeinsam durchgehend musizieren ( $z$ ).

Im Laufe der Zeit, d. h. in der zweiten und dritten musikalischen Spielphase, wurde der Klang des musikalischen Spiels des Teilnehmers R immer weicher und sanfter (*k*). Als Teilnehmer R das Liedspiel seines Mitspielers wahrnahm, begann er, es gern auf verschiedene Art und Weise zu begleiten, mal durch Singen und mal Musizieren mit z. B. Flöte, Mundharmonika, Metallophon oder Keyboard. Er übernahm auch das Tempo seines Mitspielers (*r*), und spielte besonders in der dritten musikalischen Spielphase locker, geduldig (*k*, *z*) und nicht mehr albern. Teilnehmer R verfolgte die Musik seines Mitspielers aufmerksam und flexibel (*r*). Dies zeigte sich besonders in der dritten musikalischen Spielphase des Unterrichts.

Auch achtete er in der dritten musikalischen Spielphase noch stärker auf die gesamten Veränderungen des Spielverlaufes und auf das Musikspiel seines Mitspielers, wobei er beides auch immer mehr wahrnahm (*r*). So reagierte er auf das gemeinsame, musikalische Spiel mit Absicht und bewusst (*K*), jedoch geduldig (*z*). Außerdem begleitete er oft vorsichtig das musikalische Spiel seines Mitspielers und folgte dem musikalischen Spielverlauf, den sein Mitspieler bestimmt hatte (*z*). Dennoch verlängerte er das musikalische Spiel absichtlich (*z*). Ab und zu äußerte er seinen Wunsch, nur die Musik von CD zu hören und brachte seinen Mitspieler dazu, dass auch er die Musik hört. Bei der Liedauswahl gab er oft nach, nahm sich aber die Zeit, die Musik von der CD zu hören (*r*, *K*, *z*).

## 7.2.4 RES-Profil Diagramm 5 (D5)/Diagramm 6 (D6)

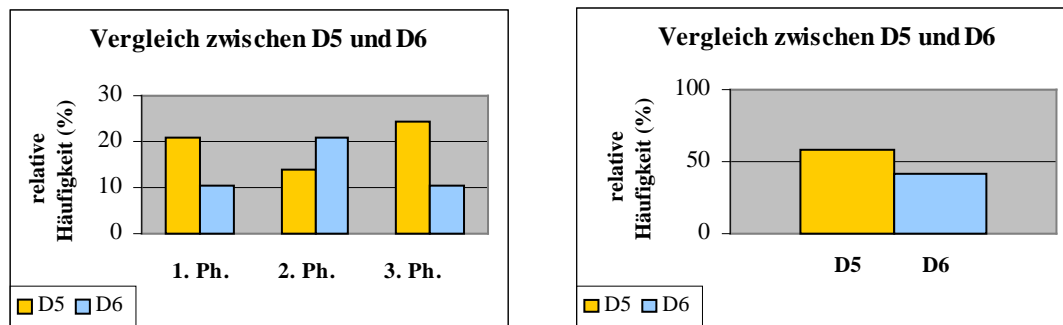
### 7.2.4.1 Vergleich zwischen Diagramm 5 (D5) und Diagramm 6 (D6)

Tabelle 3.2.4.1

Verg.	D5	D6
ab. H.	17	12
rel. H.	59%	41%
1. ab. H.	6	3
1. rel. H.	21%	10%
2. ab. H.	4	6
2. rel. H.	14%	21%
3. ab. H.	7	3
3. rel. H.	24%	10%

(Die Abkürzungen bedeuten: ‚Vergl.‘ Vergleich; ‚ab. H.‘ absolute Häufigkeit des Spielmusters; ‚rel. H.‘ relative Häufigkeit des Spielmusters.)

Graphik 1.2.4.1



(1., 2. und 3. Ph. bedeutet die jeweils 1., 2. und 3. musikalische Spielphase des gesamten Unterrichts.)

In dem gesamten, musikalischen Spiel des Teilnehmers R kam *D5* öfter vor als *D6*. Besonders in der ersten und dritten musikalischen Spielphase zeigte sich der zweipolige Formenfluss stärker (*D5*) als der einpolige Formenfluss (*D6*). In der ersten musikalischen Spielphase beobachtete Teilnehmer R sehr oft die gesamte, musikalische Spielsituation und mischte sich gern ins Musikspiel ein (*D5*), jedoch nach seiner Lust und Laune. Seine plötzliche musikalische Einmischung mit heftigen Bewegungen verursachte meist die Unterbrechung des gesamten Musikspiels. Doch setzte er sein musikalisches Spiel allein fort. Dieses erfolgte auf schnelle, laute und harte Art und Weise

und ohne Rücksichtnahme auf die musikalische Spielsituation (D6). Er gewann jedoch im Laufe der Spielzeit zusehends an Selbstvertrauen und Selbstbewusstsein, was sich auf sein musikalisches Spiel übertrug. So geschah es, dass seine Spielart in der zweiten musikalischen Spielphase strukturierter, als in der vorhergehenden, erschien. Zu dieser Zeit ging Teilnehmer R zwar leiser an seinen Mitspieler heran, jedoch vermied er oft, sich in das musikalische Spiel seines Mitspielers einzumischen. Statt sich einzumischen, übernahm er das musikalische Spiel seines Mitspielers in seinem eigenen musikalischen Spiel und beschäftigte sich damit. Ab und zu versuchte er mit seinem Mitspieler zusammenzuspielen, was in keinem Fall das Musikspiel seines Mitspielers unterbrach (D5). In der dritten musikalischen Spielphase beobachtete er seinen Mitspieler und die gesamte Spielsituation immer noch und nahm vieles am musikalischen Spiel seines Mitspielers wahr. Obwohl er nicht zögerte, sich im musikalischen Spiel seines Mitspielers und der Therapeutin zu beteiligen, passte er sich der gesamten Spielsituation an, achtete dabei auf das Liedspiel seines Mitspielers und begleitete ihn bewusst dabei (D5). Dennoch nahm er sich auch oft die Zeit, sich allein auf seine eigene Musik zu konzentrieren (D6).

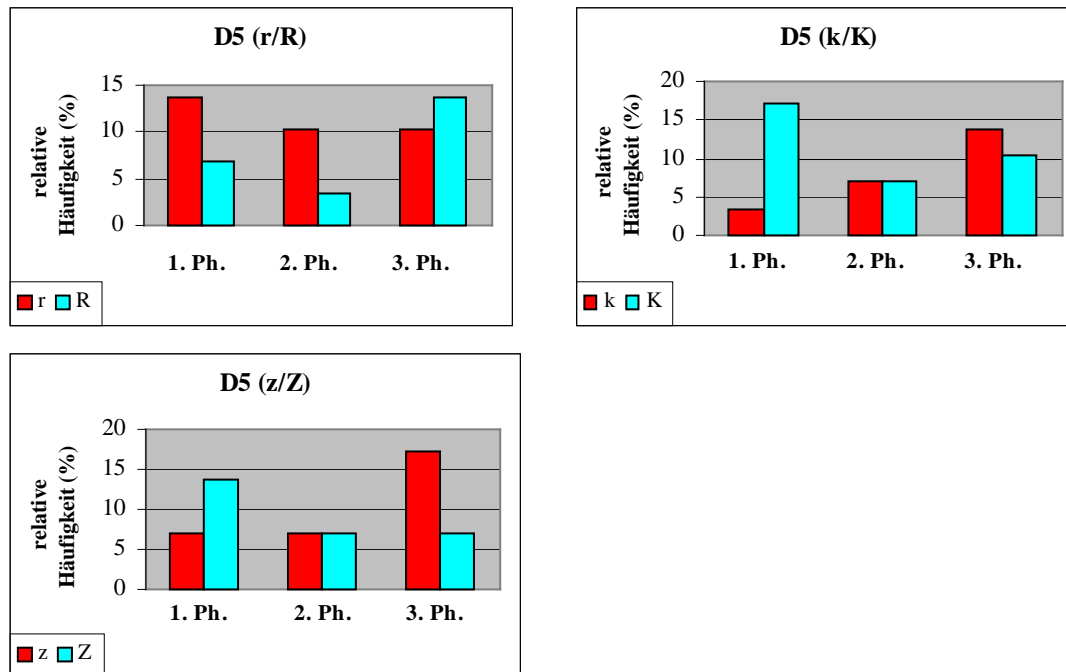
#### 7.2.4.2 Diagramm 5 (D5): Intrinsischer, symmetrischer Klangfluss

Tabelle 3.2.4.2

	D5					
	r	k	Z	R	K	Z
<b>ab. H.</b>	10	7	9	7	10	8
<b>rel. H.</b>	34%	24%	31%	24%	34%	28%
<b>1. ab. H.</b>	4	1	2	2	5	4
<b>1. rel. H.</b>	14%	3%	7%	7%	17%	14%
<b>2. ab. H.</b>	3	2	2	1	2	2
<b>2. rel. H.</b>	10%	7%	7%	3%	7%	7%
<b>3. ab. H.</b>	3	4	5	4	3	2
<b>3. rel. H.</b>	10%	14%	17%	14%	10%	7%

(Die Abkürzungen bedeuten: ‚ab. H.‘ absolute Häufigkeit des Spielmusters; ‚rel. H.‘ relative Häufigkeit des Spielmusters; ‚r‘ kleiner Raum ( $r$ ) und ‚R‘ großer Raum ( $R$ ); ‚k‘ kleine Kraft ( $k$ ) und ‚K‘ große Kraft ( $K$ ); ‚z‘ kleine Zeit ( $z$ ) und ‚Z‘ große Zeit ( $Z$ ).)

Graphik 1.2.4.2



(1., 2. und 3. Ph. bedeutet die jeweils 1., 2. und 3. musikalische Spielphase des gesamten Unterrichts; ,r' kleiner Raum ( $r$ ) und ,R' großer Raum ( $R$ ); ,k' kleine Kraft ( $k$ ) und ,K' große Kraft ( $K$ ); ,z' kleine Zeit ( $z$ ) und ,Z' große Zeit ( $Z$ ).)

Teilnehmer R war in der ersten musikalischen Spielphase ständig auf der Suche nach etwas, z. B. einem Musikinstrument oder einer Person ( $r$ ). Dabei zeigte er auch einen ständigen Wechsel seines Interesses an Personen oder an Musikinstrumenten. Aber er war nicht bereit, zusammenzumusizieren oder sich an die musikalische Spielsituation anzupassen.

In der ersten musikalischen Spielphase mischte er sich oft und plötzlich in das musikalische Spiel seines Mitspielers ein ( $r$ ), indem er laut, schnell und mit großen und heftigen Körperbewegungen spielte ( $K$ ,  $Z$ ). Außerdem schrie er dabei laut, um die Einwände seines Mitspielers zu übertönen ( $K$ ). Nach einem kurzen und alleingängigen Musikspiel hörte er sein musikalisches Spiel freiwillig auf und entfernte sich von dem Musikinstrument, mit dem er gerade gespielt hatte ( $Z$ ). Teilnehmer R blickte nach außen ( $r$ ) und zog seinen Körper zusammen, sodass er klein erschien ( $K$ ), als er sich in das musikalische Spiel seines Mitspielers einmischte. Er setzte auch sein musikalisches Spiel nicht lange fort ( $Z$ ), sondern brach es selbst nach kurzer Zeit ab.

In der zweiten musikalischen Spielphase, wo Teilnehmer R oft für sich allein war, nahm er das musikalische Spiel seines Mitspielers bzw. das Liedspiel und die musikalische Spielbeziehung zwischen seinem Mitspieler und der Therapeutin wahr (*R*). Da versuchte er auch, vorsichtig mitzuspielen. Seine musikalische Einmischung wurde sogar von seinem Mitspieler wahrgenommen und akzeptiert (*r*), wobei sein Mitspielers trotz seiner musikalischen Einmischung sein Musikspiel fortsetzte (*r*). Er blieb selbst im musikalischen Spiel beständig (*k*), so dass seine Musik ruhig erklang (*z*). Während dieses musikalischen Spiels wurde Teilnehmer R eher entspannter und locker (*k*, *z*). In der dritten musikalischen Spielphase zog er sich zunehmend zurück (*R*) und richtete sein verstärktes Interesse auf seine Musik, womit seine Suche nach etwas anderem geringer wurde (*R*). Jedoch achtete er auf das musikalische Spiel seines Mitspielers (*z*). Dabei konnte man beobachten, dass seine Körperhaltung nach außen gerichtet war (*r*), wie in der ersten musikalischen Phase. Er blieb in seinem Musikspiel beständig (*k*) und fühlte sich immer wohler (*z*). Je länger er bei seinem musikalischen Spiel blieb, desto eher war er bereit, mit seinem Mitspieler zu kooperieren. Er schaute öfter mit ruhigem Augenschein und Atem zu seinem Mitspieler (*z*). Auch bezog er das musikalische Spiel seines Mitspielers in sein musikalisches Spiel ein (*r*) und variierte es nach seiner musikalischen Spielart. Außerdem erschien seine Körperhaltung mehr nach außen ausgestreckt und größer (*k*).

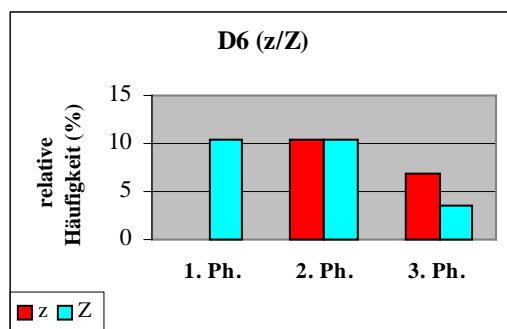
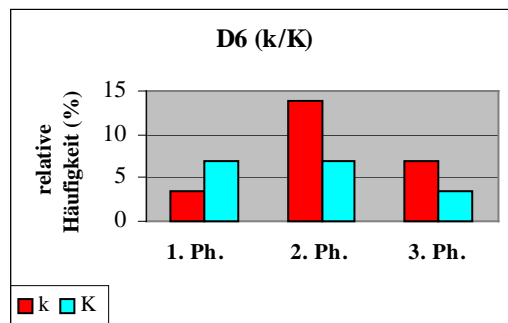
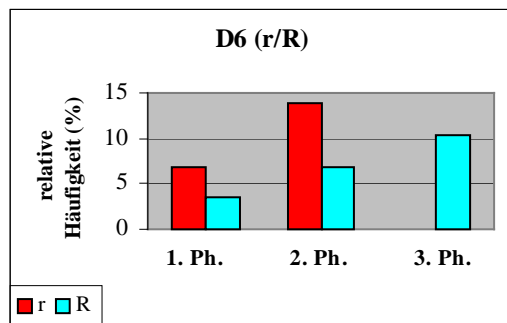
### 7.2.4.3 Diagramm 6 (D6): Reaktiver, asymmetrischer Klangfluss

Tabelle 3.2.4.3

	D6					
	r	k	z	R	K	Z
ab. H.	6	7	5	6	5	7
rel. H.	21%	24%	17%	2±%	17%	24%
1. ab. H.	2	1	0	1	2	3
1. rel. H.	7%	3%	0%	3%	7%	10%
2. ab. H.	4	4	3	2	2	3
2. rel. H.	14%	14%	10%	7%	7%	10%
3. ab. H.	0	2	2	3	1	1
3. rel. H.	0%	7%	7%	10%	2%	3%

(Die Abkürzungen bedeuten: ‚ab. H.‘ absolute Häufigkeit des Spielmusters; ‚rel. H.‘ relative Häufigkeit des Spielmusters; ‚r‘ kleiner Raum ( $r$ ) und ‚R‘ großer Raum ( $R$ ); ‚k‘ kleine Kraft ( $k$ ) und ‚K‘ große Kraft ( $K$ ); ‚z‘ kleine Zeit ( $z$ ) und ‚Z‘ große Zeit ( $Z$ ).)

Graphik 1.2.4.3



(1., 2. und 3. Ph. bedeutet die jeweils 1., 2. und 3. musikalische Spielphase des gesamten Unterrichts; ‚r‘ kleiner Raum ( $r$ ) und ‚R‘ großer Raum ( $R$ ); ‚k‘ kleine Kraft ( $k$ ) und ‚K‘ große Kraft ( $K$ ); ‚z‘ kleine Zeit ( $z$ ) und ‚Z‘ große Zeit ( $Z$ ).)

Obwohl Teilnehmer R in der ersten musikalischen Spielphase ständig etwas suchte und obwohl er oft für sich spielte, konzentrierte er sich nicht auf sein musikalisches Spiel



und blieb auch nicht bei der Sache. So mischte er sich in das musikalische Spiel seines Mitspielers plötzlich ein ( $R$ ). Dennoch setzte er seine eigene musikalische Spielart fort, anstatt sich an die Spielsituation anzupassen ( $r$ ). Während seines musikalischen Spiels schrie er laut und oft ( $k$ ), denn er wollte nicht einsehen, dass sein musikalisches Spiel durch das plötzliche musikalische Spiel seiner Mitspieler unterbrochen wurde. Kurz danach jedoch gab er selbst sein musikalisches Spiel auf ( $K, Z$ ). Als er in der zweiten musikalischen Spielphase das Liedspiel seines Mitspielers und die musikalische Spielsituation beobachtete, merkte er, dass das Musikspiel seines Mitspielers von der Therapeutin wahrgenommen und akzeptiert wurde. Daraufhin übernahm er das musikalische Spiel seines Mitspielers in seinem eigenen musikalischen Spiel ( $r$ ). Er zog sich dabei zurück und spielte es für sich weiter nach seinem Interesse. Er fuhr fort seine Musik zu spielen ( $k$ ), und konzentrierte sich auf das musikalische Spiel. Dabei war zwar seine Körperhaltung nach innen gerichtet ( $R$ ), er fühlte sich jedoch wohl ( $z$ ).

Als Teilnehmer R die Musik, die er von dem Keyboard oder von der CD hörte, auf dem Keyboard mitspielte ( $r$ ), kam es zu einer Auseinandersetzung mit seinem Mitspieler. Sie konnten sich jedoch schnell einigen und so konnte er auch das Mitspiel der Musik fortsetzen ( $k$ ). Je öfter er dabei mitmachte, desto lockerer reagierte er auf die Musik. Dies kam zum Ausdruck darin, dass er leicht tanzte, sich mit seinem Mitspieler über die musikalische Spielart absprach ( $k, z$ ) und sein Mitspiel bis zum Ende des Musikstückes fortsetzte.

Außerdem versuchte Teilnehmer R Neues in sein musikalisches Spiel hineinzubringen ( $r$ ). Er versuchte sogar, selbst eine Musik zu schreiben ( $k, z$ ). Auch wenn es nicht glatt verlief, fühlte er sich nicht gekränkt ( $k, z$ ). Besonders in der dritten musikalischen Spielphase prägte sich dieses Verhalten stark aus.

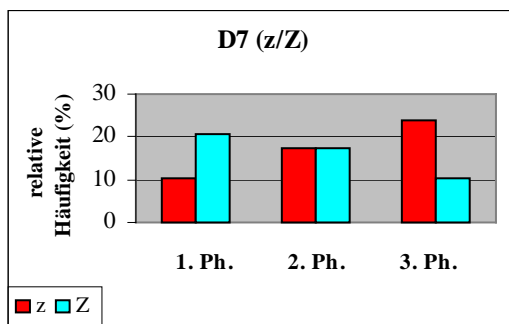
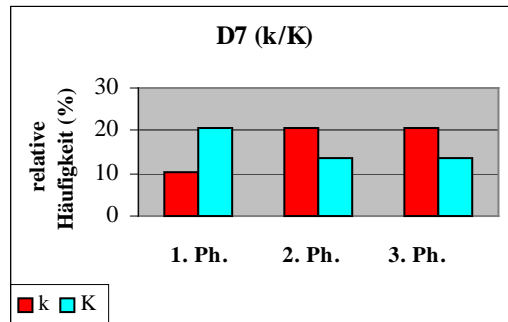
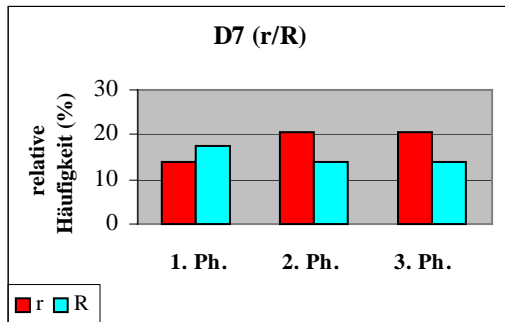
## 7.2.5 Diagramm 7 (D7): Formenfluss-Design

Tabelle 3.2.5

	D7					
	r	k	z	R	K	Z
ab. H.	16	15	15	13	14	14
rel. H.	55%	52%	52%	45%	48%	48%
1. ab. H.	4	3	3	5	6	6
1. rel. H.	14%	10%	10%	17%	21%	21%
2. ab. H.	6	6	5	4	4	5
2. rel. H.	21%	21%	17%	14%	14%	17%
3. ab. H.	6	6	7	4	4	3
3. rel. H.	21%	21%	24%	14%	14%	10%

(Die Abkürzungen bedeuten: ‚ab. H.‘ absolute Häufigkeit des Spielmusters; ‚rel. H.‘ relative Häufigkeit des Spielmusters; ‚r‘ kleiner Raum ( $r$ ) und ‚R‘ großer Raum ( $R$ ); ‚k‘ kleine Kraft ( $k$ ) und ‚K‘ große Kraft ( $K$ ); ‚z‘ kleine Zeit ( $z$ ) und ‚Z‘ große Zeit ( $Z$ ).)

Graphik 1.2.5



(1., 2. und 3. Ph. bedeutet die jeweils 1., 2. und 3. musikalische Spielphase des gesamten Unterrichts; ‚r‘ kleiner Raum ( $r$ ) und ‚R‘ großer Raum ( $R$ ); ‚k‘ kleine Kraft ( $k$ ) und ‚K‘ große Kraft ( $K$ ); ‚z‘ kleine Zeit ( $z$ ) und ‚Z‘ große Zeit ( $Z$ ).)

Die Formenfluss-Eigenschaft D7 hängt mit dem Musikinstrument eng zusammen, auf dem Teilnehmer R spielte. Zu Beginn des Unterrichts, d. h. in der ersten musikalischen

Spielphase, wurden ihm Trommel und Metallophon und nach einigen Stunden Keyboard, Flöte und Mundharmonika angeboten.

Teilnehmer R schlug die meiste Zeit in der ersten und zweiten musikalischen Spielphase die Musikinstrumente, also die Trommel und das Metallophon sehr kräftig an, wozu eine große und heftige Armbewegung oder starke Schläge erforderlich waren (*K*). Doch dabei erzeugte er musikalische Klänge, die kaum eine Melodie enthielten und eher gleich erklangen (*R*). Außerdem war die Musik sehr scharf, stockend, schnell und kurz (*Z*). Aufgrund der kräftigen und heftigen Schläge wurden die Stäbe des Metallophons oft überflogen (*K*). Doch im Laufe der Zeit konnte er immer besser seine Kraft kontrollieren und im musikalischen Spiel weniger heftig reagieren. Somit war er in der Lage, auch kleine musikalische Tonschläge auszuführen (*k*), womit er sanfte und weiche Klänge erzeugen konnte (*z*). Außerdem blieben die Stäbe des Metallophons auch an derselben Stelle.

Teilnehmer R erhielt auch sowohl Tasten- als auch Melodieinstrumente schon in der ersten musikalischen Spielphase, bei dessen Spielen das musikalische Volumen des Klangs erkennbar war. Er konnte es jedoch erst nach einigen Stunden schaffen, denn anfangs flogen seine Finger meist über die Tasten des Keyboards hinweg, sodass er kaum klare Klänge erzeugen konnte (*R*). Schon zu Beginn der zweiten musikalischen Spielphase zeigte sich eine deutliche Verbesserung in bezug auf den musikalischen Tonumfang (*r*). Diesen erreichte er, indem er seine Kraft zurückhielt und der Musik, die er hörte, auf dem Keyboard mit kleinen Tonschlägen folgte (*k*). Die Klänge waren aber doch im musikalischen Spiel noch stockend und das Musikspiel war von kurzer Dauer (*Z*).

In der zweiten musikalischen Spielphase, als sich Teilnehmer R mehr auf sein musikalisches Spiel konzentrierte und es dauerhaft spielte (*z*), musizierte er eher mit kleinen Schlägen (*k*), weich und fließend (*z*). Dabei schwoll das musikalische Volumen des Klangs wellenförmig an (*r*). Der Musikverlauf war fließend (*z*). Dieses variierte er je nach der musikalischen Spielsituation. Die Melodiebewegung seines eigenen Musikspiels in der zweiten und dritten musikalischen Spielphase und der Fluss der Melodie während des musikalischen Spielverlaufes nahmen immer mehr zu (*z*). Dennoch kamen die scharfen Klänge aus der ersten musikalischen Spielphase (*Z*) immer wieder zum

Vorschein. Erst in der dritten musikalischen Spielphase zeigte er, dass er auch einen weichen musikalischen Ton problemlos spielen konnte (*z*). In dieser dritten musikalischen Spielphase behielt die Melodie das musikalische Volumen bei (*r*) und er spielte diese mit kleinen Schlägen (*k*). Somit war diese Melodie eher fließend und dauerhaft, als stockend (*z*).

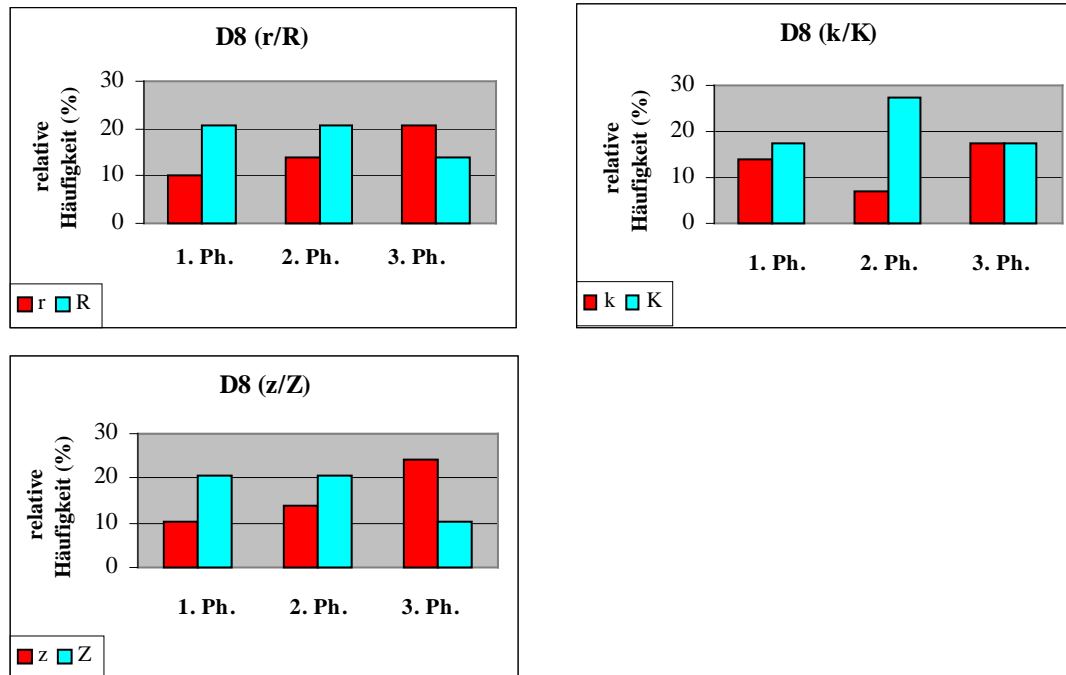
### 7.2.6 Diagramm 8 (D8): Richtungsformende Gesten

Tabelle 3.2.6

	D8					
	r	k	z	R	K	Z
<b>ab. H.</b>	13	11	14	16	18	15
<b>rel. H.</b>	45%	38%	48%	55%	62%	52%
<b>1. ab. H.</b>	3	4	3	6	5	6
<b>1. rel. H.</b>	10%	14%	10%	21%	17%	21%
<b>2. ab. H.</b>	4	2	4	6	8	6
<b>2. rel. H.</b>	14%	7%	14%	21%	28%	21%
<b>3. ab. H.</b>	6	5	7	4	5	3
<b>3. rel. H.</b>	21%	17%	24%	14%	17%	10%

(Die Abkürzungen bedeuten: ‚ab. H.‘ absolute Häufigkeit des Spielmusters; ‚rel. H.‘ relative Häufigkeit des Spielmusters; ‚r‘ kleiner Raum (*r*) und ‚R‘ großer Raum (*R*); ‚k‘ kleine Kraft (*k*) und ‚K‘ große Kraft (*K*); ‚z‘ kleine Zeit (*z*) und ‚Z‘ große Zeit (*Z*).)

Graphik 1.2.6



(1., 2. und 3. Ph. bedeutet die jeweils 1., 2. und 3. musikalische Spielphase des gesamten Unterrichts; ,r' kleiner Raum ( $r$ ) und ,R' großer Raum ( $R$ ); ,k' kleine Kraft ( $k$ ) und ,K' große Kraft ( $K$ ); ,z' kleine Zeit ( $z$ ) und ,Z' große Zeit ( $Z$ )).

Als Teilnehmer R zum Unterricht kam, schien er quer durch den Raum und zwischen den verschiedenen Musikinstrumenten hindurch zu schweben ( $R$ ).

In der ersten musikalischen Spielphase bewegte er sich oft quer durch den Raum ( $R$ ). Dabei ergriff er das Musikinstrument und schlug es hart an. Doch bevorzugte er eher auf der Trommel zu trommeln oder auf dem Metallophon zu spielen. Er tat meist im musiktherapeutischen Unterricht das, wozu er gerade Lust hatte ( $R$ ). Somit verhielt er sich nur nach seinem eigenen Interesse ( $R$ ). Als sein musikalisches Spiel von seinem Mitspieler nicht akzeptiert wurde, verteidigte er sich, indem er laut spielte ( $K$ ). Doch zog er sich von allem rasch zurück ( $Z$ ). In der zweiten musikalischen Spielphase, in der er mehr bei einem musikalischen Spiel blieb ( $K$ ), beobachtete er jedoch das musikalische Spiel seines Mitspielers und kam seitlich an seinen Mitspieler heran ( $r$ ). Dann aber zog er sich Schutz suchend quer durch den Raum an sein Musikinstrument und an seine Musik zurück ( $Z$ ).

Teilnehmer R beobachtete seinen Mitspieler und die Therapeutin, hörte deren Musik an und begleitete deren musikalisches Spiel von sich aus ( $k$ ). Dabei näherte er sich schritt-

weise und prüfend ( $z$ ). In der dritten musikalischen Spielphase schloss er sich dem musikalischen Spiel seines Mitspielers freiwillig, aber vorsichtig an ( $r$ ), indem er zu seinem Mitspieler aufschaute. Aber er versuchte hin und wieder das musikalische Spiel seines Mitspielers nach seinem Interesse umzustimmen ( $z$ ).

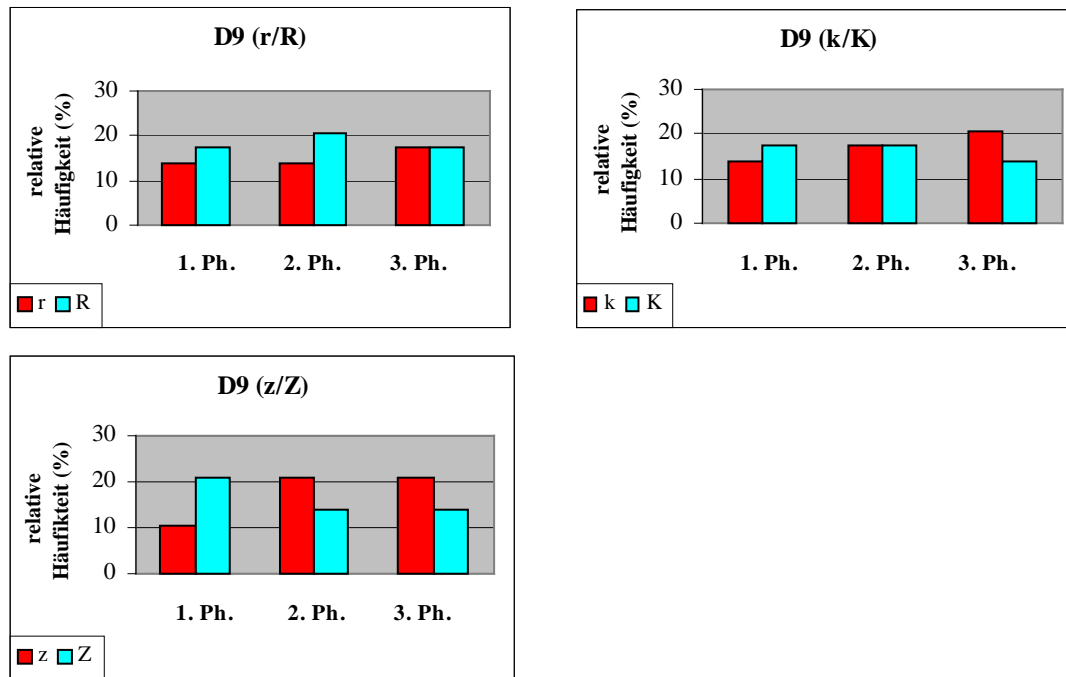
### 7.2.7 Diagramm 9 (D9): Formen in Ebenen

Tabelle 3.2.7

	D9					
	r	k	z	R	K	Z
<b>ab. H.</b>	13	15	15	16	14	14
<b>rel. H.</b>	45%	52%	52%	55%	48%	48%
<b>1. ab. H.</b>	4	4	3	5	5	6
<b>1. rel. H.</b>	14%	14%	10%	17%	17%	21%
<b>2. ab. H.</b>	4	5	6	6	5	4
<b>2. rel. H.</b>	14%	17%	21%	21%	17%	14%
<b>3. ab. H.</b>	5	6	6	5	4	4
<b>3. rel. H.</b>	17%	21%	21%	17%	14%	14%

(Die Abkürzungen bedeuten: ‚ab. H.‘ absolute Häufigkeit des Spielmusters; ‚rel. H.‘ relative Häufigkeit des Spielmusters; ‚r‘ kleiner Raum ( $r$ ) und ‚R‘ großer Raum ( $R$ ); ‚k‘ kleine Kraft ( $k$ ) und ‚K‘ große Kraft ( $K$ ); ‚z‘ kleine Zeit ( $z$ ) und ‚Z‘ große Zeit ( $Z$ ).)

Graphik 1.2.7



(1., 2. und 3. Ph. bedeutet die jeweils 1., 2. und 3. musikalische Spielphase des gesamten Unterrichts; ,r' kleiner Raum ( $r$ ) und ,R' großer Raum ( $R$ ); ,k' kleine Kraft ( $k$ ) und ,K' große Kraft ( $K$ ); ,z' kleine Zeit ( $z$ ) und ,Z' große Zeit ( $Z$ .)

In der ersten musikalischen Spielphase war das Interesse des Teilnehmers R meist nur auf bestimmte Bereiche fokussiert ( $R$ ). Obwohl sein lautes und schnelles Musikspiel nur kurz andauerte, nahm Teilnehmer R es immer wieder auf, was dann ursächlich für die Unterbrechung des musikalischen Spiels seines Mitspielers war. Oft wiederholte er dieses Verhalten im musikalischen Spiel und ignorierte dabei die Abneigung seines Mitspielers gegenüber seinem lauten und schnellen musikalischen Spiel ( $K$ ). Jedoch brach er selbst sein musikalisches Spiel schnell ab ( $Z$ ). Im Laufe der Zeit stärkte sich sein Selbstbewusstsein durch seine positiven Spielerfahrungen während des Musikspiels. Somit nahm er seinen Mitspieler, sowie die Therapeutin und die gesamte musikalische Spielsituation auch stark wahr ( $r, z$ ). Dann stellte er sein hartes, lautes, schnelles und willkürliches Musikspiel wieder ein ( $k, Z$ ).

Obwohl Teilnehmer R in der zweiten musikalischen Spielphase immer noch stark auf sein Musikspiel, d. h. auf das Mitspiel der Musik, die er von dem Keyboard oder von der CD hörte, fokussiert war ( $R$ ), begann er jedoch die gesamte musikalische Spielbeziehung zwischen den Mitspielern wahrzunehmen und versuchte selbst, sein

musikalisches Spiel dem seines Mitspielers und der Spielsituation anzupassen (*k*). Andererseits gab er sein eigenes Musikspiel nicht leicht auf. Stattdessen versuchte er mit Geduld und durch Reden seine Erwartungen durchzusetzen (*K, z*). Schließlich nahm er an der gesamten Spielsituation bzw. an der Spielbeziehung zwischen seinem Mitspieler und der Therapeutin teil (*r*). Dabei forderte Teilnehmer R immer wieder seinen Mitspieler auf, die musikalische Spielart nach seinem Interesse zu übernehmen, indem er versuchte, die gesamte musikalische Spielsituation auf sanfte und weiche Art und Weise umzulenken (*z*).



## **8 Musikalische Interpretation in bezug auf das RES-Profil**

### **8.1 Teilnehmer A**

#### **8.1.1 Musiktherapeutischer Unterricht**

Wenn Teilnehmer A fröhlich zum Unterricht kam, sah er auch körperlich sehr gepflegt aus. Er ging jedes Mal direkt zum Musikinstrument bzw. zur Trommel oder zum Keyboard und spielte gleich darauf. Er spielte dann längere Zeit mit einem Musikinstrument. Während er laut spielte, berichtete er der Therapeutin, was ihm an diesem Tag besonders aufgefallen war.

Sprach die Therapeutin mit den Teilnehmern über den Unterricht, folgte er diesem Gespräch nicht sofort. Wenn er es doch tat, war seine Aufmerksamkeit nur von kurzer Dauer. Sogleich spielte er wieder. Sein Interesse lag im Musikspiel, wobei er sich zu meist mit dem Liedspiel beschäftigte oder die Musik von dem Keyboard oder der CD mitspielte.

Wenn sein Mitspieler albern war, schaute er ihn nur erstaunt an. Er sah seinem Mitspieler lachend zu, aber er wollte sich nicht in die Albernheit seines Mitspielers einmischen. Wenn sein Mitspieler ihn bei seinem musikalischen Spiel störte, brach er sein Musikspiel sofort ab und entfernte sich wortlos von ihm. Sogleich wechselte er sein Musikinstrument oder hörte auf zu spielen. Im Laufe der Zeit schrie er oft laut, wenn sein Musikspiel durch seinen Mitspieler gestört wurde. Einige Male kam es auch zu körperlichen Auseinandersetzungen.

Wenn sein Musizieren in einer späteren musikalischen Spielphase gestört wurde, schrie Teilnehmer A nur noch, statt sich zurückzuziehen oder sich körperlich auseinander zu setzen. Er versuchte aber auch ab und zu mit seinem Mitspieler zu sprechen und Kompromisse zu finden, indem er sich, wenn sein Musizieren gestört wurde, die Meinung seines Mitspielers anhörte. Dann akzeptierte er teilweise die musikalische Spielart seines Mitspielers, setzte aber auch teilweise sein eigenes musikalisches Spiel fort. Dennoch ging er kaum von sich aus zu seinem Mitspieler, um mit diesem musikalisch zusammenzuspielen, obwohl er zu dieser Zeit häufiger das musikalische Spiel seines Mitspielers wahrnahm und beobachtete.

Verschiedene Lieder wurden im musiktherapeutischen Unterricht angeboten, Teilnehmer A zeigte jedoch das größte Interesse für die Lieder ‚Alle meine Entchen‘ (1991) ‚Bruder Jakob‘ (1998) und ‚Alle Vögel sind schon da‘ (2000). Diese Lieder sang und spielte er gerne.

### 8.1.2 Interpretation des musikalischen Verlaufs nach dem RES-Profil

Teilnehmer A sang gern, jedoch nur unverständlich, da er wahrscheinlich den Liedtext nicht vollständig kannte. Daher summt und schrie er mit der Melodie. Als er das 1. Lied bzw. ‚Alle meine Entchen‘ und das 2. Lied bzw. ‚Bruder Jakob‘ auf dem Keyboard durchspielen konnte, sang er das erste Lied auch mit vollständigem Text bis zum Ende, verständlich und deutlich.

Er sang das Lied ‚Alle meine Entchen‘ oft in jeder Unterrichtsstunde und dabei begleitete er sich selbst mit dem Musikinstrument (Nr. 6 von Tabelle 4.1.1). Nach einigen Unterrichtsstunden gab die Therapeutin ihm einen Zettel (Abbildung 3.1.1), auf dem die Töne des ersten Liedes als Buchstaben standen<sup>60</sup>. Abbildung 4.1.2 zeigt die Noten dieses Liedes.

(Abbildung 3.1.1)

c	d	e	f	g	g
a	a	a	a	g	
a	a	a	a	g	
f	f	f	f	e	e
d	d	d	d	c	

Teilnehmer A konnte damit die Tonfolgen oder die Tonkonstellation des ersten Liedes erkennen und es auf dem Keyboard spielen (Nr. 9 von Tabelle 4.1.1). Später erhielt er einen weiteren Zettel für das zweite Lied (Abbildung 3.1.3) und dessen Noten (Abbildung 3.1.4).

---

<sup>60</sup> Teilnehmer A kannte die Melodie des Liedes und konnte die Buchstaben lesen. Aber er konnte die Musiknotation nicht lesen. Außerdem war es nicht das Ziel dieses musiktherapeutischen Unterrichts, dem Kind das Lesen der Musiknotation beizubringen.

Als die Therapeutin ihm den Zettel gab, zögerte er danach zu spielen. Nach einiger Zeit war er jedoch bereit, das erste und zweite (Nr. 16 von Tabelle 4.1.2) Lied auf dem Keyboard zu spielen. Er konnte auch ablehnen das Lied zu spielen, aber er akzeptierte es. Außerdem war ihm bewusst, dass er sich beim Erlernen des Liedspiels konzentrieren musste. Nebenbei erhielt er die passende Unterstützung von der Therapeutin.

(Abbildung 3.1.2 (Alle meine Entchen, 1991))

1. Al-le mei-ne Ent - chen schwim - men auf dem See, schwim-men auf dem  
See, Köpf - chen in dem Was - ser, Schwänz - chen in der Höh'.

Das Lied ‚Alle meine Entchen‘ ist ein einfaches Kinderlied, das die Kinder normalerweise schon im Kleinkindalter singen können. Denn der Aufbau des Liedes ist sehr einfach, wie man in Abbildung 3.1.2 sieht. Es scheint auch für den Einsteiger ins musikalische Instrumentenspiel geeignet zu sein.

Das Lied hat einen 2/2 Takt, steht in C-Dur und besteht insgesamt aus 10 Takten. Aber die Takte 5 und 6 sind eine Wiederholung der dritten und vierten Takte. Darum kann man davon sprechen, dass dieses Lied aus 8 Takten besteht. Es gibt keine bestimmte Tempoangabe, so kann es z. B. im Schrittempo gespielt werden, oder so, dass das Tempo dieses Liedes variiert wird<sup>61</sup>. Der Tonumfang oder das musikalische Volumen dieser Melodie ist nicht besonders groß, was für ein Kinderlied ideal ist. Die metrische Bewegung mit dem 2/2 Takt gibt dem Kind eine einfache aber klare Struktur vor. Die Melodiebewegung ist in zwei große Teile mit einer Aufwärts- und einer Abwärtsbewegung aufgeteilt. Dieses Lied hat eine einfache A B Liedform. Zu Teil A gehören die Takte 1 bis 6 und zu Teil B die Takte 7 bis 10. Die Aufwärtsbewegung dauert

<sup>61</sup> Die meisten Kinder neigen dazu, eher etwas schneller als langsamer zu singen, was die fröhliche und lustige Atmosphäre ausdrückt und einen aufmunternden Effekt hat.

jedoch nur 2 Takte an. Darauf folgt eine langsame und lange Abwärtsbewegung, die 6 Takte andauert. Somit zeichnet die musikalische Phrasierung dieses Liedes einen einzigen, aber ungleich gedehnten Bogen.

In Teil A befindet sich noch eine Form, die zweiteilig ist und jeweils unterschiedliche Bewegungsformen hat. Der erste Teil von Teil A besteht mit fünf Tönen aus einer Aufwärtsbewegung, die stufenweise vom Grundton „c“ bis zur Dominante „g“ rasch aufsteigt und einen marschierenden Effekt hat. Die fünftönige Aufwärtsbewegung enthält auch die treibende Kraft und bringt den einzigen Schwung in das ganze Lied. Die zweite Hälfte des Teils A stellt eine kurze Abwärtsbewegung dar, die sich im gesamten Teil B fortsetzt. So lässt sich dieser zweitaktige und marschierende Aufstieg (Takt 1 und 2) Zeit, um wieder zum Grundton zurück zu kehren. Die langsame Abwärtsbewegung der Melodie ist der Moment, in dem sich die musikalische Spannung auflöst. Das heißt, die treibende Kraft bzw. der Schwung, was durch die marschierende Aufwärtsbewegung im Lied entstanden ist, löst sich durch eine langsame Abwärtsbewegung auf.

Nach dieser Interpretation des Liedes erkennt man die Bewegungskomponenten<sup>62</sup> des Liedes in bezug auf die Spannungsfluss-Eigenschaften (D2) nach dem RES-Profil: Die Raumkomponente dieses Liedes ist klein ( $r$ ), die Kraftkomponente groß ( $K$ ) und die Zeitkomponente ebenfalls klein ( $z$ ). Andererseits, wenn man z. B. die Wörter Entchen, Köpfchen oder Schwänzchen im Text betrachtet, kann man sie mit klein  $k$  hinsichtlich der Kraft der Bewegungskomponente interpretieren. Der Grund dafür ist es, dass aufgrund ihrer sprachlichen Verniedlichungsform eine kleine oder weiche Form darstellen kann. Insofern kann man davon sprechen, dass die Kraftkomponente klein ist und dass es sich um eine Form von  $r$ ,  $k$ ,  $z$  in bezug auf D2 handelt.

Diese Eigenschaft des Liedes bzw. der Spannungsfluss spiegelte sich auch beim Liedspiel des Teilnehmers A wieder<sup>63</sup>.

---

<sup>62</sup> Zu dieser Bewegungskomponente gehören Raum, Kraft und Zeit, was die Elemente des RES-Profils sind.

<sup>63</sup> Der Veränderungsprozess des Teilnehmers A zieht sich über den gesamten musikalischen Spielverlauf hin.

(Tabelle 4.1.1)

Nr.	D1	D2	D3	D4	D5	D6	D7	D8	D9
6 14.01.04		RKz	rKz		rKz		rKz	rkz	Rkz
9 04.02.04		rKz		RKz		RKz	Rkz	Rkz	Rkz

(Die Abkürzungen bedeuten: ‚Nr.‘ Nummer; MRB musikalisch-rhythmisches Bewegungsmuter (MRB); ‚r‘ kleiner Raum (*r*) und ‚R‘ großer Raum (*R*); ‚k‘ kleine Kraft (*k*) und ‚K‘ große Kraft (*K*); ‚z‘ kleine Zeit (*z*) und ‚Z‘ große Zeit (*Z*).)

Die Teilveränderungen im gesamten musikalischen Spielverlauf können in der 6ten, der 9ten (Nr. 6 und Nr. 9 von Tabelle 4.1.1) und der 22sten (Nr. 22 von Tabelle 4.1.2) Unterrichtsstunde abgelesen werden. Hier beziehen sich jeweils auf das musikalische Spiel des ersten Liedes. In der 6ten Unterrichtsstunde sang er das erste Lied ‚Alle meine Entchen‘ unvollständig. Teilnehmer A musizierte es jedoch rhythmisch mit der Flöte bis zum Ende. In der 9ten Unterrichtsstunde, in der er den Zettel erhielt (Abbildung 3.1.1), spielte er das Lied auf dem Keyboard. In der 22sten Unterrichtsstunde (Tabelle 4.1.2.) spielte er nicht nur das erste Lied, sondern direkt danach auch das zweite Lied und wiederholte beide mehrmals. Teilnehmer A variierte jedoch entweder die musikalische Spielart des ersten Liedes oder den Spielbereich auf den Tasten des Keyboards, wobei sich die Klangfarbe verändert.

Als Teilnehmer A das erste Lied mit der Flöte spielte, blies er die Flöte nur und bewegte seine Finger willkürlich, denn er kannte wahrscheinlich die Spieltechnik der Flöte nicht. Dennoch konnte er das Volumen des Melodieklangs (D7; *r*) und einen Spannungsfluss in bezug auf den musikalischen Rhythmus schwach, aber erkennbar erzeugen (D1; MRB 1 und MRB 5). Seine Atemkraft war meist gleichbleibend und erzeugte Klänge, die als ‚sympathisch‘ einzustufen waren. Die verschiedenen sympathischen Muster (MRB 2, MRB 4, MRB 6, MRB 8 und MRB 10) des Spannungsfluss-Rhythmus waren im rhythmischen Liedspiel gleichermaßen ausgeprägt. Sie zeigten sich sowohl beim Singen, als auch beim Spiel auf der Flöte (D1; Nr. 6 von Tabelle 4.1.1). Zu dieser Zeit

enthielt sein Liedspiel eine zurückhaltende Kraft (D2). Dies zeigte sich sowohl in seinem Gesang und musikalischen Spiel (D2; *K*), besonders im Klang der Melodie (D7; *K*). Da gab es kaum Spannungsschwankungen (D2; *R*). Doch sein Melodiespiel selbst verlief fließend und dumpf (D7; *z*). Obwohl er das Lied teils sumnte und teils sang, behielt er den Rhythmus bzw. die Melodie bis zum Ende des Liedes bei (D2; *z*). Von Anfang an galt sein Interesse dem Musikinstrument. Teilnehmer A konzentrierte sich auf sein Instrumentenspiel und sein Gesang begleitete es. Sein Körper streckte sich nach außen (D5; *r*), als er das musikalische Spiel seines Mitspielers und der Therapeutin wahrnahm (D5; *r*). Dabei versuchte er plötzlich (D3; *Z*), dies durch sein lautes und kräftiges Instrumentenspiel und durch seinen Gesang zu übertönen (D5; *K*). Teilweise übernahm er aber ihre musikalische Spielart für sein eigenes Musikspiel (D5; *z*) oder wechselte sein Musikinstrument (D3; *r*). Er blieb bei seinem musikalischen Spiel und die Kraft seines musikalischen Spiels ließ nicht nach (D3; *K*).

Am Tag der sechsten Unterrichtsstunde ging Teilnehmer A, als er zum Unterricht kam, quer durch den Raum direkt zum Musikinstrument. Während er das Lied spielte oder sang, wanderte er in dem Raum herum (D8; *r*). Dabei nahm er ab und zu das musikalische Spiel seines Mitspielers und der Therapeutin wahr (D8; *k*), wobei er merkte, dass sie dasselbe Lied spielten. Statt mitzuspielen setzte er seine eigene musikalische Spielart fort (D8; *z*). Er blickte zu seinem Mitspieler und zur Therapeutin (D9; *k*), während er an seinem Musikinstrument an seiner Art zu spielen festhielt (D9; *R*). Als sein Mitspieler oder die Therapeutin seine musikalische Spielweise nicht für sich übernahmen (D9; *Z*), versuchte er ihre Aufmerksamkeit auf sich zu ziehen.

In der 9ten Unterrichtsstunde (Tabelle 4.1.1) bekam Teilnehmer A den ersten Zettel (Abbildung 3.1.1) und spielte das erste Lied auf dem Keyboard, wie es auf dem Zettel steht. Beim Keyboardspiel schlug er die Tasten des Keyboards hart an und hielt sie fest, bis er den nächsten Ton gefunden hatte, wobei der musikalische Rhythmus, das *MRB 8*, in bezug auf D1 abnahm. Die musikalischen Töne waren zwar miteinander verbunden aber das Tempo seines Musikspiels war extrem langsam, wobei man einen musikalischen Rhythmus des *MRBs 5* erkannte. Teilnehmer A lernte schnell die fünf Eingangstöne „c d e f g“ und schaffte auch schnell die ersten zwei Takte des Liedes mit normalem Tempo, aber mit zurückhaltender Kraft zu spielen (*MRB 1*, *MRB 10*). Das Musikspiel des dritten Taktes wurde dann wieder langsam und unsicher (*MRB 3*,

*MRB 4*). Sobald er den musikalischen Ton fand, drückte er ihn energisch (*MRB 4*, *MRB 8*). Traf er jedoch den falschen Ton, reagierte er sehr impulsiv auf diesen falschen Ton (D2; Z). Dann schlug er auf das Keyboard ein, wie auf eine Trommel (*MRB 6*, *MRB 10*) und schrie oder spielte willkürlich mit leichten und schnellen Fingerbewegungen. Dabei fielen noch mehr musikalische Töne weg (*MRB 3*) Er blieb jedoch bei seinem musikalischen Spiel und versuchte geduldiger zu spielen und es gelang ihm teilweise, das Lied richtig zu spielen (*MRB 5*, *MRB 2*). Dies wiederholte er mehrmals, bis er das Lied auf dem Keyboard durchspielen konnte (Nr. 22, Tabelle 4.1.2).

Als Teilnehmer A das Lied auf dem Keyboard zu spielen begann, war er etwas aufgeregt (D2; K). Obwohl er sich auf das musikalische Spiel konzentrierte und sich bemühte, es mit leichtem Anschlag (D7; k) zu spielen, um so seine Aufregung und Kraft zurückzuhalten, fand er den richtigen Ton nicht schnell genug und drückte schnell den Falschen (D2; Z). Dies verursachte Spannungsschwankungen (D2; r) in seinem musikalischen Spiel. Obwohl er die Melodie auf dem Keyboard spielte, auf dem die Melodie leicht gespielt werden kann, konnte er das klare Volumen der Melodie, wegen seiner musikalischen Tonsuche und seines anhaltenden Tonschlags, kaum erzeugen (D7; R). Dadurch klang sein Liedspiel dumpf und stockend (D7; Z).

Zu Beginn des Liedspiels wollte Teilnehmer A keine Hilfe annehmen. Doch dann merkte er, dass er allein nicht den richtigen musikalischen Ton finden konnte. Daher nahm er die Hilfe von der Therapeutin an (D4; R). Er versuchte jedoch immer wieder, es nach seinem Willen zu spielen (D9; z). Wenn er dann auf ein Problem stieß, spielte er etwas zurückhaltender (D4; K). Das Lied allein zu spielen, erfreute ihn, so dass er es weiter spielte (D4; z). Obwohl er die Hilfe von der Therapeutin annahm (D8; k), richtet sein Interesse an das musikalische Spiel (D6; R und D9; R). Während des Musikspiels schrie er oft, weil er immer wieder den falschen Ton traf und weil sein Mitspieler sein musikalisches Spiel störte. Teilweise wurde er sogar handgreiflich (D8; R und D6; K). Durch seine Geduld (D9; k) machte er beim Musikspiel Fortschritte (D8; z) und verbrachte mehr Zeit mit dem musikalischen Spiel (D6; z).

Im Laufe der Zeit sang Teilnehmer A oft das Lied ‚Alle meine Entchen‘ und der Text wurde immer deutlicher und verständlicher. Diese positive Erfahrung machte ihm Mut, das zweite Lied zu spielen und so bekam er noch einen weiteren Zettel

(Abbildung 3.1.3). Er begann das Lied ‚Bruder Jakob‘ zu spielen, was ihm mehr Konzentration abforderte. Obwohl sein Versuch oft misslang (Nr. 16 von Tabelle 4.1.2), versuchte er es immer wieder. Durch seine Konzentration und Ausdauer konnte er das zweite Lied schnell durchspielen (Nr. 22 von Tabelle 4.1.2). Als Teilnehmer A es endlich durchspielen konnte, sagte er mehrmals zu sich mit fröhlichem und stolzem Gesichtsausdruck (D5; *k*, *z* von Nr. 22), dass er es könne. Dabei war seine Körperhaltung offen (D5; *r* von Nr. 22).

(Abbildung 3.1.3)

f	g	a	g		f	g	a	g
a	b	c		a	b	c		
c	d	c	b	a	f			
c	d	c	b	a	f			
f	c	f		f	c	f		

(Abbildung 3.1.4 (Bruder Jakob, 1998))<sup>64</sup>



Das Lied ‚Bruder Jakob‘ (Abbildung 3.1.4) hat einen 4/4 Takt und steht in F-Dur<sup>65</sup>. Insgesamt hat es 8 Takte. Die Takte 2, 4, 6 und 8 sind aber ein Wiederholungsteil des 1., 3., 5. und 7. Takt ohne Wiederholungsstrich. Der Aufbau des Liedes zeigt die Liedform A B, wobei beide Teile jeweils aus vier Takten bestehen und sich gleichmäßig aufteilen. Die Struktur der jeweiligen Teile ist jedoch unterschiedlich. Der musikalische Bewegungsraum bzw. der Tonumfang oder das Volumen des Liedes ist etwas größer, als im ersten Lied. Obwohl die Bewegungsrichtung sehr wechselhaft ist, hat dieses Lied eine einzige Phrasierung. Teil A besteht nur aus Viertel- und Halbnoten, die den lebhaften

<sup>64</sup> Nur die Melodie wird hier übernommen.

<sup>65</sup> Im Buch steht das Lied in G-Dur. Aber im Unterricht wurde es einen Ton nach unten transformiert, damit die Stimmlage nicht zu hoch ist.



Stil des Liedes unterstreichen, was den Ruf im Text schon spürbar macht. Die sicheren Schritte mit viertel Noten treiben die Kraft, die die musikalische Bewegung und Spannung enthält, nach oben. Die Spannung im Rhythmus bleibt trotz des Rückschlages bzw. der kurzen Rückwärtsbewegung innerhalb des Teils A erhalten und sogar durch den gesamten Teil B, wo sich eine große Abwärtsbewegung zeigt. Die Länge der Takte ist in Teil B die gleiche wie in Teil A, jedoch die Struktur dieses Teils ist anders. Die ersten beiden Takte bestehen aus Achtel- und Viertelnoten, die letzten beiden Takte aus jeweils zwei Viertelnoten und einer halben Note. Die Spannung der Melodie, die durch den lebhaften Ruf im Text und durch die marschierende und treibende Bewegung im Lied anhält, hält fast das ganze Lied hindurch an und löst sich erst in der Schlusskadenz durch die Viertel- und halben Noten in Takt 7 und 8 rasch auf.

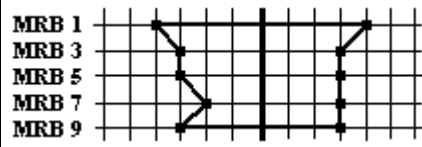
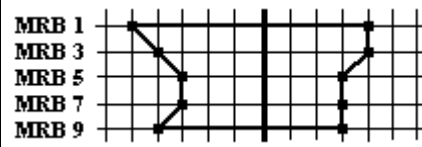
Die Melodie der ersten vier Takte des Teils A läuft stufenweise aufwärts vom Grundton bis zur Dominante. Zu Beginn des zweiten Teils, bzw. des Teils B, steigt die Melodie bis zur Sechsten „d“ auf und kehrt schließlich zum Grundton „f“ zurück. Dann kommt die Schlusskadenz des Liedes, die sprunghaft zwischen dem Grundton und der unteren Dominante pendelt. Diese Bewegung in der Schlusskadenz ist eine kleine Terzbewegung.

Aufgrund der musikalischen Eigenschaften des zweiten Liedes kann der musikalische Spannungsfluss bezüglich D2 des RES-Profiles als groß *R* (Raumkomponente), groß *K* (Kraftkomponente) und kleine *z* (Zeitkomponente) interpretiert werden. Diese Eigenschaften des Liedes, seine ständige Bewegung der Melodie, verlangten von Teilnehmer A mehr Konzentration und Ausdauer (Nr. 16 von Tabelle 4.1.2), als das erste Lied.

Der Vergleich von D1, zwischen Nr. 16 der Tabelle 4.1.2 und Nr. 6 der Tabelle 4.1.1, zeigt die Ähnlichkeiten in den Formen des Rhythmus, nämlich die sympathischen Muster (*MRB 2, MRB 6, MRB 8 und MRB 10*). Die sympathischen Formen des Rhythmus bei dem Liedspiel des Teilnehmers A wurden durch festen und anhaltenden Druck erzeugt, wodurch Teilnehmer A kaum musikalische Volumen im Klang der Melodie erzeugen konnte (D7; *R*). Im Gegensatz zu diesen sympathischen Muster des Rhythmus (*MRB 2, MRB 4, MRB 6, MRB 8 und MRB 10*) sind die parasymphathischen Muster (*MRB 1, MRB 3, MRB 5, MRB 7 und MRB 9*) in Nr. 16 insgesamt stärker ausgeprägt als in Nr. 6. Wahrscheinlich hatte seine musikalische Spielerfahrung mit dem ersten

Lied sein weiteres musikalisches Spiel beeinflusst. Andererseits fand man Spannungsschwankungen in seinem musikalischen Rhythmus (*MRB 3, MRB 9*) in Nr. 16.

(Tabelle 4.1.2)

Nr.	D1	D2	D3	D4	D5	D6	D7	D8	D9
16 24.03.04		rKz		RKz		Rkz	RkZ	rKz	Rkz
22 26.05.04		rkz		rkz	rkz		rkZ	rkz	RkZ

(Die Abkürzungen bedeuten: ‚Nr.‘ Nummer; MRB musikalisch-rhythmische Bewegungsmuster (*MRB*); ‚r‘ kleiner Raum (*r*) und ‚R‘ großer Raum (*R*); ‚k‘ kleine Kraft (*k*) und ‚K‘ große Kraft (*K*); ‚z‘ kleine Zeit (*z*) und ‚Z‘ große Zeit (*Z*).)

Obwohl Teilnehmer A die direkte Hilfe von der Therapeutin ablehnte und die musikalische Einmischung seines Mitspielers in seinem Musikspiel nicht zuließ (D4; *R*), versuchte er das Lied nach dem Zettel zu spielen (D4; *R*) und begann nach kurzer Zeit die musikalische Spielart bestimmter Liedabschnitte von der Therapeutin zu übernehmen (D4; *K*). Obwohl seine Armbewegung klein war (D7; *k*) und er sich allein auf sein musikalisches Spiel konzentrierte (D6; *R*), nahm er zum Teil die musikalische Spielsituation in seiner Umgebung wahr. Teilnehmer A blickte oft zur Therapeutin (D8; *r*), als ob er die Reaktion der Therapeutin sehen wolle (D8; *K*). Er spielte das Lied insgesamt vorsichtig (D9; *z*). Dabei wurde sein Liedspiel langsam (D4; *z*), aber es lief schrittweise weiter (D2; *z*). Schließlich konnte er das Lied bis zum Ende durchspielen (D9; *k*). Dabei fühlte er sich stolz auf (D6; *k*) und selbstsicher (D6; *z*). Beim musikalischen Spiel neigte sich sein Körper zum Musikinstrument und zum Zettel (D9; *R*) und schwankte leicht vorwärts (D8; *z*).

Die Achtelbewegung der Melodie führte dazu, dass Teilnehmer A die musikalischen Töne impulsiv spielte und falsche Töne traf (D2; *K*). Dies führte auch dazu, dass er das Lied nur stockend (D7; *Z*) spielen konnte. Wenn er einen falschen Ton traf, zog er sich

rasch zurück und versuchte langsam und vorsichtig den richtigen Ton auszuwählen (D4; z). Dies führte in dem Musikspiel bzw. im musikalischen Rhythmus zu Spannungsschwankungen (D2; r).

Während Teilnehmer A das Lied ‚Bruder Jakob‘ spielte, spielte er zwischendurch auch das Lied ‚Alle meine Entchen‘, besonders wenn er es schwierig fand, das zweite Lied zu spielen und im musikalischen Spiel Fehler machte. Er spielte allerdings nicht genauso, wie immer, sondern begann klanglich zu experimentieren (Nr. 22 von Tabelle 4.1.2). Er versuchte den musikalischen Klang des Keyboards zu wechseln und das erste Lied in verschiedenen Oktavlagen zu spielen.

Wie Nr. 22 von D1 zeigt, nahmen die parasympathischen Formen des musikalischen Rhythmus (MRB 1, MRB 3, MRB 5, MRB 7 und MRB 9) beim Musikspiel zu. Je mehr die parasympathischen Muster des Rhythmus im musikalischen Spiel zunahmen. Je öfter er das Lied mit leichtem Anschlag (D7; k) gelassener (D2; k) und geduldiger (D2; z) spielte, desto mehr schwankte die Spannung in seinem Liedspiel (D2; r) und desto deutlicher war das Volumen der Melodie wahrzunehmen (D7; r). Als er versuchte, sich an das gemeinsame musikalische Spiel anzupassen (D4; z), variierte er das erste Lied oft (D4; k). Dabei nahm der Rhythmus dieses Musters *MRB 2* und *MRB 4* an und das Lied klang stockend (D7; Z). Für seine Variation übernahm er auch die musikalische Spielart seines Mitspielers oder der Therapeutin (D8; r), denen er aufmerksam zuhörte (D4; r). Er versuchte, sein musikalisches Spiel an das seines Mitspielers und der Therapeutin anzupassen. (D8; k) Teilweise führte er das gemeinsame Musizieren (D8; z). Dabei kam auch der Moment, als das gemeinsame musikalische Spiel harmonisch verlief und alle gemeinsam musizierten und gleichzeitig pausierten (D9; r). Dann lächelte er und setzte das musikalische Spiel fort (D5; k). Sein Musikspiel wurde immer länger, weil er es mehrmals wiederholte (D5; z). Während er sein musikalisches Spiel weiter führte, machte sein Mitspieler ihm einen Vorschlag für das musikalische Spiel (D5; r). Dann nahm er den Vorschlag an und alle musizierten gemeinsam (D9; k). Doch ab und zu spielte er nach seiner eigenen musikalischen Spielart (D9; Z).

Ermutigt von dieser Erfahrung des Liedspiels und der Begleitung der Melodie, die Teilnehmer A vom Keyboard hörte, versuchte er, ein weiteres Lied ‚Alle Vögel sind schon

da‘, das er von der CD (Was Kinder gerne Singen, 2000) hörte (Abbildung 3.1.5), mit der Flöte mitzuspielen.

(Abbildung 3.1.5 (Alle Vögel sind schon da, 2000))

1. Al - le Vö - gel sind schon da, al - le Vö - gel, al - le!  
 Welch ein Sin - gen, Mu - si - zieren, Pfei - fen, Zwitschern, Ti - ri - liern!  
 Früh - ling will nun ein - mar - schieren, kommt mit Sang und Schal - le.

2. Wie sie alle lustig sind,  
 flink und froh sich regen!  
 Amsel, Drossel, Fink und Star  
 Und die ganze Vogelschar  
 Wünschen uns ein frohes Jahr,  
 lauter Heil und Segen.

3. Was sie uns verkünden nun,  
 nehmen wir zu Herzen:  
 Wir auch wollen lustig sein,  
 lustig wie die Vögelein,  
 hier und dort, feldaus, feldein,  
 singen, springen, scherzen.

Das Lied hat einen 4/4 Takt, steht in D-Dur und hat insgesamt 12 Takte. Es liegt eine A B A' Liedform vor. Dieses Lied hat drei Strophen, die Teilnehmer A ohne Schwierigkeiten rhythmisch durchspielte.

Zu Teil A gehören die Takte 1 bis 4, zu Teil B die Takte 5 bis 8 und zu Teil A' die Takte von 9 bis 12. Die Teile A und A' sind in Bezug auf die Melodie identisch, was für die A B A' Liedform nicht ungewöhnlich ist.

Die punktierten Viertel- und die Achtelnoten mit der sprunghaften und lebhaften musikalischen Bewegung bringen den Schwung in das musikalische Spiel. Diese lebhafteste Bewegung mit ihrem Schwung kann man als treibende Kraft oder Spannungsbau verstehen.

Der erste Teil, Teil A, beginnt mit dem Grundton „c“, der mit sprunghafter Bewegung rasch zur Oktave gelangt. Die Melodie gelangt über die kurz anhaltende Dominante

wieder zurück zum Grundton. Der zweite Teil, Teil B, beginnt mit der Dominante und schließt mit der Doppeldominante. Doch es dauert nur zwei Takte lang an und die folgenden zwei Takte sind nur eine Wiederholung ohne Wiederholungsstrich. Diese Wiederholung mit der Doppeldominante klingt im Spiel etwas fremdartig, aber erfrischend. Trotz der anderen musikalischen Baustruktur, die im Lied den Schwung zurückhält und die Spannung aufrecht erhält, behält das Lied durch die komplette Wiederholung A' des ersten Teils A eine klare Struktur.

(Tabelle 4.1.3)

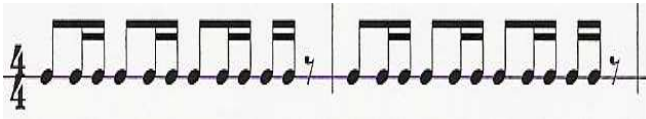
Nr.	D1	D2	D3	D4	D5	D6	D7	D8	D9
19 05.05.04		RKz		RKz		Rkz	rkz	rKz	rkz

(Die Abkürzungen bedeuten: ‚MRB‘ musikalisch-rhythmische Bewegungsmuster (*MRB*); ‚r‘ kleiner Raum (*r*) und ‚R‘ großer Raum (*R*); ‚k‘ kleine Kraft (*k*) und ‚K‘ große Kraft (*K*); ‚z‘ kleine Zeit (*z*) und ‚Z‘ große Zeit (*Z*).)

Als Teilnehmer A dieses Lied von der CD hörte, war es ihm nicht bewusst, dass er keinen Text hörte. Denn auf CD war es nur Instrumental zu hören. Später fragte er, wieso niemand sang. Obwohl die Therapeutin ihm einen Zettel mit dem Liedtext gab, wollte er den Text nicht nachlesen. Als er das Lied hörte, hatte er die Flöte in der Hand und begann sofort mitzuspielen. Er wollte wissen, wie man es auf der Flöte spielen kann. Die Therapeutin zeigte ihm die Griffe. Er blies die Flöte jedoch nur nach dem Rhythmus. Für ihn war es wahrscheinlich nicht wichtig, welchen musikalischen Ton er mit welchem Finger spielen musste oder ob er überhaupt den richtigen Ton anblies. Sein musikalischer Rhythmus nahm gleichermaßen sowohl parasymphatische (MRB 1, MRB 3, MRB 5, MRB 7 und MRB 9), als auch sympathische Muster (MRB 2, MRB 4, MRB 6, MRB 8 und MRB 10) in bezug auf den Spannungsfluss-Rhythmus D1 vom RES-Profil an, die sich in Tabelle 4.1.3 zeigen. Der Rhythmus seines Flötenspiels hing mit seiner Atemlänge eng zusammen (D6; *R*). Teilnehmer A konzentrierte sich darauf, dem Rhythmus des Liedes zu folgen (D4; *R*). Bei seinem musikalischen Spiel spürte man seine Atemkraft etwas zurückhaltend (D4; *z*), was dem Rhythmus sympathische



(Abbildung 3.1.7)



Beim Trommelspiel konnte Teilnehmer A seine Energie auf das Musikinstrument übertragen, was sich in der Lautstärke seines musikalischen Spiels zeigte. Mit Hilfe des Schlegels konnte er sogar die Lautstärke des musikalischen Klangs verstärken. Er trommelte auch ab und zu ohne Schlegel mit der bloßen Hand. Anstatt nur die Stärke des Klangs zu hören, konnte er durch den Kontakt mit dem Fell des Musikinstruments die Klangwellen körperlich spüren. Aber er nahm es kaum wahr. Stattdessen nahm er wieder den Schlegel, mit dem er lauter spielen konnte, worauf er auch immer Lust hatte.

### 8.1.3 Zum Schluss

Das neue Konzept der Musiktherapie, hat drei Prinzipien. Die Diagnostik, die Erlebnisvertiefung und die Handlungsaktivierung, welche die musiktherapeutische Arbeit ständig begleiten sollen, was auch in dieser Arbeit geschah.

Der Teil der Diagnostik half dabei, die guten und schlechten Eigenschaften des Kindes zu erkennen und festzustellen, welche Eigenschaft gerade im Vordergrund steht. Je nach Ergebnis wurden die Arbeitsmaterialien oder die Arbeitsrichtung der jeweiligen Unterrichtsstunde ausgewählt.

Während der ersten musiktherapeutischen Unterrichtsstunden wurde es deutlich, dass Teilnehmer A gern sang und musizierte, da er oft das Lied ‚Alle meine Entchen‘ vortrug. Außerdem zeigte sich, dass das Trommelspiel ihm sehr vertraut war und dass er fast immer allein spielen wollte und spielte. Sein musikalisches Spiel war jedoch oft nur von kurzer Dauer.

Nach diesen Erkenntnissen wurde ihm die Möglichkeit angeboten, das Lied, zum Beispiel ‚Alle meine Entchen‘, instrumental zu spielen. Hier wurde versucht die Vertrauensbasis zu stärken, indem ein ihm bekanntes Lied mit einer neuen Herausforderung, nämlich dem Instrumentenspiel, verknüpft wurde. Dies bezweckte auch, seine Handlung zu aktivieren und sein Interesse am musikalischen Spiel zu unterstützen. Nebenbei

wurde auch das Instrument bzw. die Trommel angeboten, damit er jeder Zeit zu seinem vertrauten Spiel zurückkehren konnte. Sobald er dieses Angebot annahm, begann er zu erleben und seine Erfahrungen im musikalischen Spiel zu machen.

Das Liedspiel spielte die Hauptrolle bei seinen gesamten musikalischen Handlungen, wobei Teilnehmer A all seine musikalischen Erfahrungen innerhalb dieses Unterrichts sammelte.

Während er das erste Lied ‚Alle meine Entchen‘ spielte, trommelte er oft, gerade wenn ihm das Spiel des ersten Liedes schwierig erschien. Er trommelte entspannt nach seinem gewohnten Rhythmus, den er schon von der ersten musiktherapeutischen Unterrichtsstunde an gespielt hatte. Nachdem er das erste Lied problemlos durchspielte und es sogar variieren konnte, bekam er ein weiteres Angebot, nämlich ein anderes Lied zu spielen. Als er das zweite Lied zu spielen begann und dabei selbst mit seinem Liedspiel nicht zufrieden war, was an seinem Schreien und an seiner Körperhaltung ersichtlich war, spielte er immer wieder das erste Lied. Außerdem trommelte er hin und wieder in seinem gewohnten Rhythmus. Sein musikalisches Spielverhalten wird folgendermaßen interpretiert, dass das Liedspiel eine Herausforderung, einen Reiz, für ihn bedeutete. Er begegnete ihr/ihm und versuchte sie/ihn zu bewältigen. Als seine Kraft bzw. seine Konzentration und Ausdauer nachließ, kehrte er rasch zu seiner sicheren Umgebung zurück, wobei er sein vertrautes Spiel, bzw. das Trommelspiel und später das Spiel des ersten Liedes, wieder aufnahm. Nach einiger Zeit kam er zurück und versuchte erneut, seine Herausforderung, seinen Reiz, zu bewältigen. Als das Liedspiel erfolgreich war, wurde sein Selbstbewusstsein gestärkt, was sich durch seinen lauten Ausruf „Ich kann es“ und seine Bereitschaft, weitere Herausforderung anzutreten, bestätigte.

Es kann auch angenommen werden, dass sein zunehmendes Selbstbewusstsein durch seine positive Erfahrung auch sein Sozialverhalten positiv beeinflusst. Wenn Teilnehmer A von seinem Mitspieler gestört wurde, reagierte er in der musikalischen Anfangsphase seines Musikspiels, indem er sich wortlos von seinem Mitspieler abwandte. Im Laufe der Zeit zeigte er eine veränderte Reaktion. Jetzt reagierte er auf die Störung mit Schreien und/oder mit einer körperlichen Auseinandersetzung. Nachdem ihm sein Erfolg beim Liedspiel bewusst war, reagierte er auf die Störung seines Mitspielers etwas nachsichtiger. Er war sogar bereit, den Wunsch seines Mitspielers zu akzeptieren, die



ganze musiktherapeutische Unterrichtsstunde nur Musik von der CD zu hören. Er war bereit, der Musik zuzuhören, obwohl er eigentlich das Instrumentenspiel und aktive Bewegung dem Musikhören im Sitzen vorzog. Obwohl er immer noch nicht von sich aus seinem Mitspieler annährte, entwickelte sich sein Sozialverhalten positiv, wobei er seinen Mitspieler akzeptierte und mit ihm zusammenarbeitete.

Während des Liedspiels wurde seine Konzentration und seine Ausdauer beim musikalischen Spiel gestärkt, was sich vor allem in seinem Spielverhalten zeigte. Allerdings konnte das durch die Datenerhebung nicht nachgewiesen werden.

## **8.2 Teilnehmer R**

### **8.2.1 Musiktherapeutischer Unterricht**

Als Teilnehmer R zum musiktherapeutischen Unterricht kam, sah er körperlich gepflegt, aber angespannt aus. Wenn er im Raum eintraf, war er unschlüssig, was er zuerst tun sollte. Dann ging er direkt zu einem Musikinstrument, das er nach seiner Größe auswählte. Er wanderte jedoch schon bald darauf von Musikinstrument zu Musikinstrument. Dabei zögerte er allerdings, eines gleich auszuprobieren. Kurz darauf suchte er sich ein Musikinstrument aus, auf dem er dann mit heftigen Körperbewegungen laut spielte. Als die Therapeutin mit den Teilnehmern über den Unterricht sprach, hörte er zu. Aber er war nicht bereit, mitzumachen.

Obwohl Teilnehmer R im Unterricht nicht sehr gesprächig war, zögerte er nicht zu antworten, wenn ihn jemand ansprach. Seine Stimme war sehr leise, so dass man ihn kaum verstehen konnte. Andererseits schrie er, zumindest in der früheren Spielphase, oft und laut.

Allgemein lag sein Interesse mehr im gemeinsamen Musikspiel als im Solospiel. Er spielte gern mit einem Musikinstrument, an dem er seine Kraft heraus lassen konnte. Solche Instrumente, wie z. B. die Trommel und das Metallophon, schlug er laut und heftig, dass dabei sogar einmal eine Trommel und die Schlegel beschädigt wurden. Für einige Zeit nahm er auch die Triangel, mit der er die gesamte musikalische Spielsituation kontrollierte. Für seine eigene Musik nahm er die Flöte, die Mundharmonika, das Keyboard und das Metallophon, mit denen man einfache Melodien gut spielen kann.

Obwohl Teilnehmer R im Unterricht oft im Mittelpunkt stand, war er zunächst nicht bereit, mit jemandem musikalisch zusammenzuarbeiten. Er mischte sich oft in das musikalische Spiel seines Mitspielers ein. Dabei erzeugte er laute, musikalische Klänge und machte heftige Bewegungen. Obwohl seine plötzliche Einmischung oft ein Signal seiner Bereitschaft zur Zusammenarbeit war, sah sein Mitspieler ihn oft als Störer an und unterbrach sein musikalisches Spiel. Teilnehmer R näherte sich seinem Mitspieler im Unterricht jedoch immer wieder.

Als sein Mitspieler im Unterricht die Triangel als Musikinstrument entdeckte und sie in der Hand hatte, sah auch Teilnehmer R dieses Instrument. Er nahm sie seinem Mitspieler sofort weg und versuchte, mit ihr das gesamte musikalische Spiel zu kommandieren. Er stellte einige Regeln auf, die er durch sein Triangelspiel verdeutlichte und verlangte von seinem Mitspieler und der Therapeutin, nach seinem Signalzeichen mit Triangel entweder zu spielen oder zu pausieren. Er erklärte oft die musikalischen Spielregeln, bzw. die Bedeutung seiner Klangzeichen und gab immer wieder Anweisungen mit kräftiger Stimme. Als sein Mitspieler und die Therapeutin eine Zeitlang nach seinen Anweisungen musizierten, war er zunächst überrascht. Er freute sich jedoch sehr über dieses Zusammenspielen aller Mitspieler nach seinem Kommando. Seit dieser Unterrichtsstunde wollte er immer wieder die Triangel für sich haben und seinen Mitspielern Spielanweisungen erteilen. Aber nach einigen Malen wollte sein Mitspieler nicht mehr mitmachen. Er versuchte dennoch immer wieder, nach seinem Willen die gesamte musikalische Spielsituation zu lenken. Dann er gab es schließlich auf und begann mit dem Instrument das musikalische Spiel seines Mitspielers zu begleiten. Seit dieser Erfahrung nahm er das musikalische Spiel seines Mitspielers wahr und spielte oft freiwillig mit.


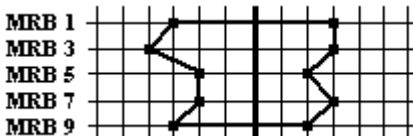
Im Laufe der Zeit mischte Teilnehmer R sich nicht mehr so heftig und plötzlich, sondern vorsichtiger ein und versuchte das musikalische Spiel seines Mitspielers leise mitzuspielen. Dadurch wirkte sein Verhalten im musikalischen Spiel eher vorsichtig und langsam. Diese Änderung seines Spielverhaltens nahm auch sein Mitspieler wahr und war bereit, ihn mitspielen zu lassen. Als sein Bemühen von der Therapeutin und seinem Mitspieler wahrgenommen und anerkannt wurde, nahm dieses Verhalten im musiktherapeutischen Unterricht immer mehr zu. Nebenbei nahm er sich jedoch auch Zeit für sich selbst, zog sich von allem zurück und widmete sich in dieser Zeit seiner eigenen Musik.

In der späten musikalischen Spielphase versuchte Teilnehmer R eher die Lieder von der CD zu hören, als zu spielen und mitzusingen. Dabei nahm er eine bequeme Sitzstellung ein oder legte sich auf die Fensterbank. Außerdem behinderte er seinen Mitspieler, der die Musik instrumental begleitete. Als sein Mitspieler die Lieder mitsang, ließ er es zu und betrachtete es sogar belustigt. Beim Musikhören erschien seine Körperhaltung etwas lockerer als beim Spielen oder Singen.

### **8.2.2 Interpretation des musikalischen Verlaufs nach dem RES-Profil**

Teilnehmer R sang gern, besonders das Lied ‚Alle meine Entchen‘, das er in jeder musiktherapeutischen Unterrichtsstunde sang. Zu Beginn des Unterrichts konnte er das Lied nicht bis zum Ende durch singen. Der Grund dafür könnte sein, dass er nicht den gesamten Text kannte, oder dass er keine Geduld hatte, den richtigen Text bis zum Ende durchzusingen. Später sang er das Lied mehrmals bis zum Ende durch. Er war eigentlich derjenige, der zuerst dieses Lied zu singen begann. Im Laufe der Zeit sang und spielte sein Mitspieler es auf dem Keyboard aber noch intensiver als er. Als ihm dies bewusst wurde, hörte er auf, es zu singen und wollte es auch nicht auf dem Keyboard spielen.

(Tabelle 4.2.1)

Nr. <sup>66</sup>	D1	D2	D3	D4	D5	D6	D7	D8	D9
2 26.11.03		RKZ	RKz			rKZ	RKZ	RKZ	RKZ
9 04.02.04		RKz		rkZ	RKZ		rkZ	RkZ	rkZ

(Die Abkürzungen bedeuten: ‚Nr.‘ Nummer; ‚MRB‘ musikalisch-rhythmisches Bewegungsmuster (*MRB*); ‚r‘ kleiner Raum (*r*) und ‚R‘ großer Raum (*R*); ‚k‘ kleine Kraft (*k*) und ‚K‘ große Kraft (*K*); ‚z‘ kleine Zeit (*z*) und ‚Z‘ große Zeit (*Z*).)

Tabelle 4.2.1 stellt teils sein musikalisches Spielverhalten<sup>67</sup> (D1-D4 und D7) und teils seine Haltung oder sein Sozialverhalten<sup>68</sup> im musikalischen Spiel (D5, D6, D8 und D9) in bezug auf das Lied ‚Alle meine Entchen‘<sup>69</sup> dar. In der zweiten musiktherapeutischen Unterrichtsstunde (Nr. 2, Tabelle 4.2.1) sang er es meist unabhängig von dem musikalischen Spiel seines Mitspielers, aber nach seinem eigenen Gesangstempo, Rhythmus und Text. Nr. 9 von Tabelle 4.2.1 stellt das Zusammenspiel dieses Liedes zwischen ihm, seinem Mitspieler und der Therapeutin dar.

Einige Veränderungen, sowohl in seinem musikalischen Spielverhalten, als auch in seinem Sozialverhalten während des Zusammenspiels zwischen Nr. 2 und Nr. 9 sind in Tabelle 4.2.1. zu erkennen.

In dieser musiktherapeutischen Unterrichtsstunde (Nr. 2, Tabelle 4.2.1) begleitete Teilnehmer R seinen eigenen Gesang dieses Liedes rhythmisch, sowohl auf der Trommel, als auch mit dem Metallophon (D3; z). Er spielte es aber gerade dann (D3; R) besonders laut, wenn sein Mitspieler ebenfalls dieses Lied sang und spielte. Dazu behielt er sein

<sup>66</sup> Dies ist lediglich ein Ausschnitt des Diagramms. Die Nummer wurde übernommen.

<sup>67</sup> Hier ist der Stil seiner Musik, die er gerade gespielt oder gesungen hat, gemeint.

<sup>68</sup> Hier ist das Verhalten zu seinen Mitmenschen, seinem Musikinstrument und sich selbst gemeint.

<sup>69</sup> Siehe vorheriges Kapitel, in dem sich die Analyse dieses Liedes bezüglich der musikalischen Interpretation befindet.

eigenes Tempo und seine eigene Lautstärke bei (D7; K) und spielte nach seinem eigenen musikalischen Rhythmus mit heftigen Körperbewegungen (D3; K). Sein Mitspieler fand es jedoch zu heftig und brach deshalb sein eigenes musikalisches Spiel ab (D3). Teilnehmer R sang das Lied immer wieder allein (D6), wobei er nur die Hälfte des Textes mit seiner kräftigen Stimme verständlich sang und sein Gesang dann in ein Schreien überging (D6; K). Ab und zu sang er es mit einem komplett neuen Text, aber in demselben Rhythmus (D6; r). Dies machte ihm viel Spaß (D6; Z).

D1 von Nr. 2 zufolge traten das *MRB 6*, *MRB 9* und *MRB 10* der musikalischen Rhythmen im Gegensatz zu den übrigen Muster des Rhythmus in seinem Liedspiel besonders stark hervor.

Der musikalische Klang, der sympathische Rhythmen (*MRB 2*, *MRB 4*, *MRB 6*, *MRB 8*, *MRB 10*) annahm, klang stockend und scharf (D7; Z), und bildete kaum Volumen im musikalischen Spiel (D7; R). Die Spannung hielt dennoch an (D2; R). Er sang und spielte das Lied auf dem Metallophon und auf der Flöte etwas erregt (D2; K) und impulsiv (D2; Z) Während Teilnehmer R das Lied sang oder auf der Flöte rhythmisch spielte, schritt er quer durch das Zimmer (D8; R). Er schaute seinen Mitspieler und die Therapeutin nicht direkt an, beobachtete jedoch das musikalische Spiel seines Mitspielers und der Therapeutin. Als er doch Blickkontakt mit der Therapeutin hatte (D9; K), wendete er seinen Blick schnell ab und ging zu der anderen Seite des Raumes (D8; Z). Als er sang und gleichzeitig auf dem Metallophon spielte, neigte er sich etwas zu seinem Musikinstrument (D8; K) und spielte in verschiedenen Spielarten (D9; Z) nur für sich (D9; R).

Als sein Mitspieler das Lied ‚Alle meine Entchen‘ auf dem Keyboard immer wieder und intensiv spielte (Nr. 9), hörte Teilnehmer R dem musikalischen Spiel seines Mitspielers oft aufmerksam zu (D4; r). Ab und zu sang er mit und begleitete auch rhythmisch das Liedspiel seines Mitspielers mit der Flöte (D9; k), unauffällig und leise (D9; Z). Als er einen wiederholten Fehler seines Mitspielers hörte, spielte er es selbst rhythmisch mit seiner kräftigen Stimme vor (D4; Z). Dabei vermied er den direkten Blickkontakt mit irgendjemandem. Dann begleitete er wieder langsam (D4; k) und unauffällig das Spiel seines Mitspielers (D9; Z). Obwohl er nicht den ganzen Liedtext deutlich sang, konnte

er das Lied jedoch rhythmisch bis zum Ende auf einem Instrument zusammen mit der Therapeutin spielen.

Der Vergleich seinen musikalischen Rhythmusmuster (D1) zwischen Nr. 2 und Nr. 9 von Tabelle 4.2.1. zeigte die klare Veränderung, dass sein rhythmisches Spiel des Liedes ‚Alle meine Entchen‘ viel flüssiger (*MRB 5* und *MRB 7*) und sanfter (*MRB 3*) vorgetragen wurde. Die sympathischen Muster (*MRB 2*, *MRB 4*, *MRB 6*, *MRB 8* und *MRB 10*) des Rhythmus in seinem musikalischen Spiel regulierten sich durch die Abnahme des *MRBs 10* und die Zunahme des *MRBs 8*. Die parasympathischen Muster (*MRB 1*, *MRB 3*, *MRB 5*, *MRB 7* und *MRB 9*) des Rhythmus nahmen in seinem musikalischen Spiel zu. Außerdem gab es, wahrscheinlich wegen seines zurückhaltenden Spielverhaltens (D2; *r*), Spannungsschwankungen in seinem Liedspiel. Teilnehmer R passte sich oft an das musikalische Spiel seines Mitspielers an. Trotzdem schien es, dass er beim musikalischen Spiel innerlich erregt und gefühlsmäßig beteiligt (D2; *K*) war, als er mit seinem Mitspieler und der Therapeutin das Lied bis zum Ende durchspielte. Er reagierte teilweise impulsiv, besonders wenn sein Mitspieler das Lied nicht richtig spielte. Dann spielte er diesem das Lied vor (D2; *z*). Danach zog er sich etwas zurück (D5: *Z*) und begleitete wieder leise das Liedspiel seines Mitspielers.

Als Teilnehmer R mit der Flöte spielte, konnte er im Liedspiel nicht die richtigen Töne finden, weil er die Flöte nicht richtig spielen konnte. Dennoch erzeugte er verschiedene Töne durch kontrollierte Fingerbewegungen (D7; *k*), die jedoch ein schwaches musikalisches Klangvolumen (D7; *r*) bildeten. Durch seine Atemlänge und Atemkraft bildete er das *MRB 3* (D1). Sein gesamtes rhythmisches Liedspiel klang dumpf und stockend (D7; *Z*). Während seines rhythmischen Liedspiels bewegte er sich oft quer durch den Raum (D8; *R*). Dabei schaute Teilnehmer R auf seinen Mitspieler und zog sich dann zu seinem eigenen musikalischen Spiel zurück (D5; *R*). Wenig später ging er wieder zu seinem Mitspieler zurück (D5; *K*). Er wandelte sich das Zimmer herum. Zugleich betrachtete er die gesamte musikalische Spielsituation, bzw. die Beziehung zwischen seinem Mitspieler und der Therapeutin und die Beziehung zwischen den Spielern und dem Musikinstrument (D9; *r*). Ab und zu spielte er das musikalische Spiel seines Mitspielers leise mit (D9; *k*), und akzeptierte die Spielsituation, anstatt seinen eigenen Willen durchzusetzen (D9; *Z*). Sein Blick und sein Körper richteten sich oft auf seinen Mitspie-

ler (D8; k). Er folgte dem Liedspiel seines Mitspielers mit seinem Blick, während er selbst das musikalische Spiel seines Mitspielers begleitete (D8; Z).

Als sein Mitspieler von der Therapeutin einen Zettel für das Liedspiel bekam, bat Teilnehmer R die Therapeutin, das Lied mit einem anderen Text für ihn zu singen. Dabei sang er zuerst die erste Zeile „Alle meine Affen in dem Zoo, in dem Zoo...“ und das Lied wurde von der Therapeutin nach seiner Anleitung komplett umgeschrieben. Obwohl der Gesangstext des ersten Liedes nun vollkommen verändert worden war, blieb die Melodie dieses Liedes identisch mit der des ersten Liedes.

(Abbildung 3.2.1)

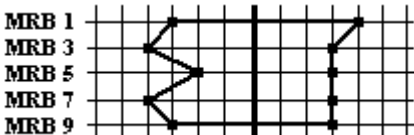
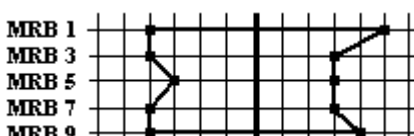
Alle meine Affen	in dem Zoo	in dem Zoo
Spielen	Springen	Klettern
und essen	Bananen	

Als Teilnehmer R diesen Zettel (Abbildung 3.2.1) bekam, versuchte er das Lied auf dem Keyboard zu spielen. Es war sein erster Versuch überhaupt, das Lied auf dem Keyboard zu spielen. Er hatte Schwierigkeiten, den richtigen Ton zu finden, aber er wollte keine Hilfe annehmen (D3). Mit viel Mühe konnte er es dennoch recht schnell allein auf dem Keyboard (D6) spielen. Als er es durchspielen konnte (D2), wollte er dieses Lied nicht mehr spielen (Nr. 16 von Tabelle 4.2.2). Den Grund nannte er aber nicht. Nach dieser Erfahrung, den Text neu zu schreiben und es auf dem Keyboard zu spielen, versuchte er gleich, selbst zu komponieren. Er gab der Therapeutin sein Schreiben und verlangte von ihr, dass sie es auf dem Keyboard spielte. Diesen Tag und die übrige Zeit des Unterrichts verbrachte er damit, selbst etwas musikalisch zu schreiben.

Das Lied ‚Alle Vögel sind schon da‘ spielte Teilnehmer R auf dem Keyboard (Nr. 17 von Tabelle 4.2.2), wobei er auch diesmal wieder allein musikalisch spielen wollte (D6). Obwohl er einige Male Schwierigkeiten bei der Tonsuche und beim Tempohalten hatte, konnte er es dennoch schnell allein durchspielen. Nach dem er es einmal durchgespielt hatte, atmete er etwas leichter und nahm eine breite Körperhaltung an. Dann stand

er von seinem Musikinstrument auf. Das war sein letztes Liedspiel auf dem Keyboard<sup>70</sup>. Danach spielte er nur dann und wann nach seiner eigenen Musik, z. B. Terz- und Quintebewegungen, auf dem Keyboard (Abbildung 3.2.2, 3.2.3 und 3.2.4).

(Tabelle 4.2.2)

Nr.	D1	D2	D3	D4	D5	D6	D7	D8	D9
16 24.03.04		rkz	Rkz			rkZ	RkZ	RKZ	RKz
17 31.03.04		RKZ	RKz			Rkz	rkZ	rKZ	RKz

(Die Abkürzungen bedeuten: ‚Nr.‘ Nummer; ‚MRB‘ musikalisch-rhythmisches Bewegungsmuster (*MRB*); ‚r‘ kleiner Raum (*r*) und ‚R‘ großer Raum (*R*); ‚k‘ kleine Kraft (*k*) und ‚K‘ große Kraft (*K*); ‚z‘ kleine Zeit (*z*) und ‚Z‘ große Zeit (*Z*).)

Die Analyse des Liedes ‚Alle Vögel sind schon da‘ zeigt<sup>71</sup>, dass es ein lebhaftes und leicht sprunghaftes Lied ist. Die Lebhaftigkeit dieses Liedes kam auch im musikalischen Spiel des Teilnehmers R zur Geltung. Sein musikalischer Rhythmus dieses Liedes lässt sich in den drei Bewegungskomponenten Raum, Kraft und Zeit in bezug auf den Spannungsfluss-Rhythmus (D1) erkennen. Die parasymphatischen Muster des musikalischen Rhythmus (MRB 1, MRB 3, MRB 5, MRB 7 und MRB 9) prägten sich in seinem Liedspiel allmählich ähnlich stark, wie die sympathischen Muster des musikalischen Rhythmus (MRB 2, MRB 4, MRB 6, MRB 8 und MRB 10) aus (Nr. 17). Obwohl die Spannung im musikalischen Liedspiel anhielt (D2; *R*) und obwohl Teilnehmer R bei der musikalischen Tonauswahl etwas zögerte (D3; *z*), konnte man im Liedspiel erkennen, dass Teilnehmer R während des musikalischen Spiels innerlich leicht erregt war (D2; *K*). Er wiederholte das Lied teilweise (D2; *Z*) und spielte mit all seiner Kraft

<sup>70</sup> Nach diesem musikalischen Instrumentenspiel spielte er das Lied oft, aber nicht auf dem Keyboard, sondern mit anderen Musikinstrumenten, besonders mit der Flöte und mit der Mundharmonika.

<sup>71</sup> Siehe vorheriges Kapitel.



(D3; *K*). Sein Körper bewegte sich im musikalischen Spiel leicht zur Seite (D8; *r*). Beim Liedspiel erzeugte er das musikalische Volumen der Melodie (D7; *r*), indem er mit den Fingern kleine und vorsichtige Bewegungen machte (D7; *k*), bestimmte Griffe jedoch schwer ausführte. Wegen der Kraft, die Teilnehmer R in seinem musikalischen Spiel anwendete, verlief das gesamte Liedspiel dumpf und stockend (D7; *Z*), wie es oft beim ersten Spielversuch beobachtet werden konnte. Während er allein und laut (D8; *Z*)<sup>72</sup> spielte, sagte er, dass er es allein schaffen könne (D6; *k*), obwohl es nicht leicht für ihn war. Er verlangte, allein gelassen zu werden (D6; *z*) und so blieb er bei seinem musikalischen Spielversuch allein (D3; *R*). Er neigte sich zu seinem Musikinstrument (D6; *R*), wobei er nur das Musikinstrument und den Zettel im Auge hatte (D9; *R*). Er machte seinen Körper klein (D9; *K*), und setzte das musikalische Spiel nach seiner Art (D8; *K*), nachdenkend fort (D9; *z*).

Das musikalische Zusammenspiel des Liedes mit seinem Mitspieler kam im musiktherapeutischen Unterricht immer häufiger vor, mal mit der Flöte und mal singend. Dies wurde mal nach dem Vorschlag der Therapeutin und mal freiwillig durchgeführt. Teilnehmer R beachtete immer mehr das musikalische Spiel seines Mitspielers<sup>73</sup> und bemühte sich, sein musikalisches Spiel immer mehr an dieses anzupassen.

Schließlich konnte Teilnehmer R auch den Text des ersten Liedes allein bis zum Ende verständlich durchsingen. Als er das Liedspiel seines Mitspielers hörte und dabei mitsingen begann, übernahm er das Tempo und den Rhythmus des musikalischen Spiels seines Mitspielers. Wenn sein Mitspieler falsch gespielt hatte und gleich darauf von Neuem anfang zu spielen, wartete er auf seinen Mitspieler und wiederholte sogar die Stelle, die sein Mitspieler wiederholte. Außerdem wurde sein Gesang auch langsamer und kontrollierter, als vorher.

Außer dem Liedsingen verfiel Teilnehmer R in der späteren, musikalischen Spielphase hin und wieder in einen Sprechgesang, wobei er vom Schreien in einen musikalischen Sprechgesang übergang, dessen Text jedoch keinen Sinn enthielt.

---

<sup>72</sup> Die Lautstärke im musikalischen Spiel bedeutet oft einen Schutzmechanismus.

<sup>73</sup> Siehe Graphik 1.2.4.1.

Nach der Hälfte der gesamten musikalischen Spielphase war sein Spielverhalten besonders auffällig. Wenn Teilnehmer R mit irgend einem Musikinstrument, meist mit der Flöte oder der Mundharmonika, die er je nach Unterrichtsstunde benutzte, spielen wollte, zog er sich von allem zurück. Er kapselte sich mit einem Musikinstrument ab, zog sich vom gemeinsamen musikalischen Spiel zurück und begab sich an einen Platz, an dem er von niemandem gestört wurde und an dem er auch selbst das musikalische Spiel seines Mitspielers nicht behinderte. Dann spielte er einige Zeit für sich. Sein Instrumentenspiel war eine Art musikalischer Improvisation. Er ignorierte völlig seine Umgebung und die gesamte Spielsituation. Als er sich mit seiner Musik beschäftigte, versuchte die Therapeutin, seine Musik zu begleiten oder mit ihm musikalisch zu kommunizieren. Er nahm es jedoch nicht wahr, da er in sein musikalisches Spiel vertieft war (Nr. 27)<sup>74</sup>. Nach einiger Zeit beendete er sein eigenes musikalisches Spiel, kam zu sich und wandte sich seinem Mitspieler oder der Therapeutin zu, wobei seine Körperhaltung und sein Gesichtsausdruck völlig entspannt erschienen.

(Tabelle 4.2.3)

Nr.	D1	D2	D3	D4	D5	D6	D7	D8	D9
27 30.06.04		Rkz	Rkz			Rkz	rkz	rKz	Rkz

(Die Abkürzungen bedeuten: ‚Nr.‘ Nummer; ‚MRB‘ musikalisch-rhythmische Bewegungsmuster (MRB); ‚r‘ kleiner Raum (*r*) und ‚R‘ großer Raum (*R*); ‚k‘ kleine Kraft (*k*) und ‚K‘ große Kraft (*K*); ‚z‘ kleine Zeit (*z*) und ‚Z‘ große Zeit (*Z*).)

Sein musikalisches Spiel klang mal gereizt und mal sanft und weich. Jedoch waren, wie D1 von Tabelle 4.2.3 zeigt, die parasymphatischen Muster des Rhythmus (MRB 1, MRB 3, MRB 5, MRB 7 und MRB 9) in seinem musikalisches Spiel etwas stärker, als

<sup>74</sup> Der musikalische Spielverlauf konnte nach dem RES-Profil wiedergegeben werden. Die Melodie, die er gespielt hat, war kaum durch Musiknotation niederschreiben. Obwohl er einige Male mit irgend einem Musikinstrument frei gespielt hat, und obwohl die Melodie jedes Mal ähnlich verlief, war das Spiel bzw. die Melodie dennoch jedes Mal einmalig. Darum wird in dieser Arbeit das RES-Profil dargestellt und interpretiert, anstatt die Melodie niederschreiben und zu analysieren.

die sympathischen Muster der Rhythmus (MRB 2, MRB 4, MRB 6, MRB 8 und MRB 10). Obwohl die Zeitkomponente etwas schwächer war, als andere Bewegungskomponenten, waren die drei Bewegungskomponenten Raum, Kraft und Zeit in seinem musikalischen Spiel deutlich zu erkennen. Die Raumkomponente (MRB 1 und MRB 2) prägte sich im musikalischen Spiel stärker aus, als die Komponenten Kraft oder Zeit. Doch in der Kombination (MRB 7 und MRB 8) der Raumkomponente mit der Zeitkomponente (MRB 5 und MRB 6) regulierte sie sich. Die musikalischen Klänge bildeten Volumen im musikalischen Spiel (D7; *r*) und sein musikalisches Spiel hatte einen rhythmischen Fluss (D7: *z*), und verlief gleichmäßig (D3; *R*), sanft und leicht (D3; *k*). Wie das musikalische Spiel entspannt klang (D2; *k*), spielte Teilnehmer R es gelassen (D2; *R*). Er trug auch das musikalische Spiel mit dem kleinen und leichten Schlag (D7; *k*) allmählich vor (D2; *z*). Er war in sein musikalisches Spiel vertieft (D3; *z* und D8; *K*), wobei er seine Umgebung nicht wahrnehmen konnte (D6; *R*). Sein musikalisches Spiel klang, als ob sein Gefühl mit der Musik verbunden war (D9; *k*). Die Beziehung zwischen ihm und seinem Musikinstrument stand im Vordergrund seines Spielverhaltens (D9; *R*). Seine Körperhaltung war entspannt (D6; *z*) und locker (D6; *k*). Während des musikalischen Spiels schwankte sein Körper leicht seitlich (D8; *r*) und doch führte er problemlos (D8; *z*) sein musikalisches Spiel fort (D9; *z*).

Als das Keyboard im musiktherapeutischen Unterricht angeboten wurde, nahm Teilnehmer R sich Zeit, um das Musikinstrument Keyboard zu erkunden (D9; *R*)<sup>75</sup>, wobei er zuerst versuchte die Funktion der Knöpfe auf dem Keyboard zu erfahren. Als er die Anweisung: „das Melodiespiel auf dem Keyboard zu wiederholen“ von der Therapeutin gehört hatte, spielte er ein musikalisches Motiv auf dem Keyboard, zu dem nur die vier Töne *c' h' b' a'* gehören.

(Abbildung 3.2.2)



<sup>75</sup> Siehe Graphik 1.2.7.

Die Stufenbewegung dieser vier musikalischen Töne (Abbildung 3.2.2) kam im jeweiligen, musiktherapeutischen Unterricht immer wieder vor. Im Laufe der Zeit wurde sie noch erweitert (Abbildung 3.2.3 und 3.2.4)<sup>76</sup>. Teilnehmer R spielte sie aber nur auf dem Keyboard.

Nach einiger Zeit transportierte er sie in verschiedene Oktavlagen. Trotz der unterschiedlichen Oktavlagen spielte er die Töne c, h, b, a immer wieder mit der Terzbewegung. Er spielte sie meist recht impulsiv. Das Tempo seines musikalischen Spiels war in der früheren, musikalischen Spielphase sehr schnell und die Bewegung seiner Finger war energiegeladen, aber zurückhaltend. Außerdem war seine Armbewegung sehr angespannt. Aufgrund dessen fielen auch oft die Zwischentöne aus. Sein Körper neigte sich zum Musikinstrument, und seine Augen richteten sich auf die Tasten des Keyboards.

Teilnehmer R musste oft das Musikinstrument mit seinem Mitspieler teilen, so war sein musikalischer Spielbereich auf dem Keyboard sehr klein. Aber er hatte die Hälfte der Tasten des Keyboards für sich. Dennoch nützte er nicht den ganzen Bereich, sondern blieb nur in dem Bereich des Musikinstrumentes, der zur hohen Tonlage gehört. Das heißt, dass er für sein musikalisches Spiel nur den Bereich einer Oktave und zwar der höchsten Höhentonalage auf diesem Keyboard benutzte. Darum klang sein musikalisches Spiel besonders scharf.

In der mittleren musikalischen Spielphase begann Teilnehmer R die vier musikalischen Töne mit Stufenbewegung in einer anderen Oktavlage zu spielen. Der Tonverlauf ging im musikalischen Spiel nur in eine Richtung und zwar nach unten. Er spielte zu dieser Zeit immer noch impulsiv und schnell. Die gesamte musikalische Spieldauer war länger und er spielte konzentrierter, als in der früheren musikalischen Spielphase. Seine Körperhaltung war noch immer angespannt und die Bewegung seiner Finger war weiterhin energiegeladen und zurückhaltend. Sein Tonschlag war sicher und bestimmt. Er wiederholte diese Tonfolge ziemlich oft, fast in jeder musiktherapeutischen Unterrichtsstunde. Als sein Mitspieler das erste Lied ‚Alle meine Entchen‘ auf dem Keyboard problemlos durchspielen konnte und als sein Mitspieler ihm sein Können zeigen wollte, versuchte

---

<sup>76</sup> Siehe Graphik 1.2.4.3.

er seinem Mitspieler auch sein musikalisches Spiel zu zeigen. So versuchte Teilnehmer R ihm zu zeigen, was er konnte, aber was sein Mitspieler noch nicht konnte.

(Abbildung 3.2.3)

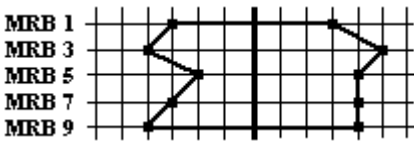


(Abbildung 3.2.4)



In der späteren musikalischen Spielphase spielte Teilnehmer R noch immer dasselbe Motiv, aber zu dieser Zeit variierte er es. Dabei spielte er die musikalischen Töne immer deutlicher und mit sicherem Anschlag, was sein musikalisches Spiel klangvoller machte. Die Besonderheit seines Motivspiels in der späteren, musikalischen Spielphase war, dass das musikalische Spiel fließend war, obwohl er die Töne gis, g, ges und f in das musikalische Spiel aufgenommen hatte. Sein Musikspiel hatte jetzt eine Quinte- anstatt einer Terzbewegung. Außerdem verlief sein musikalisches Motivspiel nicht nur in eine Richtung, sondern sowohl in Abwärts- als auch in Aufwärtsrichtung. Damit wurde die musikalische Spieldauer länger als vorher. Die musikalischen Töne erklangen nicht mehr scharf und kantig, sondern fließend und weicher, wobei er seine Kraft mehr unter Kontrolle hielt.

(Tabelle 4.2.4)

Nr.	D1	D2	D3	D4	D5	D6	D7	D8	D9
19 28.04.04		rKZ		RKZ		rkz	rKZ	rKz	RKz

(Die Abkürzungen bedeuten: ‚Nr.‘ Nummer; ‚MRB‘ musikalisch-rhythmisches Bewegungsmuster (*MRB*); ‚r‘ kleiner Raum (*r*) und ‚R‘ großer Raum (*R*); ‚k‘ kleine Kraft (*k*) und ‚K‘ große Kraft (*K*); ‚z‘ kleine Zeit (*z*) und ‚Z‘ große Zeit (*Z*).)

Einmal kam sein Mitspieler nicht in die Schule und Teilnehmer R war allein im Unterricht (Nr. 19). An diesem Tag wollte er „Traurigkeit“ und „Gefahr“ mit einigen Musikinstrumenten musikalisch darstellen. Hier nahm er das Metallophon, um Traurigkeit auszudrücken und das Keyboard und die Trommel, um Gefahr darzustellen. Er kombinierte die beiden Vorstellungen in seinem musikalischen Spiel.

Für das Thema „Gefahr“ nahm Teilnehmer R mal die Trommel und mal das Keyboard. Dazwischen spielte er auf dem Metallophon, mit dem er sich die Emotion „Traurigkeit“ musikalisch darzustellen bemühte. Beim musikalischen Spiel auf dem Metallophon bewegte er seine beiden Arme mit kleinen und langsamen Bewegungen. Obwohl er die Schlegel in der Hand hatte, schlug er mit den Stäben nicht so hart, wie üblich. Die Melodie verlief teilweise sprunghaft, weil er im Moment des musikalischen Spiels keine Vorstellung über die Tonauswahl hatte. Während des Musikspiels klangen die Töne hell, was mit dem Material des Musikinstrumentes zusammenhängt und nicht unbedingt Traurigkeit erkennen lässt. Aber sein extrem langsames, musikalisches Spiel mit hellen Tönen brachte die erdrückende Traurigkeit hervor.

Seine Vorstellung von „Gefahr“ spielte Teilnehmer R auf dem Keyboard folgendermaßen: Er drückte die Tasten des Keyboards mit all seiner Kraft direkt und fest (D4; *R*), wobei er die tiefsten Töne mehrere und weitere Töne mit beiden Handflächen gleichzeitig drückte. Dabei wurden die Töne schnell gewechselt (D4; *Z*). Das gesamte musikalische Spiel verlief jedoch langsam. Obwohl sein musikalisches Spiel wie ein Akkordspiel klang, war es aber nicht das musikalische Spiel einer Harmonie, stattdessen malte er musikalisch einen schweren marschierenden Schritt (D4; *K*).

In diesem frei gestalteten Musikspiel war Teilnehmer R gefühlvoll und impulsiv, was am Klang des musikalischen Spiels leicht erkennbar war (D2; K). Die Spannungsschwankung ließ sich plötzlich im musikalischen Spiel (D2; Z) erkennen. Dennoch war sie in seinem gesamten, musikalischen Verlauf hindurch da (D2; r). Obwohl er das Volumen des musikalischen Klanges auf dem Keyboard eher schwach, aber auf dem Metallophon deutlich erzeugte (D7; r), spielte er auf dem Keyboard mit ganzer Kraft (D2; Z) und schlug hart zu (D7; K). Das gesamte musikalische Spiel mit der Vorstellung von Gefahr verlief sehr dumpf, hart, schwer und stockend (D7; Z). Er wollte allein musizieren (D6; r). Dennoch hörte er ab und zu das musikalische Spiel der Therapeutin und übernahm teilweise ihre musikalische Spielart für sein eigenes Musikspiel. Insgesamt hielt Teilnehmer R jedoch an seiner musikalischen Spielart fest (D8; K) und blieb bei seinem frei gestalteten, musikalischen Spiel bis zum Ende des Unterrichts (D8; z). Im musikalischen Spiel bewegte sich sein Körper leicht seitlich (D8; r).

Andererseits klammerte er sich an sein Musikinstrument (D9; R), beugte dabei seinen Körper zum Musikinstrument hin (D9; K) und setzte sein musikalisches Spiel freudig fort (D9; z). Er streckte oft seinen Körper in die Breite und in die Höhe (D6; k) und zeigte seine Freude auf das musikalische Spiel durch sein Lachen (D6; z).

Sein eigenes musikalisches Spiel kombinierte Teilnehmer R auch mit dem musikalischen Spiel der Therapeutin, die nach ihrer Vorstellung die Gefahr mit einem schnellen und heftigen Wechsel von zwei Tönen, die nebeneinander liegen, darstellte. Obwohl ihr musikalisches Spiel völlig anders klang, als sein musikalisches Spiel, akzeptierte er es auch als ein musikalisches Bild von Gefahr. Er bevorzugte aber sein langsames und lautes Musikspiel mit tiefen Tönen.

### **8.2.3 Zum Schluss**

Teilnehmer R sprach im musiktherapeutischen Unterricht kaum. Wenn er doch sprach, sprach er sehr leise und knapp, so dass man ihn kaum verstehen konnte. Dies deutete aber nicht unbedingt darauf hin, dass er irgendein Sprachproblem hat oder dass er extrem schüchtern ist. Denn er äußerte sich im Unterricht schon über sein Vorhaben, was er meist lediglich durch sein musikalisches Spielverhalten zu verstehen gab.

In der früheren musikalischen Spielphase spielte Teilnehmer R die Trommel oder das Metallophon gern laut und plötzlich mit heftigen Bewegungen seiner Arme, sowie seines Körpers und dies besonders, während sein Mitspieler spielte.

Sein plötzliches musikalisches Spiel mit heftigen Bewegungen in der früheren musikalischen Spielphase konnte je nach Spieldauer unter zwei Blickwinkeln interpretiert werden und dies wurde im Laufe der Zeit immer deutlicher.

Der eine ist das musikalische Zusammenspiel, wobei sich auch sein Sozialverhalten gut beobachten lies. Dabei konnte sein plötzliches, musikalisches Spiel mit heftigen Bewegungen als ein Signalzeichen verstanden werden, womit er sein Vorhaben musikalisch mitzuspielen zu übermitteln versuchte. Dies schreckte seinen Mitspieler ab und ließ ihn sich noch weiter vom Teilnehmer R entfernen. Der andere Blickwinkel richtet sich allein auf sein eigenes musikalisches Spiel, was aber auf keinen Fall das musikalische Solospiel ist. Dies war nur eine seiner musikalischen Spielarten, die je nach Lust und Laune bei ihm vorkam. Durch sein lautes Musikspiel mit heftigen Bewegungen, konnte er die angestaute Kraft und die Spannung an dem Musikinstrument herauslassen.

Im Laufe der Zeit erlebte Teilnehmer R im musiktherapeutischen Unterricht einiges, das für die Stärkung seines Selbstsicherheitsgefühls eine große Rolle spielte. Er benutzte z. B. das Triangelspiel, um seinem Mitspieler und der Therapeutin Anweisungen für das musikalische Spiel zu erteilen und genoss es, dabei die Rolle des Kommandogebenden ein zu nehmen. Eine weitere für ihn wertvolle Erfahrung war das Mitspielen der Musik seines Mitspielers. Er erfuhr, dass sein Wunsch musikalisch mit zu spielen, der von seinem Mitspieler in der früheren musikalischen Spielphase verhindert worden war, nun häufiger von seinem Mitspieler und der Therapeutin angenommen wurde. Ein anderes Erlebnis war sein Keyboardspiel mit der Stufenbewegung, das die Therapeutin genauso schätzte, wie sie das Liedspiel seines Mitspielers schätzte. Als ihm dies bewusst wurde, konnte er schließlich sein Keyboardspiel mit der Stufenbewegung seinem Mitspieler vorspielen, der ihm zuvor sein Liedspiel vorgespielt hatte. Dabei sagte er, dass er es spielen könne, wobei sein Mitspieler dem Spiel des Teilnehmers R nur zusah. Seitdem kam seine plötzliche und laute musikalische Spielart im musiktherapeutischen Unterricht nicht mehr vor. Jedoch schwächte dies nicht sein Interesse am musikalischen Zusammenspiel mit seinem Mitspieler. Wieder eine andere Erfahrung war sein eigenes



Musikspiel. Teilnehmer R hatte Zeit für sich. Für seine eigene Musik nahm er ein eher kleines Musikinstrument z. B. die Flöte oder die Mundharmonika, als wie in der früheren musikalischen Spielphase die Trommel oder das Metallophon. Dann war er ganz in seine Musik versunken und vergaß sein Umfeld dabei völlig.

Es war nicht einfach, während der musikalischen Gruppenarbeit intensiv an seinem Musikspiel zu arbeiten. Der Grund dafür war, dass dieses oft durch das musikalische Spiel des anderen übertönt wurde. Dennoch bedeutete sein eigenes Musikspiel für ihn ein Gefühl von Geborgenheit und Sicherheit und gab ihm neue Kraft. Bei dem Triangelspiel, beim Zusammenspiel und in anderen Spielsituationen erlebte Teilnehmer R bewusst, dass sein Mitspieler und die Therapeutin ihn und sein musikalisches Spiel akzeptierten. Solche positiven Erlebnisse im musiktherapeutischen Unterricht beeinflussten sein folgendes Spielverhalten.

Die Veränderungen in seinem musikalischen Spielverhalten waren auch die seinen Bewegungen ablesbar. Dies gilt sowohl für seine Körperbewegungen, als auch für die musikalische Bewegung. Als Teilnehmer R in der früheren, musikalischen Spielphase die Trommel oder das Metallophon laut, plötzlich und mit heftigen Bewegungen spielte, war der Bewegungsraum seiner Arme und seines Körpers sehr groß. Dabei wirkte sein Körper mit angestauter Kraft erfüllt und die Spannung war in seinem Körper und seinem Gesicht deutlich sichtbar.

Aber der Bewegungsraum seiner Musik war begrenzt. Seine Musik klang trotz der wenigen Töne sehr heftig und kräftig. Das Tempo seines Musikspiels war nicht schnell. Durch die Bewegungen sowohl des Körpers als auch der Musik wirkte die Kraftkomponente in seiner Musik füllig. Die Zeitkomponenten ließen sich kaum erkennen.

Im Laufe der Zeit änderte sich die Zusammensetzung der drei Bewegungskomponenten in seiner Musik, sowie in seinem Körper. In der späteren musikalischen Spielphase zeigte sich eine deutliche Zunahme der Zeitkomponente in seiner Musik, z. B. beim Mitspielen der Musik seines Mitspielers oder beim Spiel seiner eigenen Musik mit der Flöte oder der Mundharmonika. Obwohl sich in seiner eigenen Musik keine bestimmte Melodie befand, enthielt sie den Fluss eines bestimmten, musikalischen Rhythmus, der mit dem Klangvolumen und der Spannungsschwankung in der Musik verbunden war. Obwohl die Kraft- und die Raumkomponente in seiner Musik vorhanden waren, wirkten

diese durch die Zunahme der Zeitkomponente nicht so heftig, wie in der früheren musikalischen Spielphase und es zeigte sich keine Stauung der Kraft mehr, weder in der musikalischen Bewegung noch in der Körperbewegung. Daran erkennt man, dass sowohl die körperliche, als auch die musikalische Spannung im Laufe der Zeit teilweise abgebaut worden war.

Dies deutet darauf hin, dass die Spannung in der früheren musikalischen Spielphase zum Teil von seiner Unsicherheit verursacht worden war. Als ihm seine positiven Erfahrungen bzw. Erlebnisse immer bewusster wurden, gewann Teilnehmer R an Selbstsicherheit dazu. Je mehr sein Gefühl von Selbstsicherheit gestärkt wurde, desto deutlicher zeigte sich der Abbau der Spannung, sowohl bei der Körperbewegung, als auch in der musikalischen Bewegung. Solche positiven Erfahrungen das dazu gewonnene Selbstsicherheitsgefühl und die Akzeptanz von seinem Mitspieler und der Therapeutin, beeinflussten ihn auch dabei, sein Vorhaben oder seine Meinung verständlich zu machen. Er drückte sein musikalisches Vorhaben im Laufe der Zeit deutlich mit klaren Worten aus, wobei sein Mitspieler dieses auch ohne Widerspruch akzeptierte.

## Zusammenfassung

Ziel dieser musiktherapeutischen Arbeit mit verhaltensauffälligen Kindern ist die Überprüfung des Einflusses der Musiktherapie auf das Verhalten des auffälligen Kindes, das keine körperlichen und geistigen Defizite hat. Indem man feststellen kann, dass gewisse Veränderungen im Verhalten des Kindes in bezug auf die Auffälligkeitsformen sichtbar sind und zugleich sich dieser Veränderungsprozess während der musiktherapeutischen Arbeit erkennen lässt, ist das Ziel dieser Arbeit erreicht.

Diese Arbeit wird die unter dem Namen ‚musiktherapeutische Förder-AG‘ in einer Sonderschule für Erziehungshilfe durchgeführt.

Zunächst wird untersucht, was man unter dem Wort ‚Verhaltensauffälligkeit‘ verstehen kann. Dabei ist festzustellen, dass sich das Wort je nach Auslegung mal negativ und mal positiv interpretieren lässt. Besonders aber, wenn man das Wort im Zusammenhang mit Menschen bzw. Kinder benutzt, sollte der negative Ausdruck vermieden werden. Der Grund dafür ist, dass die Persönlichkeit beim Kind noch nicht vollständig ausgebildet ist. Das heißt, dass auffälliges Verhalten des Kindes noch durch Erziehung und durch therapeutische Hilfe umgelenkt werden kann. Eine von vielen therapeutisch-erzieherischen Maßnahmen ist die Musiktherapie.

Hier geht man davon aus, dass der innere Bewegungsfluss durch Musik bzw. musikalisches Tun nach außen zum Ausdruck gebracht werden kann. Darum wird diese Arbeit insbesondere mit dem Erkennen des Verhaltensmusters des Kindes in bezug auf Musik ausgearbeitet. Zunächst wird die Musikwahrnehmung hinsichtlich der Bewegungsgröße (Bewegungsraum), Bewegungsintensität (Kraft) und Bewegungsdauer (Zeit) erfasst, dann die Formänderung des Verhaltens in bezug auf musikalisches Tun. Dies basiert auf der musikpsychologischen Theorie.

Um einen handfesten Beweis für die Veränderung des Ablaufes im Verhalten vorzuweisen, wird in dieser Arbeit ein Instrument namens **Rhythmisch-Energetische Strukturanalyse (RES-Profil)** als Hilfestellung verwendet. Dieses Instrument dient dazu, dass die Therapeutin während der musiktherapeutischen Arbeit sowohl die musikalische Bewegung als auch die psychophysische Reagibilität des auffälligen Kindes und die Veränderung von Befindlichkeit und Verhaltensweisen in bezug auf Musik möglichst

objektiv und präzise beobachten kann. Außerdem wird das Bewegungsgeschehen dadurch aufgezeichnet.

Das Ergebnis, seine Analyse und Bewertung zeigen signifikant, dass es eine sichtbare Änderung der qualitativen und quantitativen Intensität in der Musik gibt. Zugleich zeigt sich, dass diese Veränderung das Verhalten des auffälligen Kindes im Zusammenhang mit seinem Musikspiel beeinflussen kann. Dies demonstriert somit, dass die Anwendung des RES-Profiles in der musiktherapeutischen Arbeit ermöglicht, den Verlauf des Musikspiels und des Verhaltens des Kindes objektiv und präzise zu beobachten. Vor allem, wenn der Therapeut das Verfahren des RES-Profiles beherrscht und es in der Praxis umsetzen kann, ist das RES-Profil für die Musiktherapie auch mit verhaltensauffälligen Kindern von großem Nutzen. Zusätzlich ermöglicht das RES-Profil, die musiktherapeutische Arbeit nach wissenschaftlich fundierter Art und Weise darzustellen.

## Diskussion

### 1 Praktische Durchführung der musikalischen Diagnose mit dem RES-Profil

Die Veränderung der Auftrittsstärke und der Auftrittshäufigkeiten der Formen (sowohl musikalisch-rhythmische Spielformen als auch Musikbewegungsformen) kann in bezug auf die sämtlichen Diagramme des RES-Profiles sowohl tabellarisch als auch grafisch dargestellt werden. Die vorliegende Arbeit bedient sich beider Darstellungsmöglichkeiten (Kapitel 6 und 7).

Diese Veränderungen der Intensität des Auftritts (sowohl Stärke als auch Häufigkeiten), die entsprechend der Skalen tabellarisch gezeigt wurden, spielten eine entscheidende Rolle für den weiteren Verlauf der musiktherapeutischen Arbeit. Insbesondere die Differenz der Häufigkeiten in den jeweiligen Skalen der drei musikalischen Spielphasen untereinander war für die Bewertung der musiktherapeutischen Arbeit aufschlussreich. Dabei kann die Tatsache, dass Abweichungen auftraten, je nach Sichtweise entweder positiv (als Erfolg, wenn die Abweichung signifikant ist), oder negativ (als Misserfolg, wenn die Abweichung nicht signifikant ist) gedeutet werden.

Nach der Auswertung der Datenerhebung, die durch den exakten Test nach Fisher (einen der Chi-Quadrat-Tests) durchgeführt wurde (Kapitel 6), konnten die Veränderungen der Auftrittsstärke des musikalischen Spielrhythmus nur bei einigen wenigen rhythmischen Mustern der Spannungsfluss-Rhythmen (D1 des RES-Profiles) als signifikant festgestellt werden. Bei diesen zeigte sich aber auch, dass die signifikanten rhythmischen Muster von Person zu Person unterschiedlich ausfielen.

Der Beobachtung mit RES-Profil ist die musikalische Dynamik in bezug auf die musikalisch-rhythmischen Bewegungen (Diagramm 1) im Musikspiel der verhaltensauffälligen Kinder erkennen. In der ersten musikalischen Spielphase kam quantitative Intensität der parasympathischen Rhythmen besonders schwach vor. Zu diesen parasympathischen Rhythmen gehören die musikalischen Rhythmen, in deren Bewegung abstoßender Faktor (stoßende Kraft; innerlich gestaute Spannung) kaum vorhanden ist. Andererseits ist quantitative Intensität der sympathischen Rhythmen im Musikspiel des verhaltensauffälligen Kindes stark gezeigt. Zu diesen sympathischen Rhythmen gehören die

musikalischen Rhythmen, in deren Bewegung abstoßender Faktor (stoßende Kraft, innerlich gestaute Spannung) deutlich spürbar ist. Im Laufe der gesamten musiktherapeutischen Unterrichte wurde die Differenz der quantitativen Intensität zwischen den parasympathischen und den sympathischen Rhythmen kleiner, indem die sympathischen Rhythmen im Musikspiel verstärkten und die beiden oft kombiniert erschienen. Zugleich ist deren musikalisch-rhythmische Gleichgewichte im Musikspiel des verhaltensauffälligen Kindes erkennbar.

Was, das ein Kind im Musikspiel in bezug auf sich Selbst und auf seine Umwelt empfindet und wahrnimmt, kann durch die Auftrittformen des Antriebes des verhaltensauffälligen Kindes und in der Intensität der musikalischen Dynamik in bezug auf die Bewegungskomponente interpretiert werden. Ausdruck des verhaltensauffälligen Kindes ist meist einfältig, wobei der Antrieb in der Bewegung des Kindes besonders erkennbar ist. Indem spiegelten sich auch Erfahrungen, Erleben und Erlernen des Kindes wider, was sich auf dem Verhalten des jeden Kindes anders auswirkt. Dabei wird das Empfinden oder die Wahrnehmung und deren Interpretation des Kindes beobachtet (Diagramm 3 und 4 des RES-Profiles), denn diese sind im Verhaltensmuster des Kindes im musikalischen Spiel stark ausgeprägt.

Das verhaltensauffällige Kind verhält in der ersten musiktherapeutischen Spielphase meist als Einzelgänger. Wenn es sein Interesse am Spiel, z. B. Liedspiel, hat, dauert nur kurz, was sich als Mangel an Konzentration und Ausdauer interpretieren lässt. Wegen des Mangels an Konzentration und an Ausdauer unter den anderen verschiedenen Gründen konnte das Kind das Lied nicht bis zu Ende spielen. Die Dauer seines Musikspiels war kurz und der Klang seines Liederspiels stockend, laut und schnell. Außerdem ließ sich das Kind leicht ablenken. Im Laufe der gesamten musikalischen Spielzeit versuchte das Kind jedoch von sich aus, dasselbe Lied immer wieder zu spielen. Schließlich konnte es ihm gelingen, das Lied bis zum Ende mal schnell mal langsam, mal laut mal leiser, mal variierend mal notentreu, aber doch mit angemessenem Tempo und angemessener Lautstärke fließend durchzuspielen. Als Spielverhalten zeigt es seine Bereitschaft, mit seinen Mitspielern zusammen zu musizieren. Obwohl es sie nicht allzu oft lang anhält, kommt sein Versuch, zusammen zu spielen, immer häufiger vor. All das spiegelte sich in seiner musikalischen Dynamik und Intensität seines Antriebs, was in bezug auf Bewegungskomponente (Raum, Kraft und Zeit) interpretieren kann, wider. Doch erkennt

man bei der Interpretation die Intensität seines Antriebs, die mit seiner musikalischen Struktur und seiner Beziehung zu sich Selbst und zu seiner Umwelt eng zusammenhängt.

Das auffällige Kind verhält allgemein im musikalischen Spiel entweder sich zurückziehen oder die Situation, in der sich befindet, übertrieben reagieren. Durch B-Liste des RES-Profiles kann das Spielverhalten des verhaltensauffälligen Kindes beobachten, besonders Diagramm 9 die Struktur des Verhaltens.

Während des musikalischen Spielverlaufes zeigte sich die Veränderung in den Auftrittsstärken und in den Auftrittshäufigkeiten der Verhaltensformen des Kindes in bezug auf Bewegungskomponenten. Besonders die Formen, die in der ersten musikalischen Spielphase im Musikspiel sehr schwach erschienen (Iso-Prinzip), traten im Laufe des gesamten musiktherapeutischen Unterrichts immer stärker und häufiger auf. Dabei lässt sich gewiss norm verteilte Intensität der verschiedenen musikalischen Struktur und Formen das gewisse innere Gleichgewicht des Kindes interpretieren, und dies entspricht dem eigentlichen Ziel dieses musiktherapeutischen Unterrichts mit dem RES-Profil (Level-Prinzip).

Eine Differenz zeigt sich jedoch bei der Analyse- oder Bewertungsergebnissen, welche besonders im Kapitel 6 ‚Analyse der Datenerhebung‘ aufgetreten ist. Sie hängt aber oft mit dem Umfang der Erhebung und mit der Dauer der praktischen Durchführung der Arbeit zusammen. Dabei scheint der Umfang der hier durchgeführten Arbeit für eine Datenerhebung relativ gering und die Dauer der Durchführung verhältnismäßig kurz zu sein. Daher soll diese Arbeit nur als Anregung für Wissenschaftler dienen, die an der musiktherapeutischen Arbeit mit Hilfe des RES-Profiles interessiert sind. Und es ist an dieser Stelle zu wünschen, dass weitere Untersuchungen erfolgen werden, welche die Anwendung des RES-Profiles für die Diagnose in der musiktherapeutischen Arbeit überprüfen und die Nützlichkeit des RES-Profiles noch genauer untersuchen. Um eine Differenz, wie sie sich hier gezeigt hat, zu vermeiden, steht es zu hoffen, dass nachfolgende Untersuchungen in einem größeren Rahmen durchgeführt werden, welches Umfang und zeitliche Dauer angeht.

Obwohl es eine solche kleine Differenz gab, ist diese Arbeit über die Anwendung des RES-Profiles für die Durchführung der musiktherapeutischen Diagnose schließlich sehr

hilfreich anzunehmen. Der Grund dafür ist es, dass sich Analyse und Interpretation die Veränderungen der Auftrittsstärke und der Auftrittshäufigkeiten der Formen in dieser Arbeit im Gegensatz zu der Bewertung der Datenerhebung als signifikant bewerten lässt. Außerdem unterstützten solcher verbesserten Auftrittsstärke und des häufigen Auftretens der Formen, welche noch zu Beginn des Unterrichts schwach und eher selten vorgekommen sind, die aber im Laufe der musikalischen Spielzeit häufiger und stark im musikalischen Spiel auftraten, diese Annahme, dass man mit Hilfe des RES-Profiles den Verlauf der musiktherapeutischen Arbeit systematisch und anschaulich verfolgen kann und dass die musiktherapeutische Arbeit mit den verhaltensauffälligen Kindern in der musikalischen Förder-AG positiv (erfolgreich) gelaufen ist.

## **2 Einfluss der musiktherapeutischen Arbeit auf verhaltensauffällige Kinder**

Die musiktherapeutische Arbeit mit verhaltensauffälligen Kindern wurde nach einem Konzept von K. Hörmann (adressatenorientierte Musiktherapie mit Diagnose, Erlebnisvertiefung und Handlungsorientierung) durchgeführt (1994 und 1999, S. 101 ff.). In diesem Konzept spiegeln sich jedoch das musiktherapeutische Konzept von R. O. Benenzon (1983) (Iso- und Levelprinzip) und besonders das heilpädagogische Konzept, nämlich das therapeutisch-pädagogische Konzept mit Wahrnehmen, Verstehen und Handeln (Bundschuh, 2000), stark wider.

Wahrnehmung ist das Empfinden und das Erkennen, was zugleich die Grundlage des Verstehen und des Handelns darstellt, obwohl Handeln wiederum als eine Möglichkeit für eine veränderte Wahrnehmung verstanden wird. P. Fiedler sieht hier die Persönlichkeit eines Menschen und definiert die Persönlichkeit damit (2000, S. 22), dass jeder Mensch seine ganz eigene und unverwechselbare Art und Weise zu denken, zu fühlen, zu wahrnehmen und auf die Außenwelt zu reagieren hat und dass die individuellen menschlichen Eigenarten eine einzigartige Konstellation von Gefühlen, Gedanken und Verhaltensweisen darstellen.

K. Bundschuh zufolge ist Wahrnehmung ein Prozess (2000, S. 12), durch den sich ein Mensch in Form von Informationsaufnahme über die Sinnesorgane und



Reizverarbeitung im Gehirn die Welt konstruiert und aneignet. Dabei steht die Aktivität der wahrnehmenden Person in Vordergrund, denn sowohl die Reizaufnahme als auch die Art und Weise der Interpretation bestimmen die spezifischen Erfahrungen, Motivationen und Bedürfnislagen einer Person (a.a.O., S. 13). Somit versteht K. Bundschuh die Wahrnehmung als eine subjektive Angelegenheit. In dem Fall wird die wahrnehmende Person in der Musiktherapie mit verhaltensauffälligen Kindern einerseits auf das Kind, das musiziert, und andererseits auf die Therapeutin, die beobachtet, bezogen.

Doch unterscheidet der Prozess der Wahrnehmung, des Verstehens und des Handelns in der Musiktherapie zwischen dem Kind und der Therapeutin. Beim Kind gilt dies, wenn man die Wahrnehmung als subjektiven Prozess versteht: Während der Musiktherapie spielt das Kind und nimmt die Spielsituation und seine Umgebung wahr. Zugleich versucht es, sie zu interpretieren und zu verstehen, was es selbst wahrgenommen hat. Darauf folgt wiederum seine Handlung, indem es nach seiner Interpretation und seinem Verstehen die wahrgenommenen Informationen zum Ausdruck bringt (Ekman, 2004, S. 74 ff.), die wiederum zur veränderten Wahrnehmung führt. Bei der Improvisation zeigt seine eigene Musik, womit seinen Charakter bzw. Persönlichkeit ablesen lässt, die das im Musikspiel immer wiederkehrende Muster bzw. Struktur und Form meint.

Bei der Therapeutin gilt es aber nicht direkt, denn die Therapeutin beobachtet das Kind und sein Musikspiel gezielt. Dabei nimmt sie bewusst in bezug auf sein Verhalten und auf seine Musik das wahr, was innerhalb der Therapiestunde geschieht. Sie versucht während der musiktherapeutischen Arbeit Informationen, die das verhaltensauffällige Kind in der Musik ausgedrückt hat, bewusst aufzunehmen, bzw. die Veränderungen der Wahrnehmung des Kindes bei seinem Spiel und seinem Verhalten wahrzunehmen. Zugleich strebt sie an, die aufgenommenen Informationen richtig zu verstehen und zu interpretieren (d. h. die Bedeutung zu erkennen und zu interpretieren), was das darauffolgende Handeln in die richtige Richtung steuert. Ihr Wahrnehmungsvermögen steht unter dem Einfluss ihrer bisherigen musikalischen und therapeutischen Erfahrungen, ihrem Erleben und Erlernen, indem diese Wahrnehmung auch als subjektive Angelegenheit betrachtet werden kann. Dabei steckt sie bewusst ihre Gefühle dem Musikspiel des Kindes gegenüber zurück und stellt die Bedeutung des Handelns des Kindes in erster Linie dar. Somit verlangt es hier von ihr, möglichst objektiv und sachlich zu bleiben und zu beobachten.

Somit ist Objektivität für die Musiktherapie wichtig, besonders für die Beobachtung des Verhaltens des Kindes (auch für eine wissenschaftliche Arbeit). Die Durchführung der objektiven Beobachtung in der Musiktherapie wurde mit einem Instrument, RES-Profil, unterstützt. Hier geht man davon aus, dass der innere Bewegungsfluss des Kindes durch Musik bzw. durch musikalisches Tun nach außen zum Ausdruck gebracht werden kann. Außerdem beobachtet Therapeutin mit dem RES-Profil das momentane innere und äußere Bewegungsgeschehen in bezug auf Musik bewusst und objektiv, und sie zeichnet den Verlauf dieser Beobachtung mit Hilfe des RES-Profiles anschaulich auf.

G. Beck interpretiert die Bewegungsmuster des Kindes als individuelle Reaktion (1991, S. 134 ff.). Diese wird seiner Meinung nach mit bekannten Intervallen unterschiedlich ausgedrückt<sup>77</sup>, auch die mit eigenen musikalischen Struktur (Abbildung 4.1.6 oder 4.1.7 und 4.2.3 oder 4.2.4), indem man die Eigenschaft des Kindes interpretiert. Die Musikwahrnehmung (bzw. Veränderungswahrnehmung nach musikalischen Bewegungen) wird hinsichtlich der Bewegungsgröße (Bewegungsraum), Bewegungsintensität (Kraft) und Bewegungsdauer (Zeit) beobachtet und somit die Veränderungswahrnehmung nach Körperbewegung. Diese Musikwahrnehmung führt das Erkennen des inneren Bewegungsgeschehens des Kindes (Hörmann, 2003 a), das sein äußeres Verhalten wiederum beeinflusst (Kurt, 1947). Aus der Musiktheorie ‚Affektlehre‘ (Eggebrecht, 1996) und aus musikpsychologischer Sicht (Müller-Freienfels, 1936 und Kurth, 1947) gesehen, kann man das Gefühl des Kindes ablesen und das Verhalten des Kindes in bezug auf sein inneres Geschehen interpretieren. Besonders ist es möglich durch die Beobachtung der sowohl quantitativen (die Häufigkeit des Auftretens der musikalischen Elemente bzw. der musikalischen Parameter), als auch qualitativen Intensitäten der Musik (Symbol der Musik), die das Kind spielt.

Wahrnehmen und Verstehen definiert G. Wilfried als Perzeption und Kognition (1992). Dabei betrifft für ihn Perzeption eher die physiologischen und psychologischen

---

<sup>77</sup> Die Bedeutung des musikalischen Intervalls für die affektive Wirkung auf den Menschen war schon in der Antike bekannt. O. Strunk (1952, S. 4 ff.) zufolge sprach Platon nicht nur über die musikalische Harmonie, Rhythmen und Klänge, sondern auch über die verschiedenen Tonmodi, die in unterschiedlichen Intervallen strukturiert sind. Platon war einer von vielen, der den Einsatz der Musik in der Erziehung anhand der Affektwirkung Musik betont hat.

Vorgänge der Wahrnehmung und Kognition die bedeutungsgebenden, interpretatorischen Akte des Denkens, Verarbeitens, (Wieder-)Erkennens, Erinnerns und Verstehens.

„Auffälliges Verhalten“ versteht K. Bundschuh als Ausdruck einer bestimmten Befindlichkeit, zugleich als ein Signal mit Aufforderungscharakter (2000, S. 14). Deshalb ist es für ihn wichtig, dieses Verhalten ernst zu nehmen und – vielleicht – gemeinsam zu handeln.

Aus dem Verhalten eines Mitmenschen versteht U. Haerberlin (1998, S. 28 ff.) die Suche nach seiner Identität, sowie das auffällige Verhalten interpretiert er als Ausdruck seiner Identitätssuche, wobei die Identitätssuche als Suche nach dem Erlebnis des eigenen Zusammenhangs bezeichnet. Besonders betrachtet er das auffällige Verhalten, wie z. B. fehlende Beteiligung am Unterricht, als Ausdruck auf Misserfolge gegenüber den sozialen Erwartungen, dass man mit guten Leistungen zu gefallen hat.

J. Brückner & I. Mederacke sprechen auch davon (1982, S. 14 ff.), dass Auffälliges Verhalten eines Kindes ein Warnsignal bedeutet. Dabei meinen sie auch, dass die Misserfolge des Kindes zu Gefühlen der Selbstunsicherheit und Angst führen, und dass es darauf entweder mit aggressiven Handlungen reagiert oder in Passivität fällt, was als auffälliges Verhalten interpretiert wird. Außerdem behaupten sie, dass bei ungewohnten Erscheinungen und plötzlichen Veränderungen des Gleichgewichts dem Kind Gefühle der Furcht und Angst entstehen. In ähnlicher Weise spricht F. Riemanns auch davon. Er meint (1998, S. 9), dass Angst aus einer Unsicherheit oder einem inneren Ungleichgewichtszustand entsteht. Somit interpretiert er Angst auch als ein Signal und eine Warnung bei Gefahren. Zugleich meint er, wie K. Bundschuh, dass die Angst auch einen Aufforderungscharakter enthält, sie zu überwinden.

F. Riemanns betrachtet das Annehmen und das Meistern der Angst als einen Entwicklungsschritt (1998, S. 9), was den Menschen ein Stück reifen lässt. Wenn er aber sich vor ihr oder vor der Auseinandersetzung mit ihr ausweicht, wirkt es seiner Meinung nach auf die Weiterentwicklung hemmend, was auch die Persönlichkeitsbildung stark beeinträchtigt.

K. Hurrelmann und H. Bründel sprechen davon, dass es sinnvoll sei (2003, S. 39 ff.), die kindliche Persönlichkeitsentwicklung aus dem sozialisationstheoretischen Rahmen zu betrachten. Ihrer Meinung nach ist die Beziehung zwischen dem Kind und seiner

Umwelt ein Prozess der wechselseitigen Einflussnahme. Indem wird die auf einer Seite durch genetische Anlage, Temperament und Grundstrukturen der Persönlichkeit und auf anderer Seite durch die Beschaffenheit der sozialen und physikalischen Umwelt geprägt. Dabei sehen sie auch das Kind als produktiven Verarbeiter der inneren und äußeren Realität, das seine Persönlichkeit in einem ständigen Wechselprozess mit der Umwelt entwickelt. In diesem Zusammenhang betrachtet die Musiktherapie zugleich seine Umwelt. Aus entwicklungspsychologischer Sicht gesehen (Oerter, 1998), steht das Kind noch in einem Stadium, in der seine Persönlichkeit gebildet und geformt werden soll. In diesem Fall besteht noch die Möglichkeit, die Persönlichkeitsbildung des Kindes bewusst zu beeinflussen und zu unterstützen, was auch ein Ziel der Musiktherapie mit Kindern (der therapeutisch-pädagogischen Musiktherapie) ist.

J. Brückner & I. Mederacke (1982, S. 13) betonen, dass im Spiel (bzw. im Spiel innerhalb der Musiktherapie) wesentliche Bereiche der kindlichen Persönlichkeit zur Entfaltung gebracht werden können. Vor allem soziale Verhaltensweisen wird innerhalb der Kindermusiktherapie in der Entwicklung der Spielfähigkeit (bzw. Gestaltungsfähigkeit; Hurrelmann & Bründel, 2003, S. 41) besonders gefördert wird.

Ein typisches Beispiel ist die Verwendung der bekannten Lieder in der Musiktherapie<sup>78</sup> mit den Kindern, wobei einige Symptome des auffälligen Verhaltens, z. B. mangelnde Konzentration und Ausdauer usw., in bezug auf das Liederspiel erscheinen. Während des Verlaufes der Musiktherapie kann man die Veränderung auf solche Erscheinungen deutlich erkennen, besonders durch die Beobachtung mit dem RES-Profil. Ein anderes Beispiel ist die mangelnde Dynamik im Musikspiel, die sich durch einfältige Bewegungsmuster interpretieren lässt. R. Müller-Freienfels meint (1936, S. 96), dass die mangelnde Dynamik in der Bewegung des Kindes (auch die musikalische Dynamik im Musikspiel) zum schwachen Selbstgefühl führt. Dies bezeichnet man auch oft bei den verhaltensauffälligen Kindern als ein Symptom. Die mangelnde Dynamik im Musikspiel und in der Bewegung des Kindes, die zu Beginn der Musiktherapiestunde stark ausgeprägt ist, nimmt im Laufe der gesamten musiktherapeutischen Unterrichtsstunde

---

<sup>78</sup> Die bekannte Musik wird meist in der rezeptiven Musiktherapie sowie in der Musik und Musikmalen oder Musik und Tanz verwendet.

immer mehr zu. Dies lässt sich durch seine Äußerungen wie z. B. „Ich kann es“ und „Schau mal, ich kann es auch spielen“ gut erkennen.

Die Arbeit vom R. A. Michael, der das Forschungsergebnis des Nervenarztes R. Burkhardt empirisch untersucht, zeigt deutlich (2005), dass bei den Patienten bzw. Klienten das Selbstbewusstsein im Laufe des Musikmalens verdeutlicht wurde. Dabei betont er (a.a.O., S. 146), dass charakteristische Bildveränderungen bei jedem Therapieerfolg feststellbar sind, was besonders mit Hilfe des RES-Profiles erfasst werden kann. Somit wird anhand des sich entwickelnden charakteristischen Bildausdrucks der Therapieerfolg trotz der unzulässigen Validität anschaulich und reliabel dokumentiert.

Der Beleg von G. Baumgartner zeigt es (1997), dass man durch die konsequente Anwendung der Prinzipien der bewegungsfundierten Musiktherapie im Sozialverhalten des Menschen bzw. von Bewohnern der Pflegestation eines Altenheimes zu beeinflussen kann. Zugleich bestätigte sie, dass ihre Arbeit die Tragfähigkeit und Bedeutung des RES-Verfahrens für eine wissenschaftlich fundierte Musiktherapie zeigt. Das Instrument (RES-Profil) verwendet auch C. M. Weber (1999) für ihre Arbeit mit autistischen Kindern. Dabei versucht sie besonders, die Bewegung sowohl in der Musik als auch vom Verhalten des Kindes in bezug auf seine Umwelt und sich selbst festzuhalten. Danach interpretiert sie das Ergebnis aus tiefenpsychologisch-phänomenologischer Sicht. Damit verdeutlicht sie die Anwendbarkeit dieses Instrumentes in der musiktherapeutischen Arbeit.

All dies spricht aber dafür, dass Fertigkeiten und Fähigkeiten (entwicklungspsychologische, erzieherische sowie pädagogische und vor allem musikalische Kenntnisse) eines Therapeuten für die musiktherapeutische Arbeit mit den Kindern notwendig sind, denn damit kann der Therapeut jeweils angepasst an die Arbeitssituation agieren und reagieren. Zum Beispiel konnte hier die Therapeutin mit ihrer musikalischen Fertigkeit und Fähigkeit die Struktur der Musik und die Bauelemente der Musik herausarbeiten und je nach Situation ihre Arbeitsmethode umstrukturieren. So half die Therapeutin dem Kind, selbst die Struktur seines Verhaltens bewusst wahrzunehmen und daran zu arbeiten. Insbesondere kann der Therapeut durch das RES-Profil in der musiktherapeutischen Arbeit objektiv, genau und präzise das beobachten, was während der Musiktherapie

gescheht. Diese Erkenntnis, die durch Beobachtung erworben wird, wurde in die darauffolgende Arbeit als Grundlage der Arbeit einbezogen.

Zum Schluss hoffe ich sehr, dass meine Arbeit dazu beiträgt, die Bedeutung der Diagnose in der Musiktherapie zu verdeutlichen. Diese Arbeit soll auch die Neugier und die Aufmerksamkeit von Wissenschaftlern und Musiktherapeuten auf dieses Konzept mit dem RES-Profil in der therapeutisch-pädagogisch-musiktherapeutischen Arbeit bzw. in der Musiktherapie mit Kindern wecken. Schließlich konnte man damit das häufig schwierige und langwierige Ziel einer deutlichen Verbesserung von psychophysischem Empfinden und sozialem Verhalten des Kindes in relativ kurzer Zeit erreichen. Damit kann betätigt werden, dass man durch die musiktherapeutische Arbeit das Verhalten des auffälligen Kindes, das keine körperlichen und geistigen Defizite hat, wohl beeinflusst.

## Literaturverzeichnis

- Adam, Kamilla (2000) Farbklänge zu Klangfarben in Bewegungsspuren; Neuorientierung in der Musikalischen Graphik Oskar Rainers. Wien: Österreichischer Kunst- und Kulturverlag
- Auerbach, Lore (1979) Musik als Medium im Rahmen sozialpädagogischer Zielsetzung. In: K. Finkel [Hrsg.] Handbuch Musik und Sozialpädagogik. Regensburg: Gustav Bosse, 57-62
- Bach, Heinz (2004) Konzept und Praxis schulintegrierter Förderung bei Verhaltensauffälligkeiten. In: W. Mutzeck & W. Pallasch & K. Popp [Hrsg.] Erziehungshilfe konkret; Prävention, Integration und Rehabilitation bei Schülern mit besonderem Förderbedarf im emotionalen und sozialen Erleben und Handeln; Praktische Modelle und Methoden. 5. Aufl. Weinheim; Basel; Berlin: Beltz, 102-107
- Baumgartner, Gerda (1997) Bewegungsfundierte Musiktherapie in der Gerontopsychiatrie. Bei Beispiel für die Anwendung der RES-Diagnostik in der Praxis. In: Musik-, Tanz- und Kunsttherapie 8. Jg. (3), 105-114
- Beck, Günter (1991) Intervall-Erleben in der Musik- und Tanztherapie. In: Musik-, Tanz- und Kunsttherapie 2. Jg. (2), 134-142
- Beimert, Ralf (1985) Musiktherapie in der Erziehungsberatung; eine Einführung in der musikalische Sozialtherapie. Frankfurt am Main: Fachbuchhandlung für Psychologie
- Benenzon, Rolando O. (1983) Einführung in der Musiktherapie. München: Kösel
- Biermann, Adrienne & Goetze, Herbert (2005) Sonderpädagogik; eine Einführung. Stuttgart: W. Kohlhammer
- Birkelbach, Katharina & Meißner, Kristin (08. 10. 2004) Überblick; Relevante Prozesse, Struktur, Daten; Entwicklung der Erziehungsschwierigenpädagogik. In: Heilpädagogik – Geschichte; Entfaltung der Heilpädagogik in Deutschland. In: [<http://www.sonderpaedagoge.de/geschichte/deutschland/index.htm>]
- Blades, James (1980) ‚Drum‘ In: S. Sodie (Ed.) The New Grove; Dictionary of music and musicians, Courand to Edlung. Bd. 5. Washington D.C., 639-649
- Brandl, Rudolf Maria (1977) Musik und veränderte Bewusstseinszustände. In: H. Bruhn & R. Oerter & H. Rösing [Hrsg.] Musikpsychologie; ein Handbuch. Hamburg: Rowohlts Enzyklopädie, 599-610
- Braun, Werner (1994) ‚Affekt‘. In: Die Musik in Geschichte und Gegenwart, Sachteil 1, A – Bog. Kassel; Basel; London; New York; Prag; Metzler; Stuttgart; Weimar: Bärenreiter, 31-41
- Brem, Kurt (1966) Musische Bildung in psychologischer Sicht. In: K. Brem & E. Fidler [Hrsg.] Musische Bildung und Kunstverständnis. München; Basel: Ernst Reinhardt, 13-112

- Brückner, Jutta & Mederacke, Ingrid (1982) Theoretische Aspekte zur Musiktherapie bei Kindern. In: J. Brückner & I. Mederacke & C. Ulbrich [Hrsg.] Musiktherapie für Kinder; rezipieren, improvisieren, kommunizieren, bewegen. 1. Aufl. Berlin: Volk und Gesundheit, 11-41 [weitere Aufl. 2. Aufl. (1991)]
- Bruhn, Herbert & Oerter, Rolf & Rösing, Helmut (1997) Musik und Psychologie - Musikpsychologie. In: H. Bruhn, R. Oerter & H. Rösing [Hrsg.] Musikpsychologie. 3. Aufl. Reinbek bei Hamburg: rowohlts enzyklopädie, 13-21
- Brunnhuber, Stefan (2004 a) Kinder- und Jugendpsychiatrie. In: S. Brunnhuber & K. Lieb [Hrsg.] Kurzlehrbuch Psychiatrie; Psychotherapie Psychosomatik. 4. Aufl. München; Jena: Urban & Fischer, 215-250
- Brunnhuber, Stefan (2004 b) Neurosen, Persönlichkeitsstörungen, Erlebnisreaktionen. In: S. Brunnhuber & K. Lieb [Hrsg.] Kurzlehrbuch Psychiatrie; Psychotherapie Psychosomatik. 4. Aufl. München; Jena: Urban & Fischer, 179-214
- Budnik, Ines (2001) Logotherapie und Existenzanalyse in der schulischen Erziehungshilfe; Ansätze für eine moderne Pädagogik bei Verhaltensstörungen. Bad Heilbrunn: Klinkhardt
- Bundschuh, Konrad (2000) Wahrnehmen - Verstehen – Handeln: Einführende Gedanken. In: K., Bundschuh [Hrsg.] Wahrnehmen - Verstehen – Handeln. 1. Aufl. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, 11-19
- Bunt, Leslie (1998) Musiktherapie; eine Einführung für psychosoziale und medizinische Beruf. Weinheim; Basel: Beltz Edition Sozial
- Busch, Veronika & Nickel, Anne Kathrin & Hillecke, Thomas K. & Gross, Tanjef & Messner, Nicole & Bolay, Hans Volker (2003) Musikalische und mimische Emotionserkennung; eine Pilotstudie mit psychiatrischen Patienten. In: Musik-, Tanz- und Kunsttherapie 14. Jg. (1), 1-8
- Clynes, Manfred (1996) Auf den Spuren der Emotionen. für Angewandte Kinesiologie. Freiburg im Breisgau
- Comer, Ronald J. (2001) Klinische Psychologie. G. Sartory [Hrsg.] 2. Aufl. Heidelberg; Berlin: Spektrum
- Creutz-Völker, Marie-Cäcilia (2003) Kunstwerk Musikinstrument; vom Schöpfungsprozess (Instrumentbau) zum Musizieren Möglichkeiten in der Musiktherapie In: Die Künste in der künstlerischen Therapie. Münster: Paroli, 205-218
- De La Motte-Haber, Helga (2005) Musiktheorie und Psychologie. In: T. H. Stoffer & R. Oerter [Hrsg.] Allgemeine Musikpsychologie. Bd. 1. Göttingen; Bern; Toronto; Seattle: Hogrefe für Psychologie, 72-94
- Desbiolles-Theiler, Christoph (1980) Möglichkeiten der Musiktherapie im Rahmen der psychologischen Behandlung. Zollikon Zürich: A. Wohlgemuth
- Dethloff, Cyrus (1995) Jungenpaare, Mädchenpaare; der humanwissenschaftliche Diskurs um die Homosexualität und sein Einfluss auf die Darstellung im erzählenden Kinder- und Jugendbuch. 1. Aufl. Bd. 42. Paderborn



- Dilling, H. & Mombour, W. & Schmidt, M. H. [Hrsg.] (2000) Internationale Klassifikation psychischer Störungen. ICD-10 Kapitel V (F) Klinisch-diagnostische Leitlinien. 4. Aufl. Bern; Göttingen; Toronto; Seattle: Hans Huber
- Döpfner, Manfred (2002) Hyperkinetische Störungen. In: F. Petermann [Hrsg.] Lehrbuch der klinischen Kinderpsychologie und -psychotherapie. 5. Aufl. Göttingen: Hogrefe für Psychologie, 152-186
- Duden (1989) Therapie. In: Wissenschaftlichen Rat und den Mitarbeitern der Dudenredaktion [Hrsg.] Deutsches Universalwörterbuch. Duden. Mannheim; Wien; Zürich
- Eggebrecht, Hans Heinrich (1996) Musik im Abendland; Prozesse und Stationen vom Mittelalter bis zur Gegenwart. München; Zürich: R. Piper
- Ekman, Paul (2004) Gefühle lesen; wie Sie Emotionen erkennen und richtig interpretieren. Aus dem Englischen übersetzt. München: Spektrum
- Elschek, Oskár (1998) Verschriftlichung von Musik. In: H. Bruhn & H. Rösing [Hrsg.] Musikwissenschaft; ein Grundkurs. Reinbek bei Hamburg: rowohlt's enzyklopädie, 253-268
- Evers, Stefan (1998) Die Situation der Musiktherapie in der stationären Pädiatrie und Kinder- und Jugendpsychiatrie. In: Praxis der Kind- und Jugendpsychiatrie 47 (4), 229-239
- Fiedler, Peter (2000) Integrative Psychotherapie bei Persönlichkeitsstörungen. Göttingen; Bern; Toronto; Seattle: Hogrefe
- Fischer, T. Paul (2006) Schwingung. In: [<http://home.snafu.de/sicpaul/allgemin/schwing1.htm>]
- Gastreich, Volker (2002) Kindheit und absolute Musik; eine literaturwissenschaftliche Untersuchung romantischer Ideale. Frankfurt am Main; Berlin; Bern; Bruxelles; New York; Oxford; Wien: Peter Lang
- Gembris, Heiner (2000) Entwicklungspsychologie musikalischer Fähigkeiten. In: S. Helms & R. Schneider & R. Weber [Hrsg.] Kompendium der Musikpädagogik. 2. Aufl. Kassel. Gustav Bosse, 281-332
- Gieseler, Walter (1975) Komposition im 20. Jahrhundert; Details - Zusammenhänge. Celle: Moeck
- Goetze, Herbert & Julius, Henri (2001) Psychische Auffälligkeiten von Kindern in den neuen Bundesländern am Beispiel der Uckermark. Heilpädagogische Forschung. Zeitschrift für Pädagogik und Psychologie bei Behinderung. Bd. XXVII (1), 15-22
- Goetze, Herbert (2001) Grundriß der Verhaltensgestörtenpädagogik. Berlin: Volker Spiess
- Gößling, Hans Jürgen (2003) Hoffen und Wissen – Menschenwerdung im Spiegel pädagogischen Denkens und Handelns. In: G. Hörmann (Hrsg.) Pädagogische Anthropologie zwischen Lebenswissenschaften und normativer Deregulierung. Kronach: Schneider Hohengehren, 205-220

- Günther, Ulrich (1999) Die Entwicklung der Schulmusikerziehung vor den Reformen der 70er Jahre. In: Musikpädagogik (Diskussion) 2/99, 6-13
- Häcker, Hartmut (1982) Diagnose. In: F. Dorsch & R. Bergius & H. Ries [Hrsg.] Psychologisches Wörterbuch. 10. Aufl. Bern; Stuttgart; Wien: Hans Huber, 137-138
- Haeberlin, Urs (1985) Allgemeine Heilpädagogik; mit Ergänzungen von Jean-Luc Lambert. Bern; Stuttgart: Haupt
- Haeberlin, Urs (1998) Das Menschenbild für die Heilpädagogik. 4. Aufl. Bern; Stuttgart; Wien: Haupt
- Haffa-Schmidt, Ulrike & Moreau, Dorothee von & Wölfl, Andrea (1999) Musiktherapie mit Jugendlichen – Einführung in die Thematik. In: U. Haffa-Schmidt & D. von Moreau & A. Wölfl [Hrsg.] Musiktherapie mit psychisch kranken Jugendlichen; Grundlagen und Praxisfelder. Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht, 13-19
- Handschin, Jacques (1948) Musikgeschichte im Überblick. Luzern: Rüber & Cie
- Harbauer, Huber (1976) Psychogene Störungen, Milieureaktive Fehlhaltungen, Erziehungsschwierigkeiten. In: G.-A. von Harnack [Hrsg.] Therapie der Krankheiten des Kindesalters. Berlin; Heidelberg; New York: Springer, 786-813
- Hartke, Bodo (1998) Schulische Erziehungshilfe durch regionale Sonderpädagogische Förderzentren in Schleswig-Holstein; fachliche und geschichtliche Grundlagen – aktuelle Daten – Perspektiven. Hamburg: Dr. Kovač
- Hartke, Bodo (2004) Schulische Erziehungshilfe im Wandel; Zwischenbilanz eines Reformprozesses in Schleswig-Holstein. In: W. Mutzeck & W. Pallasch & K. Popp [Hrsg.] Erziehungshilfe konkret; Prävention, Integration und Rehabilitation bei Schülern mit besonderem Förderbedarf im emotionalen und sozialen Erleben und Handeln; praktische Modelle und Methoden. 5. Aufl. Weinheim; Basel; Berlin: Beltz, 202-212
- Helmholz, Brigitta (2000) Musikdidaktische Konzeptionen nach 1945. In: S. Helms & R. Schneider & R. Weber [Hrsg.] Kompendium der Musikpädagogik. 2. Aufl.. Kassel: Gustav Bosse, 42-63
- Holzkauf, Klaus (1993) Musikalische Praxis und schulisches Musiklernen. In: K. Holzkauf [Hrsg.] Form kritische Psychologie 32. Argument, Hamburg, 67-85
- Hörmann, Karl (1987) Das Lied im Unterricht und Therapie; R. Wagner [Hrsg.] Studien zur Psychologie und Therapie in der Musikpädagogik. Frankfurt am Main; Bern; New York: Peter Lang
- Hörmann, Karl (1993 a) Bewegungsbeobachtung und Bewegungsanalyse als Grundlage eines Musik- und Tanzprofils In: K. Hörmann [Hrsg.] Tanztherapie. Göttingen; Stuttgart: Angewandte Psychologie, 123-172
- Hörmann, Karl (1993 b) Musik- und Tanztherapie – Teil II: Musik- und Tanztherapie als Disziplinen der Angewandten Musik- und Tanzpsychologie. In: Musik-, Tanz- und Kunsttherapie 4. Jg. (3), 130-133

- Hörmann, Karl (1993 c) Musik- und Tanztherapie: Zum Wechselverhältnis personalen und sachpsychologischen Vorgehens. In: Musik-, Tanz- und Kunsttherapie 4. Jg. (4), 186-193
- Hörmann, Karl (1993 d) Tanztherapie als Disziplin der Angewandten Tanzpsychologie. Kunst und Psychologie 3. Göttingen: Angewandte Psychologie
- Hörmann, Karl (1994) Praxis der Musik- und Tanztherapie – Diagnostik und Therapie. In: Musik-, Tanz- und Kunsttherapie 5. Jg. (2), 94-104
- Hörmann, Karl (1999) Tanzpsychologie und Bewegungsgestaltung. Münster: Paroli
- Hörmann, Karl (2003 a) Musik in der Heilkunde. Münster: Paroli. [erweiterte Ausgabe (2004). Pabst. Lengerich]
- Hörmann, Karl (2003 b) Schein und Sein in der Musiktherapie; Probleme effizienz-basierten Monitorings individueller Therapieziele. In: Y. Bertolaso [Hrsg.] Die Künste in den Künstlerischen Therapien; Selbstverständlichkeit oder Etikettenschwindel? Münster: Paroli, 235-279
- Hörmann, Karl (2003 c) Effizienzbasiertes Monitoring individueller Therapieziele in der Musiktherapie. In: Musik-, Tanz- und Kunsttherapie 14. Jg. (2), 55-80
- Hurrelmann, Klaus & Bründel, Heidrun (2003) Einführung in die Kindheitsforschung. 2. Aufl. Weinheim; Basel; Berlin: Beltz
- Hurrelmann, Klaus & Settertobulte, Wolfgang (2002) Prävention und Gesundheitsförderung im Kindes- und Jugendalter. In: F. Petermann [Hrsg.] Lehrbuch der klinischen Kinderpsychologie und -psychotherapie. 5. Aufl. Göttingen: Hogrefe für Psychologie, 132-148
- John, Hans & Schönfelder, Gerd (1984) Griechenland; Entwicklung der Musikkultur in einzelnen Ländern. In: W. Felix & W. Morggraf & V. Keising & G. Schönfelder [Hrsg.] Musikgeschichte; ein Grundriß Teil I. Leipzig: VEB Deutscher Verlag für Musik, 35-41
- Jourdain, Robert (2001) Das wohltemperierte Gehirn; wie Musik im Kopf entsteht und wirkt. Aus dem Englischen übersetzt von M. Numberger und H. Mühler. Heidelberg; Berlin: Spektrum Akademie
- Kandinsky, Wassily (1973) Punkt und Linie zu Fläche; Beitrag zur Analyse der malerischen Elemente. 7 Aufl. mit einer Einführung von Max Bill. Bern-Bümpliz: Benteli
- Kapteina, Hartmut (05. 10. 2005) Musiktherapie und soziale Arbeit. In: [[http://www.musiktherapie-sasp.de/hartmut\\_kapteina/material/lehrgebiete/neu\\_musiktherapie\\_und\\_soziale\\_arbeit.pdf](http://www.musiktherapie-sasp.de/hartmut_kapteina/material/lehrgebiete/neu_musiktherapie_und_soziale_arbeit.pdf)]
- Kaschubowski, Götz & Maschke, Thomas (08. 10. 2004) Gemeinsamer Unterricht verhaltensauffälliger und lernbehinderter Schüler; Unterricht auf der Grundlage der anthroposophischen Heilpädagogik. In: Entwicklung – Standort – Perspektiven; Sonderpädagogischer Kongress in Hannover 1998. In: [<http://www.verband-sonderpaedagogik.de/Materialalr/kongress98/...>]

- Kestenberg, J. A. & Loman, S. & Lewin, P. & Sossin, M. [Hrsg.] (1999) *The Meaning of Movement; Developmental and Clinical Perspectives of the Kestenberg Movement*. Gordon and Breach. Australia; Canada; China; France; Germany; India; Japan; Luxembourg; Malaysia; The Netherlands; Russia; Singapore; Switzerland
- Kinder- und Jugendgesundheitspflege (1997) *Gesundheitsbericht über 5-jährige Kindergartenkinder und Längsschnittstudie (4- und 5 jährige) sowie Einschulkin- der*. Gesundheitsamt der Stadt Münster
- Kleber, Eduard W. (1995) *Diagnose*. In: H.-H. Krüger & W. Helsper [Hrsg.] *Einführung in Grundbegriffe und Grundfragen der Erziehungswissenschaft*. Leske+Budrich. Opladen, 103-117 [6. Aufl. überarbeitet (2004)]
- Klee, Paul (1965) *Pädagogisches Skizzenbuch*. Mainz: Florian Kuperberg
- Kleinen, Günter (1981) *Musikpsychologie und musikalische Akustik; Kurseinheit 5*. In: *Musikwissenschaft/Musiktheorie 1*. Fernuniversität – Gesamthochschule – in Hagen Fachbereich Erziehungs- und Sozialwissenschaft. Hagen
- Kobi, Emil E. (2000) *Wahrnehmen – Verstehen – Handeln; Hintergründe und Vordergründiges in den epochalen Wandlungen der Heilpädagogik* In: K. Bundschuh [Hrsg.] *Wahrnehmen – Verstehen – Handeln; Perspektive für die Sonder- und Heilpädagogik im 21. Jahrhundert*. Bad Heilbrunn: Klinikhardt, 21-36
- Köhn, Wolfgang (1998) *Heilpädagogische Erziehungshilfe und Entwicklungsförderung (HpE); ein Handlungskonzept*. Heidelberg: Edition Schindele
- Kraemer, Rudolf-Dieter (2004) *Musikpädagogik – Eine Einführung in das Studium*. Bd. 55 *Forum Musikpädagogik*. Augsburg: Wißner
- Kreft, Ekkehard (1981) *Instrumentenkunde; Kurseinheit 4*. In: *Musikwissenschaft/- Musiktheorie 1*. Fernuniversität – Gesamthochschule – in Hagen Fachbereich Erziehungs- und Sozialwissenschaft. Hagen
- Kremer, Martina (2006) *Ars Auditus*. In: [[http://www.dasp.uni-wuppertal.de/ars\\_auditus/akustik/akustik1.htm](http://www.dasp.uni-wuppertal.de/ars_auditus/akustik/akustik1.htm)] (akustik 0-akustik 8)
- Kümmel, Werner Friedrich (1977) *Musik und Medizin; ihre Wechselbeziehungen in Theorie und Praxis von 800 bis 1800*. Freiburg; München: Karl Alber
- Kurth, Ernst (1947) *Musikpsychologie*. 2. Aufl. Bern: Krompholz
- Laban, Rudolf von (1996) *Kunst der Bewegung; Aus dem Englischen übertragen von K. Vial und C. Perrotet, Dt. Ausgabe*. 2. Aufl. Wilhelmshaver: Noetzel
- Kleinen, Günter & Schmitt, Reiner (1991) *„Musik verhindert“; musikalische Lebenswelten auf Schülerbildern*. Bd. 4. *Musikwissenschaft/Musikpädagogik in der Blauen Eule*. Essen: Die blaue Eule
- Lieb, Klaus (2000) *Einführung in die Psychiatrie*. In: S. Brunnhuber & K. Lieb [Hrsg.] *Kurzlehrbuch Psychiatrie; Psychotherapie Psychosomatik*. 4. Aufl. München: Urbahn & Fischer, 1-5
- Liersch, Peter (2006) *Grundsätzliche Klärung des Begriffs der Akustik*. Facharbeit im Fach Physik. In: [<http://www.physiktreff.de/material/siprosys/facharbeit.htm>]

- Linke, Norbert (1977) Heilung durch Musik?; didaktische Handreichungen zur Musiktherapie. Wilhelmshaven: Heinrichshofen
- Litschauer, Alfred (1998) Grundlagen des Musikunterrichts; Eine Einführung in die Musikdidaktik. Stuttgart; Wien; Bern: Haupt
- Lohse, Heinrich (1965) Zur Methodik der musischen Erziehung in der höheren Schule als einem Fachumgreifendem Bildungsprinzip. In: K. Seidelmann & P. Amtmann & H. Casper & R. Christl & K. Kowalski & H. Lohse & K. Sydow & F. Uplegger (Hrsg.) Musische Erziehung in der Schule; Auftrag und Zusammenspiel der musischen Bildungsbereiche. Berlin-Spandau: Hermann Luchterhand, 25-31
- Mahns, Beate (1997) Musiktherapie bei verhaltensauffälligen Kindern; Praxisberichte, Bestandsaufnahme und Versuch einer Neuorientierung. Stuttgart; Jena; Lübeck; Ulm: Gustav Fischer
- Mahns, Wolfgang (2004) Symbolbildung in der analytischen Kindermusiktherapie; eine qualitative Studie über die Bedeutung der musikalischen Improvisation in der Musiktherapie mit Schulkindern. Münster: Lit
- Martinius, J. (08.10.2004) Aufmerksamkeitsstörung, hyperaktiv, verhaltensgestört oder was? In: Deutscher Bildungsserver. In: [[http://www.paediatrica.de/dat\\_med/ads.html](http://www.paediatrica.de/dat_med/ads.html)]
- Meeùs, Nicolas (1980) ‚Keyboard‘. In: S. Sodie (Ed.) The New Grove; Dictionary of music and musicians. Kern to Lindelheim. Bd. 10. Washington D.C, 8-11
- Meyer, Ernst Hermann (1977) Geschichte der Musik; Musik der Urgesellschaft und der frühen Klassengesellschaft. Leipzig: Verl. VEB Deutscher Verlag für Musik
- Michael, Riad Alexander (2005) Musikmalen als psychotherapeutische Methode bei Neurotischen, Belastungs- und somatoformen Störungen (ICD-10: F4) – Eine katamnestiche Evaluation. Dissertation. Münster
- Michels, Ulrich (1991) dtv-Atlas zur Musik; Tafeln und Texte. Bd. 1 Systematischer Teil; Historischer Teil. Kassel; Basel; Tours; London: Deutscher Taschenbuch und Bärenreiter. [weitere Ausgabe (2005)]
- Ministerium für Kultur und Sport Baden-Württemberg [Hrsg.] (1994) Bildungspläne Musik der allgemeinbildenden Schule in Baden-Württemberg. Necker
- Müller-Freienfels, Richard (1936) Psychologie der Musik; mit zahlreichen Notenbeispielen und Abbildungen. Berlin-Lichterfelde: Gräfenhainichen Vieweg
- Mutzeck, Wolfgang (2004 a) Prävention, integrative und rehabilitative Förderung. In: W. Mutzeck & W. Pallasch & K. Popp [Hrsg.] Erziehungshilfe Konkret, Prävention Integration und Rehabilitation bei Schülern mit besonderem Förderbedarf im emotionalen und sozialen Erleben und Handeln; praktische Modell und Methoden. Weinheim; Basel; Berlin: Beltz. 23-45
- Mutzeck, Wolfgang (2004 b) Sehen und Verstehen von Verhaltensstörungen. In: W. Mutzeck & W. Pallasch & K. Popp [Hrsg.] Erziehungshilfe Konkret, Prävention Integration und Rehabilitation bei Schülern mit besonderem Förderbedarf im emotionalen und sozialen Erleben und Handeln; praktische Modell und Methoden. Weinheim; Basel; Berlin: Beltz, 10-22

- Myschker, Norbert (1984) Musik- und kunsttherapeutische Aspekte der Förderung verhaltensgestörter Kinder und Jugendlicher. Sonderpädagogik. 3. Aufl. Hagen: Fernuniversität in Hagen
- Myschker, Norbert (2005) Verhaltensstörungen bei Kindern und Jugendlichen; Erscheinungsformen – Ursachen – Hilfreiche Maßnahmen. 5. Aufl. Stuttgart: W. Kohlhammer
- Nicolai, Ernst Anton (1990) Die Verbindung der Musik mit der Arztneygelehrtheit 1745; Mit einem Nachwort von C. Schwabe. In: W. Goldhan [Hrsg.] Neudrucke zum Thema Musik und Medizin; Bibliotheca musica therapeutica. Bd. II. Kassel; Basel; London; New York: Bärenreiter
- Niebank, Kay & Petermann, Franz (2002) Grundlagen und Ergebnisse der Entwicklungspsychopathologie. In: F. Petermann [Hrsg.] Lehrbuch der klinischen Kinderpsychologie und -psychotherapie. 5. Aufl. Göttingen: Hogrefe für Psychologie, 58-94
- Nöcker-Ribaupierre, Monika (1998) Geschichte, Methoden und Anwendungsgebiete der Musiktherapie. In: W. Kraus [Hrsg.] Die Heilkraft der Musik; Einführung in die Musiktherapie. München: Beck'sche Reihe, 30-40
- Oerter, Rolf & Dreher, Michael (1998) Entwicklung des Problemlösens. In: R. Oerter & L. Montada [Hrsg.] Entwicklungspsychologie; ein Lehrbuch. 4. Aufl. München; Weinheim: Beltz, 561-621
- Oerter, Rolf (1998) Kindheit. In: R. Oerter & L. Montada [Hrsg.] Entwicklungspsychologie; ein Lehrbuch. 4. Aufl. München; Weinheim: Beltz, 249-309
- Ott, Thomas (1999) Musikpädagogik heute. In: C. Richter [Hrsg.] Diskussion Musikpädagogik; wissenschaftliche Vierteljahresschrift. Oldershausen: Lugert, 11-13
- Petermann, Franz & Döpfner, Manfred & Lehmkuhl, Gerd & Scheithauer, Herbert (2002) Klassifikation und Epidemiologie psychischer Störungen. In: F. Petermann [Hrsg.] Lehrbuch der klinischen Kinderpsychologie und -psychotherapie. 5. Aufl. Göttingen: Hogrefe für Psychologie, 30-56
- Petermann, Franz (2002) Grundbegriffe und Trends der klinischen Kinderpsychologie und Kinderpsychotherapie. In: F. Petermann [Hrsg.] Lehrbuch der klinischen Kinderpsychologie und -psychotherapie. 5. Aufl. Göttingen: Hogrefe für Psychologie, 10-26
- Platting, Karl-Heinz (2005) Musikhören: Periphere neuronale Verarbeitung und deren Pathologie. In: T. H. Stoffler & R. Oerter [Hrsg.] Allgemeine Musikpsychologie. Bd. 1. Göttingen; Bern; Toronto; Seattle: Hogrefe für Psychologie, 123-148
- Pons (1991) RES. In: Lateinisch- Deutsch Globalwörterbuch. Stuttgart; Dresden: Ersnt Klett, 896-897
- Pratt, R. R. & Jones, R. W. (1987) Music and Medicin; A Partnership. In: R. Spintge & R. Droh [Hrsg.] Musik in der Medizin; Neurophysiologische Grundlagen, klinische Applikationen, geisteswissenschaftliche Einordnung. Berlin; Heidelberg; New York; London; Paris; Tokyo: Springer, 377-388

- Preiner, Judith (23.06.2006) Schwingungen in Musik und Mathematik; ein experimenteller Zugang zur Fourier-Analyse. In: [[http://www.geogebra.at/de/examples/fourier/Arbeitsblaeter/1\\_sinusschwingung\\_allg.html](http://www.geogebra.at/de/examples/fourier/Arbeitsblaeter/1_sinusschwingung_allg.html)]
- Probst, Werner (1984) Sonderpädagogik; Musikunterricht in der Schule für Lernbehinderte; eine Einführung. Fernuniversität Fachbereich Erziehungs- und Sozialwissenschaft. Hagen
- Reinecke, Hans-Peter (1975) Kommunikative Musikpsychologie. In: G. Harrer [Hrsg.] Grundlage der Musiktherapie und Musikpsychologie. Stuttgart; New York: Gustav Fischer, 99-111
- Reinhard, H. G. (1981) Kinder- und jugendpsychiatrische Probleme hochbegabter Kinder und Jugendlicher. In: W. Wiczerkowski & H. Wagner [Hrsg.] Das hochbegabte Kind. Düsseldorf: Das pädagogische Schwann, 120-127
- Riemann, Fritz (1989) Grundformen der Angst. Eine tiefenpsychologische Studie. München; Basel: E. Reinhardt. [weiterte Ausgabe Aufl. 34 (2002)]
- Rösing, Helmut & Bruhn, Herbert (1997) Geschichte der Musikpsychologie. In: H. Bruhn & R. Oerter & H. Rösing [Hrsg.] Musikpsychologie; ein Handbuch. 3. Aufl. Hamburg: Rowohlt's Enzyklopädie, 21- 39
- RP-Oline-Wissenschaft (01.05.2003). Psychische Probleme bei Grundschulkindern. In: Kunst- und Ausstellungshalle der Bundesrepublik Deutschland, Präsentiert. In: [<http://www.rp-online.de>]
- Ruud, Even & Mahns, Wolfgang (1992) Meta-Musiktherapie; Wege zu einer Therapie der Musiktherapie. Heidelberger Schriften zur Musiktherapie. Bd. 6. Stuttgart; Jena; New York: Gustav Fischer
- Saß, H. & Wittchen, M. Z. & Hpuben, I. [Hrsg.] (2003) Diagnostisches und statistisches Manual psychischer Störung -Textrevision- DSM-IV-TR. Übersetzt nach der Textrevision der vierten Auflage des Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders der American Psychiatric Association. Deutsche Bearbeitung und Einführung. Göttingen; Bern; Toronto; Seattle: Hogrefe
- Schmidt, Martin H. & Niemeyer, Joachim & Brink, Anja & Matussek, Martina & Vehreschild, P. (08. 10. 2004) Störung des Sozialverhaltens (F91.1, F91.2, F91.3, F92). In: AWMF Online - Leitlinien der Deutschen Gesellschaft für Kinder- und Jugendpsychiatrie und -psychotherapie. In: [<http://www.uni-duescheldorf.de/WWW/AWMF/II/kipp-020.htm>]
- Schmidt, Wayne (1996) Historische Wurzeln der Schule für Erziehungshilfe und deren Entwicklung zur Sonderschule. Frankfurt am Main; Berlin; Bern; New York; Paris; Wien: Lang
- Schmidt-Poschinski, Susanne (08. 10. 2004) Beziehung – Klang – Resonanz. Musiktherapie mit verhaltensauffälligen Grundschulkindern. In: [[http://www.musiktherapie-sasp.de/material/form/02\\_kinder/2.09.pdf](http://www.musiktherapie-sasp.de/material/form/02_kinder/2.09.pdf).]
- Schulte-Markwort, M. & Marutt, K. & Riedesser, P. [Hrsg.] (2002) Cross-walk ICD-10 – DSM IV; Klassifikation psychischer Störungen: Eine Synopsis. Bern; Göttingen; Toronto; Seattle: Hans Huber

- Schumacher, Rudolf (1982) Die Musik in der Psychiatrie des 19. Jahrhunderts. Frankfurt am Main; Bern: Peterlang
- Schwaiblmaier, Frauke (05. 10. 2005) Wie man Musiktherapie mit Kindern machen kann; Verschiedene Ansätze eröffnen ein weites Betätigungsfeld für den Therapeuten. In: Neue Musikzeitung. 2000 49. Jg. In: [<http://www.nmz.de/nmz/nmz2000/nmz05/rumpf/doss-kinder.shtml>]
- Schwarz, Herbert (1975) Das Erscheinungsbild „Verhaltensauffälligkeit“ – Entwicklung und Veränderung von Persönlichkeitsmerkmalen „Verhaltensauffälliger“ Schüler, Vergleich von Schülern einer „Normalen“ Hauptschule mit Schülern einer Schule für „Verhaltensauffällige“ in Halbtagsform und Schülern einer Heimschule für „Erziehungshilfe“. Dissertation. Köln
- Schwebung (2006) Ton, Klang, Geräusch. In: [<http://iva.uni-ulm.de/PHYSIK/VORLESUNG/OPTIK/node156.html>]
- Schwindt-Gross, Nicole (1992) Musikwissenschaftliches Arbeiten; Hilfsmittel – Techniken – Aufgaben. Kassel; Basel; London; New York; Prag: Bärenreiter
- Seidel, Almut (1980) Soziale Kulturarbeit am Beispiel Musik; Überlegungen zum Zusammenhang von Musik und Sozialpädagogik und Vermittlungsprobleme im Rahmen der Ausbildung. Regensburg: Gustav Bosse
- Seidelmann, Karl (1965) Musische Erziehung in der Schule; Auftrag und Zusammenspiel der musischen Bildungsbereiche. Berlin: Hermann Luchterhand
- Seidenfaden, Fritz (1966) Die musische Erziehung in der Gegenwart und ihre geschichtlichen Quellen und Voraussetzungen. Ratingen: A. Henn
- Silbereisen, Rainer K. (1998) Soziale Kognition; Entwicklung von sozialem Wissen und Verstehen. In: R. Oerter & L. Montada [Hrsg.] Entwicklungspsychologie. 4. Aufl. Weinheim: Beltz, 823-861
- Simon, Walter C. M. (1975) Abriß einer Geschichte der Musiktherapie. In: G. Harrer [Hrsg.] Grundlage der Musiktherapie und Musikpsychologie. Stuttgart; New York: Gustav Fischer, 135-142
- Sloboda, John A. & Juslin, Patrik N. (2005) Affektive Prozesse: Emotionale und ästhetische Aspekte musikalischen Verhaltens. In: T. H. Stoffer & R. Oerter [Hrsg.] Allgemeine Musikpsychologie. Bd. 1. Göttingen; Bern; Toronto; Seattle: Hogrefe, 767-841
- Smeijsters, Henk (1999) Grundlagen der Musiktherapie; Theorie und Praxis der Behandlung psychischer Störungen und Behinderungen. Göttingen; Bern; Toronto; Seattle: Hogrefe
- Spender, Natasha & Shuter-Dyson, Rosamund (1980) ‚Psychology of Music‘. In: S. Sadie (Ed.) The New Grove; Dictionary of music and musicians. Playford to Riedt. Bd. 15. Washington D.C., 388-427
- Spiess, Walter (1986) Umgang mit Verhaltensauffälligen. In: W. Spiess, H.-J. Motsch [Hrsg.] Heilpädagogische Handlungsfelder I; Umgang mit Verhaltensauffälligen Arbeit mit Sprachbehinderten. Bern; Stuttgart: Haupt, 11-71



- Steinberg, Reinhard (2005) Musikhören; Beteiligte neuronale Struktur und deren Pathologie. In: T. H. Stoffer & R. Oerter [Hrsg.] Allgemeine Musikpsychologie. Bd. 1. Göttingen; Bern; Toronto; Seattle: Hogrefe für Psychologie, 149-201
- Stockhausen, Karlheinz (1963) Texte zur elektronischen und instrumentalen Musik; Aufsätze 1952-1962 zur Theorie des Komponierens. Bd. 1. Köln: M. DuMont Schauberg
- Stoffer, Thomas H. unter Mitarbeit von Oerter, Rolf (2005) Gegenstand und Geschichte der Musikpsychologie und ihrer theoretischen und methodischen Ansätze. In: T. H. Stoffer & R. Oerter [Hrsg.] Allgemeine Musikpsychologie. Bd. 1. Göttingen; Bern; Toronto; Seattle: Hogrefe für Psychologie, 1-69
- Stoffer, Thomas H. & Oerter, Rolf [Hrsg.] (2005) Allgemeine Musikpsychologie. Bd. 1. Göttingen; Bern; Toronto; Seattle: Hogrefe für Psychologie
- Stöhr, Ottmar (24. 11. 2005) Mangelversorgung für psychischauffällige Schulkinder in sozialen Brennpunkten Kurzfassung Gemeinde psychologischer Praxisüberlegungen auf Bremen. Bremen 2003: Bremen Internetverlag. In: [<https://eldorado.uni-dortmund.de/bitstream/2003/5574/1/stroehrmangelunt.pdf>]
- Strobel, Wolfgang & Huppmann, Gernot (1978) Musiktherapie; Grundlagen Formen Möglichkeiten. 1. Aufl. Göttingen; Toronto; Zürich: Hogrefe. [weitere Ausgabe (1991)]
- Strunk, Oliver (1952) Source Readings in Music History; From Classical Antiquity to the Romantic Era. London: Faber and Faber
- Suppan, Wolfgang (1984) Der musizierende Mensch; eine Anthropologie der Musik, Musikpädagogik und Lehre. Mainz: Schott's Söhne
- Tervooren, Helga (2004) Rhythmisch-musikalische Erziehung; Begegnungen und Erfahrungen mit Kindern. Oberhausen: Athena
- Thommen, Beat (1985) Alltagspsychologie von Lehren über verhaltensauffällige Schüler. Bern; Stuttgart; Toronto: Hans Huber
- Umsetzung des Erprobungsmodells „Jugendhilfe und Schule“ an der Richard von Weizsäcker Schule, - Primarstufe - (1998) Anlage zur mündlichen Berichterstattung in der Sitzung des Ausschusses für Kinder. Jugendliche und Familie
- Vandekamp, Judith (08. 10. 2004) Texte und Medien zu Rahmenbedingungen, Didaktik und Methodik, Anstalts- und Schulalltag, Superstars. In: Heilpädagogik – Geschichte: Deutschland, Erziehungsschwierigkeiten.... In: [<http://www.sonderpaedagoge.de/geschichte/deutschland/ez/index.htm>]
- Velten, Klaus (2000) Musiktheorie. In: S. Helms & R. Schneider & R. Weber [Hrsg.] Kompendium der Musikpädagogik. 2. Aufl.. Kassel: Gustav Bosse, 139-149
- Wassmann, Reinhard (2000) Modell der Verhaltenstherapie. In: A. Batra & R. Wassman & G. Buchkremer [Hrsg.] Verhaltenstherapie; Grundlagen - Methoden – Anwendungsgebiete. Stuttgart: Thieme, 15-20
- Weber, Claudia Maria (1999) Tanz- und Musiktherapie; Zur Behandlung autistischer Störungen. Kunst und Psychologie 5. Göttingen: Für angewandte Psychologie

- Weidekamp, Paul (1900) Aktives Erleben durch Improvisation mit Instrumenten. In: Musik-, Tanz- und Kunsttherapie 1. Jg. (4), 190-195
- Welle (23.06.2006) Wikipedia; der freien Enzyklopädie. In: <http://de.wikipedia.org/wiki/Schwingung>
- Wilfried, Gruhn (1992) Wahrnehmen und Verstehen; kognitive Grundlagen der Repräsentation musikalischer Elemente und Strukturen; Entwurf zu einem Forschungsprogramm. In: H. J. Kaiser [Hrsg.] Musikalische Erfahrung; Wahrnehmen, Erkennen, Aneignen. Bd. 13. Essen: Die Blaue Eule, 44-51
- Willms, Harm (1975) Musiktherapie bei psychotischen Erkrankungen. Stuttgart: Gustav Fischer
- Winkel, Rainer (1999) Die Notwendigkeit musikalischer Bildung – aus allgemein- und schulpädagogischer Sicht. In: R. Christoph [Hrsg.] Diskussion Musikpädagogik, wissenschaftliche Vierteljahresschrift. Oldershausen: Lugert, 24-27
- Zuckerandl, Victor (1963) Die Wirklichkeit der Musik; der musikalische Begriff der Außenwelt. Zürich: Rhein

### **Musiknotation:**

- Alle meine Entchen (1991) In: Die schönsten Kinderlieder; Mit bunten Noten zum Singen und Spielen, Kindergartenalter, G. Gottschlich Bilder, Pestalozzi, Erlangen
- Alle Vögel sind schon da (2000) In: H. Drews [Hrsg.] Was Kinder gerne Singen; Die beliebtesten Kinderlieder mit allen Texten zum Mitsingen, Südwest, München
- Bruder Jakob (1998) In: Unser Musikbuch Quartett 4, von P. Fuchs & H. Große-Jäger & W. Grundlach & Verlagsredaktion Grundschule. In: Unser Musikbuch Quartett 3/4, Schulbuchverlag E. Klett, von P. Fuchs & H. Große-Jäger & W. Grundlach & Verlagsredaktion Grundschule, Stuttgart; Düsseldorf; Berlin; Leipzig

### **Musik-CD:**

- Was Kinder gerne Singen (2000) Die beliebtesten Kinderlieder mit allen Texten zum Mitsingen [Hrsg.] H. Drews, Econ Ullstein List, Aufnahme im Tonstudio Hastings Music GmbH, Südwest, München
- Wir werden immer größer (2001) Die besten Kinderlieder aus 25 Jahren Grips-Theater, Texte; V. Ludwig (R. Kift & V. Ludwig), Musik: B. Heymann; Ein leseOhr von Wagenbach, Klaus Wagenbach, Berlin
- Neue tolle Kinderhits 6 (1998) Europa Mini, BMG ARIOLA MILLER GMBH, Gesungen von den Fun Kids

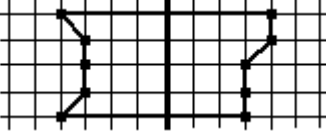
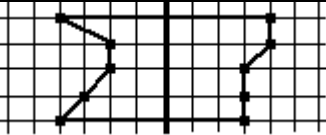
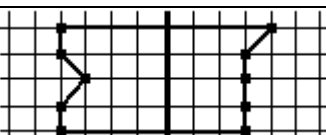
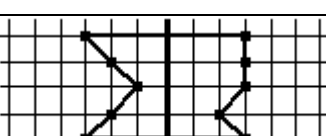
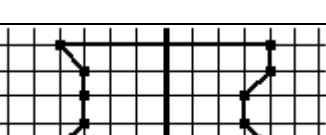
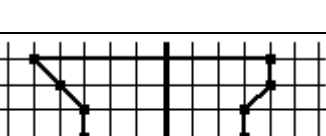
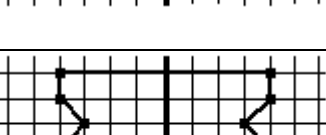


# Anhang

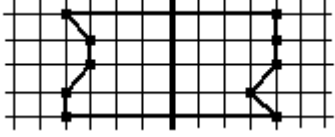
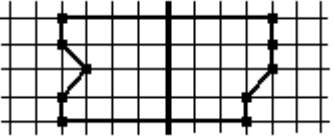
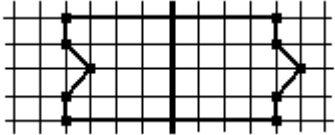
## 1 Das RES-Profil des Teilnehmers A<sup>79</sup>

Nr. & Datum	D1	D2	D3	D4	D5	D6	D7	D8	D9
1 12.11.03		RKZ		rKZ		RKz	RKZ	RKZ	rKz
2 26.11.03		RKZ	RKZ			RKz	RKZ	RKZ	rKz
3 03.12.03		RKZ		RKz	RkZ		rKz	rKZ	RKz
4 10.12.03		RKZ		RKZ	rKZ		rKZ	RkZ	RKz
5 17.12.03		RKz		rKz		Rkz	RkZ	rKz	RKz
6 14.01.04		RKz	rKZ		rKz		rKz	rkz	RkZ
7 21.01.04		rKZ		RKZ		RKz	RKZ	RKz	Rkz

<sup>79</sup> Die Abkürzungen bedeuten: ‚Nr.‘ Nummer; ‚MRB‘ musikalisch-rhythmisches Bewegungsmuster.

8 28.01.04		RKZ		RkZ		rkz	rkz	rkz	RKZ
9 04.02.04		rKZ		RKz		RKz	RkZ	Rkz	Rkz
10 11.02.04		RKz		Rkz		RKz	rkZ	rkz	RKz
11 18.02.04		RkZ	RkZ			RKZ	rKZ	rKZ	RKZ
12 25.02.04		Rkz		RKZ		Rkz	rkz	Rkz	RKz
13 03.03.04		rKz		Rkz		Rkz	rkZ	rkZ	Rkz
14 10.03.04		rKz	rKZ			rkz	rKz	rKz	rKz
15 17.03.04		rkZ		rkz	rkz		rkz	RkZ	rKz
16 24.03.04		rKz		RKz		Rkz	RkZ	rKz	Rkz

17 31.03.04		MRB 1 MRB 3 MRB 5 MRB 7 MRB 9	MRB 2 MRB 4 MRB 6 MRB 8 MRB 10	RkZ	RkZ			rKZ	rkz	Rkz	rKZ
18 21.04.04		MRB 1 MRB 3 MRB 5 MRB 7 MRB 9	MRB 2 MRB 4 MRB 6 MRB 8 MRB 10	rkZ	RKZ			Rkz	rkZ	RkZ	rKz
19 05.05.04		MRB 1 MRB 3 MRB 5 MRB 7 MRB 9	MRB 2 MRB 4 MRB 6 MRB 8 MRB 10	RKz		RKz		Rkz	rkz	rKz	rkz
20 12.05.04		MRB 1 MRB 3 MRB 5 MRB 7 MRB 9	MRB 2 MRB 4 MRB 6 MRB 8 MRB 10	RkZ	Rkz		rKZ		rkZ	rkZ	rkZ
21 19.05.04		MRB 1 MRB 3 MRB 5 MRB 7 MRB 9	MRB 2 MRB 4 MRB 6 MRB 8 MRB 10	rKz		rkZ	rKZ		rKZ	rkZ	rKZ
22 26.05.04		MRB 1 MRB 3 MRB 5 MRB 7 MRB 9	MRB 2 MRB 4 MRB 6 MRB 8 MRB 10	rkz		rkz	rkz		rkZ	rkz	rkZ
23 02.06.04		MRB 1 MRB 3 MRB 5 MRB 7 MRB 9	MRB 2 MRB 4 MRB 6 MRB 8 MRB 10	rKZ		rkz		rkz	rkz	rKZ	rkz
24 09.06.04		MRB 1 MRB 3 MRB 5 MRB 7 MRB 9	MRB 2 MRB 4 MRB 6 MRB 8 MRB 10	rkz	RKz		rKZ		RKz	RkZ	rKZ
25 23.06.04		MRB 1 MRB 3 MRB 5 MRB 7 MRB 9	MRB 2 MRB 4 MRB 6 MRB 8 MRB 10	rkz		rKZ	rkz		rKz	rkz	rkz

26 30.06.04		rkz		rkz		rKz	rKz	rKz	rkz
27 07.07.04		rKz		rkz	RKz		rkz	RKz	rKz
28 14.07.04		rkZ		RKz		rkz	rKz	RKz	rKZ

## 2 Das RES-Profil des Teilnehmers R<sup>80</sup>

Nr. & Datum	D1	D2	D3	D4	D5	D6	D7	D8	D9
1 12.11.03		RKZ	rKZ		rKz		RKZ	Rkz	rKZ
2 26.11.03		RKZ	RKz			rKZ	RKZ	RKZ	RKZ
3 03.12.03		rKz		RKZ	rKZ		RKZ	RkZ	RkZ
4 10.12.03		Rkz	RKZ		RKZ		rKZ	rKZ	RKz
5 17.12.03		rKz		RKz		RkZ	RkZ	rKz	Rkz
6 14.01.04		RKZ	RKZ			rKZ	rKz	RKZ	rKz
7 21.01.04		rKz		RKz	rKz		RKz	rKZ	RkZ
8 28.01.04		rKZ	rKz		rKZ		rKz	RKz	rKZ

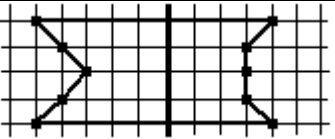
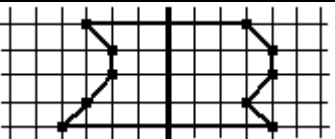
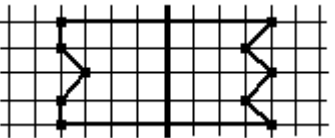
<sup>80</sup> Die Abkürzungen bedeuten: ‚Nr.‘ Nummer; ‚MRB‘ musikalisch-rhythmisches Bewegungsmuster.

9 04.02.04		rKz		rkZ	RKZ		rkZ	RkZ	rkZ
10 11.02.04		rKZ	RkZ		rKZ		rKz	rkZ	Rkz
11 18.02.04		Rkz	RKz			rKZ	RKZ	RKZ	rKZ
12 25.02.04		rKZ		RKz	rKz		rkz	RKz	rkZ
13 03.03.04		rkZ	RKZ			rKz	Rkz	RkZ	rkz
14 10.03.04		Rkz	rkZ		Rkz		Rkz	rKZ	Rkz
15 17.03.04		rKZ		RkZ		RkZ	rkz	RKz	RkZ
16 24.03.04		rkz	Rkz			rkZ	RkZ	RKZ	RKz
17 31.03.04		RKZ	RKz			Rkz	rkZ	rKZ	RKz



18 21.04.04		RkZ		rkZ	rkZ		rKZ	RKz	rKZ
19 28.04.04		rKZ		RKZ		rkz	rKZ	rKz	RKz
20 05.05.04		RKZ	rKz		RKZ		RKZ	RKz	rKz
21 12.05.04		RKz	rkZ		rKZ		Rkz	RKZ	rkz
22 19.05.04		Rkz		RKz	Rkz		rkz	rkZ	RkZ
23 26.05.04		RKZ		rKz		Rkz	rKz	rKz	Rkz
24 02.06.04		RkZ	RKZ		RKz		Rkz	rkz	RKz
25 09.06.04		RkZ	rkz		Rkz		rKz	Rkz	RKz
26 23.06.04		rkz		rKz		RKZ	rkZ	rkZ	rkZ

VIII

<p>27 30.06.04</p>	<p>MRB 1 MRB 3 MRB 5 MRB 7 MRB 9</p>  <p>MRB 2 MRB 4 MRB 6 MRB 8 MRB 10</p>	rkz	Rkz			Rkz	rkz	rKz	Rkz
<p>28 07.07.04</p>	<p>MRB 1 MRB 3 MRB 5 MRB 7 MRB 9</p>  <p>MRB 2 MRB 4 MRB 6 MRB 8 MRB 10</p>	RKZ		rkZ	rkz		RKZ	RKz	rkZ
<p>29 14.07.04</p>	<p>MRB 1 MRB 3 MRB 5 MRB 7 MRB 9</p>  <p>MRB 2 MRB 4 MRB 6 MRB 8 MRB 10</p>	rKz		rkZ	rkz		rkz	rkz	rkZ

# Lebenslauf