

Musiktherapie mit Flüchtlingskindern

Annja Vetter

„Ich habe keine Heimat. Das ist das Gefühl meiner Kindheit, und das ist es bis heute!“
(Elvira, die mit ihren Eltern nach Deutschland immigrierte.)¹

Der Verein für soziale Arbeit und Kultur e.V. betreut hauptsächlich Menschen ohne deutschen Pass in Südwestfalen und Flüchtlingskinder. Das geschieht u.a. in Spiel- und Sprachfördergruppen für Kinder und Jugendliche im Alter von ca. 4 bis 16 Jahren.

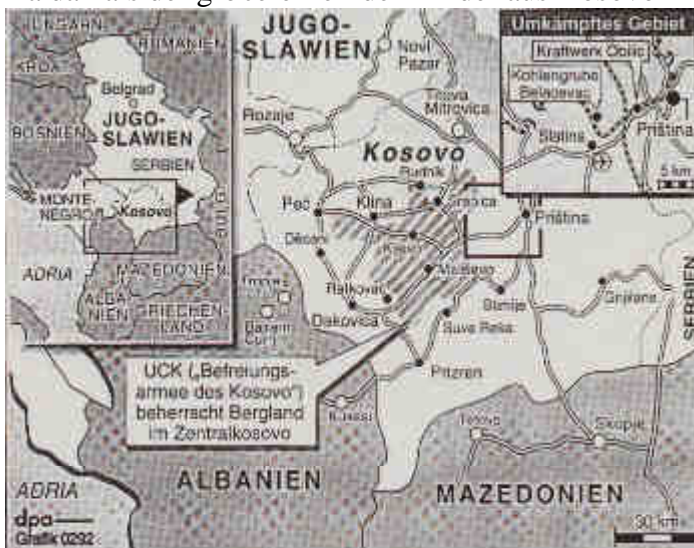
Über vier Jahre habe ich in diesem Projekt als Sozial- und Musiktherapeutin mitgearbeitet. In der Unterkunft des Flüchtlingswohnheimes stehen mir zwei kleine Durchgangsräume von ca. 16 qm zur Verfügung, die ich für die Arbeit mit den Kindern für angemessen einrichten konnte: mit Büchern und Spielen, kleiner Puppenecke, Teppich und Matratzenecke sowie Instrumentenkiste und Wand an der die Trommeln stehen.

Die von mir betreuten Kinder der Flüchtlingsfamilien kamen aus:

- dem Libanon
- Armenien (als Minderheit im Iran aufgewachsen)
- Guinea (West-Afrika)
- Kosovo-Albanien

Die Situation der Flüchtlingsfamilien und die Unterkünfte

Da damals der größere Teil der Kinder aus Kosovo-Albanien kam,



soll die Situation dieses Landes exemplarisch für alle Länder dienen, aus denen Menschen zu uns nach Deutschland flüchten.

Ca. 77% der Bevölkerung im Kosovo sind Albaner, ca. 13% Serben. Den restlichen Teil der Bevölkerung bilden Montenegriner, Türken, Roma und Sinti und sonstige Volksgruppen. Das Kosovo ist das historische Kernland

Serbiens - „die Wiege des Serbentums“. 1969 wurde das Kosovo autonome Provinz im damaligen Jugoslawien. Nach dem Tod des Staatsführers Titos (1980) kam es zu einer Radikalisierung (Demonstrationen, Krawalle) der Situation im Kosovo, die 1998 in bürgerkriegsähnlichen Unruhen gipfelte. Den Autonomiebestrebungen der Albaner im Kosovo begegnete die Regierung in Belgrad mit einer Verstärkung der polizeilichen und militärischen Präsenz im Kosovo. Dabei kam es zu Übergriffen auf die Zivilbevölkerung, was zu einer Massenflucht führte. Zehntausende verließen ihre Häuser und suchten Schutz in den Wäldern und Bergen. Die Lage entspannte sich erst, als die NATO mit militärischen Schritten drohte

¹Hilgers, M., Ich habe keine Heimat, Frankfurter Rundschau, 17.10.1998, S. 6.

und mobil machte, und damit die Regierung in Belgrad zum Einlenken bewegte. Momentan verschärft sich die Lage im Kosovo wieder.

Unabhängig von der Nationalität haben alle Flüchtlinge gemeinsam bürgerkriegs-ähnliche Lebenssituationen, wie Unterdrückung, Flucht, Verlust von Freunden, Familie und ihrer Heimat erfahren. Die Familien, die ihre Heimat verlassen haben, sehen sich häufig mit der Tatsache konfrontiert, dass Angehörige und Freunde in den Krisenherden zurückgeblieben sind. Diese Tatsache, „Familie und Freunde im Stich gelassen zu haben“, begleitet die Flüchtlinge häufig ein Leben lang und erschwert es ihnen, sich fern ihrer alten Heimat ein neues Leben mit neuen Freunden aufzubauen. Ein weiterer belastender Aspekt ist die Angst der Flüchtlinge, abgeschoben zu werden. So können Abschiebeängste, Einreiseverweigerungen, Bedrohung des Aufenthaltsstatus auch körperliche und psychische Gesundheitsstörungen und Krankheitsverläufe von Migrant*innen erheblich beeinflussen.²

Die meisten Familien besitzen den Aufenthaltsstatus der Duldung. Die Duldung ist die Aussetzung der Abschiebung, welche maximal bis zu sechs Monaten bewilligt wird, teilweise auch kürzer. Danach muss sie erneut verlängert werden. Die Abschiebung kann jederzeit durchgeführt werden. Ein Unterlassen der Abschiebung kann durch das Fehlen von Papieren, Erkrankungen der Familienmitglieder oder die Situation in der Heimat begründet sein. Die Familien selbst haben keinen Einfluss auf ihr Verbleiben, sondern ausschließlich die Ausländerbehörde entscheidet darüber. Teilweise leben die Familien schon ca. sechs bis sieben Jahre mit dem unsicheren Status der Duldung in den Notunterkünften. In dieser Zeit ist es den Eltern nicht erlaubt einer Arbeit nachzugehen. Das wiederum hemmt sie in ihrer anfangs noch positiven Grundhaltung, Kontakte zu anderen Menschen herzustellen oder auch beim Erlernen der deutschen Sprache. Nach kurzer Aufenthaltsdauer tritt häufig ein Wechsel der anfänglich motivierten Grundhaltung zur Perspektivlosigkeit und Resignation ein.

Die Wohnsituation

Die Flüchtlingsfamilien leben in einem alten Schulgebäude. Hier steht ihnen für eine sechsköpfige Familie ein Wohnraum von ca. 25 qm, eine Dusche, ein WC und eine Kochgelegenheit zur Verfügung. Einige Familien teilen sich jedoch Bad und WC im Flurraum. Vor dem Wohnhaus haben die Kinder nur eingeschränkte Möglichkeiten zu spielen, da sich im Hof ein Autoparkplatz befindet und das Ballspielen dort verboten ist. Die beengte Wohnsituation nimmt den Kindern fast jegliche Möglichkeit, ungestört zu spielen oder Hausaufgaben konzentriert zu bearbeiten. Auch ist es üblich, dass ältere Geschwister auf die jüngeren aufpassen, so dass sie ohnehin wenig Freizeit haben. So kam es auch vor, dass die älteren Kinder auf jüngere Geschwister aufpassten, wenn die Eltern nicht zu Hause waren und aus diesem Grunde nicht zu unseren vereinbarten musiktherapeutischen Sitzungen erscheinen konnten. Auch finden häufig bis spät abends Besuche von Verwandten und Bekannten statt, die wichtiger Bestandteil ihrer Kultur sind. Dadurch kommen die Kinder häufig spät ins Bett und sind in der Schule unkonzentriert. Ferner ist noch zu erwähnen, dass die Kinder unregelmäßig zu den Sitzungen kamen, da sie teils sehr kurzfristig mit ihren Eltern zu Ärzten und Ämtern mitgehen mussten, um dort bei der Übersetzung zu helfen.

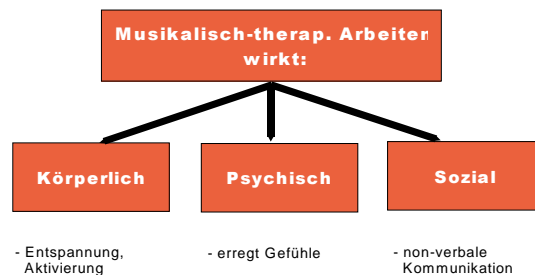
Eine weitere, mir nicht bekannte, Variable war die Verweildauer der Kinder in der Gruppe. Denn bei Eintritt in die musiktherapeutischen Gruppen war es nicht abzusehen, wie lange ein Kind mit seinen Eltern in der Notunterkunft bleiben wird.

²Hilgers, M., Ich habe keine Heimat, Frankfurter Rundschau, 17.10.1998, S. 6.

„Musiktherapie benutzt , Klang, Musik und Bewegung dazu, Wirkungen zu erzielen und nicht-verbale Kommunikationskanäle zu öffnen, über die therapeutische Einflüsse wirksam werden sollen.“³

Die musikalisch-therapeutische Arbeit wird in rezeptiv und aktiv unterteilt und findet in Einzel- oder Gruppensitzungen statt. Bei der rezeptiven Arbeit steht die Anwendung von Entspannungstechniken im Vordergrund. Die aktive Arbeit ist durch das Musizieren mit unterschiedlichen Instrumenten gekennzeichnet. Das gemeinsame Musizieren soll die Kommunikationsbereitschaft fördern und auf psychophysische Spannungszustände regulierend einwirken.

Begriffsbestimmung Musiktherapeutisches Arbeiten im sozialpädagogischen Kontext



In der musiktherapeutischen Arbeit wird der ganze Mensch einbezogen, das heißt die Wirkungsweise bezieht sich auf die körperliche Ebene, indem sie je nach Einsatz der Musik zur Entspannung oder Aktivierung führen kann.

Auf der psychischen Ebene kann die Arbeit mit Klängen, Geräuschen, Melodien und Rhythmen, unmittelbar Gefühle und Gefühlsäußerungen aktivieren.

Auf der sozialen Ebene können über das musikalische Agieren Interaktionen zwischen Therapeut und Klient bzw. Gruppe und den Klienten untereinander entstehen.

Meine Arbeit orientiert sich an der humanistischen Psychologie, die davon ausgeht, dass jeder Mensch Selbstheilungskräfte in sich trägt, welche nur noch freigesetzt bzw. aktiviert werden müssen.

therapeutische Grundhaltung

Deshalb sind für meine Arbeit waren mir folgende Elemente wesentlich:

- Es gibt kein richtiges und kein falsches Spielen; jede musikalische Äußerung enthält Ressourcen zur Selbstheilung und Selbstregulation. Sobald die Äußerung in einen Bewertungskontext gestellt wird, können die Ressourcen nicht mehr oder nur begrenzt für Prozesse der Selbstverwirklichung und des persönlichen Wachstums genutzt werden.
- Nicht das Verändern, sondern das Annehmen des Kindes steht im Vordergrund meiner therapeutischen Arbeit
- Ich arbeitete richtungsweisend, d.h. ich gab den Kindern bestimmte Anregungen. Ich bin jedoch immer darum bemüht, eine partnerschaftliche, einfühlende Arbeitsbeziehung aufzubauen und aufrechtzuerhalten. Gleichzeitig ist es mir sehr wichtig, authentisch zu sein.
- Davon unberührt ist das Abstinenzgebot, dessen Einhaltung sicher stellt,

³Grawe Kl., Donati R. u. Bernauer F., Psychotherapie im Wandel, S. 159.

dass die therapeutische Arbeitsbeziehung nicht emotional beeinflusst wird. Mein methodisches Vorgehen gestalte ich über Einzel- und Gruppenarbeit mit aktiven und rezeptiven musiktherapeutischen Elementen. So beinhalten meine Sitzungen musikalische Spiele, freie Improvisationen, Liedersingen, Entspannungsübungen, Malen nach Musik, Bewegungsimprovisationen und freien Tanz. Ich arbeitete vorwiegend übungs- und erlebniszentriert. In der Arbeit mit den Kindern greife ich teilweise die musikalischen Äußerungen der Kinder auf, indem ich das Spiel der Kinder erwidere oder auch verändere. Falls die Kinder gehemmt sind, sich musikalisch zu äußern, ermutige ich sie, sich mitzuteilen.

prozessorientiert Mein Vorgehen ist prozessorientiert, d.h. ich greife auf, was die Kinder bzw. das Kind innerhalb einer Stunde zeigt. Nach der Sitzung bereite ich dies nach und plane daraufhin die nächste Stunde vor. Mit diesem Vorgehen kann ich mein voriges Verhalten und therapeutisches Intervenieren hinterfragen und gegebenenfalls verändern. Somit beinhaltet meine Vorgehensweise diagnostische und zielorientierte Elemente.⁴ In der Literatur wird diese Vorgehensweise dem sozialwissenschaftlichen Ansatz zugeschrieben.

Abgrenzung von der Therapie zur Pädagogik Aufgrund meiner Doppelrolle, zum einen als „Lehrerin“ in der Sprachförderung, zum anderen als Therapeutin in der musiktherapeutischen Arbeit, war es für die Kinder nicht immer leicht, diese beiden Lernsituationen zu unterscheiden. In der Sprachförderung war ich oft darauf bedacht, dass die Kinder das vorgegebene Lernziel erreichen und als Therapeutin habe ich ihnen einen Raum angeboten, wo sie sich ohne Leistungserwartungen auch nonverbal mitteilen und erleben konnten.

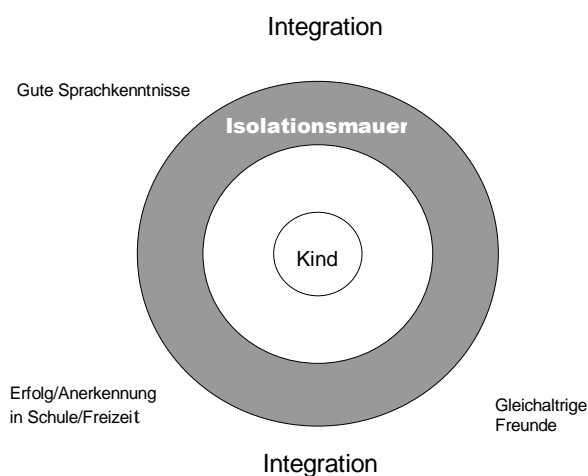
Flüchtlingskinderproblematik - entscheidende Kriterien für den Einsatz der musiktherapeutischen Arbeit Während meiner Tätigkeit als Sprachförderkraft mit den Flüchtlingskindern habe ich festgestellt, dass der Erwerb der deutschen Sprache in schulischer Form zwar möglich ist, aber dabei Aspekte, wie das teilweise auffällige Sozialverhalten der Kinder oder Probleme mit der kulturellen Integration ignoriert werden. Beim Erlernen von theoretischen Inhalten können sie sich kaum konzentrieren. Insbesondere in ihren Gefühlsäußerungen sind die Kinder sehr ambivalent. Häufig sind die Kinder erst sehr motiviert und am Lernen interessiert. Dann aber schlägt dies häufig unversehens in aggressive Ausbrüche oder Verweigerung ihrer Mitarbeit um. Bald stellte ich fest, dass die Kinder ein großes Mitteilungsbedürfnis hatten. Sie wollten sich adäquat ihrem Innenleben entsprechend mitteilen. Dies war ihnen jedoch aufgrund ihrer fehlenden Sprachkenntnisse verbal nur bedingt möglich. Es entstanden häufig Verständigungsschwierigkeiten aufgrund der Differenziertheit und Mehrdeutigkeit der verbalen Kommunikation, welche dann oft zu Missverständnissen und Streitigkeiten führte. Es ist jedoch insbesondere für die Flüchtlingskinder sehr wichtig, ihr Erlebtes, wie beispielsweise Fluchterfahrung, Verlust der Heimat oder die Umstellung auf eine neue Kultur verarbeiten zu können. Nur so kann sich ihre geistige und emotionale Entwicklung altersgemäß entfalten und ihre Persönlichkeit sowie die Identität herausbilden.

Aufgrund meiner Vorerfahrung in der Sprachförderung und durch die Auseinandersetzung mit diesem Thema in meiner Diplomarbeit stellte ich fest, dass sich musiktherapeutische Angebote als nonverbale Kommunikation eignen, um der Unruhe und den Aggressionen der Kinder einen Ausdruck zu geben. Die musikalischen Aktivitäten waren für alle Kinder mit positiven Erfahrungen verknüpft. Ferner sind die musikalischen Aktivitäten in ihrer Aussagekraft klarer einzuschätzen

⁴Mahns, B., Musiktherapie bei verhaltensauffälligen Kindern, S. 115.

als verbale Aussagen. Gefallen oder Missfallen während des Musizierens kann direkt über die musikalische Reaktion geäußert werden. Diese Eigenschaft der Musik ist auf ihre archetypischen Elemente zurückzuführen, denn die Musik ist eine kulturübergreifende Symbolsprache. In der Literatur wird darauf hingewiesen, dass Musik ein wichtiger Bestandteil der Kultur der Heimat ist und für die eigene kulturelle Identität in der Fremde wichtig ist. Almut Seidel weist auf die „besondere Eignung von Musik“⁵ bei der Arbeit mit sozial benachteiligten Kindern hin. Die Musik wird auch von diesen Kindern mit angenehmen kulturbedingten Lebenserfahrungen verknüpft und stellt gerade für diese Kinder eine Brücke zu einem positiven Lebensgefühl dar.

Das Schaubild stellt sehr vereinfacht die komplexe Problematik und Dynamik dar, welcher Flüchtlingskinder ausgesetzt sind.



Im Innenkreis befindet sich das Kind, welches keine oder kaum deutsche Sprachkenntnisse besitzt. Hier finden sich auch die kulturellen Prägungen wieder, wie beispielsweise:

- das Rollenverhalten von Mädchen und Jungen
- die Erfahrung mit autoritären Systemen
- die Fluchterfahrungen.

Das Ziel des Kindes ist es, Kontakt zur „Außenwelt“ aufzunehmen. Mit der Außenwelt wird das gesellschaftliche Umfeld außerhalb der Unterkunft gemeint.

Die Außenwelt wird durch folgende Begriffe dargestellt:

- Integration
- gleichaltrige Freunde
- Erfolg und Anerkennung in Schule und Freizeit
- gute Sprachkenntnisse

Jedoch erschweren die o.g. Prägungen die Kontaktaufnahme zur Außenwelt. Dazu kommen weitere belastende Faktoren, welche die Kontaktaufnahme zur Außenwelt beeinträchtigen. Diese Faktoren werden mit der imaginären Isolationsmauer dargestellt. Diese Mauer besteht aus:

- fehlenden Sprachkenntnissen (weswegen die Kinder wenig soziale Kontakte haben, und zudem in Schulklassen eingestuft werden, in denen sie zwei bis drei Jahre älter sind als die anderen Schüler)

⁵Seidel, A., Musik in der Sozialpädagogik, S. 54.

- die isolierten und einfachen Wohnverhältnisse (welche die Kontaktaufnahmen zur deutschen Bevölkerung erschweren, häufig besteht auch wegen der Wohnverhältnisse Scham von Seiten der Flüchtlingskinder, deutsche Kinder einzuladen)
- die kulturelle Prägung der Eltern (Dominanz des Vaters, der seiner Tochter verbietet, Freunde zu besuchen oder ins Kino zu gehen)
- der unsichere Aufenthaltsstatus (wodurch das Bemühen um Integration in Perspektivlosigkeit umschlagen kann)

Das Kind versucht jedoch aus dieser Isolation auszubrechen. Aufgrund seiner schlechten Sprachkenntnisse und seines sozialen Verhaltens stößt es auf Ablehnung. Darauf reagiert das Kind mit dem Verstärken seiner Ausbruchsreaktionen und baut bei Misserfolgen anwachsendes Frustrations- und Aggressionspotential auf. Dieses aufgestaute Potential kann einerseits zur Resignation führen; dann äußert sich darin, dass sich das Kind immer mehr zurückzieht. Eine weitere Variante ist, dass das Kind seine Ausbruchsreaktion so weit verstärkt, dass es immer auffälligeres Verhalten zeigt, um Aufmerksamkeit zu erlangen. Oft verbünden sich in solchen Situationen ausländische Jugendliche mit ähnlichen Schwierigkeiten. Sie schließen sich zu Cliquen zusammen, um ihr Selbstwertgefühl wieder zu stärken.

Ein Beispiel zum Schaubild:

Das Kind will gleichaltrige Freunde gewinnen. Hier stößt es auf verschiedene Barrieren. In der Schule ist es oft mit wesentlich jüngeren Mitschülern in einer Klasse, es spricht häufig kein Deutsch und gehört einer fremden Kultur an. Das Kind könnte nun versuchen, durch Imponiergehabe Freunde zu gewinnen. Jedoch stößt das Kind mit diesem Verhalten eher auf Ablehnung. Das Kind wird wieder auf sich zurückgeworfen, was durch den roten Pfeil dargestellt wird. Da dem Kind somit keine Gelegenheit gegeben wird, seine Sprachkenntnisse und sein Sozialverhalten durch den Kontakt zu Gleichaltrigen auszubilden, verstärkt es sein gezeigtes Verhalten nochmals, um in Kontakt mit gleichaltrigen Freunden zu kommen. Wird dieser Kreislauf nicht unterbrochen, kann das Kind in seinem Verhalten immer auffälliger werden.

Es wird deutlich, dass hier die Abgrenzung von verhaltensauffälligen und kulturbedingten Verhalten sehr schwer ist. Da die Kinder oft durch ihr von der Heimatkultur geprägtes Verhalten in Deutschland „anecken“. Dies kann als Folge Verhaltensauffälligkeiten mit sich bringen, da bei den Kindern Irritationen darüber entstehen, was „normales Verhalten“ eigentlich ist. Jedoch lässt sich in der Arbeit mit den Kindern grob folgende Unterscheidung treffen:

a) Verhaltensauffälligkeiten kommen in extremer Ambivalenz der Gefühle zum Ausdruck wie:

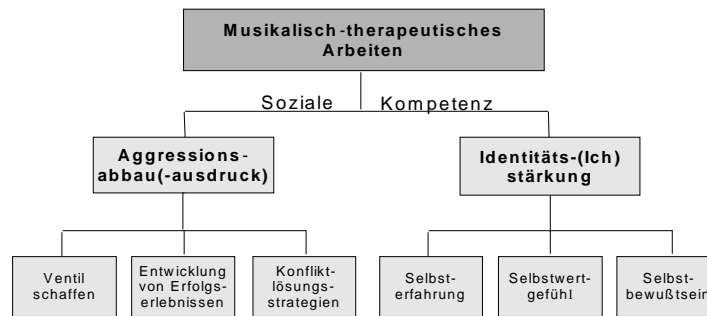
- Selbstüberschätzung, protzendes aggressives Verhalten
- schuldzuweisend, frustriert, zerstörerisch
- ängstlich, schüchtern, sprachgehemmt

b) Kulturspezifische Verhaltensweisen zeigen sich als:

- sehr leistungsorientiert, autoritätshörig,
- Machoverhalten, stolz ein Junge zu sein
- Nationalstolz
- lautes impulsives Reden
- starke Ausprägung des Familienverbandes

Da kulturelle Eigenschaften sehr vielschichtig und für uns Deutsche oft als nicht direkt nachvollziehbar sind, ist es sehr wichtig, den Umgang mit den kulturellen Eigenheiten sehr vorsichtig und sensibel zu gestalten. Dabei ist es wichtig sich

bewusst zu machen, dass auch wir Deutsche unsere kulturellen Hintergründe hinterfragen sollten.



Das Schaubild zeigt vereinfacht die Zielsetzung in meiner musiktherapeutischen Arbeit dar. Es ist dynamisch zu verstehen; die einzelnen Felder sind nicht als hierarchisches Modell sondern als ein interdependenter Prozess aufeinander bezogen. Über die musiktherapeutische Arbeit versuche ich Einfluss auf das soziale Verhalten der Kinder auszuüben. Damit versuche ich zu erreichen, dass die Kinder sich in ihrer neuen Umgebung leichter zurechtfinden. Aus diesem Grund habe ich die soziale Kompetenz als oberstes Ziel angeordnet. Hierunter verstehe ich:

Ziele der musiktherapeutischen Arbeit

- Selbstwahrnehmung:
Seine emotionalen, körperlichen und geistige Befindlichkeit wahrnehmen
- Fremdwahrnehmung:
In Kontakt mit den anderen Gruppenteilnehmern treten, auf andere reagieren/nicht reagieren und damit zu einer beiderseitig befriedigenden Begegnung kommen
- Das soziale Bewusstsein:
Hiermit ist das Bewusstsein und die Reflexion der eigenen Bedürfnisse, um Lebenssituationen bewältigen zu können, gemeint.

Um den Kindern soziale Kompetenz zu vermitteln ist es mein Ziel, den Kindern einerseits einen Aggressionsabbau und –Ausdruck zu ermöglichen und andererseits ihre Identität zu stärken.

Den Aggressionsabbau und –Ausdruck möchte ich mit folgenden Mitteln erreichen:

- den Kindern über die Musik ein Ventil schaffen
- Entwicklung von Erfolgserlebnissen
- Üben und Erwerb von neuen Konfliktlösungsstrategien

Die Identitätsstärkung soll folgendermaßen ermöglicht werden:

- Durch Selbsterfahrungselemente werden die Kinder in ihrer Wahrnehmung sensibilisiert; über konkrete Erfahrungen sollen sich darüber bewusst werden,
Was sie können und was nicht,
Was ihnen Spaß macht und was nicht,
Was sie wollen und was nicht.
- Die Stärkung des Selbstwertgefühls wird dadurch erreicht, dass sie Wünsche entdecken und äußern sowie Anerkennung erfahren und Freude erleben.

ben

- Selbstbewusstsein wird vermittelt, indem die Kinder üben und erfahren, dass man sich für seine Wünsche, Interessen und Rechte einsetzen kann und muss.

Bevor ich mit der musiktherapeutischen Arbeit mit dieser Gruppe begann, lernte ich die Kinder über die Sprachförderung kennen. Ich arbeitete mit elf Kindern und Jugendlichen unterschiedlicher Nationalitäten und Religionszugehörigkeiten. Es war sehr schwierig, die Gruppenkonstellation dahingehend zu beeinflussen, dass gleichaltrige oder bestimmte Kinder zusammen in eine Gruppe kamen. Zusätzlich wurde die Gruppenbildung durch kulturelle Schwierigkeiten der Flüchtlingsfamilien untereinander erschwert. So war es einigen muslimischen Mädchen nicht erlaubt, mit Jungen in einer Gruppe zu sein. Auch gab es anfangs Streitigkeiten einzelner Familien und Kinder untereinander, so dass sich ebenfalls einige Kinder weigerten, mit bestimmten Kindern zusammen die gleiche Gruppe zu besuchen.

Aufbau der Musiktherapiestunden

- Einstiegsphase:

Ich versuchte mit einem immer wiederkehrenden Anfangsritual, die Kinder in dem therapeutischen Setting ankommen zu lassen.

- Differenzierungsphase:

Hier beginnt die eigentliche Aktionsphase mit dem Aufgreifen und Verwirklichen einer bestimmten Spielidee

- Reflexionsphase:

Diese Phase war nur bedingt umsetzbar, da sie vom Alter, den Widerständen der Kinder und ihren Sprachkenntnissen abhängig ist. Über Fragen wie beispielsweise: „Welches Instrument habt ihr gehört?“, versuchte ich die Kinder über die Sachebene des Beschreibens, an die Auseinandersetzung mit dem eigenen Verhalten und Erleben heranzuführen.

- Schlussphase:

Jede Sitzung habe ich mit einem Schlussritual beendet. Diese Rituale veränderten sich im Verlauf der Sitzungen, wobei ich die Wünsche der Kinder einbezog.

Weiterhin legte ich einige mit den Kindern Regeln für die musiktherapeutischen Sitzungen fest:

- während des Musizierens sprechen die Instrumente für uns, es wird während der Musik nicht gesprochen
- die Instrumente dürfen nicht mutwillig zerstört werden
- Das musikalische Spiel beginnt, wenn alle Kinder still geworden sind; es ist zu Ende, wenn alle Spieler zu spielen aufgehört haben und die Spieler leise sind, bzw. nach Signalabsprache

Ich arbeitete zweimal in der Woche mit den jüngeren Kindern - für jeweils 45 bis 60 Minuten. Daran anschließend arbeitete ich mit den älteren Kindern auch jeweils zweimal pro Woche ebenso lange. Hinzu kam nach den ersten Monaten eine Einzelarbeit mit einem zehnjährigen Jungen ein mal pro Woche und eine sporadische Einzelarbeit mit einem neunjährigen Jungen.

Musikinstrumente

Für meine Arbeit stand mir folgendes Instrumentarium zur Verfügung: vier Trommeln aus Recycling-Material, zwei Tontrommeln, zwei große Djembés, eine Holzschlitztrommel mit Schlägeln, zwei Paar Klangstäbe, zwei Rasseln aus

Plastikdosen, zwei Rasseln aus Glasbehältern, zwei Fußrasseln, ein Xylophon aus Holz, vier Metallophone, eine Zither, ein Regenmacher, ein Drehrohr, zwei Qm-Gong-Kugeln, zwei Mundharmonikas, zwei Blockflöten, eine Obertonflöte, ein Gong, zwei paar Zimbeln, ein Triangel, eine Klangschale.

Zur Gruppe der 5 bis 9-jährigen Kinder gehörten:

Mona, weiblich, 7 Jahre, kommt aus Guinea; Religion unbekannt, seit ca. 4 Monaten in Deutschland,

Damian, männlich, 5 Jahre, kommt aus Guinea, Religion unbekannt, seit ca. 4 Monaten in Deutschland,

Atila, männlich, 9 Jahre, kommt aus Armenien, Religion christlich, seit ca. 3½ Jahren in Deutschland,

Mala, weiblich, 4 Jahre, kommt aus dem Libanon, Religion muslimisch, seit ca. 3 Jahren in Deutschland,

Ira, weiblich, 6 Jahre, kommt aus dem Libanon, Religion muslimisch, seit ca. 3 Jahren in Deutschland,

Besnik, männlich, 4 Jahre, kommt aus dem Kosovo, Religion muslimisch, seit ca. 3 Jahren in Deutschland

Die Kinder waren in ihrem Entwicklungsstand unterschiedlich. So besaßen die älteren Kinder schon einige Deutschkenntnisse und verstanden Spielzusammenhänge und verbale Spielanweisungen. Die zwei jüngsten Kinder hingegen hatten keinerlei Deutschkenntnisse. Für sie war die musiktherapeutische Arbeit die erste Gruppenerfahrung. Die Kinder waren sehr schüchtern, sie sprachen zuerst kaum, sehr undeutlich und leise. Die zwei jüngeren führten anfangs häufig Selbstgespräche und brabbelten vor sich hin.

Meine Intention bei dieser Gruppe war es, den Kindern über das gemeinsame Musizieren ein positives Gruppgefühl zu vermitteln. Diese Musikgruppe sollte ein Schutz- und Experimentierraum für die Kinder darstellen.

Mona war in ihrem Verhalten sehr zurückhaltend. Dennoch war sie sehr wissbegierig und konnte sich auch über die deutsche Sprache gut mitteilen. Als sie in die bereits seit einigen Wochen bestehende Gruppe kam, wurde sie von den anderen Kindern zuerst nicht als Gruppenmitglied akzeptiert, d.h. sie wurde von den Kindern zunächst nicht in deren Spiele einbezogen. Die älteren Kinder aus der anderen Gruppe im Flüchtlingswohnheim hänselten sie wegen ihrer dunklen Hautfarbe. Darunter litt Mona sehr und wollte nicht mehr mit anderen Kindern zusammen sein.

Fallbeispiel Mona

Durch ihre rhythmischen Tänze und musikalischen Einlagen bekam sie von den anderen Kindern viel Anerkennung und konnte sich dadurch leichter in die Gruppe integrieren. Sie konnte ihr Selbstwertgefühl stärken. Ich möchte kurz ein Beispiel erwähnen, als Mona die Initiative ergriff und gemeinsam mit den anderen Kindern musizierte und tanzte. Mona äußerte hier die Idee, dass ein Teil der Kindergruppe musiziert und die anderen dazu tanzen könnten. Dieser Vorschlag wurde von den Kindern freudig angenommen. Während Mona tanzte, konnte sehr deutlich ihre Experimentierfreude hinsichtlich ihrer Bewegungen und der gespielten Musik beobachtet werden. In einer anderen Situation konnte ich feststellen, mit welcher Freude und Unbefangenheit sie mit ihrer differenzierten Spielweise die Mundharmonika, die sie zuvor noch nicht gekannt hatte, spielte. Durch die Freude an der Musik und ihren spontanen Ideen, die sie ins Gruppengeschehen einbrachte, gewann sie bald auch Anerkennung bei den anderen Gruppenmitgliedern und hatte viel Spaß am Musizieren und Tanzen.

Damian ist der jüngere Bruder von Mona. Er hatte einen großen Bewegungsdrang und konnte nicht lange still sitzen. Seine Konzentrationsfähigkeit war sehr gering und häufig verstand er einfache Sinnzusammenhänge in der deutschen Sprache nicht. Die Aussprache von Damian war undeutlich. Er hatte großes Mitteilungsbedürfnis. Dem ging er in Form von Selbstgesprächen und durch Brabbeln nach. Damian zerstörte häufig Gegenstände von anderen Kindern oder störte die anderen Kinder beim Spielen. Dabei wirkte er meistens belustigt oder stolz, insbesondere wenn die anderen Kinder traurig oder wütend reagierten. Auch er wurde aufgrund seiner dunklen Hautfarbe von den anderen Kindern gehänselt. Damian hatte kaum Kontakte zu anderen Kindern.

Fallbeispiel Damian

Mein Vorhaben bei Damian war es, ihm über Tanz und wilde Bewegungsspiele die Möglichkeit zu geben, seinem Bewegungs- und Mitteilungsbedürfnis einen Ausdruck zu verschaffen. Häufig war Damian von dem musikalischen Improvisieren derart emotional aufgewühlt, dass er währenddessen aufstand und dazu tanzte oder tobte. Dabei ließ ich ihn auch meistens seinen Impulsen folgen, sofern er dadurch nicht andere Kinder störte. Damian konnte sich während der musiktherapeutischen Spielsequenzen immer wieder eigene Nischen schaffen, um Freiräume für seinen Selbstdruck und sein inneres Erleben zu finden, ohne dabei die vorgegebenen Regeln zu brechen. Damian hantierte allerdings häufig so wild mit den Instrumenten, dass ich befürchtete, eines könnte Schaden nehmen. In diesen Situationen geriet ich in den Grenzbereich zwischen Therapie und Pädagogik. Ich wies Damian in solchen Situationen darauf hin, dass das Instrument kaputt gehen könnte und forderte ihn auf, vorsichtiger damit umzugehen.

Einmal beobachtete ich, wie Damian versuchte, die Zither ununterbrochen zu spielen, obwohl die Spielregel lautete, dass jeder sein zuvor gespieltes Instrument in der nächsten Spielsequenz wechseln sollte. Da auch seine Schwester Mona die Zither einmal spielen wollte, wies ich ihn nochmals auf die Spielregel hin. Damian hielt das Instrument ganz fest, ich nahm ihm nach mehrmaligen Hinweisen auf die Spielregel, das Instrument aus den Händen, um es seiner Schwester zu geben. Damian war zunächst sehr enttäuscht und setzte sich etwas außerhalb des Kreises hin. Kurz danach war er jedoch wieder durch das Spielen der anderen Kinder so inspiriert, dass er sich ein neues Instrument auswählte und es lustvoll spielte.

*Fallbeispiel Atila
Musik bei körperlicher
Behinderung
(Spina Bifida)*

Mit Atila arbeitete ich hin und wieder alleine, wenn die anderen Kinder aus seiner Gruppe nicht erschienen oder zu spät kamen. Atila kam sehr regelmäßig und mit viel Freude zur musiktherapeutischen Sitzung.

Atila ist körperlich behindert und auch seine geistige Entwicklung ist nicht altersentsprechend. Aufgrund seiner angeborenen Erkrankung, Spina Bifida (offener Rücken, d.h. er ist unterhalb des Bauchbereiches gelähmt, er trägt Windeln, da er keine Kontrolle über Blasen-Darmtätigkeit hat), ist er auf einen Rollstuhl angewiesen. Er kann seinen Oberkörper nicht alleine aufrecht halten, so dass er ein Korsett tragen muss. Er bekommt eine spezielle Gymnastik (nach Boda) in der Schule, damit er seine derzeitige Muskulatur und Beweglichkeit solange wie möglich erhalten kann. Atila ist sehr bewegungseingeschränkt und kann nur schwerlich Schreibstifte und Schlägel für Instrumente in den Händen halten. Er versteht Spielanweisungen in Deutsch gut. Er schreibt sehr gerne und er kann seinen Namen und einige andere Worte schreiben. Dies strengt ihn allerdings physisch sehr an. Ferner kann er bis 15 zählen und die Zahlen auch schreiben.

Atila erfuhr aufgrund seiner Behinderung in seiner Heimat „doppeltes Leid“. Dort konnte er keine Schule besuchen und erfuhr auch hinsichtlich der Behinderung keine Förderung. Als er nach Deutschland kam, hatte er kurzfristig zwar noch weniger Mitteilungs- und Erlebensebenen, da er die deutsche Sprache erlernen musste. In Deutschland eröffnete sich für ihn aber die Möglichkeit, Kontakte zu anderen Kindern zu knüpfen und auch eine Schule zu besuchen, in der er gefördert wird.

Als Atila in die Gruppe kam, war er sehr zurückhaltend. Bis dahin - er lebte davor schon ca. ein halbes Jahr in der Unterkunft - hatte er noch keine Kontakte zu den Kindern in der Unterkunft. Diese Hemmung bei der Kontaktaufnahme bestand anfangs gegenseitig. Atila sprach sehr leise, und seine Aussprache war undeutlich. Er hatte große Freude an Bewegungsspielen und beobachtete die anderen Kinder gerne. Ich hatte den Eindruck, dass Atila am Leben der anderen Kinder innerlich sehr stark teilnahm. Er fragte oft nach, was bestimmte Kinder gerade tun würden. In seinem Lernverhalten war Atila sehr ehrgeizig, aber auch verkrampft und sehr ernst. Häufig setzte er sich mit zu hohen Leistungserwartungen an sich selbst stark unter Druck und war tief enttäuscht, wenn er etwas nicht schaffte. Dann fing er häufig an zu weinen. Anfangs war Atila einer meiner „bravsten Schüler“, er tat alles was ich ihm auftrug. Eigene Wünsche konnte er bis dahin nicht äußern.

Meine Absicht war es in erster Linie, Atila in die Gemeinschaft zu integrieren. Weiter wollte ich seine Fein- und Grobmotorik ohne Leistungsdruck fördern. Dazu wollte ich auch sein Sprachverständnis und seine Aussprache verbessern. Ich werde jetzt einige Beispiele aus der Arbeit mit Atila beschreiben, um seine Entwicklung durch die musiktherapeutische Arbeit zu verdeutlichen.

Bei einem Trommelspiel mit der Gruppe, durfte sich jedes Kind ein Tier wünschen, das über die Trommel läuft. Als Atila an die Reihe kam, strich er mit seinen Händen durchs Gesicht. Diese Geste wirkte auf mich, als ob er sich verstecken wollte. Atila äußerte keinen Wunsch und war ganz still. Nach Beendigung jener Stunde schlug Atila mit dem Schlägel ganz feste an die Klangschale

und nahm den Klang als Geschenk mit, indem er symbolisch mit beiden Händen den Klang aus der Schale herausnahm.

Nachfolgend beschreibe ich ein Experiment, in dem Atila die Erfahrung machte, „Nein“ zu sagen. Wir saßen uns auf der Matratze gegenüber, wo Atila sich an die Wand anlehnen konnte. Ich holte die Schachtel mit den Qm-Gong-Kugeln, die er noch nicht kannte, und stellte sie zu ihm hin. Auf meine Bemerkung, dass dies eine „Schatzkiste“ wäre, fragte mich Atila ganz vorsichtig und neugierig, ob „wir“ die Schatzkiste öffnen dürften. Kurz darauf öffnete er die Kiste und nahm die Klangkugeln nacheinander aus dieser heraus. Er hörte, dass sich im Inneren der Kugeln ein Klang befindet. Ich ermutigte ihn daraufhin, mit diesem Klang zu experimentieren. Daraufhin bewegte er die Kugel nah und fern am Ohr und um den Körper links und rechts herum. Danach fingen wir an, uns die Kugeln vorsichtig zuzurollen. Um die zuerst noch schwunglosen Rollbewegungen zu unterstützen, begann ich mit jedem Rollen ein langgezogenes „Jaaa..!“ zu sprechen. Dieses Mitsprechen übernahm dann auch Atila zu Beginn noch etwas zögerlich, dann aber immer lauter und freudiger. Jetzt variierten wir das Rollen der Kugeln, warfen die Kugeln von oben auf die Matratze, links- und rechtshändig. Dazu veränderten wir unsere Stimmen in Höhe, Tiefe, Lautstärke und Ausdruck: „Ja, Ja, Ja!“; „Jaaouu!“; „Ja, Jipi-Ja!“ Plötzlich antwortete ich statt mit „Ja“ mit „Nein“. Hieraufhin war Atila erst einmal irritiert und wurde still. Dann begann er ebenfalls „Nein“ zu sprechen und die Kugeln zu rollen. Im Laufe des Spiels variierte er mit dem „Ja“ und „Nein“.

Später arbeitete ich noch einmal mit Atila alleine, und er äußerte direkt: „Ich habe eine Idee, Schatztruhe!“ Ich war überrascht, dass er sich noch daran erinnerte und holte die Schatztruhe. Wir spielten wieder das Spiel „Ja/Nein-Sagen“ in vielen Variationen: „Ich habe Dir doch gesagt, nein!“, „Und doch ja!“, „Nein und nochmals nein!“ etc.

Atila äußerte in der Gruppe seinen speziellen Humor. Bei dem ihm schon bekannten Spiel „Welche Tiere laufen über die Trommel“ antwortete Atila diesmal, als er an die Reihe kam: „Kaka!“ (damit wird Atila täglich beim Windelwechseln konfrontiert), und beginnt zu lachen. Dann griff er meinen Vorschlag, einen Hund zu spielen auf. Er begann während der Darstellung des laufenden Hundes auf der Trommel abwechselnd zu lachen und zu bellen. Im Anschluss daran rückte ich die Trommel in die Mitte und wir stellten gemeinsam Tiere auf der Trommel dar. Dabei wurde das gemeinsame Trommeln immer wilder und lauter. Um dem Bedürfnis nach Wild- und Lautsein nachzukommen, schlug ich den Kindern vor, in die untere Trommelöffnung hineinzubrüllen und zu sprechen. Dazu machte ich ihnen den Vorschlag, „Ich habe eine laute Stimme!“ zu brüllen. Als Atila an die Reihe kam, brüllte er: „Ich habe eine laute Stimme und mir geht's gut!“

Atila suchte sich meistens die schwierigsten Instrumente aus. Meist wählte er den Triangel aus, welchen er anfangs nicht mit dem Stab traf, oder das Xylophon, auf dem er zuerst mit den Schlägeln hoch und runter glissandierte, statt es gezielt anzuschlagen. Das Drehen des Geräuschschlauches, wofür er besonders viel Kraft aufwenden musste, weil er dabei seinen Arm über seinen Kopf kreisen lassen musste, machte ihm besonders viel Spaß. Für ihn war der Schlauch mit der Assoziation an den Wind beim musikalischen Darstellen eines Liedes verknüpft. Er war sehr stolz, den Wind dargestellt zu haben.

Auch durch das Musikmalen wurde Atila entspannter und motorisch geschickter. Anfangs malte er sehr verkrampft und angespannt. Er zeichnete schwarze Striche und Buchstaben. Nach einiger Zeit wurden seine Bilder farbiger und formreicher. Zudem schrieb er weiterhin Buchstaben und einige Worte auf seine Bilder.

Ferner konnte sich Atila Melodien und Texte von Liedern sehr schnell merken, worauf er auch ganz stolz war. Denn so konnte er den übrigen Kindern Lieder vorsingen.

Bei dem später noch näher erläuterten Spiel mit der „Zauberrassel“ konnten die Kinder entscheiden, mit welchem Instrument, was und wie sie spielen wollten. Als Atila die „Zauberrassel“ bekam, wünschte er den anderen Kindern „Kaka!“. Dann lachte er und sagte: „Ich gehe!“ Daraufhin drehte er sich um und bewegte sich mit seinem Rollstuhl in Richtung Tür. Die Kinder und ich waren über sein Verhalten überrascht. Dann drehte er sich wieder um und sagte: „Ich habe Spaß gemacht!“ Als er das sagte, wirkte er auf mich sehr selbstbewusst, er rasselte einen Moment lang mit der „Zauberrassel“ und gab sie dann weiter. In einer anderen Stunde war Atila zum ersten Mal wütend. So schmiss er die „Zauberrassel“ auf den Boden und äußerte zuvor, er wolle Spaß haben und wünschte den anderen Kindern Bauchschmerzen und einen Kackehaufen in der Hose!“ In dieser Situation hatte ich den Eindruck, dass Atila zum ersten Mal seine Verzweiflung laut äußerte, über die ihm unangenehmen Dinge, wie Bauchschmerzen und volle Windeln. Alle diese unangenehmen Dinge würde er wahrscheinlich am liebsten wegwerfen.

*Ja-Nein-Spiel mit
Qm-Gong
Kugeln*

Musikmalen

Ich hatte den Eindruck, dass Atila's Eltern ehrgeizig und sehr darauf bedacht sind, dass ihr Sohn „richtig“ schreiben und lesen lernt. Des weiteren erfuhr ich von den Eltern, dass Atila den Wunsch äußerte, tot zu sein, da er nicht wie andere Kinder laufen kann. Ich habe von der Mutter erfahren, dass Atila seit Zeit, als er das „Nein“-Sagen erlernte - in der Schule zum ersten Mal seine Bedürfnisse und Wünsche mitteilte und sich für diese auch einsetzte. Er tat es sofort kund, wenn er bestimmte Aufgabenstellungen nicht weiterverfolgen wollte.

In der Gruppe hatte Atila die Gelegenheit, sich ohne fremde Leistungserwartungen musikalisch mitzuteilen. Hier konnte er seine inneren Anspannungen lösen und spielte oft aus reiner Freude. Auch setzte er sich mit seiner Behinderung auseinander. Er äußerte und erlebte auch die Trauer, nicht so zu sein wie die „gesunden, laufenden“ Kinder. Atila konnte sein Selbstwertgefühl stärken, da er sich in der Gruppe gut aufgenommen fühlte und hier eine gegenseitige Fürsorglichkeit erfuhr. Er wurde mit seiner Behinderung ganz selbstverständlich von den anderen Kindern mit ins Gruppengeschehen einbezogen. In dieser spielerischen und leistungsfreien Atmosphäre konnte Atila seine Motorik üben und später konnte er die Schlägel der Instrumente gezielt führen. Auch beim Malen zeigte sich Atila geschickter. Plötzlich konnte er ohne gezielte Übung die Druckbuchstaben in eine Reihe schreiben. Über das rhythmische Sprechen und Liedersingen konnte er seine Aussprache verbessern und bekam eine deutlich kräftigere Stimme. Atila erlebte über die musiktherapeutische Arbeit eine neue Ausdrucksweise. Hier fand er neue Möglichkeiten, seine Gefühle auszudrücken, sich zu entfalten und seine Identität und sein Selbstwertgefühl zu stärken.

Musiktherapeutische Interaktionen in der Gruppe

Jede Stunde begann ich mit einem Begrüßungsritual. Ich nahm dazu eine Triangel als Sonne und begrüßte jedes Kind mit dem Klang eines Tones, der einen Sonnenstrahl symbolisieren sollte. Später eröffneten wir die Stunde mit einer Trommelbegrüßung, wobei jeder seinen Namen sagte und dazu auf der Trommel spielte. Danach wurde jeder von der Gruppe durch rhythmisches Klatschen begrüßt. Dies ergänzte ich nach einiger Zeit dadurch, dass jeder begleitend zur Trommelbegrüßung noch etwas über sich erzählen konnte.

Begrüßungsritual

Nach der Begrüßungsrunde begann die Aktionsphase. Da die Kinder anfangs sehr schüchtern und ängstlich waren, suchte ich nach einem Spiel, durch das die Kinder den Mut fassen konnten, sich auch mal gegen etwas Bedrohliches zu wehren. So stieß ich auf das Spiel „Peter und der Wolf“. In diesem Spiel stellte ich den bösen, bedrohlichen Wolf dar. Um den Wolf darzustellen, spielte ich auf einer Trommel und näherte mich mit der Trommel langsam den Kindern. Die Kinder saßen alle zusammen in einer Ecke. Zuvor hatte sich jedes Kind ein Instrument ausgesucht. Aufgabe des Spiels war es, den näherkommenden Wolf, was durch immer lauter werdende Trommelschläge ausgedrückt wurde, gemeinsam mit immer lauter werdender Musik zu verjagen. Dieses Spiel machte den Kindern sehr viel Spaß und sie fassten immer mehr Mut, sich meinem lauten Spiel entgegenzustellen. Im Laufe der Zeit äußerten die Kinder ein immer größer werdendes Bedürfnis, sich musikalisch mitteilen zu dürfen. Denn hier konnten sie ihre Bedürfnisse und Wünsche äußern und einbringen.

Spiel „Peter und der Wolf“ – Sich gegen Bedrohliches wehren

Begleitend zu dieser Anfangsphase versuchte ich, die Kinder für ihre Selbst- und Fremdwahrnehmung zu sensibilisieren. Wir begannen mit Improvisationen, die sich folgendermaßen gestalteten: auf ein Signal hin sollten die Kinder laut, leise, allein, alle zusammen etc. spielen.

Zauberrassel

Nach diesen Übungen begann ich verstärkt, die Bedürfnisse der Kinder einzubeziehen. Beispielsweise führte ich eine Rassel namens „Zauberrassel“ ein. Mit dieser Rassel konnten sich die Kinder etwas wünschen, und zwar, was sie alleine oder mit der ganzen Gruppe spielen wollten. Ich gab den Kindern dabei Hilfestellung, indem ich die Auswahl einschränkte und sie fragte, ob sie sich ein bestimmtes Lied, einen Tanz, ein Instrument etc. wünschten. Die Kinder wurden in dieser Phase ausschließlich mit ihnen vertrauten Inhalten konfrontiert.

Die Stunde schloss ich immer mit einem Schlussritual ab. Bei diesem Spiel konnte jedes Kind die Klangschale anspielen und sich diesen Klang mit nach Hause nehmen. Bei diesem Spiel wollten die Kinder sich immer mehrere Klänge mitnehmen, teilweise steckten sie sich den Klang in die Hosentasche, nahmen ihn mit einer Hand in ihr Herz hinein, aßen ihn auf oder verschenkten ihn.

*Schlussritual
„Ich schenke dir
einen Klang“*

Resümierend kann ich sagen, dass die Kinder ein großes Zusammengehörigkeitsgefühl entwickelt haben. Sie fragten immer nach, wenn ein Kind in der Gruppe fehlte. Die Kinder konnten Erfahrungen mit ihren eigenen Wünschen und Bedürfnissen sammeln. Sie wurden auch sehr feinfühlig und fürsorglich gegenüber anderen Gruppenmitgliedern. Besonders über das gemeinsame, oft spontan erfundene Singen, das zum Teil der Spiegel des momentanen Geschehens war, gewannen die Kinder mehr Selbstvertrauen und Selbstbewusstsein. Schließlich entwickelten die Kinder den Mut, auch mit ihrer Stimme zu improvisieren und Melodien und Lieder zu erfinden. Darüber hinaus verbesserte sich auch die verbale Kommunikation in der deutschen Sprache, sowohl im Ausdruck als auch in der Lautstärke.

Im nächsten Kapitel stelle ich zunächst die Kinder der zweiten Gruppe vor. Im Anschluss daran gehe ich auf die musikalisch-therapeutische Arbeit mit diesen Kindern ein. Danach schildere ich kurz die Einzelarbeit mit einem Jungen dieser Gruppe.

Zur Gruppe der Kinder im Alter von 8 bis 12 Jahren gehörten:

Bertu, männlich, 12 Jahre, kommt aus dem Kosovo, Religion: moslemisch, seit ca. 3 Jahren in Deutschland,

Karim, männlich, 10 Jahre, kommt aus dem Kosovo, Religion: moslemisch, seit ca. 3 Jahren in Deutschland,

Ada, weiblich, 11 Jahre, kommt aus dem Kosovo, Religion: moslemisch, seit ca. 5 ½ Jahren in Deutschland

Vito, männlich, 10 Jahre, kommt aus dem Kosovo, Religion: moslemisch, seit ca. 5 ½ Jahren in Deutschland

Anik, weiblich, 8 Jahre, kommt aus dem Iran, Religion: christlich, seit ca. 3 ½ Jahren in Deutschland

Alle Kinder in dieser Gruppe konnten einfache Sätze und Worte in Deutsch sprechen und verstehen. Die Jungen in dieser Gruppe waren in ihrem Verhalten sehr dominant und teilweise auch aggressiv. Ihr Sozialverhalten erschien mir auffällig. So verweigerten sie anfangs ihre Bereitschaft beim gemeinsamen Spielen und Lernen. Oft überschätzten sie auch ihr Können und erklärten, dass sie schon alles könnten. Aber ich hatte den Eindruck, dass sie versuchten, sich durch diese Aussage der Auseinandersetzung mit bestimmten Themen zu entziehen. Ich vermutete, dass der Grund hierfür die Angst sein könnte, ihre „Schwächen“ vor anderen zu zeigen. Die Jungen stritten sich häufig. Streitpunkte dabei waren die hierarchische Struktur der Jungen untereinander. „Wer darf wann im Mittelpunkt stehen? Wer hat das Sagen?“ Durch überzogene Selbstdarstellung versuchte sich jeder als der „Beste“ darzustellen, um die Anerkennung der anderen zu erhalten. Auch fiel mir auf, dass die Jungen fast ständig eine pessimistische, frustrationsreiche Grundhaltung hatten. In ihren schulischen Leistungen waren sie alle drei schwach. Der aktive deutsche Wortschatz der Kinder war verständlich, jedoch auf bestimmte Standardformulierungen mit vielen Kraftausdrücken begrenzt. Das schriftliche Formulieren fiel den Jungen sehr schwer. Auch ihre sprachliche Kommunikation war oft unpräzise und aufgrund falscher, aber lautstarker Betonungen entstanden häufig Missverständnisse, die zu Streitigkeiten führten. Die zwei Mädchen in dieser Gruppe waren sehr zurückhaltend. Sie trauten sich häufig nicht, ihre Wünsche mitzuteilen. Oftmals ordneten sie sich den Wünschen der Jungen unter. Im schulischen Bereich waren die Mädchen sehr ehrgeizig und konnten sich verbal und auch schriftlich verständlich ausdrücken.

Mein Vorhaben in dieser Gruppe war es, erst einmal Vertrauen untereinander entstehen zu lassen, um eine Basis für die Gruppenarbeit zu schaffen. Es war mir wichtig, den Kindern einen Raum ohne Leistungsdruck anzubieten. Hier sollten sie sich spielerisch und musikalisch mit ihrem Erlebten auseinandersetzen und sich auch in der Gruppe mitteilen können. Außerdem sollte der musik-

therapeutische Rahmen es den Kindern ermöglichen, gegenseitige Anerkennung in der Gruppe zu erfahren. Besonders bei den Mädchen war es mir ein Anliegen, dass sie ihren eigenen Wünschen nachgehen, ohne für andere zurückstecken zu müssen.

psychosomatische Beschwerden

Ada litt häufig an psychosomatischen Beschwerden wie Bauchschmerzen, Kopfschmerzen, Schwindel etc. Häufig übernahm sie die Mitverantwortung für die Familie, weil sie zwischen Ärzten, Behörden und ihren Eltern dolmetschte. Dadurch wurde sie zusätzlich mit der unsicheren Lebenssituation und persönlichen Problemen ihrer Eltern konfrontiert. Ada war sehr harmoniebedürftig. Deswegen nahm sie sich oft freiwillig gegenüber ihren drei Geschwistern zurück, um Streit zu vermeiden. In der Schule kam Ada gut mit. Sie war sehr ehrgeizig.

Anik wurde von den anderen Kindern als „fette Kuh“, „Christin“ und „Schweinefleischfresserin“ beschimpft, worunter sie auch litt. In der Schule kam sie gut mit, aber sie hatte dort keine Freunde. In ihrem Verhalten wirkte Anik älter als sie war und sie wollte auch lieber mit älteren Mädchen zusammen sein. Sie sagte, dass sie sich um ihre Mutter Sorgen machte, da die Mutter oft traurig war. Anik wollte ihrer Mutter keine zusätzlichen Sorgen bereiten, deshalb wollte sie gute Schulleistungen erbringen. In ihrer Fein- und Grobmotorik war sie unsicher.

Karim versuchte oft über laute und teils aggressive Selbstdarstellung Anerkennung zu erhalten. Er war sehr leistungsorientiert und darauf bedacht, Erfolge vorzeigen zu können. Bei Misserfolgen war er sehr schnell frustriert. Dann versuchte er zu schummeln. Karim hatte einen großen Bewegungsdrang. Seine Konzentrationsphasen waren kurz. Ich nehme an, dass dies auch damit im Zusammenhang steht, dass Karim Angst davor hat, dass seine „Schwächen“ erkannt werden könnten. Er ließ sich gerne ablenken, wenn ich mit ihm alleine etwas üben wollte.

Bertu war der älteste Junge in der Gruppe. Er hatte das Selbstverständnis, dass jüngere Kinder für ihn etwas tun müssten. In seiner Aussprache wirkte er oft sehr gereizt und aggressiv. Er hatte meist eine bestimmte Vorstellung, wie etwas funktionieren sollte. Von dieser Vorstellung war er dann nur sehr schwer abzubringen.

Vito werde ich an dieser Stelle nicht näher vorstellen, da ich die Arbeit mit ihm weiter unten genauer beschreiben werde.

Musikalisch therapeutische Interaktionen in der Gruppe mit Flüchtlingskindern im Alter von 8 bis 12 Jahren

Inhalt meiner erste Spielangebote an die Gruppe sollte das Experimentieren mit Instrumenten sein. Das Ausprobieren und Entdecken der unterschiedlichen Klänge der Instrumente machte den Kindern auch sehr viel Spaß. Hierbei waren sie sehr neugierig und aufmerksam. Bereits nach kurzer Zeit waren sie jedoch wieder unmotiviert. Als ich zwei größere Trommeln zur Sitzung mitbrachte, wurde das dominante Verhalten der Jungen sehr deutlich. Hier traten zwei Themen der Gruppe in den Vordergrund:

- niedrige Frustrationstoleranz
- die Dominanz der Jungen: Wer darf zuerst anfangen und wer hat Anspruch auf etwas?

Hierzu ein Beispiel:

Als ich die beiden großen Trommeln in die Mitte des Kreises stellte, schlug ich den Kindern vor, dass jeder die Trommeln der Reihe nach ausprobieren könnte. Die Jungen stritten sich in diesem Moment bereits sehr aggressiv und laut um die Trommeln. Als ich Ada aufforderte, sich eine der Trommeln auszusuchen und zu beginnen, wurden die Jungen wütend, schrieten herum und verboten Ada die Trommel zu spielen, die sie sich bereits ausgesucht hatte. Daraufhin erklärte ich den Kindern noch einmal die Spielregel, dass jeder diese Trommeln der Reihe nach spielen dürfte. Immer noch waren die Jungen unzufrieden und verärgert. Ich ermutigte Ada, die ausgesuchte Trommel zu behalten und zu spielen. Nach kurzem Zögern tat sie dies und trommelte. Nachdem Ada mit dem Trommeln begonnen hatte, wurden die Jungen ruhiger. Zufrieden waren sie erst, als sie selbst an die Reihe kamen und spielen konnten.

Ich hatte den Eindruck, dass die Kinder zuerst meine Spielanweisung nicht verstanden hatten. Vermutlich hatten die Kinder Angst, ihr gewünschtes Instrument nicht zu bekommen. Deshalb empfanden die Jungen vermutlich große Frustration, die sie in Form von lauten Beschimpfungen, „Nie wieder hierher zu kommen!“ und Drohungen das Spiel abubrechen, abbauten. Bedingt durch die niedrige Frustrationstoleranz der Jungen entstanden sehr schnell lautstarke und aggressive

Streit um das Spiel auf der großen Trommel

Beschimpfungen und Streitigkeiten. Die Mädchen waren während des Spielens sehr zurückhaltend und wirkten auf mich unmotiviert, da sie sich wahrscheinlich im Gegensatz zu den Jungen nicht traute, ihre Wünsche oder Frustrationen zu äußern.

Durch diese Situation wurde für mich erkennbar, wie schwierig es für die Jungen ist, sich hier in Deutschland angemessen mit Frustrationen auseinander zu setzen, ohne wieder erneut auf aggressive und frustrierende Situationen zu. Es war mir aber in diesem Fall wichtig, gegen die Widerstände der Jungen anzugehen und auch die Mädchen stärker in das Spiel einzubeziehen. Zudem wollte ich die Frustration der Jungen auflösen, indem wir das Spiel zu Ende spielten und die Jungen noch ihr erwünschtes Instrument spielen durften.

Im weiteren Gruppenverlauf nahmen die zwei „neuen“ Trommeln eine zentrale Bedeutung ein. Aus diesem Grund bot ich den Kindern einige Trommelspiele an. Es war mit den Kindern nicht möglich, gleichzeitig zu spielen, da sie sich weigerten die „älteren“ Trommeln einzubeziehen. Jedes Kind wollte zunächst eine der beiden „neuen“, großen Trommeln spielen. Trotz des Hinweises, dass wir die Instrumente untereinander tauschen werden, blieben die Kinder beharrlich. Deswegen ließ ich die großen Trommeln in der Runde wandern, so dass jeder einmal auf den „neuen“ Trommeln spielen konnte. Dies machte den Kindern viel Freude. Die Kinder spielten unterschiedliche Rhythmen auf den Trommeln. Dabei entdeckten sie plötzlich, dass die „älteren“, kleineren Trommeln, die sie zunächst außer acht gelassen hatten, auch interessant klangen. Daraufhin waren die Kinder sehr interessiert, aktiv und bezogen alle Trommeln in ihr Spiel ein. Nach kurzer Zeit waren sie jedoch wieder unkonzentriert und frustriert.

Aus diesem Grunde brachte ich eine neue Spielidee hervor. Ich schlug ihnen folgendes Spiel vor: Jedes Kind sollte „seinen“ Rhythmus den anderen Kindern in der Gruppe vorspielen. Anschließend sollten die anderen Kinder das rhythmische Spiel aufnehmen und nachspielen. Dieses Spiel sollte in einer bestimmten Reihenfolge durchgeführt werden. Bei der Umsetzung des Spieles fiel es den Kindern sehr schwer, das Spiel der anderen aufzunehmen und umzusetzen. Da die Kinder beim Nachspielen des vorgegebenen Rhythmus' ständig vom Vorspielenden korrigiert wurden, verloren sie bald die Motivation. Jedes Kind war beim Spielen davon überzeugt, dass sein Rhythmus der „beste“ sei.

Ich hatte den Eindruck, dass für die Kinder das eigene rhythmische Experimentieren reizvoller war. Während des Experimentierens mit ihrem eigenen rhythmischen Spiel waren sie sehr begeistert darüber, wie unterschiedlich sie sich ausdrücken konnten. Da die Kinder mit ihrem eigenen Rhythmus, im übertragenem Sinne mit ihrem eigenen Selbstaussdruck beschäftigt waren, wollten sie wahrscheinlich zuerst einmal diesen festhalten, statt sich für das Spiel der anderen zu öffnen. Darum konnten und wollten sie wahrscheinlich das Spiel der anderen nicht aufnehmen. Die Gruppenatmosphäre war in dieser Phase sehr gereizt. Das Lachen der Kinder wurde von anderen als Auslachen interpretiert. Die Kinder waren empfindlich, sie bezogen sehr schnell Geschehnisse von außen auf sich selbst. Versuche, die Frustration zu thematisieren, lehnten die Kinder ab. Es erschien mir jedoch spezifisch für diese Gruppe, dass sie nach kurzer, freudiger Experimentierphase immer wieder in ihre negative frustrierende Grundhaltung zurückfielen.

In der weiteren Arbeit schlug ich dann Spiele vor, bei denen auch andere Instrumente als wichtiges Spielelement einbezogen wurden. Bei dem Spiel „Gewitter“ konnten die Kinder positive Erfahrungen sammeln, nachdem anfängliche Widerstände gegen das Spiel aufgelöst wurden. Hier war es meine Intention die Neugier der Kinder zu wecken, indem ich neue Instrumente, wie z.B. ein Drehrohr (als pfeifender Wind), große Pappen (als Donner), einen Regenmacher (als Regen), mitbrachte. Zudem wollte ich über die Auseinandersetzung mit neuen Instrumenten und einer neuen Spielidee, die Motivation der Kinder, gemeinsam zu agieren, steigern. Mir war es nach wie vor wichtig, einerseits den Selbstaussdruck der Kinder anzuregen und andererseits die Eigen- und die Fremdwahrnehmung zu schulen. Ich brachte einen Kassettenrecorder mit, um das Gewitterspiel aufnehmen zu können und es dann den Kindern vorzuspielen. Zuerst besprachen wir, wie ein Gewitter zustande kommt, und dann stellte ich die neuen Instrumente vor. Die Kinder äußerten, „dass ein Gewitter erst ganz leise beginnt und noch entfernt ist, dann immer lauter wird bis zum Höhepunkt, wenn es sich direkt über den Menschen befindet. Zuletzt klingt das Gewitter langsam wieder ab.“ Danach verteilte ich mit den Kindern die Rollen Blitz, Donner, Regen. Dabei machte ich sie darauf aufmerksam, dass sie ihre Instrumente in einem weiteren Spiel tauschen könnten. Nach der Wahl der Instrumente begannen die Kinder zu spielen und äußerten währenddessen bald ihre Unzufriedenheit über die laute Spielweise der anderen Gruppenmitglieder. Denn jeder wollte der Lauteste sein. Die Kinder waren mit ihrem Spiel unzufrieden. Sie wollten das Spiel sogar mitten „im Herausziehen des Gewitters“ abbrechen, doch dann setzten sie das Spiel - von mir angespornt - fort.

Trommelspiele

Zwischen Motivation und Frustration

„Gewitter“

Danach legten sie enttäuscht ihre Instrumente nieder. Danach spielte ich den Kindern ihr Gewitterspiel auf dem Kassettenrecorder vor. Als die Kinder sich selbst spielen hörten, wurden sie ganz aufmerksam. Sie waren erstaunt, ihr eigenes und das Spiel der anderen zu hören und wiederzuerkennen. Sie lachten und staunten.

*Tonaufzeichnung
als Einstieg in
die Reflexion des
eigenen Spiels*

Für die Gruppe war dies die erste Reflexion ihres gemeinsamen Musizierens. Ihre Befürchtung, nicht laut genug zu spielen, um gehört zu werden, bewies die Kassettenaufnahme als unbegründet. Im Gegenteil, ihr lautes wildes Musizieren und Brüllen wurde genauso wie das leise Spielen durch die Tonbandaufnahme gut hörbar. Die Kinder konnten ihr Spiel, und damit einen Teil ihres Selbstausdruckes, mittels der Bandaufnahme wahrnehmen. Ich hatte den Eindruck, dass die Kinder mit dem Spiel symbolisch ein Gewitter durchlebten und nach Beendigung des Musizierens erfuhren, dass die Sonne wieder scheint.

*Das Spiel
„Spielphase und
Pause“*

Mein nächste Intention für die Gruppe war es neben der Förderung der Eigenaktivität und Selbstwahrnehmung, den Kindern ein Spiel anzubieten, bei dem sie aufeinander hören sollten, ohne Konkurrenzängste empfinden zu müssen. Dazu führte ich das Spiel „Spielphase und Pause“ ein. Inhalt des Spieles ist es, dass jeder für sich frei improvisieren kann. Eingerahmt wird diese freie Improvisation in die Vorgabe, dass der Beginn und das Ende des Musizierens, jeweils von einem einzelnen Spieler vorgegeben wird. Beginnt oder hört ein Spieler auf zu musizieren, greifen die anderen diesen Impuls auf und folgen ihm. In der Spielzeit dazwischen kann jeder nach Belieben, z.B. laut und leise, schnell und langsam, spielen. Dieses Spiel kann dann in mehreren Spielphasen wiederholt werden. Die Kinder entwickelten aus diesem Spiel ein Wetttrommeln und Reaktionsspiel. Ihr Spiel nannten sie: „Wer hört zuerst auf?“ Die Kinder hatten aus dem ursprünglichen Spiel ein Konkurrenzspiel gemacht, bei dem der Spieler gewinnt, der zuerst zu spielen aufhört. In ihrem Spiel waren sie sehr konzentriert und hatten viel Freude dabei. Auch konnten sie sich kleine Erfolgserlebnisse verschaffen, wenn sie schneller reagierten. Die Frustrationserlebnisse der Kinder waren dabei sehr gering, da jeder den Ehrgeiz entwickelte beim nächsten Versuch schneller zu sein.

*Instrumente ra-
ten und Rechen-
spiele auf der
Trommel*

Mit diesem Spiel begann eine kreative und konstruktive Phase in der Gruppe. Ich griff den Wettkampfcharakter auf und bot den Kindern Ratespiele an und fragte beispielsweise, wie oft ich auf die Trommel geschlagen habe. Die Kinder sollten dabei versuchen, die Anzahl der Schläge herauszuhören und zu zählen. Auch führte ich mit den Kindern Rechenspiele durch. Dabei addierten oder subtrahierten die Kinder die geklopften Schläge. Ein anderes Spiel, das die Kinder sehr interessiert und konzentriert mitspielten, war das „Instrumente raten“. Dabei bekam jeweils ein Kind die Augen verbunden und sollte die von den anderen Kindern vorgespielten Instrumente heraushören. Durch das Ausblenden bestimmter Sinne wurden die Kinder plötzlich sehr sensibel und aufmerksam für ihre Selbst- und Fremdwahrnehmung. Durch diese Erfahrungen wurden die Kinder plötzlich viel ruhiger und konnten viel freundlicher miteinander umgehen. Auch ihre Konzentrationsdauer verbesserte sich.

*Vertrauensspiel
„Führen und
Führen lassen“*

Nach diesen Spielsequenzen folgte ein Vertrauensspiel „Führen und Führen lassen“. Ich forderte die Kinder auf, sich einen Partner zu suchen. Ein Spieler bekam die Augen verbunden und folgte dem Ton des Triangels, der von seinem Partner gespielt wurde, „blind“. Dabei waren die Kinder sehr vorsichtig im Umgang miteinander, und es entstand ein Vertrauensverhältnis zwischen den Partnern, welches den Kindern über ein anschließendes Gespräch nochmals bewusster wurde. Ich hatte außerdem den Eindruck, dass Klarheit und Akzeptanz über die Spielregeln bestand. Für mich war das entstandene Vertrauen auch der Ausdruck des gegenseitigen Akzeptanz. Kein Mitspieler hatte vor und während des Spieles Angst oder Frustration geäußert. Die Kinder wirkten dabei sehr ausgeglichen, konzentriert und interessiert.

Malen nach Musik

Einen weiteren Schwerpunkt stellte das Malen nach Musik dar. Hierüber erfuhren die Kinder eine neue Form des Miteinander. Sie konnten sich auch in Gegenwart ihrer vorherigen Konkurrenten öffnen und ihre Bedürfnisse und Wünsche mitteilen. Während des Musikmalens erlebten sie einen Schutzraum, in dem sie ihre Angriffs- und Verteidigungshaltung nicht brauchten und somit abstreifen konnten. Die Kinder tauschten untereinander alle Malutensilien ohne Streit aus. Das Malen machte den Kindern so viel Spaß, dass sie gar nicht mehr aufhören wollten. Die Kinder verbrachten teilweise bis zu einer Stunde konzentriert mit dem Musikmalen zu. Dabei öffneten sich die Kinder auch für intimere Empfindungen und Gespräche. Ein ansonsten „egozentrischer“ Junge äußerte beispielsweise, dass ihm die Bilder der Mädchen gut gefallen würden und er sich wünschen würde, auch so gut malen zu können. Eines der Mädchen, das zuvor von ihm oft geärgert wurde, freute sich sehr über seine Äußerung und gab ihm ein Lob zurück. Darüber war dieser Junge über-

rascht und erfreut.

Die gemalten Bilder der Kinder waren meistens gegenständlicher Art, d.h. sie malten Häuser, Gärten mit Blumen und Flaggen ihrer Heimat und von Deutschland. Im Laufe des Musikmalens veränderten sich die Bilder. Sie wurden bunter und bekamen Verzierungen, wie Herzen und Wellen etc.. Durch die Aufgabe, ein eigenes „Konzert“ zu malen und diese Bilder dann musikalisch darzustellen, begannen die Kinder auch mit dem abstrakteren Malen und äußerten sich damit auch intuitiver und emotionaler. Dadurch kamen sie zum Ausdruck ihrer Gefühle, statt wie bei den zuvor gemalten Bildern lediglich auf „richtiges, schönes“ (gegenständliches) Malen Wert zu legen.

Ein eigenes Konzert malen – graphische Notation

In den letzten Gruppensitzungen arbeitete ich mit den Kindern zu dem Thema „Gefühle und Gefühlsäußerungen“. Meine Absicht hierbei war, dass die Kinder die Möglichkeit haben sollten, zunächst allgemein unterschiedliche Gefühle differenzieren zu können. Im Anschluss daran wollte ich auch die Gefühle der Kinder einbeziehen.

Gefühle und Gefühlsäußerungen

Ich begann mit dem Kindern zunächst einmal über Gefühle zu sprechen. Dazu verwendete ich von mir selbst und später auch von den Kindern gemalte Gesichter, die bestimmte Gefühle widerspiegeln sollten. Im Anschluss daran wollte ich mit den Kindern ein Ratespiel durchführen. Die Aufgabe hierbei war, die Gefühle und Gefühlsäußerungen musikalisch darzustellen. Dazu sollten die gemalten Bilder bzw. das entsprechende Wort auf der Rückseite des Bildes helfen, sich für ein Gefühl oder eine Gefühlsäußerung zu entscheiden. Bei diesem Spiel verließ zunächst immer ein Kind den Raum. Die übrigen Kinder suchten sich ein Bild mit einem Gefühl oder einer Gefühlsäußerung aus. Wenn das ratende Kind wieder herein kam, war das Bild abgedeckt und die übrigen Kinder spielten eine entsprechende Improvisation dazu. Das ratende Kind gab seine Einschätzung zu dem Gespielten ab und deckte das dargestellte Bild selbst auf. Den Kindern machte dieses Spiel viel Freude und sie waren engagiert dabei. Schon bei den vorbereitenden Gesprächen über Gefühle erzählten die Kinder nach und nach viele Beispiele aus ihrem Alltag. So konnte jedes Kind ein Beispiel schildern, wann es „Angst“ hatte. Etwas Mut brauchten die Kinder, um sich über „Neid“ zu äußern. Als jedoch ein Kind über Neid zu erzählen begann, teilten sich auch die anderen mit. Sie vertrauten der Gruppe Beispiele, wie neidisch auf die Hose der Schwester oder die Kleidung der anderen Kinder sein, an. Ich hatte dabei den Eindruck, dass sie überrascht waren, dass jeder von ihnen Neid erlebt hatte. Die Kinder gewannen im Verlaufe des Spieles immer mehr Mut, zu ihren Gefühlen und Gefühlsäußerungen zu stehen. Über diese Arbeit erfuhren die Kinder ein neues Bewusstsein, und zwar, dass sie im Erleben von Gefühlen und Gefühlsäußerungen nicht alleine sind, sondern dass andere Kinder diese auch kennen. Auch nach Beendigung der Arbeit habe ich beobachtet, dass einige Kinder der Gruppe ihre Gefühle zu bestimmten Situationen benennen konnten, was ihnen anfangs noch nicht möglich war.

In der ersten Phase beschäftigten sich die Kinder mit folgenden Gefühlen und Gefühlsäußerungen Fröhlichkeit und Wut.

In den späteren Phasen auch mit Angst, Erschrecken, Launenhaftigkeit, Langeweile, Schüchternheit, Aufgeregtheit, Beleidigt Sein, Neid, Eifersucht.

Häufig hatte ich im Verlauf der ersten Hälfte der Gruppenarbeit den Eindruck, dass die Kinder erwarteten, von mir unterhalten und aufgemuntert zu werden. Die Kinder machten mir Schuldzuweisungen und versuchten mich für ihre schlechte Grundstimmung verantwortlich zu machen. Da es ihnen wahrscheinlich ansonsten nicht möglich war ihre Frustration herauszulassen, taten sie es in den gemeinsamen Sitzungen. Einerseits tolerierte ich ihre



Fröhlichkeit (Ada, 11 Jahre)



Wut (Anik, 8 Jahre)



Traurigkeit (Vito, 10 Jahre)

Reflexion über die Arbeit mit den älteren Flüchtlingskindern

Frustration, andererseits setzten sich die Kinder über die musiktherapeutischen Interaktionen damit auseinander. Während der musiktherapeutischen Arbeit war es mir ein Anliegen, die Bedürfnisse der Kinder anzusprechen und ihnen auch die Verantwortung für ihr tun deutlich zu machen. Zum einen versuchte ich den Kindern die Entscheidung zu überlassen, ob sie bei einem bestimmten Spiel mitspielen wollten. Andererseits hielt ich es auch für wichtig, ein begonnenes Spiel zu Ende zu bringen. Denn oftmals machten die Kinder im Nachhinein die Erfahrung, dass es ihnen doch gut gefiel, mit der Gruppe etwas gemeinsames zu machen. In einigen Fällen ging ich gegen die anfänglich negativen Äußerungen der Kinder an und forderte sie auf, sich auf eine neue Erfahrung einzulassen und es doch auszuprobieren.

Inneres Offensein und sich wieder verschließen In einer weiteren Sitzung, die wie üblich im hinteren Zimmer stattfand, habe ich den Wunsch der Kinder, zum Abschied kurz im vorderen Zimmer ein Rate- oder Tischspiel (Dauer ca. zehn Minuten) zu machen, respektiert. Erst nach mehrmaligem Drängen der Kinder, diese Spielzeit von zehn Minuten regelmäßig zu berücksichtigen, erkannte ich, dass der Übergang von dem hinteren zum vorderem Zimmer ein sehr wichtiger Bestandteil ihres inneren Prozesses war. Im hinterem Zimmer, dem Musikzimmer, öffneten sich die Kinder und wurden so auch angreifbar und verletzlich. Um diesen inneren Zustand schließen zu können, brauchten die Kinder noch einen Übergang, nämlich das vordere Zimmer. Erst dann konnten sie wieder nach draußen, zurück ins Wohnheim, gehen.

Arbeitsergebnisse: Verbesserung des Sozialverhaltens, Steigerung von Konzentrationsfähigkeit, Frustrationstoleranz, Vertrauen und differenzierterer sprachlicher Ausdruck Insgesamt konnte ich beobachten, dass die Kinder im Verlauf der Arbeit in ihrem sozialen Verhalten ausgeglichener, ruhiger, konstruktiver und aktiver wurden. Sie zeigten höher Frustrationstoleranz und eine bessere Konzentrationsfähigkeit. Auch sind die Kinder inzwischen in der Lage, differenzierter über ihre Gefühle und auch bei Konfliktsituationen zu sprechen. Sie begegnen und setzen sich teilweise mit ihren Ängsten und Wünschen auseinander. Durch das Musikmalen, kamen die Kinder mit ihren empfindsamen und verständnisvollen Seiten in Kontakt. Die Kinder erlebten ein gegenseitiges Öffnen und Annehmen.

In meiner Arbeit mit dieser Gruppe begegnete ich dem Gruppenphasenmodell nach Petzold. Das Modell ist nicht als streng zeitliche Aufeinanderfolge gedacht. Die nachfolgend aufgeführte Phasen fand ich auch in der Arbeit mit dieser Kindergruppe wieder: Petzold grenzte vier Phasen voneinander ab. Diese Phasen lassen sich auch in dem zuvor von H. Kapteina entworfenen Modell „Entwicklungsphasen der Gruppenimprovisation“ wiederfinden.

Gruppenphasenmodell nach Petzold:⁶

- Phasen der Gruppenentwicklung*
1. Initialphase (Aufbau einer vertrauensvollen tragbaren Beziehung)
 2. Aktionsphase (Die musikalische Kommunikation tritt in den Vordergrund)
 3. Integrative Phase (Reflexion des musikalischen Geschehens)
 4. Phase der Neuorientierung (Ableitung neuer Konsequenzen für den Alltag)

Entwicklungsphasen der Gruppenimprovisation nach Kapteina:⁷

1. Chaotische Phase
 - Faszination, Aufforderungsimpuls der Instrumente
 - Handhabungen werden erprobt damit auch verlorengangenen Mög-

⁶vgl. Rahm, D., Gestaltberatung, S. 124 ff.

⁷vgl. Kapteina, H., Gruppenimprovisation, eine musikpädagogische Methode, S. 253

- lichkeiten des Ausdrucks
- Imitation von Vorbildern; äußere Heterogenität; alle spielen gleichzeitig, ohne Bezug aufeinander zu nehmen
 - Beschwerden der leise spielenden Kinder, sie fühlen sich nicht gehört
 - Wunsch nach kontrolliertem Musizieren, Hilfesuche an den Therapeuten
 - Konkurrenzkampf: jeder Spieler will der Lauteste sein
2. Differenzierungs-Phase:
- demokratischer werdend
 - starkes Bedürfnis nach Spielregeln, teils von Klienten/Therapeuten
 - Gefahr des Konsumierens vorgefertigter Spielregeln, kein kritischer Umgang mit Regeln und Verbindlichkeiten (unverbindliches belustigendes Gesellschaftsspiel)
 - Ziel: Erkennen und formulieren eigener Bedürfnisse, sich einbringen und durchsetzen
 - Abbilden der realen Verhältnisse der einzelnen Individuen, in der Gruppe untereinander und in der Gesellschaft
3. Kommunikative Phase:
- gewonnene Fertigkeiten werden erprobt
 - Bedürfnis nach ästhetischen, sinnlichen Genuss
 - Einsatz von bildnerischen, tänzerischen und anderen ästhetischen Ausdrucksformen
 - Verfeinerung des Ausdrucksmittel in musikalischer Kommunikation

Vito war in seinem sozialen Verhalten am auffälligsten. Er versuchte ständig, mittels seines aggressiven und selbstdarstellerischen Auftretens im Mittelpunkt zu stehen. Allerdings erhielt er meistens eine ablehnende Reaktion auf sein Verhalten. Im Zusammensein mit anderen Kindern spielte er oft den Helden, der alles kann. Andererseits spielte er auch gerne den „Schwerverletzten“ oder „Toten“ und simulierte dies, indem er sich einfach zu Boden fallen ließ.

Vito hatte bereits zweimal die Schule gewechselt. Dabei wurde er einmal der Schule verwiesen aufgrund seines aggressiven Verhaltens gegenüber den Mitschülern und Lehrern. Er wurde zwei Jahre zurückgestuft, so dass er seinen Klassenkameraden körperlich überlegen ist. In seinen schulischen Leistungen ist er sehr schwach und versetzungsgefährdet. In der Schule hat er keine Freunde und wird wegen seines Verhaltens oft aus der Klassengemeinschaft ausgegrenzt. Zudem hatte er eine sehr geringe Konzentrationsfähigkeit, niedrige Frustrationstoleranz und ist sehr schnell in seinem Stolz verletzt. Vito besitzt Sprachkenntnisse in Deutsch. Jedoch drückt er sich durch seine unkorrekte Betonung oft missverständlich aus. Eine Frage kann deshalb schnell als Aufforderung oder Drohung verstanden werden.

Aus diesen Gründen bot ich Vito zusätzlich zur musiktherapeutischen Gruppenarbeit für ein dreiviertel Jahr eine Einzelarbeit an, in der er sich mehr Raum und Aufmerksamkeit nehmen konnte. In der Gruppe stieg Vito häufig aus dem geplanten Spiel aus und legte sich auf die Matte. Dabei verhielt er sich so, als ob ihm schlecht sei, schwindelig oder er keine Luft mehr bekommen würde. Diese Verhaltensweise von Vito kannte ich auch aus der Sprachförderung. Als ich anfangs mit Aufmerksamkeit auf dieses Verhalten reagierte, stand er meistens plötzlich auf, und lachte lauthals und meinte, er habe mich reingelegt. Seine Versuche sich auszugrenzen ließ ich zu, während ich ansonsten sein Verhalten ignorierte. Nach einigem Verweilen auf der Matte, währenddessen er die anderen Kinder beobachtete, kam er immer wieder zur Gruppe zurück. Davon unabhängig klagte Vito aber auch sonst häufig über psychosomatische Beschwerden wie Bauschmerzen, Kopfschmerzen, Übelkeit etc.

*Einzelarbeit mit
Vito*

*Symbolische
Darstellung des
zukünftigen Le-
bensweges*

Zu Beginn unserer Arbeit war Vito sehr motiviert und erfreut, alleine mit mir arbeiten zu können. Erst ließ ich ihn mit den Instrumenten experimentieren. Dies machte ihm auch viel Freude. Doch bald kam seine pessimistische Grundstimmung zurück.

Ich führte die Arbeit mit einer symbolischen Darstellung seines weiteren Lebensweges fort. Bei diesem Weg sollten seine Bedürfnisse und Wünsche ihm Vordergrund stehen. Diesen Weg begann er auch mit mir gemeinsam aufzubauen. Dabei richteten wir Stationen ein, die Vito mit bestimmten Instrumenten und einigen Medien wie Tüchern, Seilen, Kerzen etc. markierte. An diesen Stationen konnte er nach Belieben verweilen. Bei diesem Spiel machte er es sich zur Aufgabe, alle Stationen zu besuchen. Dabei war er auch neugierig und freudig. Er verbrachte an einigen Stationen mehr Zeit, da ihm nach seiner Äußerung diese Plätze besonders gefielen.

*Mutmache-
schichte*

In den weiteren Sitzungen erzählte Vito von seinen Schwierigkeiten in der Schule. Hierbei wirkte er auf mich mutlos und meinte, nicht mehr alleine mit seinen Schwierigkeiten umgehen zu können. Mit einer musikalisch dargestellten Phantasiegeschichte wollte ich Vito Mut machen und zeigen, dass man trotz Hindernissen zum erwünschten Ziel gelangen kann.

In dieser Geschichte wollte ein Junge einen Berg besteigen, um für seine kranke Mutter Heilkräuter zu holen. Diesen Berg bestieg der Junge, obwohl ihn alle Dorfbewohner auslachten und glaubten, dass er niemals den Berg besteigen könnte. Schon beim Vorstellen der Geschichte sagte Vito, dass er den Jungen namens Jeri kennen würde. Vito konnte sich sofort mit Jeri, dem Helden der Geschichte, identifizieren. Im Verlauf der Geschichte traf der Junge Jeri auf viele Hindernisse bei seinem Weg zur Bergbesteigung. Diese Hindernisse stellten wir über das Spielen unterschiedlicher Musikinstrumente dar. Doch kurz vor dem Ziel, am letzten Hindernis bevor Jeri die Heilkräuter mitnehmen konnte, steigt Vito abrupt aus der Geschichte aus. Plötzlich fordert Vito mich auf, mit der Klassenlehrerin zu sprechen, damit er doch auf die Klassenfahrt mitfahren darf. Nach einem Gespräch darüber, versuchte ich Vito zu motivieren, die Geschichte mit Jeri zu Ende zu spielen. Vito wollte aber nicht mehr so tief wie zuvor in die Geschichte einsteigen. Vito sagt, dass der Junge es schaffen würde und dann würde die Mutter wieder gesunden. Mit dieser Aussage räumte sich Vito alle Hindernisse aus dem Weg.

*Konfliktsituatio-
nen*

Im Verlauf der Arbeit forderte Vito immer mehr Aufmerksamkeit über die Einzelstunden hinaus. Vito verlangte von mir, dass ich seine Probleme in der Schule lösen sollte und er machte mich sowohl für seine Schwierigkeiten im schulischen als auch im sozialen Bereich verantwortlich. Ich versuchte, ihm Mut zu machen und bot ihm meine Unterstützung an. Ich führte vermittelnde Gespräche mit seinen Lehrern und Eltern. Auch wies ich ihn darauf hin, dass er in der Schule darauf achten sollte, dass er keinen „Ärger“ mehr bekam. Vito sah sich jedoch meistens als Opfer, das ohne eigenes Verschulden in Streitigkeiten hineingeriet, sich nur verteidigte und von den andere Kinder provoziert wurde.

Diese Konfliktsituationen stellten wir über das Spielen unterschiedlicher Musikinstrumente dar. Dabei bekam jede an den Konflikten beteiligte Person ein entsprechendes Instrument zugeordnet und wurde von Vito gespielt. Hier erlebte Vito auch die entsprechenden Gefühle der beteiligten Personen. In diesen Situationen forderte ich Vito auf, die Gefühle zu beschreiben, was er auch machte. Bei dem Spiel „Andere Provozieren mich“ nahm ich die Rolle des Provokateurs ein.

*Rollenspiel:
„andere provo-
zieren mich!“*

Vito gewann beim Hineinschlüpfen in andere Rollen mehr Aufschluss über die Zusammenhänge der Streitigkeiten mit den Schulkameraden und dem Verhalten der Lehrer und Lehrerinnen. Letztlich gewann er die Einsicht, dass sein Verhalten von den anderen als provozierend aufgefasst werden konnte. Nach einiger Zeit wurde Vito mir gegenüber misstrauisch. Er lehnte die Spielangebote meinerseits ab. Falls er sich doch entschied mitzumachen, wollte er meist nicht mehr aufhören.

*rhythmisches
Malen von Kleis-
terbildern*

Ein Beispiel hierzu ist das rhythmische Malen eines Kleisterbildes. Erst war ihm die Vorstellung mit Kleister und Farbe nach Musik zu malen unangenehm. Als er dann malte, gefiel es ihm so gut, dass er nicht mehr aufhören wollte. Meine Absicht bei dieser Übung war es, Vito die Erfahrung zu vermitteln, seinen rhythmischen Impulsen und Gefühlen folgen und vertrauen zu können. Denn mir schien es, als ob er seine Probleme ausschließlich über den Kopf lösen wollte, und so den emotionalen Ausdruck der Gefühle vernachlässigte. Abgesehen von heftigen Aggressionen als emotionale Äußerungen.

Widerstand

Teilweise wollte Vito, wenn ich ihn zur Einzelförderung abholte, auch nicht mehr kommen. Einmal fragte mich Vito, ob ich wirklich wollte, dass er mit zur Einzelförderung komme. In solchen Situationen sprach ich ihm motivierend zu und wollte ihn davon überzeugen doch mitzukommen. Oftmals kam er dann nur missmutig mit. Wenn er dann aber in die Arbeit vertieft war, wollte er am Ende der Sitzung häufig nicht mehr gehen und forderte von mir eine Verlängerung. Ich hatte aller-

dings den Eindruck, dass es für Vito wichtig war zu lernen, festgelegte Absprachen zu akzeptieren. Deshalb gab ich ihm keine zeitliche Verlängerung. Da ich mit ihm im hinteren Zimmer arbeitete, ging ich mit ihm für die letzten zehn bis fünfzehn Minuten in das vordere Zimmer. Hier konnte er sich langsam verabschieden. Des weiteren gab ich ihm ca. fünf Minuten vor Schluss immer noch mal Bescheid, damit er sich leichter auf das Ende einstellen konnte.

Vito wurde immer fordernder. Er akzeptierte nicht mehr, wenn ich ihm zu verstehen gab, dass ich für ihn nicht alle seine Probleme in der Schule lösen könne. Er gab größtenteils seine Verantwortung an mich ab und drohte mir, wenn ich für ihn dies oder jenes nicht täte, dann würde er sich über mich beschweren oder nie wieder zu mir kommen. Bei dem darauf folgenden Trommelspiel „Ja/Nein“ wich er jedoch einer Konfrontation mit mir immer wieder aus. Bei diesem Spiel trommelten wir gemeinsam und stellten uns dabei vor, wir würden durch die Stadt spazieren gehen. Dabei durfte jeder seine Wünsche mitteilen, wohin er gerne ginge. In diesem Spiel wollte Vito Pizza essen gehen. Darauf antwortete ich ihm mit einem heftigen Trommelschlag: „Nein“, ich hätte keine Lust dazu. Statt auf seinem Wunsch zu bestehen, machte Vito mir immer wieder Vorschläge, wohin wir statt dessen gehen könnten.

Vereinnahmung

*Mit dem „Nein“
umgehen*

Vito weigerte sich, aktiv Musik zu machen. Deswegen bot ich ihm eine Entspannungsübung an. Dabei legte er sich hin und lauschte seiner Lieblingsmusik. Nach dieser Übung sprach er wieder über seine Probleme in der Schule. Er sei doch bemüht, keinen Ärger zu bekommen, aber immer wieder würden die anderen Kinder ihn provozieren. Weiter sagte er, dass ihm keiner mehr glauben und keiner ihn mögen würde. Darüber war Vito traurig und wirkte verzweifelt. Vito erlebte sich in dieser Situation als Opfer. Durch die ruhige Atmosphäre im Gruppenraum wurde er auch mit seinen Ängsten konfrontiert. Er berichtete von einem Angsttraum. In diesem Traum, wurde er in der Schule ausgelacht, weil er „sitzen geblieben“ war. Vito erlebte sich in dieser Sitzung als ganz allein und hilflos. Er teilte mir seine Überlegungen mit, von zuhause wegzulaufen, falls er „sitzen bleiben“ würde. Dies würde er auch tun, trotz seiner großen Angst alleine zu sein.

*Musikhören und
über Ängste re-
den*

In den darauffolgenden Sitzungen führte ich mit Vito eine Klangmassage mit einem Gong durch. Dabei schlug ich behutsam den Gong an und bewegte ihn langsam von Vito's Füßen zu seinem Oberkörper. Zuerst war er entspannt und lag auf einer Matte mit dem Rücken zum Boden. Plötzlich legte er sich auf den Bauch und trat mit seinen Füßen gegen die Matte. Dabei äußerte er mehrmals: „Du Saukerl...!“ Dann springt er plötzlich auf, verlässt den Raum und geht in das vordere Zimmer. Dort stellt er sich ans Fenster und beginnt von dem Vogelneest auf dem Baum zu berichten. Als ich ihn auf sein Erlebnis hin ansprach, wollte er nicht darüber sprechen, denn es sei: „eklig gewesen!“ Doch dann berichtete er kurz, dass er von einem Mopedfahrer, der ihn häufig verfolgte, geträumt hätte. Vito wollte nicht mehr ins Musikzimmer gehen. Nachdem ich das Musikzimmer schnell umgeräumt hatte, lud ich ihn nochmals dorthin ein, damit wir die Sitzung abschließen konnten. Er kam daraufhin herein und schaute sich nochmals im Zimmer um, während ich die Trommel holte, um die Sitzung mit einem Trommelspiel abzuschließen.

*Klangmassage
und
Konfrontation
mit Ekel*

Nach diesem Erlebnis wollte Vito keine Entspannungsreisen mehr machen. Dennoch hatte er nach wie vor Interesse, mit der Trommel zu arbeiten. Wir experimentierten mit verschiedenen Rhythmen und ich zeigte ihm einige Rhythmen auf der Trommel, die er dann einübte. Mit diesem letzten Angebot habe ich die Einzelförderung mit Vito abgeschlossen.

Vito begegnete in der Einzelförderung seinen unterschiedlichen, zum Teil ambivalenten Gefühlen. Er zeigte sich in seinem Verhalten zeitweise gespalten:

*Reflexion über
die Arbeit mit
Vito*

- Vito nahm sich als Held wahr, der alles kann und über allem steht. Er verweigerte in diesem Zusammenhang häufig seine Teilnahme an Gruppenaktivitäten. Er wurde aggressiv, überheblich, ärgerte und demütigte die anderen Kinder.
- Er zeigte seine Ängstlichkeit. Er traute sich nicht alleine im Dunkeln nach Hause, fühlte sich einsam und hilflos als Opfer.

In diesem Zusammenhang habe ich versucht, ihm über das musikalische Erleben die Verantwortung für sein Verhalten bewusster zu machen. Einerseits versuchte ich seine Persönlichkeit zu stärken, indem ich es ihm ermöglichte, sich mit seinen Wünschen und seinem weiteren Weg auseinander zu setzen. Andererseits wollte ich ihn in andere Rollen schlüpfen lassen. Vito konnte dadurch realistischere Be-

Neue Verhaltensweisen ausprobieren

züge zu seinen Streitereien in der Schule erfahren. Es wurde ihm möglich, sich nicht nur als Opfer wahrzunehmen, sondern er erkannte auch, dass andere Beteiligte oft auch über bestimmte Situationen zum Opfer wurden und unbedacht in Streitigkeiten hineingerieten. In der musiktherapeutischen Arbeit war es ihm auch möglich, in der direkten Situation neue Verhaltensweisen auszuprobieren.

Ich bot Vito Freiräume an, in denen er ohne Angst und ohne Leistungsdruck experimentieren konnte. Jedoch löste bei ihm vermutlich schon dieser Raum und die Aufmerksamkeit Angst aus. Denn er unterbricht intensive Begegnungen häufig abrupt. Als beispielsweise die Klänge des Gongs in ihm Ängste auslösten, unterdrückte er diese unvermittelt.

Angst

Vito's Frage, ob ich überhaupt wolle, dass er zu mir komme, legte bei mir die Vermutung nahe, dass die Frage von seiner Angst vor Enttäuschungen und Verlusten geprägt war. Zum einen bezog sich seine Äußerung wahrscheinlich darauf, dass ich nicht immer für ihn da sein konnte. Zum anderen ist diese ausgeprägte Verlustangst vor dem Hintergrund der ständig drohenden Abschiebung seiner Familie aus Deutschland zu sehen. Er scheint dazu zu neigen, Trennungsschmerz durch das Nichtzulassen von Nähe zu verhindern. Besonders die Angst um seine Mutter, welche seit Jahren unter psychosomatischen Beschwerden leidet und depressive Verhaltensweisen zeigt, wirkt sich vermutlich auf sein Verhalten aus. Die Erkrankung der Mutter könnte auch der Grund dafür sein, dass Vito oft so tut, als ob er tot umfallen würde. Vielleicht verarbeitet er auf diese Weise die Todesängste, die er bezüglich seiner Mutter empfindet.

Kultureller Zwiespalt

Für Vito stellen die unterschiedlichen Kulturen, in denen er aufwächst, einen Konflikt dar. Innerhalb der Familie erfährt er sich als Teil dieser Gemeinschaft. Aufgrund seiner ursprünglichen kulturellen Prägung ist es für ihn selbstverständlich, dass sich jedes Familienmitglied für ihn einsetzt. In der von der Familie gelebten Kultur ist es sogar ein Tabu, wenn einzelne Familienmitglieder eigenverantwortlich und selbständig leben wollen und somit aus der Gruppenverantwortung heraustreten. Jedoch muss er hier in Deutschland erkennen, insbesondere in der Schule, dass er selbst für sein Verhalten verantwortlich ist. Seine Eltern, die kaum Deutsch sprechen, können ihm dabei nicht mehr helfen. Für Vito bedeutet dies, sich mit dieser für ihn schwierigen Situation auseinandersetzen zu müssen. Ich versuchte über das musiktherapeutische Arbeiten Vito eine Hilfe anzubieten, um die Probleme besser bewältigen zu können.

Resümee

Ich bin der Meinung, dass man mit Musiktherapie Flüchtlingskindern wesentlich helfen kann, ihre Erlebnisse und teils auch traumatischen Erfahrungen verarbeiten. Dies dokumentieren meine Ausführungen. Die Kinder konnten in der Musiktherapie bei der Bewältigung ihres schwierigen Lebensalltags unterstützt und begleitet werden. Sie konnten ihre Persönlichkeit stabilisieren. Ich halte dies für sehr wichtig, damit die Kinder sich in Deutschland zurechtfinden und auch gestärkt sind, um sich wieder mit neuen Lebenssituationen und Verlusten, wie beispielsweise eine Migration in ihr Herkunftsland, zurechtzufinden. Sie müssen immer wieder mit neuen Trennungserfahrungen rechnen, und das bedeutet erneute Traumatisierungen.

Das prozessorientierte Arbeiten war nicht immer bei allen Kindern möglich, da einige Kinder nicht kontinuierlich erschienen. Allerdings kamen alle Kinder freiwillig zur Musiktherapie. Dieses Angebot wurde gerne und fast von allen Kindern

häufig in Anspruch genommen. Insofern ist es auch als kurzzeitpädagogische Maßnahme geeignet, um fremden Kindern die Integration eine neue Gruppengemeinschaft zu erleichtern.

Während meiner Arbeit wurde ich ebenso mit meinen eigenen Ansprüchen, die Arbeit „besonders gut machen zu wollen“ konfrontiert, wie mit den Ansprüchen meines Arbeitgebers. Diesbezüglich wollte ich Lösungen für die Probleme der Kinder finden, um Erfolge gegenüber meinem Arbeitgeber nachweisen zu können. In dieser Zeit verspürte ich sehr viel Druck, weil ich allen Ansprüchen gerecht werden wollte. Ich achtete aus diesem Grund besonders darauf, meine und die Erwartungshaltung des Arbeitgebers nicht auf die Kinder zu übertragen. Mir gelang es, mit diesen Ansprüchen umzugehen und den Kindern die Zeit und die Geduld zu geben bzw. entgegenzubringen, die die Kinder brauchten und die notwendig war, um die Arbeit effektiv gestalten zu können. Mittlerweile verstehe ich die anfänglichen Widerstände einzelner Kinder nicht als ein Ablehnen meiner Person, sondern als Ausdruck ihres eigenen Tempos und ihrer Vorgehensweise - der Art und Weise, wie sie sich mit Themen und Problemen auseinandersetzen wollten respektive konnten.

Eigene Ansprüche und Erwartungsdruck des Arbeitgebers versus Geduld und Zeit für die Kinder haben

Ich würde meine Arbeit insgesamt als positiv betrachten, insbesondere wenn man den eng gesetzten zeitlichen Rahmen berücksichtigt. Dadurch war es nicht immer möglich, Prozesse zu vertiefen. Sieht man nun in Relation dazu, wie viel Zeit die Kinder in der Schule und im Elternhaus verbringen, wäre eine Vernetzung der Arbeit mit diesen „äußeren“ Einflüssen wünschenswert. Denn sowohl die Eltern als auch die Lehrer wirken auf die Kinder ein. Diese und andere Einflüsse erschwerten mir Erfolgskontrolle über meine Arbeit. In diesem Zusammenhang ist auch die generelle Schwierigkeit der Sozialpädagogik, ihre Ergebnisse zu dokumentieren, zu sehen. In diesem Bereich sind keine Laborbedingungen vorzufinden, sondern es gibt immer sehr viele unvorhersehbare Einflüsse, die auf das Individuum einwirken. Die Sozialpädagogik, bedarf eines eigenständigen komplexen Messinstrumentariums, welches auch berücksichtigt, dass positive Effekte beispielsweise im sozialen Verhalten auch ohne die Maßnahme hätten eintreten können oder sie Lage des Klienten sich eben deutlich verschlimmert hätte, wenn die Maßnahme nicht durchgeführt worden wäre. So muss vieles im Bereich der Maßnahmen bleiben..

„Versuche nicht den Fluß zu schieben, Entwicklung braucht ihre eigene Zeit!“ (F.Perls)

Nach Abschluss dieser intensiven musiktherapeutischen Arbeit nehmen nun auch spezielle Förderungsmaßnahmen für schulische Probleme (z.B. gezieltes Üben von Rechtschreib- und Grammatikproblemen) mehr Platz ein. Zudem bringen die Kinder gerne hin und wieder Tanzkassetten mit ihrer traditionellen arabischen, iranischen, albanischen etc. Musik mit. Während des Singens und Tanzens sind sie dann sehr offen und frei. Sie haben keine Angst ausgelacht zu werden und zeigen sich gegenseitig neue Bewegungen. Über diese ihnen vertrauten Tänze haben sie wiederum Gelegenheit, sich in die Gruppe einzubringen. Es besteht auch immer Interesse, die Musik, Tänze und Lieder von den „neuen Kindern“ kennen zu lernen. Diese musikalischen Elemente stellen einen wichtigen Aspekt bei der Integration der Kinder untereinander dar. Insofern ist therapeutisches Arbeiten mit Musik für die Kinder ein Stück Heimat geworden.

Literatur

Brückner, Jutta, Mederacke, Ingrid und Ulbrich, Christel: Musiktherapie für Kinder, 2. überarb.

Aufl., Berlin ²1991

Friedemann, Lilli, Kinder spielen mit Klängen und Tönen, Wolfenbüttel 1971

Friedemann, Lilli, Trommeln, tanzen, tönen, Wien 1983

Grawe, Klaus, Donati, Ruth, Bernauer, Friederike: Psychotherapie im Wandel, Von der Konfession zur Profession, Göttingen ³1994

Kapteina, Hartmut, Gruppenimprovisation, eine musikpädagogische Methode, Archiv für Angewandte Sozialpädagogik, 1974, 247-268

Kreusch-Jacob, Dorothee, Mit Liedern in die Stille, Patmos Verlag 1996

Mahns, Beate, Musiktherapie bei verhaltensauffälligen Kindern, Stuttgart, 1997

Rahm, Dorothea, Gestaltberatung, Paderborn 1986

Seidel, Almut, Musik in der der Sozialpädagogik, Wiesbaden 1976