

Möglichkeiten und Grenzen der Arbeit mit traumatisierten Flüchtlingskindern im Musikunterricht

Frances Haacker

1. Einleitung

„Schätzungsweise 40 Prozent aller Flüchtlinge, die nach Deutschland kommen, sind traumatisiert.“ (Buth 2016)

Dies ist ein Prozentsatz, der Anlass zur Sorge gibt. Trotzdem gibt es bisher nicht genügend Hilfe für traumatisierte Geflüchtete. Erwachsene müssen monate-, wenn nicht sogar jahrelang auf einen Platz in der psychologischen Betreuung warten. Doch nicht nur die steigende Nachfrage, sondern auch eine fehlende oder unklare Kostenübernahme steht der Behandlung im Weg. Nur in „akuten Notfällen“ können sich Geflüchtete in ärztliche oder psychologische Behandlung begeben und bekommen dabei auch die Kosten erstattet (vgl. Lobenstein 2015). Doch wer entscheidet, welche Fälle „akut“ sind und was wird als „akut“ definiert? All das ist unklar und Traumata zählen auch nicht gerade zu akuten Notfällen. Doch genau das sind sie. Man kann, darf und sollte geflüchtete Menschen mit ihren traumatischen Erfahrungen nicht allein lassen, denn eine frühzeitige Hilfe kann Langzeitfolgen in der Psyche der Menschen verhindern.

Doch auch wenn all diese Punkte bedacht werden, wird eine spezielle Gruppe der geflüchteten Menschen zumeist zuletzt bedacht, wenn es um psychologische Betreuung geht: die Kinder. Ungeachtet der Tatsache, dass jeder dritte Geflüchtete ein Kind ist, wird vielen von ihnen kein entsprechender Raum zur Entfaltung in den Unterkünften gestellt. Dieser Schutzraum ist jedoch sehr wichtig, damit sie sich mit ihren Erfahrun-

gen auseinandersetzen können, denn jedes fünfte geflüchtete Kind gilt als traumatisiert (vgl. Pasch 2016).

Geflüchtete Kinder, ob traumatisiert oder nicht, werden nach all ihren Erlebnissen in Schulen untergebracht, um ihnen den Zugang zu Bildung zu ermöglichen. Jedoch ist dies nicht nur für die Geflüchteten eine enorme Umstellung und Herausforderung, sondern auch für die dortigen Lehrkräfte. Diese wissen nicht, was ein Kind vor, nach und auch während der Flucht erlebt hat. Somit fällt es ihnen meist schwer, sein Verhalten adäquat einzuschätzen. Dafür verantwortlich ist nicht nur die Sprachbarriere, sondern vor allem die fehlende Ausbildung im Bereich Integration und im speziellen im Bereich Trauma/Traumatherapie. So kommen viele Lehrkräfte und Erzieherinnen an die Grenzen ihres Wissens und auch ihrer Belastbarkeit. Denn wie geht man mit einem traumatisierten Kind um? Wie erkennt man, dass es traumatisiert ist? Kann man diesem Kind irgendwie helfen, und wenn ja, wie?

Dieser Auszug aus der Masterarbeit „Möglichkeiten und Grenzen in der Arbeit mit traumatisierten Flüchtlingskindern im Musikunterricht“ stellt verschiedene Situationen dar, welche sich so in Unterrichtsgeschehen abgespielt haben, und versucht aufgrund einer differenzierten Auseinandersetzung mit Traumata, deren Vielfalt und möglichen Therapieformen mögliche Reaktionsweisen aufzuzeigen. Hierbei ist anzumerken, dass es Lösungsversuche sind, die sich im dargestellten Unterrichtsgeschehen bewährt haben, jedoch aufgrund der Heterogenität von Kindern und Traumaverläufen sowie -folgen kein Allheilmittel darstellen.

2. Methoden für den Musikunterricht

Im vorherigen Kapitel wurde deutlich, dass es keine Patentlösungen für den Umgang mit traumatisierten Geflüchteten gibt. Trotz allem sind wir als Musiklehrende in der Schule immer wieder mit Situationen konfrontiert, die uns überfordern. Was macht man mit einem Kind, welches erstarrt und verloren in den Raum blickt? Wie kann man es aus dieser Situation holen, ohne Schaden anzurichten? Wie kann man den Mitschülerinnen und Mitschülern vermitteln, dass es einem Kind nicht gut geht, ohne den Grund dafür zu nennen? Wie schafft man Kommunikation zwischen den Kindern, ohne einen Fokus auf die Sprache zu setzen? All diese Fragen stellen sich Lehrpersonen im Unterricht, die mit Schülerinnen

und Schülern unterschiedlichster Kulturen und sozialer Schichten arbeiten. Dies wurde in etlichen Gesprächen mit Lehrenden und Studierenden deutlich. Zudem war auch in der tagesaktuellen Presse oft zu lesen, dass Lehrpersonen und Erzieherinnen mit den Situationen überfordert sind. Dieses Kapitel soll einen ersten Einblick in Methoden liefern, welche den Lehrkräften helfen können, in Situationen wie den soeben exemplarisch geschilderten zu reagieren. Diese basieren auf eigenen Erfahrungen der Autorin sowie auf Literatur zu dem Thema und Gesprächen mit Psychologen, Traumapädagogen sowie Musik- und Kunsttherapeuten. Bisher gibt es zu den geschilderten Methoden keine Studien. Die folgenden Vorgehensweisen reichen von kurzen Interventionen über Unterrichtssequenzen bis hin zu kompletten Unterrichtsgestaltungen.

2.1 Die Bedeutung der Unterrichtsstruktur

Eine wesentliche Komponente für die Arbeit mit traumatisierten Flüchtlingskindern im Unterricht ist die Struktur. Diese stellt eine wesentliche Grundlage für die Arbeit und für die Anwendung jeglicher Methoden dar. Struktur bietet traumatisierten Kindern und Jugendlichen Sicherheit in einer für sie unklaren Welt mit ungewisser Zukunft. Eine klare Anordnung schafft Vertrauen in das Dasein und die Menschen, welches sie nicht mehr haben, da sie Krieg, Verfolgung, Hunger und Ausbeutung erlebt haben.

Eine Struktur wird für die Schüler schon gegeben, wenn die Stunde zum Beispiel mit einem Begrüßungslied beginnt. Zudem schafft das gemeinsame Singen ein Gemeinschaftsgefühl, und auch die sprachlichen Fähigkeiten wachsen. Singen zu Stundenbeginn führt nicht nur zum Lernen neuer Wörter oder Wortstrukturen, sondern auch zum Aneignen der Phonetik und der Verbesserung der Aussprache. Dies kann auf ein Lied zum Abschluss der Stunde übertragen werden. Beispiele für Begrüßungs- und Abschiedslieder sind im Anhang aufgelistet. Auch Monats- oder Jahreszeitlieder können den Schülern dabei helfen, Wörter kennenzulernen und das Wetter sowie die Struktur des Jahres zu verstehen.

2.2 Musik wirkt dort, wo Worte versagen

Situation im Unterricht: Ein Kind erstarrt während des Unterrichts. Es fixiert seinen Blick auf einen Punkt und reagiert nicht auf Worte. Mögliche Erklärung: Es ist sehr wahrscheinlich, dass die Lehrkraft einen Trigger bedient hat, dessen sie sich nicht bewusst ist. Das Kind schweift ab in eine eigene Welt, ohne sich dem entziehen zu können. Dies ist eine Schutzreaktion des Körpers. Aufgrund des Triggers denkt die Person, ein negatives Ereignis wird sich wiederholen. So kommt es zum „Einfrieren“ des Körpers. Baer und Frick-Baer schreiben dazu:

„Sie können sich nicht wehren und nicht fliehen, also bleibt nur die Erstarrung. Diese auch von außen körperlich wahrnehmbare Reaktionslosigkeit kapselt die innere Hoherregung ein.“ (Baer/Frick-Baer 2016, Pos. 531)¹

Reaktion: Viele Menschen würden intuitiv weiter auf das Kind einreden, um dessen Aufmerksamkeit zu bekommen. Jedoch wird es darauf nicht eingehen. Es handelt sich um eine Reaktion, die das Sprachzentrum ausschaltet. Das heißt, dass es weder durch Sprechen noch durch Zuhören aus diesem Zustand geholt werden kann. Ein weiterer Versuch wäre die sanfte Berührung des Kindes. Dies kann jedoch, auch wenn die Berührung noch so zufällig oder sanft ist, eine Verschlimmerung der Situation zur Folge haben. Es könnte ein weiterer Trigger bedient werden, der die Situation und das negative Gefühl des Kindes verstärkt. Von anerkannten Psychologen und Traumapädagogen wie zum Beispiel Gerald Möhrlein wird empfohlen, etwas Komisches zu machen, etwas, was beim Kind eine positive und interessierte Irritation auslöst. Das könnte z. B. Klatschen sein. Jedoch sollte man auch hier vorsichtig sein, damit man das Kind in diesem Moment nicht erschreckt.

Bei all diesen Einschränkungen stellt sich die Frage, auf welches Mittel man überhaupt noch zurückgreifen kann. Die einfachste Antwort ist: auf Musik. Sie bietet in solchen Momenten eine Ebene an, die viele andere Medien nicht erreichen können. So schreibt Smeijsters dazu:

¹ Da bis zum Zeitpunkt der Herausgabe keine gebundene Form des Buches existiert, wird auf ein E-Book zurückgegriffen. Daher werden hierfür die Positionen statt einer Seitenanzahl angegeben.

„Musik muss Kommunikation ermöglichen, wo diese verbal oder visuell nicht möglich ist.“ (Smeijsters 1994, S. 15)

So kann die Lehrperson eine nonverbale Kommunikation mit dem Kind mit Hilfe von Instrumenten beginnen. Am besten eignen sich dazu Instrumente wie Klavier, Gitarre, Triangel, Glockenspiel oder weitere sanft klingende Melodieinstrumente. Es empfiehlt sich hierbei, keine perkussiven Instrumente zu benutzen, da diese erschreckend und bedrohlich auf den Schüler bzw. die Schülerin wirken können. In solchen Situationen ist es jedoch wichtig, einen Zugang über das Hören zu den Schülern aufzubauen:

„Aufgrund der engen Verknüpfung zwischen Hörorgan, Thalamus und limbischen System dominiert der akustische Reiz gegenüber allen anderen Sinnesreizen und besitzt die unmittelbarste Verbindung zum emotionalen Bereich.“ (Batel 1992, S. 1)

Es ist sehr wichtig, dass die Lehrperson behutsam vorgeht und einfache, unkomplizierte Melodien auf dem Instrument spielt. Diese könnten zum Beispiel als Frage formuliert werden. So entwickelt ein Schüler das Bedürfnis, darauf zu antworten und wird so aus seinem Zustand „erweckt“. Diese kurze Kommunikation kann man nutzen, um herauszufinden, wie es dem Schüler nun geht. Spielt er vorwiegend kurze Melodien, möchte er nicht viel über das Geschehene nachdenken oder reden oder ist verwirrt über die Situation und hat wahrscheinlich nicht wahrgenommen, dass er abwesend war. Des Weiteren ist aus längeren musikalischen Antwortpassagen erkennbar, dass der Schüler das Bedürfnis hat, seinen Gedanken und den Gefühlen auf eine beliebige Art und Weise Raum zu geben. Je nach dem wahrnehmbaren Bedürfnis des Schülers kann man eine kurze musikalische Kommunikation aufrechterhalten.

Diese einfache Intervention hilft dem Schüler, der Erstarrung zu entfliehen, ohne ihm Schaden zuzufügen oder die Situation zu verstärken. Zudem ermöglicht man dem Betroffenen, am weiteren Unterrichtsgeschehen teilzunehmen. Auch die übrigen Schülerinnen und Schüler werden durch diese Aktion nicht gestört. Dabei ist es wichtig, dass man diese Methode entsprechend einleitet, ohne den Fokus auf die Situation des traumatisierten Schülers zu legen. Ist der Unterricht in diesem Moment zum Beispiel durch ein Klassengespräch oder eine frontale Ausrichtung bestimmt, könnte die Lehrkraft sagen: „Schauen wir einmal was XY dazu

meint.“ Hierbei können verschiedene Schülerinnen und Schüler „befragt“ werden, ohne den Fokus auf den traumatisierten Schüler zu legen.

Auch in Gruppen-, Einzel- oder Partnerarbeiten gelingt der Lehrkraft diese Intervention auf ähnliche Art und Weise ohne äußerliche Fokussierung auf das Kind.

2.3 Was tun bei Passivität?

Situation im Unterricht: Ein Kind, welches sich erst seit einigen Wochen in der Klasse befindet und noch kein Deutsch spricht, sitzt oft allein und separiert sich von den anderen Kindern der Klasse. Mehrere Versuche der Mitschüler, Kontakt herzustellen, wies es ab. Mögliche Erklärung: Viele Kinder mit Fluchterfahrung ziehen sich in neuen Umgebungen zurück. Sie fühlen sich allein in einer ihnen fremden Umwelt. Es gibt viele Kinder, auch ohne Flucht- oder traumatische Erfahrungen, die sich so in neuen Umgebungen verhalten. Sie brauchen Zeit, sich an die neue Situation und die Klassenkameraden zu gewöhnen. Aus Erfahrung lässt sich sagen, dass es jedoch bei Kindern mit Fluchterfahrung meist noch länger dauert, ehe sie den ersten Kontakt mit anderen Schülern eingehen. Dabei ist noch keine Rede davon, Vertrauen zu ihnen oder gar zu Lehrpersonen aufzubauen. Viele von ihnen haben Angst, sich auf Freundschaften einzulassen, da sie nicht wissen, was die Zukunft für sie bereithält. Wie eingangs geschildert, leben diese Kinder mit einer ungewissen Zukunft, in ständiger Angst vor einem Städtewechsel oder gar der Abschiebung in ihr Herkunftsland. Demzufolge sind sie der Meinung, dass es sich nicht lohnt, neue Menschen kennenzulernen, denn sie haben in der Vergangenheit gelernt, dass sie von diesen meist weggerissen werden. So setzen sie ihr ganzes Vertrauen auf die Verbindungen in der Familie.

2.3.1 Methode 1

In solchen Fällen ist es wichtig, den Kindern einen sicheren Raum zu schaffen, in dem sie auf ihre Mitschüler zugehen können. Da vor allem zu Beginn eine sprachliche Barriere vorhanden ist, kann Musik als einfachstes Kommunikationsmittel dienen. Hierfür eignen sich vor allem in unteren Jahrgangsstufen Spiellieder und Bewegungsspiele, denn sie bil-

den die „Brücke, um soziale und emotionale Barrieren zu überwinden“ (Batel 1992, S. 13). Hierbei gibt es eine Vielzahl von verwendbaren Liedern, beispielsweise einfache Kinderlieder. Anhand von Besuchen in Flüchtlingsunterkünften und dem gemeinsamem Musizieren mit den Kindern zeigte sich, dass sie Freude an gemeinsamen Aktivitäten haben. Vor allem die Bewegungsspiele haben es ihnen angetan. Einfache Spiele wie auf die Musik lauschen, sich bewegen und beim Erlöschen der Musik stehen bleiben, sich begrüßen oder Ähnliches verstehen alle Kinder ohne große Erklärungen. Hierbei fühlen sich auch Schülerinnen und Schüler im Unterricht nicht bloßgestellt, da jedes Kind bei diesem Spiel auf die Musik konzentriert ist. Trotzdem ist es eine gemeinsame Aktivität. Variiert man dieses Spiel durch Begrüßungen während der stillen Phasen, lernen die Kinder aufeinander zuzugehen und sich auf Deutsch zu begrüßen, ohne zunächst auf ein weiteres Gespräch einzugehen. Dies nimmt den Flüchtlingskindern die Angst und Hemmungen, die einige verspüren, wenn sie auf neue Menschen zugehen. Zudem kann die Lehrkraft den Kindern auf einfachem Weg zeigen, wie man auf andere Mitschüler zugehen kann.

Auch Bewegungsspiele, welche ganz ohne Sprache agieren, helfen den Kindern unbewusst zueinander zu finden. Ein Beispiel hierfür ist die Tonschaukel. Hierbei teilt die Lehrkraft die Klasse in zwei Hälften, stellt sich selbst als Dirigent in die Mitte und gibt den beiden Gruppen zwei unterschiedliche Töne vor, welche von allen gesungen werden. Nun wird den Schülerinnen und Schülern mit Hilfe von Handzeichen deutlich gemacht, ob der Ton sich auf- oder abwärts bewegt, lauter oder leiser wird. Dabei lernen die Kinder, aufeinander zu hören, sich zu vertrauen, sich auf Töne zu einigen. Dies geschieht ohne Sprache, allein im gemeinsamen Singen. Später können einzelne Kinder die Rolle der Lehrkraft übernehmen. Das Flüchtlingskind, welches, wie in der Ausgangssituation beschrieben wurde, eher zurückhaltend ist, sollte ebenfalls gebeten werden, diese Rolle zu übernehmen. Wahrscheinlich wird es sich anfangs nichts zutrauen. Wird dieses Spiel jedoch öfter gespielt, kann man es immer mehr ermutigen. Es kennt die Abläufe mit der Zeit besser und kann auf seine Fähigkeiten vertrauen und sich in die Mitte stellen. Aus Beobachtungen in Flüchtlingsheimen ist zu erkennen, dass einige Kinder sich freiwillig melden, wenn sie das Spiel verstanden haben und merken, dass sie in dieser Rolle nichts falsch machen können. Die anderen Mitschüler lernen, dem Kind in der Mitte zuzuhören und ihm die volle Aufmerksamkeit zu schenken

und darauf zu reagieren. Batel beschreibt diesen Effekt mit folgenden Worten: „Die Kinder erleben in ihren Spielen ein Gefühl der Gemeinsamkeit (Wir-Gefühl), der Sympathie und der gegenseitigen Identifikation“ (Batel 1992, S. 7).

Solche Spiele helfen nicht nur dem Flüchtlingskind, sondern allen anderen Kindern in der Klasse. So kommen sie dem Bewegungsdrang während des Unterrichts nach und können von der Lehrkraft zu jedem Zeitpunkt eingesetzt werden. Zudem führen sie zur „Erweiterung der Bewegungsfähigkeit, Förderung der auditiven Wahrnehmung und zu einer Sensibilisierung mehr oder weniger aller Sinnesbereiche“ (Batel 1992, S. 16).

2.3.2 Methode 2

Eine weitere Möglichkeit, mit der geschilderten Situation umzugehen bzw. sie zu ändern, ist das Entdecken und Verstehen von eigenen Gefühlen und denen anderer mit Hilfe von Musik. Hierbei wird auf Erfahrungen von Gruppensitzungen der Musiktherapie aufgebaut, denn sie eignet sich im übertragenen Sinne auch sehr gut für den Musikunterricht. In beiden Szenarien versucht man, die Gefühle von Personen zu bestimmten Themen zu entdecken, sie zu verstehen und den Personen selbst die Möglichkeit zu geben, diese zuzulassen und zu erleben. So schreibt v. Schulz dazu:

„Da die Musik als präverbale Ausdrucksform angesehen werden kann, kann sie als kommunikative Therapie eingesetzt werden. Als Stimulus für die verbale Psychotherapie kann sie ebenfalls eingesetzt werden.“ (v. Schulz 1981, S. 52)

Sie zeigt damit auf, wie vielfältig die Musik als Therapieform und somit auch im Zusammenhang mit dieser Arbeit, d. h. als Hilfe für traumatisierte Flüchtlingskinder eingesetzt werden kann. Musik wird dann, wie v. Schulz beschreibt, zum Stimulus. Dieser kann auf zwei verschiedene Arten verstanden werden. Es kann beim Gruppenmusizieren² von der Lehrkraft oder einem Kind eine Melodie oder ein Rhythmus vorgespielt

² Die Kinder sitzen in einem Kreis und haben ein Instrument in der Hand. Die Instrumente können hierbei zuvor von den Schülern selbst gewählt werden.

werden, welcher als Stimulus für die ganze Klasse gilt. Hierbei kann man den Kindern die Möglichkeit geben, einzeln darauf musikalisch zu antworten, sofern sie möchten. Dies fällt fast allen Schülern am Anfang sehr schwer. Um einen Raum für eine Antwortmöglichkeit zu schaffen, gibt es viele Möglichkeiten. So wäre es sinnvoll, die Kinder zunächst die Stimmung oder die Melodie (wahlweise auch den Rhythmus) übernehmen zu lassen und diese davon ausgehend abzuwandeln. Normalerweise wäre es sinnvoll, dass die Lehrkraft dies während des Unterrichts einmal demonstriert. Jedoch ist dieses Vorgehen im geschilderten Zusammenhang kontraproduktiv, da es nicht nur die Kreativität, sondern die Reaktion der Kinder an sich einschränkt. Anfangs wird es eine Zeit dauern, bis sich alle Kinder trauen zu spielen, ob zusammen oder allein, da es eine Form ist, sich mitzuteilen, die sie nicht gewohnt sind. Des Weiteren geben sie, wenn auch „nur“ musikalisch, Gefühle Preis und brauchen daher ein großes Vertrauen der Gruppe gegenüber. Das bedeutet, dass die Umsetzung solcher Methoden nicht nur traumatisierten Kindern³ helfen kann, sich zu öffnen und von anderen verstanden zu werden, sondern auch für ein gutes Klassenklima sorgt, in dem Verständnis, Vertrauen und Achtung einen hohen Stellenwert haben.

Es ist sehr wichtig, die Kinder zuvor an solche Methoden langsam heranzuführen. Um die Schülerinnen und Schüler erst einmal an das Improvisieren mit Instrumenten heranzuführen, ist es wichtig, dass sie deren Klang und die Spielweise kennen. Dazu zählt auch, welche außergewöhnlichen Töne sich mit dem Instrument erzeugen lassen, was die höchsten und tiefsten Klänge sind oder wie man laut und leise spielen kann. Dazu eignen sich z. B. Instrumentenkreisel stets zu Beginn der Musikstunde. In Gruppentherapien wird hierbei oft geraten, dass alle gleichzeitig musizieren sollen, ohne auf die anderen zu achten, sondern sich ganz dem gewählten Instrument zu widmen. So trauen sich jede Schülerin und jeder Schüler, das Instrument auch wirklich auszuprobieren, ohne Angst zu haben, dass andere Beteiligte zuhören könnten. Ein schwieriger Punkt hierbei sind die Lautstärke und das Durcheinander, welches nicht nur die Lehrkraft erdulden muss, sondern auch die Schülerinnen und Schüler. V. Schulz rät, anschließend, einen gemeinsamen Rhythmus zu finden und

³ Selbstverständlich hilft diese Methode auch nicht traumatisierten Kindern bei ähnlichen Problemen. Der Fokus liegt hier jedoch auf der Arbeit mit traumatisierten Flüchtlingskindern.

diesen weiterzuführen. Hierbei kann nacheinander stets ein Instrument in den Vordergrund rücken, damit die Person sich mitteilen kann. Die übrigen Instrumente werden leise gespielt (vgl. v. Schulz 1981, 81).

Ein möglicher nächster Schritt ist die „Kettenimprovisation“. Hierfür fangen zwei Kinder gemeinsam an zu spielen und einigen sich auf einen Rhythmus oder eine Melodie. Nun spielt eine dritte Person und löst so die erste ab. Dies wird fortgeführt, bis man wieder bei dem ersten Kind angelangt ist. V. Schulz beschreibt den Effekt, der sich einstellt, wie folgt:

„So wird aus dem Gruppenspiel ein Partnerspiel, aus der Anonymität wird ein ‚Du‘. Konzentration, Reaktion und Einfühlen in den jeweiligen Partner sind Ziele dieser ‚Kettenimprovisation‘. [...] Die [Personen] lernen Rücksicht zu nehmen, wenn der Partner ein leiseres Instrument spielt. Diese sozialen mitmenschlichen Erfolge wirken sich dann auch im Alltag aus.“ (v. Schulz 1981, S. 81)

Auch die Instrumentenauswahl spielt eine große Rolle und sollte von der Lehrkraft beobachtet werden. So empfiehlt v. Schulz, Menschen mit Antriebsstörungen Zymbeln zu geben, da diese durch ihren Klang eine aktivierende Wirkung haben. Weitere Beispiele für aktivierende und extrovertierte Instrumente sind Stabspiele wie Metallstäbe (Metallophon, Glockenspiel), Gong, Becken und Pauken (vgl. v. Schulz 1981, S. 67). „Das sind Instrumente, die sehr obertonlastig sind, das Spektrum der mitwirkenden Töne wirkt weitend, lösend“ (v. Schulz 1981, S. 67).

2.3.3 Methode 3

Vor allem bei sehr ruhigen und zurückhaltenden Kindern kann Musik nicht nur den Kindern helfen, sich zu öffnen, sondern auch der Lehrkraft und den Mitschülern helfen, zu verstehen, warum sie sich nicht trauen und was ihnen bisher passiert ist. Dafür gibt es verschiedene Möglichkeiten. Zentral ist bei diesen Möglichkeiten die künstlerische Äußerung zur Musik. Diese Techniken können das Malen, Gestalten mit Ton oder auch die Darstellung bestimmter Szenen mit Hilfe von Puppen und Gegenständen sein. Jede Technik eignet sich zum Umsetzen von Gefühlen und Gedanken. Doch jeder Mensch bevorzugt eine andere Form des künstlerischen Ausdrucks. Zuvor wurden die Äußerung mit Musikinstrumenten

und Bewegungsspiele bis hin zu Tanz und Gesang genannt. Darüber hinaus gibt es noch eine andere Methode, in der Musik ebenfalls eine Rolle spielt, aber nicht das persönliche Ausdrucksmittel darstellt. Es geht um die Erweckung von Gefühlen und Gedanken mit Hilfe von Musik. So sagt Aissen-Crewett: „Die Musik öffnet den Zugang zu unbewussten Gefühlen und bringt sie in die Außenwelt“ (Aissen-Crewett 2000, S. 76).

Den Kindern wird ein Musikstück vorgespielt und sie sollen sich in die Musik hineinfühlen. Wie sie sich fühlen und welche Gedanken bei ihnen ausgelöst werden oder woran sie die Musik erinnert, stellen sie dann in unterschiedlichster Form dar. So können sie z. B. ein Bild malen. Dieses kann eine Landschaft, einen Gegenstand oder eine Szene darstellen oder auch völlig abstrakt sein. Im Mittelpunkt steht hierbei, dass die Kinder lernen, ihren Gefühlen und Gedanken freien Lauf zu lassen, und herausfinden, auf welche Art und Weise dies am einfachsten für sie ist. Andere Schüler können mit Ton arbeiten und Figuren oder kleine Skulpturen formen, um sich auszudrücken. So unterscheidet Lenz zwischen medialer *Kontinuität*, was bedeutet, mit dem Medium Musik oder Kunst vertraut zu werden, und medialer *Flexibilität*. Darunter versteht man die individuelle Zeit und Möglichkeit, die jeder Mensch braucht, sein eigenes Medium zu finden (vgl. Lenz 1995, S. 21). Wesentlich bei dieser Arbeit ist es, den Kindern Zeit und Raum zu geben, sich auszudrücken. Dies kann nicht nur den Schülerinnen und Schülern selbst helfen, sich zu verstehen, sondern auch untereinander und der Lehrkraft dafür dienen, Verständnis füreinander aufzubauen. Diese Methode bietet einen kleinen Einblick in die Welt jedes Einzelnen. Dabei muss die Lehrkraft beachten, dass sie den Kindern am Anfang immer nur eine Möglichkeit gibt, d. h. in der ersten Stunde wird beispielsweise gemalt, in der zweiten mit Ton gearbeitet, und in der dritten Stunde versuchen sich die Kinder in der szenischen Darstellung mit Gegenständen. Anschließend kann ihnen bei solchen Übungen freigestellt werden, welches Medium sie wählen. Des Weiteren sollte nach jeder Stunde mit der Klasse gemeinsam entschieden werden, ob die Kunstwerke präsentiert werden oder nicht. Dabei sollte jedes Kind entscheiden dürfen, ob es sich mit seinem Produkt an der Präsentation beteiligen möchte oder nicht. Als Präsentationsform eignet sich eine kleine Ausstellung im Klassenraum. Es sollte Zeit für einen Rundgang innerhalb einer Unterrichtsstunde gegeben werden und sichergestellt werden, dass jedes Kind vor der Pause seine Arbeit wieder weggeräumt hat, damit andere Klassen keinen Zugriff darauf haben. Dies zeigt den Respekt der

Lehrkraft und auch der Mitschüler für die Arbeit und die Gefühle der anderen. Grundlegend ist es wichtig, dass die Lehrkraft dies auch mit den Schülerinnen und Schülern so kommuniziert und stets darauf hinweist, dass die Werke von keinem bewertet werden, sondern lediglich eine Basis für ein gegenseitiges Verstehen bieten sollen.

2.4 Trommeln für die Wut

Situation: Ein Flüchtlingskind, welches neu in einer Klasse ist, hat keine Schwierigkeiten, auf andere Kinder zuzugehen. Es ist stets am Unterrichtsgeschehen beteiligt und spielt in den Pausen mit den anderen Kindern. Jedoch kommt es des Öfteren zu aggressivem Verhalten gegenüber Mitschülern. Dies geschieht meist sehr plötzlich in unterschiedlichen Situationen. Beispiele dafür können Momente sein, in denen es sich vor allem sprachlich missverstanden fühlt oder andere nicht versteht, oder auch Momente, in denen Mitschüler anderer Meinung sind oder mit anderen Kindern spielen wollen. Mögliche Erklärung: Aggressivität tritt bei traumatisierten Flüchtlingskindern sehr oft auf und wird meist von Betreuern oder anderen Kindern missverstanden. Wie zu Beginn beschrieben, gibt es Situationen, in denen traumatisierte Kinder sich überfordert oder bedroht fühlen. In diesen Situationen stellen sich zwei mögliche Reaktionen des Körpers ein: Flucht oder Angriff. Da viele Geflüchtete, insbesondere die Kinder, in Situationen vor und auf der Flucht meist nur hilflos zuschauen konnten und häufig dem Fluchtinstinkt nachgingen, ist dies in einer Gruppe von Gleichaltrigen anders. Sie haben das Gefühl, zumindest hier etwas ausrichten zu können. Vor allem die älteren Kinder reagieren oft mit körperlicher Aggression, da sie schon während der Flucht gelernt haben, auf ihre Geschwister Acht zu geben. Reaktion: Kennt man die Erklärung für solch ein Verhalten, fällt es meist leicht, eine Lösung zu finden. Das Wichtigste, was die Kinder in diesem Moment brauchen, ist jemand, der sich mit ihnen beschäftigt und ihnen zeigt, dass solch ein Verhalten verständlich ist. Verständnis schließt hierbei jedoch nicht ein, dass es die *richtige* Lösung ist, sondern beschränkt sich auf die Verhaltenskette als solche. Es ist selbstverständlich, dass das Kind lernen muss, dass dieses Verhalten trotz allem nicht angebracht ist und dass es andere Mittel und Wege gibt, dieser Wut Luft zu machen. Genau an diesem Punkt setzt die Verwendung von Musik an. In vielen Studien und Berichten wurde

bereits mehrfach beschrieben, dass Rhythmusübungen mit Trommeln bei Aggressionen helfen können. Nicht ohne Grund werden diese Instrumente auch als „Protestinstrument“ bezeichnet (vgl. Aissen-Crewett 2000, S. 63). Der Vorteil an Rhythmusinstrumenten wie Trommeln, Congas, Bongos und Schlagzeugen ist ihre materielle Stabilität. Selbst bei hohem Kraftaufwand ist es schwer, sie zu zerstören. Die einfachste Möglichkeit auf aggressives Verhalten mit musikalischen Mitteln zu reagieren, ist daher die Bereitstellung von Trommeln. Beim Spielen bzw. Schlagen kann das Kind seiner Wut freien Lauf lassen. Trommeln ermöglicht einem Menschen, schmerzliche Erinnerungen und dadurch blockierte Energie freizulassen (vgl. Aissen-Crewett 2000, S. 47). So schreibt Aissen-Crewett:

„Lebhafter Rhythmus kann Spannungen durchbrechen, zu Bewegung motivieren und hat insgesamt einen eher permissiven Effekt. Subtiler Rhythmus kann Neugier erwecken und eine besänftigende Wirkung haben.“ (Aissen-Crewett 2000, S. 45)

Geschieht ein solcher Moment, wie eingangs beschrieben, in der Pause oder bahnt sich womöglich an, kann man das Kind zur Seite nehmen und ihm im Klassenzimmer eine Trommel bereitstellen, ohne ausdrücklich darüber zu reden. Beginnt anschließend der Unterricht, beginnt die Lehrperson am besten mit einem Trommelkreis. Dies bietet auch anderen Kindern die Gelegenheit, ähnlichen Gefühlen Luft zu machen, ohne darüber reden zu müssen. Anschließend beginnt die Lehrkraft mit einem Rhythmus, den alle Kinder übernehmen, und lässt nach und nach jedes Kind mit einer Improvisation zu Wort kommen. Die anderen Kinder werden mit ihrem Instrument leiser und hören aufmerksam zu. Wer mag, kann auf das „Gesagte“ reagieren. Diese Übung kann abgewandelt werden, indem nicht die Lehrkraft einen Rhythmus für die Gruppe vorgibt, sondern das Kind, welches wütend war. Auch hier übernehmen die Kinder dessen Rhythmus oder können auf ihn reagieren. Weiterführend kann jedes Kind einen Rhythmus vorgeben oder ein rhythmisches Pattern vorspielen, die von allen anderen wiederholt werden. Hierbei lernen die Kinder aufeinander zu hören, das Gefühl des anderen zu verstehen, es nachzufühlen und gegebenenfalls darauf einzugehen.

3. Grenzen des schulischen Einsatzes von Musiktherapie

All diese Methoden können den traumatisierten Flüchtlingskindern helfen, ihren Alltag im Leben und vor allem in der Schule besser zu meistern. Es gibt jedoch Grenzen der Arbeit, welche als Lehrkraft geleistet werden kann, denn sie sind keine Therapeuten. Lehrkräfte sind nicht in der Lage, den Ursprung eines Traumas zu erforschen, sondern können „nur“ erfahren, wie es den Kindern mit dem Trauma ergeht, und versuchen, an diesem Punkt anzusetzen und zu helfen.

Ein zentraler Faktor, welcher die Arbeit mit traumatisierten Flüchtlingskindern erschwert, ist die Klassengröße. Schon während des gewöhnlichen Schulalltags kommt es immer vor, dass Kinder unbeachtet bleiben. Damit ist gemeint, dass es für die Lehrkraft nicht möglich ist, zu erkennen, ob es persönliche Probleme gibt, welche die Schulleistungen enorm beeinflussen. Es bleibt kaum Zeit, sich an jedem Unterrichtstag mit jedem Kind zu unterhalten. Dementsprechend ist eine intensive Auseinandersetzung mit einem Kind im normalen Schulalltag fast undenkbar. Die genannten Methoden sind zwar geeignet, die Symptome eines Traumas in einem akuten Moment zu lindern und den Kindern somit den Alltag zu erleichtern, können jedoch das Trauma an sich nicht therapieren. Hierzu bedarf es kleinerer Gruppen oder Einzelsitzungen wie dies in den unterschiedlichsten Therapieformen der Fall ist. So empfiehlt Aissen-Crewett eine Gruppengröße von drei bis sieben Personen (vgl. Aissen-Crewett 2000, S. 22).

Weiterhin ist die Regelmäßigkeit von therapeutischen Interventionen im Unterricht nicht realisierbar. Aissen-Crewett merkt an, dass für eine Therapieform ein wöchentliches Intervall sinnvoll ist. Im heutigen Schulalltag ist dies jedoch leider nicht möglich, da schon die Vorgaben des Lehrplans in manchen Schulen aufgrund von Ausfällen, Krankheiten und Lehrermangel schwer einzuhalten sind. Es gäbe lediglich die Möglichkeit, am Nachmittag gemeinsames Musizieren als AG anzubieten und bestimmte Methoden dort als festen Bestandteil zu integrieren, um so einen größeren Effekt zu erzielen. Ferner merkt Aissen-Crewett folgendes an:

„Für Klienten, die aufgrund von Sprachschwierigkeiten ihre Gedanken, Gefühle und Reaktionen auf musikalische Improvisationen

nicht verbalisieren können, eignet sich die analytische Musiktherapie ebenfalls in geringerem Maße. Kurz gesagt, erfordert die analytische Musiktherapie idealiter Hörfähigkeit, die Fähigkeit zum symbolischen Denken und eine gewisse Fähigkeit zur Verbalisierung.“ (Aissen-Crewett 2000, S. 21)

Dies gilt es jedoch näher zu betrachten. Viele der benannten Methoden zeigen mit einfachen Mitteln auf, wie es gelingt, Kinder an Improvisationen als Ausdruck von Gefühlen heranzuführen. Selbstverständlich ist es ein langer Weg, wenn die Schülerinnen und Schüler keine entsprechenden Vorkenntnisse und Erfahrungen mitbringen und in der Familie kaum Kontakt zu Musik erlebt haben. Hierbei sollte jedoch nicht vergessen werden, dass Musik ein Medium ist, welches viele Menschen erreicht, sei es durch das Musizieren oder lediglich durch das Hören von Musik. Sie hinterlässt einen bleibenden Eindruck und berührt die Menschen, auch wenn einige nicht in der Lage sind, dies in Worte zu fassen. Auch ohne sprachliche Fähigkeiten kann, wie in den beschriebenen Methoden deutlich wird, ein lindernder Effekt bei den Kindern eintreten. Denn gerade an diesem Punkt kann Musik als nonverbales Kommunikationsmittel viel bewirken. Die Grenze, die von Aissen-Crewett in diesem Zusammenhang angesprochen wird, scheint explizit auf die analytische Musiktherapie ausgerichtet zu sein. Hierbei ist es verständlich, dass die Patienten (Klienten) in der Lage sein sollen, über die Improvisationen im Nachhinein zu sprechen, da dies ein wesentlicher Bestandteil dieser Therapieform ist.

Alles in allem muss angemerkt werden, dass der Einsatz von Musik als therapeutisches Mittel im Unterricht nur begrenzt Einfluss haben kann. Die Lehrpersonen sind keine ausgebildeten Musiktherapeuten, und daher fehlt ihnen die nötige Ausbildung, das jeweilige Trauma und seinen Ursprung zu erforschen. Auch der Versuch einer Therapie überschreitet ihre Kompetenzen und kann bei falscher Anwendung zu Schäden und/oder Verstärkung der emotionalen Instabilität führen. Daher sollen die genannten Methoden lediglich eine kurze Linderung des auftretenden Symptoms darstellen und zu gegenseitigem Verständnis führen.

4. Fazit

Die Arbeit mit traumatisierten Flüchtlingskindern begegnet heutzutage Erzieherinnen, Lehrerinnen und anderen Pädagoginnen und wird für diese Berufsgruppen immer wichtiger. Traumatisierte Schülerinnen und Schüler mussten vor und auch während der Flucht viel durchleben, was sie physisch und vor allem psychisch geprägt hat. Nun ist es eine keineswegs einfache Aufgabe für die Pädagoginnen, sie willkommen zu heißen, aufzunehmen und vor allem aufzufangen.

Die Mehrheit der Flüchtlingskinder ist aufgrund verschiedenster Erlebnisse traumatisiert. Diese emotionalen Wunden können unterschiedlich stark ausgeprägt sein, jedoch bestimmen sie alle das Leben der Kinder. Dies kann sich in vielfältiger Weise äußern, von Passivität bis hin zu Aggression und Gewalt. Doch ist es wichtig, dass die Kinder von den Menschen, denen sie begegnen, nicht abgelehnt werden, sondern, dass sie versuchen, die Kinder und ihre Situation zu verstehen, denn dies bildet die Grundlage für eine gemeinsame Arbeit und ein Zusammenleben.

Lehrkräfte werden mit den Folgen eines Traumas, das sich in der Persönlichkeit und dem Verhalten der Kinder äußert, konfrontiert. Viele von ihnen sind mit der Situation nicht nur sprachlich, sondern auch methodisch überfordert. Die Integration des Flüchtlingskindes erscheint ihnen als schwierig. Eine Möglichkeit dem Kind zu begegnen, trotz Sprachbarrieren und einer hohen Schülerzahl in einer Klasse, ist über Musik und den damit verbundenen Unterricht möglich. Musik stellt ein Medium dar, mit welchem man ohne Sprache kommunizieren kann. Zudem lernen sich die Schülerinnen und Schüler, aber auch die Lehrkraft, beim gemeinsamen Musizieren kennen und verstehen.

Es steht außer Frage, dass es der Lehrkraft im Unterricht nicht gelingen wird, das traumatisierte Kind zu therapieren, doch das soll auch nicht ihre Aufgabe sein. Lehrpersonen können lediglich dafür Sorge tragen, den betroffenen Kindern in verschiedenen Situationen eine Linderung und Stütze durch den Einsatz der Musik bereitzustellen, damit sie dem Unterrichtsgeschehen weiterhin folgen können. Lehrkräfte sollten allen Schülerinnen und Schülern die gleichen Bildungszugänge ermöglichen. Jedoch sind viele Flüchtlingskinder depressiv, reizbar, unruhig, übermüdet und somit kaum in der Lage, sich zu konzentrieren. Dies hat unterschiedliche Ursachen, die von Alpträumen bis hin zu schweren Posttraumatischen

Belastungsstörungen reichen. Unter diesem Aspekt kann der Einsatz von kurzen Trommelsequenzen, gemeinsamem Singen oder Musizieren helfen, Emotionen zu erkennen, zu bündeln und freizulassen, um später konzentriert am Unterricht teilnehmen zu können. Für die weitere Diskussion wäre es interessant, traumatisierte Flüchtlingskinder über einige Jahre forschend zu begleiten, um zu Erkenntnissen darüber zu gelangen, welchen Einfluss diese Methoden auf ihr Schul- und Sozialverhalten haben.

Bei diesem Beitrag handelt es sich um einen ersten Versuch, aufzuzeigen, wie es trotz der beschriebenen Probleme und Grenzen Lehrkräften gelingen kann, auf die traumatisierten Flüchtlingskinder einzugehen, ihnen zu helfen, Kontakte zu knüpfen und Vertrauen aufzubauen, konzentriert am Unterrichtsgeschehen teilzunehmen und – wenn sie es möchten – andere an ihren Gefühlen teilhaben zu lassen, und all das durch den Einsatz von Musik. Musik ist somit „eine Möglichkeit, Menschen einerseits den Zugang zu sich selbst zu erleichtern, andererseits aber auch deren Ausdrucks- und Kommunikationsmöglichkeiten zu erweitern. [...]. [Sie gibt unter anderem] Chancen zur Veränderung eigener Verhaltens-, Wahrnehmungs-, Ausdrucks-, Erlebnis- und Kontaktmöglichkeiten“ (Lenz 1995, S. 15–19).

Literatur

Aissen-Crewett, Meike: Analytische Musiktherapie. Das Modell Mary Priestley. Potsdam 2000.

Baer, Udo/Frick-Baer, Gabriele: Flucht und Trauma. Wie wir traumatisierten Flüchtlingen wirksam helfen können. Gütersloh 2016.

Batel, Günther: Spiellieder und Bewegungsspiele in der Musiktherapie. Stuttgart 1992.

Bruhn, Herbert/Kopiez, Reinhard/Lehmann, Andreas C. (Hg.): Musikpsychologie. Ein Handbuch. Reinbek bei Hamburg 2009.

Buth, Melanie: Flüchtlinge in Deutschland. Allein mit dem Trauma. 2016. <http://www.tagesschau.de/inland/traumata-101.html> (Letzter Zugriff am 20. 12. 2016).

Lenz, Martin: Musik und Kontakt. Grundlagen und Modelle musik-sozialtherapeutischer Gruppenimprovisation. Frankfurt a. M. 1995.

Lobenstein, Caterina: Einfach zum Arzt gehen. 2015. <http://www.zeit.de/feature/krankenversicherung-fluechtlinge-hamburg> (Letzter Zugriff am 20. 12. 2016).

Pasch, Nele: Pilotprojekt für Flüchtlingskinder. Das Trauma der Flucht im Gepäck. 2016. <http://www.tagesschau.de/inland/fluechtlinge-kinder-103.html> (Letzter Zugriff am 20. 12. 2016).

Schulz, Johanna von: Heilende Kräfte in der Musik. München/Engelberg-Schweiz 1981.

Smeijsters, Henk: Musiktherapie als Psychotherapie. Stuttgart 1994.