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
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
      8.2.4. 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
9.5. 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. Selbsterflexion ...................................................................................... 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 Flüchtlingszuzüge 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 ............................................ 21
Abbildung 8 Instrumentenschrank Nr. 1 ....................................................... 22
Abbildung 9 Klassenzimmer ........................................................................ 23
Abbildung 10 Genügend Musik-Spielraum .................................................. 23
Abbildung 11 Instrumentenschrank Nr.2 ...................................................... 23
Abbildung 12 Socken-Handpuppe ............................................................... 29
Abbildung 13 Ausmalbild Gitarre .................................................................. 30
Abbildung 14 Emotionskarten ..................................................................... 30
Abbildung 15 Alaa und Bild ........................................................................ 31
Abbildung 16 Sultan mit Mutter ................................................................... 32
Abbildung 17 Mahmoud mit Trommel ........................................................ 33
Abbildung 18 Hovo und Clown Bild ........................................................... 34
Abbildung 19 Seldy ..................................................................................... 35
Abbildung 20 mit Anna und Mariam ........................................................... 35
Abbildung 21 Angela mit Bruder ................................................................. 35
Abbildung 22 Enxhull und Erita .................................................................. 36
Abbildung 23 Mhar und Xatun .................................................................... 36
Abbildung 24 Fallcolloquium Entwicklungsüberblick .................................. 37
Abbildung 25 Geschwister im Musikprojekt ............................................... 38
Abbildung 26 Amar mit Mutter ................................................................... 38
Abbildung 27 .............................................................................................. 44
Abbildung 28 .............................................................................................. 45
Soweit nicht anders angegeben, wurden die Abbildungen und Tabellen von der Verfasserin angefertigt.
1. Einleitung


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 Ausdrucksmitte 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


Mit derartigen Bezeichnungen wurde unter der mitteleuropäischen Bevölkerung sowohl Empathie, als auch Abgrenzung erzeugt, die entweder zu Unterstützungsbereitschaft, 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 Rechterminus „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 begehrt 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)).


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


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.


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


„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 B PtK 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).


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 […].<<<“

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


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.


Der Stellungnahme „Kinder und Jugendliche auf der Flucht: Junge Menschen mit Ziel“ (2016) des Bundesjugendkuratoriums (BKJ) 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 gesellschaftlicher 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)


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**


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.


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 Spielliedern 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


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


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:


Auch Kenneth E. Bruscia gibt „synchronizing“ (Bruscia 1987, S. 416) als eine der 64 empathischen Improvisationstechniken der Musiktherapie an. Synchronisierung bedeute 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.


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).


Andreas Wölfl weist auf die heilsamen Kräfte des Singens hin:


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.).


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 Lebenselementen benutzen zu können.

Anschließend folgt nun die Erläuterung der vorbereitenden Weiterbildung zum praktischen Teil dieser Masterarbeit.
4. „Durch Musik zur Sprache“ - Weiterbildung


Die Westfälische Wilhelms-Universität Münster informiert Interessierte:


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


Nachfolgend möchte ich einen Einblick in die Flüchtlingssituation in Münster gegeben:
5.1.1. Informationen der Stadt Münster


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


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


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

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.


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


5.3.1. Kennenlernen der Unterkunft


5.4. Elternarbeit


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 Eltern waren.

Mit dem Sozialarbeiter suchte ich das Gespräch, um die Ziele meines Projektes zu besprechen. Im Anschlusswendete 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.


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 Annerkennung 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

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 gesamte Gruppenstunde. Also dachte ich über räumliche Veränderungen nach, denn mir war klar, dass ein Verbot von Spielsachen überhaupt nicht realisierbar wäre.

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 Spielegruppe, 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

Die Zusammensetzung der Instrumente ist wie folgt:


Abbildung 11 Instrumentenschrank Nr.2

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


Abbildung 12 Socken-Handpuppe  Abbildung 13 Ausmalbild Gitarre  Abbildung 14 Emotionskarten
6. Die Gruppe


6.1. Etablierung einer festen Gruppe


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


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 Alaas 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.

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

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.


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.


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 überrumpeltes 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

Im Wohnraum gegenüber dem Klassenzimmer lebte eine weitere armenische Familie, Mutter und Vater, die dreizehnjährige 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.


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.


6.2.4. 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.

6.2.4. Anna


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.


6.2.5. Angela

6.2.6. Enxhull & Erita


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

6.2.7. Mhar & 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.


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.


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.


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“.

6.2.8. Gharam


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).


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 Trauen 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.


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.


Abbildung 26 Amar mit Mutter
6.2.9. Elma


6.3. Veränderungen und Umbrüche der Gruppe


6.4. Überblick der Spiele und Lieder, Themen


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 niederlegten 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).


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)


a) Inspiration


Hovo ist in diesem spielerischen Moment ganz gelöst und aufgedreht, traut sich frei lachend, seinen Soundshape auf meinen Rücken zu legen, was eine Überraschungsweise 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 Mauseöhle, repräsentierten. Vom Herumlaufen könnten sich die Kinder dort, auf ihrem Teppich, gut erhölen.
a) Inspiration (Nr.2)

b) Mich leiten lassen

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.

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)


![Abbildung 28](image)

---

e 2) Prüfen durch Beobachtung und Nachfrage


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 aufreißend, 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.).]


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.


8. **Zentrale Situationslieder der Gruppe**


8.1. Händewaschen


Abbildung 29

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.


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, dass die Kinder schon froh das Lied „Hände waschen“ zur Begrüßung sangen, 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 vorsangen. 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 ansang, während sie mit ihrer Tochter 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


8.1.2.3. Motivation aufrechterhalten

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


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


8.1.2.5. Händewaschen Beispiel 3


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 Nachbarnkind, der „kleinen Anna“ fragt und erkläre, dass wir sie Zuhause (gemeint ist Zimmer) nicht angetroffen haben, sie jedoch ggf. nachkommen wird.


8.1.2.6. Händewaschen Beispiel 4


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](image)

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](image)

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.**

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 Naseputzen 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 begehren 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 ansprizte, 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.
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


![Musiknoten](image)

Abbildung 34


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.
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.


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:

![Musiknotenbild](image)

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.


8.2.3. Jaheja ho Beispiel 3


8.2.4. Jaheja ho Beispiel 4


Abbildung 37 Beispiel 4 Refrain
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:

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.

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

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.


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, musische 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.


\[
\begin{align*}
&\text{D} && \text{A} && \text{D} \\
&\text{Bruder} && \text{Jakob} \\
&\text{E} && \text{B} && \text{E} \\
&\text{Der} && \text{Enx-hull spielt Gitarre, (der)} && \text{tar re} && \text{la la la.}
\end{align*}
\]

Abbildung 43

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“


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 Rituallieder 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 bestimmend 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](image)

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 Musikmachen 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:

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 strengerem Ausdruck in der Stimme während des Singens, da ich ihm signalisieren möchte, dass er weiter mitmachen soll. Ich beobachte die Situation weiter.


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):

Abbildung 47

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?


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 Verzögerung, 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.


Mir fiel spontan das Kinderlied „Wer will fleißige Handwerker sehen“ ein. So entstand folgende bewegungsfreudige Variation:
Abbildung 48


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


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.

Abbildung 50


Abbildung 51


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).


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


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.


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.

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:

Abbildung 59


[Music notation]

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


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.

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.


Abbildung 61 Liedkarte Bruder Jakob


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

Abbildung 62
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:

Enxhull reagierte deutlich aufgeregter, stand schon bei „hörst du nicht die Glocken“ auf, es schien ihm 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.


8.4.2. Bruder Jakob Beispiel 2


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**


![Musiknoten](image)

**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


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

8.5. Aufräum-Lied


![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 Rufterz hatte Aufforderungscharakter.


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.
8.5.3. Aufräum-Lied Beispiel 3


Abbildung 69
8.6. Wir machen ein Fest


(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 heute ein Fest! Wir Fest! Wir Fest!

1. Die Mamas sind da, und der Onkel ist da, alle sind da! Wir machen heute ein Fest! Wir Fest!

2. Die Marjam ist da, und die Angela ist da, die Ghararam ist da und auch die Radda ist da. Und Joanna ist da, und die Anna ist da, und der Mahmoud ist da! Wir machen heute ein Fest! Wir Fest!

3. Die Nicola ist da, und der Amar ist da, und die Lucine ist da, und der Sultan ist da! Wir machen heute ein Fest! Wir Fest!

Abbildung 70
8.7. Abschiedslied „Auf Wiedersehen“


8.7.1. Auf Wiedersehen Beispiel 1


Abbildung 71
8.7.2. Auf Wiedersehen Beispiel 2


8.7.3. Auf Wiedersehen Beispiel 3


9. Reflexion

Die Reflexion dieser Arbeit gliedert sich in 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. aufgeworfene Fragestellung nachgegangen werden, ob ein musiktherapeutisches Musikprojekt für Flüchtlingskinder über eine Sprachförderung hinaus als psychosoziale Unterstützung angesehen werden kann.

1. Sicherheit herstellen


**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


**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 erfuhr 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 musische Sprachförderung und die kreativ und spielerisch unterstützte Interaktion für die Kinder eine stärkende Rolle gespielt.
9.2. Reflexion musiktherapeutischer Interventionen


„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 offener 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


„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 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.)


9.3. Reflexion von Improvisation und Begleitung in der Gruppe


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)


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

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


5.) „Dialoguing“ (ebd. 97 ff)

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 […] [können], 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 Spielliedern 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.


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 durchgeführt 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.


9.5.2. Kraft und Zeit


**9.5.3. Gruppenbildung**


9.6. Selbstreflexion


9.6.1. Der „Weltenwechsel“


9.6.2. Nähe und Distanz

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.


9.6.3. Ehrenamtliche Rolle


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


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


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.


Abbildung 73 Erinnerungen
10. Literaturverzeichnis


Ghaderi, Cinur; Eppenstein, Thomas (Hg.) (2016): Flüchtlinge. Multiperspektivische Zugänge. Wiesbaden: Springer Science and Business Media; Springer VS.


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:

<table>
<thead>
<tr>
<th>Nr.</th>
<th>Liedtitel</th>
<th>Stunde</th>
<th>Datum</th>
<th>Tonart mit Wechseln</th>
<th>Dauer in Minuten</th>
</tr>
</thead>
<tbody>
<tr>
<td>1</td>
<td>Tierkinder und Tiermama-Spiel</td>
<td>21</td>
<td>11.02.2016</td>
<td>E-Dur, G-Dur</td>
<td>16:40</td>
</tr>
<tr>
<td>2</td>
<td>Händewaschen (Bsp. 1)</td>
<td>02</td>
<td>17.09.2015</td>
<td>Des-Dur</td>
<td>01:31</td>
</tr>
<tr>
<td>3</td>
<td>Händewaschen (Bsp. 2)</td>
<td>11</td>
<td>26.11.2015</td>
<td>F-Dur, Cis-Dur</td>
<td>02:47</td>
</tr>
<tr>
<td>4</td>
<td>Händewaschen (Bsp. 3)</td>
<td>20</td>
<td>04.02.16</td>
<td>H-Dur, Cis-Dur</td>
<td>02:16</td>
</tr>
<tr>
<td>5</td>
<td>Händewaschen (Bsp. 4)</td>
<td>23</td>
<td>24.02.2016</td>
<td>D-Dur, Eb-Dur</td>
<td>03:05</td>
</tr>
<tr>
<td>6</td>
<td>Händewaschen (Bsp. 5)</td>
<td>24</td>
<td>03.03.2016</td>
<td>E-Dru, D-Dur</td>
<td>04:13</td>
</tr>
<tr>
<td>7</td>
<td>Händewaschen (Bsp. 6, Abschlussfest)</td>
<td>37</td>
<td>28.07.2016</td>
<td>ca. D-Dur</td>
<td>05:46</td>
</tr>
<tr>
<td>8</td>
<td>Ja heja ho (Bsp. 1)</td>
<td>02</td>
<td>17.09.2015</td>
<td>Fis-Dur, G-Dur</td>
<td>05:43</td>
</tr>
<tr>
<td>9</td>
<td>Ja heja ho (Bsp. 2)</td>
<td>05</td>
<td>08.10.2015</td>
<td>Fis-Dur, E-Dur</td>
<td>03:59</td>
</tr>
<tr>
<td>10</td>
<td>Ja heja ho (Bsp. 3)</td>
<td>11</td>
<td>26.11.2015</td>
<td>G-Dur, Fis-Dur</td>
<td>03:06</td>
</tr>
<tr>
<td>11</td>
<td>Ja heja ho 4 (Bsp. 4, Kurzfassung)</td>
<td>20</td>
<td>04.02.2016</td>
<td>G-Dur, Es-Dur</td>
<td>01:49</td>
</tr>
<tr>
<td>12</td>
<td>Wir machen heut Musik</td>
<td>23</td>
<td>24.02.2016</td>
<td>D-Dur</td>
<td>04:33</td>
</tr>
<tr>
<td>13</td>
<td>Wir machen jetzt Musik (Abschlussfest)</td>
<td>37</td>
<td>28.07.2016</td>
<td>D-Dur</td>
<td>10:34</td>
</tr>
<tr>
<td>Nr.</td>
<td>Titel im Stil</td>
<td>Länge</td>
<td>Datum</td>
<td>Tonart</td>
<td>Dauer</td>
</tr>
<tr>
<td>-----</td>
<td>--------------</td>
<td>-------</td>
<td>-------</td>
<td>--------</td>
<td>-------</td>
</tr>
<tr>
<td>14</td>
<td>Bruder Jakob und Gitarre spielen</td>
<td>10</td>
<td>19.11.2015</td>
<td>E-Dur, D-Dur</td>
<td>02:54</td>
</tr>
<tr>
<td>15</td>
<td>La la la, wir machen jetzt Musik</td>
<td>6</td>
<td>21.10.2015</td>
<td>G-Dur</td>
<td>02:59</td>
</tr>
<tr>
<td>16</td>
<td>Bewegungslied „Wer will heut alle Musiker sehen“</td>
<td>2</td>
<td>17.09.2015</td>
<td>G-Dur</td>
<td>03:03</td>
</tr>
<tr>
<td>17</td>
<td>Spielen &amp; Hinsetzen</td>
<td>18</td>
<td>21.01.2016</td>
<td>u.a. E-Dur</td>
<td>13:31</td>
</tr>
<tr>
<td>18</td>
<td>Wo sind die Kinder 1 (erste Idee)</td>
<td>6</td>
<td>21.10.2015</td>
<td>Ca. G-Dur</td>
<td>00:47</td>
</tr>
<tr>
<td>19</td>
<td>Bruder Jakob (Versuch international) Teil 1</td>
<td>3</td>
<td>24.09.2015</td>
<td>G-Dur</td>
<td>03:56</td>
</tr>
<tr>
<td>20</td>
<td>Alle Kinder schlafen+ Bruder Jakob 1</td>
<td>3</td>
<td>24.09.2015</td>
<td>G-Dur</td>
<td>05:39</td>
</tr>
<tr>
<td>21</td>
<td>Alle Kinder schlafen+ Bruder Jakob 2</td>
<td>10</td>
<td>19.11.2015</td>
<td>D-Dur</td>
<td>04:04</td>
</tr>
<tr>
<td>22</td>
<td>Bruder Jakob solistisch frei gesungen</td>
<td>11</td>
<td>26.11.2015</td>
<td>frei (E-Dur)</td>
<td>01:19</td>
</tr>
<tr>
<td>23</td>
<td>A.K.s. + BJ 3 (Abschlussfest)</td>
<td>37</td>
<td>28.07.2016</td>
<td>E-Dur</td>
<td>09:40</td>
</tr>
<tr>
<td>24</td>
<td>Aufräumen 1</td>
<td>3</td>
<td>24.09.2015</td>
<td>F-Dur</td>
<td>00:57</td>
</tr>
<tr>
<td>25</td>
<td>Aufräumen 2</td>
<td>5</td>
<td>08.10.2015</td>
<td>Es-Dur</td>
<td>00:45</td>
</tr>
<tr>
<td>26</td>
<td>Aufräumen 3</td>
<td>30</td>
<td>20.05.2016</td>
<td>D-Dur</td>
<td>00:25</td>
</tr>
<tr>
<td>27</td>
<td>Wir machen ein Fest</td>
<td>37</td>
<td>28.07.2016</td>
<td>D-Dur</td>
<td>02:55</td>
</tr>
<tr>
<td>28</td>
<td>Auf Wiedersehen 1</td>
<td>21</td>
<td>11.02.2016</td>
<td>E-Dur</td>
<td>01:01</td>
</tr>
<tr>
<td>29</td>
<td>Auf Wiedersehen 2</td>
<td>23</td>
<td>24.02.2016</td>
<td>~Fis-Dur</td>
<td>01:23</td>
</tr>
</tbody>
</table>
Elternbrief 1 in deutscher, englischer und albanischer Sprache mit Einverständniserklärung

 Liebe Eltern von ………………………………………………………………

 Mein Name ist ………………………………………………………………………

 Mein Kind möchte in einem der beiden Konzerte teilnehmen, an denen ich Informationen über die Veranstaltungen und musikalische Leistungen meiner Gruppe geben werde.

 Liebe Eltern,

 Mein Kind möchte an einem der beiden Konzerte teilnehmen. Es wird in deutscher, englischer und albanischer Sprache mit Einverständniserklärung durchgeführt.

 Bitte beachten Sie die folgenden Hinweise:

 1. Der Protokollabdruck der Einverständniserklärung enthält alle nötigen Informationen.
 2. Der Protokollabdruck der Einverständniserklärung enthält alle nötigen Informationen.
 3. Der Protokollabdruck der Einverständniserklärung enthält alle nötigen Informationen.

 Vielen Dank für Ihr Verständnis.

 Mit freundlichen Grüßen,

 [Unterschrift]

 Datum: ……………………………………………………………………………….
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 – 03:00 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,

Münster, October 2015

Consent for the use of photos and / or videos
- For parents / legal guardian-

I hereby agree that the photos and / or videos of the music group of the project “Through
music to language” (Flüchtlingseinrichtung, 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 (e.g. 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 indefinite - even partially.

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

_________________________ _________________________
Date, Place Signature parents/ legal guardians
Të ndëruar prinder të ........................


Takimi: Ora 14:15 – 15:00 (të enjveve)

Fëmija juaj mund të luaj muzikë me instrumente të ndryshme me famjë të tjera bashkëmoshatar, do të ketë këndim dhe kërcim me këngë famjësh. Me gjithë aq luajmë edhe muzikë nga vendi juaj i origjinës dhe përpiqëmi të këndojmë në gjuhë të ndryshme. Që jëzharët përpiqëmi të mësojme gjermanisht, kjo mund të jetë më e lehtë nëpër njëtërimet muzikës dhe e dobishme për famjën tuaj.

Ju lutem shpjoqojni famjës tuaj rregullat e meposhtme:

- Ne dota të bëhemi maq, famjëut nuk duhet grinden me njëri-tjetrin!
- Instrumente ka për të gjithat!
- Ne do i ndalmon e njeri-tjetrin dhe instrumentet muzikore nuk duhet të dëmtohen.

Gjate kohes për grupin muzikor, do të ishte mirë, që famjia juaj të qëndroj pa ndërperje në dom. Me kënaqjesi ju trojmë për një koncert të veçantë për prindër dhe ju tregojmë çfarë jemi në gjendje të luajmë!

(Takimi do bëhet i ditur.)

Projekti „Nëpër njëtërimet muzikës tek gjuhë“ i ofrohet rregullisht famjës suaj dhe unë dua të përdor ekspersonal time në këtë fushë në formë anonime për studimet e mjaft të terapin shëndetësor.

Faleminderi për mirëkuptimin.
An diese Stelle möchte ich ein „Ständchen“ setzen:

**Danke an alle**, die mit mir 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.