

WESTFÄLISCHE WILHELMS-UNIVERSITÄT MÜNSTER
Fachbereich 08 – Institut für Musikwissenschaft und Musikpädagogik
Zusatzstudiengang Musiktherapie

Diplomarbeit
Musik als Erfahrungs- und Gestaltungsraum.
Bericht über ein Musikprojekt „Der Seelenvogel“ mit Kindergartenkindern.

Vorgelegt von
Isabell Paduch
am 27. März 2002
Gutachter: Prof. Dr. E. Kreft

Inhaltsverzeichnis

Abkürzungen und Erklärungen	4
Vorwort	5
1 Auslegung des Begriffs „Seelenvogel“ in verschiedenen Kulturen	7
2 Über Michal Snunit, die Autorin des Buches „Der Seelenvogel“	10
3 Projekte	12
4 Projekt „Der Seelenvogel“	15
4.1 Konzeptentwicklung	15
4.2 Musik- und Spielideen	18
4.3 Rahmenbedingungen	19
4.3.1 Zeitrahmen	19
4.3.2 Raum	19
4.3.3 Musikinstrumente	20
5 Die teilnehmenden Kinder	21
5.1 Die Herkunft der Kinder	25
5.2 Derzeitige Heimat der Kinder	28
5.2.1 Das Wohnviertel	28
5.2.2 Der Kindergarten „Regenbogen“	32
6 Bericht	34
6.1 Erste Stunde	34
6.2 Zweite Stunde	41
6.3 Dritte Stunde	45
6.4 Vierte Stunde	48
6.5 Fünfte Stunde	53
6.6 Sechste Stunde	58
6.7 Siebte Stunde	62
6.8 Achte Stunde	67
6.9 Neunte Stunde	70
6.10 Zehnte Stunde	75
7 Abschlußbetrachtungen	80
7.1 Abschlußbetrachtung der Kinder	80
7.2 Abschlußbetrachtung der Gruppe	86
7.3 Abschlußbetrachtung der Musik	88
7.4 Abschlußbetrachtung des Musikprojektes „Der Seelenvogel“	92
8 Resümee	94

Verzeichnisse	96
Literatur	96
Internet	101
Musikhörbeispiele	102
Kinderlieder	103
Abbildungen	104
Anhang	105
Wortlaut des Textes „Der Seelenvogel“	105
Tabellarische Darstellung des Musikprojektverlaufs	109
Kulturell-politischer Hintergrund der Herkunftsfamilien	112
Noten und Texte der Kinderlieder	113
Zeichnungen der Kinder	119

Abkürzungen und Erklärungen

AME	Allgemeine Musikerziehung
AS	Amtssprache
lat.	lateinisch
Lev.	Levitikus (Das dritte Buch Mose; Altes Testament)
KiTas	Kindertagesstätten
Taf.	Tafel
*	Name eines Wohnviertels
①	Hinweis auf die Nummer einer Improvisation auf dem Tonträger
...	Auslassung von Texten
»...«	Pause in den Aussagen der Kinder
[Antiqua]	Ergänzungen der Verfasserin
<i>Kursive</i>	Text der Spielregeln oder der Entspannungsübungen

Um die Anonymität der Kinder und des Kindergartenteams zu wahren, wurden alle Vornamen sowie der Name des Kindergartens geändert und die Jahresangaben nicht erwähnt. Das Alter und die Sprachkenntnisse der Kinder wurden jedoch der Wahrheit entsprechend angegeben.

Die Verfasserin dieser Arbeit, zugleich Leiterin des Musikprojekts „Der Seelenvogel“, wird in der Ich-Form berichten und in den Grafiken sowie in zitierten Dialogen als Leiterin bezeichnet.

Um die dem Gruppenprozeß innewohnende Dynamik aktuell wiederzugeben, wurde in den Berichten die Präsens-Form (das Tempus historisches Präsens) verwendet. Diese Arbeit wurde nach den Regeln der alten Rechtschreibung verfaßt.

Vorwort

„Tief, tief in uns wohnt die Seele.
 Noch niemand hat sie gesehen,
 aber jeder weiß, daß es sie gibt.
 Und jeder weiß auch, was in ihr ist.

In der Seele,
 in ihrer Mitte,
 steht ein Vogel
 auf einem Bein.
 Der Seelenvogel.
 Und er fühlt alles,
 was wir fühlen...“

Mit diesen Worten beginnt Michal Snunit, die Autorin des Kinderbuches „Der Seelenvogel“¹, die Geschichte von einem gefiederten “Verwalter“ jeglicher Re-
 gungen und Leidenschaften. Der in symbolischer Sprache verfaßte Text und die
 schlichten Illustrationen von Na’ama Golomb erzählen vom Innersten, vom Ge-
 fühlsleben des Menschen.

Begebenheiten mit Kindern aus einem neu entstandenen Wohnviertel waren mei-
 ne Beweggründe, für die Kinder vor Ort ein Musikprojekt auf der Grundlage des
 Buches „Der Seelenvogel“ zu entwickeln. Das Konzept umfaßte Musizieren (Im-
 provisationen, Singen und Vertonung von Liedern), Musikhören in Verbindung
 mit Malen oder Entspannungsübungen (Phantasiereisen und Massagen) sowie
 Spielaktionen (Wahrnehmungs- und Bewegungsspiele).

All dieses sollte unter Einbeziehung des erwähnten Buches den Kindern die Mög-
 lichkeit bieten, Musik und Spiele im Rahmen einer Struktur frei zu gestalten, um
 ihren Gefühlen Ausdruck zu verleihen.

Die vorliegende Arbeit stellt dieses Musikprojekt vor. Es wurde unter dem Namen
 „Der Seelenvogel“ in zehn Sitzungen mit zehn Kindern im Alter von vier bis
 sechs Jahren in einem Kindergarten, hier “Regenbogen“ genannt, durchgeführt.

¹ Vollständiger Wortlaut siehe Anhang.

Kinder, die zwei- und mehrsprachig aufwachsen, erlebten in und durch Musik die Freiheit und die Grenzen eigener Ausdrucksmöglichkeiten und die Verbundenheit miteinander.

Die ersten drei Kapitel dieser Arbeit scheinen zunächst mit dem Thema dieser Diplomarbeit nur indirekt zu tun zu haben. Die Nachforschungen bezüglich des Begriffs „Seelenvogel“, Michal Snunit und anderer Musikprojekte erfolgten erst während der Erstellung dieser Arbeit und hatten insofern keinerlei Einfluß auf die Durchführung des Musikprojektes. Sie sind erforderlich als theoretische Grundlage dieser Arbeit.

Im nachfolgendem werden das Musikprojekt und die teilnehmenden Kinder vorgestellt. Die Kapitel über die Herkunft der Kinder, das Wohnviertel, in dem sie aufwachsen, und den Kindergarten, in dem sie den größten Teil des Tages verbringen, geben ein Bild über ihre soziokulturelle Prägung.

Für die Verlaufsdocumentation des Musikprojektes wählte ich die Form der Aneinanderreihung der Musikprojektstunden. Außer der allgemeinen Beschreibungen der Stundeninhalte und der hierauf bezogenen Kommentare zitiere ich an einigen Stellen die Aussagen der Kinder wörtlich. Sie geben wichtige Impulse für Improvisationen und für Intervention sowie manche Szenen am besten wieder.

Den Berichten folgen Abschlußbetrachtungen zu den einzelnen Kindern, zu der Musikprojektgruppe als Ganzes, zur Musik und zum Projekt selbst.

Die beigefügte CD dokumentiert sechs Improvisationen², die während des drei Monate dauernden Projektes stattfanden. Dank der Dozentin Frau Dr. R. Tüpker war es möglich, in ihrem Seminar „Wissenschaftstheorie und Vorbereitung der Diplomarbeiten“, die Improvisation aus der neunten Musikprojektstunde beschreiben zu lassen und die Eindrücke der Studierenden zu sammeln (siehe Kap. 7.3 Abschlußbetrachtung der Musik).

² Weitere Improvisationen wurden aus technischen Gründen nicht aufgenommen.

1 Auslegung des Begriffs „Seelenvogel“ in verschiedenen Kulturen

Der Begriff Seelenvogel ist eine Metapher für die Seele. Sowohl die ersten Belege aus dem Altertum als auch Ergebnisse ethnologischer Feldforschung deuten auf die Beständigkeit der mit der Seelenkonzeption zusammenhängenden Symbolik hin, der sich viele Kulturen bedien(t)en.

Der Glaube der alten Ägypter an das Vorhandensein der zwei Hauptbestandteile jedes Menschen, nämlich des Ka und des Ba neben Name, Herz und anderen Organen, spiegelt sich in den Funden aus dem Neuen Reich (1560-1070 v. Chr.; 18.-21. Herrscherdynastie), wider.

Der Ka, der „in Gestalt und Wuchs dem Menschen gleicht, dem er zugehört, also an seinen Entwicklungsphasen Anteil hat“ (BONNET, 1952, S. 358), ist die Lebenskraft eines Menschen. Der Ka, allegorisch dargestellt als Doppelgänger, entsteht bei der Geburt und verläßt den Menschen erst beim Tod.

Der Ba, einer der drei Grundbestandteile der Seele, erscheint in den Darstellungen als menschenköpfiger Seelenvogel (Ba-Vogel) (siehe Abbildung 1). „Der Typ schließt sich meist dem Falken an ...“ (ebd. S. 77), obwohl ein altes Wortzeichen für Ba eine Storchenart war (ebd. S. 74). Er ist als geistiger Teil eines Individuums, als eine unabhängige und lebendige Seele zu verstehen (vgl. KELL, 1972, S. 53-60, 345). Der Ba, der nicht zu Lebzeiten des Menschen, sondern erst nach dem Tod eine Bedeutung bekam, konnte dann frei umherschweifen und nach eigenem Willen handeln, um später in den Sternen am Himmel zu leuchten (vgl. BONNET, 1952, S. 74-75).



Abbildung 1

Der Ba-Vogel, der einen Grabschacht verläßt
(siehe Abbildungsverzeichnis)

Der ägyptische Ausdruck Ba wurde von den Griechen als Bai umschrieben und als Psyche wiedergegeben (BONNET, 1952, S. 74). Die Vorstellung vom Seelenvogel, enthalten in der griechisch-christlichen Lehre, scheint etwa im 7. Jh. v. Chr. auch von der Lehre der Skythen, einem Nomadenvolk (Ursprung im heutigen Usbekistan/Turkmenistan) durch die Griechen übernommen worden zu sein.

„Der Seelenvogel ist eine Visualisierung der Seele als getrennte Instanz in der Leib-Seele-Dualität der späteren griechischen Philosophie. Er stellt die Seele als fliegendes Wesen dar, das den Körper nach dem Tode verläßt und das sich in ekstatischem Zustand dem Göttlichen nähern kann (schamanistische Verbindung)“ (<http://myht.creative-work.de/html/seelenvogel.html> und vgl. BERTHOLET und LEHMANN, 1925, S. 298).

Der hebräische Begriff für Seelenvogel lautet tzippor hanefesh (bzw. צִיפּוֹר הַנֶּפֶשׁ). Er ist im Alten Testament (z.B. Lev 24, 17) zu finden und somit im Talmud³ (Baba Qamma, Fol. 90b) verankert. Er bezeichnet sowohl die Kehle, die Luftröhre als auch das Brustbein bzw. den Solarplexus und ist ein Idiom für etwas Kostbares. Ein Schlag auf den Seelenvogel, auch „Lebenspunkt“ genannt, kann zum Tode führen (vgl. DER BABYLONISCHE TALMUD, 1933, S. 310).

Im Prolog zu ihrem Roman „Der Seelenvogel“ erwähnt Elisabeth FREUNDLICH⁴ noch eine andere Bedeutung des Begriffs Seelenvogel. Sie verweist auf Paulus Diaconus⁵, bei dem es heißt, „daß die Langobarden über ihren Familiengräbern eine lange Stange errichteten, auf deren Spitze ein geschnitzter Vogel saß, der sich in die Richtung drehte, wo die Verwandten verstorben waren... ; es war der Vogel, der ihre Seelen zurückrief“ (FREUNDLICH, 1986, S. 9).

³ Antiker (etwa 3. Jh. v. Chr. – 6. Jh. n. Chr.) Kommentar (erzählerische und juristische Auslegung) zur Mischna (ein Gesetzbuch der Rabbiner).

⁴ Elisabeth Freundlich wurde am 21.7.1906 in Wien als Tochter eines jüdischen Sozialdemokraten geboren. Nach ihrer Flucht über Frankreich und Spanien nach New York kehrte sie mit ihrem Mann, den Schriftsteller und Philosophen Günther Anders, 1950 nach Wien zurück. Bis zu ihrem Tod am 25.01.2001 war sie als Schriftstellerin, Übersetzerin und Journalistin tätig.

⁵ Paulus Diaconus (um 720/30 – 799) war langobardischer Dichter, Gelehrter und Mönch, der mit dem langobardischen König Dux Ratchis und dem Römischen Kaiser Karl den Großen befreundet war. Unklar bleibt, auf welche Quelle von Diaconus sich FREUNDLICH bezieht. Vermutlich handelt es sich um die geschätzte „Historia Langobardorum“, die sie schon damals in über hundert Kopien in europäischen Bibliotheken vorhanden war (vgl. ZIMMERMANN et. al, 2001, S. 50-51).

Die Vorstellung vom Seelenvogel ist ebenso in Südamerika bekannt. Aus einem Bericht aus dem Ende des 19. Jahrhunderts von K. VON DEN STEINEN geht hervor, daß Bororo-Indianer, die sich selber als Araras-Vögel und Araras als Bororo bezeichneten (Gleichung: Bororo = Arara), in der Erwartung lebten, daß ihre Seelen nach dem Tod zum Seelenvogel werden und sie selbst auf diese Weise in rote Araras-Vögel übergehen (vgl. CANCIK et al., 1998, S. 88-90).

Die erwähnten Schilderungen führen zu der Annahme, daß die Vorstellung von der Seele in Form eines gefiederten Geschöpfes sich bereits in vorchristlicher Zeit vielerorts unabhängig voneinander entwickelte.



Abbildung 2

Musizierende und tanzende Sirenen
als archaischer Typus des Menschenvogels
auf dem Grabstein des Metrodor aus Chios
(siehe Abbildungsverzeichnis)

2 Über Michal Snunit, die Autorin des Buches „Der Seelenvogel“

Über die Autorin des Buches „Der Seelenvogel“ weiß man in Deutschland wenig. Selbst der deutsche Verlag Carlsen verfügt nur über einen Artikel von SHELI TEITELBAUM. Dieser ist 1999 unter dem Titel „The Bird Is the Word“ in der Rubrik BOOKS in THE JERUSALEM REPORT erschienen (TEITELBAUM, in: THE JERUSALEM REPORT vom 11.10.1999, S. 48-49). Eine zweite Informationsquelle, „One on One. Portrait of Michal Snunit“ von SHELDON TEITELBAUM aus dem HADASSAH MAGAZINE, ist über eine Online-Veröffentlichung zugänglich (<http://www.hadassah.org/homenew.htm>).

Michal Snunit wurde in einem Kibbuz zwischen Tel Aviv und Haifa als Tochter belgischer Einwanderer geboren. Die Mutter, eine Psychologin, stammte aus einer intellektuellen ukrainischen Familie. Der Vater, Sohn eines Diamantenhändlers, hatte vom 13. Lebensjahr an begonnen, seine Ausreise nach Israel vorzubereiten, um sich später dem bescheidenen Leben in einem Kibbuz anzuschließen. Er arbeitete als Straßenpflasterer und LKW-Fahrer.

Michal Snunit arbeitete zuerst als Melkerin, Schafhirtin und später als Kinderpflegerin. Angesichts der Atmosphäre ihres damaligen Kibbuz, die sich durch emotionale Selbstbeherrschung und Zurückhaltung charakterisierte, fing sie an zu schreiben. Das Schreiben verlieh ihr eine Ausdrucksmöglichkeit und wurde zum Weg, mit sich selbst und anderen Menschen in Kontakt zu kommen.

„On the kibbutz, no one ever, ever spoke about feelings. No one ever touched us. There were no hugs, just distance. You couldn't express emotion; you couldn't convey love or warmth. I wrote because I couldn't talk. Even by the standards of the kibbutz. I was unusually, quiet. I never wanted to write. I wrote because I had to. It was my way to connect with people, with the world and with myself.“ (SNUNIT, in TEITELBAUM, in: THE JERUSALEM REPORT vom 11. Oktober 1999, S. 49)

Später studierte Snunit Literatur und Theaterwissenschaften an der Universität von Tel Aviv und arbeitete als Journalistin (vgl. <http://www.carlsenkids.de/author.snunit/>). 1969 erschien die erste Gedichtsammlung von Michal Snunit: „Gedichte und Liebende“ („Poems and Lovers“). Ihr folgten „Durch Schönheit, durch Schmerz“ („Through Beauty, Through Pain“; im Original: „Derekh Hayofi, Derekh Hake'ev“). Obwohl sie niemals gefördert und ermutigt wurde zu schreiben, veröffentlichte sie in 30 Jahren etwa 30 Werke.

„Zipor Ha-Nefesch“ (1984) ist das erste Kinderbuch der Lyrikerin. Der Bestseller mit Bildern von Na'ama Golomb wurde in 23 Sprachen übersetzt, unter anderem 1991 ins Deutsche („Der Seelenvogel“; 200 000 verkaufte Exemplare) und 1994 ins Englische („The Soul Bird“; 25 Millionen verkaufte Exemplare in den USA).

Weitere in Deutschland erschienene Werke von Michal Snunit sind: „Umarme mich, geliebte Sonne“ (1997 / dt. Ausgabe 2000) mit Bildern von Vanessa Levy und „Und dein Wunsch trifft einen Stern“ (2001 / dt. Ausgabe 2002), bebildert von Aya Gordon-Noy.

Den Text „Der Seelevogel“ schrieb Snunit in nur drei Stunden, nachdem sie sich zuvor drei Jahre mit dem Thema beschäftigt hatte. Inspiriert hat sie der hebräische Begriff *tzippor hanefesh*, ein Idiom für das Tiefste in uns: „...for the thing deepest inside you. In English, it doesn't exist“ (ebd. S. 48).

Snunits Verständnis vom Seelenvogel: Er ist ein Teil von uns, „fühlt alles, was wir fühlen“ (SNUNIT, 1984, zweite Strophe⁶) und hat den Zugang (symbolisch dargestellt als Schlüssel) zu unseren wahren Gefühlen. Die Fähigkeit auf den Seelenvogel zu horchen, ihn zu spüren, trägt zu unserer Zufriedenheit bei (vgl. SNUNIT, 1984, letzte Strophe).

In einem Gespräch mit SHELDON TEITELBAUM sagt Snunit:

„It is ... that part of us that trembles with joy when we are treated lovingly and reels in shock and pain when we suffer cruelty or hurt. It has two legs, but it stands only on one, not because it is a flamingo but because it needs the other foot to do its work. That work is to open and shut a series of drawers embedded within its own body. These drawers contain our deepest and truest feelings, and it is the soul bird's job to decide which of these should be opened in response to various stimuli. In an ideal world, of course, the soul bird would perform its task infallibly, calling upon us, for instance, to feel empathy when that emotion is called for or happiness when that is most appropriate.

This being an imperfect world, however, the bird often opens the wrong drawer. Or, alternately, it may open the right drawer, but we may respond inappropriately. The trick to leading a successful life rests in developing an ability to recognize, listen to and engage our inner soul bird“ (<http://www.hadassah.org/homenew.htm>).

Das Buch „Der Seelenvogel“ wurde 1993 mit dem Ersten Preis bei einem internationalen Kinderliteraturwettbewerb in der Schweiz ausgezeichnet.

Da das Kinderbuch auch Erwachsene gerne lesen, wurde Michal Snunit von Shimon Peress als Saint-Exupéry Israels bezeichnet.

⁶ Die Seiten des Buches wurden seitens des Verlegers nicht nummeriert. Auf jeder Seite des Buches wurde eine Strophe des Textes und/oder eine Illustration gedruckt.

3 Projekte

Der Begriff "Projekt" wird oft verwendet und hat Konjunktur. Um seiner lateinischen Namensherkunft⁷ gerecht zu werden, sind Projekte auf Fortschrittlichkeit ausgerichtet. Die Bezeichnung Projekt steht sowohl heute als auch in der Vergangenheit in Verbindung mit Entwerfen und Planen von materiellen Objekten und gehört zum Wortschatz der Architektur, der bildenden Kunst und der Technik.

Projekte zeichnen sich durch eine Verlaufstruktur aus, die in einem zeitlichen Rahmen erfolgt; sie werden vorbereitet, durchgeführt und dokumentiert (betrifft vor allem Zeichnungen und Kosten) und haben immer einen Anfang und ein Ende. Sie können einmalig sein oder variabel wiederholt werden. In der Regel finden sie in einer Gruppenarbeit statt.

Gegenwärtig wird der Begriff Projekt auch im Zusammenhang mit geplanten und oder bereits begonnenen Unternehmungen verwendet, die im Bereich des öffentlichen Lebens stattfinden. Sie beabsichtigen ebenfalls Veränderungen zum Besseren und Neueren, auch wenn ihre Endergebnisse oft keine substantielle Gestalt annehmen. Statt dessen erstreben sie Wandlungen des Denkens, des Empfindens und des Handelns. Sie können sich an verschiedene Altersgruppen richten und viele Formen haben (privat, öffentlich, für unbestimmte oder bestimmte Personengruppen, z.B. für Menschen mit besonderen Vorkenntnissen).

In der Namensgebung der Projekte im sozialen Bereich wird die Thematik und Aktualität gesellschaftlicher Probleme deutlich: Projekte gegen Gewalt und Fremdenhaß, Projekte zur Integration von Migranten und Aussiedlern, Projekte zur Beschaffung und Erhaltung von Arbeitsplätzen.

Meiner Beobachtung nach haben solche Projekte die Tendenz, etwas zu schützen und zu bewahren (Arbeitsplätze, kulturelle Güter), etwas zu verhindern (Ausbreitung der Gewalt) oder etwas zu fördern (Integration).

Es gibt aber auch Projekte, die das Ziel haben etwas zu ersetzen, was vorhanden war, etwas wiederzugeben und zu beleben, was zerstört wurde oder abhanden ge-

⁷ Projekt leitet sich von „lat. proiectum, Neutrum zu proiectus „nach vorn geworfen“, Partizip Perfekt von proicere „vorwärts werfen“ ab (WAHRIG, 1988, S. 1016).

kommen ist, etwas zu betonen, dem keine Bedeutung mehr beigemessen wurde, etwas zu ermöglichen, was vorher selbstverständlich war.

Die darunter erwähnten Musikprojekte für Kinder veranschaulichen als Beispiel, um welche Projekte es sich handeln kann und welche Ziele sie verfolgen.

Der „Kölner Jugendpark“⁸ wendet sich mit verschiedenen musikpädagogischen Freizeitangeboten und offenen Musikprojekten an Kinder, Jugendliche und junge Erwachsene. Er gibt ihnen die Möglichkeit, gemeinsam Musik zu machen, ein Instrument zu erlernen und Auftritte zu organisieren, wobei das gemeinsame Musikmachen im Vordergrund steht. Unter Anleitung von qualifizierten Mitarbeitern werden zur Zeit sechs Bandprojekte betreut, die in drei Gruppen eingeteilt werden:

- „Bandprojekte mit Kids“ (ein Projekt für 11-13jährige),
- „Bandprojekte mit jugendlichen Aussiedlern“ (drei Projekte in Zusammenarbeit mit dem Internationalen Bund für Sozialarbeit (IB)),
- „Mädchenbands-Projekte“ (zwei Projekte, „Sirius Rising“ und „Untitled“, in Zusammenarbeit mit Jazzhausschule) (vgl. http://www.koelner-jugendpark.de/html/inhalt/text_musik.html).

Die Integration von jugendlichen Aussiedlern ist auch das Anliegen von „Art Netz“⁹. Neben verschiedenen Freizeit- und Bildungsangeboten sowie Sprachkursen sollen auch Musikprojekte dazu beitragen, der „Verwahrlosung der Kinder oder Drogenmißbrauch“ entgegenzuwirken, um „in Zukunft Folgekosten wie Sozialhilfe, Arbeitslosengeld und Gefängnisaufenthalte zu reduzieren“ (NEUE OSNABRÜCKER ZEITUNG vom 09.03.2000, auch im Internet: http://www.neue-oz.de/_archiv/noz_print/osnabruecker_land/2000/03/integration.html).

Mit alternativen Performances und Musikerziehungsprojekten für Kinder beschäftigt sich Meira Asher, eine israelische Musikerin und Performance-Künstlerin.

⁸ Am 8. April 1957 wurde der Verein „Kölner Jugendpark e.V.“ gegründet, welcher die Trägerschaft für eine gleichnamige Einrichtung für Kinder und Jugendliche übernahm. Seit dem 1. Oktober 2000 gehört der „Kölner Jugendpark“ mit 19 weiteren Kölner Kinder- und Jugendeinrichtungen zur Jugendzentren Köln gGmbH [gemeinnützige GmbH].

⁹ „Art Netz“ ist ein Netzwerk der Artlandgemeinden Quakenbrück, Menslage, Nortrup und Badbergen, welches die einzelnen Projekte zur Integration von Aussiedlern seit 2000 in Kooperation mit Kommunen, Landkreisen, Behörden und Unternehmen koordiniert.

rin, die durch ihre experimentellen und provozierenden Produktionen bekannt geworden ist. Durch die Kürzungen in der Kunsterziehung betroffen, die die rechten Kräfte in der Regierungszeit Netanyahus beschlossen haben, beschäftigte sich Asher 2000/2001 mit dem Musikprojekt „kids in distress“.

In einem Interview gab sie der Wochenzeitung „Jungle World“ das Thema dieses Musikprojektes an: „Es geht dabei um Kindermißbrauch, aber nicht im privaten, sondern im gesellschaftlichen Rahmen. Wir beschäftigen uns etwa mit Kindern, die mit acht Jahren in den Krieg ziehen, die von der Armee benutzt werden, wie die palästinensischen Kinder, die Steine werfen“ (JUNGLE WORLD vom 24.01.2001, S. 4)

Mit durch Krieg und Entbehrungen traumatisierten Kindern, Jugendlichen und Erwachsenen beschäftigen sich Mitarbeiter des Pavarotti-Zentrums in Mostar. Lehrer und Musiker, die selbst noch als Kinder und Heranwachsende Krieg erlebten, machten die Erfahrung, daß Musik sie „davor bewahrte, verrückt zu werden. Heute hilft sie, mit ... traumatischen Erinnerungen fertig zu werden“ (BORGMANN, 1999, in: DIE ZEIT vom 22.04.1999).

„Das Zentrum stellt Musikern gegen geringeres Entgelt professionelle Studios zu Verfügung, bildet Discjockeys aus, organisiert Workshops in Schulen und Flüchtlingslagern“ (ebd.) und wird somit „zum Heimatersatz“ (ebd.).

Der Leiter des Zentrums und Mitgründer der Hilfsorganisation „War Child“ ist der Brite David Wilson. Er ist seit 1994 in Bosnien aktiv und möchte „etwas hinterlassen, auf dem die jungen Leute ihre Zukunft aufbauen können“ (ebd.). Er sieht im Zentrum Hilfe zur Selbsthilfe und in bezug auf Musik sagt er: „Musik ist Nahrung für die Seele“ (ebd.).

Die Eröffnung des Zentrums im Dezember 1997 im Ostteil von Mostar wurde mit dem Erlös aus zwei Benefizkonzerten von Luciano Pavarotti ermöglicht. Die Arbeit mit Musikworkshops begann jedoch während des Krieges. Wilson und seine Mitarbeiter „sammelten mit einem Bus Kinder ein, um in Kellern mit ihnen Musik zu machen – immer dann, wenn der Granatenbeschuß nicht zu stark war“ (ebd.). Heute arbeitet eine britische Musiktherapeutin, Louisa Lang, im Zentrum, die den Kindern hilft, ihren Ängsten und Aggressionen eine Gestalt in Musik zu geben. In diesem Zusammenhang äußert sie sich: „Musik ist eine universelle Sprache, ein Medium für das Kind, sich auszudrücken“ (ebd.).

4 Projekt „Der Seelenvogel“

4.1 Konzeptentwicklung

Die Idee zum Projekt entstand aufgrund von Begegnungen mit Kindern und Jugendlichen aus einem neuen und mir vorher nicht bekannten Wohnviertel*¹⁰.

Während Kinder lebenswichtige Grunderfahrungen (z.B. Umgang mit Feuer und Wasser) üblicherweise in Gegenwart der Eltern sammeln, erfuhren nach meiner Beobachtung mehrere Kinder aus dem Wohnviertel diese Grenzerfahrungen¹¹ ohne elterliche Obhut.

Im auffallenden Verhalten der Kinder und Jugendlichen, im lauten Herumbrüllen und Skaten zu nächtlichen Stunden, in Graffitimalerei und anderen Vandalismustformen sah ich vor allem deren Wunsch und Suche nach Beachtung, Ausdrucks- und Erfahrungsmöglichkeiten.

Zwar gibt es im Wohnviertel Freizeitangebote für Kinder und Jugendliche, aber die Teilnahme an ihnen ist meistens kostenpflichtig und setzt deutsche Sprachkenntnisse voraus¹².

Beindruckend war für mich eine Begegnung mit fremdsprachigen Kleinkindern, die sich nur mittels Gestik und Gesichtsmimik ausdrücken konnten. Ihre nonverbale Mitteilungsart war im Kontext der Szene durchaus erfolgreich. Ein Dialog mit ihnen war hingegen nur bedingt möglich.

Da Nicht-Verstehen-Können und Nicht-Verstanden-Werden zu Frustrationen und folglich zu Aggressionen führen können, sah ich in Musik als „Weltsprache“¹³ und im spielerischen Umgang mit ihr und anderen Kunstformen die Möglichkeit, das Streben der Kinder nach Ausdrucksmöglichkeiten zu unterstützen, eine differenzierte Kommunikation zu fördern.

¹⁰ Weitere Ausführung dazu im Kap. 5.2.1.

¹¹ Es handelte sich um Situationen, in denen unbeaufsichtigte Kinder sich selbst oder andere gefährdet haben, z.B. indem Drei- bis Fünfjährige alleine eine stark befahrene Straße überquerten, sie an einem kalten Wintertag bis zu den Achselhöhlen in einem Teich spielten oder Grundschüler fremde Spielsachen mit Brennsprit abbrannten.

¹² Die örtliche Musikschule bietet im Wohnviertel* den Instrumentalunterricht und AME-Kurse für Kindergartenkinder an. Eine Rhythmiklehrerin arbeitet freiberuflich mit mehreren Kindergartengruppen. Als einziges kostenloses und offenes Musikangebot steht den Kindern ein Kinderchor an einer Kirchengemeinde im Wohnviertel zur Verfügung.

¹³ Die Bezeichnung stammt von dem Schriftsteller Bertold Auerbach (1812-1882): „Musik allein ist die Weltsprache und braucht nicht übersetzt zu werden“ (AUERBACH, zit. in: WOLBE, 1914, S. 196).

Aus diesem Anlaß entschied ich mich, selbst ein Musikangebot in Form eines Projekts zu entwerfen und dessen Durchführung den Kinderbetreuungseinrichtungen im Wohnviertel* anzubieten.

Das Bilderbuch „Der Seelenvogel“ schien mir eine ideale Grundlage zu sein, mit Kindern über Gefühle zu sprechen und ihnen zu helfen, sich auf einer sprachlichen und musischen Metaebene¹⁴ mit Empfindungen auseinanderzusetzen.

In der Phase der Konzeptentwicklung des Projekts, welches sich an jüngere Kinder richten sollte, sammelte ich geeignetes Liedgut, Tonmaterial und Spielideen (siehe Kapitel 4.2 Musik- und Spielideen). Diese sollten neben der Geschichte vom Seelenvogel dazu beitragen, spielerisch verschiedene Erfahrungen der Kinder zu erweitern.

Als ein grober Entwurf für zehn Stunden vorlag, stellte ich ihn drei Kinderbetreuungseinrichtungen im Wohnviertel* vor. Zwei von ihnen zeigten kein Interesse daran. Das Team des Kindergartens „Regenbogen“ dagegen wollte mehr über die geplanten Inhalte wissen und schlug einen Gesprächstermin binnen einer Woche vor.

Im Gespräch lernte ich die Leiterin des Kindergartens und drei Erzieherinnen, Anja (von der Gruppe Rot), Jasmin (von der Gruppe Gelb) und Renate (von Gruppe Blau), kennen.

Es stellte sich heraus, daß das Team das erwähnte Buch kannte und Interesse daran hatte, ein Musikangebot für das Nachmittagsprogramm aufzunehmen. In diesem Zusammenhang erläuterte ich, daß es sich im Projekt weder um Rhythmik oder allgemeine Musikerziehung im Sinne der elementaren Musiklehre handeln würde. Vielmehr sollte es ein polyästhetisches Angebot sein, welches natürliche Neigungen der Kinder (z.B. zum Ausdruck, zur Bewegung, zum Schöpferischen) durch Musik, Kunst und Bewegung unterstützt.

Anja äußerte ihre Zweifel darüber, wie ein solches Projekt mit Kindern durchzuführen sei, die ausschließlich Russisch sprächen. Meine Argumentation, durch Musik sei Kommunikation und Ausdruck ohne Worte möglich, konnte Anjas Be-

¹⁴ In einem anderen Zusammenhang stellte ich fest, daß Kinder offener werden und weniger Abwehr zeigen, wenn man sie nicht direkt nach ihrer aktuellen Befindlichkeit, sondern indirekt nach Befindlichkeit z.B. ihres Seelenvogels oder des Lieblingskuscheltiers, mit dem sie sich identifizieren, befragt.

denken teils ausräumen. Ich versicherte ihr zusätzlich, daß ich mein Schul-Russisch zwar verlernt habe, aber die Sprache immer noch ein bißchen verstehe. Das Wichtigste seien jedoch nicht die Sprachkenntnisse selbst, sondern die Haltung, ob man jemanden verstehen wolle oder nicht.

Nach dem das "kleine" Team [sonst neun Personen] dem Musikprojekt zugestimmt hatte, wurde die Vereinbarung getroffen, daß dieses angesichts der besonderen sozialen Struktur der hier betreuten Kinder (70% der Kinder kämen aus sozialbenachteiligten Familien) unentgeltlich durchzuführen sei.

Darauffolgend wurde die Gruppengröße auf sechs bis maximal zehn Kinder festgelegt und die Auswahl der Kinder dem Team überlassen. Zudem wurden die zeitlichen Rahmenbedingungen und der Beginn des Projekts [bereits für die kommende Woche] bestimmt.

Anschließend zeigte mir Renate die Räumlichkeiten des Kindergartens und wies in einem der vielen Flure auf einen Schrank hin, in dem sich Orffsche Musikinstrumente befanden. Renate wurde später zu meiner Ansprechpartnerin. Sie informierte mich z.B. über die Befindlichkeiten der Kinder am Vormittag, deren Abwesenheitsgründe und besondere Ereignisse in den Gruppen oder im Kindergarten. Somit konnte ich einige Zusammenhänge besser verstehen.

Im Verlauf des Musikprojektes wurde für jede Musikstunde ein Entwurf, eine Art Verlaufsstruktur der Stunde mit Raum für Modalitäten, geplant und Musikhörbeispiele für die Bewegungsspiele ausgesucht. Im Anschluß an jede Sitzung wurde ein ausführliches Protokoll geschrieben.

4.2 Musik- und Spielideen

Nach Carl Orff bilden elementare Musik, Wort, Bewegung und Spiel nicht nur eine Einheit zusammen, sondern sie wecken und entwickeln die „Seelenkräfte“. Sie bilden „Humus der Seele, den Humus, ohne den wir einer seelischen Verstepung entgegengehen“ (ORFF, zit. nach GERG, 1982, S. 9).

In diesem Sinne wurden für das Musikprojekt Spiel- und Bewegungsideen gesucht oder erfunden, Anleitungen zu Musikimprovisationen zusammengestellt und Musik für Entspannungsübungen ausgesucht. Geplant waren

im musischen Bereich:

- Hineinführen in vokale, instrumentale und tänzerische Improvisation (als Solo- und Gruppenimprovisation),
- Hören von Musikhörbeispielen, in denen Gefühle sehr plastisch ausgedrückt werden oder Charakterzüge der Tiere dargestellt werden (z.B. Rachmaninow, Saint-Saëns, Klarinettenmusik von Giora Feidman),
- Einbeziehen von Formen der darstellenden Kunst (z.B. Malen, Maskenbasteln),

im motorisch-sinnlichen Bereich:

- Aktivierung und Differenzierung der Wahrnehmung ,
- Phantasieisen als Entspannungsübungen,
- Massagen,

im psychosozialen Bereich:

- Hervorheben individueller Stärken und Fertigkeiten,
- Einführen regulierender Strukturen (Umgangs-, Spielregeln und Rituale).

4.3 Rahmenbedingungen

4.3.1 Zeitrahmen

Das Projekt umfaßte zehn Sitzungen, auch Musikstunden genannt. Sie fanden vom Winter bis zum Frühjahr einmal wöchentlich im Turnraum des Kindergartens „Regenbogen“ statt. Die vereinbarte Zeit von 14.15 bis 15.00 Uhr wurde nur selten eingehalten. Dies lag daran, daß vor allem die Tagesstättenkinder aus der Gruppe Rot nicht immer pünktlich kamen und/oder die Erzieherinnen den einzigen und für die Stunde benötigten Kassettenrecorder mit CD-Player suchten. Die Dauer der Musikstunde von 45 Minuten wurde jedoch immer gewährleistet.

Die Durchführung einer Musikstunde setzte je 15minütiges Auf- und Abbauen der Instrumente und Sitzmatten voraus (siehe Kapitel 4.3.2 Raum).

4.3.2 Raum

Der Turnraum ist etwa 50 qm groß und hell. Er hat drei Eingänge. Zwei von ihnen (zur Gruppe Gelb und zum Spielgarten) sind mit Glasfenstern ausgestaltet jedoch durch Stoffvorhänge blickdicht. Die dritte Tür führt zu einem Flur und somit zu weiteren Räumlichkeiten des Kindergartens. Der Turnraum grenzt mit einer Wand an das Büro, in dem Teamsitzungen stattfinden.

Zwei Fenster bieten einen Ausblick auf den Spielgarten, in dem bei schönem Wetter die nachmittags betreuten Kinder spielen.

Die Vorbereitung des Turnraumes für die Musikstunde umfaßte jeweils:

- Herausragen einer großen Turnmatte (meistens mit Hilfe eines Erziehers),
- Bereitstellen von fünf bzw. elf Sitzmatten und ihre Gestaltung zu einer Kreislinie (als Sitzunterlagen) oder zu einer sternförmigen Anordnung (als Liegeunterlagen bei Entspannungsübungen),
- Markieren der Sitzordnung durch Papiersternchen und der Mitte des Kreises durch ein buntes Seidentuch (als Zentrum oder Kern),
- Holen der Musikinstrumente aus einem Schrank im anderen Teil des Kindergartens oder Suche nach ihnen in den Gruppenräumen,
- Aufbau der Musikinstrumentenecke, auch "Schatztruhe" genannt
- Vorbereitung des Kassettenrecorders für Aufnahmen und Wiedergaben der Musik.

4.3.3 Musikinstrumente

Die Musikinstrumente, in Anlehnung an das Orffsche Instrumentarium angeschafft, sind in einem Schrank in einem Flur untergebracht und werden von allen drei Gruppen genutzt. Zu den im Turnraum aufgebauten Musikinstrumenten gehörten: eine Leier, Bongos, zwei Zimbel-Paare (Handbecken, Ø 20 cm), zwei Fingerzimbel-Paare, ein Tamburin, ein Regenmacher, zwei Triangel, eine Glocke aus Messing, ein Glockenspiel, je zwei Glockenkränze und Schellenbänder, mehrere Schlagstäbe (Claves), eine Holzblocktrommel, eine glatte Röhrenholztrommel mit Holzgriff, eine gekerbte Röhrenholztrommel (Wooden Agogo) und je etwa 25 klingende Stäbe im Umfang Tenor-Alt (c' - c''') aus Metall (Leichtmetallstäbe) und Holz (PALISONO®-Stäbe) mit Einzelresonatoren, die sich sowohl zu kleinen diatonischen als auch vollchromatischen Metallophonen oder Xylophonen zusammensetzen lassen.

Gelegentlich brachte ich eigene Instrumente mit: eine verchromte Glocke, Kastagnetten und ein Quietschrohr¹⁵.

¹⁵ Ein dünner Stab aus grellem Kunststoff, der nach dem Prinzip der Lotusflöte (Zugflöte) quiet-schende Töne [hier keine Glissandi, sondern nur cis' und a'] und Geräusche erzeugt, indem man ihn wie einen Regenmacher bewegt.

5 Die teilnehmenden Kinder

Die teilnehmenden Kinder kamen aus folgenden Gruppen:

- Gruppe Rot (Tagesstättengruppe): Dominika, Taifun und Alexander;
- Gruppe Blau (Kindergartengruppe): Natalie, Fabien und Raohschna;
- Gruppe Gelb (Kindergartengruppe): Zoran, Lou-Hys, Jan-Philipp und Fani.

Die Tagesstättenkinder verbringen ihren Tagesablauf im Kindergarten überwiegend in der Gruppe Rot. Kinder aus den Gruppen Blau und Gelb gehen mittags nach Hause und können (müssen aber nicht) um 14.00 Uhr wieder kommen, wobei sie ihren nachmittags gemeinsam in der Gruppe Blau betreut werden. Bei schönem Wetter spielen alle Kinder gemeinsam im Spielgarten.

Für die Zusammensetzung der Projektgruppe ist dieses insoweit relevant, als manche Kinder sich vor Beginn des Projektes nur flüchtig kannten.

Im folgenden die Vorstellung der Kinder:

- **Dominika** ist 4 1/2 Jahre alt. Sie wohnt mit ihren Eltern und einer älteren Schwester im Wohngebiet*. Ihre Großeltern und weitere Verwandtschaft leben in einem der ehemaligen GUS-Länder. Sie spricht Russisch und fast akzentfrei Deutsch. Sie ist für ihr Alter recht groß und hat lange Haare, mit denen sie oft spielt. Obwohl sie ein Vierteljahr jünger als Natalie ist, wirkt sie im Vergleich mit ihr etwa ein Jahr älter. Das Kindergartenteam teilt mir anfangs mit, daß sie bereits 5 Jahre alt sei. Als auf meine Nachfrage ihre und Natalies Geburtsdaten verglichen werden, staunen sowohl die Kindergartenleiterin als auch die anwesenden Erzieherinnen, daß Dominika erst 4 1/2 Jahre alt und vor allem jünger als Natalie sei. Eine Erzieherin kommentierte dies mit folgenden Worten: „Die war schon immer voraus. Schon bei ihrer Anmeldung zum Kindergarten hat sie mit drei Jahren andere Kinder bemuttert.“

Hinweis aus dem Team¹⁶: „Dominika ist sehr ruhig und vernünftig.“

- **Taifun** ist ebenfalls 4 1/2 Jahre alt. Seine Eltern gehören zu der zweiten Generation türkischer Gastarbeiter. Taifun kommt aus einer wohlhabenden Familie. Zu-

¹⁶ In den „Hinweisen“ nimmt das Team eine jeweilige Charakterisierung vor. Sie enthalten darüber hinaus einen indirekten „Behandlungsauftrag“

sammen mit seinem älteren Bruder besucht er die Tagesstättengruppe¹⁷. Sein Bruder ist der "Anführer" der Gruppe Rot. Die Dominanz des Bruders erlebt Taifun sowohl im Kindergarten als auch zu Hause.

Hinweis aus dem Team: „Es gibt viel Bewegung zwischen den zwei Brüdern. Taifun sollte etwas für sich erleben, einmal ohne den Bruder.“

- **Alexander** ist 6 Jahre alt und somit der Älteste in der Projektgruppe. Er ist in Kasachstan geboren. Seine Kindergartengruppe besucht er erst seit ein paar Monaten, nachdem seine Familie in das Wohngebiet gezogen ist. Unklar bleibt, ob er Geschwister hat. Zwar spricht er oft von seinem älteren Bruder, dieser ist jedoch in den Akten nicht vermerkt.

Alexander spricht Russisch und Deutsch. Er ist für sein Alter recht groß und wirkt sehr selbstbewußt. Seine Aussprache ist durch den Zahnwechsel zum Teil undeutlich.

In seiner Kindergartengruppe übernimmt er die Rolle des "Stellvertreters" von Taifuns Bruder.

Hinweis aus dem Team: „Alexander ist noch nicht lange im Kindergarten. Durch die Teilnahme an der Projektgruppe sollte er besser integriert werden.“

- **Natalie** ist 4 ³/₄ Jahre alt. Ihre Eltern leben in Trennung. Natalie wohnt bei ihrem Vater, einem Deutschen. Sie wird oft von ihrer Großmutter väterlicherseits betreut. Ihre Mutter, eine Spanierin, lebt in ihrem Heimatland, wo Natalie ihre Ferien verbringt. Sie hat eine ältere Halbschwester.

Natalie ist für ihr Alter sehr klein und zierlich, dafür aber sehr lebhaft.

Hinweis aus dem Team: „Natalie ist sehr agil. Da sie in der in der Gruppe Blau überwiegend mit Fabien („Mutter-Vater“-Rollenspiele) und oft mit Raohschna spielt, haben wir beschlossen, daß sie alle drei an dem Projekt teilnehmen könnten“.

- **Fabien** ist 4 ¹/₄ Jahre alt. Seine Eltern, beide Deutsche, sind sehr jung. Er wird oft von der Oma mütterlicherseits betreut. Im Laufe des Projektes erfährt er, daß er ein Schwesterchen bekommt, worüber er sich sehr freut. Er hat eine sehr blasse

¹⁷ In der Regel werden Geschwisterkinder in zwei verschiedenen Gruppen eingeteilt. Da es im Kindergarten "Regenbogen" nur eine Tagesstättengruppe gibt, besuchen Taifun und sein Bruder ausnahmsweise dieselbe Gruppe.

Gesichtsfarbe und seine kleinen Hautverletzungen am Gesicht heilen sehr langsam oder entwickeln sich zu größeren Entzündungsherden. Sein gesamtes Aussehen, sein Blick und seine Motorik sind sehr eintönig.

Hinweis aus dem Team: „Fabien ist ein Ruhiger. Er spielt gemeinsam mit den Mädchen Barbie-Puppe oder verkleidet sich wie die Mädchen als Prinzessin. Fabien ist sehr schüchtern, auch im Stuhlkreis, und er war es besonders am Anfang, als er mit knapp drei Jahren in den Kindergarten kam.“

- **Raohschna** ist 4 $\frac{3}{4}$ Jahre alt. Ihre Eltern kommen aus dem Iran. Sie spricht Persisch und gut Deutsch. Sie hat einen jüngeren Bruder. Da ihr Vorname anders ausgesprochen als geschrieben wird, ruft man sie im Kindergarten Roxana oder Rao.

Hinweis aus dem Team: „Roxana ist sehr ruhig. Sie hat viele Interessen, aber traut sich vieles nicht, ist ohne Mut.“

- **Zoran** ist 4 $\frac{1}{4}$ Jahre alt. Neben Deutsch beherrscht er die Muttersprachen seiner Eltern: Kroatisch und Polnisch. Er hat zwei ältere Schwestern. Zoran legt großen Wert darauf, daß sein Vorname richtig ausgesprochen wird, nämlich 'Soran'. Durch seinen Igel-Haarschnitt wirken seine Gesichtszüge sehr klar und seine Augen sehr groß.

Hinweis aus dem Team: „Er ist ganz still.“

- **Lou-Hys** ist fast 5 Jahre alt. Seine Eltern stammen aus Vietnam. Der Vater wirkt oder ist wesentlich älter als die Mutter. Beide Eltern sprechen Vietnamesisch und wenig Deutsch. Auch Lou-Hys spricht nur ein wenig Deutsch. Auf Fragen antwortet er meistens: »Ich weiß nicht«. Die Erziehrinnen bemühen sich, seinen Vornamen mit der richtigen Silbenbetonung auszusprechen. Alle Kinder rufen ihn jedoch Luis, was ihn aber anscheinend nicht stört.

Lou-Hys' ein Jahr jüngerer Bruder besucht im selben Kindergarten die Gruppe Blau. Lou-Hys hat sehr hübsche Gesichtszüge und wirkt auf mich wie ein Püppchen oder Mime. Sein Gesichtsausdruck ändert sich selten und ähnelt einer Maske, die andauernd Zufriedenheit ausstrahlt.

Hinweis aus dem Team: „Lou-Hys zieht sich zurück. Er versteht gut deutsch, möchte aber nicht reden.“

- **Jan-Philipp** ist 5 $\frac{1}{4}$ Jahre alt. Seine Eltern kommen aus einem der ehemaligen GUS-Staaten. Im Kindergarten spricht er sehr gut Deutsch. Mit seiner Oma, die ihn oft zum Kindergarten begleitet, da die Eltern in Vollzeit berufstätig sind, spricht er Russisch. Er hat einen mehrere Jahre älteren Bruder.

Jan-Philipp lacht häufig und macht Späßchen. Da er damit oft nicht aufhören kann und “überdreht“ ist, beansprucht er viel Aufmerksamkeit für sich.

Hinweis aus dem Team: „Er ist motorisch auffällig, albern und wirkt manchmal durch seine Äußerungen altklug.“

- **Fani** ist 4 $\frac{1}{2}$ Jahre alt. Ihre Eltern kommen aus Somalia. Sie ist das vorletzte von sieben Kindern, von denen vier denselben Kindergarten besucht haben. Sie hat zwei ältere Schwestern im Teenageralter, drei ältere Brüder, von denen zwei eine Grundschule besuchen, und einen etwa 1 $\frac{1}{2}$ -jährigen Bruder Fanir, den sie Baby nennt. Fani ist, wie auch ihre Geschwister, leicht korpulent. Sie hat krauses Haar, welches im späteren Verlauf des Projektes immer zu kleinen Zöpfchen gebunden wird.

Nach Aussage ihrer Schwester sprechen sie alle zu Hause Deutsch, Somali (Amtssprache in Somalia) und ein bißchen Arabisch. Da Fani ihre Ferien bei Verwandten in Kanada verbringt, kommt sie auch mit Englisch und/oder Französisch in Kontakt.

Hinweis aus dem Team: „Fani ist träge.“

5.1 Die Herkunft der Kinder

Almustafa, der Held des Buches „Der Prophet“ von Khalil Gibran, wird vor dem Besteigen des Schiffes, welches ihn zur Insel seiner Geburt bringen sollte, von Menschen umringt, die wißbegierig seinen Belehrungen horchen wollen. In einer symbolischen Rede „Von den Kindern“ zeichnet er unter anderem das Verhältnis zwischen Kindern und Eltern: „Ihr seid die Bogen, von denen Eure Kinder als lebende Pfeile ausgeschickt werden“ (GIBRAN, 1972 / dt. 1973/1999, S. 17).

In bezug auf diese Aussage handelt dieses Kapitel sowohl von der Herkunft der Kinder als auch der Herkunft ihrer Eltern.¹⁸

Von den zehn Kindern aus dem Musikprojekt wurden neun in Deutschland geboren. Nur Alexander wurde im Ausland, in Kasachstan, geboren. Er ist jedoch, wie auch andere Aussiedler ein Deutscher im Sinne des Artikels 116 des Grundgesetzes.

Hinsichtlich der Sprachkenntnisse der Kinder waren in der Projektgruppe neun Sprachen vertreten (Deutsch, Russisch, Kroatisch, Polnisch, Türkisch, Spanisch, Persisch, Vietnamesisch, Somali). Das bedeutet, daß bis auf Fabien, alle anderen Kinder zwei- und mehrsprachig aufwachsen.

Die Eltern der Kinder – mit Ausnahme von Fabiens Eltern und Natalies Vaters – sind als erste Generation als Aussiedler, Ausländer und Asylsuchende¹⁹ nach Deutschland zugewandert, gehören zur zweiten Generation der Gastarbeiter oder leben noch im Ausland (Natalies Mutter).

Bei der Betrachtung der Herkunftsländer der Eltern und der durch die Kinder geäußerten Familienverhältnisse heben sich zwei Aspekte besonders ab:

- Die Kinder leben überwiegend in Familien, deren enge Verwandtschaft (Großeltern, Geschwister der Eltern und deren Kinder) und weitere Verwandtschaft in anderen Ländern lebt und ein gewolltes Zusammentreffen der Familienmitglieder eingeschränkt oder gar nicht möglich ist.

¹⁸ Auf statistische Daten zum Thema Migranten wird hier verzichtet. Diesbezügliche Informationen enthalten: „Migrationsbericht der Ausländerbeauftragten im Auftrag der Bundesregierung“ (DIE BEAUFTRAGTE... , 2001) und „Info-Dienst Deutsche Aussiedler“ (DER AUSSIEDLER... , 1999)

¹⁹ In Gesprächen mit den Kindern, deren Eltern und dem Kindergarten team konnten nur die Sprachkenntnisse der Kinder festgestellt werden. Daten bezüglich des politischen Status der Eltern sind Annahmen, die auf ungesicherten Informationen des Teams beruhen.

- Die Eltern der Kinder stammen aus Ländern, in denen sie selbst als Kinder oder Heranwachsende je nach Herkunftsland Krieg, Bürgerkrieg, militärische Regierungen, Ausnahmezustände, Regierungsstürze und die damit verbundenen Nöte, Hunger und Entbehrungen erlebt haben.²⁰

Im folgenden wird erläutert, daß außer den individuellen und geschichtlich bedingten Erfahrungen der Herkunftsfamilien der Kinder noch weitere Aspekte zu berücksichtigen sind, die mit dem komplexen Thema der Migration verbunden sind.

León und Rebeca Grinberg, selbst Migranten, bringen den Begriff „Trauma“ in Verbindung mit Migration. Ihnen zufolge ist Trauma nicht nur „ein akutes Phänomen (...), das innerhalb einer kurzen Zeit stattfindet“, sondern bildet sich auch durch „Situationen, die sich auf mehr oder weniger lange Zeitabschnitte erstrecken, wie zum Beispiel physische und psychische Entbehrungen, Trennung von Eltern, Einschließung in Internaten oder Asylern, Krankenhausaufenthalte oder Migration“ (GRINBERG und GRINBERG, 1984 / dt. 1990, S. 9). Die Autoren bezeichnen Migration als eine Krisensituation, die in einen Zustand der Desorganisation versetzt (vgl. ebd. S. 14). Sie verweisen darauf, daß die Migration zahlreiche Veränderungen in der äußeren Wirklichkeit beinhaltet, die einen Widerhall in der inneren Wirklichkeit finden (vgl. ebd. S. 62). Das Ertragen und Verarbeiten der inneren und äußeren Veränderungen durch das Ich setzt „das Vorhandensein einer guten Bindung zu einem ‚guten, fest verankerten inneren Objekt‘“ voraus (ebd. S. 63).

Dieses bestätigt auch Paul Parin im letzten Satz seiner Rede zum Thema „Wieviel Heimat braucht der Mensch und wieviel Fremde verträgt er“: „Wir sagen: Wer ein gutes Selbstwertgefühl hat, der hat Heimat, wem es daran gebricht, der habe Heimat“ (PARIN, 1996, S. 18).

In Beziehungen zu den primären Bezugspersonen entwickeln sich und gestalten die Muttersprache und die Identität, die Sigmund Freud als „Heimlichkeit der

²⁰ Ein Überblick über die ethnische Zusammensetzung der Bevölkerung, die Sprachen und die wichtigsten politischen Ereignisse in den Herkunftsländern der Eltern der Kinder aus dem Musikprojekt ist im Anhang dieser Arbeit (kulturell-politischer Hintergrund der Herkunftsfamilien) tabellarisch festgehalten. Er ist auf der Datenbasis des „Kleinen Lexikons der ethnischen Minderheiten in Deutschland“ (SCHMALZ-JACOBSEN und HANSEN, 1997) zusammengestellt und befindet sich im Anhang dieser Arbeit.

gleichen seelischen Struktur“ bezeichnete (zit. nach Freud, in: ERIKSON, 1968 / dt. ?/ 1980, S. 17).

Die Entwicklung der Identität erreicht nach Erik Erikson, der selbst ein Migrant war, ihren Höhepunkt in der Adoleszenz (die fünfte von acht Lebensphasen). Sie setzt jedoch bereits im Säuglingsalter ein und wird in allen Lebensphasen geformt. Identität definiert Erikson als „ein bewußtes Gefühl der individuellen Einmaligkeit (...), ein bewußtes Streben nach einer Kontinuität des Erlebens und die Solidarität mit den Idealen einer Gruppe“ (ebd. S. 216).

Die Muttersprache und verschiedene Elemente aus der Heimat dienen der Erhaltung des durch Migration bedrohten Identitätsgefühls. „Jüngere Immigrantenkinder scheinen leichter mit dem Problem der Einverleibung der neuen Sprache fertig zu werden, nicht nur wegen ihrer größerer Bereitschaft zu Nachahmung und Identifikation, sondern auch, weil sie in der Schule oder auf der Straße nicht als 'die anderen' gelten wollen“ (GRINBERG und GRINBERG, 1990, S. 125).

Dennoch können auch bei Kindern während des Integrationsprozesses Probleme auftreten. Sie beruhen vor allem, wie Jean Rahind Masumbuku (MASUMBUKU, 1995, S. 42-46) feststellt, auf dem Kulturkonflikt und der Orientierungslosigkeit bei Kindern.

Um eine gelungene Integration bemüht sich die Interkulturelle Pädagogik. Gangbare Wege dieser Pädagogik im Kindergartenalltag zeigt die Diplompädagogin Regine Böhm auf. Ihrer Auffassung nach ist „Interkulturelle Pädagogik kein zusätzlicher pädagogischer Teilbereich“ (BÖHM, 2001, S. 14). Statt dessen sollte sie „als durchgängiges Lernprinzip angesehen werden“ (ebd.).

Dies ist eine Herausforderung für den Kindergarten und die gesamte Gesellschaft, denn eine Haltung der Toleranz zum Fremden setzt „eine gesicherte Identität voraus und lebt vom Wissen um Unterschiede und Andersartigkeit. Sie gründet auf den Normen und Idealen im eigenen Über-Ich und achtet zugleich die Eigenart des Fremden als mögliche Ergänzung und Korrektur der eigenen Identität“ (RUFF, 1993, S. 292)

5.2 Derzeitige Heimat der Kinder

5.2.1 Das Wohnviertel

Alle am Musikprojekt teilnehmenden Kinder wohnten während dessen Verlaufs im gleichen Wohnviertel. Dieses besteht aus einer neuen Siedlung und ein paar älteren Häuser und gehört zu den sogenannten neuen Wohngebieten eines fast hundert Jahre alten Stadtteils. Das bedeutet, daß die Kinder hier nicht hineingeboren wurden, sondern in ihrem ersten Lebensjahr oder später in das Wohnviertel zugezogen sind. Sowohl für sie als auch für ihre Eltern gilt, daß sie zu den Erstbeziehern der Neubauten gehören und sich als Erste an der Traditionsbildung dieser Umgebung beteiligt haben.

Das Wohnviertel* ist in drei Bauabschnitten zwischen Mitte und Ende der 90er Jahre auf dem Gelände militärischer Einrichtungen aus den 30er Jahren des 20. Jahrhunderts entstanden. Diese Einrichtungen, überwiegend Holzbaracken, boten von 1945 an über Jahrzehnte Unterkunft für Flüchtlinge, Asylbewerber und Obdachlose.

Nachdem zuerst alle Baracken bis auf das Kasinogebäude Mitte der 70er Jahre abgerissen wurden, gab ein städtebaulicher Ideenwettbewerb den Start für einen neuen Bebauungsplan, dessen Konzeptgrundlage eine zentrale Grünanlage ist. Um diese herum entstanden über 750 Wohneinheiten (überwiegend Sozialwohnungen in Form von Geschoßbauten (80%), Doppel- und Reihenhäuser) bei einem Eigentumsanteil von 4%, wie eine 1999 durchgeführte empirische Untersuchung in Form einer Umfrage durch das Institut für Wohnungswesen, Immobilienwirtschaft, Stadt- und Regionalentwicklung GmbH an der Ruhr-Universität Bochum (InWIS) ergab. (vgl. BERENDT et al., 2000, S. 36-37).

In diesem Wohnviertel leben überwiegend Familien mit Kindern (52%) und Zweipersonenhaushalte ohne Kinder (26%). Der Strukturvergleich der Wohnviertelbewohner zeigt außerdem, daß 10% der Befragten Alleinerziehende mit einem Kind bis mehreren Kindern sind, 8% einen Singlehaushalt führen und 4% in Wohngemeinschaften wohnen (ebd. S. 42).

Die Statistiken über die wohnberechtigte Bevölkerung der gesamten Stadt und der einzelnen statistischen Bezirke zeigen deutlich, daß der Stadtteil, in dem das o.g. Wohnviertel* liegt, sich durch die höchste Einwohnerzahl, die höchste Geburtenrate, den höchsten Geburtenüberschuß und die höchste Zuzugsrate hervorhebt (vgl. STATISTISCHER JAHRESBERICHT 1999, 2001, S. 60-61).

Der Anteil der dreijährigen bis unter sechsjährigen Kindern im Wohnviertel* liegt bei 3,3% gegenüber dem Durchschnittswert von 2,7% für die gesamte Stadt. Sechsjährige bis unter zehnjährige Kinder stellen 4,1% der Bewohner des Wohnviertels* dar, während der städtische Durchschnitt für diese Altersgruppe bei 3,6% liegt (ebd. S. 56-57).

Laut einer durch das InWIS durchgeführten Umfrage im Wohnviertel* beträgt das Durchschnittsalter der Bewohner 37 Jahre und der Rentneranteil liegt bei 7% (vgl. BERENDT et al., 2000, S. 37).

Aus der Stadtstatistik, die eine Aufteilung der Bevölkerung in 11 Altersgruppen erfaßt, geht hervor, daß im Stadtteil nur 7,8 % der 65jährigen und Älteren gegenüber 14,8% des Stadtdurchschnitts wohnen (vgl. STATISTISCHER JAHRESBERICHT 1999, 2001, S. 56-57).

In der gesamten Stadt sind lediglich 9% der wohnberechtigten Bevölkerung ausländische Mitbürger. Im Stadtteil vertreten sie 12,3 % der Einwohner.²¹ Im Wohnviertel selbst sind 35,1 % der Befragten nicht in Deutschland geboren. (vgl. BERENDT et al., 2000, S. 127). Von ihnen sind 12,4 % in der ehemaligen UdSSR, 9,7 % in Polen, 0,9 % in der Türkei und 12,1 % in anderen Ländern geboren (ebd.). Die Diskrepanz zwischen den Angaben der Stadtstatistik und der InWIS-Befragung ergibt sich meines Erachtens nach daraus, daß im Wohnviertel sehr viele Aussiedler leben. Sie haben die deutsche Staatsangehörigkeit, neben der des Herkunftslandes, und werden deshalb in den städtischen Statistiken nur als Deutsche erfaßt. Aussiedler werden im Allgemeinen nur bei der Statistik der neu zugewanderten Aussiedler, in der Stadt um etwa 500 jährlich, berücksichtigt (vgl. STATISTISCHER JAHRESBERICHT 1999, 2001, S. 78). Ferner gibt es Mitbür-

²¹ Stand: 31.12.1999. Diese Daten wurden im STATISTISCHEN JAHRESBERICHT 1999 nicht veröffentlicht. Die Auskunft darüber gab Herr Dornfeld, ein Beamter vom Amt für Stadt- und Regionalentwicklung der Stadt, der Verfasserin.

ger ausländischer Herkunft, die nach einer Einbürgerung die deutsche Staatsangehörigkeit annehmen.

In der Lokalpresse wird dieses Wohnviertel immer wieder als sozialer Brennpunkt dargestellt und die hohe Anzahl der „EmigrantInnen als Standortnachteil“ (KRÄMER, 2000, in: *taz Münster* vom 16.11.2000) bezeichnet.

Einem Makler zufolge leidet der Stadtteil darunter „daß rund 25 Prozent der Wohnungen in einem bestimmten Bereich^[22] an Spätaussiedler vermietet wurden“. Der hohe Ausländeranteil und die damit verbundene Furcht vor einem vergleichsweise niedrigen Bildungsniveau in den Grundschulen verschrecke die potentielle Kundschaft“ (ebd.).

Die InWIS-Untersuchung von 1999 ergab, daß 73 % der befragten Bewohner ihr Wohnviertel als eine „gute Wohngegend“ beurteilten. Sie beschrieben es als

- kinder- und familienfreundlich (17,6 % - die häufigste Spontannennung),
- grün (10,6 % - dritthäufigste Spontannennung) und
- ruhig (7,6% - fünfhäufigste Spontannennung) (vgl. BERENDT et al., 2000, S. 37 und 40).

Die Einwohner bemängelten jedoch vor allem (in der Reihenfolge der Spontannennungen):

- schlechte Infrastruktur (Freizeit, Einkauf) (10,6 %),
- Gestaltung der Häuser (7,6 %),
- Platzmangel / zu eng (6,3 %),
- hohe Ausländerdichte (5,3 %) und
- schwache soziale Struktur der Bewohner (5,0 %) (vgl. ebd. S. 40).

Die neuesten Ergebnisse einer aktivierenden Befragung von 359 Wohnviertelbewohnern durch Studenten des Lernprojektes „Soziale Probleme am Beispiel eines Stadtteils“^[23] von der Katholischen Fachhochschule Nordrhein-Westfalen (KFHNW), Abt. Münster, vom Jahr 2001 zeigen eine Verschiebung der ersten

²² Hier ist das Wohnviertel* gemeint.

²³ Die aktivierende Befragung fand im Februar 2001 statt. Sie wurde unter Leitung von Prof. Dr. B. Hasenjürgen im WS 2000/2001 und im SoSe 2001 im Rahmen des Lernprojektes Soziale Probleme am Beispiel eines Stadtteils durchgeführt und ausgewertet. Die Schlußfolgerungen wurden während einer Versammlung der Bewohner im März 2001 veröffentlicht.

fünf spontanen Problembenennungen (in der Reihenfolge der Spontanennungen aller Befragten):

- fehlende Angebote für Jugendliche / Provokation durch Jugendliche (36 %) ²⁴,
- Anonymität in der Nachbarschaft (21%),
- fehlende Begegnungs- und Freizeittätten (21%),
- Diebstahl und Beschädigungen (20%),
- problematische Beziehung zwischen MigrantInnen und Einheimischen (18%) (KLUPSCH und MENS, 2001, S. 35). ²⁵

Da das Ziel der aktivierenden Befragung nicht nur Erhebung von Daten war, sondern diese darüber hinaus zur Veränderung der Situation im Gemeinwesen führen sollte, wurden auf einer Versammlung der Bewohner mit Studierenden der KFHNW zwei Arbeitsgruppen der Bewohner gegründet und die gesammelten Ideen der Befragten vorgestellt. Sie alle, unter anderen auch Vorschläge zur attraktiven Gestaltung von Räumen und zu Angeboten für Jugendliche, sollten einen Beitrag zur Verbesserung der Wohn- und Lebensqualität leisten.

²⁴ Sowohl bei der Befragung als auch bei der Bürgerversammlung wurden Jugendliche für nächtlichen Lärm und Randalen, Beschädigungen an Autos und Zerstörungen am Kinderspielplatz verantwortlich gemacht.

²⁵ Vorgestellt auch als Tabelle und in Grafiken bei der Versammlung der Bewohner mit Studenten des Lernprojektes Soziale Probleme am Beispiel eines Stadtteils im März 2001.

5.2.2 Der Kindergarten "Regenbogen"

Der Kindergarten "Regenbogen" ist in einem ehemaligen Offizierkasino auf dem Gelände einer der für die Stadt so charakteristischen Kasernen untergebracht. Es beherbergte nach dem zweiten Weltkrieg zuerst eine Notunterkunft für Flüchtlinge, dann eine Grundschule, später eine Obdachlosenunterkunft und zuletzt einen anderen Kindergarten.

Das frei stehende große Gebäude mit vielen separaten Eingängen ist durch Trennwände in vier Einheiten eingeteilt. Drei davon werden von anderen Trägern genutzt und selbständig verwaltet.

Der Kindergarten ist von drei Seiten umzäunt. Zwei Tore führen über einen großen Spielgarten zu mehreren Eingängen, von denen einer als Haupteingang benutzt wird. Die Räumlichkeiten umfassen drei Gruppenräume mit sanitären Nebenräumen, einen Turnraum, einen Abstellraum für Turngeräte und Bastelmaterial, einen Abstellraum für Spielsachen und eine Werkbank, einen Personalraum, ein Büro, einen Lichthof und viele lange, breite und verwinkelte Flure²⁶.

Der Kindergarten wird von etwa 70 Kindern besucht, die auf zwei Kindergarten- gruppen (je 25 Kinder), auch Regelgruppen genannt, und eine Kindertagesstätten- gruppe (20 Kinder) aufgeteilt sind.

Im Unterschied zu den zwei Regelgruppen Blau und Gelb, die mittags für etwa eineinhalb Stunden geschlossen bleiben, ist die Gruppe Rot eine Tagesstätten- gruppe. Sie betreut Kinder von drei Jahren bis zum Beginn der Schulpflicht und bietet eine Öffnungszeit von mehr als achteinhalb Stunden täglich. Eine Über- Mittag-Betreuung mit Mittagessen und Ausruhen (ruhiges Spielen, Buchvorlesen oder Mittagsschlafchen) ist inbegriffen (vgl. SAUER, 1999, S. 8 und 10).

Nach den Kürzungen des Personalschlüssels gemäß dem Zweiten Gesetz zur Aus- führung des Kinder- und Jugendhilferechtes (GTK) des Landes Nordrhein-West- falen in Fassung vom 16.12.1998 für Kindertageseinrichtungen wird jede Regel- gruppe von einer Ganztags- und einer Halbtagskraft (in der Regel eine Hilfs-, aber

²⁶ Der Flurweg zwischen den Eingängen der Gruppen Rot und Gelb beträgt etwa 70 m und gleicht beim ersten Begehen einem Durchgang durch ein Labyrinth.

keine Fachkraft) betreut. Da der Maßstab für die Bemessung des Personaleinsatzes sich nach der Zahl der nachmittags betreuten Kinder richtet, entspricht dies einem Personalschlüssel von etwa eineinhalb Kräften pro Gruppe (vgl. ZWEITES GESETZ... vom 16.12.1998, § 1 (8)).

Der Kindergarten "Regenbogen" ist mit neun Kräften (Leiterin, Kindergartenerzieherinnen und -erzieher, Kinderpflegerinnen und Berufspraktikantinnen) und zwei Vorpraktikantinnen im Vergleich zu anderen Einrichtungen sehr gut personell ausgestattet.

Es ist kennzeichnend für die Einrichtung, daß sie vorzugsweise von Kindern aus binationalen Familien, ausländischen Familien und Aussiedlerfamilien besucht wird. Nach Einschätzung der Kindergartenleitung sprechen lediglich 50% der Kinder Deutsch als Muttersprache, obwohl der Anteil der Kinder mit deutscher Staatsangehörigkeit wesentlich größer ist. Dies betrifft vor allem Aussiedlerkinder. Verständigungsprobleme mit den Kindern als auch mit deren Eltern werden oft durch Übersetzungen einer aus dem Ausland stammenden Fachkraft oder mit Hilfe anderer Kinder gegebenenfalls auf Englisch (z.B. bei der Anmeldung des Kindes) gelöst.

Der Kindergarten bietet zusätzlich zum regulären Programm verschiedene Projekte (z.B. Drachenbauen, Kochen, Nähen, Wahrnehmungsprojekte u.a.), Ausflüge und eine Arbeitsgruppe für Vorschulkinder an.

In Verbindung mit Musik gab es vor ein paar Jahren seitens einer Musikpädagogin das Angebot Allgemeine Musikerziehung (AME). Die AME-Gruppe wurde später aufgelöst, als die Eltern die Unterrichtskosten nicht mehr tragen konnten. Danach bildete die Leiterin des Kindergartens eine feste Nachmittagsgruppe, mit der sie selbst einmal wöchentlich ein Musikangebot durchführte. Aus organisatorischen Gründen wurde dieses jedoch vor ein paar Monaten eingestellt.²⁷

²⁷ Nach dem §1 (4) des Zweiten Gesetzes zur Ausführung des Kinder- und Jugendhilferechtes (GTK) des Landes Nordrhein-Westfalen über Personalkosten werden „die angemessenen Personalaufwendungen für besonders ausgebildete Fachkräfte für Heilgymnastik, Rhythmik, Musik oder Spracherziehung“ nur für die Tageseinrichtungen vorgesehen, „die der besonderen Betreuung von Kindern aus sozialen Brennpunkten dienen“ (GTK vom 16.12.1998, §1 (4)). Einer Vertreterin des Amtes für Kinder, Jugendliche und Familien der Stadt zufolge gäbe es in der Stadt keine Tageseinrichtungen, sondern nur einzelne Kindergartengruppen, die im Sinne des Gesetzes als Gruppen für Kinder aus sozialen Brennpunkten anerkannt worden sind. Für die o.g. Gruppen wurden bis jetzt keine in Musik ausgebildeten Kräfte angestellt.

6 Bericht

6.1 Erste Stunde

Nach einer Begrüßung durch die Erzieherin Renate werde ich kurz darüber informiert, daß das Team zehn Kinder für das Musikprojekt vorgeschlagen hat. Sie nennt die Vornamen der Kinder und erwähnt, daß ein Mädchen heute nicht kommen kann.

Während der Vorbereitung des Turnraumes für die Musikstunde werde ich auf den Fluren von mehreren Kindern angesprochen und gefragt, was ich mache. Auch ich bin gespannt und frage mich, welches der Kinder am Projekt teilnimmt und woher die Kinder kommen, deren Vornamen für mich so französisch klingen.

Nachdem der Turnraum für die erste Stunde vorbereitet und die vereinbarte Anfangszeit gekommen ist, treten drei Erzieherinnen (Anja, Jasmin und Renate) mit neun Kindern herein. Sie stellen mir die Kinder mit Vornamen vor und weisen mich in ihrem Beisein auf ein paar Besonderheiten hin, z.B.: »Roxana kommt heute nicht«, »Alexander und Dominika sprechen Russisch, verstehen aber auch Deutsch«. Jasmin, die Erzieherin von Lou-Hys, bittet mich ausdrücklich, die Aufgabenstellungen für ihn mehrmals zu wiederholen, da er nicht so gut Deutsch verstehe. Beim Herausgehen drücken sie die Kinder einmal fest und wünschen ihnen und mir viel Spaß.

Die Kinder setzen sich hin, fragen wozu die Sternchen dienen, mit denen sie mittlerweile spielen, und stellen weitere W-Fragen. »Warum sitzen wir hier?« »Was werden wir machen?« »Wann werden wir Musik machen?« »Wann werden wir Masken basteln?«

Die Beantwortung der Fragen nimmt die geplante Einführung in das Projekt vorweg. Die Art der Fragen weist darauf hin, daß die Kinder nicht nur über das Projekt, sondern sogar über dessen Verlauf seitens der Erzieherinnen und Erzieher gut informiert worden sind.

Die Vorstellungsrunde eröffnet Natalie. Sie und die anderen Kinder sagen, wie sie heißen, wie alt sie sind und erwähnen sogar ihre Geschwister. Jan-Philipp lenkt die Aufmerksamkeit stark auf sich. Er zieht an meinem Ärmel und flüstert mir ins

Ohr, wann er Geburtstag hat; dann bittet er mich um Hilfe, weil er die Vornamen der Kinder aus den Gruppen Rot und Blau nicht behalten kann.

Als Fani an der Reihe ist, fragt sie nach meinem Alter. Ich beantworte ihre Frage und teile mit, daß ich Mutter sei und einen Sohn im Kindergartenalter habe. Natalie möchte gleich wissen, ob das Kind größer als sie sei.

Die Beobachtung der Kinder führt zu ersten Eindrücken, Vermutungen und erster Wahrnehmung der Gegenübertragungsphänomene:

Natalie ist für ihr Alter sehr klein, wirkt jedoch groß und sehr kompetent. Sie ist sehr gesprächig, wodurch sie dem Beginn der Stunde eine Richtung gibt. Fani, die erkältet ist, und Dominika sind sehr offen und spontan. Fabien fällt durch seinen blassen und eintönigen Gesichtsausdruck sowie eine gerötete Wunde an der Nase auf. Sein Blick ist sehr flüchtig und ohne Halt. Sein Gesamtbild hinterläßt bei mir den Eindruck der Vernachlässigung. Taifun, der die Nähe von Alexander sucht, hat einen blauen Fleck (ein leichtes Hämatom) an der Wange. Zoran und Lou-Hys haben sehr klare Gesichtszüge und sind sehr aufmerksam und gesammelt. Jan-Philipp ist ein bißchen albern. Alexander hebt sich von den anderen Kindern durch sein Alter [er ist der Älteste] und seine kraftvolle Statur ab. In diesem Zusammenhang vergleiche ich ihn spontan mit einem Bären, der seine Größe und Stärke zeigen kann und keine Konkurrenz befürchten muß.

Anschließend lade ich alle Kinder zu einer **Vornamenimprovisation**²⁸ mit folgender Regel ein:

Im Uhrzeigersinn – die Richtung wird mit der Hand aufgezeigt – kommt nacheinander jedes Kind in die Mitte des Tuchkreises. Es kann stehen, sitzen oder hocken oder auch mal die Augen schließen. Der Vorname des Kindes wird dann von jedem anderen Kind – ebenfalls im Uhrzeigersinn – genannt. Der Vorname kann hoch oder tief, leise oder laut, singend oder flüsternd ausgesprochen werden.

Fabien singt die Vornamen fast. Lou-Hys spricht die Vornamen sehr undeutlich und Alexander sehr abwertend und verspottend aus.

Da manche Kinder der aufgestellten Regel nicht folgen können oder wollen, weil sie sich z.B. vordrängen oder zwei Mal dran kommen wollen, erinnere ich sie an die Reihenfolgeregel. Alexander und Jan-Philipp unterstützen mich dabei, beson-

²⁸ Es handelt sich um die gruppenmusiktherapeutische Übung „Namenrufen“. Sie gehört zur Übungssammlung der Dozentin N. Tada von Twickel aus ihrem Seminar „Musiktherapie und Stimme“ im Zusatzstudiengang Musiktherapie an der WWU Münster.

ders als ich selbst in die Mitte des Kreises komme, in dem sie die Richtung des Uhrzeigersinns zeigen oder andere mahnen.

Nun gebe ich die Anleitung zu einem Bewegungs- und Wahrnehmungsspiel, welches „**Spaziergang der Königinnen und Könige**“ heißt:

Alle stehen auf und bewegen sich zur Musik. Jedes Mädchen ist eine Königin, und jeder Junge ist ein König. Die Königinnen und Könige machen einen Spaziergang, bei dem sie andere Königinnen und Könige treffen. Sie beachten sich, d.h. sie schauen sich an und begrüßen sich ganz höflich. Vielleicht nicken sie mit dem Kopf, verbeugen sich oder lächeln sich an.

Die Kinder und ich bewegen uns zur Musik²⁹ frei im Raum. Alle gehen sehr aufrecht und bewegen sich elegant. Zwischen den Kindern gibt es wenig Interaktion, da sich viele auf sich selbst konzentrieren. Fani bewegt sich wenig. Sie formt immer wieder das Seidentuch zum Kreis, wenn dieses beim Spiel verschoben wird. Dominika tut das Spiel offensichtlich sehr gut. Sie streckt ihren Kopf stolz und schreitet vornehm durch den Raum. Alexander meidet den Augenkontakt mit mir und weicht mir jedesmal beim Begrüßen aus. Dafür möchten Natalie und Jan-Philipp von mir öfter begrüßt werden und kreuzen oft meinen Weg. Sie lenken abwechselnd die Aufmerksamkeit auf sich, wodurch die Möglichkeit der Kontaktaufnahme zu anderen Kindern eingeschränkt wird.

Nach dem Spiel frage ich die wieder im Kreis sitzenden Kinder, wie es ihnen als Königinnen und Könige ergangen sei. »Gut geht's dem König!«, antwortet Natalie strahlend.

Da keine weiteren Antworten kommen, informiere ich die Kinder darüber, daß unter dem gelben Stoff eine Art "Schatztruhe" ist, in der sich viele Musikinstrumente befinden. Zudem weise ich sie auf die Regeln des Musikspielens hin:

Mit den Instrumenten werden wir, gemeinsam oder einzeln, Musik machen. Die Musik wird auf eine Musikkassette aufgenommen. Mit den Instrumenten gehen wir achtsam um, d.h. die Instrumente werden nicht kaputtgemacht und mit ihnen wird keinem wehgetan. Nach dem letzten Spiel werden die Musikinstrumente in die "Schatztruhe" zurückgebracht. Sie sollen gelegt und nicht geworfen werden.

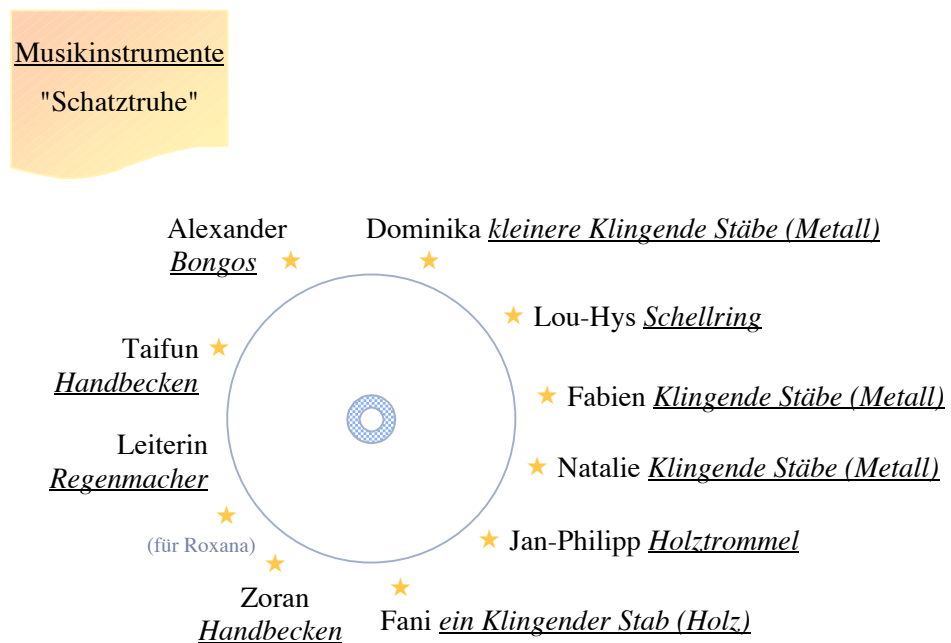
Nachdem geklärt wurde, daß alle die Regeln verstehen, bitte ich die Kinder, die Musikinstrumente aufzudecken, den Klang und die Geräusche der Instrumente

²⁹ Arie „*Lascia ch'io pianga*“ aus Händels Oper „*Rinaldo*“ (1710/11) bearbeitet für eine Harfe (siehe Musikquellenverzeichnis).

auszuprobieren und sich mit den ausgewählten Instrumenten wieder in den Kreis zusetzen.

Die Kinder stürzen sich auf die Instrumente. Sie werden nur kurz ausprobiert. Es geht eher darum, wer welches Instrument in Besitz nimmt. Das Interesse an großen und lauten Instrumenten zeichnet sich ab. Die Wahl der Instrumente erinnert an einen Kampf ausgehungertes Hyänen um das Ablecken von ein paar Knochen. Ein Versuch, den Kindern die Namen der Instrumente zu erklären, scheitert, da die Kinder schon losspielen. Das Aufnahmegerät wird eingeschaltet.

Musikimprovisation „Ohne Thema“ (etwa 5 Minuten)



Die Musik läßt sich als ein wildes und lautes Durcheinander beschreiben. Einige der Kinder mit "leisen" Instrumenten möchten diese bald gegen "laute" Instrumente tauschen. Ein Austausch ist bei der Lautstärke kaum möglich. Jan-Philipp möchte seine Holtztrommel gegen Handbecken (»weil es am lautesten ist«) und Fani ihren klingenden Holzstab gegen Bongos tauschen. Da Alexander, Taifun und Zoran ihre Instrumente nicht tauschen wollen, kommen Fani und Jan-Philipp auf mich zu, damit ich für sie die "Tauschgeschäfte" regele. Da im Hinblick auf Instrumententausch keine Regeln vereinbart wurden, möchte ich die Improvisation nicht unterbrechen. Ich ermuntere jedoch Fani und Jan-Philipp, weiter mit Alexander, Taifun und Zoran zu verhandeln.

Fani gibt schnell auf und fängt an, mit meinen Haaren zu spielen. Als Fani zusätzlich beginnt mich zu streicheln, empfinde ich dies als sehr unangenehm und möchte sie bitten, dies zu unterlassen. Weil ich im gleichen Augenblick das verzerrte Gesicht Dominikas wahrnehme und mich ihr widmen möchte, kläre ich die Angelegenheit mit Fani nur nonverbal. Ich nehme Augenkontakt mit Fani auf und weise ihre Hände von mir ab. Da die Lautstärke kein bißchen nachläßt, und Dominika mit einem Gesichtsausdruck von Schmerz inzwischen ihre Ohren zuhält, entscheide ich mich, die Improvisation doch zu unterbrechen. Es bestehen bei mir jedoch Zweifel, ob sie tatsächlich Schmerz empfindet, oder ob es sich um eine Grimasse handelt.

Für einen kurzen Augenblick stellt sich die Frage, wie die Unterbrechung der Improvisation zu bewerkstelligen ist, wenn die Lautstärke jegliche verbale Kommunikation unterbindet. Da bis auf Dominika kein Augenkontakt mit den anderen Kindern möglich ist, entscheide ich mich für das leiseste Mittel [paradoxe Intervention] und schwenke mit dem Seidentuch ein paar Kreise in der Luft. Daraufhin unterbrechen die Kinder ihr Spielen und ich bitte sie um eine Pause.

Ich lege fest, daß ab jetzt das Tuch nicht nur das Symbol der Mitte des Kreises, sondern auch ein Zeichen für eine Unterbrechung beim Spielen wird, wenn jemandem die Musik zu laut wird. Diese Art der eigenen Einflußnahme auf die Lautstärke steht ab jetzt jedem im Spiel zur Verfügung.

Auf die Frage, wem neben Dominika die Musik zu laut war, antwortet nur Lou-Hys: »Zu leise.« Die Antwort irritiert mich sehr. Erstaunlich ist es jedoch, daß Lou-Hys' Aussage seitens der Kinder weder korrigiert noch belächelt wird. Im Gespräch mit Lou-Hys läßt sich jedoch nicht klären, ob er die Musik tatsächlich als »zu leise« empfunden hat oder seine Formulierung eine Art Wunsch nach leiser Musik ist.

Musikimprovisation „Ohne Thema“

Eine zweite Improvisation mit Musikinstrumenten wird von mir vorgeschlagen. Sie sollte die Möglichkeit bieten, auch leises Spielen auszuprobieren und die Lautstärke allerseits durch Verwendung des Seidentuches zu regulieren:

Im Uhrzeigersinn³⁰ wird jeder der Reihe nach einzeln zuerst leise auf seinem Instrument spielen. Danach spielen wir gemeinsam. Wir können auch laut spielen, aber wenn einer oder einem von uns die Musik zu laut wird, nimmt sie oder er das Tuch in die Hand und schwenkt es in der Luft. Das ist ein Zeichen, daß wir wieder leise spielen oder eine Pause machen sollen.

Die Kinder können der Regel gut folgen und einige von ihnen lassen das Tuch schweben, worauf die Spielenden wie vereinbart reagieren. Da die Stunde sich dem Ende zuneigt, stehe ich beim fünften Schweben des Tuches auf und erkläre die Musikimprovisation als beendet. Die Kinder legen die Instrumente zurück. Ich bringe ihnen noch einen Abschlußreim mit einer unterstützenden Gestikulation bei, der eine Art Abschlußritual [später die Abkürzung „1, 2, 3...“] wird:

Eins, zwei, drei – die Stunde ist vorbei.

Eins, zwei, drei, vier – nächste Woche wieder hier.

Beim Herausgehen zieht Jan-Philipp an meinem Ärmel und sagt: »Warum? Es war zu kurz! Wir sollen länger machen!«

Ein paar Minuten später kommt Zoran in den Raum zurück. Ich sage ihm, daß er einen schönen Vornamen hat und frage, woher er komme. »Aus Deutschland!«, antwortet er und fragt, woher die CD kommt, die neben dem Kassettenrecorder liegt. Ich erkläre ihm, daß die Musik aus Israel sei, und wir alle sie mal hören werden.

Nach dem Ende werde ich seitens des Teams nach dem Geschehen der Stunde und nach Hospitationsmöglichkeiten für die Mütter befragt.

Als ich Jan-Philipps Abschlußbemerkung [»Es war zu kurz! Wir sollen länger machen!«] erwähne, wird diese seitens einer Erzieherin so kommentiert: »Ja, ja. Es war ihm bestimmt langweilig«. Diese Äußerung irritiert mich sehr, ich habe jedoch keine Kraft mehr dies zu klären.

Ich spüre erst jetzt, wie erschöpft ich bin. Meine eigenartige Körperwahrnehmung kann ich nicht zuordnen: Schwindel und vor allem Hungergefühl stellen sich ein. Der Bauch fühlt sich leer an und der ganze Körper fiebrig. Das beschriebene Phänomen, welches nach den Stunden immer wieder auftauchen wird, deute ich als eine Gegenübertragung auf der körperlichen Ebene:

³⁰ Als mir auffällt, daß Lou-Hys beim Wort „Uhrzeigersinn“ meine Handbewegungen nachmacht, trage ich den Text dieser Regel und weitere Spielanleitungen sehr ausdrucksvoll vor, indem ich leise und laut spreche oder die Bewegungen vormache.

Während der ersten instrumentalen Improvisation fragte ich mich, wem diese laute Musik zumutbar sei. Als ich später erfahre, daß das mir zur Verfügung gestellte Aufnahmegerät ein defektes Mikrofon hat, empfinde ich ungewöhnlicherweise die fehlende Dokumentation nicht als Verlust, sondern eher als Entlastung. Dafür spüre ich Scham, als mir mitgeteilt wird, daß das Team während der Stunde eine Sitzung im Büro [gleich neben dem Turnraum] hatte und die sehr lauten Improvisationen wahrnahm. Ich spürte, mit den Kindern in der Musik einen Spielraum geöffnet zu haben, in dem man laut und frei sein darf und dadurch eine imaginäre Grenze zum Laut-Sein-Dürfen und Frei-Sein-Dürfen überschritten zu haben.

6.2 Zweite Stunde

Geplant und vorbereitet ist eine Stunde zum Thema „Tiere“. Die immer wiederkehrenden Gedanken an das Laut-Werden in der ersten Stunde und an die eingeführten Regeln geben mir den Anstoß dazu, den ursprünglichen Plan kurzfristig zu verwerfen. Ein Wunsch, den Kindern mehr Struktur durch Festigen der Regeln zu geben sowie das nachzuholen, was in der Stunde zuvor vergessen oder nicht deutlich genug wurde, drängt sich auf.

Beim Eingang zum Spielgarten treffe ich Natalie in Begleitung ihres Vaters. Sie hat mir zuvor aus etwa 50 m Entfernung Hallo zugerufen und gewinkt. Erst durch nähere Betrachtung fällt mir auf, wie klein und zierlich, im Gegensatz zu meiner Erinnerung von der ersten Stunde, sie ist.

Die Stunde beginnt mit Warten auf Dominika und Fabien. Eine Erzieherin entschuldigt die Abwesenheit von Fabien [er fehlte bereits vormittags], die Verspätung von Dominika [sie zieht sich noch in ihrer Gruppe um, da sie mittags geschlafen hatte] und stellt Raohschna vor.

Während wir auf Dominika warten, kläre ich das Alter und die Aussprache der Vornamen der im Kreis sitzenden Kinder. Jan-Philipp wünscht sich, daß die heutige Stunde länger als die erste dauern soll. Natalie macht darauf aufmerksam, daß ein Sternchen für Fabien fehlt. Da es tatsächlich fehlt, weil Fabien es letzte Woche zerrissen hat, verspreche ich ihr, ein neues Sternchen für Fabien zu machen. Ihre Aufmerksamkeit verstehe ich als Wunsch nach Beständigkeit, da Raohschna letzte Woche abwesend war, aber ein Platz für sie als Sternchen symbolisiert bereit gehalten wurde.

Nach Dominikas Erscheinen wird das erste Wahrnehmungsspiel durchgeführt: **„Sich-Beobachten“**. Die Kinder werden aufgefordert, schweigend sich selbst und die andern zu beobachten, wahrzunehmen, wer da ist, und wie es so jedem gehen mag.

Alexander und Taifun unterbrechen immer wieder das Schweigen durch gemeinsames Lachen. Unklar bleibt, ob dieses Lachen, zum Teil ein spöttisches Auslachen, ein Abtasten der Grenzen war und/oder eine Handlung darstellt, um seitens

der Gruppe als auch meinerseits mehr Beachtung zu bekommen oder auch ein Zeichen der Verunsicherung aufgrund der ungewohnten Stille.

Das Einfühlungsvermögen und die Wahrnehmungsfähigkeit der Kinder sollten im nachfolgenden Bewegungsspiel, hier „**Schattenspiel**“ genannt, zur Harfenmusik³¹ weiter gefördert und vertieft werden (vgl. Übung Nr.111, in: BRÜGGEBORS, 1998, S. 46).

Die Kinder bilden an einer der Wände Paare. Ein Kind bewegt sich auf eine ihm angenehme Weise zu der gegenüberliegenden Wand. Das zweite Kind vollzieht alle Bewegungen als Schatten nach. Beim zweiten Mal sollen die Rollen gewechselt werden.

Da die Zahl der Kinder ungerade ist, bilde ich mit Lou-Hys ein Paar. Um sicher zu gehen, daß er der Regel folgen kann, machen wir, Alexander und ich, ihm einmal einen Durchlauf vor.

Natalie und Raohschna tanzen sanft wie zwei Schneeflöckchen [„Ein Bild für die Götter“]. Jan-Philipp geht hinter Zoran, macht aber wenig nach. Alexander und Taifun rennen und ringen dabei um die „Führer-Rolle“. Auch zwischen Dominika und Fani geht es um Macht. Zuerst weigert sich Fani, den Schatten von Dominika darzustellen. Als sie aber die führende Rolle beim zweiten Lauf übernimmt, spielt sie auf Zeit, indem sie ihre Bewegungen sehr langsam ausführt und nicht nur den Geradeaus-Weg, sondern den ganzen Raum durch viele Schlängellinien in Anspruch nimmt. Lou-Hys wirkt sehr verunsichert. Immer wieder dreht er sich um, als ob er wissen möchte, ob ich seine Körperbewegung richtig mache oder ob der Abstand zwischen uns in Ordnung ist.

Nach dem ersten Durchlauf entsteht eine kurze Pause. Der Machtkampf zwischen Alexander und Taifun ufert aus. In ihrem Höhepunkt wird Taifun als »Arschloch« von Alexander beschimpft, wofür Alexander eine Ohrfeige von Taifun bekommt. Meine Bemerkung, daß das Spiel unter solchen Umständen keinen Spaß mache, unterbricht die Handlungen von Alexander und Taifun.

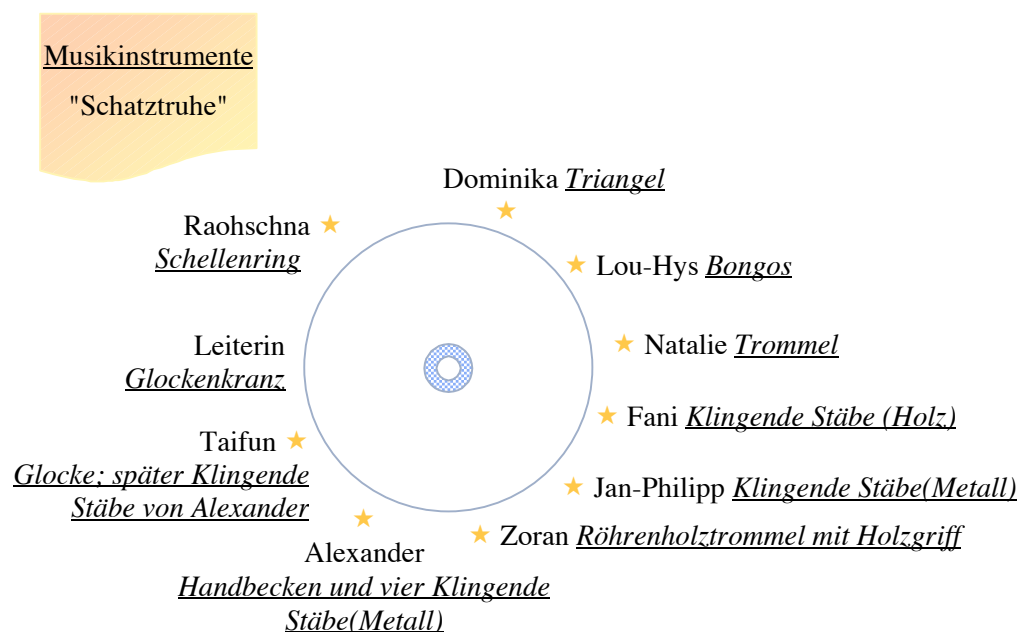
Nach einer Pause wird der zweite Durchlauf mit Rollenwechsel angesagt. Jan-Philipp ruft laut: »Aber die Musik auch dazu!« Die Harfenmusik erklingt noch mal.

³¹ Sherazade: „Ring of Kerry“ von der CD „Sunflower“ (siehe Musikquellenverzeichnis).

① **Musikimprovisation „Das kann ich gut“ (4:15)**

Nun werden die Kinder einzeln – der Reihe nach im Sitzkreis – gefragt, was sie gut können und welches ihr Lieblingsinstrument sei. Anschließend werden sie aufgefordert, auf dem Lieblingsinstrument, so weit es möglich sei, ihre erwähnten Fähigkeiten zu spielen. Die Regel lautet:

Heute sucht sich jedel/r der Reihe nach ein Instrument aus, probiert kurz den Klang in der "Schatztruhe" aus und setzt sich mit dem ausgesuchten Instrument wieder in den Kreis. Erst dann werden wir gemeinsam spielen. Wir dürfen auch laut spielen, aber wenn es einer/m von uns zu laut wird, darf si/er in die Mitte gehen und mit dem Tuch schwenken. Das ist ein Zeichen für Leise-Werden oder für eine kurze Pause. Danach kann weiter gespielt werden.



Die Improvisation zeichnet sich im Vergleich zur ersten Stunde durch mehr Struktur und durch sowohl musikalische als auch verbale Interaktion unter den Kindern aus.

Dominika schwenkt als erste nur sehr kurz mit dem Tuch. Fani dagegen findet es sehr schön, aus Spaß mit dem Tuch immer wieder zu schwenken [auch wenn es nicht laut ist] oder in der Mitte des Kreises einfach zu sitzen. Lou-Hys, Zoran und Raohschna schwenken das Tuch nicht.

Natalie ruft mehrmals »zu laut«, spielt jedoch selbst so intensiv, daß ihr Schlägel dabei kaputt geht. Nach dem Leise-Werden animiert sie alle zum »weiter Spielen«.

Auch Taifuns Messing-Glocke geht beim Spielen kaputt³². Beide bemühen sich später das Tuch zum Kreis zu formen. Alexander spielt zuerst Handbecken und unterstützt das Trommeln von Lou-Hys. Als Alexander danach vier große klingende Stäbe (Metall) wählt, sie quer legt und zu einem Zug formt, gewinnen sie für ihn und für Taifun einen besonderen Reiz, so daß sie gegenüberstehend zusammen spielen [obwohl in der "Schatztruhe" noch viele Stäbe liegen]. Jan-Philipp möchte länger spielen: »Aber heute schon viel länger!«

Zwischen einem der Kinder und mir findet im letzten Viertel der Improvisation³³ ein kurzer vokaler Dialog statt.

Da das Ende der Stunde gekommen ist, schwenke ich als letzte mit dem Tuch und spreche zur Erinnerung den Abschlußreim „1, 2, 3...“. Dieser wird seitens der Kinder sofort mitgesprochen.

³² Der kaputte Schlägel und die kaputte Glocke [das Glockenherz hat sich gelöst] wurden später nicht thematisiert, da sie nicht mit Absicht beschädigt wurden, sondern bereits vorher defekt sein mußten. Die Erzieherin Jasmin gab später an, über beide Defekte zu wissen und versprach, sie beheben zu lassen.

³³ Es handelt sich um eine 5 Sekunden dauernde Sequenz (etwa von 3:08 bis 3:13 der Tonaufnahme): Ein Kind teilt etwas auf die Art eines vokalisierenden Säuglings mit. Es wird leider nicht verstanden, aber seine kommunikativen Absichten werden wahrgenommen. Auf die Frage »Hm?« wiederholt es seine Äußerung, aber immer noch vokalisierend wie ein Säugling. Diese Art des Dialogs entspricht der präverbaler Kommunikation (vgl. SZAGUN, 1996, S. 175-177).

6.3 Dritte Stunde

Die Stunde beginnt mit zehnminütiger Verspätung, da eine Erzieherin den von mir benötigten Kassettenrecorder nicht finden kann.

Dominika kommt als erste und macht mich auf ihren Pullover mit einem Motiv von Tom & Jerry aufmerksam: »Aus Rußland.« Sie erzählt weiter, daß ihre nächste Verwandtschaft noch »in Rußland« lebt, von der ein Opa sie besuchen kommt. Sie möchte ihm zeigen, wie sie Fahrrad fahren kann. Stolz sagt sie, daß sie und ihre Schwester hier geboren sind, aber zu Hause Deutsch und Russisch sprechen. Zu uns gesellt sich Alexander, der »in Rußland« geboren wurde. Nun möchte Dominika erfahren, wo ich geboren bin, sowie detailliert, wie und wo ich Russisch gelernt habe. Als ich in diesem Zusammenhang Kiew als den Studienort meiner Russischlehrerin erwähne, erstrahlt das Gesicht von Alexander.

Nachdem die anderen Kinder gekommen sind, entwickelt sich zwischen Alexander und Jan-Philipp ein Streit um den Platz rechts neben mir. Als Alexander die Richtung des Uhrzeigersinns klärt, setzt sich Jan-Philipp zufrieden links neben mich, um als Erster an der Reihe zu sein.

Die Musikstunde wird mit dem Ritual **“Sich-Beobachten“** und der Erinnerung an die Funktion des Tuches, die heute Dominika erklärt, eröffnet. Dabei fällt das Aussehen von Fabien auf: Blässe, raue Haut und eine Wunde an der Nase. Phantasien tauchen bei mir auf: War Fabien möglicherweise ein Frühchen oder besteht eine Alkoholembryopathie, wird er fehlernährt oder passivem Rauchen ausgesetzt?

Im weiteren Verlauf der Stunde möchte ich den Kindern die Möglichkeit bieten, sich mit den Eigenschaften ihrer Lieblingstiere vielseitig auseinanderzusetzen.

Die zu dieser Thematik einführende Phantasiereise **„Mein Lieblingstier“** wird durch Dominika unterbrochen. Sie möchte, daß ich ihre Haare flechte. Auf meine Äußerung, ihre Haare seien in Ordnung, zieht sie ihr Haargummi ab. Ich binde ihre Haare wieder zum Pferdeschwanz und biete ihr an, nach der Stunde die Haare zu flechten, womit sie zufrieden sein scheint.

Während ich den Text der Phantasiereise vortrage, liegen die Kinder bequem und still auf ihren Matten. Nur Alexander sorgt für eine Geräuschkulisse, indem er immer wieder mit seinen Beinen auf dem Boden schleift.

Danach erzählen die Kinder der Reihe nach, welche Tiere ihre Lieblingstiere sind. Die Aufgabe der darauffolgenden **Bewegungs- und Stimmimprovisation „Tiere“** ist, verschiedene Tiere, die sich begegnen und unterhalten, sowohl körperlich als auch vokal darzustellen.

Während andere Kinder Beziehung miteinander aufnehmen und sogar vokale Dialoge führen, läuft Alexander alleine durch den Raum. Ein Kontakt mit ihm ist nicht möglich. In diesem Zusammenhang erinnere ich mich, daß Bären [meine Assoziation aus der ersten Stunde] Einzelgänger sind.

② **Musikimprovisation „Mein Lieblingstier“** (3:27)

Nach der Einladung zu einer Improvisation zum Thema „Mein Lieblingstier“ stürzen sich die Kinder auf die Instrumente und fangen gleich an zu spielen, so daß diesmal keine Regeln aufgestellt werden können.

Die Improvisation erinnert an die erste Stunde: Sehr laut und turbulent. Das Tuch wird nur von Mädchen geschwenkt. Alexander mißachtet jedoch seine Bedeutung und spielt weiter laut. Der bereits unter den Kindern vorhandene Wunsch nach Tausch [»Abtauschen«] der Instrumente wird durch Natalie geäußert und durch viele Kinder verwirklicht.

Fabien beteiligt sich jedoch weder am Spiel noch am Instrumententausch. Er steckt den von ihm ausgesuchten Schellenkranz bzw. dessen Glocken in den Mund und saugt oder lutscht sie.

Alexander ist einerseits für einen Instrumententausch, aber seine Trommel möchte er behalten. Als er zum späteren Zeitpunkt selber einen Tausch vorschlägt, möchte kein Kind mit ihm die Instrumente wechseln, auch wenn manche Kinder zuerst »doooch, doooch« rufen. Daraufhin wirft Alexander die Trommel und die Schlägel in die Mitte des Kreises. Angesichts dieser Szene breche ich die Improvisation ab, um an die Regel zum Umgang mit den Instrumenten zu erinnern.

Das nächste Angebot der Stunde ist das Lied **„Tanzlied der Tiere“** von Detlev Jöcker. Das Lied ist den Kindern nicht bekannt, deshalb werden zuerst der Text

und die Melodie eingeübt. Im nächsten Schritt werden unter den Kindern die Rollen für die verschiedenen Tiere verteilt und die Instrumente ausgesucht.

Raohschna und Fabien möchten die Maus mit Maracas übernehmen und Jan-Philipp mit Bongos sowie Zoran mit Handbecken die Katze. Natalie entscheidet sich mit Kastagnetten für die Gans. Dominika mit dem Quietschrohr und ich mit Claves spielen das Pferd. Alexander vertritt alleine den Bären an Bongos.

Das gemeinsame Singen und Spielen der Kinder bei der letzten Strophe „Es will ein Kind...“ begleite ich auf der Blockflöte.

Beim Spielen fällt wieder auf, daß Fabien seine Maracas, ähnlich wie früher die Glöckchen des Schellenkranzes, in den Mund nimmt und daran saugt.

Nachdem die Musikinstrumente in die "Schatztruhe" zurückgelegt worden sind, massieren wir uns im Kreis hintereinander sitzend die Rücken. Mit Fingerkuppen und Handflächen werden die Schrittgänge der Lieblingstiere dargestellt.

Mit dem Abschlußspruch „1, 2, 3...“ wird die Stunde beendet.

Während die Kinder in ihre Gruppen zurückkehren, kommt Fani auf mich zu, um mich auf ihren blutenden Finger aufmerksam zu machen. Natalie bemerkt es auch und weiß Rat: »Wir müssen Fani verarzten!« Fani bekommt ein Pflaster³⁴.

Diese Szene kommt mir wie ein Hilferuf nach Aufmerksamkeit vor, welcher auto-aggressive Züge hat. Die Wunde, die mir bei der Massage wegen ihrer rosa Farbe im Kontrast zu Fanis dunkler Hautfarbe auffiel, war bereits verheilt und ohne Kruste.

³⁴ Bei der Versorgung des Kratzers kam es zwischen der Erzieherin Anja und mir zu einem Konflikt. Sie ging auf meine Bitte, Fani zu helfen, nicht ein und forderte mich auf, den Erste-Hilfe-Kasten selber zu suchen. Bei der Reinigung der Wunde mischte sie sich jedoch ein, und im Beisein der beiden Mädchen bezeichnete sie meine Handlung als „falsch“. Anschließend leitete sie mich an, wie man es „richtig“ macht [keine Wundreinigung, nur ein Pflaster darauf]. Es ist eine sehr symbolische Szene: Zwei (Be)Handlungskonzepte, ein tiefgründiger (mit Reinigung) und ein oberflächiger (ohne Reinigung) werden gewertet. Machtgehab und Neid im Hintergrund scheinen wichtiger als das im Vordergrund stehende Kind zu sein. Das Gefühl der Verwirrung breitete sich aus.

6.4 Vierte Stunde

Auf dem Weg zum Kindergarten treffe ich Fani, die heute nicht von Geschwistern begleitet wird. Sie geht den Weg alleine. Ich begrüße sie mit ihrem Vornamen und biete ihr meine Hand an. Sie erzählt, daß sie sauer auf ihre große Schwester sei, und daß ihr Bruder sie heute nicht begleitet, weil er krank sei. Etwa 25 Meter vor dem Kindertor reißt sie sich los und stiftet mich zu einem Wettrennen an. Sie rennt alleine, wartet jedoch am Tor auf mich. Als sie merkt, daß ich sie weiter begleite, fragt sie mich, wer ich sei. Dies erschreckt mich und macht mich zuerst sprachlos. Ich spüre Fanis Wut auch und frage mich: Wo sind die Eltern? Warum muß Fani den Weg von etwa 100 m alleine gehen? Warum kann sie keiner begleiten? Wen interessiert, ob sie überhaupt ankommt? Warum ist Fani so zutraulich? Würde sie mit jeder fremden Person an der Hand gehen? Reicht es aus, sie mit Namen anzusprechen, um Vertrauen bei ihr zu wecken?

Es fällt mir schwer die Situation anders zu bewerten, nämlich Fanis Selbständigkeit im Bewältigen des Weges zum Kindergarten positiv zu sehen.

Beim Auslegen der Matten kommt Fani kurz auf mich zu, um zu fragen, ob ich wüßte, wo Somalia sei. Als ich ihr, »in Afrika«, antworte, strahlt sie und zufrieden verläßt sie den noch nicht vorbereiteten Turnraum.

Auch diese Stunde beginnt mit Verspätung, da die Erzieherinnen den Kassettenrecorder nicht finden können. Ich suche mit und finde ihn im Schlafrum der Gruppe Rot. Ein an mich gerichteter Kommentar der Erzieherin Anja bestätigt meine Vermutungen von letzter Woche bezüglich der Machtproblematik: »Na, jetzt weißt Du, wo die Gruppe Rot und der Recorder ist. Dominika schläft noch.«

Mit Alexander, Taifun und Recorder kehre ich in den Turnraum zurück. Nachdem auch Dominika gekommen ist, begrüßen wir uns zuerst gemeinsam und dann in einer **Vornamenimprovisation** einzeln [heute sind alle Kinder da]:

Jede/r kommt – der Reihe nach, im Uhrzeigersinn – in die Mitte des Tuchkreises. Alle aus dem äußeren Kreis – ebenfalls der Reihe nach und im Uhrzeigersinn – begrüßen die Person in der Mitte.

Fani sorgt jedesmal dafür, daß jedes Kind, welches in der Mitte steht oder hockt, durch das Tuch vollständig umschlungen ist [ein geschlossener Tuchkreis]. Beim Begrüßen erwähnt sie selten die Vornamen, dafür ruft sie oft den Mädchen »Hallo, Prinzessin« und den Jungen »Guten Tag, König« oder ganz frech »Hallo,

Stink-Socke« zu. Als sie Jan-Philipp begrüßen soll, verdreht sie seinen Vornamen: »Hallo, Jani-Philippi«. Ab diesem Moment verdrehen auch andere Kinder die Vornamen und versuchen zu reimen.

Am Anfang der nun folgenden Phantasiereise gibt es viel Unruhe. Alexander und Taifun streiten sich um ein Spielzeug-Handy wie um ein Zepter. Während ich Alexander darum bitte, mir sein Handy zu geben, stellt sich Dominika vor mich hin, um sich von mir ihren Schuh binden zu lassen und verdeckt meinen Blick auf Alexander und Taifun.

In Erinnerung an die erste Improvisation, bei der ich mir nicht sicher war, ob Dominikas Gesichtsausdruck eine Grimasse war oder tatsächlich auf Schmerzen hindeutete, sehe ich jetzt in Dominikas Verhalten eine Art Ablenkung. Sie übernimmt die Verantwortung, die Gruppe vor einer Eskalation, einer unangenehmen Auseinandersetzung zu schützen.

Ich binde Dominikas Schuh schnell zu und schicke sie auf ihren Sitzplatz zurück. Anschließend bitte ich Alexander nochmals, mir das Handy auszuhändigen und tausche mit ihm den Sitzplatz.

Die Phantasiereise zum Thema „mein Lieblingstier“ kann beginnen. Die Kinder legen sich oder setzten sich schon von alleine bequem hin.

Nach dieser Phantasiereise lade ich die Kinder ein, noch auf ihren Plätzen zu bleiben. Ich erinnere an die Regel, daß wir mit Respekt und Rücksicht miteinander und in bezug auf die Instrumente achtsam umgehen sollen. Für den Umgang miteinander führe ich eine weitere Regel ein. Sie ist aus der ersten Strophe des Liedes „Ich bin ich und du bist du“ von Dorothee Kreusch-Jacob und Irmela Brender zu entnehmen (KREUSCH-JACOB, 1993, S. 120; siehe Musikquellenverzeichnis / Kinderlieder):

*„Ich bin ich und du bist du.
Wenn ich rede, hörst du zu.
Wenn du sprichst, dann bin ich still,
weil ich dich verstehen will.“*

③ **Musikimprovisation „Mein Lieblingstier“** (4:09)

Heute schlage ich eine Solo-Improvisation zum Thema „mein Lieblingstier“ mit folgender Vorgabe vor:

Der Reihe nach wird jedes Kind sagen, welches sein Lieblingstier ist. Es geht dann zur "Schatztruhe" und sucht sich die Instrumente aus, die das Tier oder die Tiere am besten darstellen. Dann kommt das Kind auf seinen Platz in den Sitzkreis und spielt alleine der Gruppe vor. Wenn das Kind zu Ende gespielt hat, legt es die Instrumente zurück in die "Schatztruhe". Dann wird das nächste Kind dran sein.

Als erstes sucht sich Fabien zwei Rasseln (Maracas) aus, die ein Pferd und ein Kaninchen vertonen sollen. Er setzt sich hin, aber statt zu spielen, fängt er an mit einem regungslosen Gesichtsausdruck seinen Oberkörper hin und her zu schaukeln (Jaktation) und ist für etwa 5-7 Minuten nicht ansprechbar. Die folgenden Fragen bleiben von ihm, bis auf die letzte Frage, nicht beantwortet; dies und die vielen Pausen erzeugen eine angespannte Atmosphäre:

Leiterin: »Möchtest Du spielen?«

Natalie: »Soll ich für Dich spielen, Fabien?«

Leiterin: »Möchtest Du nicht spielen?«

Leiterin: »Du darfst spielen, muß du aber nicht, wenn Du nicht möchtest.«

Es entsteht eine lange Pause. Fabien schaukelt weiter. Die Gruppe ist still. Keiner spricht. Selbst Alexander hat aufgehört, mit den Beinen auf dem Boden zu schleifen.

Angesichts der Ratlosigkeit, die vermutlich alle fühlen, sucht Natalie jetzt nach einer Lösung:

Natalie: »Vielleicht weiß er nicht, wie das geht?«

Raohschna zeigt schweigend imaginär mit den Händen, wie man rasselt.

Leiterin: »Möchtest Du Fabien alleine spielen oder mit jemandem zusammen?«

Fabien antwortet sofort leise: »Alle« und hört auf, seinen Oberkörper zu schaukeln.

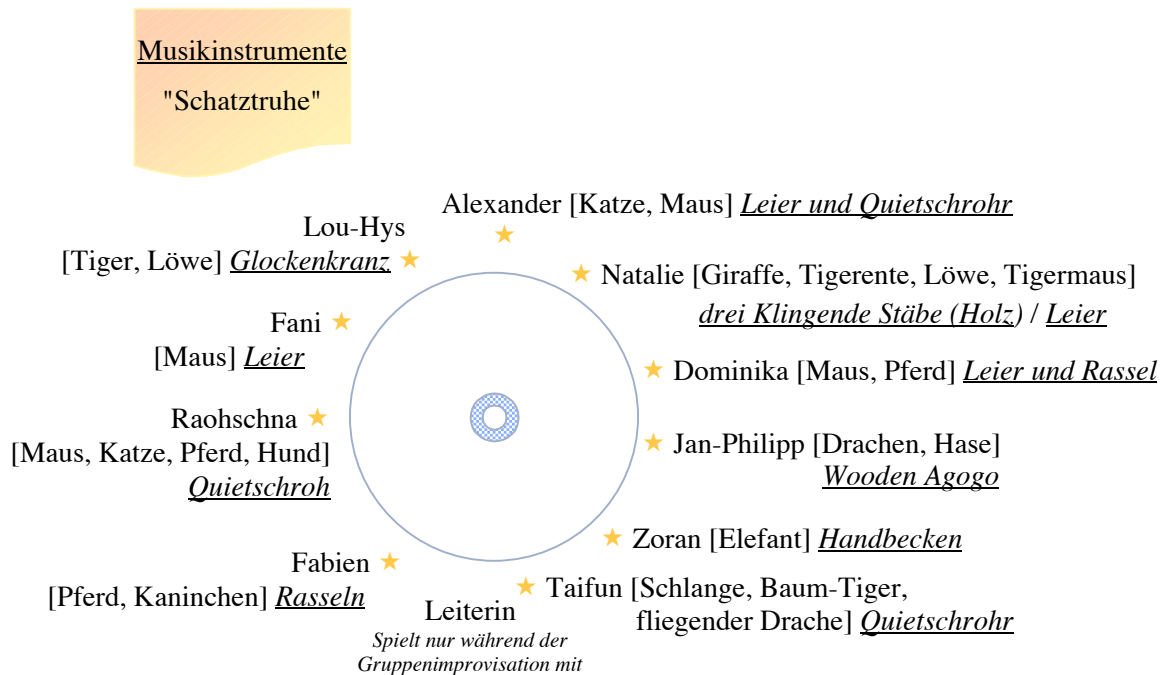
Die Spielregel wird daraufhin geändert:

Alle suchen jetzt Instrumente aus, die zum Pferd und zum Kaninchen passen. Wir machen gemeinsam leise Musik. Danach spielen wir, wie vorher besprochen wurde, einzeln.

Den Vorschlag, leise zu spielen, um Fabien und der Gruppe einen Schutzraum zu bieten, wird durch Taifun sehr ernst genommen. Er stellt sich wie ein Schatzwächter vor die "Schatztruhe" und überprüft, ob die Kinder tatsächlich leise Instrumente wählen. Alexander möchte Bongos spielen. Taifun gestattet ihm das, nachdem Alexander ihn überzeugt, daß er mit den Fingerkuppen auch leise spie-

len kann. Zoran muß leider sein Handbecken auf Intervention von Taifun hin, liegenlassen und sucht sich die Klingenden Stäbe (Metall) aus. Natalie kann mit leisem Spiel auf dem Handbecken wie Alexander überzeugen.

Eine gemeinsame Improvisation, die dann doch laut wird, beginnt. Fabien spielt in gewöhnlicher Körperhaltung mit den Rasseln. Taifun fühlt sich immer noch für die Regulierung der Lautstärke verantwortlich und ruft mehrmals: »Das ist aber zu laut«, aber das Tuch schwenkt er nicht; dies tun nur die Mädchen.



Nachdem alle Instrumente in die "Schatztruhe" zurückgelegt worden sind, wird die Solo-Improvisation fortgesetzt. Sie zeichnet sich durch Einhalten der Regeln aus. Sogar Alexander geht mit den Instrumenten achtsam um, wofür ich ihn sehr lobe. Natalie nimmt sich im Vergleich zu anderen Kindern viel Zeit für ihr Solo. Sie spielt sehr konzentriert und bemüht sich sowohl um eine rhythmische als auch um eine melodische Struktur. Ihr Spiel auf der Leier weckt bei Alexander eine Erinnerung an ein Erlebnis aus seiner Gruppe. Natalies Musik wird zum Hintergrund eines Gesprächs zwischen den Kindern. Dominikas gleichzeitiges Spiel auf der Leier und mit einer Rassel wird durch Alexander vokal imitiert. Auf seinen Versuch, das Spiel durch den Spruch „1, 2, 3...“ zu beenden, steigt keiner ein. Erst als Taifun als letzter an der Reihe ist, wird die Gruppe unruhig. Meinen Vorschlag, der Gruppe den Text „Ich bin ich...“ vorzutragen, lehnt er ab. Auf meine Äußerung, »Taifun, wir warten ab«, wird die Gruppe wieder ruhig. Er nennt seine

Lieblingstiere, spielt aber nicht, da Handwerker durch den Turnraum zur Gruppe Gelb gehen. Erst dann spielt er ein Quietschrohr³⁵.

Die Einleitung zur Pantomime „**Mein Lieblingstier**“, welche an die Vorstellungskraft und gegebenenfalls an eine mögliche Identifizierung mit dem Lieblingstier anknüpft, lautet:

Wir stellen uns an eine Wand, wo wir der Reihe nach die Lieblingstiere aufzählen. Von dort aus bewegt sich jedel/r einzeln auf die andere Wand zu, und zwar so, wie sich das Lieblingstier bewegen würde. Alle anderen beobachten es.

Die Kinder stellen die Tiere im Gehen körperlich und manchmal auch vokal dar. Nur Taifun, der als letzter eine Schlange verkörpert, sucht Bodenkontakt und kriecht durch den Raum. Als Fabien an der Reihe ist, faßt ihn Dominika an der Hand, um sich mit ihm gemeinsam zu bewegen. Die Phantasie kommt auf, als habe sie vor einer Wiederholung der Szene mit Fabien Angst, in der er nicht ansprechbar war. Möglicherweise nimmt sie Fabien an die Hand, um sicher zu sein, daß auch er dieses Spiel in den Griff bekommt und keine Spannung entsteht.

Anschließend massieren wir uns im Kreis sitzend gegenseitig den Rücken zum Thema „**Besuch im Zoo**“. Zur Musik³⁶ passend werden mit Fingerkuppen verschiedene Gangweisen der Tiere imitiert und manchmal durch die Stimme unterstützt, z.B. »Galopp, Galopp« für Pferdchen, »Sssssssss« für eine Schlange, »Trrrrrrrr« für eine Rennmaus usw. .

Abschließend streichen wir uns den Rücken aus [stellvertretend für den Zoo-Wärter, der die Gehwege sauber fegt]. Dabei fragt Taifun, ob ich eine »Tigermusik« dabei habe. Ich verspreche ihm eine »Tigermusik« zu suchen.

Zum Schluß werden die Kinder aufgefordert, sich nochmals anzuschauen. Ich zähle die Namen der Kinder einzeln auf und betone, daß heute alle da waren. Zur Abwechslung wird der Abschlußreim „1, 2, 3...“ heute leise gesagt. Damit die Kinder ebenfalls leise die Nachmittags-Gruppe erreichen, bilden wir eine Schlange, die leise aus dem Turnraum wegschleicht.

³⁵ Die Aufnahme von Taifuns Spiel fehlt (Batterien im Aufnahmegerät waren inzwischen leer).

³⁶ Traditional: „Dance Of The Chabad Chassidim“ und „Tishrei Saba“ aus der CD „Rabbi Chaim´s Dance“ (siehe Musikquellenverzeichnis).

6.5 Fünfte Stunde

Auf dem Weg zum Kindergarten treffe ich Fani in Begleitung ihrer ältesten Schwester und des jüngsten Bruders Fanir, auf den Fani sehr stolz ist.

Jan-Philipp und Fani sind heute die ersten im Turnraum. Jan-Philipp berichtet, daß er nach dem Musikprojekt an der Musikschule angemeldet wird.

Zusammen mit der Leiterin des Kindergartens suche ich erneut den Recorder. Meine Vermutung, daß er wieder in der Gruppe Rot sein könnte, bestätigt sich. Es ist Alexander, der mich darüber informiert, daß Taifun noch schläft und nicht geweckt worden ist. Die Erzieherin spielt mit Dominika Tischtennis und ist nicht ansprechbar. Ich gehe alleine in den Turnraum zurück. Die Kinder kommen später nach.

Beim Aufbau der "Schatztruhe" greift Alexander immer wieder nach Instrumenten und spielt laut einzelne Töne. Als ich ihn frage, ob er mir beim Aufbau helfen könne, stellt sich Dominika in den Mittelpunkt. Zunächst fragt sie mich, warum hier für "leise" das Tuch und nicht eine Glocke wie in ihrer Gruppe verwendet wird. Ohne, daß ich ihr eine Antwort geben kann, bittet sie mich, ihre Haare zu flechten. Auch darauf kann ich nicht eingehen, da Fani mir verschämt mitteilt, daß ihre Hose naß ist. In der Nachmittagsgruppe spreche ich gezielt Fanis Erzieherin an und bitte sie um Hilfe. Sie hilft mir für Fani neue Anzihsachen auszusuchen.

Ich baue die noch nicht fertige "Schatztruhe" auf. Alexander greift immer wieder nach neuen Instrumenten und ignoriert meine Bitten, dies beim Aufbau zu unterlassen. Erst als die Instrumente mit dem gelben Stoff zugedeckt werden, hört er damit auf.

Zu Beginn der Stunde bitte ich Alexander, rechts neben mir Platz zu nehmen. Noch bevor er meiner Bitte widerwillig folgt, stellt sich Dominika in die Mitte, und verdeckt mir wieder den Blick zu Alexander und Taifun und macht auf ihren roten Schal aufmerksam: »Von meiner Mama«. Sie möchte, daß ich ihn für sie auf eine komplizierte Art binde. Ich lehne es ab und bitte sie, den Schal für die Dauer der Stunde auf der Turnbank abzulegen.

Eine Begrüßungs- und eine Wahrnehmungsrunde – unter dem Motto „Sich Beobachten“ – eröffnen offiziell die Musikstunde.

In der darauffolgenden Phantasiereise rege ich die Kinder dazu an, sich eigener Fähigkeiten und Fertigkeiten sowie Sprachkenntnisse bewußt zu werden, die gleich in einer Gesprächsrunde erwähnt werden.

Alexander besteht darauf, als Erster zu beginnen. Ich lehne dies ab und weise auf die festgelegte Reihenfolge links von mir im Uhrzeigersinn hin.

Während Raohschna an der Reihe ist, streiten sich Taifun und Natalie. Dominika stellt sich wiederum in die Mitte, verdeckt den Blick zur Szene, was mich zunehmend aggressiv macht, und bittet mich, ihr die Schuhe zuzubinden. Ich biete ihr an, dies nach dieser abgeschlossenen Runde zu tun, da jetzt Raohschna dran sei und wir ihr die Aufmerksamkeit schenken sollten. Dominika setzt sich demonstrativ mit dem offenen Schuh hin.

Neue Fragen werden in mir laut: Warum lenkt Dominika heute in konfliktbeladenen Situationen ab?

Nach der Phantasiereise teile ich den Kindern mit, daß ich heute die Geschichte vom Seelenvogel vorlesen möchte, und daß ich eine Musikkassette mit Liedern zu verschiedenen Tieren ausgesucht habe, zu der wir uns zum Schluß bewegen könnten. Auf meine Frage, ob wir zuerst Musik machen wollen, schreien alle »Ja«. Ich frage vorweg, ob sie heute einzeln oder zusammen spielen oder vielleicht selbst eine Spielregel vorschlagen mögen.

Musikimprovisation „Ohne Thema“

Die Kinder sind für eine Gruppenimprovisation nach eigener Regel. Raohschna meldet sich zuerst zu Wort. Sie zieht sich jedoch sofort zurück und macht keinen Vorschlag. Eine Spielvorgabe kommt von Natalie:

Natalie: »Wir spielen, bis es langweilig wird. Wenn es langweilig wird, dann soll jeder die Instrumente der Rao abgeben und sich auf seinem Platz ausruhen und dann wieder spielen, zum Schluß hinlegen und ausruhen. Wenn zu laut, dann mit dem Tuch [sie imitiert das Schwenken].«

Leiterin: »Wie merkt man, wann Schluß ist?«

Natalie: »Mit dem Kopf nicken.«

Ich habe Zweifel, ob man der Regel gut folgen kann und möchte sie deutlicher machen, deshalb frage ich, ob man beim Spielen sprechen dürfe. Alle antworten »Nein«. Daraufhin frage ich die Gruppe, ob sie die Regel annimmt. Alle bejahen mit Kopfnicken.

Die Instrumenten-Suche ist sehr turbulent, deshalb erinnere ich an Achtsamkeit im Umgang miteinander und mit den Instrumenten.

Fani hat es geschafft, vor Alexander an die Bongos zu kommen. Der Anfang ist chaotisch. Ich unterbreche das Spiel kurz, weil Taifun noch kein Instrument hat und der Kassettenrecorder [für die Aufnahme] heute nicht funktioniert.

Es wird weiter gespielt, sehr laut, aggressiv und durcheinander. Keiner hält sich an die Regel. Als ich meinen Regenmacher an Raohschna abgebe, schaut sie mich verwirrt an. Nichtspielend beobachte ich das Geschehen. Keiner hält sich weiter an die vereinbarte Regel mit dem Tuch. Natalie schreit vergeblich »zu laut«.

Alexander wirft ein Quietschrohr auf die Leier. Ich schiebe sie ein bißchen abseits.

Er läßt das Quietschrohr weiter fallen. Als ich die Leierseiten vor dem Schlag schützen möchte, fällt das Quietschrohr auf meine Finger. Die Mitteilung an Alexander, daß es mir weh tut, hat keine Auswirkung auf sein Handeln. Als er weiter mit dem Werfen des Quietschrohres auf mich zielt, nehme ich ihm das Instrument, welches schon gebrochen ist, weg.

Während der Gruppe das laute Spielen immer noch nicht "langweilig" wird, kommt Taifun auf mich zu. Er teilt etwas mit, wovon ich nur »Gruppe« verstehe. Ich schwenke mit dem Tuch, aber die Gruppe spielt weiter. Ich stehe auf, erkläre die Improvisation für beendet und bitte darum, die Instrumente in die "Schatztruhe" zurückzulegen. Taifun wirft sie. Alexander dreht die von Fani zurückgelegten Bongos um und sticht mit aller Wut alle Schlägel ein. Das Mißachten der aufgestellten Regel, des Tuchsymbols, das von Alexander gezielte Wehtun und sein Umgang mit Instrumenten haben bei mir Aggressionen ausgelöst.

Nachdem alle wieder im Kreis sitzen, frage ich Taifun, was er vorher mitteilen wollte. Er möchte zurück in seine Gruppe.

Seinen Wunsch, in die Gruppe gehen zu dürfen, sichere ich ihm zu. Er möge jedoch den Grund dafür nennen. Er nennt die Musik und die Lautstärke. Seiner Aussage schließen sich gleich andere Kinder an: »Mir auch, mir auch«.

Meine Feststellung, daß die Spielregel von Natalie und das Tuchzeichen mißachtet wurden, wird durch Dominika unterstützt: »Genau, das ist nicht OK!«.

Im Fortgang äußere ich meinen Ärger darüber, daß nicht nur die Spielregeln, sondern auch die Umgangsregeln mißachtet wurden, daß die Instrumente mit Absicht kaputtgemacht wurden und wenig Achtung und Respekt voreinander vorhanden war.

Dominika bestärkt mich weiter und weist auf Taifun und Alexander hin. Alexander fühlt sich zu Unrecht beschuldigt und rechtfertigt sich.

Ich frage nun die Gruppe, was ihr Wunsch sei. Darauf antwortet nur Dominika [»in die Gruppe gehen«], die jedoch sofort die Unterstützung der gesamten Gruppe bekommt. Dominika begründet ihre Antwort auf meine Warum-Frage durch das schöne Wetter³⁷.

Mein Angebot, das versprochene Tier-Spiel zu machen, wird kollektiv abgelehnt. Abschließend äußere ich mich folgendermaßen: »Mein Wunsch ist es, daß wir uns alle achten, respektieren, aufeinander hören, um uns zu verstehen.«

Ich spreche den Spruch „Ich bin ich...“ und bitte die Kinder, ihn zu wiederholen. Ihm folgt das Abschlußritual „1, 2, 3...“. Damit wird die Stunde vorzeitig beendet.

Draußen, beim Verlassen des Kindergartengeländes, kommen Natalie, Raohschna, Fani, Dominika und Alexander auf mich zu und verabschieden sich noch mal einzeln. Dominika, die wissen möchte, wo ich wohne, begleitet mich bis zum Tor des Spielgartens.

Nach Abschluß des Musikprojektes wurde dieses im Seminar „Supervision und Praktikumsbegleitung“ von der Dozentin Frau Dr. R. Tüpker vorgestellt. Die fünfte Stunde wurde dabei ausführlich besprochen. Die Seminarteilnehmer, die nach Beschreibung dieser Stunde ihre Aggressionen mitteilten, kamen zu dem Ergebnis, daß in der fünften Stunde eine Umkehrung der Realität in eine Inszenierung stattgefunden hat: Kinder wurden zu Erwachsenen, die komplizierte Regeln aufstellten, an die sich selber später nicht mehr hielten (weder an die aktuelle Spiel-

³⁷ Dominikas Begründung ist durchaus nachvollziehbar, da es die letzten Tage nur geregnet hat, und die Kinder ihrem Drang, draußen zu spielen, möglicherweise nicht nachgegangen sind.

regel noch an die früher aufgestellten Regeln zum Umgang untereinander und mit den Instrumenten).

Während ich bei der Musikimprovisation ebenfalls viel Aggression spürte, stellte sich bei mir nach dem Verlassen des Kindergartengeländes das Gefühl des Trauerns ein. In Bezug auf das Vorhaben, den „Seelenvogel“ vorzulesen, hatte ich den Eindruck, daß der Inhalt des Textes, ähnlich wie Natalies viele Fragen in der ersten Stunde, im Handeln der Kinder bereits vorweggenommen wurde: Es wurden viele „Gefühlsschubladen“ aufgemacht.

6.6 Sechste Stunde

Die Stunde beginnt pünktlich, da der oft gesuchte Kassettenrecorder schon vor der Stunde im Turnraum bereit steht. Auch ist der Turnraum heute vorgeheizt.

Beim Aufbau der "Schatztruhe" erzählt Fani vom „Baby“, d.h. von ihrem Bruder Fanir. Sie hat heute eine schöne Frisur. Etwa 40-50 kleine Zöpfchen mit bunten Bändern schmücken ihren Kopf. Auf meine bewundernde Bemerkung hinsichtlich der tollen Frisur antwortet sie stolz: »Meine Mama hat gemacht«.

Heute hole ich Taifun und Alexander [Dominika ist heute krank] in der Gruppe Rot ab. Auf dem Weg zum Turnraum spielt Alexander mit einer Metallkette. Er schiebt sie im Mund zwischen zwei Zahnlücken hin und her. Später nimmt er sie in eine Hand und dreht an der Seite wie ein Tschako. Im Turnraum legt er die Kette auf meine Bitte hin auf die Bank.

Jan-Philipp kommt heute kichernd in den Turnraum. Er verdreht Wörter und lacht viel darüber.

Nach dem alle Kinder da sind, beginnt eine Begrüßungsrunde mit gegenseitigem Beobachten im Kreis. Jan-Philipp ist dabei sehr albern. Fani läßt sich von ihm anstecken. Bei Fabien bemerke ich ein Pflaster an einer Augenbraue. Er sieht sehr blaß aus.

Für den Umgang miteinander erinnere ich die Regel „Ich bin ich...“ . Da noch nicht alle Kinder sie auswendig kennen, wiederholen wir sie dreimal.

In der anschließenden Phantasiereise geht es darum, sich bewußt zu machen, welche Erzählung, welches Buch die Lieblingsgeschichte ist. Nur Raohschna und Lou-Hys geben keine Antwort [möglicherweise haben sie die Aufgabenstellung nicht verstanden]. Andere Kinder erwähnen ihre Lieblingsmärchen oder Kinderfilme, z.B. „Dornröschen“, „Teletubbies“, „König der Löwen“.

④ Musikimprovisation „Meine Lieblingsgeschichte“ (3:18)

In der darauffolgenden Improvisation hat jedes Kind die Möglichkeit, in einer Solo-Improvisation seine Lieblingsgeschichte zu vertonen:

Jede/r von uns – einzeln und der Reihe nach - vertont die Geschichte, die ihr/m am besten gefällt. Danach können wir eine gemeinsame Geschichte spielen. Das jüngste Kind wird dann ein Ende mit dem Schwenken des Tuches setzen.

Zuerst klärt die Gruppe, wer das jüngste Kind ist [Fabien]. Um sicher zu sein, daß alle die Regel verstanden haben, bitte ich Alexander, diese mit eigenen Worten zu wiederholen.

Die Kinder spielen, statt ihre Geschichten zu vertonen, nur einzelne Töne. Beim Spielen läßt sich Natalie viel Zeit. Alexander spielt sehr kraftvoll. Fani sorgt wieder dafür, daß das Tuch zu einem Kreis geformt bleibt.

Nach der Improvisation werden die Instrumente ordentlich in die "Schatztruhe" zurückgelegt.

Danach zeige ich den Kindern das Buch „Der Seelenvogel“ und lese den Text. Nach jeder Strophe zeige ich das passende Bild von dem Seelenvogel. Allmählich wird der Kreis immer kleiner, da sich alle um das Buch versammeln. Als es sehr eng wird und einer dem anderen den Blick verdeckt, bitte ich die Kinder um ein bißchen mehr Abstand. Daraufhin verläßt Lou-Hys den Kreis und setzt sich etwa zwei Meter weiter weg. Ich kläre ihn auf, daß ich nicht so weiten Abstand gemeint habe, und daß er im Kreis bleiben möge. Er setzt sich in den Kreis, der jetzt wieder seine ursprüngliche Größe hat. Das Lesen wird fortgesetzt. Alle hören sehr aufmerksam zu. Sogar Jan-Philipp hat inzwischen aufgehört herumzualbern.

Da es heute im Turnraum wärmer ist als üblich, krepelt Fani ihre Ärmel hoch. Zoran macht es ihr nach und äußert sich dazu: »Ich habe die richtige Haut«. Daraufhin machen auch die übrigen Kinder ihre Oberarme frei und betrachten ihre Haut oder die Haut des nebensitzenden Kindes.

Leiterin: »Wir sind alle richtig. Wir haben verschiedene Hautfarben, aber alle haben zehn Finger und zehn Zehen«.

Alle Kinder beginnen ihre Finger zu zählen.

Jan-Philipp: »Ich habe elf Zehen!«

Einige Kinder: »Zeig mal!«

Jan-Philipp zieht seine Socken aus und zählt laut bis elf seine Zehen. Das weckt die Aufmerksamkeit der ganzen Gruppe. Alle zählen noch mal. Nachdem geklärt wird, daß Jan-Philipp - wie alle - doch nur zehn Zehen hat, wird das Lesen der

Geschichte vom Seelenvogel fortgesetzt, und zwar bis zur Hälfte des Buches. Ich verspreche, die zweite Hälfte nächstes Mal weiter zu lesen.

Geplant war eigentlich ein Gespräch über den Seelenvogel. Bevor ich dieses vorschlagen kann, fragt ein Kind: »Machen wir heute die Tiere?«

Alexander: »Ja. Ich möchte ein Drache sein!«

Auch andere Kinder bestimmen schon, was sie sein möchten. Angesichts des großen Interesses der Kinder an einem Nachahmungsspiel lasse ich mich darauf ein und suche die Musikkassette, die ich für die letzte Stunde vorbereitet hatte. Ich spreche Taifun persönlich an und erkläre, daß ich keine »Tigermusik«, die er sich in der vorletzten Stunde wünschte, dafür aber eine Musikkassette mit Liedern über Schlange, Löwe und andere Tiere gefunden habe.

Zum Lied **„Eine lange Schlingenschlängelschlange“** von Werner Kötteritz³⁸ bilden wir eine Schlange. Taifun verläßt die in einer Gruppe stehenden Kinder und zieht sich an eine Wand zurück. Er möchte nicht mitmachen und schaut der „Schlange“, die sich durch den Raum bewegt, nur zu.

Im Lied **„Ich bin der starke Löwe“**, ebenfalls von Kötteritz³⁹, werden verschiedene Tiere und ihre Eigenschaften vorgestellt. Die Kinder bewegen sich einzeln im Raum. Ihnen wird es überlassen, ob sie sich frei oder dem Liedertext entsprechend bewegen. Auch diesem Spiel schaut Taifun nur zu. Auf meine Ermunterung zum Mitmachen antwortet er mit Drehen des Kopfes für ein »Nein«.

Nachdem alle nach der achten Strophe von Hüpfen und Tanzen erschöpft sind, lade ich alle zur Abschlußrunde ein. Taifun steht auf und setzt sich wieder in den Kreis. Wir schauen uns alle noch schweigend an, bevor wir „1, 2, 3...“ sagen.

Da ich immer noch nicht weiß, wie alt einige Kinder sind und welche Sprachen sie sprechen, bitte ich Alexander, Taifun und Raohschna noch zu bleiben, um sie zu befragen. Während des Gesprächs bleiben jedoch alle Kinder im Kreis sitzen. Mein Eindruck, die übrigen Kinder möchten auch "wichtig" sein, führt dazu, daß

³⁸ Kötteritz, Werner: „Eine lange Schlingenschlängelschlange“ (siehe Musikquellenverzeichnis).

³⁹ Kötteritz, Werner: „Ich bin der starke Löwe“ (siehe Musikquellenverzeichnis).

ich alle Kinder der Reihe nach befrage, auch wenn ich bereits vom Team die entsprechenden Informationen habe. Beim Aufschreiben der Daten kommt Jan-Philipp näher und betrachtet meine Ohringe. Später faßt er einen Ohrring an, um den Schließmechanismus zu erkunden. Da es mir nicht wehtut, erlaube ich ihm das.

Nachdem ich mir alles notiert habe, verabschiede ich mich von jedem Kind persönlich mit „Auf Wiedersehen“ oder „Tschüs“ in seiner jeweiligen (Mutter)Sprache. Bei Lou-Hys und Fani entschuldige ich mich, daß ich diese Abschiedsformen für sie auf Englisch und Französisch sage.

Die Kinder bleiben weiter im Kreis sitzen. Nachdem sie immer noch nicht aufstehen, schlage ich vor, uns noch einmal mit dem Abschlusßspruch „1, 2, 3...“ zu verabschieden. Vorher kläre ich noch, ob wir es leise oder laut tun werden. »LAUT!!«, schreien die Kinder und ebenfalls so laut wird der Spruch geschrien.

6.7 Siebte Stunde

Auf dem Weg zum Kindergarten überholt mich Fani, die stolz auf dem Fahrrad-gepäckträger ihres Bruders sitzt. Den Turnraum betreten wir gemeinsam. Ich äußere meine Bewunderung über ihr Aussehen. Die vielen Zöpfchen stehen ihr sehr gut. Daraufhin streichelt sie diese mit einer Hand und lacht mich an.

Die Erzieherin Renate informiert mich darüber, daß Raohschna heute mit ihrem Vater ins Krankenhaus fährt, wo ihr jüngerer Bruder mit einer Lungenentzündung liegt.

In der Gruppe Rot entschuldigt sich die Erzieherin Anja, daß sie die Kinder noch nicht losgeschickt habe, da sie nicht wisse, wann ich anfrage.

Auf dem Weg mit den Tagesstättenkindern von der Gruppe Rot zum Turnraum zeigt mir Alexander seine Armbanduhr. Sie ist sehr auffällig: Lila und sehr groß. Er erzählt, daß er sie mit seinem älteren Bruder am Wochenende selbständig gekauft habe. Da er sich heute mehr als sonst äußert, fällt es mir erst jetzt auf, daß er sehr unverständlich spricht: Zum einen wegen seiner Zahnlücken, zum anderen wegen seines Ausdrucks im Deutschen [z.B. unvollständiger Satzbau, falsche Konjugation]. Auf meine Nachfragen antwortet meistens dann jedoch Dominika, die über den Kauf der Uhr von Alexander vermutlich bereits auf Russisch unterrichtet wurde und diesen Sachverhalt auf Deutsch besser ausdrücken kann. Auch in dieser Szene wird die vermittelnde Funktion, die Dominika oft übernimmt, sehr deutlich.

Alexander scheint sehr glücklich zu sein, so daß er den weiteren Weg zum Turnraum hüpfend, mit Seitenschritten, Drehungen oder Vorwärts- und Rückwärtslaufen zurücklegt. Taifun läßt sich anstecken und macht vieles nach.

In der Nachmittagsgruppe, zu der mich Dominika begleitet, sind die Kinder aus dem Projekt noch mit Spielen [Zoran baut *LEGOs*] oder Malen beschäftigt und möchten dieses zunächst beenden. In diesem Zusammenhang frage ich die Erzieherinnen, ob ich auch Blätter und Buntstifte bekommen könne. Zwar habe ich zum späteren Zeitpunkt geplant, mit den Projektkindern den Seelenvogel zu malen, möchte dieses aber angesichts ihres momentanen Interesses vorziehen.

Als alle Kinder [Raohschna und Fabien fehlen] im Kreis sitzen, bitte ich Taifun ein bißchen nach rechts zu rücken, damit die Sitzordnung gleichmäßig wird [er sitzt sehr eng neben Alexander, so daß zu Zoran eine große Lücke entsteht]. Er dreht den Kopf für ein »Nein« und wirkt sehr verschlafen und müde. Dies steht im großen Kontrast zu seinen vorherigen Sprüngen mit Alexander.

Die Aufmerksamkeit lenkt jetzt Lou-Hys auf sich. Er steht auf und versteckt sich hinter der großen Turnmatte, die heute nicht hinausgetragen werden konnte, setzt sich dann aber auf meine Bitte wieder in den Kreis.

In der Begrüßungsrunde wird wahrgenommen, daß Raohschna und Fabien fehlen. Natalie informiert die Gruppe sogar über die Abwesenheitsgründe. Dabei fällt mir auf, daß ich vergessen habe, das Seidentuch auszulegen.

Leiterin: »Fehlt noch etwas?«

Jan-Philipp: »Der Schal!« [er macht eine Schwenkbewegung mit der Hand]

Alexander: »Kein Schal!«

Leiterin: »Jan-Philipp meint das Seidentuch, oder?«

Jan-Philipp nickt bestätigend mit dem Kopf. Ich hole das Tuch, lege es in die Mitte und bitte Jan-Philipp, es zum Kreis zu formen.

In diesem Augenblick tritt Lou-Hys in die Mitte des Kreises. Er legt sich das Tuch auf dieselbe Art um, wie Fani es vorher in den Vornamensrunden zu tun pflegte, indem sie die Kinder in der Mitte mit dem Tuch umschlang.

Jan-Philipp äußert seine Unzufriedenheit darüber, daß er das Tuch nicht formen kann. Lou-Hys, der einen Augenkontakt zu mir hält, bleibt weiter in der Mitte sitzen. Sein Gesichtsausdruck ändert sich nicht. Er scheint sehr zufrieden zu sein, während Jan-Philipp immer trauriger wird.

Ich bitte Lou-Hys, sich in zu den anderen Kindern zu setzen. Auch meine unterstützende Gestik, ein Hinweis auf mögliche Sitzplätze, bewirken nichts. Da ich in seinem Gesichtsausdruck keine Rückmeldung sehe, weiß ich nicht, ob er mich versteht. Aufgrund meiner Annahme, daß seine jetzige Handlung vielleicht eine Art nonverbale Mitteilung sein könnte, deute ich die Szene laut:

Leiterin: »Ich glaube, Lou-Hys, Du möchtest jetzt im Mittelpunkt stehen [Lou-Hys lächelt]. Laß bitte den Tuchkreis durch Jan-Philipp formen und setz Dich auf Deinen vorherigen Platz. Gleich können wir ein Spiel machen, so daß jeder, auch Du, in die Mitte kommt.«

Daraufhin setzt sich Lou-Hys auf seinen Platz. Bei mir bleibt die Frage offen, wie es dazu kommt, daß er diesen Satz möglicherweise verstanden hat, zumindest darauf entsprechend reagiert hat.

In einer Phantasieübung, zu der sich die Kinder mittlerweile von alleine bequem hinlegen, geht es darum, präsent bzw. wach zu halten, was die Kinder heute schon alles erlebt haben.

Anschließend bitte ich die Kinder nacheinander in die Mitte des Tuchkreises, wo sie sich zu folgenden Fragen äußern können: »Was habe ich heute Schönes erlebt, was hat mir Spaß gemacht?«

Dominika: »Malen«.

Natalie macht zuerst auf ihren neuen Pullover aufmerksam und erzählt, daß der Vater ihr heute eine Kindergitarre kaufen werde. Sie zeigt wie diese groß wird und fügt noch hinzu, daß sie Tiere, »aber die 'echten', die im Zoo und Delphine« mag.

Jan-Philipp mag in den Zoo gehen und malen.

Lou-Hys, der »Ich wie nicht« antwortet, lächelt nur. Auf die Wiederholung meiner Frage, wiederholt er seine Antwort. Er steht auf und läuft zur Rückwand. Fani macht eine Andeutung, für deren Richtigkeit sie im Augenkontakt zu mir eine Bestätigung sucht: »Er hat Angst. Er möchte wegbleiben«.

Leiterin: »Ich weiß es nicht. Lou-Hys, möchtest Du zu uns kommen?«.

Lou-Hys folgt dem Vorschlag.

Zoran: »Ich habe heute mit Spielzeug gespielt«.

Fanis schönstes Erlebnis ist ihr heutiger Traum, den ich erraten soll. Da ich es nicht wissen kann, erzählt sie, daß sie heute im Traum Fahrrad fuhr. Ansonsten habe sie heute eine Pizza und eine Schlange gegessen. Mit dieser Anmerkung sorgt sie für Aufsehen in der Gruppe. Später gibt sie zu: »Gelogen, gelogen«.

Taifun möchte nicht in den inneren Kreis aus Tuch. Auf die noch mal gestellten Fragen antwortet er ähnlich wie Lou-Hys nur: »Ich weiß nicht«. Er wirkt sehr apathisch. Als er aufsteht, frage ich ihn, wie es ihm gehe, und ob er zurück in seine Gruppe gehen wolle. Er bejaht es mit Kopfnicken.

Leiterin: »Gut, wenn Du möchtest, kannst Du gehen«. Taifun dreht sich um und geht sehr langsam zur Tür. Er hinterläßt den Eindruck, als ob er vor dem Ausbruch einer Erkrankung stehen würde oder als ob es sich um etwas handele, was ich nicht verstehe, nicht nachvollziehen kann.

Dominika und Fani möchten auch in die Gruppen zurückgehen. Ich gehe auf ihren Wunsch jedoch nicht ein, und begründe meine Entscheidung damit, daß es Taifun offensichtlich schlecht gehe und er einen Rückzug brauche.

Fani probiert aus, ob sie die Gruppe auch verlassen darf, wenn sie auf Toilette muß. Sie macht die Tür auf, gibt jedoch zu, daß es nur ein Versuch war: »Ich muß doch nicht Pipi«.

Sie setzt sich wieder hin. Ich bitte sie, die Tür, die sie offen gelassen hat, zuzumachen. Sie rührt sich jedoch nicht. Statt dessen steht Lou-Hys auf und schließt die Tür. Sein Verhalten bestätigt meine heutige Vermutung, daß er mehr Deutsch versteht als ich dachte.

Fani weint: »Bin traurig«.

Leiterin: »Das verstehe ich. Du wolltest doch die Tür schließen, aber Lou-Hys war schneller?«.

Fani, die ihre Tränen am Gesicht verstreicht, nickt bestätigend mit dem Kopf.

Alexander kommt als letzter in den Tuchkreis. Die Gruppe ist momentan sehr unruhig. Ich frage ihn, ob er den Spruch „Ich bin ich...“ sagen möchte. »Nein«, antwortet er. Dafür beginnt Fani den Spruch zu rezitieren und die gesamte Gruppe schließt sich ihr an. Es ist wieder ruhig und Alexander erzählt: »Ich mag mit Autos spielen und fahren, und Autos malen. Heute bin ich Fahrrad gefahren, und die Uhr [er zeigt sie] habe mit meinem Bruder gekauft«.

Für den weiteren Verlauf der Musikstunde schlage ich vor, aus dem Buch „Der Seelenvogel“ weiterzulesen und später zur Musik zu malen. Die Kinder rufen begeistert: »Ja, malen!«.

Da Dominika in der letzten Stunde nicht da war, lese ich die ersten fünf Strophen aus dem Buch vor. Den weiteren Inhalt erzählen die Kinder, als ich sie frage, ob sie noch wissen, was der Seelenvogel so macht und fühlt. Zoran kann sich sehr gut an den Text von der letzten Woche erinnern. Ich frage Alexander, ob er ein paar Gefühle aufzählen mag.

Alexander: »Kenne keine«.

Leiterin: »Was ist mit Freude?«

Alexander: »Hm,...«

Leiterin: »Was ist mit Wut?«

Alexander: »Was ist Wut?«

Leiterin: »Wer weiß, was Wut ist?«

Da keiner antwortet, mache ich eine Wut-Grimasse.

Nachdem das Buch zu Ende gelesen wurde, lege ich Blätter und Buntstifte aus. Die Kinder sind aufgefordert, ihren Seelenvogel zu zeichnen, so wie er sich jetzt fühlt. Während andere Kinder frei zur Musik zeichnen, bemühen sich Alexander und Dominika den Seelenvogel aus dem Buch abzuzeichnen.

Jan-Philipp äußert laut seine ernsthaften Überlegungen über die Befindlichkeiten anderer Seelenvögel: »Der Seelenvogel von Onkel Ivan muß sehr traurig sein, weil Onkel wunde Beine hat. Auch die Seelenvögel von den Leuten im Krankenhaus sind sehr traurig«.

Lou-Hys und Zoran sind schnell fertig. Lou-Hys bleibt einfach sitzen. Zoran rollt eine Ecke der Sitzmatte zu einer Rolle, legt sie an wie ein Gewehr und imitiert Schießgeräusche: »Tratatata, tratatata, peng, peng, peng.«

⑤ Musikimprovisation „Seelenvogel“ (2:39)

Anschließend frage ich die Kinder, ob sie zu der Geschichte vom Seelenvogel Musik machen wollen. Die Musik ist laut und heftig. Ungern, nachdem mir Dominika mitteilt, daß sie Bauchschmerzen von der Musik habe, breche ich sie ab.

Leiterin an die Gruppe: »Die Dominika sagte gerade, daß sie Bauchschmerzen von der Musik bekommen hat. Wie gehen wir damit um?«.

Fani: »Entschuldigung sagen«.

Die Kinder sprechen Fani nach und entschuldigen sich persönlich bei Dominika.

Für die noch verbleibende Zeit mache ich den Vorschlag, daß ich ihnen ein Lied über Gefühle vorsinge, zu dem man die Gefühle mit Gestik ausdrücken kann. Natalie ist besonders begeistert.

Als ich die Strophe über Albern-Sein singe, scheint Jan-Philipp sein Verhalten da wiederzuerkennen. Deshalb bittet er mich die Strophe noch mal zu wiederholen: »Noch mal mit den Grimassen«.

Wir verabschieden uns mit dem Spruch „1, 2, 3...“.

6.8 Achte Stunde

Diese Stunde findet nach einer zweiwöchigen Pause⁴⁰ statt. Da für das aktuelle Treffen das Maskenbasteln geplant ist, stellen die Gruppe Gelb ihre Räumlichkeiten und der Kindergarten das Bastelmaterial zur Verfügung.

Zu Beginn werden Bristolkarton, buntes Transparentpapier und Krepppapier auf einem großen, aber kindgerechten Tisch ausgelegt, für jedes Kind ein Prickelstift und eine Prickelunterlage vorbereitet.

Beim Warten auf Dominika und Alexander entwickelt sich ein Spiel mit Vornamen, in dem die Kinder sich aufgrund einiger Beschreibungen des Äußeren wiederfinden sollen [»Wie heißt das Kind mit schwarzem glänzendem Haar? Wer hat einen buntgestreiften Pullover? Wie heißt das Kind mit den wunderschönen bunten Zöpfchen? Wer hat jetzt gerade am lautesten gelacht?« usw.]

Die Kinder haben viel Spaß dabei. Jan-Philipp lebt seine Albernheit aus und lacht viel. Fani eifert ihm nach und bezeichnet mich als »Schweinchen«.

Leiterin: »Wer ist Schweinchen?«

Fani lachend: »Du!«

Natalie: »Nein, das ist Isabell!«

Jan-Philipp: »Nein, das ist Nashorn«

Natalie: »Du bist Nashorn!«

Das Spiel wird unterbrochen, als Dominika und Alexander ankommen. Wir begrüßen uns gegenseitig, machen aber keine „Beobachtungsrunde“ mehr, da dies in dem spontanen Spiel zuvor stattgefunden hat.

Nach einer kurzen Erinnerung an die Gestalt des Seelenvogels, den jeder heute als Maske gestalten kann, fällt mir auf, daß Fabien wegen zweimaliger Abwesenheit das Buch gar nicht kennt. Mit eigenen Worten und mit Hilfe der Bilder erzähle ich ihm die Geschichte vom Seelenvogel.

Bei der Strophe über die Traurigkeit stellt Dominika eine Frage an mich: »Wo warst Du letzte Woche?«

Leiterin: »Ich war krank.«

Dominika: »Warst Du traurig?«

⁴⁰ Das Musikprojekt ist in den letzten zwei Wochen [wegen eines Feiertages und meiner Erkrankung] ausgefallen.

Leiterin: »Ja. Ich war traurig und mein Seelenvogel auch.«

Natalie zu Leiterin: »Hast Du echt einen Seelenvogel, ja aber so echt?«

Leiterin: »Ja. Jeder von uns hat einen Seelenvogel.«

Im folgenden wird gemeinsam die Geschichte zu Ende erzählt. Nach einer sehr kurzen Entspannungsübung, bei der die Kinder am Tisch sitzend mit geschlossenen Augen auf ihren Seelenvogel horchen sollten, werden sie aufgefordert, dem Seelenvogel eine Gestalt in Form einer Maske zu geben.

Mit Hilfe von zwei Maskenvorlagen gestalten die Kinder ihre Masken.

Jan-Philipp, der sehr albern ist, kommt schlecht allein zu recht und bittet Dominika oder mich um Hilfe. Auch für Fani scheint die Aufgabe, besonders der Umgang mit Klebstoff, schwierig zu sein. Nichtsdestotrotz unterhalten sich Fani und Jan-Philipp über Geschlechterklischees, ob Männer größer sind, besser denken und klüger sind.

Bei Dominika stellt sich zum Schluß eine Ambivalenz ein. Einerseits vermittelt sie den Eindruck, ohne meine Hilfe nicht vorwärts kommen zu können und andererseits hilft sie jedem anderen, ein ähnliches Problem [z.B. Ausschneiden der Löcher für die Augen] zu lösen. Alexander, der sehr kreativ mit Material umgeht, ist als Erster fertig und hilft gerne beim Fegen des Bodens. Fabien möchte mithalten, scheitert jedoch beim Kleben, als er seine Papierfedern zu sehr durchnäßt, und sie unbrauchbar werden. Natalie arbeitet sehr mühsam aber selbständig. Lou-Hys lobe ich für seine manuellen Fertigkeiten im Umgang mit der Schere, die nicht denen eines Kindes, sondern eines Erwachsenen gleichen.

Nachdem alle Masken fertig und Tisch und Boden sauber sind, sprechen wir am Tisch noch über den Seelenvogel. Auf die an jedes Kind neu gestellte Frage, »wie geht es Deinem Seelenvogel«, antworten die Kinder, wie folgt:

Fani: »Gut«.

Natalie: »Auch gut. Er hat eine Freundin gefunden«.

Fabien: »Mein Seelenvogel hat auch eine Freundin gefunden. Sie heißt Schwester⁴¹«.

Dominika: »Gut«.

Alexander [sehr ernsthaft]: »Nicht gut. Jemand tut meinem Seelenvogel weh«.

⁴¹ Zu diesem Zeitpunkt ist seine Mutter schwanger. Fabien bekommt sechs Monate später tatsächlich eine Schwester.

Jan-Philipp: »Auch nicht gut. Er macht oft die Schublade Wut auf«.

Lou-Hys' Antwort, »Uplade«, bringt alle zum Lachen. Durch mehrere Nachfragen, kann geklärt werden, daß er 'Schublade' meinte und daß es seinem Seelenvogel gut geht.

Nachdem der Text von dem Lied „Wenn ich glücklich bin...“ eingeübt wird, singen wir gemeinsam das Lied und haben viel Spaß dabei.

Nach dem Spruch „1, 2, 3...“ gehen die Kinder in ihre Gruppen.

6.9 Neunte Stunde

Beim Vorbereiten des Turnraumes kommt Fani auf mich zu, begrüßt mich ganz nett und macht wieder auf ihre Zöpfchen aufmerksam, indem sie diese streichelt und betont, daß ihre Mama sie gemacht habe. Nachdem ich ihr diesbezüglich ein Kompliment ausspreche, verläßt sie zufrieden den Raum, um sich im Flur ihrer Gruppe umzuziehen. Meine Gedanken, daß Fani durch die Lenkung der Aufmerksamkeit auf die Haare ihr autoaggressives Verhalten (Aufkratzen einer bereits verheilten Wunde, Einnässen) nicht mehr zeigt, wird durch das Schimpfen eines Erziehers im Flur unterbrochen. Fani hat ihn als 'Vogel' bezeichnet.

Taifun kommt heute mit einem Stofftier bzw. -püppchen, mit welchem er schmust. Auf meine Bitte, dieses für die Dauer der Stunde auf die Turnbank abzulegen, klemmt er das Püppchen noch fester an sich. Ich belasse es dabei, auch wenn mir bewußt ist, daß ich gegenüber Alexander [Handy, Metallkette] und Dominika [Schal] inkonsequent bin. Die Art, wie Taifun mit dem Püppchen umgeht, hinterläßt bei mir den Eindruck, daß es sich um (s)ein Übergangsobjekt handelt. Außerdem wirkt Taifun heute wieder sehr müde und verschlafen.

Die Kinder kommen nach und nach. Alexander setzt sich rechts neben mich, auch wenn er mittlerweile weiß, daß er bei Befragungen in der Runde der Letzte sein wird.

Der Begrüßungsrunde folgt eine Phantasiereise, die heute auf die beruflichen Wünsche der Kinder zielt. Ihre Durchführung gestaltet sich sehr schwierig, da die Kinder sich sofort mitteilen möchten. Nach der vorbereitenden Entspannung antworten die Kinder der Reihe nach, was sie machen wollen, wenn sie erwachsen sind.

Zoran möchte »Autofahrer« sein.

Natalie: »Also,... ich möchte ein König sein«⁴².

⁴² Ähnlich wie in der ersten Stunde wählt Natalie die männliche Form, d.h. "König" statt "Königin". Es mag daran liegen, daß ihre "erste" Bezugsperson der alleinerziehende Vater und nicht die Mutter ist.

Taifun, der nach der Entspannung immer noch auf seiner Matte liegt, hebt seinen Kopf und nimmt einen Augenkontakt zu mir auf, beantwortet jedoch die Fragen nicht. Ich versichere ihm, daß es auch in Ordnung sei, wenn er uns seine Antwort nicht verrät.

Jan-Philipp setzt die Befragungsrunde fort. Er möchte »ein Soldat« sein. Fani äußert zuerst den Wunsch: »Natalie sein«. Dann überlegt sie sich anders: »Nä, ich möchte Kaka sein, hm... nein ein Schulkind sein. Nein, Teppich [sie lacht jetzt]. Nein, ein Lumand-Dino«.

Taifun, der bis jetzt regungslos da lag, wacht wie aus einer Lethargie auf und korrigiert die Aussprache des Namens von dem Dino, legt sich wieder hin und fällt erneut in Apathie. Lou-Hys hat eine klare Vorstellung, was er sein möchte, und spricht sie sehr deutlich aus: »Ein Zauberer«. Alexander möchte: »Polizist oder Busfahrer oder Taxifahrer sein«.

Nach dieser Runde möchte ich wieder eine Verbindung zu dem Thema Seelenvogel herstellen. Ich erinnere daran, daß wir letztens Masken gebastelt haben, zeige das Muster Zoran und Taifun, die vor einer Woche fehlten, und biete ihnen an, dieses Exemplar im Kindergarten zu lassen, damit sie es nachbasteln können. Beide lehnen es ab.

Ein Interesse an der Schablone hat dafür Alexander: »Ich möchte noch mal basteln, für meinen Bruder«. Deshalb sichere ich ihm zu, daß ich das Muster der Erzieherin Renate aushändige, damit alle, die Lust dazu haben, noch mal eine Maske gestalten können.

Im Folgenden spreche ich die Kinder an, ob sie sich noch an die Strophe erinnern, wenn der Seelenvogel traurig und verletzt ist. Die Kinder antworten spontan:

Zoran: »Ja. Er macht sich klein wie ein Ei«.

Leiterin: »Und wann geht es dem Seelenvogel nicht gut?«

Fani: »Wenn er traurig ist, im Krankenhaus⁴³ ist oder Husten hat«.

Natalie: »Wenn er den ganzen Tag Tabletten für die Zähne nehmen muß«.

Jan-Philipp: »Wenn er Gift nimmt«.

Alexander: »Mein Seelenvogel lacht immer, wenn die Sonne scheint und ich nach draußen gehe. Aber wenn es regnet, dann auch nach draußen«.

⁴³ Fani steht immer noch unter dem Eindruck des längeren Krankenhausaufenthalts ihrer Mutter.

Lou-Hys weiß nicht, wann der Seelenvogel traurig ist. Zoran bezieht sich auf die Mitteilung von Alexander. Seinem Seelenvogel gehe es auch so.

Darauf hin meldet sich Taifun wieder zu Wort: »So lassen!«

Leiterin: »Was so lassen?«.

Taifun gibt keine Antwort. Ich möchte nicht aufdringlich sein und "lasse es so".

© Musikimprovisation „Der Seelenvogel ist traurig“ (2:47)

Damit die Kinder auch Gefühle wie Traurigkeit oder Verletztheit musikalisch ausdrücken können, werden sie zu einer Musikimprovisation eingeladen:

Wir spielen so, wie sich der Seelenvogel fühlt, wenn er traurig ist. Heute spielen wir gemeinsam. Wir spielen so lange, bis wir genug haben oder unsere Kraft nachläßt. Die Lautstärke können wir mit dem Tuch regulieren.

Auch wenn noch nicht alle Kinder ihre Instrumente ausgesucht haben, ist die Musik schon sehr laut. Natalie beklagt sich, daß die Fingerzimbeln zu leise sind und sucht sich einen Glockenkranz aus.

Taifun möchte seine Klingenden Stäbe (Metall) gegen Alexanders Bongos tauschen, aber Alexander versteht ihn nicht. Ein musikalischer Dialog ist zwischen Alexander und mir möglich. Er ist in rhythmischen Parallelen, die sich zu einem Fußballfan-Motiv entwickeln und später verwischen, zu hören.

Ab einem bestimmten Zeitpunkt spielt Fani nicht mehr. Sie verzerrt ihr Gesicht und krümmt sich. Ich deute dies, ähnlich wie früher bei Dominika, als das Nicht-ertragen-Können einer bestimmten Lautstärke und Intensität [ich persönlich habe beim Mitspielen viel Aggression gespürt], die für diese Improvisation bezeichnend ist. Als Reaktion auf Fanis Körpersprache unterbreche ich die Improvisation durch das Schwenken des Tuches im Stehen.

Da nicht klar ist, ob noch weiter gespielt wird, legen die Kinder ihre Instrumente nicht in die "Schatztruhe" zurück, sondern in die Mitte des Kreises. Aus diesem Grund wird ein klärendes Gespräch mit Fani seitens Lou-Hys, Jan-Philipp und Natalie immer wieder unterbrochen. Sie teilen zwar selber mit, daß ihnen die Musik ebenfalls zu laut war, spielen jedoch immer noch einzelne Töne und behindern die Kommunikation. Ich bitte sie mehrmals, die Instrumente liegen zu lassen und spreche zum Schluß den Spruch „Ich bin ich...“.

Auf meine Frage, »wie war die Musik für euch?«, gibt es keine Antwort, dafür aber ein weiteres Spielen seitens der drei Kinder. Diese angespannte Situation hält Alexander nicht mehr aus. Er nimmt Lou-Hys den Schlägel aus der Hand, legt ihn auf die Trommel und befiehlt ihm laut: »Laß das, Luis!!!«

Jan-Philipp hält sich weiterhin noch nicht an die „Ich bin ich...“-Regel und spielt auf der verstimmten Leier. Als Fani versucht, die Saiten mitzuzupfen, äußert Alexander laut seine momentane Empfindung: »Mich ärgert es, daß sie weiter spielen!«. Die Gruppe wird leise.

Für einen Augenblick spüre ich, wie stark die Gruppe ist, und wie schwierig es ist dafür zu sorgen, daß Regeln eingehalten werden. Mir wird später klar, daß Alexander stellvertretend für mich als Leiterin die Gruppe zur Ruhe gebracht hat. Ferner hat er nicht nur seine Gefühle (meine ebenfalls) zum Ausdruck gebracht, sondern auch die Umkehrung der Szene aus der fünften Stunde, als er sich mir und den Instrumenten gegenüber aggressiv verhielt, erlebt.

Ich greife das jedoch nicht auf⁴⁴ und wechsele das Thema: »Wann ist euer Seelenvogel glücklich und zufrieden?«

Die Kinder beantworten bis auf den Taifun, der weiter mit seinem Püppchen liegend schmust, nacheinander kurz die Frage:

Natalie: »Der Seelenvogel ist glücklich, wenn ich Instrumente spielen kann.«

Fani: »Als ich Fuß gebrochen hatt' und wieder gesund war.«

Jan-Philipp: »Wenn ich Geburtstag habe.«

Zoran: »Wenn ich schlafe.«

Lou-Hys: »Auto spielen.«

Alexander: »Mein Seelenvogel... , wenn ich Fahrrad fahre und er liegt mit mir, wenn Nacht ist.«

Für die abschließende Massage mit Igelbällen habe ich bereits vorher die Grips-CD „Wir werden immer größer“ vorbereitet. Sie scheint mir weiterhin sehr passend zu sein. Die Kinder stürzen sich auf die Igelbälle ähnlich wie auf die Instrumente. Weil Lou-Hys gleich drei Bälle für sich besorgt, wird er von Alexander ermahnt und zur Rückgabe von zwei Bällen aufgefordert.

⁴⁴ Die Zusammenhänge erkannte ich erst später und nicht im Augenblick der Szene.

Während alle viel Spaß dabei haben, teilt Jan-Philipp mit, daß er nicht mehr mitmachen möchte. Entweder ist ihm diese Art der Berührung unangenehm oder er möchte dieses nicht vor den Augen der Kinder aus seiner Gruppe machen, die den Vorhang aufgemacht haben und uns durch die Glastür beobachten.

Bevor wir uns mit dem Spruch „1, 2, 3...“ verabschieden, informiere ich die Gruppe, daß wir uns nächstes Mal zum letzten Mal zusammen als die Projektgruppe „Seelenvogel“ sehen werden. Ferner bitte ich die Kinder, die gebastelten Masken mitzubringen, da ein Tanz mit ihnen geplant ist.

6.10 Zehnte Stunde

Alexander kommt als Erster und zeigt mir seine Seelenvogel-Maske: »Schau mal, ich habe noch mal gebastelt. ... Für Dich!« Mein Lob für ihn und die Äußerung meiner Freude über sein Geschenk bringen ihn in Verlegenheit, die er erst auf der motorischen Ebene bewältigen kann: Er wendet zuerst sein Gesicht ab, dreht sich um die eigene Achse, dann läuft er allein den Raum hin und her.

Ich frage ihn, ob er mir helfen könne, die Instrumente zu holen. Er antwortet nicht, begleitet mich jedoch hüpfend zum Musikinstrumentenschrank. Als ich diesen aufmache, greift er schnell nach den Bongos. Dann nimmt er noch die Leier in die Hand, spielt sie kurz wie eine Gitarre an und trägt beide Instrumente in den Turnraum. Beim Auslegen der Instrumente spielt er jedes Instrument kurz an.

Inzwischen ist auch Fani da. Sie ist heute sehr schick, was ich ihr auch sage. Fani teilt mir mit, daß sie heute nicht zur Musikstunde kommen wird.

Sie möchte keinen Grund dafür nennen. Dabei lacht sie sehr kokettierend und hält daran fest, daß sie nicht kommen wird. Auf meine Deutung, »Ich glaube, Du möchtest, daß wir Dich in der heutigen Runde vermissen.«, antwortet sie triumphierend: »Ja! Ich möchte das!«

Das Gespräch wird unterbrochen, weil Jan-Philipp und Alexanders Mutter hereinkommen. Fani geht noch hinaus. Alexander sucht die Nähe seiner Mutter. Jan-Philipp und ich warten im Kreis auf die Kinder. Jan-Philipp fängt mit einer Stimmimprovisation an, auf die ich mich einlasse, da bis zum Beginn der Stunde noch Zeit genug ist.

Den Inhalt und die Richtung der vokalen Improvisation gibt Jan-Philipp an: »Tomate-Popotate, Jani-Philippi-Titiriti, dünne Beine-Spargelbeine, Schmuse-Nase-Tomatennase, (...) « usw. . Es werden verschiedene Körperteile mit Gemüse- und Fruchtamen in Verbindung gebracht und reimend ergänzt. Zwischendurch teilt eine Erzieherin mit, daß die Stunde noch nicht beginnen kann. Sie möchte noch auf Zoran warten, obwohl sie seine Teilnahme heute anzweifelt, da seine Mutter Geburtstag habe. Die Improvisation mit Jan-Philipp wird fortgeführt und bereichert, als die ankommende Fani sich uns anschließt. Die ursprüngliche "neutrale" Improvisation nimmt später durch Fanis Wortwahl (»Kaka«, »Pipi«, »Popo«) eine

andere Richtung an. Die Vermutung liegt nah, daß es um Austesten der Grenzen geht. Ich lasse Fanis "anale" Reime zu, worüber Fani sehr lacht, verwende jedoch selber ab diesem Zeitpunkt nur Phantasie-Wörter (die in den mir bekannten Sprachen keine Bedeutung haben) oder verdrehe die Reime der Kinder. Die Improvisation zeichnet sich durch Einfallsreichtum der verbalen Äußerungen, einen intensiven Augenkontakt und immer mehr Nähe (zum Schluß etwa 30-40 cm Gesichtsabstand), durch viel Lachen und Spaß an Unvorhersehbarem aus. Auch Alexander und seine Mutter lachen immer wieder mit.

Nach etwa 5 Minuten beende ich die Improvisation, um mich nach den anderen Kindern zu erkundigen. Zoran und Dominika sind nicht gekommen. Ich bitte die in der Gruppe Blau versammelten Kinder aus dem Musikprojekt, die Mütter von Taifun, Jan-Philipp und Lou-Hys sowie eine Erzieherin [Eva wird gebeten, die Stunde zu protokollieren] in den Turnraum.

Nach der Begrüßung aller Anwesenden bitte ich die Mütter um Verständnis dafür, daß ich mich während der Stunde nur den Kindern widmen werde und den Müttern die Möglichkeit anbiete, nach der Stunde Fragen zu stellen und bitte sie, jetzt auf der Turnbank Platz zu nehmen.

Es findet eine Begrüßungsrunde im Kreis der Kinder statt. Es wird besprochen, daß heute die letzte Stunde ist. Die Inhalte der vorangegangenen Stunden werden erwähnt und die Regeln ausgesprochen. In diesem Zusammenhang schlage ich einen veränderten Spruch für den Abschluß der Stunde vor:

Eins, zwei, drei – die Stunde ist vorbei. Eins, zwei, drei, vier – wir sehen uns zum letzten Mal zusammen hier.

Anschließend lade ich die Kinder zu einer entspannenden Phantasiereise ein. Dabei fällt mir auf, daß die Abstände im Kreis zwischen einigen Kindern sehr unterschiedlich sind: Fabien, Natalie und Raohschna sitzen eng nebeneinander, während Taifun und Lou-Hys sehr separat sitzen. Ich bitte Taifun, ein bißchen nach links zu rücken. Er schüttelt seinen Kopf für das "Nein" und wirkt sehr verschlafen. Dies steht in großem Widerspruch zu einer Szene vor der Stunde, als ich ihn sehr lebhaft auf einer Schaukel im Spielgarten erlebte.

Meine Bitte an Fabien, Natalie und Raohschna, ein bißchen näher an Taifun zu rücken, stößt auf ein kollektives »Nein«.

Da die ich Stärke der Gruppe spüre, belasse ich die unregelmäßige Sitzordnung.

Nun bitte ich die Kinder darum, eine bequeme liegende oder sitzende Körperhaltung einzunehmen und die Augen zu schließen.

Fabien, Natalie und Raohschna legen sich wie umgestürzte Dominosteine versetzt aufeinander. Taifun nimmt die Bauchlage mit Händen unterm Gesicht ein. Als einziges Kind beansprucht er eine komplette Matte [heute eine von fünf] für sich alleine. Fani, Lou-Hys und Alexander bleiben sitzen.

Nachdem die Kinder zur Ruhe gekommen sind, trage ich den Text der Phantasie-reise vor, der zugleich eine Einleitung zu einer Improvisation wird:

Du gehst einen schönen Weg entlang. Der Frühling ist schon da. Rechts und Links blühen bunte Blumen, und das Gras ist frisch und grün.

Am Wegrand steht ein großer, prächtiger Baum, der Dir Schatten vor der Sonne spendet. Du setzt Dich unter dem Baum, lehnst Dich an ihn und denkst an all das, was du heute schon erlebt hast: Wie bist Du heute aufgestanden? Wie hat Dir das Frühstück geschmeckt? Wer hat Dich zum Kindergarten gebracht? Mit wem hast Du heute gespielt? Was für eine Speise gab es heute zum Mittagessen? Hast Du ein Mittagsschläfchen gemacht? Wie bist Du heute Nachmittag zum Kindergarten gekommen, zu Fuß oder mit dem Fahrrad?

Nachdem Du Dich am Baum ausgeruht hast, gehst du weiter zu Deinem Garten. Dort angekommen, schaust Du Dir die Blumen, die Du selber eingepflanzt hast und das grüne Gras an.

Du merkst, daß du heute nicht alleine im Garten bist. Eine Fee mit schönem Röckchen und gold schimmernden Flügeln hat Dich heute besucht. Sie hat eine Überraschung für Dich. Sie möchte Dir einen Wunsch erfüllen. Sie gibt Dir Zeit zum Überlegen. Du wirst ihr antworten können, indem Du nach dieser Entspannung ein Instrument aussuchst und ihr den Wunsch musikalisch mitteilst. Jeder stellt den eigenen Wunsch einzeln vor.

Nur Fani, Natalie, Alexander und Jan-Philipp stellen ihre Wünsche musikalisch dar und benennen sie sogar verbal: Natalie wünscht sich »eine Katze zum Schmusen«, Jan-Philipp »ein Schwimmbecken mit Schiffen« und Alexander, der Bongos spielt, hat den Wunsch, »nach der Musikstunde ins Schwimmbad« zu gehen.

Lou-Hys hat sich kein Instrument ausgesucht. Er lächelt nur und auf meine Frage, ob er seinen Wunsch spielen möchte, antwortet er: »Kein Wunsch«. Raohschna und Fabien haben sich Instrumente ausgesucht, möchten aber nicht spielen, da sie ebenfalls keinen Wunsch haben. Taifun ist seit der Phantasie-reise liegengeblieben und wirkt sehr schläfrig. Auf die Frage, ob er einen Wunsch hat, bewegt er nur seinen Kopf für das "Nein".

Danach beginnt eine unruhige Phase der Stunde. Mein Bemühen, ein Gespräch mit den Kindern über den Seelenvogel zu führen und eine Verknüpfung zu einem

Seelenvogeltanz herzustellen, wird immer wieder zunichte gemacht. Natalie redet viel und stellvertretend für andere. Fani verläßt den Kreis, versteckt sich hinter der Glastür zu ihrem Gruppeneingang, kommt aber gleich wieder und spielt mit ihren Schuhen. Jan-Philipp und Alexander reden über andere Themen und lachen viel. Als das Gefühl der Unlust sich zuspitzt, verläßt Taifun den Kreis und legt sich wie ein Säugling gekrümmt auf den Boden an einer Wand. Natalie macht alle darauf aufmerksam: »Taifun schläft«. Fani möchte, daß Taifun nach Hause geschickt werden sollte. Auf meine Warum-Frage, antwortet sie, daß er alleine bleiben sollte. Viele Kinder sprechen ihr nach und ich frage mich, wessen Wunsch jetzt ausgesprochen wurde und wie es dem Taifun jetzt geht, für den die Gruppe so ein hartes Urteil [eine Art Verbannung] gefällt hat. Und wie ergeht es seiner Mutter, die dabei ist?

Ich habe Zweifel, ob Taifun noch in den Kreis kommen möchte und ob er überhaupt noch Kontakt mit der Gruppe und mit mir aufnimmt. Ich möchte mich ihm nicht nähern, weil ich seine räumliche Distanz von der Gruppe als seinen Wunsch verstehe. Deshalb spreche ich im Kreis eine Behauptung aus, die zur Entspannung der Situation führt: »Ich glaube, daß Taifun eine Lösung, die für ihn gut ist, selber finden kann«. Daraufhin kriecht Taifun sehr langsam (etwa 10 Meter in einer halben Minute) auf dem Bauch wie eine kleine Robbe zu seiner Mutter und beobachtet den weiteren Verlauf der Stunde auf dem Schoß der Mutter sitzend.

Das unterbrochene Gespräch [»Wann ist der Seelenvogel glücklich?«] kann fortgeführt werden. Danach werden die Kinder gebeten, ihre Masken aufzusetzen und sich frei zur Musik zu bewegen, und zwar so, wie es dem Seelenvogel geht, wenn er glücklich und zufrieden ist.

Alexander will zuerst nicht mitmachen, hüpfert aber später von Wand zu Wand oder springt auf der Stelle. Fani, die anfangs kurz Instrumente anspielt, geht kurz raus, um Pantoffeln anzuziehen. Sie stampft dann fest auf dem Fußboden mit beiden Füßen. Natalie dreht sich im Kreis mit ausgebreiteten Armen. Raohschna und Fabien "fliegen" wie Vögel. Lou-Hys macht nicht mit und geht auf den Schoß seiner Mutter.

Eine abschließende Rückenmassage bringt wieder viel Unruhe. Jan-Philipp redet mit Alexander. Natalie schlägt Jan-Philipp ziemlich fest auf den Rücken.

Nach dem veränderten Abschlußspruch hole ich ein Tuch mit Kleinigkeiten (Süßigkeiten und Blätter zum Ausmalen mit dem Motiv des Seelenvogels) für die Kinder und lege es in der Mitte des Kreises aus. Lou-Hys und Taifun überreiche ich die Kleinigkeiten in die Hand.

Die Kinder überreichen auch ein Dankeschön von den Eltern.

7 Abschlußbetrachtungen

7.1 Abschlußbetrachtung der Kinder

Während des Musikprojektes stellte sich bei mir oft der Wunsch ein, nicht nur das Geschehen der Gruppe als Ganzes im Auge behalten zu wollen, sondern jedes Kind als Individuum wahrzunehmen. Diesem Bedürfnis möchte ich auch in der rückblickenden Beschreibung der Kinder nachkommen.

- **Dominika** war sehr einfühlsam in bezug auf konfliktreiche Situationen. Sie stellte sich in den vorgenannten Situationen in den Mittelpunkt, um abzulenken oder zu vermitteln, um eventuelle Eskalationen zu verhindern oder um einen von ihr befürchteten Konflikt zu vermeiden. Von diesem Verhaltensmuster "profitierte" sie insofern, als daß das Team des Kindergartens sie als älteres, reiferes, vernünftiges und bemutterndes Kind bezeichnete. Möglicherweise handelte es sich um ein Vermeidungsverhalten, welches sie hinderte, Konflikte zuzulassen und auszuleben.

Während der achten Musikstunde verhielt sie sich sehr ambivalent. So konnte sie sich nicht entscheiden, ob sie mich beim Maskenbasteln um Hilfe bitten oder sie selbst anderen Kindern ihre eigene Hilfe anbieten sollte. Das Gefühl der Ambivalenz im Sinne der Gegenübertragung spürte ich bereits beim Abbrechen der ersten Improvisation, als ich nicht wußte, ob sie mir mit in ihrem Gesichtsausdruck tatsächlich Schmerzen oder eine Grimasse zeigte. Auch später tauchte dieses Gefühl auf, als sie ihre Schmerzen verbal äußerte und mich zum Abbrechen der Musikimprovisationen bewegte, obwohl ich dies ungerne durchführte, weil ich den Eindruck hatte, daß die anderen Kinder in ihrem Ausleben der Gefühle gehindert wurden.

Dominikas Handlungen, wie die Bitte ihr die Schuhe zuzubinden oder ihre Haare zu flechten, dienten nicht nur dem Zweck der "Ablenkung", sondern waren Ausdruck ihrer Suche nach Nähe und Zuwendung. In diesem Zusammenhang weckte Dominika bei mir den Eindruck, als sei sie zu schnell „entwöhnt“ war oder sie sich selbst zu schnell „abstillreif“⁴⁵ gab.

⁴⁵ Ein Begriff aus dem Hebammenwortschatz verwendet durch LOTHROP (LOTHROP, 1982 / 1995, S. 164)

Sie war sich ihrer Fähigkeiten, zwei Sprachen zu beherrschen, sehr bewußt. Aus ihrem Stolz darauf schöpfte sie ihre Stärke.

- **Taifun** war auf der Suche nach Orientierung. Das Projekt sollte ihm die Möglichkeit geben, etwas ohne seinen Bruder zu unternehmen und sich ohne ihn zu behaupten [Hinweis aus dem Team]. Alexander, der unmißverständlich um die "Führer-Rolle" kämpfte, stellte jedoch das bekannte Muster her bzw. Taifun ließ die Übernahme der "Führer-Rolle" durch Alexander zu⁴⁶. Taifun orientierte sich an ihm und machte ihm in den ersten Stunden viel nach. Er ließ sich jedoch nicht alles gefallen. Als Alexander ihn beschimpfte, versuchte er seine „Ehre“ mit einer Ohrfeige zu rehabilitieren. In der vierten Musikstunde, in der er sich zum Wärter der "Schatztruhe" machte, ordneten sich ihm andere Kinder [auch Alexander] unter. Seine weitere Entwicklung zeichnete sich durch einen immer stärker werdenden Rückzug aus. Während er anfangs nur verschlafen und müde wirkte, nahm seine Bereitschaft zur Kontaktaufnahme kontinuierlich ab, so daß in der letzten Stunde nicht einmal ein Augenkontakt zustande kam. Beeindruckend war für mich, daß er seine Handlungen in der letzten Stunde auch in Anwesenheit seiner Mutter zeigte. Diese teilte später ihr Erschrecken über das Verhalten mit und wollte wissen, ob Taifun sich in den Musikstunden immer so verhielt.

Nach Aussagen des Kindergartenteams hat sich Taifun nie auffällig verhalten. Deshalb hat das Team auch keinen Grund dafür gesehen, sich mit diesem Vorfall auseinanderzusetzen. Auf meine Frage, ob Taifun möglicherweise Stoffwechselprobleme [meine erste Annahme für seine Müdigkeit war zu niedriger Glukosegehalt im Blut] haben könnte, wurde seitens seiner Erzieherin angedeutet, daß er nach dem Mittagsschläfchen oft etwas zum Essen bekommt, „damit er zu sich kommt“.

⁴⁶ Nach meiner Beobachtung wird besonders durch die Jungen im Vorschulalter die Rangordnung einer Kindergartengruppe oder einer Jungengruppe innerhalb einer Kindergartengruppe, oft „Bande“ genannt, durch das Alter gegebenenfalls durch die Körpergröße determiniert. Der älteste Junge wird zum offiziellen „Chef“, auch wenn andere Kinder mehr Einfluß auf die Gruppendynamik haben. Dies mag eine Entsprechung des archaischen Typus vom Dorfältesten sein.

Es ist anzunehmen, daß Taifun in seinem Verhalten eine Mitteilung machte, die ich leider nicht verstand. Sie bedürfte einer Klärung durch Supervision. Viele Fragen, insbesondere die folgenden, bleiben für mich noch offen:

- Warum übernahm Taifun in der vierten Stunde die Verantwortung für das „Leise-Sein“ bei der gemeinsamen Improvisation mit Fabien?
- Gab ihm Fabiens Regression einen Anstoß zu ähnlichem Verhalten?
- Was inszenierte er? Lag der Grund für seine Inszenierung in ihm selbst, in der Gruppe oder in gesellschaftlichen Rahmenbedingungen?

Im Zusammenhang mit der Entwicklung, daß er an Spielen nicht teilnahm, den Kreis verlies, bis ihn die Gruppe in der letzten Stunde wegschicken wollte, tauchte bei mir ein Satz als Gedanke auf, an dessen Herkunft ich mich jedoch nicht erinnern kann: „Wer die Gruppe verstößt, der wird von der Gruppe verstoßen.“

- **Alexander** strebte in der Projektgruppe nach der □-Position (nach SCHINDLER, in: HEIGL-EVERS, S. 63-64). Um die Rangordnung ging es zwischen ihm und Taifun in den Paarspielen. Auch Konkurrenz war das Thema zwischen ihm und Jan-Philipp, was die Sitzordnung anbetraf.

Während er in den ersten Stunden einzelgängerisch auftrat [deshalb vielleicht mein Vergleich mit dem Bären] und nur wenig Kontakt zu Taifun und Dominika hielt, konnte er sich im weiteren Verlauf des Projektes auf mehr Nähe und mehr Kontakt einlassen. Seine Neigung, andere zu verspotten und zu verachten, nahm im Verlauf der Stunden ab. Alexander war ein Kind, welches ohne Hemmungen seine aggressiven Anteile musikalisch und physisch auslebte [5. Stunde], aber auch ähnliches Verhalten bei anderen Kindern wahrnehmen konnte [9. Stunde].

Sein Lieblingsinstrument waren Bongos.

- **Natalie** erlebte ich als die "Kleine" (ihre Körpergröße) und die "Große" (ihr Verhalten und ihre Kreativität) in einem. Daß das Thema „Groß-Sein“ sie sehr beschäftigte, ist in ihren häufigen Vergleichen zu anderen Kindern bezüglich der Körpergröße deutlich. Sie schien die Haltung verinnerlicht zu haben, daß „das Große mehr Bedeutung hat als das Kleine“ (KORCZAK, 1928 / dt. 1970 / 1973, S. 7). Obwohl sie sich sogar der Äußerungen der Erwachsenen bediente, z.B. Redewendungen wie »meiner Meinung nach«, wurde sie im Kindergarten für die „Kleine“ gehalten.

Während der ersten Stunde lenkte sie durch viele Fragen und im Spiel „Spaziergang der Königinnen und Könige“ die Aufmerksamkeit auf sich. Später nutzte sie den Raum, der ihr in Musik, Bewegungsspielen und im Malen zu Verfügung stand. Sie nahm sich im Vergleich zu anderen Kindern viel Zeit, um ihre Ideen, so wie sie es wollte, umzusetzen. In Solo-Improvisationen gestaltete sie besonders eindrucksvoll rhythmische und melodische Strukturen, die wiederum ihren Ordnungsprinzipien unterlagen, z.B. wurde jedes Tier durch ein Einzelinstrument dargestellt. Sie probierte verschiedene Instrumente aus, bevorzugte jedoch die Klingenden Stäbe aus Holz.

- **Fabien** war das jüngste Kind in der Projektgruppe. Zu meiner Vermutung, daß er vernachlässigt wurde, haben sein Äußeres (Blässe, Wunden am Gesicht, die innerhalb von Wochen, statt zu heilen, vereiterten), sein Verhalten (Jaktation), seine Blicke (sehr flüchtig) und die gesamte Körperhaltung (Kopf häufig zum Boden gesenkt) beigetragen.

Bei der Instrumentenwahl bevorzugte er Rasseln oder Glöckchen, die er jedoch statt zum Klingeln zu bringen, öfter in seinen Mund nahm. In diesem Zusammenhang kamen bei mir Assoziationen zum Stillen auf, besonders wenn er an der kegelförmigen Endung einer Maracas wie an einer Brustwarze zufrieden saugte und in seinem Element zu sein schien. Dies zeigt, daß „diese orale autoerotische Betätigung[, welche] gewöhnlich gegen Ende der des zweiten Jahres in den Hintergrund“(FREUD et al., 1971/1982, S. 114) tritt, bei Fabien in Verbindung mit Musikinstrumenten im Vordergrund stand bzw. erst geäußert wurde. Insoweit läßt sich daraus schließen, daß sowohl die orale Befriedigung als auch das rhythmische Schaukeln (Jaktation) auf eine Regression und Instabilität seiner Objektbeziehungen hindeuten (vgl. ebd. S. 53-54, 115, 191-195).

In der vierten Stunde löste er durch sein Nichtansprechbar-Sein eine Spannung in der Gruppendynamik und bei mir auf der Ebene der Gegenübertragung das Gefühl der Hilflosigkeit aus. Die Gruppe zeigte jedoch viel Verständnis für ihn. Natalie suchte sogar nach Lösungsmöglichkeiten, Taifun sorgte bei der Musikimprovisation für die Wahl leiser Instrumente und Dominika ließ ihn im nächsten Spiel auch nicht allein, sondern nahm ihn an der Hand.

Ähnlich wie bei Taifun zeigte das Kindergartenteam kein Interesse daran, dem Sachverhalt auf den Grund zu gehen, da er sich ebenfalls nie auffällig verhalten haben soll.

- **Raohschna** war, so wie sie vom Team beschrieben, ruhig und tat nur das, wozu sie durch eine Spieleinleitung oder eine Frage aufgefordert war. Im Projekt schwieg sie, wenn sie nicht gefragt wurde und gab keine verbalen Äußerungen von sich. In der fünften Stunde wollte sie einen Vorschlag für eine Spielregel machen, traute sich jedoch nicht, ihn auch tatsächlich zu äußern. Sie vermittelte den Eindruck, an den Musikimprovisationen und Spielen gerne teilgenommen zu haben. Nur in der letzten Stunde spielte sie nicht, was angesichts der ungewohnten Situation, da drei Mütter und eine Erzieherin dabei waren, durchaus nachvollziehbar ist. Ich empfand sie als zart, aber nicht als zerbrechlich.
- **Zoran** schien sehr angepaßt und ausgeglichen zu sein. Er verlange nicht nach besonderer Aufmerksamkeit, wie andere Kinder, und verwickelte sich in keine Konflikte oder Machtkämpfe. Dadurch wirkte er sehr neutral und souverän. Seine klaren Gesichtszüge, aber auch sein Verhalten lösten bei mir Gefühle aus, die mit Zuverlässigkeit, Bodenständigkeit und Festigkeit verbunden waren. Er spielte mit Vorliebe die Handbecken.
- **Lou-Hys** erschien ähnlich wie Zoran sehr konzentriert und angepaßt. Im Unterschied zu Zoran hatte ich bei ihm öfter das Gefühl, daß sein vor Zufriedenheit strahlendes Gesicht wie eine Maske etwas verbarg. Mein Gefühl einer unterdrückten Aggression, das ich manchmal ihm gegenüber angesichts des gleichbleibenden Gesichtsausdrucks verspürte, kann auf sein Seelenleben hindeuten. Gefühle wie Unzufriedenheit, Zorn, Traurigkeit zeigte er nicht. Für mich stellte sich die Frage, ob er entsprechend dazu erzieht wird oder ob er sich von sich aus eigenem Antrieb so anpaßt. Er imitierte oft meine Körpersprache. Im „Schattenspiel“, als ich seine Bewegungen nachvollzog, spürte ich seine Verunsicherung. Er traute sich nicht einfach vorwärts zu gehen, sondern schaute immer nach hinten, als ob er sich versichern wollte. Die Frage, warum er das tat, bleibt offen. Während der Improvisationen wirkte er „natürlicher“ und traute sich laut zu spielen.
- **Jan-Philipp** war sehr spontan und wirkte oft, so wie das Kindergartenteam ihn beschrieb, albern. Es ist anzunehmen, daß sich hinter der Albernheit ein Gefühl

verbar, welches in der Gegenübertragung sowohl bei mir als auch beim Team [„er nervt manchmal“] als Aggression spürbar war. Auch er selbst äußerte sich ein Mal, daß sein Seelenvogel oft die Schublade „Wut“ aufmache, obwohl er Wut direkt nicht zeigte. Jan-Philipp schien sich seiner Vorliebe für Albernheit bewußt zu sein. Deshalb bestand er beim Singen des Liedes „Wenn du glücklich bist“ auf die Wiederholung der fünften Strophe:

„Wenn du albern bist, dann schneid mal’ne Grimasse...“

Beim Thematisieren der verschiedenen Gefühlszustände des Seelenvogels ging er einen Schritt weiter als andere Kinder, indem er sich in Befindlichkeiten anderer Menschen [Traurigkeit bei Onkel Ivan wegen Beingeschwüre, Traurigkeit bei anderen kranken Menschen] versetzte.

Sowohl aktives Musizieren [»wir sollen länger machen«] als auch Musikhören [»die Musik auch dazu«] schienen ihm sehr wichtig zu sein. Seine Kreativität lebte er in den spontanen vokalen Improvisationen aus. Sein Interesse an Musik wollte seine Mutter weiter fördern, indem sie ihn zur Musikschule anmelden wollte.

- **Fani** war sehr spontan in ihren Äußerungen und Handlungen. Ungeniert verwendete sie als einzige in der Gruppe den Wortschatz der „anal Phase“ [»Kaka«, »Pipi«]. In ihrem autoaggressiven Verhalten, im Einnässen und Aufkratzen einer bereits verheilten Wunde sah ich ihren Hilferuf nach Zuwendung. Später war es möglich, ihren Wunsch nach Aufmerksamkeit auf ihre Haare [afrikanische Zöpfchen-Frisur] zu lenken. Dies mag für sie insofern bedeutend zu sein, als daß sie mich bis heute, ich treffe sie oft, immer noch auf ihre Haare aufmerksam macht. Daß das Seidentuch immer in der Mitte des Kreises blieb, und zwar immer schön ordentlich geformt, war ihr sehr wichtig. Sie gab sich auch viel Mühe, das Kind, welches in der Mitte des Tuches stand oder saß, mit dem Tuch zu umschlingen. Sie versuchte im Projekt auch Verhaltensweisen anderer Kinder zu übernehmen. Ähnlich wie Dominika verzerrte sie ihr Gesicht bei der Improvisation in der neunten Stunde, versuchte wie Taifun den Raum zu verlassen, wie Lou-Hys versteckte sich hinter der großen Turnmatte und sie improvisierte gern vokal wie Jan-Philipp.

7.2 Abschlußbetrachtung der Gruppe

Im Hinblick auf die aus der Antike stammende Erkenntnis – „das Ganze ist mehr als die Summe seiner Teile“⁴⁷ – wird im folgenden die Projektgruppe als Ganzes gesehen.

In der ersten Stunde hinterließ die Gruppe den Eindruck, als ob sie aus „Einzeln-teilen“ bestünde. Besonders im Spiel „Spaziergang der Königinnen und Könige“ waren die Kinder, mit Ausnahme von Natalie und Jan-Philipp, auf sich selbst zentriert, obwohl die Spielregel sie gerade zu Interaktionen in Formen wie Sich-Begegnen und -Begrüßen aufforderte. Auch während der Musikimprovisation spielte jeder für sich, und fand kein Instrumententausch statt.

In den nachfolgenden Stunden nahmen die Kinder sowohl verbal als auch musikalisch immer mehr Beziehung miteinander und konnten sich in der dritten Stunde auf den gewünschten Instrumententausch einlassen.

Fabiens Verhalten in der vierten Stunde stellte für die Gruppe eine Herausforderung dar. Die Teilnehmer nahmen auf Fabien jedoch viel Rücksicht: Es wurde nach Lösungen für die ungewohnte Situation gesucht und für eine ruhige Atmosphäre gesorgt (keine störrische Albernheit, keine Geräuschkulissen von schleifenden Beinen dafür die Wahl leiser Instrumente für die Musikimprovisation).

In der fünften Stunde durften die Kinder selber eine Spielregel entwerfen und über den Stundenverlauf entscheiden. Die Gruppe wurde zu einer Koalition, die sich weder an die vereinbarte Spielvorgabe noch an die bereits geltenden Regeln zum Umgang miteinander und mit den Instrumenten hielt. Dagegen leistete sie Widerstand und beschloß (in Dominikas Repräsentanz), die Stunde vorzeitig zu beenden.

Die weitere Entwicklung der Gruppendynamik zeichnete sich durch zwei innere Bewegungen aus. Einerseits fügte sich die Projektgruppe immer mehr zusammen,

⁴⁷ Dieser Satz wird sowohl Platon als auch seinem Schüler Aristoteles zugeschrieben. Eine ähnliche Formulierung ist in Aristoteles' Metaphysik H, 6, 1045 a, 8-10 zu finden. Auch Lao-Tse (ca. 6. Jh. vor Chr.) soll gesagt haben: „Die Summe der Teile ist nicht das Ganze“ (http://www-bior.sozwi.uni-kl.de/bior/service/intern/hmm_pub/or.06/ot06_4.htm).

was sich oft in den kollektiven Ja- und Nein-Antworten sowie in einmütigen Entscheidungen äußerte. Andererseits gab es bei einigen Kindern, z.B. bei Taifun und Fani, die Tendenzen, die Gruppe zu verlassen. Nachdem Taifun mehrmals die Gruppe (durch Nichtbeteiligung beim Spiel oder durch räumliches Verlassen des Turnraumes) verließ, lehnte ihn die Gruppe in der letzten Stunde ab (zuerst wollte keiner in seine Nähe rücken, und später wollten sie ihn nach Hause schicken).

In Anbetracht der Gruppenzusammensetzung war folgendes zu beobachten: Kinder aus der Tagesstättengruppe (Dominika, Taifun, Alexander) und der Gruppe Blau (Natalie, Fabien, Raohschna) zeigten oft ihre Zusammengehörigkeit als eine Subgruppe (in der Sitzordnung und in ihren Handlungen). Kinder aus der Gruppe Gelb (Zoran, Lou-Hys, Jan-Philipp, Fani) zeigten geringere Bindung zu ihrer Subgruppe und schienen „einzeln“ zu sein. Die Ursachen dafür mögen unter anderem in der strukturellen Organisation der Nachmittagbetreuung liegen (siehe Kapitel 5 Die teilnehmenden Kinder).

7.3 Abschlußbetrachtung der Musik

Die Kinder aus dem Musikprojekt erlebten viele Formen der Musik. Musik begleitete sie beim Malen und Entspannen, bei Bewegungsspielen und Massagen. Im Unterschied zu der Musik, die die Kinder auch aus dem Alltag kannten, hatten sie im Musikprojekt die Möglichkeit, selber aktiv Musik zu machen.

Die den Kindern zur Verfügung stehenden Instrumente und ihre Stimmen in vokal improvisationen führten zu neuen Erfahrungen, z.B. zu musikalischen Äußerungen von Gefühlszuständen oder Wünschen, die vorher bewußt angesprochen wurden, oder im Ausleben aktueller Affekte und Phantasien.

Die Kinder entwickelten rasch Vorlieben für bestimmte Instrumente, von denen die "lautesten" eine große Anziehungskraft bzw. einen hohen Appellwert hatten. Manche Instrumente wurden zu Phantasieobjekten (in der vierten Stunde stellte für Natalie jedes einzelne Instrument ein Tier dar) oder sogar zu Übergangsobjekten (Rassel als Brust für Fabien). Die beschränkte Zahl der lauten Instrumente führte zu Konflikten. Diese konnten oft durch Instrumententausch oder die Solo-Spiel-Regel entspannt werden.

Die Musikimprovisationen, vor allem die Gruppenimprovisationen, zeichneten sich durch große Dynamik, und das sowohl in bezug auf Musik (Lautstärke) als auch auf das Geschehen in der Gruppe aus.

Im Rückblick auf die Hinweise aus dem Kindergarten team, welches die Kinder überwiegend als ruhig, still und träge beschrieb, schienen die Kinder und ihre Musik das Gegenteil zu sein. Sie waren laut und lebendig.

Die Solo- und Stimmimprovisationen hatten einen intimen, aber auch einen intensiven Charakter (besonders die Improvisationen mit Fani und Jan-Philipp in der letzten Stunde). Obwohl sie manchmal geplant waren (z.B. Vornamen- oder Stimmimprovisation zum Thema „Tiere“), aber vorwiegend spontan entstanden sind, schienen sie so „natürlich“ und so in das Geschehen integriert zu sein, daß sie während des Projektes nie aufgenommen wurden, was zu bedauern ist.

Dem Wunsch der Kinder, immer laut loszuspielen, wurden Grenzen gesetzt. Es waren Schmerzgrenzen, die von Dominika, Taifun und Fani, körperlich-symbolisch oder verbal geäußert wurden. Ein Seidentuch, welches ab der ersten Stunde zur Regulation der Lautstärke dienen sollte, erfüllte seine Funktion nur dann, wenn es benutzt und als vereinbartes Zeichen beachtet wurde. Aufgrund von Mitteilungen der Kinder oder beim Verletzen der Spiel- und Umgangsregeln wurden die Improvisationen abgebrochen. Während einige Kinder von lauter Musik nicht genug bekommen konnten, schien für andere die laute Musik nur „portioniert“ – von einem bis zum nächsten Schwenken des Tuches – erträglich zu sein.

Daß die Wahrnehmung der Spannung zwischen der Dynamik und ihren Beschränkungen intersubjektiv ist, belegen die folgenden Musikbeschreibungen.

Sie wurden von den Teilnehmern des Seminars „Wissenschaftstheorie und Vorbereitung der Diplomarbeiten“ von der Dozentin Frau R. Tüpker angefertigt.

Die Auswertung der Musikbeschreibungen, die der Aufarbeitung von Musikimprovisationen nach der morphologischen Methode „Beschreibung und Rekonstruktion“ (TÜPKER, 1988 / 1996, S. 70-84) dienen, wird hier nur dem ersten Schritt „Ganzheit“ folgend unternommen. Ein zusammenfassender paradoxer Satz, der den ersten Schritt abschließt, wurde im Seminar nicht verfaßt.

Das Anliegen, eine Musikimprovisation beschreiben zu lassen, war, meine subjektive Wahrnehmung der Gruppe und ihrer Musik zu überprüfen.

Im folgenden sechs Musikbeschreibungen der Seminarteilnehmer:

- I** Renovierung einer Sporthalle. Viele arbeiten an verschiedenen Stellen, haben ihre Arbeit im Sinn und sehen keinen der anderen Gewerke. Dann plötzlich Chaos, der Zeit- und Arbeitsplan gerät durcheinander und die Renovierung kommt nicht mehr weiter.
Mal wird hier eine „wichtige“ Arbeit gesehen mal dort, aber die Koordination fehlt. Es sind zwar alle Gewerke da, haben auch ihre spezifische Aufgabe, wissen aber nicht, wo sie was tun sollen.
- II** Urwaldschrei – Urschrei?
Eine Versammlung wird einberufen.
Die Bevölkerung wird zusammengerufen. Alles rennt durch den Urwald über Wurzeln, durch Blattwerk, durch Gestrüpp. Man ruft sich zu, wohin es geht, wie es lang geht. Alles rennt – etwas unklar ist die Richtung.
Plötzlich ist jemand verschwunden, in ein Erdloch gefallen. Erst rennen die anderen noch weiter, doch dann bemerken sie den Verlust. Mit Rufen und Geräuschen suchen sie nach ihrem verlorenen Mitglied. Auch der in dem tiefen Erdloch macht

sich bemerkbar. Man findet sich, überlegt, wie man ihn da raus holt. Doch plötzlich sind alle in dem Erdloch und laufen suchend durch ein unterirdisches Wegenetz. Seltsames ist da – zwischendurch blitzt eine Metallwerkstatt auf, doch dann sind die Suchenden wieder im Bild – es scheint spannend, aufregend aber nicht bedrohlich – ähnlich einer Erkundungstour!

- III** Eine Gruppe von Duracell-Häschen⁴⁸ wird in einem Kindergarten von Kindern in Bewegung gesetzt. Die Batterien dieser Häschen sind halbvoll oder fast leer, so daß lautes Durcheinander entsteht. Es erinnert an Chaos, Kampf, wildes „Gekloppe“!

Szenenwechsel: Irgendwo im Garten. Jemand spielt am Klavier, übt traurige Melodien. Kinder spielen unter einem Baum. Dann wieder Szenenwechsel oder doch nicht?

Es scheint, als würde nun die Mutter in diesem Garten den Teppich ausklopfen, während die Kinder eine Marschkapelle nachspielen.

- IV** China, Peking. Inmitten der Stadt werden Kinder (Schule/Kindergarten) zusammengerufen und zusammengescheucht, ein Ausflug ist geplant. Der Leiter ist der Trommler, damit versucht er, die Kinder zur Gleichförmigkeit zum Gleichschritt zu (er)zwingen. Der Ausflug soll in den nächstgelegenen Park führen. Unterwegs werden einige Kinder aus ihrem erzwungenen Tritt durch Attraktionen von außen herausgerissen und für einen Moment werden sie zu „freien“ Kindern. Die Trommel erklingt und das dressierte Gehen wird wieder aufgenommen. Endlich sind sie im Park, dort dürfen sie endlich mal so sein wie „natürliche“ Kinder – bis die Trommel wieder erklingt.

- V** Vertreibung der bösen Geister schafft einen Innenraum, in dem das Spielen der Kinder möglich ist.

Das ist keine einmalige Sache, immer wieder hört man die Männer an den Rändern der Siedlung, die das Böse lärmend bannen, dann wieder geht ihr Bild zur so geschaffenen Geborgenheit des kleinen Dorfplatzes, auf dem die Kinder fröhlich spielen und sich auch streiten dürfen – wie überall auf der Welt?

- VI** Geisterstunde

Die alte Turmuhr schlägt zwölfmal – die Geisterstunde wird eingeläutet. Sofort macht sich eine gespenstische Geschäftigkeit breit. Alle sind froh endlich aus ihren engen Truhen und Kisten entfliehen zu können und schweben im Raum umher, tollen miteinander. Über dem Raum schwebt jedoch mit ihnen eine Traurigkeit aufgrund des Wissens, daß dieser Spuk auch bald wieder ein Ende haben wird.

Plötzlich beginnt eine Rauferei – die Körper der Geister scheinen nun eher eine körperliche Erscheinung anzunehmen – das heißt, sie leisten Widerstand, können sich nun zwicken, schlagen und beißen, so daß es einen Effekt hat. Ein Gespenst verschanzt sich im Lüftungskasten ausgerüstet mit einem Arsenal an Schlagwerkzeugen. So kann es noch frecher agieren und provozieren als die anderen. Die Stimmung wird immer aufgeladener. Ein Windzug jedoch reißt das Fenster auf und die Geister werden plötzlich wieder zu schwebenden Luftgestalten.

⁴⁸ Eine Anspielung an eine Fernsehwerbung für Batterien der Firma Duracell.

Die Seminarteilnehmer waren beeindruckt von den unterschiedlichen Beschreibungsszenen, die sie als sehr dynamisch bezeichneten.

In Gruppen wird renoviert (I), gerannt und gesucht (II). (Kinder)Gruppen werden „einberufen“ (II), „zusammengerufen und zusammengeschucht“ (IV) oder „in Bewegung gesetzt“ (III). Männer bannen lärmend böse Geister (V) oder „eine gespenstische Geschäftigkeit“ macht sich breit (VI).

Da „Zeit- und Arbeitsplan“ (I) durcheinander geraten, „Batterien halbvoll oder fast leer“ (III) sind, entstehen „Chaos“ (I, III), „Kampf, wildes Gekloppe“ (III) und „Rauferei“ (VI). „Koordination“ (I) und „Richtung“ (II) fehlen.

Neue Szenen tauchen auf, geben jedoch keinen Halt.

Auch die Gestalten sind in Wandlung: Gespenster nehmen „körperliche Erscheinung“ an, werden jedoch später wieder „zu schwebenden Luftgestalten“ (VI), Kinder nehmen das „dressierte Gehen“ an, werden später aber frei und natürlich, zumindest bis zu einem Trommelschlag (IV)⁴⁹.

In zwei Szenen mit Kindern (IV, V) tauchen Beschränkungen des kindlichen Erlebens auf: Kinder „dürfen“ „fröhlich spielen und sich auch streiten“, wenn ein „Innenraum“, „Geborgenheit“ durch die „Vertreibung der bösen Geister“ geschaffen wird (V) oder sie werden „zur Gleichförmigkeit, zum Gleichschritt“ und zum dressieren Gehen erzwungen (IV). Nur „für einen Moment“ oder nur an bestimmten Orten (z.B. auf dem „Dorfplatz“ oder „im Park“) werden sie „frei“ und „natürlich“ (IV, V).

Zwei Beschreibungen beinhalten die Wörter „Traurigkeit“ (VI) und „traurige Melodien“ (III), aber während der Besprechung durch die Seminarteilnehmer wurde keine ausgeprägte Trauer empfunden. In Erinnerung blieb die Tendenz zur Befreiung bzw. der Wunsch nach Bewegung und Freiheit.

⁴⁹ Die Verwandlung der Gestalten ist ein bekanntes Märchenmotiv. Es ist in den Märchen „Die wilden Schwäne“ von Chr. Andersen oder „Die sechs Schwäne“ nach den Gebrütern Grimm zu finden. Die „Zwischen-Gestalt“ (hier Schwäne) wird in den Märchen durch ein einen Zauber [nach Andersen: „Große Vögel sollt ihr sein ohne menschliche Stimme!“] in ihren Handlungen und Ausdrucksformen eingeschränkt. Erst nach der Erlösung werden die Vogelgestalten wieder zu freien Menschen.

Anders als in den Märchen ist in den Musikbeschreibungen die „Zwischen-Gestalt“ frei.

7.4 Abschlußbetrachtung des Musikprojektes „Der Seelenvogel“

Bereits während des Musikprojektes stellte ich fest, daß das Geplante und Vorbereitete angesichts der Dynamik einer Kindergruppe nur als Orientierung dienen kann. Unvorhersehbares (Fabiens Verhalten in der vierten Stunde), spontane Spielwünsche der Kinder oder die beobachtende Teilnahme der Mütter in der letzten Stunde erforderten viel Flexibilität aller Gruppenteilnehmer und stellten mich immer vor neue Herausforderungen.

Diese Bewegtheit (Bewegen und Bewegt-Werden) ist für jegliche Arbeit mit Kindern bezeichnend. In bezug auf die Musiktherapie mit Kindern beschreibt Tüpker diese Eigenart wie folgt:

„Kinder scheinen alle Grundregeln und Voraussetzungen, die im Zuge der neuen Behandlungsform aufgestellt und theoretisch begründet wurden, immer wieder auf den Kopf zu stellen: Sie zeigen keine Krankheitseinsicht, setzen sich dem Therapeuten auf den Schoß oder greifen ihn körperlich an, sie verwickeln ihn in Spiele, deren Sinn oft lange Zeit dunkel bleibt und die den Therapeuten an seiner Rolle und an seinem Vorgehen zweifeln lassen. Sie ´agieren´ außerhalb der Therapie, und mit ihnen geschehen Dinge, die den Therapeuten notwendigerweise auch in ihr Alltagsleben verwickeln und die mit den üblichen Regeln der Nichteinmischung nicht zu bewerkstelligen sind“ (TÜPKER, in: IRLE und MÜLLER, 1996, S. 5).

Daraus ergibt sich meine Erkenntnis, daß nicht nur Musiktherapiebehandlungen, sondern auch solche Projekte wie das hier vorgestellte einer Supervisionsbegleitung bedürfen. Eine eigene Reflexion darüber ist zwar sehr hilfreich, aber nicht ausreichend, um die komplexen Prozesse zu verstehen.

Hinsichtlich der Gruppengröße stellte ich fest, daß eine optimale Gruppengröße für Kinder im Kindergartenalter bei 4-6 Teilnehmern liegt und eine zweite Kraft, als Co-Therapeut/in von Vorteil wäre.

Ob und wie wichtig das Musikprojekt für den Kindergarten und das einzelne Kind war, muß dahingestellt bleiben; „Beurteilungsmaßstäbe eines Erziehers [und jedes Erwachsenen] unterscheiden sich grundsätzlich von denen der Kinder: beide kennen den Reichtum des inneren Lebens“ (KORCZAK, 1928, S. 20).

Wünschenswert wäre eine Befragung sowohl der Kinder als auch des Kindergartenteams und gegebenenfalls auch der Eltern. Eine solche hat jedoch nicht stattgefunden.

Ein paar Wochen nach dem Ende des Projektes meldete die Erzieherin Renate bei einem Treffen, daß es den Kindern gefallen habe, und sie Spaß dabei gehabt haben. Ebenfalls zum späteren Zeitpunkt stellte Dominika mich ihrer Mutter, auch ihrer Schwester und ihrer Freundinnen als »meine Musiklehrerin« vor. Bei einem zufälligen Wiedersehen mit Natalie bezeichnete sie mich als »die von Turnen und Tanzen«. Äußerungen und Beurteilungen anderer Kinder bleiben im Verborgenen.

8 Resümee

Das Anliegen meiner Arbeit mit Kindern war, ihnen einen Spielraum und Spielmaterial – hier in der Symbolik der "Schatztruhe" – zur Verfügung zu stellen, um mit Hilfe einer Identifikationsfigur, nämlich der des Seelenvogels, ihr bewegtes Gefühlsleben wahrzunehmen und auszudrücken.

Goethe sagt: „Zwei Dinge sollen Kinder von ihren Eltern bekommen: Wurzeln und Flügel“⁵⁰. Die an die Eltern formulierte Aufforderung gilt auch für jeden, der mit Kindern arbeitet, für Institutionen und für den Staat.

In bezug auf das Musikprojekt war es mir besonders wichtig, den Kindern diese Erfahrung in Verbindung mit Musik und mit einer Gruppe zu ermöglichen. Sie haben eine vorgegebene Struktur in Form von Regeln bekommen, in der sie ähnlich wie der Seelenvogel ihre „Sprünge“ und „Flüge“ machen dürften. Sie haben ihre „Gefühlsschubladen“ durchstößert und ihnen musikalische Überschriften gegeben. Manchmal ließen sie ihre „Schubladen“ zu und manchmal konnten oder wollten sie diese nicht zumachen.

In der Gruppe haben sie nach Snunit erfahren, daß jeder über einen eigenen Schlüssel verfügt und „daß die Menschen verschieden sind, weil sie verschiedene Seelenvögel haben“.

Die vorliegende Arbeit zeigt, daß Kinder ein natürliches Bedürfnis nach Bewegung, nach lauter Musik, aber auch nach Schweigen haben. Sie sind kreativ, unvoreingenommen und haben viel Energie, um sich selbst und andere zu bewegen. Das, was sie für ihre Entwicklung brauchen, ist Halt (die Rahmenbedingungen) und eine entsprechende Haltung der Bezugspersonen. Marlis sagt in einem Interview über das Kind: „Es braucht die persönliche Freiheit, den geschützten, schützenden Raum, die Gruppe, die Spielregeln und die dienende und niemals belehrende Betreuungsperson“ (STAHLBERGER-BALZLI zit. nach, in: NIES, 2000, S. 29)

⁵⁰ Diese Weisheit scheint ähnlich wie die Vorstellung vom Seelenvogel in vielen Ländern bekannt zu sein. In einem indischen Sprichwort heißt es: „Solange Kinder noch klein sind, gib ihnen tiefe Wurzeln; wenn sie älter geworden sind, gib ihnen Flügel“ (zit. in: LOTHROP, 1982 / 1995, Widmungsblatt). Flügel sind hier eine Metapher für Freiheit und Autonomie. In Polen sagt man von selbständig werdenden und das Elternhaus verlassenden Kindern, daß sie „hinausflattern“.

Zwar konnten die Kinder aus dem Musikprojekt für sich einen neuen Raum erschließen, betreten und ausprobieren. Dies war jedoch, auch wenn eine bereichernde, lediglich eine kurze Erfahrung. Da, wie bereits im Kapitel zu der Herkunft der Kinder darauf hingewiesen wurde, daß für die Entwicklung eines gesunden Selbstwertgefühls eine Kontinuität unerlässlich ist, wäre wünschenswert, daß elementare Musikerziehung allen Kindern zur Verfügung stünde. Dies sollte wie Napoleon Bonaparte meinte im Gesetz fest verankert sein: „Die Musik hat von allen Künsten den tiefsten Einfluß auf das Gemüt, ein Gesetzgeber sollte sie deshalb am meisten unterstützen“.

Und warum ausgerechnet Musik? Eine abschließende Antwort gibt Zoltán Kodály (zit. nach, in ELSCHENBROICH, 2001, S. 214)

„Es gibt Bereiche der Seele, die können nur durch Musik beleuchtet werden“ und
„die Musik gehört allen“

Verzeichnisse**Literatur**

- AUFFARTH et al. (2000) Auffarth, Christoph / Bernard, Jutta / Mohr, Hubert (Hrsg.) unter Mitarbeit von Imhof, Agnes und Kurre, Silvia: Metzler Lexikon Religion. Gegenwart – Alltag – Medien. Band 3, Stuttgart und Weimer 2000 (J.B. Metzler) S. 275-277
- BERENDT et al. (2000) Berendt, Ulrike / Eichener, Volker / Kloth, Melanie / Schlüsener, Thilo (InWIS – Institut für Wohnungswesen, Immobilienwirtschaft, Stadt- und Regionalentwicklung GmbH an der Ruhr-Universität Bochum): Neue Wohnungsgebiete im Meinungsspiegel. Bürgerinformation Nr. 82, Hrsg.: Stadt Münster, Stadtplanungsamt, Münster 2000 (Burlage)
- BERTHOLET et al. (1925) Bertholet, Alfred und Lehmann, Edvard (Hrsg.): Lehrbuch der Religionsgeschichte, 4. vollständig neubearbeitete Aufl., 2. Band, Tübingen 1925 (J.C.B. Mohr <Paul Siebeck>) S. 298-299
- BÖHM (2001) Böhm, Renate: Neugierig und offen für andere. Interkulturelle Pädagogik in KiTas, in: *Kindergarten heute. Zeitschrift für Erziehung*. 31. Jahrgang 2001 vom Juni 2001 (Herder), S. 14
- BONNET (1952) Bonnet, Hans: Reallexikon der ägyptischen Religionsgeschichte, Berlin 1952 (Walter de Gruyter & Co.) S. 4, 74-77, 357-362
- BORGMANN (1999) Borgmann, Monika: Musik zum Überleben. Das Pavarotti-Zentrum in Mostar - eine Bastion gegen den Haß und die Alpträume des Krieges, in Rubrik: Modernes Leben, in: *Die Zeit*, Hamburg, 54. Jg. (1999), Nr. 17 vom 22. April, S. 80
- BRÜGGEBORS (1998) Brüggebors, Gela: So spricht mein Kind richtig. Entwicklungen und Störungen beim Sprechenlernen. Wie Eltern und Erzieher helfen können, Reinbeck bei Hamburg 1998, rororo Sachbuch 18100, (Rowohlt Taschenbuch Verlag)
- CANCIK et al. (1998) Cancik, Hubert / Gladigow, Burkhard / Kohl, Karl-Heinz (Hrsg.) unter Mitarbeit von Cancik-Lindemaier, Hildegard / Kehrer, Günther / Kippenberg, Hans G. / Laubscher, Matthias: Handbuch religionswissenschaftlicher Grundbegriffe, Band 4, Kultbild-Rolle, Stuttgart u.a. 1998 (W. Kohlhammer) S. 88-90

- DER AUSSIEDLER (1999) Der Aussiedlerbeauftragte der Bundesregierung (Hrsg.): Info-Dienst Deutsche Aussiedler, Heft Nr. 101 vom Mai 1999, Meckenheim 1999 (Deutsche Vertriebsgesellschaft für Publikationen und Filme mbH)
- DER BABYLONISCHE TALMUD (1933) Der Babylonische Talmud, Band 7, dt. Übersetzung: Goldschmidt, Lazarus, Berlin 1933 (Jüdischer Verlag), S. 310
- DER OBERSTADTDIREKTOR (1994) Der Oberstadtdirektor der Stadt Münster: Kinderbericht. Lebenssituation von Kindern in Münster, August 1994 (Burlage)
- DIE BEAUFTRAGTE (2001) Die Beauftragte der Bundesregierung für Ausländerfragen (Hrsg): Migrationsbericht für Ausländerbeauftragten im Auftrag der Bundesregierung, Berlin und Bonn 2001 (Bonner Universitäts-Buchdruckerei)
- ELSCHENBROICH (2001) Elschenbroich, Donata: Weltwissen der Siebenjährigen. Wie Kinder die Welt entdecken können, ungekürzte Lizenzausgabe, München 2001, (RM Buch und Medien Vertrieb GmbH), S. 214
- ERIKSON (1968 / dt. ?) Erikson, Erik: Jugend und Krise. Die Psychodynamik im sozialen Wandel, 3. Auflage, Stuttgart 1980 (Klett-Cotta)
- ERMAN (1934) Erman, Adolf (1934): Die Religion der Ägypter. Ihr Werden und Vergehen in vier Jahrtausenden, Berlin und Leipzig 1934, photomechanischer Nachdruck von 1968 o.O. (Walter de Gruyter & Co.), S. 207-13
- FREUD et al. (1971⁵¹) Freud, Anna / Burlingham, Dorothy und Mitarbeiter: Heimatlose Kinder. Zur Anwendung psychoanalytischen Wissens auf die Kindererziehung, Frankfurt am Main 1982, (Fischer Taschenbuch Verlag) S. 114
- FREUNDLICH (1986) Freundlich, Elisabeth: Der Seelenvogel, Roman, Wien und Hamburg 1986 (Paul Zsolnay Verlag), S. 9.
- GIBRAN (1972 /dt. 1973) Gibran; Khalil: Der Prophet, 35. Auflage, Zürich und Düsseldorf 1999 (Walter Verlag), S. 17

⁵¹ Dieses Buch, welches eigentlich aus drei Büchern besteht, wurde unter dem Titel „Heimatlose Kinder“ in Deutschland erstmalig 1971 herausgegeben; die Bücher „Kriegskinder“ (1949) und „Anstaltskinder“ (1950), beide in deutscher Sprache, erschienen in London. Das dritte Buch „Gemeinschaftsleben im frühen Kindesalter“ erschien 1951 in New York unter dem Titel „Experiment in Group-Upbringing“, in: „The Psychoanalytic Study of the Child“ und wurde in einer Übersetzung von Anna Freud bereits 1960/61 im „Jahrbuch der Psychoanalyse“ veröffentlicht.

- GERG (1982) Gerg, Kasper: Musik – Sprache – Bewegung, Ansbach 1982 (Michael Prögel Verlag), S. 9
- GRINBERG (1984 / dt.1990) Grinberg, León und Grinberg Rebeca: Psychoanalyse der Migration und des Exils. München und Wien 1990 (Verlag Internationale Psychoanalyse)
- HEIGL-EVERS (1978) Heigl-Evers, Annelise: Konzepte der analytischen Gruppenpsychotherapie, 2., neubearbeitete Auflage, Göttingen 1978 (Verlag für Medizinische Psychologie im Verlag Vandenhoeck und Ruprecht in Göttingen), S. 63-64
- IRLE und MÜLLER (1996) Irle, Barbara und Müller, Irene: Raum zum Spielen – Raum zum Verstehen. Musiktherapie mit Kindern, Münster 1996 (LIT), S. 5
- JUNGLE WORLD (2001) Jungle World: Viele halten meine Musik für Dreck [ein Interview von Arian Fariborz und Hartwig Vens mit Meira Asher], in: *Jungle World*, 5. Jahrgang Berlin (2001), Nr. 5 vom 24. Januar, S. 4
- KELL (1972) Kell, Othmar: Die Welt der altorientalischen Bildsymbolik und das Alte Testament. Am Beispiel der Psalmen, Zürich u.a. 1972 (Benziger) und Neukirchen 1972 (Neukirchener Verlag), S. 53-60, 345
- KLUPSCH et al. (2001) Klupsch, Hendrik und Mens, Simone: Vertiefte Auswertung der Betroffenenbefragung, in: Hasenjürgen, Brigitte und Rösing, Judith (Hrsg.): Projektgruppe*⁵². Soziale Probleme am Beispiel eines Münsteraner Stadtteils, Münster 2001 [Unveröffentlichtes Manuskript], S. 34-36
- KORCZAK (1928 / dt. 1970) Korczak, Janusz: das Recht des Kindes auf Achtung, Göttingen 1973 (Vandenhoeck & Ruprecht), S. 7, S. 20
- KRÄMER (2000) Krämer, Frank: EmigrantInnen als Standortnachteil?, in: *taz Münster* [Lokalteil der *tageszeitung*], Münster 2000, vom 16.11.2000
- LOTHROP (1982) Lothrop, Hannah: Das Stillbuch, 20. erweiterte und vollständig aktualisierte Aufl., München 1995 (Kösel), S. 164
- LUBAN-PLOZZA (2000) Luban-Plozza, Boris: Musik als Sprache der Seele, in: *Schweizerische Ärztezeitung / Bulletin des médecins suisses / Bollettino dei medici svizzeri*, Bern 2000, S. 838
- MASUMBUKU (1995) Masumbuku, Jean Rahind: Psychische Schwierigkeiten von Zuwanderern aus den ehemaligen Ostblockländern, Weinheim 1995 (Deutscher Studien Verlag), S. 42-46

⁵² Der vollständige Titel wird aus Datenschutzgründen nicht erwähnt.

- MÜLLER (1999) Müller, Gerhard (Hrsg.): Theologische Realenzyklopädie, Band XXX, Berlin 1999 (Walter der Gruyter GmbH & Co. KG), S. 733-773
- NÁVILLE (1886) Návile, E.: Das ägyptische Tottenbuch der XVIII. bis XX. Dynastie aus verschiedenen Urkunden zusammengestellt und herausgegeben. 3 Bände, Berlin 1886, Taf. 104
- NIES (2000) Nies, Barbara: Kritzelbilder und Kopffüßler. Zur Gestaltung gestalterischer Fähigkeiten, in: *Kindergarten heute. Zeitschrift für Erziehung*, 30. Jg. vom März 2000 (Herder), S. 29
- PARIN (1996) Parin, Paul: Heimat, eine Plombe: Rede am 16. November 1994 beim 5. Symposium der Internationalen Erich-Fried-Gesellschaft für Literatur und Sprache in Wien zum Thema „Wieviel Heimat braucht der Mensch und wieviel Fremde verträgt er“. Mit einem Essay von Peter-Paul-Zahl, Hamburg 1996 (Europäische Verlagsanstalt), S. 18
- RUFF (1993) Ruff, Wilfried: Das Fremde. Anlaß zur Verführung und Verurteilung, in: Streeck, Ulrich (Hrsg.): Das Fremde in der Psychoanalyse. Erkundungen über das „Andere“ in Seele, Körper und Kultur, München 1993 (Verlag J. Pfeiffer), S. 292
- SAUER (1999) Sauer, Iris Bärenstark. Tagesbetreuung für Kinder. Hrsg.: Stadt Münster, Amt für Kinder, Jugendliche und Familien, Presse- und Informationsamt, 10. Aufl., Münster 1999 (Burlage), S.
- SCHMALZ-JACOBSEN und HANSEN (1997) Schmalz-Jacobsen, Cornelia und Hansen, Georg (Hrsg.): Kleines Lexikon der ethnischen Minderheiten in Deutschland, München 1997, Beck'sche Reihe (Beck), S. 72-74, 96-97, 123-127, 135-137, 144, 147-149, 173-175
- SNUNIT (1984 / dt. 1991) Snunit, Michal: Der Seelenvogel. Übersetzung aus dem Hebräischen: Mirjam Pressler; Bilder von Na'ama Golomb; Hamburg 1991 (Carlsen); Originalausgabe: ZIPOR HA-NAFESCH; Tel-Aviv 1984 (Massada Publishing-House)
- STATISTISCHER JAHRESBERICHT 1999 Hrsg.: Stadt Münster, Amt für Stadt- und Regionalentwicklung, Statistik, Münster 2001 (Burlage), S. 56-57, 60-61, 78
- SZAGUN (1996) Szagun, Gisela: Sprachentwicklung beim Kind, 6., voll. über. Auflage, Weinheim 1996 (Psychologie Verlags Union), S. 175-177
- TEITELBAUM (1999) Teitelbaum, Sheli: The Bird Is the Word; in: *The Jerusalem Report*, Jerusalem (1999), vom 11. Oktober, S. 48-49

- TEITELBAUM (2000) Teitelbaum, Sheldon: One on One. Portrait of Michal Snunit, in: *Hadassah Magazine* vom Januar 2000
- TÜPKER (1988) Tüpker, Rosemarie: Ich singe, was ich nicht sagen kann. Zu einer morphologischen Grundlegung der Musiktherapie, 2. überarbeitet und erweiterte Auflage, Münster 1996 (LIT), S. 70-84
- WAHRIG (1988) Wahrig, Gerhard (Hrsg.): Deutsches Wörterbuch, München 1988 (Mosaik Verlag), S. 1016
- WALDENFELS (1987) Waldenfels, Hans (Hrsg.): Lexikon der Religionen, begründet von Franz König unter Mitwirkung zahlreicher Fachgelehrter, Freiburg u.a. 1987 (Herder) S. 587-601
- WEICKER (1902) Weicker, Georg: Der Seelenvogel in der alten Literatur und Kunst. Eine mythologisch-archäologische Untersuchung. Mit 103 Abbildungen im Text, Leipzig 1902 (Druck und Verlag von B.G. Teubner)
- WOLBE (1914) Wolbe, Eugen: Lebensweisheiten. Aus den Schriften und Briefen Berthold Auerbachs ausgewählt und herausgegeben von Dr. Eugen Wolbe, 1. Auflage, Berlin-Halensee 1914 (Reflektor-Verlag), S. 196
- ZIMMERMANN et al.(2001) Zimmermanns, Klaus / Theil, Andrea C. / Ulmer, Christoph (2001): Friaul und Triest. Unter Markuslöwe und Doppeladler. Eine Kulturlandschaft Oberitaliens, 2. Aufl. Köln 2001 (DuMont Reiseverlag), S. 50-51
- ZWEITES GESETZ Zweites Gesetz zur Ausführung des Kinder- und Jugendhilferechtes (GTK), § 1 (4) und §1 (8)

Internet

<http://www.carlsenkids.de/author.snunit/>

<http://www.hadassah.org./homenew.htm>

<http://www.hadassah.org./news/Jan00/one.htm>

<http://www.jrep.com/Books/Article-60.html>

http://www.jungle-world.com/_2001/05/04a.htm

http://www.koelner-jugendpark.de/html/inhalt/text_musik.html

http://www.neue-oz.de/_archiv/noz_print/osnabruecker_land/2000/03/integration.html

Musikhörbeispiele

Bizet, Georges: Carmen, Suite Nr. 1 – Intermezzo, in: P. van der Schoot: Wohlbefinden durch Musik. Stressabbau. Das neue Entspannungsset mit 2 CDs und Anleitungsbuch; (Genehmigte Ausgabe 1999 für Mixing Medienproduktionen GmbH)

Grips: Wir werden immer größer, in: Grips: Wir werden immer größer. Die besten Kinderlieder aus 25 Jahren, Originalaufnahmen; (©&®1996 Grips Theater Berlin) CD 10863 EE

Händel, G.F.: Aria [*“Lascia ch’io pianga“* aus der Oper *“Rinaldo“* (1710/11); bearbeitet für eine Harfe], in: Händel · Debussy · Schubert: Träumerei für Harfe und Klavier. Interpretin: Anna Lelkes (Harfe); (Selected Sound Carrier AG) FORUM CD 1/462 073-2

Kötteritz, Werner: Eine lange Schlingenschlangenschlange, in: Kötteritz; Werner: Ich bin der starke Löwe; (© 1991 Patmos) MC

Kötteritz, Werner: Ich bin der starke Löwe, in: Kötteritz, Werner: Ich bin der starke Löwe; (© 1991 Patmos) MC 3-491-87310-X

Sherazade: Le Desire, in: Sherazade: Sunflower; Interpretin: Ulla van Daelen (Harfe); (®&©1997 Perleberg Verlags GmbH) AOL CD 001 601 2

Sherazade: Loreley, in: Sherazade: Sunflower; Interpretin: Ulla van Daelen (Harfe); (®&©1997 Perleberg Verlags GmbH) AOL CD 001 601 2

Sherazade: Ring Of Kerry, in: Sherazade: Sunflower; Interpretin: Ulla van Daelen (Harfe); (®&©1997 Perleberg Verlags GmbH) AOL CD 001 601 2

Traditional: Dance Of The Chabad Chassidim, in: Feidman Giora: Rabbi chaim’s dance. Traditionals from Israel; Interpret: Giora Feidman (Klarinette) und I.B.A. Recording Orchestra; (© 1996 BMG Ariola Hamburg GmbH) CD 74321 36938 2

Traditional: Tishrei Saba, in: Feidmann Giora: Rabbi chaim’s dance. Traditionals from Israel; Interpret: Giora Feidman (Klarinette) und I.B.A. Recording Orchestra; (© 1996 BMG Ariola Hamburg GmbH) CD 74321 36938 2

Kinderlieder

- HOFFMANN (1994) Hoffmann, Klaus und Muller, Hildegard: Die schönsten Kinderlieder aus aller Welt zum Singen, Tanzen und Spielen. Ein UNICEF- Buch, Würzburg 1994 (Arena), S. 120
- JÖCKER (o.J.) Detlef, Jöcker: Und weiter geht's im Sauseschritt, Münster o.J, (Menschenkinder Musikverlag), S. 8-9
- KÖTTERITZ (1991) Kötteritz, Werner und Rudolph, Annet: Ich bin der starke Löwe, Düsseldorf 1991 (Patmos), S. 4-5, 8-9
- KREUSCH-JACOB (1993) Kreusch-Jacob Dorothée [Musik] und Irmela Brender [Text]: „Ich bin ich und du bist du“, in: Kreusch-Jacob, Dorothée: Ich schenk dir einen Regenbogen mit Bildern von Renate Seelig und 48 Spielideen, Düsseldorf 1993 (Patmos Verlag), S. 120
- SCHÖNTGES (1982) Schöntges, Jürgen (Hrsg.): Freche Lieder – Liebe Lieder, 2. Aufl., Frankfurt am Mein 1982 (Beltz & Gelberg), S. 12

Abbildungen

- Abbildung 1: Der Ba-Vogel, der einen Grabschacht verläßt.
Totenbuchpapyrus aus dem Neuen Reich (1570-1085) im British Museum in London (nach NÁVILLE, 1886, Taf. 104, in: KEEL, 1972, S. 57 und 345)
- Abbildung 2 Musizierende und tanzende Sirenen als archaischer Typus des Menschenvogels auf dem Grabstein des Metrodor aus Chios.
Berlin 766 Antiquarium, Athen. Mitt. Taf. XIII, 3: Vier von sechzehn Sirenen (in: WEICKER, 1902, Abb. 10, S. 17)