Fachhochschule Frankfurt am Main / University of Applied Sciences
Fachbereich 4 – Soziale Arbeit und Gesundheit
Masterstudiengang Musiktherapie

Verfasserin:

Michaela Weyand

Master Thesis

Musik – Integration – Entwicklung
Über die Bedeutung des Musikmachens in der präventiven musiktherapeutischen Arbeit mit sozial benachteiligten Migrantenkindern

Referent:
Prof. Dr. Weymann

Korreferentin:
Prof. Dr. Gaertner

vorgelegt bei der Prüfungsverwaltung des Fachbereichs 4
der Fachhochschule Frankfurt am Main
Datum: 28.04.2009

Inhalt

1. Einleitung ……. **4**

1.1. Kontext der vorliegenden Arbeit …… 4

1.2. Interkulturelle Kindermusiktherapie – was gibt es? …… 5

1.3. Einstieg in das Praxisfeld ……7

1.4. Aufbau der Arbeit …… 9

2. Migration, soziale Benachteiligung und Marginalisierung ……... **11**

2.1. Segregation versus Integration – Außen- und Innensichten …… 11

2.2. Quantitative Daten zur Migration …… 13

2.3. Migrationspolitik in Deutschland …… 14

2.4. Integrationsprozesse im Verständnis der Migrationsforschung ……... 15

2.5. Basisstrukturen kindlicher Integrationsräume ……..17

2.5.1. Familie …….. 19

2.5.2. Schule ……... 19

2.5.3. Freunde - soziale Beziehungen …… 19

2.5.4. Stadtteil …… 20

3. Kindliche Entwicklung, Migration und Identität ……. **21**

3.1. Zur Psychodynamik von Migration - eigene Praxiserfahrung …… 21

3.2. Entwicklungspsychologische Aspekte …… 23

3.3. Transkultureller Übergangsraum im klinischen Kontext …… 26

3.4. Prävention in der Arbeit mit Migrantenkindern …….. 28

4. Interkulturelle Kindermusikprojekte und musiktherapeutische Praxisforschung **31**

4.1. Entwicklung der Methoden und Fragestellungen …… 31

4.2. Pilotprojekte als Untersuchungsgegenstand …… 32

4.3. Definition der eigenen Rolle …… 34

4.4. Zirkulärer Ablauf der Untersuchung und Nachvollziehbarkeit ……... 36

4.5. Die Untersuchungsmethoden ……... 38

4.5.1. Szenisches Verstehen als Bindeglied zwischen Praxis und Forschung ……38

4.5.2. Einsatz und Umgang mit Videomitschnitten ……... 41

4.6. Auswahl eines Fallbeispiels und rekonstruktive Sozialforschung ……... 43

4.7. Aufbereitung, Darstellung und Auswertung des Datenmaterials …… 45
4.8. Triangulation …….... 49

5. Mögliche Potentiale der Musiktherapie im Kontext von Migration und Integration …… **50**
5.1. Zuhören und Sich-Gehör-Verschaffen – Erfahrungen der Resonanz …… 50
5.2. Selbstwirksamkeit erleben und Selbstwertgefühl aufbauen …….. 53
5.3. Gruppenzugehörigkeit und soziale Anerkennung ……..54
5.4. Instrumente als transkulturelle Übergangsobjekte ……58
5.5. Therapeutische Funktionen von Spiel und Improvisation ……. 60
5.6. Musik und Identität – Erfahrung von Toleranz ……. 62
5.7. Musik und Sprache ermöglichen Ausdruck und Kommunikation ……65
5.8. Symbolbildung und die Erfahrung von Sinn ……. 66
5.9. Kreativität und das Aufgehen in einer Sache ……68

6. Fallbeispiel: Wir machen einen Film! ……...**70**
6.1. Die Geschichte der Gruppe …… 70
6.2. Vorstellung der Akteure ……. 72
6.3. Zusammenfassende Darstellung einer improvisierten Aufführung ……... 76

7. Präsentation der Ergebnisse …….. **81**
7.1. Psycho-literarische Verdichtung: Die Abenteuer der Königskinder – Ein Märchen über die Macht der Musik …….. 81
7.2. Themenfokussierte Analyse ……83

8. Schlussfolgerungen und Ausblick: Integration und Empowerment ……. **95**

Literaturverzeichnis ……..... 99
Anhang 1: Auflistung der Fallvignetten (FV) ……. 103
Anhang 2: Transkription der Videoaufnahme (Fallsetting) ....…… 104
Anhang 3: Reflektierende Fragen und Interpretationen zum Fallsetting ……... 114
Anhang 4: Bild von Rabiya ……. 120
Anhang 5: Versicherung gem. § 23 Abs. 4 PO ……... 121

Integration lässt sich nicht per Gesetz verordnen, sondern hat viel mit Gefühl zu tun.
Man kann sie nicht erzwingen, sondern muss die Herzen und Seelen
der Menschen gewinnen.
(Bassam Tibi)

Die Integration von Migrantenkindern
ist Teil der Integration von allen Kindern in die Gesellschaft.
(Karin Elinor Sauer)

1. Einleitung

1.1. Kontext der vorliegenden Arbeit

Die Grundlage der vorliegenden Arbeit bildet meine Praxiserfahrung als angehende Musiktherapeutin mit Kindern in zwei interkulturellen Begegnungs- und Beratungszentren im Rheinland[1]. Beide Zentren befinden sich inmitten von sozialen Brennpunktvierteln, in denen die Mehrheit der Bevölkerung ausländischer Herkunft und sozial benachteiligt ist. Die Familien verfügen aufgrund ihres Migrationshintergrundes und ihrer sozialen Herkunft nur über unzureichende ökonomische, soziale und kulturelle Ressourcen, um sich in die Aufnahmegesellschaft zu integrieren. Segregation aufgrund verfehlter Wohnpolitik verschärft die Reproduktion gesellschaftlicher Marginalisierung. Den dort lebenden Kindern und Jugendlichen bleibt häufig nur der Rückzug auf die Subkultur der eigenen Gruppe. (vgl. Sauer, 2007, S. 192)
Als Einrichtungen der Jugendhilfe verstehen sich die beiden Stadtteilzentren als Treffpunkt und Anlaufstelle für alle Bewohner[2] im Einzugsgebiet des Stadtteils. Ihre Angebote sind schwerpunktmäßig darauf ausgerichtet, die Lebensqualität der Bevölkerung im Stadtteil und die Zugangschancen von Migranten zur Aufnahmegesellschaft zu verbessern, Vorurteile und Konflikte im Zusammenleben der Menschen verschiedenster Nationalitäten abzubauen und Motor für Integration und gesellschaftliche Teilhabe zu sein.

---

[1] Im Folgenden ‚Stadtteil A'/ ‚Zentrum A', ‚Stadtteil B' / ‚Zentrum B' genannt.
[2] Einige Anmerkungen zur gewählten Schreibweise. Der besseren Lesbarkeit wegen sind Begriffe wie „Bewohner", „Migranten" „Therapeut", etc. sowohl als Ausdruck der weiblichen, als auch männlichen Form zu verstehen. Kinder mit Migrationshintergrund sind bisweilen als Migrantenkinder genannt. Angesichts der Tatsache, dass die Kinder freiwillig an den Musikgruppen teilnehmen, scheint mir die Begrifflichkeit von „Teilnehmern" (TN) angemessen. Auch von Klienten ist beiweilen die Rede. In keinem Fall kann von Patienten gesprochen werden, da es sich nicht um ein klinisches, sondern präventives Feld handelt. Die Namen der Kinder sind im Text geändert.

Musiktherapie ist in diesem Feld eine neue Erfahrung, die dank verschiedener Projektfinanzierungen seit 2007 möglich wurde, insbesondere aber aufgrund der Offenheit und Initiative der Leiterinnen der Einrichtungen, die mit mir von Beginn an die Auffassung und Überzeugung teilten, dass Musik – und damit ist vor allem die aktive Teilhabe an musikalischen Aktivitäten, das ‚Sich-selber-über-Musik-Aus-drücken' und ‚Gemeinsam-mit-anderen-Musik-machen' gemeint – für viele Kinder, gleich welcher sozialen und kulturellen Herkunft, eine große Attraktivität besitzt, vielfältige Entwicklungspotentiale bietet und gerade in der präventiven Arbeit mit dieser Klientel und in diesem soziokulturellen Kontext sinnvoll ist.
Diese Arbeit will anhand der wissenschaftlich reflektierten Praxiserfahrung beispielhaft einen Einblick in die präventiv-musiktherapeutische Arbeit mit gemischt kulturellen Kindergruppen[3] in stadtteilnahen Begegnungszentren geben und aufzeigen, welche spezifischen Möglichkeiten die Methodik der Gruppenmusiktherapie bereitstellen kann, um in einem von Diskriminierung, Deprivation und Ausgrenzung geprägten sozialen Umfeld Prozesse von Gesundheitsförderung, Empowerment und Integration zu unterstützen.

1.2. Interkulturelle Kindermusiktherapie – Was gibt es?

Musiktherapie für Kinder wird heute als psychotherapeutische oder entwicklungsfördernde Therapieform in vielen Feldern des Gesundheits-, Schul- und Sozialwesens angewandt. In der stationären Behandlung von Kindern und Jugendlichen hat die Musiktherapie mittlerweile einen festen Platz. Gemäß einer Studie zur Qualitätssicherung liegt der Anteil der Kindertherapien bei den ambulanten musiktherapeutischen Behandlungen bei über 70% (vgl. Plahl & Koch-Temming (Hg.), 2005, S. 15). In manchen Förderstätten, Schulen und Heimen ergänzen musiktherapeutische Angebote das pädagogische und sozialarbeiterische Handeln. Und gerade ist die Kindermusiktherapie dabei, sich neue Handlungsfelder im präventiven Bereich, beispielsweise an Regelschulen, in sozialen Zentren oder Musikschulen zu erschließen.
Sicherlich haben Musiktherapeuten, die an Regel- und Sonderschulen, aber auch in Kinder- und Jugendpsychiatrien oder selbstständig arbeiten, mit Kindern aus Migrantenfamilien zu tun. Beispielsweise wird dies in der Schilderung der Arbeit von Rein-

[3] Die Kinder befinden sich in der Mehrheit im Alter von 6 bis 12 Jahren.

hild Boss deutlich, die an einer Gesamtschule tätig ist (vgl. Boss, in: Tüpker, Hippel & Laabs, 2005, S.65-77). Wolfgang Mahns berichtet von der Einzelmusiktherapie mit einem türkischen Jungen mit selektivem Mutismus, der als Kind von Arbeitsmigranten die Einschulung als Kulturschock erlebte. (vgl. Mahns, 2004, S. 225 ff.)
Selten jedoch wird Transkulturalität als spezifische Thematik behandelt. Meine Recherche hat ergeben, dass es bisher wenig explizite Erfahrung auf diesem Gebiet gibt, beziehungsweise veröffentlicht worden ist. Es existieren einzelne musiktherapeutische Studienabschlussarbeiten, die über zeitlich befristete Projekte mit Flüchtlingskindern oder –jugendlichen berichten[4]. Die Diplomarbeit „Interkulturelle Musiktherapie in Deutschland“ (vgl. Richter, 1997) beschäftigt sich mit Musik als Medium interkultureller Kommunikation. Sie gibt einen qualitativen Einblick in einige musiktherapeutische Arbeitsfelder. Überwiegend handelt es sich dabei um die Arbeit mit erwachsenen Migranten im klinischen Bereich. In einer der neueren Veröffentlichungen zur Kindermusiktherapie wird Interkulturalität in Form eines Einzelfallbeispiels aus der klinischen Praxis behandelt (vgl. Roeske, C., in: Plahl & Koch-Temming (Hg.), 2005, S. 296-306).

Wenn man sich die Relevanz der Thematik, sowohl in Bezug auf die Anzahl der Kinder mit Migrationshintergrund in Deutschland, als auch qualitativ hinsichtlich ihrer besonderen Entwicklungsaufgaben vor Augen führt, ist es sicherlich an der Zeit, dass sich die Musiktherapie eingehender mit Transkulturalität befasst und herausarbeitet, welche spezifischen Potentiale sie anbieten kann, um Entwicklungs-, Begegnungs- und Integrationsprozesse zu ermöglichen, die von der aktuellen Integrationsforschung als notwendig angesehen werden. Meine Erfahrung ist, dass bei sozialen Trägern ein Bedarf an neuen Konzepten für die präventive Arbeit mit dieser Zielgruppe besteht, woraus sich eine Offenheit ergibt, neue Arbeitsweisen, auch musiktherapeutische, in die laufende Arbeit zu integrieren, sofern Projektmittel dafür akquiriert werden können. Es geht nicht darum, die Kinder mit Migrationshintergrund gesondert zu behandeln, jedoch sich gesondert mit den transkulturellen Aspekten der therapeutischen Arbeit auseinanderzusetzen und entsprechende interkulturelle Kompetenz zu erwerben.

---

[4] (vgl.: Paduch, I., Ein Musikprojekt mit Flüchtlingskindern, in: Tüpker, Hippel & Laabs, 2005, S. 78-91); Vetter, A., Musiktherapie mit Flüchtlingskindern, download: 29.7.08; Pfeiffer, C., Der junge Mensch zwischen den Kulturen, 2003, download: 29.7.08)

1.3. Einstieg in das Praxisfeld

Mit dem Thema Migration habe ich sowohl persönlich, als auch beruflich seit vielen Jahren zu tun. Als Sozialarbeiterin arbeitete ich zu Beginn meiner Berufstätigkeit in einer Maßnahme zur beruflichen Integration ausländischer Jugendlicher vorwiegend türkischer und bosnischer Herkunft. Anschließend lebte und arbeitete ich zehn Jahre in Chile/ Lateinamerika. In dieser Zeit gründete und leitete ich eine soziale Musik- und Kunstschule in einem städtischen Armenviertel in Zentralchile.[5] Den Menschen und dem Projekt in Chile fühle ich mich nach wie vor tief verbunden. Daher kenne ich in Grundzügen das Lebensgefühl der interkulturellen Zugehörigkeit. Die Bedingungen für Integration und die Bewältigung der damit verbundenen Herausforderungen gestalten sich jedoch als Entwicklungshelferin anders als die von sozial benachteiligten Migrantenkindern in Deutschland. Einerseits bin ich durch die eigene Erfahrung sensibilisiert und bringe eine gewisse Offenheit im Umgang mit fremden Kulturen mit. Andererseits befinde ich mich in einem Lernprozess, in dem ich mich in der Beziehung zu den Kindern immer wieder frei machen muss von nicht geprüften Vorannahmen. Insofern ist gerade in der therapeutischen Arbeit mit Menschen, die nicht dem eigenen Kulturkreis angehören, die eigene Lehrtherapie und Supervision wichtig, um zunächst Unverstandenes auszuhalten, Missverständnisse und Irritationen zu benennen und wenn möglich aufzulösen, um die Offenheit und Handlungsfähigkeit jedem einzelnen Klienten gegenüber zu erhalten.

> *An mein erstes Treffen mit einer Gruppe von Kindern im Juni 2007 erinnere ich mich noch genau. In Kooperation mit der Einrichtung hatte ich ein Projekt entworfen, in dem es inhaltlich darum ging, sozial- und bildungsbenachteiligten Kindern elementare musikalische Kenntnisse zu vermitteln und ihnen die Erfahrung des gemeinsamen Musikmachens zu ermöglichen. Entwicklung von Kreativität, Erweiterung der persönlichen Ausdrucks- und Kommunikationsmöglichkeiten und gesellschaftliche Teilhabe über das Medium Musik waren zentrale Zielsetzungen. Es konnten Instrumente angeschafft werden und es hatten sich genügend Kinder im Alter von 10 bis 14 Jahren angemeldet, die mitmachen wollten. Die Musiker, mit denen ich dieses Projekt durch-*

[5] In dieser Einrichtung erhalten Kinder und Jugendliche Musik-, Tanz-, Theater- und Kunstunterricht, sowie soziale und psychologische Beratung. Sie wirken in Ensembles verschiedener Sparten und Stilrichtungen mit und bereichern das kulturelle Leben inner- und außerhalb des sozial marginalisierten Stadtteils. Kunst und Kultur sind dort über die langjährige Basisarbeit zu einem legitimierten und kraftvollen Motor für Partizipation, Schaffung von sozialen Netzwerken und zur Verbesserung der Lebensqualität geworden.

führte, kannte ich aus meiner Zeit als Leiterin der oben genannten Musikschule in Chile. Vor dem Hintergrund dieser Erfahrung erschien uns das Viertel auf den ersten Blick materiell gut ausgestattet. Gleichzeitig waren wir offen und gespannt auf die erste Begegnung mit den Kindern, deren Eltern aus Marokko, der Türkei, Russland, Kroatien und Deutschland kamen. Mit Musik hatten nach einigen Aussagen die wenigsten Kinder vorher etwas zu tun gehabt; sie konnten nicht direkt ausdrücken, ob und welche Musik sie gerne hörten und welches Instrument sie besonders interessierte. Gleich in der Vorstellungsrunde flogen von außen Steinchen gegen die Fenster. In unserer Gruppe kam zu einem Eklat, bei dem die Wogen der Emotionen blitzschnell in die Höhe gingen. Die Runde war geplatzt, denn wichtiger war in dem Moment, was sich auf der Strasse abspielte. Meine Kollegen empfanden das Verhalten der Kinder als unhöflich und auch ich war in meinem professionellen Selbstverständnis irritiert. Was sollte daraus nur werden? (FV 1) [6]

Seit dieser ersten Begegnung ist viel passiert. Am Anfang wussten alle Beteiligten nicht „wo die Fahrt hingehen würde“, welche Art von Musik und Zusammenspiel entstehen würde, welche Kinder - auf welche Weise - langfristig von dem Angebot profitieren sollten, inwiefern die Familien sich beteiligen würden und ob sich durch das Musikangebot Entwicklungen in dem Stadtteil und darüber hinaus ergeben würden. Letztendlich stellte sich die Frage, ob die Musik tatsächlich – wie erwartet - ihre Anziehungskraft und Potentiale zur Förderung der Identitäts- und Gruppenbildung, Kreativität und sozialen Integration entfalten würde. Im Laufe der Durchführung der Kindermusikgruppen hat es eine Anpassung der Inhalte und Methoden an die Bedürfnisse der Teilnehmer gegeben. Seit 2008 arbeite ich in beiden Zentren, jeweils einmal wöchentlich, mit drei Kindergruppen im Alter von 4 bis 7, 8 bis 13 und 6 bis 12 Jahren präventiv-musiktherapeutisch. Angeregt und herausgefordert durch die Beziehungsarbeit mit den Kindern in dem spezifischen Kontext haben sich meine Wahrnehmung und Kenntnisse in Bezug auf die interkulturelle Arbeit durch die eigene Erfahrung und Reflektion, den Austausch mit Kollegen, die Lektüre von Fachliteratur, Supervision und Praxisbegleitung nach und nach erweitert und differenziert. Der Fokus dieser Untersuchung hat sich also aus der Praxiserfahrung entwickelt und ihre Ergebnisse werden in die fortlaufende musiktherapeutische Arbeit in den beiden Zentren einfließen.

[6] Da ich mich im Laufe der Arbeit mehrmals auf die Praxisbeispiele beziehe, sind sie der Übersichtlichkeit halber durchnummeriert. Eine Auflistung befindet sich im Anhang (siehe A1).

1.4. Aufbau der Arbeit

Es wird augenblicklich viel über Integration und vor allem gescheiterte Integrationsbemühungen seitens der deutschen Mehrheitsgesellschaft diskutiert und in die Öffentlichkeit getragen. Dabei existieren bislang wenig differenzierte Kenntnisse über die subjektive Befindlichkeit der sogenannten Kinder mit Migrationshintergrund und ihrer Familien. Ihre Integrationsbemühungen und -bedürfnisse, Ressourcen, Erwartungen und Enttäuschungen im Kontakt mit der Aufnahmegesellschaft sind kaum bekannt. Unter Bezugnahme auf Veröffentlichungen aus dem Bereich der aktuellen Integrationsforschung beschäftigt sich Kapitel 2 mit der Situation von Migrantenkindern in Deutschland und damit, wie diese seitens der Politik, Institutionen und der allgemeinen Öffentlichkeit wahrgenommen und behandelt wird. Quantitative Daten werden insofern aufgeführt, als dass sie die Relevanz der Thematik deutlich machen. Hauptsächlich liegt der Fokus darauf, in Rückgriff auf eine aktuelle kulturvergleichende Integrationsstudie (Sauer, 2007) qualitativ zu beschreiben, wie sich Kinder aus Zuwandererfamilien in Deutschland in den alltäglichen Lebenswelten Familie, Schule, Peers und Stadtteil integrieren und welche typischen Handlungsweisen sie dabei ausbilden. Dabei sind diejenigen Aspekte aufgeführt, von denen ich meine, dass sie für das behandelte Praxisfeld relevant sind.

„Psychotherapie beruht auf einem jeweils zu definierenden theoretischen Konzept, das Aussagen zum Menschenbild, zur Ethik und zum Krankheitsverständnis beinhaltet. Daraus ergibt sich ein System von Methoden, mit dem sie sich auf die therapeutischen, rehabilitativen und präventiven Gebiete des Gesundheits- und Sozialwesens einzustellen vermag“.[7] Für die Arbeit mit Migrantenkindern ist auch im präventiven Bereich von besonderer Bedeutung, welche Hypothesen und Konzepte von Integration, persönlicher und gesellschaftlicher Entwicklung, Kultur und Identität dem professionellen Handeln zugrunde liegen; denn: „Wie immer wir auch als Musiktherapeuten handeln, wir verlassen uns auf bestimmte dahinterliegende Annahmen über die Natur des Menschen, Ansichten über die Rolle der biologischen, sprachlichen und kulturellen Ausstattung, der Natur und der Rolle des Bewusstseins, davon wie ökonomische und politische Kräfte unser Leben bestimmen, wie wir uns Wissen an-

[7] Deutsche Musiktherapeutische Gesellschaft Online, Kasseler Thesen zur Musiktherapie, 2008, www.musiktherapie.de/fileadmin/user_upload/medien/pdf/Kasseler_Thesen.pdf, download am 11.03.09.

eignen, und so weiter.“ (Ruud, 1998, S. 20, Übers. d. Verf.) In Kapitel 3 wird die Psychodynamik von Migration ausgehend von der eigenen Praxiserfahrung mit Migrantenkindern, sowie entwicklungspsychologisch beleuchtet. Kapitel 3.3. beschäftigt sich mit der psychoanalytischen Behandlung von migrationsbedingten seelischen Störungen und Krankheiten im klinischen Kontext, während Kapitel 3.4. auf die präventive Arbeit mit Migrantenkindern eingeht.

In dieser Arbeit mache ich meine eigene Praxiserfahrung zum Gegenstand qualitativer Praxisforschung. Die Definition der eigenen Rolle wird daher in Kapitel 4 gesondert behandelt. Musiktherapeutische Intervention in dem Praxisfeld, Erweiterung des Kontextwissens, Problemfokussierung, Datenerhebung und Auswertung haben zu unterschiedlichen Zeitpunkten zum Teil in Abfolge, zum Teil parallel stattgefunden und sich wechselhaft zirkulär bedingt. Diese Art des Vorgehens entspricht dem Untersuchungsgegenstand, der ja mit der Prozesshaftigkeit von Identitätsentwicklung und Improvisation zu tun hat. Das ist insofern legitim, als kontrollierte Subjektivität, Nachvollziehbarkeit der Schritte und Triangulation berücksichtigt sind. Der Verknüpfung von Praxis und Theorie wird in der Darstellung dadurch Rechnung getragen, dass Fallvignetten aus der Arbeit mit den Kindergruppen – kursiv gesetzt – in fast allen Kapiteln eingefügt sind. Zunächst erscheinen die einzelnen theoretischen Beiträge und Praxisbeispiele als ‚Mosaiksteine’. Nach und nach ergeben sich Querverbindungen untereinander, aus denen sich die relevanten Themenbereiche und Fragestellungen der Untersuchung herauskristallisieren. Kapitel 4 geht auf die Art der Untersuchung, Genese der Fragestellungen, den Untersuchungsgegenstand und -ablauf, sowie die Untersuchungsmethoden ein. Die Auswahl, Aufbereitung, Darstellung und Auswertung des Datenmaterials werden ebenso beschrieben.

In Kapitel 5 werden schulenübergreifend diejenigen Potentiale von Musiktherapie herausgestellt, die meines Erachtens in der Arbeit mit der Zielgruppe zentral und von Bedeutung sind. Interessant und richtungweisend sind dabei solche Aspekte und Themen, die sich aus der eigenen Praxis ergeben und in den Fallvignetten deutlich werden, in Verbindung mit solchen, die fachübergreifend in den vorangestellten Beiträgen der Integrationsforschung, Entwicklungspsychologie und transkulturellen Psychotherapie relevant sind. Aus diesen ergibt sich der Fokus, mit dem ein ausgewähltes, videografiertes Fallbeispiel im Anschluss beleuchtet wird. Bei der ausgewählten

Fallsitzung handelt es sich um ein Musik-Theaterstück in Form eines Märchens, das eine der drei Kindergruppen spontan aus Anlass der Einführung der Videokamera entwickelte und in dem sich die Kinder spielerisch – also szenisch, musikalisch und sprachlich – mit der „Bedeutung der Musik“ auseinandersetzten. Zunächst wird dieses in Kapitel 6 in Form einer zusammenfassenden Nacherzählung präsentiert. Anschließend werden die in der Untersuchung gewonnenen Interpretationen – eigene und fremde – den einzelnen Szenen zugeordnet. Als Ergebnis der Auswertung wird in Kapitel 7 eine psycho-literarisch verdichtete Erzählung unter Einarbeitung der vorangegangenen Beobachtungen und Interpretationen präsentiert. Daran schließt sich eine themenfokussierte Auswertung des Praxisbeispiels an.
Im Schlussteil (Kapitel 8) komme ich im Rückgriff auf die theoretischen, praktischen und empirischen Ergebnisse dieser Arbeit auf die Ausgangsfragestellung zurück, was präventive Musiktherapie mit Migrantenkindern in Bezug auf die Förderung von Empowerment- und Entwicklungsprozessen beitragen kann.

2. Migration, soziale Benachteiligung und Marginalisierung

2.1. Segregation versus Integration – Außen- und Innensichten

Beide Zentren befinden sich in Stadtteilen, die von sozialem Wohnungsbau geprägt sind und in denen ein überdurchschnittlich großer Anteil von zugewanderten Familien lebt. Insbesondere der Wohnblockkomplex in Stadt B macht insgesamt einen verwahrlosten Eindruck. Viele Wohnungen stehen leer, vor allem im Erdgeschoss, weil oft eingebrochen wird. Die Hauswände, Eingangstüren, Treppenhäuser und Briefkästen sind zum Teil beschädigt und beschmiert. Auffällig ist, dass in diesen Wohngebieten im Vergleich zum übrigen Stadtgebiet überproportional viele Kinder und Jugendliche leben, die einen großen Teil ihrer Freizeit auf der Strasse verbringen. In einem Projektantrag an das BAMF[8] wurde die Problemlage wie folgt beschrieben: Kinder und Jugendliche werden durch abweichendes Verhalten auffällig. Das Gewaltpotential der Jugendlichen wird durch mangelnde Räume und Möglichkeiten, die eigenen Kräfte und Fähigkeiten zu entwickeln, verschärft. Es bilden sich

[8] Bundesamt für Migration und Flüchtlinge. / Die zitierten Inhalte des Projektantrages wurden auf Erlaubnis der Einrichtung verwendet. Es handelt sich um ein nicht veröffentlichtes Dokument. Die Quelle ist aus Gründen der Anonymisierung nicht angegeben.

jugendgefährdende Subkulturen, und andere so genannte Jugendbanden mit unterschiedlicher ethnischer und sozialer Herkunft, die durch Vandalismus, Kriminalität und Drogenkonsum für viele Bewohner bedrohlich sind. Das allgemeine Image des Stadtteils ist nachteilig geprägt. Die Strukturen der allgemeinen Jugendhilfe greifen nur schwer oder nicht, neue Wege und Maßnahmen der Hilfe sind notwendig. Eltern erreichen die Jugendlichen nicht und wenden sich – da sie selbst Integrationsdefizite vorweisen – zu spät oder gar nicht an die städtische Jugendhilfe.

Im Oktober 2008 erschien in der lokalen Presse ein Artikel, in dem von 10-12-jährigen Jungs in der Pose von Ghetto-Gangstern berichtet wird; von Jugendbanden, die sich selbst als ‚Mafia' und Kaputtschläger' bezeichnen und mit selbstproduzierten Videos im Internet auftreten, von Hausschmierereien wie „Kein Durchgang für Deutsche", brennenden Mülleimern, sowie Steinwürfen auf vorbeifahrende Busse. Darin heißt es auch: „Der Stadtteil ist ein Beispiel für das Phänomen der Segregation: Einkommensstärkere und integrierte Bewohner haben dem Quartier den Rücken gekehrt, als es nicht mehr ihren Ansprüchen an Wohnqualität genügte. Zurück blieben Familien, die wenige Möglichkeiten bei der Wohnortwahl haben. Durch das gewandelte Image der betreffenden Wohnblocks stieg die Zahl der einkommensärmeren Bewohner. Heute leben im Stadtteil gut 2000 Menschen, davon rund 600 mit Migrationshintergrund, etwa ein Drittel der Bürger ausländischer Herkunft. 40 Prozent davon sind unter 18 Jahre alt." (download: www.general-anzeiger-bonn.de, am 14.12.08) Die durch eine Reihe solcher Zeitungsartikel geschaffene Polemik in der öffentlichen Meinung wurde zwar einerseits von den sich um Integration bemühenden Mitarbeitern der sozialen Einrichtungen im Umfeld bedauert, eröffnete nach Aussagen der Leiterin des Zentrums jedoch auch Möglichkeiten der Begegnung und Auseinandersetzung. Auch bei den Bewohnern des Stadtteils lösten die Artikel Diskussionen aus. Einige Kinder und Mütter der Musikgruppe kommentierten die Vorfälle, wobei es ihnen darauf ankam, sich (wörtlich) „von diesen Asozialen und Kriminellen" zu distanzieren.

> *Im Sommer 2008 führte ich im Ferienprogramm (Zentrum A) ein offenes Angebot ‚Instrumentenbau' durch, bei dem neben den Kindern, die sonst an den Musikgruppen teilnehmen und die aus dem direkten Wohnumfeld kommen, ausnahmsweise auch einige Kinder „von außerhalb" des Stadtteils mitmachten. Ein zehnjähriges, deutsches Mädchen flüsterte mir, etwas verschämt, ins Ohr: „Ich wusste gar nicht, dass es so etwas hier gibt. Hier wohnen doch nur die Asozialen." (FV 2)*

Wie relativ die Bewertung der Wohnqualität ist, wird im Kontakt mit den Familien der Kinder deutlich. Wenn auch das Viertel in Stadt A nicht so ‚heruntergekommen' erscheint wie das Viertel in Stadt B, ist es doch auch als Brennpunktviertel in der öffentlichen Meinung gebrandmarkt, wie das Praxisbeispiel (FV 2) deutlich macht.

> *Dagegen erzählte mir der Vater von zwei marokkanischen Mädchen, die an der Musikgruppe teilnehmen, dass sich die Familie in dem Stadtteil wohlfühlt. Die Wohnung sei gut, die Kinder könnten auf der Strasse und auf dem Spielplatz spielen. Rabiya erzählte mir nach den Sommerferien, dass es ihr im Vergleich zu Deutschland in Marokko gar nicht gefallen habe, „weil es dort immer nach Fisch gestunken hat und wir nur in der Familie gewesen, gar nicht rausgekommen sind." (FV3)*

2.2. Quantitative Daten zur Migration

Nach Angaben des statistischen Bundesamtes lebten im Jahr 2006 in Deutschland 15,1 Millionen Menschen mit Migrationshintergrund; das ist fast ein Fünftel der Gesamtbevölkerung. Etwa zwei Drittel von ihnen haben als Zugewanderte eigene Migrationserfahrung. Etwas über drei Millionen sind in Deutschland geborene Kinder und Enkel aus Zuwanderfamilien. Fast die Hälfte der Migranten (7,3 Millionen) verfügen als eingebürgerte Ausländer und Spätaussiedler über einen deutschen Pass. In NRW waren Ende 2001 fast ein Viertel der ausländischen Bevölkerung Kinder unter 18 Jahren.[9] Bei den unter fünf Jährigen beträgt der Anteil der Kinder mit Migrationgshintergrund mittlerweile fast 30 %.[10]

Kinder und Jugendliche ausländischer Herkunft sind an Haupt- und Sonderschulen-überrepräsentiert. Laut einer Studie der Bundeszentrale für politische Bildung betrug ihr Anteil an der Schülerpopulation an Haupt- und Sonderschulen im Schuljahr 2002/2003 18,2%, beziehungsweise 15,8 %. An Realschulen waren sie dagegen nur mit 6,8 % und an Gymnasien mit 3,9% vertreten. Bundesweit verlassen ein Fünftel der Migrationsjugendlichen die Hauptschule ohne Abschluss. Im Gegensatz dazu sind es bei deutschen Jugendlichen nur 8 Prozent.[11]

---

[9] aus: Kröger, 2003,S.6, http://www.kupoge.de /ifk/Interkultur-nrw_kurz.pdf, download, 02.08. 2008

[10] vgl. Statistisches Bundesamt, Pressemitteilung Nr. 105 vom 11.03.2008, http://www.destatis.de/jetspeed/portal/cms/Sites/destatis/Internet/DE/Presse/pm/2008/03/PD08__105__12521,templateId=render Print.psml, download 02.08.2008).

11 vgl. http://www.bpb.de/themen/ 2J4RTG,0,0,Bildungssituation_von_Kindern_und_Jugendlichen_ aus_ Zuwandererfamilien.html, download 02.08.08)

Eine aktuelle von der Bundesregierung in Auftrag gegebene Integrationsstudie unterscheidet erstmals nach Herkunftsländern von Migranten. (vgl. Berlin-Institut für Bevölkerung und Entwicklung, Berlin, 2009). Demnach weist die mit etwa vier Millionen Personen am stärksten vertretene Gruppe der Aussiedler relativ gute Integrationswerte auf, was auf einen vergleichsweise hohen Bildungsstand der ersten Generation bei der Ankunft in Deutschland zurückgeführt wird. Dagegen sei die zweitgrößte Gruppe der etwa drei Millionen türkischstämmigen Menschen am schlechtesten integriert. Auch die nachfolgenden Generationen blieben in Bezug auf Bildungsniveau und Erwerbstätigkeitsquote weit hinter der einheimischen Bevölkerung zurück und es finde praktisch keine Vermischung mit der Mehrheitsgesellschaft statt, was unter anderem darin zum Ausdruck komme, dass 93% der Ehen mit Personen der gleichen Herkunftsgruppe geschlossen würden.

2.3. *Migrationspolitik in Deutschland*

Bei allen Integrationsanstrengungen des öffentlichen Sektors[12] sollte nicht vergessen werden, dass sich die Ausländerpolitik in Deutschland seit dem Anwerben der ersten Arbeitsemigranten in den fünfziger Jahren immer höchst ambivalent gestaltete. Durch restriktive Gesetzgebungen zur Begrenzung der Zuwanderung und Diskurse von ‚Überfremdung' wurde den nicht deutschen Mitbürgern vor allem seit Beginn der 80er Jahre deutlich gemacht, dass eigentlich ihre Rückkehr ins Heimatland erwünscht wäre. Erst 2002, also in der zweiten und dritten Migrantengeneration, wurde durch die neue Ausländergesetzgebung offiziell anerkannt, dass Deutschland ein Einwanderungsland ist. Dies vollzog sich jedoch weitgehend ohne politische Mitsprache der Betroffenen. Nach wie vor sind Migranten in der hiesigen Gesellschaft einem erheblichen Assimilationsdruck ausgesetzt, der auf einer defizitären Sichtweise von „Fremdem" beruht (vgl. Sauer, 2007, S.9). Eigentlich wird erwartet, dass sie sich möglichst unauffällig anpassen sollen. Integration wird in der deutschen Gesellschaft zumeist normativ diskutiert und gehandhabt; entsprechend erstrecken sich

[12] Die Bundesregierung erwähnt in ihrem 11. Kinder- und Jugendbericht (vgl.: Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen, Jugend, 2002, S. 20 ff.) als besondere Schwierigkeiten, mit denen zugewanderte Kinder und Jugendliche in der deutschen Gesellschaft konfrontiert sind, Sprachprobleme und das Fehlen von Ausbildungs- und Arbeitsplätzen. Dementsprechend fokussieren staatliche Programme Sprachförderung und Hilfen zur beruflichen Integration. (vgl. Weyand, 11.8.08, S.11)

integrative Maßnahmen in der Regel auf pädagogische Programme. An dem grundsätzlichen Verständnis des „wir und die anderen“ hat sich bislang bei der Mehrheit der deutschen Bevölkerung nichts geändert (vgl. Beck-Gernsheim, zitiert in Sauer, 2007, S. 54). Zudem wird soziale Ungleichheit in Deutschland kulturalisiert. „Die bestehenden systematischen Ausgrenzungsmechanismen und Rassismen werden argumentativ verschleiert als mangelnde Anpassungsleistung der fremden Kulturen an die eigene.“ (Sauer, 2007, S. 55) Die in Kapitel 2.2. genannte Berliner Studie vertritt die Auffassung, dass Integrationsanstrengungen im Bildungsbereich allein nicht ausreichend seien. Gesellschaftliche Hürden, wie die Nicht-Anerkennung von Bildungsabschlüssen, müssten abgebaut werden und die einheimische Bevölkerung sei gefordert, offener auf die Migranten zuzugehen. Differenzierte Programme seien notwendig, unter anderem eine verstärkte gemeinsame Bildung von einheimischen und Migrantenkindern bereits im Vorschulalter und die offene Projektarbeit an Ganztagsschulen.[13]

2.4. Integrationsprozesse im Verständnis der Migrationsforschung

Integrationsforschung erfolgte in Deutschland über Jahrzehnte hinweg überwiegend problemfokussiert, ohne Unterscheidung nach Herkunftsländern und individuellen Migrationsbedingungen. Wichtig scheint ein Perspektivenwechsel dahingehend anzuerkennen, dass Integrationsprozesse in multikulturellen Gesellschaften nicht nur Kinder mit Migrationshintergrund betreffen, sondern von allen Kindern zu leisten sind. (vgl. Sauer, 2007) In einer zunehmend global vernetzten Kommunikations- und Informationsgesellschaft, bei einem Anteil von Kindern mit Migrationshintergrund von über 20 Prozent, ist realistischerweise die Aufgabe eines Integrationsbegriffes, der von einem Nationenverständnis ausgeht, in Betracht zu ziehen.[14] Es lässt sich die Frage stellen, wo hinein sich Menschen überhaupt integrieren sollen.

Integration ist, ebenso wie die Entwicklung von Identität und Kultur, ein Prozess, der durch die strukturellen Bedingungen und Machtverhältnisse beschränkt ist, der aber

[13] Eine Gesetzesänderung zur Ermöglichung der Einbürgerung aller in Deutschland Geborenen nach ‚ius soli’ wird empfohlen, um damit ein Zeichen zu setzen, dass sie im Land willkommen sind und gebraucht werden.

[14] „Eine „vollständige Integration“ in einer polykontextuellen Gesellschaft ist empirisch nicht mehr möglich und nötig, weil das Leben in einer postmodernen Gesellschaft von allen Mitgliedern (…) nur eine partielle Inklusion in die Gesellschaft verlangt“ (Yildiz, zit. nach Sauer, 2007, S. 58).

im alltäglichen Beziehungsgeschehen der Mitglieder einer Gesellschaft immer wieder neu ausgehandelt wird. Kinder sind als aktive Subjekte zu verstehen. Ausgehend von ihrem biografischen Ort und ausgestattet mit einem bestimmten kulturellen Wissen und sozioökonomischen Ressourcen gestalten sie in den verschiedenen alltäglichen Lebensbereichen in Auseinandersetzung mit der sie umgebenden sozialen Wirklichkeit ihr Umfeld mit und entwickeln kulturelle Identität.[15] Bei diesen Prozessen verändern sich sowohl die Einwanderer als auch die sie aufnehmende Gesellschaft. Nach der Definition des ‚Ministry of Social Development' ist Integration dann als erfolgreich zu bezeichnen, „wenn die Eingewanderten gleichrangig am gesellschaftlichen Leben teilnehmen können und die ethnische Zugehörigkeit als relevante Kategorie für gesellschaftliche Teilhabechancen und die Beurteilung von Personen zugunsten eines allgemeinen Gefühls der Zugehörigkeit und eines sozialen Zusammenhalts aller Gesellschaftsmitglieder zurücktritt" (zit. nach: Sauer, 2007, S. 57).

Die Wahlmöglichkeiten und Schwierigkeiten, Integrationsprozesse zu gestalten, sind jedoch nach sozialer und kultureller Herkunft unterschiedlich. Nach Bourdieu sind die Zugangsmöglichkeiten zu gesellschaftlich anerkanntem „Kapital" ausschlaggebend für gesellschaftliche Teilhabe, wobei er vier verschiedene Kapitalsorten unterscheidet: *ökonomisches, kulturelles, soziales und symbolisches Kapital* (vgl. Bourdieu: zit. nach Langer, 2007, S. 13 ff.). Die Mehrheit der Migranten verfügt über geringes *ökonomisches Kapital*. Damit sind Güter und Geldmittel, Arbeits- und Wohnverhältnisse gemeint. Die *kulturellen Güter* von Migranten – darunter werden kulturelle Fähigkeiten, Güter oder Legitimationen, wie z.B. die Anerkennung von Bildungsabschlüssen gefasst - haben in der Aufnahmegesellschaft in der Regel geringen Wert. Dies gilt insbesondere für die Ausstattung mit Wissen, welches auf die von der christlichen Tradition abweichende islamische Tradition bezogen ist (vgl. Sauer, 2007, S. 41). Auch das *soziale Kapital* in Form von Ressourcen, die sich aus den eigenen Netzwerken ergeben, ist bei Zugewanderten oftmals eingeschränkt, da sich die Kontakte zunächst auf die eigene soziale Gruppe beziehen. Aus der Summe von ökonomischem, kulturellem und sozialem Kapital entsteht das *symbolische Ka-*

[15] Dabei bestehen bei Menschen mit Migrationshintergrund tendenziell verschiedene Möglichkeiten der Identifikation: (a) mit der Herkunftskultur - in übersteigerter Form als reaktive Ethnizität -, (b) mit der Kultur des Aufnahmelandes, (c) mit Subkulturen oder (d) mit hybriden, beziehungsweise Mischkulturen. Integrationsprozesse können entsprechend als ethnische Segmentation, Assimilation, Marginalität oder auch Mehrfachintegration in beide Gesellschaften stattfinden (vgl. Esser, zit. nach Sauer, 2007, S. 58).

pital. Dieses drückt sich in Ansehen, Macht und Vertrauen aus und beeinflusst, wie jemand seine Durchsetzungsmöglichkeiten einschätzt und in der Öffentlichkeit auftritt. Die Mehrheit der Migranten ist in unserer Gesellschaft hinsichtlich aller vier genannten Kapitalsorten benachteiligt.

Erst allmählich setzt sich die Erkenntnis durch, dass Basiserfahrungen von *gesellschaftlicher Anerkennung* und *Zugehörigkeit* für die Integration von Kindern mit Migrationshintergrund elementar sind. Allen Kindern sollte trotz ihrer unterschiedlichen Ressourcen an ökonomischem, sozialem und kulturellem Kapital ein gleichwertiges symbolisches Kapital zugestanden werden (vgl. Sauer, 2007, S. 22). Dazu gehört die Anerkennung der Muttersprache als kulturelles Gut, parallel zur Förderung der Ausdrucksmöglichkeiten in der deutschen Sprache. Es sind Räume zur Verfügung zu stellen, in denen gemeinsames Lernen von Deutschen und Nicht-Deutschen stattfinden kann, Miteinander gefördert, Misstrauen abgebaut und kulturelle Synthesen entwickelt werden können. „Statt Integration im Sinne einseitiger Anpassung geht es um den Austausch und die Entwicklung neuer Gemeinsamkeiten, die Elemente unterschiedlicher kultureller Zusammenhänge beinhalten“ (Nestvogel, in: Karakasoglu & Lüddecke (Hg.), 2004, S. 349).

2.5. Basisstrukturen kindlicher Integrationsräume

Segregation ist, wie im vorangegangen Abschnitt 2.1. dargestellt, ein strukturelles Merkmal, welches das Lebensumfeld der Kinder prägt, mit denen ich musiktherapeutisch arbeite. Während in der Öffentlichkeit, vor allem in der Presse, zumeist ein skandalfokussierter Blick vorherrscht, stellt sich die Lebenswirklichkeit der Bevölkerung aus einer Innenperspektive wesentlich differenzierter dar. Auch wenn sich mir in der Arbeit mit den Migrantenkindern ihr sonstiges Lebensumfeld (Familie, Schule, Freunde, Stadtteil) überwiegend indirekt erschließt, da ich in erster Linie keinen direkten Anteil an anderen Lebensbereichen habe, liegt dem Ansatz meiner Arbeit trotzdem ein systemisches Verständnis zugrunde. Die Musikgruppen sind ein Ort, an dem die Kinder ihre Erfahrungen und Erlebnisse, die sie in anderen Lebensbereichen machen, ausdrücken und verarbeiten, sowie Unvereintes miteinander in Verbindung bringen können. Hierzu ein Praxisbeispiel:

Rabiya (8 J.) singt ein Lied in ein Aufnahmegerät, während zwei andere Kinder mit Trommeln einen Grundrhythmus spielen. Text, Rhythmus und Melodie sind frei improvisiert. Der Text geht folgendermaßen: *Es ist ´n schöner Sonntag. Ich geh jetzt mal draußen spielen. Ich hab sehr viele Freunde und ich mag es hier allein. Magst du nur mit mir zusammensein, denn das ist die Welt. Wenn ich sag, dass du mit mir verwandt bist, sagst du sofort, ja komm mal spielen. Einmal raus und rein, das ist einfach wunderbar. Die Mama fragt, du warst so lange (weg), dann sagst du einfach: ich spiele. Wenn du´s weißt, jetzt bin ich hier, kommst du. Hier ist ein riesengroßer Spielplatz.*
Selda (10 J.) singt: *Neue Schule, neue Freunde, hab ich kein' Bock drauf. Lieber alte Schule bei mir, bei mir zuhaus'. Ich hab kein'n Bock mehr auf diese Leute, gemein und fies zu mir. Ich hätte gern die neue Schule bei mir, mit den Freunden allerseits.*

Das Angebot ist außerdem eingebettet in die gemeinwesenorientierte Stadtteilarbeit der beiden Beratungs- und Begegnungszentren. Die Kinder tragen zum Teil ihre Freundschafts- und Familienbeziehungen in die Musikgruppe hinein und schließen dort neue Freundschaften. Zunehmend ergeben sich Kontakte zu den Eltern. Bei Stadtteil- oder interkulturellen Stadtfesten, an denen die Kinder mit musikalischen Beiträgen teilnehmen, werden Netzwerke zu anderen sozialen Organisationen, auch Kindergärten und Schulen hergestellt.

Aus einer qualitativen Studie über Integrationsprozesse von Kindern in multikulturellen Gesellschaften in Baden Württemberg und Kalifornien (Sauer, 2007) sind hier diejenigen Aspekte ausgewählt, von denen ich meine, dass sie für mein Praxisfeld von Interesse sind. Die verschiedenen Handlungsfelder werden im Hinblick auf das Kernthema der Arbeit „Integrationsräume" genannt.[16] Eine eigene Studie über die Basisstrukturen kindlicher Integrationsräume anzustellen, wäre sicherlich aufschlussreich, ist aber im Rahmen dieser auf Musiktherapie gerichteten Arbeit nicht zu leisten. Vielmehr geht es in der therapeutischen Beziehung der interkulturellen Praxis darum, den jeweils einzelnen Menschen zu sehen, das Subjektive zu berücksichtigen und damit umzugehen. Trotzdem ist die Beschäftigung mit dem soziokulturellen Kontext von Migrantenkindern im Allgemeinen wichtig, weil dadurch die Wahrnehmung für die Gesamtsituation der Kinder in der eigenen Arbeit geschärft wird.

[16] Die Auswahl der hier vorgestellten Ergebnisse der externen Studie von Sauer impliziert nicht, dass die Aussagen sich auch im eigenen Praxisfeld unmittelbar und eindeutig erschließen oder tatsächlich relevant für die psychosoziale Entwicklung und Integration der einzelnen Kinder sind, mit denen ich arbeite. Desweiteren handelt es sich um eine reduzierte Auswahl von Aspekten.

2.5.1. Familie

Die Familie ist gemäß der oben zitierten Studie von Sauer (2007) für Kinder gleich welcher Herkunft der wichtigste Integrationsraum, in dem sie sich am liebsten beteiligen und der in besonderer Weise ihre Integrationsprozesse auch in anderen Lebensfeldern prägt (vgl. Sauer, 2007, S. 213). In der Familie werden in besonderem Masse kulturelles Wissen, Werte und Normen weitergegeben. Für Kinder mit Migrationshintergrund besteht die Schwierigkeit darin, dass das in ihrer Familie erworbene „kulturelle Kapital“ (siehe Kapitel 2.4.), vor allem die Muttersprache, in der Mehrheitsgesellschaft keine Anerkennung erfährt. Der Wunsch der Eltern, dass ihre Kinder gute schulische Leistungen erzielen sollen, steht oftmals in keinem Verhältnis zu ihren wirklichen Möglichkeiten der Unterstützung, so dass Bemühungen auf diesem Gebiet leicht in Resignation umschlagen können.

2.5.2. Schule

Schule hat eine „unausweichliche“ und wichtige Integrationsfunktion. Sie stellt einen Raum zur Verfügung, an dem Migranten und Einheimische aus unterschiedlichen sozialen Verhältnissen zusammenkommen und selbstverständlich miteinander umgehen können. Dagegen steht, dass gerade das deutsche Schulsystem höchst selektiv angelegt ist. Eine indirekte Diskriminierung besteht darin, dass bei ungleichen Voraussetzungen gleiche Maßstäbe angesetzt werden (vgl. Sauer, 2007, S. 23). Durch die frühe Aufteilung in höher und niedriger angesehene Bildungszweige sind die Kinder und Familien einem hohen Druck ausgesetzt. In diesem Kontext stellen spezielle Förderprogramme für Kinder mit Migrationshintergrund eine positive Diskriminierung dar und werden entsprechend von den Schülern wahrgenommen.

2.5.3. Freunde - soziale Beziehungen

Freundschaften sind für die Ausbildung der Identität wichtig. Im gemeinsamen Spiel entwickeln Kinder ein Gefühl für „sich selbst im Kontakt mit anderen“, Empathie und Solidarität, erfahren Geborgenheit und Zugehörigkeit. Hier haben sie gegenüber

anderen Lebensbereichen die größten Gestaltungsmöglichkeiten. „Die Gruppe der Freunde erscheint als Bindungsglied zwischen einem eher privaten Bereich (Familie, bester Freund) und einem eher öffentlichen (Schule, Nachbarschaft, Stadtteil).“ (Sauer, 2007, S. 136)

Interethnische Freundschaften können als Integrationsfaktor positiv wirken. Jedoch ist die Möglichkeit, Freundschaften zu Kindern anderer Herkunft zu schließen, insbesondere bei jüngeren Kindern vom Wohnort abhängig und in segregierten Stadtteilen nur bedingt möglich. Migrantenfamilien verfügen in der Regel nicht über die finanziellen Mittel, um ihren Kindern – so wie in deutschen Mittel- und Oberschichtsfamilien üblich - organisierte Freizeitaktivitäten auch außerhalb des unmittelbaren Wohnumfeldes zu ermöglichen. Ein interessantes Ergebnis der Migrationsstudie von Sauer ist, dass Kinder dann bereit sind, Freundschaften mit Kindern zu schließen, die nicht ihrer Herkunftskultur angehören, wenn sie sich in ihrer Identität sicher und der eigenen Gruppe zugehörig fühlen. Im Allgemeinen identifizieren sich Kinder unterschiedlicher Herkunft im positiven Sinn mit der Gruppe der „Ausländer“ und nehmen die durch die Herkunft bedingten Unterschiede als normal wahr (vgl. Sauer, 2007, S. 188). Gleichzeitig bestehen Tendenzen der Abgrenzung nach Herkunftsgruppen, sowohl zwischen deutschen und Ausländerkindern, als auch zwischen ihnen und Aussiedlerkindern (vgl. Sauer, 2007, S. 51).

2.5.4. Stadtteil

Bereits im Alter von 9 Jahren verstehen Kinder in der Regel, dass über die nationale Herkunft hinaus die soziale Herkunft - der Stadtteil in dem man wohnt - für Benachteiligung und gesellschaftliche Ausgrenzung ausschlaggebend ist. Eine Wohnpolitik, die Segregation verstärkt, wirkt integrationshemmend. Insbesondere jüngere Kinder aus finanziell schlechter gestellten Familien sind auf Partizipationsmöglichkeiten im unmittelbaren Wohnumfeld angewiesen. Es hat sich gezeigt, dass in Deutschland vor allem stadtteilbezogene Integrationsmassnahmen und –programme der Kommunen einen wichtigen Integrationsmotor darstellen (vgl. Sauer, 2007, S. 91), wobei der alltägliche Umgang zwischen pädagogischem Personal und den Kindern eine entscheidende Rolle spielt. Wenn Kindern solche sozialen Räume fehlen und sie sich aus Reaktion auf die Nicht-Anerkennung ihrer sozialen und kulturellen Ausstattung

außerhalb ihrer Gruppe auf die Identifikation mit Gleichaltrigen der eigenen ethnischen Herkunft zurückziehen, kommt es in der Extremform zur Ausbildung von subkulturellen Gangs, die sich von anderen Gruppen abschotten, demonstrativ gegen die kulturellen Werte der Mehrheitsgesellschaft oder anderer Gruppen stellen und entsprechend agieren.

3. Kindliche Entwicklung, Migration und Identität

3.1. Zur Psychodynamik von Migration - eigene Praxiserfahrung

Als ich – selbst gerade aus dem Musikschulprojekt in Chile nach Deutschland zurückgekehrt – meine Projektarbeit in den Stadtteilzentren aufnahm, hatte ich die Vorstellung, dass sich über das Medium der Musik relativ leicht ein Kontakt zu den Familien der Kinder aufbauen ließe. Schließlich handelte es sich um ein neuartiges Angebot und richtete sich an Familien, die ansonsten nicht die Möglichkeiten haben, ihren Kindern Musikunterricht an einer Musikschule zu finanzieren. Die Leiterin eines der Zentren war diesbezüglich skeptischer, da sie ansonsten die Erfahrung gemacht hatte, dass sich die Eltern nur sehr schwer in die pädagogische Arbeit einbeziehen lassen und viele von ihnen schon damit zufrieden sind, ihre Kinder dort „abgeben“ zu können und gut versorgt zu wissen.

> *Vor Aufnahme meiner Arbeit hatte ich die Vorstellung, dass Musik einen hohen Stellenwert im alltäglichen Leben der Migrantenfamilien einnimmt, weil sie die Funktion erfüllen kann, zumindest einen Teil der eigenen Herkunft und kulturellen Heimat in der neuen Umgebung am Leben zu erhalten. Mein Interesse, darüber etwas von den Eltern zu erfahren – ob sie beispielsweise Musik aus ihrer Heimat hörten, Kinderlieder sangen, Instrumente zuhause hatten, etc. – stieß jedoch zunächst ins Leere. Entweder kamen die Eltern gar nicht zu einem von mir anberaumten Elterntreffen oder sie reagierten freundlich ausweichend auf meine Fragen.* (FV 5)

Diese eigene Praxiserfahrung deckt sich mit der Aussage von Kothe-Meyer (in: Wohlfahrt & Zaumseil (Hg.), 2006, S. 92), dass die Migrationsproblematik in der psychoanalytischen Praxis fast nie von den Familien selbst angesprochen wird, sondern deren Wahrnehmung von ihnen eher blockiert wird. Dies kann vielfältige Grün-

de haben. In Bezug auf das eigene Praxisbeispiel mag es eine für die Mütter ungewohnte Erfahrung sein, dass jemand, die wie ich Symbolträgerin der deutschen Kultur ist und ein integratives Angebot für ihr(e) Kind(er) durchführt, sich für ihre Heimatkultur interessiert. Bei einigen Müttern ist auch die sprachliche Verständigung schwierig, da sie kaum Deutsch können. Wenn der Anpassungsdruck sehr groß ist und die Person weiß, dass die fremde Herkunft im Allgemeinen mit Benachteiligung in Verbindung gebracht wird, wird sie womöglich vermeiden, sich als Ausländer(in) darzustellen. Im Ergebnis ist jedoch festzuhalten, dass „eine widersprüchliche und unklare kulturelle Identität der Eltern zu verwirrenden Internalisierungen beim Kind führt (vgl. Kothe-Meyer, in Wohlfahrt & Zaumseil (Hg.), 2006, S. 86). Und auch der Kontakt zu den Mitmenschen außerhalb des familiären Rahmens oder den eigenen Kulturkreisen wird dadurch erschwert und diffus. Ich blieb also zunächst mit meinen Vermutungen über die Rolle der Musik im Leben der einzelnen Kinder und die Erwartungen der Eltern an die Musikgruppe alleine. Diese anfängliche Distanz, das Nicht-Einschätzen-Können von Absichten und die damit verbundene Unsicherheit galten es zunächst einmal auszuhalten und zu akzeptieren. Schließlich entsprechen sie dem Erleben der ausländischen Eltern im Kontakt mit den (pädagogischen) Institutionen der Aufnahmegesellschaft. Nach und nach ergaben sich im Laufe der Durchführung der Musikgruppen bessere Möglichkeiten, mit den Familien in Kontakt zu kommen und Vertrauen aufzubauen. Auch von den Kindern wurden Erfahrungen, die mit der Migration der Familie, ihrer Religion oder Herkunftskultur zu tun haben, vor allem zu Beginn der Gruppenarbeit, meistens nicht verbalisiert; wahrscheinlich auch, weil sie als ganz selbstverständlich erlebt werden. Sie finden jedoch neben allen anderen Themen und Erlebnissen ihren Ausdruck vor allem im Non-Verbalen, Szenischen und Musikalischen, worauf im Verlauf der Untersuchung zurückkommen werde.

Eine andere persönliche Erfahrung in der Arbeit mit Migrantenkindern ist, dass sie sich mit einer für mich zunächst befremdlichen Selbstverständlichkeit und scheinbaren Leichtigkeit in unterschiedlichen sozialen und kulturellen Zusammenhängen zurechtfinden, beziehungsweise von einer „Lebenswelt“ in die andere wechseln.

> *Die elfjährige Selda kam eine zeitlang immer zu spät zur Musikgruppe, da sie vorher in die Koranschule ging, worauf ihre Eltern großen Wert legten. Einmal sah ich sie vom Fenster aus verschleiert nachhause kommen und kurze Zeit später*

nahm sie – unverschleiert - an der Musikgruppe teil, sang, spielte und tanzte den Rockschlager „We will rock you“. (FV6)

Es soll hier nicht von kulturellen Symbolen, wie beispielsweise dem Kopftuch und einem bestimmten Musikstil, unmittelbar auf das innere Erleben geschlossen werden. Wahrscheinlich sind auch eher meine eigenen Klischees durch dieses Verhalten berührt und in Frage gestellt. Trotzdem stellt sich die Frage, ob es dem Erleben der Kinder entspricht, von Teilwelten auszugehen, die unvereinbar nebeneinander her existieren und ein fragmentiertes, instabiles Selbstbild zur Folge haben. Es macht einen Unterschied, ob Mehrfachidentitäten per se als Problem aufgefasst werden oder als ein für postmoderne Gesellschaften normales Phänomen, das nicht nur Menschen mit Migrationshintergrund betrifft. Letztendlich wird jede Person unterschiedlich mit der Aufgabe umgehen, sich zu entwickeln, seine Ich-Identität auszubilden und mit seiner Umwelt, beziehungsweise seinen Umwelten zurechtzukommen. Es hängt von vielen internen und externen Faktoren ab, ob die damit verbundenen Schwierigkeiten bewältigt und Potentiale genutzt werden können oder eher nicht.

3.2. Entwicklungspsychologische Aspekte

Die Grundlagen der Verbindung von Identitätsentwicklung und kulturellem Erleben hat besonders der Entwicklungspsychologe D. Winnicott mit seinem Konzept des „intermediären Raumes“ herausgearbeitet. Dieser sogenannte Möglichkeitsraum entfaltet sich, wenn das Kind aus dem Erleben der Verschmolzenheit heraus allmählich das Getrenntsein von der Mutter wahrnimmt und sie zunehmend als getrenntes Objekt begreift. (vgl. Özbeck & Wohlfahrt, in: Wohlfahrt & Zaumseil (Hg.), 2006, S. 170) In dieser Phase - etwa zwischen dem vierten und zwölften Lebensmonat - werden die vom Kind selbst gewählten Übergangsobjekte wie beispielsweise ein Taschentuch, der Zipfel einer Decke etc., stellvertretend zum Symbol für die Vereinigung mit der Mutter und helfen dem Kind, die Trennung von ihr durch die Illusion erträglich zu machen. Im Erleben des Kindes entsteht ein Übergangsraum, der zwischen dem eigenen Innern und der äußeren Objektwelt liegt und in dem Erfahrungen von Getrenntsein und Verschmolzensein gleichzeitig möglich sind. Winnicott beschreibt diese Zeit des Übergangs als notwendige Phase für die psychische Entwicklung und den Aufbau von zunehmend reiferen Objektbeziehungen. Das Kleinkind

lernt, einhergehend mit seiner physischen, kognitiven und emotionalen Reifung, Differenzen und Ähnlichkeiten zwischen Eigenem und Fremden wahrzunehmen, zu erkennen und anzunehmen.

Die Übergangsobjekte verlieren im Laufe der Entwicklung ihre Bedeutung und werden abgelöst durch einen sich ständig erweiternden Bereich von gemeinsam mit anderen Menschen geteilter Erfahrung. Hierin liegt der Kern der Symbolbildung und kulturellen Teilhabe, der das ganze Leben als Quelle für identitäts- und sinnstiftende Erfahrung erhalten bleibt. „Gemeinsam geteilte Symbole und Zeichen bilden die Grundlage jeder Kultur, erlangen so kulturelle Bedeutung und stellen die Basis für gemeinsame Erfahrungen der Mitglieder einer Gruppe (…) dar.“ (Nadig, in: Wohlfahrt & Zaumseil (Hg.), 2006, S. 171) Nach Erikson beruht das bewusste Gefühl, eine persönliche Identität zu haben zum einen auf der Wahrnehmung von Selbstgleichheit und Kontinuität der eigenen Existenz in Raum und Zeit, und zum anderen auf der Wahrnehmung der Tatsache, dass andere unsere Gleichheit und Kontinuität anerkennen. (Erikson, 1968, S. 15)

Vor diesem Hintergrund wird deutlich, wie stark die eigene Biografie mit dem sozialen und kulturellen Umfeld verwurzelt und verwoben ist und was es für das Seelenleben eines Menschen bedeutet, seine Herkunftskultur zu verlassen und seinen Lebensschwerpunkt dauerhaft in ein anderes Land zu verlegen; insbesondere auch wenn die Kultur, Religion und Mentalität in dem neuen Land sich sehr stark von dem bisher Vertrauten unterscheiden und zunächst wenige Synthesen hergestellt werden können. „Fremde Zeichen, Symbole, Wortlaute, Gerüche, Lautkulissen, Landschaften, Farben, Geschwindigkeiten, 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.“ (Weyand, 11.8.08, unveröffentlicht)

Es wird auch verständlich, mit welchen Schwierigkeiten die hier geborenen Nachkommen von Migranten konfrontiert sind, die zwischen unterschiedlich kulturell geprägten Lebenswelten aufwachsen und in diesem ständigen Spannungsfeld die Aufgabe zu bewältigen haben, eine eigene Identität aufzubauen. Gerade für kleine Kinder stellt die Situation, sich in verschiedenen kulturellen Normen und „Welten" zu bewegen, eine große Belastung und Gefährdung für die psychische Entwicklung dar. Kinder aus Migrantenfamilien, die wenig Kontakt mit der Kultur des Aufnahmelandes haben und zudem die deutsche Sprache nicht oder kaum beherrschen, erleben den Eintritt in den Kindergarten unter Umständen als Schock. Einzelfallstudien - auch einige musiktherapeutische[17] - berichten von Kindern, die darauf mit elektivem Mutismus reagierten. Der nächste Einschnitt ist der Schuleintritt. Pädagogische Differenzen im Verhältnis zum Erziehungsstil und -inhalten in der Familie treten dann, verschärft durch das Leistungsprinzip und den steigenden Anforderungen, noch stärker zutage. „Auf der Stufe der kindlichen und adoleszenten psychosozialen Entwicklung sucht das Kind zwischen den widersprüchlichen Angeboten neu nach Orientierung. Das erschwert und verkompliziert die Reifung eines authentischen Selbst und die Ausbildung einer stabilen Ich-Identität". (Kohte-Meyer, in: Wohlfahrt & Zaumseil (Hg.), 2006, S. 86)

Erikson beschreibt die Identitätsentwicklung nach einem Stufenmodell und sieht die zentrale Aufgabe für Kinder im Schulalter darin, einen Werksinn, beziehungsweise Vertrauen in die eigenen Fähigkeiten zu entwickeln. (vgl. Erikson, 1968, S. 125-130) Kinder lernen demnach in dieser Phase, Anerkennung durch die Herstellung von Dingen – wie er es ausdrückt – zu gewinnen und entwickeln ein erstes Gefühl der Arbeitsteilung und Chancen. Demgegenüber steht, dass sich gerade in diesem Alter Gefühle der Minderwertigkeit oder Unzulänglichkeit negativ auswirken können. Wenn das Kind „entdeckt, dass die Farbe seiner Haut oder das Milieu seiner Eltern, und nicht sein Wunsch und Wille zu lernen, die Faktoren sind, die seinen Wert als Schüler oder Lehrling bestimmen, (…) kann die menschliche Neigung, sich wertlos zu fühlen, als eine Determinante der Charakterentwicklung verhängnisvoll vertieft werden." (ebd., S. 127)

[17] vgl. KOCH-TEMMING, H. & FINDEISEN, B., Lost in Translation. Musiktherapie mit mutistischen Kindern aus Migrantenfamilien, in: Musiktherapeutische Umschau, Band 27, Berlin, 2006.

In diesem Zusammenhang ist auch die Mehrsprachigkeit von Migrantenkindern zu nennen. Ein türkisches Sprichwort heißt: *„Bir dil – bir insan“*, eine Sprache – ein Mensch. Zusätzlich zur Aufgabe, Grammatik und Satzlehre der neuen Sprache korrekt zu lernen und anwenden zu können, verlangt der Sprachwechsel einen hohen psychischen Einsatz (vgl. Kothe-Meyer, in Wohlfahrt & Zaumseil (Hg.), 2006, S. 86 ff.). Über die Sprache erfolgt der bewusste Zugang zu Phantasien, Erinnerungen und Symbolen. Viele Kinder aus Zuwandererfamilien bilden sowohl die Herkunftssprache ihrer Eltern oder Grosseltern, als auch die deutsche Sprache nur unzureichend aus. Daraus ergeben sich Benachteiligungen in Kindergarten, Schule und Ausbildung, die nichts mit ihrer Intelligenz oder kreativen Fähigkeiten zu tun haben. Ein wichtiger Aspekt ist, dass Sprache ausreichend zur Verfügung stehen sollte, um Emotionen und Gedanken in ihrer ganzen Bandbreite mitzuteilen.

3.3. Transkultureller Übergangsraum im klinischen Bereich

Psychotherapeuten, die mit Migrantenkindern und -jugendlichen im klinischen Bereich arbeiten, berichten, dass ihre Klienten zu Beginn der Therapie meist identitätsdiffus, in ihrer affektiven Erlebnisfähigkeit eingeschränkt und teilweise sprachlos erscheinen, bis hin zu Zuständen der Desorientierung, die denen psychotischer Patienten gleichen. Gleichzeitig machen sie die Erfahrung, dass sich diese anfängliche Verwirrung mit relativ geringer therapeutischer Intervention auflösen kann. Kothe-Meyer weist auf die Wichtigkeit hin, das Thema der Migration mit den Eltern anzusprechen, auch wenn diese das womöglich als Konfrontation auffassen. Wenn die Eltern in der Lage sind, die transkulturellen Konflikte ihres Kindes anzuerkennen, lösten sich beispielsweise Sprachprobleme schon in der Anamnese auf. (vgl. Kothe-Meyer, in: Wohlfahrt & Zaumseil (Hg.), 2006, S. 93)

Die transkulturelle psychotherapeutische Praxis hat Konzepte und Methoden zur Behandlung von Menschen herausgearbeitet, die im Kontext ihrer Migrationserfahrungen auf irgendeine Weise psychisch erkranken oder leiden. Ihre Grundlage ist die Vorstellung, dass sich Identität in einem ständigen Dialog zwischen Unbewusstem, Vorbewusstem und Bewusstem ausbildet und dass sie Teil eines intermediären Raumes ist, in den sowohl Eigenes als auch Fremdes einfließt und ausgehandelt wird. So

ist es möglich, „jenseits der Grenzen rationaler Sprache und Interpretation Zustände zu bearbeiten, die sich in Sinn-, Bedeutungs- und Sprachverlust ausdrücken“ (Nadig, in: Wohlfahrt & Zaumseil (Hg.), 2006, S. 72). Der psychoanalytische Übergangsraum wird durch die soziokulturelle Perspektive erweitert, wobei als Grundkonflikt und psychodynamisch wirksame Kraft die Transkulturalität steht. Die Integration des Selbst und die Neuverortung des Individuums erfolgt über die Genese von Symbolen. Hierzu zählt zum Beispiel die Erfahrung, dass Patienten, wenn sie in der Therapie an dieser Stelle angekommen sind, eine Brücke malen oder im Spiel einen neuen Kontinent erfinden. (vgl. Kothe-Meyer, in Wohlfahrt & Zaumseil (Hg.), 2006, S. 93) Der indische Kulturtheoretiker Bhabha (*1949) hat den Begriff des „Dritten Ortes“ eingeführt. Darunter versteht er transitorische Räume, „in denen die bewegten Subjekte ihre doppelten oder mehrfachen Grenzexistenzen in Form einer Zwischen-Wirklichkeit und einer Zwischen-Zeitlichkeit leben“ (Nadig, in: Wohlfahrt & Zaumseil (Hg.), 2006, S. 71.) und miteinander teilen. In diesem Raum lösen sich die Grenzen zwischen Fremden und Eigenem zeitweise auf und es taucht eine nicht überschaubare, zum Teil chaotisch wahrgenommene Vielfalt von kulturellen Bedeutungen und Zugehörigkeiten auf. Es entsteht dadurch eine besondere Form der Bezogenheit und eine intersubjektive Wirklichkeit. „Kulturelle Gegensätze und scheinbar Unvereinbares treffen aufeinander, bringen die Akteure dazu, in Beziehung zu treten und sich zu verständigen“ (Özbek & Wohlfahrt, in: Wohlfahrt & Zaumzeil (Hg.), 2005, S. 174).

Die therapeutische Beziehung als transkultureller Raum bietet aufgrund ihres klar strukturierten Rahmens, ihren klaren Verabredungen, der Einhaltung des Settings und Abstinenz den notwendigen Schutz, damit neue Bedeutungen, Sicht- und Handlungsweisen entstehen und exploriert werden können. Hier kann die Erfahrung gemacht werden, dass das Aufgeben von alten Anschauungen und Eigenem kein Verlust oder Verrat gegenüber der eigenen soziokulturellen Gruppe bedeutet. Der Therapeut stellt sich selbst als Übergangsobjekt zur Verfügung. Seine Aufgabe ist es, Aggressionen und Ängste, die aufgrund von Zuständen der Haltlosigkeit entstehen, ebenso auszuhalten wie die zunächst „nicht sprachlichen, chaotischen und unstrukturierten Emotionen und Äußerungen der Patienten“. Dahinter steht das Konzept des „Containings“ nach Bion, wonach die Aufnahme unerträglicher seelischer Inhalte stellvertretend und in Verbindung mit dem Patienten Vorraussetzung dafür ist, dass

diese in erträgliche verwandelt werden können. Es geht dabei nicht darum, alles Wahrgenommene unmittelbar zu verstehen, sondern zunächst um Kenntnisnahme und Respekt. Der Therapeut nimmt grundsätzlich die Haltung des Nicht-Wissenden gegenüber der fremden Kultur und der jeweils subjektiv erlebten, eigenen Wahrheit des Klienten ein. Wichtig ist, dass die Beziehung nicht – wie oftmals in anderen alltäglichen Zusammenhängen - von Hierarchie, Etiketten und kulturellen Codes strukturiert ist, sondern auf Empathie und der Regulierung von Nähe und Distanz beruht. Die Suchhaltung des Therapeuten fördert die Suchhaltung der Klienten, so dass allmählich die umgebende Wirklichkeit differenzierter wahrgenommen werden kann.

Bei der Vielfalt von Zugehörigkeiten immigrierender Menschen ist es unmöglich, sich in allen Kulturen auszukennen. Kulturen sind außerdem selbst in sich widersprüchlich und stetiger Wandlung unterworfen. Wie auch in anderen therapeutischen Zusammenhängen kommt es darauf an, sich in jedem Moment neu auf den Klienten einzustellen. Es ist es notwendig, zwischen den kulturellen Anteilen im Erleben und Verhalten und der individuellen Verarbeitung seiner Situation zu unterscheiden. Dies erfordert viel Erfahrung und interkulturelle Kompetenz. Letztere bildet sich aus, wenn die eigenen ethnozentrischen mentalen Muster bewusst reflektiert werden und eine Offenheit für die Bedeutung von Symbolen und Ritualen anderer Kulturen vorhanden ist. Durch geschulte Wahrnehmung und Flexibilität im Umgang mit Werten und Symbolen kann sich der Spielraum für Begegnung erweitern. Die Förderung von Integration und Entwicklung in multikulturellen Gesellschaften bedarf einer Haltung, welche die Diversität von Lebenskonzepten grundsätzlich berücksichtigt. (vgl. Sauer, 2007, S. 216)

3.4. Prävention in der Arbeit mit Migrantenkindern

Nicht nur für diejenigen Kinder und Jugendlichen, die sich in psychische Behandlung begeben, sondern für alle Kinder und Jugendlichen mit Migrationshintergrund gilt, dass sie in besonderer Weise darauf angewiesen sind, Erfahrungen von kultureller Anerkennung und Zugehörigkeit zu machen. „Die psychologische Bedeutung der Erfahrung, als Zugewanderter durch die andere Kultur anerkannt zu werden, eine

Akzeptanz der kulturellen Vielfalt durch die Umgebung zu erleben, wird immer wieder unterschätzt“ (Kothe-Meyer, in: Wohlfahrt & Zaumseil (Hg.), S. 93).

> *Eine Freundin, deren Mann aus Südamerika stammt und die mit ihrer Familie in Deutschland lebt, erzählte mir von einem Schlüsselerlebnis in der Entwicklung ihres Sohnes. Dieser sei in der Schule, im Gegensatz zu seinem Verhalten zuhause, lange Zeit ganz verschlossen gewesen und sie habe sich schon Sorgen deswegen gemacht. Als das Thema Südamerika an seiner Schule in einer Projektwoche behandelt wurde, kam es zu einem plötzlichen Wandel. Von da an „taute er auf“, beteiligte sich aktiver am Unterricht und zeigte mehr Interesse an Freundschaften mit seinen Mitschülern. Es wurde ihr bewusst, wie wichtig es für Kinder aus gemischt kulturellen Zusammenhängen ist, dass die Herkunftskultur, mit denen sich ihre Familie identifiziert, auf irgendeine Weise in der Schule berücksichtigt wird. Daraufhin führte sie, selbst Lehrerin an einer Gesamtschule mit hohem Migrantenanteil, das Fach Kultur als Projektunterricht ein. (FV7)*

Die Adoleszenz ist eine sensible Phase für die Identitätsentwicklung, die für die jugendlichen Migranten zusätzlich dadurch erschwert ist, dass sie sich permanent im Spannungsfeld unterschiedlicher Normen bewegen. Die transkulturelle musiktherapeutische Arbeit mit der Altersgruppe der 5 bis 12-jährigen bietet die Chance, das Selbstwertgefühl, die Identität und die psychosozialen Ressourcen der Kinder im Vorfeld der Pubertät, **präventiv** zu stärken.

Die hier beispielhaft vorgestellte interkulturelle musiktherapeutische Arbeit mit Kindern in sozialen Brennpunktvierteln bezieht sich in ihren Grundannahmen auf Erfahrungen und Erkenntnisse aus dem klinisch-therapeutischen Bereich, ist jedoch ihrer Konzeption nach dem präventiven Bereich zugeordnet. Prävention leistet einen Beitrag zur psychosozialen Versorgung, indem sie versucht, den Gesundheitszustand der Bevölkerung, einzelner Bevölkerungsgruppen oder Personen zu erhalten oder zu verbessern. Sie ist eine Querschnittsaufgabe von Medizin, Psychologie, Soziologie und Pädagogik und erfordert interdisziplinäre Vorgehensweisen, welche die verschiedenen Lebensbereiche von Kindern - Familie, Kindergarten/Schule, Freundschaften und andere soziale Beziehungen im Wohnumfeld - einbeziehen.
Wissenschaftliche Erkenntnisse aus Langzeit- und retrospektiven Studien belegen, dass schwierige Entwicklungsbedingungen in der Kindheit sich tendenziell negativ

auf das Selbstwertgefühl, das Wohlbefinden und die Vulnerabilität für psychische und psychosomatische Störungen im Erwachsenenalter auswirken. Zu den Risikogruppen werden mehrheitlich auch Kinder mit Migrationshintergrund gezählt (vgl. Tiber Egle, U., in: Cierpka, 2008, S. 36- 56) Nach dem Motto „Vorbeugen ist besser als Nachsorgen“ folgt Prävention dem Grundsatz, dass entsprechende Maßnahmen möglichst früh in der kindlichen Entwicklung ansetzen sollten, um emotionale und kognitive Beeinträchtigungen des psychischen Erlebens und Verhaltens, sowie die Chronifizierung von sozialen Benachteiligungen möglichst wirksam im Vorfeld verhindern zu können.

Primäre Prävention zielt universell auf die Vermeidung beziehungsweise Reduktion von Risikofaktoren für Krankheiten. Ihre Zielgruppe sind „Gesunde“, das heißt Personen ohne subjektive und objektive Krankheitssymptome. Letzteres gilt auch für die *sekundäre Prävention*, mit dem Unterschied, dass es sich um selektive Maßnahmen handelt, die sich an Menschen richten, die aufgrund ihrer spezifischen soziokulturellen Bedingungen ein besonderes Entwicklungsstörungs- oder Erkrankungsrisiko aufweisen. Es geht dann darum, die psychologischen und biologischen Auswirkungen von kumulativ wirkenden Stressfaktoren zu mildern und protektiv wirkende Faktoren zu stärken. „*Indizierte präventive Interventionen* zielen dagegen auf Personen, die bereits Symptome einer Störung aufweisen, aber noch nicht die Kriterien einer Diagnose erfüllen.“ (vgl. Cierpka, 2008, S. 60

Damit Präventionskonzepte breitenwirksam durchgeführt und finanzielle Mittel dazu bereitgestellt werden, müssen sie wissenschaftlich fundiert und in ihrer Effektivität ausgewiesen sein. Dazu gehört, dass die Ziele in einem empirischen Zusammenhang mit der Verminderung von Risikofaktoren stehen und die zugrunde liegenden empirischen Annahmen explizit dargestellt sind. Präventionsprogramme sollten außerdem „stabile Effekte erzielen, kostengünstig sein und eine hohe Akzeptanz bei der Zielgruppe erfahren“. (vgl. Cierpka, 2008, S. 77) Die hier vorliegende Arbeit kann als Pilotstudie einen ersten Beitrag zur Begründung eines präventiven musiktherapeutischen Ansatzes für sozial benachteiligte Kinder mit Migrationshintergrund leisten, wobei sich die Integration von Migrantenkindern nur im Kontext der Integration aller Kinder vollziehen kann.

4. Interkulturelle Kindermusikprojekte und musiktherapeutische Praxisforschung

4.1. Entwicklung der Methoden und Fragestellungen

Die Begründung eines integrativen musikalischen Angebotes unter Einbezug von musiktherapeutischen Sicht- und Arbeitsweisen für sozial benachteiligte Kinder mit Migrationshintergrund beruht in beiden Stadtteilzentren auf der Einschätzung und Einsicht, dass diese Klientel besonderen Anforderungen im Bereich der persönlichen Entwicklung, Identitätsfindung und Integration in die Gesellschaft ausgesetzt ist, die ihre gesunde psychische, physische und soziale Entwicklung belasten und auch gefährden können. Der Praxis liegt die Annahme zugrunde, dass musiktherapeutische Vorgehensweisen - insbesondere die Improvisation als aktive Form der Musiktherapie - geeignet sind zur Unterstützung von Entwicklungs- und Integrationsprozessen dieser Klientel und dass sie spezifische Begegnungs- und Handlungspotentiale bieten, wodurch bestehende, gängige pädagogische Konzepte im präventiven Bereich ergänzt werden können und eine Erweiterung erfahren.

Es handelt sich insofern um eine Art Pilotstudie, als dass ausgehend von der Durchführung von Pilotprojekten ein noch nicht erschlossener Gegenstandsbereich offen erkundet werden soll, woraus Kategorien für weitere Erhebung und Auswertung konstruiert werden können (vgl. Mayring, 2008, S. 21). Pilotstudien untersuchen ein ausgewähltes Feld im Kleinen – dazu zählt unter anderem auch die Anwendung und Erprobung einer These oder Methode –, um zunächst alle in Betracht kommenden, wichtigen Faktoren zusammenzutragen und aufzuschlüsseln (vgl. Duden, 2007).

Grundsätzlich leitet mich die Frage, was genau die interkulturelle Arbeit mit musiktherapeutischer Orientierung in einem präventiven Praxisfeld in Bezug auf die Identitätsbildung und Integration von sozial benachteiligten Kindern mit und ohne Migrationshintergrund beitragen kann, und auf welche Weise dies geschieht. Besonders betrachtet werden sollen dabei Aspekte des freien Umgangs mit Musikinstrumenten und der Stimme in Verbindung mit symbolischem Spiel.

Integration meint hier sowohl einen sich auf psychischer Ebene ablaufenden Prozess der Aneignung und Verarbeitung von „Fremdem“ zu „Eigenem“, als auch auf inter-

personeller Ebene die Integration in eine soziale Gruppe. Diese wiederum wird verstanden als Grundeinheit einer Kulturgemeinschaft und somit als mögliches Bindeglied zur gesellschaftlichen Integration. Einerseits geht es um die musiktherapeutische Behandlung selbst, die intendiert, dass Kinder gleich welcher Herkunft sich entsprechend ihrer elementaren Bedürfnisse nach Anerkennung und kultureller Zugehörigkeit gesund entwickeln und in ihrer Resistenz gegen krankmachende, marginalisierende Lebensumstände gestärkt werden. Zum anderen gehe ich davon aus, dass Musiktherapie auf der Erkenntnisebene als alternatives Ausdrucks- und Begegnungsmedium dienen und dadurch eine gemeinsame Kommunikations- und Integrationsleistung von Therapeut und Kindern, Familien und Institutionen unterstützen kann. Die Ausdifferenzierung der grundsätzlichen Fragestellungen ist Teil des Untersuchungsprozesses.

4.2. Pilotprojekte als Untersuchungsgegenstand

In der qualitativen Forschung gilt, dass die Untersuchung in einem angemessenen Verhältnis zum Untersuchungsgegenstand stehen soll. Vor und während der Datenerhebung war ich als Musiktherapeutin in den Einrichtungen tätig und werde auch nach Abschluss der Masterarbeit weiter in dem Praxisfeld, zum Teil mit denselben Kindern und Familien arbeiten. Zentraler Untersuchungsgegenstand ist das **Setting** mit drei Kindermusikgruppen, die unter meiner Leitung im Zeitraum in zwei konzeptionell vergleichbar ausgerichteten Zentren jeweils einmal wöchentlich stattfanden. Die eigentliche Untersuchung bezieht sich auf den Zeitraum September bis Dezember 2008, ist aber eingebettet in die Durchführung diverser Kleinprojekte, die methodisch aufeinander aufbauten. Anhand den vorliegenden Zwischenevaluierungen und Projektberichten, in welche auch die Ansichten und Perspektiven der beteiligten Kinder und Mitarbeiter der Einrichtung einflossen[18], kann die inhaltliche und konzeptionelle Entwicklung nachvollzogen werden.

In einem im Januar 2008 formulierten Projektantrag heißt es: „In unserer leistungsorientierten Gesellschaft haben immer mehr Menschen Schwierigkeiten, sich zu behaupten und aus eigenen Kräften ein selbstbestimmtes Leben zu führen. Zu diesen

[18] Des Weiteren existieren Memos und Protokolle zur Planung und Evaluierung einzelner Settings.

benachteiligten Bevölkerungsgruppen gehören auch Menschen mit Migrationshintergrund. Die Basis für soziales Miteinander, Toleranz und Integration ist die Entwicklung von Kreativität und Vertrauen in die eigenen Fähigkeiten. Je früher die Förderung einsetzt, desto mehr Chancen bestehen, den Teufelskreis von kultureller Ausgrenzung, Perspektivlosigkeit und Armut zu durchbrechen. Die aktive Beschäftigung mit Musik und kreativen Medien ermöglicht stärkende Schlüsselerlebnisse und vermittelt ein Gefühl der eigenen Wertschätzung. Sie wirkt identitätsstiftend, aggressionsabbauend, setzt Eigeninitiative frei und führt zur Bildung von sozialen Netzwerken. Unsere Vision einer Gesellschaft ist demnach eine, die Raum gibt für soziales Miteinander, Toleranz und Integration."

Bisherige Projekterfahrungen und -auswertungen fanden Eingang in eine musiktherapeutische Konzeptarbeit (Weyand, 11.08.08, unveröffentlicht). Darin sind Methoden und Inhalte folgendermaßen beschrieben:
Bei den präventiv musiktherapeutischen Angeboten geht es um die Bereitstellung eines interkulturellen Raumes, in dem jedes Kind die Möglichkeit hat, seine Lebens- und Erfahrungswelt auszudrücken und mit anderen Kindern zu teilen. Die Beschäftigung mit Instrumenten, Liedern, Tänzen, Spielen und Geschichten – eigenen und fremden – unterstützt die Suche nach der eigenen Identität.
Das zentrale methodische Element ist die (Musik-)Improvisation. Über den spielerischen Umgang mit Instrumenten (und anderen Medien) haben die Kinder die Möglichkeit, ihre eigene Musik und ihr eigenes Spiel im Kontakt miteinander zu erfinden und zu gestalten. Dadurch können die persönlichen Interessen und Bedürfnisse der Kinder und die der gesamten Gruppe zum Ausdruck kommen und behandelt werden. Improvisation bezieht sich dabei nicht nur auf das Musikmachen, sondern auch auf den gesamten Gestaltungsprozess der jeweiligen Sitzungen. Dieser entwickelt sich in einem ständigen Aushandeln der Wünsche und Ideen der Kinder einerseits und meinen methodischen Orientierungen andererseits. Im kreativen Umgang miteinander und unter Einbezug der von mir bereit gestellten Instrumente und sonstigen Materialien entstehen dadurch ganz eigene Spielformen, von denen einige immer wieder gerne von den Kindern wiederholt werden. Das gibt dem Gruppengeschehen eine flexible Struktur, in dem die Kinder selbst entscheiden können, wann, auf welche Weise und wie intensiv sie sich beteiligen und wie viel Raum sie für ihre eigenen Bedürfnisse brauchen. Die Musik bietet die Möglichkeit, sowohl „bei sich" zu sein

als auch in die Gruppe integriert zu sein. Dass es sich um ein Gruppenangebot handelt ist nahe liegend, da die Erfahrung der Zugehörigkeit und positive Identifikation mit einer Gruppe außerhalb der eigenen Familie und Herkunftskultur elementar für die Anerkennung, Identitätsfindung und Integration der Kinder mit Migrationshintergrund sind. Die Gruppen können dazu beitragen, ein Gefühl der (inter-)kulturellen Verortung zu vermitteln, das über die bisher gemachten Erfahrungen in Kindergarten und Schule hinausgeht. (vgl. Weyand, 11.08.2008 und 12.01.2009, unveröffentlicht)

4.3. Definition der eigenen Rolle

Prägend für meine Rolle als „Untersuchende“ ist, dass ich vor und während der Untersuchungsphase mit einer auf Förderung, Nachreifung und Integration zielenden musikalischen Intervention in die beiden Praxisfelder hineinging und hauptsächlich im Kontakt mit den Kindern in den Gruppensitzungen etwas von ihnen und ihren Lebensthemen erfuhr. Darüber hinaus bekam ich ergänzende Eindrücke von ihrem Lebensumfeld durch meine Präsenz im Stadtteil und vereinzelten Kontakten zu den Familien. Gespräche mit Mitarbeitern waren wichtige Instanzen der fachlichen Auseinandersetzung und dienten der Klärung von Konzepten und Arbeitsweisen, sowie der Rückbindung an die Interessen der Einrichtungen. Supervision, studienbezogene Praktikumsbegleitung und der Austausch mit Musiktherapiekollegen ermöglichten musiktherapiebezogene Reflexion und den Abgleich, beziehungsweise die Erweiterung von Perspektiven. Zentrales Anliegen war es aber zu jedem Zeitpunkt, möglichst nahe an der Lebenswelt der Kinder zu bleiben und <u>ihre</u> Ansichten und Anliegen zum Ausgangsort der Untersuchung zu machen.
Dabei ist zu berücksichtigen, dass die Welt der Kinder für Erwachsene immer eine ‚fremde Kultur’ darstellt, die aus der Erwachsenenperspektive wahrgenommen wird und sich auf die eigenen Kindheitserfahrungen bezieht, die durch empirische Erfahrungen mit Kindern erweitert sein können (vgl. Mey, 2005, S. 176). Hinzu kommt, dass ich überwiegend mit Migrantenkindern unterschiedlicher kultureller Herkunft zu tun habe, über deren konkrete psychosoziale Situation mir zunächst kaum Vorinformationen vorlagen. So gesehen waren mir ihre „Lebenswelten“ also anfangs im doppelten Sinne unbekannt. Mein Interesse war, die Kinder – im Zuge der gemein-

samen Arbeit und Aktivitäten mit und um Musik - kennenzulernen und ihre Lebensweisen und Bedürfnisse von innen her zu verstehen.

In diesem Zusammenhang könnte man von einer ethnografischen Haltung sprechen. Jedoch gilt für die Ethnografie, dass der Forscher in das ihm fremde Feld hineingeht und darin so agiert, dass er es möglichst wenig beeinflusst und als teilnehmender Beobachter deskriptiv erschließt (vgl. Hitzel, in: Bohnsack, Marotzki & Meuser (Hg.), 2003, S. 49). Meine Rolle war insofern nicht die einer im klassischen Sinne teilnehmenden Beobachterin, als dass ich selbst verantwortlich für die Durchführung der Kindermusikgruppen war. Dagegen ist ‚Praxisforschung' auf die eigene Praxis bezogen und bezieht diese – insbesondere anwendbar auf methodologische Fragestellungen – in die Untersuchung mit ein. „Praxisforschung hat vorrangig die Praxis der Akteure in einem für sie wichtigen Ausschnitt (Kontext) zum Inhalt und reflektiert sie vor dem Hintergrund ihrer Theorien und Methoden. Die Bedeutung von Praxisforschung liegt in der Aufklärungs- und Orientierungsfunktion für die Tätigen mittels der Analyse komplexer Handlungsbedingungen; zugleich werden theoretische Entwicklungen unterstützt. Von Praxisforschung kann in diesem Sinne ein initiierender Impuls ausgehen, der Anregungen für die Weiterentwicklung für die Praxis vor Ort und darüber hinaus in der Kinder- und Jugendhilfe insgesamt anbietet." (Maykus, 2009, S. 9)

Was mich als Musiktherapeutin leitet, ist über solche methodischen Aspekte hinaus das Interesse, seelische Phänomene im Erleben und Verhalten der Kinder zu verstehen – und zwar unter Einsatz der musikalischen und kreativen Mittel im Wechsel mit verbaler Kommunikation. Gemäß der psychoanalytischen Auffassung ist der Therapeut an der Entstehung der Prozesse, die er untersucht, selbst beteiligt (vgl. Erikson, zit. nach Tüpker, 1988, S. 16). Im Miterleben und Mitspielen bekommt der Therapeut einen mentalen, körperlichen und seelischen Eindruck von der augenblicklichen Befindlichkeit und Lebenssituation der Klienten, so wie diese von ihnen erlebt, gefühlt und wahrgenommen wird. Nötige Distanz wird durch Abstinenz, die Regelmäßigkeit und Verlässlichkeit des Settings, die Klärung des Arbeitsbündnisses, Reflexion, Supervision und fachlichen Austausch hergestellt und gewährleistet. Der vertrauliche Umgang mit den Informationen und Daten ist – gerade wenn Praxis und Erkenntnisinteresse zusammentreffen - ein wichtiges Thema, das mit den Kindern und Familien verbindlich und transparent behandelt werden muss.

4.4. Zirkulärer Ablauf der Untersuchung und Nachvollziehbarkeit

In die vorangestellten konzeptionellen und methodischen Überlegungen sind schon Praxiserfahrungen und –auswertungen eingeflossen. Diese haben wiederum den Fokus der weiteren Arbeit bestimmt, aus der heraus sich die Untersuchung entwickelte.

Die eigentliche Untersuchungsphase begann im September 2008 mit der Ausarbeitung des Exposés für die Masterarbeit. Grob gegliedert kann eine Explorationsphase ausgemacht werden (September bis Dezember 08), in der es eine enge Überlappung von Praxis, Datenerhebung und Weiterentwicklung der Fragestellungen gab. Aus dieser Phase liegen Videomitschnitte von Sitzungen aus allen drei Kindergruppen vor, sowie Protokollierungen und Memos, die den Untersuchungsablauf begleiteten. „Exploration impliziert eine flexible Vorgehensweise bezüglich Verwendung von Untersuchungsmethoden sowie eine relative Breite und Unstrukturiertheit des theoretischen Vorverständnisses des Forschers, das im Verlaufe des Forschungsprozesses zunehmend eingeengt und gleichzeitig differenziert wird“ (Heinze, in: Bohnsack, Marotzki & Meuser (Hg.), 2003, S. 14 ff).
In beiden Zentren liefen Kleinprojekte Ende 2008 aus, so dass ich die Praxispause ab Mitte Dezember zur ‚Inspektion’ nutzen konnte. Damit ist die Phase der Systematisierung und Strukturierung der im Feld gewonnenen Erfahrungen und Ergebnisse gemeint (ebd., S. 15). Zu den Projektauswertungen kam nun die beginnende Videoanalyse einzelner Settings unter Einbezug diverser Perspektiven und externer Beobachter (siehe dazu Kapitel 4.7.). In dieser Phase hielt ich weiter Kontakt zu den Leiterinnen der Zentren und erhielt von ihnen ergänzende Informationen zur Situation der einzelnen Kinder, die in den Untersuchungsprozess einflossen. Die Einholung der Erlaubnis zur Verwertung der Videoaufzeichnungen gab Anlass für Hausbesuche und Kontakte zu jedem einzelnen Kind und den Familien.[19]
Beide Phasen – Exploration und Inspektion – waren also nicht streng voneinander getrennt, sondern überschnitten sich teilweise im Interesse der Sache. Vorrangig ist, dass qualitative Methoden den Grundzügen der Phänomene so folgen, „dass der ih-

[19] Zunächst stellte sich die Einholung der Erlaubnis für die Videoaufnahmen und deren Verwendung im Rahmen der Masterarbeit zum Teil schwierig dar, da ich zu einigen Eltern keinen oder nur sporadischen Kontakt hatte und auch Sprachschwierigkeiten bestanden. Ich vermutete auch, dass einige Eltern Bedenken aufgrund von religiösen Vorstellungen haben könnten. Die meisten Familien besuchte ich zuhause, woraus sich ausnahmslos gute Möglichkeiten ergaben, die Beziehung herzustellen oder zu vertiefen. Letztlich habe ich von allen Eltern die Einverständniserklärung problemlos erhalten.

nen ‚innewohnende Sinn' den Erfassungsprozess steuert, damit dieser Sinn nach und nach als für die Phänomene strukturierend und antreibend verstanden werden kann" (Tüpker, 1988, S. 15).

Anders als in der quantitativen Forschung kann für die qualitativen Methoden nicht der Anspruch der Reproduzierbarkeit der Ergebnisse bestehen. Ein elementares Qualitätsmerkmal ist die *Nachvollziehbarkeit* der Schritte. Diese ist gegeben, wenn:

- ein Behandlungsverlauf *in seiner besonderen Qualität* erfasst wird, so dass eine gewisse Vergleichbarkeit der Ergebnisse hergestellt ist;
- die Untersuchung nach einer Systematik verläuft, welche die Beobachtung und die methodischen Schritte lenkt;
- die Bezugnahme auf die paradigmatischen Vorraussetzungen der Untersuchung explizit dargestellt ist;
- die wissenschaftliche Fragestellung als Bezugsrahmen deutlich ist; und
- sich die Hypothesen und Ergebnisse mit dem konkret Sich-Zeigenden in Verbindung bringen lassen. (vgl. Tüpker, 1988, S. 13-22)

In der hier vorliegenden Arbeit stellen sich die Untersuchungsschritte im Groben wie folgt dar:
In einem ersten Schritt werden die möglichen Potentiale musiktherapeutischer Methoden mit Kindern der beschriebenen Zielgruppe ausgehend von der eigenen Praxis entwickelt. Hierbei findet vor dem Hintergrund der in Kapiteln 2 und 3 dargelegten Kontextualisierung der im Praxisfeld bestimmenden Thematik eine Verbindung von Praxiserfahrungen und musiktherapeutischen Perspektiven statt. Fallvignetten aus der eigenen Arbeit mit allen drei Kindergruppen werden mit ausgewählten Erfahrungen und Aussagen anderer Musiktherapeuten verschiedener Schulen in einen Zusammenhang gebracht. Soweit wie zum Verständnis nötig wird noch einmal Rückgriff auf einzelne Aspekte der Entwicklungs- und transkulturellen Psychologie genommen.
Die sich aus der Synthese von Praxis und Theorie herauskristallisierenden Kernaspekte bilden in Form von methodischen Annahmen, bzw. Fragestellungen den Fokus, mit dem im zweiten Schritt ein meines Erachtens signifikantes Praxisbeispiel eingehender beleuchtet wird.[20] Es wird eine gesamte Sitzungseinheit mit einer der drei

[20] Die Kriterien der Auswahl dieses Beispiels sind in Kapitel 4.7 dargelegt.

Kindergruppen exemplarisch als Fallrekonstruktion vorgestellt. Von Interesse ist, ob und auf welche Weise diverse methodische Elemente und Wirkungsmöglichkeiten der Musiktherapie im konkreten Handlungsfeld greifen und sich entfalten. Die vorab getrennt voneinander dargestellten Aspekte werden anhand des Fallbeispiels in einen Praxiszusammenhang gebracht. Es geht dabei nicht um die Bedeutung und (Nach-) Wirkung der in der Kindermusikgruppe gemachten Erfahrungen in anderen Lebensbereichen der einzelnen Kinder, die über das Setting hinausgehen.

4.5. Die Untersuchungsmethoden

4.5.1. Szenisches Verstehen als Bindeglied zwischen Praxis und Forschung

Es geht im Praxis- und Untersuchungsfeld nicht um Klienten im klinischen Sinne. Daher gibt es keine individuelle Anamnese, Diagnose, Indikationsstellung und keinen individuellen Therapieplan. Hintergrundinformationen zur psychosozialen Situation der Kinder und ihrer Familien speisen sich vielmehr aus dem täglichen Umgang der Mitarbeiter des Zentrums mit den Kindern – nur zum Teil mit den Familien – und sind wenig systematisiert. Das entspricht, soweit ich es aufgrund der mir vorliegenden Literatur beurteilen kann, allgemein den Arbeitsbedingungen von Musiktherapeuten im präventiven Feld[21]. Für die praktische Arbeit bedeutet es, dass ich auf meine eigenen Eindrücke und Einschätzungen im direkten Kontakt mit den Kindern vertrauen muss, also auf meine Beobachtungen des Beziehungsgeschehens der Kinder untereinander, sowie auf die Phänomene von Übertragung und Gegenübertragung auf der Kind(er)-Therapeuten-Ebene.

Die qualitative Sozialforschung basiert auf der Annahme, dass die Menschen ihre soziale Wirklichkeit durch wechselseitige Interpretation von Handlungsabsichten und Bedeutungszuschreibungen konstituieren (vgl. Witzel, 1982, S. 114). Anders als beim symbolischen Interaktionismus, bei dem sich die Handlungsmotive auf sprachlich artikulierte, bewusste Lebensentwürfe beschränken, geht es in der Psychoanalyse auch um unbewusste Anteile. Dazu gehören zum Beispiel Wünsche, Fantasien und Ängste, die entweder noch nicht bewusst geworden sind oder die aufgrund von ver-

[21] vgl. Boss, in Tüpker, Hippel & Laabs, 2005; Paduch, in Tüpker, Hippel & Laabs, 2005; Pfeiffer, 2003; Vetter, download 29.07.08

innerlichten gesellschaftlichen Drucks verdrängt wurden. „Es wird eine Doppelbödigkeit sozialer Handlungsabläufe unterstellt, derentsprechend sich die Bedeutung von Interaktionen in der Spannung zwischen einem manifesten und latenten Sinn entfaltet“ (Koenig, 2000, S. 565ff.).

Nadig sieht eine enge Verbindung zwischen der psychoanalytischen Ethnologie und der transkulturellen Psychotherapie darin, dass es in beiden Feldern zu einem gemeinsamen emotionalen und kognitiven Prozess kommt, der wesentlicher Bestandteil des Erfahrungs- und Erkenntnisprozesses ist, wozu intensive Beziehungserfahrungen gehören, die auch auf einer averbalen, körperlichen Ebene stattfinden können. Nadig nennt dies die notwendige „Verstrickung des Forschers in diesen Raum und seine Reflexion darüber“ (Nadig, in: Wohlfahrt & Zaumseil (Hg.), 2006, S. 74). Die Bearbeitung der emotionalen Erfahrungen erfolgt vor allem unter Anwendung der Konzepte von Übertragung und Gegenübertragung, der freischwebenden Aufmerksamkeit und dem szenischen Verstehen, denn „das transkulturell segmentierte Erleben ist in den Inszenierungen der Patienten zu entdecken.“ Auch Deutung gehören zum Methodenrepertoire des Therapeuten, sollten aber vorsichtig und unter Reflexion der eigenen Kulturgebundenheit erfolgen.

> *Wie ist es zum Beispiel zu verstehen, dass sich Ali und Mustafa im Kreis nicht die Hand geben wollen, als wir einen Tanz einüben? Da mir dieses Verhalten bei islamischen Jungen in verschiedenen Zusammenhängen schon öfters begegnet ist, kann ich daraus schließen, dass es vor allem kulturell determiniert ist. Nichtsdestotrotz muss ich mich in jeder Situation fragen, welches die individuellen, idiosynkratischen Beweggründe und welches die sozial-kulturell geprägten sind, um mich jeweils in die Kinder einfühlen und mit ihnen umgehen zu können. (FV8)*

„Die Gegenübertragung besteht aus den unbewussten Reaktionen des Analytikers auf die Person des Analysanden. Kann er diese Reaktionen durch Selbstbeobachtung und Selbstanalyse bewusst machen, so stellen sie ein zentrales Instrument dar, um Zugang zum Gegenüber und seinen unbewussten Prozessen und Konfliktstrukturen zu erhalten“ (Krüger-Zeul, zit. nach Nadig, 1997, S. 38).

Insbesondere in zwei der drei Gruppen gestalteten sich die Anfangsphasen schwierig[22]*. Die zu Beginn des Projektes im Zentrum B formulierte Idee, ein Musical mit den Kindern zu erarbeiten, erwies sich zunächst als nicht durchführbar. „Zu groß war der Abstand zwischen institutionellem Anspruch und realem Gruppenverhalten der Kinder" (Zwischenevaluierung Projektphase Okt. 07-März 08). Aus pädagogischer Sicht hätte ich das Projekt wahrscheinlich frühzeitig als gescheitert angesehen und daraus gefolgert, dass die Kinder zu schwierig und wenig vorbereitet sind, um gemeinsam Musik zu machen. Ich begriff jedoch, dass dieselbe Unsicherheit und Ratlosigkeit, die ich am Anfang in der Arbeit mit der Gruppe in Bezug auf die Interessen, Bedürfnisse, Kontaktwünsche, Musik und Themen spürte, zum großen Teil dem Lebensgefühl der Kinder und dem Entwicklungsstadium der Gruppe entsprachen. Dies ermöglichte mir, mich von der institutionellen Zielvorgabe so weit wie nötig zu distanzieren und einen besseren Zugang zu den Kindern zu finden. Es begann eine Phase der gemeinsamen Suche, in der ich methodisch und musikalisch Verschiedenes ausprobierte und dabei versuchte, die zum Teil noch zögerlich vorgetragenen Vorschläge einzelner Kinder aufzugreifen. (vgl. Weyand, 11.8.08, S. 14, unveröffentlicht) Daraus entwickelte sich allmählich eine gemeinsame, realistischere Ebene, beziehungsweise ein tragfähiges Arbeitsbündnis, mit dem die Kinder sich identifizieren konnten und bei dem sie sich besser aufgehoben fühlten. Ein Teil der vorher die Situation bestimmenden Missverständnisse und Frustrationen, sowie die daraus resultierenden Spannungen und Aggressionen nahmen daraufhin ab und machten einer entspannteren, eher kreativitätsfördernden Atmosphäre Platz. Dieser Prozess vollzog sich in Grundzügen in beiden Gruppen ähnlich, so dass von einer gewissen Systematik, bzw. Psycho-Logik ausgegangen werden kann. (FV9)*

Eine grundsätzliche Frage ist, ob das Erleben und Verhalten der Klienten im therapeutischen Prozess als zum Teil unbewusst determiniert verstanden wird, beziehungsweise worin die hauptsächliche Motivation für die Handlungen und insbesondere Beziehungsgestaltung – untereinander in der Gruppe und auf Kind-Therapeuten-Ebene – gesehen wird. Die Psychoanalyse geht von der Re-Inszenierung unbewusster Konflikte im Szenischen aus. In der Arbeit mit Kindern gilt, dass sich ein großer Teil der Aktivitäten spielerisch vollzieht. Allerdings ist bei Kindern, gerade im präventiven Bereich, in der Regel keine neurotische, als krankhaft zu bezeichnende Verfestigung von seelischen Konflikten vorhanden. Höchstens können sich tendenziell Ent-

[22] Das Praxisbeispiel gilt für die Gruppe der 8-12-Jährigen in Zentrum A und der 6-11-Jährigen in Zentrum B. Weniger trifft es auf die Gruppe der 4-7-Jährigen in Zentrum A zu, die sich von den anderen beiden Gruppen in Bezug auf die Altersstruktur und Methodik unterscheidet. Außerdem ist es die von der kulturellen und sozialen Herkunft der Kinder her am stärksten gemischte Gruppe.

wicklungsstörungen oder -behinderungen abzeichnen. Und selbst dann gilt, dass Kinder stärker gegenwarts- und zukunftsorientiert sind als Erwachsene und Entwicklungen sehr dynamisch, überraschend und unvorhersehbar verlaufen können. Der Säuglingsforscher Stern erweitert die Perspektive, indem er Übertragung und Gegenübertragung als „Sonderfälle eines ständigen Prozesses“ ansieht. Seines Erachtens ist das Bedürfnis nach Intersubjektivität, d.h. der Wunsch wahrgenommen zu werden und den intersubjektiven Raum fortlaufend zu regulieren, einer der wichtigsten Motivatoren, die eine Psychotherapie vorantreiben, was auch für private Beziehungen gilt (vgl. Stern, 2005, S. 108 ff.). Übertragung und Gegenübertragung sind neben anderen Elementen des therapeutischen Bündnisses demnach Teil der ‚impliziten Agenda’. Explizit ist dagegen all das, was in eine Narration eingebunden ist. Ein Grossteil der Beziehungsgestaltung beruht auf dem Umgang mit implizitem Wissen, das nicht verdrängt wurde, sondern nicht-bewusst ist. (vgl. ebd., S. 130) Nicht nur Prozesse des Verstehens und Deutens, sondern auch das sich stetig vertiefende Erleben, das nicht immer unbedingt verbalisiert werden muss, um seine Kraft zu entfalten, sind daher wichtiger Bestandteil psychodynamischer Behandlungen (vgl. ebd., S. 148). Letztendlich können sowohl ein Therapeut im therapeutischen Prozess, als auch ein Forscher bei der Durchführung einer qualitativen Untersuchung, nie ganz sicher sein, was eine Person tatsächlich zu einer Aussage oder zu einem Verhalten motiviert hat, was sie in einer bestimmten Situation bewegt, gedacht oder gefühlt hat. Es kann nur um den Versuch eines annähernden Verständnisses - im Sinne von nachvollziehbar dargestellten Interpretationen - gehen.

4.5.2. Einsatz und Umgang mit Videomitschnitten

Das entscheidende Kriterium für den Einsatz der Videokamera ist, dass nonverbale Elemente der Kommunikation in der Musiktherapie zentral sind. Akustische Qualitäten und musikalischer Ausdruck, atmosphärische Spannungsbögen, Bewegungen im Raum, vordergründiges und verdecktes Verhalten, Körperhaltungen, Gestik und Mimik, der Umgang mit den Instrumenten und anderen Medien, all das sind wichtige Aspekte, welche die Einzigartigkeit und Dynamik einer Gruppensitzung, einer Szene oder eines Beziehungsgeschehens ausmachen; und diese können natürlich allein mit textverarbeitenden Untersuchungsverfahren nicht erfasst werden. Bereits in anderen

Praxisfeldern hatte ich die Erfahrung gemacht, dass das nachträgliche Sichten von Videoaufzeichnungen einer Sitzung die Möglichkeit bietet, interessante Details zu beobachten, die mir in der Situation nicht aufgefallen waren. Die Videoanalyse ist aber ergänzend zur eigenen Beteiligung zu verstehen. Als an der Kommunikation und Beziehung Teilnehmende bin ich in der Lage, mehr zu erkennen, als ein Tonband oder Videomitschnitt einer mir fremden Situation wiedergeben könnten. Nur durch das eigene Miterleben kann ich den Sinn und die emotionale Qualität der Situation verstehen. Gleichzeitig ist mein Aufmerksamkeitsfokus in der Situation, in der ich selbst für die Durchführung der Kindergruppen verantwortlich bin, eingeschränkt. Das nachträgliche Anschauen ermöglicht es, andere Aspekte wahrzunehmen und mich selbst aus der räumlich-zeitlichen Distanz heraus als Teil der Szene zu beobachten. Insbesondere dient es mir als Hilfsmittel der eigenen Erinnerung (vgl. Scholz, in Mey, 2005, S. 398), unter anderem zur Aktualisierung von Übertragungs- und Gegenübertragungsphänomenen. Das mehrmalige Sichten – offen und mit fokussierten Fragestellungen, durchlaufend im Ganzen, nach Handlungsabschnitten und im Detail, alleine und gemeinsam mit anderen Beobachtern – ermöglicht in Verbindung mit meinem Wissen aus der Praxisbeteiligung eine umfassendere Sicht und Interpretation.

Die größere Objektivität der Videoaufzeichnung ist allerdings nur eine Scheinbare. Sie ist z.B. durch die technische Qualität der Kamera und des Mikrofons auf einen Ausschnitt der Wirklichkeit beschränkt. Außerdem beinhaltet die Präsenz der Kamera schon eine – mehr oder weniger starke - Beeinflussung der Situation. Im Laufe der Videomitschnitte machte ich diesbezüglich diverse Erfahrungen:

- *Die Kamera war statisch, fast unbemerkt in der Ecke des Raumes installiert.* Problematisch ist es dann, wenn die Kinder oder Therapeutin aus dem Fokus heraustreten, sich von der Kamera entfernen oder mit dem Rücken zu ihr stehen.

- *Ein Kameramann filmte.* Bei einigen Sitzungen war ein anderer pädagogischer Mitarbeiter der Einrichtung anwesend, den die Kinder aus vorherigen Veranstaltungen kannten. Der Vorteil ist, dass zum Teil sehr präzise und nahe Einzelaufnahmen gemacht wurden. Nachteilig ist, dass die Kameraführung teilweise sehr unruhig ist und auf der Selektion einer untersuchungsexternen Person beruht. Des Weiteren ist zu berücksichtigen, dass die Präsenz eines Mannes bei den Kindergruppen nicht unbemerkt bleiben kann.

- *Die Kamera wurde aktiv von den Teilnehmern in das Geschehen einbezogen.* Gerade zu Beginn der Einführung der Videokamera – wie auch in dem ausgewählten Fallbeispiel (siehe Kapitel 6) – kam diese Situation öfter vor. Das ist nicht unbedingt hinderlich, ist aber etwas anderes, wie wenn - *die Kinder „vergessen", dass eine Kamera dabei ist*. Man kann sagen, dass im ersten Fall die Kamera kreativ als Medium für die Artikulation und Interpretation sozialer Wirklichkeit genutzt wurde (vgl. Marotzki und Schäfer, in: Bohnsack, Marotzki & Meuser (Hg.), 2003, S. 66). Die Kinder stellten sich sozusagen ein imaginiertes Publikum vor, das aber dadurch weniger Angst und Respekt auslöste als ein echtes Publikum, da selbst bestimmt werden konnte, wem die Aufnahme gezeigt werden soll und das Band gelöscht werden kann, wenn den Teilnehmern die Aufnahme nicht gefällt.

4.6. Auswahl eines Fallbeispiels und rekonstruktive Sozialforschung

Die im ersten Teil der Untersuchung präsentierten Fallvignetten wurden ausgehend von Settingssprotokollen, Memos, Praxisberichten, Fotos, Audio- und Videoaufzeichnungen von mir rekonstruiert. Die Beschreibung und Auswahl der Beispiele stellt bereits eine Selektion und Interpretation dar.

Im zweiten Teil handelt es sich um eine Fallrekonstruktion. Diese bezieht sich auf den Gruppenprozess, sowie speziell ein einzelnes Setting als zeitlich begrenzte Handlungseinheit einer der drei vorgestellten Kindermusikgruppen (Zentrum A, Gruppe 1). Der Kontext der Einrichtung und des Stadtteils wurden eingangs bereits beschrieben.

Die rekonstruktive Sozialforschung basiert auf der Annahme der „gesellschaftlichen Konstruktion von sozialer Wirklichkeit" (Berger/Luckmann, zit. nach Meuser, in: Bohnsack, Marotzki & Meuser (Hg.), 2003, S. 140) und betont die Bedeutung des Einzelfalls. Weil angenommen wird, dass „jegliche soziale Ordnung auf den interpretativen Leistungen der Handelnden beruht"[23], ist es möglich, in der Rekonstruktion eines Einzelfalles inhärente allgemeine Sinnstrukturen zu erkennen. Der Fall wird in seiner konkreten Fülle dokumentiert und auf seine konstituierenden Prinzipien hin untersucht, um so zu interessanten, theoretisch relevanten Einsichten zu gelangen (vgl. Bude, in: Bohnsack, Marotzki & Meuser (Hg.), 2003, S. 60). Es geht ebenso um

[23] aus: http://www.uni-magdeburg.de /iew/zbbs/zeitschrift/hefte/heft8/8-1.html, download: 18.02.09

einen „verstehenden Nachvollzug der Relevanzstrukturen, die dem Handeln der Akteure zugrunde liegen“ (Meuser, in: Bohnsack, Marotzki & Meuser (Hg.), 2003, S. 141), wobei gerade auch ihr implizites, nicht reflektiertes Handlungswissen Berücksichtigung findet. Insofern besteht eine Kompatibilität mit der psychoanalytisch orientierten Musiktherapieforschung, als dass die Aufmerksamkeit auf die „nicht zur Sprache gebrachten Interaktionsformen, deren szenische Struktur in der Musik[24] wiederkehrt“ (Niedecken, zit. nach Weymann, 2004, S. 41), gerichtet ist.

Die Auswahl des Settingbeispiels fand aufgrund eines *gezielten Samplings* statt (vgl. dazu Flick, 2006, S. 108 ff.). Es bedarf einer Art „analytischen Gespürs“ dafür, den „Einzelfall“ zu erfassen, der geeignet ist, Ideen und Kategorien zu liefern, um bisher nicht behandelte (psycho-)soziale Zusammenhänge zu beleuchten (vgl. Bude, in: Bohnsack, Marotzki & Meuser (Hg.), 2003, S. 60). Im hiesigen Fall waren meine Gründe für die Auswahl folgende:

- Mit der ausgewählten Kindergruppe hatte es eine intensive und regelmäßige Zusammenarbeit gegeben. Der Gruppenprozess war gekennzeichnet durch ein deutliches Interesse der Kinder an der Gruppe und an Musik, jedoch auch durch Irritationen und Frustrationen. Es hatte gerade in der Anfangsphase akzentuierte Krisen und Spannungen gegeben. Gleichzeitig waren ein starker Gruppenzusammenhalt und eine sich weiter entwickelnde Gruppenidentität spürbar.

- Die für das Fallbeispiel ausgewählte Sitzung war im „präventiv-therapeutischen“ Prozess bedeutsam. Das war sowohl mein Eindruck als Gruppenleiterin, als auch an den Reaktionen und Kommentaren der Kinder im Anschluss an diese Erfahrung zu erkennen. Die Musiktherapeutin Dorit Amir hat sich wissenschaftlich mit sogenannten *‚meaningful moments’* befasst, die sie als Momente beschreibt, in denen Klient und/oder Therapeut plötzlich ein intuitives Verständnis von etwas Bedeutsamen erlangen (vgl. Amir, zit. nach Mahns, 2004, S. 211). Die Gruppe machte in dieser Sitzung meines Erachtens einen unerwarteten Entwicklungssprung von latent vorhandener Aggression und chaotischen Tendenzen hin zu geteilter Kreativität, Selbstbestimmung und dem Aufgehen in einer Sache. Insofern stellte diese Sitzung einen Wendepunkt dar. Stern beschäftigt sich eingehend mit Veränderungsprozessen in psychotherapeutischen Prozessen und untersucht im Detail die Bedeutung und Funktion von sogenannten ‚Gegenwartsmomenten’ (vgl. Stern, 2005). Für den

[24] und hier im szenischen Spiel der Kinder (Anmerk. d. Verf.)

Zweck dieser Arbeit soll allein darauf hingewiesen werden, dass diese weder planbaren, noch vorhersehbaren Momente einen neuen Zustand der Intersubjektivität erzeugen – ein Gefühl der Stimmigkeit – und dass sie frühere und zukünftige Muster in sich vereinen (vgl. ebd., S. 35).

- Meine Rolle war während der ausgewählten Sitzung über weite Strecken die einer teilnehmenden Beobachterin, stärker als das in anderen Sitzungen der Fall war. Zu Beginn und zur Abrundung der Stunde war ich stärker impulsgebend, regulierend und gestaltend tätig. Doch während die Kinder ihr Rollenspiel als „Film“, beziehungsweise improvisiertes Märchen vor der Videokamera entwickelten, mischte ich mich nicht in die Handlung ein, sondern war nur unterstützend im Hintergrund präsent. Die Kinder waren so von ihrem Spiel ergriffen, dass ich den Eindruck hatte, sie vergaßen fast, dass ich dabei war. Sie hatten daher einen genügend offenen Raum zur Verfügung, um ihre eigenen, für sie wichtigen Themen zu äußern und die Kommunikation selbst zu strukturieren, was als Prinzip der Kommunikation und Offenheit für rekonstruktive Fallanalysen als wichtig angesehen wird (vgl. Bohnsack, 2003, S. 22).

- Die Thematik des Rollenspiels der Kinder fiel mit meiner beginnenden Auseinandersetzung mit der Untersuchung zusammen. Obwohl keine direkte Kommunikation darüber stattfand, stellte sich eine Art Kongruenz der Absichten, Interessen und Perspektiven ein. Das Spiel der Kinder war in diesem Verständnis fast wie eine „Offenbarung“, in denen sie ihre inneren Beweggründe und Fantasien ‚nach außen’ kehrten. Bei der Identifikation mit ihren Rollen und der Entwicklung der Spielideen brachten sie großes Vertrauen untereinander, sowie mir gegenüber auf.

Das ausgewählte Setting wurde in seiner gesamten Länge per Audio aufgezeichnet, sowie im Anschluss von mir protokolliert. Als Datenmaterial bezogen auf den Entwicklungsprozess der Gruppe und der einzelnen Kinder liegen Audioaufzeichnungen und Fotos, sowie Protokolle und Memos aus den Sitzungen vor, sowie ergänzende Informationen durch Hausbesuche und Arbeitssitzungen.

4.7. Aufbereitung, Darstellung und Auswertung des Datenmaterials

Alle Therapiesituationen sind wie Alltagssituationen überkomplex. Über eine kurze Szene könnte man viele Seiten schreiben. Die Reduktion von Komplexität und die

Entwicklung der Interpretation im Sinne „einer verstehenden Deutung oder eines erklärenden Zusammenhangs“ (vgl. Bude, in: Bohnsack, Marotzki & Meuser (Hg.), 2003, S. 60) erfolgt aufgrund des Untersuchungsfokus und lässt sich anhand der Darstellung der Auswertungsmethoden und -schritte nachvollziehen.[25]

Was den Umgang mit Videoaufzeichnungen angeht, steht die Entwicklung eigener, unmittelbar auf Bilder und Videos bezogener Analyseverfahren noch aus (vgl. Flick, 2006, S. 228). Zwar nennt Mayring als Gegenstand der qualitativen Inhaltsanalyse unter anderem auch die Übertragung von Symbolen in Form von Musik und Bildern (vgl. Mayring, 2008, S. 12). Jedoch bezieht sich die von ihm vorgelegte Methode nur auf vertextete Kommunikation. Für stärker explorative Untersuchungen wird des Weiteren die Verwendung anderer Auswertungsmethoden empfohlen. (ebd., S. 117).

Vor dem Hintergrund der für diese Arbeit relevanten Fragestellungen interessierte mich bei der Fallanalyse unter anderem: - Sprache insbesondere im Hinblick auf das Auftauchen der für die Kinder relevanten Themen und kulturellen Symbole, sowie eventuelle Beschränkungen ihrer sprachlichen Ausdrucksfähigkeiten in der deutschen Sprache, - musikalischer Ausdruck und Kommunikation, - der Umgang mit den Instrumenten und anderen Objekten als Teil des szenischen Spiels, - Beziehungsgeschehen, - Atmosphären und Befindlichkeiten, - Spannungsbögen der Handlung und Dynamik der musikalischen Passagen als Anzeiger für Motivationen, Konflikte und Bewältigungsstrategien in der Gruppe, sowie der einzelnen TN.

Auf der Suche nach geeigneten Analyseverfahren beschäftigte ich mich unter anderen mit:

(a) einem *Videoanalysebeispiel unter dem Blickwinkel der teilnehmenden Beobachtung* nach Huhn (vgl. Huhn, in Mey, 2005, S. 417 ff.): Dem zufolge wird die komplexe Videotechnik je nach Fragestellung der Untersuchung unterschiedlich genutzt, „sodass methodische Herangehensweisen erweitert und auch neue geschaffen werden“.

(b) der *dokumentarischen Methode* nach Bohnsack[26]: Dieses Verfahren ist schon zur Interpretation von Bildern, Fotos und Videografien erprobt und methodologisch reflektiert worden. Es versucht, das handlungsleitende, implizite Wissen der

[25] „Was das gemeinsame Fußballspiel für das mitspielende Kind bedeutet, wird es mir als Forscher nicht sagen können, weil sich niemandem, weder einem Kind noch einem Erwachsenen der Sinnzusammenhang des eigenen Lebens erschließt. (…) Es sind die Forscher, die der eigenen Beobachtung Sinn verleihen“ (Scholz, in Mey, 2005, S. 396).

[26] vgl. Bohnsack, in: Bohnsack, Marotzki & Meuser (Hg.), 2003, S. 40-44

Akteure in seiner milieu- oder individuell-fallspezifischen Besonderheit aufzuzeigen. In einem ersten Schritt werden die sprachlichen und nichtsprachlichen Äußerungen der Untersuchungsteilnehmer - verstanden als eigene Interpretationen - zusammenfassend formuliert. Im zweiten Schritt werden die reflektierenden Interpretationen des Forschers (oder mehrerer Forscher) notiert.

(c) dem vierstufigen *Beschreibungsmodell von Musikimprovisationen* nach dem Konzept der „Kommunikativen Musiktherapie“ *von Even Ruud*[27]: Ruud versteht die musikalischen Improvisationen seiner Patienten als „Botschaften“ im Kontext ihrer psychologischen, sozialen und kulturellen Bedingungen. Dahinter steht die Auffassung von Musik als Motor für persönliche und gesellschaftliche Veränderungen. Die Untersuchungsschritte sind: 1.) Offenes, möglichst hypothesefreies Anhören, 2.) Heraushören von strukturellen Aspekten wie z.B. Tempo, Modalität und Rhythmus. 3.) Semantische Ebene: Interpretation der möglichen Bedeutung der Musik für den Patienten, 4.) Pragmatisches, zusammenfassendes Anhören: Die besonderen musikalischen Kommunikationsweisen werden in Beziehung zur therapeutischen Entwicklung gesetzt.

(d) der *Tiefenhermeneutik als psychoanalytische Kulturforschung* nach Lorenzer[28]: Durch das Lesen eines Textes, beziehungsweise Anschauen von filmischen Dialogen in einer Gruppe von Interpreten wird versucht, einen Zugang zu den bewussten und unbewussten Lebensentwürfen der Akteure zu bekommen, wobei auf psychoanalytische Theoriebildung zurückgegriffen wird. Dazu wird in einer ersten Phase das sich im Text und Film entfaltende Drama beschrieben. Phase 2 beinhaltet das erneute Lesen, bzw. Sichten in einer Haltung der freischwebenden Aufmerksamkeit, um durch die eigenen emotionalen Reaktionen diejenigen Aussagen oder Szenen herauszufiltern, welche die Interpreten besonders berührt oder irritiert haben. Durch die im Austausch in der Gruppe Gestalt annehmende Szene lassen sich Rückschlüsse auf die dem Text oder Film zugrundeliegende szenische Struktur ziehen (Phase 3).

Angeregt durch die Beschäftigung mit den oben genannten Methoden, entwickelte ich für meine Untersuchung die folgende Vorgehensweise:

---

[27] vgl. Ruud, 1998, S. 163-180; Mahns, 2004, S. 154 ff. u. S. 177 ff.

[28] vgl. Koenig, in: Bohnsack, Marotzki & Meuser (Hg.), 2003, S. 150-151 u. 156-158; Lohmann, www.erzwiss.uni-hamburg.de/Personal/Lohmann/Lehre/Wint3-4/pe/koenig-hermeneutik.pdf, download 17. 02.09

1.) Zunächst schaute ich den Videomitschnitt in einer offenen Haltung der freischwebenden Aufmerksamkeit mehrmals an, um die Atmosphäre(n), zentralen Themen, sowie inneren und äußeren Bewegungen und Spannungsbögen zu erfassen und wieder in Kontakt mit der Situation zu kommen.
2.) Daran anschließend ging ich das Video prozesshaft durch, um einzelne Handlungseinheiten und Strukturelemente des Settings zu identifizieren.
3.) Ebenso erfolgte ein systematisches Anschauen unter bestimmten Blickrichtungen und der sich im Laufe dieser Arbeit herauskristallisierenden Aspekte musiktherapeutischer Potentiale.
4.) Den Musikpassagen – auch wenn sie innerhalb des Rollenspiels nur kurz, teilweise die Handlung unterstützend und im Schlussteil vorkamen – widmete ich mich mit besonderer Aufmerksamkeit nach der von Ruud entwickelten Methode. Wegen ihrer engen Verflechtung mit dem szenischen Spiel ist ihre Auswertung nicht gesondert, sondern als integrierter Teil der Videoanalyse dargestellt.

In demselben Zeitraum legte ich eine Transkription an, welche sowohl den Text, als auch nonverbale Elemente der Kommunikation beinhaltet und anhand einer Zeitleiste ermöglicht, einzelne Stellen im Video zu lokalisieren.[29] Meine Eindrücke beim mehrmaligen Durchlesen ergänzten die während des Sichtens gemachten Aufzeichnungen und Überlegungen. Insbesondere war es dabei gewinnbringend, vorher nicht beachtete oder schwer verständliche Aussagen im Detail durchzugehen und auffällige Stellen, z.B. Überraschendes, Widersprüchliches oder sich Wiederholendes herauszustreichen. Die Transkription ist im Anhang der Arbeit beigefügt.
Während des gesamten Auswertungsprozesses wurde das Video viermal extern mit anschließendem Austausch in unterschiedlichen Kontexten und Gruppen gezeigt:

- gemeinsam mit den Kindern – und mit deren Zustimmung - bei einem Projektbesuch der Sponsoren in einem der Zentren (1x),
- im Rahmen meiner Weiterbildung in Studiengruppen am Fachbereich Musiktherapie (2x),
- im Rahmen der eigenen Einzel-Supervision (1x),
- im wissenschaftlichen Austausch mit einer befreundeten Musiktherapeutin (1x),
- themenfokussiert in einer musiktherapeutischen Intervisionsgruppe (1x).

[29] Die Transkription des Videomitschnitts der ausgewählten Sitzung (Fallbeispiel) ist im Anhang abgedruckt.

Zweimal wurde der Text mit verteilten Rollen in einer Gruppe externer Interpreten gelesen. Anschließend ging es im Gespräch darum, wie sich die einzelnen Personen in ihren Rollen wahrgenommen und gefühlt hatten und was ihnen insgesamt besonders aufgefallen war. Alle Äußerungen wurden in Memos festgehalten.

Das Fallbeispiel ist zunächst in Form einer verdichteten Nacherzählung des Rollenspiels der Kinder dargestellt. Anschließend wurden die im Verlauf der bisherigen Auswertung gewonnenen Kommentare, Fragen und Interpretationen – eigene und fremde – den einzelnen Szenen zugeordnet.

Als Synthese der zusammenfassenden Nacherzählung und der diesbezüglichen Reflexionen entstand eine – von Weyman so genannte – „psycho-literarische Verdichtung“ (vgl. Weymann, 2004, S. 80 ff.). Durch die intensive Auseinandersetzung mit dem Material entwickelte sich allmählich, sowie als Ergebnis eines letztlich kreativ-intuitiven Schrittes der Interpretation, ‚ein inneres Bild der eigentlichen Geschichte und des wesentlichen Erzählfadens’. Die weitere Auswertung erfolgte themenfokussiert, indem der Fokus der in Kapitel 5 dargestellten möglichen Potentiale der interkulturellen Musiktherapie auf das Fallbeispiel gerichtet wurde.

4.8. Triangulation

Als Standardkriterium der Wissenschaftlichkeit setzt sich in der qualitativen Sozialforschung immer mehr das Verfahren der „Triangulation“ durch. Darunter wird verstanden, dass ein Forschungsgegenstand mindestens von zwei Punkten aus betrachtet wird (vgl. Flick, in Bohnsack, Marotzki & Meuser (Hg.), 2003, S. 161 ff.). Triangulation kann sich dabei beziehen auf: a) die Daten - also die Tatsache, dass diese von verschiedenen Orten und verschiedenen Zeitpunkten miteinander kombiniert werden; b) auf die Theorien, insofern der Forschungsgegenstand von verschiedenen Perspektiven und Hypothesen aus untersucht wird; c) auf die Kombination unterschiedlicher Methoden; und d) auf die Forscher; das heißt verschiedene Beobachter nehmen an der Untersuchung teil. Jegliche Triangulation ist immer mit einem höheren Aufwand verbunden und muss in einem angemessenen Verhältnis zur Untersuchung stehen. Wie in diesem Kapitel deutlich geworden ist, hat Triangulation folgendermaßen

stattgefunden: Hinsichtlich der Daten stützt sich die Arbeit auf Memos, Protokolle, Fotos, Audioaufzeichnungen, Videoaufzeichnungen und diverse andere Quellen, wie z.B. Projektanträge und Zeitungsartikel, die in Bezug auf drei Kindergruppen an zwei Orten zu unterschiedlichen Zeitpunkten von mir erhoben wurden. Durchgängig ist der Arbeit zu entnehmen, dass ich die Thematik aus dem Blickwinkel und unter Einbezug von Veröffentlichungen aus verschiedenen Fachgebieten bearbeitet habe, wobei insbesondere Querverbindungen herausgestellt wurden. Auf die in dieser Arbeit angewandten Methoden und wie diese miteinander in Verbindung gebracht wurden, wurde bereits in Kapitel 4.5. eingegangen. Die Forschertriangulation ist dadurch ansatzweise gewährleistet, dass Personen aus unterschiedlichen Bereichen, sowohl in der Explorationsphase, als auch systematisch - mittels Video- und Textanalyse (siehe dazu Kapitel 4.6.2. und 4.7.) - in die Entwicklung der Fragestellungen und Auswertung der Daten einbezogen wurden.

5. Mögliche Potentiale der Musiktherapie im Kontext von Migration und Integration[30]

5.1. Zuhören und Sich-Gehör-Verschaffen – Erfahrungen der Resonanz

Ein wichtiger Aspekt im Zusammenhang von Musik und Kommunikation betrifft das Zuhören, Gehört-Werden und Sich-Gehör-Verschaffen. Von vielen interessanten und wichtigen anderen Aspekten des Hörens möchte ich hier nur diesen einen aufgreifen, da er mich in der Arbeit mit den Kindern der Zielgruppe immer wieder beschäftigt.

> *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. Einmal stellte sich anschließend Betroffenheit in der Gruppe ein. Erst dann konnten wir darüber sprechen, dass auf diese Weise letztlich niemand auf seine Kosten*

[30] Die in diesem Kapitel behandelten Aspekte und Themen sind aus Gründen der Übersichtlichkeit und Strukturierung in Unterkapiteln zusammengefasst. In Wirklichkeit sind sie jedoch kaum voneinander abzugrenzen und bedingen sich gegenseitig. So fußt beispielsweise die Improvisation (siehe 5.5.) als Behandlungsmethode auf der Annahme universeller menschlicher Kreativität (siehe 5.9.) und fördert diese gleichzeitig.

kommt, was den Wunsch nach Aufmerksamkeit und Bestätigung angeht. (vgl. Weyand, in: Musik und Gesundsein, 2009, S. 18) (FV 10)

„Im Zuhören zeigt sich ein Interesse an der Welt und an den Anderen. Daher macht sich, wer zuhört, zugänglich und verwundbar. Wie ein Raum, der sich verändert, in den jemand eingetreten ist, lässt die Aufnahme des Anderen die aufnehmende Person nicht als die gleiche zurück, die sie vorher war (…) Im Zuhören, Halbhören, Vorbeihören oder Weghören, im Abstoßen oder Assimilieren des Gehörten spiegelt sich das Verhältnis zwischen verletzungsmächtigen und verletzungsoffenen sozialen Gruppen. Während dominante Gruppen sich jederzeit Gehör verschaffen können und das Zuhören nach unten nicht nötig haben, finden dominierte Gruppen und Minderheiten in der Mehrheitsgesellschaft kein Gehör und sind zum eigenen Schutz auf das Zuhören nach oben angewiesen. (…) Die Grenzen des Zuhörens liegen in den Grenzen des zeitweiligen Verzichts auf Selbstpräsentation, in den Impulsen zur Selbstrechtfertigung, dem Verdacht angegriffen, dominiert und manipuliert zu werden, zu verschwinden und zu kurz zu kommen (vgl. Thürmer-Rohr, in Reader Neues Funkkolleg, 2006, S. 267 ff.)

In einer Stunde der Musikgruppe steckt Selda plötzlich – ob aus Neugierde oder Bestreben, Grenzen auszutesten und zu überschreiten - ihren Kopf von unten in die Surdo-Trommel, während ein anderes Mädchen ansetzt, von oben darauf zu schlagen. Ich sehe es noch gerade rechtzeitig, um es zu verhindern. Wir sprechen anschließend über die Bedeutung des Hörsinns und die Anatomie des Ohres und machen ein paar Hörerfahrungsübungen dazu. (FV 11)

Die meisten Kinder aller drei Gruppen der hier vorgestellten Praxis haben meiner Erfahrung nach einen (Nachhol-)bedarf, gehört und wahrgenommen zu werden, sowie Anerkennung zu erfahren. Sie kommen zum Teil aus kinderreichen Familien. In einigen Familien sind beide Elternteile berufstätig, in anderen Familien ist die Mutter Hausfrau und für die alltägliche Erziehung zuständig. Gleichzeitig 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. Während einige Kinder von

ihren Müttern zur Musikgruppe gebracht und abgeholt werden, kommen andere auf eigene Faust mehr oder weniger unregelmäßig. 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.

Im Verlauf der einzelnen Settings stellt sich immer wieder die Frage, wie viel Abweichung nötig ist, damit etwas Gemeinsames entstehen kann.

> *Ich schlage vor, ein Kreislied zu singen und zu tanzen, welches die Kinder schon kennen. Besonders auffällig ist das Verhalten von Ali, der sich unter einen Stuhl legt. Yamira, die Älteste in der Gruppe, versucht auf ihre Weise ihn dazu zu bewegen, in die Gruppe zu kommen, indem sie ihn anschreit und an ihm zerrt. Ich stelle ihm frei, ob er zuhören oder mitmachen möchte. Er entscheidet sich für das Zugucken. Ich sage ihm dann, dass das okay ist, allerdings unter der Bedingung nicht zu stören. Meine Idee, dass er in den Kreis kommen kann, findet er gut. Daraufhin möchte auch Hazim in die Mitte. Die Mädchen beginnen mit mir das Lied zu singen und im Kreis zu tanzen. Ali scheint von der Erfahrung, sich auf einmal im Zentrum zu befinden, überrascht und irgendwie berührt zu sein, wobei ich den Eindruck habe, dass es ihm einerseits gefällt und andererseits unheimlich ist. Nach einer kurzen Ablenkung durch die Videokamera kommen die beiden Jungen wieder in den Kreis. Sie spielen damit, aus dem Kreis rein und rauszukrabbeln. Zuletzt legen sie sich in die Mitte. (FV 12)*

„Hier kommen die besonderen Integrationsmöglichkeiten der Musik zum Tragen, denn auch wer zuhört, kann dazu gehören, ist nicht ausgeschlossen. Außerdem wird deutlich, dass das gemeinsame Singen (eine getragene Melodie) und Sich-Dazu-Bewegen (Schreiten zum Rhythmus) strukturiert und einen ruhigen Pol schafft, der sich auch auf die beiden Jungen in der Mitte überträgt. Wichtig ist das Prinzip der Freiwilligkeit und Wahlmöglichkeit, und dass Ali seinen Impulsen nachgeben und sich bewegen kann, während die anderen ihr Lied weiter singen und tanzen. Dadurch wirkt sein Verhalten nicht störend, sondern wird sogar als besonderes Element in das Spiel miteinbezogen. Indem die beiden Jungen „rein und raus krabbeln“, spielen sie mit den beiden Erfahrungen, sich drinnen und draußen, innerhalb und außerhalb der Gruppe zu befinden.“ (Weyand, 12.01.2009, unveröffentlicht, S. 13)

Die Grenzen des Akzeptablen müssen im therapeutischen Setting nicht aus Anpassung an normativ eingeforderte Verhaltensnormen eingehalten werden. Die Mög-

lichkeiten der Musiktherapie liegen darin, dass Toleranzgrenzen wie im oben beschriebenen Praxisbeispiel in der musikalischen Improvisation ausgetestet, erfahren und anschließend reflektiert und verändert werden können.

5.2. Selbstwirksamkeit erleben und Selbstwertgefühl aufbauen

Selbstwirksamkeit und die Stärkung des Selbstwertgefühls sind elementare Bereiche der Gesundheitsförderung, denn sie gelten als Schutzfaktoren für psychische Störungen. Ihre Förderung ist daher insbesondere in der präventiven Arbeit mit Risikogruppen wichtig. Wenn ein Kind erfährt, dass es gezielt etwas verändern und erreichen kann, entwickelt es eine Selbstwirksamkeitsüberzeugung. Längsschnittuntersuchungen haben gezeigt, dass Menschen mit einem starken Glauben an die eigene Kompetenz Belastungen und Herausforderungen besser bewältigen können, in Ausbildung und Berufsleben erfolgreicher sind und eine niedrigere Anfälligkeit für Angststörungen und Depressionen aufweisen (vgl. Plahl & Koch-Temming (Hg.), 2005, S. 71). Ruud sieht eine enge konzeptionelle Verbindung zwischen Handlungsfähigkeit und Wohlbefinden. „Von einer Person, die ihre persönlichen Ziele nicht verwirklichen kann, kann man sagen, dass sie sich in einem krankmachenden Zustand befindet“ (Ruud, 1998, S. 52, Übers. d. Verf.).

Wie aus den vorherigen Kapiteln 2 und 3 hervorgeht, sind Kinder aus unterprivilegierten Migrantenfamilien in dieser Hinsicht mehrfach benachteiligt. Gerade in der Schulzeit, in der es nach Erikson darum geht, einen Werksinn zu entwickeln (siehe Kapitel 3.2), sind sie mit Erfahrungen von Unzulänglichkeit konfrontiert, die sie an ihren eigenen Fähigkeiten zweifeln lassen. Sie haben wenige Gelegenheiten, stolz auf sich zu sein und Anerkennung für ihre Integrationsanstrengungen zu erhalten. (vgl. auch Pfeiffer, 2003, S. 30)

Aus meiner Arbeit mit den Migrantenkindern in sozialen Brennpunktvierteln kann ich bestätigen, dass die meisten von ihnen - nicht alle - ein mehr oder weniger niedriges Selbstwertgefühl haben. Dies gilt insbesondere für die etwas älteren Kinder zwischen 9 und 12 Jahren. Daraus resultiert eine geringe Frustrationstoleranz, die immer wieder zu Gereiztheit und sprunghafter Aggressivität untereinander führt.

In der Anfangsphase meiner Arbeit mit einer der Kindergruppen bat mich Fatima[31]*, ihr Flötespielen beizubringen. Doch schon nach zwei kurzen Anläufen warf sie die Flöte mit dem Kommentar hin: "Ich kann das nicht. Ich bin blöd." Auf meine Versuche, ihr Mut zuzureden und klar zu machen, dass das Übungssache ist, sagte sie: „Für dich vielleicht. Du warst ja auch auf dem Gymnasium, oder?" (FV 13)*

Von Musikern weiß man, dass das Musikmachen – ob professionell oder als Hobby ausgeübt – viele Möglichkeiten und Bühnen bietet, um Erfahrungen von Kompetenz, Beherrschung und Empowerment zu machen (vgl. Ruud, 1998, S. 62). Gleichzeitig kann es Menschen aber auch zur Auseinandersetzung mit den eigenen Versagensängsten und Minderwertigkeitsgefühlen führen, wie dies auch im Eingangsbeispiel (siehe Kapitel 1.3.) für die zunächst musikpädagogische Arbeit mit der Klientel beschrieben ist. In der Musiktherapie wird Musik leistungsfrei praktiziert. Es stellt somit ein Alternativangebot zur vorwiegend leistungsorientierten Schule dar. Zwar kommen im Kontext pädagogischer Einrichtungen und in der musikalischen Arbeit mit Kindern allgemein auch übungszentrierte Aktivitäten vor – in der hier vorgestellten Praxis aber nur in dem Masse, wie die Kinder es selbst wünschen und so dosiert, dass sie die Herausforderungen zunehmend meistern und ihr Selbstwertgefühl steigern können.[32]

5.3. Gruppenzugehörigkeit und soziale Anerkennung

Wie im Kapitel 2.3. dargestellt, setzt sich in der deutschen Integrationsforschung die Erkenntnis durch, dass Basiserfahrungen von *gesellschaftlicher Anerkennung* und *Zugehörigkeit* für die Integration von Kindern mit und ohne Migrationshintergrund elementar sind. Allen Kindern in Deutschland, egal welcher Herkunft und sozialen Stellung ist gemein, dass soziale Zugehörigkeit und Anerkennung des eigenen Kön-

[31] Es handelt sich um dasselbe Mädchen, das im ausgewählten Praxisbeispiel (siehe Kapitel 6) circa ein Jahr später die Initiative ergreift, einen Film zu machen und sich selbst in diesem Stück die Hauptrolle zuteilt, wobei sie insbesondere auch die Blockflöte szenisch benutzt und darauf spielt.

[32] Vielleicht ist darin – übertragen auf die tragfähige, therapeutische Beziehung – eine Parallele zu sehen zum Konzept Winnicotts, der eine wichtige Aufgabe der Mutter darin sah, ihr Kind nach und nach durch zumutbare, sich allmählich steigernde Frustrationen zu entwöhnen, damit das Kind aus der Symbiose mit der Mutter herauskommen und in seinem Individuationsprozess fortschreiten kann.

nens zentrale Lebensthemen sind[33]. Stern hat entwicklungspsychologisch aufgezeigt, dass die intersubjektive Bezogenheit ein menschliches Grundbedürfnis und eine wichtige Entwicklungsmotivation darstellt. Die affektive Abstimmung zwischen Mutter und Kleinkind gilt als basale Erfahrung des gemeinsamen Teilens innerer Gefühlszustände, welche die Grundlage für den Aufbau späterer interpersonaler Beziehungen und die Ausbildung der Fähigkeit zur psychischen Intimität ist. Das Bedürfnis, wahrgenommen zu werden und die fortlaufende Regulierung des intersubjektiven Raumes sind wesentliche Merkmale einer engen Freundschaft und einer der wichtigsten Motivatoren, die eine Psychotherapie vorantreiben (Stern, 2005, S. 109). Dagegen erzeugt der systematische Ausschluss von sozialer Resonanz, sei dies beispielsweise durch alltägliche Feindseligkeiten gegenüber Minderheiten oder Mobbing am Arbeitsplatz, chronischen psychologischen und biologischen Stress. Neurobiologische Untersuchungen haben dies im Zusammenhang mit der Erforschung sogenannter „Spiegelneuronen“ belegt, die für die Ausbildung der menschlichen Empathiefähigkeit bedeutsam sind (vgl. Bauer, 2005, S. 105-117). Vor diesem Hintergrund ist die Aussage verständlich, dass „das Wissen, hier geboren zu sein, aber die frühe Verbundenheit mit der Mutter, mit der Umwelt nicht mit Deutschland verbinden zu können, einem frühen, psychischen Bedürfnis der Menschen widerspricht. Wenn diese Zugehörigkeit verweigert wird, kann sie sich in ein tiefes Ressentiment statt in Partizipation und Kreativität verwandeln.“ (Bataller B., 2008, S. 93)

Die ‚Community Music Therapy’ nutzt das Medium der Musik, um Klienten durch gemeinsames Musizieren in der Öffentlichkeit neue Erfahrungen der gesellschaftlichen Teilhabe zu ermöglichen. Sie ist eine relativ neue Richtung der Musiktherapie, mit der sich weltweit die unterschiedlichsten Musiktherapieprojekte und -ansätze identifizieren. Gemeinsam ist ihnen, dass sie die Integration von benachteiligten Menschen in die Gesellschaft zum Ziel haben. Musik wird als ein zentrales Medium für die menschliche Kommunikation angesehen, welches Menschen aus der Isolation zur sozialen Interaktion bringen kann (vgl. Davison, in Pavlicevic & Ansdell, 2004, S. 118). Ebenso wie in der ‚Schöpferischen Musiktherapie’ gehen Community-Musiktherapeuten davon aus, dass alle Menschen die Fähigkeit besitzen, an Musik teilzunehmen, wobei sie die kulturrelevanten und gemeinschaftsfördernden Aspekte betonen. Sie beziehen sich dabei auf Ergebnisse ethnografischer Forschung, wonach

[33] vgl. dazu: Lernbiografien im schulischen und außerschulischen Kontext, Forschungsprojekt der Universität Siegen, http://agprim.uni-siegen.de/inprint/extrakte0408.pdf, download: 7.2.09.

Musik in allen menschlichen Kulturen existiert und immer eine regulative Aufgabe bei der Einbindung des einzelnen in die Kulturgemeinschaft, in der Erziehung, zur Entwicklung von Beziehungen und Ausbildung von Netzwerken hatte (vgl. Ruud, in Pavlicevic & Ansdell, 2004, S. 12).

In der interkulturellen Musiktherapie ist meiner Erfahrung nach – gerade, wenn es um Musikperfomance geht, also ein bestimmtes Musikstück im Hinblick auf eine öffentliche Aufführung eingeübt werden soll, zu berücksichtigen, dass Musik in allen Herkunftskulturen der Kinder eine jeweils spezifische Bedeutung, Funktion und Wertung hat, wodurch unter anderem der Freiheitsgrad der Musikausübung bestimmt wird. Insbesondere spielen dabei auch religiöse Prägungen eine Rolle.

> *Aus Anlass eines interkulturellen Festes im Stadtteilzentrum B wollte ich mit der Kindergruppe einen türkischen Kreistanz einüben. Dazu legte ich ein türkisches Kinderlied auf und bat die Kinder, sich an den Händen zu fassen. Ein neunjähriges, marokkanisches Mädchen, deren Familie nach streng islamischem Glauben lebt, wollte dabei nicht mitmachen, weil sie grundsätzlich aus religiösen Gründen - insbesondere auf orientalische Musik - nicht tanzen darf. (FV 14)*

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. Dies sollte jedenfalls gänzlich auf die Therapeuten-Klienten-Ebene zutreffen. Unter den Klienten kann es allerdings zu solchen spontanen Be- und Entwertungen kommen. Gerade Kinder sind sehr offen und direkt und sagen unverblümt ihre Meinung. In interkulturellen Gruppen treffen die unterschiedlichsten Kommunikations- und Umgangsformen, Wertvorstellungen und Interessen aufeinander.

> *Im Zentrum B ist nach Aussagen der Einrichtungsleiterin die Musikgruppe die am stärksten interkulturell gemischte Gruppe, wogegen andere im Zentrum laufende Angebote stärker ethnisch bestimmt sind. Zum Beispiel existiert eine ‚russische' Theatergruppe; einige offene Angebote werden besonders stark von den im direkten Wohnumfeld wohnenden marokkanischen Kindern wahrgenommen. In der dortigen Kindermusikgruppe nehmen Kinder aus polnischen, russischen, marokkanischen, türkischen und deutschen Familien teil. Es sind phasenweise in der Gruppe Abgrenzungstendenzen*

der ethnischen Gruppen untereinander zu spüren, beispielsweise wenn es darum geht, Kleingruppen zu bilden oder beim freien Tanzen zur Musik. Einmal meinte ein Mädchen, als nur marokkanische Kinder anwesend waren, das sei viel besser so. Allerdings verlief die Stunde nicht besser als andere. In der darauffolgenden Sitzung, die dann wieder kulturell gemischt war, hatten sie mehr Spaß, der Austausch war interessanter und es gab weniger offene Konflikte als in der Woche davor. (FV 15)

Die Aufgabe des Therapeuten besteht darin, den Kindern den für sie nötigen Raum für persönlichen Ausdruck zu geben. Dadurch zutage kommende Spannungen und divergierende Vorstellungen sind Teil eines notwendigen Gruppenentwicklungsprozesses. Toleranz muss von Seiten des Therapeuten zum Teil aktiv gefördert werden, da die Kinder nicht unbedingt auf ähnliche Erfahrungen in ihrem sozialen Umfeld zurückgreifen können. Die interkulturell musiktherapeutische Gruppe bildet in diesem Sinn einen Schutzraum zum Kennenlernen und Einüben alternativer Denk-, Verhaltens- und Kommunikationsformen. Meine Erfahrung ist, dass es im Laufe des Gruppenprozesses interethnische Annäherung geben kann und auch Freundschaften entstehen.

Die Musikimprovisation erlaubt die Teilhabe aller, unabhängig von musikalischen Vorkenntnissen und Fähigkeiten. Die TN erweitern innerhalb eines flexiblen musikalischen Rahmens ihren Zugang zu musikalischen Aktivitäten. Dies scheint mir insbesondere in der Arbeit mit der Zielgruppe ein wichtiger Aspekt, denn diese Kinder gehören nicht zur Klientel von Musikschulen. Sie werden abgesehen von materiellen Zugangsbeschränkungen auch soziokulturell von deren Programmen in der Regel nicht angesprochen und erreicht. Viele von ihnen haben meiner Erfahrung nach Freude und Interesse am Musikmachen. Was fehlt, sind Gelegenheiten, mit Musik und Musikinstrumenten in Kontakt zu kommen und natürlich eine gewisse Förderung, damit solche Aktivitäten über einen längeren Zeitraum konstant durchgeführt werden können. Wenn dies gelingt, kann Musik gemeinschaftsbildend wirken und stellt eine wichtige Quelle der Gruppenzugehörigkeit zur Verfügung. „Musiktherapeuten haben die Mittel und Kenntnisse, um soziale Räume für diejenigen bereitzustellen, die sich von der Gesellschaft ausgeschlossen fühlen“ (Ruud, 1998, S. 6, Übers. d. Verf.) In der gemeinsam gestalteten Musik können die Kinder aus Zuwanderfamilien mit anderen geteilte, kulturelle Bedeutung und soziale Teilhabe erfahren.

Besonders wird die Erfahrung der Integration und Interkommunikation mit dem sozialen Umfeld bei Auftritten in der Öffentlichkeit für die Kinder plastisch erlebbar. Beispielsweise ist die Musikgruppe im Zentrum B beim städtischen Tag der Kulturen aufgetreten. Sie stellten verschiedene Instrumente vor, führten ein Lied und einen Tanz auf. Die Kinder haben die Aufregung gut durchgestanden, bekamen positives Feedback vom Publikum und kamen sogar in die Lokalzeitung. Einige Eltern, wenn auch wenige, waren anwesend. (FV 16)

Meiner Erfahrung nach sind solche Gelegenheiten der ‚Performance' gute Möglichkeiten der Intensivierung der musikalischen Arbeit, des Kontaktes untereinander und mit dem sozialen Umfeld, sofern die Gruppe und die einzelnen Kinder sich dabei wohl und sicher fühlen. Im geschilderten Beispiel war der Auftritt so angelegt, dass die Kinder nicht zu sehr unter Druck standen und spürten, dass es letztendlich um sie und den Gruppenzusammenhalt, nicht nur das künstlerische Produkt geht. Eine andere Art der zunächst geschützteren ‚Aufführung' ist die kreative Arbeit mit Audioaufnahmegeräten oder der Videokamera[34], woran die Kinder in allen drei Gruppen Spaß, Eigenmotivation und Interesse zeigen.

5.4. Musikinstrumente als transkulturelle Übergangsobjekte

Nach Winnicott „besteht eine direkte Entwicklungsfolge von den Übergangsgphänomenen zum Spielen, vom Spielen zum gemeinsamen Spielen und von dort zum kulturellen Erleben" (vgl. Winnicott, 1974, S. 63).[35] Musik und Musikinstrumente erfüllen die Funktion des Übergangsphänomens, bzw. -objektes in der musiktherapeutischen Beziehung und bieten die Möglichkeit der Nachreifung (siehe Kapitel 3.2. und 3.3). In der interkulturellen Musiktherapie erhalten sie zusätzliche Bedeutung durch die Möglichkeit der symbolischen Aneignung und Integration des Fremden. Roeske berichtet von der Musiktherapie mit einem albanischen Jungen, der an elek-

[34] Zum Einsatz der Medienarbeit siehe auch: Niesyto, Holzwarth & Maurer, 2007. Demnach „ist die aktive Gestaltung mit Medien für Kinder und Jugendliche aus Migrationskontexten eine Chance, intensiv in Gruppen zu kommunizieren, Kontakte mit Menschen im sozialen Nahraum herzustellen und dabei Medien- und Sprachkompetenzen weiter auszubilden. Medien können in vielfältiger Form Integrations- und Partizipationsprozesse unterstützen."

[35] Auf die Psychodynamik des Spielens im Zusammenhang mit der Bedeutung von Übergangsobjekten und der Existenz eines intermediären Bereiches wurde bereits in den Kapiteln 3.2. und 3.3. eingegangen und dabei die Verbindung zur Thematik der transkulturellen Psychotherapie hergestellt.

tivem Mutismus litt: „*Mit dem Medium Musik ist Goran zunächst so umgegangen wie er es mit allem gemacht hat, was für ihn fremd w*ar“ (Roeske, in: Plahl & Koch-Temming (Hg.), 2005, S. 302). Viele Instrumente, die in der Musiktherapie bereit gestellt werden, sind den Klienten in der Regel zunächst fremd. Das gilt insbesondere für die Kinder der interkulturellen Musikgruppen aus meinem Praxisbeispiel. Es sind auch Instrumente dabei, die ihnen bekannt sind, die sie aber vorher noch nie selbst gespielt haben. Die Instrumente und der freie, improvisatorische Umgang mit diesen konfrontieren sie einmal mehr mit dem Ungewohnten. Gleichzeitig bieten sie aber auch die Möglichkeit, einen Ort des Ankommens und der kulturellen Verortung in der neuen Heimat zu schaffen, wie dies im folgenden Beispiel deutlich wird.

> *Die russische Mutter von Kemal (10 Jahre) erzählte mir, dass es immer ihr Traum gewesen sei, dass eines ihrer Kinder ein Instrument spielen lernte. Für ihre erste Tochter habe sie sogar eine kleine Geige gekauft. Da sie jedoch so oft auf Durchreise gelebt hätten, nie richtig angekommen seien und immer viele Probleme gehabt hätten, sei das Instrument immer mit ihnen gereist, aber niemals gespielt worden. Jetzt nimmt der dritte Sohn an der Musikgruppe teil und interessiert sich für die Gitarre. Er hat schon einige Griffe und Rhythmen gelernt. Darüber freue sie sich sehr. (FV 17)*

Instrumente sind kulturelle Symbolträger und bieten - von ihrer Beschaffenheit, ihren Klangqualitäten und den für sie charakteristische Spielweisen her - eine Projektionsfläche für Erinnerungen, Fantasien und Träume. Von ihnen geht ein starker Aufforderungs- und Explorationsappell aus. Sie können einerseits spontane Verzückung und interessiertes Erstaunen auslösen, andererseits aber auch Ängste, Unsicherheiten und Befremdung hervorrufen. In der Art und Weise des Erstkontaktes und weiteren Umgangs mit den Instrumenten können Muster deutlich werden, wie sich die Kinder in einer für sie ungewohnten kulturellen Umgebung fühlen – neugierig, selbstsicher, ängstlich, misstrauisch, irritiert, etc. - und wie sie diese Situation bewältigen, ob eher aktiv oder passiv, forsch oder zurückhaltend, etc. Ob sie die Instrumente szenisch einsetzen, den Ehrgeiz entwickeln, sie richtig spielen zu wollen oder mit ihnen so umgehen und tanzen wie ihre Idole aus den Medien, lässt den Stand ihrer Spielentwicklung erkennen (vgl. Plahl & Koch-Temming (Hg.), 2005, S. 91). Im Schutz des therapeutischen Raumes können im Laufe eines Aneignungsprozesses eventuell vorhandene Ängste – z.B. Loyalitätsängste der Herkunftskultur gegenüber - abgebaut und unerfüllte, vielleicht in bestimmten Entwicklungsphasen zu kurz gekommene

Wünsche und Bedürfnisse szenisch-spielerisch ausgelebt werden. Dadurch erweitern die Kinder ihren Explorations- und Handlungsspielraum. Ihre Ausdrucks- und Kommunikationsformen können sich in der Interaktion mit dem Therapeuten, untereinander und in Bezug auf die Gruppe als Ganzes weiterentwickeln.

5.5. Therapeutische Funktionen von Spiel und Improvisation

Die Fähigkeit zu Spielen ist für Winnicott universaler Ausdruck für Gesundheit, nicht nur während der Kindheit, sondern auch im Erwachsenenalter (vgl. Winnicott, 1974, S. 52). Spielen ist daher seiner Ansicht nach an sich schon therapeutisch und stets eine schöpferische Erfahrung, denn „gerade im Spielen und nur im Spielen kann das Kind und der Erwachsene sich kreativ entfalten und seine ganze Persönlichkeit einsetzen, und nur in der kreativen Entfaltung kann das Individuum sich selbst entdecken“ (idem, S. 66). „Das Spiel schafft einen Freiraum für kreatives Handeln, in dem die sozialen Zwänge bis zu einem gewissen Grad außer Kraft gesetzt und andere als die gesellschaftlichen Regeln bestimmt werden können. So stellt es einen Ort dar, an dem Widersprüche und Ungereimtheiten auf die eine oder andere Art deutlich werden“ (Petersen & Thiel, 2001, S. 29). Die Aufgabe des Therapeuten besteht nach Winnicott darin, einem Patienten, der nicht in der Lage ist zu spielen, wieder in einen Zustand zu verhelfen, in dem er dies kann (vgl. Winnicott, 1974, S. 49). Psychoanalytisch gesehen hat das Spiel stabilisierende Funktion und dient der Psychohygiene. Es bringt einen Lustgewinn, beziehungsweise Vermeidung von Unlust mit sich und ermöglicht Spannungsreduktion. In ihm können beispielsweise Gefühle von Minderwertigkeit und Hilflosigkeit kompensiert werden. Soziales Rollenverhalten und Handlungsmuster – auch solche, deren Konsequenzen in der realen Wirklichkeit vielleicht bedrohlich wären - können in der Als-ob-Wirklichkeit eingeübt und ausprobiert werden (vgl. Peterson & Thiel, 2001, S. 23-27).

Der engste Bezug zwischen Spielen und Musikmachen besteht ohne Zweifel bei der freien musikalischen Improvisation[36]. Hegi bezeichnet das kreative Umgehen mit der

[36] Gerade in der deutschen Sprache wird die Nähe von Spiel und Musik konnotativ in dem Ausdruck „Musik spielen“ deutlich, auch wenn nicht alles Musizieren tatsächlich spielerisch geschieht.

Improvisation als den „Königsweg der Musiktherapie“.[37] Weymann beschreibt den Prozess des therapeutischen Improvisierens wie folgt: „Patienten und Therapeuten begeben sich aktiv in ein improvisiertes, d.h. nicht vorhersehbares, unbewusst determiniertes musikalisches Zusammenspiel und gewinnen daraus neue Orientierungen für die Fortführung des Therapieprozesses“ (Weymann, 2004, S. 12). In seiner wissenschaftlichen Untersuchung über ‚Psychologische Grundlagen der musikalischen Improvisation’ arbeitet er als weitere Charakteristika heraus:

- Improvisationen erzeugen Momente der Uneindeutigkeit, bzw. der Mehrdeutigkeit und der Wandlungsfähigkeit von Prozessen. Bedeutungen werden in der Schwebe gehalten. Dasselbe gilt für paradoxe Verhältnisse von Begrenzung und Unendlichkeit, Ungegenständlichkeit und Strukturiertheit, Verwandlung und Identität.
- Sie sind gekennzeichnet durch Schnelligkeit, Spontaneität und eine Gleichzeitigkeit der Erfindung im Moment der Aufführung sowie der Zwangsläufigkeit ihrer Fortsetzung.
- Sie entstehen in der aktuellen Begegnung im intersubjektiven Raum, d.h. in der Interaktion der Gruppenmitglieder untereinander und konstituieren eine kollektive Erfahrung. (vgl. Weymann, 2004, S. 19-25 und 36-38).

Insbesondere für den therapeutischen Kontext gilt, dass „die Wirksamkeit des Improvisierens auf der Bereitstellung besonderer Spiel- und Handlungsmodalitäten beruht“. Nicht die Musik - sozusagen als Medizin nach einem Ursache-Wirkungsprinzip –, sondern die Wirkungsräume der Improvisation ermöglichen (im Austausch mit anderen Modalitäten) Entwicklung, Veränderung und Klärung. (Weymann, 2004, S. 48).

Dass Spiel und Improvisation als grundlegende Erlebens- und Ausdrucksform kindlichen Verhaltens insbesondere in der Arbeit mit Kindern entwicklungsbedingt vorkommen und methodisch angebracht sind, bedarf kaum Erwähnung. Hier gilt, dass keine klare Trennlinie zwischen Spielen und Musikmachen gezogen werden kann. Die Übergänge zwischen dem Spielen mit und dem Spielen ohne Töne können fließend gestaltet werden (vgl. Petersen & Thiel, 2001, S. 45), beziehungsweise wech-

[37] Hegi, http://www.fritz-hegi.ch/docs/ Wie%20wirkt%20Mth.pdf, download: 21.3.09

selhaft im Verständnis eines ständigen Hin- und Herpendelns zwischen verschiedenen Spiel- und Beziehungsebenen (idem, S. 28 ff.). Wichtig ist, dass sich in jeder Therapie im Kontakt mit den Kindern eine spezifische Art und Weise entwickelt, wie Musik eingesetzt wird (vgl. Petersen & Thiel, 2001, S. 59). Viele Musiktherapeuten, die mit Kindern arbeiten, kombinieren das Spiel mit Musikinstrumenten und musikalischen Elementen mit anderen Spielformen, Medien und kreativen Beschäftigungen wie z.B. Malen oder Tanzen. Insofern bezieht sich Spiel und Improvisation nicht nur auf das Musikmachen, sondern auch auf den gesamten Gestaltungsprozess der jeweiligen Sitzungen.

> *Ich könnte viele Beispiele für Improvisationen in der Arbeit mit den Kindergruppen nennen. Zum Beispiel hatte ein Kind die Idee, das bekannte Kinderspiel „In den Brunnen gefallen“ zu spielen. Daraus entwickelten sich spielangeleitete musikalische Improvisationen, bei denen ein Kind jeweils in der Mitte saß und sich wünschen durfte, welche Instrumente die anderen Kinder spielen sollten, um aus dem Brunnen herauszukommen. Oft greife ich Spielvorschläge und Themen der Kinder auf und wir beziehen dann die Instrumente und Musik in das szenische Spiel ein. (FV 18)*

Musik ist als Medium in der Musiktherapie zentral und immer präsent. Sie „ist Gegenstand und (…) Bezugspunkt für Patient und Therapeut in der materiellen Welt. An ihm können sich Wahrnehmungs-, Erlebnis-, Symbolisierungs- und Beziehungsfähigkeit des Individuums entwickeln.“[38] Ruud bezeichnet die Musiktherapie in diesem Zusammenhang als eine „psychische Umkleidekabine“, in der die Klienten alternative Ausdrucks- und Handlungsformen ausprobieren und musikalische Rahmen in Übereinstimmung mit ihren eigenen biografischen Erfahrungen und Erwartungen entdecken können. (vgl. Ruud, 1998, S. 123, Übers. d. Verf.)

5.6. Musik und Identität – Erfahrung der Toleranz

Die Musiktherapie stellt mit ihrem zumeist kulturübergreifenden Instrumentarium und nonverbalen Medium der frei gestalteten Musik einen Raum zur Verfügung, in dem eine besondere, nicht alltägliche Art des Erlebens der eigenen Identität in Be-

[38] Deutsche Musiktherapeutische Gesellschaft, http:// www.musiktherapie.de/fileadmin/user_upload/me-dien/pdf/Kasseler _Thesen.pdf, download am 11.03.09

ziehung zur Umwelt und zur Gruppe möglich ist. Improvisationen „entwickeln sich im Spannungsfeld zwischen subjektiven Ausdruckswünschen und gegebenem idiomatischen Hintergrund, von musikalischem Material und gegenwärtiger Beziehungssituation.“ (Weymann, 2004, S. 38) Sie entstehen kontextgebunden und sind offen und empfänglich für situative Reize. Dabei aktualisieren sie Geschichte und erzählen diese zugleich immer wieder neu. Sie bieten somit die Möglichkeit, narrativ die eigene Identität zu rekonstruieren. Die Musiktherapie bietet sich gerade deshalb in der transkulturellen, psychotherapeutischen Arbeit an. „In der Musik herrscht eine andere Ordnung: eine ästhetische. (…) Dieses ‚Anders’ erweitert den Spielraum des Seelischen und schafft Übergänge, bisher nicht Integrierbares zunächst wieder einmal ins Spiel zu bringen und im Spiel zu erleben, dass es seinen Platz, seine Funktion, seinen Sinn in einem seelischen Gefüge haben kann“ (Tüpker, 1988, S. 254).

> *Eine türkische Patientin, die seit 30 Jahren in Deutschland lebt, spielt in der Musiktherapiegruppe einer Akutpsychiatrie die Handtrommel und zeigt den Mitpatienten, wie das Instrument in ihrer Heimat gespielt wird. Auch wenn sie es selbst nie richtig gelernt hat, gelingt es ihr ganz gut. Sie wird beim Spielen lockerer und merkt, wie sich ihre Verspannungen lösen. Sie findet in der Musik eine Ressource, um auf andere Art und Weise mit sich und der Gruppe in Kontakt zu kommen, Eigenes zum Klingen zu bringen und mit dem Spiel der Gruppe zu verbinden. (FV 19)*

Musik begleitet uns von Geburt bis zum Tod in wichtigen Lebensereignissen und bei Feierlichkeiten ebenso wie bei vielen alltäglichen Handlungen und Begebenheiten. Sie erfüllt bestimmte Funktionen innerhalb von Gesellschaften, unter anderem als emotionaler Ausdruck, ästhetischer Genuss, Unterhaltung, Kommunikation, symbolische Darstellung, Unterstützung sozialer Normen und Werte, Beitrag zur Integration der Gesellschaft (vgl. Maack, in: Frohne-Hagemann, 2004, S. 196). Grundsätzlich stellt sich die Frage, ob *Musik universeller Ausdruck menschlichen Erlebens* ist – z.B. basierend auf der Urerfahrung von Herzschlag und bestimmten Schwingungsverhältnissen im Mutterleib - oder eine *kulturgebundene Sprache*, deren Codes uns nur dann zugänglich und verständlich sind, wenn wir sie im Laufe unserer Sozialisation erlernt haben. Wahrscheinlich gilt beides und ist wissenschaftlich belegbar. In der konkreten Situation kommt es darauf an, inwieweit ein eher analytischer, kulturgebundener Zugang zur Musik erfolgt oder die „gelebte Musikalität“, das sich Einfühlen und Berührenlassen im Vordergrund steht, so dass Synthesen und Anknüp-

fungspunkte auch über die eigenen Hörgewohnheiten hinaus möglich sind (vgl. Richter, 1997, S. 32).

Auch wenn die Konfrontation oder das Eintauchen in das Medium der Improvisation zunächst Unsicherheit auslösen, beziehungsweise verstärken kann, liegt die besondere Chance darin, dass frei improvisierte Musik ohne vorgegebenen Bezug zu rhythmischen, harmonischen und melodischen Strukturen in fast allen ethnisch oder geografisch definierten Musikkulturen – außer als spezielle experimentelle Kunstform – ungewöhnlich ist. Daher kann Improvisation als frei gestaltete Musik in der interkulturellen Arbeit als übergreifendes Medium gesehen werden, welches für alle Klienten gleichermaßen neu ist (vgl. Roeske, in: Plahl & Koch-Temming (Hg.), 2005, S. 302). Gerade im freien Spiel zeigen sich kulturell geprägte Hör- und Ausdrucksweisen, wie die Art und Weise des Musik-Körper-Erlebens, der spezifische Umgang mit Musikinstrumenten, die Bevorzugung und Abneigung gewisser Instrumente, die Verwendung bestimmter Rhythmen und Skalen, etc.[39] Während vielleicht im Verbalen die prägenden Anteile der Herkunftskultur im Integrationsprozess in die neue Gesellschaft, je nach Assimilations- oder Abgrenzungsbestrebungen über- oder unterbewertet werden, ihren Platz finden oder ausgespart werden, können all diese identitätskonstituierenden Elemente in der musikalischen Improvisation unvermittelt auftauchen, sichtbar werden, in Kommunikation zueinander treten und in Verbindung gebracht werden, sowohl inner- als auch interpsychisch. „Menschen können einen großen Sinn in kulturellen Betätigungen finden, die auf ihrer idiosynkratischen Lebenssituation aufbauen (Ruud, 1998, S. 54, Übers. d. Verf.). In der frei gestalteten Musik, die aus der lokalen, situativen Interaktion heraus entsteht, kann sich sowohl die individuelle und kulturelle Eigenart einer Person ausdrücken und dadurch Kommunikation ermöglichen, als auch etwas gemeinsames Neues entstehen.

[39] „Musiktherapeuten müssen ein kulturelles Musikverständnis haben, sowie einen großen Respekt vor den individuellen, idiosynkratischen und manchmal subkulturellen Repräsentationen von Musik“ (vgl. Ruud, 1998, S. 24, Übers. d. Verf.). In der musiktherapeutischen Arbeit mit Menschen unterschiedlicher Herkunft und kultureller Prägung ist es wichtig zu berücksichtigen, dass die Musik fremder Kulturen ebenso wie die der eigenen von großer Vielfalt geprägt ist und sich ständig weiter entwickelt; ansonsten besteht die Gefahr, in kulturelle Klischees abzurutschen und den Spielraum der individuellen Entfaltung einzuengen, anstatt ihn zu erweitern.

5.7. Musik und Sprache ermöglichen Ausdruck und Kommunikation

Musiktherapie lebt als psychodynamische Behandlungsform von dem besonderen Verhältnis und dem Umgang mit verbaler und nonverbaler Kommunikation. Sie greift eine zentrale Thematik der menschlichen Entwicklung auf.[40] Das gesamte Spektrum einer Empfindung kann nur schwer in ein paar Worte gefasst werden, es sei denn, man versucht es mit künstlerischen Mitteln auszudrücken. In alltäglichen Zusammenhängen kommt es in der Kommunikation mit unseren Mitmenschen daher regelmäßig und notwendigerweise zu einer Reduzierung und Auswahl von Erlebnisinhalten, die über Worte mitgeteilt werden (können). Das, was nicht verbal ausgedrückt wird, erschließt sich zum Teil nonverbal, kann aber auch leicht unbemerkt und von der zwischenmenschlichen Kommunikation ausgeschlossen bleiben. Als Folge kann sich der Mensch seinem ursprünglichen ganzheitlichen, amodalen Erleben entfremden. Es kann zu Realitätsverzerrungen und Selbsttäuschungen kommen. (vgl. Stern, 1992, S, 198 ff.) „Viele psychisch strukturbildende Erfahrungen bleiben vom unmittelbaren sprachlichen Zugang ausgeschlossen.[41]“ (Lang, zit. nach Petersen & Thiel, 2001, S. 42).

Dieses Spannungsverhältnis, die Nicht-Übereinstimmung von innerem Erleben und äußerer, d.h. mit anderen geteilter Wirklichkeit, bekommt vor dem Hintergrund der Migration und des erlebten kulturellen Schocks zusätzliche Relevanz. Es betrifft Kinder, die selbst mit ihrer Familie immigriert sind, ebenso wie die Nachkommen von Eingewanderten, jeweils auf unterschiedliche Art und Weise.
Auf die Schwierigkeiten, Themen, die mit der Migration zusammenhängen, offen anzugehen und darüber zu sprechen, wurde in Kapitel 3.1. eingegangen. Ein Problem der Kinder mit Migrationshintergrund ist, wie in Kapitel 3.2. beschrieben, dass sich ihre Mehrsprachigkeit häufig auf niedrigem Niveau einpendelt. Es kommt dann zu einer Verarmung der sprachlichen Ausdrucksmöglichkeiten sowohl in der Sprache

[40] Einerseits erlebt der Mensch sich und seine Umwelt dynamisch, ummittelbar und ganzheitlich, wie der Entwicklungspsychologe Daniel Stern es insbesondere für die Entwicklungsphase des subjektiven Selbsterlebens am Beispiel der Vitalitätsaffekte und der Affektabstimmung zwischen Mutter und Kind ab dem 7. Lebensmonat anschaulich nachgewiesen hat (vgl. Stern, 1992, S. 198 ff.). Gleichzeitig ist der Mensch, will er sich verständlich machen und an einer größeren Kulturgemeinschaft teilhaben, darauf angewiesen, sich verbal sprachlich auszudrücken.

[41] „Möglicherweise existieren zwei Versionen der Realität nebeneinander, nämlich eine verbal repräsentierte Version, die den Sprachzensor überwinden konnte, und eine archaische, präverbale Version, die in die Tiefenschichten des Unbewussten abgesunken ist“ (ebd.)

der Herkunftskultur als auch der deutschen. Musiktherapie als nonverbales Verfahren kommt Menschen mit Migrationshintergrund entgegen, die einen Teil ihrer Erfahrungen, Gefühle und Vorstellungen sprachlich (noch) nicht oder nur mühsam ausdrücken können. „Als nonverbales Medium kann Musiktherapie helfen, die interkulturelle Sprachlosigkeit zu überwinden“ (Roeske, in: Plahl & Koch-Timming, 2005, S. 302).

„Typisch für die Kindermusiktherapie ist der spontane Ebenenwechsel zwischen Musikmachen, Spielen, Sprechen und Bewegung, das Ineinandergreifen von Musik und Szene“ (Mahns, zitiert nach Plahl & Koch-Temming (Hg.), 2005, S. 90). Für die Aufdeckung und Verarbeitung der zentralen Themen und Anliegen der Kinder im Rahmen der musiktherapeutischen Behandlung stehen neben der verbalen Reflektion auch andere Ausdrucks- und Kommunikationsformen zur Verfügung. Pfeiffer (2003, S. 45) hat ebenso die Erfahrung gemacht, dass die Musik mit ihren spielerischen, kreativen und spontanen Elementen als Medium für jugendliche Migranten eine wesentlich weniger bedrohliche Arbeitsweise zu sein scheint als die verbale Therapie. Ausgehend von einem morphologischen Ansatz der Musiktherapie ist Esch der Ansicht, dass „die musikalische Handlung und die Wirkung auf den Spielenden bereits identitätsbildend sein kann“ (Esch, in: Haffa-Schmidt, v.Moreau & Wölfl, 1999, S. 43). Daraus folgt, dass nicht notwendigerweise alles im musikalischen Spiel Angeklungene und Erlebte in verbale Kommunikation übersetzt werden muss, um bewusstseinsfähig zu sein und eine Integration des Erlebens und Verhaltens zu bewirken.

5.8. *Symbolbildung und die Erfahrung von Sinn*

Die psychodynamisch orientierte, analytische Kindermusiktherapie betont die Bedeutung der Symbolbildung für die menschliche Kommunikation und psychische Entwicklung. Sie fördert solche Prozesse im Rahmen der therapeutischen Beziehungsarbeit und beruft sich dabei oftmals auf den Symbolbegriff bei Alfred Lorenzer[42]. Bereits vor dem Erlernen der verbalen Sprache bildet sich eine Fähigkeit zur

[42] Symbole sind nach der Definition von Lorenzer „psychische Gebilde, die äußere Objekte und innere Vorgänge repräsentieren. Dazu zählen alle uns in Laut, Schrift, Bild oder anderen Formen zugänglichen Objektivationen menschlicher Praxis, die als Bedeutungsträger fungieren und sinn-voll sind.“

nonverbalen Kommunikation aus, die auf dem sinnlichen Erfassen von sogenannten präsentativen Symbolen beruht. Diese entwickeln sich aus dem unmittelbaren Spielen und beziehen sich immer auf gesamte Situationen, beziehungsweise Szenen. Auch Musikinstrumente können als solche angesehen werden, da sie aufgrund ihrer Beschaffenheit einen bestimmten Gebrauch nahelegen, ohne dass dies einer näheren Erklärung bedarf. (vgl. Petersen & Thiel, 2001, S. 43)

„Symbole spielen eine zentrale Rolle bei der Einbindung des Einzelnen in Kulturen sowie für die Aufrechterhaltung und Weitergabe sozialer Ordnungen, Wertvorstellungen und Lebensformen. Gleichzeitig können durch Nutzen von Symbolen aus anderen Kulturen Teile dieser fremden Kultur in die bestehende integriert werden." (Maack, in: Frohne-Hagemann, 2004, S. 191) Tüpker beschreibt die Symbolbildung als ein komplexes seelisches Geschehen, gleich einem Aneignungsprozess, bei dem es darum geht, Seelisches und Materielles zusammenzubringen. Gerade die Künste ermöglichten durch ihre besonderen ästhetischen Gesetzmässigkeiten paradoxe Gestaltbildungen. So könne auf symbolische Art zusammengebracht werden, was sonst nicht in Eins gebracht werden kann. Die Symbolbildung gehört damit zu den intensivierenden Faktoren der Musiktherapie. (vgl. Tüpker, 1988, S. 217)
Die Situation der Jugendlichen aus der zweiten Migrantengeneration schätzt die Psychotherapeutin Bataller-Bautista so ein, dass es ihnen nicht an einem Kennenlernen und Erfahren der fremden Kultur fehle. Was oftmals fehle, sei die Bildung einer symbolischen Verbindung, die beide Menschen, beziehungsweise Gruppen umfasst und die diesen Kontakt erst bedeutungsvoll machen würde (vgl. Bataller-Bautista, in: Scheifele, 2008, S. 92). Ruud sieht den Aspekt des Austauschs von musikalischem und sprachlichem Ausdruck im sozialen Kontext. Kulturelle Symbolbildung ist mit der privaten, persönlichen Lebenswelt verwurzelt. Musik ist seines Erachtens Klangmaterial, das in Symbole verwandelt wurde und stellt somit (neben anderen Symbolen) Rohmaterial für soziales Leben dar. (vgl. Ruud, 1998, S. 96, Übers. d. Verf.)

(Lorenzer, zit. nach Mahns, 2004, S. 87) Symbole sind auch definiert als „Sinnbild, im weiteren Sinne der sinnliche Träger einer Bedeutung oder Meinung; im engeren Sinne Wort, Form, Gegenstand oder Vorgang, der nicht nur als solcher für sich allein besteht oder auftritt, sondern noch etwas bedeutet, ausdrückt oder darstellt, was in einem verborgenen, tieferen Bereich liegt" (Der Neue Brockhaus, zit. nach Maack, in: Frohne-Hagemann, 2004, S. 191)

5.9. Kreativität und das Aufgehen in einer Sache

Kreativität bezeichnet die Fähigkeit schöpferischen Denkens und Handelns. Auch wenn es im musiktherapeutischen Kontext selbstverständlich erscheint, soll noch einmal darauf hingewiesen werden, dass Kreativität eine urmenschliche Fähigkeit ist und nicht von Talent oder besonderer Begabung abhängt.[43]
Musiktherapie, die auf Improvisation und Dialog baut, sieht das Individuum per se als handelndes Subjekt (vgl., Ruud, 1998, S. 23, Übers. d. Verf.). Die Tatsache, dass jeder Mensch die Fähigkeit besitzt, sich auf kreative Weise musikalisch auszudrücken, haben insbesondere Nordoff und Robbins zur Grundlage ihrer musiktherapeutischen Arbeit mit körperlich und geistig behinderten Kindern gemacht. Ausgehend von ihrer praktischen Erfahrung haben sie die Schule der Schöpferischen Musiktherapie begründet. Indem die Kinder sich schöpferisch an musikalischen Aktivitäten beteiligen, erreichen sie Selbstverwirklichung und Integration. Dadurch wird ihre gesamte Entwicklung gefördert. (vgl. Plahl & Koch-Temming (Hg.), 2005, S. 44)

Kreativität wird oft als eine Art spannungsvoller Schwebezustand erlebt, der sich zwischen Involviert- und Distanziert-Sein, Hingabe und Einflussnahme, Versunken- und Wach-Sein abspielt – ähnlich wie dies bei Musikimprovisationen auch der Fall ist (vgl. Tüpker, 1988, S. 216). Irgendein Konflikt oder Sachverhalt drängt auf eine Lösung. Wenn es gelingt, sich von äußeren und inneren Zwängen frei zu machen, kann ein kreativer Zwischenraum entstehen, in dem es möglich ist, spielerisch mit noch „Unausgegorenem“, Mehrdeutigem und Gegensätzlichem umzugehen, Altes und Neues miteinander zu verbinden, bis sich neue, eigene Lösungen auftun.

In einem solchen Spannungsverhältnis kann es zu sogenannten ‚*Flowerlebnissen*’ kommen, worunter das völlige Aufgehen in einer Tätigkeit als optimale und zutiefst erfüllende menschliche Erfahrung verstanden wird. Dieses Phänomen wurde vor allem von *Mihaly Csikszentmihalyi* (1999) erforscht und beschreibt einen temporären Zustand, der sich bei der Steuerung eines schnell ablaufenden, komplexen Gesche-

[43] Nach Stern nimmt jegliches Lernen und schöpferische Handeln im sogenannten „auftauchenden Selbstempfinden“ seinen Ursprung, das sich in den ersten Wochen nach der Geburt ausbildet und das gesamte Leben lang Bestand hat. Dieses bildet die Erfahrungsmatrix, aus der später Gedanken, wahrgenommene Formen, identifizierbare Handlungen und verbalisierte Gefühle hervorgehen. (vgl. Stern, 1992, S. 103)

hens – sei dies im Sport, in der Musik, der Kunst, bei der spirituellen Praxis oder spannenden Arbeitsaufgaben – auf einem schmalen Grat zwischen Überforderung und Angst einerseits und Unterforderung und Langeweile andererseits abspielt[44].
Der Mensch hat das Gefühl, wie von einer Strömung getragen und vorangetrieben zu werden, wobei ihm gerade soviel abverlangt wird, wie er in der Lage ist zu bewältigen. Herausforderungen und Fertigkeiten halten sich die Waage. Die Zielsetzung der Handlung ist die Tätigkeit selbst. Ablenkungen psychologischer Art, wie beispielsweise die Überlegung, was wohl andere über einen denken könnten, sind ganz ausgeschaltet. Die Person ist ganz konzentriert bei der Sache und weiß von Moment zu Moment, was zu tun ist. Dabei verliert sie das Gefühl für die Zeit.

Grundsätzlich beruht die Suche nach Gelegenheiten für solche Flow-Erlebnisse auf einem dem Menschen innewohnenden Antrieb, über sich selbst hinauszuwachsen und sich als Teil von etwas gemeinsamen Größerem einzubringen. Csikszentmihalyi sieht darin eine treibende Kraft für persönliche und gesellschaftliche Entwicklung, wobei auf zunehmend komplexeren Niveaus zum einen Differenzierung und Individualisierung, und zum anderen Integration als Zugehörigkeit zu einer Gemeinschaft (Familie, Kultur, Nation, etc.) stattfindet.[45]

In den von mir durchgeführten Musikgruppen bringen die Kinder immer wieder ihre alltäglichen Frustrationen zum Ausdruck. Die Musikimprovisation bietet die Möglichkeit, durch die Konflikte hindurchzugehen, die Achterbahnfahrt der aufgewühlten Gefühle und vernachlässigten Bedürfnisse der Kinder gemeinsam zu durchleben und damit kreativ umgehen zu lernen. (vgl. Weyand, in: Musik und Gesundsein, 2009, S. 18)

> *Inmitten einer spannungsgeladenen Situation macht Selda ihrem Frust auf die Schule Luft, indem sie einen Sprechgesang erfindet und ihn auf das Aufnahmegerät einspielt. Die anderen klinken sich ein, spielen einen Grundrhythmus darunter. Das Aufnahmegerät wird weitergereicht. Die Gruppe erscheint wie ausgewechselt. Witzige Einfälle, Interesse, Spaß und Gemeinschaftsgefühl sind auf einmal da. (FV 20)*

---

[44] vgl. http://de.wikipedia.org/wiki/Flow_(Psychologie)
[45] vgl. Debold, http://www. wie.org/DE/j9/csiksz.asp, download: 21.3.09; demnach betont *Csikszentmihalyi* auch, dass Flowerlebnisse einer ethischen Orientierung bedürfen, denn es bestehe die Gefahr, nach ihnen süchtig zu werden oder sich in sogenannte „Nullsummen-Spiele“ zu verlieren, bei denen der eine nur auf Kosten des Anderen gewinnen kann, wie das z.B. bei Kriegscomputerspielen der Fall ist.

Die mit der Migration und sozialen Deprivation verbundenen seelischen Erschütterungen und Verunsicherungen können in der Musikimprovisation spielerisch aufgearbeitet, Erstarrungen, welche die kindliche Entwicklung behindern oder einengen, wieder in Bewegung gebracht werden. (vgl. Weyand, 11.08.2008, S. 15). Damit sich Kreativität entfalten kann, bedarf es einer kreativitätsfördernden, insbesondere angstfreien oder angstmindernden Umgebung. Im präventiv-therapeutischen Rahmen können meines Erachtens „Flow-Erlebnisse“ sehr wertvoll für die Entwicklung des Einzelnen und der Gruppe sein. Sie sind allerdings nicht programmierbar. Es können nur die Rahmenbedingungen geschaffen sowie Medien und Materialien zur Verfügung gestellt werden. Meine Erfahrung ist, dass es insbesondere entwicklungsförderlich ist, Vorschläge der Kinder aufzugreifen und ihre Umsetzung in der Gruppe flankierend zu unterstützen. Die Methoden des Therapeuten, wie beispielsweise Improvisations- und Spielvorschläge sind immer als Angebote aufzufassen.
Die Bedeutung eines Ortes, an dem es den Kindern dieser Zielgruppe möglich ist, kreativ zu sein, mit ihren Ausdrucks- und Gestaltungsfähigkeiten in Kontakt zu kommen, in einer Sache aufzugehen und dabei zwischen verschiedenen Handlungsweisen wählen zu können, wird auch durch die aktuelle Integrationsforschung unterstrichen.[46]

6. Fallbeispiel: Wir machen einen Film!

6.1. Die Geschichte der Gruppe:

Die Gruppe fand ab Mai 2008 einmal wöchentlich jeweils eineinhalb Stunden statt. Die Kinder hatten sich aufgrund ihres Interesses an Musik dazu angemeldet. Bei den ersten Treffen fehlten jedoch etliche Kinder und die Gruppe kam erst nur mühsam zustande. Die TN kennen sich auch von anderen Aktivitäten im Zentrum und aus dem Stadtteil; sie sind mehr oder weniger eng miteinander befreundet.

[46] Wie in Kapitel 2.3 ausgeführt, wird Integration demnach nicht als einseitige Anpassung der Zugewanderten an die Aufnahmegesellschaft aufgefasst, sondern als gemeinsamer Veränderungsprozess, bei dem allen Beteiligten gleichermaßen verschiedene Orientierungs- und Gestaltungsmöglichkeiten zugestanden werden.

Es gab anfangs in der Gruppe häufig Konflikte und Auseinandersetzungen. Alle spielten drauflos, keiner hörte aufeinander, sondern alle wollten gleichzeitig wahrgenommen und beachtet werden (siehe FV 10). Am Anfang war ich zum Teil ratlos und wusste nicht, in welche Richtung die Arbeit gehen würde und welche Art von Musik entstehen könnte (siehe FV 9). Die Konflikte wurden in der Gruppe entweder besprochen oder ließen sich in der musikalischen Arbeit bearbeiten und positiv auflösen (siehe FV 20).

Ich stellte fest, dass die Kinder Spaß am Singen und einfachen Grundrhythmen hatten, dass sie gerne Lieder erfanden und reihum Solos in ein Aufnahmegerät einspielten. In der ersten Zeit machten wir auf ihren Wunsch auch ganz andere Sachen wie Eisessen gehen, Schwimmen gehen, einen (Musik-) Film gucken, Topfschlagen, Schokoladenwettessen. Essen war eine zeitlang immer wieder Thema in der Gruppe, z.B. inmitten anderer Aktivitäten die Frage: „Dürfen wir uns etwas aus der Küche nehmen?“, in einem Ton von „etwas haben wollen und sehen, ob wir es kriegen“. Später kam dann die Beschäftigung mit dem Thema „Hungernde Kinder in Afrika“ und ‚Solidarität’: „Wir könnten doch Geld sammeln“. ‚Etwas selber schaffen’ war ein anderer Themenkomplex. Hierzu gehörten eine Instrumentenbauaktion in den Sommerferien, Malen und freies Töpfern zu Musik.

Probleme gab es auch im Umgang mit den Instrumenten. Vor allem mit den Gitarren stießen die Kinder ständig an Tischen, Stühlen und untereinander an – offensichtlich unabsichtlich. Jedoch merkte ich, dass sie keine wirkliche Beziehung zu den Instrumenten hatten. Auch wenn sie diese in der Hand hielten, waren sie eigentlich oft mit anderen Dingen beschäftigt, z.B. damit, was die anderen Kinder gerade sagten oder machten. Deshalb führte ich einen Instrumentenführerschein ein. In einer Art Kurs hatten die Kinder Hindernisparcours mit den Gitarren zu überwinden; es gab Instrumentenrätsel und kurze Einführungen in die Handhabung und Pflege der Instrumente. Auch Hörsensibilisierung gehörte dazu. Oft kombinierten wir Musikmachphasen mit Kinderspielen, Gruppengesprächen – z.B. anhand einer Collage zum Thema: „Das macht mir Wut - das macht mir Mut“ – oder Tanzen.

Die Kinder entdeckten den Raum der Gruppe für sich und machten die Erfahrung, dass sie eigene Ideen einbringen und Wünsche äußern konnten, ohne dabei aus dem Blick zu verlieren, dass es sich um eine „Musikgruppe“ im weitesten Sinne handelte.

Nach und nach kam eine entspanntere Atmosphäre auf und es entwickelte sich ein Gruppenzusammengehörigkeitsgefühl, in dem jeder seinen Platz hatte. Einige Kinder

brachten daraufhin Lieder und Liedtexte von zuhause mit. Musik kam stärker und mehr eigenmotiviert in den Mittelpunkt, insbesondere Gitarrespielen, Singen und Perkussion, zum Teil niedrigschwellig übungszentriert, dann wieder improvisatorisch.

Zum Zeitpunkt des Fallbeispiels kam die Kindermusikgruppe seit vier Monaten in derselben Konstellation zusammen. In der 16. Sitzung führte ich die Videokamera ein, um die Settings im Rahmen meines dritten musiktherapeutischen Praktikums mitzuschneiden. Neben den sonstigen Instrumenten hatte ich etliche Tücher und Hüte sowie einen Spiegel, Stoffpuppen und einen Weltatlas dabei. Da Herbstferien waren, hatten wir, anders als sonst, das Zentrum ganz für uns und waren ungestört. Als vor Beginn der Stunde Fatima, die etwas früher kam, die Kamera sah, hatte sie spontan die Idee, dass die Gruppe heute einen Film machen könnte.[47] Sie entwickelte daraufhin gleich ein Drehbuch und schrieb ihren Vorschlag für die Rollenverteilung auf. Kurz darauf trafen die anderen fünf Kinder ein. Sie griffen die Idee von Fatima sofort auf und begannen, sich mit den mitgebrachten Instrumenten und Utensilien auszustatten und sich mit den Tüchern und Hüten zu verkleiden.

6.2. Vorstellung der Akteure

Fatima: ist 13 Jahre alt und lebt mit ihrem Vater, ihrer Mutter und ihrem jüngeren Bruder (9 J.) seit etwa 9 Jahren in einem der Wohnblöcke in der Nachbarschaft des Zentrums. Ihre Eltern stammen aus der Türkei. F. ist in Deutschland geboren. Ihr Vater spricht sehr gut deutsch; allerdings hat er gesundheitsbedingt einen leichten Sprachfehler. Ihre Mutter kann sich nur mühsam in der deutschen Sprache verständigen. Zuhause sprechen sie türkisch. Sie unterhalten intensive Kontakte zur Herkunftsfamilie in der Türkei, die sie von Zeit zu Zeit dort besuchen. Die Familie gehört dem islamischen Glauben an. Sie praktizieren ihren Glauben auf moderate Weise (F. und ihre Mutter tragen z.B. im Alltag kein Kopftuch). Die Eltern haben beide keine gute schulische und berufliche Ausbildung und sind momentan arbeitslos. Die Familie wird wegen ihrer finanziellen Probleme im Zentrum beraten. F. besucht die

[47] An diesem Tag war ich in Begleitung eines anderen Referenten, mit dem ich vormittags in einer anderen Einrichtung gearbeitet hatte. Eigentlich war nicht geplant, dass er als Kameramann fungieren sollte, aber es ergab sich aus der Situation. Die meisten Kinder kannten ihn, da er im Vorjahr das "Worldmusikprojekt" gemeinsam mit mir durchgeführt hatte.

5. Klasse einer Hauptschule. Sie tut sich in der Schule schwer, hat Probleme mit dem mündlichen und schriftlichen Ausdruck in der deutschen Sprache. Ihr Selbstwertgefühl ist in Bezug auf ihre schulischen Leistungen gering. Sie nimmt dort aber gerne an kreativen Angeboten wie der ‚Theater-AG' und dem‚Chor' teil. Ihr wichtigstes Ziel ist: „die Schule irgendwie schaffen", ihr Traum: „Topmodell" werden.
F. ist oft im Zentrum. Sie macht bei der Hausaufgabenhilfe, Mädchengruppe und beim Mädchensport mit. Von Beginn an (seit Juni 2007) hat sie an den Musikprojektgruppen teilgenommen. Einerseits macht ihr Musik Spaß, andererseits wird auch hier ihr geringes Selbstwertgefühl deutlich. Sie tut sich schwer, einen Rhythmus zu halten und traut sich im Grunde nicht zu, ein Instrument zu erlernen (siehe FV 13). Im „Worldmusikprojekt 2007" fühlte sie sich oft überfordert und war frustriert, wenn sie ein Instrument nicht so spielen konnte wie die anderen. Als Lösung wählte sie dann Instrumente, mit denen sie eher hintergründig mitspielen konnte, wie z.B. Rasseln. In der improvisatorisch orientierten Kindermusikgruppe ab 2008 brauchte es eine ganze Zeit, bis sie allmählich wieder mehr Vertrauen in sich entwickelte. Einfache Kinderspiele, die nicht direkt etwas mit Musik zu tun hatten, waren zunächst wichtig sowie auch handwerkliche Aktivitäten um Musik und Instrumente (siehe 6.1.). F. ist in ihrem Verhalten zum Teil noch sehr kindlich, andererseits wirkt sie von ihrem Aussehen her bereits jugendlich und verhält sich manchmal kokettierend pubertär. Sie ist insgesamt sehr kooperativ. In der Anfangsphase der Gruppenarbeit ließ sie sich aber leicht in Auseinandersetzungen und Streit verwickeln und manchmal von anderen TN dahingehend beeinflussen, Grenzen auszutesten und zu überschreiten. Mit zunehmendem Vertrauen zu mir und in die Gruppe brachte sie immer mehr eigene Ideen und Anregungen ein, wie zum Beispiel Lieblingslieder auf CD oder Liederbücher von zuhause. Es macht ihr Spaß, Lieder, die sie kennt, zu singen und aufzunehmen. F. gab sich in dem Film die Hauptrolle der ‚Prinzessin Anastasia'.

<u>Selda:</u> ist 11 Jahre alt und in Deutschland geboren. Sie lebt mit ihrer Familie – Mutter, Vater, zwei Schwestern (14 und 8 Jahre) – seit 6 Jahren im Stadtteil (siehe FV 3). Ihre jüngere Schwester nimmt auch an der Musikgruppe teil. Der Vater arbeitet als Koch, die Mutter ist Hausfrau. Die Eltern stammen aus Marokko und halten fast täglichen Kontakt zur dortigen Familie. Die Sommerferien verbringt die Familie zumeist in der Heimat. Zuhause sprechen sie marokkanisch-berberisch und manchmal deutsch. Die Familie ist streng gläubig. Die Kinder besuchen die Koranschule (siehe

FV 6). Die Familie, vor allem die Mutter, ist trotz ihrer gelebten Religion auch Deutschen gegenüber offen und herzlich. Mutter und Töchter haben einen guten Kontakt zum Zentrum sowie zu einer befreundeten deutschen Familie, die eine Patenschaft für S. übernommen hat, um ihr in der Schule zu helfen. S. kann sich gut auf Deutsch ausdrücken. Sie geht in die 4. Klasse der Grundschule, allerdings nicht sehr gerne (siehe FV 4b).

S. nimmt seit 2007 an den Musikangeboten im Zentrum teil. Sie hat ein gutes Rhythmusgefühl und Spaß an Musik und Bewegung. Einerseits sucht sie die Nähe und eine gute, freundliche Beziehung zu mir, andererseits verhielt sie sich gerade anfangs oft ‚hinterrücks konträr'. Zum Beispiel ging sie sehr achtlos mit den Instrumenten um, wenn ich gerade nicht hinschaute, zog sich mit Freundinnen auf die Toilette zurück, oder machte Dinge, von denen sie wusste, dass sie im Zentrum verboten waren (z.B. etwas ohne Erlaubnis aus dem Kühlschrank holen). Selda ist für ihr Alter sehr aufgeweckt, hat ein gut ausgeprägtes Selbstbewusstsein und gibt in der Gruppe gerne mal den Ton an. Sie singt gerne – auch improvisatorisch, spielt oft Rhythmusinstrumente oder die Gitarre, auf der sie mittlerweile einige einfache Grundakkorde spielen kann. Selda spielt in dem „Film" die Rolle der Königin, beziehungsweise der Mutter.

Rabiya: ist 8 Jahre alt und die Schwester von Selda. Sie ist auch in Deutschland geboren und spricht sehr gut deutsch. Das Schreiben im Deutschen fällt ihr aber schwer. Sie liebt Musikmachen (siehe Anhang 4), ist sehr musikalisch, hat ein überaus gutes Ryhthmusgefühl, ein natürliches Talent für Harmonien und viele kreative Ideen. Am liebsten erfindet sie eigene Lieder, die sie mit der Stimme in der Art von „Beat-Box" und rappenden Bewegungen selbst begleitet (siehe FV4a). Obwohl sie schon mehrmals Instrumente (Gitarre und Blockflöte) mit nachhause genommen hat, hat sie bisher noch nicht gelernt, ‚richtig' darauf zu spielen. Sie kann gut Liedtexte und Melodien, auch in fremden Sprachen, nachsingen und darüber improvisieren. R. ist die Kleinste in der Gruppe, aber sie reißt die anderen oft durch ihren Ideenreichtum und Enthusiasmus mit. In der Anfangsphase sprudelte sie manchmal nur so über vor Erlebnissen und Gedanken, die sie mir am Rande der Gruppenstunde erzählte und die zum Teil äußerst verwirrend waren: eine Mischung aus kindlichen Vorstellungen, eigenen Erlebnissen (z.B. nach dem Besuch der Familie in Marokko, siehe Fallvignette 3) und politischen Aussagen („Europa wird untergehen – nur die Guten werden überleben, Afrika wird hochkommen, etc."). Ihr Traum ist es, einmal Astro-

nautin zu werden und ins Weltall zu reisen. In dem Film hat R. die Rolle der ‚Gabriela', Schwester der Prinzessin Anastasia.

Kemal: ist 11 Jahre alt und wohnt ebenso im Viertel. Sein Vater kommt aus Afghanistan und seine Mutter aus Russland. Die Familie lebt seit vielen Jahren in Deutschland und Kemal ist in Deutschland geboren. Er hat drei Geschwister – eine Schwester (21 J.), die nicht mehr zuhause lebt, einen Bruder (15 J.) und einen jüngeren Bruder (5 Jahre). Seine Eltern haben beide eine gute Schulbildung und sein Vater eine akademische Ausbildung. Allerdings ist er momentan arbeitslos. Die Familie ist streng islamisch, der Erziehungsstil des Vaters autoritär. Zuhause sprechen sie afghanisch, russisch und deutsch. K. geht in die 5. Klasse der Gesamtschule.
In der Musikgruppe ist er eher zurückhaltend und vermeidet offene Auseinandersetzungen. Er möchte gerne etwas lernen, zeigt z.B. Interesse an der Gitarre (Siehe FV 17). Im Kontakt mit ihm spüre ich zum einen Interesse, andererseits Zurückhaltung, manchmal Scham und vielleicht auch insgeheim Ablehnung. Er kann sehr dogmatisch sein, was Glaubensgrundsätze angeht, bringt aber von sich aus normalerweise keine Ideen oder Themen in die Gruppe ein (siehe auch Fallvignette aus Kapitel 5.4.). K. spielt in dem „Film" den Prinzen, bleibt dabei aber sehr im Hintergrund.

Zeyhan: ist 10 Jahre und geht noch in die Grundschule. Er ist der Cousin von Yasmina (siehe unten) und verbringt seine Freizeit oft zusammen mit ihr bei der Großmutter, weil beide Elternteile berufstätig sind. Er hat noch einen jüngeren Bruder. Die Familie ist im Zentrum nicht sehr bekannt, da sie die Beratung nicht aufsuchen und Zeyhan, außer an der Musikgruppe, zurzeit an keinem anderen Angebot im Stadtteil teilnimmt. Sie wohnen etwas außerhalb des Stadtteils und sind scheinbar ganz gut in die deutsche Gesellschaft integriert. Seine Mutter ist schon hier geboren und spricht perfekt Deutsch. Die Familie ist islamischen Glaubens mit moderaten Einstellungen. Z. kann sich gut verbal im Deutschen ausdrücken. Sein Hobby ist Boxen. Er erzählte mir, dass er früher in der Schule ‚schlimm gewesen sei', viele Raufereien mit Mitschülern gehabt habe, jetzt sei er schon „viel besser geworden".
Er nimmt seit 2008 an der Musikgruppe teil. Er hat Interesse und Spaß an Musik, z.B. daran, Gitarrespielen zu lernen. Dabei zeigt er aber nicht viel Ausdauer, fehlt auch manchmal. Er wird manchmal in der Gruppe laut, ist aber im Allgemeinen sehr umgänglich und ‚witzig'. Im Film spielt Z. den Hofnarren, bezeichnet sich auch als

„Till Eulenspiegel“. Er versucht immer wieder, sich aktiv in die Handlung einzubringen, wird aber von F. und R. in die Rolle des Dieners und kranken ‚Baba’ verwiesen.

Yasmina: ist 11 Jahre alt und mit Zeyhan verwandt (siehe oben). Ihre Mutter ist bereits in Deutschland geboren, hat die Hauptschule besucht und macht gerade, da sie schon längere Zeit arbeitslos ist, eine Umschulung. Y. hat noch eine jüngere Schwester, die auch an den Aktivitäten im Zentrum teilnimmt, unter anderem an der Musikgruppe für die Kleineren. Sie hatte einen älteren Bruder, der aber schon als Kind tödlich verunglückte. Die Mutter ist alleinerziehend. Die finanzielle Situation der Familie ist nicht so gut. Der Vater konnte sich nicht an das Leben in Deutschland gewöhnen und kehrte zurück in die Türkei. Y. verbringt viel Zeit bei der Großmutter, die kein Deutsch spricht. Y. hat Probleme, sich auf Deutsch gut auszudrücken, obwohl ihre Mutter perfekt Deutsch spricht. Sie möchte einmal Kassiererin werden.
An der Musikgruppe nimmt sie seit 2008 teil. Sie macht bei allem mit, zeigt aber bisher kein ausgeprägtes Interesse an einem bestimmten Musikinstrument oder z.B. am Singen. Wenn sie ein Instrument ausprobiert, ist sie schnell enttäuscht, dass sie es nicht richtig spielen kann. Sie traut sich im Allgemeinen nicht viel zu und wechselt dann schnell zu einem anderen Instrument oder macht etwas anderes. Sie bleibt auch eher im Hintergrund, es sei denn, sie fühlt sich angegriffen, ungerecht behandelt oder übergangen. Dann kann sie ‚penetrant’ und „nervig“ werden und sich lautstark beschweren, dass etwas „gemein“ ist. Sie spielt in dem „Film“ die Rolle des bösen Diebes „Grauthar“ oder „Gendorf“, der den Kindern die Instrumente wegnimmt.

6.3. *Zusammenfassende Darstellung einer improvisierten Aufführung*

Als die Videoaufnahme beginnt, steht F. im Zentrum und benutzt eine Blockflöte als Dirigierstab; K. steht im Hintergrund; Y. sitzt auf einem Stuhl; S. und Z. sitzen mit einer Trommel auf dem Boden; R. steht mit einer Puppe und einer Blockflöte in einer Ecke; ich sitze in der Mitte auf dem Boden.

Drehbuchanweisungen und Präsentation der Rollen (00.00.00 – 00.06.19)
F. bestimmt, welche Rollen die anderen spielen sollen (siehe auch Kapitel 6.1.). R. möchte der ‚*Flöter der Königin*’ sein, doch F. meint, die Rolle der ‚*Flöte spielenden*

Prinzessin' habe sie schon leider. R. findet, dass sie besser Flöte spielen kann als F., gibt sich aber mit der Rolle der Schwester zufrieden. Z. will ein *Hofnarr* sein und wehrt sich, allerdings erfolglos, gegen die Rolle des *Dieners.* Y. akzeptiert ihre Rolle des Bösewichts, ebenso wie K. seine Rolle als *Prinz Erik* und S. die der *Königin*, beziehungsweise *Mutter.* F. erklärt den anderen das Drehbuch für den Märchenfilm. Die Handlung soll darin bestehen, dass die Kinder jeden Abend Musik gemacht haben, wovon der Bösewicht verrückt geworden und ausgeflippt ist. Deshalb hat er den Plan geschmiedet, den Kindern mithilfe eines Zauberspruches die Instrumente wegzunehmen. Er gibt ihnen aber eine Karte mit und einen Tipp: „*Wenn ihr noch Hoffnung haben wollt, dann müsst ihr zum Schloss kommen und mich besiegen*". S. gibt die Anweisung, dass jeder seine Rolle vorstellen soll und gibt die Reihenfolge an.

Szene 1: *Erlaubnis und Warnung der Mutter* (00.06.20 – 00.07.42)

Das Stück beginnt mit dem Dialog: „*Mama*!" – „*Ja, Töchterchen*?". Die Königin sitzt mit ihrer Tochter, der Prinzessin Anastasia, auf dem Boden. Anastasia kündigt ihrer Mutter an, dass sie jetzt *nach oben zu ihren Freundinnen gehen wird, um Musik zu spielen*. Die Mutter streicht ihrer Tochter über die Backe und warnt sie vor dem bösen *‚Krankenthor'*. Sie solle auf sich aufpassen, denn wenn dieser sie erwische, dann sei sie tot. Daraufhin erwidert die Tochter, sie habe keine Angst vor ‚Gendorf', denn „*er ist (oder isst?) doch nur ein paar ekelhafte, schreckliche Dinger*". Doch die Mutter insistiert: „*Du weißt nicht, was er alles tun kann*!". Daraufhin richtet sich Anastasia an Zeyhan, dessen Rolle noch nicht klar ist. Er möchte gerne *‚Till-Eulenspiegel'*, beziehungsweise der *‚Hofnarr'* sein, doch sie bezeichnet ihn wiederholt als *‚Diener Bla-Bla'* und meint, sie brauche keine Hilfe. Er solle unten bleiben. Oben würden die Kinder „*ein ganz schönes Stück machen, das 15 Minuten dauert*". Der 'Hofnarr' möchte mitspielen, wird aber von ihr daran gehindert. Die Königin betrachtet sich in einem Spiegel.

Szene 2*: Die Kinder machen Musik* (00.07.43 – 00.09.22)

Prinzessin Anastasia, ihre *Schwester Gabriela* und *Prinz Erik* befinden sich zusammen in einem ‚oberen' Zimmer und machen Musik. Anastasia leitet die Improvisation mit den Worten ein: „*Wir wollen jetzt unser Stück vornehmen. Wir wollen doch üben.*" Erik soll beginnen zu spielen. Er geniert sich zuerst, spielt aber dann auf Aufforderung der anderen beiden Kinder ein paar Töne auf der Panflöte. Als nächste

klemmt sich Gabriela die Stoffpuppe unter den Arm und spielt eine etwas längere Passage, rhythmusbetont auf einem einzigen Ton der Flöte. Erik schnippt dazu mit den Fingern, im Hintergrund klopft die Königin mit einem Holzschlägel auf den Stuhl. Als letzte spielt Anastasia, wobei sie mit drei Tönen eine kurze Melodie erfindet. Sie fordert dann die anderen auf, zusammenzuspielen, denn *bald hätten sie es gelernt*. Alle spielen daraufhin auf ihren Instrumenten. Plötzlich springt der Bösewicht auf die Bühne, fordert die Kinder auf, ihre Instrumente abzugeben und spricht einen Zauberspruch. Die Kinder legen die Instrumente hin, bzw. lassen sie auf den Boden fallen. ‚*Grauthar'* nimmt sie an sich und verlässt hämisch lachend den Raum.

Szene 3: *Die Mutter erkrankt* (00.09.23 – 00.10.33)

Die Mutter kommt auf die Bühne und fragt, was los ist. Sie befiehlt ihrem Diener, die Instrumente sofort zurückzuholen, doch die beiden Töchter drängen ihn zurück. ‚*Gendorf*' habe ihnen eine *Weltkarte* als Tipp gelassen und einen Zauber gemacht; nur die drei Kinder könnten die Instrumente zurückholen. In diesem Moment lässt die Königin sich mit den Worten: „*Er hat mich verwandelt*" auf den Boden sinken. Gabriela beweint sie als „*Tante Lina*". Die kranke Königin gibt den Kindern die Aufgabe, „*die vier Kristalle wieder ins Ohr zurückzubringen*" bevor sie sterbe, dann könne sie wieder gesund werden. Anastasia spricht den Diener nun als „*Baba*" an, der auch krank sei. Dieser setzt sich daraufhin in den Hintergrund auf einen Stuhl.

Szene 4: *Suche nach den Instrumenten / Gabriela wird gefangengenommen* (00.10.34 – 00.15.12):

Die Kinder überlegen nun, was zu tun ist. Sie haben nur drei Tage Zeit. Gabriela hat die Idee, dass sie sich aufteilen: sie gehe die *drei Kristalle* holen, Erik soll den *heißen Stein* holen und Anastasia die Instrumente zurückbringen. Es gehe schließlich *nicht nur um die Instrumente, sondern auch um ihre Familie*. Die Mutter gibt vom Boden aus die Anweisung, dass die Kinder eine *große Flöte* aus dem Schrank holen und mitnehmen sollen, die ihr auch Glück gebracht habe. Gabriela nimmt in ihrer verzweifelten Suche nach Hilfe die Weltkarte und schlägt sie auf. Die Kinder schauen sie sich gemeinsam an. Sie sagt, darin stehe, dass sie sogar nur noch zwei Tage Zeit hätten. Die Königin gibt den Kindern die Aufgabe, *Pegasus* zu holen, denn mit ihm könnten sie schon in einem Tag ankommen. Auf eine *Stoffpuppe* schreibt sie mit dem Finger eine *Nachricht* für ihn, denn Pegasus kenne und verstehe zwar die Mutter, aber die Kinder kenne er noch nicht. Sie gibt Erik die Stoffpuppe.

Gabriela sucht daraufhin in der Stadt nach Pegasus. Als sie ihn findet (eine *Stabpuppe*, die sie als Pferd benutzt), bittet sie ihn, die Kinder zum *Schloss* zu bringen und will los reiten. Anastasia wendet ein, dass sie sich besser nicht aufteilen sollten. Gabriela sei noch zu klein, um gegen Gendorf anzugehen. Gabriela meint, sie könne Gendorf alleine besiegen, aber Anastasia besteht darauf, dass *sie es nur mit Teamarbeit schaffen können*. Der Diener mischt sich ein und gibt ihnen den Tipp, Gendorf *‚mit der Macht der Musik'* zu besiegen. Er unterstreicht seine Worte, indem er auf seine Trommel schlägt. Doch Anastasia nimmt ihn nicht ernst:„*Du bist doch gebrochen, du doofer…!*" Die Mutter ruft vom Boden aus zweimal: „*Zusammen schafft ihr es, meine Kinder*!" Anastasia meint, dass sie Instrumente bräuchten, die aus *Holz* gemacht sind. Sie gibt Erik eine *Holzflöte*, hält Gabriela eine *Holztrommel* hin und nimmt sich selbst ein *Tambourin*. Gabriela ist derweil damit beschäftigt, eine *Steinflöte* herzustellen. Wieder springt Gendorf in die Mitte und fordert die Kinder auf, ihm die Instrumente zu geben. Diese werfen ihre Instrumente – achtlos – auf den Boden. Gendorf kämpft mit Anastasia, die versucht, sich gewaltsam zu wehren. Gabriela kommt ihr zu Hilfe, wird aber daraufhin von Gendorf verschleppt.

Szene 5: *Der Ring der Königin und die Macht der Musik* (00.15.13- 00.16.22)

Anastasia ist ratlos und damit beschäftigt, sich ihre Tücher wieder anzuschnüren. Sie bemerkt, dass Gendorf seine Instrumente vergessen hat, gibt Erik die *Panflöte* und nimmt selbst eine *Blockflöte*. Die Königin richtet sich an den Diener und bittet ihn, den Kindern schnell einen *Ring* zu überreichen. Mit diesem könnten sie *ganz viel erleben*. Der Diener geht zu Anastasia und sagt, dass die Königin ihn *geheilt* habe. Er überbringt ihr den Ring, der sie *beschützen* wird. Die Königin habe gesagt, dass sie Gendorf mit der *‚Macht der Musik'* besiegen könnten. Zwischen seinen Worten schlägt er auf eine Trommel. Anastasia erfreut sich an dem Ring und meint, dass sie und Erik wieder *selbstgebaute Instrumente* bräuchten, um Gabriela und der Königin zu helfen. Der Diener möchte diesmal mitkommen. Anastasia reitet zuversichtlich mit Pegasus los.

Szene 6: *Gendorf wird besiegt* (00.16.23- 00.17.47)

Gabriela ist in der Ecke zwischen zwei Stühlen eingesperrt. Gendorf steht vor ihr und sagt, dass sie sich befreien könne, wenn er besiegt sei, ansonsten müsste sie *für immer da bleiben*. Gabriela versucht, sich mit neuen Ideen zu befreien, kommt aber

damit bei Gendorf nicht zu Wort. Gendorf springt auf Anastasia zu und fordert die Instrumente zurück. Anastasia, Erik und der Diener geben ihm ihre Instrumente. Plötzlich *leuchtet der Ring auf*, den Anastasia von ihrer Mutter bekommen hat, und *es kommen Töne heraus*. Sie hält den Ring Gendorf entgegen, der daraufhin vor Schmerz stöhnend zu Boden sinkt. Die drei nehmen ihre Instrumente wieder an sich. Anastasia *rasselt mit dem Tambourin*, Erik und der Diener *trommeln*. Die Mutter steht vom Boden auf und ruft zweimal: „*Ich bin wieder heil*!“. Gabriela hat sich befreit und läuft der Mutter freudig entgegen. Die Königin tanzt um die Kinder herum. Gabriela nimmt ihre *Blockflöte* und möchte gemeinsam mit den anderen eine *Aufführung* machen. Der Diener wirft seinen Hut hoch und ruft: „*Ahoi*“. Die Königin stellt sich über Gendorf, und macht – mit den Worten: „*Er ist tot. Warte, ich mach dich hin*.“ – eine Geste, als ob sie den bösen Geist aus ihm befreien wolle. Erik legt seinen Hut auf den Kopf von Gendorf. Gabriela möchte von Anastasia den *Ring* haben, doch Anastasia meint, das sei ihrer und zeigt ihn in die Kamera. Gabriela wiederholt, dass sie noch ihre *Aufführung* machen müssen.

Szene 7: Unsere Aufführung (00.17.48 – 00.21.05)

Ich beginne im Hintergrund zusammen mit R. das Lied „Wir *sind Kinder in der einen Welt*“ zu singen und spiele mit der Gitarre die Begleitung dazu. R. kennt das Lied noch nicht, liest aber mit mir den Text ab. Nach und nach kommen die anderen Kinder dazu, klatschen, rasseln, trommeln und singen den Refrain mit. R. spielt zwischenzeitlich Flöte mit. Zuletzt ruft Fatima „Dankeschön“; alle rufen und winken in die Kamera. Fatima, Yasemin und Zeyhan machen Fratzen in die Kamera. F. tanzt ausgelassen und ruft dabei: „*Wir sind Gammelfleisch in dieser Welt!*“. Rabiya, Fatima, Zeyhan und Selda stellen abschließend noch einmal kurz ihre Rollen vor der Kamera vor.

Nachspann

Im Nachspann der improvisierten Aufführung war die Stimmung in der Gruppe sehr ausgelassen und euphorisch. Die Kinder wollten die Aufnahme auf dem Bildschirm der Kamera sofort ansehen. Da das sehr unpraktisch ist, verblieben wir so, dass ich den Film auf DVD brennen und wir ihn uns beim nächsten Mal anschauen würden.
In der darauffolgenden Woche kamen zwei Mädchen hinzu, die bei dem Film nicht mitgemacht hatten. Die Kinder wollten die Aufnahme aber nur in vertrauter Atmo-

sphäre, allein mit den Beteiligten anschauen. Insbesondere den Jungen war es peinlich, sich im Video zu sehen. Wir sprachen darüber, dass es sich um eine Art Theaterstück handelte und dass jeder seine Rolle sehr lebendig und überzeugend ausgefüllt hatte. Wir entschieden, dass die Gruppe bis zum Ende des Projektes im Dezember ohne neu hinzukommende Kinder bleiben sollte – auch ohne die beiden Mädchen, die an diesem Tag hinzukommen wollten. Es stand ein Projektbesuch der Sponsoren an. Die Kinder waren bereit, bei dieser Gelegenheit den Film zu zeigen. Sie bekamen dabei sehr positive Rückmeldung. Letztlich setzten sich bei den Kindern die Überzeugung und der Stolz darüber durch, dass sie als Gruppe insgesamt ein richtiges „Musik-Theater-Stück" eigenständig und aus der Improvisation heraus geschaffen hatten und dass dabei alle sehr kreativ gewesen waren.

Bevor ich zur Darstellung der Untersuchungsergebnisse übergehe, möchte ich darauf hinweisen, dass sich die Interpretationen und reflektierenden Fragen zum Fallsetting – eigene und fremde – in Form einer systematischen Auflistung der Memos, die im Verlauf der Untersuchung entstanden, im Anhang (siehe A3) befinden.

7. Präsentation der Ergebnisse

7.1. Psycho-literarische Verdichtung: Die Abenteuer der Königskinder – Ein Märchen über die Macht der Musik

Die ganze Spielhandlung und sich entwickelnde Thematik ist an sich „Improvisation pur" und entstand plötzlich aus der Situation heraus. Die Ungestörtheit im Zentrum an diesem Tag, die von mir mitgebrachten Instrumente, Tücher, Hüte und anderen Utensilien, sowie die Präsenz der Videokamera und eines Kameramannes schafften dazu die Vorraussetzungen – natürlich auch das bis dahin aufgebaute Vertrauen in der Gruppe. Fatimas Idee, einen Film zu machen, wurde sofort von den anderen TN aufgegriffen. Ohne Nachfragen begannen die Kinder sich zu verkleiden und sich mit Instrumenten und diversen Utensilien auszustatten. Die Rollen wurden dann – relativ demokratisch – ausgehandelt. Auch wenn Fatima klare Vorstellungen von dem Stück und den Charakteren hatte, kam es nicht zu einem offenen Konflikt – wie sonst oft –, sondern die Kinder akzeptierten zunächst die Vorgabe und suchten im Verlauf immer

wieder auf kreative Weise Möglichkeiten, sich und ihre Ideen einzubringen und das Stück nach ihren Vorstellungen mit zu gestalten. Erstaunt und interessiert verfolgte ich die Entwicklung des Spiels, griff hier und da unterstützend ein – vor allem zu Anfang und in der Schlussphase –, lies den Kindern aber ansonsten Raum zur freien Entfaltung.

Sie wählten die Form eines Märchens und es tauchen alle dafür typischen Elemente auf: ein Schloss, Zaubersprüche, Kristalle, der heiße Stein, ein Spiegel, ein Ring, etc. Die Figuren sind allesamt wichtige Persönlichkeiten. Es ist die Geschichte einer Königsfamilie: Königin, Prinz, Prinzessinnen, Hofnarr bzw. Diener). Andere Figuren entstammen bekannten Mythen oder Fantasygeschichten: Gendorf, Pegasus, Till Eulenspiegel). Sie inszenierten eine Handlung rund um die Bedeutung der Musik, doch das Stück selbst enthält wenig eigentliche Musikimprovisation. Jedes Mal wenn die Kinder gerade ins Spielen kommen oder beginnen wollen zu spielen, werden ihnen vom Bösewicht die Instrumente weggenommen. Die Instrumente sind bedroht, oder sind die Instrumente selbst eine Bedrohung? Jedes Spiel und jede Improvisation hat ihr Problem (vgl. Grootaers, in: Decker-Voigt, 1983, S. 250). In diesem Fall besteht das Problem darin, dass die Kinder das Musikmachen erst lernen müssen. Sie haben zwar dazu die Erlaubnis der Mutter, aber sie müssen es alleine tun und die Instrumente sind (noch) nicht ihre eigenen. Die Kinder gehen auf eine abenteuerliche Reise, müssen Aufgaben und Aufträge erfüllen, Hindernisse überwinden, sich Gefahren aussetzen. Sie wollen es alleine schaffen, müssen Ideen entwickeln, Teamarbeit leisten, werden gefangen genommen; sie stellen eigene Instrumente her. Die Spannung steigt, die Zeit drängt und die Dramatik ist kaum noch auszuhalten. Vieles bleibt erfolglos, und doch sind alle diese Anstrengungen notwendig. Von dem Erfolg ihrer Unternehmungen hängen das Leben der Mutter und das Wohl ihrer Familie ab. Von ihrem Krankenbett aus gibt ihnen die Mutter immer wieder Aufträge und Hilfsmittel mit: eine große Flöte – die ihr auch Glück gebracht hat -, eine Nachricht an Pegasus, das beflügelte Pferd, mit dem sie Zeit gewinnen können. Sie spricht ihnen Mut zu: „Zusammen schafft ihr es!“, und letztendlich ist es ihr Ring – mit dem die Kinder viel erleben können und der sie beschützt – in Verbindung mit dem Glauben der Mutter an die ‚Macht der Musik’, mit dem sie das Böse besiegen.

In der Freude über den Tod von Gendorf sind alle vereint und es herrscht überschwängliche Freude. Erst als alle Prüfungen überstanden waren, alle Themen ihren Platz bekommen hatten und behandelt worden waren, und die Familie wieder zu-

sammen war, konnte es zur eigentlichen Musik-Produktion kommen. Auf Wunsch von Rabiya – und mit meiner Hilfe und Unterstützung – machten wir also „Unsere Aufführung“. Die Instrumente werden zuletzt, beim Musikmachen, tatsächlich als Instrumente gespielt und eingesetzt (vorher wurden sie eher als Objekte zur Inszenierung des Spiels oder zur Unterstützung der Handlung benutzt). Die Vorstellung einer „Musik-Präsentation“ rückt die äußere Welt, symbolisiert durch die Kamera, wieder in den Fokus und ermöglicht die Rückkehr zur Realität.

Besonders aufgefallen und berührt hat mich persönlich der Ausspruch von Fatima im Nachspann der Aufführung, als sie – noch aus der euphorischen Stimmung des Happy-End’s des „Filmes“ heraus - voller Übermut singt: „Wir sind Gammelfleisch in dieser Welt!“ (in Abwandlung des Liedes „Wir sind Kinder dieser Welt“, das wir gerade gesungen hatten). Eben hatte sie noch die Königin gespielt und kurz danach dachte sie an Gammelfleisch[48]. Der Kontrast könnte kaum größer sein.

7.2. Themenfokussierte Analyse

Zuhören und Sich-Gehör-Verschaffen – Erfahrungen der Resonanz:

Die Gruppe hatte in den Monaten vorher einen Prozess durchgemacht, in dem sie die Erfahrung machen konnten, „auf ihre Kosten zu kommen“ (vgl. Kap. 6.1.) Bei der Verteilung der Rollen und Klärung der Spielidee wird deutlich, dass sie im Vergleich zur Anfangszeit der Gruppe (FV 10) eine Kompetenz ausgebildet hatten zuzuhören, ihre Anliegen auszuhandeln oder im Moment zurückzunehmen, um sie im Verlauf des Rollenspiels an einer anderen Stelle – auf andere Art und Weise – einzubringen. Dies war unter anderem dadurch möglich, dass sie das Stück ganz eigenständig entwickeln konnten.

Sowohl die einzelnen Akteure, als auch die Gruppe als Ganzes haben etwas zu erzählen. Musikalisch drückt sich dies in der Musikzimmerszene [00:07:43] – wie auch im Verlauf des Stückes – durch die szenische Präsenz und kurze Spielpassagen auf verschiedenartigen Flöten (2 Blockflöten, 1 Panflöte, 1 Tonflöte) aus. Die Frage ist, für wen spielen sie, an wen ist diese Erzählung gerichtet: für sich selbst, die anderen

[48] Erklärende Bemerkung zum Verständnis der Aussage: Es war gerade die Zeit, in der der Skandal um verdorbenes Fleisch in türkischen Imbissbuden durch die Presse ging.

Gruppenmitglieder, mich (der Gruppenleiterin) und/oder die Öffentlichkeit, welche durch die Kamera repräsentiert ist?

Beim Musizieren im ‚Musikzimmer' spielen die Kinder (im Spiel Prinz und Prinzessinnen) zunächst ihre Instrumente einzeln und ‚improvisieren' dann gemeinsam. Sie stellen damit ein ihnen aus vorherigen Settings bekanntes, musiktherapeutisches „Schema" kurz dar. In dieser Szene geht es darum, sich in der Gruppe Gehör zu verschaffen und Präsenz zu zeigen. Sie werden dabei von den anderen Akteuren (der Königin und dem Hofnarr) im Hintergrund rhythmisch unterstützt.

Im Verlauf des Stückes spielen die Kinder musikalisch und szenisch im eigenen Interesse in dem Sinne, dass jeder auf der Suche ist nach eigenen Lösungen, seinen Weg innerhalb der Geschichte erfindet und ausbildet, seine Themen einbringt und behandelt. Fatima ‚muss' das Musikspielen lernen. Rabiya will von Anfang an eine musikalische Aufführung machen. Sie ist überzeugt davon, gut Musik machen zu können und steht „gerne auf einer Bühne". Auf der Suche nach den verlorenen Instrumenten versucht sie mit ihren Ideen durchzukommen. Selda setzt sich mit der Mutterrolle auseinander und bringt im Zusammenhang mit dem Thema Musik mystische, spirituelle Vorstellungen – im positiven und negativen –, sowie kollektive, familiäre Werte ein. Zeyhan zeigt in der Rolle des Hofnarren Humor und Distanz. Er steht für die Möglichkeit, alte Vorstellungen und verfahrene Situationen – mit der Macht der Musik – aufzubrechen. Er ist vielleicht ‚der eigentlich Weise', der von den anderen nicht als solcher wahrgenommen wird, sondern in seiner Bedeutung minimiert wird. Yasmina verkörpert die Bedrohung durch das Böse. Jedes Mal wenn sie auftaucht, kommt es zu aggressiven Auseinandersetzungen. Schon in der Anfangssszene ist die Möglichkeit angelegt, dass die Kinder sie besiegen, denn im Grunde will sie besiegt werden. Das Böse soll überwunden und integriert werden. Bei Kemal wird nicht so deutlich, worum es ihm geht. Die Thematik des Spiels scheint nicht sein Problem zu sein, sondern eher das der Mädchen. Er macht aber bereitwillig bei allem mit, auch wenn es ihn manchmal Überwindung kostet. Im Vordergrund möchte er nicht stehen. Meine Fantasie ist, dass er einerseits dabei sein möchte, und gleichzeitig Scham empfindet und sich innerlich fragt, ob das, was sie hier machen, eigentlich erlaubt ist. Er agiert eher im Hintergrund, wobei an einigen Stellen verdeckte Aggressionen und ein unterschwelliger Autoritätsanspruch spürbar sind [00:02:36; 00:09:18; 00:14:58].

Die Kinder erfahren untereinander viel Resonanz. Einer greift die Ideen des anderen auf, unterstützt sie, modifiziert sie oder bildet eine Gegen-Idee (z.B. Fatima:*„Wir*

brauchen selber Musik, mit Holz“. [00:13:59] Daraufhin Rabiya*: „Ich weiß, wir machen eine Steinflöte.“* [00:14:10]).

In der Schlussszene und dem Schlusslied handelt es sich um eine Aufführung der Gruppe als Ganzes, die sich an eine imaginäre Außenwelt richtet. Zwei Sitzungen später wird der Film den Sponsoren des Projektes als wirkliches Publikum gezeigt.

Selbstwirksamkeit erleben und Selbstwertgefühl aufbauen

Die ursprüngliche Idee für die Spielhandlung kam von Fatima. Es ist vor allem ihre Thematik, die behandelt wird und darin besteht, dass die Kinder etwas lernen müssen (*„Und jetzt alle zusammen. Bald haben wir es gelernt.“* [00:08:51]). Es stellt sich die Frage, für wen die Kinder das Musikmachen, beziehungsweise Fatima das Flötespielen, lernen? Für mich? Um sich selbst zu beweisen, dass sie etwas ‚wert' sind und in dieser Gesellschaft erreichen, beziehungsweise ‚mithalten' können? Es ist kein Druck, der von den Eltern ausgeht. Vielmehr hat die Mutter Vorbehalte. Sie lässt ihre Tochter zwar „hochgehen“ in das Musikzimmer, warnt sie aber vor dem Bösen, der ihnen etwas Schlimmes antun kann.

Seit der Begegnung, als ich Fatima Flötespielen beibringen wollte (siehe FV 13) waren Monate vergangen. Aber sie hatte nicht vergessen, dass ich an ihre Fähigkeiten diesbezüglich glaubte. Durch die Art des Settings und meine Haltung hatte sie mittlerweile erfahren, dass nicht ein bestimmter Leistungsanspruch beim Musikmachen im Vordergrund steht, sondern dass sich alle unabhängig von musikalischer „Begabung“ ausdrücken können. Trotzdem blieb ihr Selbstbild, unmusikalisch zu sein, immer präsent und suchte sich nun im Szenischen seinen Ausdruck. Ihr Grundgefühl der Minderwertigkeit erfuhr in diesem Setting auf zwei Ebenen eine Behandlung: in der Bearbeitung der Thematik innerhalb der Spielhandlung und auf der Realebene in Bezug auf ihre Durchsetzungsfähigkeit in der Gruppe. Der Film ist wie die Improvisation im musiktherapeutischen Setting zugleich Ausdruck und Behandlung. Dank des Spiels kann die Thematik zum Ausdruck kommen, darin kompensiert und im Verlauf der Als-ob-Handlung exploriert und weiterentwickelt werden. Es kommt im Märchen zu einem Wettstreit, wer besser Musik machen kann. (Rabiya: *„Aber ich kann besser Flöte spielen als du*“ [00:00:24].) Diese Aussage wird beim Musizieren im Musikzimmer insoweit revidiert, als dass Fatima als einzige eine Melodie spielt. Trotzdem wird das Grundgefühl der Kinder im Grunde nicht aufgehoben (– Fatima traut sich musikalisch wenig zu, Rabiya viel –), aber während des Rollenspiels in der Schwebe gehalten, beziehungsweise in den Hintergrund verschoben. Andere Heraus-

forderungen, die sie gemeinsam meistern müssen, werden wichtiger. Im Spiel wird deutlich, dass die Aufgabe des Musiklernens als schwierig erlebt wird und mit Hindernissen verbunden ist. Es sind verschiedene Schritte nötig, die zunehmend selbstbestimmt sein müssen, z.B. die Instrumente selber auswählen und eigene Instrumente bauen. Die Teamarbeit der Kinder untereinander ist erforderlich [00:13:14] und es geht nur mit dem Rückhalt und im Einvernehmen mit der Familie. Im Rollenspiel ist Fatima diejenige, die den Beobachtern als TN mit dem höchsten Selbstwertgefühl, beziehungsweise dominant (*‚bestimmerisch')* auffällt. In der Schlussszene der ‚gemeinsamen Aufführung' klatscht und singt sie mit – wie sonst in der Musikgruppe auch. Sie hat Spaß am Singen, beteiligt sich an der Musik, aber zieht es vor, keine Instrumente zu wählen, mit denen sie gehört und wahrgenommen wird, weil es ihr unangenehm ist, den Rhythmus nicht halten zu können. Im Nachspann kommt ihr Minderwertigkeitsgefühl in der Aussage durch: „*Wir sind Gammelfleisch in dieser Welt*" [00:20:36]. Die Tatsache, dass sie sich – mithilfe des Humors – traut, dieses auszusprechen, kann schon als eine Art der Bearbeitung angesehen werden.

Gruppenzugehörigkeit und soziale Anerkennung

Das gemeinsame Erlebnis dieser Stunde war für den Gruppenprozess bedeutsam. Das wurde unter anderem daran deutlich, dass anschließend die Kinder keine neuen Gruppenmitglieder mehr aufnehmen wollten und wir entschieden, dass die Gruppe bis zum Ende des Projektes in derselben Konstellation zusammenbleiben sollte. Es entstand eine bisher selten erlebte Vertrautheit und intensive Auseinandersetzung miteinander und mit den eigenen Themen.

Die Kinder drückten in der Wahl der Charaktere im Rollenspiel aus, dass sie sich soziale Anerkennung und Durchsetzungsfähigkeit wünschen. Sie zeigten auch, dass ihnen die Zugehörigkeit zu sozialen Gruppen fundamental wichtig ist. Besonders bedeutend ist dabei die Familie. Ihre Freunde wurden im Spiel zu Familienmitgliedern. In der Aufgabe, den Bösewicht zu besiegen, wurde Teamarbeit über individuelle Vorhaben, Ideen und Fähigkeiten gestellt. Auf der Suche nach Hilfe zeigte sich, dass die Familie über soziale Netzwerke verfügt (*Rabiya geht von Tür zu Tür und fragt nach Pegasus* [00:12:32]). Es sind die Netzwerke der Mutter, welche den Kindern bei ihrer Suche nach den Instrumenten helfen. Interessanterweise befindet sich Pegasus „*am anderen Ende der Stadt*"; die Suche ging also über den eigenen Stadtteil hinaus.

Die Kinder haben im Realen eine klare Vorstellung ihrer gesellschaftlichen Position. Fremd- und Eigenwahrnehmung passen zusammen. (Siehe FV: 2 „ … *hier wohnen doch nur die Asozialen*“ und Fatimas Ausspruch im Nachspann des Films: „*Wir sind Gammelfleisch in dieser Welt*.“) Eine präventiv-musiktherapeutische Intervention in diesem Feld hat mit diesen Zuschreibungen zu tun. Die Möglichkeiten des musikalischen Dialogs werden dadurch beeinflusst. (Zum Beispiel kam die TN aus FV2 nicht weiter zur Musikgruppe, obwohl es ihr eigentlich Spaß gemacht hatte und sie versprochen hatte, beim nächsten Mal ihre Geige mitzubringen, um sie den anderen Kindern zu zeigen.)

In ihrem Film kommt der Wunsch der Kinder zum Ausdruck, etwas aufführen zu wollen, etwas von sich zu geben und sich im weitesten Sinne in die Gesellschaft zu integrieren. Sie wollen nicht die armen Hilfeempfänger sein, sondern aktiv etwas beitragen und mitteilen. Positives Feedback bekamen sie zunächst einrichtungsintern. Zwar ist die Gruppe bisher nicht – wie im Vorjahr – mit einem musikalischen Repertoire in der Öffentlichkeit aufgetreten (vgl. FV 1), aber der qualitative Unterschied besteht darin, dass sie nun etwas ganz Eigenes auf die Beine gestellt hatten, worauf sie stolz waren. An dieser Stelle kann mit der Gruppe weiter gearbeitet werden.

Instrumente als transkulturelle Übergangsobjekte

Musikinstrumente und andere Gegenstände wurden im szenischen Spiel als Übergangsobjekte zur Erschaffung des intermediären Spielraumes benutzt. Seelisches und Materielles konnte dadurch zusammengebracht werden. Auffällig ist die symbolische Verbindung zwischen dem Zustand der Mutter und den Instrumenten. (*In dem Moment, als die Kinder der Mutter berichten, dass ihnen die Instrumente weggenommen wurden, erkrankt sie.* [00:10:04] *Als der Böse besiegt ist, wird die Mutter wieder heil und die Kinder nehmen sich ihre Instrumente zurück.* [00:17:06]). Im Umgang mit den Instrumenten durchlebten die Kinder ein ganzes Spektrum an Emotionen, Wünschen und Fantasien. Faktisch sind es die Instrumente der ‚Gruppenleiterin’ und des Stadtteilbüros. Sie stellen eine Herausforderung dar, repräsentieren die Anforderungen der deutschen Gesellschaft und werden mit höherem Status (‚*Musiklernen’ / ‚Musikzimmer’)* in Verbindung gebracht. Mit ihnen verbinden sich Vorstellungen von Durchsetzungsfähigkeit und Macht, aber auch Verletzlichkeit und Bedrohtsein. Sie wurden szenisch benutzt, immer wieder abgestoßen, zeitweise misshandelt und fallen gelassen, waren Auslöser von Konflikten und Aggressionen, Krankheit und Zerrissenheit der Familie. Die Instrumente gingen verloren, aber sie waren auch Hoffnungsträger („*Wenn ihr*

noch Hoffnung haben wollt, dann geb' ich euch eine Karte, wie (…) ihr die Instrumente kriegt." [00:03:52]) Sie wurden nach und nach wieder integriert, dann als etwas Eigenes, selbst Ausgewähltes, beziehungsweise selbst Gebautes empfunden. Sie dienten psychodynamisch als Brücke. Letztlich stehen sie für das Kulturverbindende, denn auch die Mutter gibt den Kindern im Spiel symbolisch eine Flöte mit [00:11:17]. Zuletzt wurden sie im „Film" aus Anlass zur Freude und Erleichterung ‚mit der ganzen Familie' gespielt und verstärkten das Gefühl der Zusammengehörigkeit.

Therapeutische Funktionen von Spiel und Improvisation

In dem improvisierten Rollenspiel der Kinder kommen elementare Werte, Anschauungen, Gefühle, etc. zum Ausdruck, die bisher außerhalb der Spielebene von den ihnen nicht thematisiert und in Zusammenhang gebracht werden konnten. Dies kann unter anderem mit der in den Kapiteln 3.1. und 5.7. dargestellten ‚interkulturellen Sprachlosigkeit' im Kontext von Migration verstanden werden.

Welche Vorstellungen und Erlebnisse verbinden sich in ihrem szenischen Erleben zum Beispiel mit dem Bösewicht? Ist damit die Bedrohung durch die schlechte Außenwelt bezogen auf die Gesellschaft allgemein oder den Stadtteil im Konkreten gemeint? Bietet diese Rolle Möglichkeiten, die eigenen inneren Schattenseiten, Aggressionen, Loyalitätsängste und Schuldgefühle zu durchleben? Oder besteht sogar eine Verbindung zu religiösen Ansichten bezüglich der Bedeutung der Musik im Islam?

Im realen Leben sind die Kinder mit zum Teil dramatischen Ereignissen konfrontiert, die sie direkt erleben oder die ihnen aus der Geschichte ihrer Familie und dem sozialen Umfeld bekannt sind. Besonders für die Mädchen gilt, dass sich ihnen in ihrer Pubertät zusätzlich zur Bewältigung der sonstigen Entwicklungsaufgaben die Herausforderung stellen wird, die Vorstellungen der Familie mit den eigenen Wünschen und Entwicklungswünschen in Einklang zu bringen. Die Kinder kennen dies von ihren älteren Geschwistern, aus der Biografie der eigenen Mutter oder bereits ansatzweise aus eigenen Erfahrungen in der beginnenden Pubertät. Es sind Themen, über die zu sprechen schwerfällt; es gibt auch Reizthemen, die tabuisiert sind (Beispiel Zwangsheirat). Sicherlich kennen aber auch die Jungen Spannungen, die aus dem Anspruch der Loyalität zur Familie und Herkunftskultur einerseits und dem Wunsch nach Autonomie und Anpassung an die Aufnahmekultur andererseits herrühren. Zunächst ist es nur im Spiel möglich, sich mit der Grundthematik der Identi-

tätsfindung auseinanderzusetzen oder schwierige Themen wie Minderwertigkeitsgefühle und Versagensängste, die z.B. in Bezug auf die Schule bestehen, indirekt aufzugreifen.

Die im Kapitel 5.5. dargestellten Charakteristika von Improvisationen, wie Schnelligkeit, Spontaneität, Erfindung im Moment der Aufführung, Wandlungsschnelle, Zwangsläufigkeit der Fortsetzung und intersubjektive Bezogenheit werden ebenso am Fallbeispiel deutlich. Durch die Unschärfe und Mehrdeutigkeit von Bedeutungen entstehen Entwicklungsnischen für die einzelnen Charaktere, was sich an den fortlaufenden Namensänderungen des Hofnarren (*Till Eulenspiegel, Diener Hofnarr, Diener Bla-Bla, Baba, etc.)*, des Bösewichts (*Gendorf, Krankenthor, Grauthar*) und der Königin (*Tante Lina*) zeigt.

Musik und Identität – Erfahrung von Toleranz

In Kapitel 2.5.2. wurde als Ergebnis einer qualitativen Integrationsstudie angeführt, dass Kinder erst dann interethnische Freundschaften knüpfen, wenn sie sich ihrer eigenen Identität sicher sind. In der Gruppe des Fallbeispiels sind alle Kinder islamischen Glaubens. In ihren Familien wird die Religion mehr oder weniger streng ausgeübt. Ihre Familien kommen aus unterschiedlichen Herkunftsländern. Verschiedene Bewältigungsstrategien existieren, je nach Biografie und Ausgangslage der Familien und ihrer Mitglieder, bezüglich der Integration in die Aufnahmegesellschaft.

Die Kinder entfalten in diesem Stück ihre Welt(en). Sie bringen dabei die verschiedenen Werte und Sichtweisen, sowie Anforderungen, die an sie gestellt werden, ins Spiel. Dies geschieht in keinster Weise harmonisch, sondern die Weltanschauungen, Ideen und Kräfte prallen aufeinander, ringen miteinander darum, wer oder was sich letztendlich durchsetzen kann: die Familie, die Kinder als Gruppe auf eigene Faust oder die einzelne Person; ob mystische Kräfte, eigene Anstrengungen oder Ideen. Es ist ein Versuch, Religiosität und Mystik (*‚Märchen', ‚Zauber', ‚Macht der Musik', ‚Macht des Bösen'*) mit dem realem Erleben der Wirklichkeit, den im Alltag bestehenden Herausforderungen, Bedrohungen und benötigten Fähigkeiten zu verbinden.

Eine Teilnehmerin der Interpretationsgruppe äußerte ihr Erstaunen darüber, dass die Kinder in dem Film von der „Macht der Musik" sprachen. Ich denke, dass es mit ihrem religiösen Hintergrund zu tun hat und insofern als eine Art kulturelles Kapital angesehen werden kann, das sie in ihren Familien erworben haben (vgl. Kap.2.4.). Tüpker hat sich mit der ‚Macht der Musik' im musiktherapeutischen Behandlungs-

kontext beschäftigt (vgl. Tüpker, 1988, S. 178 ff.). Sie hat die Erfahrung gemacht, dass Patienten manchmal eine Offenbarungsangst im Umgang mit der Musik zeigen, die auf einem geheimen Wissen um die Wirkungsmöglichkeiten der Musik beruht.
Schon vorher war in den Settings spürbar, dass die Musik manchmal nicht richtig zum Entfalten kam, ohne genau benennen zu können, woran das eigentlich lag. Natürlich ist der spontane Wechsel zwischen szenischem Spiel, Sprechen, Musikmachen und Bewegung typisch für die improvisatorische Arbeit mit Kindern. Doch welche Musik sie machen wollten, aus welcher Motivation heraus, auf welche Art und Weise kristallisierte sich nur ganz allmählich heraus (siehe FV 9 und 10). Wir probierten Verschiedenes aus: Instrumentalunterricht auf Wunsch einzelner Kinder, niedrigschwellig und in kurzen Zeiteinheiten; improvisierten Sprachgesang – ähnlich dem Rap; Singen von Popliedern oder Kinderliedern; freie Improvisation; Musik und Tanz (siehe dazu Kap. 6.1). Es kamen auch – vielleicht nicht ganz ernst gemeinte – Ideen auf, in der Strasse zu spielen, um Geld zu sammeln für einen Ausflug ins Fantasialand oder für arme Kinder in Afrika. Wie ihre Familien zur Musikgruppe und zum Musikmachen generell stehen, kann ich nach wie vor nur bedingt einschätzen. Aufgrund der Lektüre über die Bedeutung der Musik im Islam war ich in Bezug auf das Thema sensibilisiert, konnte aber nicht davon ausgehen, dass allgemeine Aussagen auch im Konkreten zutrafen. Zu Beginn hatte ich in beiden Zentren Versuche unternommen, darüber mit den Eltern und Kindern zu sprechen, machte jedoch die Erfahrung, dass ich auf diese Weise nicht viel darüber erfahren konnte (siehe FV 5). Daher ließ ich Fragen zum Musikbegriff der Familien und Kinder im eigenen Innern offen. Diese Suchhaltung wirkte in der Interaktion mit den Kindern weiter. Sie wussten und spürten, dass ich ein Interesse hatte, ihre Lebenssituation kennenzulernen und zu verstehen. Desweiteren erlebten sie, dass sie über die Musik ihnen wichtige Themen ausdrücken und sich darüber austauschen konnten (FV 4 und 20). Auch wenn wir zwischenzeitlich andere Medien und Aktivitäten einbezogen, blieb Musik Bezugs- und Angelpunkt des eigentlichen Interesses. Das war der Grund für die Entstehung des Märchenfilms und seiner Thematik.

Musik und Sprache – Ausdruck und Kommunikation

Die Verbindung von musikalischem und sprachlichem Ausdruck ist in diesem Stück das szenische Spiel. Es findet ein verbaler und nonverbaler Austausch über die Bedeutung der Musik statt. Musik, vor allem Rhythmus, wird als Unterstützung der

sprachlichen und szenischen Handlung eingesetzt. Der Hofnarr unterstreicht die Wichtigkeit seiner Aussagen z.B. mehrmals mit dem Spiel auf der Trommel. Eine eigentliche Musikimprovisation der Kinder entfaltet sich nur in der Szene des Musikzimmers. Desweiteren kommt Musikmachen in der Schlussphase dank eines von mir eingebrachten Liedes vor, das ich spontan auswählte, um Rabiya in ihrem Wunsch nach einer Aufführung zu unterstützen. Es ist ein Kinderlied, welches die Themen ‚kulturelle Diversität und Toleranz', ‚Kinderrechte', ‚Arm und Reich' behandelt. Am Ende der Odyssee, als alle Schwierigkeiten, die mit dem ‚Musiklernen' zu tun hatten, überstanden waren, wirkte das gemeinsame Musikmachen über die Bedeutung des Textes hinaus zentrierend, entlastend und befreiend. Hierzu trug auch die Wirkung der Stimme und des gemeinsamen Singens bei. Wir hatten schon in vorherigen Stunden oft gesungen und daher wusste ich, dass die Kinder es gerne tun und es ihnen leichter fällt als der Umgang mit den Instrumenten.

In den Beobachtergruppen gab es unterschiedliche Auffassungen über die Fähigkeit des sprachlichen Ausdrucks der Kinder. Was den verbalen Ausdruck angeht, werden Lücken in Bezug auf Wortschatz und Syntax bei den Kindern mehr oder weniger stark ausgeprägt deutlich. Die Kinder wissen, dass ihr mündlicher und schriftlicher Ausdruck in der deutschen Sprache nicht besonders gut ist. Einige gaben dies in einem Steckbrief auf die Frage: „*Was ich nicht so gut kann*" an. Gerade das szenische Spiel und der Umgang mit den Musikinstrumenten bieten alternative Ausdrucksmöglichkeiten. Sie sind in diesem Fall eine Art „Vehikel" für den sprachlichen Ausdruck. In einer reinen Gesprächsrunde hätten die Kinder bezüglich ihrer Ausdrucksmöglichkeiten wesentlich schlechter dagestanden. Die im Rollenspiel behandelten Themen hätten sich nicht in dieser Form entfalten können.

Bezüglich des musikalischen Ausdrucks der Kinder gehen die Einschätzungen in den unterschiedlichen Beobachtergruppen ebenso auseinander. Setzt man Maßstäbe der Kultur der Aufnahmegesellschaft an, ist ihr Ausdrucksvermögen über das Medium der Musik rudimentär. Entweder aufgrund des geringen Selbstwertgefühls oder fehlender Motivation (- was durchaus kulturbedingt begründet werden kann, vgl. dazu: Greve, 2003, S. 96 ff.[49] -), haben sie bisher kein Instrument systematisch erlernt. Sie

[49] Über Musik im Alltag in türkischen Migrantenfamilien berichtet Greve, dass kulturbedingt Kinder oder Jugendliche eher keinen systematischen Musikunterricht erhalten, sondern dass praktische Musikkenntnisse, z.B. des Sazspiels, meist durch Verwandte in freiwilliger Form und in Kursen ohne theoretische Kenntnisse weitergegeben werden. Dabei käme kaum jemand ernsthaft auf die Idee, zuhause zu üben. Singen gälte weniger als eine Kunst, sondern als fast selbstverständliche Gefühlsäußerung. Die Gruppe biete einen Rahmen, in dem man sich darstellen kann und soll. Innerhalb ver-

haben einen sehr unmittelbaren Umgang mit den Instrumenten und scheuen sich nicht, auf ihnen zu spielen, auch wenn sie es eigentlich nach gängigen Vorstellungen nicht „richtig“ können.
Die Verbindung von Sprache, Musik und Rollenspiel ermöglichte ihnen eine umfassendere Kommunikation, in der auch unbewusstes oder vor-bewusstes Wissen (vgl. Kap. 5.7.) zum Ausdruck kam.

Symbolbildung und die Erfahrung von Sinn

Der ‚Film’ der Kinder ist sozusagen ein symbolisches Werk. In ihm ist die Symbolbildung als intra- und interpsychischer Prozess zentral. Deutlich wird, dass es den Kindern ein Anliegen ist, sinnhafte Verbindungen zwischen unterschiedlichen kulturellen Wertesystemen herzustellen. Die zum Teil abrupten Wechsel von einem Lebensbereich in den anderen, welche sie in ihrem Alltag scheinbar schwere- und widerstandslos meistern (siehe FV 6), beschäftigen sie doch wohl sehr in ihrem Innern. Angeregt wurde das symbolische Spiel durch die bereitgestellten Musikinstrumente, Tücher und andere Objekte (Spiegel, Trichter, Weltkarte, Puppen, Ring), die als „Theaterutensilien“ verwandt wurden. Die Charaktere selbst sind ebenfalls Symbole, sowie die im Spiel auftauchenden fantasierten Elemente (z.B. *‚Schloss’, ‚Musikzimmer’, ‚Zauber’*). Handlungen wie Musikmachen, das Wegnehmen der Instrumente oder die *‚Aufführung’* haben gleichfalls symbolische Bedeutung, die über die eigentliche Spielebene hinausgeht und sich mit der äußeren und inneren Lebensrealität der Kinder verbindet. Das ganze Märchen ist ein Sammelsurium an Symbolen, die unterschiedlichen kulturellen Kontexten der Kinder entstammen, größtenteils aber auch universell sind. Könnte es ein offensichtlicheres Symbol für den Wunsch, „sich Gehör zu verschaffen“, geben, als die Benutzung eines Trichters, wie es Selda zur Präsentation der Rollen tut? [00:04:49] Vielleicht war den Kindern nicht bewusst, dass es ihnen bei dem Stück um die Suche ihrer eigenen Identität geht; der Spiegel ermöglichte ihnen, dieses Thema in der Gruppe zu behandeln und sich darüber zu verständigen, ohne explizit Worte dafür zu verwenden. [00:04:11]
Steht vielleicht das ‚Musikzimmer’ für die Musikgruppe im Stadtteilzentrum? Es entspräche dem Erleben der Kinder, dass sie von ihren Eltern die Erlaubnis haben, daran teilzunehmen, um mit ihren Freunden Musik zu machen, dass die Eltern allerdings nicht genau wissen, was sie dort machen, daran nicht teilhaben. Die Mutter ist

---

trauter Runden, beispielsweise bei Hochzeitsfeiern, gäbe es daher kaum kritische Bemerkungen über Gesangs- oder Instrumentalbeiträge von Anwesenden.

in dem Märchen zwar krank und untätig, verfolgt aber die Handlungen der Kinder genau. Sie hat durch ihre Ratschläge eine wichtige Position und ist eigentlich der ruhige, sichere Pol im Ganzen „Drunter und Drüber“. Auch wenn sie selbst keine Instrumente spielt, gibt sie den Kindern Instrumente und einen Musik produzierenden Ring mit auf den Weg [00:12.25]. Das Märchen drückte – so verstanden – den Wunsch der Kinder aus, Musik nicht allein mit den Freunden zu spielen und zu „lernen“, sondern in Übereinstimmung mit den Vorstellungen ihrer Familie zu machen.
Einige Teilnehmer der Interpretationsgruppen reagierten im Anschluss an das Durchlesen des Videotranskripts mit verteilten Rollen spontan mit Äußerungen wie: „chaotisch – verwirrend – ein Durcheinander mit rotem Faden – Dada – an der Grenze vom Chaos zum Potential“. Die Ausführungen von Bhabba (vgl. Kap. 3.4.) zum sogenannten „Dritten Ort“ treffen meines Erachtens auf das Setting der Kindermusikgruppe im Fallbeispiel zu: Grenzen zwischen Fremdem und Eigenem lösten sich zeitweise auf. Eine Vielfalt von kulturellen Bedeutungen und Zugehörigkeiten tauchte auf. Scheinbar Unvereinbares traf aufeinander und brachte die Akteure dazu, sich aufeinander zu beziehen und auszutauschen. Vor allem entstand etwas gemeinsames Neues.

Kreativität und das Aufgehen in einer Sache

Der Gesamteindruck – sowohl für mich als Beteiligte als auch für die Beobachter – ist übereinstimmend, dass in der Gruppe und bei den einzelnen Kindern viel Potential und „Power“, beziehungsweise Gestaltungskraft vorhanden ist. Die Kinder handeln und erfahren sich auf jeden Fall in diesem Setting als handelnde Subjekte mit eigenen Ideen und Fähigkeiten.
Sie machen eine Art Flow-Erfahrung, gehen im kreativen Spiel auf. Die Ideen werden in den Raum geworfen, liegen „in der Luft“. Es wird mit Symbolen gespielt wie in einer Art von „Brainstorming“. Anders als sonst sind die Kinder nicht damit beschäftigt, was wohl die anderen über sie denken, sondern identifizieren sich im Fluss der Handlung ganz und gar mit ihren Rollen. Alles scheint irgendwie zusammenzupassen. Das Stück entsteht ohne Anstrengung. Die Dramatik entfaltet sich wie von selbst, wobei es eine Übereinstimmung der Akteure z.B. darüber zu geben scheint, dass alles auf ein Happyend zustrebt. Allerdings bewegt sich die Handlung immer auf einem sehr schmalen Grat zwischen Chaos und Potential. Anders als in der Beschreibung von Flow-Erlebnissen nach Csikszentmihalyi (vgl. Kap. 5.9.) kommt es

immer wieder zu Momenten, in denen die Kinder nicht wissen, was zu tun ist und wie es weitergehen soll. Aus der Verzweiflung und Aussichtslosigkeit der Situationen heraus werden dann neue Vorschläge und Lösungen hervorgezaubert und ausprobiert. Vor dem Hintergrund der komplexen und oft konfliktgeladenen Lebenssituationen der Migrantenkinder in sozialen Brennpunktvierteln können solche Formen des kreativen Handelns alternative Möglichkeiten des Umgangs mit Entwicklungsaufgaben und Identitätsbildung sein. „Kreativität ist keine spezielle Begabung einiger weniger Privilegierter, sondern eine wesentliche Eigenschaft eines jeden Menschen. Sie ist ein wichtiges Instrument, das der Mensch besitzt, um mit seinen Gefühlen umzugehen, seine Fähigkeiten zu mobilisieren und seine psychologische Entwicklung und Reifung zu erlangen“ (Dadamia, 2001, S. 22, Übers. d. Verf.).

Zusammenfassung:

Anhand der wissenschaftlich reflektierten Praxiserfahrung der Pilotprojektarbeit in zwei stadtteilnahen soziokulturellen Begegnungszentren habe ich die spezifischen musiktherapeutischen Wirkungsmöglichkeiten in der transkulturellen integrativen Arbeit mit sozial benachteiligten Migrantenkindern aufgezeigt. Fallvignetten aus drei Kindergruppen ermöglichten die Auffächerung der im Praxisfeld relevanten Fragestellungen und Themen. Wie an der Fallrekonstruktion deutlich geworden ist, erfuhren die beteiligten Kinder in dem untersuchten Setting Resonanz, Selbstwirksamkeit und Gruppenzugehörigkeit. Sie drückten ihren Wunsch nach sozialer Anerkennung aus. Sie erweiterten ihre Kommunikations- und Ausdrucksmöglichkeiten und waren Teil eines kreativen Gruppenprozesses. Es ging ihnen inhaltlich um ein Verbindungsschaffen, die Suche nach Identität, Aneignung von Fremdem und Angstabbau, Klärung von Anschauungen und Wertvorstellungen, Orientierung und persönliche Verortung. In der Praxis handelt es sich – gerade in der Arbeit mit Gruppen – immer um höchst komplexe, miteinander verzahnte Vorgänge. Hinzu kommt, dass die Arbeit mit Kindern im Vergleich zur Arbeit mit Erwachsenen noch weniger vorhersehbar, mit schnellen, spontanen Wendungen und Ebenenwechseln abläuft. Trotzdem ist es lohnenswert, die einzelnen Aspekte einmal differenziert in Verbindung mit den musiktherapeutischen Potentialen und konkret angewandten Methoden zu betrachten. Dieses Setting steht nicht alleine da. Viele andere Sitzungen vorher waren nicht so reibungslos und ‚kreativ’, beziehungsweise für die TN zufriedenstellend und im Erleben bedeutsam verlaufen, wie in verschiedenen Fallvignetten deutlich wird. Doch

genauso waren die im Vorfeld durchgearbeiteten Themen und Konflikte wichtig und notwendig und sind Teil derselben auf Musik bezogenen Beziehungsarbeit.

8. Schlussfolgerungen und Ausblick – Integration und Empowerment

Die hier vorgelegte Untersuchung verfolgte zwei Richtungen. Zum einen wollte ich die Kinder, mit denen ich in zwei ähnlich konzipierten Pilotprojekten präventiv-musiktherapeutisch gearbeitet hatte, besser verstehen. Gerade die freie musikorientierte Arbeit und psychotherapeutische Grundhaltung ermöglichten mir einen besonderen Zugang zu den Kindern, deren soziokulturelle und interkulturelle Lebenszusammenhänge mir zunächst unbekannt waren. In diesem Zusammenhang beschäftigte ich mich – auch theoretisch – mit den entwicklungspsychologischen Aufgaben im Kontext von Migration und sozialer Benachteiligung, und bezog dabei fachgebietsübergreifend aktuelle Sichtweisen und Ergebnisse der Integrationsforschung ein. Die Untersuchung im Praxisfeld ermöglichte mir, nah an der Lebenswelt und dem Erleben der Kinder zu bleiben. Die kontrollierte Anwendung der Forschungsmethoden und Perspektiventriangulation waren ein gewinnbringendes Regulativ der eigenen Wahrnehmung. Insbesondere lernte ich im Verlauf der interkulturellen Arbeit, sowie auch bei der Durchführung der Praxisforschung, meine Unsicherheit im Kontakt mit zunächst unverständlichen Aussagen oder Verhaltensweisen der Kinder auszuhalten, persönliche kulturgeprägte Muster zurückzustellen und mit Interpretationen und Deutungen vorsichtig umzugehen. Wichtiger als gleich alles zu verstehen sind in der Praxis doch oft der zwischenmenschliche Kontakt und die fortlaufende Gestaltung einer authentischen, intersubjektiv motivierten Beziehung.

Ausgehend von der praxisgestützten Annahme, dass die Klientel besonderen Anforderungen im Bereich der persönlichen Entwicklung, Identitätsfindung und Integration ausgesetzt ist (vgl. Kap. 4.1.), bestand die zweite Untersuchungsrichtung darin, die spezifischen Potentiale der Kindermusiktherapie anhand der im Praxisfeld gemachten Erfahrungen herauszuarbeiten und zu beleuchten. Die Ergebnisse sind im Einzelnen im vorangegangenen Kapitel bereits dargestellt.

Auch wenn es sich nicht um ein klinisches Feld der Musiktherapie handelt, ist deutlich geworden, dass es zur Bearbeitung und Behandlung von migrationsbedingten Themen auch in der präventiven Arbeit mit Migrantenkindern und ihren Familien

eines geschützten, verlässlichen und vertraulichen Rahmens bedarf, der über pädagogische Ansätze hinausgeht. 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. Von einem (musik-)therapeutischen Ansatz ausgehend bezieht sich Integration sowohl auf innerpsychische als auch zwischenmenschliche Entwicklungsprozesse, die sich gegenseitig bedingen und in Bezug zueinander stattfinden. Ein solches Verständnis erweitert vorhandene Integrationskonzepte sozialer Einrichtungen, und es können sich dadurch neue Handlungsspielräume für Begegnung, Kommunikation und interkulturelles Verständnis ergeben.

Die Ergebnisse dieser Untersuchung und die intensive Beschäftigung mit dem Praxisfeld werden in die fortlaufende musiktherapeutische Arbeit in den beiden Zentren einfließen, die nach wie vor über diverse Kleinprojektfonds finanziert wird. Im Dezember letzten Jahres nahmen in der Kindermusikgruppe des Fallbeispiels die Mütter an einer internen Projektabschlussfeier teil. Die Kinder führten ein Lied und einen Tanz vor. Es entstand eine kleine Improvisation, bei der die Mutter von Selda und Rabiya auf einer Trommel mitspielte und die Mütter von Zeyhan und Yasmina tanzten. Die Mutter von Kemal brachte einen Kuchen mit und so gab es noch Gelegenheit zum Kennenlernen und zwanglosen Austausch. Auch wenn in den Zentren immer davon ausgegangen wird, dass der Einbezug der Familien in die Arbeit sehr schwer ist, möchte ich gerne in dieser Linie weiter fortfahren. Denn im ‚Film' ist klar deutlich geworden, wie wichtig den Kindern diese Verbindung ist.

Bei dieser als Pilotstudie angelegten Untersuchung handelt es sich um eine singuläre Praxiserfahrung in einem bestimmten soziokulturellen Kontext. Die dargestellte Arbeit ist sowohl durch die Zusammensetzung der Kindergruppen, als auch eine spezifische, personengebundene Methodik geprägt. Alle diese Elemente wurden im Einzelnen beschrieben. Weitere Studien – auch nicht musiktherapeutische – werden nötig sein, um insbesondere Präventivmassnahmen im Sinne der Klientel zu begründen. Im Bereich der Musiktherapieforschung wäre es spannend, die kulturelle Symbolfunktion einzelner Instrumente und Instrumentengruppen in der Arbeit mit Migranten unterschiedlicher Herkunft zu untersuchen. Kulturbedingte Spielweisen und Zugänge zu Musik sind ebenso eine Untersuchung wert, um damit auch klischeeartigen Vor-

stellungen – die insbesondere in Methoden- und Liedvorschlägen der interkulturellen Musikpädagogik bisweilen vorzutreffen sind - entgegenzuwirken. Die in dem Fallbeispiel zum Ausdruck gekommene Auseinandersetzung über die Bedeutung der Musik im Leben von Kindern mit Migrationshintergrund kann weiter verfolgt und systematisch erforscht werden.

Zuletzt möchte ich auf die eingangs formulierte Frage eingehen, was stadtteilbezogene musiktherapeutische Projektarbeit in Bezug auf Empowerment und Integration von sozial benachteiligten Migranten als gesellschaftlich ausgegrenzte Randgruppe beitragen kann. *Empowerment* bedeutet wörtlich übersetzt „(Selbst-) Ermächtigung" und bezeichnet Prozesse, Strategien und Maßnahmen, die darauf zielen, den Grad von Autonomie und Selbstbestimmung im Leben von Menschen oder Gemeinschaften zu erhöhen.[50] In der psychosozialen Praxis ist Empowerment ein Sammelbegriff für Konzepte und Methoden, die weniger den Blick auf die Defizite und Mängel der Klienten richten. Vielmehr versuchen sie Menschen zu ermutigen, ihre Potentiale zu stärken, sowie vorhandene Gestaltungsspielräume zu nutzen und zu erweitern. Diesbezüglich gilt für die Musiktherapie: „Das musikalische Material eignet sich, Ressourcen zu aktivieren und individuell bedeutsame Erlebniszusammenhänge zu konkretisieren, was zum Ausgangspunkt für weitere Bearbeitung genommen wird" (Aus: Kasseler Thesen zur Musiktherapie, Deutsche Musiktherapeutische Gesellschaft Online, 2008, download: 11.3.09). Diese Orientierung entspricht dem für die Projektarbeit in beiden Zentren formulierten Ziel, die sozialen und künstlerischen Potentiale der Kinder aufzudecken, sowie Ressourcen in der Gruppe, den Familien und sozialen Umfeld zu nutzen und neue soziale Netzwerke zu bilden.
Bei alldem darf nicht vergessen werden, dass die Entfaltungsmöglichkeiten von Migrantenkindern in Deutschland durch strukturelle Gegebenheiten, sowie bestimmte im öffentlichen Bewusstsein nach wie vor verankerte Zuschreibungsprozesse real eingeschränkt sind. Umso mehr sind die Integrationsanstrengungen der Kinder und ihrer Familien und alle kreativen Bewältigungsstrategien von Ausgrenzung und Benachteiligung zu würdigen und zu respektieren. „Eine politisch verstandene Musiktherapie ist sich ihrer Begrenzungen bewusst. Sie berücksichtigt ihre Abhängigkeit von materiellen und wirtschaftlichen Kräften und verbindet sich mit denjenigen Kräften der Gesellschaft, die darauf hinarbeiten, Räume für Empowerment, Selbster-

[50] vgl. http://de.wikipedia.org/wiki/Empowerment, download am 02.02. 2009.

kenntnis, persönliches Wachstum, Solidarität und soziale Netzwerke zu schaffen, sowie darauf, Strukturen zu beseitigen, die dem entgegenstehen.“ (Ruud, 1998, S. 5, Übers. d. Verf.) Über das einzelne Setting des Fallbeispiels hinaus ist die Musikgruppe ein Ort, an dem Kinder, die nicht zur Kundschaft von Musikschulen gehören, die Möglichkeit erhalten, Musik zu machen. Es wurden Instrumente angeschafft, die im Zentrum verbleiben und die bei Interesse von den Kindern ausgeliehen werden können. Man sollte allerdings nicht der Versuchung verfallen, musikintegrative Angebote als Allheilmittel für eine ansonsten als „misslungen“ angesehene Integration aufzufassen und dadurch wieder mit fremdbestimmten Absichten zu versehen, die nicht diejenigen der Kinder und Familien sind, die damit erreicht werden sollen. Maßgebend ist in der präventiv-musiktherapeutischen Arbeit, den Kindern das Medium der Musik zur Verfügung zu stellen, damit sie es in der für sie angemessenen Weise nutzen können. Musik kann ganz allgemein verstanden werden als „eine Art in der Welt zu sein“ und ist „an sich absichtslos“ (vgl. Spychiger, in: Gruhn, 2002, S. 34). Wichtig ist auch, dass es aufsuchende, niedrigschwellig angelegte Angebote sein sollten, die im Lebensumfeld der Kinder stattfinden und dort einbezogen werden können. Bei entsprechendem Interesse und Voraussetzungen sollte jedoch auch die Möglichkeit bestehen, dass finanziell schlecht gestellte Kinder einen Platz an Musikschulen erhalten. Gemeinsames Lernen von Deutschen und Nicht-Deutschen ist sicherlich eine wichtige Erfahrung. Doch darf man sich meines Erachtens nicht dem Druck aussetzen, dies in jedem Fall als notwendige Bedingung für Musik-Integrationsprojekte anzusetzen. Im Fallbeispiel diente die stadtteilnahe Arbeit dazu, zunächst innerhalb einer kulturell vertrauten Gruppe Musik zu machen und‚sensible’ Themen zu behandeln.

Inwiefern in der Zukunft tatsächlich musiktherapeutische Ansätze und Methoden in präventiven Praxisfeldern mit Migrantenkindern Eingang finden werden, wird immer auch von der Initiative und dem Engagement einzelner Musiktherapeuten und ihrer Fürsprecher in bestehenden sozialen Einrichtungen abhängen, beziehungsweise von dem Entschluss, solche Angebote zu initiieren und Projektmittel dafür zu akquirieren. Untersuchungen und Veröffentlichungen über laufende Projekte und bestehende Konzepte sind in diesem Sinne hilfreich (vgl. dazu: Musik und Gesundsein (16) 2009).

Literaturverzeichnis

BATALLER B., I., Ambiguität, Angst und Fantasien im Kontakt mit Ausländern, in: Scheifele, 2008.
BERLIN-INSTITUT FÜR BEVÖLKERUNG UND ENTWICKLUNG, Ungenutzte Potentiale. Zur Lage der Integration in Deutschland, Berlin, 2009.
BOHNSACK, R., MAROTZKI, W. & MEUSER, M. (Hg.), Hauptbegriffe Qualitativer Sozialforschung, Opladen, 2003.
BOHNSACK, R., Rekonstruktive Sozialforschung. Einführung in qualitative Methoden, Opladen, 2003.
BOSS, R., Musiktherapeutische Arbeit im Rahmen des fachunabhängigen Ausgleichsunterricht an einer Gesamtschule, in: TÜPKER, HIPPEL & LAABS (Hg.), 2005, S. 65-77.
BUDE, H., Fallrekonstruktion, in: BOHNSACK, MAROTZKI & MEUSER (Hg.), 2003, S. 60-61.
BUNDESMINISTERIUM FÜR FAMILIE, SENIOREN, FRAUEN, JUGEND, 11. Kinder- und Jugendbericht, Bonn, 2002.
CSIKSZENTMIHALYI, M., Das Flow-Erlebnis. Jenseits von Angst und Langeweile, im Tun aufgehen, Stuttgart, 1999.
CIERPKA, M., Handbuch der Familiendiagnostik, Berlin, 2007.
CIERPKA, M. (Hg), Möglichkeiten der Gewaltprävention, Göttingen, 2008.
CIERPKA, M., Besser vorsorgen als nachsorgen. Möglichkeiten der psychosozialen Prävention, in: CIERPKA, M. (Hg.), Göttingen, 2008, S. 59-85.
DADAMIA, O. M., Educación y creatividad. Encuentro en el nuevo milenio, Río de la Plata, 2001.
DEBOLD, E., Flow mit Seele. Ein Interview mit Dr. Mihaly Csikszentmihalyi, http://www.wie.org/DE/j9/csiksz.asp?page=4, download: 21.03.09.
DECKER-VOIGT, H. (Hg.), Handbuch Musiktherapie, Lilienthal/Bremen, 1983.
DEUTSCHE MUSIKTHERAPEUTISCHE GESELLSCHAFT ONLINE, Kasseler Thesen zur Musiktherapie, Berlin, September 2008, http://www.musiktherapie.de/fileadmin/user_upload/medien/pdf/Kasseler_Thesen.pdf, download 11.03.09
DUDEN, Deutsches Universalwörterbuch, Mannheim, Leipzig, Wien, Zürich, 2007.
ERIKSON, E., Jugend und Krise. Die Psychodynamik im sozialen Wandel, New York , 1968.
ESCH, A., Improvisation und Identität. Identitätsbildende Aspekte aus morphologischer Sicht, in: Haffa-Schmidt, v. Moreau & Wölfl, 1999.
FLICK, U., Qualitative Sozialforschung. Eine Einführung, Reinbeck, 2006.
FLICK, U., Triangulation, in: BOHNSACK, MAROTZKI & MEUSER (Hg.), 2003, S. 161-162.
FROHNE-HAGEMANN, I., Rezeptive Musiktherapie. Theorie und Praxis, Wiesbaden, 2004.
GENERALANZEIGER BONN, 21.10.08, Ruhrfeld-Portrait: Mecktown, Mafia und Kaputtschläger. Schon Achtjährige seien aggressiv, www.general-anzeiger-bonn.de, download 14.12.08.
GREVE, M., Die Musik der imaginären Türkei, Stuttgart, 2003.
GROOTAERS, F., Improvisation, in: DECKER-VOIGT (Hg.), Handbuch Musiktherapie, Lilienthal/Bremen, 1983, S. 245-251.
GRUHN, W. (Hg.), Aspekte musikpädagogischer Forschung, Hochschuldokumentationen zu Musikwissenschaft und Musikpädagogik der Musikhochschule Freiburg/D., Bd. 8, 2002.
HAFFA-SCHMIDT, U., v. MOREAU, D. & WÖLFL, A., Musiktherapie mit psychisch kranken Jugendlichen. Grundlagen und Praxisfelder, Göttingen, 1999.

HEGI, F., Wie wirkt Musiktherapie. Zur Praxis und Erforschung der musiktherapeutischen Wirkungskomponenten, Vortrag am Symposium „Musik und Medizin – Zwei Künste im Dialog“, Luzern, 23.03.2002, http://www.fritz-hegi.ch/docs/Wie%20wirkt%20Mth.pdf, download: 21.3.09

HEGI, F., Improvisation und Musiktherapie. Möglichkeiten und Wirkungen freier Musik, Paderborn, 1997.

HITZLE, R., Ethnografie, in: BOHNSACK, MAROTZKI & MEUSER (Hg.), 2003, S. 148-151.

HUHN, N., Mit Video einen Blick auf Verhaltensmuster konstruieren. Überlegungen für eine visuelle Interpretation von Videografien, in: MEY, G. (Hg.), Köln, 2005.

KARAKASOGLU, Y. & LÜDDECKE (Hg.), Migrationsforschung und interkulturelle Pädagogik. Aktuelle Entwicklungen in Theorie, Empirie und Praxis, Münster, New York, München, Berlin, 2004.

KNOBLAUCH, H., Transkription, in: BOHNSACK, MAROTZKI & MEUSER (Hg.), 2003, S. 159-160.

KOCH-TEMMING, H. & FINDEISEN, B., Lost in Translation. Musiktherapie mit mutistischen Kindern aus Migrantenfamilien, in: MUSIKTHERAPEUTISCHE UMSCHAU, Band 27, Berlin, 2006.

KOENIG, H.-D., Szenisches Verstehen, in: BOHNSACK, MAROTZKI & MEUSER (Hg.), 2003, S. 151-153.

KOENIG, H.-D., Tiefenhermeneutik, in: BOHNSACK, MAROTZKI & MEUSER (Hg.), 2003, S. 156-158.

KOHTE-MEYER, I., Kindheit und Adoleszenz zwischen verschiedenen Kulturen und Sprachen. Eine interkulturelle Perspektive in der Psychoanalyse, in: WOHLFAHRT & ZAUMSEIL (Hg.), Heidelberg, 2006, S. 81-94.

KRUSE, M., Interkultureller Musikunterricht, Kassel, 2003.

LOHMANN, I., Tiefenhermeneutik, www.erzwiss.unihamburg.de/Personal/Lohmann/Lehre/Wint3-4/pe/koenig-hermeneutik.pdf, download 17. 02.09.

LORENZER, A., Sprachzerstörung und Rekonstruktion, Frankfurt a.M., 1973.

LÜD, C., Teilnehmende Beobachtung, in: BOHNSACK, MAROTZKI & MEUSER (Hg.), 2003, S. 150-151.

MAACK, C., Kulturelle Aspekte in der Arbeit mit rezeptiver Musiktherapie. Am Beispiel von „Guided Imagery and Music“ nach Helen Bony, in: FROHNE-HAGEMANN, I. (Hg.), Wiesbaden, 2004.

MAHNS, W., Symbolbildung in der analytischen Kindermusiktherapie. Eine qualitative Studie über die Bedeutung der musikalischen Improvisation in der Musiktherapie mit Schulkindern, Münster, 2004.

MAYKUS, S. (Hg.), Praxisforschung in der Kinder- und Jugendhilfe. Theorie, Beispiele und Entwicklungsoptionen eines Handlungsfeldes, Wiesbaden, 2009.

MEUSER, M., Rekonstruktive Sozialforschung, in: BOHNSACK, MAROTZKI & MEUSER (Hg.), 2003, S. 140-142.

MEY, G. (Hg.), Handbuch qualitative Entwicklungspsychologie, Köln, 2005.

MEY, G., Zugänge zur kindlichen Perspektive. Methoden der Kindheitsforschung, in: Das Familienhandbuch des Staatsinstituts für Frühpädagogik (IFP), download: www.familienhandbuch.de/cmain/f_Fachbeitrag/a_Kindheitsforschung/s_940.html, am: 3.1.2009.

MUSIK UND GESUNDSEIN, Halbjahreszeitung für Musik in Therapie, Medizin und Beratung, Hamburg, (16) 2009.

NADIG, M., Transkulturelle Spannungsfelder in der Migration und ihre Erforschung, in: Wohlfaht & Zaumseil (Hg.), Heidelberg, 2006, S. 67-80.

NADIG, M., Die verborgene Kultur der Frau. Die Frau in der Gesellschaft, Frankfurt a.M., 1997.
NESTVOGEL, R., Interkulturelle Kompetenzen in der beruflichen Alltagspraxis und die Aushandlung von Macht, in: KARAKASOGLU & LÜDDECKE (Hg.), Münster, New York, Berlin, München, 2004.
NIESYTO, H., HOLZWARTH, P. & MAURER, B., Interkulturelle Kommunikation mit Video und Foto. Ergebnisse des EU-Projektes CHICAM „Children in Communication about Migration, München, 2007.
OERTER, R. & MONTADA, L., Entwicklungspsychologie, München, 2002.
PADUCH, I., Ein Musikprojekt mit Flüchtlingskindern, in: TÜPKER, HIPPEL & LAABS (Hg.), Wiesbaden, 2005, S. 79-90.
PAVLICEVIC, M. & ANSDELL, G., Community Music Therapy, London, 2004.
PETERSEN, D. & THIEL, E., Tonarten, Spielarten, Eigenarten. Kreative Elemente in der Musiktherapie mit Kindern und Jugendlichen, Göttingen, 2001.
PFEIFFER, C., Der junge Mensch zwischen den Kulturen. Präventive Musiktherapie mit jugendlichen Migranten, Diplomarbeit Musiktherapie, Konservatorium Saxion Hogeschool Enschede, 2003, download: www.musictherapyworld.de/modul/archive/dissertations/pdfs/cp_diplom.pdf, am 29.07.08.
PLAHL, C. & KOCH-TEMMING, H. (Hg.), Musiktherapie mit Kindern. Grundlagen, Methoden, Praxisfelder, Bern, 2005.
READER NEUES FUNKKOLLEG (Hg.), Der Aufstand des Ohrs. Die neue Lust am Hören, Göttingen, 2006.
RICHTER, C., Interkulturelle Musiktherapie in Deutschland, Diplomarbeit zur Erlangung des akademischen Grades einer Diplom-Musiktherapeutin, Fachhochschule Heidelberg, 1997.
ROBERT KOCH-INSTITUT, Migration und Gesundheit. Schwerpunktbericht der Gesundheitsberichterstattung des Bundes, Berlin, 2008.
ROBERT KOCH-INSTITUT, Kinder- und Jugendgesundheitssurvey (KiGGS) 2003-2006. Kinder und Jugendliche mit Migrationshintergrund in Deutschland, Berlin, 2008.
RUUD, E., Music Therapy. Improvisation, Communication and Culture, Barcelona, 1998.
SAUER, K. E., Integrationsprozesse von Kindern in multikulturellen Gesellschaften, Wiesbaden, 2007.
SCHEIFELE, S. (Hg.), Migration und Psyche. Aufbrüche und Erschütterungen, Giessen, 2008.
SCHMITT-RODERMUND, E. & SILBEREISEN, R.-K., Akkulturation und Entwicklung: Jugendliche Immigranten, in: OERTER, R. & MONTADA, L., Entwicklungspsychologie, Berlin, 2002.
SPYCHIGER, M., Musikwirkungen von der Antike bis heute. Hoffnungen und Forschungen, in: GRUHN, W. (Hg.), Aspekte musikpädagogischer Forschung, Hochschuldokumentation zu Musikwissenschaft und Musikpädagogik der Musikhochschule Freiburg/D., Bd. 8, 2002, S. 11-35.
STERN, D. N., Der Gegenwartsmoment. Veränderungsprozesse in Psychoanalyse, Psychotherapie und Alltag, Frankfurt a.M., 2005.
STERN, D. N., Die Lebenserfahrung des Säuglings, Stuttgart, 1992.
STIFF, U. & TÜPKER, R. (Hg.), Kindermusiktherapie. Richtungen und Methoden, Göttingen, 2007.
STIGE, B., Culture-centered musictherapy, Barcelona, 2002.
TIBER EGLE, U., Langzeitfolgen früher Stresserfahrungen, in: CIERPKA, 2008, S. 36-56.

THÜRMER-ROHR, C., Achtlose Ohren. Zur Politisierung des Hörens, in: Reader Neues Funkkolleg (Hg.), Göttingen, 2006, S. 267-274.
TÜPKER, R., HIPPEL, N. & LAABS, F. (Hg.), Musiktherapie in der Schule, Wiesbaden, 2005.
TÜPKER, R.: Ich singe, was ich nicht sagen kann, Regensburg, 1988.
UNIVERSITÄT SIEGEN, Lernbiografien im schulischen und außerschulischen Kontext, http://agprim.uni-siegen.de/inprint/extrakte0408.pdf, download: 7.2.09.
VETTER, A., Musiktherapie mit Flüchtlingskindern, download: www.musik therapie.uni-siegen.de/praxis/musiktherapeutische_praxis/vetter.html, 29.07.08.
WALTER, J. & ADAM, H., Der kulturelle Kontext und seine Berücksichtigung bei Migranten und Flüchtlingsfamilien, in: CIERPKA, M. (Hg.), 2007, S. 251- 268.
WEYAND, M., Auf der Suche nach kultureller Identität. Ein Musikprojekt, in: MUSIK UND GESUNDSEIN, S. 17-18, Hamburg, (16) 2009.
WEYAND, M., Das Projekt Weltkindermusical. Ein musiktherapeutisches Angebot zur Integration von Kindern mit Migrationshintergrund, Hausarbeit, Fachhochschule Frankfurt, Fachbereich Musiktherapie, 11.08.2008, unveröffentlicht.
WEYAND, M., Praktikumsbericht III. Gruppenmusiktherapie im präventiven Feld mit sozial benachteiligten Kindern mit und ohne Migrationshintergrund, Fachhochschule Frankfurt, Fachbereich Musiktherapie, 12.01.2009, unveröffentlicht.
WEYMANN, E., Zwischentöne. Psychologische Untersuchungen zur musikalischen Improvisation, Giessen, 2004.
WIKIPEDIA, http://de.wikipedia.org/wiki/Empowerment, download am 02.02.2009.
WITZEL, A., Verfahren der qualitativen Sozialforschung. Überblick und Alternativen, Frankfurt a.M., 1982.
WINNICOTT, D.W., Vom Spiel zur Kreativität, Stuttgart, 1974.
WÖLFL, A., Gewaltprävention mit Musik und Improvisation. Ein Projektkonzept, in: MUSIKTHERAPEUTISCHE UMSCHAU, 3 Band 227, Göttingen, 2006.
WOHLFAHRT, E. & ZAUMSEIL, M., Transkulturelle Psychiatrie – Interkulturelle Psychotherapie. Interdisziplinäre Theorie und Praxis, Heidelberg, 2006.
WOHLFAHRT, E. & ÖZBEK, T., Der transkulturelle Übergangsraum. Ein Theorem und seine Funktion in der transkulturellen Psychotherapie am ZIPP, in: WOHLFAHRT & ZAUMSEIL (Hg.), Heidelberg 2006, S. 169-176.

A1: Auflistung der Fallvignetten (FV)

FV	Wer / Wo	Was	Kapitel	Seite
1	Zentrum A	Erste Begegnung	1.3.	8
2	Zentrum A	Instrumentenbaukurs – Segregation	2.1.	12
3	Viertel A	Wohnqualität – Innensicht	2.1.	13
4	Zentrum A	Textimprovisationen der Kinder	2.5.	18
5	Zentrum B	Elterntreffen – Bedeutung der Musik	3.1.	22
6	Zentrum A	„We will rock you“	3.1.	23
7	Befreundete Familie	Schlüsselerlebnis	3.5.	29
8	Zentrum B	Händegeben	4.5.1.	40
9	Zentren A und B	Gegenübertragung	4.5.1.	40/41
10	Zentren A und B	Alle spielen, keiner hört zu	5.1.	51
11	Zentrum A	Die Trommel austesten	5.1.	52
12	Zentrum B	Drinnen und draußen	5.1.	53
13	Zentrum A	Flötespielen lernen: „Ich bin blöd“	5.2.	54
14	Zentrum B	„Ich darf nicht tanzen“	5.3.	57
15	Zentrum B	Die ethnischen Gruppen grenzen sich ab	5.3.	57
16	Zentrum B	Auftritt beim Tag der Kulturen	5.3.	58
17	Zentrum A	Die Geige im Koffer	5.4.	60
18	Zentrum B	In den Brunnen gefallen	5.5.	63
19	Erwachsenenpsychiatrie Wissen	Erinnerung an die Heimat	5.6.	70
20	Zentrum A	Schulstress-Improvisation	5.9.	70

A2: Transkription[51]: Videoaufnahme des Fallsettings *(Zentrum A / Kindermusikgruppe 2)*

(Die Kinder haben sich mit den von mir mitgebrachten Hüten, Tüchern und Taschen verkleidet; F.[52] steht im Zentrum und benutzt eine Blockflöte als Dirigierstab; K. steht im Hintergrund; Y. sitzt auf einem Stuhl; S. und Z. sitzen mit einer Trommel auf dem Boden; R. steht mit einer Puppe und einer Blockflöte in einer Ecke; ich (M. sitze in der Mitte auf dem Boden.)

Zeitangabe: / Name: /Text und nonverbale Handlung:

(Rollenverteilung)

00:00.00:	F:	Also, die S. ist eine Königin. Die muss sich hier, also hier (*zeigt mit der Blockflöte auf die Stelle*[53]) hinsetzen. Also hier.
00:00:12:	M:	Dann brauchst du noch ein Kissen, warte. *(S. setzt sich an den Platz auf den Boden)*
00:00:14:	R:	Ich bin nämlich dein Flöter.
	F:	Und es gibt eine Prinzessin, die spielt Flöte.
00:00:19:	R:	Ich!
	F:	Das bin ich[54] schon leider.
	R:	Oh, Mann!
	F:	Aber du bist meine…
00:00:24:	R (F)[55]:	Aber ich kann besser Flöte spielen als du. *(setzt sich auf einen Stuhl) (jemand – Z.? – trommelt)*
	M:	(...) Du bist die Schwester der Prinzessin.
	F:	Du bist meine Freundin.
00:00:28:	R:	Ja, dann bin ich deine Prinzessin, ja? Ich bin also deine Schwester. (*setzt an etwas zu sagen, aber stoppt)*
00:00:34:	F:	Das ist mein Freund und das ist meine Freundin.
	Z:	Nein.
	F:	Das ist der Bösewicht und das…
	Z:	Nein!
	Y:	Nein.
00:00:38:	Z:	Nein, ich bin der Hofnarr, ich bin der Hofnarr! (*trommelt)*
	F:	Nein!
	Z:	Mit meinen komischen Sprüchen.
	F:	Nein, du bist Dienerin.
	Z:	Nein. Nein!
	M:	Hofnarr geht auch.
	Z:	Ich bin Hofnarr.
	M:	Hofnarr geht auch.
00:00:48:	F:	Dann bist du der Hof???
	Z:	Hofnarr.
00:00:54:	Z[56]:	Ich muss mal das hier wegtun. (*steht auf)* (*zum Kameramann:*) L., ich muss das mal kurz, filmst du?
	Y:	Nein, ich bin (…?)

[51] Das Gesprochene wurde wörtlich transkribiert, inklusive Wort- und Grammatikfehler in der Aussprache der Kinder.
[52] Die Namen der Kinder wurden im Text geändert. Es ist jeweils der Erstbuchstaben des Pseudonyms angegeben. Die Teilnehmer (6) sind: F., R., S., Y. = weiblich / K. , Z. = männlich.
[53] Nonverbales ist kursiv gesetzt.
[54] Unterstrichenes ist betont ausgesprochen.
[55] K (H): = K. wendet sich H. zu.
[56] Nebenhandlungen sind im Text nach rechts eingerückt.

Zeitangabe: / Name: /Text und nonverbale Handlung:

00:00:56: F (Y): Du bist Bösewicht.
Y: Ja, Bösewicht.
00:00:58: M (K): Und du bist ein Prinz, der Gute. *(zeigt auf K.)*
(K. verbeugt sich mit seinem Hut)
00:01:00: F: Und dieses Stück geht so: Die Hauptrollen sind der Prinz, die Schwester und die Prinzessin. *(K. vergibt Handküsse in die Menge)*
00:01:05: S: Und die S.!
R: Ich bin die Schwester von dem und du.
00:01.08: S (K): Du musst die nachher küssen, ne?
F: Nein, nein, nein!
S: So! *(zeigt zweimal, wie K. küssen soll)*
00:01:17: K (F): Wer bist du? *(zeigt auf F.)*
F: Ich bin die Prinzessin. S., meine Mutter. Und das ist mein (..?) *(zeigt auf Z.)* und das ist der Bösewicht.
00:01:23: Ich hab jeden Abend Flöte gespielt. Und irgendwann…
00:01:26: R: Ich kann das besser als du!
F: Oh, Mann, hör mal…
R: Okay, eins, zwei, drei *(spielt Flöte)*
00:01:32: M: Ja, kannst Du ja auch! Genau, du spielst dann auch.
(F. nickt zustimmend; (K. spielt Zampoña)
R: Ich bin deine Schwester, ja?
00:01:36: S: Wir drei haben jeden Abend immer Musik gemacht. Und die *(zeigt auf Y.)* war immer verrückt davon, weil wir immer Musik gemacht haben. Also hat sie sich einen Plan gedacht, dass diese drei Instrumente wegnehmen.
M: Genau, dir gefällt die Musik nicht.
00.01.51: Y: Als ihr eingeschlafen seid, habe ich sie einfach genommen.
(*F. nimmt die Blockflöten von S. und K.*)
00.01.53: F: Ja. Aber nicht wo wir geschlafen haben. Wir waren am Spielen, da bist du so geflogen. Gebt die Instrumente her. Wir haben Nein gesagt.
Y: He?
H: Und du hast uns die Instrumente weggenommen. Wir drei haben…

Z: *(ruft)* R.!

00.02.11: Y: Ach so, ich habe gesagt, ihr müsst…

00:02.16: Z (R): Ich brauch nur, wo ich die Stöcke rein tun kann.
Z (M): Ich brauch nur, wo ich die Stöcke rein tun kann.

00:02:20: Y (F): *(kommt in den Kreis)* (…?[57]) gebt die Instrumente!
00:02:24: F (Y): Und wir sagen (...?) und du nimmst uns die drei weg. Und wir lassen die dann so los. Nein, du nimmst sie so.
00:02:36: K: Ja, dann mach ich so. (*greift Y. am Kopf*) Auf in dein Zimmer, ja!?
00:02:38: R: Kann ich meine Flöte wieder haben?
(F. nimmt die Flöte von Y., vergleicht sie mit der ihrigen)
Kann ich meine Flöte wieder haben? *(F. gibt R. eine Flöte)*

[57] (...?) bedeutet: Der Text ist unverständlich.

Zeitangabe: / Name: /Text und nonverbale Handlung:

00:02.42: Y: Soll ich so machen? *(greift nach F.´s Blockflöte)* Gebt die Instrumente!
00:02:46: M: (*reicht Z. eine Tasche*) Die ist zu klein. Besser ist doch eine Große.

Z: Nein, ich brauch nur, wo ich die…
K: Ich hab die große.

00:02:52: M: Also, wisst ihr jetzt alles?
(R. steckt ihre Block flöte in die Tasche)
00:02:54: F: Nein. Wir haben noch nicht alles erklärt.
M: Okay.
F: Also, sie *(zeigt auf Y.)* kommt so (*macht eine Geste für genervt sein*), weil die keinen Bock mehr hat. Dann ist sie zu dem Schloss gegangen und hat so Zaubergrüße, habra kabra fidibus, nimm von den dreien Instrumente weg. (K. *spielt Indianerflöte)* Du nimmst von ihm *(zeigt auf K.)*, von ihr *(zeigt auf R.)* und von mir weg. Und dann fliegt er weg. Und der hat uns einen Tipp gegeben. Wenn ihr die Instrumente haben will, muss ihr zu dem Schloss gehen und mich besiegen. Wir sehen uns wieder *(macht Offiziersgrussgeste)* (… eine Karte...?)
00:03:20: Z: Und ich will mit euch…
00:03:21: F (Z): Nein, du nicht. Du nicht! *(zeigt mit der Flöte auf Z., lacht dabei)*
Z: Was mach ich denn?
00:03.24: F: Du bist der Diener. *(macht Gesten wie Jonglieren)*
00:03.26: M: Also, das hab ich noch nicht verstanden.
Z: Nein!
M: Also, ich habe verstanden, dass ihr, am Anfang ist eine erste Szene und ihr spielt immer Musik zusammen.
F: Ja.
M: Flöte und so, schöne Musik.
00:03:35: F: *(zeigt auf Y.)* Und sie wird ausflippen. Wie findet ihr die (Rolle?)
M: Okay, du *(zeige auf Y.)* flippst aus.
Y: Jaa.
00:03:39: F: Du machst Zauberei (*K. hält Y. die Indianerflöte hin, aber Y. geht von ihrem Platz weg*), habraka fidibus holobus und hidibus, nehmt ihr von den dreien die Instrumenten weg. Und dann fliegst, dann lassen wir sie so los, einfach so, dann nimmt er die.
00:03.52: M: Ja, und dann…
(K. befasst sich im Hintergrund mit der Indianerflöte)
F: Dann fliegt er, dann sagt er zu…: Wenn ihr noch Hoffnung haben wollt, dann geb' ich Euch eine Karte, wie ihr mich findet und wie ihr die Instrumente kriegt.
00:04:01: M: Ah ja.
F: Die erste müsst ihr…
00:04.02: S: Und was habe ich mit der Rolle zu tun?
00:04:05: F: Du bist die Königin, also.
00:04:08: R: (…?) Helm, halm, hidibek, nimm von den kleinen Kindern die Instrumente weg.
00:04:11: F: Ja, so irgendwas. *(zu S)* Du bist die Königin.
(S. schaut in den Spiegel)

Zeitangabe: / Name: /Text und nonverbale Handlung:

00:04:14: M: Brauchst du eine Karte?
F: Für was?
M: Du hast ja irgendwas von einer Karte gesagt.
F: Aber die ist doch viel zu groß.

00:04:21: S: (*in den Spiegel:)* Hey *(sieht den Kameramann im Spiegel, spricht in die Kamera)*
Hallo, ich heiße S. M. und ich bin die Königin.
00:04:32: R: S.! *(zum Kameramann)* Hallo, ich bin die Schwester der Königin
00:04:37: F: *(Zu R. und K.)* Ihr beide seid noch nicht in der Rolle drin, weil ihr Bruder und Geschwister seid.
00:04:40: R: Oh, ne, das ist blöd. (*ist enttäuscht, lächelt aber, schmollt)*
00:04:42: F: Erst mal sind nur die drei.

---------- *Schnitt* ----------

(Vorstellung der einzelnen Rollen)

00:04:49: S: Erst mal dülü, dülü. (*nimmt einen Trichter*)
Erst mal ich, danach H.
00:05:05: F: Das ist aber nicht so wichtig!

---------- *Schnitt* ----------

S: Erst mal düridiдüridiдüridi. *(hält einen Trichter vor den Mund)* Erst mal ich, danach F.
F: Das ist aber nicht so wichtig…
00:05:10: S: Erst, nein! *(zeigt einen Vogel in die Kamera)* Ich hab das schon mal … *(hält den Trichter vor die Kamera)*
Ich hab doch schon mal gesagt. Erst mal ich, danach F., danach die R. *(geht zu R.)* R., du bist dritter, okay? Erst mal ich, danach F., danach die R., danach die Y., danach der Z., und du. (*zu K*) bist der Letzte.
00:05:30: M: Das machen wir jetzt mal, ja?
S: Okay. *(S. trötet; K. läutet die Glocke)*
Ich S. M. stelle die Königin dar. *(verbeugt sich)*
00:05.40: F: Ich bin F.A. und ich spiele die Rolle Anastasia, die Prinzessin.
00:05:45: (*Y. zeigt auf K.* und schleicht sich aus der Kamera)
00:05:50: K: Ich heiße K.S. und ich stelle den Prinzen, Prinz Erik dar.
00:05:55: R: Ich bin Gabriela und ich stelle die Schwester von dem Prinzen dar. (*hält eine Puppe*)
00:06:01: Y: Ich bin Gendorf und ich stelle den Dieb vor.
(*lacht geniert und schleicht sich aus der Kamera)*
00:06:10: Z: Ich bin der Hofnarre und heiße Bla-bla-bla. (*zückt seinen Hut)*
00:06:15: F: Und jetzt fängt unser Film an.

Zeitangabe: / Name: /Text und nonverbale Handlung:

(Das eigentliche Stück beginnt)

(F. und S. sitzen sich auf dem Boden gegenüber; Z. sitzt daneben und trommelt)

00:06:020: F: Mama.

S: Ja, meine Tochter.

00:06:24: F: Ich geh nach oben zu meinen Freundinnen. Ich will Musik spielen - deswegen.

00:06:27: S: *(rückt zu F. heran und streichelt ihr über die Backe)* Aber Töchterchen, pass auf, dass nicht der böse Wicht Kran-Krankentor dich packt, weil, wenn der dich erwischt, dann bist du tot.

00:06:37: F: Ich habe keine Angst bei Gendorf, er ist (oder isst?) doch nur ein paar, paar schlimme, paar schlimme, bäh *(macht Ekelgeste)* ekelhafte Dinger.

F: Nein, nein, ich habe keine Angst.

00:06:47: S: Töchterchen, du weißt nicht, was er alles tun kann.

00:06:50: F: Ich… *(steht auf)*

S: Bitte pass auf dich auf.

00:06:52: F: Ja. *(guckt von oben hinunter zu Z.)* Wie heißt er noch mal? *(zu Z.)* Wie heißt du noch mal?

00:06:57: Z: Till Eulenspiegel.

00:06:58: F: Diener Bla-bla, ehm…

00:07:00: Z: Tä, tä, Hofnarre!

00:07:02: F: Diener Bla-bla. *(Z. geht hoch in die Hocke)* Diener Bla-bla Hofmann, ich geh jetzt hoch und du bleibst unten. Ich brauche keine Hilfe. Diesmal müssen wir es alleine schaffen. Gabriela und Prinz Erik werden ein ganz schönes Stück machen, und es dauert schon 15 Minuten. Und macht keine Sorgen, wir schaffen das schon.

00:07:21: S: Tschüss, Kindchen, und pass auf dich auf.

F: *(leise)* Du musst weg. *(S. steht auf und geht von der Bühne)*
(F., K. und R. kommen auf die Bühne)

00:07:28: Z: Ich auch, ich auch, F?

F: Du auch.

00:07:38: Wir spielen jetzt Musik und du *(zu Y.)* kommst gleich.

Z: Und ich spiele mit, Musik, ich spiele mit Musik.

F (Z):(*flüsternd*) Nein, du nicht.

00:07:43: F: (*laut)* So, wir wollten jetzt unser Stück vornehmen. Du fängst an *(zu K).* Wir wollen doch üben.

00:07:50: *(K. beugt geniert den Kopf; versteckt sich hinter seinem Hut, setzt die Zampoña an; R. hält eine Blockflöte und eine Puppe in der Hand und lacht)*

00:07:53: F: Mehr Töne raus.
(K. spielt ein paar Töne auf der Zampoña)

00:08:06: F: R!

00:08:08: R: Okay.

(K. schnippst mit den Fingern einen Rhythmus vor; R. klemmt sich eine Stoffpuppe unter den Arm und spielt einen Rhythmus auf einem Ton auf der Blockflöte; S. klopft mit einem Schlägel einen Rhythmus auf den Stuhl; Z. trommelt; danach spielt F. eine Melodie mit drei Tönen.)

Zeitangabe: /	Name:	/Text und nonverbale Handlung:
00:08:51:	F:	Und jetzt alle zusammen! Bald haben wir es gelernt. *(die drei spielen.)*
00:09.04:	Y:	*(springt in den Kreis und ruft)* Aah, gebt Eure Instrumente!
	R:	Niemals! *(schützt die Blockflöte)*
00:09:08:	F:	Das sind unsere Instrumente!
00:09:10:	Y:	Nein, jetzt nicht mehr! Akra krabra!
00:09:18:	R:	Oh, nein, mein Instrument! *(R. legt die Blockflöte auf den Boden; K. wirft die Zampoña hin, nimmt kurz die Faust vor den Mund und versteckt sich hinter seinem Hut)*
00:09.:20:	Y:	He, he, he, he! *(nimmt die Instrumente vom Boden und verlässt hämisch lachend den Kreis)*
00:09:23:	S:	*(kommt auf die Bühne)* Meine Kinder, was ist los, ich habe so'ne Stimme von Grauthar gehört.
00:09:28:	R:	Grauthar war hier und hat sich unsere Instrumente gestohlen.
00:09:31:	S (Z):	Diener! *(klatscht 3x gebieterisch und ruft mit erhobenem Zeigefinger)* Folge Grauthar und hol uns die Instrumente zurück!
00:09:38:	R (Z):	Nein, stopp! (drängt Z. zurück) Hofmann, Diener, (…?) alleine. *(S. lässt sich auf den Boden fallen)*
00:09:43:	F:	*(hält die Weltkarte)* Stopp, stopp, der hat uns einen Tipp gelassen.
00:09:47:	R:	Eine Weltkarte, wie wir zum Schloss kommen!
00:09:48:	F:	Stopp, Stopp, hört doch mal alle zu. Wir müssen, nur wir drei können die Instrumente zurücknehmen. Gendorf hat einen Zauber gemacht. Niemand kann uns helfen. Wir müssen uns gegenseitig helfen, unsere Instrumente zurückzuholen. Und das ist die Karte.
00:10:04:	S:	*(liegt auf dem Boden mit geschlossenen Augen)* Und, Kindchen, er hat mich verwandelt.
00:10:11:	R:	Nein, nein, Tante Lina, nein, bitte, oh nein!
00:10:16:	S:	Wenn ihr die vier Kristalle wieder ins Ohr zurückbringt, bevor ich tot bin, dann werde ich wieder gesund.
00:10:23:	R:	Also, oh nein, wir müssen erstens unsere Instrumente… *(K. legt seinen Hut auf S.)*
00:10:27:	F (Z):	Jetzt noch Baba! *(Z. schlägt seine Arme über den Kopf und setzt sich auf den Stuhl)*
	K:	Baba (…), oh nein! *(S. stöhnt, K. legt ihr ein Kissen unter den Kopf)*
00:10:34:	F:	Wir müssen unsere Instrumente zurücknehmen. Kommt jetzt! *(nimmt die Weltkarte vom Boden)*
00:10:37:	R:	Ich hab ´ne Idee. Aber das wird ein bisschen schwierig sein. Wir müssen uns aufteilen. Einer hilft Hofmann, einer hilft Mutter, und einer muss unsere Instrumente finden.
00:10:48:	F:	Wir haben nur drei Tage Zeit, unsere Instrumente zurückzu-nehmen, und wenn wir …
00:10:52:	R:	Ich weiß, aber es geht nicht nur um unsere Instrumente, es geht auch um unsere Familie und unsere Hofmann.
00:10:58:	F:	Ich wette, wenn wir die Instrumente wiederhaben, wird der Siegel vorbeigehen, dann hat Gendorf verloren.
00:11:03:	R:	Okay, wir machen das so. Ich geh die drei Kristalle holen *(zeigt mit der Stoffpuppe auf K)*, du gehst, die, äh, den heißen Stein holen *(K. ver beugt sich)*, und du *(zu F.)* holst unsere Instrumente wieder.

Zeitangabe: /	Name:	/Text und nonverbale Handlung:
00:11:13:	S:	*(vom Boden)* Kindchen…
	F:	Okay.
	R:	Wir teilen uns auf!
	F (R):	*(leise)* Nein, (…)
00:11.17:	S:	Kindchen, ich muss dir noch etwas lassen. In meinem Schrank, die große Flöte, nimm sie mit, sie bringt dir Glück, sie hat mir auch Glück gebracht. *(fällt ins Koma, lacht leise; Z. trommelt)*
	R:	*(sucht ihre Blockflöte, sagt leise:)* Wo ist meine Flöte?
00:11:34:		*(laut in die Kamera)* Wir brauchen dringend Hilfe! Oh nein! *(fasst sich verzweifelt an den Kopf)*
00:11.38:	F:	(*hält die Indianerflöte in der Hand*) Okay, wir müssen so machen, dass wir sofort nach drei Tagen drei Instrumenten haben und sofort hier wieder zurückkommen, und – *(hält mitleidig inne)* unsere Königin.
00:11:50:	Z:	Morgen muss ich wieder…
	R:	Hey, wo ist die Weltkarte? Ach da! *(geht zum Stuhl und holt die Weltkarte)*
00:11:51:	F:	Los, wir gehen jetzt.
00:11:55:	R:	Wartet mal, einen Moment mal bitte, hier steht, oh nein, siehst du das Kleine? Ihr habt nur (*hält inne*) zwei Tage Zeit. *(K. untersucht im Hintergrund die Stoffpuppe)* Aber unsere Instrumenten(-riege?) ist doch in drei Tagen, da haben wir noch eine Zeit, aber…
00:12:16:	F:	Wir müssen sofort…
	S:	Mit meinem Pegasus kommt ihr in einem Tag schon an. Holt ihn.
	R:	(*nimmt die Stabpuppe*) Pegasus! Hilf mir!
	S:	Aber wartet *(K. gibt S. die Stoffpuppe)*, ich schreibe noch eine Nachricht für ihn, er versteht mich bestimmt, weil, er kennt Euch noch nicht. *(schreibt mit geschlossenen Augen etwas auf die Stoffpuppe und gibt sie K.)* Bitteschön! *(K. steckt die Stoffpuppe in seine Tasche)*
00:12:32:	R:	Wir müssen Pegasus als erstes holen. *(geht an einen Tisch an der Ecke und spricht gegen die Wand)* Ist Pegasus vielleicht da? – Er ist am anderen Ende der Stadt. Nein. Ah *(hat eine Idee)*, da hinten ist Pegasus. *(läuft zur anderen Seite, spricht zur Stabpuppe)* Komm, Pegasus, du musst uns dringend helfen, bitte, du bist ein Pferd und du musst uns sofort zum Schloss bringen. Bitte, Pegasus. Ho, hou. *(macht Pferdewiehern nach)* Komm, wir reiten alle *(wieder zu den anderen, lacht)*
00:12:57:	Z:	Ich mach die Reitgeräusche. *(schnalzt)*
00:10:58:	R:	Ich geh zum Schloss und hol unsere Instrumente, das ist besser. Du gehst die drei Steine holen *(zu F.)* und du *(zu K.)* holst uns (*?…?*), klar? Okay, als erstes…
00:13:07:	F:	*(legt ihre Hand auf R.´s Schulter)* Du bist noch zu klein.
00:13:08:	R:	Nein.
	F:	Der Gendorf ist zu groß, wir können…
00:13:10:	R:	Gendorf kann ich selber besiegen.
00:13:12:	F:	Wir können…
00:13:13:	R:	Zusammen schaffen wir es.
00:13:14:	F:	Wir können Gendorf nur besiegen, wenn wir Teamarbeit machen, wir können nicht gegenseitig uns aufteilen.

Zeitangabe: / Name: /Text und nonverbale Handlung:

00:13:20: Z: *(kommt auf die Bühne und benutzt den Schlägel als Stab)* Ich gebe einen Tipp, Gendorf könnt ihr mit Musik besp, *(setzt sich wieder auf seinen Stuhl)* Gendorf könnt ihr mit Musik besiegen.

00:13:25: F (Z):(*zeigt mit der Indianerflöte auf Z.*) Du bist doch gebrochen, du Doofer! *(Z. lacht und rückt seinen Hut zurecht)*

00:13:27: S: *(vom Boden aus)* Stopp, Zusammen schafft ihr es, meine Kinder. *(ruft)* Zusammen schafft ihr es! *(Z. trommelt)*

00:13:33: R: Ich hab eine Idee. Grendorf will sich doch nur abschauen, wie wir Musik spielen, aber …

00:13:39: F: Wir brauchen selber Musik, mit Holz.

00:13:41: *(Y. lacht hämisch)*

00:13:42: F: *(F. läuft zur Wand und wieder zurück)* Das ist eine Flöte, die wir mit Holz gebaut haben. Und die hab ich auch gebaut, Kind.
(Holt eine Holztrommel, legt beide Instrumente auf den Boden, achtlos.)
Abrakadabra fidibus. *(verzaubert mit einer Geste die Instrumente)*
Ich möchte gerne noch *(holt ein Tambourin)* so etwas haben. *(legt es dazu)*

00:13:54: R: Hey, guckt mal, was ich gefunden habe *(R. holt die Okarina; Z. trommelt)*, das ist eine Hantel. *(probiert die Plastikmaracas aus)*

00:13:59: F (K): Du nimmst das *(gibt K. die Trommel)*
(K. bläst im Hintergrund auf der Okarina)
F (R): Du nimmst das *(hält R. die Indianerflöte hin, doch R. spielt Okarina)*
Gabriela! *(Z. trommelt)*

00:14:10: S: *(liegend auf dem Boden, nimmt die Indianerflöte in die Hand)*
Bitte passt auf dieses Stück auf.
R: Ja! Guckt mal, was ich gefunden habe: einen Stein.
(hält die Okarina und die Stabpuppe in der Hand). Wir müssen nur noch, ich weiß, wir machen eine Steinflöte. Wir müssen hier im inneren Loch ein Loch machen und hier noch zwei Stäbe, dann geht es. Ich geh mich schon mal auf die Arbeit machen. *(Z. trommelt)*

00:14:25: F: Los, wir müssen jetzt anfangen. *(rasselt mit dem Tambourin)*
R: Ich bin fertig! Guckt doch mal.
(R. bläst die Okarina rhythmisch, geht auf die Kamera zu; K. trommelt einen Rhythmus auf der Trommel dazu, während er die Weltkarte in der Hand hält; F. rasselt mit dem Tambourin)

00:14:36: Y: *(springt in den Kreis)* Gebt Eure Instrumente!

00:14:40: F: Nein, ich gebe nicht.(*Y. kämpft mit F.; F. kreischt, beide fallen gegen die Wand; Y. zieht F. am Arm mit)*

00:14:47: F: Lassen sie mich los! *(schlägt mit dem Tambourin nach Y)*
Y: Nein!

00:14:50: R: *(kommt hinzu)* Oh nein, Gendorf, lass meine… (*Y. zieht an R.)*
R: Nein, Hilfe, nur ich und Pegasus.

00:14:58: F: *(gibt Anweisung, leise)* Du verschwindest jetzt, wir bleiben übrig.
(laut) Oh, nein, die haben Gabriela mitgenommen.
(K. wirft die Indianerflöte auf den Boden)

00:15:06: R: Hilfe, helft mir!
F: Die haben Gabriela!

(Als ich die Flöte aufhebe, nimmt K. die Faust vor den Mund, sagt vor sich hin: „war ich aber nicht“ und trommelt dann auf der Holztrommel.)

Zeitangabe: / Name: /Text und nonverbale Handlung:

00:15:13: F: Oh nein, was sollen wir jetzt machen? *(legt das Tambourin auf den Boden und bindet sich ihr Tuch wieder um)*
00:15:20: F: Der Gendorf hat seine Instrumente hier vergessen.
00:15:25: S (Z): Bring diesen Ring zu meiner Tochter, bitte, ganz schnell.
(F. gibt K. die Zampoña, legt eine Blockflöte auf den Stuhl und nimmt selbst eine)
S: Bitte, ganz schnell, ich hab mich wieder angefreundet. Und sag ihr, mit diesem Ring kann sie ganz viel erleben.
00:15:36: F: Ich möchte mir neue Klamotten anschnüren.
00:15:37: Z: *(geht zu F. und klopft ihr mit dem Schlägel auf den Rücken, trommelt)*
Ihre Mutter hat das, ihre Mutter hat mich geheilt und hat das geschickt. *(gibt F. den Ring)*
00:15:46: F: *(beschaut sich den Ring)* Das ist doch nicht das Schloss des Steines.
00:15:49: Z: Das ist der Ring, der Sie beschützen wird, hat sie gesagt.
(K. spielt einen hohen Ton auf der Zampoña, schaut in die Kamera, versteckt sich hinter der Zampoña)
00:15:59: F: *(zieht den Ring an den kleinen Finger, erfreut sich daran)*
He, ist der nicht schön?
00:16:03: Z: Sie hat gesagt…
00:16:04: F(K): Wir sind doch beide übrig. Wir müssen schnell helfen, Gabriela und die Königin.
00:16:09: Z: Sie hat gesagt, sie hat gesagt, ihr könnt die, ihr könnt die Y mit der Macht der Musik be…, Musik besiegen. *(K. spielt Zampoña)*
(Im Hintergrund ruft R.: „Pegasus kommt!“ und macht Pferdegeräusche)
00:16:17: S: Wir brauchen wieder unsere Instrumente selber zu bauen.
00:16:20: Z: Ich mach mit! Ich komm mit!

---------- *Schnitt* ----------

(R. ist in der Ecke zwischen zwei Stühlen eingesperrt; Y. steht vor ihr)

00:16:23: Y: (…?) kannst du dich befreien, wenn ich besiegt bin, dann darfst du gehen. Sonst bleibst du für immer hier.
00:16:31: R: Aber, ich hab ´ne Idee.
Y: Nein!
00:16:33: R: Ich hab ´ne Idee!
00:16:39 F: Oh nein, der böse Gendorf.
Y: Haaaaa! *(geht auf H. zu)* Gebt mir Eure Instrumente.
00:16:45 *F: (gibt Anweisung, leise)* Der nimmt die weg erstmal.
(F., Z. und K. geben Y. ihre Instrumente)
00:16:50: F: Unsere Instrumente! Ha *(erschreckt)*, mein Ring leuchtet auf einmal auf und es kriegt Töne *(singt und „zeigt“ Töne, zeigt mit dem Ring auf Y.; Y schreit vor Schmerz, lässt sich und die Trommeln auf den Boden fallen; K., Z. und F. nehmen ihre Instrumente wieder an sich)*
Besiegt doch Gendorf! Unsere Instrumente!
(rasselt mit dem Tambourin, singt die Töne des Rings; Z. und K. trommeln)
00:17:06: S: *(setzt sich auf und ruft:)* Ich bin wieder heil, ich bin wieder heil!
(freut sich, steht auf)
00:17:14: R: *(hat sich befreit und läuft auf S. zu, ruft freudig)* Mutter!

Zeitangabe: /	Name:	/Text und nonverbale Handlung:
		(S. läuft und tanzt freudig um die Kinder herum, Y liegt auf dem Boden und wimmert)
00:17:20:	R:	*(nimmt die Blockflöte von K.)* Jetzt kommt unsere Aufführung! Eins, zwei, eins, zwei drei, unser Auftritt. *(F. zeigt mit dem Ring auf Y.)*
00:17:26:	Z:	Ahoi! *(wirft seinen Hut hoch und ruft)* Ahoi!
00:17:28:	S:	*(stellt sich über Y.)* Er ist tot. Warte, ich mach dich hin. *(macht eine Bewegung, als ob sie den bösen Geist aus Y. herausziehen will)*
00:17:31:	F:	Danke, Königin, die haben mir den Ring gegeben. *(Z. geht zu Y. und legt seinen Hut auf ihren Kopf.)*
00:17:34:	R (F):	Gibst du mir bitte meinen Ring wieder, ja?
	F:	Der ist von ihr!
	R:	Aber das ist meiner.
	F:	Nein, der gehört ihr. Der Ring. *(F. zeigt den Ring in die Kamera)*
00:17:41:	R:	Komm, wir müssen unsere Aufführung noch machen.

---------- *Schnitt* ----------

(„Unsere Aufführung“)

00:17:48: *Ich singe mit R. das Lied „Wir sind Kinder in der Einen Welt“ mit Liedtext (Die Kinder kennen das Lied noch nicht) Z. spielt mit seinem Hut; F. kommt beim zweiten Refrain dazu und schaut auf das Notenblatt; dann kommen Y. und S. hinzu und singen mit; R. spielt Flöte mit; F. hält ihr die Flöte fest und beginnt dann mitzuklatschen; K. kommt mit der Trommel dazu; L. klatscht auch; Y. holt sich das Tambourin und eine Plastikmaraca; S. setzt sich mit der Gitarre in die Mitte auf den Boden; Z. trommelt auch; Zum Schluss ruft F.: „Dankeschön!“; alle winken und rufen in die Kamera; F., Y. und Z. machen Unsinn vor der Kamera; K. trommelt im Hintergrund.*

00:20:36	F:	*(singt mit Bewegung vor der Kamera)* Wir sind Kinder in dieser Welt, wir sind Gammelfleisch in dieser Welt.
00:20:39:	R:	*(zum Kameramann:)* Warte, mach mal bei mir. *(in die Kamera)* Ich spiel - warte, warte mal - ich, ich bin R., ich spiele Gabriela.
00:20:47:	F:	Ich bin F. und ich spiele Anastasia.
00:20:53:	Y:	Nein, nein! *(will nichts in die Kamera sagen)*
00:20:56	Z:	Ich bin Z. und ich spiele den Hofnarren.
00:21:00	M:	*(im Hintergrund)* (…?) Eine Flöte ist mir schon kaputt gegangen.
00:21:01	S:	Ich bin S., ich bin S. und ich spiele die Königin. *(‚rockt’ dabei auf der Gitarre)*

A3: Reflektierende Fragen und Interpretationen zum Fallsetting

Die im Verlauf der Untersuchung angefertigten Memos und Aufzeichnungen[58] – fremde und eigene – wurden wie folgt systematisch den einzelnen Szenen des Fallbeispiels zugeordnet.

Zur Ausgangssituation:

- Alle Kinder verkleiden sich gern. Tücher sind wichtige Utensilien und stellen in dieser Gruppe auch eine Verbindung zur islamischen Kultur dar / Thema: Verhüllen. (Q1)
- Die Instrumente werden in diesem Stück oft als Objekte zur Inszenierung des Rollenspiels benutzt (Q1, Q4).
- Fatima benutzt die Flöte als Dirigierstab. Instrumente stehen für Macht und Durchsetzungsfähigkeit (Q1, Q4, Q5, Q6).

Zur Verteilung und Präsentation der Rollen (00:00:00-00.06.19):

- Es sind in der Gruppe gute Fähigkeiten, Interessen etc. auszuhandeln, vorhanden (Q2a, Q5).
- Vertrauen ist da, sich zu exhibitionieren (Q2a). / Der Spiegel steht für die Beschäftigung mit Identitätsthemen, der Suche: Wer bin ich? Dass dieses Thema in der Gruppe behandelt wird, zeugt von Vertrauen. (Q3) / Bedeutung des geschützten, ungestörten Raumes (Q1).
- Identitätsfragmente aus verschiedenen Kulturen kommen vor. / Mischmasch der Kulturen ist auffällig (Q1, Q2a, Q3, Q4, Q5, Q7).
- Es geht um Märchen und Geschichten. Was war vorher? Was wollen die Kinder erzählen? (Q3). / Geschichte an sich – Märchenthemen – sind universell (Q1, Q2a, Q3). / Alle Elemente aus einem Märchen waren da (Schloss, Zauberspruch, Weltkarte, Stein, Pegasus, Ring) – aber durcheinander (Q7). / Gendorf ist dem Herrn der Ringe entnommen (Q1, Q4).
- Die Figuren sind Märchen und Mythen entnommen und stellen einflussreiche Leute dar (Q4, Q7). Das Spiel bietet die Möglichkeit der Kompensation, z.B. den Ton angeben zu können oder einen Diener zu haben: Wunsch der Kinder nach Einfluss und einer anderen sozialen Stellung als in der Realität? (Q4) /
- Der Film löst Mitleid aus: Kinder haben schlechte Ausdrucksweise, sowohl sprachlich, als auch auf den Instrumenten (Q2a). / Die Kinder können sich gut ausdrücken, beeindrucken durch einen Reichtum an Ideen und Fantasien. (Q5) / Nachfrage: Wurden alle Rollen und die Spielhandlung tatsächlich selbst entwickelt? (Q5)

[58] Quellenangaben: Q1=eigene Reflexion / Q2a, Q2b= Studiengruppen / Q3=Supervision / Q4=Wissenschaftlicher Austausch mit einer Musiktherapeutin / Q5=Intervisionsgruppe / Q6=Künstlergruppe1 (Musiker) / Q7= Künstlergruppe 2 (Bildende Künstler) – Siehe dazu: Kapitel 4.7.

- Geschlechtsrollenverteilung: Die Mädchen sind stark durchsetzungsfähig, dagegen haben die Jungen schwache Nebenrollen. Dies entspricht den aktuellen gesellschaftlichen Entwicklungen unter Migrantenkindern: Jungen sind die Verlierer (Q2a) / Die Jungen sind in diesem Rahmen nicht sehr präsent (Q5).
- Zum Drehbuch: Die Kinder haben jeden Abend Musik gemacht. Musik ist also eine wichtige Beschäftigung. Der Bösewicht mag keine Musik, wurde verrückt davon: Musik steht für etwas Gutes, das die Kinder verbindet (Q1, Q4). / Mithilfe eines Zaubers will der Bösewicht den Kindern die Instrumente wegnehmen. Der Böse ist aber immerhin so ‚gut', dass er den Kindern eine Hoffnung lässt und in Aussicht stellt, dass die Kinder ihn besiegen können. / Prinzip Hoffung in Verbindung mit dem Thema der Instrumente als Übergangsobjekte? (Q1)

Zur Szene 1: Erlaubnis und Warnung der Mutter (00.06.20 – 00.07.42)

- Die Mutter-Tochter-Beziehung ist das Ausgangsthema. Die Tochter bittet die Königin in dieser Szene um Erlaubnis, mit ihren Freundinnen Musik machen zu dürfen. (Q1)
- ‚*Hochgehen in das Zimmer*': Musik wird mit einem höherer Status in Verbindung gebracht, ist jedenfalls eine von der Mutter nicht geteilte Welt (Q1, Q4).
- Die Mutter ist in diesem Stück vor allem besorgt (Q7). Sie warnt ihr Kind vor dem todbringenden Bösen. Der Name des Bösen ändert sich ständig. Die Mutter bringt ihn in Verbindung mit Krankheit (‚Krankenthor'). Sie meint, dass der Bösewicht viel schlimmer ist, als die Tochter es sich vorstellen kann. Sie hat allerdings in der ganzen Handlung keinen direkten Kontakt mit dem Bösewicht, sondern kommuniziert mit ihm über Boten und Nachrichten.
- Die Tochter ist dagegen der Auffassung, Gendorf sei gar nicht so schlimm. Das Böse, Bedrohliche wird von ihr mit Ekel in Verbindung gebracht und abgewertet: Verbindung zum islamischen Glauben? (Q1, Q4) / Steht der Bösewicht für die Bedrohung der Kinder in den von den Eltern nicht geteilten Lebenswelten der Aufnahmegesellschaft? (Q1)
- Zur Rolle des Hofnarren (Q1, Q7): Diese besaßen in der Geschichte Narrenfreiheit und konnten ungestraft Kritik üben. Sie stehen für Witz, Optimismus, Mut und anspornenden Glauben an die eigenen Fähigkeiten. Sie ließen sich unter anderem als Vermittler von Botschaften instrumentalisieren und nahmen unterschiedliche Rollen an. Als Bedrohung für die soziale Ordnung wurden sie jedoch auch abgewertet und z.B. als Idioten bezeichnet.

Zur Szene 2*: Die Kinder machen Musik* (00.07.43 – 00.09.22)

- Die Kinder wollen sich ihr Stück vornehmen und üben. Sie müssen es erst lernen: Musik stellt für sie (jedenfalls für Fatima) eine Herausforderung dar. Es ist auch etwas, das sie ohne

die Eltern erlernen müssen: Verbindung zum Thema Schule / Musikgruppe – Werksinn nach Erikson – Selbstwertgefühl (siehe Kap. 3.2.) (Q1, Q4)
- Kemal schämt sich erst: Thema Scham (Q1) / Schuld und Initiative nach Erikson (Q1, Q4)
- Rabiya spielt unbefangen drauflos, rhythmusbetont, wird dabei von den anderen begleitet.
- Fatima spielt genau die Töne, die ich ihr vor Monaten versuchte beizubringen, als sie meinte, sie könne das nicht lernen, sie sei zu doof dazu und ich sei ja auch auf dem Gymnasium gewesen. (vgl. Fallvignette in Kap. 5.2.) (Q1) / F. scheint ein hohes Selbstbewusstsein zu haben. (Q5) - Es geht unter anderem darum, wer besser Flöte spielen kann (siehe auch Rollenverteilung). - Beim Zusammenspiel scheint daher jeder vor allem mit seinem eigenen Instrument beschäftigt zu sein (Q1).
- Auswahl der Instrumente: Was war da? Was wurde ausgewählt? / Flöten und Trommel kommen in diesem Stück hauptsächlich vor. Die Kinder spielen außer Fatima, die eine Melodie spielt, vor allem rhythmusbetont. Rhythmus ist insgesamt im Stück präsent: jemand macht Pferdegeräusche, zum Flöten wird Rhythmus geschnippt, Hofnarr trommelt.) (Q1, Q5)
- ‚Melodie spielen' steht für: „Geschichten erzählen" nach Hegi (Q3) / Beziehung zur Ich-Funktion nach Kohut (Q4). / Blasinstrumente spielen ist etwas ganz Eigenes, die Verlängerung des eigenen Atems (Q5). / Rhythmusspiel: …hat archaische, kulturübergreifende Qualitäten – Bezug zum Herzschlag (Q1). / …Beziehung zur Es-Funktion nach Kohut (Q4). / …bedeutet Einbindung und Abgrenzung, Zeit und Maß finden, Bezug zur Realität und zum Alltag (Q1, Q5) /Gesamteindruck: Die Musik entfaltet sich noch nicht in diesem Stück. (Q2b)
- Das Auftauchen des Bösen wird als dramatisch, als echte Bedrohung erlebt. Die Spannung in dem Stück steigt in dem Moment, als die Instrumente weggenommen werden. (Q1, Q3) / Aggressionen werden in Bezug auf die Instrumente und die Verkörperung des Bösen im Spiel ausgelebt (Q4).

Zur Szene 3: *Die Mutter erkrankt* (00.09.23 – 00.10.33)
- Assoziation: Weltkarte – Thema der Migration. (Q1, Q3)
- Es besteht eine enge Verbindung zwischen den Aktivitäten der Kinder, die sie alleine zu bewältigen haben, dem Verlust der Instrumente und der Krankheit der Mutter (Q1, Q3, Q5).
- Die Königin wird zu Tante Lina. (Wandlungsschnelle von Improvisationen) (Q1)
- Interessant ist, dass es tatsächlich sog. Kristalle im Innenohr gibt, die mit dem Gleichgewichtssinn in Verbindung gebracht werden: Explizites – implizites Wissen der TN? (Q1, Q5)
- ‚Baba' ist türkisch und heißt ‚Papa'. (Q5, Q6, Q7) Der Diener wird also von Fatima zum Vater gemacht, der allerdings ebenso wie die Königin krank und daher zur Untätigkeit verdammt ist. Der Vater hat also eine schwache Position. Die Eltern sind beide krank; die Kinder müssen sich alleine in einer gefährlichen Außenwelt behaupten: Parallelen zur realen Situation der Migrantenkinder. (Q1)

Zur Szene 4: *Suche nach den Instrumenten / Gabriela wird gefangengenommen* (00.10.34 – 00.15.12)

- In dem Stück bringen die Kinder ihre verschiedenen Welten ins Spiel (Freunde, Musikgruppe, Familie, Bedrohung von außen). Es geht darum, welche mehr Einfluss hat, wichtiger ist, sich durchsetzen kann. Es geht auch um Erlaubnis und ein Verbindungschaffen. (Q1) / Die große Bedeutung der Familie wird deutlich (Q4). / Die Instrumente stehen für das gute Kultur-Verbindende (Q4).
- Die Mutter gibt ihren Kindern ein Instrument mit, das ihr Glück gebracht hat. Meine Instrumente werden zu den Instrumenten der Mutter. Thema: Aneignung (Q1)
- Erst haben die Kinder drei, dann nur noch zwei Tage ‚Zeit': die Dramatik im Spiel wird durch Erhöhung der Dringlichkeit erhöht. (Q1)
- Pegasus ist in der griechischen Mythologie ein geflügeltes Pferd = archetypische Vorstellung (siehe auch oben: Thema Märchen) (Q1)
- Nachricht der Königin an Pegasus: „Er versteht mich,..." Die Mutter verfügt über wichtige Kontakte aus einer anderen ‚Welt' oder in einer anderen ‚Sprache' der Kinder, kann sich aber nicht direkt verständlich machen, sondern benutzt dazu Botschaften, sowie die Kinder und den Diener als Boten. Bezug zum Leben der Kinder (Q1)
- Wir-Gefühle sind im Mittelpunkt. (Q3) / Dem Selbstbewusstsein, es alleine zu schaffen (Rabiya) steht die Notwendigkeit der Teamarbeit (Fatima) gegenüber (Q1, Q4). / Die Mutter vertraut in ihre Kinder, spricht ihnen Mut zu und appelliert, dass sie zusammenbleiben sollen: kollektive Wertvorstellung sind wichtiger als individuelle. (Q1)
- „Es hat mich beeindruckt, als von der „Macht der Musik" gesprochen wurde, wenn man bedenkt, dass es Kinder sind." (Q7) / „Spielen die Kinder sozial Erwünschtes"? (Q4)
- Anastasia bringt das Thema der Materialbeschaffenheit der Instrumente ein. Was sie nun bräuchten um den Bösen zu besiegen, seien Instrumente aus Holz. Gabriela setzt dem entgegen, dass ein Instrument aus Stein besser sei und baut sich im Spiel selbst eins: Es handelt sich um einen Wettstreit, wer mehr Einfluss hat. Insgesamt scheint den Kindern wichtig zu sein, etwas Eigenes zu erschaffen. (Q1)
- Beim zweiten Mal werden Rhythmus- und Blasinstrumente weggenommen (Q3), mit mehr Gewalt und Widerstand als beim ersten Mal. Die Dramatik steigt weiter an. Die Szene droht, aus den Fugen zu geraten. Die Kinder werfen die Instrumente achtlos auf den Boden. (Eine Flöte geht dabei kaputt!) Ein Kind wird verschleppt. Fatima wird entkleidet und muss sich die Tücher neu umschnüren. (Q1)

Zur Szene 5: *Der Ring der Königin und die Macht der Musik* (00.15.13- 00.16.22)

- Die Instrumente und Musik stehen zwar für Macht und Durchsetzungsfähigkeit (Q1, Q4, Q5, Q7). Sie kommen aber nicht gegen das Böse an. (Q1)
- Der Ring wird von der Königin ins Spiel gebracht (es ist ihr eigener): Bedeutungsträger für das Eigene, die Herkunftskultur der Mutter. (Q1) Er steht im Märchen für gute Erlebnisse und Schutz (universales Märchenthema). (Q1)
- Die Mutter heilt den Vater: Sie hat heilende Kräfte. Dieser wird dadurch wieder zum Diener und überbringt den Kindern von der Mutter eine Nachricht. Sie habe gesagt, dass sie Gendorf mit der „Macht der Musik" besiegen könnten (was vorher seinen eigene Aussage war). (Q1)
- Die Kinder besorgen sich selbstgebaute Instrumente, um der Schwester und der Mutter zu helfen (Q1) / Sie haben auch Instrumente gebaut (Q7).

Zur Szene 6: *Gendorf wird besiegt* (00.16.23- 00.17.47)

- Eigene Ideen zählen nicht. Ohne Instrumente oder andere Objekte (z.B. Pegasus) ist Gabriela der Macht des Bösen ausgeliefert und kann sich aus eigenen Kräften nicht befreien (Q1)
- In Verbindung des Ringes der Mutter mit Musik (Tönen) kann der Bösewicht besiegt werden und die Musik ihre magische Kraft entfalten. (Q1, Q3)
- Es besteht eine enge Verbindung von Heilen und Musik. (Q3) In der Geste der Königin, als sie „Gendorf alle macht", wird eine mystische Vorstellung von Krankheit und Gesundheit deutlich. (Q1)
- Die Schlussszene ist voller Begeisterung, Befreiung ist spürbar, ein Happy-End. (Q5)

Zur Szene 7: Unsere Aufführung (00.17.48 – 00.21.05)

- Das Abschlusslied zentriert, sowohl durch die Musik, als auch den Text des Liedes. (Q2b)
- Das Theaterstück wurde als Belastung wahrgenommen. (Q2b) / Das Lied entlastete von der Dramatik um Leben und Tod, Aggressionen, Bedrohung und Chaosgefahr. (Q1)
- Das spontane Singen mit instrumentaler Begleitung hat etwas Befreiendes. (Q5)
- Es gab „überschießende Kreativität"; die Atmosphäre war insgesamt nicht vorrangig konflikthaft (Q3) / Ingesamt war viel Kreativität im Spiel. Die Kinder machten eine ‚Flow-Erfahrung' (Q5).
- Eine wichtige Funktion des Schlussliedes bestand unter anderem darin, den Kindern zu ermöglichen, den Übergang in die Realität wieder hinzukriegen. (Q5)
- F. verwandelt den Refrain des Liedes „Wir sind Kinder in dieser Welt" im Nachspann in „Wir sind Gammelfleisch in dieser Welt". Auch wenn das spaßend und im Übermut der euphorischen Stimmung geschieht, drückt es aus, wie sich die Kinder im Grunde in dieser Gesellschaft fühlen.

Spontane Aussprüche im Anschluss an das Durchlesen des Textes:

Was für ein Chaos! (Q6) / Verwirrend (Q6) / ‚Monty-Phython-mässig'. Ein Durcheinander mit rotem Faden (Q7). / Es kam mir vor wie ‚DaDa', etwas verrückt. Da steckt viel Potential drin. An der Grenze vom Chaos zum Potential. Ich kann mir vorstellen, wie wichtig es für diese Kinder ist, etwas mit Musik, Kunst oder Theater zu machen – etwas Eigenes, Neues zu schaffen. (Q7)

Bemerkungen und Befindlichkeiten bezüglich der einzelnen Rollen:

- F./Anastasia: Ich war sehr bestimmerisch, auf eine Weise auch zerstörerisch. Alles sollte unbedingt so sein, wie sie das wollte, nicht sehr flexibel. Anfangs hatte ich die Idee, aber dann hatten die anderen eigentlich mehr beizutragen gehabt. Ich war der Vorantreiber, Peitscher. (Q7) / Sie hat immer wieder versucht, auf den roten Faden zurückzukommen. (Q7)
- R./Gabriela: Ich hatte viele Ideen (Q6) / Am Anfang war ich kurz bestimmerisch, dann hörte man lange Zeit gar nichts von mir. Danach setzte ich mich mit konstruktiven Vorschlägen wieder durch. (Q7) / Sie hat als einzige Sinniges gesprochen, Geschichten erzählt. (Q7)
- S./Königin: Ich war sehr besorgt. / Sie war durchgängig mütterlich. (Q7)
- K./Prinz: Ich blieb nur im Hintergrund, habe mich gefühlt wie das fünfte Rad am Wagen.
- Z./Hofnarr: Ich hatte nichts zu melden, aber hinterher ging´s. (Q6) / „Ich habe mich wie ein Hofnarr gefühlt, sehr närrisch. (Q7)
- Y. / Gendorf: Es sind wenige Emotionen rübergekommen. Ich konnte mich nicht gut in die Rolle hineinversetzen. Ich wollte eher nichts sagen, weil ich keine Lust dazu hatte. (Q7) / Alle Kinder haben sich stark mit ihrer Rolle identifiziert, gerade auch ‚der Bösewicht' (Q3).

Entwicklungstendenzen und methodische Überlegungen:

- Maß von Laufenlassen und Eingreifen (Q2b).
- Rituale, Konstanz, Förderung von (musikalischem) Ausdruck (Q2a).
- Verbale Aufarbeitung und Reflexion (Q2b). / Rein verbale Aufarbeitung ist mit der Zielgruppe nur bedingt möglich (Q5).
- Der Musik Raum geben im szenischen Spiel, z.B. durch Erfinden von Liedern.
- „*Es hilft uns keiner! Wir müssen zusammenhalten*": mögliche Entwicklung von „Empowerment" (Q5).
- Raum für Symbolbildung dient der Entwicklung der Kinder und der Gruppe (Q3).

A 4: Bild von Rabiya (8 Jahre, Name geändert)

A5: Versicherung gem. §23 Abs. 4 PO

Ich versichere, dass ich die vorliegende Master Thesis selbständig angefertigt und keine anderen als die angegebenen Quellen und Hilfsmittel benutzt habe.

Ich bin damit einverstanden, dass ein Exemplar meiner Master Thesis in der Bibliothek der Fachhochschule Frankfurt am Main aufbewahrt und eingesehen werden kann sowie im Online Public Access Catalogue (OPAC = Online-Katalog) recherchierbar ist.

Wissen, 24.04.2009

Michaela Weyand