



WESTFÄLISCHE
WILHELMS-UNIVERSITÄT
MÜNSTER



Westfälische Wilhelms-Universität Münster
Fachbereich 08 Geschichte und Philosophie
Institut für Musikpädagogik – Masterstudiengang Klinische Musiktherapie
Masterarbeit für den Master of Arts Klinische Musiktherapie
2018

„Situationslieder in der Musiktherapie mit Flüchtlingskindern“

Erstgutachterin: Prof. Dr. phil. Rosemarie Tüpker

Zweitgutachter: Dr. Bernd Reichert

Anna-Katharina Maria Winkelmann

Bestellservice des Studiengangs Musiktherapie an der Universität Münster

Alle Rechte bei der Autorin: Dies gilt insbesondere für Vervielfältigungen, Übersetzungen, Mikroverfilmungen und die weitere Verbreitung in elektronischen Systemen. Nachfragen und Kontakt: Musiktherapie@uni-muenster.de

Situationslieder in der Musiktherapie mit Flüchtlingskindern

Zusammenfassung:

Die vorliegende Masterarbeit handelt von einem ehrenamtlichen Projekt mit Flüchtlingskindern im Kindergartenalter von drei bis sechs Jahren. Zugrunde liegen das theoretische Konzept und die Methodik der zertifizierten Weiterbildung „Durch Musik zur Sprache“. Hierbei wird Musik zum verbindenden Element von Menschen unabhängig von deren kulturellen oder ethnischen Herkunft. Mit sog. Situationsliedern entsteht eine spielerische Begegnung, in der Kommunikations- und Sprachfähigkeit erleichtert werden, da die Musik zur Verständigung beiträgt. Dies ist vornehmlich in der entwicklungsfördernden Musiktherapie mit Kindern nützlich. Insbesondere bei Flüchtlingskindern kann durch die Verwendung von Situationsliedern die emotionale Ausdrucksfähigkeit, soziale Gemeinschaft und sprachliche Entwicklung in einer ansprechenden und einfühlsamen Umgebung gefördert werden.

Schlüsselwörter:

Musiktherapie, Flüchtlingskinder, Situationslieder, Durch Musik zur Sprache

Situation Songs in music therapy with refugee children

Abstract:

This thesis explores the opportunities of music therapy in a voluntary project with young refugees age 3-6. The underlying theoretical concept and method are based on the ‘Durch Musik zur Sprache’-approach (through music to language-approach). Hereby, music is seen as a means that connects people regardless of their cultural or ethnic background. Through situation songs we create a playful environment, where communication and linguistic abilities come together easier and overcome these differences through music. This is particularly useful in paediatric music therapy setting with young refugees as it allows enhancing emotional expressiveness, social cohesion and development of speech in a responsive and empathetic environment

Keywords:

Music therapy, refugee children, spontaneous situation songs, free associative singing

Inhalt

1.	Einleitung	1
2.	Einblick in die Flüchtlingsthematik	2
2.1.	Belastungen für Flüchtlingskinder	3
2.2.	Unterstützungsideen für die Arbeit mit Flüchtlingen	4
2.2.1.	Ehrenamtliche Helfer	5
2.2.2.	Freizeitaktivitäten als Ressource	6
3.	Situationslieder	8
3.1.	Bedeutung der Situationslieder in der Musiktherapie	8
3.1.1.	Kontext der Situationslieder	9
3.1.2.	Singen als Ressource	11
4.	„Durch Musik zur Sprache“ - Weiterbildung	13
5.	Beschreibung der praktischen Projektarbeit	14
5.1.	Entwicklung einer Projektidee	14
5.1.1.	Informationen der Stadt Münster	15
5.2.	Organisatorische Vorbereitung des Projekts	16
5.3.	Zeitlicher Verlauf – im Überblick	18
5.3.1.	Kennenlernen der Unterkunft	18
5.4.	Elternarbeit	19
5.5.	Spiel-Raum	21
5.6.	Instrumentarium und Material	22
6.	Die Gruppe	24
6.1.	Etablierung einer festen Gruppe	24
6.2.	Vorstellung der Kinder und ihrer Familien	25
6.2.1.	Alaa	25
6.2.2.	Sultan und Mahmoud	27
6.2.3.	Hovo	29
6.2.4.	Seldy	30
6.2.4.	Anna	31
6.2.5.	Angela	32
6.2.6.	Enxhull & Erita	33
6.2.7.	Mhar & Xatun	34
6.2.8.	Gharam	37
6.2.9.	Elma	39
6.3.	Veränderungen und Umbrüche der Gruppe	39
6.4.	Überblick der Spiele und Lieder, Themen	40

7.	Situationslieder zwischen Theorie und Praxis	42
8.	Zentrale Situationslieder der Gruppe.....	47
8.1.	Händewaschen	48
8.1.1.	Weiterentwicklung.....	49
8.1.2.	Reflexionen zum Lied „Händewaschen“	50
8.1.2.	Händewaschen Beispiel 6	56
8.2.	Jaheja heja ho - Begrüßungslied	57
8.2.1.	Jaheja ho Beispiel 1	58
8.2.2.	Jaheja ho Beispiel 2	59
8.2.3.	Jaheja ho Beispiel 3	60
8.2.4.	Jaheja ho Beispiel 4	60
	Reflexion der Kurzform des Begrüßungsliedes	62
8.2.5.	Weiterentwicklung 2 „Wir machen jetzt Musik“	62
8.2.6.	Solistisches Instrumentenspiel	65
8.3.	Musik- und Bewegungslieder	70
8.3.1.	Wer will fleißige Musiker sehen?.....	70
8.3.2.	Spielen und sitzen	72
8.3.3.	Verstecken	77
8.4.	„Bruder Jakob“	78
8.4.2.	Bruder Jakob Beispiel 2	82
8.4.3.	Freiangestimmtes Singen	83
8.4.4.	Bruder Jakob Beispiel 3	84
8.5.	Aufräum-Lied.....	84
8.5.1.	Reflexion des Aufräum-Liedes	85
8.5.2.	Aufräum-Lied Beispiel 2	85
8.6.	Wir machen ein Fest	87
8.7.	Abschiedslied „Auf Wiedersehen“	89
8.7.1.	Auf Wiedersehen Beispiel 1	89
8.7.2.	Auf Wiedersehen Beispiel 2	90
8.7.3.	Auf Wiedersehen Beispiel 3	90
9.	Reflexion	91
9.1.	Reflexion psychosozialer Unterstützung durch die Musikgruppe	91
9.2.	Reflexion musiktherapeutischer Interventionen	93
9.2.1.	Musiktherapeutische Gruppenleitung	93
9.3.	Reflexion von Improvisation und Begleitung in der Gruppe	95

9.4.	Anwendbarkeit der Methodik von „Durch Musik zur Sprache“	98
9.5.	Herausforderungen der praktischen Arbeit	100
9.5.1.	Der Raum	100
9.5.2.	Kraft und Zeit	100
9.5.3.	Gruppenbildung	101
9.6.	Selbstreflexion	102
9.6.1.	Der „Weltenwechsel“	102
9.6.2.	Nähe und Distanz	102
9.6.3.	Ehrenamtliche Rolle	103
9.6.4.	Abschied nehmen	104
9.6.5.	Persönliches Resümee	105
10.	Literaturverzeichnis	106
11.	Erklärung	108
12.	Anhang	109

Abbildungsverzeichnis

Abbildung 1	Abschlussfoto mit Dozenten und Teilnehmerinnen	13
Abbildung 2	Zeugnisübergabe mit Frau Prof. Dr. phil. Tüpker	13
Abbildung 3	Entwicklung der Flüchtlingszüge nach Münster 2010-Juni 2016	15
Abbildung 4	Bewohner/innen der Einrichtung nach Alter (Stand 30.06.2016)	15
Abbildung 5	Werbung	16
Abbildung 6	Fotocollage zur Danksagung	17
Abbildung 7	Mehrzweckraum und Spielzimmer	
Abbildung 8	Instrumentenschrank Nr. 1	21
Abbildung 9	Klassenzimmer	
Abbildung 10	Genügend Musik-Spielraum	22
Abbildung 11	Instrumentenschrank Nr.2	23
Abbildung 12	Socken-Handpuppe	
Abbildung 13	Ausmalbild Gitarre	
Abbildung 14	Emotionskarten	23
Abbildung 15	Alaa und Bild	25
Abbildung 16	Sultan mit Mutter	27
Abbildung 17	Mahmoud mit Trommel	28
Abbildung 18	Hovo und Clown Bild	29
Abbildung 19	Seldy	30
Abbildung 20	mit Anna und Mariam	31
Abbildung 21	Angela mit Bruder	32
Abbildung 22	Enxhull und Erita	33
Abbildung 23	Mhar und Xatun	34
Abbildung 24	Fallcolloquium Entwicklungsüberblick	37
Abbildung 25	Geschwister im Musikprojekt	38
Abbildung 26	Amar mit Mutter	38
Abbildung 27		44
Abbildung 28		45

Abbildung 29	48
Abbildung 30	54
Abbildung 31	54
Abbildung 32	55
Abbildung 33	56
Abbildung 34	57
Abbildung 35	58
Abbildung 36	59
Abbildung 37 Beispiel 4 Refrain	61
Abbildung 38 Beispiel 4 Strophen	62
Abbildung 39	63
Abbildung 40	63
Abbildung 41	64
Abbildung 42	65
Abbildung 43	67
Abbildung 44	68
Abbildung 45	68
Abbildung 46	69
Abbildung 47	71
Abbildung 48	72
Abbildung 49	73
Abbildung 50	73
Abbildung 51	74
Abbildung 52	74
Abbildung 53	74
Abbildung 54	75
Abbildung 55	75
Abbildung 56	75
Abbildung 57	76
Abbildung 58	77
Abbildung 59	78
Abbildung 60 Liedkarte Bruder Jakob	80
Abbildung 61	80
Abbildung 62	81
Abbildung 63	81
Abbildung 64	81
Abbildung 65	83
Abbildung 66	84
Abbildung 67	86
Abbildung 68	86
Abbildung 69	88
Abbildung 70	89
Abbildung 71 Gruppenbild mit Kindern und Müttern & Kuchen mit musikalischer Verzierung	90
Abbildung 72 Erinnerungen	105

Soweit nicht anders angegeben, wurden die Abbildungen und Tabellen von der Verfasserin angefertigt.

1. Einleitung

Ich singe für mein Leben gern. Seit meiner frühen Kindheit drücke ich mich über Musik, insbesondere Lieder, aus. Jahrelange Chorarbeit, eigene Kompositionen, Mitwirken in Musikgruppen und auch das Hören von Gesungenem haben mich geprägt.

Durch Bachelor- und Master-Studium der klinischen Musiktherapie habe ich den heilenden und wirkungsvollen Gebrauch des Singens erlernt. In meiner Musiktherapie-Bachelorarbeit zum Thema „Die Rolle des Singens für Eltern und ihre Babys im ersten Lebensjahr“ (2014) habe ich mich mit den bindungsförderlichen, heilsamen und regulierenden Eigenschaften des Singens am Anfang des Lebens auseinander gesetzt. In dieser Masterarbeit folgt nun eine erneute Beleuchtung des facettenreichen Themas Singen mit veränderter Fragestellung und Schwerpunktsetzung.

Dazu brachten mich intensive Erfahrungen während meines Studiums in Münster, als ich mich ehrenamtlich für Kinder einer Flüchtlingsunterkunft engagierte.

Dabei rüstete die Weiterbildung „Durch Musik zur Sprache“ mich mit dem notwendigen pädagogischen und therapeutischen Handwerkszeug aus, sodass ich eine Musikprojektgruppe für minderjährige, begleitete Flüchtlingskinder begonnen und mit Freude durchgeführt habe.

Professionelle Traumabewältigung war explizit nicht Bestandteil meiner Arbeit, da ich dafür als Ehrenamtliche weder die notwenige Qualifikation hatte, noch einen therapeutischen Handlungsauftrag bekommen habe.

Musik ist die Sprache, die Menschen weltweit verbindet und universal verständlich ist. Diese Annahme war für mich der Grund, für Flüchtlingskinder in Münster ein musiktherapeutisches Projekt anzubieten. Durch die praktische Arbeit wurde mir deutlich, welche besondere Rolle Situationslieder zur Ritualbildung spielen. Sie sind ein musiktherapeutisches Ausdrucksmittel und dienen u.a. der pädagogischen Struktur. Durch die praktische Beschreibung meines Musikprojekts soll ein Einblick gegeben werden, welche Kinder ich mit dem musiktherapeutischen Angebot erreichte, wie das Projekt sich entwickelte, wie ich Situationslieder im Gruppengeschehen eingesetzt habe und welche Rolle sie in der Interaktion spielten. Im Anschluss folgen differenzierte Reflexionen meiner Arbeit unter den Aspekten des Theorieteils.

2. Einblick in die Flüchtlingsthematik

In den letzten drei Jahren wurde der Begriff „Flüchtling“ im Medienhype häufig durch Katastrophisieren in Verbindung mit der sog. „Flüchtlingswelle“ verwendet. Außerdem wurden neue Bezeichnungen für Flüchtlinge geschaffen, die sich entweder um political correctness bemühten oder extrem in der Bevölkerung polarisierten. Thomas Eppenstein und Cinur Ghaderi diskutieren folgende als Beispiele fragwürdiger Begrifflichkeiten: „ „Geflüchtete“, „displaced persons“, „Asylflüchtlinge“, „Fluchtmigranten_innen“, „Movies“, „refugees“ usw.“ (Eppenstein und Ghaderi 2017, S.4).

Mit derartigen Bezeichnungen wurde unter der mitteleuropäischen Bevölkerung sowohl Empathie, als auch Abgrenzung erzeugt, die entweder zu Unterstützungsberichterstattung, Hilflosigkeit, Gleichgültigkeit oder sogar bis zu Fremdenhass führen. Die damit zusammenhängende Thematik kann im Rahmen dieser Arbeit aber nicht weiter verfolgt werden, weil sie vom eigentlichen Thema wegführen würde.

Der im Titel dieser Arbeit verwendete Terminus „Flüchtling“ orientiert sich ursprünglich an der Haltung der Genfer Konventionen. Der Rechsterminus „Flüchtling“ wurde 1951 unter den sog. Genfer Konventionen mit folgender Definition verabschiedet:

„Im Sinne dieses Abkommens findet der Ausdruck „Flüchtling“ auf jede Person Anwendung:
[...]“

die infolge von Ereignissen, die vor dem 1. Januar 1951 eingetreten sind, und aus der begründeten Furcht vor Verfolgung wegen ihrer Rasse, Religion, Nationalität, Zugehörigkeit zu einer bestimmten sozialen Gruppe oder wegen ihrer politischen Überzeugung sich außerhalb des Landes befindet, dessen Staatsangehörigkeit sie besitzt, und den Schutz dieses Landes nicht in Anspruch nehmen kann oder wegen dieser Befürchtungen nicht in Anspruch nehmen will; oder die sich als staatenlose infolge solcher Ereignisse außerhalb des Landes befindet, in welchem sie ihren gewöhnlichen Aufenthalt hatte, und nicht dorthin zurückkehren kann oder wegen der erwähnten Befürchtungen nicht dorthin zurückkehren will.“ (UNHCR 1951, Art.1 (2))

Es gilt also den Flüchtlingen Unterstützung und Schutz zu bieten. Die Vereinten Nationen bedachten Flüchtlingskinder in den Kinderrechtskonventionen (20.November 1989) und einigten sich auf folgenden zentralen Punkt:

„(1) Die Vertragsstaaten treffen geeignete Maßnahmen, um sicherzustellen, dass ein Kind, das die Rechtsstellung eines Flüchtlings begeht oder nach Maßgabe der anzuwendenden Regeln und Verfahren des Völkerrechts oder des innerstaatlichen Rechts als Flüchtling angesehen wird, angemessenen Schutz und humanitäre Hilfe bei der Wahrnehmung der Rechte erhält, die in diesem Übereinkommen oder in anderen

internationalen Übereinkünften über Menschenrechte oder über humanitäre Fragen, denen die genannten Staaten als Vertragsparteien angehören, festgelegt sind, und zwar unabhängig davon, ob es sich in Begleitung seiner Eltern oder einer anderen Person befindet oder nicht.“

(Kinderrechtskonventionen der Vereinten Nationen, 20.11.1989 Art.22 (1)).

Humanitäre Hilfe beinhaltet Maßnahmen der Erstversorgung und des Schutzes, darüber hinaus weitere Unterstützung Menschen in Notlage u.a. durch Rettungsmaßnahmen, medizinische Versorgung, Sicherstellung von Trinkwasser und Verteilung von Nahrung und diversen Hilfsmitteln. Auch soziale Unterstützung zur Stabilisierung der Ressourcen sind wichtig, sollten spätestens bei Unterbringung in Übergangsunterkünften oder dergleichen ermöglicht werden.

Die in dieser Projektarbeit erwähnten minderjährigen Flüchtlingskinder sind in Begleitung von mindestens einem Elternteil und Geschwistern nach Deutschland gekommen. Trotzdem bestehen Belastungsfaktoren für die Kinder in ihrer neuen Lebensumgebung, die oftmals noch nicht komplette Sicherheit bot, da Anträge über die Duldung und den Verbleib noch nicht beantragt oder beschlossen wurden und somit die Rechtslage unsicher war.

Es folgt in einem nächsten Schritt ein Einblick in mögliche Belastungsfaktoren für Flüchtlingskinder.

2.1. Belastungen für Flüchtlingskinder

Eine Flucht im Kindesalter macht ein Kind zum Kinderflüchtlings. Dima Zito (2017, S.235) führt aus, dass die Erinnerungen an das Heimatland und besonders die Flucht oftmals mit traumatischen Erlebnissen für Flüchtlingskinder verbunden seien. Diese beeinflussten die weitere psychische Entwicklung durch veränderte oder unsichere Lebensbedingungen im Aufnahmeland. Die Asylsituation brächte weitere individuelle Belastungs- und Risikofaktoren mit sich (Unterbringung, knappe Finanzen, Hindernisse zum Bildungswesen). Als stabilisierende Ressourcen erwiesen sich laut Zito Familie, Freundeskreis, Freizeitaktivitäten sowie soziale Bildungseinrichtungen für alle Altersgruppen. Eine kultursensible Miteinbeziehung der Eltern sei ebenso wichtig, wie „emotional verfügbare Fachkräfte“ (vgl. Zito 2017, S.235).

Zito weist darauf hin, dass jeder Geflüchtete Erfahrungen gemacht habe bei Fluchterlebnissen, Hintergründen der zuvor bestehenden Lebensgrundlagen, Fluchstrapazen und dem traumatisch beeinflussten Aufwachsen in einer Aufnahmegerüssellschaft (vgl. ebd. S.235-236). Geflüchtete Kinder und Erwachsene unterschieden sich dabei durch eine besondere Vulnerabilität „insbesondere in Bezug auf potentielle Traumatisierung und [...] mögliche Schutz- oder Risikofaktoren in der Familie, bei der Unterbringung, dem Zugang zum Bildungswesen und sozialen Netzwerken.“ (ebd. S.238). Zito stellt die kritische Frage, ob einem geflüchteten Kind in pädagogischen Institutionen oder durch ehrenamtliche Betreuung genug Chancen vermittelt werden können. Sie betont die wichtige Funktion aller Mitwirkenden, dem Flüchtlingskind als Ansprechpartner, Bezugsperson Halt und Orientierung anzubieten und die kindlichen Bedürfnisse wahrzunehmen (vgl. ebd. S.237).

2.2. Unterstützungsideen für die Arbeit mit Flüchtlingen

Bevor eine Traumatherapie von Fachleuten in Betracht gezogen werden kann, braucht ein Mensch, der von traumatischen Erfahrungen der Flucht oder damit zusammenhängenden Erlebnissen, belastet ist, zunächst Stabilisierung. Für psychische Stabilität ist es förderlich, Abstand zur Traumatisierung zu gewinnen, sich an einem möglichst sicheren Ort zu erholen und Kräfte sammeln zu können.

Im Rahmen der Kinder- und Jugendpsychotherapie gewinnt das Konzept „Safe Place“ (Gahleitner, Katz-Bernstein & Pröll-List 2013, S.156) immer mehr an Bedeutung. Eine Safe-Place Haltung bietet einem Kind die Möglichkeit zu sicheren Basiserfahrungen der Kommunikation. Das Bedürfnis nach Sicherheit ist universell und hat nach erlebter Lebensbedrohung durch Flucht und Vertreibung, erste Priorität jeglicher Unterstützung.

Auf der PSAG-Fachveranstaltung „Flucht und psychische Gesundheit II“ (Düsseldorf, 04.07.2017) stellte Gisela Zurek psychosoziale Handlungsstrategien vor, die praktisch in der Unterstützung von Gewaltopfern, die Flüchtlinge oftmals sind, nützlich sind. Besonders in den ersten sechs Wochen nach der Flucht sei Unterstützung wichtig, auf der sich viele weitere Entscheidungen besser treffen und abstimmen lassen. Sie betont, dass es in der psychosozialen Unterstützung die erste Priorität sei, Sicherheit wiederherzustellen, Beruhigung zu fördern, Selbstwirksamkeit (wieder)-zu entdecken, soziale Verbundenheit zu erleben und Helfer auch Hoffnung jedes geflüchteten Menschen stärken sollten.

Nun stellt sich im Kontext dieser Masterarbeit die Frage, ob ein musiktherapeutisches Musikprojekt für Flüchtlingskinder, neben der Förderung der Sprache, weiterführend psychosoziale Unterstützung bieten kann. In Kapitel 9.1 wird dazu das Musikprojekt reflektierend Stellung bezogen.

Es folgt nun ein Einblick in Hintergründe ehrenamtlicher Unterstützung, die trotz staatlicher Angebote für die Flüchtlingsarbeit unverzichtbar ist.

2.2.1. Ehrenamtliche Helfer

Professionelle und ehrenamtliche Unterstützer von Flüchtlingen bedürfen neben dem guten Willen, Idealismus, Kraft und Zeit auch eigener Stabilität und Aufmerksamkeit für die Bedürfnisse der Schutzsuchenden.

Die Bundespsychotherapeuten Kammer (BPtK) vermittelt mit der Broschüre „Ratgeber für Flüchtlingshelfer – Wie kann ich traumatisierten Flüchtlingen helfen?“ (2016) praktische Möglichkeiten, zeigt aber auch Grenzen der ehrenamtlichen Begleitung auf:

Um (traumatisierten) Flüchtlingskindern beizustehen, empfiehlt die BPtK, Verständnis zu haben für die Verhaltensweisen (z.B. rückzügig/ niedergeschlagen /schreckhaft/ unruhig/ angespannt/ überaktiv) und auch emotionaler Überwältigung der Gefühle (Angst, Trauer, Wut, Ärger) der Kinder. Es sei sehr hilfreich für ein Kind, Akzeptanz und Annahme zu erfahren: „Geben Sie dem Kind zu verstehen, dass es völlig okay ist, wenn es sich jetzt anders benimmt als andere.“ (ebd. S.11). Weiter wird zu einer guten Elternarbeit ermutigt, bei der Absprachen und vereinbarte Zeitpunkte (Kinderbetreuung) gegenseitig einzuhalten und gute Kommunikation anzustreben sind.

„Grundsätzlich brauchen auch diese Kinder und Jugendlichen nichts dringender als das Gefühl, sicher und aufgehoben zu sein.“ (ebd. S.10). Sollten traumatische Ereignisse nachgespielt werden, könne dieses Bedürfnis, u.a. in geschützter Umgebung, gewährt werden. Dabei sei es wichtig, das Kind nicht alleine zu lassen.

Außerdem informiert die BPtK über Dissoziation-Erlebnisse und gibt sogar Tipps, wie ein Kind wieder in das Hier und Jetzt zurückgeholt werden kann (Konzentration auf die Umgebung, Körperwahrnehmung, Ablenkung mit Ballspiel oder sensorischem Spielzeug (Flummi, Zauberwürfel etc.) (vgl. ebd. S.11).

Bei Angeboten und Unternehmungen sei darauf zu achten, dass kein Kind gedrängt wird, sondern es aus eigenem Interesse mitmachen kann (vgl. BPtK 2016, S. 10-11).

In solch intensiver Arbeit macht sich sowohl ein Therapeut, als auch ein Ehrenamtlicher mit seiner eigenen Person, Kraft und Zeit verfügbar. Vor allem die eigene emotionale Belastbarkeit wird gefordert, da es sich um Begleitung in komplexer Lebenssituation handelt. Flüchtlingskinder können dabei auch von einer „Emotionalen Verfügbarkeit“ (vgl. Zito 2017, S.235) der Begleitenden profitieren, denn oftmals ist die gesamte Familie sehr belastet und auch Eltern kommen emotional an ihre Grenzen.

In der Bindungsforschung beschreibt mit dem Begriff der Emotionalen Verfügbarkeit eine besondere Verbindung zwischen Eltern und Kind:

„>>Emotionale Verfügbarkeit [...] ist ein Beziehungskonstrukt, das sich auf die Qualität des emotionalen Austausches zwischen Eltern und ihren Kindern bezieht und die wechselseitige Zugänglichkeit der beiden Beteiligten füreinander sowie die Fähigkeit, die kommunikativen Signale des Gegenüber richtig zu verstehen und angemessen darauf zu reagieren, in den Blick nimmt [...].<<“
(Biringen 1991 zitiert nach Lebinger-Vogel 2016, S. 305).

Für eine ehrenamtliche Tätigkeit im direkten Kontakt mit Menschen die Hilfe benötigen, ist eine Bereitschaft, auch emotional verfügbar zu sein, neben anderen Eigenschaften eine wichtige Persönlichkeitseigenschaft.

2.2.2. Freizeitaktivitäten als Ressource

Jeder Mensch verfügt über individuelle Ressourcen, dazu zählt „jede Erfahrung, Überzeugung, Einstellung, jedes Verständnis, Ereignis, Verhalten oder jede zwischenmenschliche Gewohnheit, die zu der positiven Wahrnehmung des eigenen Lebens beiträgt.“ (Georg W. Alpers 2005, S.335).

Laut Dima Zito (2017) habe es für viele Flüchtlingskinder Unterbrechungen oder gar Zerstörungen des, vor der Flucht bestehenden, Bildungszugangs und auch der Freizeitgestaltung gegeben (vgl. Zito 2017, S.247). Wirkungsvoll sei nun ein „pädagogischer Ansatz mit klarer und vorhersehbareren Strukturen“ (ebd. S.248), der Flüchtlingskindern ein „Gefühl von Sicherheit geben“ könne, um ein „Gefühl der Kontrolle wiederzuerlangen“ (vgl. ebd.).

Dazu gehörten auch Freizeitaktivitäten im Alltag, die einen positiven Effekt auf die psychische Gesundheit, als auch ein psychologisches Wohlbefinden bewirkten. Es sei erwiesen, dass Freizeitaktivitäten für Kinder in Konflikt- oder Post-Konflikt-Settings wichtig seien: „Die Teilhabe z.B. an Spiel, Tanz, Sport, Musik kann Kindern Momente der Entspannung ermöglichen und somit einen heilsamen Effekt haben.“ (ebd.).

Dies wirke sich positiv auf die Reduzierung von Konflikten in den Flüchtlingsunterkünften, die Prävention von Gewalt und Drohungen, das Knüpfen von Freundschaften (z.B. durch Fußballgruppe, Chorgemeinschaft) auch außerhalb der Unterkunft aus und stärke ein wiedererlangtes Gefühl von Normalität.

Ohne solche Möglichkeiten sinke die Lebensqualität bedrohlich durch „existenzielle Langeweile [, die] bei Kindern zu Gefühlen der Entkopplung ihrer selbst von Gegenwart und Zukunft führen [könne]“ (ebd. S. 249).

Der Stellungnahme „Kinder und Jugendliche auf der Flucht: Junge Menschen mit Ziel“ (2016) des Bundesjugendkuratoriums (BJK) ist zu entnehmen:

„Minderjährige Flüchtlinge sind in erster Linie Kinder und Jugendliche. Ihnen sind die zur Förderung ihrer Entwicklung erforderlichen Angebote (der Jugendarbeit) zur Verfügung zu stellen. Sie sollen an ihre Interessen anknüpfen und von ihnen mitbestimmt und mitgestaltet werden, sie zur Selbstbestimmung befähigen und zur gesellschaftlichen Mitverantwortung und zu sozialem Engagement anregen und hinführen.“ (BJK 2016, S.6-7)

Dies ist auch gesetzlich in Art.23 der EU-Aufnahmerichtlinie geregelt:

„Die Mitgliedstaaten tragen dafür Sorge, dass Minderjährige Gelegenheit zu Freizeitbeschäftigungen einschließlich altersgerechter Spiel- und Erholungsmöglichkeiten in den Räumlichkeiten und Unterbringungszentren gemäß Artikel 18 Absatz 1 Buchstaben a und b sowie zu Aktivitäten im Freien erhalten.“ (EU-Aufnahmerichtlinie 2013, Art.23 (3)

Freizeitaktivitäten fördern Lebensqualität u.a. durch Sport und Bewegung, neue Erlebnisse und Ablenkung, Entspannung und Ausdrucksmöglichkeit bei kreativer Tätigkeit und ermöglichen soziale Begegnungen. Dabei können Kinder wieder kindlichen Interessen folgen und bspw. Freunde finden, Kreativität entfalten und Selbstwertstärkung erleben durch ihr selbstbestimmtes Tun. Ebenso findet Kommunikation statt, Sprache wird spielerisch erlernbar und Gemeinschaft, Zusammenhalt und Akzeptanz werden erlebbar.

Es folgt nun der musiktherapiespezifische theoretische Hintergrund der Arbeit

3. Situationslieder

Der Begriff Situationslied beschreibt im Kontext der Musiktherapie ein improvisiert gesungenes Lied. Dieses Lied wird spontan von MusiktherapeutInnen und/oder einem Patienten gesungen und bezieht sich auf das gegenwärtige Ereignis in der therapeutischen Situation.

3.1. Bedeutung der Situationslieder in der Musiktherapie

Neben aktuellen Kinderliedern, Spielliendern, Ritualliedern zur Begrüßung und zum Abschied, gibt es auch improvisierte Situationslieder. Diese Liedformen können in allen Spezifizierungen der Musiktherapie, bei unterschiedlichen Patienten angewandt werden. Besonders in der kinderzentrierten Musiktherapie sind Lieder auch ein Mittel zur Kommunikation. Dabei sind unterschiedliche Intentionen erfassbar (vgl. Agnes Kolar-Borsky 2013), die ein improvisiertes Lied zu einem Handwerkzeug (vgl. Thomas Stegemann 2007, S. 40) in der Musiktherapie machen.

In der Musiktherapie stimmen TherapeutInnen Situationslieder an, um Patienten zu besingen. Damit wird z.B. die Person des Patienten, dessen aktuelles Verhalten, derzeitige Geschehnisse, erlebte Gefühle und das zwischenmenschliche Miteinander beschrieben. Situationslieder bilden eine kommunikative Brücke, schaffen Kontakt und gestalten Beziehung. Der Moment wird vokal improvisiert.

Kolar-Borsky (2013) verwendete für eine wissenschaftliche Analyse von Situationsliedern den Titel „Singing about you and me“, worin erkennbar ist, dass es sich ebenfalls um das Besingen der therapeutischen Beziehung handelt.

Christine Pahl und Hedwig Koch-Temming (2005) beschreiben das Situationslied als wichtige Unterstützung in der Kindermusiktherapie:

„Situationslieder beziehen sich direkt auf aktuelle therapeutische Geschehen und werden von der Therapeutin spontan für das Kind, gemeinsam mit dem Kind oder vom Kind selbst in der Situation erfunden. Einem Situationslied kann auch eine bekannte Melodie eines anderen Liedes zugrunde liegen, zu der die Therapeutin oder das Kind spontan einen Text mit aktuellem Bezug erfinden.“ (Pahl und Koch-Temming, 2005, S.180)

Sie zeigen ebenfalls auf, dass Situationslieder eine enge Verwandtschaft zu Spielliendern haben, da dabei die Kinder zum spontanen Mitmachen motiviert werden (ebd.).

Bei beiden Liedformen sind folgende Elemente erkennbar vorhanden:

„Durch einfache Liedtexte, die nach Bedarf verändert werden können, durch begleitende Bewegungselemente und durch das Einfügen effektvoller Pausen lassen sich Aufmerksamkeit und Aktivität der Kinder fördern.“ (ebd.)

Situationslieder, wie auch Spiellieder, finden Anklang in Einzel- sowie Gruppenmusiktherapie. Die Autorinnen vermitteln, dass sich die „Spiellieder spontan in der Therapiesituation heraus [ergeben]“ (S.180) und damit den Situationsliedern zugeordnet werden können.

3.1.1. Kontext der Situationslieder

In der gängigen deutschsprachigen und englischsprachigen Fachliteratur finden sich unterschiedliche Begriffe, die das Situationslied bezeichnen. So wird im Englischen von „improvised song“ (Tony Wigram & Felicity Baker 2005, S.11 ff; Amelia Oldfield & Christine Franke 2005, S. 24), „spontaneous tunes“ (Thomas Stegemann 2007, S.40) „spontaneous singing“, (Diane Austin 2008, S.171) „free associative singing“ (ebd. S.158) „singing about situation“ (ebd. S. 101) berichtet. Sandra Lutz-Hochreutener (2009) verwendet den Ausdruck „spontanes Singen mit Text“ (Lutz-Hochreutener 2009, S. 181). „Situationslieder“ (Pahl & Koch-Temming 2005, S. 180).

Musiktherapeuten nutzen Lieder „in der Kindertherapie gezielt [...]:

- zur Strukturgebung
- zur Kontaktaufnahme und zur Beziehungsregulation
- zur Aufmerksamkeitsfokussierung und Aktivierung
- zur Entspannung, Lockerung und zur Regression
- zur Förderung einzelner Entwicklungsbereiche (insbesondere Motorik, Wahrnehmung, Sprache und Sozialverhalten)
- zum Ausdruck von Gefühlen und Bedürfnissen
- zur Verarbeitung emotional belastender Erlebnisse und Zustände“ (Pahl & Koch-Temming 2005, S. 181).

Laut Melanie Voigt und Christine Pahl, folgt die kinderzentrierte und entwicklungsfördernde Orff-Musiktherapie dem Paradigma, „dass alle Menschen, alle Kinder in der Lage [seien], sich musikalisch auszudrücken“ (vgl. Voigt und Pahl 2009, S.199.).

Der Begriff „Musiké“ (Orff-Schulwerk, Orff-Musiktherapie, vgl. S.198ff) stellt die Ganzheitlichkeit einer musikalischen Improvisation dar. Dies sei ein „musischer Gesamt-eindruck in Wort, Ton und Bewegung“ (ebd.S.198). Menschlicher Ausdruck mit allen (verfügbarer) Sinnen fließt in sein kreatives Handeln und Fühlen ein. Dies könne auch in eine gemeinsame Gestaltung, im Sinne von Improvisation, münden (vgl. ebd. S.199).

Durch ein Situationslied kann ein gemeinsames Erleben entstehen. Voigt und Pahl weisen mit dem von Carl Gustav Jung geprägten Begriff „Synchronizität“ auf ein Phänomen im musiktherapeutischen Improvisieren hin:

„Synchronizität in der therapeutischen Beziehung bedeutet, Handlungen und Stimmungen des Kindes synchron aufzugreifen und dem Kind auf diese Weise eine unmittelbare Rückmeldung und musikalische Resonanz zu geben. Das Erleben von Resonanz ist eine wesentliche Voraussetzung für die Entwicklung kindlicher Selbstwirksamkeit. Wenn ein Kind erfährt, dass es selbst in der Lage ist, seine Umgebung erfolgreich im eigenen Sinn zu beeinflussen, kann es Selbstbewusstsein und Selbstsicherheit entwickeln.“ (Voigt & Pahl 2009, S. 206).

Auch Kenneth E. Bruscia gibt „synchronizing“ (Bruscia 1987, S. 416) als eine der 64 empathischen Improvisationstechniken der Musiktherapie an. Synchronisierung bedeutet zeitgleich das zu tun, was der Patient gerade tut (ebd.) Und wenn sich der Patient dem musischen Tun des Therapeuten anpasst, entsteht ebenso eine Bereitschaft, sich zu synchronisieren.

Agnes Kolar-Borsky erforschte die „bewussten bzw. intuitiven und in der Reflexion bewusst gewordenen Beweggründe“ (Kolar-Borsky 2016, S.361) der TherapeutInnen, ein Situationslied anzustimmen. So teilt sie Situationslieder in folgende Kategorien ein: “ “Therapeutic space“, “Relationship“, “Emotion“, “Social Skills“, “Structure“, [sic.] Behavior“, “Expression“ and „Language“. The category ”Relationship“ consists of the subcategories “Space for the child” and “Space for the therapist”.“ (Kolar-Borsky 2013, S.60)

Diese Kategorien fassen Aspekte zwischenmenschlicher Kommunikation und Ressourcen zusammen. Im Einsatz von Situationsliedern können diese gefördert werden und dem Kind Sicherheit und Ermutigung bieten, sich auszudrücken.

Da Situationslieder mit Singen und Stimme verbunden sind, folgt eine Betrachtung des Singens als Ressource.

3.1.2. Singen als Ressource

„Songs are ways that human beings explore emotions. They express who we are and how we feel, they bring us closer to others, they keep company when we are alone. They articulate our beliefs and values. As the years pass, songs bear witness to our lives. They allow us to relive the past, examine the present, and to voice our dreams of the future. Songs weave tales of joy and sorrows, they reveal our innermost secrets, and they express our hopes and disappointments, our fears and triumphs. They are our musical diaries, our life-stories. They are the sounds of our personal development.“ (Bruscia 1998, S.9).

Wie in diesem Zitat deutlich wird, sind Lieder Botschafter vielfältiger menschlicher Gefühle, Erinnerungen und Lebensbegleiter. Lieder sind Teil unserer Lebensgeschichte, die man auch gemeinschaftlich wieder aufleben lassen kann. Menschen können mit einem Lied konkrete Ereignisse im Erleben und Fühlen verankern. Da emotionale Repräsentanzen im Langzeitgedächtnis gebildet werden, können Lieder als Schlüssel zur Erinnerung dienen. In der musiktherapeutischen Arbeit kann mittels von Liedern in der Gegenwart Bezug genommen werden zum emotionalen Erleben des Vergangenen, des Jetzigen und sogar des Zukünftigen. Lieder fokussieren ein spezifisches Thema und biografische Situationen wie bspw. ‚Lieder der Kindheit‘ oder ‚Unser (Liebes-)Lied‘.

Andreas Wölfel weist auf die heilsamen Kräfte des Singens hin:

„Das gemeinsame Singen in der Therapie mobilisiert innere Ressourcen und eröffnet Kontakt und innere Berührung. Insbesondere wenn Themen wie der Aufbau von Strukturen, Beziehungsaufnahme, Beleben der eigenen Ressourcen, Abbau von Angst, Abbau von Streß [sic.] und Psychohygiene im therapeutischen Prozeß [sic.] im Vordergrund stehen und offenere Therapieangebote den Patienten überfordern oder ängstigen, ist das gemeinsame Singen häufig ein geeignetes therapeutisches Mittel.“ (Wölfel 1999, S.124)

Aus der Sicht von Thomas Stegemann unterstützten Lieder „die für die Entwicklung der basalen psychischen Funktionen relevanten Bereiche: Motorik, Sprache, Kognition, Emotion, mentale Repräsentationen sowie Motivation und Intention.“ (Stegemann 2007, S.40). Singen hat zudem nicht nur unmittelbar für die Kindheit eine wichtige Bedeutung, sondern es wirkt bis ins hohe Alter. Viele der früh erlernten Lieder können lange erinnert werden. Das Gefühl der Geborgenheit und Vertrautheit erfahren bspw. auch von Demenz betroffene Patienten in der eingeschränkten Situation ihrer Krankheit wieder. Wenn ein ihnen bekanntes Wiegen- oder Kindheitslied erklingt, können sie sich auch selbst mehr oder weniger aktiv beteiligen (vgl. Hartogh 2003).

Adamek geht davon aus, dass Singen als psychische Bewältigungsstrategie in Bräuchen, Religionen und Institutionen kulturgeschichtlich und ethnologisch vorkommt (Adamek 2003). Er weist auf die verschiedenen Möglichkeiten des Menschen hin, sich mit Lauten aller Art (Summen, Brummen, Tönen, Singen, Lallen etc.), bewusst oder unbewusst bei Belastung und Stress zu regulieren.

Thomas Seedorf ergänzt, dass der Mensch nicht notwendig ein Begleitinstrument zum Singen brauche. „Das ›Instrument‹ des Menschen ist seine Stimme (d.h. die Gesamtheit der an der Klangerzeugung beteiligten Organe, Muskeln und Resonanzräume)“ (Seedorf 1994, S.1427). Seedorf (ebd.) fasst zusammen, dass bei allen Menschen grundsätzlich alle physiologischen Grundlagen und Vorgänge beim Singen gleich seien. Abgesehen davon, entwickelte sich das Singen geschichtlich in unterschiedlichen Kulturen, z.B. im Bereich der Klangpräferenz, unterschiedlich weiter (vgl. ebd.).

„Kunstvolles Singen ist zwar in beträchtlichem Maß eine Frage der Ausbildung, über den Klang einer Stimme entscheiden jedoch eine große Anzahl von Faktoren wie Volumen, Beweglichkeit, Umfang, Stimmlage, Timbre und nicht zuletzt die psychische Konstitution, Faktoren also, die wesentlich von der individuellen Veranlagung eines Sängers abhängig sind“ (ebd.).

Für natürliches, spontanes Singen braucht es keine besondere Ausbildung.

„Ein "Singsang", den einer vor sich hinsingt, um Angst zu bändigen, kann ebenso bedeutsam sein wie eine Arie für jemanden anderen, der das Singen gelernt hat“ (Adamek 2003, S.38). Die Selbstwirksamkeit, kann mit der Förderung des eigenen Wohlbefindens beim Singen beginnen: „Wenn ein Laie aus vollem Herzen singt, tut er vor allem sich selbst damit gut. Singen ist hier Selbstzweck, Alltagskultur“ (Adamek 2001, S.1). Dieser Selbstzweck wird dann erweitert zum „Gemeinschaftszweck“, wenn man nicht nur für sich selbst singt, sondern mit anderen Menschen gemeinsam (bspw. auch in einer Musikgruppe mit Flüchtlingskindern).

Mit Kindern in der Familie oder in der Musiktherapie zu singen, befähigt und fördert sie schon im Kindesalter, sich Singen als Ressource anzueignen, um diese in der jetzigen als auch in den zukünftigen Lebenssituationen benutzen zu können.

Anschließend folgt nun die Erläuterung der vorbereitenden Weiterbildung zum praktischen Teil dieser Masterarbeit.

4. „Durch Musik zur Sprache“ - Weiterbildung

Ende 2014 erfuhr ich im Gespräch mit der Leiterin des Studiengangs, Frau Prof. Dr. phil. Tüpker, von der zertifizierten Weiterbildung „Durch Musik zur Sprache“ (zukünftig abgekürzt mit DMzS). Sie ist die die Initiatorin und wissenschaftliche Leiterin des Konzeptes, welches 2009 in Zusammenarbeit mit Dr. Barbara Keller und sechs weiteren MusiktherapeutInnen als Forschungsprojekt begann (vgl. Tüpker 2009). Die Westfälische Wilhelms-Universität Münster informiert Interessierte:

„ „Durch Musik zur Sprache“ ist ein musiktherapeutisches Konzept zur ganzheitlichen Förderung von Kindern im Kindergarten- und Grundschulalter. Nach mehrfacher Erprobung in der Praxis und deren wissenschaftlicher Aufarbeitung bietet die Westfälische Wilhelms-Universität Münster nun seit 2013 eine Weiterbildung in diesem besonderen Sprachförderkonzept an.“ (Flyer der Weiterbildung)

Ich suchte zu dieser Zeit nach einer praktischen Erweiterung meiner Fähigkeiten in der kinderzentrierten Musiktherapie. Mein Interesse bezog sich auf konkrete Projektarbeit, denn ich wollte lernen, eine Gruppe initiativ und mit pädagogischen und psychotherapeutischen Elementen anzuleiten. So nahm ich an der Weiterbildung 2015/2016 teil und arbeitete auch als studentische Hilfskraft mit. Die Fortbildung erstreckte sich während eines Jahres über sechs Wochenendblöcke, beinhaltete 116 Unterrichtsstunden, verteilt auf Modulseminare in Konzepttheorie, Methodik, Musikpraxis sowie Supervision. Die Dozenten brachten ihre Erfahrungen mit eignen DMzS-Gruppen in die Weiterbildung mit ein. Zur Lektüre wurden ein Handbuch, Zeitungsartikel und wissenschaftliche Berichte zu den Projekten empfohlen. Im Team wirkten weitere Musiktherapeuten, Pädagogen und Musiker mit, die auch als Mentoren zur individuellen Beratung und fachlichen Austausch zur Verfügung standen. Den zweiten Durchgang 2015/2016 nutzten 12 Teilnehmerinnen und schlossen gemeinsam im März 2016 mit einer feierlichen Abschlusspräsentation ab.

Im Fokus meiner Präsentation standen die Situations- und Rituallieder, die in dieser Masterarbeit beschrieben werden.

Abbildung 1 Abschlussfoto
mit Dozenten und
Teilnehmerinnen



Abbildung 2 Zeugnisübergabe
mit Frau Prof. Dr. phil. Tüpker

5. Beschreibung der praktischen Projektarbeit

Flüchtlingskinder, die aus ihrem sozialen Umfeld und Heimatland herausgerissen sind, sprechen ihre Muttersprache nur in der engsten Familie oder unter gleichsprachigen Kindern. Sie leben in einer neuen Kultur, mit ganz anderen Sprachlauten und befinden sich häufig in einer Ambivalenz, das Vertraute als identitätsstiftend zu erleben und auch das Neue erlernen zu wollen. So kann die Sprachvermittlung, neben der Sicherung des Aufenthalts, eine wichtige Förderung sein, bietet sie doch Bildungschancen und die ersten Schritte zur Integration und dem Haltfinden nach Flucht und Vertreibung.

Der zweite Teil dieser Arbeit handelt von der ausführlichen Reflexion und der Beschreibung vielseitiger Aspekte eines ehrenamtlichen musiktherapeutischen Angebotes.

5.1. Entwicklung einer Projektidee

Vom 10. September 2015 bis 28. Juli 2016 führte ich das Projekt im Rahmen der Weiterbildung „Durch Musik zur Sprache“ an der Westfälischen Wilhelms Universität Münster durch. Anfänglich waren zehn Gruppenstunden geplant, doch ich verlängerte meine Arbeit bis zur 37. Stunde ehrenamtlich weiter, da sich daraus eine erfolgreiche Zusammenarbeit mit den Kindern entwickelte und ich Freude daran hatte.

Die Idee des Projektes entstand aus dem Wunsch, mich im Zuge der seit dem Jahr 2015 verstärkten Flüchtlingsbewegung zu engagieren. In meinem persönlichen Umfeld erfuhr ich, dass Ehrenamtliche für tatkräftige Hilfsangebote der Bürgerinitiative „Flüchtlingshilfe Münster Ost“ gesucht wurden. Hinzu kam, dass ich für die Weiterbildung eine Praxisphase durchführen sollte und mir einen Bereich aussuchen durfte, in welchem ich für Kinder die musikalische Sprachförderung „Durch Musik zur Sprache“ (kurz DMzS) anbieten wollte. Mir lag daran, zu Kindern zu gehen, denen der Zugang zu Förderungen nicht leicht möglich war. Dies traf insbesondere auf jene Flüchtlingskinder zu, die noch kein solides soziales Umfeld hatten und deren Verbleib ungewiss war. Die Stadt Münster war bei der Flüchtlingsintegration auf das große Engagement der Bürgerinitiativen, Hilfsorganisationen und wohltätiger Vereine angewiesen.

Nachfolgend möchte ich einen Einblick in die Flüchtlingssituation in Münster gegeben:

5.1.1. Informationen der Stadt Münster

Die Stadt Münster stand mit der Flüchtlingswelle 2015 vor einer großen Aufgabe, sie spricht von „rund 3.000 Zufluchtsuchende(n)“ (Stadt Münster 2017, S. 2). So bildeten sich ebenfalls in Münster die bundesweite Entwicklung der Flüchtlingszahlen ab, denn für die Stadt gilt ein festgesetzter Verteilungsschlüssel 1,64 des Bundeslandes NRW. Demnach werden je 16 von 1.000 geflüchteten Menschen zugewiesen und hier kommunal untergebracht (vgl. ebd. S.12). Innerhalb des Jahres 2015 verdreifachten sich die Zuzüge in die Flüchtlingseinrichtungen der Stadt Münster. Diese Flüchtlingswelle 2015 in Münster ist nachfolgend grafisch dargestellt (**Abb.3**, vgl. ebd. S.13).



Abbildung 3 Entwicklung der Flüchtlingszuzüge nach Münster 2010-Juni 2016
(Quelle: Stadt Münster Sozialamt, Handlungskonzept 2017, S.13)

Die Stadt Münster bemerkte eine Verschiebung der Herkunftsländer zur Jahresmitte 2015. Den größten Anteil bilden 1189 Menschen aus Syrien, gefolgt von Irak, Kosovo, Serbien, Afghanistan und Albanien, sowie anderen Ländern (vgl. ebd. S.16). Darunter sind laut den Zahlen des Sozialamtes Münster rund 42% weibliche und 58% männliche Flüchtlinge (S.17).

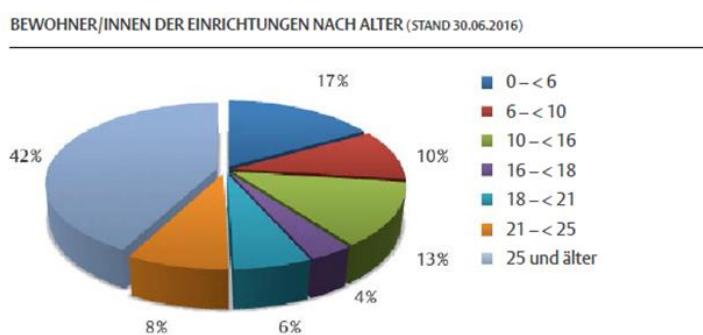


Abbildung 4 Bewohner/innen der Einrichtung nach Alter
(Stand 30.06.2016) (Quelle: Stadt Münster Sozialamt, Handlungskonzept 2017, S.18)

Die Grafik (**Abb. 4**) des Sozialamtes Münster bildet 44% der Flüchtlinge als Minderjährige ab. Davon sind 17% Säuglinge und Kinder unter sechs Jahren. Innerhalb dieser Angaben befindet sich die Zielgruppe meiner Projektarbeit: Die Kindergartenkinder im Alter zwischen 3-6 Jahren.

5.2. Organisatorische Vorbereitung des Projekts

Der erste Informationsabend für Interessierte und neue Ehrenamtliche der Flüchtlingshilfe Münster Ost Ende Juli 2015, der im Pfarrheim der Herz-Jesu Kirche in Münster stattfand. Für diesen hatte ich bereits eine Projektbeschreibungsmappe angefertigt, welche ich bei passender Gelegenheit Leo Schnarr, dem hauptverantwortlichen Sozialarbeiter der Einrichtung an der Warendorfer Straße vorstellte. Herr Schnarr nahm mein Angebot freundlich entgegen und gab mir Starthilfe und genügend Freiraum zur Entwicklung weiterer Ideen. Seine freundliche Art, auch neuen Aktionen mit Offenheit zu begegnen, stärkte mich in meiner Motivation.

Durch seine Unterstützung konnte ich das polizeiliche Führungszeugnis für Ehrenamtliche kostenfrei beantragen, bevor ich Kontakt mit den Kindern und Jugendlichen der Einrichtung „Warendorfer-Straße“ aufnahm.

Parallel machte ich mich auf die Suche, um geeignete Instrumente für die Musikgruppe zu organisieren, da meine eigene Sammlung hierfür nicht ausreichte. So startete ich einen Aufruf (Abb.1) in meinen Freundeskreis und im Fachbereich Musikpädagogik. Ebenso im sozialen Netzwerk „Facebook“, sowie in einer Interessengruppe namens „Musiker in Münster“.



Abbildung 5 Werbung

Die Überraschung war groß, als ich viele Nachrichten und positive Wünsche für mein Projekt bekam. Es schienen sich viele Menschen zu freuen, dass ich musikalisch und praktisch zu den geflüchteten Kindern gehen wollte. So boten viele Leute an, mir diverse Instrumente zu schenken.

Frau Professor Dr. phil. Tüpker, die mein Projekt supervisorisch begleitete, erfuhr als Leiterin des Studiengangs Musiktherapie und der Weiterbildung DMzS von meiner Suchaktion. Hilfreich für mich waren ihr Rat bei der Auswahl der Instrumente und die Leihgabe einiger Musiktherapieinstrumente ihres Instituts.

Auch Katharina Nowak, Dozentin und Musiktherapeutin, schenkte dem Projekt eine nützliche Gitarre. Die Musikpädagogin Martje Salje, die in Münster für ihre Arbeit als Türmerin im Kirchturm von St. Lamberti bekannt ist, sah den Facebook-Aufruf und schenkte dem Projekt einige Trommeln.

Hierdurch war es mir möglich, mich auf passende Instrumente zu konzentrieren. Als Dank für alle Geschenke und Leihgaben gestaltete ich eine Fotocollage (**Abb. 6**), die ich u.a. als Werbung für das Projekt in den sozialen Medien (Facebook) veröffentlichte.



Abbildung 6 Fotocollage zur Danksagung

5.3. Zeitlicher Verlauf – im Überblick

Der Projektzeitraum umfasste **37 Gruppenstunden** (á 45-60 Minuten), die meistens an Donnerstagnachmittagen (zwischen 15-16 Uhr) stattfanden. Die ersten vier Stunden nutzte ich für eine Orientierungsphase. Bis zu den Weihnachtsferien fanden zehn Gruppenstunden statt. Im Jahr 2016 fanden, mit Unterbrechung der Osterferien, weitere 24 Stunden satt. Zusätzlich fand ein gemeinsamer Besuch bei einer Clown-Vorstellung im März statt. Das Projekt wurde mit einem gemeinsamen Fest am 28.07.2016 feierlich abgeschlossen.

5.3.1. Kennenlernen der Unterkunft

Um mir ein Bild davon machen zu können, wie es in der „Folgeunterkunft für Flüchtlinge“ aussieht, welche Räume sich eigneten und auch welche Stimmung unter den Kindern und ihren Familien herrschte, machte ich im Juli 2015 einen vorbereitenden Besuch und hatte vorsorglich schon meine Gitarre mitgebracht. Zuerst machte der Sozialarbeiter Herr Schnarr mit mir einen Rundgang und informierte mich allgemein über die Bewohner und Abläufe im Haus. Im Anschluss nutzte ich die Gelegenheit, mit der interessierten Kinderschar, die mir oder besser meiner Gitarre die ganze Zeit neugierig gefolgt war, auf einer nahen Wiese zu singen.

Dabei ergab sich schon der Erstkontakt zu einigen meiner Gruppenkinder. Auch wurde ich aufmerksam, da sich bei manchen Kindern Verhaltensauffälligkeiten zeigten. Mir wurde bewusst, dass ein musikalisches Angebot nur in einem überschaubaren Rahmen und mit einer ausgewählten Gruppe an Kindern stattfinden konnte.

Aus diesem Grund beschloss ich, durch eine Orientierungsphase von vier Schnupperstunden die Kinder kennen zu lernen, um auszuwählen, für welche Altersgruppe mein Projekt am besten geeignet wäre. Ich plante verschiedene Elemente einzubauen, um die Kinder mit Musik, Bewegung und ruhigeren Aktivitäten zu beschäftigen. Dabei wollte ich auf die Bedürfnisse der Kinder achten und Freiraum für Spontanität lassen. Zu Beginn war es mir wichtig, alle Kinder zu begrüßen und ihre Namen kennenzulernen. Die Zeitdauer begrenzte ich auf maximal 30 Minuten. Damit kamen die Kinder unterschiedlich gut zurecht, denn sie unterschieden sich deutlich in Ausdauer, Aufmerksamkeit und sozialem Verhalten in der Gruppe.

Für einige Kinder war die zeitliche Begrenzung sehr frustrierend, denn sie waren es gewöhnt, dass mehrere Ehrenamtliche für einen ganzen Nachmittag lang zum Spielen kamen und sie auch alle Spielsachen im „großen Spielzimmer“ ausprobieren konnten. Mein Angebot richtete sich zum einen auf eine auf max. sieben Kinder begrenzte Gruppe, mit dem intensiven Fokus auf musikalische Spiele. Zum anderen hatte es einen festen zeitlichen Rahmen mit einem gemeinsamen Abschluss. Daran mussten sich die Kinder gewöhnen.

5.4. Elternarbeit

Während der Orientierungsphase war es mir wichtig, dass meine Arbeit für die Kinder und Eltern transparent war. Ich begrüßte es, wenn Eltern Interesse zeigten, in dem sie mich ansprachen oder einen Blick durch die Fenster warfen. Es kam vor, dass Mütter sich mit in den Raum setzten oder sogar zeitweise mitmachten. Doch einige Eltern habe ich in der Anfangszeit überhaupt nicht oder nur am Fenster stehend gesehen. Ich begnügte mich damit, einfach da zu sein und für kleine Gespräche bereit zu sein.

Es gab auch störende Momente, in denen Eltern auch zu kleinen Kinder zusätzlich einfach bei mir „abstellten“. Es ist anzunehmen, dass für manche Eltern kein Unterschied erkennbar war, dass ich keine Erzieherin der offenen Vormittags-Spielgruppe war.

Einige Kinder, meist Jungen, verhielten sich nicht gruppentauglich, da sie sehr herrisch und aggressiv waren und die jüngeren Kinder ärgerten. Andere Kinder zeigten Symptome von Trennungsangst, als sie während der Gruppenzeit nicht bei ihren nicht bei ihren Eltern waren.

Mit dem Sozialarbeiter suchte ich das Gespräch, um die Ziele meines Projektes zu besprechen. Im Anschluss wendete ich mich mit einem mehrsprachigen Elternbrief an alle Eltern der potentiellen Teilnehmer. Neben Informationen zum Termin, bat ich die Eltern, ihre Kinder auf die Gruppe vorzubereiten:

„Bitte erklären Sie Ihrem Kind folgende beiden Regeln:

- ❖ **Wir wollen Freunde sein, die Kinder dürfen sich gegenseitig nicht verletzen!**
- ❖ **Die Instrumente sind für alle da!**
Wir teilen untereinander und wir machen Instrumente nicht kaputt!“
(Elternbrief 1 Oktober 2015, Anhang S. 111ff)

Ich legte Wert darauf, zu jedem Kind einen guten Kontakt aufzubauen, was auch eine gewisse Absprachefähigkeit und einen guten Umgang mit Vertrauen und Respekt beinhaltete. Außerdem lud ich alle Gruppenkinder persönlich ein, schickte sie ggfs. zu den Eltern, um nach der Teilnahmeerlaubnis zu fragen. Auch legte ich auf einen gemeinsamen Stundenanfang und einen schönen Abschluss wert.

Einen guten Kontakt zu den Eltern halte ich generell für einen unterstützenden Faktor gelingender Gruppenbildung. Dafür machte ich auch Informationsaushänge an der Gruppenraumtüre und gestaltete Elternbriefe, die ich mit Hilfe von Freunden in die Sprachen Englisch und Albanisch übersetzte.

Außerdem bat ich die Eltern um Erlaubnis, über diese Stunden in der Universität sprechen zu dürfen und hiervon auch Videomaterial aufzunehmen.

Einige Eltern waren dabei anfangs vorsichtiger, als andere, was möglicherweise kulturelle oder auch fluchtbedingte Gründe hatte.

Die Familien fassten bald Vertrauen zu mir und verschafften sich Einblicke in meine Arbeit, gaben mir dann die schriftliche Erlaubnis.

Einige Mütter besuchten hin und wieder als Zuschauerinnen oder Mitspielerinnen für ein paar Minuten die Stunde, schauten ihren Kindern zu. Eltern zeigten mir Anerkennung und Dank in Form von vielseitiger Unterstützung, z.B. durch das Säubern des Raumes (Mütter), Raustragen der Möbel (Väter), kulinarische Versorgung und ebenso in Gesprächen oder nonverbal mit Gesten und einem Lächeln.

5.5. Spiel-Raum

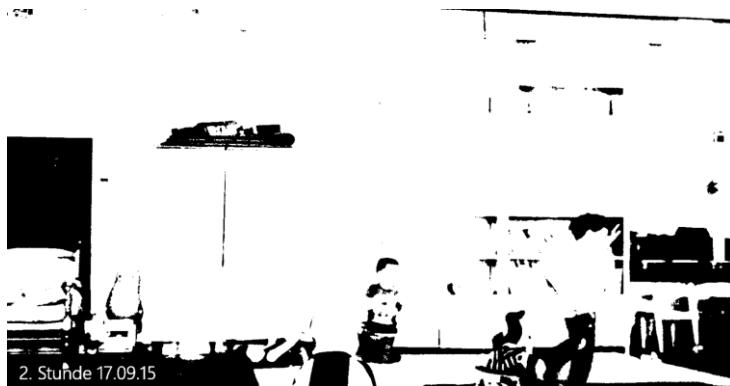


Abbildung 7 Mehrzweckraum und Spielzimmer



Abbildung 8 Instrumentenschrank Nr. 1

Anfangs nutzte ich für die Musikgruppe den Mehrzweckraum, einen Flachbau am Ende des Vorhofes, in dem ein schöner Teppich lag, was mir praktisch erschien. An mehreren Vormittagen fand dort ein Kindergartenprogramm statt, nachmittags kamen die Schulkinder und abends spielten die Väter an den Tischen Karten.

Die großen Schränke waren gefüllt mit gespendeten Spielsachen, Büchern und Utensilien zum Malen und Basteln. Mit der Zeit wurden eine Kuschelecke mit kleinem Zelt und Decken, sowie ein Kreativbereich mit Basteltischen integriert, was den Raum gut aufteilte. Nach und nach sorgten die gemalten Bilder, Fotos und Lichterketten für eine persönliche, geborgene Atmosphäre.

Doch gerade, weil der Raum das reinste Spielparadies darstellte, fiel es meinen Kindern schwer, sich während der Gruppe auf die Musikinstrumente zu konzentrieren. Zuerst versuchte ich alles gelassen zu integrieren, was die Kinder machen wollten. So bauten wir gemeinsam mit großen Duplosteinen oder die Kinder fuhren mit Bobby Cars durch den Raum, während ich dazu Gitarre spielte.

Diese Situation war sehr anstrengend für mich und ich merkte, dass die Ablenkung sowohl für Unruhe, als auch Einzelbeschäftigung und viel Konkurrenz unter den Kindern auslöste. Die Kinder konnten sich nicht lange auf eine gemeinsame Sache konzentrieren, wechselten schnell das Spielzeug und stritten sich, kämpften um das Vorrecht. All dies gehört verständlicherweise zum kindlichen Spiel dazu.

Für mein Musikprojekt war das Spielzeug-Chaos oftmals destruktiv für die gesammte Gruppenstunde. Also dachte ich über räumliche Veränderungen nach, denn mir war klar, dass ein Verbot von Spielsachen überhaupt nicht realisierbar wäre.

Der Mehrzweckraum war besetzt von Freispiel und Konkurrenz, Macht und Stärke – es kam wenig Gruppenaktivität auf. Im Gespräch mit dem Sozialarbeiter und anderen Ehrenamtlichen der Spielgruppe erfuhr ich, dass sie ebenfalls dieses Verhalten als auffällig und schnell eskalierend beobachteten. Für gewöhnlich teilten sich die Ehrenamtlichen mit bis zu sechs Mitarbeitern, die Betreuung der Freispielgruppe auf. So betreute jeder einen übersichtlichen Bereich (bspw. Spiel, Kreatives, Hausaufgaben oder Fußball).

Für mich traf ich die Entscheidung, die Musikgruppe räumlich und zeitlich klarer vom Freispiel zu trennen. Mit dem Klassenzimmer fand sich ein passender Raum. Den Termin der Musikgruppe legte ich vorrausschauend eine Stunde vor die Spieleguppe, damit alle Kinder auch ab 16 Uhr dort mitmachen konnten.

Also gestaltete ich ab der dritten Gruppenstunde das karge Klassenzimmer mit Teppichen, meinen Instrumenten und weiteren Materialien in ein Musikzimmer um.



Abbildung 9 Klassenzimmer

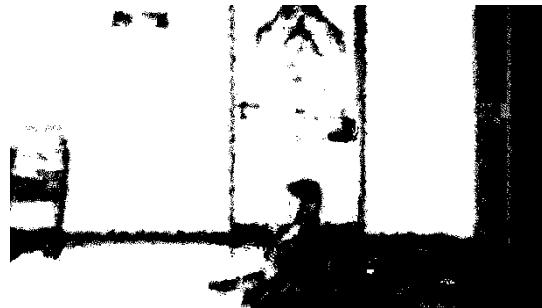


Abbildung 10 Genügend Musik-Spielraum

Fest steht für mich, dass dies eine gute Entscheidung war, die durch einen klaren Bezugsort sehr positiv zur Entwicklung der Musikgruppe beigetragen hat.

5.6. Instrumentarium und Material

Das Instrumentarium transportierte ich zu Beginn immer mit dem Fahrrad, konnte bald einen abschließbaren Teil eines Scharxes im Mehrzweckraum benutzen und somit meine Instrumente dortlassen. Nach dem Raumwechsel mussten die Materialien erst immer zum Klassenzimmer gebracht werden. Dabei wollten mich die Kinder begeistert begleiten und alles tragen. Als Anfang 2016 auch für das Klassenzimmer zwei abschließbare Schränke angeschafft wurden, bekam ich einen ganzen Schrank für meine Materialien und Instrumente.

Die Zusammensetzung der Instrumente ist wie folgt:



Gitarre, zwei Glockenspiele, sieben Soundshapes in div. Größen und Farben, Handtrommel (ca. Ø 40 cm), Schellenring, Schellenbänder, Jingle Stick, Claves, Rasseln, Nuss-Rassel, Triangel, Maccaras, Boomwhakers, Bongos, mini Djembe, Cowbell, div. Schlegel, Kinderkeyboard mit Tiergeräuschen und Playbackmusik, Klavier im Mehrzweckraum (ab Dezember 2015).

Abbildung 11 Instrumentenschrank Nr.2

Außerdem erwiesen sich auch folgende Materialien hilfreich zum Wohlfühlen, spielen und kreativen Gestalten und unterstützten die Kommunikation:

Kuscheltier Hase, Socken-Handpuppe, Clown-Nase, Konfetti und Plakat vom Clownbesuch, drei längliche Teppiche, 14 Teppichfliesen, Eimer und Taschen, bunte Tücher, Feuchttücher und Tempos. Sprachkärtchen zu Emotionen und Liedern, Jahresuhr, Liederblätter, Poster mit einem ABC-Haus, Tafel und Kreide, Malstifte und Papier, div. Malvorlagen zu Instrumenten, Zahlen und Tieren, kleine Tierfiguren, ab und zu einen kleinen Snack. Handy zur Videoaufnahme.

Die Sammlung wuchs während des Projektes, da ich auch zu den Gruppenthemen passendes Material erstellte oder Spielzeug mitbrachte.



Abbildung 12 Socken-Handpuppe Abbildung 13 Ausmalbild Gitarre Abbildung 14 Emotionskarten

6. Die Gruppe

Während der Orientierungsphase erfuhr ich, dass es im Flüchtlingsheim viele Kinder gab, die im Alter zwischen drei und sechs Jahren waren. Die meisten besuchten Anfang September 2015 weder einen Kindergarten, noch wurden sie beschult, da sie grade erst in Deutschland/ Münster mit der Familie angekommen waren. (Für minderjährige Flüchtlinge gilt nach spätestens drei Monaten die Schulpflicht – Art.14 EU-Aufnahmerichtlinie). Da die Altersgruppe auch zum Konzept „Durch Musik zur Sprache“ passte, konzentrierte ich mich besonders auf die Kindergartenkinder.

Unsere Musikgruppe bestand regulär aus sechs Kindern, in Ausnahmefällen bis zu acht. Insgesamt waren 14 Kinder im Alter der Zielgruppe. Einige bildeten den festen Kern, andere kamen unregelmäßig dazu. Auch erlaubte ich es, dass hin und wieder Geschwisterkinder (Schulkinder) die Gruppe als Gast besuchen durften, womit ich nochmal 9 potenzielle Gastkinder miteinbezog. Außerdem gab es gelegentlich auch Schnupperbesuche von Müttern mit jüngeren Geschwistern.

6.1. Etablierung einer festen Gruppe

Ich beobachtete, dass sich die Kinder schnell mit der Gruppenzugehörigkeit identifizierten, in dem sie die typischen Situations- und Rituellieder (Händewaschen, Jaheja heja ho) auch untereinander sangen.

Anfangs lief ich mit der Gitarre durch das Haus, da sie einen hohen Wiedererkennungseffekt hatte. Die Kinder verstanden sofort ohne viele Worte, dass ich die Frau mit der „Musiké“ war. Manche Kinder liefen mir schon entgegen, sobald sie mich auf dem Rad den Innenhof befahren sahen. Nachdem ich den Raum vorbereitet hatte, „trommelte“ ich die Kinder zusammen und wurde dabei stets von allen Kindern begleitet, die anderen Teilnehmer von „Zuhause“ (aus dem privaten Zimmern der Familien) abzuholen.

Dass ich verlässlich zur vereinbarten Zeit gekommen bin und jedes meiner Gruppenkinder gesucht und geholt habe, wird dazu beigetragen haben, dass die Gruppe für die Kinder zum festen Termin wurde. Einige Eltern berichteten, dass die Kinder immer fragten, wann wieder „Musiké“ stattfände oder sich donnerstags gern beeilten vom Kindergarten direkt zur Gruppe zu kommen. Das beweist einen guten Zusammenhalt und auch die Motivation der Kinder.

6.2. Vorstellung der Kinder und ihrer Familien

An dieser Stelle möchte ich die Kinder meiner Musikgruppe vorstellen und auch über ihre Familien, Herkunftsland, Persönlichkeit und meine besonderen Erfahrungen mit ihnen berichten. Bis auf die Vornamen der Kinder, die in den Videos und Liedern hörbar vorkommen, sind die Familien anonymisiert beschrieben. Im Vorhinein habe ich für die Nutzung Fotos und Videos im Rahmen der Masterarbeit die Erlaubnis der Eltern eingeholt.

6.2.1. Alaa



Die bald vierjährige Alaa und ihre syrische Familie lebten zum Zeitpunkt des Projektes seit ca. neun Monaten in der Einrichtung. Beide Eltern waren freundlich und kommunikativ. Alaa, das jüngste von vier Mädchen (zw. zwölf und drei Jahren) und hatte noch einen jüngeren Bruder, der kurz nach der Ankunft in Münster zur Welt gekommen war. Unsere erste Begegnung fand während meiner Besichtigung im Juli 2015 statt, dabei zeigte sich

Abbildung 15
Alaa und Bild

Alaa zurückhaltend und schüchtern.

Sie überwand bald ihre Hemmung, lief gemeinsam mit der Kinderschar mit zur Wiese, explorierte die Gitarre und sang sogar einzelne Worte des Liedes „Bruder Jakob“ mit. Die Bedeutung dieses Liedes wird an anderer Stelle detailliert beschrieben (Kapitel 8.4).

Als die Gruppe startete, freute sich Alaa's Familie, dass sich das Angebot besonders an die Kindergartenkinder richtete. Das Mädchen setzte sich gerne neben mich, fasste allmählich Vertrauen. Sie war ein stilles Kind, das selten zu sprechen begann, oft von anderen bevormundet wurde. Sie hatte eine sensible, freundliche Art und hielt sich eher im Hintergrund auf. Sie engagierte sich schon bald als meine kleine Helferin, unterstützte mich, in dem sie mir half Materialien in den Musikraum zu tragen. Dabei setzte sie sich vehement durch, wenn andere Kinder oder ich ihr schwere Sachen abnehmen wollten. Alaa trat zunehmend selbstbewusster und selbstbestimmter in der Gruppe auf. Sie machte gerade einen körperlichen Wachstumsschritt und zeigte mir oft, dass sie stolz auf ihre wachsenden Haare sei, mit denen sie sich nun von anderen

Kleinkindern unterschied, denn sie war ja schon ein Kindergartenkind.

Ihre Familie begegnete mir stets offen und fröhlich. Ihrem Vater wurde hausmeisterliche Verantwortung für das Haus übertragen. Die Mutter war traditionell in einen langen grauen Mantel und den Hijab gekleidet. Wenn ich sie sah, lachte sie meistens mit dem kleinen Sohn oder sie war in der Küche beschäftigt. Die drei älteren Schwestern waren schon Schulkinder, weswegen sie häufig fragten, ob sie nicht doch zur Musikgruppe kommen dürften. Manchmal blieb ich im Anschluss an die Gruppe länger, um noch mit den älteren Mädchen Gitarre zu spielen.

Wie ich erst nach einigen Monaten erfuhr, bedrückte die Familie Kriegs- und Fluchterfahrungen, die vor allem die älteste, zwölfjährige Tochter sehr belasteten. Das Mädchen bekam, nach meinem Wissen, psychologische Hilfe. Dafür musste sie aber nach Dortmund in ein spezielles Zentrum begleitet werden, da sie sich dort in der arabischen Muttersprache verständigen konnte. Im Gegensatz zu den anderen Familien, verbargen Alaas Eltern mögliche Probleme vor mir. Aber ich wusste, dass sie näheren Kontakt zu zwei ehrenamtlichen Damen hatten. Gemeinsam mit der Kirchengemeinde, sorgten die Damen dafür, dass Alaa und ihre Familie im Januar 2016 in eine freie Wohnung in die Innenstadt umziehen konnten.

Da ich zuerst nur erfuhr, dass die Familie ausziehen „müsste“, reagierte ich voller Sorge, ob das Asylverfahren negativ ausgefallen sei. Ich reagierte mit Erleichterung und Freude, als ich von den richtigen Umständen erfuhr. Alaa würde nun wieder ein echtes Zuhause mit ihrer Familie haben. Damit waren sie unter den ersten Bewohnern der Einrichtung, die umziehen durften.

Da wir dann an im selben Stadtteil lebten, ergaben sich hin und wieder kurze Begegnungen auf der Straße oder im Park.

Nach dem Umzug lud mich die Familie mit anderen Helfern zu Besuch ein. Hierbei warf Alaa sich mir zur Begrüßung in die Arme, verhielt sich anschließend distanzierter und zeigte mir ganz kurz ihr Kinderzimmer. Auf diese Art sagte sie mir vielleicht, dass sie nun ein schönes Zuhause hätte und die Zeit im Flüchtlingsheim hinter ihr läge. Alaa und ich hatten während der Musikgruppe eine gute Bindung aufgebaut. Als ich merkte, dass sie durch den Umzug distanzierter mit mir umging, begriff ich, dass sich das kleine Mädchen wieder abnabelte. Dies brauchte sie für einen Neuanfang im neuen Umfeld. Alaa mit dem Musikprojekt in ihrer Entwicklung begleitet zu haben, war mir eine Freude gewesen.

6.2.2. Sultan und Mahmoud



Abbildung
16
Sultan mit
Mutter

Die syrische Familie bestand aus einer Mutter mit drei Söhnen im Alter zwischen sechs Jahren und einem Jahr.

Sultan war der Älteste der drei Brüder. In dieser Rolle fiel er besonders auf, da er überall den ‚Ton‘ angeben und dominant bestimmen wollte. In der Anfangsphase des Projektes nahm er an der Gruppe teil, da er noch nicht beschult wurde. Schnell wurde mir klar, dass er in seiner emotionalen Entwicklung und seinem Sozialverhalten Förderung bräuchte und ich entschloss mich, ihn, so lange er noch keinen Schulplatz hatte, trotz seiner starken Dominanz in der Gruppe zu behalten, damit er von der gemeinsamen Interaktion profitieren konnte.

Anfangs erleichterte es mir sehr die Kommunikation, dass die Brüder ein paar Wörter Englisch sprachen. Manchmal ermutigte ich Sultan, für die stillen arabischen Kinder zu übersetzen, was ihn jedoch in der Rolle des Befehlshabers weiter bestärkte. Ich behielt ihn gut im Auge. Sultan fiel oft auf, da er trotz schnellem Verständnis, große Schwierigkeiten hatte, Grenzen und Spielregeln zu akzeptieren. Der Kontakt mit ihm war häufig sehr herausfordernd, da es mehrmals pro Stunde zu kleinen Konflikten zwischen ihm und den anderen Kindern kam. Auch widersprach er mir, zeigte die Angewohnheit, neben mich zu spucken. Dies, so erklärte mir seine Mutter, habe er sich negativ vom Vater und anderen arabischen Männern angewöhnt – dabei sei es ein unhöfliches Verhalten, welches sie ihm verbiete. Sultan zeigte dominante, narzisstische Persönlichkeitstendenzen, wenn er über andere bestimmte und schnell sehr tief gekränkt reagierte. In der Familie hatte Sultan die Rolle des „Kronprinzen“ inne.

Für mich unterstrich sein Name deutlich sein Wesen, dabei trifft die deutsche Übersetzung Sultân: Herrschaft, Herrscher, auch Stärke (Arabisch) zu. Aus seinem oppositionellem Verhalten wurde sichtbar, dass er meine Autorität schwer ertragen konnte. Schon bald konnte ich nachvollziehen, dass dies daran lag, dass ich eine Frau war. Ich erfuhr nach einigen Wochen von seinem familiären Hintergrund:

Sultans Mutter lebte mit den Söhnen alleinerziehend in der Unterkunft. Der Beziehungskonflikt der Eltern war kompliziert, da der Vater nach der Flucht aus Syrien in einer anderen Unterkunft eine neue Frau kennengelernt hatte, bei der er blieb.

Es gab noch Angehörige der Mutter in Berlin, die sie manchmal für einige Wochen besuchten und unterstützen konnten. Die Mutter, eine sehr gebildete Frau Ende 20, trug nun alleine die schwere Last, für die Kinder und sich zu sorgen. In der hiesigen Unterkunft waren sie die einzige Familie ohne Ehemann bzw. Vater. Die Erziehungssituation war ersichtlich herausfordernd, da die Trennung erst kürzlich geschehen war und die Kinder deutlich darunter litten, vom Vater verlassen worden zu sein. Häufig verhielten sich Sultan, nachfolgend auch der jüngere Mahmoud, aggressiv gegenüber ihrer Mutter. Sie gerieten leicht unter hohe Anspannung und hatten sozial, wie emotional den Halt des Vaters verloren. Es bestand kein Kontakt mehr zu ihm. Sultan forderte teilweise bewusst nach den patriarchischen Strukturen, die ihm bislang Sicherheit gegeben hatten. Sein ‚gewohntes‘ Familiengefüge brach in Deutschland auseinander und er hielt sich plötzlich als der Ältester, für das Oberhaupt der Familie. Sultan konnte bis zu seiner Einschulung an der Gruppe teilnehmen und betrauerte sehr trotzig, dass er als Schulkind nicht mehr zur Gruppe kommen durfte. Für die Gruppe war dies jedoch eine Entwicklungsmöglichkeit, da sein Verhalten stets viel Raum eingenommen hatte. Einige Male konnte ich noch Ausnahmen gestatten, in denen er sofort in sein gewohntes Rollenverhalten zurück fiel und begann, die Gruppendynamik zu dominieren. Dies zeigt er auch wieder negativ beim Abschlussfest im Sommer 2016.

Mahmoud (arab. der Lobenswerte) war der Zweitgeborene. Anfangs stand er im Schatten seines älteren, bestimmenden Bruders. Er war häufig dessen Verbündeter, führte schelmische Ideen mit aus. Er gab jedoch schneller auf, wenn ich die Jungen begrenzte. Sobald er unabhängig von seinen Bruder teilnahm, zeigte er sich auch öfter von einer ganz anderen, sensiblen Seite.



Abbildung 17
Mahmoud mit Trommel

Er lernte es mit der Zeit, gut abzuwarten, sein Instrument zu tauschen und auch achtsam mit den Kindern umzugehen. Mahmoud sang sehr gerne und tat dies häufig frei und spontan, holte sich darüber viel Aufmerksamkeit. Manchmal „krähte“ er noch nach Abschluss eines Liedes weiter, suchte dabei meinen Blick.

Er kannte aus dem Kindergarten viele Spiele, die er in der Gruppe miteinbringen wollte, zeigte dabei auch Bereitschaft, anderen Kindern etwas beizubringen. Im Verlauf fand er seinen sicheren Platz in der Gruppe, wurde ruhiger und ausgeglichener.

Als sein Bruder Sultan jedoch beim Abschlussfest wieder dabei war, zog sich Mahmoud in einen Moment verschüchtert zu seiner Mutter zurück, um dann einen Augenblick später übertriebenes Verhalten zu zeigen. Er verteidigte seine Stellung. Ich habe Mahmoud als einen verlässlichen kleinen Jungen mit gutem Taktgefühl und stetiger Freude am Singen kennengelernt.

6.2.3. Hovo



Abbildung 18 Hovo und Clown Bild

Im Wohnraum gegenüber dem Klassenzimmer lebte eine weitere armenische Familie, Mutter und Vater, die dreizehnjährigen Tochter und der kleine Sohn Hovo. Der knapp Dreijährige war mir schon bei meinem ersten Besuch vor dem Projekt durch seine großen, traurigen Augen aufgefallen. Anfangs kam er unregelmäßig zur Musikgruppe, ab Oktober dann fest.

Über den Hintergrund der Familie bin ich wenig informiert, da die Sprachbarriere recht groß war. Jedoch waren die Eltern stets sehr freundlich und hilfsbereit. Hovos Mutter wischte sogar einmal den Klassenzimmerboden, nach dem wir uns mit Gesten unterhalten hatten, dass es durch Kreidebrösel und andere Verschmutzungen schwierig war, mit den Kindern dort zu spielen. Seine Schwester war manchmal mein Gast. Mit ihr verbrachte ich einige Male Zeit nach der Gruppe, um sie beim Schreiben zu unterstützen oder mit ihr Gitarre zu spielen.

Hovo, ein zarter kleiner Junge mit schüchternem Charakter. Anfangs wurde er nach einigen Minuten unruhig, schaute häufig zur Tür, lief dann plötzlich hinaus, kam kurz darauf wieder zurück und integrierte sich in die Gruppe.

Erst dachte ich, dass er auf Grund seines Alters nicht an dem Spielangebot teilnehmen konnte. So fragte ich ihn, was er denn mache, wenn er hinaus laufe und er sagte mit großen traurigen Augen „Mama!“. Ich verstand, dass Hovo seine Mutter vermisste und sicher gehen musste, dass sie noch da sei. Mit der Zeit zeigte er dieses Verhalten weniger, außerdem fand das Musikprojekt nach dem Raumwechsel genau gegenüber Hovos Familienzimmer statt.

Hovos war sehr sensibel, seine Stimmung konnte schlagartig umkippen. Dann hielt er sich bei Überforderung und negativen Gefühlen die Hände vor die Augen.

Oder er versteckte sich, den Kopf im Kragen seiner Weste einziehend, wie eine Schildkröte. Wenn ich seine Eltern oder Schwester darauf anzusprechen versuchte, gaben sie mir zu verstehen, dass dies für Hovo normal sei. Auch die Schwester hatte große traurige Augen. Sie war über mehrere Wochen das älteste Mädchen in der Einrichtung, machte einen einsamen Eindruck. Den sozialen Hintergrund des kleinen Armeniers habe ich nie erfahren, weshalb ich es dabei belassen möchte, meine Wahrnehmung zu schildern.

Die Familie lebte bis März 2016 in der Einrichtung, bekam eine Aufenthaltserlaubnis, die ihnen ermöglichte, in eine eigene Wohnung zu ziehen. So war Hovo das zweite Kind meiner Gruppe, welches umzog. Auch er bekam ein Abschiedsgeschenk mit Süßigkeiten und Erinnerungsfotos an die Musikgruppe. Bei seiner Abschiedsstunde war deutlich, wie schwer ihm der Abschied fiel, da er erst gar nicht kommen wollte. Ich unterstützte ihn dabei doch zu kommen und es ließ sich noch ein gelungener Abschied gestalten.

6.2.4. Seldy



Abbildung 19 Seldy

Der ca. vierjährige Seldy lebte mit seiner albanischen Familie im ersten Stock des ersten Wohnhauses. Der Kontakt mit ihm gestaltete sich durch seine Impulsivität und schnellen Wutausbrüche schwierig. Es kam mit ihm leicht zu Missverständnissen, bei denen er meine Begrenzung zu frustrierend erlebte, wegrannte oder mit Dingen warf.

Leider bot sich ab Anfang Oktober 2015 erst einmal keine weitere Chance mehr, mit Seldy weiterzuarbeiten, denn seine Familie hatte keine Aufenthaltsbewilligung bekommen. Die Abschiebung der Familie war die erste, von der ich während des Projektes erfuhr. Zu meiner Überraschung kam Seldy samt Familie im März 2016 wieder, auf ein paar Wochen begrenzt, in die Einrichtung. Die Familie hatte versucht, in den Niederlanden Bleiberecht zu beantragen. Außerdem war die Mutter hoch schwanger und hoffte, das Baby in Deutschland zur Welt zu bringen. Auch durch diese besonderen Umstände ließ sich eine endgültige Abschiebung nicht aufhalten. Mir tut es für Seldy und seine Zukunft Leid, da ich seine Frustration und Wut wie eine Demonstration seiner Existenz hier verstand. Er hatte zu oft erlebt, dass ein „Nein!“ sich auf ihn als Person bezog und er erneut in die Unsicherheit gehen musste.

6.2.4. Anna



Abbildung 20 mit Anna und Mariam

Neben dem Musikraum wohnte die christlich orthodoxe Familie von Anna aus Armenien. Über die Musikgruppe hinaus lernte ich die Familie näher kennen und halte bis heute Kontakt mit der Mutter. Mariam, die älteste der drei Töchter, besuchte die erste Klasse. Anna ging zum Kindergarten und die Jüngste wurde wenige Tage vor dem Projekt geboren. An ihrem Wachstum, hatte ich auch beispielhaft die Projektdauer der Gruppe vor Augen.

Anna kam sehr gerne zur Gruppe und hatte ein einvernehmendes Wesen. Mariam durfte gelegentlich als Gastkind mit machen und war wie ihre Schwester sehr musikalisch und fröhlich. Die Mutter hatte in Armenien in der Krankenpflege gearbeitet und hoffte darauf, in Deutschland eine Ausbildung zur Krankenschwester zu machen. Sie lud mich häufig nach der Musikgruppe zu einem Getränk zu sich ein, bei dem wir uns über ihre Situation unterhielten. Dabei unterstützte ich sie bspw. beim Lesen von Elternbriefen der ältesten Tochter. Die Eltern brachten sich bei Schulaktivitäten in der Elterngemeinschaft mit ein, engagiert gute Kontakte aufzubauen. Einige Male bekam ich mit, dass Klassenkameraden und Kindergartenfreunde der Mädchen die Familie in der Flüchtlingsunterkunft besuchten. Dies war eine Seltenheit, da die anderen Familien einziger Kontakt zu den Sozialarbeitern oder Ehrenamtlichen zu haben schienen.

Der Vater hatte in Armenien als Mechaniker gearbeitet, wollte gerne wieder eine Arbeitsstelle finden und machte bei regionalen Firmen Praktika. Er holte die Kinder von Kindergarten und Schule mit dem Rad ab.

Die Familie bat mich recht bald, ihnen zu helfen, eine Wohnung zu finden, denn zusätzlich zum begrenzten Platz bildete sich den Winter über schwarzer Schimmel an den Wänden und am Fenster. Dies machte das Leben der fünfköpfigen Familie mit einem Säugling dort eigentlich unmöglich. Ich war froh, dass es weitere Ehrenamtliche gab, die praktischer helfen konnten, als ich. Die Wohnsituation blieb trotz Unterstützung und Schimmelbekämpfung beengt. Ich erfuhr, dass die Familie Ende März eine Wohnung in Aussicht gehabt hätte. Doch dies scheiterte an bürokratischen Auflagen, da die Aufenthaltserlaubnis noch nicht verlängerbar gewesen sei.

Erst im September 2016 fand sich eine genehmigte Wohnung.

Anna war seit Beginn des Projektes in der Musikgruppe dabei. Sie war ein aufgewecktes, intelligentes Mädchen, sprach bereits gut Deutsch und besuchte einen Kindergarten. Von dort holten sie die Eltern donnerstags extra früher ab, damit sie an der Musikgruppe teilnehmen konnte. Sie war extrovertiert und gab vorschnell den Ton an, zeigte häufig oppositionelles Verhalten. Die Beziehung zu Anna war bald aufgebaut und sie zeigte mir und auch anderen Ehrenamtlichen, sowohl ihre Zuneigung überschwänglich, als auch böse Blicke und Wutausbrüche, wenn ihr etwas nicht passte. Ihr Verhalten beobachtete ich genauer, da sie bei Frustration schnell weinerlich wurde, sich regressiv auf den Boden warf und viel Zeit brauchte sich zu beruhigen. Als ich die Mutter auf dieses Verhalten ansprach, stimmte sie mir zu, selbst auch oft Probleme mit Anna deshalb zu haben. Laut dem Kinderarzt sei ihre Tochter seit ihrer Geburt eben ein „Mädchen mit Charakter“. Wir kamen zum Entschluss, dass ich das Mädchen in solchen Momenten für ein Time-out ins Nebenzimmer zur Mutter schicken durfte. Häufig kam Anna, nach einem Time-out, erst am Ende der Stunde wieder zurück, da sie nebenan ein Mittagsschlafchen gemacht oder gegessen hatte. Da erst wurde mir bewusst, dass die Musikgruppe so wichtig für Anna zu sein schien, dass sie bis zur totalen Entkräftigung zu bleiben versuchte. Wenn sie später vom Kindergarten kam, stürzte sie regelrecht in den Raum, um noch mitzumachen. Mit der Zeit lernte ich Annas Bedürfnisse besser erkennen und ihr Pausen anzubieten, bevor ihre Stimmung schwankte oder sie Kopfweh bekam. Ich habe die kleine Anna, samt ihres „Charakters“ gemocht und habe den Eindruck, dass sie sehr von der Gruppe profitiert hat.

6.2.5. Angela

Die fünfjährige Angela, war auch ein Teil der Gruppe. Ihre Familie stammte aus Albanien. Sie lebte mit den Eltern und dem sehr höflichen älteren Bruder im Wohnheim. Die Eltern sprachen wenig Deutsch, aber die Verständigung mit ihnen war möglich. Angela war der kleine Sonnenschein der Familie und das schien sie auch zu genießen. Sie war selbstbewusst und konnte sich gut durchsetzen, wenn sie geärgert wurde. Sie winkte mir schon von weitem zu, wenn sie mich entdeckte. Da sie oft erst nach der Musikgruppe vom Kindergarten abgeholt wurde, begegneten wir uns häufig winkend auf dem Fahrrad. Wenn sie an der Gruppe teilnahm, holte sie schnell auf und integrierte sich gut.



Abbildung 21
Angela mit Bruder

6.2.6. Enxhull & Erita



Aus dem Kosovo stammte die Familie des fünfjährigen Enxhull (ausgesprochen wie engl. Angle) und der etwa vierjährigen Erita. Die Eltern waren besorgt, das Aufenthaltsrecht zu bekommen, da der Kosovo nicht zu den „unsicheren“ Ländern gehörte.

Abbildung 22 Enxhull und Erita

Sie waren auf Grund der Arbeitsmöglichkeiten und der Behinderung der Tochter nach Deutschland gekommen. Die Mutter berichtete mir, es habe bei Eritas Geburt Komplikationen und Sauerstoffunterversorgung gegeben. Neben Symptomen kognitiver Verzögerungen fiel Eritas Hemiparese des linken Armes auf. Das Mädchen verhielt sich meistens ruhig, sprach nur mit einzelnen Wörtern. Es ist anzunehmen, dass auch Eritas Sprachentwicklung betroffen war. Ärzten vertraute die Mutter nicht mehr, da sie im Kosovo viel Diskriminierung erfahren hatte. Die Sorge um die Tochter war spürbar, denn die Mutter hatte Angst davor, dass Erita im Heimatland keine Freunde, Bildung und Zukunftsaussichten haben werde. Ich lud Erita immer wieder zur Gruppe ein, erklärte Ihrer Mutter auch die Möglichkeiten der Musiktherapie in Eritas Fall. Doch dies schien ihr nicht ersichtlich zu sein, denn Erita nahm noch seltener daran teil, wurde in den wenigen Stunden manchmal sogar noch früher aus der Gruppe geholt. Die Gründe dafür blieben mir unverständlich.

Da Enxhulls Zähne extrem schlecht waren, lag nahe, dass er oft den übersüßten Tee trank, den ich auch bei einem Gespräch angeboten bekommen hatte. Er schien Zahnpflege zu scheuen. Dies war Inspiration für mich, in das Situationslied „Hände waschen“ (Kap. 8.1.) auch eine Strophe dem Zähneputzen zu widmen.

Enxhull war ein stürmischer Junge, der schnell dominant reagierte. Er beschützte seine Schwester, schickte sie aber zur Mutter, wenn sie ihn störte. Die aufbrausende Art erinnerte mich an seinen Vater, den ich einmal aufgebracht in einer Diskussion mit anderen Männern gesehen habe. Der Vater war mir gegenüber freundlich. Im Sommer sah ich ihn und Enxhull ab und zu auf dem Rad am Kanal beim Pfandflaschen-Sammeln. Die Familie lebte in der ständigen Belastung und Angst vor einer Abschiebung, die bereits zweimal verschoben wurde. Jedoch wurde die Familie im Frühsommer 2016 abgeschoben. Wie man mir erzählte, wurden sie um 05:00 Uhr morgens überraschend aufgefordert die notwendigen Sachen zusammen zu packen und abgeholt. Somit war auch leider kein Abschied von den Kindern möglich.

Für die zurückbleibenden Bewohner der Flüchtlingseinrichtung war es darauf leider üblich, das Zimmer sofort auf Habseligkeiten zu durchsuchen. Die Plünderei erschütterte mich, zeigte sie mir so deutlich das Verhalten von Menschen in Extremsituationen.

6.2.7. Mhar & Xatun



Abbildung 23 Mhar und Xatun

Nach ein paar Wochen machte mich der Sozialarbeiter auf ein armenisches Geschwisterpaar aufmerksam, die überbehütet im ersten Stock des ersten Familienhauses mit den Eltern, zwei älteren Schwestern und der Großmutter lebten.

Auf den ersten Blick hielt ich den Jungen Mhar [Maha] und das Mädchen Xatun [Hatun] für Zwillinge. Erst nach einigen Monaten erfuhr ich, dass dies nicht stimmte. Der zierliche Mhar war knapp vier Jahre alt, die ebenso große Xatun knapp drei Jahre alt. Nach anfänglicher Schüchternheit unterschieden sie sich die Geschwister stark im Verhalten und Charakter. Xatun reagierte schneller, behauptete sich selbstbewusster, verlangte, was sie spielen wollte, sprach mit Zweiwortsätzen auf Deutsch. Mhar war der Ruhige, der häufig schweigend inmitten der hektischen Kinder still da saß. Er schien schnell überfordert, ich bekam ein Übertragungsgefühl der Hilflosigkeit. Wenn ich ihm ein Instrument gab, hielt er es oft einfach nur fest, schaute mit offenem Mund den anderen zu. Mit der Zeit wurde er aktiver und reaktionsschneller. Besonders das Spiel Lied „Wo sind die Kinder“ (Kap. 8.3.3.3.) war für ihn ein Highlight, bei dem ich ihn von einer ganz anderen Seite kennenlernte. Der sonst so schüchterne Junge liebte es, mit einem Überraschungsschrei hinter der Tafel hervor zu springen und so aus dem Versteck hervor zu kommen. Dies wiederholte er mehrmals und suchte ganz nah den Kontakt mit mir, schaute mich direkt an und strahlte vor Freude, wenn ich überrascht reagierte und spielerisch überzogen sein Auftauchen bejubelte.

Die jesidische Familie stammte aus Armenien. Den genauen Beweggrund des Asylgesuchs in Deutschland kenne ich nicht. Sie konnten aber ebenfalls zwei Wochen vor Projektende in eine eigene Wohnung ziehen. Die älteren Schwestern waren Schulkinder und ich habe sie bei offenen Angeboten als frohe und ruhige Mädchen erlebt, die gerne sangen und tanzten.

Eine familiäre Besonderheit war, dass die Mutter des Familienvaters mit nach Deutschland gekommen war und somit die einzige Großmutter in der Einrichtung war. Wenn ich ihr begegnete, war sie stets in engem Kontakt mit ihren Enkeln, besonders auf die zwei Jüngsten passte sie gut auf. Wie ich im späteren Verlauf erfuhr, teilte sich die sechsköpfige Familie zwei Zimmer. Das eine war das Wohnzimmer, in dem die Eltern und die kleine Xatun schliefen. Das zweite Zimmer hatte zwei Betten, in einem schlief das Schulkind Ale und im anderen die Oma gemeinsam mit Mhar. Auch das zeigte mir eine sehr nahe Verbindung im Zusammenleben.

Trotz mehrfacher Informationen kamen Mhar und Xatun in den ersten Wochen nie zum vereinbarten Zeitpunkt zur Gruppe. Da ich aber wusste, dass ihnen die Musikgruppe sehr viel Freude bereitete und ihre soziale Entwicklung förderte, ging ich der Ursache nach. Die anderen Kinder liefen mir fast jedes Mal schon im Hof entgegen und konnten mir nun zeigen, wo Mhar und Xatun im Obergeschoss wohnten. Als ich klopfte, öffnete die Großmutter die Türe und ich hörte begeistertes Rufen der Kinder im Hintergrund. Bevor sie mitkommen durften, zog die Oma noch jedem fürsorglich einen dicken Pullover an und ermahnte sie, ihn zu tragen. Nun begriff ich, weshalb Mhar meist mit sehr warmer Kleidung oder Wintersachen im Klassenzimmer mitspielte.

Einige Wochen lang holte ich die beiden nun regelmäßig ab. Dass sich der sensible Mhar „zu“ sehr daran gewöhnen könnte, bedachte ich nicht. Eines Tages war das Klassenzimmer sehr unordentlich hinterlassen worden und ich ärgerte mich, es vor der Gruppe aufräumen zu müssen. Um keine weitere Zeit zu verlieren, bat ich eines der Mädchen, allen Kindern Bescheid zu geben, dass die Gruppe gleich beginnen würde. Als sie und die anderen Kinder sich auf dem Teppich versammelten, kam auch Xatun passend zum Begrüßungslied zur Tür hinein. Nach etwa 30 Minuten klopfte es zaghaft an der Türe und davor stand der kleine Mhar unter Tränen. Ich war bestürzt. Seine Mutter berichtete mir, er habe geschlafen und habe beim Aufwachen unsere Musik gehört. Da seine kleine Schwester nicht da gewesen sei, habe er Angst bekommen, vergessen worden zu sein, da ich ihn nicht abgeholt hatte. Mir wurde dadurch klar, dass das Abholen zum verlässlichen Ritual für Mhar geworden war. Als ich verstand, dass es eine dramatische Erfahrung für ihn gewesen sein musste, vergessen worden zu sein, entschuldigte ich mich und nahm ihn in die Arme, um ihn bei mir und der Gruppe wieder willkommen zu heißen und zu trösten. Auch besprach ich mit ihm, dass er jeder Zeit kommen dürfe.

Seine jüngere Schwester hatte die Situation ganz anders aufgenommen, denn sie war selbstständiger. Als sie erfahren hatte, dass nun die "Musiké da" wäre, war sie schon wach gewesen und konnte schnell zur Gruppe laufen.

Die Mutter hatte in der Heimat für Frauen als Friseurin gearbeitet und diese auch rituell für Hochzeiten vorbereitet und geschminkt. Sie war selbst stets gepflegt und geschminkt. Die schöne Tätigkeit vermisste sie sehr, erzählte sie mir in gebrochenem Englisch. In unseren Gesprächen ging es meistens um Mhars Entwicklung, die ich aufmerksam beobachtete. Eines Tages musste er plötzlich ganz stark beim Hinsetzen weinen, sodass ich mir sofort Sorgen machte und mit ihm zu seiner Mutter ging. Sie meinte, er habe ein urologisches Problem und Schmerzen beim Wasserlassen. Leider habe sie erst in zwei Wochen einen Arzttermin bekommen. Davon alarmiert, bot ich meine Hilfe an, einen Notfalltermin telefonisch zu organisieren. Für den morgigen Tag konnte so spontan leider kein armenischer Dolmetscher bestellt werden, also vereinbarte ich mit der Mutter den Zeitpunkt und Treffpunkt, da ich mitkommen wollte. Ich merkte deutlich, welche ungewohnte Verantwortung ich mir persönlich auflud, suchte abends unterschiedliche Begriffe und medizinische Sätze mit Übersetzungsprogrammen heraus und versuchte mich vorzubereiten. Ich hatte vor, unterstützend im Hintergrund zu stehen und bereit zu sein, falls es zu Verständigungsproblemen käme. Im Notfall wollte ich für die Mutter auf den jeweiligen Satz zeigen, den der Arzt gesagt hatte.

Der Arztbesuch erwies sich als kurz und nüchtern. Der Kinderarzt sprach nicht viel, handelte schnell, untersuchte den Jungen recht überrumpelnd und machte eine unfreundliche Bemerkung über Flüchtlinge, die mit ihren „blauen Scheinen“ andauernd bei ihm „aufkreuzten“.

Erst war ich verblüfft von so einer Abfertigung, dann machte mich dieser Arztbesuch wütend. Außerdem sprach der Arzt nur zu mir, dass er nichts Gravierendes festgestellt habe und der Junge eine Salbe benutzen und Tropfen einnehmen solle. Einen Moment später standen wir samt Rezept vor der Türe. In der Apotheke holte die Mutter die Medikamente und fragte mich, was sie nun tun sollte. Nun versuchte ich ihr die Dosierung und Einnahme zu erklären. Anscheinend hatte die Behandlung doch Erfolg, da Mhar in der nächsten Woche nicht mehr unter Schmerzen litt und ganz fröhlich umhersprang.

6.2.8. Gharam

Nun möchte ich ein besonderes Mädchen aus Syrien vorstellen: Sie lebte mit ihrem Vater in der Unterkunft und wurde von den anderen arabischen Kindern mit zur Gruppe gebracht. Sie war schüchtern, alle Kinder riefen mir ihren Namen zu und sie widersprach nicht, als ich sie von da an mit dem Namen ansprach, den ich herausgehört hatte. Auf diese Weise lernte ich sie unter dem Namen „Radda“ kennen.

Mir fiel sofort ihre Traurigkeit auf und sie zeigte ambivalentes Nähe- und Distanzverhalten. Denn in einem Augenblick sah ich ihr an, dass sie, wie die anderen Kinder, für eine Umarmung zu mir laufen wollte. Einen Moment später stand sie mit verschränkten Armen und wütendem Gesichtsausdruck da. Sie lief mir manchmal entgegen, wenn ich auf dem Fahrrad auf den Hof fuhr. Doch sie lief nie direkt zu mir, kehrte auf halbem Wege um oder blieb wie gehemmt stehen. In der Falldarstellung im vierten Mastersemester erörterte ich ihre Situation und berichtete mit Bildern über ihre Verhaltensveränderungen (**Abb.24**):

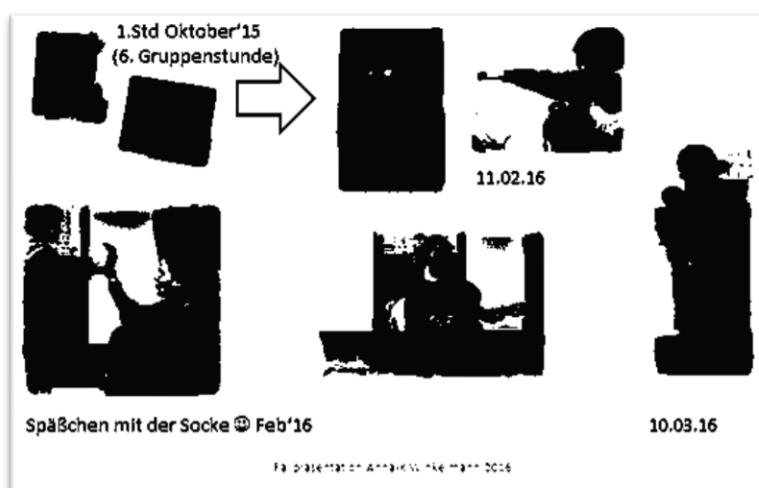


Abbildung 24
Fallcolloquium
Entwicklungsüberblick

Die Fotos zeigen, wie sich das Mädchen während der Gruppenstunden geöffnet hat und sich über die Musik und Spiele Vertrauen aufbaute, in welchem sie Nähe zulassen konnte und ein fröhliches Kind sein durfte (Fotos 11.02.16).

Nach einiger Zeit erfuhr ich, dass sie mit dem Vater von der Mutter und zwei Geschwistern getrennt worden war, um nach Deutschland zu gelangen. Der andere Teil der Familie sei noch auf unbestimmte Zeit in einem Auffanglager in Spanien, der Kontakt sei schwierig und alle litten sehr unter der Trennung.

In mir bildete sich eine vage Vorstellung, warum sich das kleine Mädchen so scheu in meiner und der Nähe anderer Kinder verhielt, schnell Nein rief, wenn ihr jemand zu nahe kam.

Während andere Kinder erst recht den Kontakt zu Erwachsenen oder Mutterfiguren gesucht haben, reagierte das Mädchen ganz anders. Sie stoppte abrupt und schien ihr Bedürfnis zu kontrollieren. Ich interpretierte dies u.a. als loyales Trauern nach der Mutter, auf die sie treu wartete. Vermutlich ist eine traumatische Belastung damit verbunden gewesen, von der Mutter getrennt (worden) zu sein.

Am 11.02.16 erlebte ich eine große Überraschung, als ich wie gewöhnlich in die Unterkunft kam. Das Mädchen lief mir freudestrahlend entgegen, nahm meine Hand und führte mich in die Gemeinschaftsküche. Was ich dort sah berührte mich stark:

Das Mädchen rief laut und deutlich: „Hier meine Mama!“

Vor mir stand eine junge, freundliche, mit Hijab bekleidete Frau, kochend am Herd. Ich begrüßte die Mutter und stellte mich ihr vor. Dabei wurde ich von ihrer Tochter unterbrochen, die ihr auf Arabisch ganz viel berichtete. Ich vermute, dass sie von der Musikgruppe erzählte, denn sie brachte die Geschwister gleich zur Gruppe mit.

Es hatte nach Monaten endlich die ersehnte Familienzusammenführung stattgefunden.

Als die Musikgruppe (24. Stunde) begann, sagte das Mädchen zum ersten Mal im Begrüßungslied, dass es gar nicht Radda hieße sondern Gharam („Garam“). Ich war ganz perplex. Weiter erfuhr ich, dass sie eine Schwester habe mit dem Namen Radda. Bis heute habe ich dieses Geheimnis nicht verstanden, wie es zu dieser interessanten Verwechslung kam. Gharam bedeutet Liebe.

Abbildung 25 Geschwister im Musikprojekt



Radda, die vermisste ältere Schwester, ging bald nach der Ankunft in Deutschland zur Grundschule. Nahm aber einige Male auch an der Musikgruppe mit Freude teil. Sie war viel zurückhaltender und vorsichtiger als Gharam, schien aber viel zu verstehen und konnte Spielideen schnell aufgreifen und nachmachen.

Amar, der kleine Bruder, war ein wilder Junge. Er reagierte schnell impulsiv, hörte nicht gerne zu und wartete noch weniger gerne ab. Er mochte Trommeln gerne und machte sehr gerne laute Musik. Vielleicht wird aus ihm einmal ein Schlagzeuger.

Er war recht eigenwillig und kam eher unregelmäßig zur Gruppe.



Abbildung 26
Amar mit Mutter

6.2.9. Elma

Die vier Kinder, vermutlich einer albanischen Familie, nahmen während der Orientierungsphase an der Gruppe teil. Durch ihr Alter (12, 10, 8 und 1) kamen sie für die Zielgruppe leider nicht in Frage. Die achtjährige Elma war besonders erbost, nicht mitmachen zu dürfen, weil sie schon ein Schulkind war. Sie protestierte einige Male lautstark mit Tritten an der Zimmertüre und versuchte zu stören. Mir tut dieser Ausschluss aufrichtig leid. Ich war überfordert, da meine zeitliche Kapazität für weitere Kinder nicht ausreichte. Bei anderen Gelegenheiten versuchte ich, mich diesen Kindern wieder zuzuwenden. Doch sie brachen alle Kontaktangebote ab, sahen resigniert und erschreckend traurig aus. Wie ich erst nach ihrem Auszug erfahren habe, war die Mutter der Kinder lange Zeit stationär in der Psychiatrie untergebracht. Die Gründe dafür kenne ich nicht. Mit der tragischen Trennung und der Trauer um die kranke Mutter, verstehe ich nun einige Verhaltensweisen der Kinder und bedauere, ein weiteres Mal hierbei an meine Grenzen gestoßen zu sein.

6.3. Veränderungen und Umbrüche der Gruppe

Es gab während der Projektzeit einige markante Umbrüche und Veränderungen in der Unterkunft. So wurden drei Familien abgeschoben, was bedeutet, drei meiner Schützlinge (Seldy, Enxhull & Erita) wurden aus der Gruppe gerissen. Bei drei Familien erfuhr ich von den Umzugsvorbereitungen und konnte somit auch von der ganzen Familie Abschied nehmen (Alaa, Hovo, Mhar & Xatun). Hin und wieder fragten die verbleibenden Kinder nach ihren Freunden. Untereinander haben sich die ausgezogenen Familien vermutlich nicht besucht, da es meist eine Zweckgemeinschaft auf unbestimmte Zeit war. Außerdem wurde das Miteinander oftmals von Neid auf Besitz, Aufenthaltserlaubnis, Herkunft und „Bevorzugungen“ erschwert.

Unter den Kindern entstanden deshalb auch leicht Streitigkeiten. Sie wiederholten meist darin das Verhalten, welches sie bei ihren Eltern gesehen hatten.

Für meine Gruppe war mir wichtig, auf ein freundschaftliches Miteinander, fern von Rivalitäten, zu achten. Und nach Möglichkeit den Kindern einen würdigen Abschied innerhalb der Gruppe zu bereiten. Als Abschiedsgeschenk wählte ich stets Fotos, Süßigkeiten und die an ein wichtiges Gruppenritual erinnernden Tüchlein (Kap. 8.1).

6.4. Überblick der Spiele und Lieder, Themen

Während der Gruppenstunden bot ich den Kindern neben den Situations- und Ritualliedern, auch andere Spiele und Lieder an. Darunter waren bspw. jahreszeitliche Lieder (z.B. Weihnachtslieder) oder sachbezogene Lieder (z.B. Tiere). Oftmals geschah es, dass diese Spiele und Lieder nur ein einziges Mal genutzt werden konnten, obwohl ich mich mit Wiederholungen und mit Materialien aller Art bemühte, die Lieder erneut den Kindern nahe zu bringen. Häufig erlebte ich, dass die Kinder ausschließlich die Situationslieder und Rituale wiederholen wollten.

Im Dezember 2016 kam mir die Idee, den Kindern das volkstümliche Kinderlied „Schneeflöckchen weiß Röckchen“ beizubringen. Dafür bereitete ich Liederblätter und Ausmalbilder vor und plante eine schöne Stunde, bei der der Schnee die Hauptrolle spielen sollte. Die Einführung des Liedes verlief zwar gut, wir befühlten den echten kalten Schnee und die Kinder sangen das Wort „Schneeflöckchen“ bei jeder Liedzeile mit und hörten weiter zu. Der Funke wollte jedoch nicht überspringen, als sie die Schneeflockenbilder ausmalen sollten. Beim Ausmalen wurde der weiße Buntstift links liegen gelassen und es entstanden wunderbar bunte Schneebilder, die die Kinder stolz mit nach Hause nahmen. Als ich versuchte, das Lied in der drauf folgenden Stunde erneut anzustimmen, kam keinerlei wiedererkennende Begeisterung auf, die meisten Kinder hörten eher nebensächlich zu. Nur ein Mädchen hatte mit ihrer Mutter den Liedtext geübt, da ich das Lied auf die Rückseite des Malbildes kopiert hatte und in ihrer Familie viel gesungen wurde, da die Mutter auch Noten lesen konnte. Ich erkannte letztlich, dass der Wortschatz viel zu schwer für meine Zielgruppe war.

Anders geschah es mit dem Nikolauslied „Lasst uns froh und munter sein“. Die Kinder schienen es schon zu kennen und mochten besonders die markante Zeile des Refrains „Lustig, lustig, tra lalalala“. Ich nehme an, dass das Lied ebenfalls im Kindergarten und anderen Gruppen für die Nikolausfeier geübt wurde. Auch im Sommer wurde es von einigen Kindern fröhlich angestimmt, die es sich gut gemerkt hatten. Ich nutzte den Refrain in zwei Situationen für spontane Lieder, wovon die Kinder mich einmal verbesserten, da ich ja den ‘falschen‘ Text sang. Ein Andermal dichtete ich zum Tierspiel passend, den Refrain um „Lustig, lustig, trallala - heut sind alle Tiere da“. Daran hatten die Kinder Freude und sangen begeistert mit.

Während der Gruppenstunden wurde nicht ausschließlich musiziert. Die Kinder brachten Spielideen mit ein („Bello, der Knochen ist weg“, „Der Fuchs geht um“) oder ich brachte ihnen bei, die „Reise nach Jerusalem“ zu spielen. Bei den Spielsachen vor Ort gab es jene, die einfach mit einzubeziehen waren, da sie das gemeinsame Spiel (Turmbauen aus Duplosteinen) förderten. Andere hingegen spalteten die Gruppe (Bobby Car Fahren).

Ich erarbeitete intensiv mit den Kindern mit Spielregeln zum Tauschen, Freigeben, Erbitten und Behalten eines Gegenstandes, Instrumentes oder Spieltieres.

Anfangs hatte ich dafür eine kleine Symbolkarte gebastelt, auf der die Kinder erkennen sollten, dass die Instrumente getauscht werden sollten.

Bewährt hat sich die Regel, dass sich jedes Kind einzeln einen Gegenstand nehmen durfte und die anderen mit Geduld warten lernten, bis sie an der Reihe waren.

Doch den besten Fortschritt erzielte ein Musiktherapiespiel, bei dem Instrumente nach dem gemeinsamen Spiel auf den Boden niedergelegt und anschließend im Kreis austauschend weitergeben wurden.

Wenn neue Kinder in die Gruppe kamen oder mit den Regeln nicht vertraut waren, waren oftmals Unruhe und Rivalität sofort wieder spürbar. Daran erkannte ich auch, dass sich in der Musikgruppe ein bedeutsames Verhalten aufgebaut hatte, welches jedoch außerhalb der Gruppe nicht so leicht bestehen konnte.

Die Kinder meiner Musikgruppe lernten achtsamer mit einander umzugehen und reagierten weniger frustriert die Instrumente abzugeben oder untereinander zu tauschen.

Besonders haben mich Momente gefreut, in denen die Kinder miteinander verbal oder nonverbal kommunizierten und begannen, die Bedürfnisse zu respektieren.

7. Situationslieder zwischen Theorie und Praxis

„Songs are ways that human beings explore emotions. They express who we are and how we feel, they bring us closer to others, they keep company when we are alone. They articulate our beliefs and values. As the years pass, songs bear witness to our lives. They allow us to relive the past, examine the present, and to voice our dreams of the future. Songs weave tales of joy and sorrows, they reveal our innermost secrets, and they express our hopes and disappointments, our fears and triumphs. They are our musical diaries, our life-stories. They are the sounds of our personal development.“ (Bruscia 1998, S.9).

In den folgenden Kapiteln möchte ich den Versuch unternehmen, zu erklären was ich mit Situationsliedern erleben durfte. Damit nehme ich viele Details meiner intuitiven Arbeitsweise unter die Lupe, versuche meine Ideen und Impulse zu beschreiben. Im Studium wurde ich gelehrt, als Erstes genauer hin zu hören um dann auch genauer hin zu sehen. Bislang folgte ich keinem Manual des Situationslieder-Machens. Hoffentlich bleibt es, trotz intensiver Analyse auch so, denn Situationslieder sind erst im Moment der freien Kreativität wirklich gut.

Wigram und Baker schreiben über das Erklären von Musiktherapie-Methoden folgendes:

“Other issues, however, are of more philosophical or individual thinking:

1. we should not manualize our working method
2. some music therapists can't define their specific methods, because they were never really taught them, or have not tried to explain them
3. some music therapists regard their method as individual and unique, ‘owned’ by them, and therefore not replicable by others.”

(Baker & Wigram 2005, S.17)

Entstehung eines Situationsliedes

Situationslieder entstehen in meiner Vorgehensweise folgenderweise:

(Die Schritte sind wiederholbar und stets veränderbar in der Reihenfolge)

- a) Inspiration(en) durch die Kinder, Spielidee oder eigene Erinnerungen an Kinderlieder
- b) Mich leiten lassen (Tüpker 2009, S.23)
- c) Exploration der Situation (Was soll besungen werden?)
- d) Improvisation mit Melodie und Text; ggf. Instrumente
- e) Prüfen durch Beobachtung und Nachfrage (Wiederholung/ Veränderung)

f) Ggf. Anpassung des Liedes zu Gunsten leichterer Nachsingbarkeit und verständlicherem Wortschatz

g) So viele Wiederholungen wie nötig

(Gemeinsamem Singen oder solistisch für die Kinder)

Am Beispiel der 21. Stunde (**Video 1**, 11.02.2016) möchte ich zeigen, wie eines der Situationslieder entstanden ist. Das Motiv lautet „Alle Kinder sind da“ und kam bei einem einmaligen Spiel vor und war prägend für die emotionale Verbundenheit im Spielverlauf. Die Videosequenz umfasst die ganze Spieldauer (16:40 Min).

a) Inspiration

Ausgangspunkt war das gemeinsame Imitieren von Tierstimmen, wie „piep“ bei Mäusen oder „miau“ bei Katzen. Mein Auftrag lautete „Alle Kinder sind (i.S.v. spielen) nun kleine Maus!“ Die Kinder liefen piepsend im Kreis hinter mir her, spielten mit kleinen Handtrommeln und Soundshapes. Inspiriert von Mahmouds kauernder Haltung hinter dem orangenen Soundshape, spielte ich eine schüchterne Maus, die sich klein macht, um sich zu verstecken. Auch Mhar spielte das Versteckspiel mit, in dem er sich seinen Soundshape vor das Gesicht hielt.

Hovo ist in diesem spielerischen Moment ganz gelöst und aufgedreht, traut sich frei lachend, seinen Soundshape auf meinen Rücken zu legen, was eine Überraschungsgeste des Jungen ist.

Einer aufkommenden Idee folgend, verändere ich die Situation: die Kinder sollen ihre kleinen Teppiche holen. Im Rückblick hat dies den Spielverlauf unterbrochen, aber nicht gestört.

Die Kinder verteilen die Teppichfliesen erst im Raum, rücken schließlich alle zusammen, was mir ihr Bedürfnis nach Nähe und Geborgenheit schon signalisiert. Um wieder in das Rollenspiel einzusteigen, erkläre ich den Kindern, dass jedes nun wieder ein Mäuschen sein/spielen darf. Ich dachte, es wäre amüsant ein Spiel zu finden, bei dem die Teppiche einen sicheren Ort, wie die Mausehöhle, repräsentierten. Vom Herumlaufen könnten sich die Kinder dort, auf ihrem Teppich, gut erholen.

a 2) Inspiration (Nr.2)

Mir kam des Weiteren die Idee, den Kindern das Kreis- und Fangspiel „Katz und Maus“ (Mäuslein, Mäuslein komm heraus) beizubringen. Doch es kam ganz anders, als gedacht. Ich versuchte, die Rolle der lauernden Katze zu spielen (ab Min 04:56 zusehen). Zuvor hatte ich die Kinder darauf eingestimmt, dass sie die Mäuse spielen durften. Xatun, hatte stets eine Vorliebe für Katzen, miaute also trotzdem herum.

b) Mich leiten lassen

Die Kinder verstanden meine kleine Spielanleitung teilweise und rannten durch den Raum. Hovo war der Erste, der sich an meine Beine klammerte, Xatun und Gharam taten es ihm gleich und suchten meine Nähe (Min 05:18). Innerhalb von wenigen Sekunden wurde die Idee mit der Mäusejagd also überschrieben.

Ich ließ mich von den Kindern leiten (vgl. Tüpker 2009, S.23).

Die Kinder zeigten heute ein außerordentlich Vertrauen, suchten meine Nähe, kletterten auf mir herum und wollten umarmt werden. Das war eine ganz besondere und einzigartige Situation während des Projektes.

Mein „Drehbuch“ war verändert worden, meine Rolle nicht mehr die der bösen Katze – die Kinder hatten mir eine ganz andere Rolle zugeteilt, die ich mit Herz und Achtsamkeit gerne übernahm: Die Rolle der Mutter.

c) Exploration der Situation

Ganz intuitiv begrüßte ich sowohl mit Tierlauten, als auch mit Worten die kleine Schar (ab Min 05:30). Ich fragte nach, ob sie das Spiel gern wiederholen würden, denn ich nahm an, dass sie dieses Spiel irgendwie brauchten. Im zweiten Durchgang verband ich das Laufen mit dem Klang des Glockenspiels und nahm die Kinder wieder bei den Teppichen in Empfang (Min 06:20). Dabei sprach zum ersten Mal bewusst den Satz „Alle Kinder (sind) da!“ zweimal aus, es bildete sich ein Melodiemotiv:

d) Improvisation mit Melodie und Text; ggf. Instrumente

Ich bemerke, dass die Melodie den Kindern gefällt.



Al - le Kin-der sind da!

Abbildung 27

Da ich mir improvisierte Motive selbst besser merken kann, wenn ich sie wiederhole, nehme ich an, dass dies auch für die zuhörenden Kinder geeignet war, alles zweifach zu singen.

e) Prüfen durch Beobachtung und Nachfrage

Mahmoud nimmt meine Hand, bittet freudig um Wiederholung.

Also singe ich das Motiv erneut. Er möchte gern weiter spielen und ruft mehrmals begeistert: „Nochmal!“.

Bei der zweiten Runde singen die Kinder schon die Melodie mit und möchten gern länger spielen. Diesmal nutzen sie auch den gesamten Spielraum, verstecken sich unter den Tischen (Videoschwenk).

a 3) Inspiration (Nr.3)

Zur dritten Runde kommt Gharam deutlich zögerlicher, wartet darauf, dass ich ihr ihren Platz gebe. Bei der vierten Wiederholung stimme ich eine Rufmelodie an, mit der ich die Mäusekinder rufen kann.



Abbildung 28

e 2) Prüfen durch Beobachtung und Nachfrage

Mhar sitzt schon bei mir, stimmt in den Ruf: „Kommt!“ mit ein. Die Kinder kommen krabbelnd zu mir, unter ihnen auch Gharam. Des Weiteren prüfe ich, ob ich die Spielsituation richtig verstehe und die Kinder das Spiel motto „Mutter-Kinder“ weiterspielen wollen. Ich verwende das Wort „Babys“, da mich die Bedürfnisse und Interpretation an etwas Frühkindliches erinnern. Weiterhin beinhaltet das Spiel das Schutz-Suchen und die Erfahrung beschützt zu werden und willkommen zu sein.

f) Anpassung des Liedes

Dieser Schritt war bei diesem Situationslied nicht nötig.

g) Wiederholungen des gemeinsamen Spiels/Singens

Für die fünfte Wiederholung wollte ich ausprobieren, ob sich ein Kind trauen würde, die Mutterrolle zu übernehmen: Gharam nimmt die Aufgabe an und spielt selbstbewusst auf dem Glockenspiel („Mutter Instrument“). Sie wartet bis Xatun auch zu den Anderen gelaufen ist und hört dann, die Arme weit aufreibend, auf zu spielen. Damit gibt sie nonverbal das Signal zu ihr zu kommen.

Damit der Rollenwechsel für die Gruppe verständlicher wird, schlüpfe ich freudig in die Rolle eines Mäuse-Kindes und spreche Gharam als Mama an.

[Für mich war berührend, dass dies genau an der Stunde stattfand, als Gharam's eigene Mutter wieder bei ihr war (Kap. 6.2.8.).]

Es folgt nun eine Vater-Runde mit Mahmoud, der stolz seinen Platz einnimmt, Glockenspiel spielt, jedoch vergisst die Kinder zu rufen. Mhar hat schon gut verstanden, dass er sich zum Mäuse-Vater setzen kann. Ich unterstütze Mahmoud, in dem ich ihn frage, ob wir kommen dürfen und laufe mit den Kindern zu ihm.

Mahmoud gibt das Glockenspiel an Mhar weiter und ruft ihm freudig zu „Mhar, du bist dran.“ Der fängt mit dem Instrument an zu spielen, rennt dann zu der Gruppe, die sich unter dem Tisch versteckt hat. Schnell springt Mahmoud für ihn ein, spielt das Glockenspiel und ich versammle die Kinder wieder auf den Teppichen, fordere die beiden Jungen auf, gemeinsam alle Kinder zu rufen.

Einige Kinder wiederholen bewusst, dass sie „Mama“ oder „Papa“ sind, sich ihrer Identität auch im Spiel bewusst sind.

Als ich das Spiel schon abschließen will, fängt Hovo, der Gruppenjüngste, mutig an auf dem Glockenspiel zu spielen und ich motiviere die Anderen zum Mitspielen. Vor Freude wirft Hovo seinen Schlegel weg und holt ihn brav wieder. Für ihn war es wichtig, kurz die Leitung, wenn auch nicht die ganze Rolle, zu übernehmen.

Zum Abschluss spiele ich noch einmal die Mama, hole alle Kinder zu einem Platz. Gharam zeigt zwar schon seit längerem, dass sie auch nochmal die Mama spielen will, doch aus Zeitgründen möchte ich die Gruppenstunde nun zum Abschluss bringen.

An diesem Videobeispiel ist erkennbar, dass eine intensive Interaktion zwischen den Kindern und mir geschieht. Das Situationslied fungiert in kurzen Motiven als Brücke und Verstärker des Spiels.

Ich verhalte mich mit Mimik und Gestik, sowie emotionaler Stimme, sehr mütterlich. Das hohe Sprechen und Singen erinnert an sog. „Motherese“, die „Intuitive Ammensprache“ (Maria Benz und Kerstin Scholtes (2012, S. 162). Motherese dienen einfühlsamer Interaktion, emotionaler Kommunikation, die Nähe und Sicherheit vermittelt und mit Lauten und Silben Babys Antwort gibt. Die Motherese ergänze ich mit „beantwortend[em] Blickkontakt [und mit] mit überstarkem mimischen Ausdruck“ (ebd.). Damit warte ich auf jedes Kind, erwidere seine Suche nach Nähe und mache mich emotional ganz „verfügbar“ (Lebiger-Vogel 2016; Bowlby zitiert nach Grossmann & Grossmann 2009 S.33).

Im Sinne der Bindungstheorie stärkte dieses Spiel auch die Bindung zwischen den Kindern und mir, denn ich vermittelte ihnen führsorglich ein „*Gefühl von Sicherheit und Vertrauen*“ (ebd.), welches die Kinder erwidernten. Durch die Musikgruppe habe ich eine fürsorgliche und versorgende Beziehung zu den Kindern aufgebaut und bin somit zu einer Bezugsperson geworden (vgl. Zito 2017, S.244).

Situationslieder sind vielseitig und können kurz oder lang, solistisch oder auch gemeinsam gesungen werden. Sie können nur für einen vergänglichen Moment bestehen oder sich durch Wiederholung zu Ritualliedern weiterentwickeln. Dies möchte ich mit weiteren eigenen Beispielen aufzeigen.

8. Zentrale Situationslieder der Gruppe

In diesem Kapitel wird die Entstehung und Weiterentwicklung weiterer gruppeneigener Situationslieder zum Begrüßen (Händewaschen, Jaheja ho, Wir machen ein Fest), Musikmachen, Bewegen Spielen und Suchen (Wir machen Musik, Wo sind die Kinder, Bruder Jakob & Alle Kinder schlafen), Aufräumen und Abschied darstellt. Diese werden an Hand von Stundenabläufen beschrieben und abschließend reflektiert. Dabei wird auch auf das Gruppengeschehen und die Reaktionen der Kinder, sowie meine Impulse, Situationslieder zu verwenden, eingegangen.

Die Akkordsymbole in den Notierungen dienen als Beispiel möglicher Harmonisierung, da die meisten Lieder a‘capella gesungen wurden. Nur bestimmte Lieder habe ich von Anfang an gezielt mit der Gitarre begleitet. Die Situationslieder wurden schon bald zu Ritualen und unterstützten die Struktur der Gruppenstunden.

8.1. Händewaschen

Das erste spontane Situationslied erfand ich, da dringend eine praktische Lösung nötig war, um die Kinder zum Händewaschen vor dem Umgang mit den Instrumenten zu animieren. Denn sie kamen meist direkt vom Spielen im Sandkasten. Jedoch befanden sich weder Waschbecken noch Sanitäranlagen direkt in der Nähe. Es hätte enormen Aufwand und ein mögliches Durcheinander bedeutet, alle Kinder zum Händewaschen zu schicken oder dabei zu begleiten. [Es gab Ausnahmen.] Im Gespräch mit meiner Mitbewohnerin Judith, einer Medizinstudentin, entwickelte sich die Idee, dass ich einfach Feuchttücher zum Händewaschen im Musikraum verwenden könnte.

So bereitete ich mich zur zweiten Stunde vor, in dem ich mir überlegte, dass die Prozedur für die Kinder motivierend sein könnte, wenn jedes Kind Tüchlein aus der Packung zog. Dazu erfand ich spontan ein Lied. Um die Tätigkeit des Händewaschens mit einfachem Wortschatz zu begleiten, lautete der Text kurz und bündig mit vier Silben „Hän-de-wasch-en“, da es das Lied zum Händewaschen sein sollte.

Zu Beginn der 2. Stunde (Beispiel 1 **Video 2**, 17.09.2015) rannten die fünf teilnehmenden Kinder im Mehrzweckraum umher. Ich hatte bereits meine Materialien vorbereitet und ließ die Kinder einige Augenblicke frei spielen, um sich an den Raum und das Miteinander zu gewöhnen. Als sich alle Kinder auf dem Teppich hingesetzt hatten, verteilte ich an jedes ein Feuchttuch. Nun erklärte ich kurz, dass wir unsere Hände für die Instrumente sauber machen würden. Die Kinder bedankten sich sogar und zeigten Interesse. Solche Tüchlein kannten sie im Alltag sonst nur vom Wickeln der kleinen Geschwister. Sie machten mir die Bewegung des Händewaschens aufmerksam und ohne zu sprechen nach:

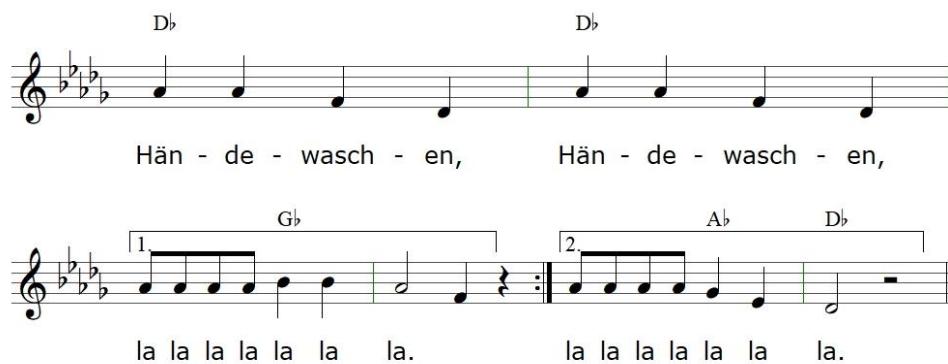


Abbildung 29

Als ich die ersten Töne sang, stimmten einige Kinder sogleich mit ein und wiederholten das Wort „Händewaschen“. Dies bestätigte mir, dass sie von der Textwiederholung profitierten und sich sicher fühlten, selbst das Wort zu bilden.

Auf Grund der aufgeregten Stimmung und meiner eigenen Unerfahrenheit war ich nervös und stimmte das Lied mit dem Tempo (ca.148 bpm) etwas zu schnell, aber singbar in Des-Dur an. Eilig sah ich das Ziel (sauberere Hände) erreicht und beendete das Lied sofort, in dem ich die Feuchttücher einsammelte.

Mit der jetzigen Erfahrung halte ich die Situation für zu voreilig beendet, das Interesse der Kinder erst geweckt worden war. Mir war ebenfalls noch nicht bewusst, dass dieses Lied das erste Rituell der Gruppe werden sollte und sich die Kinder dabei kreativ und sprachlich aktiv, sowie ausdauernd zeigen würden.

8.1.1. Weiterentwicklung

In den nachfolgenden Stunden entwickelte sich das Lied „Händewaschen“ in zwei Richtungen weiter. Zum einen, sprachlich durch die Wortschatzerweiterung (Benennung der Körperteile) und zum anderen durch die Kommunikation in der Gruppe. Einige Kinder nannten schnell Begriffe, machten somit Vorschläge, trauten sich zu sprechen, bekamen Aufmerksamkeit und ein selbstwirksames Gefühl, die fremde deutsche Sprache zu verwenden. Die schüchternen Kinder machten lieber die Gesten mit und verschafften sich darüber Annäherung an die Sprache, in dem sie als Mitspieler aktiv mitachteten. Interaktion und gemeinsames Tun waren dabei sowohl sprachlich durch Singen und Sprechen möglich, als auch nonverbal mit Mimik und mit Bewegungen.

Die Melodie ist fast vollständig erhalten geblieben. Einzig im dritten Takt ersetzte bald eine halbe Pause die halbe Note d vor der Wiederholung. Damit entstand eine Atempause und es fühlt sich nicht durchgesungen an. Dies wirkt wie ein kleiner Anlauf vor der Wiederholung oder neuen Strophe.

Es folgt nun eine Reflexion unter den drei Gesichtspunkten Nutzen im Alltag, Verhalten und Motivation.

8.1.2. Reflexionen zum Lied „Händewaschen“

Ich möchte nun beschreiben, wie die Kinder mit dem Lied umgingen, sich während des Singens verhielten und was dabei den Spielfluss ermöglichte. Im Anschluss werden drei Abläufe unterschiedlicher Stunden exemplarisch beschrieben.

8.1.2.1. Bezug zur Musikgruppe und Praxis im Alltag

Es dauerte nicht lange, da sangen die Kinder schon froh das Lied „Hände waschen“ zur Begrüßung, wenn ich auf dem Fahrrad in ihrer Sichtweite auf das Gelände fuhr. Auch Mütter, die sich verbal noch nicht so sicher waren, lächelten mich auf dem Hausflur an, wiederholten lächelnd die Melodie und gaben damit eine Rückmeldung, dass die Kinder das Lied wohl auch in der Familie vorsangten. Mit einigen Müttern ergab sich dadurch auch ein Gespräch, in dem sie bestätigten, dass besonders die Strophe „Zähne putzen“ die bei Kindern meist unbeliebte, tägliche Zahnpflege erleichterte. Annas Mutter berichtete mir, dass sie das Lied hin und wieder anstimme, während sie mit ihren Mädchen die Zähne putzte.

So entstand ein Ritual zu Beginn jeder Stunde, das als Erkennungslied auch ein Ohrwurm war.

8.1.2.2. Rebellion und Ausdauer

Manche Kinder provozierten mich während des Liedes, in dem sie das Tüchlein im Raum wegwarfen oder damit trotzig wegrannten.

Xatun war meist die Erste, die begann ihr sauberes Tüchlein selbstständig weg zu werfen, ließ sich jedoch leicht zuvor „abfangen“ und wieder motivieren, weiter zu spielen. Als ich sah, dass sie sich bemühte, den Mülleimer schnell zu holen, verstand ich ihre Eile: Sie wollte als Erste aufhören, um die Aufgabe des Mülleimerholens zu bekommen. Interessant finde ich, dass sie nie die Tücher austeilen wollte.

Die Kinder konnten ausdauernd bei diesem Lied bleiben, da sie die Melodie stets gerne sangen. Sie warteten zu Beginn der Stunde auf das Ritual und es schien für sie eine Ehre zu sein, wenn sie ein Tüchlein bekamen. Wer austeilte, hatte auch eine gewisse Machtfunktion inne, zuerst beliebten Kindern ein Tuch zu geben oder andere sogar zu übersehen. Doch ich achtete darauf, dass kein Kind vergessen wurde.

8.1.2.3. Motivation aufrechterhalten

Eine besonders beliebte Strophe kam ab der 10. Stunde (19.11.2015) hinzu:

Die Gruppe hatte anfangs wenig Motivation zu singen, weil uns die Ideen fast ausgingen. Ich unternahm einen Versuch, die Kinder zu motivieren und griff imaginär nach einem Duschkopf. Darauf erzählte ich locker mit Bewegungen begleitend: „Wir brauchen Wasser zum Duschen. Dann machen wir es wieder aus. Holen unsere Seife – was waschen wir denn jetzt zuerst?“ Daraufhin johlten die Kinder, die alle Schritte mitgemacht hatten: „Haare waschen!“ Also schamponierte sich jeder phantasievoll selbst die Haare und wir sangen „Haare waschen“. Danach rief ich, um im Spielfluss zu bleiben: „Wir waschen die Haare schnell mit Wasser aus.“ Anschließend ergriff jeder wieder den Duschkopf und alle Kinder glücksten unter dem imaginären Wasserstrom. Ich sehe in diesem Spiellied eine spielerische Förderung der Selbstständigkeit (selbst duschen).

Ähnlich wurde auch das ‚Zähneputzen‘ ab und an spielerisch aufgelockert, in dem wir uns phantasievoll Zahnpflegebecher mit Wasser füllten, die Zahnbürste mit Zahnpasta bestrichen, die Tube zuschraubten und nach dem Putzen den Mund ausspülten und gurgelten. Dies erheiterte die Gruppe und ließ das Ritual spannend bleiben.

Den Kindern war das Spiellied jede Stunde sehr wichtig. Als eines Tages die Packung mit den Feuchttüchern überraschend leer war, sprang Mahmoud schnell auf und holte von seiner Mutter eine neue Packung. Er kümmerte sich initiativ darum, dass alle Kinder ein Tüchlein bekamen und wir ‚Händewaschen‘ spielen konnten.

An weiteren drei Beispielen möchte ich nun einen typischen Ablauf, u.a. auch mit musikalischer Beschreibung darstellen:

8.1.2.4. Händewaschen Beispiel 2

Zur 11. Stunde (**Video 3**, 26.11.2015) zeigt sich Alaa gleich hilfsbereit, den Eimer zu holen, was ich zunächst nicht verstehe. Mahmoud singt schon als Erster los. Ich stimme wieder recht hoch in F-Dur an, die Kinder stimmen tiefer mit ein. Ab der zweiten Strophe stimme ich das Lied absichtlich tiefer für die Kinder (konstant Cis-Dur) an. Da höre ich neben mir, dass Mhar Nase waschen sagt, jedoch seinen Mund abtupft. Deshalb verbessere ich ihn. Er möchte nun schon den Mülleimer holen, was ich noch stoppen kann. Es soll noch ein bisschen weitergehen.

Alaa zeigt auf ihre Ohren und macht mit der Geste den Vorschlag, nun die Ohren zu waschen. Mir fällt spontan das arabische Wort für Ohren [ادان] ein und Alaa reagiert zustimmend. Um Mhar weiter mit einzubeziehen, tupfe ich ihm mit dem Tüchlein auf die Ohren und er erwidert dies zutraulich bei mir. Er sucht heute auch direkten Blickkontakt mit mir und begibt sich sogar in den Mittelpunkt des Spieles. Nachdem wir „Füße waschen“ gesungen haben, endet das Lied und es ist diesmal ein fließender Übergang zum Begrüßungslied möglich.

8.1.2.5. Händewaschen Beispiel 3

Schon beim Herrichten des Raumes in der 20. Stunde (**Video 4**, 04.02.2016) singen die Mädchen Gharam und Xatun einen Teil der Anfangsmelodie des Begrüßungsliedes „Jaheja heja ho“ (Kapitel 5.2.) intoniert in As-Dur. Mhar assistiert mir bei der Kameraeinstellung. Gharam hat schon die Feuchttücher geholt und Xatun kann meine Frage nach dem Ritual gleich beantworten. Dabei merke ich, dass sie nun zwar den gleichen Anfangston „as“ benutzt, die Melodie aber zu Cis-Dur gehören würde. Ihre Satzmelodie passt hervorragend zum Lied (Melodie im Cis-Dur-Dreiklang *as, as, f, des*). Gharam verteilt mit Freude die Tücher. Dabei spricht Mhar sie mit „Ich!“ an - er will jetzt das nächste Tüchlein bekommen. Er singt tief den für das Lied typischen Dreiklang (As-Dur: *es, es, c, as*), was unbeabsichtigt eine Quart tiefer ist. Als alle Kinder ein Tuch haben, singt seine Schwester Xatun nochmal los (H-Dur: *dis, fis, dis, h*). Es hat sich gerade ein Abwechseln oder leichtes Kontrahieren der Geschwister ereignet, was ich erst in der Videoanalyse erkenne. Ich stimme in Xatuns Singen mit ein. Nun ist zu beobachten, dass sowohl Xatun, als auch ihr Bruder Mhar die Strophe „Händewaschen“ nicht ganz durch spielen, sondern kürzer und mit Blickkontakt zu mir andere Körperstellen mit dem Tuch betupfen. Ich versuche sie zu korrigieren und zeige mehrmals mit deutlicheren Gesten die Hände. Plötzlich gebe ich einem Wechsel nach, die Haare zu besingen, da sich Mhar mit „Aber hier!“ verbal gemeldet hat. Während des Liedverlaufs stehen mehrere Kinder auf, um den Mülleimer holen. Darin erkenne ich auch den eiligen Wunsch, diese Aufgabe zu übernehmen.

Xatun fragt zwischen den Strophen wiederholt „Anna-wo?“, worin ihr Bruder versteht, dass sie nach mir fragt. Weil er auf mich zeigen kann, unterstreicht er die Geste noch verbal mit „Da!“. Ich deute Xatuns Frage derart, dass sie nach dem Nachbarskind, der „kleinen Anna“ fragt und erkläre, dass wir sie Zuhause (gemeint ist Zimmer) nicht angetroffen haben, sie jedoch ggf. nachkommen wird.

Das Wort 'Haus' greift Mhar eifrig auf und deutet auf das neue Buchstaben-Poster an der Tür. Ich möchte nicht vom Thema ablenken. So versuche ich die Kinder nochmal zum Lied zu motivieren und frage nach einem beliebten, einfachen Körperteil, welcher meistens gerne besungen wird. Hovo fragt dazwischen „Finish?“ denn er ist sich unsicher, ob es noch weiter geht, da auch Gharam schon zum Mülleimer gegangen ist. Nur Xatun reagiert auf meine Frage und ich halte Augenkontakt mit ihr und stimme das Lied (wieder höher in Cis-Dur) zügig an. Also kommt auch Gharam ohne den Eimer zurück und ich versuche, sie amüsiert wieder in das Lied mit einzubeziehen. Darauf zieht sie die Nase kraus und dreht sich um, eine für sie typische Geste, um mir zu zeigen, dass sie nicht mehr will. Nun scheint der Abschluss nahe und ich greife Hovos Wortlaut „finish“ wieder auf, da es anscheinend für alle Kinder ein versteckbares Kommando ist, dass das Lied endet.

Gharam hat genau beobachtet, dass Xatun sich nicht getraut hat, den Mülleimer zu holen und erkennt ihre Chance, die begehrte Aufgabe zu bekommen, eilt zu ihm und erreicht ihn noch vor Xatun. Nun bestimmt sie noch, dass alle beim Wegwerfen der Tücher laut nach der Reihe zählen. Die Kinder jubeln und klatschen zum Abschluss begeistert. Gharam schließt ihre Aufgabe damit ab, in dem sie den Eimer zurück stellt.

8.1.2.6. Händewaschen Beispiel 4

Das Beispiel der 23. Stunde (**Video 5**, 24.02.2016) zeigt, wie selbstständig die Kinder Ideen für weitere Strophen miteinbringen und wie ich gerecht darauf achten musste, dass die Aufgaben (Tücher austeilten, Mülleimer holen) verteilt werden.

8.1.2.7. Händewaschen Beispiel 5

Es war die letzte Stunde (**Video 6** 03.03.2016) mit dem kleinen Hovo, der am nächsten Tag mit seiner Familie in eine eigene Wohnung umziehen konnte. Deshalb darf Hovo das erste Ritual übernehmen, die Feuchttücher auszuteilen.

Er traut sich das zu und verteidigt gut die Aufgabe gegenüber den anderen Kindern. Bei der Videoanalyse fällt mir auf, dass Gharam akzeptiert, dass Hovo austeilen darf und schon Bescheid gibt, die zweite Aufgabe, nämlich den Mülleimer rechtzeitig zu holen, übernehmen will (Min 0:24 „Ich bin das!“). Mahmoud merkt dies und beginnt auf Arabisch mit dem Mädchen zu diskutieren, worauf sie ihm zustimmt.

Die Kinder setzen sich und Hovo erfüllt ruhig seine Aufgabe. Mahmoud schnappt sich ungeduldig ein Tuch, um es weiter zu geben. Dies löst aber keinen Streit aus.

Ein weiteres Mädchen betritt den Raum, da stimmt Mahmoud motiviert schon ungeduldig und kurz die erste Strophe recht tief (B-Dur) an, während wir Anderen noch warten, dass Anna zu uns kommt.



Abbildung 30

Als die Gruppe vollständig ist, stimme ich das Lied nochmal an. Beim Versuch, es höher anzustimmen, intoniere ich in E-Dur, worauf sich die Kinder nicht so leicht einstimmen können.

Abbildung 31

Ich bin kurz abgelenkt und versuche den stillen Mhar miteinzubeziehen, er hatte vorher geweint. [Wie ich erst später erfahre ist er krank.]

Xatun macht den Vorschlag zur zweiten Strophe: **Gesicht waschen**.

Anna macht den Vorschlag „Zähne waschen!“. Daraufhin erkläre ich kurz, dass wir im Deutschen Zähne putzen sagen und stimme „**Zähne putzen**“ (3. Strophe, Abb.32) etwas tiefer, von meiner Sprechstimme her, in D-Dur an. Dabei reagiere ich etwas in Eile, damit die Kinder weiter aufmerksam bleiben und sie die veränderte Strophe singend lernen können. Dazu mache ich mit dem Zeigefinger eine Bewegung für die Zahnbürste, die vor den Zähnen hin und her geschoben wird. Die meisten Kinder greifen diese Bewegung sofort auf.

D D

Zäh - ne - putz - en, Zäh - ne - putz - en,

G A D

1 2

|a a a a a a| a. |a a a a a a| a.

Abbildung 32

4. Nase waschen (Vorschlag von Mahmoud)

Hierbei verbessere ich ihn nicht, da ich auf Grund seiner Geste annehme, dass er die äußerliche Nase und nicht das Nasenputzen bei Schnupfen meint.

5. Augen waschen (zweiter Vorschlag von Anna)

Mhar ist heute apathisch und sitzt weinerlich neben mir. Ich versuche ihn etwas mit einzubeziehen und spreche ihn an. Er reagiert auch für seine ruhigen Verhältnisse heute extrem wenig.

Wieder ist Mahmoud ungeduldig und intoniert in D-Dur die Strophe „Augen waschen“. Dass er so gut die Tonlage übernehmen konnte, überrascht mich positiv.

Anna ist heute sehr motiviert hat Freude am Spiel und macht viele Vorschläge. Sie ruft auffordernd in die Runde, den Kopf zu waschen, was ich kurz aufgreife, da sie dann schnell „Duschen!“ quietscht.

Diese Idee weckt auch bei anderen Kinder wieder Begeisterung: sie begehrn nach und nach auf, eine Strophe über das Duschen zu singen. Auch Gharam meldet sich verbal. Also zähle ich samt passender Geste auf, was wir zum Duschen benötigen, wandle es zur abschließenden sechsten Strophe „**Haarewaschen**“ um. Die Konzentration der Kinder lässt etwas nach. Ich tue so, als ob ich jeden mit einem Duschhahn anspritze, um das Lied lustig abzurunden.

Da zeigt sich Anna, mittlerweile schon vorlaut, erneut mit dem Vorschlag „Schuhe waschen“ (**Abb. 33**). Ich merke ihr an, dass sie besonders diese Lieblingsstrophe noch schnell anstimmen will, bevor das Lied zu Ende geht. Sie intoniert es schnell und hoch mit ihrer Mädchenstimme (F-Dur), die anderen Kinder brummen tiefer mit. Ich schließe mich ihr an, beziehe durch Interaktion des Schuhe-Waschens nochmal den stillen Mhar und andere Kinder mit ein.



Abbildung 33

Kaum gebe ich das Signal, dass wir mit dem Lied fertig sind, springt Gharam auf, um sorgfältig die Aufgabe zu übernehmen, die Tücher einzusammeln. Sie hatte sich bereits vor Beginn dazu bereit erklärt und sich dies auch gut gemerkt.

Damit ist das Lied offiziell beendet.

8.1.2. Händewaschen Beispiel 6

Zum Abschlussfestes (**Video 7**, 28.07.2016) nehmen auch Geschwisterkinder teil, die mit großer Freude laut mitsingen, denn das Lied ist gut etabliert bei allen Familien. Ich bestimme, dass erst die Kindergartenkinder, also die feste Gruppe, mit Vorschlägen für die Strophe beginnt und dann erst die Gastkinder dran kommen. Zum Abschluss lasse ich die Kinder alleine singen, was sie gut machen.

8.2. Jaheja heja ho - Begrüßungslied

Als Begrüßungslied griff ich auf ein Lied zurück, welches ich während eines Praxissemesters im Kinderzentrum München (September 2011- März 2012) kennengelernt hatte. Das Lied wird kraftvoll, mit Schwung gesungen und dazu werden eine oder mehrere Trommeln verwendet. Ich erinnere es mündlich überliefert aus der Orff-Musiktherapie.

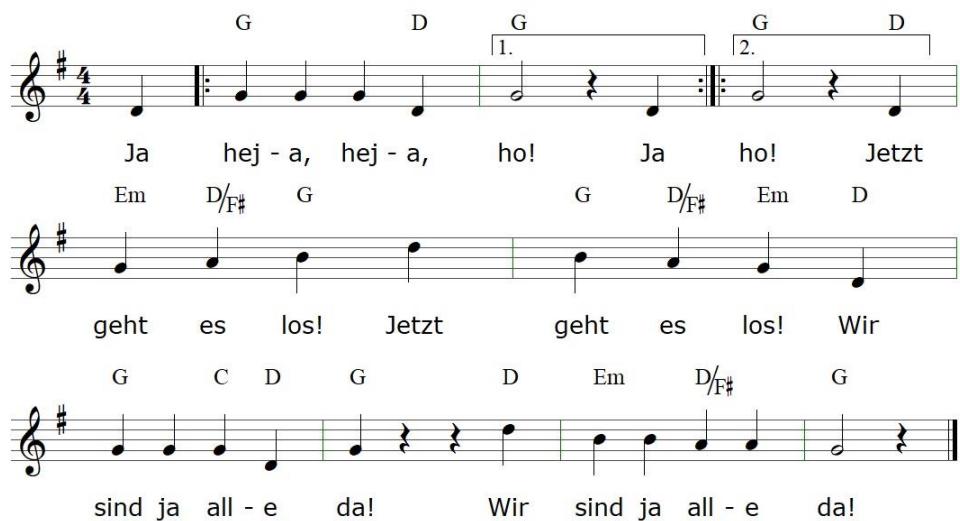


Abbildung 34

Der Liedanfang ähnelt einer archaischen, indigenen Melodie. Durch die ersten fröhlichen Silben „Ja-heja, heja ho“ ist es bei Kindern sehr beliebt und sie stimmen gerne mit ein. Die Melodie setzt sich aus Quarten und Wiederholungen, aus auf und ab gehenden Tonfolgen zusammen. Zwei Stellen fallen samt Auftakt mit einem Sprung in die nächst höhere Oktave besonders auf, da in G-Dur der Ton d gesungen wird. Somit reicht der Tonumfang eine Oktave von d' bis d“.

Textlich wird jeder Satz wiederholt, bevor etwas Neues hinzukommt. Es kann auch das Hier und Jetzt betont werden, in dem man „Wir sind jetzt alle da.“ singt.

Es folgt danach die Begrüßung jedes Kindes durch eine erweiterte Strophe. Nun darf das besungene Kind die Spieltechnik an der Trommel vormachen, die die Gruppe nachmacht. In der mündlich überlieferten Orff-Version verändert sich der letzte Satz „Wir sind ja/jetzt alle da“ derart, dass zur Begrüßung eines Kindes dessen Name aufgerufen wird.

Abbildung 35

8.2.1. Jaheja ho Beispiel 1

In der zweiten Stunde (**Video 8**, 17.09.2015) stimmte ich das Lied in Fis-Dur an, die Kinder konnten das Trommeln sofort aufgreifen. Den zweiten Durchgang wollte ich piano anleiten und mich dabei den Kindern mit Namen vorstellen, sodass sie verstanden, dass es eine Strophe zu jedem Namen geben wird. Also forderte ich die Kinder auf, nun alles „leise“ zu singen, da es nach dem freudig mittellauten Refrain einen großen Kontrast darstellte.

Ich tippte beim Trommeln leise mit den Zeigefingern auf das Fell, was die Kinder prompt nachmachten und ich sang dazu piano.

Als nächstes sollte Alaa an die Reihe kommen und ich fragte sie, wie sie den ersten Teil gestalten wolle. Die Kinder machten Alaas kratzende Bewegung auf der Trommel gut nach. Als Sultans Strophe folgte, führte seine Interpretation, impulsiver laut zu Trommeln, zu einem rhythmischen Durcheinander. Ich versuchte das Lied durch meinen Gesang zusammen zu halten. Seldy machte eine wischende Geste vor, die auch alle gut nachmachten. Als das vierte Kind, Anna, an der Reihe war, ließ die Konzentration einiger Mitspieler schon nach, sodass ihr vorgemachtes Klatschen übertönt wurde von den impulsiveren Jungen. Das Mädchen bestimmte schließlich, dass wir wieder auf der Trommel kratzen sollten.

Seldy brach nun das Spiel ab und sorgte durch das Bobby-Car-Fahren für eine Unterbrechung. Ich setzte mich durch und er folgte allmählich meiner Aufforderung zurückzukommen.

Als letztes Kind wurde nun der kleine Hovo, der jüngste Teilnehmer, begrüßt. Ich bemerkte mittlerweile, dass die Kinder nie mitgesungen hatten. Sie schienen wohl durch den unbekannten und unverständlichen Text, großteils in fremder Sprache überfordert. Deshalb reduziert ich nun auf den 'Ja heja'-Teil und leite von dort direkt zu Hovos Namen über:

Abbildung 36

8.2.2. Jaheja ho Beispiel 2

Es brauchte einige Wiederholungen in den nachfolgenden Stunden. Anders als ich anfangs gedacht hatte, war es sprachlich nicht so einfach, den Kindern das Lied, die Regeln (Bestimmen, Variieren oder Nachzumachen) und den Ablauf beizubringen. In der fünften Stunde ([Video 9](#), 08.10.2015) zeigten die Kinder zum ersten Mal, dass sie das Lied schon kannten und dass zum „Jaheja heja ho“-Motiv die Handtrommel passte, sobald ich sie in die Mitte legte.

Heute schnappt sich Sultan die Handtrommel hinter meinem Rücken und beginnt zu singen, legt die Trommel auch in die Mitte. Da die Kinder ebenfalls beginnen zu singen, schließe ich mich ihnen an (Tonart Fis-Dur). Diesmal wird deutlich, dass sie noch nicht verstanden haben, dass das begrüßte Kind auch die Art des Trommelns für alle bestimmen darf, in dem es die Schlagart und die Dynamik vormacht. Zu Beginn der Namen-Strophen stimme ich unbewusst in E-Dur an, was sich die gesamte Lieddauer über halten wird. Zu meinem Erstaunen machten die ersten drei Kinder denselben Vorschlag, auf der Trommel zu wischen, anstelle zu variieren. Zunächst verstärkte ich ihr Tun positiv. Mit der Zeit entwickelt sich zusätzlich ein kleines Ritual: Sobald eine Namen-Strophe fertig ist, gibt mir das begrüßte Kind einen Handschlag (high five). Dies ist für viele Kinder immer eine große Freude.

Sultan, der nun als viertes Kind an der Reihe ist, ist der erste, der laut zur Strophe trommeln will und ich bin froh, dass er eine Variation bestimmt. Denn ich befürchte, dass die Kinder sich merken werden, dass immer nur leise gewischt werden darf, während „Jaheja heja ho“ gesungen wird. Zum Schluss bin ich an der Reihe und möchte noch mehr die Variationsmöglichkeiten zeigen. So schlage ich im Takt auf meine Oberschenkel. Dies können die Kinder sehr gut nachahmen. Es folgen weiter Wiederholungen mit dem ganzen Refrain und unterschiedlichen Arten zu Trommeln.

Regulär wird zu Beginn des Liedes immer der ganze Refrain mit den drei wiederholten Sätzen (Jaheja heja ho 2x, Jetzt geht es los 2x, Wir sind heut alle da / Wir machen heut‘ Musik 2x) gesungen. Anschließend folgt die einzelne Begrüßung der Kinder mit „Jaheja heja ho“ und deren Namen. Es gab Ausnahmen, da stimmte ich aus Versehen, auch bei der Begrüßung der Kinder, den längeren Refrain an, da ich es aus dem Orff-Musiktherapie-Praktikum so gelernt hatte und manchmal auf diese Verinnerlichung zurückgriff.

8.2.3. Jaheja ho Beispiel 3

Am Beispiel der 11. Stunde (**Video 10**, 26.11.2015) zeige ich in fröhlicher Runde eine zügige Kurzform des Refrains mit einzelnen Namenstrophen. Nachdem ein Mädchen zu spät gekommen ist, zähle ich zu ihrer Integration zum Abschluss alle anwesenden Kinder auf.

8.2.4. Jaheja ho Beispiel 4

Zur 20. Stunde (**Video 11**, 04.02.2016) beschloss ich, das Begrüßungslied in der Kurzform zu singen. Zuvor hatten mir die Kinder durch kleine Ablenkungen schon signalisiert, dass sie heute voller Tatendrang und weniger Geduld waren. Diese Energie wollte ich für das freie Spiel später nutzen, die Begrüßung jedoch nicht ausfallen lassen. Als Mhar die Handtrommel sieht, wiederholt er nochmal das zuvor gesungene Lied ‘Händewaschen’, was ich jedoch rasch übertöne, um das Begrüßungslied zu beginnen. Ich stimme es in As-Dur an, was die Gruppe auch gut mitsingen kann. Den zweiten und dritten Satz des Refrains singe ich alleine, die Kinder trommeln weiter. Für meine kleinen Zuhörer verstelle ich dabei meine Stimme und singe sogar den letzten Satz oktaviert tiefer (**Abb.38**) und leite zu einem gemeinsamen Trommelwirbel ein, den alle begeistert mitmachen und impulsiv einen crescendo Schrei hinzufügen, bei dem auch die Arme voller Energie nach oben gerissen werden.

Doch dann zeige ich mit Gesten des Ohrenzuhaltens und mit vor dem Mund gehaltenen Zeigefinger an, dass es mir zu laut ist und spiele mein Erschrecken. Hovo, der meist schüchtern und von Lärm überfordert ist, findet das amüsant und beugt sich nach vorne um die Trommel zu halten. Deshalb beginne ich die musikalische Begrüßung mit seinem Namen. Ich hoffe, dass die Kinder verstehen, dass ich nun der Reihe nach jeden von ihnen begrüße. Um dies zu verdeutlichen, frage ich beim vierten Kind „Und, wer ist noch da?“, schaue dazu Mhar aufmunternd an. Zum Schluss singe ich auch meinen Namen, worauf mich Xatun mit offenem Mund beobachtet. Um alle Kinder wieder mehr mit einzubeziehen, erfolgt nun noch einmal der vertraute Refrain. Die Kinder zeigen durch ihr trommelndes und singendes Einstimmen, dass sie wieder Orientierung gefunden haben.

Ich registriere, dass Mhar aus Versehen zu weit ausgeholt hat und dabei Hovo ins Gesicht geschlagen hat. Ich breche nun die Wiederholung ab und widme mich den beiden. Durch mein Innehalten möchte ich Hovo vermitteln, dass ich ihn sehe und trösten will. Ich beschreibe die Situation und ermutige Mhar, sich zu entschuldigen. Mhar wirkt erst traurig und sieht zu Boden. Meine Hand auf seinem Rücken dient der positiven Ermutigung und er nimmt dies an und dreht sich zu Hovo, spricht mir zudem nach und winkt ihm zu. Nun frage ich bei Hovo nach, ob er die Entschuldigung annimmt. Er nickt zur Antwort, hält aber seine Hände noch vor sein Gesicht. Als ich ihm noch über die Wange streiche, verändert sich seine Stimmung und er zeigt mir verschmitzt, dass er Glitzer auf der Wange hat. Darauf wird die Stimmung wieder aufgelockert und alle Kinder zeigen mir mit Gesten und Worten ihr Gesicht. Es folgt der Abschluss.

Abbildung 37 Beispiel 4 Refrain

Abbildung 38 Beispiel 4 Strophen

8.2.4. Reflexion der Kurzform des Begrüßungsliedes

Als ich einen Versuch unternahm, ein Lied einzuführen, bei dem weniger Wörter vorkamen, sodass man es leichter verstehen würde, reagierten die Kinder nicht wirklich darauf, sondern riefen immer nur „Jaheja!“. Dies signalisierte mir deutlich, dass sie damit zufrieden waren, auch wenn sie nicht alles mitsangen.

Während des DMzS-Projektes stellte ich häufig fest, dass die Kinder erst sehr langsam zu individueller Spieltechnik zu begeistern waren. Also klatschten wir meist nur im Takt oder trommelten unisono. Für die eigene Strophe durfte das Kind die Dynamik und/oder das Tempo bestimmen.

8.2.5. Weiterentwicklung 2 „Wir machen jetzt Musik“

Da der „Jaheja heja ho“ Refrain so beliebt bei den Kindern war, verwendete ich ihn hin und wieder mit folgender Variation, um den Fokus der Kinder nach dem Toben und Herumalbern wieder auf das Musizieren zu richten:

Abbildung 39

Dies wird solange wiederholt, bis alle Kinder wieder mitmachen und solange sie motiviert sind. Die Wiederholung „Wir machen jetzt Musik“ (Beispiel **Video 12**, 23. Stunde 24.02.2016) lenkt die Aufmerksamkeit auf das aktuelle Musikmachen. Die Kinder spielen dazu auf ihren Instrumenten und singen auch mit. So diente diese Variation einem Signal, wieder Musik zu machen.

Abbildung 40

Es folgen dynamische Variationen des Refrains, wodurch die Kinder spielerisch Unterschiede in der Spielart, Lautstärke und Tempo erlernen (3 Strophen **Abb.41**).

Zwischendurch wird der Ablauf unterbrochen und ich muss auch einen Jungen streng begrenzen keine Instrumente zu werfen. Außerdem beginnen einige Kinder, mir etwas zu erzählen oder zu zeigen, worauf ich kurz eingehe und dann aber wieder zum Lied führe.

Abbildung 41

Die Melodie hat eine gewisse Ähnlichkeit zum Jaheja ho-Lied, ist jedoch tiefer intoniert und hat einen absteigenden Melodielauf. Dieses Lied verwendete ich oft spontan, um beschreibend zu singen, was ein bestimmtes Kind gerade machte oder welches Instrument es spielte. Da dabei der Fokus auf das benannte Kind gerichtet wird, kann eine Regulierung geschehen, das Kind wird ruhiger, horcht auf, setzt sich vielleicht hin. So, wie die Melodie sich auch nach und nach setzt. Die vier langen Pausen ermöglichen Zeit für ein Solo, im Verständnis freies Spiel: Ich kommentiere die Pausen nicht.

Die Melodie hat eine gewisse Ähnlichkeit zum Jaheja ho-Lied, ist jedoch tiefer intoniert und hat einen absteigenden Melodielauf. Dieses Lied verwendete ich oft spontan, um beschreibend zu singen, was ein bestimmtes Kind gerade machte oder welches Instrument es spielte. Da dabei der Fokus auf das benannte Kind gerichtet wird, kann eine Regulierung geschehen, das Kind wird ruhiger, horcht auf, setzt sich vielleicht hin. So, wie die Melodie sich auch nach und nach setzt. Die vier langen Pausen ermöglichen Zeit für ein Solo, im Verständnis freies Spiel: Ich kommentiere die Pausen nicht.

Abbildung 42

Während des Abschlussfestes (37.Std. 28.07.2016) nutzte ich ebenfalls dieses Lied mit dynamischen Unterschieden (**Video 13; Abb42**).

Um den Ablauf klarer zu strukturieren und den Kindern eine Möglichkeit zur Selbstbestimmung zu geben, verbinde ich das Lied mit einem Stopp-Spiel. Jedes Kind darf einmal das Kuscheltier als Stopp-Signal vom Boden in die Luft heben (gem. Spielidee aus der Weiterbildung Durch Musik zur Sprache).

8.2.6. Solistisches Instrumentenspiel

Ebenso schien mir eine weitere Version nützlich, um die Explorations- und Spielzeit an der Gitarre unter den Kindern gerecht aufzuteilen. Für die Kinder war es stets eine Besonderheit, an der Gitarre zu spielen. Jeder hatte das Bedürfnis und wollte möglichst lange spielen.

Während der zehnten Stunde (**Video 14**, 19.11.2015) kam ich mit einer kleinen Gruppe von drei Kindern auf die Idee nach dem Singen des Bruder-Jakob-Liedes die Gitarre hinzu zu holen, worüber sich die Kinder begeistert freuten. Alaa singt zu Beginn jubelnd „ja ja ja“, was ich kurz wiederhole.

Als Erstes wurde die Gitarre von jedem Kind „begrüßt“, was dann zusammen mit dem Lied (ungefähr Eb-Dur/E-Dur ohne Akkordharmonie) ein bisschen unübersichtlich wurde.

Im Video sieht man, dass die Kinder die ruhige, musicale Atmosphäre spüren, um die Gitarre zu erkunden, experimentell Musik zu machen, zu singen und zu sprechen. Ich beschloss, die Kinder der Reihe nach alleine, aber in musikalischer Verbindung mit allen, die Gitarre spielen zu lassen und bestimmte die Reihenfolge, in der gespielt werden sollte. Plötzlich traute sich Mhar, seinem Impuls zu folgen und auch nach meinem Namen zu fragen. Zuvor hatte ich ja alle Kinder beim Namen genannt.

Als Erster kam Enxhull an die Reihe. Wie zuvor stimmte ich noch das Kinderlied an. Mhar rief plötzlich ungeduldig „ich, ich“ und ich merkte, dass die Situation wieder unklar zu werden drohte. So improvisierte ich situativ mit einem Einfall:

„Der Enxhull spielt Gitarre“.

D A D

Bru-der Ja-kob

E B E

1. 2. NC

Der Enx-hull spielt Gi - tar- re, (der) -tar re la la la.

Abbildung 43

Das Situationslied sollte dem Moment eine Struktur geben und den Kindern beim Spielen oder Warten die Dauer anzeigen, wie lange jedes Kind spielen darf: „Der/die ... spielt Gitarre,.... La la la.“ Der Tonartwechsel ist unabsichtlich, jedoch wahrscheinlich durch das Klingen der offenen Gitarrensaiten passiert. Wiederum war ich beim letzten Teil (lala) abgelenkt und unsicher in der Harmonie. Zwischendurch erklärte ich nochmal die Reihenfolge und wiederholte das Lied schneller.

Es folgen Wiederholungen für Alaa und Mhar, denen ich die Gitarre reiche. Mhar spielt viel vorsichtiger als die beiden andern Kinder und drückt mit der linken Hand die Saiten. Vermutlich imitiert er mich bei einem Akkordgriff. Ich intoniere das Lied mittlerweile einen Ganzton tiefer (D), dann spielt er gegen den Taktschlag (im Off-Beat) des Liedes, auf den obersten, tiefen E-Saite.

Alle Kinder haben mir die Gitarre nach jeweils einer Wiederholung freiwillig und zufrieden gereicht. Dies zeigt, dass sie meine klare Struktur angenommen haben und es ihnen auch mit dem Zeitgefühl geholfen hat, wie lange die Spieldauer für jeden ist.

Außerdem stellte ich den Satz so um, sodass das Kind zuerst samt der Tätigkeit (Gitarre spielen) genannt wird. Hinzu kamen Pausen, die ich mit Summen oder Ähnlichem frei von Text lies, damit dabei ein Freiraum entstehen konnte, in dem das Kind sich selbst hören und kreativ entdecken konnte.

8.2.5.2. „Lalala, wir machen jetzt Musik“

Nicht immer sind situative Lieder aus perfekten, harmonischen Momenten entstanden. Manchmal habe ich mir, in chaotischen Situationen, durch Situationslieder selbst Sicherheit und Struktur verschafft. Dies war hilfreich, besonders wenn meine Geduld auf eine harte Probe gestellt wurde, wie ich am Beispiel der folgenden Stunde ausführen möchte.

Die sechste Projektstunde (**Video 15**, 21.10.215) war mit einigen Unterbrechungen im Ablauf eine durchwachsene Stunde. Ich hatte noch nicht viele Erfahrungen und war deshalb dankbar, dass ich anfangs seitens zweier Mütter unterstützt wurde, die den Kindern Ruhe vermittelten und sich kurz meine Arbeit anschauen wollten und auch mitmachten. Mhar und Gharam nahmen zum ersten Mal an der Gruppe teil.

Der Sozialarbeiter hatte mich auf die beiden „Kleinen, Schüchternen“ aufmerksam gemacht, da sie vom Alter gut zur Gruppe passen würden. Die Familien waren Zimmernachbarn. Mhars Mutter begleitet die Kinder zur Musikgruppe und setzt sich zu Beginn auch zu uns auf den Spielteppich.

Immer wieder kam es während der Stunde zu störenden Unterbrechungen, denn ein älteres Schulkind, Elma (Kap. 6.2.9.), unterbrach uns immer wieder, platzte in den Raum und beharrte darauf, mitmachen zu wollen. Mit Worten konnte ich nichts ausrichten, so schloss ich immer wieder die Tür und klemmte schließlich, da ich so unter Stress geraten war, sogar einen Stuhl unter die Türklinke. Dass ich damit vor den Gruppenkindern so deutlich das andere Kind ausschloss bedauere ich im Nachhinein.

Nachdem wir endlich anfangen konnten und die Rituellieder zum Händewaschen und Begrüßen mit Eifer und Begeisterung gesungen hatten, holte ich weitere Instrumente auf den Teppich und ließ die Kinder explorieren und spielen.

In diesem Moment zeigte sich, dass Anna gerade erschöpft und leicht weinerlich aus dem Kindergarten kam. Mhar fragte weinerlich nach seiner Mutter, die nach dem ersten Lied vorsichtig den Raum verlassen hatte. Sultan nahm bestimmt anderen Kindern Instrumente weg, um sie selbst zu spielen. Dadurch wurde die Stimmung merklich angespannter. Ich verteilte die Instrumente möglichst gerecht und ermahnte Sultan. Unter diesen Umständen nahm ich sogar das bunte Glockenspiel, das Lieblingsinstrument aller, aus dem Spiel, da es für Rivalität und Unruhe sorgte. Tauschen und Teilen war für die Kinder ein extrem schwieriges Sozialverhalten.

Um die Kinder wieder zu beruhigen, war es nötig jetzt sanft in die Musik einzusteigen und so sang ich spontan los:



Abbildung 44

Dabei sah ich die aufmerksame Reaktion der Kinder und überlegte mir währenddessen, dass nun eine gute Struktur benötigt würde, damit das Miteinander sich beruhigte und auf das Musizieren zentrierte. Mit Handzeichen gab ich an, dass die Kinder sich setzen sollten. Dabei erfand ich eine kindgerechte Melodie, welche ich mit der Gitarre durchgängig in der Tonart G-Dur mit G und D Akkorden begleitete:

Music notation for a children's song in G major, 4/4 time. The lyrics are "La, la la" and "Wir mach-en jetz Mu - sik." with a pause. The notation includes dynamic markings (G, D, G, pp, f) and a piano accompaniment line.

Abbildung 45

Die Kinder reagierten mit großer Begeisterung und Spielfreude. Dabei war mir wichtig, mit den Kindern ein gutes Miteinander anzuregen. Also baute ich nach der Wiederholung eine kleine Pause ein, in der ich mein Spiel unterbrach und laut „Oh!“ rief, zeigte auf meine Ohren, um die Aufmerksamkeit der Kinder zu bekommen. Nun stimmte ich das Lied spontan viel leiser und flüsternd an und begann auch nur im pianissimo auf der Gitarre zu zupfen. Die Kinder konnten dies sehr gut adaptieren. Dem schüchternen Mhar reichte ich nochmal ein Instrument, damit er mitmachen konnte. Die unruhige Situation hatte sich erfolgreich gewandelt.

Beim erneuten Anschauen des Videos freut mich Gharam's offener und interessierter Blick. Gerade da sie zum ersten Mal teilnimmt, scheint sie ganz in der musikalischen Spielsituation zu sein, abgelenkt von Sorgen. Sie beobachtet ausgiebig die anderen Kinder, lässt sich Instrumente von ihnen geben und diese probiert mutig aus. Immer wieder lacht sie glücklich und schenkt auch mir ein herzliches Lächeln. Sie wartet das Lied ab und setzt dann mit der kleinen, gelben Mundharmonika (von Sultan ausgeliehen) einen letzten kleinen Ton ab.

Abbildung 46

Kind G. mit Mundharmonika

Therapeutin

Music notation for a child playing a harmonica. The child plays a single note (tüt) and then a series of notes (Uh! Su-per!). The therapist accompaniment is shown below.

In meiner

Interpretation verstehe ich: „Tüt! Da bin ich!“

Dies erwidere ich empathisch mit Mimik und Gestik, sowie meiner musikalischen Antwort: „Uh! Super!“.

Im weiteren Verlauf fing Sultan an, sich Instrumente zu nehmen, ohne zu fragen. Dabei beobachteten ihn die Kinder, sie kommunizierten einzig mit Blicken, ließen es zu, dass er bestimmte und etwas austauschte. Die Stimmung droht wieder unruhig zu werden. Ich reagiere beim Singen mit einem „Hey!“ und steeperem Ausdruck in der Stimme während des Singens, da ich ihm signalisieren möchte, dass er weiter mitmachen soll. Ich beobachte die Situation weiter.

Es folgen weitere Wiederholungen, in denen ich den Kindern zum Beispiel vorgebe, alles langsam zu spielen. Diese Momente werden etwas strapaziert, da das ältere Kind wieder im Flur hörbar rebelliert. Die Kinder sind abgelenkt, verhalten sich leider nach meinem, (nicht grade guten) Beispiel, stellen den Stuhl vor die Türe und Sultan ruft laut „Du nicht!“. Ruhigere Kinder, wie Mhar und Alaa, schauen leise zu. Ich kann mir nun auch vorstellen, dass sie sich möglicherweise gefragt haben, warum sie mitmachen dürfen und das ältere Kind nicht. Sie brauchen Zeit, sich wieder auf das Musizieren einzulassen.

Ich versuche nochmal, in eine lockere Stimmung zu kommen und stimme das Lied schneller an, was jedoch eher zum Chaos führt, da die Kinder mehr impulsiv spielen. Gharam kommuniziert deutlich mit der Mundharmonika mit mir (Call and Respons):

The musical score is in 4/4 time with a key signature of one sharp (F#). It consists of two staves. The top staff is for 'Kind G. mit Mundharmonika' and the bottom staff is for 'Therapeutin'. The child's part features three groups of eighth-note chords, each followed by a single eighth note, with dynamic markings 'mf' above each group. The lyrics under these chords are 'tüt', 'G', 'tüt', 'tüt', 'D', and 'tüt.' (with a dot over the 'tüt'). The therapist's part consists of eighth-note chords and lyrics: 'La, la la' (repeated), 'Wir mach-en heut Mu-sik.' The notes are aligned with the child's chords.

Abbildung 47

Bevor die Stimmung im Chaos versinkt, beende ich auch aus Rücksicht auf Mhar, der reglos dasitzt, das Lied. Auch dieses Verhalten habe ich in den kommenden Monaten weiter beobachtet. Für kurze Augenblicke haben sich die Kinder und ich synchronisiert, wir haben etwas Gemeinsames gemacht und erlebt und dabei kommuniziert.

8.3. Musik- und Bewegungslieder

In der kinderzentrierten Musiktherapie dürfen Bewegungslieder nicht fehlen, denn sie bieten Kindern die Möglichkeit, sich körperlich auszudrücken, sich u.a. tänzerisch zu bewegen, die eigene Körperenergie und Kraft zu spüren und den Bewegungsdrang auszuleben.

8.3.1. Wer will fleißige Musiker sehen?

Zur zweiten Stunde (**Video16**, 17.09.2015) hatte ich auch wieder meine eigene Gitarre auf dem Fahrrad mitgebracht. Bei den Kindern war es sehr beliebt, die Gitarre auszuprobieren. Als der Bewegungsdrang der Kinder, nach ein paar Minuten auf dem Teppich zu sitzen, immer stärker wurde und das Interesse an der Gitarre nachließ, fingen Einige eifrig an, an den Wirbeln des Instrumentes umherzudrehen. Dabei waren sie jedoch weniger neugierig auf den Klang. Da dies bei der ersten Stunde schon geschehen und es mir schwer gefallen war, die Kinder davon abzuhalten, zückte ich entschlossen einen Waschlappen und stülpte ihn über die Gitarrenwirbel – und tatsächlich konnte ich erfolgreich die Manipulation aufhalten.

Ich hatte vor, mit einem neuen Lied Musik und Bewegung zu verbinden: Ich forderte die Kinder auf, aufzustehen, um gemeinsam zu laufen. Es entstand leider erst eine Verzögerungen, da ich erst noch ein Band an der Gitarre anbringen musste. Meine Vorbereitungen mussten die Kinder mit Geduld aushalten, ich erinnerte sie während dessen daran, dass die Instrumente noch „schliefen“ – was bedeutet, dass sie gerade noch nicht gespielt werden sollten. Dafür hatte ich extra ein Handtuch über die Instrumente gebreitet.

Einen Augenblick später bin ich endlich bereit, auch wenn ein paar Kinderhände kurz noch an den Gitarrensaiten herumspielen. Ebenso schnell lassen sich alle motivieren, mit mir zu laufen, zu rennen, zu tippen und zu stampfen. „Ich spiel‘ Gitarre und wir laufen im Kreis.“- so lautet die kurze Anleitung, die Kinder laufen begeistert mit und machen meine Schritte freudig nach.

Mir fiel spontan das Kinderlied „Wer will fleißige Handwerker sehen“ ein. So entstand folgende bewegungsfreudige Variation:

1. Wer will heut all-e Mu-si-ker sehn? Der muss zu uns Kind-ern gehn!
 dam dam dam, da dam dam dam, da, da!

2. Wer will viel-e Mu-si-ker sehn? Der muss zu uns Kind-ern gehn!
 dam dam dam, da dam dam dam, da, da!

3. gro - ße Schri - tt(e), gro - ße Schri - tte,
 dam dam dam, da dam dam dam, wir mach- en jetzt Mu - sik!

Abbildung 48

In den umgedichteten Refrain fügte ich u.a. einfache Silben „dam dam...“ anstelle von „Stein auf Stein...“ ein, damit es nicht zu viel Text für die Kinder wurde. Ich hatte noch sehr wenig Ahnung, welche deutschen Wörter die Kinder schon kannten, gar welche sie aktiv benutzten. Bei der zweiten Strophe wollte ich es für die Kinder spannend machen, in dem ich sehr schnell sang und dazu kleine, schnelle Schrittchen vormachte.

Dazu veränderte ich leicht Text und Melodie, es wurde etwas beschwingter und auch bestimmter durch das anschließende Stampfen.

Zur dritten Strophe stimmte ich, passend zu Bewegung, langsam singend an, dass wir nun große Schritte machen würden. Dabei sollten Stimme und Bewegung relativ synchron passen, was eine sportliche Leistung wurde.

Da sich der Silbenteil „dam dam...“ wie eine Art Refrain immer wiederholte, fanden die Kinder über ihn stets in den belebten Teil zurück. Im Video zeigt sich diesbezüglich ein Ausdruck des Wiedererkennens.

Nach drei unterschiedlichen Durchgängen war bei zwei der Jungen die Konzentration schon erschöpft und sie büxten aus, um mit den Bobby Cars zu fahren.

Da ich merkte, dass ich selbst auch erschöpft war, schloss ich das Lied ab und leitete die Kinder an, sich zum Ausruhen auf den Teppich zu setzen.

Im Nachhinein denke ich, waren das recht viele Veränderungen innerhalb eines einzigen Liedes. Sprache stand dabei nicht im Augenmerk, sondern die Bewegung und die Lust etwas Gemeinsames zu tun. Damit hatten die Kinder Freude zu laufen. Es hat wichtig dazu beigetragen, dass der Refrain-ähnliche Teil Struktur bedeutet, was die Kinder hilfreich unterstützt hat. Dieses Lied wurde nur einmal in dieser Form gesungen, aber Bewegung und Musik haben immer wieder einen wichtigen Teil in der Stunde eingenommen. Meistens zwischen zwei ruhigen Teilen, damit die Kinder sich etwas „auspowern“ konnten.

8.3.2. Spielen und sitzen

In der 18. Musikprojektstunde (**Video 17**, 21.01.2016) möchte ich den Kindern ein neues Musik-Spiel beibringen. Das ca. 13 minütige Video umfasst den gesamten Ablauf. Ich erkläre ihnen, dass ich die Musik mache und wir im Raum umherlaufen. Sobald die Musik endet, muss sich jeder auf seinen Platz (Teppich) setzen. Ich beginne mit einer kleinen Melodie auf dem Glockenspiel. Diese dient mir nur als kleines Vorspiel. Das Glockenspiel hat keine reine 440 hz –Stimmung, so singe ich wie mir in der Analyse auffällt, eher in der Tonart Des-Dur. Jegliches Spielen auf dem Glockenspiel ist zufällig entstanden und diente einzig zur Untermalung des Gesangs. Da ich wirklich willkürlich gespielt, jedoch mit einer absichtlichen Melodie gesungen habe, sind hier einzig die Singstimme und ihre Motive notiert:

Es folgen 10 Durchgänge, in der sich ein kleines 1-taktiges Motiv als Leitmotiv wiederholt, die Kinder können es leicht nachsingen. Den Ablauf der zehnminütigen Interaktion stelle ich nun in Abschnitten vor:

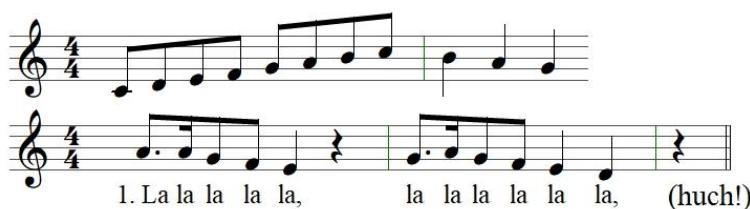


Abbildung 49

1. In der ersten Runde bleiben die meisten Kinder noch Zuschauer, Anna tanzt schon mit. Ich versuche ihr zu zeigen, dass sie sich auch schnell hinsetzen soll, da sie den anderen Kindern gerade als Vorbild dient. Sie will mir etwas erklären, was ich als Wiederholung meiner Spielregel verstehe. Doch so stimmt sie mir nicht zu.

2. La la la la la, la la la la la, la la la la la la!
La la la la la, la la la la la la, la la la la la La! HEY!

Abbildung 50

2. Zur zweiten Runde helfe ich einigen Kindern beim Aufstehen, damit sie in den Spielverlauf einsteigen können. Mhar bleibt noch sitzen, zeigt deutlich, dass er auf mich wartet, damit ich ihm aufhelfe.

Als ich das zweite Mal an ihm vorbei hüpfte, steht er selbst auf und läuft mit.

[Zwischen durch gibt es diverse Unterbrechungen: Anna schubst Gharam von hinten mit der Trommel, worauf ich sie mit einem „Hey“-Ruf ermahne und durchdringlich anschau. Weiter finde ich keine Worte außer „Nein!“, da ich entrüstet bin über eine derart unangebrachte Handlung.]

3. La la la la la, (Tür zu) la la la la la la La! sitzen!

Abbildung 51

3. Nach der Situation leite ich zügig wieder zum Spiel über, singe die Melodie ganz kurz mit nur zwei Motiv-Wiederholungen, damit sich alle schnell wieder hinsetzen. Jetzt bin ich strenger mit Anna, merke erst nach und nach, dass sie versucht, uns zum Spiel „Der Fuchs geht um“ (auch bekannt als Plumps-Sack) zu überreden.

Ich möchte aus zwei Gründen bei dem gerade geübten Spiel bleiben. Annas Idee ist ein schönes Spiel, doch sie hat sich zuvor einer Freundin unhöflich gegenüber verhalten. Dieses Fehlverhalten möchte ich nicht belohnen oder sie gar damit bestimmen lassen. Auch scheint mir Annas Spiel für den Moment zu schwer für die Gruppe, die grade erst dabei ist, mein Musik-und-Stopp-Spiel zu lernen.



Abbildung 52

4. Ich stimme die vierte Spielrunde spannend und langsam zählend an, singe das Lied wieder nur kurz. Dies sorgt bei Gharam für eine freudige Überraschung, sie setzt sich möglichst schnell hin, wie auch Mahmoud. Nun erlaube ich den Kindern, ebenfalls Instrumente hinzu zu nehmen, und gebe und verteile jeweils geeignete.

Nun unterbricht uns kurz der Sozialarbeiter Leo S., der einen Schlüssel sucht. Er sieht amüsiert auf unser musikalisches Tun. Mhar möchte ihm gleich seine „Klangholz-Ohren“ zeigen. Dazu spricht er ihn einzig mit Namen an, weiter kommuniziert er nur mit Blick und Körpersprache. Stolz läuft Mhar noch in der Pose umher.



Abbildung 53

5. Nun leite ich die Kinder an, sich zu setzen und bis drei zu zählen, bevor die fünfte Spielrunde beginnt. In diesem Durchgang singe ich sechs Takte lang, ehe wir uns setzen. Außerdem habe ich nun die Tonart gewechselt (E-Dur). Hovo schlägt im Takt die Trommel, anschließend versteckt er sich schüchtern wieder in der Weste (Jacke).

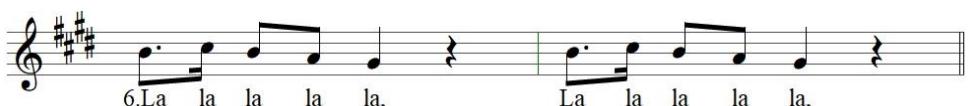


Abbildung 54

6. Schnell beginne ich zum sechsten Mal: Ich überrasche die Kinder damit, dass die Länge des Liedes wieder anders variiert: nur zwei Takte kurz. Maher reagiert erstaunt, Gharam lacht herzlich. Mahmoud macht mich auf Hovo aufmerksam, denn für den Jüngsten, scheinen schnellen Wechsel eine Überforderung zu sein.



Abbildung 55

7. Die siebte Runde stimme ich deshalb wieder mit dem gemeinsamen Zählen an, Hovo spielt wieder im Sitzen die Trommel mit. Das Spiel erinnert mich mittlerweile selbst an eine aktive, instrumentale Version der sog. „Reise nach Jerusalem“. Ich verkünde nun immer, welches Kind sich zu Letzt hingesetzt hat.



Abbildung 56

8. Jenes Kind darf nun das Zählen am Anfang übernehmen. Bei unserem Spiel scheidet kein Kind aus, denn es ist mir wichtig, kein Kind auszuschließen. Die Melodie übernehme ich weiter, um das Spiel zu leiten.



Abbildung 57

9. Für mich wird es nun allmählich anstrengend, beim Aufstehen und Singen. Die Kinder sind gut im Spiel und reagieren schnell. Ich versuche noch einmal, Spannung langsam und leise aufzubauen, beim Einzählen. Hovo, der heute traurig wirkt und sich immer wieder zurückzieht, sitzen bleibt oder in seiner Weste versteckt, nehme ich nun zur achten Runde an die Hand. Damit will ich ihn in das Spiel miteinbeziehen. Dazu bewege ich noch seine Trommel, die er in der einen Hand hält, zum Klöppel, in seiner Hand, damit er quasi auch einen Ton produziert. Er läuft zögerlich mit, beginnt aber zu lächeln. Ich führe ihn zu seinem Teppich und beende die Melodie.

Mhar springt fröhlich zwischen den Teppichstücken umher, sucht sich einen Platz und will erst auf Annas und dann auch auf meinem sitzen. Er sagt dazu nur das Wort „hier“, drückt seinen Wunsch mehr mit Gesten und Zeigen an.



Abbildung 58

10. Zu Anfang des zehnten Durchgangs helfe ich Hovo wieder beim Aufstehen, gebe ihm auch die Trommel in die Hand. Zu meiner Freude läuft er selbstständig samt der großen Trommel los. Es scheint die richtige Ermutigung für ihn gewesen zu sein, denn er folgt mir spielend durch den Raum.

Während dessen merke ich, dass Gharam und Mahmoud sitzen geblieben sind. Beide lachen mich an und ich merke, dass sie es lustig finden, noch sitzen zu bleiben.

Noch während des Durchgangs hält mir Anna ihr Glockenspiel zum Tausch hin.

Als die Runde vorbei ist, fordere ich alle Kinder auf, die Instrumente in die Mitte zu legen. Dabei singt Mahmoud schön noch einmal die Melodie mit eigenen Lauten: „ollalala“ Ich erkenne daran deutlich, dass auch für ihn die Melodie eingängig war.

Nun soll die Gruppe der Kinder sich etwas beruhigen und die Instrumente sollen „schlafen gehen“, womit ich signalisiere, dass Stille gehalten wird. Dies passiert auch für einen kurzen Moment, in dem sich sogar die Kinder klein zusammenrollen, bis Mahmoud „guck guck“ ruft. Dies ähnelt wieder ein bisschen der Liedmelodie. Er nimmt sich nun ein Instrument wieder, aber ich achte darauf, dass jeder sein vorheriges Instrument wieder bekommt und es aber noch ruhig hält.

Abschließend will ich die Kinder fragen, was wir heute gemacht haben und bin gespannt, ob ein Kind eines der Spiele und Lieder aufzählen kann.

Mahmoud sagt darauf nur „Schlafen!“, was mich zum Schmunzeln bringt, da es ja grade mein letzter Auftrag war.

Anschließend stimmt Mahmoud rufend das Lied „Bruder Jakob“, für seine Stimme recht hoch in G-Dur, an. Die Kinder reagieren unterschiedlich mit aufwallender Energie darauf. Einige sind schon erschöpft. Mahmoud aber singt lautstark mit mir weiter.

Nun ist der endgültige Abschluss gekommen und alle Instrumente müssen nun eingesammelt werden.

Die Kinder waren nun knapp zehn Minuten konzentriert und haben sich auf das neue Spiel gut eingelassen. Sie haben es ausdauernd, über ganze zehn Runden mitspielt. Die Musik war eingängig, sodass sie von einigen Kindern selbstständig nachgesungen wurde.

8.3.3. Verstecken

Seit die Musikgruppe ab der sechsten Stunde (ab 21.10.2015) im Klassenzimmer stattfand, konnten die Kinder das Bedürfnis ausleben, sich hinter der Tafel zu verstecken. Die sechste Stunde (**Video 18**, 21.10.15) war voller Unterbrechungen und Unruhe, die ich aus der jetzigen Erfahrung heraus schon früher hätte beenden sollen. Doch gegen Ende der Stunde versteckten sich die meisten Kinder hinter der Tafel. Diese Situation wollte ich besingen und musikalisch mit den Kindern Kontakt aufnehmen:

The musical score is for two parts: Therapeutin and Kleine Trommel. The Therapeutin part is in G major, 4/4 time, with lyrics 'Wo sind die Kinder?' and 'o-oh!'. The Kleine Trommel part is in G major, 4/4 time, with dynamics marked 'pp' and a rhythmic pattern involving 'x' and 'x' marks. The score shows two measures of music with lyrics, followed by a repeat sign and two more measures.

Abbildung 59

Zu diesem Moment diente diese Melodie einzig dem Übergang, wurde jedoch nicht weiter verfolgt. Ich sprach zu den Kindern und lockte sie mit einer Geschichte wieder hervor. Im Video ist im Hintergrund rhythmisches Klopfen zu hören. Dieses Geräusch kommt von malenden Kindern an der Tafel (nicht im Bild) und ich halte es nicht für beabsichtigte rhythmische Kommunikation.

Während der nächsten Stunden erinnerte ich mich wieder an den Vers „Wo sind die Kinder?“, als sich Kinder wieder hinter der Tafel zu verstecken begannen. So entwickelte sich ein Suchspiel.

Auf Grund von Datenverlust gibt es bedauerlicherweise keine weiteren Videobelege.

Die Melodie wurde stets ein wenig verändert, singbarer gemacht und auch der Text wurde erweitert. Da ich die Situationslieder immer in einer spontanen Situation erfunden habe, griff ich auch auf umgangssprachliche Formulierungen, sowie meinen eigenen bayrischen Dialekt zurück. Deshalb lautet der erweiterte Text: „Wo ham sie sich versteckt.“ Die hochdeutsche Textversion könnte durch verdoppelte Silben des Verbs „haben“, zwar singbar sein, jedoch würde es auch holpriger klingen durch die 16tel Noten (**Abb.60**).

Abbildung 60

Mithilfe spielerisch in die Länge gezogenem Suchen und leiser, gedehnter Intonation inszenierte ich einen Spannungsaufbau für die Kinder, den sie sehr aufregend fanden. Mhar sprang dann beispielsweise vor Freude hinter der Tafel hervor, rief dazu einen erschreckenden Laut aus (wie „Buh!“) und kicherte vor Freude.

8.4. „Bruder Jakob“

Schon bei meinem ersten Besuch (Juni 2015) überraschten mich die Kinder, in dem sie mir das volkstümliche Kinderlied Bruder Jakob auf Deutsch vorsangen.

Für die Kinder meiner kleinen Gruppe war dies das erste, verbindende Lied, bei dem alle mitmachen konnten. Es war stets beliebt und wurde in fast jeder Stunde gesungen. Aus eigenem Interesse recherchierte ich weitere Sprachen und hoffte darauf, dass es den Kindern Freude machen würde in ihren Muttersprachen zusammen zu singen. Im Internet sind mehr als 30 Übersetzungen und auch manchmal mehrere pro Sprache zu finden.

Zur dritten Stunde (**Video 19**, 24.09.2015) forderte ich die Kinder auf, sie mögen gut aufpassen, welches Lied ich nun singen werde. Schon nach den ersten Tönen stimmten sie mit ein. Ich habe es in G-Dur recht hoch angestimmt, was für einige Kinder, beispielsweise für die hineinsingende Angela, gut singbar war.

Anschließend leitete ich dazu über, auszuprobieren, ob die albanischen Kinder in ihrer Muttersprache das Lied erkennen würden. Angela und Enxhull meldeten sich als albanisch sprechende Kinder, so stimmte ich schnell an, was meine Internetrecherche ergeben hatte:

Arbër vlla, Arbër vlla, A po flen, a po flen?

Kumbona ka ra, Kumbona ka ra. Ding dang dong. Ding dang dong

Anfangs waren beide Kinder unbeeindruckt, Enxhull ist ganz damit beschäftigt die Maracas-Rasseln aneinander zu schlagen. Bei der zweiten Liedzeile (Schläfst du noch?) leuchteten Angelas Augen richtig auf, denn sie hatte meinen Versuch, albanisch zu singen verstanden. Enxhull meldet sich etwas später, jedoch nur, um Sultan zu verpetzen. Ich halte erst noch Blickkontakt mit Angela, wende mich dann kurz den Jungen zu. Angela frage ich, ob ich richtig auf Albanisch gesungen hätte. Darauf gibt sie mir einige Verbesserungstipps, die ich noch übe. Mir sind die Gründe nicht bekannt, weswegen Enxhull plötzlich „Guten Appetit“ ruft, aber ich erwidere seinen sprachlichen Beitrag kurz.

Es ergibt sich einige Tage später, dass mir ein befreundeter albanischer Student, weiterhelfen kann, sowohl mit der Aussprache, als auch durch den Hinweis, dass es im Albanischen auch unterschiedliche Dialekte und Sprachregionen gäbe.

Gent bringt mir folgenden Text bei, in der die 3.Zeile (hörst du nicht die Glocken) anders ausgedrückt wird und mich an Italienisch erinnert.

Arbër vlla, Arbër vlla. A po flen, a po flen?

Suna le capane, suna le capane Ding dang dong, Ding dang dong.

Vermutlich stammen Angela, als auch Enxhull aus Teilen Albaniens, in denen man das Lied anders übersetzen würde. Auch die Version von meinem Bekannten, findet bei ihnen nicht mehr Wiedererkennungswert. Nach diesem Versuch bin ich vorsichtiger und frage alle Kinder, in welchen Sprachen sie das Lied selbst kennen. Minimal ist die englische Version noch bekannt. Also erweist es sich erneut, dass sich die Kinder durch den deutschen Liedtext mit dem Lied verbinden und quasi „gleichberechtigt“ verständigen können. In eigener Muttersprache singen sie mir, trotz meiner wertschätzenden Offenheit, auch im weiteren Verlauf des Projektes, fast nichts vor.

9.4.1. Weiterentwicklung: „Alle Kinder schlafen“

In der dritten Projektstunde (**Video 20**, 24.09.2015), findet noch eine Weiterentwicklung statt. Das Kinderlied Bruder Jakob entwickelt sich spontan zum Spiellied und wird durch weiteren Text ergänzt.



Für die ersten Lieder hatte ich kleine Karten bemalt, die, wie ich in der Weiterbildung gelernt habe, als Kommunikationssymbol dienen können. So gab es auch eine passende Karte, auf der der schlafende Bruder Jakob im Bett liegt. Ich zeigte die Karte herum und sprach mit den Kindern, die sie betrachteten, dass dort der Mann, namens Bruder Jakob im Bett läge. Die Kinder hatten auch eigene Ideen und entdeckten die Details.

Abbildung 61 Liedkarte Bruder Jakob

Während der dritten Stunde forderte ich die Kinder auf, leise zu werden, denn ich wollte einen Kontrast zwischen Gesang und den Glöckchen im Lied aufbauen. Ich zeigte mit Gesten, dass der Bruder Jakob erst schlafen müsse und so auch die Kinder erst schlafen spielen sollten. Trotz Unterbrechungen, im Raum oder im Flur vor dem Zimmer, machten die Kinder dies gut mit. Zuvor hatte ich ein Handtuch als Teppich ausgebreitet, auf den sich die Kinder nun kuschelten. Die meisten Kinder bleiben ruhig liegen und sangen leise mit. Alaa versicherte sich einmal mit einem Blick, was um sie herum passierte. Enxhull war noch weiter aktiv und wackelte mit den Beinen.

Um das Schlafen darzustellen, erfand ich spontan eine kleine Melodie, die als Vorspiel des eigentlichen Liedes diente:

G

Al - le Kin - der schla - fen, schla - fen, schla - ... (Pst, Türe zu!)

G

Al - le Kin - der schla - fen, (seufzen) Al - le Kin - der

D

schla - fen, schla - fen, schla - fen:

Abbildung 62

G D G G D' G

Bru - der Ja - kob! Schläfst du noch?

G D G G D G

Hörst du nicht die Glo - cken? Ding dang dong.

Abbildung 63

Die Wiederholung des dritten Liedteils „Hörst du nicht die Glocken?“ betonte ich deutlich lauter, um die Kinder aufzuwecken. Auch erinnerte ich sie an das „Ding dang dong“. Sie verstanden nun das Signal und regten sich, begangen wieder Musikinstrumente zu spielen. Wir wiederholten das Glockenläuten mehrere Male. Alaa hatte kurz aufgeschaut und sich dann wieder hingelegt, was die kleine Erita erstaunt bemerkte. Ich griff dies auf und begann Alaa anzuspielen, was sie genoss und aushalten wollte. Auch dichtete ich das Lied kurzer Hand um auf das Mädchen, das in die Rolle des Langschläfers geschlüpft war:

G G G

Hal - lo Al - aa, lie - be Al - aa! Schläfst du noch?

G G

Hörst du nicht die Glo - cken? Ding dang dong.

Abbildung 64

Ich hätte Alaa gerne gelobt und ihr im Spiel einen guten Morgen gewünscht, doch Enxhull schrie wieder dazwischen und meldete, dass Angela zwei Instrumente spielen würde. Da bemerkte ich Alaa's Aufwachen nicht. Die Kinder waren noch motoviert und so waren weitere Wiederholungen mit dem Kommando „Alle Kinder schlafen“ möglich. Anschließend folgte wieder Bruder-Jakob. Während des Spiels steigerte ich bei jeder Textwiederholung die Dynamik (ppp – pp-p-mp-mf-f) und sang ich lauter und animierte die Kinder schließlich zum Aufwachen und Musizieren.

G

Al - le Kin - der schla - fen, (schnarchendes Pfeiffen)

Abbildung 65

Enxhull reagierte deutlich aufgeregter, stand schon bei „hörst du nicht die Glocken“ auf, es schien ihn am ganzen Körper Gänsehaut zu erfassen, die er wieder loswerden wollte. Auch spielte er plötzlich, er habe eine Waffe und machte Schussgeräusche, rannte in die Mitte und nahm dominierend seiner Schwester die Decke weg. Um ihn zu beschäftigen und ihn wieder besser zu integrieren, gab ich ihm zum letzten Durchgang des Liedes die extra Aufgabe, die Glöckchen an der richtigen Stelle im Lied zu spielen. Nun wurden die Brüder Mahmoud und Sultan etwas übergriffig und tasteten nach meiner Gitarre, ließen sich aber begrenzen. Ich versuchte den Kindern zu erklären, dass sie erst zum Glockensignal mitspielen sollten. Leider drückte ich mich zu ungenau aus, sagte „Alle Kinder still“, was sowohl falsch, als auch ungewollt war.

Die Konzentration war erschöpft und die Gruppe wurde unruhig. Also fand das Lied samt der Spielidee ein Ende.

Seit diesem Zeitpunkt wurde das Spiellied gerne von den Kindern eingefordert, sie achteten sogar darauf, dass ich ebenfalls einschlafen sollte. Für Kinder, die sich nicht hinlegen wollten oder ruhig werden konnten, erfand ich die Rolle eines Wächters, der umhergeht und aufpasst, dass alle gut schlafen. Damit waren auch Kinder, wie der quirlige Mahmoud, eingebunden und störten den Ablauf nicht.

8.4.2. Bruder Jakob Beispiel 2

Im der zehnten Stunde (**Video 21**, 19.11.2015) erfolgte das Lied Bruder Jakob, nachdem die kleine Gruppe ausgiebig die Gitarre exploriert hatte. Jeder hatte ein Solo spielen dürfen. Der Videoausschnitt zeigt, wie wir noch für den Gitarre spielenden Mhar singen. Da er es sehr mag, die Schlägel als Mikrophone zu benutzen, singe ich mit den anderen Kindern als Begleitung zu seinem Gitarrenspiel.

Ich leite mit dem Vorschlag, gemeinsam Bruder Jakob zu spielen, zum nächsten Programmpunkt über. Mhar stimmt am „Mikro“ singend das Lied an. Enxhull steht auf, um etwas zu holen. Alaa spielt erst rhythmisch mit dem Schlegel den Takt, während sie leise den Text mitspricht und legt sich sogleich hin.

Darauf mache ich die Kinder, besonders den laut krakeelenden Mhar, aufmerksam. Die Jungen lassen sich darauf ein, mit dem ruhigen Vorspiel zum Lied zu beginnen, legen sich ebenfalls nieder. Ganz sanft begleite ich leise an der Gitarre, spiele dann locker und es entsteht eine fröhliche Atmosphäre, bei der die Kinder freudig singen und lachen.

Bei der zweiten Wiederholung werden die Kinder aufgeregter und spielen impulsiv Gitarre mit. Es sind insgesamt fünf Durchgänge möglich, bis ich zu einem Bewegungsspiel überleite.

8.4.3. Freiangestimmtes Singen

Durch die Video-Dokumentation konnte ich auch kleine Momente entdecken, die mir während des Geschehens nicht aufgefallen sind oder die ich sogar verpasst habe. Zu Beginn der 11. Stunde (**Video 22**, 26.11.2015) hatte ich schon die Kamera aufgebaut und holte noch weitere Kinder im Flur ab. Mahmoud erledigte den kleinen Auftrag, die Teppiche hinzulegen. Alaa spielte schon (außerhalb des Bildes) an der Gitarre und Mhar trommelte dazu. Spontan bekam er Lust zu singen und passte sich den losen Gitarrentönen (E) an. Er endete, als ich wieder in den Raum kam. Im selben Moment begann Alaa mit hoher Stimme, ebenfalls zu singen. Sie sah mich direkt an und wollte mir zeigen, dass sie gerne singt.

Solo: Mhar

Bru-der Ko-mä, Bru-der Dom-ä, Bru-der Ja - ko - mä o - o - o

Brud - er ja Ah - ja! Ja, ja, ja Ja, a... ja...

Solo: Alaa

Bru - der Ja - kob, Bru - der Ja - kob, s-läfst du noch?

Höst du nist die Glo - cken?

Abbildung 66

Ich finde es schön nun solche Momente durch die Analyse wieder zu entdecken. Außerdem nehme ich an, dass die Kinder auch in ihrem freien Spielen und Alltag ab und zu Lieder aus der Musikgruppe angestimmt haben werden. Auch Geschwisterkinder sangen mir hin und wieder die Lieder vor. Die Lieder verbreiteten sich schnell.

8.4.4. Bruder Jakob Beispiel 3

Zum Abschlussfest (**Video 23**, 28.07.2016) ließ ich alle Kinder raten, welches Lied nun gesungen werden würde. Ich sang sanft mit Silben die Anfangsmelodien (lala: Alle Kinder schlafen; dam dam: Bruder Jakob). Die Kinder schienen zu überlegen. Plötzlich rief Anna mit Begeisterung ihre Einfälle aus – doch sie konnte sich nicht entscheiden ob es das Jaheja-ho-Lied oder Bruder Jakob sei. Darauf ertönt ein herzliches Lachen. Wir lösen das Rätsel gemeinsam auf.

Ein Junge (Sultan) sitzt schmollend an der Türe, trotz mehrfacher Einladungen zum Mitspielen. Die anderen legen sich kichernd zum Spielen auf den Teppich. Es folgen mehrere Wiederholungen und ich unternehme den Versuch, auch internationale Versionen anzustimmen. Auf Englisch rufe ich einige Textzeilen, damit andere mitsingen können. Anschließend folgt die albanische Version. Eine arabische Mutter überlegt sogar eine Weile, ob ihr der arab. Liedtext einfällt. Anstelle dessen versuchen wir uns im Französischen, brechen jedoch spontan ab und singen frei auf „lala“ alle gemeinsam zum feierlichen Abschluss.

Es bestätigt sich das Phänomen wieder, dass alle Anwesenden den deutschen Text am sichersten mitsingen können.

8.5. Aufräum-Lied

Zum Ende der Musikgruppe oder auch um Ordnung zwischen durch zu schaffen, erfand ich ein Lied für ein Aufräum-Ritual. Die Idee dazu gab ein Kind in der dritten Stunde (**Video 24**, 24.09.2015). Enxhull stimmte das Motiv (in Des-Dur) an, welches ich nach einigen Momenten höher in F-Dur aufgriff und erweiterte.

Kind: Auf-räum-en!

Auf-räum-en, auf-räum-en, wir müss-en al - le auf-räum-en.

Auf-räum-en, auf-räum-en, al - le müss-en auf-räum-en.

Abbildung 67

8.5.1. Reflexion des Aufräum-Liedes

Es zeigte sich, dass die Kinder schnell die Bedeutung und den Auftrag aufzuräumen verstanden, auch wenn sie nicht alles mitsangen. Ich nutzte das Lied als ein kleines Kommando, mit dem Aufräumen zu beginnen. Oftmals kam das Lied gar nicht vor, weil es nicht gebraucht wurde, da die Kinder auch ohne die Struktur des Liedes motiviert waren, Instrumente und Materialien aufzuräumen.

Die Stimmung beruhigte sich in solchen stillen Momenten gut und bot neuen Spielen oder beruhigtem Abschluss genug Raum. Das Motiv „Aufräumen“ mit der abfallenden Ruferz hatte Aufforderungscharakter.

Manchmal erweiterte ich spontan den Text, erwähnte einzelne Kinder besonders im Lied, damit sie mithelfen. Oder ich nutzte es als Lob für die Unterstützung. Die Satzmelodie sollte ansprechend und locker sein, dafür habe auf die korrekte Grammatik einige Male verzichtet und singe: Alle Kinder (sollen/müssen/dürfen/können) aufräumen. Bei schnellerer Aussprache war aber auch ein vollständiger Satz singbar.

8.5.2. Aufräum-Lied Beispiel 2

In der fünften Stunde (**Video 25**, 08.10.2015) singe ich die nun folgende Handlung „Räumen wir die Instrumente auf.“ Einige Kinder scharen sich sogleich um Enxhull, der nochmal auf den Soundshape schlägt und gar nicht aufhören möchte, setzen sich mit Instrumenten an den kleinen Tisch. Andere tragen ihre Instrumente zu mir, verstehen meinen Aufruf und helfen mit. Sultans Spiel auf dem Glockenspiel passt rhythmisch recht gut zur Melodie, er vermeidet aber Blickkontakt, was mir zeigt, dass er demonstrative Tendenzen hat, weiter zu spielen. Ich singe eine Strophe (**Abb.68** Zeile 3) mit absteigender Melodie für ihn, die ihn zu einem Abschluss leiten soll. Doch es wirkt, als ob er weiter spielen würde, wenn ich ihn nicht begrenze. Er verhält sich einen Augenblick später ähnlich, nimmt ein weiteres Instrument zum Spielen anstatt es aufzuräumen. Diesmal bin ich schneller dabei ihn zu begrenzen und gehe ihm mit der Instrumententüte nach.

Es

Räu-men wir dir Ins-tru-ment-e auf!

B Es B Es As B B Es

Aufräumen, aufräumen, al-le wieder aufräumen.

B Es B Es B Es

Aufräum-en, aufräum-en, auch der Sultan aufräumen!

B Es B Es B As B Es

Aufräum-en, aufräum-en, al-le wieder aufräum-en.

Abbildung 68

8.5. 3. Aufräum-Lied Beispiel 3

Die 30. Stunde ([Video 26](#), 20.05.2016) fand in einer Kleinstgruppe mit nur zwei Kindern statt. Sowohl Mahmoud, als auch Gharam machen gut beim Aufräumen mit. Ich singe das Lied an dieser Stelle zur Begleitung der Tätigkeit. Das Mädchen scheint mir dies gleichzutun und die Chance zu nutzen, noch einmal alleine Gitarre spielen zu können. Locker baue ich nun in das Lied ([Abb. 69](#)) ein, dass nun die Gitarre aufgeräumt werden muss und frage, ob mir Gharam nochmal helfen will. Darauf hört sie sofort und bringt mit einem Lächeln und einem lustigen Ausruf („Tadda“) das Instrument, was ich beides mit einem Dank erwidere.

A D A D A D A D

Auf-räum-en, auf-räu-men al-le Kin-der auf-räu-men.

(hoppala)

D A D

(super!) Auch die Gitar-re muss auf-ge-räumt wer-den! Bit-te!

Abbildung 69

8.6. Wir machen ein Fest

Am 28.07.2016 fand mit der 37. Stunde das Abschlussfest statt.

Dafür hatte ich die Kinder auf den nahenden Abschied vorbereitet und in der vorletzten Stunde mit den Kindern Ideen gesammelt, wie das Fest gestaltet werden könne. Dafür lud ich schriftlich und persönlich die Angehörigen und auch weitere Ehrenamtliche im Namen der Gruppe ein.

Die Kinder brachten vor allem kulinarische Wünsche (v.a. Apfelsaft) mit ein und baten angemessen ihre Mütter um Gaben für ein buntes Buffet. Außerdem regte ich die Kinder an, nachzudenken, welche Lieder und Musikstücke sie für ihre Familien erklingen lassen wollten. Ich beabsichtigte damit, allen Interessierten noch einmal einen Einblick in die Projektarbeit zu geben und mit den Kindern abschließend feierlich eine kleine Aufführung zu machen, bei der alle wichtigen Situationslieder und Spiele vorkämen.

Zu diesem besonderen Anlass durften auch die Geschwisterkinder mitmachen und so saß eine große Runde fröhlicher und aufgeregter Kinder im gewohnten Sitzkreis auf dem Teppich. Die Zuschauer sahen von ihren Stühlen am Rand des Zimmers aus zu.

Nach dem rituellen Händewaschen-Lied folgte eine Besonderheit, die ich mit den Kindern schon eingeübt hatte: Als Begrüßungslied (**Video 2**, 28.07.2016) griff ich das Thema „Wir machen heut' ein Fest“ im Refrain auf.

In den Strophen wurden alle anwesenden Gäste und Kinder begrüßt. Trotz kurzer Verzögerungen hatte das Lied einen guten Ablauf und die Kinder griffen im Refrain beherzt zu den Instrumenten. Ich sorgte mit Mimik und verbalen crescendo Signalen dafür, dass die Kinder nach mehreren Wiederholungen des Refrains auf mich achteten und innehielten.

Sobald ich die Aufmerksamkeit der Kinder wieder hatte, begann ich eine Strophe über die anwesenden Ehrengäste – die Mütter samt einem Onkel zu singen. Es ist beobachtbar, dass die Kinder zwar nicht alles mitsingen, aber beim Hören des eigenen Namens ganz aufmerksam sind und achtsam warten, mir bei den Strophen helfen und einzelne Namen mitsprechen.

(Die Notierung (**Abb.70**) verbindet die Motive des spontan gesungenen Liedes, jedoch ohne die Komplexität der Verzögerungen, als mir die Namen der Gäste nicht prompt einfielen.)

Wir machen heut ein Fest! Wir Fest!

1. Die Mam-as sind da, und der Onk-el ist da, alle sind da! Wir

mach - en heut ein Fest! Wir Fest!

2. Die Ma-rj-am ist da, und die Ang-ge-la ist da, die Gha -

ram ist da und auch die Ra-dda ist da. Und Jo -

a-na ist da, und die An-na ist da, und der Mah-moud ist da! Wir

mach - en heut ein Fest! Wir Fest!

3. Die Ni-co-la ist da, und der A - mar ist da, und die Lu -

cin - e ist da, und der Sul - tan ist da! Wir

mach - en heut ein Fest! Wir Fest!

Abbildung 70

8.7. Abschiedslied „Auf Wiedersehen“

Zum Abschluss jeder Stunde ließ ich die Kinder einen Kreis bilden, mal im Sitzen oder auch im Stehen. Ich begab mich auch hier mit Absicht auf die Augenhöhe der Kinder. Manchmal tanzten wir im Kreis gehend am Anfang und klatschten dann zur zweiten Strophe in die Hände. Die Reihenfolge der Strophen war spontan. Versuche, das Lied in die Muttersprachen der Kinder zu übersetzen, verfestigten sich nicht im Ritual. Die Silben und sprachlichen Betonungen waren zu kompliziert oder nicht übertragbar auf die Melodie. Die Kinder stimmten zum Abschied selbst nur auf Deutsch oder Englisch an. Ich war erstaunt, dass Mahmoud beharrlich darauf bestand, dass er im Arabischen auch immer „Good bye“ sagen würde. Ich verstand, dass es in seiner Familie also so üblich war und wusste auch, dass die Mutter mit den Kindern gut Englisch sprach. Vor allem auf dem Weg nach Deutschland war ein internationaler Wortschatz oft hilfreich gewesen.

8.7.1. Auf Wiedersehen Beispiel 1

Die Kinder mochten das Abschlusslied und stimmten so auch zum Ende der 21. Stunde (**Video 28**, 11.02.2016) fröhlich mit ein. Noch vom Tierkinderispiel (Video 1) ganz zutraulich, liefen die Kinder in meine Arme, hielten sich dann an den Händen und verabschiedeten sich winkend. Wir sangen abwechselnd auf Deutsch und Englisch.

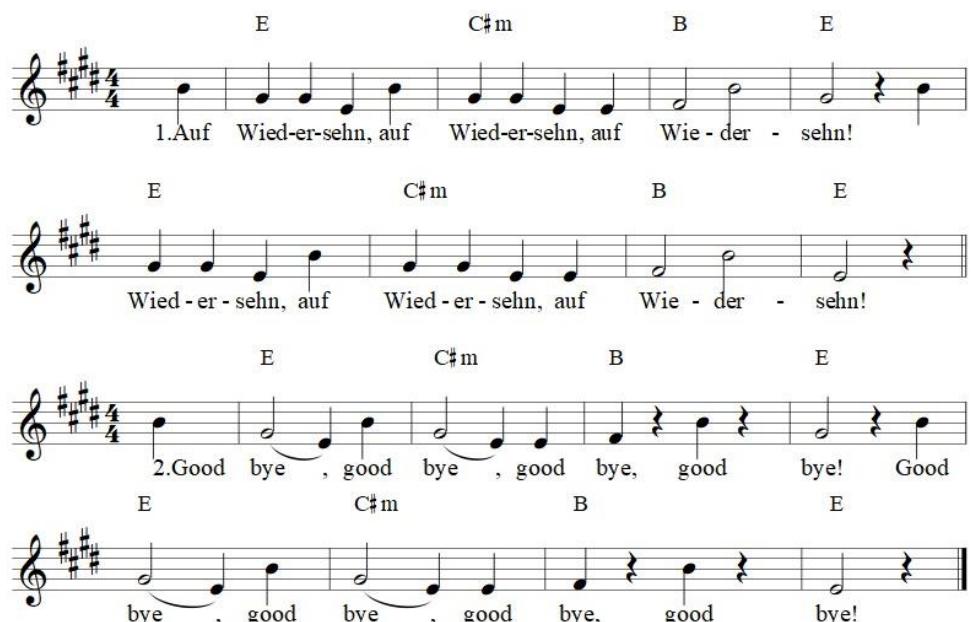


Abbildung 71

8.7.2. Auf Wiedersehen Beispiel 2

Da sich die Kinder so frei auf das gemeinsame Spielen und Musizieren einlassen konnten, kam für manche der Abschluss überraschend, wie in der 23. Stunde (**Video 29** 24.02.2016). Drei Kinder beginnen mit dem kleinen Kreistanz, öffnen ihn für ein weiteres Mädchen und mich noch einmal. Ein Mädchen (Anna) liegt trotzig (Vermutung: müde und hungrig) auf dem Fußboden. Um ihr Verhalten nicht durch weitere Beachtung zu verstärken, lasse ich sie nach einmaliger Einladung zuschauen. Die Anderen sind leicht zu begeistern, sogar eine Runde gemeinsam Ringelrein zu tanzen. Als ich dem außenstehenden Mädchen winke, steht es auf und verlässt prompt den Raum. Die Anderen verabschieden sich mit einem Handschlag.

8.7.3. Auf Wiedersehen Beispiel 3

Als letztes Beispiel der Situationslieder folgt nun das feierliche Abschlusslied des kleinen Festes der 37. Gruppenstunde (**Video 30**, 28.07.2016). Die Kinder und Gäste waren schon etwas erschöpft, doch ich fand einen passenden Moment, noch das letzte Lied anzustimmen. Wir fassten uns an den Händen und bildeten einen großen Kreis. Anna machte diesmal wieder den Anfang und traute sich freudig das Lied zu beginnen (ca. Fis-Dur). Sogleich stimmten alle anderen mit ein und ließen die Arme schwingen. Ich beschloss, in die Hocke zu gehen, um die Kinder zu zentrieren. Sie folgten meinen Bewegungen. Mir fiel ein, zum Abschluss nochmal in den Sprachen der Kinder das Abschiedslied zu singen und so fragte ich die Kinder, die zögerlich reagierten und manchmal sogar die Eltern erst die Antwort geben ließen.

Und so sangen wir lachend auf Armenisch, Arabisch, Albanisch und Englisch. Zuletzt lobte ich die Kinder für ihre gelungene Mitarbeit und eröffnete zur Freude Aller das Buffet. Doch nun wurde ich noch mit selbstgebackenen Kuchen überrascht, die überall als Zeichen der Dankbarkeit mit Musiksymbolen verziert waren.



Abbildung 72 Gruppenbild mit Kindern und Müttern & Kuchen mit musikalischer Verzierung

9. Reflexion

Die Reflexion dieser Arbeit gliedert in sich sechs Unterkapitel, die Antwort geben über die psychosozialen Unterstützungs faktoren einer Musikgruppe, die musiktherapeutische Methodik, Improvisation, Anwendbarkeit der Weiterbildung „Durch Musik zur Sprache“, diverse Herausforderungen der Projektgruppe, sowie eine Selbstreflexion.

9.1. Reflexion psychosozialer Unterstützung durch die Musikgruppe

Zunächst soll der in Kap. 2.2. aufgeworfenen Fragestellung nachgegangen werden, ob ein musiktherapeutisches Musikprojekt für Flüchtlingskinder über eine Sprachförderung hinaus als psychosoziale Unterstützung angesehen werden kann.

1. Sicherheit herstellen

Bevor ein Kind das Gefühl von innerer Sicherheit wieder wahrnehmen kann, müssen erst äußere Faktoren diese Sicherheit gewährleisten. Es wirkt unterstützend, wenn wieder Normalität und Alltag samt Alltagspflichten wieder aufgebaut werden. Ein neuer Lebensabschnitt beginnt mit der Versicherung, durch den hilfreichen Satz:

„Die Flucht ist jetzt vorbei!“. (frei nach Zurek am 04.07.2017)

Anwendung in der Musikgruppe: Durch die regelmäßigen Gruppenstunden und das vertraute Umfeld des Raumes, konnten sich die Kinder auf ein sicheres Angebot einlassen bei dem sie möglichst nichts an die Flucht erinnern sollte. Die Musikgruppe fand wöchentlich statt, war donnerstags fester Bestandteil ihres kindlichen Alltags. Dazu zählt für mich u.a. die therapeutische Haltung im Sinne des „Safe-Place“ (Katz-Bernstein).

2. Beruhigung fördern

Psychoinformation und Stabilisierungs- und Ablenkungstechniken helfen dabei, das Geschehene verarbeiten zu können. Dabei sind kreative Verfahren und Materialien in Bildern hilfreich sein. (frei nach Zurek am 04.07.2017)

Anwendung in der Musikgruppe: In der Musikgruppe gab es sowohl Rituale zum Austoben, als auch Zeit für ruhige Momente, die sich die Kinder auch selbst wünschten, um sich zu regulieren (Bsp. Vorgeschichte zum Lied: Bruder Jakob). Im kreativen Medium Musik erfuhren die Kinder eine nonverbale Ausdrucksmöglichkeit, ihre kindliche Energie auszuleben, sich affektiv erholsam und beruhigend zu regulieren.

3. Selbstwirksamkeit (wieder) entdecken

Praktische Hilfe durch Atemübungen (Bspw. Übung „8 atmen“) und Ressourcenorientierung können dabei helfen, „verborgene Schätze“ in sich wieder zu finden. (frei nach Zurek am 04.07.2017)

Anwendung in der Musikgruppe: Durch die spielerischen Interventionen und Rituale in der Musikgruppe, wurde die kindliche Kreativität angeregt. Viele Spiele entstanden auf Initiative der Kinder, insbesondere durch deren spontane Reaktionen und Bedürfnisse. Dazu gehörte, mit allen Sinnen die Instrumente zu explorieren, zu spielen, zu singen, zu tanzen, sich zu verstecken. Jedem Kind wurde ermöglicht, sich selbst musikalisch zu erleben, sich hörbar zu machen, sich auszudrücken und sich zu behaupten.

4. Soziale Verbundenheit erleben

„Das beste Medikament ist ein anderer Mensch.“ (frei nach Zurek am 04.07.2017)
Heilsam für das menschliche Kontaktbedürfnis und die soziale Wiederherstellung ist es, unter Menschen zu sein

Anwendung in der Musikgruppe: Zur Musikgruppe zu gehören, war für die Kinder etwas Besonderes: sie erlebten sich als willkommen, als Mitglied der Gruppe, integrativ und international übergreifend. Die Kinder erlebten in mir auch eine verlässliche Person, die sich um jeden einzelnen bemühte. Durch meine Arbeit haben sich die Kinder untereinander zusätzlich sozial verbunden erlebt, sie identifizierten sich stark mit der Gruppe.

5. Hoffnung fördern

Dem zukünftigen Ich eine Perspektive aufbauen, positive Selbstbilder stärken. (frei nach Zurek am 04.07.2017)

Anwendung in der Musikgruppe: Mithilfe der Musikgruppe konnten die Kinder positive Selbstbilder von sich als Teil der Gruppe, von sich als Musikanten und darüber hinaus als wertvolle Menschen gewinnen. Dies wurde erreicht durch Spiel und Spaß, aber auch die Momente der Konfliktlösung, Trost durch eine Umarmung, Gerechtigkeit und Förderung von jedem Einzelnen. Durch den Einsatz von Zeit und viel liebevoller Sorgfalt habe ich die Kinder in ihrer Entwicklung begleitet. Trotz der oft ungewissen Lebenssituation, hat die Gruppe durch die musicale Sprachförderung und die kreativ und spielerisch unterstützte Interaktion für die Kinder eine stärkende Rolle gespielt.

9.2. Reflexion musiktherapeutischer Interventionen

Durch das Projekt habe ich meine Erfahrung als Musiktherapeutin in der ehrenamtlichen Arbeit mit Flüchtlingskindern erweitert. Mein Vorgehen bezog sich darauf, mit musikalischen Mitteln, Sprache und Spielen in Kommunikation mit den Kindern zu gelangen. Besonders oft sang ich für und mit den Kindern bei Ritualen, Spielliedern und Situationsliedern:

„Das gemeinsame Singen in der Therapie mobilisiert innere Ressourcen und eröffnet Kontakt und innere Berührung. Insbesondere wenn Themen wie der Aufbau von Strukturen, Beziehungsaufnahme, Beleben der eigenen Ressourcen, Abbau von Angst, Abbau von Stress (sic.) und Psychohygiene im therapeutischen Prozeß (sic.) im Vordergrund stehen und offenere Therapieangebote den Patienten überfordern oder ängstigen, ist das gemeinsame Singen häufig ein geeignetes therapeutisches Mittel.“ (Andreas Wölfl 1999, S.124)

9.2.1. Musiktherapeutische Gruppenleitung

Auch Amelia Oldfield (2006) beschreibt den Nutzen von Musiktherapiegruppen für (psychisch kranke) Kinder und Jugendliche. Darin finde ich Gemeinsamkeiten in den Bedürfnissen der Flüchtlingskinder. Im gemeinsamen Musikmachen entsteht ein Fluss:

„The dynamic structure of our group is as follows. I am clearly in charge, suggesting activities and outlining group rules for different types of music making. However, I will also listen carefully to musical and verbal suggestions made by the children and constantly pick up ideas and suggestions from the children. It is essential that the children in the group feel listened to. When possible I involve the children in choices and decisions regarding the musical activities.“ (Oldfield 2006, S. 50)

Durch das Musikprojekt sind musische Ausdrucksmöglichkeiten für die Kinder entstanden, durch die sie sich hörbar gemacht haben. Damit verbunden erlebte jeder Teilnehmer der Gruppenstunde unterschiedlich dynamische Augenblicke. Am Beispiel des sehr beliebten und stets gewünschten Liedes „Bruder Jakob“ durchlebten die Kinder leise regulierende (Kap.9.4.1. Alle Kinder schlafen) Momente – bis hin zum stürmischen Glockenschlagen und wilden Musizieren (Ding Dang Dong).

Durch den Klang bietet Musikmachen nonverbal eine Kommunikationsmöglichkeit:

„Some children with language difficulties will enjoy and feel at ease with the fact that music making allows them to make sounds and express themselves without the need to use language. Spontaneous musical turn-taking and exchanging can be satisfying and yet simple to understand and follow. When leading a group improvisation I can include all the children in the group equally, even if some are playing at a more sophisticated level than others.“ (ebd. S.51)

Trotz vieler Sprachbarrieren wurde Dank der Musik Platz geschaffen, in dem weder die richtige Grammatik, noch die korrekte Aussprache wirklich bewertet wurden. In den Situationsliedern wurden sowohl singende, als auch rein instrumental oder gestisch spielende Kinder gleichwertig integriert und angesprochen. Dies ist bspw. bei den Liedern mit Aufforderungscharakter zum Musikmachen erkennbar (u.a. Kap. 9.2. Jaheja heja ho; Kap.9.3.1. Wer will fleißige Musiker sehen)

Musikmachen bietet eine Gelegenheit zum Erkunden von Rollenpositionen:

„Many children [...] have behaviour difficulties [...]. Although I will very clearly lead and organise the group, the musical control can very subtly be shifted from the music therapist to individual children or to the group as a whole. This allows me to give individual children varying amounts of control, which may be very challenging for some children and very rewarding for others. Children can be observed in leading and following roles, and I can push or reassure children depending on individual strengths.“ (ebd.)

Schon bei den ersten Begegnungen erkannte ich in einigen Kindern „Anführer“-Typen (Sultan) oder auch Kinder, die besonders schnell die Gruppe aufmischen konnten (Seldy). Andere nahmen nach einer Gewöhnungszeit die ersten Helferrollen an, überwanden Schüchternheit und probierten es aus zu bestimmen. Die einen Kinder bremste ich in ihrer Impulsivität, ließ ihnen aber auch Freiraum, da sie als Vorbilder andere Kinder oft ermutigten und eine schnelle Verständnisgabe aufwiesen. Dadurch konnten Kinder aus dem Schatten der Anderen treten, sich hörbarer machen oder sich behaupten. Ein ruhiger Junge fand z.B. durch das Verstecken-Spiellied (Kap. 9.3.3.) eine für ihn passende Möglichkeit, sich zu präsentieren und laut rufend plötzlich aus dem Versteck aufzutauchen. Sein Verhalten habe ich gefördert. Wenn dann aber die Stimmung kippte und die Kinder begannen, zu wild und unkontrolliert die Tafel (das Versteck) herunter fallen zu lassen oder den Schwächeren im Versteck wehtaten, dann musste ich die Situation und die Aktion der Kinder sofort klar begrenzen.

Durch die Musik werden innere Gefühle für Struktur von Zeit und Wiederholungen spürbar:

„The fact that music happens in time and that songs have a clear beginning and end means that music making can be reassuring for children who are constantly seeking for reassuring structures in their life. Of course, much of the music played in these groups is unpredictable and improvised. Nevertheless it is not without form and I usually make sure pieces have clear, well-defined endings. It is also possible to experiment with musical structures and see how free the children can be in their playing. However, it is always possible for me to return to a leitmotiv or a familiar tune if I feel that a particular child needs to be reassured.“ (ebd.)

Ein zentraler Erfolg ist, dass die Kinder gelernt haben, in der Musik und den Abläufen der Stunden Orientierung zu finden und auszuhalten. Wenn ich die ersten Videos betrachte sind Ablenkungen und Ausbrechen aus dem Spielen zu beobachten. Mithilfe der Situationslieder (Händewaschen, Jaheja ho, Musik machen – Solo/Tutti, et.al.) sind Zeiträume entstanden, die die Kinder, abhängig von der Tagesform, sehr ausdauernd mitgestaltet haben, da sie sich dadurch an die Rituale und auch meine Strukturierungen gewöhnt haben, die ihnen zu einer Sicherheit (safe place of time) diente. Die anfangs mit 45 Minuten geplante Gruppenzeit wurde nach der Orientierungsphase erst sehr begrenzt, dann aber durch mehr Abwechslung von lebhaften und ruhigen Aktionen (ruhige Begrüßung, Musik, Bewegung mit Musik, Malen, Musik, Abschluss) sogar auf eine ganze Stunde ausgeweitet. Dabei habe ich gerne auf die vertrauten ritualisierten Lieder zurückgegriffen. Viele Situationslieder haben Leitmotive als Erkennungszeichen.

9.3. Reflexion von Improvisation und Begleitung in der Gruppe

Während der Improvisation sind wertvolle Begegnungen geschehen. Aus einigen sind sogar Situationslieder entstanden. Ich möchte an dieser Stelle darlegen, dass ich die Kinder auf unterschiedliche Weise in der Improvisation begleitete und ihnen eine Struktur gab, die ihre musikalische Ausdrucksweise aktivierte, in dem ich ihnen Instrumente gab.

Wigram (2004, S.23; 81 ff) hat die klinischen Improvisationstechniken von Bruscia (1987) u.a. in die sechs Technikbereiche Mirroring, Matching, Empatic Improvisation und Reflecting, Grounding und Holding und Containing, Dialoguing, Accompaning differenziert. Ich möchte nun mein Verständnis dieser Techniken in meiner Art der Kindermusiktherapie mit eigenen Beispielen darstellen.

1.) „Mirroring“ (Vgl. Wigram, 2004 S. 82)

Eigenes Beispiel: Ich spiegelte das Singen und Tanzen eines Kindes, versuchte so genau wie möglich körpersprachlich und musikalisch auch dessen Pausen und Bewegungs-Stopps nachzumachen. Sobald ein Kind merkte, was geschah, probierte es aus, mich beim Spiegeln zu testen und amüsierte sich lachend darüber. So vermittelte ich dem Kind, dass wir auf gleicher Ebene sind, ich mich auf es einstellte und mich bemühte, mit ihm synchron zu werden.

2.) „Matching“ (ebd. S.83)

Eigene Beispiele: Ich passte meine instrumentale/vokale Begleitung so auf das Spiel der Kinder an, in dem ich ihre Gefühle aufgriff und auch meine Stimmlage an die Intonation der Kinder modulierte. Auch dem stillen Kind vermittelte ich durch meinen Blickkontakt oder ein ermutigendes Lächeln, dass es so mitmachen dürfe, wie es gerade könne. Die Kinder bestimmten frei spielend den Ablauf und wenn ich mich mit meinem Spiel und Handeln anpasste, entstand eine stimmige Verbindung, die man in vielen Videos nachvollziehen kann. Wenn Kinder begannen, meine Lieder mitzusingen, Worte wiederholten, war dies ein großer Erfolg, denn sie hatten Sprache und Melodie aufgegriffen. Möglicherweise habe ich durch die Lieder die Sprache auch passend gemacht für das Niveau der Kinder.

3.) „Empathic improvisation, Reflecting“ (ebd. S. 89)

Eigene Beispiele: Ein weinendes Kind, welches gerade hingefallen war und leise wimmerte, tröstete ich zusätzlich mit leisem, empathischen Singen. Wenn es sich etwas beruhigt hatte, konnte ich dies mitfühlend fröhlich begleiten. Hatte das Kind noch mit bösem Blick auf den Teppich gesehen, über den es gefallen war, konnte ich im Situationslied zur Freude aller über diesen schimpfen „Ja, so ein dummer Faltenteppich!“. Besonders das in Kap.7 beschriebene Singen des Motives „Alle Kinder sind da“ (Video 1) war ein empathisches Eingehen auf das Bedürfnis der Kinder zur Mutter (meine Spielrolle) zu kommen. Dabei begegnete ich jedem Kind individuell, handelte intuitiv, in dem ich das eine Kind nahe bei mir sitzen ließ und seine Tierlaute erwiderte oder ein ausgeschlossen wirkendes Kind näher zur Gruppe winkte.

4.) „Grounding, Holding, Containing“ (ebd. S.80-90)

Eigene Beispiele: Für tonales Grounding begleitete ich das musizierende Kind mit passenden Akkorden auf der Gitarre oder sang tiefe lange Töne dazu. Bei nachhallenden Instrumenten, wie dem bei den Flüchtlingskindern sehr beliebten, Glockenspiel, konnte eine Grounding-Begleitung ein haltgebendes Klanggefühl entstehen, das die Kinder sicher begleitete und sie anregte frei weiter zu improvisierten. Für rhythmisches Grounding begleitete ich durch gleichmäßigen Pulsschlag auf einer Trommel oder dem genauen Nachspielen der rhythmischen Motive des Kindes. Für harmonisches Grounding erweiterte ich die Begleitung im tonalen Rahmen auf Basis von Tonika und Dominante oder durch Wiederholung eines einfachen Ostinatos. Mit der Technik Holding ist es ebenfalls möglich gewesen, ohne viele interaktive und dynamische Aktionen mit einem Kind in Beziehung zu treten und ihm Halt zu geben.

5.) „Dialoguing“ (ebd. 97 ff)

Eigene Beispiele: Ohne Worte konnte ein kleiner Dialog zwischen stillen Kindern entstehen, die sich mithilfe des Übergangobjektes „Instrument“ trauten, sich hörbar zu machen. Einer der Jungen spielte vor allem gerne auf der Trommel oder rief sogar in sie hinein. Darauf gab ich mit meinem Instrument Antwort, baute so einen Kontakt mit ihm auf. Bei sog. „Turn-taking dialogues“ (ebd. S.105) sind alle Arten von Dialog-Situationen (sich begrüßen, streiten, u. Ä.) vertonbar, in dem abwechselnd „gesprochen“ (gespielt) wird. Die Entstehung von musikalischen Dialogen mit Kindern kann spielerisch und behutsam aufgebaut werden, mit kleinen Lauten (Ah!/ Mmm), durch übertriebene Mimik, aber auch durch nonverbales Kommunizieren über die Instrumente. Einige jüngere Kinder haben besonders gut darauf reagiert, da sie in solchen Situationen nicht weniger fähig waren zu kommunizieren.

6.) **Accompaning** (ebd. 106 ff)

Eigenes Beispiel: Mit harmonischer Gitarrenbegleitung forderte ich die Kinder auf mit mir Musik zu machen, wiederholte mit der Gitarre eine Kadenz (D-Dur, G-Dur, A-Dur) und sang dazu „Wir machen jetzt Musik“ (Kap.8.2.5). Einige Kinder konnten sich schneller einfinden, mitzumachen, als andere, die gern individueller bleiben wollten oder es motorisch noch nicht gut nachmachen konnten, im Takt zu spielen.

9.4. Anwendbarkeit der Methodik von „Durch Musik zur Sprache“

Ein zentrales Thema der „DMzS“-Methodik weckte mein Interesse besonders.

Tüpker beschreibt im Handbuch, dass „[...] die einzelnen Kinder und die Gruppe selbst um die entwicklungsfördernde Richtung des Geschehens ‚wissen‘ und die Musiktherapeutin daher den Mut haben [...] [könne], sich von der Gruppe leiten zu lassen.“ (Tüpker 2009, S. 23).

Spontanes Handeln war mir durch praktische Erfahrungen in der Orff-Musiktherapie (Kinderzentrum München) bereits bekannt. Die Spontanität diente jedoch die Therapiezeit aufzulockern und dem Kind individuell zu begegnen. All dies fand stets im ritualisierten Ablauf statt. Mich interessierte die therapeutische Haltung sich „leiten zu lassen“ (ebd.), in dem einzig der Spielraum einladend für die Kinder bereitet wird und der Therapeut sich auf die eigene Intuition verlässt, wann die mitgebrachten Ideen in das Gruppengeschehen passen würden (vgl. Tüpker 2009, S. 23). Dabei ist der Rahmen durch „Vor-Gaben“ (ebd.) und eine „offene Strukturierung“ (ebd.) ausgerichtet, „für das, was sich zwischen den Kindern und der Musik und der Sprache und der Musiktherapeutin zu entwickeln beginnt.“ (ebd.) Im therapeutischen Spielraum bietet sich genug an, was den Kindern Halt und Ermutigung (vgl. ebd.) zum eigenen Erkunden und Ausprobieren gibt.

Einführung von neuen Musikideen und Spielliern erfolgte durch mich. Anschließend achtete ich, nach dem Konzept geschult, darauf, was die Kinder wiederholen wollten, nicht müde wurden wieder zu spielen und deshalb immer wieder einforderten. Beispiele dafür sind u.a. das Lied „Bruder Jakob“ samt dem Vorspiel („Alle Kinder schlafen“) (Kap.8.4.) und das Verstecken-Spiel (Kap.8.3.3.).

Mit der Zeit gewöhnte ich mich daran, dass die Spiele von den Kindern gewünscht wurden. Dann geschahen intensive Momente, bei denen die Bedürfnisse der Kinder gestillt wurden und sie Zufriedenheit ausstrahlten.

Während des Projektes hatte ich immer wieder das Gefühl, dass neue Einflüsse von der Gruppe nicht integriert werden wollten, die Kinder mit dem bekannten Repertoire genug hatten. Dabei stellte ich Schwierigkeiten fest, dass den Kindern, so schien es mir, eine gewisse Neugier und Wissbegier fehlte, sie wenig Interesse an neuen Liedern hatten.

In solchen Momenten hinterfragte ich meine intuitiven pädagogischen Fähigkeiten kritisch, verglich viel mit meiner Erfahrung aus Kindergartengruppen und heilpädagogischer Frühförderung. In meiner „Flüchtlingskindergruppe“ schien es anscheinend anders zu laufen.

Also war es nun wieder an mir, mich auch auf die Andersartigkeit der Gruppe einzulassen. Es machte mich frei im spontanen „geleiteten“ Umgang, als ich die Ansprüche losließ, mit vielen neuen Liedern schnelle Fortschritte im Wortschatz zu erreichen.

Der methodische Gedanke von „Durch Musik zur Sprache“, habe nach Tüpker (2009, S.24) die Besonderheit:

„Es gibt daher im Unterschied zur musikalischen Früherziehung kein Programm und wir gehen explizit davon aus, dass es in diesem Zusammenhang nicht darum geht, voranzukommen. Das heißt, es sollen nicht möglichst viele der Spiele durch geführt werden, sondern wir setzen eher auf Wiederholung dessen, woran die Kinder spontan ‚hängen bleiben‘, in dem Bewusstsein, dass dies das ist, was sie jetzt ‚brauchen‘ und aus der psychotherapeutischen Erfahrung heraus, dass es dann (und erst dann und im doppelten Sinne) ‚gut ist‘, wenn ein Spiel nicht mehr spannend ist oder spontan nicht mehr aufgegriffen wird.“ (ebd.)

Das half mir meinen Wertmaßstab zu verändern. Eine „gute“ Stunde war also besonders von vielen Wiederholungen, Aufgreifen der Rituale und nur ganz leichten Veränderungen geprägt.

9.5. Herausforderungen der praktischen Arbeit

An dieser Stelle möchte ich auf die markantesten Herausforderungen kurz eingehen, an denen ich wachsen durfte und durch die ich in meiner therapeutischen, pädagogischen und auch zwischenmenschlichen Erfahrung reicher wurde.

9.5.1. Der Raum

In Kap. 5.5. habe ich die Raumsituation bereits ausführlich erläutert.

Abschließend möchte ich reflektieren, dass es für mich sehr kräftezehrend war, die Gruppe zuleiten, solange sie noch im alten Mehrzweckraum voller Spielzeug stattfand.

Ich wurde erst durch die universitäre Intervisionsgruppe darauf aufmerksam gemacht, dass ich das Spielzeug besser miteinbeziehen sollte und somit nutzen könne, als mich gegen die damit verbundene Ablenkungsgefahr abzuarbeiten und die Kinder mit Verboten im gemeinsamen Tun zu stören.

Als ich die Gruppe in den Klassenraum verlegte, waren damit neue Ablenkungen (Tafel und Kreide) vorhanden. Bspw. konnte ich die Tafel besser miteinbinden, da sie sowohl als Mal- und Schreibfläche, als auch zum Versteckspiel für die Kinder interessant war. Ansonsten konnten sich die Kinder und ich im Klassenzimmer gut auf die Musik konzentrieren.

9.5.2. Kraft und Zeit

Schon bald merkte ich, dass es mich viel Kraft kostete, die Gruppenstunde durchzuführen, nachzubereiten und auch nachwirken zu lassen. Ich stellte fest, dass ich weitaus länger in der Einrichtung blieb um noch mit Familien in Kontakt zu kommen. Hierbei hörte ich ihnen zu und unterstützte sie bei einfacher Bürokratie und dem Lesen von Briefen. Ebenso blieb ich noch, um mich mit anderen Ehrenamtlichen des „offenen Spieletreffs“, der an meine Gruppe anschloss, auszutauschen oder mit den Kindern Radfahren zu üben, mit Straßenkreide zu malen oder sie auf der Schaukel anzuschubsen. All diese zusätzlichen Stunden möchte ich nicht missen, denn durch sie bildete sich eine wertvolle Beziehungsebene, die förderlich für das Projekt war.

Da ich donnerstags keine weiteren Termine hatte, war für all dies viel Zeitraum möglich. Ich fühlte mich jedoch auch nach vier Stunden, als hätte ich einen vollen Arbeitstag erlebt, lernte mit der Zeit, mehr auf mich zu achten, in dem ich mich nicht noch zwei weitere Stunden länger im „Offenen Treff“ verausgabte. Ich musste mir eingestehen, dass ich nicht mit allen Kindern musikalisch oder auch persönlich Zeit verbringen konnte, um die schwierige Lebenssituation etwas zu erleichtern. Doch ich merkte auch in der zweiten Projekthälfte im Jahr 2016, dass es allmählich für mich anstrengend wurde und ich mehr Termine durch Studium oder Beruf hatte. Auch fielen die sommerlichen Feiertage stets auf Donnerstage. Das Verschieben der Gruppentermine scheiterte nach ein paar Versuchen an der Kommunikation.

9.5.3. Gruppenbildung

Als ich die Entscheidung traf, das Angebot ausschließlich für die Altersgruppe der Kindergartenkinder anzubieten, schloss ich gleichzeitig die älteren und jüngeren Kinder aus. Hauptsächlich für die Schulkinder war dies oft Grund für Trauer, Wut und Rebellion. Bald machte ich für Geschwisterkinder hin und wieder Ausnahmen. Aber es blieb ein schwieriges Thema, denn ich litt unter der Entscheidung, da ich den großen Bedarf sah, auch den Grundschulkindern und Jugendlichen mit Musik eine Hobbyähnliche Ablenkung oder eine Möglichkeit zum kreativen Ausdruck zu geben. Hin und wieder bot ich den älteren Mädchen an, mit ihnen Gitarre zu spielen, doch dies ging aus Kapazitätsgründen nicht regelmäßig.

Da war ich sehr froh, als sich ab Mitte März 2016 eine kleine Gruppe von Musikpädagogikstudierenden meldete, die ebenfalls in der Einrichtung ehrenamtlich mitmachen wollten. Darauf hatte ich lange gehofft und viele Kommilitonen angesprochen. So legte ich den drei Kommilitonen nahe, etwas für die Schulkinder und jungen Erwachsenen anzubieten. Da sie mehr mit internationalen Liedern arbeiten wollten, bot sich dies gut an. Auch sie machten schon bald anstrengende Erfahrungen, scheiterten an zu geringer Teilnehmerzahl, da sich keine feste Gruppe unter den Jugendlichen und Erwachsenen bilden lies. Ich denke, dass mitunter der therapeutische Blick gefehlt haben könnte, die Menschen in ihren Bedürfnissen auch aufzufangen und zu halten (therapeutisches Containing). Ein reines Chorprojekt kann dies nur bis zu einem gewissen Grad an Stabilität und selbstständiger Belastbarkeit erreichen.

9.6. Selbstreflexion

In der persönlichen Reflexion beschreibe ich nun meine Erfahrung des „Weltenwechsels“ zwischen meinem Alltag und dem Flüchtlingsheim, meinen Umgang mit Nähe und Distanz, meine ehrenamtliche Verantwortung und Rolle, mein Abschiednehmen von den Kindern und gebe ein abschließendes Resümee zu meinem Projekt.

9.6.1. Der „Weltenwechsel“

Nach dem das letzte Lied verklungen, die Instrumente im Schrank verstaut und die Kinder wieder nach draußen zum Spielen rannten, erwartete mich ein Wechsel in den Münsteraner Wohlstandsalltag, den ich häufig wie einen Wechsel in eine andere Welt erlebte. Dass ich tatsächlich den „Dortmund-Ems Kanal“ überqueren musste, um wieder in meinen Stadtteil Mauritz zu gelangen, passt treffend zum Weltenwechsel. Ich erlebte den Übergang von einer zur anderen „Welt“ oftmals als befremdlich. In der Welt der Warendorfer-Straße, in der ich von jubelnden Kindern willkommen geheißen wurde, wurde ich mit viel Armut, Warten auf gerichtliche Lebensentscheidungen, anderen Kulturen und vielen herzlichen Begegnungen „konfrontiert“. Dies war für ein paar Stunden wöchentlich sehr eindrücklich, doch dann machte ich mich wieder auf meinen Heimweg in meine Welt. Denn dort lebte ich in einem unverdienten Privileg: voll Sicherheit und Vertrautheit, so manchem Luxus und Leichtigkeit. Für die Dauer des Projektes war ich eine Wanderin zwischen den Welten und brachte mit meinem Engagement eine Stunde „musikalische, heile Welt“ für die Kinder der Unterkunft.

9.6.2. Nähe und Distanz

In diesem Kapitel möchte ich meinen Umgang mit Nähe und Distanz und meine Gedanken schildern. Als ich bspw. die ersten Infozettel erstellte, überlegte ich lange, ob ich mit meinem vollen Namen unterschreiben sollte. Mir kam die Idee, mich etwas anonymer schützen zu wollen, um nicht an meinem Wohnort belästigt zu werden. So entschied ich mich anfangs dazu, nur meinen Rufnamen in Kurzform –Anna- zu nennen. Dies stellte sich als praktisch heraus, da die Kinder und Familien sich den kürzeren Namen gut merken konnten. Nach meinem genauen Wohnort, Nachnamen oder meiner Handynummer hat mich nie jemand unhöflich oder aufdringlich gefragt.

Erst nach einem Dreivierteljahr gab ich einer Mutter meine Handynummer aus organisatorischen Gründen. Denn vor Ostern war der Sozialarbeiter in Elternzeit gegangen und stand so als Koordinator und Ansprechpartner nicht mehr zur Verfügung.

Das im vorherigen Kapitel beschriebene Gefühl der „getrennten Welten“ wurde manchmal durch kurze Begegnungen außerhalb der Unterkunft unterbrochen. Dabei verlief alles gut und natürlich, ob in der Innenstadt, im Supermarkt oder beim Spaziergang. Sowohl die Natur, als auch die Stadt sind Lebensraum für alle Menschen und sollten auch allen zugänglich gemacht werden.

9.6.3. Ehrenamtliche Rolle

Nach den Erfahrungen eines knappen Jahres als Ehrenamtliche, kann ich zudem einige Unterschiede zum Wirken und Handeln im professionellen, therapeutischen Beruf machen. Im Ehrenamt bilden sich Beziehungen auch durch Gelegenheiten, wie gemeinsam Kaffee zu trinken. Dadurch betrete ich die Privatsphäre einer Familie. Eine gute Beziehung zwischen Helfern und Flüchtlingen kann leider auch Neid und Rivalität bei anderen hervorrufen, die nicht eingeladen oder nicht besucht werden. Ich musste lernen, nicht eine bestimmte Familie zu bevorzugen. Mehr als Kaffee oder ein Stückchen Kuchen, gemalte Bilder oder ein Stück selbst gebackenes Brot habe ich nie angenommen. Bei größeren Mahlzeiten wäre ich mir unsicher vorgekommen. Da ich kulturelle Gewohnheiten nicht kannte, habe ich mich, bestimmt (ungewollt) unhöflich verhalten, wenn ich eine Einladung abgelehnt habe.

Es war neu für mich, eine organisatorische Verantwortung für das Projekt und in dem Sinne auch die wöchentlichen Kontakte mit den Kindern zu übernehmen. In einer Situation fand ich mich überraschend als einzige Ehrenamtliche als Ausflugsbegleiterin wieder. Die anderen erschienen nicht zum Treffpunkt. So lag es an mir, die Fahrt zu einer Clown-Vorstellung im öffentlichen Nahverkehr mit 18 Personen zu bewältigen. Ohne meinen Einsatz hätten die Familien sich nicht auf den Weg gemacht und hätten das schöne Angebot nicht wahrgenommen.

Als ein Junge krank wurde, habe ich mich bemüht, die Familie zum Arzt zu begleiten. (Kap.6.2.7.) Diese Situation war ungewohnt für mich, da ich normalerweise außerhalb meiner Dienstzeit, keinen „Patienten“ zu einem (fremden) Arzt, begleitet hätte.

Bei all diesen Erfahrungen war mir die Supervision bei Frau Prof. Dr. phil. Tüpker, die Intervision mit einer kleinen Gruppe von Kommilitonen, sowie schulende Angebote der Freiwilligen Agentur Münster sehr wichtig. Von letzterer erfuhr ich erst gegen Ende des Projektes, bildete mich in kulturellen Themen und auch zum Thema Ehrenamt weiter.

9.6.4. Abschied nehmen

Die Entscheidung, mit dem Projekt aufzuhören und es abzuschließen, war für mich nicht einfach. Ich hatte das Projekt, welches auf zehn Stunden anfangs angedacht war, bis zur 37. Stunde fortgeführt. Da Ende des Semesters auch eine private Veränderung bevorstand und ich mich schon nach festen Stellen als Musiktherapeutin umsah, entschloss ich mich dazu, mit einem Abschlussfest diese wunderbare und intensive Zeit mit den Kindern zu beenden. Schon zuvor hatte es Abschiede durch abrupte Abschiebung oder hoffnungsfrohe Umzüge. Ich beschloss, für das Fest auch Geschenke zur Erinnerung zu gestalten und bastelte detailreiche Fotoalben mit Fotos und Liedkopien.

In der letzten Vorbereitungsphase erfuhr ich, dass eine Kommilitonin, Vera, nach einer Zeit im Ausland zurückgekehrt war und nun auch ebenfalls die DMzS-Weiterbildung beginnen wollte. Sie suchte genau zum richtigen Zeitpunkt nach einem Ort und einer Zielgruppe für ihr eigenes Projekt. Es gelang, dass ich Vera die Unterkunft zeigen konnte. Außerdem konnte ich ihr aus bestem Wissen und Gewissen empfehlen, ihr Projekt dort anzubieten. Es ergab sich zudem, dass sie als Ehrengast zum Abschlussfest kommen und sich einen kleinen Eindruck machen konnte, wie ich mit den Kindern gearbeitet habe.

Wir blieben noch in Kontakt und ich freute mich, von ihr zu hören. Besonders weil sie auch noch die Familie von Gharam dort kennenlernte und deren Entwicklung begleitete. Auch konnte ich sie in ein paar Situationen beraten, da sie vor ähnlichen Herausforderungen stand, wie ich am Anfang.

Meine Nachfolgerin hat ebenfalls ein ganzes Jahr in der Einrichtung eine DMzS-Gruppe mit musikpädagogischer und musiktherapeutischer Ausrichtung für viele neu ankommende Kinder angeboten.

9.6.5. Persönliches Resümee

Durch die intensiven Erfahrungen habe ich selbst mindestens so viel zurückbekommen, wie ich hatte geben können. Ich habe für meine Therapie mit Kindern viel gelernt und war über mein Durchhaltevermögen und meine Bereitschaft überrascht. Dabei bin ich in Geduld, nonverbalen Fähigkeiten, kreativen und kulturellen Inspirationen und ganz viel Menschlichkeit gewachsen.

Dass ich noch dazu meine Leidenschaft für Situationslieder erst vertiefen und auch noch in dieser Masterarbeit bearbeiten konnte, ist ein großes Geschenk. Auch in meinem Freundeskreis sorgen einige der Situationslieder als Ohrwürmer für heitere Gespräche. Die Lieder sind ein Teil von mir und haben für mich einen persönlichen Wert.

Mit meiner Studienzeit in Münster bin ich auch durch dieses Projekt und die Weiterbildung „Durch Musik zur Sprache“ reifer und versierter geworden, habe mehr vom Leben, vom Menschen und von der Musiktherapie erfahren.

Ich weiß nicht, ob `meine Kids` noch in den Fotoalben blättern oder die Melodien summen. Aber ich trage eine Hoffnung in mir, dass sie sich an unsere gemeinsame Zeit erinnern werden.

Mit dieser Arbeit habe ich auch die Beziehung zu den Kindern intensiv nachbearbeitet und mit den verbleibenden Kontakten und dem Material habe ich einen schönen Erinnerungsschatz. Ich wünsche den Kindern, dass sie zu selbstbewussten Menschen heranwachsen, die eine innerer Sicherheit (safe place) durch alle Lebenslagen hindurch trägt und die hin und wieder auch beim „Händewaschen“, an mich denken. Oder schmunzeln, wenn sie das Lied Bruder Jakob hören und an ihre Musiké denken.



Abbildung 73 Erinnerungen

10. Literaturverzeichnis

- Adamek, Karl: Elemente der Selbstorganisation durch Singen, in: Musik-Tanz- und Kunsttherapie. 1(3) (1990), S. 125-132.
- Adamek, Karl (1997): Singen als Alltagsbewältigung. In Gembbris, Heiner/ Kraemer Rudolf-Dieter/ Georg, Maas (Hg.): Singen als Gegenstand der Grundlagenforschung. In: Musikpädagogische Forschungsberichte 1996. Forum Musikpädagogik Bd. 27. Augsburg: Wißner.
- Adamek, Karl (2001). Singen- Die eigentliche Muttersprach aller Menschen. Online verfügbar unter <http://www.karladamek.de/files/pdf/Forschung/Singen-die-eigentliche-Muttersprache-des-Menschen.pdf> letzter Zugriff am 11.04.2018 um 17:30 Uhr.
- Adamek, Karl (2003): Singen als Lebenshilfe. Zur Empirie und Theorie von Alltags-bewältigung. Plädoyer für eine „Erneuerte Kultur des Singens“. Münster, New York: Waxmann.
- Alpers, Georg W. (2005): Ressourcenorientierung. Focusing on Resources. In: Petermann, Franz (Hg.): Handbuch der Klinischen Psychologie und Psychotherapie. Göttingen, Bern, Wien [u.a.]: Hogrefe (Handbuch der Psychologie, 1), S. 334–342.
- Austin, Diane (2008): The theory and practice of vocal psychotherapy. Songs of the self. London, Philadelphia: Jessica Kingsley Publishers.
- Baker, Felicity; Wigram, Tony (Hg.) (2005): Songwriting. Methods, techniques and clinical applications for music therapy clinicians, educators, and students. London: Jessica Kingsley Publishers.
- Benz, Maria; Scholtes, Kerstin (2012): Von der normalen Entwicklungskrise zur Regulationsstörung. In. Cierpka, Manfred (Hg.): Frühe Kindheit 0 - 3. Beratung und Psychotherapie für Eltern mit Säuglingen und Kleinkindern. Berlin: Springer.
- Bruscia, Kenneth E. (1987): Improvisational models of music therapy. Springfield, Ill., U.S.A.: C.C. Thomas.
- Bruscia, Kenneth E. (1998): Dynamics of music psychotherapy. Phoenixville: Barcelona Publishers.
- Eppenstein, Thomas; Ghaderi, Cinur (2016): Perspektiven auf Flüchtlinge und Fluchtdynamiken - Eine Einführung. In: Cinur Ghaderi und Thomas Eppenstein (Hg.): Flüchtlinge. Multiperspektivische Zugänge. Wiesbaden:Springer Science and Business Media; Springer VS.
- Gahleitner, Silke Brigitta; Katz-Bernstein, Nitza; Pröll-List, Ursula (2013): Das Konzept des "Safe Place" in Theorie und Praxis der Kinder- und Jugendlichenpsychotherapie. In: Resonanzen, E-Journal biopsychosoziale Dialoge in Psychotherapie, Supervision und Beratung (02/2013), S. 165–185. Online verfügbar unter <http://www.resonanzen-journal.org/article/view/237/166> letzter Zugriff am 11.04.2018 um- 17:40 Uhr.
- Ghaderi, Cinur; Eppenstein, Thomas (Hg.) (2016): Flüchtlinge. Multiperspektivische Zugänge. Wiesbaden: Springer Science and Business Media; Springer VS.
- Grossmann, Klaus E.; Grossmann, Karin (Hg.) (2009): Bindung und menschliche Entwicklung. John Bowlby, Mary Ainsworth und die Grundlagen der Bindungstheorie. 2. Aufl. Stuttgart: Klett-Cotta.
- Hartogh, Theo (2003): Prä- und perinatale Erinnerungen und ihr musiktherapeutischer Zugang. Eine kritische Analyse. In: Musik-, Tanz und Kunsttherapie 14 (4), S. 167–176.
- Kolar-Borsky, Agnes (2013): Singing about you and me. Situation songs and their use in pediatric Music Therapy. Institut for Kommunication, Aalborg Universitet.
- Kolar-Borsky, Agnes: Situationslieder in der Musiktherapie mit Kindern. Situation songs in music therapy with children. In: Musiktherapeutische Umschau 37 (2016) (4), S. 360–369.
- Lebiger-Vogel, Judith (2016): Emotional Availability in der frühen Elternschaft. In: Leuzinger-Bohleber/ Marianne, Judith Lebiger-Vogel und Patrick Meurs (Hg.): Migration, frühe Elternschaft und die Weitergabe von Traumatisierungen. Das Integrationsprojekt 'ERSTE SCHRITTE'. 1. Aufl. Stuttgart: Klett-Cotta, S. 305–316.
- Lutz Hochreutener, Sandra (2009): Spiel - Musik - Therapie. Methoden der Musiktherapie mit Kindern und Jugendlichen. (Praxis der Musiktherapie, Bd.1). Göttingen [u.a.]: Hogrefe.

- Oldfield, Amelia; Franke, Christine (2005). Improvised Songs and Stories in Music Therapy Diagnostic Assessments at a Unit for Child and Family Psychiatry. A Music Therapist's and a Psychotherapist's Perspective. In: Baker, Felicity/Wigram, Tony (Hg.). *Songwriting. Methods, Techniques and Clinical Applications for Music Therapy Clinicians, Educators and Students*. London & Philadelphia: Jessica Kingsley Publishers.
- Oldfield, Amelia (2006): Interactive Music Therapy in Child and Family Psychiatry. Clinical Practice, Research and Teaching. London: Jessica Kingsley Publishers Ltd.
- o.V. Europäisches Parlament und Rat der Europäischen Union (26.06.2013): Richtlinie 2013/33/EU des Europäischen Parlaments und des Rates vom 26. Juni 2013 zur Festlegung von Normen für die Aufnahme von Personen, die internationalen Schutz beantragen (Neufassung). Aufnahmerichtlinie. Online verfügbar unter <https://www.easo.europa.eu/sites/default/files/public/Reception-DE.pdf> letzter Zugriff am 11.04.18 um 17:35 Uhr.
- o.V. Münster Stadt (2017): Geflüchtete Menschen in Münster – Handlungskonzept. Online verfügbar unter http://www.stadt-muenster.de/fileadmin//user_upload/stadt-muenster/50_sozialamt/pdf/fluechtlingskonzept_2017.pdf zuletzt geprüft am 11.04.2018 um 18:00 Uhr.
- o.V. UNHCR (1951): Genfer Flüchtlingskonventionen. Abkommen über die Rechtsstellung der Flüchtlinge vom 28.Juli 1951. Online verfügbar unter http://www.unhcr.org/dach/wp-content/uploads/sites/27/2017/03/GFK_Pocket_2015_RZ_final_ansicht.pdf, zuletzt geprüft am 07.04.2018.
- Pahl, Christine; Koch-Temming, Hedwig (2005): Musiktherapie mit Kindern. Grundlagen-Methoden-Praxisfelder. 1. Aufl. Bern: Verlag Hans Huber, Hogrefe AG.
- Seedorf, Thomas (1994): Art. Stimme; Singstimme. In: MGG. Sachteil Quer-Swi (Bd.8). (S. 1427). Kassel: Bärenreiter
- Sobotta, Gitta (2017): Bertha-von-Suttner-Patz. "Ankommen" und dann? Flucht und psychische Gesundheit II. PSAG Psychosoziale Arbeitsgemeinschaft. Düsseldorf: 04.07.2017.
- Stegemann, Thomas (2007): Lieder in der Musiktherapie mit Kindern. In: Praxis der Kinderpsychologie und Kinderpsychiatrie 56 (1), S. 40–58.
- Trüün, F. (2012). Komm, sing mit mir. Denn jedes Kind kann singen lernen. [u.a.], Stuttgart: Carus; Reclam.
- Tüpker, Rosemarie (2009): Durch Musik zur Sprache. Handbuch. Münster: Institut für Musikwissenschaft und Musikpädagogik. Norderstedt: Books on Demand GmbH.
- Voigt, Melanie; Pahl, Christine (2007): Die Orff-Musiktherapie als kinderzentrierte und entwicklungsfördernde Musiktherapie. In: Ursula Stiff/ Rosemarie Tüpker (Hg.): *Kindermusiktherapie. Richtungen und Methoden*. 1. Aufl. Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht.
- Wigram, Tony (2004): *Improvisation. Methods and techniques for music therapy, clinicians, educators and students*. London, Philadelphia: Jessica Kingsley.
- Wigram, Tony; Baker, Felicity (2005): *Songwriting as Therapy*. In: Baker, Felicity/ Wigram, Tony (Hg.). *Songwriting. Methods, Techniques and Clinical Applications for Music Therapy Clinicians, Educators and Students*. London & Philadelphia: Jessica Kingsley Publishers.
- Zito, Dima (2016): Flüchtlinge als Kinder - Kinderflüchtlinge. In: Cinur Ghaderi und Thomas Eppenstein (Hg.): *Flüchtlinge. Multiperspektivische Zugänge*. Wiesbaden: Springer Science and Business Media; Springer VS.
- Zurek, Gisela (2017): Bertha-von-Suttner-Patz "Vom Überleben ins Leben kommen" - Psychosoziale Handlungsstrategien in der Ambulanz für Gewaltpfifer. Flucht und psychische Gesundheit II. PSAG Psychosoziale Arbeitsgemeinschaft. Düsseldorf: 04.07.2017.

Broschüren und Flyer:

Bundesjugendkuratorium (BJK) (2016):

Stellungnahme „Kinder und Jugendliche auf der Flucht: Junge Menschen mit Ziel.

Bundespsychotherapeuten Kammer (2016):

Broschüre. Ratgeber für Flüchtlingshelfer – Wie kann ich traumatisierten Flüchtlingen helfen?.

Zertifikatslehrgang- Westfälische Wilhelms-Universität (2013):

Durch Musik zur Sprache. Flyer zur Weiterbildungsvorstellung, Münster

Homepage:

Bürgerinitiative Flüchtlingshilfe Münster Ost:

<http://www.fluechtlingshilfe-muenster-ost.de> letzter Zugriff am 11.04.18 um 19:30 Uhr.

11. Erklärung

Hiermit versichere ich, dass ich die vorliegende Arbeit selbstständig verfasst und keine anderen als die angegebenen Hilfsmittel benutzt habe. Alle Stellen, die dem Wortlaut oder Sinn nach anderen Werken entnommen sind, habe ich in jedem einzelnen Fall unter genauer Angabe der Quelle deutlich als Entlehnung kenntlich gemacht.

Altensteig, den 14.04.2018

Anna-Katharina Winkelmann

12. Anhang

USB-Stick mit den in dieser Arbeit beschriebenen Videosequenzen.

Übersicht der Videoszenen chronologisch im Sinne des inhaltlichen Aufbaus:

Nr.	Liedtitel	Stunde	Datum	Tonart mit Wechseln	Dauer in Minuten
1	Tierkinder und Tiermama-Spiel	21	11.02.2016	E-Dur, G-Dur	16:40
2	Händewaschen (Bps. 1)	02	17.09.2015	Des-Dur	01:31
3	Händewaschen (Bsp. 2)	11	26.11.2015	F-Dur, Cis-Dur	02:47
4	Händewaschen (Bsp. 3)	20	04.02.16	H-Dur, Cis-Dur	02:16
5	Händewaschen (Bsp. 4)	23	24.02.2016	D-Dur, Eb-Dur	03:05
6	Händewaschen (Bsp. 5)	24	03.03.2016	E-Dru, D-Dur	04:13
7	Händewaschen (Bsp. 6, Abschlussfest)	37	28.07.2016	ca. D-Dur	05:46
8	Ja heja ho (Bsp. 1)	02	17.09.2015	Fis-Dur, G-Dur	05:43
9	Ja heja ho (Bsp. 2)	05	08.10.2015	Fis-Dur, E-Dur	03:59
10	Ja heja ho (Bsp. 3)	11	26.11.2015	G-Dur, Fis-Dur	03:06
11	Ja heja ho 4 (Bsp. 4, Kurzfassung)	20	04.02.2016	G-Dur, Es-Dur	01:49
12	Wir machen heut Musik	23	24.02.2016	D-Dur	04:33
13	Wir machen jetzt Musik (Abschlussfest)	37	28.07.2016	D-Dur	10:34

14	Bruder Jakob und Gitarre spielen	10	19.11.2015	E-Dur, D-Dur	02:54
15	La la la, wir machen jetzt Musik	6	21.10.2015	G-Dur	02:59
16	Bewegungslied „Wer will heut alle Musiker sehen“	2	17.09.2015	G-Dur	03:03
17	Spielen& Hinsetzen	18	21.01.2016	u.a. E-Dur	13:31
18	Wo sind die Kinder 1 (erste Idee)	6	21.10.2015	Ca. G-Dur	00:47
19	Bruder Jakob (Versuch international) Teil 1	3	24.09.2015	G-Dur	03:56
20	Alle Kinder schlafen+ Bruder Jakob 1	3	24.09.2015	G-Dur	05:39
21	Alle Kinder schlafen+ Bruder Jakob 2	10	19.11.2015	D-Dur	04:04
22	Bruder Jakob solistisch frei gesungen	11	26.11.2015	frei (E-Dur)	01:19
23	A.K.s. + BJ 3 (Abschlussfest)	37	28.07.2016	E-Dur	09:40
24	Aufräumen 1	3	24.09.2015	F-Dur	00:57
25	Aufräumen 2	5	08.10.2015	Es-Dur	00:45
26	Aufräumen 3	30	20.05.2016	D-Dur	00:25
27	Wir machen ein Fest	37	28.07.2016	D-Dur	02:55
28	Auf Wiedersehen 1	21	11.02.2016	E-Dur	01:01
29	Auf Wiedersehen 2	23	24.02.2016	~Fis-Dur	01:23

30	Auf Wiedersehen (Abschlussfest)	37	28.07.2016	Fis-Dur	03:50 15
----	---------------------------------	----	------------	---------	----------

Elternbrief 1 in deutscher, englischer und albanischer Sprache mit Einverständniserklärung

   	<p>Elternbrief 1 in deutscher, englischer und albanischer Sprache mit Einverständniserklärung</p> <p>Münster, Oktober 2015</p> <p>Einverständniserklärung für die Verwendung von Fotos und/oder Videos - Für die Eltern/Erziehungsberechtigten:</p> <p>Mein Name ist Anna Winkelmann und ich bin Studentin hier in Münster. Seit ein paar Wochen biete ich ein Musikprojekt für Kinder in Ihrer Unterkunft an. Hiermit möchte ich Ihnen einige Informationen zur Gruppe geben.</p> <p>Termin: 14:15 - 15:00 Uhr (donnerstags)</p> <p>Mein Name ist Anna Winkelmann und ich bin Studentin hier in Münster. Seit ein paar Wochen biete ich ein Musikprojekt für Kinder in Ihrer Unterkunft an. Hiermit möchte ich Ihnen einige Informationen zur Gruppe geben.</p> <p>Ihr Kind darf in einer kleinen Gruppe mit anderen gleichaltrigen Kindern Musik auf unterschiedlichen Instrumenten machen, schöne Kinderlieder singen und tanzen. Gemeinsam machen wir auch Musik aus Ihrem Heimatland und versuchen auf vielen Sprachen zu singen! Jeder ist willkommen! Dabei versuchen wir auch Deutsch zu lernen, das kann durch die Musik leichter für Ihr Kind sein und wird Ihrem Kind nützlich sein.</p> <p>Bitte erklären Sie Ihrem Kind folgende beiden Regeln:</p> <ul style="list-style-type: none"> ❖ Wir wollen Freunde sein, die Kinder dürfen sich gegenseitig nicht verletzen! ❖ Die Instrumente sind für alle da! ❖ Wir teilen untereinander und wir machen Instrumente nicht kaputt! <p>Für die Zeit der Musikgruppe, wäre es gut, wenn Ihr Kind ohne Unterbrechung im Raum bleiben kann, gerne laden wir für einen besondern „Eltern-Konzert“ ein und zeigen was wir können! (Der Termin wird noch bekannt gegeben.)</p> <p>Das Projekt „Durch Musik zur Sprache“ bietet ich Ihrem Kind regelmäßig an und möchte meine Erfahrungen gerne in anonymisierten Formen für mein Studium Musiktherapie verwenden. Anbei liegt eine Einverständniserklärung für die Verwendung von zukünftigem Bild/ Videomaterial bei, da ich gerne für mein Studium, meine Master-Arbeit oder Vorträge über das Projekt „Durch Musik zur Sprache“ davon Gebrauch machen möchte.</p> <p>Vielen Dank für Ihr Verständnis, Mit freundlichen Grüßen,</p>
--	---



Münster, October 2015

Consent for the use of photos and / or videos

Dear Parents of

My name is Anna Winkelmann and I am a student from Münster.

Since a few weeks I am offering a music group for some kids from this camp. I would like to give some information about the group:

Date: 02:15 – 03:30 pm (on Thursdays)

Your child may enjoy the small group with other children of the same age with a lot of music on different instruments, singing songs and dancing.

We are happy to make music from different countries and try to sing in many languages!

Everyone is welcome! We also try to learn German, which may be easier for your child through music and this may be useful for your child.

Please speak with your child about the following two rules:

❖ We want to be friends, children must not hurt each other!

❖ The instruments are there for everyone!

We share with each other and we do not break any instruments!

For the period of the music group, it would be good if your child is able to stay inside the room, some day we are happy to invite you for a special „Concert for Parents“ and show what we do! (Date will be announced.)

The project "Through Music to language" is offered by me to your child on a regular basis and I would like to use my experiences from here in an anonymous form for my university subject music therapy.

Enclosed is a letter of agreement for the use of future image / video material I would like to use for my studies, my master's thesis or presentations of the project "Through Music to language".

Thank you for your understanding,

Best regards,

I hereby agree that the photos and / or videos of the music group of the project "Through music to language" (Fluchtlingseinrichtung, Warendorfer Straße 265, 48157 Münster) on / in which my son / daughter: _____ (First name, last name) can be seen,

may be used by Anna Winkelmann for the following purposes:

Serve publication as part of her master's program Music Therapy at the Westfälische Wilhelms University of Münster, the continuing "Through music to language" and its resulting documents (i.e. Master's Thesis) and the presentation of the musical project even at a later date.

This consent may at any time - be revoked and applies elsewhere indefinitely - even partially.

I do not agree to the publication of the photos of my child.

Date, Place _____
Signature parents/ legal guardians _____

<p>Münster, Nëntor 2015</p> <p>Të nderuar prindër të</p> <p>Emri im është Anna-Katharina Winkelmann. Unë jam studente në Münster. Prej disa javësh ofroj një projekt muzikor përfëmijë në stëthimin tuaj. Përmes kësaj letrë duar t'ju jep disa informacione mbi grupin muzikor.</p> <p>Takimi: Ora 14:15 – 15:00 (të enjteve)</p> <p>Fëmija juaj mund të luaj muzikë me instrumente të ndryshme me fëmijë të tjere bashkëmoshatar, do të ketë këndim dhe kercim me këngë fëmijësh. Me gjithë qef luajmë edhe muzikë nga vendi juaj i originisë dhe përpinqimi të këndojmë në gjuhë të ndryshme. Gjithashtu përpinqimi të mësuar më gjermanisht, kjo mund të jetë më e lehtë nëpërmjet muzikës dhe e dobishme përfëmijën tuaj.</p> <p>Ju lutem shpjegojni fëmijës tuaj rregullat e mëposhtme:</p> <ul style="list-style-type: none"> ❖ Ne duam të bëhemini miq, fëmijët nuk duhet grindën me njëri-tjetrin! ❖ Instrumente ka përfëmijët e gjithë! ❖ Ne do t'i ndajmë me njëri-tjetrin dhe instrumentet muzikore nuk duhet të dëmtohen. 	<p>Miratimi përfundimini e fotove ose videove</p> <p>- Për prindër / kujdestaret e fëmijës.</p> <p>Deklaroj që jam dakort, që fotot ose videot e grupit muzikor të projektit "Nëpërmjet muzikës tek gjyha" (Strehimi përfugjatë, Warendorfer Straße 205, 48157 Münster) ku mund të shihet dijal im / valza im: _____ (Emrë Mbiemër) lejohet të përdoren nga Anna-Katharina Winkelmann përf qëllimet e mëposhtme:</p> <p>Publikimi në kuadër të studimeve të saj master përf terapi muzikore në Westfälischen Wilhelms Universität – Münster, përf redukmin „Nëpërmjet muzikës tek gjyha“ dhe dokumentet, që mund t'i shërbinjë (ndëri të tjera teza e mastent) e përf kualifikimin (specializimin) e saj të mëtejshëm e për prezantimin e projektit muzikor në një kohë të mëvonshme.</p> <p>Ky miratim mund të kundërshtohet / të tërmijet në çdo kohë ose pësërshtet dhe përmbytje vjen pa limit kohor.</p> <p><input type="checkbox"/> Unë nuk jep miratimin tím përf publikimin e materialeve pamore të fëmijës tím.</p>
<p>Nënshtërimi i printit</p> <hr/> <p>Data, Vendi</p>	<p>Gjatë kohës përf grupin muzikor, do të ishte mirë, që fëmija juaj të qëndroj pa ndërpjereje në dhomë. Me kënaqësi ju ftojmë përf një koncert të veçantë përf prindër dhe ju tregojmë çfarë jemi në gjendje të luajmë! (Takimi do bëhet i ditur.)</p> <p>Projekti „Nëpërmjet muzikës tek gjyha“ i ofrohet rregullisht fëmijës suaj dhe unë duar t'përdor eksperiençen time në këtë fushë në formë anonime përf studimet e mia mbi terapinë muzikore.</p> <p>Faleminderit përf mirëkuptimin,</p>



An diese Stelle möchte ich ein „Ständchen“ setzen:

Danke an alle, die mit mich während der letzten Jahre begleitet haben und mit „musiziert“ haben, dass diese große Master-Komposition so klangvoll werden konnte.

Danke Mama & Papa, für eure unendliche Unterstützung in den letzten acht Jahren MT-Studium! Ihr wart für mich da und habt mir den Rücken frei gehalten!
Danke für jedes Zugticket aus der Ferne nach Hause und sooo viel mehr! ☺

Danke Frau Prof. Rosemarie Tüpker, für die intensiven und lehrreichen Erfahrungen des Masterstudiums. Ich habe sehr gerne bei Ihnen studiert! Sie kamen auf die Idee, dass die Weiterbildung DMzS etwas für mich sein würde und boten mir eine geniale Chance mit der Hiwi Stelle an! Dazu noch die Unterstützung mit Instrumentarium und sogar Teppichfliesen ☺ Ich glaube ich lern nie aus, bin aber heilfroh, dass die Masterarbeit nun bei Ihnen in guten Händen liegt.

Danke auch an Herrn **Dr. Bernd Reichert**, dem ich meine Arbeit ebenfalls anvertraue. Über die praktischen Kurse auf der Station bei Ihnen, habe ich erneut erfahren, dass ihr Musiktherapie-Herz für Kinder und Jugendliche und ganz viel MUSIK schlägt!

Danke Anja, für die Intervision, sisterhood und den Blick auf die mus. Nötchen!

Danke an alle meine kleinen Freunde der Musiktherapiegruppe!!!

Ein letzter Dank noch an alle, denen ich meine ganzen Situationslieder vorsingen durfte! Ihr habt die Ohrwürmer-Infektion überlebt!
An „Händewaschen“ werdet ihr euch bestimmt für immer und ewig erinnern!

Gott sei Dank, jetzt ist's aber genug!
...mir fällt bestimmt ein Situationslied ein, wenn wir uns sehen! ☺

finale allegro.