

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

2015

Die Gruppe im Chaos?
Darstellung und Reflexion eines musiktherapeutischen
Projekts mit Flüchtlingskindern

Erstgutachterin: Prof. Dr. Rosemarie Tüpker

Zweitgutachter: Dr. Bernd Reichert

Kirsten Krägelin
Wersener Str. 25b
49090 Osnabrück
kirsten.kraegelin@gmail.com
Abgabe: 16. November 2015

Zusammenfassung:

Die Gruppe im Chaos? Darstellung und Reflexion eines musiktherapeutischen Projekts mit Flüchtlingskindern

Der Einsatz von Musiktherapie bietet in der Arbeit mit Flüchtlingen, insbesondere Flüchtlingskindern, viele Chancen: Musik kann ein Mittel zur nonverbalen Kommunikation, Musik kann eine Ausdrucksmöglichkeit für Gefühle sein, Musik kann durch gemeinsames Erleben ein Gemeinschaftsgefühl hervorrufen und über bekannte Musik kann eine Brücke zur Heimat geschlagen werden. Diese Aspekte sollen in der vorliegenden Arbeit mit theoretischen Konzepten verknüpft und anhand der Darstellung eines musiktherapeutischen Projekts mit Flüchtlingskindern belegt werden.

Schlüsselwörter: Musiktherapie, Flüchtlingskinder, nonverbale Kommunikation, Gruppenprozesse

Abstract:

The Group in Chaos? Depiction of and Reflection on a Music Therapeutic Project with Refugee Children

Using Music Therapy in the work with refugees, especially refugee children, offers many chances: music can be the medium for nonverbal communication, emotions can be expressed through music, music can elicit community spirit, it can also bridge the gap to the refugees' home country through familiar music. These aspects will be discussed in the following master thesis, taking theoretical concepts as a basis to connect them with the depiction of a music therapeutic project with refugee children.

Keywords: Music Therapy, Refugee Children, Nonverbal Communication, Group Processes

Inhalt

1. Einleitung	1
2. Überblick über die musiktherapeutische Arbeit mit Flüchtlingen.....	3
3. Momentane Flüchtlingssituation in Deutschland	7
3.1. Mögliche Beweggründe der Flucht.....	8
3.2. Umstände der Flucht.....	11
4. Gedanken über Traumatisierung.....	12
5. Die Anfänge des Projekts	14
5.1. Die Einrichtung	14
5.2. Die Idee.....	15
5.3. Das vorgeschlagene Konzept.....	15
6. Die Umsetzung	17
6.1. Das Setting.....	17
6.2. Die Gruppe	19
6.3. Ziele	21
6.4. Das Material und seine Möglichkeiten.....	26
6.4.1. Instrumente	27
6.4.2. Weitere Materialien.....	29
7. Methodik.....	29
7.1. Spiele und Lieder	30
7.1.1. Improvisation	30
7.1.2. Bravo-Spiel	32
7.1.3. Laut-und-Leise-Spiel.....	33
7.1.4. Reise nach Jerusalem.....	34
7.1.5. He-ya-Lied	35
7.1.6. Gangnam Style.....	36
7.2. Gelungene Momente.....	38
7.3. Wiederholungen.....	39
7.4. Rituale.....	39
7.4.1. Abholen der Kinder.....	41
7.4.2. Alle Leut' und 1-2-3-Tschüss.....	41
7.5. Das Konzept des Safe Place	43
7.6. Vergleich mit „Durch Musik zur Sprache“.....	47
8. Exemplarische Stundenverläufe	48

9. Kommunikation ohne (gemeinsame) Sprache.....	56
9.1. Schwierigkeiten und Chancen.....	57
9.2. Weitergabe von Informationen.....	59
9.3. Welche Rolle spielt die Musik bei der Kommunikation?	60
9.4. Aspekt eines Übersetzers	61
10. Eine Gruppe entsteht und besteht	62
10.1. Gruppenprozesse und -theorien.....	65
10.2. Anwendung von Bennis' Phasenmodell auf die Projektarbeit.....	68
10.3. Gruppennormen.....	75
10.4. Rollenverteilung.....	76
10.5. Rolle des Therapeuten	78
11. Besonderheiten des Arbeitsfeldes	80
11.1. Anforderungen an den Therapeuten	81
11.1.1. Umgang mit Ungewissheit	82
11.1.2. Eigene Unsicherheit	83
11.1.3. Anpassung	84
11.1.4. Übertragungsphänomene.....	86
11.2. Kulturelle Besonderheiten	87
12. Fazit	88
13. Literaturverzeichnis	91
14. Anhang	96
14.1. Konzeptpapier.....	96
14.2. Aushang in der Einrichtung.....	97

Abbildungs- und Tabellenverzeichnis

Abbildung 1: Schema des Raums.....	18
Tabelle 1: Materialauswahl.....	26
Tabelle 2: Aussortierte Instrumente.....	27
Abbildung 2: He-ya-Lied	35
Abbildung 3: Machtverteilung innerhalb der Gruppe	64
Abbildung 5: Stundenverlauf nach Bennis' Phasenmodell	69
Abbildung 4: Rollenverteilung einer Gruppe	77

Soweit nicht anders angegeben, wurden die Abbildungen und Tabellen vom Verfasser angefertigt.

1. Einleitung

Eine Person ist dann ein Flüchtling, wenn sie „...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...“¹

Diese Definition stammt aus der Genfer Flüchtlingskonvention aus dem Jahr 1951, sie gilt als „wichtigste[s] internationale[s] Dokument für den Flüchtlingsschutz“.² Menschen können ganz unterschiedliche Gründe dafür haben, ihr Heimatland zu verlassen: Neben der Angst vor Verfolgung aufgrund von Religion oder ethnischer Zugehörigkeit zählen auch Krieg oder schlechte wirtschaftliche Verhältnisse dazu, was aktuell die häufigsten Fluchtgründe sind. Näheres dazu findet sich in der Beschreibung der momentanen Flüchtlingssituation in Deutschland (Kapitel 3).

Die Idee zu einem musiktherapeutischen Projekt mit Flüchtlingskindern entstand Anfang des Jahres 2015. Die Medien berichteten schon längere Zeit über den wachsenden Flüchtlingszustrom nach Europa und Deutschland stand – und steht auch weiterhin – der Schwierigkeit gegenüber, die Flüchtlinge unterzubringen und sie in die Gesellschaft zu integrieren. Im Dezember 2014 wurde in der Nähe meines Wohnsitzes die Flüchtlingsaufnahmebehörde gegründet, in der später das Projekt durchgeführt wurde. Genau so offen, wie die Menschen des Aufnahmelandes den Flüchtlingen gegenüberzutreten sollten, wollte ich in der Projektarbeit den Flüchtlingskindern begegnen. Deshalb wurden zwar mögliche Ziele festgelegt, aber der Verlauf des Projekts bewusst nicht unter bestimmten Gesichtspunkten oder einer Fragestellung beobachtet. Vielmehr sollten der Gruppe alle Entwicklungsmöglichkeiten offen stehen. Ich erhoffte mir dadurch, die Gruppe in ihrer Authentizität erleben zu können.

Das Ziel dieser Arbeit soll es sein, einen Überblick über das Projekt zu schaffen, der sowohl den Verlauf und auftauchende Fragen, als auch deren Reflexion umfassen soll. Dadurch könnte die Arbeit als Leitfaden für weitere Projekte mit Flüchtlingskindern verwendet werden, soll aber keinesfalls als Vorgabe, sondern nur als Orientierung die-

¹ o.V.: Flüchtlinge.

² o.V.: Genfer Flüchtlingskonvention.

nen. Neben der Auswahl von drei exemplarischen Stundenverläufen in Protokollform (Kapitel 8) wird das Projekt in seiner Gesamtheit, von der Idee (Kapitel 5) über die Umsetzung (Kapitel 6), bis hin zu der Methodik mit ihren einzelnen Bestandteilen (Kapitel 7) wiedergegeben. Die entstandenen Gruppenprozesse sollen mithilfe eines theoretischen Hintergrunds verdeutlicht und das Verhalten der Kinder und ihre jeweiligen Rollen in der Gruppe danach analysiert werden (Kapitel 10). Um die Anonymität der Kinder zu wahren, wurden ihre Namen geändert.

Weitere musiktherapeutische Projekte mit Flüchtlingen bzw. traumatisierten Menschen werden vorgestellt, um zu zeigen, dass die Musiktherapie für diese Menschen eine geeignete Therapieform darstellt (Kapitel 2). Damit sich aber auch in Zukunft – nach der Idee des Leitfadens – weitere (Musik-)Therapeuten³ auf die Arbeit mit Flüchtlingskindern einstimmen können, werden die Besonderheiten des Arbeitsfeldes und die Anforderungen an den Therapeuten erörtert (Kapitel 11). Um diese Arbeit leisten zu können, ist außerdem die Beschäftigung mit den Fragen nach der Traumatisierung (Kapitel 4) und der Möglichkeit der Kommunikation ohne gemeinsame Sprache (Kapitel 9) grundlegend. Beide Themen nehmen bei der Arbeit mit Flüchtlingen im Aufnahmestatus eine besondere Rolle ein, da sich die Flüchtlinge bisher meist noch nicht selbst mit ihren Erlebnissen auf der Flucht und der Konfrontation mit der neuen Situation im Aufnahmeland auseinandergesetzt haben: Erfahrungen müssen eingeordnet und Gefühle kontrolliert werden, während sie eigentlich damit beschäftigt sind, sich über die Zukunft Gedanken zu machen und das Erlebte versuchen zu verdrängen. Bis die Auseinandersetzung geschehen ist, scheint in ihnen ein „Chaos“ zu herrschen, was sich in der Projektarbeit zeigen sollte. Ähnlichkeiten weist die momentane Flüchtlingssituation in Deutschland auf, die der Leiter der Erstaufnahmeeinrichtung in Dortmund, Murat Sivri, ebenfalls als „ein Chaos“ bezeichnet.⁴ Daraus entsteht die Annahme, dass sich das Chaos des Flüchtlingsgeschehens in Deutschland auch in der Gruppe der Projektarbeit bzw. in der Musik widerspiegelt. Dieser Annahme soll in der vorliegenden Arbeit nachgegangen werden.

³ Für Berufsgruppen- und Personenbezeichnungen werden in der vorliegenden Arbeit der besseren Lesbarkeit halber die männlichen Formen verwendet, schließen die weibliche Form jedoch gleichwertig mit ein. Der Verfasser sieht daher bewusst von einer genderneutralen Ausdrucksweise ab. Die Ausnahme bildet, wenn der Verfasser von sich spricht, z.B. „ich als Therapeutin“.

⁴ zit. nach Murat Sivri aus: Willkommen – Wie der Flüchtlingsstrom Deutschland überfordert, 3:09 min.

2. Überblick über die musiktherapeutische Arbeit mit Flüchtlingen

Im Folgenden soll ein Überblick über die Literatur gegeben werden, in der von musiktherapeutischer Arbeit oder Projekten mit Flüchtlingen bzw. Flüchtlingskindern berichtet wird.

Isabell **Paduch** beschreibt in ihrer Diplomarbeit das Projekt „**Der Seelenvogel**“, welches sie mit Kindergartenkindern mit Migrationshintergrund durchgeführt hat.⁵ Über einen Zeitraum von drei Monaten fand einmal wöchentlich eine Gruppe mit zehn Kindern im Alter von vier bis sechs Jahren statt. Paduch bereite auf Grundlage des Bilderbuchs „Der Seelenvogel“ von Michal Snunit zehn Stunden vor, in denen neben Musizieren, Anhören von Musik, Spielen, Malen und Tanzen auch Entspannungsübungen gemacht und über Gefühle gesprochen wurde. In Form des Seelenvogels konnten die Gefühle Gestalt annehmen und den Kindern der Zugang dazu erleichtert werden. Dass dies von den Kindern angenommen wurde, zeigte sich z.B. beim Gestalten einer Maske für den Seelenvogel. Die Kinder konnten danach über ihre Gefühle sprechen, indem auf die Frage „Wie geht es dir?“ bspw. wie folgt geantwortet wurde: „Nicht gut. Jemand tut meinem Seelenvogel weh.“⁶ Der Zugang zu den Gefühlen der Kinder über ein anderes Medium, in diesem Fall das Bild des Seelenvogels, stellte eine große Chance in der Therapie und in diesem Projekt dar.

In Paduchs Arbeit finden sich außerdem Erläuterungen der Musikprojekte, die vor dem Jahr 2002 stattgefunden bzw. begonnen haben,⁷ mit Ausnahme der musiktherapeutischen Arbeit von Zharinova-Sanderson, was hier nachgeholt werden soll.

Im Jahr 2000 begann Oksana **Zharinova-Sanderson** als Musiktherapeutin am **Behandlungszentrum für Folteropfer Berlin** zu arbeiten. Neben Folteropfern betreut sie auch traumatisierte Flüchtlinge. Vorrangig geht es dort um die Traumbearbeitung durch Psychotherapie. Die Musiktherapie wird als alternative, nonverbale Therapieform angeboten, in der die Entwicklung grundlegender Fähigkeiten im Vordergrund steht:

⁵ Paduch, Isabell: Musik als Erfahrungs- und Gestaltungsraum. Bericht über ein Musikprojekt „Der Seelenvogel“ mit Kindergartenkindern.

⁶ Ebd., S. 68.

⁷ Hierbei geht es um den „Kölner Jugendpark“, „Art Netz“, „kids in distress“ und das Pavarotti-Zentrum in Mostar. Die Beschreibungen sind hier nachzulesen: Paduch, Isabell (Diplomarbeit): Musik als Erfahrungs- und Gestaltungsraum, S. 12 ff.

„In der Musiktherapie liegt der Akzent nicht auf der verbalen Traumabearbeitung, sondern auf der Entwicklung und Entfaltung von Gestaltungsmöglichkeiten des Patienten in seiner Wahrnehmung, im Empfinden, im Handeln und bezüglich seiner Kontaktfähigkeit.“⁸

Zharinova-Sandersons Arbeit war zu Beginn des Kennenlernens eines Patienten davon geprägt, von ihm zu lernen: Welche Arbeitsweise ist angebracht, wie weit kann sie als Therapeutin gehen, was kann und will der Patient von sich preisgeben. Dieser Schritt zeigte sich auch vor allem im Singen von traditionellen Liedern. Hierbei wurden die Rollen getauscht: der Patient wurde zum „Lehrer“, der der Therapeutin seine Musik beibrachte und, u.a. über Zeichnungen, auch den Hintergrund der Musik erläuterte.⁹ Im weiteren Verlauf ihres Berichts wird vor allem die notwendige Flexibilität des Therapeuten deutlich. Jeder Patient wird ganzheitlich betrachtet, um ihn in seinem Leiden, aber auch in seiner Lebenskraft zu erleben.¹⁰ So passierte es, dass Zharinova-Sanderson einem Patienten fast nur zuhörte, wie er auf seinem Instrument spielte, da sie ihre eigene Begleitung als unpassend erlebte, aber als aufmerksamer Zuhörer eine wichtige Rolle einnahm.¹¹

Der Verein für soziale Arbeit und Kultur e.V. unterstützt Menschen ohne deutschen Pass und Flüchtlingskinder in Südwestfalen. Annja **Vetter** arbeitete dort vor 2008 über vier Jahre als Musiktherapeutin und als Sozialpädagogin im Bereich der Sprachförderung. Die Kinder, die an der Musiktherapie teilnahmen, kamen aus dem Libanon, Armenien, Guinea und dem Kosovo und hatten den Aufenthaltsstatus der Duldung. In der Arbeit der Sprachförderung stellte sich u.a. ein auffälliges Sozialverhalten und großes Mitteilungsbedürfnis der Kinder heraus, sodass Vetter das Potenzial der Musiktherapie nutzte, um den Kindern eine Möglichkeit des nonverbalen Ausdrucks zu schaffen.¹² Hierbei ergab sich, dass die musikalischen Aktivitäten für die Kinder mit positiven Erfahrungen verknüpft waren, die Musik also „eine Brücke zu einem positiven Lebensgefühl dar[stellte]“.¹³

⁸ Hoffmann, zit. nach: Zharinova-Sanderson, Oksana: Therapie in Musik, S. 109.

⁹ Zharinova-Sanderson, Oksana: Therapie in Musik, S. 111 f.

¹⁰ Ebd., S. 118.

¹¹ Ebd., S. 113 ff.

¹² Vetter, Annja: Musiktherapie mit Flüchtlingen, S. 4.

¹³ Ebd., S. 5.

Den Ablauf der Stunden teilte Vetter jeweils in Einstiegs-, Differenzierungs-, Reflexions- und Schlussphase ein. Die Einstiegs- und Schlussphase wurden von einem Ritual markiert, welches den Kindern das Ankommen und den Abschied erleichtern sollte. In der Differenzierungsphase fand die eigentliche musikalische Aktivität statt (Improvisieren, Malen nach Musik, Tanzen, Singen o.ä.), wohingegen in der Reflexionsphase, abhängig von den Sprachkenntnissen der Kinder, darüber gesprochen werden sollte, wie jeder die vorige Phase erlebt hat.¹⁴ Ihre Ziele waren dabei die Förderung der sozialen Kompetenzen, wie z.B. Selbst- und Fremdwahrnehmung, aber auch der Aggressionsabbau- und ausdrück sowie die Stärkung der Identität.¹⁵

Vetter bewertete ihre Arbeit nach einer detaillierten Ausführung des Gruppengeschehens und Spielanleitungen als positiv und spricht von der Eignung des musiktherapeutischen Angebots aufgrund der kurzen Aufenthaltsdauer mancher Kinder als „kurzzeitpädagogische Maßnahme, um fremden Kindern die Integration [in] eine neue Gruppenlandschaft zu erleichtern.“¹⁶

Seit 2007 arbeitet Michaela **Weyand** als Musiktherapeutin und Sozialarbeiterin mit Kindern mit Migrationshintergrund in zwei Beratungs- und Begegnungszentren in Bonn. Ihre Motivation kommt aus der „Einsicht, dass diese Klientel besonderen Anforderungen im Bereich der Identitätsfindung ausgesetzt ist“.¹⁷ Das Projekt „Spurensuche Musik“ umfasst zwei Gruppen mit jeweils sieben bis acht Kindern im Alter von 6-13 Jahren.¹⁸ Aufgrund der Anpassungsschwierigkeiten und Gefahr der Diskriminierung erarbeitete Weyand für ihr Projekt folgende Ziele: musisch-künstlerische Förderung und Ermöglichung einer Integration durch Interkulturalität, wobei Kinder unterschiedlicher Kulturen zusammen eine Aufführung vorbereiten sollten. Zunächst dauerte es ein wenig, bis sie lernten, dass die Musiktherapie kein Musikunterricht sein würde, sondern in der Gruppe einen Freiraum erhalten würden, in dem sie die Stunde gemeinsam gestalten und die Musik für sich nutzen könnten. Durch den verlässlichen Rahmen des Gruppen-

¹⁴ Vetter, Annja: Musiktherapie mit Flüchtlingen, S. 8.

¹⁵ Ebd., S. 7.

¹⁶ Ebd., S. 23.

¹⁷ Weyand, Michaela: Auf der Suche nach kultureller Identität, S. 17.

¹⁸ Weyand, Michaela: Kinder gehen auf Spurensuche, S. 25.

angebots sollten die Kinder Schutz, Aufmerksamkeit und Resonanz erfahren.¹⁹ Auffällig war es, dass die Kinder vor allem alltägliche Frustrationen zum Ausdruck brachten, wobei ihnen die Musik sehr half:

„Die Musikimprovisation bietet die Möglichkeit, durch die Konflikte hindurchzugehen, die Achterbahnfahrt der aufgewühlten Gefühle und vernachlässigten Bedürfnisse der Kinder gemeinsam zu durchleben und damit umgehen zu lernen.“²⁰

Ebenfalls im Jahr 2007 gründeten Ilse **Wolfram** und Ralph **Keller** bei **Refugio Bremen** eine musiktherapeutische Gruppe für Flüchtlinge. Das Ziel der Gruppenarbeit ist der „[Einsatz] der Ressourcenfunktion der Musik zur Stabilisierung und Entlastung“²¹ und das Mitteilen des emotionalen Erlebens. Die Identitätsstärkung und Integrationserfahrung sind weitere Bestreben, die in der Musiktherapie erarbeitet werden sollen. Ergänzend zur Musiktherapie finden bei Refugio Bremen Psychotherapie, Theater- und Kunsttherapie und Bewegungstherapie statt.²²

Mit minderjährigen unbegleiteten Flüchtlingen arbeitete Kirsten **Ghosh** 2011 im Rahmen ihrer Masterarbeit in einer Aufnahmeeinrichtung für Flüchtlinge. Ihre Gruppe bestand aus sechs jugendlichen Flüchtlingen unterschiedlicher Herkunft im Alter von 15-17 Jahren. Die Förderung des Ausdrucks in verschiedenen Formen stellte ihr wichtigstes Ziel dar. Aufgrund der nonverbalen Kommunikationsmöglichkeit durch die Musik kann der emotionale Ausdruck (z.B. in der Improvisation) und der körperliche Ausdruck (z.B. im Tanz) erreicht werden.²³ Im Laufe der Arbeit stellten sich noch „als wichtiges heilendes und therapeutisches Ziel, Vertrauen zu schaffen [und] Schutz zu bieten“²⁴ und die Förderung der Ressourcen und Selbstwirksamkeit heraus.²⁵

¹⁹ Weyand, Michaela: Auf der Suche nach kultureller Identität, S. 18.

²⁰ Ebd.

²¹ o.V.: Musiktherapie.

²² Ebd.

²³ Ghosh, Kirsten: Musiktherapie mit nichtdeutschsprachigen minderjährigen unbegleiteten Flüchtlingen, S. 8.

²⁴ Ebd., S. 38.

²⁵ Ebd., S. 39.

Weiterhin stellte Ghosh Hypothesen auf, die sie als Grundlage ihrer praktischen Arbeit annahm:

„1. In den meisten Kulturen der Welt hat Musik einen hohen Stellenwert und damit hohen Aufforderungscharakter

*2. Musik als nonverbale Therapie ist geeignet für Menschen, mit denen [man] nur wenig sprechen kann“.*²⁶

Die Überprüfung der Hypothesen war Ziel ihrer schriftlichen Arbeit und wurde in Form der Auseinandersetzung mit verschiedenen dazu in Verbindung stehenden Themen gewährleistet. Dazu gehörten u.a. die Bedeutung der Musik im Rahmen der nonverbalen Therapie und die Bedeutung der Besonderheiten der Klientel für die musiktherapeutische Arbeit. Zum Abschluss wurden die Auswirkungen der Musiktherapie anhand von Interviews der Jugendlichen in Erfahrung gebracht, um in einer Auswertung die individuell erlebten Veränderungen erfassen zu können.

3. Momentane Flüchtlingssituation in Deutschland

*„Fremde Zeichen, Symbole, Wortlaute, Gerüche, (...), Gewohnheiten, etc. mögen für Reisende faszinierend sein. Für diejenigen, die gekommen sind um zu bleiben, aus welchen Beweggründen auch immer, gestaltet sich der Alltag im neuen Land dagegen oftmals als eine Anhäufung von Überforderungen, seelischen Erschütterungen und Ernüchterungen, die umso schwerer zu bewältigen sind, je stärker die tatsächlich angetroffenen Bedingungen von den ursprünglichen Erwartungen abweichen und je weniger persönliche und soziale Ressourcen der Mensch mitbringt, die in der neuen Umgebung auch greifen.“*²⁷

Nicht nur treffen Flüchtlinge im Aufnahmeland auf „fremde Zeichen“ und „Gewohnheiten“, auch für die Bevölkerung des Aufnahmelandes stellt die hohe Anzahl an Flüchtlingen eine Herausforderung dar. Laut Schätzungen von Mitte August sollen bis Ende des Jahres 2015 in Deutschland bis zu 750.000 Flüchtlinge aufgenommen werden.²⁸ Die Bevölkerung zeigt unterschiedliche Reaktionen: Zum einen gibt es viele Menschen, die die Flüchtlinge willkommen heißen, Spenden erweisen, Hilfe und finanzielle Unterstüt-

²⁶ Ghosh, Kirsten: Musiktherapie mit nichtdeutschsprachigen minderjährigen unbegleiteten Flüchtlingen, S. 19.

²⁷ Weyand, zit. nach: Weyand, Michaela: Musik – Integration – Entwicklung, S. 31.

²⁸ o.V.: Bundesregierung korrigiert Zahlen drastisch nach oben.

zung leisten, wo es nötig und möglich ist. Zum anderen begegnen viele Flüchtlinge einer Ablehnung, die sogar bis hin zu in Brand gesetzten Flüchtlingsunterkünften und Misshandlungen reicht.

Viele Deutsche sind zwar dafür, dass zahlreiche Flüchtlinge aufgenommen werden, sollte es aber zu einem direkten Kontakt kommen, z.B. über die Einrichtung eines Wohnheims in der Umgebung des Wohnsitzes, ist eine plötzliche Ablehnung zu spüren, die sich möglicherweise aus der Angst vor Überfremdung entwickelt hat. Eine Vermutung eines Großteils der deutschen Bevölkerung ist auch, dass die Menschen durch die „guten“ Bedingungen in Deutschland zur Flucht aus ihrem Heimatland ermutigt werden. Denn, zumindest theoretisch, erhalten sie hier nach ihrer Ankunft finanzielle Unterstützung und einen Platz in einem Wohnheim, der jedoch oft durch die Überlastung der Gemeinden nicht gewährleistet werden kann. In vielen Fällen müssen die Flüchtlinge zunächst in Zelten unterkommen.

3.1. Mögliche Beweggründe der Flucht

Aufgrund der wenigen Informationen, die die Einrichtung über die dort untergebrachten Flüchtlinge hatte, und der Sprachbarriere, die verhinderte, mit den einzelnen Kindern und deren Familien über ihre Herkunft und ihr bisheriges Leben sprechen zu können, konnte ich – bis auf in manchen Fällen das Herkunftsland – nichts über die Kinder erfahren. Das war auf der einen Seite schade, da mir die Möglichkeit verwehrt blieb, einen tieferen Einblick in ihr Leben zu bekommen, auf der anderen Seite gewährleistete die Unwissenheit über die Hintergründe einen unvoreingenommenen Kontakt und die Gleichwertigkeit, mit der ich den Kindern begegnen wollte.

Um die Lage der Familien dennoch besser verstehen zu können, wenn auch nicht auf Einzelschicksale eingegangen werden kann, ist es wichtig, sich über mögliche Beweggründe der Flucht aus den einzelnen Ländern zu informieren. Meines Erachtens ist hierbei von besonderer Bedeutung, aus welchen Gründen die Flucht erfolgte und wie die Fluchtwege aussahen. Die Kinder, die ich während der Projektarbeit kennenlernen durfte, kamen aus den folgenden Ländern: Kosovo, Albanien, Serbien und Syrien. Deshalb soll hier nur auf diese Länder eingegangen werden.

Gründe für eine Flucht aus dem Heimatland können ihren Ursprung in der wirtschaftlichen und politischen Situation des Landes haben. Krieg, politische Verfolgung,

ethnische Unruhen, Armut u.a. können Menschen dazu bringen, ihre Heimat zu verlassen. Der Fluchtweg birgt aus Sicht der Flüchtlinge in vielerlei Hinsicht Unsicherheit: Ist die Auswanderung für immer? Kehre ich irgendwann zurück? Werde ich die Flucht überleben? Ist die neue Heimat so, wie ich sie mir vorstelle? Werde ich die Zurückgebliebenen wiedersehen und wenn ja, wann? Auch kann der Fluchtweg verschiedene Formen annehmen: Menschen flüchten über Land, zu Fuß, geben ihr gesamtes Gespartes für Bahn/Flug/Schiff aus, begeben sich in die Gefahr von Schleppern und riskieren ihr Leben, um die Chance auf eine bessere Zukunft zu bekommen.²⁹

Die meisten Asylanträge in Deutschland werden von Menschen aus Syrien (34.428 im ersten Halbjahr 2015) gestellt, dicht gefolgt vom Kosovo (31.400), Albanien und Serbien. Die Anerkennungsquote der Flüchtlinge aus dem Westbalkan ist jedoch so gering, dass nur 0,1-0,4 Prozent der Asylanträge angenommen werden.³⁰

Albanien, Kosovo und Serbien haben als Herkunftsländer mehrere Gemeinsamkeiten: Die Menschen flüchten meist aufgrund wirtschaftlicher Probleme, also um der Armut zu entkommen. Im Kosovo stehen ungefähr einem Drittel der Einwohner weniger als 1,40 Euro pro Tag zur Bestreitung des Lebensunterhalts zur Verfügung.³¹ In den Ländern werden Minderheiten wie Sinti und Roma diskriminiert und verfolgt, es herrscht Korruption und organisierte Kriminalität.³² Geht die Diskriminierung so weit, dass es zu Menschenrechtsverletzungen kommt, kann dies ein Grund für die Gewährung eines Asyls sein.³³ Viele Länder sollen als „sicheres Herkunftsland“ eingestuft werden, um die vielen Einwanderungen zu stoppen. Das bewirkt die Bearbeitung der Anträge in Schnellverfahren und die Ablehnung ohne genaue Prüfung jedes einzelnen Falls, was ein großes Problem darstellen kann.³⁴

²⁹ vgl. Ziova, Konstantina (Diplomarbeit): Opfer der Gewalt, S. 54.

³⁰ Dernbach, Andrea: In der Schweiz anerkannt, in Deutschland abgeschoben.

³¹ o.V.: Flucht aus dem Kosovo: Armut, Diskriminierung, Perspektivlosigkeit.

³² o.V.: Sind Kosovo und Albanien wirklich „sichere Herkunftsländer“?

³³ Dernbach, Andrea: In der Schweiz anerkannt, in Deutschland abgeschoben.

³⁴ o.V.: Kretschmann beschwert sich bei Merkel.

Eine andere Situation zeigt sich in Syrien, wo Bürgerkrieg herrscht. Dort sind ca. die Hälfte aller Einwohner auf der Flucht, viele suchen eine neue Heimat im eigenen Land, sind also Binnenflüchtlinge. In Deutschland erhalten Syrer mit einem Visum eine sofortige Aufenthaltsberechtigung für zwei Jahre, die dann verlängert werden kann. Wird ein Asylantrag gestellt, beginnt ein beschleunigtes Verfahren, was beinhaltet, dass keine persönliche Anhörung notwendig ist. Darauf folgt die sofortige Arbeitserlaubnis und die Ermöglichung der Teilnahme an Integrationskursen.³⁵ Damit stehen syrische Flüchtlinge anderen Aufnahmekriterien gegenüber als Flüchtlinge aus den Balkanstaaten.

Die Integration in die neue Gemeinschaft hängt vor allem von zwei Faktoren ab: die Motivation des Flüchtlings, sich an die neue Gesellschaft anzupassen, und die Bevölkerung und Gesetzeslage des Aufnahmelandes, die gleichermaßen ermutigend für eine Integration sein müssen.

Warum flüchten die Menschen nach Deutschland? Nach dem Dublin-Abkommen, das Asylverfahren innerhalb der Europäischen Gemeinschaft regelt, hat ein Asylbewerber kein Recht darauf, sich sein Aufnahmeland selbst auszuwählen, sondern muss dort einen Asylantrag stellen, wo er zum ersten Mal EU-Territorium betreten hat. Ein Grund für die Wahl von Deutschland als Aufnahmeland könnte vor allem für die Kosovaren der Zusammenhang der jetzigen Migrationswelle mit den Flüchtlingen aus den 1990er Jahren sein, da für viele Menschen seither aufgrund früherer Fluchterfahrungen, z.B. von Angehörigen, eine Verbindung zwischen Kosovo und Deutschland besteht.³⁶ Außerdem ist Deutschland gerade für Wirtschaftsflüchtlinge attraktiv, da sich das Land im wirtschaftlichen Wachstum befindet und wirtschaftlich stabil ist.³⁷ Wirtschaftsflüchtlingen ist zwar meist der vorübergehende Aufenthalt gestattet, sie dürfen aber zunächst nicht arbeiten und oft haben sie auch nicht alle Rechte, die ihnen einen angenehmen Einstieg in ein neues Leben ermöglichen würden.³⁸

³⁵ Rose, David: Jeder zweite Syrer ist auf der Flucht. Fragen und Antworten zu Flüchtlingen.

³⁶ o.V.: Flucht aus dem Kosovo: Armut, Diskriminierung, Perspektivlosigkeit.

³⁷ o.V.: Die Vorhersagen der Wirtschaftsschätzer.

³⁸ Akhtar, Salman: Immigration und Identität, S. 56.

3.2. Umstände der Flucht

„Da die Einwanderung ein destabilisierender Prozess ist, sind der Grad der Konsolidierung der psychischen Struktur (...) und die zur Zeit der Migration aktiven bewussten und unbewussten Fantasien unter Umständen entscheidend für die spätere psychologische Anpassung.“³⁹

Kinder, im Gegensatz zu Erwachsenen, erleben die Flucht aus ihrem Heimatland als ein besonders einschneidendes Ereignis, da sie hierbei keine eigene Entscheidungsgewalt haben. Sie sind ihren Eltern untergeordnet, können auch nicht die Wahl für eine Rückkehr treffen. Häufig leiden sie unter der psychischen Instabilität der Eltern, die indirekt auf die Kinder wirkt, indem z.B. die Affektregulierung nicht funktioniert oder die Eltern ihre Kinder nicht mehr angemessen schützen können.⁴⁰ Die psychische Struktur der Eltern und das Familiengefüge geben Kindern Halt und helfen ihnen, sich im Leben zurechtzufinden. Karl Doghramji erklärt die psychischen Auswirkungen der Migration im Kindesalter in einem Bild: „als würde man beim Hausbau nach der Ausschachtung die Baupläne ändern.“⁴¹

Eine große Rolle spielt auch, ob sich die Eltern dazu entscheiden, ihr Heimatland und damit die ganze Kultur hinter sich zu lassen oder sich bikulturell im Aufnahmeland zu orientieren. Zum einen würde der Abschied von der Kultur den Kindern erleichtern, sich im Aufnahmeland zurechtzufinden, sich anzupassen und zu integrieren; zum anderen würde es ihnen die Umstellung erschweren, da sie sich umgehend an ein anderes Land und dessen Kultur gewöhnen müssen. Die „Gefahr“ eines bikulturellen Lebens könnte zunächst eine Distanzierung bzw. Isolierung von der Bevölkerung des Aufnahmelandes sein. Eine Möglichkeit, dem entgegenzuwirken, ist das baldige Erlernen der deutschen Sprache. Diese Entwicklung ist aber auch immer abhängig von dem Ausmaß der Unterschiede zwischen den beiden Kulturen, da sie die Geschwindigkeit des Anpassungsprozesses beeinflussen.

³⁹ Akhtar, Salman: Immigration und Identität, S. 33.

⁴⁰ Akhtar, Salman: Immigration und Identität, S. 34.

⁴¹ Doghramji, Karl, zit. nach: Akhtar, Salman: Immigration und Identität, S. 37.

4. Gedanken über Traumatisierung

„Immigration [ist] selbst unter den günstigsten Bedingungen ein traumatisches Ereignis.“⁴²

Für diese Arbeit ist es auch von Belang, sich mit den Umständen einer Traumatisierung der Flüchtlinge zu beschäftigen. Insbesondere die Kinder, die den Entscheidungen der Eltern unterworfen sind, können sich einer großen Hilflosigkeit ausgesetzt fühlen:

„Flüchtlingskinder sind zu einem Ortswechsel gezwungen, der meist ungewollte Beziehungsabbrüche und psychische Belastungen außerhalb des «normalerweise zu Erwartenden» mit sich bringt. Sie können, wie jedes Kind, alle bekannten kinder- und jugendpsychiatrischen Störungsbilder entwickeln, unabhängig davon, ob sie sich noch an die auslösenden Ereignisse erinnern oder gar im Exil geboren wurden.“⁴³

Flüchtlingskinder müssen Beziehungen zu Menschen abbrechen, die sie im Heimatland zurücklassen. Oft sind gerade diese Beziehungen zu bestimmten Menschen mit ein Grund dafür, dass die Anpassung an die neuen Lebensumstände oder der Umgang mit den Erfahrungen der Flucht mangelhaft verläuft. So besteht eine erhöhte Wahrscheinlichkeit für die Entwicklung von kinder- und jugendpsychiatrischen Störungsbildern.

„Die Erfahrungen, die Flüchtlingskinder während ihrer Flucht gemacht haben, sind vielfältig. (...) Sie haben sowohl in der Zeit vor der Flucht als auch während der Flucht unter sehr schlechten psychosozialen Bedingungen gelebt. Im Exil leiden sie meist unter rechtlicher Unsicherheit, Anpassungsdruck und Marginalisierung. (...) Unterschiedliche Umgangsweisen der Eltern mit den psychisch belastenden Erfahrungen beeinflussen das kindliche Erleben und Verhalten.“⁴⁴

All das trifft nicht nur auf Kinder zu, die mit ihren Familien aus Kriegsgebieten geflüchtet sind, sondern auch auf Wirtschaftsflüchtlinge, wie es die Menschen in der Einrichtung, in der ich mein Projekt durchführte, größtenteils waren. Vor allem die Erlebnisse und Erfahrungen, die die Flüchtlinge in der ersten Zeit des Aufenthalts im Aufnahmeland machen, prägen die Grundhaltung über das Land und den Kontakt und Umgang mit den dortigen Einwohnern. Probleme könnten vor allem bei der Integration auf-

⁴² Akhtar, Salman: Immigration und Identität, S. 21.

⁴³ Adam, Hubertus und Aßhauer, Martin: Flüchtlingskinder, S. 156.

⁴⁴ Ebd., S. 157.

treten. Hierbei spielen auch der Erwerb der deutschen Sprache eine Rolle, mangelnde Handlungsmöglichkeiten der Eltern durch rechtliche Einschränkungen, oder enttäuschte Hoffnungen, z.B. durch erfahrene Ablehnung durch das Aufnahmeland.⁴⁵ Diese Faktoren können die Bewältigung der traumatischen Erlebnisse erschweren, sodass sich die Anpassung weiter verzögert.⁴⁶ Die Bewältigung ist aber u.a. auch abhängig vom Alter, in dem die Erfahrungen gemacht wurden, und den „Vorerfahrungen mit der Lösung konflikthafter Situationen“.⁴⁷

Des Weiteren kann es der Fall sein, dass sich Flüchtlingskinder mit Schuldgefühlen auseinandersetzen müssen. Diese Schuldgefühle können z.B. daher kommen, dass sie glauben, an den Schwierigkeiten der Eltern „eine Mitschuld zu tragen, weil sie zu spüren glauben, für ihre Eltern eine zusätzliche Belastung zu den ohnehin schon großen Problemen im Exil zu sein.“⁴⁸ Dies steigert die Belastung noch zusätzlich, das Risiko einer Parentifizierung ist hier nicht von der Hand zu weisen.⁴⁹

Julie Sutton fasst die Erlebnisse traumatisierter Menschen folgendermaßen zusammen: „[they] have experienced events beyond the ordinary.“⁵⁰ Diese Beschreibung lässt sich auch auf Flüchtlinge anwenden, deren Erlebnisse und Erfahrungen dem Gegenüber unbekannt bleiben.

Für meine Arbeit mit der Gruppe spielen die Gedanken über Traumatisierung insofern eine Rolle, als dass diese Gedanken im Hinterkopf behalten werden müssen, um eine Erklärung für Verhaltensmuster zu finden, welche ggf. nicht eingeordnet werden können. Es war während der Projektarbeit aber nicht mein Anliegen, Traumata aufzuarbeiten, jedoch in dieser Hinsicht behutsam mit den Kindern umzugehen. Während den Vorbereitungen für das Projekt habe ich mir viele Gedanken gemacht über eventuell entstehende Situationen, mit denen individuell umgegangen werden muss, bei denen das Verständnis aber leichter fällt, wenn man sich mit dem Thema der Traumatisierung auseinandergesetzt hat. Die Eventualität ist hier gegeben, da weder sicher davon ausgegan-

⁴⁵ Adam, Hubertus und Aßhauer, Martin: Flüchtlingskinder, S. 158 f.

⁴⁶ Walter, Joachim: Psychotherapeutische Arbeit mit Flüchtlingskindern und ihren Familien, S. 59.

⁴⁷ Ebd., S. 61.

⁴⁸ Adam, Hubertus und Aßhauer, Martin: Flüchtlingskinder, S. 158.

⁴⁹ Walter, Joachim: Psychotherapeutische Arbeit mit Flüchtlingskindern und ihren Familien, S. 69.

⁵⁰ Sutton, Julie P. (Hrsg.): Music, Music Therapy and Trauma, S. 21.

gen werden kann, dass mir bekannt sein wird, ob oder welche traumatischen Erfahrungen die Kinder vor oder während ihrer Flucht erlebt haben, noch, ob solche Situationen, z.B. in Form von Triggern, in der Gruppe tatsächlich auftauchen würden. Um die Kinder bei der Bewältigung der belastenden Erfahrungen zu unterstützen, war es wichtig, stärken- und ressourcenorientiert zu arbeiten, was auch eines meiner Ziele darstellte.⁵¹

5. Die Anfänge des Projekts

5.1. Die Einrichtung

Ende Dezember 2014 wurde in Osnabrück eine Flüchtlingsaufnahmebehörde des Landes Niedersachsen eingerichtet, in der zunächst Platz für ca. 200 Menschen geschaffen wurde. Durch Renovierungsarbeiten und Umbaumaßnahmen wurde innerhalb weniger Wochen aus einem ehemaligen Bundeswehrkrankenhaus, welches zu großen Teilen leer stand, ein Wohnheim gestaltet. In anderen Teilen des Gebäudes waren und sind Stationen einer Klinik untergebracht, die nach und nach umziehen sollen, um noch mehr Platz für Flüchtlinge zu schaffen. Bis Ende des Jahres 2015 sollen ca. 600 Flüchtlinge eine Unterkunft in der Einrichtung finden. Die Flüchtlinge halten sich dort über einen Zeitraum von wenigen Tagen bis zu einigen Wochen auf, bis sie schließlich auf umliegende Gemeinden weiterverteilt werden. Die Einrichtung befindet sich am Stadtrand und erschwert dadurch den unmittelbaren Zugang zum städtischen Alltag. Die Nähe zu einem Naherholungsgebiet ermöglicht hingegen eine vielfältige Freizeitgestaltung in der Natur.

Eignet sich das ehemalige Krankenhaus einerseits gut für die Unterbringung von Flüchtlingen, da viele Zimmer, sanitäre Anlagen und auch große Aufenthaltsräume zur Verfügung stehen, erinnern andererseits die langen Flure und die innere Aufteilung des Gebäudes an seine ehemalige Funktion. Meiner Wahrnehmung nach herrschte in der Einrichtung jedoch eine sehr herzliche und willkommen-heißende Atmosphäre, die den Flüchtlingen den Aufenthalt so angenehm wie möglich zu machen schien.

⁵¹ Adam, Hubertus und Aßhauer, Martin: Flüchtlingskinder, S. 157.

5.2. Die Idee

Durch die unmittelbare Nähe der Einrichtung zu meinem Wohnsitz kam ich vermehrt mit den Flüchtlingen in Kontakt und wurde dadurch auf die Idee gebracht, der Einrichtung ein gruppenmusiktherapeutisches Angebot für Kinder vorzuschlagen. Einer der Beweggründe war die Annahme, dass es den Kindern durch ihre Fluchterfahrungen schwer falle, sich in ihrer neuen Umgebung einzugewöhnen. Es liegt nahe, dass die Erfahrungen der Flucht Auswirkungen auf die Entwicklung der Persönlichkeit haben, die „normale“ Entwicklung gestört wurde und die Kinder unter den Umständen dazu gezwungen waren, schnell „erwachsen“ zu werden.

Einer der ersten Schritte war der Besuch der Einrichtung, um diese kennenzulernen. Damit sich die Mitarbeiter einen Überblick über mein Angebot verschaffen konnten, erarbeitete ich zunächst ein Konzeptpapier.⁵² Die Schwierigkeit hierbei war, dem Projekt eine Form zu geben, die der Einrichtung klar machte, was ich vorhatte, jedoch eine so freie Formulierung zu wählen, dass jegliche Anpassung nachträglich vorgenommen werden könnte.

5.3. Das vorgeschlagene Konzept

Das Konzept bestand darin, den Kindern einen Raum zu geben, wo sie selbst sein durften, und wo sie Kind sein konnten, was während Flucht und Vertreibung sicher zu kurz gekommen war.

Vorläufige Ziele für die Musiktherapie könnten die Stärkung der Identität und die Förderung des Ausdrucks eigener Gefühle durch die Musik sein. Die Musik könnte dort ansetzen, wo es den Kindern nicht mehr möglich ist, ihre Gefühle in Worte zu fassen, oder die Sprachbarriere dafür ein zu großes Hindernis darstellt. Über die Musik ist es möglich, spielerisch miteinander in Kontakt zu treten, um auch auf interkultureller Ebene einen Raum der Begegnung zu schaffen. Der Therapeut kann dabei eine begleitende, aber auch unterstützende und teilnehmende Funktion übernehmen, während keine entwicklungs-, sondern ressourcenorientierte Arbeitsweise angedacht ist, um die Stabilisierung der Teilnehmer zu fördern.

⁵² Das Konzeptpapier findet sich im Anhang unter 14.1.

Die Projektdauer war auf 15 Sitzungen à einer Stunde angelegt. Als möglichen Zeitraum wurden 8 Wochen zwischen April und Juli 2015 vorgeschlagen.

Die Gruppengröße sollte fünf bis acht Kinder betragen, da ich das Projekt allein durchführen wollte und ich die Befürchtung hatte, dass es bei einer größeren Gruppe schwierig werden würde, auf jedes Kind einzugehen. Da ich nicht wusste, in welchem Alter die Kinder sein würden, auf die ich in der Einrichtung treffen würde, und um die mögliche Teilnehmerzahl nicht zu sehr zu beschränken, wurde das Alter zunächst auf sechs bis zwölf Jahre festgelegt.

Im Gespräch mit meiner Ansprechpartnerin wurde deutlich, dass es sich aufgrund der Gegebenheiten⁵³ anbieten würde, die Gruppengröße auf sechs Kinder und das Alter auf fünf bis acht Jahre zu beschränken. Sollten sich nicht genug Kinder für die Gruppe finden, könnte die Gruppe später über die Anpassung des Alters erweitert werden.

Organisatorisch war geplant, dass sich die Kinder anhand eines Aushangs⁵⁴ auf dem Schwarzen Brett, für jeweils eine Woche, also jeweils zwei Sitzungen, würden anmelden können. Der Aushang sollte sowohl eine Beschreibung des Projekts, Informationen über mich als auch eine Anmelde-liste umfassen.

Der Vorteil dieser Anmelde-liste wäre, dass keines der Kinder aufgrund der Überbelegung der Gruppe weggeschickt werden müsste. Jedes Kind wüsste schon vorher, wann und dass es einen festen Platz in der Gruppe haben würde. Ein weiterer Vorzug der Anmelde-liste wäre, dass die Gruppe jede Woche erneut für alle Kinder offen wäre. Außerdem hatte sich nach Angaben der Mitarbeiter die Einführung solcher Listen im Alltag der Einrichtung bewährt, sodass es mir sinnvoll erschien, auch für mein Projekt eine Liste auszuhängen. Allerdings könnte die Anmeldung über eine Liste auch einige Nachteile mit sich bringen. So könnte es sein, dass die Kinder, die gerne mehrmals kommen würden, beim nächsten Mal nicht mehr dabei sein könnten, da sie sich zu spät in die Liste hatten eintragen wollen. Des Weiteren könnte es zu freien Plätzen kommen, wenn diejenigen, die sich angemeldet haben, bspw. verhindert wären oder keinen Gefallen mehr daran hätten.

⁵³ Zu den Gegebenheiten zählen z.B. der Tagesablauf der Kinder in der Einrichtung: die Kinder bis sechs Jahre haben vormittags Gruppenstunde und nachmittags frei, während die älteren Kinder vormittags zum Deutschunterricht und nachmittags zur Gruppenstunde gehen.

⁵⁴ Der Aushang findet sich im Anhang unter 14.2.

Der Aushang sollte auf Deutsch und Englisch eine kurze Beschreibung des Projekts liefern und alle Eckdaten zusammenfassen. Das Wort „Musiktherapie“ sollte darin bewusst nicht vorkommen, da ich aus der Literatur entnommen hatte, dass es in vielen Ländern den Begriff der Therapie nach unserem Verständnis nicht gibt.⁵⁵ So wollte ich die Teilnehmer nicht mit etwas konfrontieren, was sie nicht kennen, sondern ihnen ein Angebot machen, mit dem sie – mit der Betonung auf dem musikalischen Aspekt – etwas würden anfangen können. Der therapeutische Aspekt würde sich vor allem in meiner inneren Haltung, aber auch in schriftlicher Form im Aushang, wenn auch nicht allzu offensichtlich, in den Aussagen „Wir können uns und die anderen aus der Gruppe kennenlernen. Wir wollen fröhlich, aber auch mal traurig sein.“ wiederfinden. Dies sollte zeigen, dass man auch Gefühle mit anderen teilen kann und nicht alleine ist, wenn es einem einmal nicht gut geht, insbesondere wenn man Einschneidendes erlebt hat.

6. Die Umsetzung

6.1. Das Setting

Schon in der ersten Stunde stellte sich heraus, dass die Anmeldeliste nicht funktionieren würde. Obwohl die Liste eine Woche zuvor ausgehängt worden war, hatte sich nur ein Kind eingetragen, welches sich mittlerweile nicht mehr in der Einrichtung befand. Ich musste also selbst eine Auswahl von Kindern treffen, die an der Gruppe teilnehmen sollten.

Da sich die Flüchtlinge immer nur für eine begrenzte Zeit in der Einrichtung aufhielten, war es wahrscheinlich, dass manche Kinder höchstens ein oder zwei Mal an der Gruppe teilnehmen können, sodass es sich anbot, die Stunden einzeln zu betrachten bzw. keine stundenübergreifende Themen zu planen.

Zeit

Das Projekt sollte dienstags und donnerstags, jeweils von 14-15 Uhr stattfinden. Kurz zuvor wollte ich den Raum vorbereiten, würde mir die Teilnehmerliste anschauen, die Kinder abholen, sie zum Raum begleiten und nach der Stunde wieder zu ihren Eltern zurückbringen.

⁵⁵ Braak, Patricia: Interkulturelle Musiktherapie, S. 250.

Raum

In der Einrichtung gab zwei Gruppenräume: einen für die kleineren Kinder bis sechs Jahre, der andere für die Kinder von sieben bis zwölf Jahren. Ich durfte einen der beiden Räume nutzen. Beide Räume waren kindgerecht und gemütlich gestaltet. In dem Raum, in dem die Musikgruppe stattfinden sollte – dem Raum für die kleineren Kinder – gab es viele Spiele, einen Maltisch, eine Spielküche, eine Kuschelecke, Verkleidungsmöglichkeiten, Puppen etc. Es war mir bewusst, dass die Möglichkeit einer Reizüberflutung bestehen würde, da die Kinder nicht nur den ganzen Spielsachen, sondern auch vielen Musikinstrumenten ausgesetzt sein würden. Dieser Problematik konnte ich jedoch erst nach der ersten Stunde begegnen und ggf. Veränderungen vornehmen.

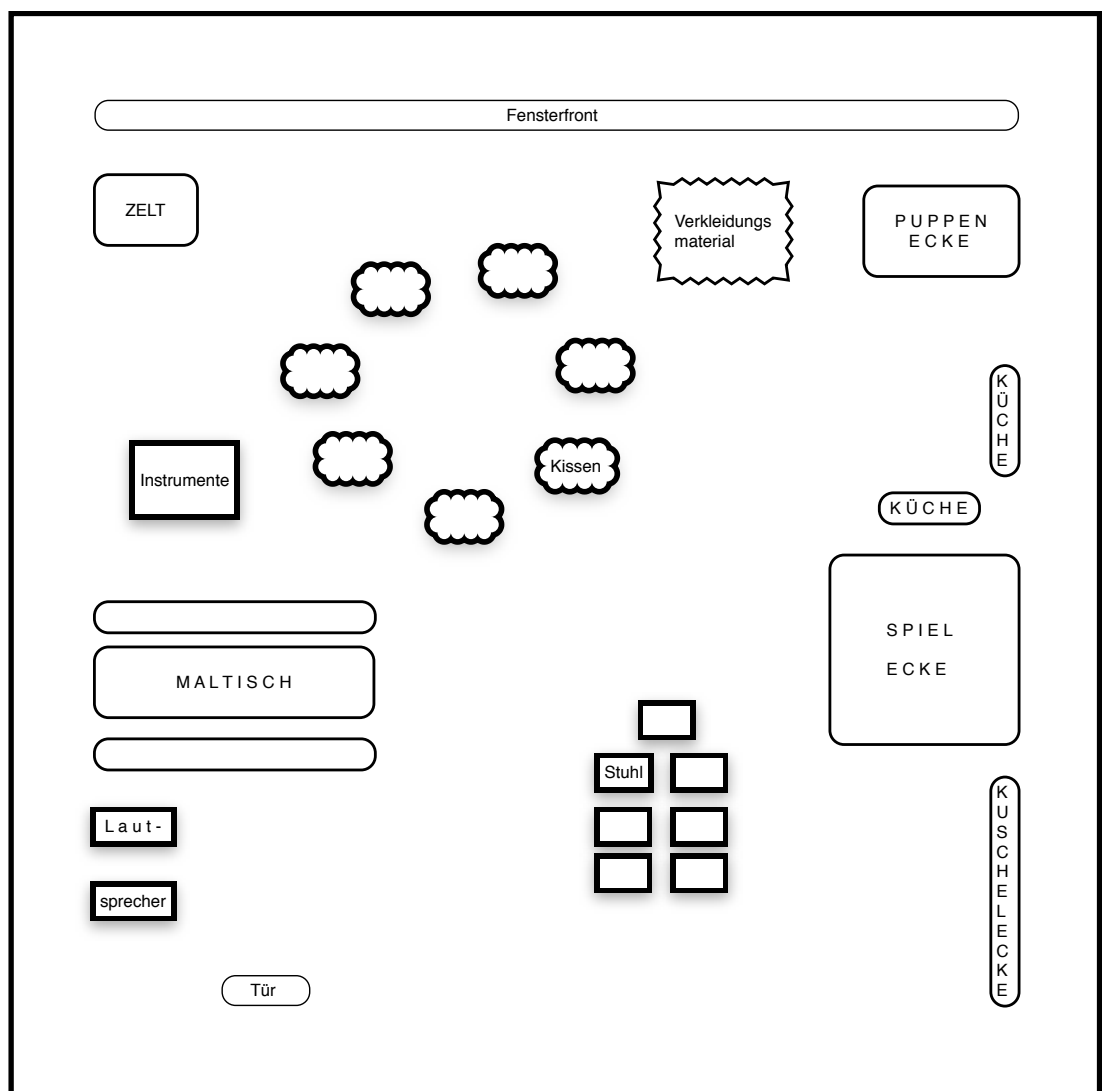


Abbildung 1: Schema des Raums

Die in Abbildung 1 dick umrandeten Gegenstände waren von mir mitgebracht und der Gruppe in der jeweiligen Form zur Verfügung gestellt worden. Für die Gruppe wurde in der einen Hälfte des Raums ein Kreis aus Kissen gelegt, der genutzt werden konnte, aber nicht musste. Oft saßen einige Kinder auf den Kissen, während andere mit Instrumenten in der Hand durch den Raum liefen. In der anderen Hälfte des Raums wurden ab der elften Stunde Stühle für das Spiel *Reise nach Jerusalem* aufgebaut. Diese Anordnung gab dem Raum eine weitere Form. Die Stühle mussten ebenso nicht genutzt werden, das Spiel wurde aber jede Stunde eingefordert.

Die beiden Formen sollten keinesfalls Spiele oder Strukturen vorgeben, sondern nur als Angebot dienen. Sie sollten den Kindern die Möglichkeit geben, sich daran zu orientieren, ggf. eine Grundlage für ihre eigenen Spielideen bilden, einen Halt bieten in einem völlig offenen Raum, den sie zu füllen versuchten.

6.2. Die Gruppe

Anders als bei den in Kapitel 2 vorgestellten musiktherapeutischen Projekten in Einrichtungen, in denen die Flüchtlinge längerfristig untergebracht waren, verweilten die Flüchtlinge in der Flüchtlingsaufnahmebehörde Osnabrück nur wenige Wochen bzw. Tage. Da u.a. deshalb die Anmeldung über die Liste nicht funktionierte, ging ich für die Gruppenzusammenstellung folgendermaßen vor: Nachdem für die erste Stunde die Gruppe von den Mitarbeitern zusammengestellt wurde, war dies für die nächsten Stunden meine Aufgabe. Vor Beginn der Stunden schaute ich immer auf die Anwesenheitsliste, welche Kinder ich von den letzten Stunden noch kannte, welche mittlerweile transferiert wurden, oder wer neu hinzugekommen war. So setzte sich die neue Gruppe aus Kindern aus den letzten Stunden und Neuankömmlingen zusammen. In der Regel waren die Kinder ungefähr eine Woche in der Einrichtung, sodass die meisten zwei Mal an der Gruppe teilnehmen konnten.⁵⁶

Aufgrund der hohen Frequenz des Wechsels der Flüchtlinge in der Einrichtung war es nie sicher, welche Kinder in der nächsten Stunde noch da sein würden. Das führte zum einen zu Ungewissheit bei den Kindern, aber auch bei mir, zum anderen gleichzei-

⁵⁶ Dies entsprach dem ursprünglichen Plan der Anmeldeliste, womit sich die Kinder für jeweils zwei Stunden hätten anmelden sollen.

tig zu einer erhöhten Flexibilität, die es erleichterte, auf die neue Situation und Gruppenzusammenstellung zu reagieren.

Da über den Zeitraum des Projekts durchweg viele Kinder in der Einrichtung waren, musste das Alter weiter beschränkt werden. Die Kinder bis sechs Jahre hatten morgens Gruppenstunde, wohingegen die älteren Kinder vormittags zum Deutschunterricht und nachmittags zur Gruppenstunde gingen. So ergab sich, dass sich das Musikangebot besonders für die Fünf- und Sechsjährigen eignete, da diese zum jeweiligen Zeitpunkt keine Beschäftigung hatten, sondern auf der Suche danach waren. Waren von dieser Altersgruppe nicht genug Kinder anzutreffen, wurden die freien Plätze an ältere Kinder bis acht Jahre vergeben. Nach Stunden, in denen ältere Kinder anwesend waren, stellte sich jedoch heraus, dass der Altersunterschied sehr groß war und die Gruppe besser zusammenarbeitete, wenn alle etwa im gleichen Alter waren.

Zur Auswahl der Kinder war kein weiterer Parameter von Bedeutung als das Alter. Die Entscheidung zur Teilnahme an der Gruppe sollte nicht nach der Herkunft der Kinder, ihrem Geschlecht oder dem Grund der Flucht getroffen werden. Denn oft werden Flüchtlinge nur nach den Hintergründen, ihren Fluchtgründen und der Lage des Herkunftslandes eingeschätzt und dann die Frage gestellt: Darf derjenige bleiben oder muss er gehen? Mein Anliegen war es, jedes Kind in seiner Einzigartigkeit zu sehen und kennenzulernen, jedem die gleichen Chancen zu bieten, an der Gruppe teilzunehmen. Jedes Kind wurde also als Individuum angesehen, im Gegensatz zur generellen Sicht auf Flüchtlinge, wo jeder „nur“ einer von vielen ist.

Man kann also festhalten, dass das Angebot eine „offene Gruppe“ war, was sowohl Vor- als auch Nachteile bietet. Im Gegensatz zu einer „geschlossenen Gruppe“ können auf die Projektdauer gesehen in einer offenen Gruppe mehr Kinder teilnehmen, was vor allem im Hinblick auf die hohe Anzahl an Flüchtlingen ein großer Vorteil ist. Außerdem entstand kein Zwang zu einer regelmäßigen Teilnahme, da die Gruppe ein Angebot und keine Pflichtveranstaltung darstellte. Wie sich im Verlauf gezeigt hat, war eher ein „Kann ich auch mitmachen?“-Trend zu verspüren. Durch den ständigen Wechsel der Kinder war das Risiko, dass die Gruppe eine Starre erfahren könnte, eingeschränkt bzw. aus dem Weg geräumt. Des Weiteren brauchten die Kinder keine Angst davor zu haben,

zu viel von sich preiszugeben. Trotz der kurzen Verweildauer der Teilnehmer in der Gruppe entstand zwischen ihnen und mir als Therapeutin eine Beziehung, die auf einem gewissen Maß an Vertrauen fußte, da die Kinder sonst sicher nicht in der Gruppe geblieben wären; die aber nicht zu sehr in die Tiefe ging, sodass sie sich nicht überfordert zu fühlen brauchten.

Diese Form der Beziehung und die kurze Verweildauer können auch Nachteile mit sich bringen. Mir war es deshalb – und aufgrund der Sprachbarriere – nicht möglich, die Kinder so gut kennenzulernen, wie es eigentlich für eine Therapeuten-Klienten-Beziehung von elementarer Bedeutung ist. Dies war jedoch im Zusammenhang der Projektarbeit nicht nötig, da das Ziel der Gruppe keine tiefenpsychologische Arbeit, sondern eine Begegnung im Hier und Jetzt war, was einem erlebnisorientierten Ansatz entspricht. Die Begegnung benötigte Struktur, die es im weiteren Verlauf der Projektarbeit zu finden galt und die es den Teilnehmern erst ermöglichte, sich innerhalb dieser Struktur zu entfalten.

6.3. Ziele

Im Konzeptpapier wurden vorläufige Ziele formuliert, die im Laufe des Projekts abgeändert wurden. So stellte sich als oberstes Ziel die **Vermittlung und Stärkung eines Gemeinschaftsgefühls** heraus. Die Eignung von „Musik und Tanz [als] Ausdruck von Zusammengehörigkeit und Lebensgefühl“⁵⁷ bestätigte sich vor allem während der gemeinsamen Musik- und Tanzspiele. Vorrangig liefen diese in Kreisform, z.T. Hand in Hand, ab. Die geschlossene Form eines Kreises verstärkte das Gemeinschaftsgefühl, indem jedes Kind darin seinen Platz fand. Das kann an verschiedenen Aspekten gezeigt werden: Es wurde z.B. ein Kreis aus Kissen auf dem Boden vorbereitet, in dem die Anzahl der Kissen der Anzahl der Kinder entsprach. Es waren genug Instrumente vorhanden, sodass jedes Kind mindestens eines spielen konnte; es gab außerdem ausreichend Trommeln, sodass jedem Kind eine zur Verfügung stand und gemeinsame Trommelspiele möglich waren. Auch das Singen von Liedern und miteinander Tanzen spielte für das Gemeinschaftsgefühl eine große Rolle. Das *He-ya-Lied* kombinierte die Kreisform mit Singen und Tanzen, wohingegen bei dem Lied *Gangnam Style* jeder für sich tanzte, die Gemeinschaft hier jedoch über das gemeinsame (Vor-)Wissen über Text und Tanz im

⁵⁷ Braak, Patricia: Musiktherapie mit kriegstraumatisierten Menschen, S. 91.

Vordergrund stand.⁵⁸ Innerhalb der Gruppe wurde ein Raum der Begegnung geschaffen, der nach den jeweiligen Wünschen der Kinder genutzt werden konnte:

„Im gemeinsamen Spiel entwickeln Kinder ein Gefühl für sich »selbst im Kontakt mit anderen«, Empathie und Solidarität, erfahren Geborgenheit und Zugehörigkeit.“⁵⁹

Das Ziel der Stärkung des Gruppengefühls war insofern von großer Bedeutung, als dass es mir besonders wichtig erschien, den Flüchtlingskindern das Gefühl einer Gemeinschaft zu vermitteln, „ein Wir-Gefühl, das verbindet.“⁶⁰ Hierbei handelte es sich um mehrere Gemeinschaften: Eine Gemeinschaft, in der sich die Kinder in dem Moment in Form der Gruppe befanden, eine Gemeinschaft, die Menschen verschiedener Nationalitäten umfasste, und der Gemeinschaft, von der sie in Deutschland willkommen geheißen werden.

Nicht weniger wichtig als die Vermittlung des Gemeinschaftsgefühls war der **Aufbau einer Beziehung**. Dies erforderte schnelles Handeln, da die meisten Kinder höchstens zwei Mal an der Gruppe teilnahmen. Im Idealfall fasste das Kind beim ersten Abholen schnell Vertrauen zu mir und den anderen Kindern, sodass sich schon hier Anfänge eines Gemeinschaftsgefühls zeigen konnten. Weiterhin war es wichtig, auch während der Stunde auf jedes einzelne Kind einzugehen, zu versuchen, es bald kennenzulernen und zu sehen, in welcher Beziehung es zu den anderen Gruppenmitgliedern stand. Dass dieses Ziel bei den meisten Kindern erreicht wurde, zeigte sich vor allem daran, dass sie sich vor weiteren Stunden beim Abholen schon freuten, wieder an der Gruppe teilnehmen zu dürfen, sie z.T. vor der Tür des Gruppenraums warteten, da sie es nicht erwarten konnten, oder sie sich mit Handschlag oder einer Umarmung verabschieden wollten. Dieses Verhalten bestätigte mir, dass sie nicht nur das Angebot, welches ich ihnen bot, gerne nutzten und sie Spaß daran hatten, sondern auch meine Rolle darin anerkannt wurde.

Außerdem liegt nahe, dass die Musik in ihrer Eigenschaft als Übergangsobjekt⁶¹ beim Aufbau einer Beziehung eine große Rolle spielt. Die Musik bildet einen Spielraum

⁵⁸ Die Bedeutung der beiden Lieder wird in den Kapiteln 7.1.5 und 7.1.6 erarbeitet.

⁵⁹ Weyand, Michaela: Musik – Integration – Entwicklung, S. 25 f.

⁶⁰ Lenz, Martin: Gruppenmusiktherapeutische Prozesse als Weg zur Gemeinschaft, S. 212.

⁶¹ Töpker, Rosemarie, Selbstpsychologie und Musiktherapie, S. 116 f.

und stellt damit ein Mittel zur Kommunikation dar, wo die Sprache fehlt. Mit der Einführung der Musik in die Beziehung zwischen dem Kind und Therapeuten gewährleistet sie gleichzeitig eine gewisse Distanz, da die Kommunikation über das Dritte, das Medium Musik, ablaufen kann. In dem Sinn schafft die Musik eine Verbindung in der zwischenmenschlichen Begegnung.⁶²

Die **Musik als Möglichkeit des Ausdrucks der eigenen Gefühle** war vor allem in der Improvisation zu spüren. Hier waren die Kinder völlig frei von Regeln und konnten nach ihren Wünschen spielen. Einzelne Improvisationen wurden dadurch verstärkt, dass auf das jeweilige Kind eingegangen, sein Spiel unterstützt oder ihm musikalisch begegnet wurde. Im *Laut-und-Leise-Spiel* konnten die Kinder in den lauten Teilen mögliche Aggressionen abbauen, in den leisen Teilen hingegen zur Ruhe kommen und die Unterschiede beider Extreme spüren.

Der Ausdruck von Gefühlen kann im Sinne von Joachim Walter als „innere Aufenthaltsgenehmigung“ verstanden werden. In der Therapie wird den Kindern ein Ort angeboten, „wo Gefühle der Schuld, der Trauer, aber auch der Wut und der Aggression ihren Platz haben“,⁶³ ihnen so der Aufenthalt im übertragenen Sinne genehmigt wird.

Die Musik nimmt eine Katalysator-Funktion ein, in der die Wahrnehmung und der Ausdruck der Gefühle im Vordergrund steht. Obwohl die Katalysator-Funktion bei eventuellen Traumatisierungen bewusst mit Vorsicht einzusetzen ist,⁶⁴ ist sie dennoch wichtig, da sie eine geregelte Abfuhr von Spannung ermöglicht und dieser in der Projektarbeit eine große Bedeutung zugeschrieben wurde.

Generell sollte die Gruppe den Kindern einen Raum bieten, in dem die Teilnehmer **Kind sein** dürfen und **sich zeigen können**, so wie sie sind. Dies beinhaltete kindliches Spiel und kindliches Verhalten, Toben, Schreien, Weinen und Streiten bis hin zu dem Einsatz der Fantasie, z.B. beim Malen, und der Erfahrung von Freiheit, da keine Regeln vorhanden sein sollten. Die einzigen Einschränkungen, neben Spielregeln, die aber nur das jeweilige Spiel betrafen, waren die Vorgaben, die ich z.B. über die beschränkte Auswahl an Instrumenten getroffen habe. Dies waren aber im engeren Sinne keine Re-

⁶² Keller, Barbara: Zur Sprache kommen, S. 94.

⁶³ Walter, Joachim: Psychotherapeutische Arbeit mit Flüchtlingskindern und ihren Familien, S. 75.

⁶⁴ Keller, Barbara: Zur Sprache kommen, S. 94.

geln, da die Kinder nicht direkt damit konfrontiert wurden, weil sie im Hintergrund abliefen. Außerdem sollte den Kindern der Ablauf der Stunde freigestellt sein, sodass sie eine **Entscheidungsfreiheit erfahren** könnten, indem sie die Wahl hatten, was sie machen wollten und was nicht. Dazu gehörte auch das Chaos, welches sich in den ersten Stunden ausbreitete, und für mich zunächst eine Herausforderung darstellte.

Meiner Meinung nach spielt dieser Punkt eine große Rolle, da es vorstellbar ist, dass die Kinder in den letzten Wochen und Monaten, in denen sie ihr Heimatland verlassen mussten, auf die Anweisungen ihrer Eltern hören mussten, um nicht verloren zu gehen oder die Familie nicht in Schwierigkeiten zu bringen. Diese Phase wird zwar noch nicht beendet gewesen sein, aber es war dennoch denkbar, dass den Kindern ein Teil der kindlichen Unbeschwertheit durch die Möglichkeiten der Gruppe zurückgegeben werden konnte.

Ein weiteres Ziel war die **Stärkung der Selbstwirksamkeit und des Selbstwertgefühls** jedes Einzelnen, da sie „als Schutzfaktoren für psychische Störungen [gelten].“⁶⁵ Dies war vor allem in Momenten des *Laut-und-Leise-Spiels* und des *Bravo-Spiels* möglich, wo sich ein Einzelner in den Mittelpunkt der Gruppe stellte.⁶⁶ Beim *Laut-und-Leise-Spiel* geschah dies durch die Übernahme der Aufgabe des Dirigenten, wohingegen beim *Bravo-Spiel* ein Solo gespielt werden sollte. Das Dirigieren erforderte den Mut, sich vor die Gruppe zu stellen und Vorgaben zu leisten, während die anderen Teilnehmer einen anschauten und einem Erwartungen entgegenbrachten. Der Unterschied beim *Bravo-Spiel* war, dass die Entscheidung, ein Solo zu spielen nicht freiwillig, sondern durch die Gruppe getroffen wurde. Der Einzelne konnte sich somit nicht auf sein Solo vorbereiten, wohingegen er beim *Laut-und-Leise-Spiel* selbst wählen konnte, ob und wann er den Dirigenten spielte. Durch den Applaus, der beim *Bravo-Spiel* auf jedes Solo folgte, konnte sich jedes Kind anerkannt und wertgeschätzt fühlen und außerdem wurde ihm während seines Spiels von der ganzen Gruppe Aufmerksamkeit zuteil, die in Situationen der Flucht möglicherweise häufig fehlte.

⁶⁵ Weyand, Michaela: Musik – Integration – Entwicklung, S. 58.

⁶⁶ Erläuterungen dieser Spiele finden sich in den Kapiteln 7.1.2 und 7.1.3.

Affektkontrolle zu üben ist ein weiteres Ziel, das durch das *Laut-und-Leise-Spiel* erreicht werden konnte. Der Spielraum der Dynamik reichte von sehr leise bis sehr laut, sodass die Gruppe sich auch dazwischen komplett entfalten konnte. Durch die Rolle des Dirigenten wurde dies aber direkt, durch die Regelung der Lautstärke, gesteuert. Dabei war es die Aufgabe der Gruppe, sich an der Vorgabe des Dirigenten zu orientieren und sich daran anzupassen. Das stellte eine gute Übung für die Kinder dar, die häufig übertrieben, sich nicht an Regeln halten wollten oder nur schwer Grenzen akzeptieren konnten.

Nicht weniger wichtig war das Ziel, Momente zu finden, in denen es sich **zur Ruhe kommen** ließ. Die Grundlage dafür war eine Vertrauensbasis, die zunächst geschaffen werden musste, damit sich die Kinder gleichzeitig gehen lassen und darauf vertrauen konnten, dass sie sich in einer sicheren Umgebung befanden, in der ihnen nichts zustoßen konnte und in der sie Geborgenheit erfahren konnten. Dies war vor allem in Momenten des *He-ya-Lieds* möglich. Es gab mehrere Stunden, in denen die Bewegungen zum Lied so gewählt und auch von den Kindern angenommen wurden, dass Stille und Entspannung möglich war. Das Lied wurde in diesen Momenten von mir sehr langsam, mit müdem Ausdruck gesungen, der Körper wurde in Schlafposition auf den Boden gelegt, die ganze Gruppe folgte und lag schließlich mit geschlossenen Augen auf dem Boden. Die Bestätigung dafür, dass die ganze Gruppe gefolgt war, fand sich beim Öffnen der eigenen Augen und der dabei erlebten Überraschung, dass ein solcher Moment in einer Gruppe mit ggf. traumatisierten Flüchtlingskindern überhaupt möglich war.

Eine Aufgabe der Gruppe sollte es sein, **Formen zu finden**, die trotz aller Freiheiten das Ziel hatten, Struktur zu geben und Sicherheit zu bieten. Die Aufgabe wurde über die Spiele, die sich entwickelten, die Lieder, die sich immer wieder gewünscht wurden, und die Rituale erfüllt, sodass die Gruppe ihre Struktur im Stundenablauf gefunden hatte, der immer ähnlich war.

Die **Stärken- und Ressourcenorientierung** ist fundamental für die Arbeit mit Flüchtlingskindern, um die spätere Bearbeitung eines Traumas gewährleisten zu kön-

nen.⁶⁷ Für die Projektarbeit konnte sie jedoch nicht als vorrangiges Ziel, sondern eher im Hintergrund stehend genannt werden. Durch die kurze Dauer, die die Kinder am Projekt teilnahmen, war es fast unmöglich, all ihre Stärken und Ressourcen kennenzulernen und zu fördern. Dennoch kann man davon ausgehen, dass die Gruppe die Kinder an ihre Stärken erinnert hat. Es bleibt zu wünschen, dass sie diese auch in Zukunft nicht vergessen, sondern immer wieder darauf zurückgreifen werden.

6.4. Das Material und seine Möglichkeiten

Im Folgenden findet sich eine Auflistung der Instrumente und sonstigem Material, welches für die Projektarbeit verwendet wurde. Durch die Bereitstellung des Materials, der Instrumente und sonstigen Objekten, wurde nicht nur das musikalische, sondern auch das szenische Spiel und die Kinder in ihrer Kreativität gefördert.

Trommeln	2 kleine Djemben	Ocean Drum
	Bongos	2 Handtrommeln
	Talking Drum	
Percussion	verschiedene Rasseln	Guiro
	Maracas	Wah-wah
	Kalimba	Kuhglocke
	Regenmacher	
Saiteninstrumente	Gitarre	Ukulele
Klanginstrumente	Klangschale	
Sonstiges	Tücher	Steine
	Papier, Kreide und Stifte	Mappe mit Kinderliedern
	Abbildungen von Tieren und Fahrzeugen	Lautsprecher und ausgewählte Musik

Tabelle 1: Materialauswahl

In der ursprünglichen Instrumentenauswahl waren noch weitere Instrumente. Diese wurden jedoch aus Gründen der Reizüberflutung und Bruchgefahr aussortiert.

⁶⁷ Braak, Patricia: Musiktherapie mit kriegstraumatisierten Menschen, S. 91.

große Djembe	Xylophon	Tambourin
Zimbeln	Donner	Ratschen
verschiedene Flöten	Schlegel	Klangstäbe

Tabelle 2: Aussortierte Instrumente

Über die Materialverwendung bzw. -reduzierung ließ sich das Gruppengeschehen regulieren, ohne dass die Kinder es mitbekamen, vor allem, da fast in jeder Stunde andere Kinder anwesend waren. So konnte z.B. die Lautstärke und die Gefahr der Reizüberflutung eingedämmt werden, indem laute Instrumente entfernt wurden bzw. die Anzahl der Instrumente reduziert wurde. Die Herausforderung bestand darin, eine Balance zu finden zwischen nicht zu vielen Instrumenten, damit die Kinder dadurch nicht überwältigt wurden, aber auch nicht zu wenigen Instrumenten, um die Kinder bei der Musik zu halten, sodass es ihnen nicht „langweilig“ wurde und sie auf anderes Spielzeug zurückgreifen mussten.

Alle Instrumente und das weitere Material konnte in einem Raum in der Einrichtung gelagert werden, sodass die Möglichkeit bestand, auch weiterhin auf die aussortierten Instrumente zurückzugreifen, falls sich herausgestellt hätte, dass diese benötigt worden wären.

6.4.1. Instrumente

Instrumente haben einen hohen Aufforderungscharakter, der das Interesse der Kinder weckt. Sie probieren zunächst alles aus, experimentieren nicht nur mit den Klängen, sondern erforschen auch die Form und den Aufbau der Instrumente.

Zu Beginn war die Musik besonders deshalb laut und chaotisch. Sutton bezeichnet dies als „a wall of sound“,⁶⁸ wie die Musik von traumatisierten Menschen häufig klingt. Aber nicht nur die Musik, sondern auch das Verhalten der Kinder, ihre Kommunikation untereinander und der Umgang mit den Instrumenten kann als sehr laut und ungezügelt beschrieben werden. Um dem entgegenzuwirken, wurde die Instrumentenauswahl beschränkt und fast alle Instrumente mit Schlegeln (z.B. Xylophon) und Instrumente, deren Form an Schlegel erinnert (z.B. Flöten), aussortiert, sodass diese nicht zum Spielen anderer Instrumente benutzt werden konnten. Die Kinder sollten mit ihren Händen

⁶⁸ Sutton, Julie P. (Hrsg.): Music, Music Therapy and Trauma, S. 223.

trommeln, um sich selbst zu spüren, aber auch, um die Lautstärke nicht ins Unendliche steigern zu können. Zur endgültigen Instrumentenauswahl gehörten zwar noch drei Instrumente mit Schlegeln (Guiro, Wah-wah, Klangschale), diese waren aber leichter zu kontrollieren und konnten auch nur gesondert herausgegeben werden. Der unsorgfältige Umgang mit den Instrumenten zeichnete sich vor allem in den ersten Stunden ab. Die Kinder erkannten nicht, welchen Wert die Instrumente für sie haben könnten. Es herrschte ein grober Umgang, es wurden z.B. Instrumente mit den Füßen über den Boden geschoben oder Türme aus Instrumenten gebaut, sodass nicht nur die Gefahr vor Beschädigung bestand, sondern tatsächlich einige Instrumente Schaden nahmen.

Um den Kindern die Wertschätzung für die Instrumente zu verdeutlichen, wurden die Instrumente ab der zweiten Stunde in einen Korb gelegt und mit einem Tuch zugedeckt, anstatt auf einer Matte ausgebreitet. Dies führte zu einer Entschleunigung zu Beginn der Stunde, da die Kinder nicht mehr auf die Instrumente losstürmten, sondern sie erst „auspacken“ mussten. Vor allem bei neuen Teilnehmern führte das zu großer Überraschung und Freude, wenn sie sahen, was unter dem Tuch verborgen war. Außerdem gingen viele Kinder nun plötzlich sehr vorsichtig mit den Instrumenten um, sodass die Instrumente nach dem Spiel auch wieder in den Korb zurückgelegt oder am Ende der Stunde alle Instrumente dort hinein aufgeräumt wurden.

Besonders beliebt war die Gitarre, die Ukulele wurde als „kleine Gitarre“ verwendet. Gewünscht wurde zum Spielen immer ein Plektrum, welches jedoch nicht vorgesehen war, da die Kinder mit ihren Händen spielen sollten. Stattdessen setzten die Kinder manchmal Buchstabenmagnete einer Tafel als Plektrum ein.

Wichtig war mir, dass für jedes Kind eine Trommel vorhanden war, sodass verschiedene Trommelspiele gemacht werden konnten und zumindest bei einer Instrumentenart kein Kind zurückstecken musste. Außerdem sollte es Instrumente aus verschiedenen Instrumentengruppen geben: Geräusch (Regenmacher), Klang (Klangschale), Rhythmus (Trommel), Melodie (Stimme) und Harmonie (Gitarre), die auch verschiedene Spielbewegungen erforderten: blasen (Flöte), zupfen (Gitarre), schütteln (Rasseln), schlagen (Trommeln). Des Weiteren war durch die Instrumentenauswahl ein weiter dynamischer Rahmen gegeben: laut und leise, hoch (Flöte) und tief (Trommel), abgegrenzt (Trommel) und verschmelzend (Ocean Drum). Außerdem sollten die Instrumente verschiedene

Formen und Klänge haben, sodass Assoziationen hervorgerufen werden konnten und sie ggf. auch anderweitig eingesetzt werden konnten (z.B. Klangschale als Kochtopf).

6.4.2. Weitere Materialien

Aus dem sonstigen Material spielten besonders in den ersten Stunden die Abbildungen von Tieren und Fahrzeugen eine große Rolle. Die Bilder wurden gezeigt und die Gruppe sollte sich mit den entsprechenden Geräuschen und Fortbewegungsmustern durch den Raum bewegen. Die Rolle des Zeigenden wurde bald von verschiedenen Kindern übernommen und nach und nach wurden für die Geräuschproduktion Instrumente miteinbezogen.

Die Tücher fanden vielseitige Verwendung: Wie oben erwähnt wurden sie zur Abdeckung der Instrumente genutzt, sie wurden aber auch bei Bewegungen durch den Raum eingesetzt, für Tanzspiele, zur Verkleidung oder als Schwungtuch, um einen Ball in der Luft zu halten. Außerdem wurden die Tücher manchmal als Gürtel verwendet, um eine Trommel so um den Bauch zu binden, dass man sich damit durch den Raum bewegen und eine Art Musikzug bilden konnte.

In manchen Stunden wurde zur Musik gemalt. Es wurde dazu entweder auf den Instrumenten gespielt oder Musik⁶⁹ über Lautsprecher abgespielt. Außerdem wurde für das Projekt eine Mappe mit deutschen Kinderliedern zusammengestellt, die jedoch nicht zum Einsatz kam. Das lag u.a. an der fehlenden gemeinsamen Sprache. Ich stellte es mir als zu schwierig für die Kinder vor, mehrere deutsche Kinderlieder zu lernen. Dies hätte einen übungsorientierten Charakter in die Gruppe eingebracht und die Möglichkeit des eigenen Ausdrucks in den Hintergrund gerückt, was ich vermeiden wollte.

7. Methodik

Vor Beginn der Projektarbeit wurde kein methodisches Konzept erarbeitet, sondern es sollte anhand der eigenen Impulse und denen der Kinder in jeder Stunde spontan geschaut werden, was sich ergeben würde, und darauf eingegangen werden. Dennoch wurde sich vorher über das Material Gedanken gemacht und dieses sorgfältig ausgewählt, sodass in dieser Hinsicht gewissermaßen ein Konzept vorhanden war. Die ersten

⁶⁹ Hierfür wurden Leopold Mozarts *Bauernhochzeit*, *Kindersinfonie* und *Musikalische Schlittenfahrt* ausgewählt.

beiden Spiele, *Laut-und-Leise-Spiel* und *Bravo-Spiel*, die im Folgenden erläutert werden, ergaben sich in der ersten Stunde. Das Spiel *Reise nach Jerusalem* hingegen wurde geplant und der Spielaufbau vor der Stunde vorbereitet. Wäre es in der Stunde jedoch nicht passend gewesen, oder wäre es bei den Kindern nicht gut angekommen, hätte es, zumindest in dieser Stunde, nicht weitergeführt werden müssen.

Bewusst wurde keine konkrete Fragestellung an die Projektarbeit formuliert, im Gegenteil: Die Gruppe sollte die Möglichkeit haben, sich völlig frei zu entwickeln, sodass sich im Laufe der Arbeit einige Aspekte herausstellten, die einer näheren Untersuchung bedürfen.

7.1. Spiele und Lieder

7.1.1. Improvisation

„Die freie Improvisation ermöglicht einen Raum, in dem sich die unterschiedlichen musikalischen Prägungen und Hörgewohnheiten der Kinder ausdrücken und in Kommunikation treten können, ohne be- oder entwertet zu werden.“⁷⁰

Demnach bietet die Improvisation die Möglichkeit, dass alle Kinder miteinander in Kontakt kommen können. Außerdem erlaubt sie die „Teilhabe aller, unabhängig von musikalischen Vorkenntnissen und Fähigkeiten“,⁷¹ da man davon ausgehen kann, dass – vor allem in der Arbeit mit Kindern – die musikalische Improvisation etwas Neues ist, mit dem sie vorher noch nicht in Berührung gekommen waren. Sie können neue Verhaltensweisen wagen und bekommen eine neue Chance, wenn etwas schief gelaufen ist. Die sozialen Kompetenzen erweitern sich durch Zuhören, Resonanz-Geben, Hilfe-Leisten und -Annehmen, Sich-Durchsetzen und -Einfügen u.ä. Die Erlebnisfähigkeit und das Ausdrucksverhalten wachsen, eigene Ideen können entwickelt und musikalisch gestaltet werden.⁷² In der Gruppenimprovisation wird den Kindern außerdem ermöglicht, neue Beziehungserfahrungen zu machen. Dabei werden sie von den anderen teilnehmenden Kindern angenommen, werden zu einem festen Bestandteil der Gruppe und stellen fest, dass sie mit ihren Erfahrungen nicht allein sind. Das wichtigste Merkmal der Improvisa-

⁷⁰ Weyand, Michaela: Musik – Integration – Entwicklung, S. 61.

⁷¹ Ebd., S. 62.

⁷² Ghosh, Kirsten (u.a.): Musiktherapie mit nichtdeutschsprachigen unbegleiteten minderjährigen Flüchtlingen, S. 18.

tion ist die kollektive Erfahrung, die sie durch ihr „[E]ntstehen in der aktuellen Begegnung (...), d.h. in der Interaktion der Gruppenmitglieder untereinander“⁷³ erzeugt.

Zu Beginn jeder Stunde wurde sich auf Kissen in einen Kreis gesetzt. Jeder nahm sich ein Instrument und begann zu spielen. Oft schien es, als wäre die Musik sehr chaotisch, als hätten die Spielenden keinen Kontakt untereinander, in anderen Momenten spielten einzelne Kinder zusammen oder es gab gemeinsame Rhythmen. Diese entstanden vor allem durch die Vorgabe eines Rhythmus, in den die Kinder einstiegen. Er wurde entweder von einem der Kinder oder von mir entwickelt, von anderen aufgegriffen und weitergegeben. Häufig entstanden auch Zweier-Improvisationen, entweder zwischen zwei Kindern, die, meist durch Nebeneinander-Sitzen, musikalisch zueinander fanden, oder zu zweit auf einem Instrument spielten, z.B. Gitarre oder Ocean Drum, oder zwischen einem Kind und mir, was sich durch aufeinander hören und darauf eingehen ergab.

Die Musik klang, wie oben genannt, häufig chaotisch, laut, wild, unstrukturiert, nicht aufeinander bezogen, als spiele jeder für sich. In der Reflexion stellte sich nach den ersten beiden Stunden heraus, dass es genau dieses Chaos zu sein schien, in dem sich die Kinder wohlfühlten und was zeigte, wie es in ihrem Inneren aussah; in einer Zeit, in der das Leben für sie wahrscheinlich sehr chaotisch ablief und jeden Tag viele neue Eindrücke und Erfahrungen auf sie einwirkten. Die Improvisation bot ihnen die Möglichkeit, dieses Chaos in Musik umzusetzen, einen Raum für das Durcheinander in ihrem Inneren zu schaffen, ohne dass es von außen, z.B. durch pädagogische Maßnahmen, versucht wurde zu unterdrücken. Das Chaos im Innern der Kinder zeigt sich demnach in ihrem Äußeren über das Chaos in der Musik.

Ein ähnliches Erleben zeigte sich in Weyands Projekt mit Kindern mit Migrationshintergrund:

„Gerade in der Anfangsphase der Gruppenfindung gab es oft Situationen, in denen alle gleichzeitig auf den Instrumenten spielten, ohne Rücksicht auf die Gruppe zu nehmen und ohne die Bereitschaft, den anderen zuzuhören. Der darin enthaltene Stress wurde durch das Hörerlebnis – extrem hoher Geräuschpegel und zwischenmenschliches Chaos – verstärkt.“⁷⁴

⁷³ Weymann, zit. nach: Weyand, Michaela: Musik – Integration – Entwicklung, S. 66.

⁷⁴ Weyand, zit. nach Weyand, Michaela: Musik – Integration – Entwicklung, S. 56.

Das Phänomen der hohen Lautstärke und des Chaos scheint also auch in anderen Gruppen dieser Klientel aufzutauchen und ein Merkmal deren musikalischen Spiels zu sein.

Auch die nicht-musikalische Improvisation spielte in der Projektarbeit eine große Rolle. Aufgrund der Unkenntnis darüber, welche und wieviele Kinder in der nächsten Stunde anwesend sein würden, war es nicht möglich, die Stunde im Voraus zu planen. Nichtsdestotrotz wurden Ideen gesammelt, Spiele und Musik recherchiert und mitgebracht, aus diesem Repertoire musste dann improvisatorisch gehandelt werden, um das Material zu einem geeigneten Zeitpunkt einsetzen zu können. Es war also notwendig, aus den Ideen und dem mitgebrachten Material aus dem Moment heraus die Gestaltung der Stunde zu improvisieren.

7.1.2. Bravo-Spiel

Das *Bravo-Spiel* entwickelte sich in der ersten Stunde. Es entstand daraus, dass ich meine Hände so an ein Ohr legte, sodass es von der Form her aussah wie ein Schalltrichter. Es sollte aufmerksames Zuhören symbolisieren. Dabei wurde der Name eines Kindes laut gesagt, welches dann an der Reihe war, ein Solo auf seinem Instrument zu spielen. Alle anderen Kinder folgten meiner Bewegung, indem sie ihre Hände an ihr Ohr legten. So wurde dem spielenden Kind gezeigt, dass man ganz genau auf sein Spiel achtete. Wenn es fertig war, riefen alle laut „Bravo!“ und klatschten in die Hände. Dann war das nächste Kind an der Reihe. Sobald jedes Kind einmal gespielt hatte, spielten alle zusammen auf ihren Instrumenten.

Das Spiel schien den Kindern viel Spaß gemacht zu haben, da sie einmal die Möglichkeit hatten, alleine vor der Gruppe zu spielen, während die anderen zuhörten. Aber auch alleine die Ansprache mit dem einigen Namen schien für viele ungewöhnlich gewesen zu sein. Häufig war zu Anfang des Solo-Spiels eine leichte Verlegenheit zu spüren, die aber wich, sobald das jeweilige Kind merkte, dass alle aufmerksam zuhörten und danach applaudiert wurde. Die Wertschätzung des Einzelnen, die Anerkennung des Mutes alleine vor allen zu spielen und sein Spiel, jedoch nicht nach der jeweiligen Leistung beurteilt, standen hierbei im Vordergrund.

7.1.3. Laut-und-Leise-Spiel

Auch das *Laut-und-Leise-Spiel* ergab sich in der ersten Stunde. Die Gruppe spielte zusammen und es gab einen Dirigenten, der die Lautstärke vorgab. Das konnte über das eigene Spiel passieren, aber auch über das Sagen der Worte „laut“ und „leise“. Sie wurden der Bedeutung entsprechend gerufen oder geflüstert. Um das leise Spiel zu verdeutlichen, wurde mit dem Zeigefinger vor dem Mund „Psst“ gesagt. Nach einigen Malen übernahmen die Kinder das „Psst“-Zeichen und es fanden sich immer mehr Dirigenten-Freiwillige.

In späteren Stunden wurden die Regeln erweitert und es wurde versucht, die Lautstärke mit der Hand anzugeben. Hierbei stand der Dirigent auf und legte seine Hand auf den Boden, um leise anzuzeigen, oder streckte sie nach oben, um die Gruppe zum lauten Spiel aufzufordern. Es wurde auch versucht, durch das Halten des Arms auf Schulterhöhe den Kindern eine mittlere Lautstärke vorzugeben.

Auffällig war, dass es bei diesem Spiel nur die beiden Extreme sehr laut und sehr leise gab. Obwohl beim Anzeigen der Lautstärke mit dem Arm Übergänge gut möglich waren, wurde bei meiner Vorgabe auf diese weder reagiert, noch wurden sie von den Kindern übernommen. Eine Erklärungsmöglichkeit dafür wäre, dass die Kinder auf ihrer Flucht nur mit extremen Situationen in Kontakt gekommen waren. Es kann aber auch am Alter der Kinder liegen, da es einfacher ist Extreme zu unterscheiden und feine Nuancen erst später erlernt werden.

Das Spiel schien ein guter Weg zu sein, Gefühlen Ausdruck zu verleihen und sie gleichzeitig regulieren zu können bzw. zu lassen. Dadurch, dass die Lautstärke von anderen vorgegeben wurde, aber so gleichzeitig erlaubt, sogar erwünscht war, konnten die Kinder schreien, mit aller Kraft trommeln, trampeln o.ä., ohne dass dieses Verhalten in diesem Moment als „abnormal“ hätte interpretiert werden können. Im Gegensatz dazu stand das leise Spiel, welches den Kindern mehr Schwierigkeiten bereitete, bei jedem Mal auch nicht so ausgereizt wurde wie das laute Spiel.

7.1.4. Reise nach Jerusalem

Reise nach Jerusalem ergab sich als weiteres Spiel auf der Suche nach Spielen mit Musik und Bewegung. Es wurde in der elften Stunde eingeführt. In der Gruppe wurde es in etwas abgewandelter Form⁷⁵ eingesetzt, die sich aus der Anwendung ergab.

Um den Kindern die Regeln zu erklären, wurden zunächst sieben Stühle aufgestellt, sodass beim Ende der Musik jeder auf einem Stuhl sitzen würde. Jedes Kind hatte ein Instrument in der Hand, worauf gespielt wurde, während alle hintereinander um die Stühle liefen. Es wurde währenddessen also keine Musik über Lautsprecher abgespielt, wie es bei diesem Spiel sonst üblich ist. Das Ende der Musik wurde durch ein lautes „Stop!“ markiert, woraufhin sich alle einen Stuhl suchten. Nach ein paar Runden war auch ohne verbale Erklärung das Spiel jedem verständlich geworden, sodass ein Stuhl weggestellt wurde. Der fehlende Stuhl wurde von den Kindern sofort durch einen Hocker ersetzt, sodass klar war, dass die Kinder wollten, dass jeder einen Platz findet und keiner am Rand stehen und zuschauen musste. Mit diesem Spielaufbau wurden viele Runden gespielt, ohne dass Stühle entfernt wurden. So gab es im Spiel zunächst keinen Verlierer, sondern alle waren Gewinner.

In den weiteren Stunden wurde die erste Runde immer mit genug Stühlen gespielt, ab der zweiten Runde wurde einer zur Seite gestellt. Es wurden dann jedoch keine weiteren Stühle weggenommen, sodass es immer nur einen Verlierer, aber keinen alleinigen Gewinner gab.

Das Spiel forderte den Kampfgeist jedes Einzelnen und stärkte das Gemeinschaftsgefühl. Auch wenn zu Beginn genug Stühle vorhanden waren, war jeder selbst für das Finden eines Stuhls verantwortlich. Hatte man einen Platz gefunden, war klar, dass man zur Gruppe (der Sitzenden) gehörte. Es war also im Gegensatz zur ursprünglichen Form des Spiels nicht das Ziel jedes Einzelnen, der einzige Gewinner zu werden, sondern zu der Gruppe zu gehören, in der jeder einen Platz findet. Man erkämpfte sich durch die Suche nach einem Stuhl in gewisser Weise die Gruppenzugehörigkeit.

⁷⁵ Bei der ursprünglichen Form von *Reise nach Jerusalem* werden Stühle mit den Lehnen zueinander aufgestellt, jeweils ein Stuhl weniger als Teilnehmer vorhanden sind. Dazu wird Musik vom Band abgespielt, die von einem Nicht-Mitspieler gesteuert wird und zu der die Teilnehmer um die Stühle laufen. Sobald die Musik stoppt, muss sich jeder auf einen Stuhl setzen. Durch die geringere Anzahl an Stühlen, bleibt ein Spieler übrig, der damit ausscheidet. Für die nächste Runde wird ein weiterer Stuhl entfernt und die Musik startet erneut. In der letzten Runde bleiben ein Stuhl und zwei Spieler übrig, die um den letzten Stuhl kämpfen und sich dabei ein Gewinner und ein Zweitplatzierte herausstellen.

Hier können Parallelen zum Flüchtlingsgeschehen gezogen werden. Der Kampf um einen Platz, die Hoffnung auf einen Platz, das Verlieren eines Platzes, das Belegt-Sein aller Plätze, das Einen-Platz-Bekommen-Haben – all das sind Umstände, denen sich ein Mensch auf der Flucht aus seinem Heimatland und bei der Aufnahme in neues Land beschäftigen muss.

7.1.5. He-ya-Lied

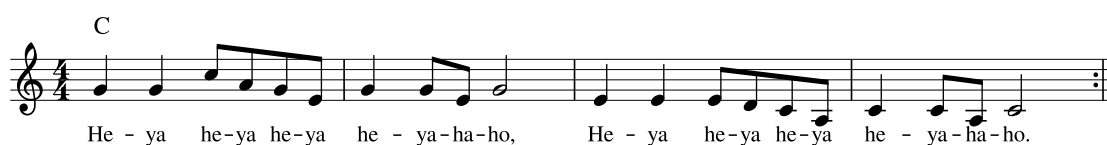


Abbildung 2: *He-ya-Lied*

Der ursprüngliche Name des *He-ya-Lieds* ist „Navajo Stone Game“.⁷⁶ Das Lied wurde vor allem ausgewählt, weil der Text nur aus „He-ya“ besteht und dies ein Wort ist, bei dem die Aussprache in jeder Sprache gut möglich ist. Außerdem ist die Melodie sehr einprägsam und es eignet sich gut für Bewegungsspiele.

Zunächst stellten sich die Teilnehmer in einen Kreis, hielten sich an den Händen und die Melodie wurde mehrmals vorgesungen. Die Kinder lernten sie schnell. Daraufhin wurden Bewegungen eingeführt, z.B. im Kreis gehen, den Kreis öffnen und schließen, klatschen, hüpfen, in die Hocke gehen etc. Neben Bewegungen wurden auch Änderungen der Lautstärke, Tempo und Stimme vor- und nachgemacht.

Das Lied wurde in vielen Stunden von den Kindern, die nicht zum ersten Mal in der Gruppe waren, eingefordert. Neue Bewegungen wurden sich ausgedacht und z.T. gaben einzelne Kinder Bewegungen vor, die die anderen nachmachten.

Zur Erweiterung des Lieds wurden Steine eingesetzt, die herumgegeben wurden. Dabei wurde jeweils die eigene rechte Hand auf die linke Hand des rechten Nachbarn gelegt (Handflächen nach oben), sodass also die eigene linke Hand unter der rechten Hand des linken Nachbarn lag. Der Stein wurde mit der rechten Hand in die linke Handfläche des linken Nachbarn gelegt und dieser gab ihn weiter in die rechte Hand seines linken Nachbarn und so wanderte der Stein durch den ganzen Kreis. Diese Bewegung geschah

⁷⁶ Notenbeispiel vgl.: Vogel, Johanna: Musik als Medium in der Sozialen Arbeit, S. 115.

im Takt des Liedes, welches dazu gesungen wurde. Je sicherer die Gruppe wurde, desto mehr Steine konnten in die Runde gegeben werden. Jedoch konnten nicht mehr Steine als die Hälfte der Anzahl der Gruppenmitglieder eingesetzt werden, da sonst die Weitergabe nicht mehr fließend funktionieren konnte.

Ein weiterer Grund für die Auswahl des Liedes war das große Potenzial für die Stärkung des Gemeinschaftsgefühls, welches es durch die Kreisform, das An-den-Händen-Halten und die gemeinsamen Bewegungen mit sich brachte. Außerdem wurde das Herumreichen der Steine zu einer gemeinsamen Aufgabe, die sowohl schwierig war, bis man es ein paar Mal geübt hatte, aber auch zu Gelächter führte, wenn der Stein einmal auf den Boden fiel, oder ein Kind plötzlich zwei Steine in der Hand hielt.

Durch die vielen Bewegungen und das Ständig-in-Bewegung-Sein wurde die Gruppe durch das Lied etwas erschöpft. Hier konnte also (überschüssige) Energie abgelassen werden, was sich positiv auf den weiteren Verlauf der Stunde auswirkte, da die Kinder gelassener wurden und mehr im Hier und Jetzt sein konnten, anstatt durch den Raum zu toben.

7.1.6. Gangnam Style

Gangnam Style ist das erfolgreichste Lied des südkoreanischen Sängers Psy aus dem Jahr 2012, das dazugehörige Musikvideo außerdem „der meistgesehene Clip in der Geschichte von YouTube“. ⁷⁷ Der Text wird größtenteils auf südkoreanisch gerappt, unterbrochen von englischen Zeilen. Er handelt von einer Parodie auf den luxuriösen Lebensstil der südkoreanischen Bevölkerung, die im Stadtviertel Gangnam von Seoul wohnt. Der Song lässt sich dem Genre „K-Pop“ (Korean Pop) zuordnen. Der Tanz aus dem Musikvideo soll an die Bewegungen eines Jockeys auf einem Pferd erinnern, diese Bewegungen werden ständig wiederholt, prägen sich somit dem Zuschauer ein und motivieren zum Mitanzen. ⁷⁸

Da das Lied einen so enormen Bekanntheitsgrad erlangte und sich weltweit verbreitete, wurde es in das Musikrepertoire für die Gruppe aufgenommen. Allerdings bestand große Unsicherheit, ob die Kinder dieses Lied kennen würden. Durch einen Zufall bestätigte sich der Bekanntheitsgrad jedoch in der sechsten Stunde: Ein Kind begann ein

⁷⁷ Wellgraf, Stefan: Gangnam Style, S. 1.

⁷⁸ Ebd., S. 1 f.

anderes Lied auf der Gitarre zu spielen, welches sich auch auf der Aufnahme befand. Ich spielte es ab und wir hörten es uns an. Auf dieses Lied folgte auf der Aufnahme *Gangnam Style*. Durch die große Begeisterung, die *Gangnam Style* hervorrief, wurde das Anhören im weiteren Verlauf des Projekts zu einem festen Bestandteil der Stunden.

Bei diesem Lied war ebenso das Gemeinschaftsgefühl in Kombination mit Bewegung gegeben. Beides stellte sich als wichtige Ziele der Projektarbeit heraus. Da die Kinder das Lied immer mehrfach hintereinander anhören wollten und sie kaum zu tanzen aufhören wollten, waren sie danach meist erschöpft.

Während des Liedes wurde ausgelassen getanzt, durch den Raum gehüpft und die dem Musikvideo entsprechenden Bewegungen gemacht, obwohl ich ihnen dieses Video nicht gezeigt hatte. Es kann also davon ausgegangen werden, dass den Kindern nicht nur die Musik, sondern auch die Bewegungen, und damit wahrscheinlich auch das dazugehörige Musikvideo, bekannt war. Die Besonderheit dabei war, dass das Lied eine Gemeinsamkeit hervorbrachte, wie sie vorher noch nicht vorhanden war. Obwohl sich meistens keine der Kinder vorher kannte und die meisten aus unterschiedlichen Ländern mit unterschiedlichen kulturellen Hintergründen kamen, war das Lied und der dazugehörige Tanz ausnahmslos jedem bekannt. Ein Phänomen, welches es gilt, besonders hervorzuheben.

Außerdem konnten die Kinder hier spüren, dass es in der Musik eine Ebene gab, in der es Übereinkünfte unabhängig von Alter, Herkunft o.ä. geben konnte. Denn obwohl sie fremd in diesem Land waren, begegneten sie hier einer Musik, die sie kannten und die die Menschen aus dem neuen Land auch bekannt war. Des Weiteren kann dem Lied insofern eine Bedeutung zugeschrieben werden, als dass es die Möglichkeit bot, das Erlebte aus dem Heimatland in die momentane Situation zu übertragen. Zharinova-Sanderson beschreibt, dass „traditionelle Musik oft die Brücke zu gesunden Anteilen des Selbst [ist]“ und die „Menschen (...) oft an Lebendigkeit [gewinnen], wenn sie die Musik ihres Landes singen.“⁷⁹ *Gangnam Style* ist zwar kein traditionelles Lied aus den Heimatländern der Kinder, dennoch kann festgehalten werden, dass es bei den Kindern Erinnerungen an schöne Erlebnisse hervorrufen konnte, wenn sie es aus der Heimat kannten und auch dort ähnliche Momente damit erlebt hatten. Es kann also nicht nur

⁷⁹ Zharinova-Sanderson, Oksana: Therapie in Musik, S. 112.

traditionelle Musik eine Brücke zur Heimat schlagen, sondern es ist vielmehr oft internationale Popmusik, die diese Funktion erfüllt und als Ressource genutzt werden kann.

7.2. Gelungene Momente

Um Momente als gelungen bezeichnen zu können, müssen sie in den Augen aller Beteiligten als gelungen wahrgenommen werden. Dass dem in manchen Situationen so ist, zeigt sich an Reaktionen, sprachlichen wie nicht-sprachlichen. Solche Momente können im Sinne von „meaningful moments“ festgehalten werden, es herrscht „ein intuitives Verständnis von etwas Bedeutsamen“. ⁸⁰ In der Projektarbeit trifft dies insbesondere auf zwei Momente zu, die hier weiter ausgeführt werden sollen.

Das Singen des *He-ya-Lieds* war meist mit der Bewegung der Gruppe in Kreisform verbunden. In einer Stunde wurde damit begonnen, sich nicht nur in der ganzen Gruppe an den Händen haltend im Kreis zu drehen, sondern es wurden auch verschiedene Bewegungen vorgemacht, die von den Kindern imitiert wurden. Nach und nach überlegten sie sich selbst Bewegungen, die dann nachgemacht werden sollten. So kam es in der vierten Stunde dazu, dass das Gähnen eines Kindes aufgegriffen wurde. Dazu wurde sich auf den Boden gelegt und in leiserer, schläfriger Stimme weitergesungen. Ich schloss dabei die Augen, um für einen Moment ganz ruhig liegen zu bleiben, als würde ich schlafen. Als ich kurz die Augen öffnete, um zu sehen, was die Kinder tun, sah ich, dass sie alle ebenso mit geschlossenen Augen auf dem Boden lagen. Diesen Moment würde ich als „meaningful moment“ bezeichnen, da ich das zuvor nicht für möglich gehalten hatte, und ich glaube, die Kinder für einen Augenblick genauso erstaunt waren wie ich.

Der zweite dieser Momente war die Reaktion auf das Lied *Gangnam Style*. Die Zusammenstellung der Liste von Liedern zum Anhören erfolgte intuitiv und ohne Gewissheit, dass die Gruppe etwas damit würde anfangen können. Ich war mir bei der Auswahl unsicher, dabei, ob die Kinder diese Lieder kennen würden, und zweifelte daran, ob und falls ja, an welcher Stelle ich die Musik abspielen sollte. Umso erfreulicher war es, als es durch Zufall zum Abspielen von *Gangnam Style* kam und das Lied auf solch positive Resonanz stieß (s. Kapitel 7.1.6).

⁸⁰ Amir, zit. nach Manns 2004, S. 211, zit. nach: Weyand, Michaela: Musik – Integration – Entwicklung, S. 50.

Diesen beiden Momenten war ein starkes Gemeinschaftsgefühl gemeinsam. Die Kinder merkten, dass sie mit dem, was sie tun, nicht alleine sind, konnten sich mit der Gruppe identifizieren und erhielten Resonanz.

7.3. Wiederholungen

Um nicht nur den Kindern, die mehrmals in der Gruppe waren, sondern auch mir eine bessere Struktur zu bieten, wurden Spiele mehrmals wiederholt, soweit die Möglichkeit bestand und die Durchführung von Seiten der Kinder begrüßt wurde. Dies verhalf außerdem zu Sicherheit bei der Gestaltung der Stunden, da es mir nach und nach leichter fiel, Regeln gestisch zu erklären, nachdem das zuvor schon mehrere Male funktioniert hatte, oder durch die Mithilfe der mehrfach anwesenden Kinder andere Kinder schneller miteinbezogen werden konnten. Außerdem zeigte sich so, welche Spiele oder Lieder den Kindern besonders gut gefielen, sodass diese öfter als andere wiederholt wurden. Nichtsdestotrotz wurde immer wieder auf neue Impulse eingegangen und sich vor jeder Stunde erneut Gedanken darüber gemacht, was für die Gruppe geeignet sein könnte.

Häufig forderten die Kinder bestimmte Spiele oder Lieder ein, z.B. wurde in fast jeder Stunde mehrmals zu *Gangnam Style* getanzt. Und auch das *He-ya-Lied* verbreitete sich nicht nur unter den Kindern der Gruppe, sondern auch bei anderen Kindern der Einrichtung und den Mitarbeitern, die das Lied über die Kinder, die in der Gruppe waren, kennenlernten.

Der Wiederholung, wie auch den Ritualen, kommt in der Projektarbeit eine große Bedeutung zu, da sie beide als Ruhepunkte zwischen freiem Experimentieren und Improvisieren stehen.

7.4. Rituale

Nach der Definition des Duden Online ist ein Ritual ein „wiederholtes, immer gleichbleibendes, regelmäßiges Vorgehen nach einer festgelegten Ordnung“.⁸¹ Für eine Gruppe sind Rituale von großer Bedeutung, da sie Struktur schaffen und einen geregelten Ablauf ermöglichen:

⁸¹ Duden Online: Artikel „Ritual“.

„Rituale und Regeln helfen, Umgangsformen zu bilden, das Gruppenerleben zu regeln und den Umgang mit Zeit- und Raumfaktoren zu formen. Sie schaffen eine Konstanz, die Kindern die Möglichkeit gibt, Wahrnehmungen und Erlebnisse zu verinnerlichen und zu verarbeiten.“⁸²

Gerade im therapeutischen Setting ist dieser Rahmen wichtig, da dadurch „Gefühle der Geborgenheit und Sicherheit wachsen, sodass wiederum neue Verhaltensweisen erprobt werden können.“⁸³ Die Besonderheit eines Rituals ist, dass es sowohl dem Einzelnen und seinen Gefühlen, aber auch der Gemeinschaft helfen kann, sich innerhalb der Struktur zurechtzufinden. Eine weitere Funktion des Rituals ist der Übergang, der „zwischen sozialer Organisation und den biologischen Rhythmen der menschlichen Existenz vermitteln[t].“⁸⁴ Das Gebet vor dem Essen wird bei Thomas Scheff als Beispiel für einen solchen Übergang zwischen sozialer Organisation (Religion) und biologischen Rhythmen (Nahrungsaufnahme) genannt.⁸⁵ Hier stellt sich jedoch die Frage, ob das Ritual nicht auch einen Übergang zwischen verschiedenen sozialen Organisationsformen, wie das Eintreten aus dem Alltag in eine Gruppe, darstellen kann.

Scheff stellt eine Theorie des Rituals auf, die mit Emotionen zusammenhängt. Eben diese Theorie, mit ihren drei Elementen für die erfolgreiche rituelle Bewältigung von Schmerz, ist für die Gruppe des Projekts von Bedeutung. Ein Ritual ist demnach:

1. Das Auslösen von Schmerz,
2. Ein Distanzierungsmittel,
3. Die Abfuhr der Spannung.⁸⁶

Diese Punkte werden in Kapitel 6.4.2 im Abschiedsritual nachgewiesen.

Rituale im Projekt finden sich zu Beginn und zum Ende jeder Stunde. In den ersten Stunden der Projektarbeit wurde am Anfang der Stunde immer ein Begrüßungslied gesungen, um mit dem Lied ein Anfangs- und mit *1-2-3-Tschüss* ein Abschlussritual zu haben. Jedoch stellte sich heraus, dass das Lied eher zu Verwirrung führte als die Kinder willkommen zu heißen, da im Grunde das Abholen der Kinder, welches noch vor dem Begrüßungslied stattfand, das Anfangsritual darstellte.

⁸² Keller, Barbara: Zur Sprache kommen, S. 68.

⁸³ Lutz Hochreutener, Sandra: Spiel – Musik – Therapie, S. 23.

⁸⁴ Chapple, zit. nach: Scheff, Thomas: Explosion der Gefühle, S. 107.

⁸⁵ Scheff, Thomas: Explosion der Gefühle, S. 108.

⁸⁶ Ebd., S. 110.

7.4.1. Abholen der Kinder

Zu Beginn des Projekts war das Abholen der Kinder aus ihren Zimmern eine Aufgabe, die ich eher zu den Vorbereitungen als als Teil der Stunde zählte. Nach und nach entwickelte sich das Einsammeln der Kinder jedoch zu einem Ritual, welches den Kindern und mir immer mehr Spaß bereitete. Die Kinder wurden nacheinander aus ihren Zimmern abgeholt, sodass sich jedes Kind der Abholgruppe anschloss und wir am Ende gemeinsam zum Gruppenraum gingen. Oft erleichterte das Beisein anderer Kinder das Abholen neuer Kinder. Da sich die sprachliche Kommunikation mit den Eltern oft schwierig gestaltete, erreichten die Informationen sie meist über die Kinder, wodurch sich das Verständnis vereinfachte.

Aus der Annahme, dass Vorgänge innerhalb der Gruppe die Flüchtlingssituation in Europa widerspiegeln, kann man an dieser Stelle herausarbeiten, dass das Abholen aus ihren Zimmern eine besondere Bedeutung für die Kinder hatte. Sie kamen nicht zum Gruppenraum und wurden dann aufgrund zu hohen Andrangs wieder weggeschickt, wie es vielen Flüchtlingen bei der Ankunft im Aufnahmeland ergeht, sondern es war gewünscht, dass gerade dieses bestimmte Kind zur Gruppe kommt, indem es persönlich abgeholt und gleich von den anderen Kindern integriert wurde. Die Begrüßung durch mich und das Vorstellen meinerseits war wichtig, damit die Eltern wussten, mit wem sie es zu tun hatten und wem sie ihr Kind überließen. Außerdem war dies der Moment, in dem sich entschied, ob die Kinder zu mir Vertrauen und eine Beziehung aufbauen konnten, obwohl sie zunächst nicht wussten, was sie erwarten würde. Das schnelle Vertrauen zeigte sich u.a. daran, dass viele Kinder schon beim Abholen meine Hand nahmen und sie bis zum Gruppenraum nicht mehr loslassen wollten. Meine Absicht, ihnen ein Gefühl des Willkommen-Seins entgegenzubringen, scheint sich hier erfüllt zu haben.

7.4.2. Alle Leut' und 1-2-3-Tschüss

Da die Begrüßung nicht im Gruppenraum und nicht mit der ganzen Gruppe geschah, kam dem Abschlussritual eine umso größere Bedeutung zu. Hierfür wurde *1-2-3-Tschüss* eingeführt. Dabei stellten sich alle in einen Kreis und legten in der Mitte des Kreises jeweils die rechte Hand übereinander. Waren alle Kinder dabei, wurde gemeinsam bis drei gezählt und laut „Tschüss!“ gerufen, während man die Hände nach oben in die Luft warf, ähnlich einer Sportmannschaft vor einem Spiel. Dieses Ritual trug vor

allem zur Stärkung des Gemeinschaftsgefühls bei, indem das Verhalten einer Mannschaft nachgeahmt wurde.

Ab der zweiten Stunde wurde *1-2-3-Tschüss* um das Lied *Alle Leut'* erweitert, da es ein Junge angefangen hatte zu singen, weil er es als Abschiedslied aus der Gruppenstunde der größeren Kinder kannte. Die anderen Kinder, denen dieses Lied auch schon bekannt war, stimmten ein und seitdem ging es immer *1-2-3-Tschüss* voraus. Beim Anstimmen dieses Liedes wussten sofort alle Kinder Bescheid, dass die Stunde nun vorbei sein würde.

„*Alle Leut', alle Leut'*
Geh'n jetzt nach Haus.
Große Leut', kleine Leut', [Arme strecken und sich bücken]
Dicke Leut', dünne Leut', [Hände weit und nah zusammenführen]
Alle Leut', alle Leut',
Geh'n jetzt nach Haus.“

Meist hörten die Kinder die ersten Töne des Lieds und riefen laut „Nein!“, halfen dann aber doch beim Aufräumen und sangen laut mit und machten auch die Bewegungen mit. Waren alle Instrumente aufgeräumt, wurde die Stunde mit *1-2-3-Tschüss* abgeschlossen und die Kinder verließen mit einem Winken oder einer Umarmung den Raum.

Auch wenn das Ende der Stunde meist eine traurige Reaktion der Gruppe hervorrief, stimmten die Rituale die Kinder fröhlich, da sie noch einmal die Gruppenzugehörigkeit spüren konnten und die Stunde so durch die spielerische Inszenierung eines Abschieds einen geeigneten Abschluss fand.

Hieran lassen sich die drei Elemente der erfolgreichen rituellen Bewältigung von Schmerz nach Scheff aufzeigen. Vorausgesetzt wird dafür das Hervorrufen kollektiver verdrängter Gefühle, um sie durch die Distanzierung gemeinsam bewältigen zu können.⁸⁷

1. Das Auslösen von Schmerz: Sobald das Lied *Alle Leut'* angestimmt wurde, war den Kindern klar, dass die Stunde nun zu Ende sein würde. In extremen Fällen wurde dies nicht nur durch ablehnende Worte, sondern auch durch Sich-auf-den-Boden-Schmeißen und Schreien oder beginnendem Weinen deutlich.

⁸⁷ Scheff, Thomas: *Explosion der Gefühle*, S. 125.

2. Ein Distanzierungsmittel: Die Einführung von *1-2-3-Tschüss* führte dazu, dass zwar das Bewusstsein über den bevorstehenden Abschied vorhanden war, die Kinder jedoch durch das Zusammenkommen abgelenkt wurden und noch einmal die Gemeinschaft zu spüren bekamen. Sie waren hierbei gleichermaßen Teilnehmer und Beobachter, konnten also das Gefühl des Abschiedsschmerzes erleben und im nächsten Schritt entladen.⁸⁸
3. Die Abfuhr von Spannung: Die Wiederholung des Rituals bis zu drei Mal und der dabei aufkommenden Freude über die gemeinsame Aktion ließen die Spannung weichen und sich in Freude umwandeln, sodass die Kinder in den meisten Fällen den Raum mit einem Strahlen auf dem Gesicht verließen.

7.5. Das Konzept des *Safe Place*

Das Konzept des *Safe Place* ist für die Projektarbeit aus zwei Gründen von Belang: Zum einen ist es für den Beziehungsaufbau in der therapeutischen Arbeit mit traumatisierten Kindern und Jugendlichen sinnvoll;⁸⁹ zum anderen kann die Musik – das Medium, das in der Projektarbeit Mittel zur Kommunikation war, die Funktion des *Safe Place* übernehmen. Aus diesen Gründen soll das Konzept hier weiter ausgeführt werden. Die Grundidee des *Safe Place* nach Nitza Katz-Bernstein ist die Schaffung eines

*„eigenen intermediären symbolischen Schutzraumes des Kindes, der ihm die Organisation seiner Affekte und Stabilisierung hinreichend ermöglicht“.*⁹⁰

Es geht also darum, dem Kind einen Raum zu geben, wo es sowohl die Fähigkeiten entwickeln kann, die bisher unterentwickelt geblieben waren, als auch eine neue positive Beziehungserfahrung machen kann. Innerhalb dieses Raums sollte das Kind einbezogen werden, aber auch die Möglichkeit des Rückzugs erhalten, damit sich es sich nicht überfordert fühlt.⁹¹ Therapeutische Ziele sind dabei die Identitätsstärkung, die Un-

⁸⁸ Scheff, Thomas: *Explosion der Gefühle*, S. 113 f.

⁸⁹ Gahleitner, Silke Birgitta: *Das Konzept des „Safe Place“*, S. 165.

⁹⁰ Katz-Bernstein, Nitza: *Das Konzept des „Safe Place“*, S. 113.

⁹¹ Gahleitner, Silke Birgitta: *Das Konzept des „Safe Place“*, S. 170.

terstützung der Ich-Funktionen und die Entwicklung der Symbolisierungsfähigkeit.⁹² Um dies zu erreichen, ist es von Bedeutung, der Therapie einen zeitlichen und räumlichen Rahmen zu geben, der vom Therapeut begrenzt und eingehalten wird, und eine ständige Diagnostik vorzunehmen, „in der der innerpsychische Zustand des Kindes immer neu erfasst [...] wird“.⁹³

Im Unterschied zur Kindertherapie war in der Projektarbeit die Diagnostik nicht von Belang. So wurde zwar auf den Zustand des Kindes geachtet und es „in seinem So-Sein wahrgenommen und angenommen“,⁹⁴ um Verhalten verstehen zu können, jedoch wurden keine weiteren diagnostische Mittel eingesetzt. Dies war u.a. aus Zeitgründen der Fall, da die meisten Kinder nur zweimal teilnehmen konnten. Es war aber auch bei der vorigen Planung nicht als Ziel der Arbeit beabsichtigt.

Um als Therapeut einen *Safe Place* für Kinder schaffen zu können, sind vier Aspekte zu beachten, unter deren Einfluss der Therapeut bei seiner Arbeit steht.⁹⁵

1. Der *institutionelle Aspekt* umfasst die räumlichen Bedingungen und institutionellen Strukturen, wozu auch ein professionelles Vertrauensverhältnis gehört, und in dem der Therapeut seine klar definierte Rolle hat.

In meinem Fall ist dies der feste Zeitpunkt der Gruppe an zwei Tagen pro Woche, außerdem der feste Raum, den die Kinder aber auch schon aus der Gruppenstunde kennen, und die Aufnahme in das Team der Kinderbetreuung, die mich sofort als vollwertiges Mitglied ansahen, obwohl ich nur für zwei Stunden wöchentlich dort war. Die Grenze zwischen Therapie und Pädagogik war für mich in diesem Fall klar abgegrenzt, was vor allem durch meine innere Haltung gegeben war. Für die Mitarbeiter äußerte sich das u.a. in der kleinen Gruppengröße.

2. Erwartungen und Hoffnungen, die dem Therapeuten von außen entgegengebracht werden, fallen unter den *lebensweltlich-systematischen Aspekt*. Hierzu zählen z.B.

⁹² „Die Symbolisierungsfähigkeit des Kindes drückt sich darin aus, dass das Kind in der Lage ist, aufgrund seiner Erfahrungen innere Vorstellungen aufzubauen, welche die Wirklichkeit repräsentieren. (...) Es tut dies, indem es Symbole mit inneren Bildern in Zusammenhang bringt, wodurch die Basis für kommunikative Prozesse und damit die Grundlage für den weiteren Spracherwerb gelegt wird. [D]ie Repräsentationen werden im Laufe der Entwicklung immer komplexer und flexibler. Dadurch wird Kommunikation über Nicht-Vorhandenes möglich (...).“

aus: Fuisz-Szammer, Nina und Samonig, Heidi: „KörperSprache“, S. 1 f.

⁹³ Keller, Barbara: Zur Sprache kommen, S. 75.

⁹⁴ Ebd., S. 78.

⁹⁵ vgl. Ebd., S. 76 f.

Wünsche nach Verhaltensänderung des Klienten, Linderung der Symptomatik seitens der Erzieher, Mitarbeiter oder Eltern u.a.

Dem Projekt wurden von Seiten der Einrichtung meiner Einschätzung nach zunächst keine Erwartungen entgegengebracht. Nachdem jedoch die Kinder nach den ersten Stunden fröhlich und ausgeglichener in die Gruppenstunde zurückkehrten, ist es vorstellbar, dass dies die Erwartung erzeugte, dass es nach dem nächsten Mal genauso sein würde.

3. Unter dem *Aspekt der eigenen professionellen Identität* versteht man, dass der Therapeut sich über seine eigenen Methoden und Ziele im Klaren sein muss, um Unsicherheiten zu vermeiden und therapeutische Prozesse einordnen zu können.

Gerade wenn man am Anfang des Berufslebens steht und noch keine langjährige therapeutische Erfahrung vorweisen kann ist es wichtig, sich seiner Methoden und Ziele bewusst zu sein und sich während der Arbeit daran zu orientieren. Dies wurde im Fall der Projektarbeit vor Beginn und währenddessen, z.B. in einer Intervisionsgruppe unter Kommilitonen, getan; diskutiert wurde hier auch die Frage der Abgrenzung von Therapie und Pädagogik.

4. Im Rahmen des *Aspekts des personell-biografischen Dialograums* geht es um die Aufarbeitung des Lebens des Therapeuten und regelmäßige Supervision, sodass z.B. Gegenübertragungsphänomene erkannt werden können.

Dies geschah bei mir durch musiktherapeutische Selbsterfahrung, Supervision im Rahmen des Studiums und der o.g. Intervisionsgruppe.

Vor dem Hintergrund dieser vier Aspekte, die auf den Therapeuten einwirken, geschieht das „Reagieren [des Therapeuten] spontan, körperlich und direkt, ohne Zeit für Reflexion, therapeutische Distanz oder Gelassenheit“,⁹⁶ wenn in der Arbeit mit Kindern schnelles Handeln gefordert ist. Auch die „Entscheidung über Nähe und Distanz, Abwarten und Agieren, Fairness und Kräfteressen liegt allein beim Therapeuten“.⁹⁷ Das Kind ist meist mit diesen Entscheidungen überfordert, vor allem, wenn es bisher unzureichende Beziehungserfahrungen gemacht hat.

⁹⁶ Keller, Barbara: Zur Sprache kommen, S. 79.

⁹⁷ Ebd.

„Das Ergebnis [der therapeutischen Arbeit] ist ein innerseelischer Dialograum, in dem das Kind im inneren Zwiegespräch eine Vermittlung zwischen seiner Wunschwelt, bzw. Nebenrealität und den wahrgenommenen Erwartungen der Hauptrealität der Erwachsenen gelingt. Die Grundlage dazu bildet die Fähigkeit zu symbolisieren (...).“⁹⁸

In diesem Dialograum macht das Kind die Erfahrung, dass die eigenen (symbolisierten) Grenzen respektiert und nicht überschritten werden.⁹⁹ Falls die Symbolisierungsfähigkeit noch nicht vorhanden ist, wird sie in der Therapie erarbeitet. Diese Maßnahme ist jedoch längerfristig angelegt und konnte im Rahmen der Projektarbeit nicht stattfinden. Nichtsdestotrotz war es das Ziel, jedem Kind, gemäß der Beschreibung von Katz-Bernstein,

„in einer akzeptierenden, wertschätzenden Umgebung oder Holding-Situation (...) durch die Schaffung eines Übergangsraumes eine differenziertere Organisation von Affekten [zu] ermöglich[en].“¹⁰⁰

An dieser Stelle können die Eigenschaften der Musik eingesetzt werden. Mitverantwortlich dafür ist der Therapeut, durch dessen Musik sich das Kind zum einen gehalten, geborgen und sicher fühlen kann und dessen Musik zum anderen stabilisierend und identitätsstärkend wirken kann.¹⁰¹ Durch die Gemeinsamkeit, die die Musik in diesem Moment in ihrer Funktion eines Kommunikationsmittels herstellt, dient sie „als Vermittler zwischenmenschlicher Begegnung“. ¹⁰²

Nicht nur musikalisch fand der *Safe Place* Eingang in die Projektarbeit. Im Gruppenraum stand in einer Ecke ein kleines Zelt, welches mit Kissen ausgelegt war. Nicht selten setzten sich einzelne Kinder hinein, um einen Moment für sich zu sein und schließlich wieder an der Gruppe teilzunehmen. Auch Katz-Bernstein beschreibt, dass „das erste therapeutische Bemühen darin bestehen [kann], gemeinsam eine geschützte Ecke einzurichten (Zelt, Hütte, Versteck usw.), die den Ausgangspunkt für weitere Aktionen bietet.“¹⁰³

⁹⁸ Katz-Bernstein, Nitza: Das Konzept des „Safe Place“, S. 114.

⁹⁹ Ebd., S. 130.

¹⁰⁰ Ebd., S. 113.

¹⁰¹ Keller, Barbara: Zur Sprache kommen, S. 92.

¹⁰² Ebd., S. 94.

¹⁰³ Katz, Bernstein, Nitza: Das Konzept des „Safe Place“, S. 131.

Die Eigenschaften, die den *Safe Place* ausmachen, finden sich zum Teil in der Gruppe der Projektarbeit wieder. Die Musiktherapiegruppe sollte einen sicheren Ort darstellen, der neben Sicherheit auch Wärme, Halt, Verständnis und Wertschätzung barg und jedem Einzelnen entgegenbrachte.

7.6. Vergleich mit „Durch Musik zur Sprache“

Die in der Projektarbeit erarbeitete Methodik zeigt Parallelen zu der Methodik aus Rosemarie Tüpkers *Durch Musik zur Sprache* auf. Tüpker beschreibt darin das gleichnamige Projekt, in dem die Kinder über die Musik an die Sprache herangeführt werden sollen und ihre Sprachkompetenz gefördert werden soll. Im Gegensatz dazu steht mein Projekt, in dem die Sprache zur Nebensache und sie mehr oder weniger außer Acht gelassen wird, da die Kommunikation über andere Wege funktionierte. Das Vorgehen ist jedoch vergleichbar und zeigt sich in folgenden Gemeinsamkeiten:

Beide Gruppen haben ähnliche Rahmenbedingungen:

- Gruppengröße: 4-6 Kinder,
- Zeit: 1-2 Mal pro Woche, jeweils zwischen 45 und 60 Minuten,
- Ort: ein Raum in einer Einrichtung (Therapeut kommt zu den Kindern anstatt umgekehrt),
- Einsatz von Musikinstrumenten und weiteren Materialien,
- Strukturierung durch Spielformen, Rituale und Wiederholungen,
- Austausch mit dem Team.

Auch in der therapeutischen Arbeit beider Projekte finden sich Gemeinsamkeiten:

- Sich als Musiktherapeut trauen, sich von der Gruppe leiten zu lassen und sich auf die eigene Intuition verlassen,
- Mit Vorgaben beginnen und Angebote machen, damit die Kinder spüren, welche Möglichkeiten ihnen die Gruppe bietet,
- Übliche Formen aus der Einrichtung dort übernehmen, wo es sinnvoll erscheint,
- Ritualisierte Formen: Sitzen in Kreisform, Instrumente, die verdeckt in einem Korb liegen, Beginn und Ende der Stunde.¹⁰⁴

¹⁰⁴ Tüpker, Rosemarie: *Durch Musik zur Sprache*, S. 22-31.

Obwohl die beiden Projekte „von außen“ betrachtet so verschieden zu sein scheinen, indem sie sich auf unterschiedliche Ziele fokussieren, weist das jeweilige „Innere der Gruppe“ eine überraschende Ähnlichkeit auf. Tüpkers Projektbeschreibung wurde zwar vor dem Beginn meines Projekts als Literatur hinzugezogen, wirkte jedoch im weiteren Verlauf der Projektarbeit nur unbewusst mit. Bei der Reflexion tauchten mehrere Fragen auf: Woher rührt die Ähnlichkeit der beiden Projekte? Hatte mich Tüpkers Methodik unbewusst beeinflusst, sodass ich danach Entscheidungen getroffen habe (z.B. Verdecken der Instrumente mit einem Tuch)? In meinem Projekt war keine verbale Kommunikationsmöglichkeit gegeben, die Gemeinsamkeiten zwischen den Projekten entwickelten sich trotzdem: Warum? Sind die Gemeinsamkeiten also unabhängig der Sprache? Sind sie vielleicht sogar unabhängig festgelegter Ziele der (musik)therapeutischen Arbeit? Und: Treffen die Gemeinsamkeiten etwa auf jede Arbeit mit einer Gruppe von Kindern zu? Für die Gruppen der beiden Projekte ist dies der Fall. Ob es allerdings auch auf andere Gruppen zutrifft, muss, um den Rahmen dieser Arbeit nicht zu sprengen, ein interessanter Forschungsgegenstand bleiben.

8. Exemplarische Stundenverläufe

Im Anschluss an die Stunden wurden ausführliche Protokolle angefertigt, von denen im Folgenden drei wiedergegeben werden sollen. Ein Protokoll umfasst jeweils die Gedanken vor der Stunde bzw. die Vorbereitung der Stunde, den Verlauf und Reflexion während und nach der Stunde. Da die Gruppe nach keiner bestimmten Fragestellung beobachtet werden sollte, sind die Protokolle sehr ausführlich. Es tauchen sowohl eigene Gefühle, als auch Vermutungen auf, die ich mir notierte, wenn sie in irgendeiner Weise für die Reflexion der Gruppe relevant sein konnten. Im Anschluss an die Protokolle sollen Gemeinsamkeiten und Auffälligkeiten in einer kurzen Zusammenfassung gesammelt werden.

2. Stunde

Nachdem die erste Stunde so chaotisch verlief, habe ich mir für diese Stunde vorgenommen etwas mehr für Struktur zu sorgen. Dafür lege ich einen Kreis aus Kissen auf den Boden und stelle vor jedes Kissen eine Trommel. In die Mitte stelle ich die Klang-

schale. Ich frage mich, ob das noch zu viel Material ist, aber will es so probieren. Die anderen Instrumente habe ich zwar dabei, verstecke sie aber unter einem Tuch.

Von einem Betreuer erhalte ich die Rückmeldung, dass zwei Jungen nach dem letzten Mal sehr viel ruhiger und ausgeglichener waren, als sie zurück in die Gruppenstunde kamen. Ich freue mich darüber, aber merke an, dass sie eher weniger teilgenommen hatten, sondern sich vielmehr mit sich selbst beschäftigt hatten. Deshalb hatte ich mich eigentlich nach dem letzten Mal dazu entschieden, dass sie heute nicht wieder kommen sollten. Die anderen vier Kinder vom letzten Mal ergaben eine gute Gruppe, sodass ich diese aus ihren Zimmern abhole: Armir, Silvija, Mira und Ferida. Sie kommen alle sofort mit einem Lachen und viel Freude mit. Auch die Eltern scheinen sich zu freuen, dass ihre Kinder eine Beschäftigung erhalten. Da ich wieder den Eindruck habe, dass die vier eine gute Gruppe sind, bleibt es bei den Vieren. Hinterher frage ich mich: Hätte ich den beiden Jungen noch eine Chance geben sollen?

Da alle vier beim letzten Mal auch da waren, bin ich gespannt, wie sie auf die Veränderungen des Aufbaus der Instrumente reagieren. Sie freuen sich über den Kissenkreis und stürmen auch sofort auf die Trommeln los, die nicht abgedeckt waren. Sie wundern sich, wo die anderen Instrumente sind. Ich singe das Begrüßungslied und begrüße jeden einzeln mit seinem Namen. Dabei suchen sie aber schon die anderen Instrumente und haben sie bald gefunden. Nach dem Lied beginne ich auf einer Trommel einen einfachen Rhythmus zu schlagen. 1 2 3 - 1 2 3 - 1 2 3 - usw. Silvija klopft den gleichen Rhythmus auf ihrer Trommel und Ferida begleitet uns mit einer Rassel. Das Zusammenspiel bereitet mir viel Spaß, den beiden Mädchen scheint es genauso zu gehen. Armir und Mira spielen vor allem die große Djembe. Als sie die Schlegel gefunden haben, benutzen sie diese für ihr Spiel.

Silvija beginnt wieder, wie beim letzten Mal, mehrere Instrumente aneinanderzureihen und sie der Reihe nach zu spielen. Wieder möchte sie mir das zeigen.

Ferida spielt zunächst verschiedene Rasseln und die Talking Drum, was ihr sichtlich Freude bereitet. Sie scheint zu merken, dass sie mit Silvija und mir zusammenspielt. Wir können aber nicht die ganze Gruppe dazu bringen, mit uns zusammen zu spielen.

Dann ist das Tierimitationsspiel an der Reihe. Besonders lustig scheint es zu sein, wenn ich die Tiere nachmache, sodass die Kinder mir verschiedene Tiere zeigen, die ich imitieren soll. Da Armir nicht mitmacht, fordere ich ihn miauend dazu auf, während ich mich ihm wie eine Katze nähere. Erst lacht er laut, dann rennt er kreischend davon.

Außerdem hole ich die Bilder von Fahrzeugen heraus, die wir auch versuchen nachzumachen. Mira spielt auf der Vogelpfeife, was wie das Tuten eines Zugs klingt.

Irgendwann wollen die Kinder malen und ich hole meine Malsachen aus der Tasche. Sie sind von den Kreidestiften begeistert, denn sonst haben sie „nur“ Holzstifte. Alle malen hellblauen Himmel mit Wolken, einer Sonne und darunter ein Haus, darum Wiese und Blumen. Ich frage mich, ob es ihr zuhause darstellen soll? Oder die jetzige Situation, wo gerade die Sonne scheint, blauer Himmel und draußen alles grün ist? Da wir uns

aber sprachlich nicht verständigen können, bleibt diese Frage ungeklärt. Ferida ist zunächst noch mit den Puppen und Puppenwagen beschäftigt, kommt aber später dazu. Ich improvisiere dazu auf der Gitarre, während die Kinder malen.

Ich beginne dann aufzuräumen. Da kommt Armirs kleiner Bruder (3 Jahre alt) noch dazu, obwohl ich zuvor seiner Mutter versucht hatte zu erklären, dass er zu klein für die Gruppe sei. Er spielt auf ein paar Instrumenten.

Die Stunde wird mit 1-2-3-Tschüss beendet, was dieses Mal schon besser funktioniert. Armir beginnt zu singen „Alle Leut, alle Leut, gehen jetzt nach Haus“. Ich greife das Lied auf und versuche den Kindern so klar zu machen, dass die Stunde vorbei ist. Einen Schluss zu bewirken gestaltet sich jedoch schwierig, da alle Kinder gerne noch länger bleiben würden.

Insgesamt ist die ganze Stunde leiser und strukturierter als beim letzten Mal. Trotzdem kommen zwei Männer von der Security rein und fragen, ob wir laut getrommelt hätten, da sich Mitarbeiter aus dem Teil der Klinik, der im Stockwerk über uns ist, beschwert hätten. Ich bin überrascht und erschrocken, da es wirklich viel leiser als beim letzten Mal war.

Außer der Security kommen aber auch ständig andere Leute ins Zimmer: Mal ein Mitarbeiter, der etwas holen muss, mal Eltern, die ihre Kinder rausholen, um ihnen etwas zu trinken zu geben (Armir) o.ä. Vielleicht sollte ich draußen ein Schild aufhängen „Bitte nicht stören“?

Eine weitere Schwierigkeit, die sich heute ergab, war, dass es eine große Herausforderung für mich darstellte, jedem Kind meine Aufmerksamkeit zu schenken und keines zu benachteiligen, obwohl es nur vier Kinder waren. Außerdem schafften wir es nicht, eine Sache gemeinsam zu machen. Auch die Lautstärke war immer noch sehr hoch. Ich überlege einige Instrumente wegzulassen.

In der Reflexion frage ich mich, warum mein Wunsch nach Struktur so stark ist. Ich möchte die Kinder „in den Griff kriegen“. Wie soll das aber vor deren Hintergrund gelingen? Die Kinder mussten von Zuhause flüchten, in ein fremdes Land, wo sie keiner versteht, wo sie sich nicht heimisch fühlen. Das alles müssen so endlose Eindrücke und Erfahrungen sein, die sie selbst nicht „in den Griff bekommen“ können. Wie soll ich das schaffen? Und das bei mehreren Kindern?

Ich kann ihnen einen Raum bieten, wo sie sich entfalten können, wo sie das ausleben können, was sie beschäftigt, wo sie so sein können, wie sie sonst vielleicht nicht sein dürfen. Ihr Verhalten „in den Griff zu bekommen“ ist wahrscheinlich zu viel verlangt und nicht machbar. Vielleicht sollte ich einfach mal zuschauen und annehmen, was sie mir da anbieten?

Auffällig finde ich, dass die Kinder alle Trommeln nur mit Schlegeln spielen wollen. Vielleicht kennen sie es nicht anders? Ist ihnen die Hand zu nah? Oder ahnen sie, dass sie mit Schlegeln lauter spielen können?

5. Stunde

Die letzte Stunde ist schon wieder fünf Tage her, deshalb bin ich etwas aufgeregt. Ich weiß zwar, dass ich das nicht zu sein brauche, aber ich weiß ja doch immer nicht, wie die Stunde verlaufen wird. In der Einrichtung angekommen, treffe ich im Erdgeschoss auf einen Jungen, der mich erkennt und mich dem Aushang zuordnet. Ich fühle ich mich sofort wieder wohl und werde auch von den Betreuern sehr freundlich begrüßt. Eine Mitarbeiterin, die an der letzten Stunde als Beobachterin teilgenommen hatte, berichtet begeistert von meinem Kontakt zu den Kindern, der ganz ohne Sprache funktionierte. Nur über die Musik hörten sie mir zu und schauten mich an, auch Spielanweisungen zu erklären, klappte nur über Blickkontakt und Handeln sehr gut. Vielleicht ist meine Arbeit ein Anstoß dafür, die Musik auch nach dem Projekt mehr in ihrer Arbeit einzusetzen?

Ich bereite den Kissenkreis vor, hole die Instrumente und suche mir die Namen der Kinder von der Liste, die ich heute abholen möchte: Adelina, Dorina, Suzan, Faruk, Bekim und ein Kind aus der Gruppenstunde der älteren Kinder.

Da Adelina wie beim letzten Mal einen Mittagsschlaf macht, kommt sie heute nicht zur Gruppe. Dorina ist wieder sehr still, aber ihr Gesichtsausdruck zeigt, dass sie sich in der Gruppe wohl fühlt. Suzan sollte eigentlich beim letzten Mal schon dabei sein, kommt aber heute zum ersten Mal. Sie ist viel mit den Spielsachen aus dem Raum beschäftigt, kommt aber zwischendurch immer wieder zur Musik zurück. Vor allem bei Gruppenspielen ist sie dabei.

Faruk ist ein aufgeweckter Junge, der nicht nur alles mitmacht, sondern auch seine Grenzen ausdrückt, indem er einmal aufsteht und deutlich macht, dass es ihm zu laut wird. Er spielt lange Zeit auf der Ukulele, nimmt sie einmal in die Hand, als wäre es ein Gewehr und macht Schießgeräusche dazu (Maschinengewehr?). Ich erschrecke zunächst, bin mit einer Reaktion etwas überfordert. Die Situation geht vorbei. War es ein Ausdruck seines Spiels? Oder steckte mehr dahinter?

Über Bekim höre ich vorher, dass er ein sehr impulsiver Junge sei, bei dem man aufpassen müsse, dass er sich in die Gruppe integriere und nicht einfach außen vor bleibe. Ich erlebe ihn aber als total unkompliziert, freundlich, aufmerksam und aufgeschlossen. Keineswegs kommt er mir besonders impulsiv oder auf irgendeine Art auffällig vor.

Außer diesen vier Kindern kommt wieder Jasmina dazu, die ich vorher frage, ob sie dabei sein wolle. Sie bejaht. Also bleibt noch ein Platz frei, den Naime bekommt, da sie gleich aufspringt und nachfragt, ob sie dabei sein dürfe, als ich den Gruppenraum der älteren Kinder betrete.

Beim Abholen der Kinder folgt uns der Junge, der mir zuvor schon im Erdgeschoss begegnet war. Er möchte auch unbedingt dabei sein, ist aber zu alt für die Gruppe. Das mache ich ihm auch mehrmals deutlich, und bin mir auch sicher, dass er mich verstanden hat, dennoch will er unbedingt mit in den Gruppenraum. Obwohl ich ihn mehrmals darum bitte, draußen zu bleiben und ihm den Weg versperre, drängt er sich an mir vorbei und sagt „just look, just look“. Als er auch auf meine nochmaligen Aufforderungen nicht reagiert, nehme ich ihn an der Hand und führe ihn zur Tür. Etwas beleidigt geht er davon.

Die Instrumente werden wieder sofort entdeckt, ich finde aber die Lösung mit dem Korb und der Decke darüber sehr gut, da es kein Drauflos-Stürmen ist, sondern ein Vorsichtig-unter-das-Tuch-Schauen, was denn darunter ist.

Ich singe das Begrüßungslied und heiße jedes Kind einzeln willkommen.

Dann improvisieren wir gemeinsam, bis sich eine kleine Pause ergibt. Ich nutze die Chance und beginne mit dem He-ya-Lied, was zunächst nur ein kleiner Teil der Gruppe singt, aber irgendwann alle Kinder mitmachen. Es macht sehr viel Spaß. Wir machen verschiedene Bewegungen und ich beginne, jedes Kind dazu aufzufordern, selbst eine Bewegung vorzumachen. Nach ein paar Malen klappt das sehr gut und jedes Kind traut sich. Auch nehmen wir wieder die Schlafposition ein, was ich wichtig finde, um zu zeigen, dass man auch mal zur Ruhe kommen darf. Dabei singen wir mit müder Stimme, gähnen dazwischen, legen uns dann auf den Boden und schließen die Augen. Das Lied wird immer weiter gesungen, aber immer leiser, bis es geflüstert wird und fast nicht mehr zu hören ist. Wenn ich das Gefühl habe, dass es reicht, beginne ich wieder lauter zu singen und mich langsam aufzurichten und zu strecken, bis alle Kinder wieder stehen. Das Singen mit Bewegung ist auch wirklich anstrengend. Das Lied nimmt einen großen Teil der Stunde ein, was ich aufgrund seiner Bedeutung für die Gruppe sehr gut finde. Es wird nach mehreren Wiederholungen immer einfacher für die Kinder das Lied zu singen und sie entwickeln eine große Freude an den unterschiedlichen Bewegungen und lassen sich immer neue Sachen einfallen.

Ich hole die Ocean Drum und bitte alle Kinder, leise zu sein. Ich beginne zu spielen und sie hören bald, dass sich die Töne wie Wasserrauschen anhören und wollen auch mal selbst spielen.

Langsam entwickelt sich wieder das Bravo-Spiel. Jasmina, die schon etwas Deutsch kann, hilft bei der Erklärung, indem sie versucht zu übersetzen, was andere Kinder, die dieselbe Sprache sprechen, verstehen können. Dadurch haben alle das Spiel schneller verstanden. Aber auch wenn sie nicht dabei gewesen wäre, davon bin ich überzeugt, wären den Kindern die Spielregeln schnell klar geworden.

Ich übernehme die Dirigentenrolle für das Laut-und-Leise-Spiel. Nach einigen Malen, in denen in den lauten Phasen auch geschrien wurde, gebe ich die Dirigentenrolle einmal an jedes Kind ab. Mit der Hand auf den Boden bzw. hoch über dem Kopf wird an-

gezeigt, wie laut wir spielen sollen, funktioniert super. Mir fällt auf, dass die Kinder nur die beiden Extreme laut und leise kennen. Das erinnert mich an ein Praktikum in einem Kindergarten, wo die Kinder auch nur die Extreme kannten und nichts dazwischen. Als Jasmina an der Reihe ist, versucht sie die Lautstärke in der Mitte zu halten, was aber nicht funktioniert. Auch sind die Wechsel bei allen sehr schnell, sodass man irgendwann nicht mehr mitkommt. Aber das Spiel scheint den Kindern viel Spaß zu machen: Jeder kommt mal dran, jeder kann die Gruppe kontrollieren, jeder darf mal laut schreien und muss mal leise sein. Jedes Kind ist gleichwertig, wird weder bevorzugt, noch benachteiligt.

Ich beende die Stunde mit 'Alle Leut' und dem Aufräumen der Instrumente in den Korb. Bei 1-2-3-Tschüss machen alle Kinder mit und freuen sich jedes Mal, wenn die Arme nach oben gehen.

Ein Kind macht den Anfang, mich zu umarmen und alle anderen folgen. Das gibt mir die Bestätigung, dass es sich lohnt, was ich hier tue und die Kinder mein Angebot gerne annehmen.

Über den jeweiligen Stundenablauf mache ich mir zwar Gedanken, aber absichtlich keinen festen Plan, da ich weiß, dass das wahrscheinlich nur zu Frustration auf meiner Seite führen würde, wenn etwas nicht funktionieren sollte. Um ein Spiel einzuführen, braucht es viel Zeit, meist mehrere Stunden, da ich für mich ausprobieren muss, wie es mit der Erklärung am besten klappt. So war es auch mit dem He-ya-Lied: in der ersten Stunde gelang es überhaupt nicht, was wahrscheinlich an der nicht ausreichenden Erläuterung gelegen hatte.

Die Anmeldeliste, die ich ursprünglich vorgesehen hatte, erwies sich als nicht sinnvoll, da sie nicht wahrgenommen wird, aber auch keine Uhrzeiten eingehalten werden, also kein Kind zu einer festen Uhrzeit am Raum sein würde. Durch Auf-die-Liste-Schauen und Selbst-Entscheiden, wer noch da ist, wer neu ist, wer geeignet ist – auch in Absprache mit den Mitarbeitern – klappt das Bilden einer Gruppe aber super. Das will ich so beibehalten.

Insgesamt war die Stunde heute wesentlich entspannter als beim letzten Mal. Mir fällt eine stetige Steigerung auf. Ich habe mich aber auch schon viel mehr an die Situation gewöhnt, kann es hinnehmen, dass wieder andere Kinder da waren, auf die ich mich neu einstellen muss.

Es könnte natürlich auch weitere Gründe für die „Entspanntheit“ geben:

Liegt es an den Kindern selbst, die von ihrer Art her ruhiger sind (als die der letzten Stunden)?

Liegt es daran, dass wieder drei neue Kinder dabei waren, die also noch nicht wussten, was sie erwartet?

Liegt es daran, dass ein älteres Kind dabei war, mit dem ich etwas kommunizieren konnte und die auch etwas übersetzen konnte (Jasmina, 8 Jahre)?

Liegt es daran, dass ich auch schon sicherer geworden bin im „Programm“?

Liegt es daran, dass ich die lauterer und schriller Instrumente rauslasse?

Liegt es daran, dass ich mehrmals auf jedes Kind einzeln eingehe und ihm meine Aufmerksamkeit schenke?

Liegt es daran, dass sich schon Spiele etabliert haben, bei denen es dann auch leichter fällt, neue Kinder zu integrieren?

Man muss sich in einer Therapie, in der Sprache als Kommunikationsmittel ausfällt, oft auf Vermutungen stützen. So kann man sich Gedanken darüber machen, was vor sich geht bzw. was geschehen ist, aber mit Gewissheit wird man es nicht wissen können. Aber gerade das stellt eine Herausforderung dar, der ich mich stellen möchte.

11. Stunde

Vor der Stunde habe ich im Internet nach Bewegungsspielen mit Musik recherchiert und mich für Reise nach Jerusalem entschieden. Ich habe wie bisher den Kissenkreis und dazu noch Stühle für das neue Spiel aufgebaut. Außerdem habe ich die Tasche mit den Instrumenten, die ich selten benötige, die meist aber gefunden werden und deshalb etwas Unordnung veranstalten, in der Kammer gelassen.

Die meisten Kinder kenne ich schon: Armir, Eron, Hasan, da sie schon eine Weile länger in der Einrichtung sind. Lediana und Rona, die ich am Dienstag draußen kennengelernt habe, und Sabina (5 Jahre), ein sehr kleines, zierliches Mädchen, das kein einziges Wort gesagt hat, und am liebsten die ganze Zeit meine Hand gehalten hätte.

Eron und Armir singen und tanzen schon auf dem Flur zu Gangnam Style.

Die Kinder setzen sich auf die Kissen. Dadurch, dass die drei Mädchen noch nicht in der Gruppe dabei waren, beginnt die Stunde etwas langsamer als sonst.

Wir spielen zunächst zusammen in gemeinsamem Rhythmus. Ich versuche das Bravo-Spiel, aber die neuen Kinder verstehen das nicht sofort, sodass Armir das Laut-und-Leise-Spiel fordert. Aber auch das wird nur von Eron angenommen, die anderen finden keinen Zugang. Wahrscheinlich ging es einfach zu schnell.

Mit der Einführung des neuen Spiels Reise nach Jerusalem würden aber alle Kinder auf dem gleichen Stand sein. Also fordere ich die Kinder auf, sich auf die Stühle zu setzen. Sie haben alle Instrumente in der Hand, sodass wir dann spielend um die Stühle laufen. Wenn ich „Stop!“ rufe, setzen sich alle auf einen Stuhl. So geht es einige Runden, bis ich einen Stuhl wegnehme. Der wird aber gleich von den Kindern durch einen Hocker ersetzt. Wir spielen also mit so vielen Stühlen, dass immer jeder einen Platz findet. Das führt dazu, dass es nie einen Verlierer und keinen Gewinner gibt. Das ist schön, da dann

keiner als besonders toll herausgestellt wird. Sabina sitzt dabei die ganze Zeit auf ihrem Stuhl. Die anderen Kinder stören sich daran aber nicht. Alle anderen machen gut mit. Armir versucht in einer Runde, sich nicht von seinem Platz wegzubewegen, um sich beim nächsten Stopp einfach wieder hinsetzen zu können. Er ist aber nicht böse als ich ihn zum Weitergehen auffordere. In der Stunde fordert er häufig etwas ein, was ich ihm verbieten muss, beansprucht Instrumente für sich, will nicht teilen oder nimmt den anderen etwas weg. Ich habe das Gefühl, bei ihm besonders streng sein zu müssen. In der Übertragung stellt sich bei mir das Gefühl ein, dass er immer zu kurz kommt, was im Zusammenhang mit seinem drei Jahre jüngeren Bruder und seiner gerade neugeborenen Schwester stehen könnte. Vielleicht haben seine Eltern deshalb wenig Zeit für ihn?

Nachdem wir einige Runden gespielt haben, drehe ich die Stühle zu einem Kreis um und versuche das Spiel mit der Weitergabe des Steins, allerdings nicht mit Steinen, sondern mit einem Ball. Gesungen wird dazu das He-ya-Lied. Das verstehen die Kinder aber nicht und streiten sich eher um den Ball, den sie gegenseitig vor sich verstecken. Auch das Instrumente-Weglegen gefällt ihnen nicht. Da ein Kind mit dem Verstecken des Balls angefangen hat, spielen wir eine Weile Ballverstecken.

Eron beginnt Gangnam Style zu singen und ich stelle die Musik an. Die Jungs beginnen sofort wild zu tanzen, Lediana scheint etwas schüchtern zu sein, Rona tanzt auch mit und Sabina sitzt weiterhin auf ihrem Stuhl, wirkt aber nicht unbeteiligt. Ich fordere die Mädchen zum Tanzen auf und nehme Sabina an der Hand. Dabei dreht sie sich ein paar Mal, bis auch Lediana zu uns kommt und meine andere Hand nimmt, an der auch sie sich dreht. Nach dem zweiten Abspielen mache ich die Musik aus und beginne Alle Leut' zu singen. Die Kinder wollen noch nicht aufhören, ich fange aber an aufzuräumen. Lediana bindet mir ein Tuch um die Augen, was ich aber wieder abnehme. Bei 1-2-3-Tschüss machen wieder alle Kinder mit.

Es war heute wirklich eine super Stunde, die den Kindern und mir sehr viel Spaß gemacht hat. Es war anstrengend, aber es schien sehr viele gelungene Momente gegeben zu haben. Die Kinder waren zwischendurch erschöpft und wollten alle ein Glas Wasser trinken. Ich glaube auch, dass das Ende an der richtigen Stelle war. Entweder hätten wir noch einmal tanzen oder noch etwas Neues anfangen müssen, wofür weder die Zeit noch die Konzentration gereicht hätte.

Nach dem Aufräumen, auf dem Gang und auch während der Stunde werfen sich Eron und ich uns gegenseitig Grimassen zu, die die Gefühle von „Entrüstet sein“ und „Wut“ ausdrücken. Später macht auch Armir mit.

Schon nach vorigen Stunden sind mir Gedanken über die Gruppendynamik gekommen: Könnte es sein, dass das Phasenmodell von Bennis auch abläuft, obwohl es eine offene Gruppe mit ständig wechselnden Teilnehmern ist? Falls ja, sind wir heute in der Phase der Interdependenz angekommen?

(Interdependenz: Subphase 4. Harmonie – Flucht

Die Gruppe flüchtet in Harmonie und Solidarität, die Gruppengeschichte wird idealisiert, intensive Arbeit aller am gemeinsam gewählten Programm, Einigkeit über Rollen und Aufgaben, Abgrenzung nach außen.)¹⁰⁵

Gemeinsamkeiten der drei Protokolle, stellvertretend für alle anderen Stunden, sind die Freude, die sich sowohl bei mir als auch bei den Kindern immer wieder zeigt. Der Spaß an der gemeinsamen Arbeit überwiegt die Schwierigkeiten, die sich vor allem im Chaos der ersten Stunden zeigten. Sich wiederholende Spiele scheinen gewünscht zu sein, die Kinder fordern Bestimmtes immer wieder ein, was auch für ihre Freude an der Gruppe spricht.

Der Umgang mit den Instrumenten ist auffällig, indem die Kinder größtenteils mit Schlegeln spielen wollen und z.T. sehr unvorsichtig mit den Instrumenten umgehen, so dass einige beschädigt werden. Das führt bei mir zum einen zu Sorge um die Instrumente und Fassungslosigkeit aufgrund des Umgangs, zum anderen stehe ich einem Konflikt gegenüber, der eine Lösung braucht, um beiden Seiten gerecht zu werden. Die Lösung wird nicht in der Ermahnung oder Bestrafung gesucht, sondern im Aussortieren mancher Instrumente, was zu einem besseren Umgang führt. Weiterhin zeigt sich, dass die Instrumente auch als Objekte des szenischen Spiels eingesetzt werden.

Überraschungsmomente tauchen dort auf, wo etwas entgegen der, in erster Linie meiner, Erwartung geschieht, z.B. Ruhe finden beim *He-ya-Lied* oder Einsatz der Ukulele als Maschinengewehr.

9. Kommunikation ohne (gemeinsame) Sprache

„Musik als eine elementare Ausdrucksform des Menschen ermöglicht es, ohne Sprache miteinander in Beziehung zu treten.“¹⁰⁶

In diesem Kapitel soll es aber nicht nur um die musikalische Kommunikation gehen, sondern auch um die nonverbale, gestische und mimische Kommunikation. Aufgrund der fehlenden gemeinsamen Sprache wurde sich vor allem „mit Händen und Füßen“

¹⁰⁵ Eine weitere Erklärung des Phasenmodells findet sich in Kapitel 10.1.

¹⁰⁶ Keller, Barbara: Zur Sprache kommen, S. 100.

verständlich. Häufig wurde jedoch auch auf der jeweiligen Sprache gesprochen, das Gesagte mehrmals wiederholt und so ein Verstehen herbeigeführt.

9.1. Schwierigkeiten und Chancen

Vor allem zu Beginn des Projekts bestand die Schwierigkeit, den Kindern und – beim Abholen der Kinder – den Eltern begreiflich zu machen, was sie erwartete. Schnell bürgerte sich der Begriff „Musica“ ein, der in dieser Form in allen Sprachen als der Begriff für Musik erkannt wurde. Manchmal wurden zur Veranschaulichung noch Trommelschläge, z.B. auf den Beinen, oder kurze Gesangsphrasen ergänzt, um ihnen die Vorstellung des Projekts zu erleichtern. Hier würde sich auch das Mitbringen eines Instruments anbieten, um den musikalischen Aspekt zu verdeutlichen. Sobald die Gruppe einige Male stattgefunden hatte, stellte sich eine Weitergabe von Informationen über die Gruppe ein, die zwischen den Kindern, und damit auch den Eltern, ablief, ohne dass ich beteiligt war. Meist war eine ausführlichere Erläuterung dann nicht mehr nötig gewesen. So konnte es passieren, dass mir vor der nächsten Stunde Kinder auf dem Flur begegneten, die ich noch nicht kannte, und mir – auf ihrer Sprache – begeistert von der „Musica“ berichteten, an der sie unbedingt teilnehmen wollten. Meist konnte ich das, was sie sagten, nicht verstehen; das Wort „Musica“ fiel aber oft, und ihre vor Begeisterung sprühenden Gesichter führten mich zu dieser Annahme.

Eine weitere Hürde stellte zunächst die Erklärung von Spielregeln dar. Da die Spiele aber aus dem Moment heraus entstanden, in dem man meist schon im Spiel oder in Bewegung war, ergab sich die Erklärung wie von selbst und musste durch Gestik oder Mimik lediglich unterstützt werden (s. z.B. *Bravo-Spiel*, Hände ans Ohr legen zum Bilden eines Schalltrichters).

Barbara Keller beschreibt, dass „[d]as bewusste Wahrgenommen- und Gehört-Werden ein zutiefst menschliches Bedürfnis und die Grundlage gelungenen Kommunizierens [ist]“.¹⁰⁷ Die Bereitschaft jemanden wahrzunehmen und zu hören ist verantwortlich für eine gelingende Verständigung untereinander. Hieraus wachsen die Chancen einer Kommunikation ohne Sprache: Das Bedürfnis Wahrgenommen-zu-werden fördert die Kreativität, um von seinem Gegenüber, auch wenn er die eigene Sprache nicht spricht, wahrgenommen und gehört zu werden. Gleichzeitig schärft das Bewusstsein über das

¹⁰⁷ Keller, Barbara: Zur Sprache kommen, S. 101.

eigene Bedürfnis die Sensibilität, auch die anderen entsprechend wahrzunehmen und zu hören. Im weiteren Verlauf der Projektarbeit entwickelte sich diese Fähigkeit bei den Teilnehmern weiter und erleichterte die Kommunikation zunehmend.

Nach Keller „[verführt] Sprache dazu, zu meinen, sein Gegenüber vollständig verstehen zu können.“¹⁰⁸ Durch die Entbehrlichkeit der Sprache ist hingegen eine Ebene der Kommunikation gegeben, in der sich jeder gleich gut ausdrücken und den anderen verstehen kann. Emotionen, die über die Mimik ausgedrückt werden, sind nach Paul Ekman „universal und kulturübergreifend am Gesichtsausdruck [erkennlich]“,¹⁰⁹ bzw. weisen in den verschiedenen Kulturen eine Ähnlichkeit auf.¹¹⁰ Gestik hingegen ist nicht in allen Fällen international verständlich (z.B. heißt Kopf-Schütteln in Indien „Ja“, ein Nicken bedeutet „Nein“), wird jedoch von einem Kind von klein auf erlernt und somit befindet sich in dieser Hinsicht jeder auf dem gleichen Entwicklungsstand. Jedes Mitglied der Gruppe greift zurück auf die frühen Interaktionsmöglichkeiten zwischen sich und der primären Bezugsperson, z.B. Lautäußerungen oder auf etwas zeigen, sodass eine Gleichwertigkeit aller Mitglieder gegeben war. Kommunikation kann infolgedessen auch ein Gemeinschaftswerk sein, indem andere helfen, wo man alleine nicht mehr weiterkommt, von anderen Gruppenmitgliedern Alternativen zur Verdeutlichung angeboten werden oder noch einmal nachgeforscht wird, ob es alle richtig verstanden haben.

Eine weitere Überlegung ist, ob den Kindern insbesondere durch das Fehlen der Sprache ein größerer Raum zur Verfügung stand, in dem sie sich ausbreiten konnten, ein Raum, der sich erweiterte, statt durch Sprache eingeschränkt zu werden. In diesem Zusammenhang steht auch der Aspekt der Affektkontrolle. War es den Kindern möglich, diese zu üben, weil im Rahmen der Gruppe und dem erweiterten Raum der Ausdruck über die Sprache nebensächlich geworden war? Eine Bestätigung dessen wäre in den zahlreichen Spielideen zu finden, die die Kinder hatten. Diese konnten nur entstehen, da sich auch die Kinder untereinander meist nicht verständigen konnten, sodass sich aufgrund der gegebenen Gleichwertigkeit keiner zurücknehmen musste und den Ideen freien Lauf gelassen werden konnte. Für die gelingende Affektkontrolle war das *Laut-und-*

¹⁰⁸ Ghosh, Kirsten: Musiktherapie mit nichtdeutschsprachigen minderjährigen unbegleiteten Flüchtlingen, S. 65.

¹⁰⁹ Ekman, Paul, zit. nach: Fonagy, Peter (u.a.): Affektregulierung, Mentalisierung und die Entwicklung des Selbst, S. 80.

¹¹⁰ Russell, James, zit. nach: Fonagy, Peter (u.a.): Affektregulierung, Mentalisierung und die Entwicklung des Selbst, S. 81.

Leise-Spiel von Bedeutung, indem hier Affekte in einem (durch den Dirigenten) geregelten Rahmen, z.B. durch Schreien, abgeführt werden konnten. Außerdem wäre vorstellbar, dass gerade durch das Fehlen der Sprache kaum Unstimmigkeiten oder Streite entstanden, welche z.B. sprachlich in Form von Schimpfwörtern hätten ausgedrückt werden können.

Das Fehlen der Sprache bietet also eine große Chance, die Kommunikation auf einer anderen Ebene durchzuführen, die im Alltag verwehrt bleibt bzw. nicht gewünscht ist. Häufig wird die Sprachbarriere nur als Barriere angesehen, anstatt ihr, wie in der Projektarbeit, eine andere, positive Bedeutung zuzuschreiben.

9.2. Weitergabe von Informationen

Wie oben angedeutet, fand eine Weitergabe von Informationen auch außerhalb der Gruppe statt, sei es über Erzählungen von Erlebnissen, Teilen von Begeisterung oder Unmut oder dem Aussprechen von Einladungen zur Gruppe unter den Kindern. Sicher wurde dabei das Interesse und die Neugier an der Gruppe geweckt, was dort passieren würde, sodass andere Kinder auch hatten teilnehmen wollen. Der Inhalt und Ablauf der Gruppe war kein Geheimnis, schien sich jedoch durch die Sprachbarriere bei manchen Menschen der Einrichtung zu einem entwickelt zu haben, da es nicht möglich war, Einzelheiten über Worte zu erklären. Einerseits erfolgte ein Teil der Informationsweitergabe über den sprachlichen Austausch, andererseits schien es einen unbewussten Vorgang zu geben, der Informationen verbreitete, ohne dass darauf Einfluss genommen werden konnte.

Weitergegeben wurden nicht nur Informationen über die Gruppe, sondern auch aus der Gruppe. So war es nach den ersten Stunden viel einfacher den Kindern z.B. *1-2-3-Tschüss* zu erklären, da mittlerweile Kinder in der Gruppe waren, die das Ritual schon mehrmals mitgemacht hatten. Ebenso wurden Abläufe und Spielregeln weitergegeben. Neue Kinder konnten mitmachen und fanden sofort ihren Platz in der Gruppe, ohne dass es dabei Schwierigkeiten gegeben hätte. Ein Beispiel dafür ist das Betreten des Raumes, bei dem auch neue Kinder zielsicher auf die mit dem Tuch verdeckten Instrumente zugehen.

Interessanterweise fand Begeisterung über eine Sache schnell Anklang in der ganzen Gruppe; wollte jedoch ein Kind bei einem Spiel nicht mitmachen, konnte es keines von

seinem Unmut überzeugen, sondern wurde entweder überstimmt und wieder eingebunden oder alleine gelassen, bis es sich selbst wieder in die Gruppe einfügte. Weiterhin verbreiteten sich Gruppennormen, die vor allem unbewusst von den Gruppenteilnehmern angenommen wurden (s. 6.2).

9.3. Welche Rolle spielt die Musik bei der Kommunikation?

„Mit der Musik steht dem Therapeuten ein Medium zur Seite, das als eine Form des Austauschs, der Erfahrung und des Ausdrucks genutzt wird. Dieses Medium wird von allen Kindern verstanden, weil es entwicklungspsychologisch früher beginnt als die Sprache und von daher eine Vermittlung leisten kann.“¹¹¹

Der Musik wird in der Therapie somit eine besondere Rolle zuteil. Sie übernimmt die Funktion der Kommunikation, indem sie gemeinsames Handeln, Erfahrungen und den Austausch darüber, ohne die Notwendigkeit einer Übersetzung, ermöglicht. Daneben steht der Ausdruck von Gefühlen, der, vor allem im Fall des Fehlens der sprachlichen Kommunikationsmöglichkeit, gefördert werden sollte, um den Gefühlen einen Weg nach außen zu schaffen. Es kann aber nicht nur Gefühlen eine weitere Ausdrucksmöglichkeit gegeben werden, sondern dem Gegenüber auch das vermittelt werden, was in keine Worte zu fassen ist. Lieder aus der Heimat bzw. Musik, die den Kindern bekannt ist, können Brücken schlagen zum Herkunftsland, wodurch sie sich verstanden fühlen können.

Hinzu kommt, dass die Musik insofern eine universelle Sprache ist, als dass der Zugang zu ihr jedem offen steht und damit auch fremde Menschen erreicht werden können:

„Die Musik kann helfen, die Menschen aus ihrer Isolation zu führen. Durch ihr Potential, nonverbale Kommunikation zu ermöglichen und zu fördern, können die [Kinder] neue Wege der Kommunikation erfahren.“¹¹²

In der Musik ist jeder Mensch gleichwertig, jeder kann sich Gehör verschaffen und auch, je nach Wille des Zuhörenden, verstanden werden. So betrifft die Musik nicht nur

¹¹¹ Keller, Barbara: Zur Sprache kommen, S. 171.

¹¹² Ghosh, Kirsten (u.a.): Musiktherapie mit nichtdeutschsprachigen unbegleiteten minderjährigen Flüchtlingen, S. 18.

jeden Einzelnen, sondern auch die Gemeinschaft, die durch gemeinsames Musizieren herausgestellt werden kann.

Weiterhin stellt die Musik, bzw. die musikalische Improvisation, einen Weg zur Beziehungsgestaltung dar. Die Musik kann als Stimulus für physische, psychische, kognitive, soziale und spirituelle Bereiche fungieren und darüber ein In-Beziehung-Treten ermöglichen. Aber nicht nur die Musik, sondern auch das musikalische Spiel trägt seinen Teil zu einer erfolgreichen Kommunikation bei. Das Spiel kann als therapeutisches Medium eingesetzt werden, wobei dadurch u.a. die Förderung des Selbstausdrucks möglich wird. In der Therapie mit Kindern ist auch das szenische Spiel von Bedeutung, da es die Begegnung mit dem Therapeuten im Hier und Jetzt aufzeigt:

„[D]as szenische [und musikalische] Spiel und der Umgang mit den Musikinstrumenten bieten alternative Ausdrucksmöglichkeiten. Sie sind in diesem Fall eine Art »Vehikel« für den sprachlichen Ausdruck.“¹¹³

Das Spiel als Ausdrucksmöglichkeit, als „Form der Kommunikation“¹¹⁴ steht auch bei Donald Winnicott im Zentrum der Therapie. Er nennt das Spielen „eine Grundform von Leben“, in der das Kind schöpferische Erfahrungen machen kann.¹¹⁵ Da ein Kind schon vor dem Spracherwerb zu spielen beginnt, kann das Spiel auch in der Therapie eingesetzt werden, in der keine gemeinsame Sprache vorhanden ist, und als Mittel der Kommunikation dienen.

9.4. Aspekt eines Übersetzers

„Mit Hilfe von Übersetzern kann ein verbaler Austausch über Bedeutungsinhalte oder vertiefendes Wahrnehmen bzw. Nachfragen durchgeführt werden. Therapeutische Arbeit sollte daher möglichst immer in der Sprache durchgeführt werden, in der der Patient die größten Kenntnisse besitzt, in der Regel seiner Muttersprache.“¹¹⁶

Patricia Braak argumentiert einerseits für den Einsatz eines Übersetzers in der Musiktherapie, nennt aber zugleich die übersetzende Funktion der Musik, von der häufig ausgegangen wird. Musik ist jedoch nur in dieser Funktion verfügbar, solange gewähr-

¹¹³ Weyand, Michaela: Musik – Integration – Entwicklung, S. 94.

¹¹⁴ Winnicott, Donald W.: Vom Spiel zur Kreativität, S. 52.

¹¹⁵ Ebd., S. 62.

¹¹⁶ Braak, Patricia: Musiktherapie mit kriegstraumatisierten Menschen, S. 94.

leistet ist, dass eine Therapeut-Klienten-Beziehung uneingeschränkt entstehen kann, obwohl es keinen verbalen Austausch gibt.¹¹⁷ Dem lässt sich hinzufügen, dass es für die Therapie von immensem Vorteil ist, wenn sich Therapeut und Klient genauestens verständigen können. Allerdings nimmt mit einem Übersetzer eine dritte Person an der Therapeut-Klienten-Beziehung teil, sodass diese keine Exklusivität mehr erfährt. Durch die Übersetzung in eine andere Sprache geht auch immer etwas verloren, was den Dolmetscher, der meist auch nur eine der beiden Sprachen als Muttersprache spricht, vor die Schwierigkeit stellt, beiden Sprachen gerecht werden zu müssen.

In der Projektarbeit wurde sich bewusst gegen einen Übersetzer entschieden. Das Beziehungsangebot und die Kommunikation sollte nonverbal sein, sodass auf alternative Formen der Verständigung, z.B. die Musik, zurückgegriffen werden musste. Außerdem wurde so die Handlung der Gruppe nicht verlangsamt, weil der Schritt des Übersetzens ausblieb. Falls es zu einem Unverständnis gekommen wäre, hätte dies im Einzelfall geklärt werden können.

10. Eine Gruppe entsteht und besteht

Die grundlegende Literatur zu diesem Kapitel ist die *Einführung in die Gruppendynamik* von Oliver König und Karl Schattenhofer. Hierin werden die Gruppenprozesse am Beispiel einer Trainingsgruppe (T-Gruppe) erklärt. Eine T-Gruppe ist eine Gruppe, die nur zusammenkommt, um die Gruppendynamik an sich selbst zu erfahren und zu erlernen. Als Leiter der Gruppe werden sogenannte Trainer eingesetzt, die sich mit gruppendynamischen Prozessen auskennen. Die Gruppe muss keine therapeutische Gruppe sein, die Merkmale der Gruppe, ihrer Trainer und Mitglieder können jedoch auch auf eine therapeutische Gruppe, in diesem Fall die Gruppe der Projektarbeit, angewendet werden.

Eine Gruppe definiert sich über folgende Merkmale:

- Sie besteht aus mindestens 3 bis ca. 20 Mitgliedern,
- alle Mitglieder verfolgen dieselbe Aufgabe oder Ziel,
- direkte Kommunikation ist möglich,

¹¹⁷ Braak, Patricia: Interkulturelle Musiktherapie, S. 253.

- die zeitliche Dauer des Bestehens einer Gruppe beträgt mindestens drei Stunden,
- Entwicklung eines Gemeinschaftsgefühls,
- Entwicklung von Normen als Grundlage der Kommunikations- und Integrationsprozesse,
- Verteilung sozialer Rollen.¹¹⁸

Übertragen auf die Gruppe der Projektarbeit finden sich zu allen Punkten Entsprechungen. Die Gruppe bestand in der Regel aus sieben Mitgliedern, sechs Kindern plus der Therapeutin (Einzelfälle mit weniger Mitgliedern ausgenommen), die alle dasselbe Ziel verfolgten. Hier muss angemerkt werden, dass die therapeutischen Ziele den Kindern nicht allgemein bekannt waren, diese also nicht zu den gemeinsamen Zielen zählen können. Jedoch kann man davon ausgehen, dass es den Kindern ein Anliegen war, sich in der Gruppe wohlfühlen, mitzumachen und die Zeit für sich nutzen zu können, was u.a. auch mein Anliegen war. Die direkte Kommunikation konnte zwar nicht verbal stattfinden, war jedoch gestisch, mimisch und musikalisch möglich. Der zeitliche Rahmen umfasste insgesamt vierzehn Stunden. Zwar wechselten die Teilnehmer innerhalb dieser Zeit, die Gruppe an sich bestand jedoch durchgängig. Hierbei greift die Aussage: „Eine Gruppe ist mehr als die Summe ihrer Teile“,¹¹⁹ indem die Gruppe als Konstrukt durchgängig, unabhängig der Teilnehmer, bestand. Dies entspricht auch Wilfred Bions Anforderung an eine Gruppe, die „Fähigkeit, Mitglieder zu verlieren oder neue aufzunehmen, ohne einen Verlust der Gruppenindividualität zu befürchten“.¹²⁰ Ein Gemeinschaftsgefühl entwickelte sich nicht nur durch die Zugehörigkeit der Teilnehmer zu der Gruppe, sondern war auch eines der Ziele der Projektarbeit, welches durch das methodische Vorgehen gefördert wurde (s. Kapitel 6.3). Die Normen der Gruppe finden in Kapitel 10.2 eine nähere Erläuterung. Die Verteilung sozialer Rollen kann insofern auf die Gruppe angewendet werden, als dass mir als Therapeutin von Anfang an die Rolle des Initianten und Repräsentanten der Gruppe zugeschrieben war, den Kindern hingegen die der „Sich-Anschließenden“.¹²¹

¹¹⁸ König, Oliver und Schattenhofer, Karl: Einführung in die Gruppendynamik, S. 15.

¹¹⁹ Ebd., S. 20.

¹²⁰ Bion, Wilfred R.: Erfahrungen in Gruppen und andere Schriften, S. 18.

¹²¹ Heigl-Evers, Annelise (Hrsg.): Konzepte der analytischen Gruppenpsychotherapie, S. 75.

In jeder Gruppe laufen drei gruppendynamische Prozesse ab, mit denen sie sich auseinandersetzen muss: Zugehörigkeit, Macht und Intimität. Zugehörigkeit meint das Bedürfnis des Zusammenseins mit anderen Menschen, sich aber auch von ihnen abgrenzen zu können. Macht umfasst die Selbstbestimmung des eigenen Lebensraums, der aber auch unter Einfluss der anderen steht. Und die Intimität stellt die unterschiedlichen Grade von Nähe und Distanz in Beziehungen heraus.¹²²

Bildet sich die Gruppe nicht von alleine, sondern wird sie wie bei der Projektarbeit als Gruppenangebot initiiert, kann jemand – in diesem Falle die Therapeutin – entscheiden, wer dazugehört und wer nicht. Aber auch innerhalb dieser Gruppe kann sich ein Teilnehmer zugehörig fühlen oder sich lieber von den anderen abgrenzen wollen, bzw. einen Mittelweg finden wollen. Die Frage „Wie offen ist die Gruppe gegenüber Fremden und Fremdem?“¹²³ kann in diesem Fall mit „Sehr offen“ beantwortet werden. Das hängt vor allem mit der hohen Fluktuation von Mitgliedern zusammen, ist aber auch der allgemeinen Situation der Flüchtlinge geschuldet. Sie treffen auf viel Fremdes, sodass sie generell offen sein müssen für Veränderungen. Aber auch die gegenteilige Reaktion wäre vorstellbar: Ein Mensch ist von den vielen Eindrücken überfordert und isoliert sich von der Gesellschaft. Aus der Projektarbeit kann nur die Offenheit der Kinder bestätigt werden. Obwohl die Gruppe außer mir keine festen Mitglieder hatte, kann man sagen, dass sie als Gruppe weiterbestand, die bei jedem Mal mit neuen Mitglieder gefüllt wurde. Es war immer wieder erstaunlich, wie schnell sich diese in das Gruppengeschehen einfügten.

Der Aspekt der Macht, die Verteilung der Macht und damit die Rollenverteilung in der Gruppe, zeigen sich in folgendem Schaubild:

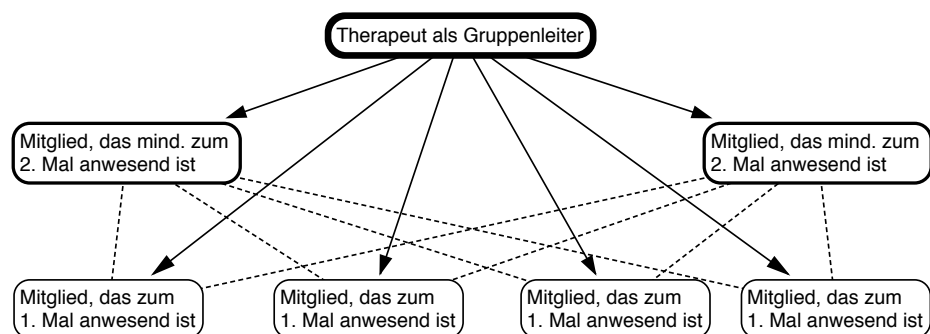


Abbildung 3: Machtverteilung innerhalb der Gruppe

¹²² König, Oliver und Schattenhofer, Karl: Einführung in die Gruppendynamik, S. 34 f.

¹²³ Ebd., S. 35.

Der Therapeut in der Rolle des Gruppenleiters übt Macht auf die Gruppenmitglieder aus. Diese unterteilen sich wiederum in diejenigen, die zum ersten Mal teilnehmen, und die Mitglieder, die mindestens zum zweiten Mal anwesend sind, da sich diese schon des Ablaufs bewusst sind und die Normen verinnerlicht haben. Diejenigen, die zum zweiten Mal teilnehmen, befinden sich in der Gruppenhierarchie eine Ebene über denen, die neu hinzugekommen sind. Denkbar wäre auch, dass der Charakter eines Menschen Einfluss auf die Machtverhältnisse hat: Ist eine Person sehr dominant, könnte es sein, dass sie schon bei der ersten Teilnahme in einer Gruppe Macht auf die anderen Teilnehmer ausübt oder sich selbst sogar als Gruppenleiter sieht, während andere, zurückhaltendere Teilnehmer, die schon mehrere Mal teilgenommen haben, dabei zurückstecken.

Die Frage der Intimität ist für die Projektarbeit aufgrund der Fluktuation nur in wenigen Fällen von Bedeutung. Sicherlich waren Beziehungen der Teilnehmer, die sich schon zuvor aus der Einrichtung kannten, ggf. miteinander verwandt waren, intensiver als die, die sich gerade neu kennenlernten. Es gab nur eine Situation, in der dies zum Tragen kam: In dieser Stunde nahmen drei Schwestern an der Gruppe teil, die größtenteils nur untereinander in Kontakt standen und den Rest der Gruppe außer Acht ließen.

10.1. Gruppenprozesse und -theorien

Zu Beginn der Entstehung einer Gruppe stehen häufig „Phasen der Ratlosigkeit und des Rückzuges.“¹²⁴ Die Mitglieder treten in die Gruppe ein und es fällt ihnen anfangs schwer, sich zurechtzufinden. Sie brauchen die Hilfe des Therapeuten, der zunächst die haltende Funktion übernimmt, und der Gruppe hilft, „sich selbst als Container zu verstehen, in dem alles und alle gut aufgehoben sind.“¹²⁵

Im Hinblick auf die Projektarbeit war im Verhalten der Mitglieder keine Ratlosigkeit im Sinne eines abwartenden Verhaltens zu sehen. Das entstandene Chaos und die hohe Lautstärke des musikalischen Spiels könnte jedoch dieser Ratlosigkeit entsprechen und ein Versuch gewesen sein, diese zu füllen.

Wie König und Schattenhofer erarbeitet Warren Bennis die Entwicklung einer Gruppe anhand einer T-Gruppe. Nach seinem Phasenmodell läuft die Entwicklung in zwei

¹²⁴ König, Oliver und Schattenhofer, Karl: Einführung in die Gruppendynamik, S. 96.

¹²⁵ Ebd., S. 96.

Phasen ab. Innerhalb dieser beiden Phasen, die Bennis als *Dependenz* und *Interdependenz* bezeichnet, finden sich jeweils drei Subphasen, in denen die Entwicklung der Gruppe ihren Verlauf von der Auseinandersetzung mit Autoritätsbeziehungen bis zur Auseinandersetzung mit persönlichen Beziehungen findet.¹²⁶

- Phase 1: Dependenz
 - Subphase 1: Dependenz (Flucht)
 - Subphase 2: Kontradependenz (Kampf)
 - Subphase 3: Lösung (Katharsis)
- Phase 2: Interdependenz
 - Subphase 4: Harmonie (Flucht)
 - Subphase 5: Entzauberung (Kampf)
 - Subphase 6: Konsensusbildung

In der ersten Subphase der Dependenz geht es bei den Mitgliedern zunächst um die Abwehr von Angst, die durch die Flucht in die Abhängigkeit vom Trainer erreicht wird. Eine Ungewissheit steht im Raum, wie mit den übrigen Mitgliedern, aber auch dem Leiter, umgegangen werden soll. Die Suche nach einem gemeinsamen Ziel bestimmt die Überlegungen der Mitglieder; es wird versucht, diese Frage durch den Trainer beantworten zu lassen. Die Mitglieder setzen voraus, dass dieser das gemeinsame Ziel kennt und preisgeben wird. Daraus ergibt sich, dass nicht die Suche nach dem noch fehlenden Ziel die Ursache der Ungewissheit ist, sondern die Abhängigkeit vom Trainer.¹²⁷

Die Kontradependenz zeigt sich in Subphase 2 in der Spaltung der Gruppe in zwei Untergruppen, die um die Macht über die Gruppe kämpfen. Der eine Teil sorgt für die Strukturierung der Gruppe, während der andere Teil diesen Bemühungen widerstrebt und es dadurch zu einer Zerstörung der Einheit kommt. Innerhalb dieser beiden Untergruppen bilden die Teilnehmer Beziehungen untereinander aus. Weitere Mitglieder stehen als Unabhängige außerhalb der beiden Untergruppen, ihnen kommt in der nächsten Subphase eine größere Bedeutung zu. Der Trainer und seine Bemühungen werden außer Acht gelassen und sein Zutun von der Gruppe als Behinderung des Gruppenprozesses

¹²⁶ Bennis, Warren G.: Entwicklungsmuster der T-Gruppe, S. 273.

¹²⁷ Ebd., S. 275 f.

angesehen. Diese Annahme steht jedoch tatsächlich im Zweifel, da der „Glaube an die Allmacht des Trainers“ überwiegt.¹²⁸

Subphase 3 ist eine Phase der Überbrückung. Sie geht häufig so schnell vorüber, dass es scheint, als würde Subphase 2 direkt in Subphase 4 übergehen. Der Trainer wird herausgefordert, indem er z.B. gebeten wird, die Gruppe bzw. den Raum zu verlassen. Jetzt sind die Unabhängigen für den Fortbestand der Gruppe verantwortlich. Die Gruppe klärt ihre Ansichten über den Einfluss des Trainers und gewinnt an Autonomie, indem sie ein inneres Autoritätssystem entwickelt, und vom Trainer erwartet wird, dass er sein Verhalten dem der Gruppenmitglieder anpasst. Durch die Lösung des Abhängigkeitskonflikts ist die Gruppe nun zur Zusammenarbeit fähig.¹²⁹

Harmonie beherrscht Subphase 4. Die neugewonnene Autonomie wird ausgekostet, aufkommende Konflikte werden schnell fallen gelassen. Nichts soll die Harmonie, in der sich die Gruppe befindet, stören. Langsam ist jedoch zu spüren, dass die Harmonie zu einer Illusion wird und nur zwanghaft versucht wird, sie weiter aufrechtzuerhalten. Hier kommt der Trainer ins Spiel, der an dieser Stelle die Möglichkeit hat, wieder die führende Rolle zu übernehmen.¹³⁰

Die Entzauberung der Harmonie geschieht in Subphase 5. Die Gruppe teilt sich erneut in zwei Untergruppen, die denen aus Subphase 2 entsprechen können, aber nicht müssen. Die Aufteilung erfolgt nach dem Grad der Intimität, die die Mitglieder untereinander verspüren. Die gestörte Harmonie lässt aber beide Untergruppen sich davor fürchten, von anderen Gruppenmitgliedern verachtet zu werden. Diese Verachtung kann aus der Intimität entstehen und sich durch abfällige Worte äußern. Die einen streben nach wenig Bindung, um weiterhin für Selbstachtung zu sorgen, für die anderen scheint gerade die Bindung die Rettung der Harmonie zu sein. Die Gruppe wird abgewertet, indem z.B. Mitglieder bei Treffen fehlen oder Langeweile zum Ausdruck kommt. Damit zeigt sich die „Verleugnung der Gruppe und ihrer Bedeutung für die einzelnen“, was nur einer der Abwehrmechanismen ist, mit denen der Gruppe nun begegnet wird.¹³¹

In Subphase 6 wird sich um eine Lösung des Interdependenz-Problems bemüht. Das geschieht zum einen durch das Bewusstsein über das nahende Ende des Trainings, zum

¹²⁸ Bennis, Warren G.: Entwicklungsmuster der T-Gruppe, S. 278 f.

¹²⁹ Ebd., S. 280 f.

¹³⁰ Ebd., S. 282, 284.

¹³¹ Ebd., S. 284 ff.

anderen durch das Bedürfnis nach einer Beurteilung der eigenen Rolle im Gruppengeschehen von Mitgliedern der jeweils anderen Untergruppe. Trotz dieses Bedürfnisses besteht die Angst, eine negative Beurteilung zu erhalten, sodass die Unabhängigen zunächst das Vertrauen der Gruppe wieder aufbauen müssen. Vor dem Hintergrund dieses Vertrauens ist eine Beurteilung möglich, ohne dass sich jemand angegriffen fühlen muss. Häufig ist es jedoch der Fall, dass die Beurteilung aus Zeitgründen nicht mehr möglich ist, was zu der Beendigung der Gruppe in einem nicht abgeschlossenen Stadium führt.¹³²

Die wesentlichen Themen des Gruppengeschehens sind Dependenz und Interdependenz, die sich in der ersten Phase durch Macht und Liebe, und in der zweiten Phase durch Autorität und Intimität zeigen. Häufig ist in Gruppen z.B. der Grad der Intimität durch Normen vorgegeben, in einer T-Gruppe ist dies jedoch nicht der Fall.¹³³

Die Hauptziele einer T-Gruppe sind für Bennis die Bewusstwerdung über eigene Verhaltensweisen innerhalb einer Gruppe, sowie das Erlernen neuer Verhaltensweisen und das Erproben derselben. Der Vorteil der T-Gruppe ist in diesem Fall das Feedback, bei dem die Mitglieder eine direkte Rückmeldung auf ihr Verhalten bekommen.¹³⁴

10.2. Anwendung von Bennis' Phasenmodell auf die Projektarbeit

Das Gruppengeschehen der Gruppe der Projektarbeit kann anhand der sechs Subphasen aus Bennis' Phasenmodell analysiert werden. Als Grundlage wurden die Stundenprotokolle verwendet und das Verhalten der Kinder bzw. die Vorgänge in der Gruppe auf die Merkmale der jeweiligen Subphasen hin untersucht. Daraus ergibt sich der Phasenverlauf, der in Abbildung 5 dargestellt wird. Es zeigt sich, dass der Stundenverlauf von Beginn an der Aufeinanderfolge der Subphasen bis Subphase 5 in Stunde 7 folgt, dann auf die zweite Subphase regrediert und von dort bis zum Abschluss des Projekts die sechste Subphase erreicht. Die zehnte Stunde findet sowohl im Diagramm als auch in der Ausführung keine Verwendung, da sie mit älteren Kindern durchgeführt wurde, weil zu wenige Kinder im entsprechenden Alter zu diesem Zeitpunkt in der Einrichtung waren. Es soll hier noch einmal erwähnt werden, dass die Besonderheit darin liegt, dass die

¹³² Bennis, Warren G.: Entwicklungsmuster der T-Gruppe, S. 286 f.

¹³³ Ebd., S. 288.

¹³⁴ Ebd., S. 293 f.

Gruppe ständig neue Mitglieder integrieren musste und es trotzdem der Fall war, dass das Phasenmodell seine Anwendung finden kann. Bei der Analyse der Protokolle war es beeindruckend, wie viele Merkmale auf die jeweiligen Stunden zutrafen, obwohl die Gruppe keineswegs bewusst in eine entsprechende Richtung gesteuert wurde.

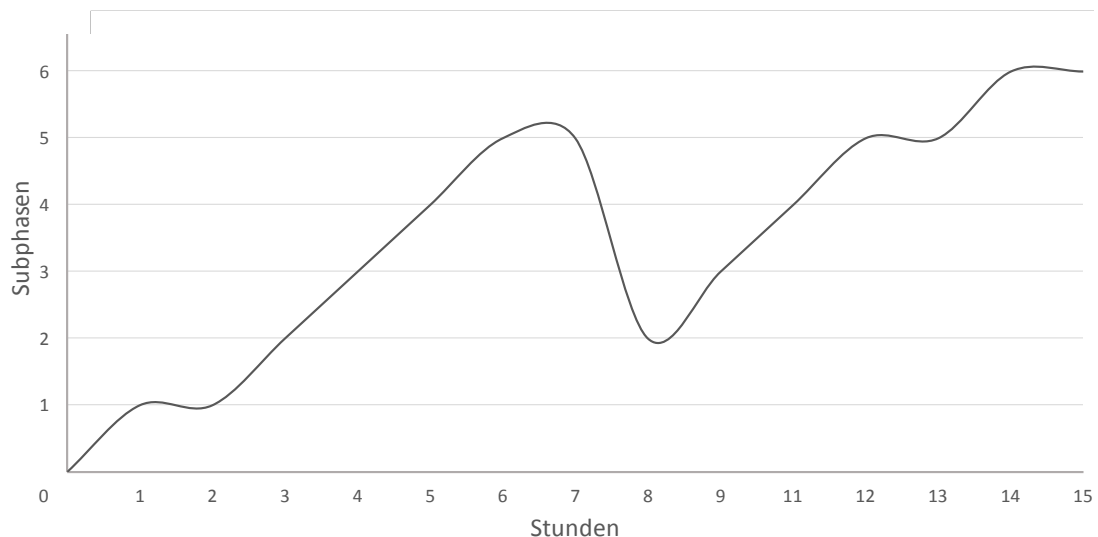


Abbildung 5: Stundenverlauf nach Bennis' Phasenmodell

Im Folgenden sollen die einzelnen Subphasen mit dem Stundenverlauf in Verbindung gebracht werden. Die Erläuterung geschieht anhand Ausschnitten aus den Protokollen, sodass ein Überblick über den Stundenverlauf entsteht.

Die Flucht in die Abhängigkeit von dem Trainer, im Folgenden Therapeut genannt, zeigt sich in der **1. Stunde** im Verhalten der Kinder. Dieses Verhalten bestätigt außerdem die von König und Schattenhofer genannte Ratlosigkeit und den Rückzug der Teilnehmer bei der Entstehung einer Gruppe:

Er lässt mich nicht mehr aus den Augen.

Sie ist sehr schüchtern (...) hält kaum Blickkontakt (...) scheint sich kaum etwas zuzutrauen.

Die zwei Jungen sprechen nicht viel (...) sie halten sich bedeckt.

Die Ungewissheit über den Fortgang der Stunde wird versucht mit Musik zu füllen:

Sie beginnen wie wild darauf los zu spielen.

Kurze Aufmerksamkeitsspanne (...) energiegeladen (...) unsorgfältiger Umgang mit den Instrumenten.

Bei den Spielen, die ich vorschlage, scheint ihnen schnell langweilig zu werden.

Zunächst ist es schwierig, die Ziele, die ich als Therapeutin formuliert habe, mit der völligen Offenheit gegenüber den Kindern zusammenzuführen. Ich möchte mich an das anpassen, was mir die Kinder von sich zeigen, was ihre Ziele sind, deshalb scheint zu Beginn eine Unsicherheit von beiden Seiten im Raum zu stehen. Es muss ein Gleichgewicht gefunden werden zwischen dem Führen der Gruppen, sich aber auch von ihr führen lassen, um auf einen gemeinsamen Nenner zu kommen. Ideen für die Umsetzung der Ziele meinerseits finden sich u.a. in der Umgestaltung des Angebots, z.B. der Reduktion der Instrumente.

In der **2. Stunde** zeigt sich weiterhin die Abhängigkeit vom Therapeuten:

Sie möchte mir das unbedingt zeigen.

Einen Schluss zu bewirken gestaltet sich schwierig (...) alleine würden sie nicht aufhören.

In der Reflexion taucht außerdem der Wunsch nach Struktur auf, das *In-den-Griff-Kriegen* der Kinder, denen es selbst schwer fällt, ihr Leben und ihre Erfahrungen *in den Griff zu kriegen* (vgl. Kapitel 8, 2. Stunde).

In der **3. Stunde** ist die Teilung der Gruppe nach Subphase 2 auffällig. Es sind zwei Mädchen anwesend, die die meiste Zeit in der Puppenecke verbringen, kaum an der Musik teilnehmen und dadurch die Einheit der Gruppe zerstören:

Sie spielten fast die ganze Zeit mit den Puppen (...) sie waren damit beschäftigt, Spielsachen aus den Regalen zu ziehen. Selbst bei Ansprache und Aufforderung schauten sie nur kurz auf.

Die zweite Untergruppe macht mit, die Kinder konzentrieren sich, sind begeistert von der Musik und den Spielen, beteiligen sich sogar am Aufräumen:

Wir spielen das Bravo-Spiel mit drei Mädchen (...) eine davon räumt alles auf und bedeckt die Instrumente am Ende sogar wieder mit dem Tuch.

Mit der **4. Stunde** beginnt Subphase 3. Durch die Anwesenheit einer Mitarbeiterin der Einrichtung fühle ich mich herausgefordert. Bei ihrem (einmaligen) Eingreifen frage ich mich, ob ich plötzlich überflüssig geworden bin. Es ist klar, dass etwas Neues eingebracht werden muss:

Ich beginne das He-ya-Lied zu singen. Alle stimmen sofort ein und singen laut mit. Wir drehen uns dabei an den Händen haltend im Kreis.

Nach der Stunde bekomme ich von der Mitarbeiterin eine positive Rückmeldung. Es scheint, als hätte die Gruppe Bestätigung in der Anerkennung von außen gefunden und damit an Autonomie gewonnen:

Sie [die Mitarbeiterin] sei positiv von der Gruppe überrascht.

Die Harmonie der Subphase 4 folgt in der **5. Stunde**. Das in der letzten Stunde neu-erlernte *He-ya-Lied* nimmt einen großen Teil der Stunde ein:

Zunächst singt nur ein kleiner Teil der Gruppe, bis alle Kinder dazukommen. Es macht sehr viel Spaß.

Kleine Konflikte tauchen auf, werden aber nicht weiter thematisiert:

Ein Junge nimmt die Ukulele in die Hand als wäre sie ein Gewehr und macht dazu Schießge-räusche. Mit einer Reaktion bin ich überfordert. Die Situation geht schnell vorbei.

Die Mitarbeiter erzählen mir, dass ein Junge sehr impulsiv sei. Ich merke davon nichts. Im Ge-genteil, er ist unkompliziert, freundlich und aufgeschlossen.

Die Harmonie zeigt sich auch am Ende der Stunde:

Ein Kind beginnt mich zum Abschied zu umarmen, alle anderen folgen.

In der **6. Stunde** wird die Harmonie durch auftretende Spannungen mit Subphase 5 zerstört. Die Gruppe teilt sich wieder in zwei Untergruppen:

Ein Junge kommt mehrmals weinerlich zu mir und behauptet, er wäre geschlagen worden.

Ein Mädchen fühlt sich gar nicht von den Instrumenten angesprochen und verweigert die Teil-nahme an der Musik.

Ballspiele sind viel interessanter als die Musik.

Ein Mädchen kommt zwischendurch in den Raum und nimmt an der Gruppe teil, geht aber auch einfach wieder, als sie keine Lust mehr hat.

Die andere Untergruppe singt erst ein Lied aus der Heimat und singt und tanzt dann zu Pop-Musik:

Sie spielt die Gitarre und singt die Anfänge des Lieds „Nossa, Ai Se Eu Te Pego“ (...) wir hören das Lied an und tanzen anschließend zu Gangnam Style.

Auch in der **7. Stunde** ist die Gruppe weiterhin in zwei Untergruppen unterteilt. Der Grad der Intimität ist hier besonders auffällig, denn eine Untergruppe wird von drei Schwestern gebildet, die sich nur miteinander beschäftigen:

Sie bewegen sich nicht aus der Puppenecke heraus und haben Berührungsängste mit den In-strumenten.

In der anderen Gruppe sind drei Kinder, die sich schon aus der letzten Stunde kennen, sie improvisieren gemeinsam und erinnern sich auch an das Lied aus ihrer Heimat vom letzten Mal.

Die Entzauberung geschieht durch das Aufdecken einer Lüge: Das Mädchen, das in der vorigen Stunde das Lied angestimmt hatte, hatte als ihr Alter acht Jahre angegeben. Ich erfahre aber, dass sie zehn Jahre alt ist und deshalb kann ich sie – aus Gründen der Gerechtigkeit – nicht mehr an der Gruppe teilnehmen lassen:

Weil ihr Bruder auch gerne an der Gruppe teilnehmen möchte, ich ihn aber schon mehrmals aufgrund seines Alters abweisen musste, erzählt er mir, dass seine Schwester zehn Jahre alt ist. Ich kann es erst nicht glauben. Aber er hat Recht, seine Aussage wird von einem Mitarbeiter bestätigt.

Die **8. Stunde** geht auf Subphase 2 zurück. Die Gruppe bleibt weiter gespalten, es gibt zwei Untergruppen, und einen Unabhängigen:

Zwei Mädchen spielen wieder mit Puppen (...) sie beginnen sich zu verkleiden.

Drei Kinder sind sehr mit der Untersuchung der Instrumente beschäftigt.

Ein Junge hat seinen Vater mitgebracht, ohne ihn will er auf keinen Fall an der Gruppe teilnehmen.

Die Herausforderung in dieser Stunde ist die Gruppe zusammenzuhalten, die Musik nicht außen vor zu lassen, aber auch meine in Frage gestellte Macht nicht komplett abzugeben:

Manche Kinder schwärzen sich gegenseitig aus verschiedenen Gründen bei mir an.

Häufig sagen sie: „Nein, Musica! Nein, Musica!“

Am Ende der Stunde räume ich alles alleine auf. Der Raum sieht heute völlig chaotisch aus: Puzzle auf dem Boden verteilt, Kleider überall etc.

Der Eintritt in Subphase 3 in der **9. Stunde** zeigt sich durch die Anwesenheit von nur drei Kindern. Die anderen, die ich abholen wollte, sind nicht anzutreffen. Da in der Gruppenstunde der älteren Kinder auch nur wenige anwesend sind, bleiben sie alle dort. Es bahnt sich jedoch die Lösung an. Wir singen das *He-ya-Lied* und reichen dabei Steine im Rhythmus weiter:

Ich denke an die Steine, die ich immer dabei habe, aber noch nie eingesetzt habe (...) sie verstehen die Regeln schnell und das Spiel funktioniert super!

Gemeinsam tanzen wir ausgelassen zu Gangnam Style.

Gegen Ende des Lieds fordere ich die Kinder zum Aufräumen auf. Dabei wird klar, dass sie ein von mir an sie angepasstes Verhalten fordern. Sie gehen nicht darauf ein, sondern tanzen weiter und erwarten, dass ich dasselbe tue:

Ich beginne schon einmal aufzuräumen, werde aber immer wieder zum Tanzen aufgefordert.

Obwohl die Gruppe zwei Mal nicht stattfinden konnte tritt sie mit der **11. Stunde** in Subphase 4 ein. Die Harmonie zeigt sich u.a. in der Vorfreude der Kinder:

Zwei Jungen tanzen schon vor der Stunde auf dem Flur den Tanz zu Gangnam Style.

Die Einführung des Spiels *Reise nach Jerusalem* bringt neue Energie in die Gruppe, aber auch ein Konflikt bleibt nicht aus. Er wird jedoch durch eine schnelle Lösung verworfen:

Die Kinder streiten sich alle um einen Ball, den sie gegenseitig vor sich verstecken (...) also spielen wir Ballverstecken.

Hinterher merke ich an:

Die Stunde war super (...) eine runde Sache.

Die Illusion der Harmonie wird in der **12. Stunde** durch den Eintritt in Subphase 5 zerstört. Es sind nur drei Jungen anwesend, die heute sehr streitsüchtig sind. Sie bilden eine Untergruppe. Durch die Abwesenheit drei weiterer Teilnehmer kann man davon ausgehen, dass diese die andere Untergruppe gebildet hätten:

Die drei Jungs bekommen sich heute häufig in die Haare (...) sie fangen ständig an, sich zu streiten.

Ein Junge legt einmal die Hände an meinen Hals, als würde er mich erwürgen wollen.

Auf das Beenden der Stunde wollen sie gar nicht hören (...) sie versuchen mich auszutricksen, indem sie Instrumente mitnehmen.

Sie werden übermütig und verleugnen damit die Bedeutung der Gruppe, die sie eigentlich für sie hat.

In der **13. Stunde** nimmt zum zweiten Mal eine Mitarbeiterin teil. Es hat sich ein mehr oder weniger fester Ablauf ergeben: Es werden immer dieselben Spiele gespielt, dieselben Lieder gesungen – so kann sich jeder auf die Gruppe und ihren Ablauf verlassen und weiß, worauf er sich einstellen muss.

Das Ende des Projekts ist langsam bei mir und in der Gruppe zu spüren:

Zwei Jungen werfen sich nach dem Anstimmen des Abschlusslieds 'Alle Leut' auf den Boden und tun so, als würden sie weinen (...) sie ignorieren jegliche Ansprache.

Mit dem Eintritt in Subphase 6 in der **14. Stunde** rückt das Ende noch näher. Ein Mitglied bemüht sich um eine Rückmeldung:

Ein Junge spielt – professionell aussehend – die Gitarre, will auch, dass ich zuschaue anstatt zuzuhören.

Der Abschied am Ende der Stunde fällt zunehmend schwerer:

Wieder wollen sich die Kinder nicht verabschieden.

Einen Jungen treffe ich noch mehrmals auf dem Flur, wo er mir immer wieder „Tschüss“ sagt.

Auch die Stimmung beschreibe ich als *ganz anders als sonst*.

Die **15. Stunde** wird die letzte Stunde sein. Da wieder nur wenige Kinder anzutreffen sind, nehme ich das zehnjährige Mädchen noch dazu. Bei *Reise nach Jerusalem* bringt sie den anderen die „richtigen“ Regeln bei, sie kennt das Spiel schon aus der Gruppenstunde:

Sie nimmt nach einer Runde einen Stuhl weg, wundert sich auch, warum wir selbst Musik dazu machen. Die anderen Kinder scheinen die neuen Regeln nicht zu stören.

Weiterhin wird Verstecken gespielt, indem von drei Personen Steine versteckt werden, die von den anderen gesucht werden.

Dabei entwickelt sich ein Situationslied: „Augen zu, Augen zu“, was dadurch zustande kommt, dass das ältere Mädchen weiß, dass es auf Deutsch „Augen zu“ heißt, für die, die suchen sollen.

In der Reflexion repräsentiert das Spiel mit dem Übrigbleiben einer Person am Ende die Auflösung der Gruppe. Die Gruppe wird so nicht weiterbestehen, sondern jeder wird seinen eigenen Weg gehen. In Verbindung damit steht das Lied „Augen zu“. Zum einen könnte es interpretiert werden als Motto für die Schwierigkeiten, die jedem auf seinem eigenen Weg begegnen werden: „Augen zu und durch“; zum anderen steht es stellvertretend für die Einstellung mancher Menschen in Bezug auf die Flüchtlingsproblematik, die die Augen davor verschließen und sie entweder nicht wahrhaben oder sich nicht daran beteiligen wollen.

10.3. Gruppennormen

Bei der Entstehung von Gruppen entwickeln sich zwangsläufig Normen, die bei jedem Einzelnen eine Erwartung von dem Verhalten der anderen beinhalten. Diese Erwartung umfasst, „was andere Menschen in der Gruppe tun sollten und tun müßten, was man unter gewissen Umständen von ihnen erwartet [und] gilt (...) erst dann als Norm, wenn jede Abweichung (...) eine Bestrafung zur Folge hat.“¹³⁵ Weiterhin können Normen auch nur auf eine Person der Gruppe angewendet werden; hierbei handelt es sich um die Zuschreibung einer Rolle.¹³⁶ Sie müssen außerdem zwei Voraussetzungen erbringen: „die Mitglieder müssen sich darauf einigen können, und sie müssen dem Gruppenziel dienlich sein“.¹³⁷

Als Initiant und Repräsentant der Gruppe bin ich in meiner Rolle als Therapeutin auch Normensetzer bzw. Normenrepräsentant. Diese Normen werden dann von den „Sich-Anschließenden“ übernommen.¹³⁸ Ich hatte mich jedoch bewusst dafür entschieden, zu Beginn möglichst keine Erwartungen zu haben, da der Verlauf des Projekts aufgrund der vielen offenen Fragen (Wie alt sind die Kinder? Woher kommen sie? Wie können wir uns verständigen? etc.) ungewiss war, dass die Erwartungen wahrscheinlich enttäuscht worden wären. Aber auch wenn ich versuchte, keine spezifischen Erwartungen an die Kinder zu haben, musste ich feststellen, dass ich z.B. über ihren Umgang mit den Instrumenten überrascht und nicht erfreut war. Hierbei wurde eine Norm enttäuscht und in der darauffolgenden Stunde durch das Aussortieren von Instrumenten „bestraft“. Der verantwortungsvolle Umgang mit den Instrumenten kann also als eine Gruppennorm festgehalten werden.

In der ersten Stunde nahmen zwei Jungen an der Gruppe teil, die sehr mit sich selbst beschäftigt waren und sich kaum am Gruppengeschehen beteiligten. Da die anderen vier Kinder so gut harmonierten, sollten nur sie in der nächsten Stunde anwesend sein (s. Stundenverlauf der 2. Stunde unter Kapitel 8). Dadurch wurde unweigerlich das Verhalten der beiden Jungen durch die Nicht-Teilnahme in der nächsten Stunde bestraft. Die Teilnahme am Gruppengeschehen ist also eine weitere Gruppennorm.

¹³⁵ Heigl-Evers, Annelise (Hrsg.): Konzepte der analytischen Gruppenpsychotherapie, S. 23.

¹³⁶ Ebd.

¹³⁷ Dörner, Klaus (u.a.): Irren ist menschlich, S. 627.

¹³⁸ Heigl-Evers, Annelise (Hrsg.): Konzepte der analytischen Gruppenpsychotherapie, S. 75.

Weitere Gruppennormen, die zwar nicht gebrochen und anschließend bestraft wurden, können aus der Projektarbeit isoliert werden. So sollten die Kinder an bestimmten Stellen aufpassen und zuhören, z.B. beim Erklären von Spielregeln. Außerdem wurde von ihnen das Mitwirken bei den Ritualen erwartet. Des Weiteren war es für mich von großer Bedeutung, dass die Kinder der Gruppe eine Chance gaben, ggf. ihre Schüchternheit überwinden und den anderen Teilnehmern gegenübertraten, um dann zu merken, wie sie von der Gemeinschaft profitieren können. Selbstverständlich wurde niemand zur Teilnahme an der Gruppe gezwungen. Trotz des offenen Angebots war es nur einmal der Fall, dass ein Mädchen die Gruppe wieder verließ, weil sie sich nicht wohl fühlte.

Zu den Normen, an die sich zu halten von mir als Therapeutin erwartet wurde, gehörte u.a. das Streit-Schlichten, welches sich in Situationen zeigte, in denen Instrumente nicht abgegeben werden wollten, Gegenstände vor anderen versteckt wurden o.ä. Außerdem wurde erwartet, dass ich jedem zuhörte, auf jeden achtete, aber auch bei allem mitmachte. Versuchte ein einzelnes Kind meine Aufmerksamkeit auf sich zu lenken, konnte es passieren, dass dies ein anderes auch tat, um die Gleichwertigkeit zu fordern.

Insgesamt waren in der Gruppe wenig explizite Normen vorhanden, über die im Verlauf gesprochen wurde bzw. die an bestimmten Stellen zutage traten. Zu den eindeutigen Normen zählen, wie oben genannt, die Aufmerksamkeit bei Erklärung der Spielregeln oder das Mitmachen bei den Ritualen. Beides war meist durch die Aufforderung aller Kinder gewährleistet. Implizite Normen werden zwar vorausgesetzt, bleiben aber innerhalb der Gruppe verdeckt. Demnach kann es davon viele gegeben haben, von denen nur wenige herausgearbeitet werden konnten. Dazu gehören die, die mir als Therapeutin entgegengebracht wurden (s.o.). Andere bleiben weiterhin verdeckt.

10.4. Rollenverteilung

Neben der Rolle des Gruppenleiters können auch den Mitgliedern Rollen zugeschrieben werden. Raoul Schindler benennt diese Rollen in seinem Modell zur Rollenverteilung in Gruppen nach dem griechischen Alphabet *Alpha*, *Beta*, *Gamma* und *Omega*. Grundsätzlich muss nicht immer jede Position besetzt sein und wenn doch, nicht immer von derselben Person.

Alpha leitet die Gruppe und es ist von Vorteil, wenn diese Position immer vertreten ist, da die Gruppe sonst das Risiko eingeht, ihr Ziel aus den Augen zu verlieren. Außerdem ist Alpha für die erfolgreiche Auseinandersetzung mit Omega zuständig, die dadurch entsteht, dass Omega den Gegner (G) der Gruppe vertritt. Die Auseinandersetzung mit dem Gegner ist die Grundlage der Entwicklung des Ziels und der Identität der Gruppe. Omega zweifelt häufig das Gruppengeschehen an und befindet sich außerdem in der Gefahr, isoliert zu werden. Weiterhin finden sich folgende Positionen in einer Gruppe: Gamma identifiziert sich mit Alpha, unterstützt dessen Position und folgt Alpha. Während zwischen Alpha (mit Gamma) und Omega ein Konflikt herrscht, steht Beta dazwischen und ist unabhängig.¹³⁹ Beta kennt sich mit den Umständen des Ziels der Gruppe aus und hat damit eine beratende Rolle inne. Beta hat eine günstige Position, um nach einem Sturz von Alpha dessen Rolle einzunehmen.¹⁴⁰

Die Beziehungen der Rollen verlaufen in der Form eines Dreiecks. Die drei Ecken sind von Alpha, Gamma und Omega besetzt. Beta steht außerhalb, dessen Austausch mit der Gruppe verfolgt über Alpha.¹⁴¹

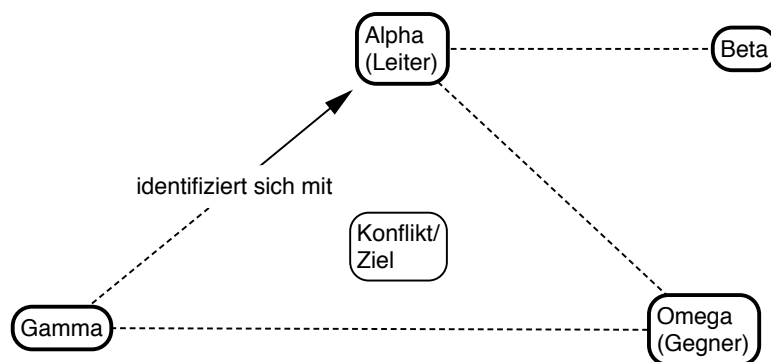


Abbildung 4: Rollenverteilung einer Gruppe

Schindler erwähnt außerdem, dass sich der Therapeut für die psychoanalytische Arbeit mit therapeutischen Gruppen in der Beta-Rolle befinden sollte. Er ist in dem Fall nicht der Leiter, sondern hat die beratende (fachlich kompetente) Rolle inne. Die Person, die die Alpha-Position inne hat, kann der Analyse unterzogen werden.¹⁴²

¹³⁹ König, Oliver und Schattenhofer, Karl: Einführung in die Gruppendynamik, S. 51 ff.

¹⁴⁰ Schindler, Raoul: Grundprinzipien der Psychodynamik in der Gruppe, S. 310.

¹⁴¹ Ebd., S. 311 ff.

¹⁴² Ebd., S. 313.

Für die Projektarbeit kann, auch wenn der Unterschied darin besteht, dass es sich hier um eine offene Gruppe handelt, nach diesem Schema erarbeitet werden, dass mir als Therapeutin zunächst simultan die Alpha- und Beta-Positionen zugeschrieben waren. In den Stunden zu Beginn vertrat ich als einzige das Ziel der Gruppe, die Leitung war mir überlassen. Je weiter sich die Gruppe jedoch etablierte, wurde die Alpha-Funktion in den jeweiligen Stunden von verschiedenen Kindern übernommen. Zu diesen Zeitpunkten befand ich mich in der Beta-Position, stand beratend zur Seite und konnte, wenn nötig, eingreifen. In den Stunden merkte ich das vor allem daran, dass die Stunde „ohne mich lief“, es mich keine Mühe kostete, die Spiele im Fluss zu halten, von den Kindern immer neue Ideen kamen, bei denen es nur galt, bei der Umsetzung zu helfen. Ein Beispiel für die Kombination beider Positionen ist die elfte Stunde (für den Verlauf der Stunde s. Kapitel 8). Nach der Einführung des Spiels *Reise nach Jerusalem*, bei der ich als Leiterin die Alpha-Rolle inne hatte, kamen die Kinder selbst auf Ideen für andere Spiele, die ich nur unterstützte (Beta).

Die Auseinandersetzung mit Omega zeigt sich u.a. in der wiederholten Aussage „Nein, Musica! Nein, Musica!“ von drei Jungen in der achten Stunde. Meines Erachtens wollten sie mir damit zu verstehen geben, dass sie gerade keine Lust auf Musik haben, geschweige denn auf das hören wollen, was ich ihnen vorschlage. Sie zweifelten also das Gruppengeschehen an und stellten meine Position – in diesem Fall Alpha – in Frage. Sie liefen Gefahr, aus der Gruppe isoliert zu werden, da sie sich in diesem Moment nicht damit identifizieren konnten. Eine Lösung des Konflikts konnte in diesem Fall durch gemeinsames Malen gefunden werden.

10.5. Rolle des Therapeuten

Über die folgenden Fragen sollte sich der Therapeut vor dem Beginn einer Gruppe Gedanken machen und eine Position dazu finden:

„Wie gestaltet die Leitung den Kontext, welchen Freiraum bekommen die Mitglieder, wie viel ist vorgegeben, wie viel offen gelassen? Wo mischt sich die Leitung ein, wo hält sie sich raus? Wo geht sie mit der Gruppe in die gleiche Richtung, wo steuert sie gegen das vorherrschende Muster? (...) Für wen und für was ergreift die Leitung Partei, und wo bleibt sie neutral?“¹⁴³

¹⁴³ König, Oliver und Schattenhofer, Karl: Einführung in die Gruppendynamik, S. 90.

Bei der Planung des Projekts war vor allem die Frage nach dem Freiraum vorherrschend. Da die Gruppe den Kindern einen Raum geben sollte, wo sie sich ausleben konnten, wurde dieser so frei wie möglich gestaltet. Der Aspekt der Einmischung wurde in Situationen wichtig, in denen Spannungen auftraten, sich z.B. um Instrumente gestritten wurde o.ä. Generell sollten die Kinder Konflikte alleine lösen, war es jedoch nötig einzugreifen, versuchte ich eine für alle akzeptable, gerechte Lösung zu finden.

Die Planung und Durchführung des Projekts kann auch als Kontext- und Prozesssteuerung bezeichnet werden. Die Kontextsteuerung, im Gegensatz zur Prozesssteuerung, umfasst nicht das konkrete Handeln des Therapeuten, sondern meint die Einflüsse, die er auf das Setting der Gruppe ausübt. Das Handeln und Verhalten meinerseits, das ich während der Stunden zeigte, z.B. das Aufgreifen von Spielvorschlägen, fällt unter die Prozesssteuerung.¹⁴⁴ Das Festlegen der Rahmenbedingungen und die Auftragsklärung zählen zur Kontextsteuerung, darunter können die zeitlichen und räumlichen Rahmenbedingungen, aber auch die Reduzierung der Musikinstrumente und Änderungen im Aufbau des Raums gezählt werden.

Der Steuerung der Gruppe in Form von der Unterstützung des Gruppengeschehens kann der Therapeut durch die Gegensteuerung entgegenwirken. Die Gegensteuerung umfasst das Einbringen neuer Situationen, im Fall der Projektarbeit z.B. die Einführung des Spiels *Reise nach Jerusalem*. Damit werden der Gruppe neue Situationen zugänglich gemacht, die Verhaltensmuster gestört und das Gruppengeschehen verändert. Steuerung und Gegensteuerung können im gruppendynamischen Kontext auch als Intervention verstanden werden. Eine Intervention setzt voraus, dass das Verhalten des Therapeuten beabsichtigt ist und „zumindest im Nachhinein theoretisch-konzeptionell begründet werden kann.“¹⁴⁵

Für viele Kinder war es anfangs schwer, sich an die neue Gruppensituation zu gewöhnen, sich zu öffnen und auf die anderen Kinder zuzugehen. Die Musik bot ihnen allen die Möglichkeit die Schüchternheit zu überwinden und sich auf die Gruppe und das „Hier und Jetzt (...) einzulassen (...), [wobei es meine] Aufgabe [war], die Gruppenmitglieder dabei zu unterstützen.“¹⁴⁶

¹⁴⁴ König, Oliver und Schattenhofer, Karl: Einführung in die Gruppendynamik, S. 90.

¹⁴⁵ Ebd., S. 97 f.

¹⁴⁶ Ebd., S. 80.

11. Besonderheiten des Arbeitsfeldes

Jedes musiktherapeutische Arbeitsfeld hat seine individuellen Besonderheiten. Für die Arbeit mit Flüchtlingskindern ist der Aspekt der Arbeit in Übergangssituationen maßgeblich. Die Übergangssituation besteht in diesem Fall aus zwei Hauptsträngen: Die Kinder befinden sich im Übergang zwischen dem Aufgeben der alten und dem Finden einer neuen Heimat, sowie in den jeweiligen Übergängen der Entwicklung eines Kindes. Sie sind auf der Suche nach ihrer eigenen und kulturellen Identität, sind betroffen von den Schwierigkeiten, die die Eltern zur Flucht bewegt haben, haben Freunde und ggf. Teile der Familie zurückgelassen bzw. verloren und es fällt ihnen schwer, sich im neuen Land zurechtzufinden. Für die Arbeit in der Aufnahmeeinrichtung trifft außerdem noch zu, dass die Arbeit in der Zeit des Übergangs zwischen Ankunft im Aufnahmeland und Weiterziehen in ein Wohnheim geschieht. Hier scheinen die Gedanken der Flüchtlinge meist in der Vergangenheit oder in der Zukunft zu sein, anstatt sich auf das Hier und Jetzt, auf den Aufenthalt in der Aufnahmeeinrichtung für den Zeitraum von ein paar Tagen, zu konzentrieren. Der Übergang zeigt sich auch in dem ständigen Kommen und Gehen der Flüchtlinge, nicht nur auf den Aufenthalt in der Einrichtung, sondern auch auf die Teilnahme an Gruppen bezogen. Häufig kam es in der Projektarbeit vor, dass jemand in den Raum kam, sei es um etwas zu holen (Mitarbeiter), ein Kind zu fragen, ob es z.B. etwas trinken möchte (Eltern), sich über die Lautstärke zu beschweren (Security), selbst mitmachen zu wollen (andere Kinder), oder ein Kind den Raum verließ (Übelkeit, Toilettengang etc.). Damit ergab sich immer wieder der Übergang von Momenten der Störung und dem Herausgerissenwerden aus dem Prozess zum Wiedereintauchen in den Prozess. Stellvertretend für die Übergänge steht die Offenheit der Gruppe, die sich in der Offenheit des Raums, im Sinne des unverschlossenen Zimmers, zeigte.

Diese Offenheit des Raums ist kritisch zu hinterfragen. Sie birgt einen großen Nachteil, da die Gruppe keinen in dem Maß geschützten Raum erfahren konnte, wie es zu wünschen gewesen wäre. Gleichzeitig scheint es dafür keine geeignete Lösung zu geben. Das Abschließen des Raums steht mit dem Hintergrund der Traumatisierungen außer Frage. Aber auch ein Schild mit der Aufschrift „Bitte nicht stören“, ob in Schrift- oder Bildform, hätte meines Erachtens nicht den gewünschten Effekt gehabt, da sich aus

Gesprächen mit den Mitarbeitern ergeben hatte, dass Eltern die Gruppenstunde trotz eines Schildes gestört hatten.

Mit dem Umstand des Übergangs geht außerdem einher, dass die Ansprechpartner der Kinder – mit Ausnahme ihrer Eltern – ständig wechseln. Daraus ergibt sich, dass sie sich nicht sicher sind, ob der neue Ansprechpartner befugt ist, ihnen etwas vorzuschreiben. Etwas zu erreichen, worauf sie keine Lust haben, ist also schwer umzusetzen. Ebenso wenig kann es immer gelingen, alle miteinzubeziehen. Hier hat sich als erfolgreich erwiesen, einen Mittelweg zu wählen, der zwischen Aufforderung und Nachfrage den Kindern die Freiheit lässt, die sie brauchen, um schließlich wieder zur Gruppe zurückzukommen. Da die Gruppe ein Angebot war, sollte sich keiner zur Teilnahme gezwungen fühlen. Zu beachten ist hierbei jedoch, dass der Gefahr des Zerfalls der Gruppe durch Begrenzungen entgegengewirkt werden muss. Dies kann durch Struktur geschehen, die z.B. durch die Einführung von Ritualen erreicht wurde, die die Freiheit der Kinder jedoch nur wenig einschränken sollte.

11.1. Anforderungen an den Therapeuten

„Die therapeutische Beziehung verstanden als transkultureller Übergangsraum bietet eine besondere Entwicklungsoffenheit und kann zur Intensivierung von Integrationsprozessen beitragen, indem neue Bedeutungen entstehen und exploriert werden können.“¹⁴⁷

Die therapeutische Beziehung zu den Kindern im Sinne eines „transkulturellen Übergangsraums“ kann sich positiv auf die Integration auswirken und die Übergangszeit erleichtern. Neben der Integrationshilfe hat der Therapeut weitere Anforderungen zu erfüllen, die sich je nach Klientel unterscheiden. So scheint es in der Arbeit mit Flüchtlingskindern besonders wichtig zu sein, sich völlig offen auf die in jeder Stunde neue Situation einzulassen. Die jeweils neue Situation entsteht durch die ständig wechselnden Kinder, durch andere Tagesformen, und/oder durch seit der letzten Stunde geschehene Ereignisse, die sich ggf. auf den Aufenthaltsstatus der Flüchtlinge auswirken. Hierbei könnte es sich z.B. um Entscheidungen von Behörden in Bezug auf die Aufenthaltsgenehmigung handeln, oder Gesetzesänderungen, die die Flüchtlinge allgemein betreffen.

¹⁴⁷ Weyand, Michaela: Musik – Integration – Entwicklung, S. 100.

Ein schnelles Kennenlernen, vor allem von Seiten des Therapeuten, stellt die Grundlage der Beziehung dar, die in Aufnahmeeinrichtungen selten länger als eine Woche andauert. Deshalb gilt es, vertrauensvoll zu sein, damit sich das Kind leichter öffnen und sich zeigen kann. Dabei besteht innerhalb der Gruppe die Schwierigkeit, zwar jedes Kind als Individuum anzusehen, sich aber nicht auf ein Kind zu fokussieren, sondern jedes Mitglied der Gruppe gleichwertig miteinzubeziehen und die Aufmerksamkeit auf alle Kinder zu verteilen. Durch die Strukturierung der Stunde kann das Vertrauen der Kinder gewonnen und ihnen Schutz geboten werden in der Anfangszeit im Aufnahme-land.

Jedem Kind offen zu begegnen meint auch ein respektvolles Gegenübertreten ohne jegliche Vorurteile. Da die Hintergründe der Familien ungewiss waren, fiel es mir leicht, ohne Vorurteile in die Stunde zu gehen. Nur in einem Fall wurde ich von einem Mitarbeiter darauf aufmerksam gemacht, dass ein Junge schwierig im Umgang sei, was sich jedoch – zumindest in der Musiktherapie – als unzutreffend erwies.

In den meisten Institutionen werden dem Therapeuten Erwartungen entgegengebracht, die vor allem mit der Besserung des Verhaltens oder einer Heilung zusammenhängen. Hier ist es wichtig, gegenüber den Kollegen noch einmal auf die eigenen Ziele hinzuweisen und sich nicht unter Druck setzen zu lassen, was schnell zu einer Überforderung führen könnte.

Um während der Stunde all diesen Anforderungen gerecht zu werden, ist man als Therapeut sehr gefordert. Es empfiehlt sich, auf die eigene Intuition zu vertrauen, da man davon ausgehen kann, dass diese meist richtig ist. In der supervisorischen Besprechung meiner Erfahrungen der ersten sechs Stunden zeigte sich, dass meine therapeutische Haltung eine Mischung zu sein schien, aus der Vorstellung, was die Kinder brauchen könnten und ihnen das zu ermöglichen, aber auch darauf zu achten, was sie zeigen wollen bzw. können.

11.1.1. Umgang mit Ungewissheit

Der Umgang mit der Ungewissheit stellte für mich zu Beginn des Projekts eine große Herausforderung dar. Es waren nur wenige Punkte, bei denen ich mir sicher war:

- Wann und wo das Projekt stattfinden sollte,
- dass ich es leiten würde,

- dass die Kinder und ich keine gemeinsame Sprache haben würden,
- dass ich viele Ideen hatte, mit denen ich versuchen wollte, den Kindern zu begegnen.

Was ich nicht wusste, war:

- Wieviele Kinder werden kommen?
- Wie alt sind sie?
- Woher kommen sie?
- Was haben sie bisher erlebt?
- Wie kann ich mich mit ihnen verständigen?
- Wie werden sie sich mir gegenüber verhalten?
- Können sie etwas mit Musik und den Instrumenten anfangen?

Im Verlauf des Projekts konnte ich nicht auf alle Fragen eine Antwort finden. So blieben vor allem die Herkunft und bisherigen Erfahrungen der Kinder unbekannt. Die Ungewissheit musste als fester Bestandteil der therapeutischen Arbeit akzeptiert werden, damit sie keinen zu großen Stellenwert erlangte. Sich über Fragen Gedanken zu machen, die man nicht beantworten und nicht in Erfahrung bringen kann, mag zwar manchmal hilfreich sein, bringt die Gruppe aber nur selten voran. Sinnvoller erschien es mir in diesem Fall, die Ungewissheit anzunehmen und in die Arbeit zu integrieren, als wäre sie nichts „besonderes“.

11.1.2. Eigene Unsicherheit

Die eigene Unsicherheit entwickelte sich vor allem aus der Ungewissheit, war aber auch durch die „neue“ Klientel zu begründen, mit der ich bisher noch keine musiktherapeutische Erfahrung hatte. Um der Unsicherheit zu begegnen, die vor allem vor der ersten Stunde sehr hoch war, sammelte ich Ideen, die zu einer großen Materialsammlung heranwuchsen. Neben der Musik und den Instrumenten wollte ich die Möglichkeit haben, auf weiteres Material zurückgreifen zu können, falls es notwendig werden würde (s. Kapitel 6.4).

Die Unsicherheit lag aber auch in den unterschiedlichen kulturellen Hintergründen der Kinder begründet, über den ich mich vorher nicht informieren konnte, da ich nicht

wissen konnte, woher die Kinder kommen würden. Meine Sorge war, dass ich evtl. Aussagen oder Verhaltensweisen der Kinder nicht verstehen könnte, ggf. etwas Falsches hineininterpretieren würde, und so wiederum auf Unverständnis von Seiten der Kinder stoßen würde. Diese Sorge stellte sich jedoch als unbegründet heraus, denn:

„Wichtiger als gleich alles zu verstehen sind in der Praxis doch oft der zwischenmenschliche Kontakt und die fortlaufende Gestaltung einer authentischen, intersubjektiv motivierten Beziehung.“¹⁴⁸

Dieser Aussage von Weyand kann ich zustimmen. Nach und nach wuchs mein Vertrauen in die Gruppe, in die Kinder und in mich. Es war vor allem durch den Kontakt zu den Kindern und ihrer Authentizität mir gegenüber entstanden. Dennoch sollte mit Interpretationen und Deutungen von Aussagen und Handlungen der Kinder behutsam umgegangen werden, denn es könnte der Fall sein, dass sie auf persönlichen kulturgeprägten Mustern beruhen, und nicht den Äußerungen der Kinder entsprechen.

Auch während der Stunden war zu Beginn eine gewisse Unsicherheit in Bezug auf mögliche Interventionen zu spüren, die jedoch immer mehr in den Hintergrund trat, bis sie ganz verschwunden war. Außerdem muss man sich darüber klar werden, dass es nicht schlimm ist, so auch Katz-Bernstein, wenn die Unsicherheit einen Moment im Raum steht. Das ist ein Unterschied zwischen pädagogischer und therapeutischer Arbeitsweise:

„Ein Raum, in dem Ohnmacht und Ratlosigkeit so lange herrschen dürfen, bis sich eine neue Wendung, ein neuer Impuls, eine neue Differenziertheit, Trost oder Relativierung einstellen kann. Erst in diesem Rahmen sind aktive Impulse, die von den Therapeuten ausgehen, therapeutisch zu bewerten, und darin unterscheiden sie sich in ihrem Akzent von pädagogischen Interventionen.“¹⁴⁹

11.1.3. Anpassung

Die Anpassung findet auf mehreren Ebenen statt. So geht es nicht darum, seiner Klientel die eigenen Maßstäbe eines angemessenen Verhaltens aufzudrängen, sondern – vor allem in nicht-pädagogischen Bereichen – zwischen den Besonderheiten der verschiedenen Kulturen einen Mittelweg zu finden, z.B. in Bezug auf den Umgang mit verabre-

¹⁴⁸ Weyand, Michaela: Musik – Integration – Entwicklung, S. 99.

¹⁴⁹ Katz-Bernstein, Nitza: Das Konzept des „Safe Place“, S. 137.

deten Zeitpunkten und Pünktlichkeit,¹⁵⁰ kulturell geprägten Hör- und Ausdrucksweisen oder die Art und Weise des Musik-Körper-Erlebens.¹⁵¹ Im Fall der Projektarbeit war es nicht nötig, dass die Kinder einen Zeitpunkt einhielten, da sie von ihren Zimmern abgeholt wurden. Ich hatte aber auch den Eindruck, dass dies schwierig gewesen wäre, da es z.B. häufig vorkam, dass sich manche Kinder schon über dreißig Minuten vor Beginn der Stunde auf dem Flur vor dem Gruppenraum aufhielten, um die Gruppe nicht zu verpassen, oder ich einigen hinterher begegnete und sie traurig waren, dass sie nicht hatten teilnehmen können. Weitere kulturelle Besonderheiten werden in Kapitel 11.2 ausgeführt.

Besonders wichtig scheint im Zusammenhang der Anpassung die therapeutische Spontaneität und Flexibilität zu sein, mit der es gilt, unerwarteten Situationen zu begegnen. Beispielsweise waren in der zehnten Stunde keine Kinder im entsprechenden Alter in der Einrichtung anzutreffen. So ergab es sich, dass die Gruppe mit älteren Kindern (acht bis zwölf Jahre) stattfand. Da der Raum zuvor für die andere Gruppe eingerichtet war, erforderte dies die spontane Änderung des Ablaufs der Gruppe, da sich herausstellte, dass die älteren Kinder anders auf das vorhandene Material reagierten. Sie waren auf der einen Seite ruhiger, da sie sich nicht sofort auf die Instrumente stürzten, die unter dem Tuch verborgen waren. Auf der anderen Seite explodierte ihr musikalisches Spiel im Gegensatz zu ihrem anfänglichen Verhalten geradezu und ließ sich auch nicht begrenzen. Die Stunde konnte nur beendet werden, indem die Kinder rausgeschickt wurden. Ein Ausschnitt aus dem Protokoll zu dieser Stunde ist:

Die Kinder sind wie wild gewordene Tiere, die sich nicht bändigen lassen. Jeder will das letzte (musikalische) Wort haben und keiner kann aufhören. Ich sehe in dem Moment keinen anderen Ausweg, als sie am Ende der Stunde einfach rauszuschicken.

Die Flexibilität spielt auch in der Anpassung des Konzepts an die Kinder eine Rolle. Deshalb wollte ich immer genau darauf achten, wie die Kinder auf bestimmte Spiele und Angebote reagieren würden, um ihnen nichts aufzudrängen. In der Projektarbeit kann das am *He-ya-Lied* gezeigt werden: Es wurde schon in der ersten Stunde eingeführt, wurde von den Kindern jedoch nicht angenommen. Später hingegen war es eines der Hauptbestandteile der Stunden. Man sollte sich also bewusst sein, dass etwas angebracht sein kann, obwohl es zunächst nicht gut ankommt. Die Ablehnung kann viele Ur-

¹⁵⁰ Akhtar, Salman: Immigration und Identität, S. 135.

¹⁵¹ Weyand, Michaela: Musik – Integration – Entwicklung, S. 68 f.

sachen haben; dazu könnten z.B. der unpassende Moment oder eine nicht ausreichende Erläuterung der Aktivität zählen.

Die Flexibilität und Offenheit erlangt in der Begegnung mit Menschen anderer Kulturen im Sinne der „interkulturellen Kompetenz“ einen neuen Stellenwert:

„Interkulturelle Kompetenz bedeutet, sich kritisch mit der eigenen Kultur und deren Betrachtungsweisen und Vorurteilen auseinanderzusetzen, wenn die eigenen Kulturanschauungen dem Fremden begegnen. Grundsätzlich ist eine offene Haltung gegenüber Fremdem und Ungewohntem Voraussetzung, um Menschen aus anderen Kulturen begegnen zu können.“¹⁵²

Ghosh zufolge ist die Auseinandersetzung mit den eigenen Vorurteilen Voraussetzung für den Kontakt mit Menschen aus anderen Kulturen. Vielen Menschen fällt dies jedoch nicht leicht. Dennoch spielt die Auseinandersetzung besonders für einen Therapeuten in interkultureller Arbeit eine große Rolle, damit er seinen Klienten unvoreingenommen gegenübertritt und sie in ihrer jeweiligen Einzigartigkeit annehmen kann.

11.1.4. Übertragungsphänomene

Übertragung und Gegenübertragung spielen in der Therapie eine wesentliche Rolle. Vor allem dann, wenn es nicht möglich ist, sich mit den Klienten verbal auszutauschen, sollte der Therapeut ein besonderes Gespür für Übertragungsphänomene entwickeln. Diese können sich z.B. in den Gefühlen von „Macht und Ohnmacht, Kontrolle und Kontrollverlust, Beherrschung und Unterwerfung“ zeigen und „basieren auf den (...) Erlebnissen, mit denen traumatisierte Menschen konfrontiert waren“.¹⁵³ Der Kontrollverlust zeigte sich in der Projektarbeit insbesondere in den ersten Stunden, in denen es mir nicht gelang, die Kinder „in den Griff zu kriegen“ (s. Verlauf der 2. Stunde in Kapitel 8). Mein Kontrollverlust spiegelt den Kontrollverlust der Kinder über ihre momentane Situation wider, in der sie sich handlungsunfähig fühlen müssen, da Entscheidungen über die Zukunft nicht von ihnen getroffen werden können.

In der elften Stunde erlebte ich einen Jungen aus der Gruppe so, als würde er immer zu kurz kommen. In der Reflexion zeigte sich, dass dies als Übertragungsphänomen eingeordnet werden kann. Ich traf ihn oft alleine auf dem Flur, was für mich ein Zeichen

¹⁵² Ghosh, Kirsten: Musiktherapie mit nichtdeutschsprachigen minderjährigen unbegleiteten Flüchtlingen, S. 54.

¹⁵³ Braak, Patricia: Musiktherapie mit kriegstraumatisierten Menschen, S. 96.

dafür war, dass niemand aus seiner Familie Zeit für ihn zu haben schien. Ein kleiner Bruder und eine neugeborene Schwester nahmen sicher alle Aufmerksamkeit in Anspruch, sodass er als „großer Bruder“ sich um sich selbst kümmern musste.

11.2. Kulturelle Besonderheiten

In einer Einrichtung für Flüchtlinge treffen unweigerlich mehrere Kulturen aufeinander, die die Menschen, welche dort untergebracht sind, in das Aufnahmeland mitbringen. Die unterschiedlichen Kulturen wirken sich nicht nur auf den Umgang miteinander, sondern auch auf das Leben allgemein aus, wie z.B. individuelle Gewohnheiten, Essenswünsche oder Hygiene. Aber auch die Kommunikationsformen weichen voneinander ab:

„[Die Flüchtlinge] kommen zum Teil aus kinderreichen Familien. (...) [Es] ist in Betracht zu ziehen, dass kulturbedingt ein anderer Kommunikationsstil in den Familien gepflegt wird, als das typischerweise in deutschen Familien der Fall ist. Ein höherer Geräuschpegel und gleichzeitiges Reden muss von den Kindern nicht unbedingt als unhöflich oder störend wahrgenommen werden. Verhaltens- und Kommunikationsformen sind in jeder Familie anders und kulturell geprägt. (...) In der Gruppe muss in Bezug auf die Umgangsformen erst ein gemeinsamer Nenner geschaffen werden und sich zwischen den Kindern unterschiedlicher Herkunft einspielen, wozu zum Beispiel die Begrüßung und Verabschiedung gehört.“¹⁵⁴

Die Auswirkungen, die die verschiedenen Kommunikationsstile auf die Gruppe hatten, lassen sich nach der Durchführung des Projekts besser verstehen. Dass Kinder viele Geschwister haben, kann auch in Deutschland der Fall sein. Sicher trifft dies aber auf Familien aus anderen Kulturen häufiger zu. Während der Projektarbeit war der Geräuschpegel höher als ich es erwartet hatte. Das lag einerseits an der Musik, andererseits am Umgang miteinander. Gewiss ist das auch dem Alter zuzuschreiben, da Kinder meist lauter miteinander kommunizieren als Erwachsene dies tun. Ein Zeichen dafür, dass gleichzeitiges Reden nicht unbedingt als störend wahrgenommen wurde, war, dass sich die Kinder nicht darüber ärgerten, wenn jemand dazwischen redete. Nur wenn sie sich zeitweise meine Aufmerksamkeit für sich allein erkämpft hatten – was nicht häufig der Fall war –, scheint die Einmischung anderer Kinder als Stören empfunden worden zu sein. Als „gemeinsamen Nenner“, von dem Weyand spricht, kann im Projekt die Musik

¹⁵⁴ Weyand, Michaela: Musik – Integration – Entwicklung, S. 57.

gelten, in der alle Kinder gleich waren. Die Begrüßung und Verabschiedung in Form des Rituals betraf ebenfalls alle Kinder gleichermaßen, sodass auch in dieser Hinsicht der „gemeinsame Nenner“ gewährleistet war.

12. Fazit

Eine therapeutische Gruppe bietet den Teilnehmern mehrere Möglichkeiten: Zum einen stellt sie ein ständiges Identifikationsangebot dar: Eigene Ängste, Konflikte und Wünsche finden sich in den anderen Gruppenmitgliedern wieder und ermöglichen dem Einzelnen, sich damit zu identifizieren und zu merken, dass es andere Menschen gibt, denen es ähnlich geht. Zum anderen wird jeder Teilnehmer mit seinen eigenen Verhaltensmustern und seinem Umgang mit der Gruppe konfrontiert.¹⁵⁵ So wird die Gruppe zum Lernfeld der Selbst- und Fremdwahrnehmung und der Entwicklung von Teamfähigkeit, während sie einen geeigneten Rahmen für das Ausprobieren neuer Verhaltensweisen bietet. Die Teamfähigkeit mündet in ein Gemeinschaftsgefühl, das an die Gruppenidentität anknüpft, an der der Therapeut mit seiner Arbeit und seiner inneren Haltung keinen unwesentlichen Anteil hat. Als entscheidende Faktoren für die Gruppenidentität der Gruppe der Projektarbeit können die gemeinsamen Spiele, Lieder und Rituale genannt werden, sowie jegliche Aktivitäten, an denen alle Kinder beteiligt waren. Da die Gruppenteilnehmer ständig wechselten und da es sehr unwahrscheinlich war, dass weitere Stunden mit denselben Teilnehmern stattfinden würden, konnte sich das Gemeinschaftsgefühl nicht über einen längeren Zeitraum entwickeln und war daher in den einzelnen Stunden besonders intensiv.

Die Fluktuation der Teilnehmer bewirkte, dass die Gruppe als „unsichtbares Gefüge“ bestand, sodass die Gruppe unabhängig der Teilnehmer existierte. Nach und nach war mehr Flexibilität innerhalb der Gruppe möglich, was meines Erachtens durch meine eigene, wachsende Sicherheit und die Weitergabe der Informationen unter den Kindern in der Einrichtung geschehen konnte. Die Flexibilität ist jedoch nicht mit dem Freiraum, der den Kindern gegeben war, gleichzusetzen. Der Freiraum erforderte eine klare Begrenzung, die durch vorgegebene Formen innerhalb des Gruppenraums, z.B. dem Kissenkreis und der Aufbewahrung der Instrumente, aber auch durch Spielvorschläge, de-

¹⁵⁵ Hirsch, Mathias: Trauma, S. 120 f.

nen die Kinder folgen konnten, gegeben war. Einen weiteren Teil dazu trug meine Aufmerksamkeit bei, die sich die Kinder nicht – wie wahrscheinlich sonst in den Gruppenstunden aufgrund von zu wenig Personal für die vielen Kinder – zu erkämpfen brauchten, sondern sogar dann erlangten, wenn sie selbst eher zurückhaltend waren.¹⁵⁶ Es war ein Spiel- und Ausdrucksraum entstanden, der so groß war wie möglich, und nur so weit begrenzt wurde wie nötig. So lässt sich die Gruppe in ihrer Form als „unsichtbares Gefüge“, aber auch im Sinne einer Gruppe von Kindern als Teilnehmer der Stunden, als eine Gruppe zusammenfassen, die

„in ihrem recht wilden Gefüge eine Identität gefunden zu haben [scheint], die viel Freiraum für die unterschiedlichen Teilnehmer bietet, ohne dass sie zerfällt.“¹⁵⁷

Das „recht wilde Gefüge“ zeigt sich auch in der Musik: Merkmale des musikalischen Spiels waren eine hohe Lautstärke und ein ununterbrochenes Spiel, welches durch den Ausdruck einer „Klangmauer“¹⁵⁸ treffend beschrieben werden kann. Beinahe unüberschaubares Chaos, das sich im Verhalten der Kinder, im Umgang miteinander und im Umgang mit den Instrumenten zeigte, begleitete die ersten Stunden. Es war für mich zunächst schwer auszuhalten; die Verknüpfung mit der momentanen, chaotischen Situation der Flüchtlinge ermöglichte jedoch das Akzeptieren des Chaos. Eine Struktur in einer Gruppe zu schaffen, deren Mitglieder sich in einer unstrukturierten Phase ihres Lebens befinden, gestaltete sich anfangs schwierig. Einer Struktur konnte sich aber durch die ständige Reflexion des Gruppengeschehens angenähert werden. Daraus lässt sich ableiten, dass das Leben in einem äußeren Chaos zu einem Leben mit innerem Chaos führt, das wiederum nach einem Weg nach außen, einer Ausdrucksmöglichkeit, sucht. Diese Ausdrucksmöglichkeit konnte in der Musik gefunden werden. Dem gehen auch Ghoshs Hypothesen (s. Kapitel 2) nach: Der hohe Aufforderungscharakter und die Eignung der Musiktherapie als nonverbale Therapieform haben sich in der Projektarbeit bestätigt. Die Instrumente in ihrer doppelten Bedeutung als Spiel-Zeug erreichten die Kinder. Von einem Austausch über die Sprache konnte dadurch Abstand genommen

¹⁵⁶ Keller, Barbara: Zur Sprache kommen, S. 162.

¹⁵⁷ Ebd., S. 155.

¹⁵⁸ Übersetzung von Suttons „a wall of sound“ (s. Kapitel 6.4.1), in Analogie zu Phil Spector's Musikproduktionsstil aus den 1960er Jahren.

werden, es war ein neuer Weg über die Musik gefunden worden, über den die Kommunikation stattfinden konnte.

„Neben [tiefgreifenden] Verlusten birgt [die Migration] (...) eine neue Gelegenheit zu geistigem Wachstum und Veränderung. Neue Kanäle der Selbstdarstellung werden zugänglich.“¹⁵⁹

Die „tiefgreifenden Verluste“ finden sich im Aspekt der Traumatisierung wieder, doch genau bei diesem Thema gibt es die meisten Ungewissheiten über Einzelheiten, da mir keine weiteren Informationen über die Flüchtlinge der Einrichtung bekannt waren. Es bleiben viele Fragen offen: Wo kamen die Kinder her? Was erlebten sie auf der Flucht? Wie geht es mit ihnen weiter? Wo gehen sie hin? Werden sie wieder zurückgeschickt? Aber nicht nur Fragen in Bezug auf die Flucht und die Herkunft und Zukunft der Kinder bleiben unbeantwortet. So bleibt auch fraglich, wie die Kinder die Musiktherapie erlebt haben, ob sie etwas daraus mitgenommen haben und wenn ja, was. Das zu erörtern, ist eine der Aufgaben des Therapeuten, er kann darüber jedoch – ohne gemeinsame Sprache – keine sichere Kenntnis erlangen. Auch hierin tauchen Parallelen zwischen dem Leben der einzelnen Flüchtlinge und der Flüchtlingssituation im Ganzen auf: Die Ungewissheit, wie mit dem Zustrom an Flüchtlingen umgegangen werden soll; die Ungewissheit, wie es für jeden Einzelnen weitergeht; und die Ungewissheit, die mir bleibt, wie die Kinder die Gruppe erlebt haben.

Im Gegensatz dazu sind weitere Aufgaben des Therapeuten, sich über die Ziele und der Methodik im Klaren zu sein. Er übernimmt die Verantwortung für den geeigneten Rahmen der Gruppe, in der die Teilnehmer das finden können, wonach sie suchen. Er bietet einen Raum zur Entfaltung, der nur durch die Reflexion der in der Gruppe auftauchenden Phänomene und die Auseinandersetzung mit den therapeutischen Anforderungen gewährleistet werden kann. In der Projektarbeit stellten meine anfängliche Unsicherheit und die ständige Ungewissheit eine Herausforderung dar, an der ich wachsen konnte. Meine eigene Weiterentwicklung trug sicher einen großen Teil zum Gelingen der Gruppe bei. Deshalb bleibt zu hoffen, dass auch weiterhin Musiktherapeuten an die Arbeit mit Flüchtlingen bzw. Flüchtlingskindern glauben, ihre Arbeit als eine geeignete Therapieform für diese Klientel bewertet und (finanziell) unterstützt wird, und damit, in einem Meer der Ungewissheit, Wirkung erzielt werden kann.

¹⁵⁹ Akhtar, Salman: Immigration und Identität, S. 27.

13. Literaturverzeichnis

- Adam, Hubertus und Aßhauer, Martin: Flüchtlingskinder – Individuelles Trauma, Versöhnungsprozess und soziale Rekonstruktion, in: Fooker, Insa und Zinnecker, Jürgen (Hrsg.): Trauma und Resilienz. Chancen und Risiken lebensgeschichtlicher Bewältigung von belasteten Kindheiten, Weinheim und München, Juventa Verlag 2007, S. 155-168.
- Akhtar, Salman: Immigration und Identität. Psychosoziale Aspekte und kulturübergreifende Therapie, Gießen 2007.
- Bauer, Hasan und El Moussaoui, Naima: Willkommen – Wie der Flüchtlingsstrom Deutschland überfordert, TV-Reportage, 44:24 min, Online unter: [http://www1.wdr.de/fernsehen/dokumentation_reportage/die-story/sendungen/willkommen-wie-der-fluechtlingsstrom-deutschland-veraendert100.html], WDR 2015.
- Bennis, Warren G.: Entwicklungsmuster der T-Gruppe, in: Bradford, Leland P. u.a. (Hrsg.): Gruppen-Training. T-Gruppentheorie und Laboratoriumsmethode, Stuttgart 1964, S. 270-300.
- Bion, Wilfred R.: Erfahrungen in Gruppen und andere Schriften, Stuttgart 1974.
- Braak, Patricia: Interkulturelle Musiktherapie, in: Deutsche Musiktherapeutische Gesellschaft (Hrsg.): Musiktherapeutische Umschau. Forschung und Praxis der Musiktherapie, 27, 3/2006, S. 249-254.
- Braak, Patricia: Musiktherapie mit kriegstraumatisierten Menschen, in: Wolf, Hanns-Günter (Hrsg.): Musiktherapie und Trauma (Beiträge zur Musiktherapie Bd. 10), Wiesbaden 2007. S. 89-96.
- Dernbach, Andrea und Meisner, Matthias: In der Schweiz anerkannt, in Deutschland abgeschoben. Asyl für Flüchtlinge vom Westbalkan, Online unter: [<http://www.tagesspiegel.de/politik/asyl-fuer-fluechtlinge-vom-westbalkan-in-der-schweiz-anerkannt-in-deutschland-abgeschoben/12199394.html>], 17. August 2015, letzter Zugriff: 14. September, 15:40 Uhr.
- Dörner, Klaus (u.a.): Irren ist menschlich. Lehrbuch der Psychiatrie und Psychotherapie, 22. Auflage, Bonn 2002.
- Duden Online, Online unter: [<http://www.duden.de/rechtschreibung/Ritual#Bedeutung2>], letzter Zugriff: 24.10.2015, 09:53 Uhr.
- Fonagy, Peter (u.a.): Affektregulierung, Mentalisierung und die Entwicklung des Selbst, Stuttgart 2004.

- Fuisz-Szammer, Nina und Samonig, Heidi: „KörperSprache“. Darstellung des Zusammenhangs zwischen nonverbaler und verbaler Kompetenz anhand der Symbolisierungsfähigkeit des fünfjährigen Kindes. Zusammenfassung der Arbeit, Online unter: [http://www.inter-uni.net/static/download/publication/psychosozial/SZ_Fuisz_Samonig.pdf], Interuniversitäres Kolleg 2008.
- Gahleitner, Silke B. u.a.: Das Konzept des „Safe Place“ in Theorie und Praxis der Kinder- und Jugendlichenpsychotherapie, in: Resonanzen. E-Journal für biopsychosoziale Dialoge in Psychotherapie, Supervision und Beratung, 2/2013, S. 165-185, verfügbar unter: [<http://www.resonanzen-journal.org/index.php/resonanzen/article/view/237>], letzter Zugriff: 21. August 2015, 10:41 Uhr.
- Ghosh, Kirsten (Masterarbeit): Musiktherapie mit nicht deutschsprachigen minderjährigen unbegleiteten Flüchtlingen, Universität Augsburg 2011.
- Ghosh, Kirsten (u.a.): Musiktherapie mit nichtdeutschsprachigen unbegleiteten minderjährigen Flüchtlingen. Erfahrungen in der Aufnahmeeinrichtung für Flüchtlinge in Zirndorf, in: Decker-Voigt, Hans-Helmut (Hrsg.): Musik und Gesundsein, Wiesbaden 23/2013, S. 15-18.
- Heigl-Evers, Annelise: Konzepte der analytischen Gruppenpsychotherapie, 2., neubearb. Auflage, Göttingen 1978.
- Hirsch, Mathias: Trauma, Analyse der Psyche und Psychotherapie Bd. 1, Gießen 2011.
- Katz-Bernstein, Nitza: Das Konzept des „Safe Place“ – ein Beitrag zur Praxeologie Integrativer Kinder-Psychotherapie, in: Metzmaker, Bruno und Petzold, Hilarion (Hrsg.): Praxis der Integrativen Kindertherapie (Integrative Kindertherapie in Theorie und Praxis Bd. 2), Paderborn 1996, S. 111-142.
- Keller, Barbara (Dissertation): Zur Sprache kommen. Konzeptualisierung und Evaluierung eines musiktherapeutischen Förderangebots, Münster 2013.
- König, Oliver und Schattenhofer, Karl: Einführung in die Gruppendynamik, 7. Auflage, Heidelberg 2015.
- Lenz, Martin: Gruppenmusiktherapeutische Prozesse als Weg zur Gemeinschaft, in: Deutsche Musiktherapeutische Gesellschaft (Hrsg.): Musiktherapeutische Umschau. Forschung und Praxis der Musiktherapie, 35, 3/2014, S. 211-218.
- Löchel, Christin u.a. (Hrsg.): Der neue Fischer Weltalmanach 2016, Frankfurt am Main 2015.
- Lutz Hochreutener, Sandra: Spiel – Musik – Therapie. Methoden der Musiktherapie mit Kinder und Jugendlichen (Praxis der Musiktherapie Bd. 1), Göttingen u.a. 2009.
- o.V.: Bundesregierung korrigiert Zahlen drastisch nach oben, Online unter: [<http://www.zeit.de/politik/deutschland/2015-08/fluechtlinge-bundesregierung-prognose>], 18. August 2015, letzter Zugriff: 28. September 2015, 17:48 Uhr.

- o.V.: Die Vorhersagen der Wirtschaftsschätzer. Konjunkturprognosen für Deutschland, Online unter: [<http://www.tagesschau.de/wirtschaft/konjunkturprognose114.html>], 14. Oktober 2015, letzter Zugriff: 19. Oktober 2015, 14:03 Uhr.
- o.V.: Flucht aus dem Kosovo: Armut, Diskriminierung, Perspektivlosigkeit, Online unter: [http://www.proasyl.de/de/news/detail/news/flucht_aus_dem_kosovo_armut_-_diskriminierung_perspektivlosigkeit/], 3. März 2015, letzter Zugriff: 14. September 2015, 14:32 Uhr.
- o.V.: Flüchtlinge, Online unter: [<http://www.unhcr.de/mandat/fluechtlinge.html>], letzter Zugriff: 23.09.2015, 10:46 Uhr.
- o.V.: Genfer Flüchtlingskonvention, Online unter: [<http://www.unhcr.de/mandat/genfer-fluechtlingskonvention.html>], letzter Zugriff: 29.10.2015, 11:15 Uhr.
- o.V.: Kretschmann beschwert sich bei Merkel. 85 Prozent mehr Kosovo-Flüchtlinge, Online unter: [<http://www.tagesschau.de/inland/kosovo-fluechtlinge-105.html>], 13. Februar 2015, letzter Zugriff: 14. September, 15:13 Uhr.
- o.V.: Musiktherapie, Online unter: [<http://www.refugio-bremen.de/behandlung/musiktherapie/>], letzter Zugriff: 23. September 2015, 10:36 Uhr.
- o.V.: Sind Kosovo und Albanien wirklich „sichere Herkunftsländer?, Online unter: [http://www.proasyl.de/de/news/detail/news/sind_kosovo_und_albanien_wirklich_sichere_herkunftslander/], 27. April 2015, letzter Zugriff: 14. September 2015, 14:54 Uhr.
- Paduch, Isabell (Diplomarbeit): Musik als Erfahrungs- und Gestaltungsraum. Bericht über ein Musikprojekt „Der Seelenvogel“ mit Kindergartenkindern, Westfälische Wilhelms-Universität Münster 2002.
- Rose, David: Jeder zweite Syrer ist auf der Flucht. Fragen und Antworten zu Flüchtlingen, Online unter: [<http://www.tagesschau.de/ausland/syrische-fluechtlinge-105.html>], 01.04.2015, letzter Zugriff: 23. September 2015, 12:06 Uhr.
- Scheff, Thomas J.: Explosion der Gefühle. Über die kulturelle und therapeutische Bedeutung kathartischen Erlebens, Weinheim und Basel 1983.
- Schindler, Raoul: Grundprinzipien der Psychodynamik in der Gruppe, in: Hochheimer, W. u.a. (Hrsg.): Psyche. Eine Zeitschrift für psychologische und medizinische Menschenkunde, Bd. 11 1957-58, Stuttgart, S. 308-314.
- Sutton, Julie P. (Hrsg.): Music, Music Therapy and Trauma. International Perspectives, London 2002.
- Töpker, Rosemarie: Selbstpsychologie und Musiktherapie, in: Oberhoff, Bernd (Hrsg.): Die Musik als Geliebte. Zur Selbstobjektfunktion der Musik, Gießen 2003, S. 99-138.
- Töpker, Rosemarie: Durch Musik zur Sprache. Handbuch, Norderstedt 2009.

- Vetter, Annja: Musiktherapie mit Flüchtlingskindern, Fachvortrag am Musiktherapeutischen Institut e.V., Online unter: [http://musiktherapieausbildung-siegen.de/wp-content/uploads/2014/07/DOC_fachvortrag_vetter-annja.pdf], Siegen 2008.
- Vogel, Johanna: Musik als Medium in der Sozialen Arbeit – Kinder fördern, Wiesbaden 2011.
- Walter, Joachim: Psychotherapeutische Arbeit mit Flüchtlingskindern und ihren Familien, in: Endres, Manfred und Biermann, Gerd (Hrsg.): Traumatisierung in Kindheit und Jugend, (Beiträge zur Kinderpsychotherapie Bd. 32), 2. Auflage, München 2002, S. 59-77.
- Wellgraf, Stefan: Gangnam Style, in: Pop. Kultur und Kritik, Juni 2013, Online-Ausgabe: [<http://www.pop-zeitschrift.de/wp-content/uploads/2013/07/aufsatz-wellgraf-gangnam.pdf>], letzter Zugriff: 30. Juli 2015, 11:47 Uhr.
- Weyand, Michaela: Auf der Suche nach kultureller Identität – ein Musikprojekt –, in: Decker-Voigt, Hans Helmut (Hrsg.): Musik und Gesundsein. Halbjahreszeitung für Musik in Therapie, Medizin und Beratung, Hamburg 16/2009, S. 17-18.
- Weyand, Michaela: Musik – Integration – Entwicklung. Musikmachen in der präventiven musiktherapeutischen Arbeit mit sozial benachteiligten Migrantenkindern (Frankfurter Texte zur Musiktherapie Bd. 4), Wiesbaden 2010.
- Weyand, Michaela: Kinder gehen auf Spurensuche. Ein Konzept für die interkulturelle Musikgruppenarbeit mit Kindern im Spannungsfeld zwischen Segregation und Integration, in: Decker-Voigt, Hans-Helmut (Hrsg.): Musik und Gesundsein, Wiesbaden 23/2013, S. 25-28.
- Winnicott, Donald W.: Vom Spiel zur Kreativität, 7. Auflage, Stuttgart 1993.
- Zharinova-Sanderson, Oksana: Therapie in Musik. Entdeckungen, Probleme und Ideen aus der Musiktherapie mit Folterüberlebenden und traumatisierten Flüchtlingen, in: Birck, Angelika u.a. (Hrsg.): Das Unsagbare. Die Arbeit mit Traumatisierten im Behandlungszentrum für Folteropfer Berlin, Berlin Heidelberg 2002, S. 107-122.
- Ziova, Konstantina (Diplomarbeit): Opfer der Gewalt – Grundlagen zur Behandlung kriegstraumatisierter Kinder, Münster 2004.

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.

Osnabrück, den 16. November 2015

Kirsten Kögel

14. Anhang

14.1. Konzeptpapier

Konzeptpapier

Musiktherapie ist eine Therapieform, in der die Musik gezielt zur Wiederherstellung, Erhaltung und Förderung der seelischen, körperlichen und geistigen Gesundheit eingesetzt wird (Definition der DMtG, Deutsche Musiktherapeutische Gesellschaft). Die Musik bietet in der therapeutischen Beziehung außerdem die Möglichkeit zur nonverbalen Kommunikation.

Bezogen auf das Projekt könnte man folgende Schwerpunkte formulieren.

Die Musik ermöglicht den Teilnehmern den eigenen Gefühlen Ausdruck zu verleihen und spielerisch miteinander in Kontakt zu treten.

Der Therapeut kann hierbei eine begleitende Funktion übernehmen und durch stärken- und ressourcenorientiertes Arbeiten die Stabilisierung der Teilnehmer fördern.

Die Musiktherapie schafft auf interkultureller Ebene einen Raum zur Begegnung und ermöglicht in diesem Rahmen die Stärkung der eigenen Identität.

So kann die Musiktherapie nicht nur für die vorübergehende Dauer des Projekts, sondern auch darüber hinaus eine Bereicherung für die Teilnehmer darstellen.

Der Verlauf und die Dokumentation der musiktherapeutischen Arbeit sollen die Grundlage meiner Masterarbeit bilden. Es soll darin versucht werden die Erfahrungen und beobachteten Prozesse mit bestehenden musiktherapeutischen Konzepten zu verknüpfen.

Vorstellbare Eckdaten des Projekts

Dauer:	15 Sitzungen à 1 Stunde, verteilt auf 8 Wochen
Möglicher Zeitraum:	April - Juli 2015
Gruppengröße:	5-8 Kinder
Alter der Teilnehmenden:	6-12 Jahre

Musikprojekt für Kinder

Hallo,

mein Name ist Kirsten Krägelin.

Ab dem 7. April 2015 soll **jeden Dienstag und Donnerstag**

von **14.00 - 15.00 Uhr** ein Musikprojekt stattfinden.

Teilnehmen können jeweils sechs **Kinder im Alter von 5-8 Jahren**.



Wir wollen Instrumente ausprobieren,
singen und einfach zusammen Musik
machen.

Dabei können wir uns selbst und die
anderen aus der Gruppe kennenlernen,
Spaß haben, lachen und auch mal traurig
sein.

Ihr braucht kein Instrument spielen zu
können!

Bitte melde dich über die Liste an.

Wer sich hier einträgt, nimmt Dienstag und Donnerstag teil.

Für die nächste Woche wird es dann eine neue Liste geben.

Ich freue mich auf euch!

Kirsten Krägelin

Anmeldung / Registration

Dienstag 07. April und Donnerstag 09. April, 14.00 - 15.00 Uhr

Tuesday April 7th and Thursday April 9th, 2 - 3 pm

Name	Alter / Age

Treffpunkt für das Musikprojekt ist an diesem Aushang. Ich werde die Kinder hier abholen und wieder zurück bringen.

We will be meeting at this point. I will pick up the children and bring back after.