

Zürcher Hochschule der Künste in Kooperation mit der Interkantonalen  
Hochschule für Heilpädagogik, MAS Klinische Musiktherapie

# Gender-Musiktherapie mit Knaben



Wie kann mittels musiktherapeutischer Interventionen das Bewusstsein von  
Rollenidentität erreicht und die Rollenflexibilität von Knaben gestärkt werden?

Theoriearbeit zur Erlangung des Titels Master of Advanced Studies Klinische Musiktherapie

Vorgelegt von: Posch Oliver

Mentor: Dr. Wölfel Andreas

Speicher, 17. Oktober 2014

## **Abstract**

Die vorliegende Arbeit beschäftigt sich mit der Frage, wie mittels musiktherapeutischen Interventionen ein Bewusstsein von Rollenidentität erreicht und die Rollenflexibilität von Knaben gestärkt werden kann. In der Schule und betreffend Delinquenz ist eine vermehrte Häufigkeit von Knaben als Problemfälle unserer Gesellschaft festzustellen. Die spezifischen Probleme der Knaben stehen in einem Zusammenhang mit deren Rollenidentität und Rollenflexibilität. Die Musiktherapie ist als niederschwelliges Angebot mit ihren vielfältigen Ausdrucksmöglichkeiten besonders geeignet, sich dieser Thematik zu widmen. Dazu wurde ein Gruppenprojekt ausgearbeitet und an einer Schweizer Sonderschule durchgeführt. Die Wirksamkeit des Projekts wurde in einer Untersuchung entsprechend einer Perspektiventriangulation von teilnehmenden Knaben, Lehrperson und Therapeut evaluiert und vergleichend ausgewertet. Die Ergebnisse zeigen, dass ein Bewusstsein von Rollenidentität erreicht wurde und eine erste Annäherung und Auseinandersetzung mit dem Thema Rollenflexibilität gelungen ist.

This work deals with the question of how using music therapy to achieve an awareness of role identity and to strengthen the role flexibility of boys. In school and concerning delinquency occurs an increased incidence of boys as problem cases in our society. The specific problems of the boys are in correlation with their role identity and role flexibility. Music therapy as a low-threshold range with its various forms of expression is particularly suitable for this issue. For this purpose, a group project was carried out at a swiss special school. The effectiveness of the project was comparatively evaluated with a perspective triangulation of participating boys, teacher and therapist. The results show that awareness of role identity and a first approach and confrontation with the topic of role flexibility has been achieved.

**Keywords:** Musiktherapie, Gender, Knaben, Rollenflexibilität, Rollenidentität, Inneres Team, männliche Archetypen, Jungenarbeit

Music therapy, gender, boys, role flexibility, role identity, inner team, male archetypes, social work with boys

## **Danksagung**

Diese Arbeit ist in einem Beziehungsgeschehen mit anderen Menschen entstanden, denen ich an dieser Stelle dafür danken möchte. Deren Anregungen, Kritik, Hinweise und Interesse haben diese Arbeit auf eine gute Art beeinflusst. Besonderen Dank gilt meinem Mentor Dr. Andreas Wölfl, der trotz vieler anderer Verpflichtungen immer wieder Zeit für Hinweise aller Art hatte.

Einen herzlichen Dank auch an Dr. Sandra Lutz Hochreutener für die Anregungen als Zweitgutachterin, sowie an meine Partnerin Sabrina Hauser für die Zweitkorrektur. Weiterhin gilt mein Dank besonders der Schule im Lindenhof und der Lehrperson Georg Bühler für die fachlichen Gespräche und die gute Zusammenarbeit während des Projektes. Barbara Bischoff-Moebius, Manuel Oertli und Matthias Andenmatten danke ich herzlich für die positive Ermutigung zur Themenwahl meiner Masterarbeit. Prof. Dr. Fritz Hegi, Dr. Tim Rohrmann und Hansjürg Sieber bin ich für die vielen wertvollen Literaturhinweise zu Dank verpflichtet.

Einleitung.....	1
<b>1. Theoretische Grundlagen zur Genderthematik.....</b>	<b>4</b>
<b>1.1 Verwendete Begriffe.....</b>	<b>4</b>
<b>1.2 Gesellschaftliche Bestandsaufnahme bezüglich Genderthematik.....</b>	<b>7</b>
1.2.1 Die männliche Rolle in unserer Gesellschaft.....	7
1.2.2 Ist „männlich“ das starke Geschlecht?.....	9
1.2.3 Genderrelevanz bei psychischen Krankheiten .....	11
<b>1.3 Jungenarbeit und Genderrelevanz in der Musiktherapie .....</b>	<b>13</b>
1.3.1 Genderspezifische Ausdrucksweisen .....	13
1.3.2 Hintergründe der Jungenarbeit.....	14
1.3.3 Gruppendynamik und Peergroup.....	17
1.3.4 Genderrelevanz in der Musiktherapie .....	19
<b>1.4 Das innere Team (Schultz von Thun 2010).....</b>	<b>22</b>
1.4.1 Einführung.....	23
1.4.2 Innere Führung durch das Oberhaupt.....	24
1.4.3 Innere Teamkonflikte und inneres Konfliktmanagement.....	24
1.4.4 Das Ensemble auf der inneren Bühne .....	26
1.4.5 Musiktherapeutische Handhabung des Konzeptes.....	26
1.4.6 Eignung des Konzeptes für das Projekt.....	28
<b>1.5 Die männlichen Archetypen (Moore &amp; Gillette 1990).....</b>	<b>29</b>
1.5.1 Der König.....	30
1.5.2 Der Magier.....	31
1.5.3 Der Krieger.....	32
1.5.4 Der Liebhaber.....	34
1.5.5 Eignung des Konzeptes für das Projekt.....	35
<b>1.6 Zusammenfassung des Theorieteils.....</b>	<b>36</b>
<b>2. Musiktherapeutische Jungenarbeit: Projektkonzept.....</b>	<b>40</b>
<b>2.1 Zielsetzungen, verknüpft mit der Genderthematik.....</b>	<b>40</b>
<b>2.2 Methodischer Aufbau.....</b>	<b>42</b>
<b>2.3 Therapeutische Haltung.....</b>	<b>49</b>
<b>2.4 Aufgaben des Therapeuten/ der Lehrperson.....</b>	<b>51</b>
<b>3. Durchführung und Untersuchung des Projektes.....</b>	<b>54</b>
<b>3.1 Durchführung des Projektes.....</b>	<b>54</b>
3.1.1 Vorbereitung.....	54
3.1.2 Erste Session.....	56

3.1.3	Zweite Session.....	59
3.1.4	Dritte Session.....	61
3.1.5	Vierte Session.....	64
3.1.6	Fünfte und letzte Session.....	66
<b>3.2</b>	<b>Untersuchungsaufbau.....</b>	<b>69</b>
3.2.1	Teilnehmende Knaben – Fragebogen.....	70
3.2.2	Lehrperson – Fragebogen.....	71
3.2.3	Videobasierte teilnehmende Beobachtung.....	72
<b>3.3</b>	<b>Untersuchung und Auswertung des Projektes.....</b>	<b>73</b>
3.3.1	Befragungen der teilnehmenden Knaben.....	73
3.3.2	Befragung der Lehrperson.....	78
3.3.3	Teilnehmende Beobachtung.....	79
<b>3.4</b>	<b>Ergebnisvergleich.....</b>	<b>82</b>
3.4.1	Erreichung des Bewusstseins von Rollenidentität.....	82
3.4.2	Stärkung der Rollenflexibilität.....	85
3.4.3	Erhöhung des Respekts für das Verhalten der anderen Knaben .....	87
3.4.4	Weitere fördernde Faktoren.....	89
3.4.5	Zusammenfassung der Ergebnisse.....	90
<b>4.</b>	<b>Diskussion.....</b>	<b>94</b>
4.1	Das durchgeführte Projekt.....	94
4.2	Musiktherapie: Rollenidentität und Rollenflexibilität.....	97
<b>5.</b>	<b>Schlussbetrachtung.....</b>	<b>102</b>
<b>6.</b>	<b>Anhänge.....</b>	<b>106</b>
<b>6.1</b>	<b>Stundenprotokolle.....</b>	<b>106</b>
6.1.1	Erste Session, 30.10.2013.....	107
6.1.2	Zweite Session, 6.11.2013.....	112
6.1.3	Dritte Session, 20.11.2013.....	117
6.1.4	Vierte Session, 27.11.2013.....	122
6.1.5	Fünfte und letzte Session, 4.12.2013.....	127
<b>6.2</b>	<b>Einverständniserklärung Filmaufnahmen .....</b>	<b>133</b>
<b>6.3</b>	<b>Fragebögen.....</b>	<b>134</b>
<b>7.</b>	<b>Literaturverzeichnis.....</b>	<b>138</b>
<b>8.</b>	<b>Erklärung zur Urheberschaft.....</b>	<b>146</b>

# Einleitung

## *Ausprägung der Geschlechtsrollen*

Als Mädchen oder Junge, Mann oder Frau, wird man wiederkehrend mit Vorstellungen konfrontiert, wie sich typisch weibliche und typisch männliche Charakterzüge unterscheiden. Es existieren teilweise ganz verschiedene Auffassungen darüber, was männlich bzw. weiblich genau bedeutet. Was in gewissen Gesellschaftskreisen als gewohnt und herkömmlich verstanden wird, kann in einem anderen Milieu als unvereinbar mit der bestehenden Weltanschauung gelten. Zudem kann sich die Grundhaltung gegenüber der Auffassung von Männlichkeit und Weiblichkeit innerhalb einer Biografie eines Menschen beträchtlich verändern. Die Ausprägung der Geschlechtsrollen sind somit nicht festgeschrieben, sondern haben eine individuelle Färbung. So beispielsweise auch die Auffassung über geschlechtsspezifische Stärken und Schwächen.

## *Persönliche Überlegungen*

In der Arbeit als Lehrperson und Musiktherapeut, sowie im Austausch mit Arbeitskolleginnen<sup>1</sup> fällt mir auf, dass sich vielfach die Lebenswelt von Knaben und Mädchen spezifisch unterscheidet. Diese Feststellung mache ich nicht nur in meiner Arbeitswelt, sondern auch wiederkehrend in unterschiedlichen Bereichen unserer Gesellschaft. Ich wurde mit diesem Thema konfrontiert, da ich als männlicher Unterstufenlehrer und Musiktherapeut in Feldern arbeite bzw. gearbeitet habe, in welchen klar die Frauen überwiegen. Diese Tatsache reflektierend, warf für mich verschiedene Fragen auf. – Besitze ich für einen Mann eine überdurchschnittliche Ausprägung typisch weiblicher Eigenschaften? Oder sollte ich hingegen, um meinen Beruf gut ausüben zu können, mir mehr solche typisch weibliche Eigenschaften aneignen? Kann ich meine typisch männlichen Qualitäten in meinem Beruf einbringen? Und werden diese geschätzt?

Solche und ähnliche Fragen können durch die Beschäftigung mit Rollenidentität<sup>2</sup> aufgeworfen werden. – Stark oder wenig ausgeprägt, bewusst oder unbewusst. Die Frage nach dem Wesen von Weiblichkeit und Männlichkeit ist meiner Meinung nach aktueller

---

<sup>1</sup>Aus Gründen der besseren Lesbarkeit wird auf die gleichzeitige Verwendung männlicher und weiblicher Sprachformen verzichtet. Es wird entweder die weibliche oder männliche Personenbezeichnung gewählt, welche jeweils für beiderlei Geschlecht gilt.

<sup>2</sup>*Rollenidentität*: Idealisierte Konzeptionen des eigenen Rollenverhalten. Siehe 1.1

denn je. Der Umgang mit dieser Frage hat Auswirkungen auf die Rollenidentität und damit auch auf die Psyche eines Menschen. Da mir die wissenschaftliche Thematisierung der genderspezifischen Rollenidentität innerhalb der Musiktherapie unbekannt ist, verstärkt sich mein Interesse, dies innerhalb dieser Arbeit zu tun. Da ich mich persönlich stärker mit der männlichen als der weiblichen Rolle beschäftigt habe, gilt mein besonderes Interesse der männlichen Rollenidentität. Jedoch wäre es genau so interessant, der weiblichen Rollenidentität als Thema nachzugehen.

### *Fragestellung dieser Arbeit*

Wie kann mittels musiktherapeutischer Interventionen<sup>3</sup> das Bewusstsein von Rollenidentität erreicht und die Rollenflexibilität<sup>4</sup> von Knaben gestärkt werden?

### *Differenzierende Unterfragen:*

- bezüglich Rahmenbedingungen (Setting)
- bezüglich der Methodik
- bezüglich der Förderung bestimmter Teilaspekte
- Welche sinnvolle/ notwendige Verbindung mit anderen Konzepten erweist sich als sinnvoll?
- bezüglich Leitung (Aufgaben des Therapeuten, Therapeutische Haltung, Aufgaben des Lehrers)

### *Inhaltlicher Überblick*

Ausgehend von der Fragestellung wird zuerst ein theoretischer Überblick bezüglich der Genderthematik betreffend Knaben geschaffen. In diesem ersten Teil setzt sich die Arbeit mit der männlichen Rollenidentität und bestehenden theoretischen Konzepten auseinander. Darauf aufbauend wird im zweiten Teil die Entwicklung eines musiktherapeutischen Projektkonzeptes betreffend der Rollenidentität von Knaben beschrieben.

Im dritten Teil wird die Durchführung des Projektes beschrieben und anhand einer Feldforschung dessen Wirksamkeit wissenschaftlich untersucht.

---

<sup>3</sup>Interventionen: Verstanden als ein umfassendes Massnahmenbündel. Siehe 1.1

<sup>4</sup>Rollenflexibilität: Siehe 1.1





# 1. Theoretische Grundlagen zur Genderthematik

Dieses Kapitel bildet die theoretische Grundlage des durchgeführten Projektes. Es handelt sich um ein musiktherapeutisch orientiertes Gruppen-Projekt, welches das Ziel hat, das Bewusstsein der Rollenidentität von Knaben und deren Rollenflexibilität zu stärken. Es wird zuerst auf die Verwendung wichtiger Begriffe eingegangen. Danach folgt eine gesellschaftliche Bestandsaufnahme des männlichen Rollenbildes und die Thematisierung der Genderrelevanz bei psychischen Krankheiten. Als Antwort auf die beschriebenen Problemfelder wird die Jungenarbeit mit ihren Hintergründen und die Genderrelevanz in der Musiktherapie erläutert. Anschliessend folgt die Vorstellung der entsprechenden Arbeitskonzepte „inneres Team“ (Schultz von Thun 2010) und „männliche Archetypen“ (Moore und Gillette 1990).

## 1.1 Verwendete Begriffe

### 1.2 Gesellschaftliche Bestandsaufnahme bezüglich der Genderthematik

### 1.3 Jungenarbeit und Genderrelevanz in der Musiktherapie

### 1.4 Das innere Team (Schultz von Thun 2010)

### 1.5 Die männlichen Archetypen (Moore und Gillette 1990)

## 1.1 Verwendete Begriffe

Bezüglich der spezifischen Begriffe in dieser Arbeit gibt es verschiedene Auffassungen über deren Bedeutung. In der vorliegenden Arbeit verwende ich die Begriffe wie folgend definiert. Die Referenzsysteme beziehen sich auf sozialpsychologische und allgemein gebräuchliche Systeme.

### *Intervention*

Hofstätter (1990) versteht den Begriff als ein „psychologisches Eingreifen, um die Entstehung oder das Andauern psychischer Störungen zu verhindern und diese letztlich abzubauen“ (ebd., 173). Damit werde laut Fisseni (2004) Intervention zwar noch nicht gleichgesetzt mit Psychotherapie, aber doch in ihr Umfeld platziert. Fisseni versteht den Begriff noch ein wenig umfassender, indem er das Konzept nicht nur betreffend der Massnahmen gegenüber einer Störung, sondern auch in einem weiteren Sinn versteht.

– Nämlich so „dass es alle Massnahmen bezeichnet, die einen psychischen Zustand verändern“ (ebd., 5). So wird der Begriff auch in dieser Arbeit verwendet, als die Gesamtheit der Massnahmen, welche das Gesamt-Projekt als Ganzes umschreiben.

### *Rollenflexibilität*

Herbold/ Sachsse (2012) verwenden den Begriff Rollenflexibilität als eine innere Rollenflexibilität, die die Fähigkeit erfasst, sich in relativer Freiheit zwischen verschiedenen inneren Zuständen und Rollen hin und her zu bewegen. Wenn man eine relative Freiheit hat, zwischen verschiedenen Zuständen (auch „States“ genannt) hin und her zu wechseln, dann verfügt man über eine gesunde Rollenflexibilität. Wenn man diese States nicht gezielt aufsuchen kann, sondern einem unkontrolliert überwältigen, dann besteht eine Ego-State-Disorder, im Extremfall eine Dissoziative Identitätsstörung (vgl. ebd., 65f).

Petzold (1996) benutzt den Begriff unter dem Aspekt des Flexibilitätstrainings, welches das Ziel hat, das eigene Rolleninventar zu erweitern. Emotionale Flexibilität und Rollenflexibilität beinhalten gemäss Petzold die Möglichkeit, von einer Stimmungslage oder von einem Rollenverhalten unmittelbar zu einem anderen überzugehen. Rollenfixiertheit und emotionale Rigidität kennzeichnen zahlreiche psychische Erkrankungen. Es handelt sich dabei nicht nur um einen Mangel in der Ausdrucksfähigkeit, sondern um ein reduziertes Rolleninventar (vgl. ebd., 150f).

Rahm, Otte, Bosse und Ruhe-Hollenbach (1993) gehen auf die kindliche Entwicklung von Rollenflexibilität ein, indem sie vom Verständnis für Regeln und Normen ausgehen. Dieses Verständnis entwickelt sich vor allem in Interaktionen mit Gleichaltrigen. Die Kinder erfahren sich in neuen Rollen und lernen über Rollenspiele, sich als soziale Wesen zu verstehen. Beispielsweise als Schülerin gegenüber der Lehrperson oder als Schüler gegenüber einer Mitschülerin. So entwickeln sie ihre Kreativität und Rollenflexibilität. Ihre Identität bildet sich klarer heraus, indem sie Schauspieler, Rock-Idole, Profi-Sportler usw. nachahmen und ihre Rolle mit eigenen Ideen ausgestalten (vgl. ebd., 240).

### *Rolle, soziale*

Bündel normativer Erwartungen, die an den Inhaber einer sozialen Position gerichtet sind. Insofern werden beispielsweise Berufs-, Geschlechts- oder Alters-Rollen unter-

schieden. Zu unterscheiden sind Rollenerwartungen des Aussenstehenden, die Rollenperzeption des Betroffenen sowie das aktuelle Rollenverhalten, das aus Erwartungen resultiert (vgl. Wiswede 2004, 463).

### *Rollenidentität*

„Nach McCall & Simmons wird jeder sozialen Rolle ein komplementäres Rollen-Selbst zugeschrieben. Diese Rollen werden definiert als idealisierte Konzeptionen des eigenen Rollenverhaltens. Dabei wird unterstellt, dass das Individuum als Rollenträger gewisse idealisierte Vorstellungen darüber bildet, wie es in dieser Rolle wirken möchte. So dass es sich und anderen Menschen darin gefällt“ (Wiswede 2004, 465).

### *Geschlecht*

Der Begriff Geschlecht (von Lebewesen, besonders dem Menschen und höheren Tieren) bezeichnet die Gesamtheit der Merkmale, wonach ein Lebewesen in Bezug auf seine Funktion bei der Fortpflanzung als männlich oder weiblich zu bestimmen ist (Winkenschach, M & Bob, A. 2013).

### *Gender*

Der Begriff „sex“ bezieht sich auf biologische, der Begriff „gender“ auf psychologische, soziale und kulturelle Unterschiede zwischen den Geschlechtern. Mit „gender“ kommt zum Ausdruck, was es heisst, in einer Gesellschaft eine Frau oder ein Mann zu sein. Diese Unterscheidung aus dem Englischen ermöglicht auch im Gesundheitsbereich eine Fokussierung auf nichtbiologische Dimensionen und soziale Einflussfaktoren von Gesundheit. Dazu gehören z.B. Lebens- und Arbeitsbedingungen, Einstellungen, Verhaltensweisen und unterschiedlicher Zugang zur Gesundheitsversorgung (Bundesamt für Gesundheit Schweiz, 2006).

### *Geschlechtsrolle, auch Geschlechterrolle*

In jeder Gesellschaft werden Männer und Frauen mit spezifischen Verhaltenserwartungen und Normen konfrontiert, die häufig durch den biologischen Geschlechtsunterschied gerechtfertigt werden. Die Geschlechterrollen sind meist durch den wirtschaftlich-sozialen Aufbau der Gesellschaft bestimmt, insbesondere der Arbeitsteilung. Als ty-

pisch männliche Aktivitäten gelten z.B. Jagd, Bootsbau, Bergbau. Als typische weibliche Aktivitäten werden z.B. Hausarbeit, Kindererziehung und Feldarbeit genannt.

Geschlechtsrollen gehen auf einen frühen Lernprozeß zurück, sind meist unbewußt verinnerlicht und erscheinen dadurch als kulturelle Selbstverständlichkeit.

Unterschiede in den Geschlechtsrollen sind über Generationen geschichtlich entstanden und gesellschaftlich festgelegt worden. In den industriellen Gesellschaften zeichnet sich ein Wandel der Geschlechtsrollen ab. Dies wird deutlich an einer stärkeren wirtschaftlichen Gleichstellung der Frau, einer sexuellen Emanzipation und einer Verringerung der Doppelmoral (vgl. Prillwitz 1996).

### *Rollenbild*

Der Begriff „Rollenbild“ beschreibt die Vorstellung von der Rolle (siehe oben), die jemand in einer bestimmten Funktion, in einer bestimmten sozialen Stellung o. Ä. zu spielen hat. Beispiel: das Rollenbild der Frau hat sich gewandelt (Winkenbach, M & Bob, A. 2013).

## **1.2 Gesellschaftliche Bestandsaufnahme bezüglich Genderthematik**

Die Fragestellung dieser Arbeit beschäftigt sich damit, das Bewusstsein der Rollenidentität von Knaben zu erreichen und deren Rollenflexibilität zu stärken. Die Rollenidentität und Rollenflexibilität stehen im Zusammenhang mit der männlichen Rolle in unserer Gesellschaft. Als erste Grundlage für diese Arbeit wird aus diesem Grund die männliche Rolle und dieser in unserer Gesellschaft näher betrachtet und Zusammenhänge zwischen der männlichen Rolle und der männlichen Rollenidentität bzw. Rollenflexibilität aufgezeigt. Anschliessend wird thematisiert, ob eine Genderrelevanz bei psychischen Krankheiten besteht.

### **1.2.1 Die männliche Rolle in unserer Gesellschaft**

Es besteht eine Sichtweise, welche besagt, dass Knaben die Erwartung an sich stellen, keine Schwäche zu zeigen. Diese Annahme wird von der Bekräftigungstheorie gestützt, welche die Sachlage aus entwicklungspsychologischer Sicht betrachtet. Die Bekräftigungstheorie weist darauf hin, dass auf eine unterschiedliche Bekräftigung (Belohnung

für geschlechtstypisches Verhalten und Ignorierung/Bestrafung von geschlechtsuntypischem Verhalten) differentielle Erwartungen, Bekräftigung und Bekräftigungseffekte entstehen. „Männliche Säuglinge werden z.B. seltener getröstet, wenn sie weinen. Jungen werden ständig bekräftigt, wenn sie keine Schwäche zeigen“ (Kasten 2008, 50). Die ungleiche Behandlung geht über diesen Rahmen hinaus. Eltern verlangen von ihren Söhnen Affektkontrolle und Unabhängigkeit. Insgesamt erfahren Knaben auch häufiger Bestrafung seitens der Eltern (ebd., 50f). Dasselbe Verhalten eines Kindes wird teilweise unterschiedlich bewertet, je nachdem ob das Kind ein Junge oder ein Mädchen ist. „For example, early research by Condry and Condry (1976) found that when a male child cries, people often explain the behavior by saying that he is angry, whereas when a female child cries, they will often describe her as frightened. This process continues as an individual grows into adulthood...“ (Schneider, Gruman & Coutts 2005, 339). Ausserdem sprechen Eltern mit Mädchen eher über Emotionen als mit Knaben (Kuebli, Butler & Fivush 1995; Zahn-Waxler, Cole & Barrett 1991 in Kail 2006, 408). Kinder werden somit durch das unterschiedliche Verhalten ihrer Bezugspersonen laufend in eine Richtung beeinflusst. Sie erfahren unbewusst oder bewusst, dass sie anders behandelt werden und bauen sich dadurch ihre entsprechenden Erwartungen auf, wie sie sich als Knabe oder Mädchen zu verhalten haben.

Diese Erwartungen, ausgerichtet auf ein rigides maskulines Geschlechtsrollenideal, können Stress auslösen. Der als „Männlicher Geschlechtsrollenstress“ (Masculine Gender Role Stress, MGRS) bezeichnete Stress (vgl. Eisler & Skidmore 1987 in Klingemann, Gomez, Egli & Schlüsselberger 2008, 13) basiert auf dem Gefühl körperlicher Unzulänglichkeit, der Furcht vor gefühlsbesetzten Situationen, Stress durch Unterlegenheit gegenüber Frauen und Leistungsversagen. Dieser Stress tritt dann auf, wenn ein Mann sich an der traditionellen Männerrolle orientiert, aber an seinen Fähigkeiten zweifelt, diesen Anforderungen nachkommen zu können (vgl. Eisler 1995 in Klingemann, Gomez, Egli & Schlüsselberger 2008, 13). Die Gefahr besteht, dass sich die erwähnten unangemessenen Rollenerwartungen mit folgend geschilderten gesellschaftlichen Mythen gegenseitig verstärken. Pollack (1998) meint über den Mythos „Jungen sind nun einmal Jungen“, dass man davon ausgehe, das typische Verhalten eines Jungen schliesse Gefühllosigkeit und die Bereitschaft zum Risiko ein. Darauf werde auch verwiesen,

wenn ein Jugendlicher mit seinem Skateboard durch den Verkehr sause und mit knapper Not einen Zusammenprall verhindere und wieder verschwinde. Den Ausspruch „Jungen sind nun einmal Jungen“ höre man nicht, wenn ein kleiner Junge seiner Lehrerin ein Geschenk bringe oder seine weinende Mutter tröste. Die von diesem Mythos des risikobereiten und gefühllosen Jungen ausgehende Gefahr bestehe darin, dass er Menschen zu der Annahme veranlasse, dass diese die Persönlichkeit, das Verhalten und die emotionale Entwicklung eines Jungen in wesentlich geringerem Masse beeinflussen können, als es tatsächlich möglich ist (vgl. Pollack 1998, 52f).

Bezüglich der Rollenflexibilität erwähnt Kail (2006), dass es aus entwicklungspsychologischer Sicht bestimmte Faktoren gebe, die einen flexiblen bzw. rigiden Umgang bezüglich Gender-Rollen begünstigen. Beispielsweise hätten Vorschulkinder eine rigidere Sicht bezüglich Gender-Rollen, im Vergleich zu älteren Kindern. Dies habe mit der kognitiven Entwicklung zu tun. Nebst dem Alter sei das Geschlecht ein weiterer Faktor. Mädchen hätten dabei generell einen flexibleren Umgang mit Gender-Rollen als Knaben. Auch sei die soziale Schicht entscheidend. Die Flexibilität bezüglich Gender-Rollen steige mit dem Grad der sozialen Schicht, was möglicherweise mit einer besseren Bildung zu tun habe (vgl. ebd, 401).

### **1.2.2 Ist „männlich“ das starke Geschlecht?**

Eine ältere Redewendung betitelt den Mann als „das starke Geschlecht“ und die Frau als „das schwache Geschlecht“. Heutzutage mehren sich mediale Berichte und Publikationen, die diese Sicht infrage stellen, bzw. den Mann als das neue schwache Geschlecht sehen. Hier werden einige Beispiele aufgelistet, um diesen Trend zu verdeutlichen:

- *Männer – Das schwache Geschlecht und sein Gehirn* (Hüther 2009, Buch)
- *Das schwache Geschlecht – Neue Mannsbilder in der Kunst* (Bühler 2013, Ausstellung im Kunstmuseum Bern)
- *Jungen: Das neue schwache Geschlecht* (Germis 2007, Frankfurter Allgemeine)
- *Das schwache Geschlecht* (Draeger 2010, Welt.de)
- *Jungs – Sind sie das neue schwache Geschlecht?* (Scobel 2009, 3sat)

In diesem Kapitel wird der Frage nachgegangen, wie stark und gesund der Mann bzw. die Knaben wirklich sind und wie sie eingeschätzt werden.

Der Gesundheitszustand der Jungen ist gemäss Hinz (2008) bis zu der Pubertät schlechter als der von Mädchen“ (ebd., 234). Jungen haben eine höhere Vulnerabilität für viele körperliche Erkrankungen, ein stark erhöhtes Risiko für Verhaltensauffälligkeiten sowie eine höhere Unfallrate. Kail (2006) unterstreicht diese Behauptung. „Girls tend to be healthier than boys. Female embryos are, more likely than male embryos to survive prenatal development. This trend continues after birth. Infant boys are more prone to birth complication, and throughout life boys are more prone to many diseases and dysfunctions“ (Jacklin 1989 in Kail 2006, 404).

Dennoch wird von Eltern das gesundheitsbezogene Wohlbefinden von Jungen höher eingestuft als das von Mädchen (Ravens-Sieberer, Ellert & Erhart 2007 in Hinz 2008.). Bei der Elterneinschätzung der 3-Monats-Prävalenz von Schmerzen zeigt sich, dass bei Jungen im Alter von 3-10 Jahren weniger Schmerzen angegeben werden (Ellert, Neuhäuser & Roth-Isigkeit 2007 in Hinz 2008). Entsprechende Erklärungsversuche dieser Ergebnisse liefert die aktuelle Schmerzforschung, welche zum Schluss kommt, dass Männer im Vergleich zu Frauen einen Schmerz besser aushalten können. Dies wird zum Teil auch hormonell und neurobiologisch begründet. In dieser Arbeit wird der Fokus jedoch auf eine psychologische Erklärung gerichtet.

„Jungen und Männer geben in Befragungen eher eine geringere Anzahl körperlicher Symptome oder Erkrankungen an, da sie „Männlichsein“ mit „Gesundsein“ identifizieren“ und ihnen häufig die Fähigkeit fehlt, den eigenen Körper zu beobachten und einzuschätzen“ (Sieverding 1998 in Hinz 2008, 234). Das würde bedeuten, dass die Jungen und Männer nicht weniger Schmerzen erfahren, jedoch sie nicht adäquat wahrnehmen und einschätzen können.

Zusammenfassend kann gesagt werden, dass die männliche Rolle in unserer Gesellschaft von „stark und gesund sein“ geprägt ist. Männer und Jungen schätzen sich gesünder als das weibliche Geschlecht ein. Diese Einschätzung einspricht nicht der Realität. Es kann angenommen werden, dass die Fehleinschätzung durch einen negativen Bewältigungsmechanismus zustande kommt oder verstärkt wird – infolge von Kaschieren eines überfordernden Erwartungsdrucks bezüglich Geschlechtsstereotypen.

### 1.2.3 Genderrelevanz bei psychischen Krankheiten

Dieses Kapitel beschäftigt sich nun mit der Frage, ob und wie sich psychische Krankheiten genderspezifisch unterscheiden. Hierbei gibt es sowohl sozialpsychologische und neurobiologische Erklärungen, wobei sich diese Arbeit mit den sozialpsychologischen Hintergründen beschäftigt, also mit der sozialen Prägung.

Dass geschlechtsspezifische Unterschiede in dem Ausmass bestimmter psychischer Störungen bestehen, ist unbestritten. Beispielsweise werden bei Frauen häufiger Depressionen und bei Männer mehr stoffgebundene Suchterkrankungen diagnostiziert. Jedoch kann es sein, dass sich Krankheiten geschlechtsspezifisch äussern und beispielsweise bei Männern eine eigentliche Depression hinter einer diagnostizierten Suchterkrankung versteckt ist. Der Grund könnte darin liegen, dass das männliche Rollenbild nahe legt, Trauer nicht zuzulassen und stattdessen eine handelnde Lösungsmöglichkeit zu suchen. Bezeichnend zu dieser möglichen Sachlage ist ein Zitat von Schigl (2012): „Wütende KlientInnen weinen (oft), traurige Klienten werden (oft) wütend“ (ebd., 117).

Die schweizerische Stiftung für Alkoholforschung hat eine Studie mit dem Titel „Geschlechtsrollenorientierung und maskuline Identität – Dimensionalität und Therapierrelevanz bei Patienten in der stationären Suchttherapie“ durchgeführt (Klingemann, Gomez, Eggli & Schlüsselberger 2008). Darin wurde z.B. das Geschlechtsrollenbild von männlichen Patienten mit demjenigen der männlichen Bevölkerung verglichen. Die vorliegenden Daten stützen zumindest tendenziell die Annahme, dass die Patientenstichprobe traditionellere Rollenorientierungen aufweist, im Vergleich zur Bevölkerungspopulation. Zentraler Befund des Bevölkerungsvergleiches ist jedoch die **signifikant geringere Ausprägung des maskulinen Selbstbildes der Patienten**, was tendenziell auch mit niedrigeren Werten bei typisch femininen Eigenschaften einhergeht (vgl.ebd., 54). Das eigene maskuline Selbstbild steht im engeren Zusammenhang mit der eigenen Rollenidentität. Die Ergebnisse dieser Studie unterstreichen somit die genderspezifische Bedeutsamkeit der eigenen Rollenidentität.

Wie sich die Genderrelevanz bei psychischen Erkrankungen bei erwachsenen Männern beispielsweise im Suchtmittelmissbrauch äussern kann, bestehen auch bei Knaben genderspezifische psychische Erkrankungen. Wo deren Probleme häufig erstmals entdeckt



werden, ist der Ort der Schule. Die Schule ist die einzige Institution, welche ausnahmslos jeder Knabe jahrelang besucht. Oft werden psychische Probleme (z.B. ADHD<sup>5</sup>) erst erkannt, weil der Schulalltag nicht bewältigt werden kann. ADHD kommt bei Jungen signifikant häufiger vor. „Der Anteil der Jungen bei der Diagnose ADHD bewegt sich zwischen 82 und 95 Prozent“ (Guggenbühl 2007 in Guggenbühl 2008, 152). Um diese Häufung zu erklären, existieren neurobiologische sowie entwicklungspsychologische Theorien. Im folgenden Abschnitt wird der Fokus auf eine entwicklungspsychologische Sicht gerichtet.

Es ist üblich, dass Menschen nach einem gewissen Mass an Beachtung streben, sowohl Mädchen als auch Jungen. Im Ausdruck des Wunsches nach Aufmerksamkeit stellt Bischof-Köhler (2008) jedoch genderspezifische Unterschiede fest. An dieser Stelle wird darum das Augenmerk auf die Bedeutung des jungenspezifischen Strebens nach Aufmerksamkeit gelegt. Bischof-Köhler meint, dass man gesellschaftliches Ansehen erreicht, wenn es einem gelingt, die Aufmerksamkeit auf sich zu lenken. Im Idealfall sollte dies mittels positiver Eigenschaften geschehen. Jedoch gelingt dies oft auch, wenn jemand nur überzeugend auftritt und kompetent wirkt. Bischof-Köhler erwähnt, dass Jungen und Männer von klein auf solche Imponierspezialisten sind. Wenn Jungen nun schon früh lernen, dass sie durch ihre stärkere Umtriebigkeit und ihr Risikoverhalten öfters im Mittelpunkt stehen, dann bestätigen diese Erfahrungen sie immer wieder, etwas Bedeutendes zu sein. Auch wenn es in der Schule durch beispielsweise ungezogenes Verhalten geschieht (vgl. ebd., 32).

Guggenbühl (2008) meint, dass das Verhalten vieler Jungen den Lehrpersonen Mühe macht. Statt sich an die Vorgaben zu halten und das Lernangebot zu nutzen, verhalten sie sich sozial auffällig und reagieren wenig auf individuelle Gespräche oder empathisches Zureden. Viele sehen in der Schule ein Ort des Leidens und machen auch mehr negative Aussagen über die Schule als Mädchen. 79,3 % der Schulausschlüsse betreffen Jungen (vgl. Guggenbühl A. 2008, 150f). Das bedeutet, dass Knaben vier mal häufiger von der Schule ausgeschlossen werden. Die schlechtere Unvereinbarkeit von Jungen mit

---

<sup>5</sup>ADHD (attention deficit hyperactivity disorder) ist die internationale Bezeichnung von ADHS (Aufmerksamkeitsdefizit-/Hyperaktivitätsstörung)

der Schule lässt sich auch auf das Rechtssystem unserer Gesellschaft übertragen. Wenn man die Demografie der Delinquenz betrachtet, zeigt sich ein ähnliches Bild. In Deutschland im Jahre 2006 war der Anteil männlicher Jugendstrafgefangener 95,75 % (vgl. Trapper 2008, 220).

In der Schule und betreffend Delinquenz ist eine vermehrte Häufigkeit von sich auflehrenden Knaben als Problemfälle unserer Gesellschaft festzustellen. Die Suche der Jungen nach der Erfahrung, etwas Bedeutendes zu sein, fördert wahrscheinlich diesen Trend. Um möglichst gezielt auf die knabenspezifischen Probleme zu reagieren, liegt die Möglichkeit nahe, dies mit knabenspezifischen Programmen zu tun. Es bestehen schon einige spezifische Arbeitsprogramme mit Knaben, jedoch scheinen nur wenig davon wirklich etabliert zu sein, warum mehr solche Programme entwickelt werden sollten. Da Genderspezifische Probleme im Zusammenhang mit der eigenen Rollenidentität und Rollenflexibilität stehen, scheint es dabei sinnvoll bei diesen Punkten anzuknüpfen.

### **1.3 Jungenarbeit und Genderrelevanz in der Musiktherapie**

Im vorigen Kapitel wurde die Bedeutung von knabenspezifischen Programmen dargestellt. In diesem Kapitel werden die für diese Arbeit relevanten Grundlagen von knabenspezifischer Arbeit erläutert. Der Ausgangspunkt dazu bildet die Thematisierung von genderspezifischen Ausdrucksweisen. Danach werden die Hintergründe der Jungenarbeit<sup>6</sup> erläutert. Folgend wird auf ein spezifischer Sachverhalt bezüglich Gruppendynamik eingegangen und die Genderrelevanz in der Musiktherapie thematisiert.

#### **1.3.1 Genderspezifische Ausdrucksweisen**

Falls man sich mit den spezifischen Eigenheiten der Knaben beschäftigt, ist das Wissen über die Lebenswelt von Jungen, bzw. wie sich die Lebenswelten von Jungen und Mädchen unterscheiden, erforderlich. Obwohl es bei jeder Kategorisierung Ausnahmen gibt und keine Vorurteile erhärten werden sollen, sind doch einige zentrale Unterschiede vorhanden.

---

<sup>6</sup>Spezifische Arbeit mit Jungen und ihren Themen ist hauptsächlich im sozialpädagogischen Bereich unter dem Namen Jungenarbeit angesiedelt. Darunter wird die Auseinandersetzung mit den spezifischen Bedürfnissen, Qualitäten und Schwierigkeiten der Knaben verstanden.

Sowohl Mädchen als auch Jungen haben Emotionen und werden von ihnen bewegt. Es ist nicht anzunehmen, dass ein Geschlecht grundsätzlich über mehr Gefühle verfügt als das andere. Jedoch unterscheiden sich die Ausdrucksformen und deren Einsatz. Während Mädchen ihre Gefühle eher in sprachlicher Form oder in sozialen Interaktionen einbringen, wählen Jungen eher Handlungen dazu. Ein Schüler teilt seiner Lehrerin mit, dass er sie mag, indem er ihr sein neuestes Handy vorführt oder ihr erklärt, wie man die Höhe des Stuhls einstellen kann. Steigt die Lehrperson auf das Beziehungsangebot ein, fühlt er sich akzeptiert (vgl. Guggenbühl A. 2008, 159).

Obwohl ihre Stimme in der Öffentlichkeit häufig unterdrückt wird, können Mädchen häufiger im privaten Kreis über ihre Unsicherheiten und Nöte sprechen. Im Gegensatz zu Jungen, welchen es sehr schwer fällt, sich ihren Freunden oder ihrer Familie anzuvertrauen. Statt dessen neigen viele Jungen in der Öffentlichkeit dazu, Selbstbewusstsein und Zufriedenheit vorzutäuschen und sich eher lautstark und mutig zu gebärden (vgl. Pollack 1998, 8f). „While we may joke about how adult males won't ask for directions when they're lost, it is no laughing matter that so many of our boys feel they can't reach out for the emotional compass they so deperately need.“ (ebd., 9). Insgesamt verfügen Knaben wohl über weniger angemessene Möglichkeiten, Schwächen auszu-drücken. Ein Grund ist, dass aus entwicklungspsychologischer Sicht die Mädchen generell bessere verbale Fähigkeiten haben, womit diese sich besser ausdrücken können (Kail 2006, 404). Da Eltern mit ihren Söhnen weniger über Gefühle sprechen, als mit ihren Töchtern, haben die Knaben eine Möglichkeit weniger, dies zu lernen. Zudem werden die Knaben dadurch unbewusst in eine spezifische Richtung beeinflusst (siehe 1.2.1).

### **1.3.2 Hintergründe der Jungenarbeit**

Jungenarbeit ist komplementär zu Mädchenarbeit, eine spezifische Ergänzung, beispielsweise zur Schule mit geschlechtsdurchmischten Kindern/Jugendlichen. Dabei werden Mädchengruppen bekanntlich von Frauen, Jungengruppen von Männern geführt. Generell findet Geschlechtertrennung in unserer Gesellschaft jedoch relativ selten statt. Z.B. in Sportvereinen oder in der Schule im Sportunterricht von Jugendlichen sowie im Werkunterricht. Diese Sonderheit kann grundsätzliche Fragen aufwerfen, ob eine

Trennung überhaupt sinnvoll ist und ob man dadurch nicht das Schubladendenken von weiblich und männlich festigt. In dem folgenden Abschnitt wird daher auf diese kritische Stimme gegenüber geschlechtergetrennter Arbeit eingegangen.

Mit Geschlechtskategorien zu argumentieren sei gefährlich, weil wir dadurch gesellschaftliche Stereotypen nur verfestigen und das Kästchendenken gefördert werde. Die Unterschiede zwischen den Persönlichkeiten seien grösser als die Differenzen zwischen den Geschlechtern. Guggenbühl (2008) meint dazu, diese Argumentationslinie ignore, dass sich Jungen und Mädchen schon früh als geschlechtliche Wesen erleben und dass die Mehrzahl der Mädchen und Jungen ihre geschlechtliche Identität ausbauen möchte (vgl. ebd., 2008, 152f). Als eine zentrale Entwicklungsaufgabe bildet sich im Alter zwischen vier und sieben Jahren ein Verständnis dafür heraus, dass sich die Geschlechtszugehörigkeit nicht ändert (Ein Knabe mit Mädchenkleidern und langen Haaren bleibt ein Knabe). Nachdem diese Ebene der Identität geklärt ist, beginnen die Kinder aktiv mehr über Gender-Rollen zu erfahren und zu lernen (vgl. Kail 2006, 412ff). Kail ist der Meinung, dass es ab diesem Zeitpunkt wichtig ist, dass die Kinder viel über Gender-Rollen lernen. Die Kinder lernen auf demselben Weg wie man anderes soziales Verhalten auch erlernt. „by watching the world about them and learning the outcomes of actions.“ (ebd., 412). So suchen sie sich entsprechend männliche oder weibliche Profile aus der Umwelt und lernen von diesen. Kail erwähnt dabei das Fernsehen als einen möglichen negativen medialen Einfluss auf diesen Prozess. „Television depicts men and women in a stereotyped fashion, and children who watch a lot of television are likely to have very stereotyped views of men and women“ (ebd., 425). Je mehr die Schule oder Erziehung die Geschlechtsunterschiede negieren, desto grösser wird die Trennlinie zwischen Mädchen und Jungen (vgl. Guggenbühl 2008, 152f). Somit lässt sich sagen, dass eine Geschlechtertrennung durchaus sinnvoll sein kann und eine kategorische Ablehnung von Geschlechtertrennung nicht angemessen ist.

Bestimmte geschlechtstypische Verhaltensunterschiede sind schon von Geburt an nachweisbar. Schon im Mutterleib sind Jungen aktiver und ab Geburt impulsiver, emotional rascher aufgedreht und schnell auch einmal überdreht. Insgesamt zeigen sich im ersten Lebensjahr Verhaltensbesonderheiten, die auf Geschlechtsstereotypen hinweisen, wie

sie später für Erwachsene angenommen werden. Kinder leben nicht für eine lange Zeit in einer gender-neutralen Welt, so bildet sich zum Beispiel relativ früh schon eine genderspezifische selektive Wahrnehmung heraus. „Although 12-month-old boys and girls look equally at gender-stereotyped toys, 18-month-olds do not: Girls look longer at pictures of dolls than pictures of trucks, boys look longer at pictures of trucks“ (Serbin et al. 2001 in Kail 2006, 399).

Die persönliche Meinung darüber, inwiefern genderspezifische Unterschiede eine Folge von Sozialisation und kulturellen Einflüssen sind, kann sehr unterschiedlich sein. Man könnte denken, dass bei geschlechtsneutraler Erziehung von Jungen und Mädchen, sich diese Unterschiede nivellieren. Interessante Untersuchungen dazu wurden im Zusammenhang mit der 68er-Bewegung in den sogenannten „Kinderläden“ realisiert. Diese zielten auf eine Nichteinübung traditioneller Geschlechtsformen, sowie auf eine nicht aggressive Konfliktbewältigung ab. In einer grösseren Studie wurden 400 Kinder aus den Kinderläden mit traditionellen Kindergärten verglichen. In beiden Institutionen waren die Jungen aggressiver, nur war der Unterschied in den Kinderläden viel gravierender. Die Mädchen wurden von den Jungen massiv dominiert. In einer Untersuchung eines israelischen Kibbuz' mit geschlechtsneutralem Erziehungsideal zeigten sich dieselben negativen Ergebnisse (vgl. Bischof-Köhler 2008, 18ff).

Das Bildungssystem ist heutzutage Gegenstand vieler Diskussionen. Kasten (2008) meint dazu kritisch, dass Knaben in den letzten Jahrzehnten keinen grossen Nutzen aus den pädagogischen Reformen ziehen konnten. Dass durch die fehlende Präsenz des männlichen Elements in Bildung und Erziehung, immer mehr Jungen durch die Maschen des Systems fallen würden (vgl. ebd., 61). Gemäss Guggenbühl (2008) besteht ein Problem darin, dass das Kind mit seinen Bedürfnissen zu wenig im Zentrum steht. „Als Lehrperson sollten wir nicht danach streben, die Persönlichkeit der Schüler oder Schülerinnen zu verändern, sondern die Psychologie des Kindes muss Ausgangspunkt unserer pädagogischen Bemühungen sein“ (ebd., 154). Grundsätzlich ist diese Haltung auch eine der Grundhaltungen der Musiktherapie, ausser dass sie typischerweise nicht pädagogisch ist. „Interesse und Wesen des Kindes und sein Gewordensein sowie Achtung vor seiner einzigartigen Persönlichkeit und seiner Würde bilden die Basis für die Begegnung mit ihm“ (Lutz Hochreutener 2009, 98f).

Zusammengefasst kann gesagt werden, dass der Sinn der Jungenarbeit in der spezifischen Auseinandersetzung mit der männlichen Lebenswelt der Knaben liegt, als Ergänzung zum bestehenden Angebot. Das Ziel an der Geschlechtertrennung ist somit, spezifischer an Qualitäten und Schwierigkeiten zu arbeiten. Ab dem Alter von vier bis sieben Jahren entwickelt sich ein Verständnis für das biologische Geschlecht. Danach erlernen die Knaben aus den Erfahrungen, die sie in ihrer Umwelt machen, das Verhalten in ihrer Gender-Rolle. Da es über die Ausübung einer Gender-Rolle sehr unterschiedliche Auffassungen gibt, stellt dies für die Knaben eine grosse Herausforderung dar. Kail (2006) betont beispielsweise den möglichen negativen Einfluss der Medien auf diesen Prozess. Eine angemessene Begleitung dieses Prozesses durch erwachsene Fachpersonen erscheint als sinnvoll. Dabei können beispielsweise die Gender-Rollen und das Bewusstsein darüber thematisiert werden. Zudem kann ein angemessener Rahmen geschaffen werden, in welchem die Knaben ihre Emotionen ausdrücken können, da beispielsweise Eltern mit ihren Söhnen weniger über Emotionen sprechen, als mit ihren Töchtern (vgl. Kuebli, Butler & Fivush 1995; Zahn-Waxler, Cole & Barrett 1991 in Kail 2006, 408). In einer Knabengruppe liegt möglicherweise die Hemmschwelle dazu tiefer, weil sich die Knaben nicht bei den Mädchen „beweisen“ müssen, bzw. die Mädchen dazu auch andere Ausdrucksformen besitzen (siehe 1.3.1). Fazit: Es wurden knabenspezifische Probleme aufgezeigt, welche auch knabenspezifische Ursachen haben. Somit liegt es nahe, diesen mit knabenspezifischen Programmen zu begegnen.

### **1.3.3 Gruppendynamik und Peergroup**

Dieses Kapitel erörtert die Bedeutung von gruppendynamischen Prozessen und der Peergroup bezüglich der Identitätsentwicklung eines Kindes, welche für diese Arbeit bedeutend sind.

Die Peergroup erfüllt entwicklungspsychologisch gesehen eine wichtige Funktion betreffend der Entwicklung der Sozialkompetenz eines Kindes. Diese beginnt im Vorschulalter, beispielsweise im gemeinsamen Spiel der Kinder und bleibt bis zum Jugendalter bestehen. Bei Jugendlichen schätzen einige Forscher den Einfluss der Gruppe von Gleichaltrigen sogar größer ein als die Beeinflussung durch die Eltern (Familie). Der elterliche Einfluss dominiert beispielsweise in den Lebensbereichen Religiosität, Zu-

kunftsplanung, Schule und Berufsausbildung (berufliche Bildung). Die Peer Group ist in der Auseinandersetzung mit dem eigenen Lebensstil, dem Umgang mit Drogen, Musikvorlieben, Mode und Freizeitgestaltung wichtig. Im Jugendlichenalter leitet die Zugehörigkeit zu einer Peer Group den Ablösungsprozess vom Elternhaus ein (Sozialisation). Die Ablösung geht oftmals mit einer Übernahme von gruppenspezifischen Normen und Regeln der Peer Group einher, die subkulturelle Eigenschaften aufweisen. Die Peer Group ist somit für die Entwicklung der Ich-Identität, besonders bei Jugendlichen, sehr wesentlich (vgl. Prillwitz 1996).

Die Peergroup kann wichtige Funktionen wie die Sozialisation einleiten, jedoch auch Probleme verschärfen und somit eine positive Entwicklung behindern. Folgend wird ein solcher Aspekt erläutert. Jungenfreundschaften werden schon ab dem 8./9. Lebensjahr wichtiger, wenn Jungen nicht mehr unbefangene Mädchen als Spielpartnerinnen akzeptieren. Im Pubertätsalter fallen dann die männlich dominierten Cliques auf. Man kann sagen, dass die Jungen der männlichen Clique zum ersten Mal richtig unter Männern sind. Dabei kommen, nach bisheriger Biografie und entsprechender sozialer Chancen, Jungen zusammen, die sich selbst noch nicht ihres Mannwerdens sicher sind (vgl. Böhnisch 2004, 98ff). Der Umgang mit der Unsicherheit bezüglich der männlichen Genderrolle und die Entwicklung dieser ist eine zentrale Entwicklungsaufgabe (siehe 1.3.2). Ungünstige Biografien und negative soziale Bedingungen können diese entwicklungsbedingte Unsicherheit verstärken.

Falls die Erwartungen der Jungen an die eigene Rolle zu hoch ist, bzw. sie sich an der traditionellen Männerrolle orientieren, jedoch an ihren Fähigkeiten zweifeln, diesen Anforderungen nachkommen zu können, erhöht sich ihr Geschlechtsrollenstress (vgl. Eisler 1995 in Klingemann, Gomez, Egli & Schlüsselberger 2008, 13). Da die männliche Rolle in der Gesellschaft jedoch von „stark sein“ geprägt ist, steigt die Hemmschwelle zur Offenbarung dieser Unsicherheit. Die Gefahr besteht somit (in der Gruppe besonders) diese Unsicherheit zu überspielen – beispielsweise durch Idolisierung des Männlichen und Abwertung des Weiblichen (vgl. Böhnisch 2004, 98ff).

Bezüglich der Arbeit mit dem männlichen Rollenbild wäre es also wünschenswert, wenn Jungen in ihrer Rollenidentität gestärkt werden. Und zwar auf eine Weise, welche es erlaubt, auch typisch feminine Eigenschaften zu integrieren. Denn falls ein Junge kei-

ne Angst hat, nicht als männlich wahrgenommen zu werden, so muss er sich nicht auf eine inadäquate Art mit männlichen Eigenschaften brüsten. Beispielsweise, wenn seine Trauer oder sein Weinen angenommen und respektiert wird. Somit bestünde genügend Spielraum, auch typisch feminine Werte in das Selbstbild zu integrieren. Dies mag vielleicht auch erklären, wieso die männlichen Suchtpatienten eine signifikant geringere Ausprägung des maskulinen Selbstbildes hatten, welches tendenziell auch mit niedrigeren Werten bei femininen Eigenschaften einherging (vgl. Klingemann, Gomez, Eggli & Schlüsselberger 2008). Dies öffnet den Raum für die Tatsache, dass es eine Stärke sein kann, wenn man sich zu einer Schwäche bekennt und das eine Stärkung der Rollenidentität eine gute Basis für Rollenflexibilität darstellt. Die Jungenarbeit widmet sich der Aufgabe, solche männliche Vorbildfunktionen anzubieten und Projekte entwickeln, in welchen Jungen vermeintliche Schwächen als Stärken erfahren und mit Geschlechterrollen experimentieren können (vgl. Böhnisch 2008, 73). Mit solcher spezifischer Unterstützung kann den genannten Problemen entgegen gewirkt werden. Innerhalb der Peergroup ist deshalb eine Atmosphäre förderlich, welche dies unterstützt und von Wohlwollen und gegenseitigem Respekt geprägt ist. Die Bedeutung des gegenseitigen Respektes wird im folgend geschilderten Dilemma nochmals verdeutlicht:

In einer Gruppe mit mangelndem gegenseitigem Respekt ist die Hemmschwelle grösser, mit Geschlechterrollen zu experimentieren. Falls ein Knabe es wagt, sich in der Gruppe zu positionieren, indem er typisch feminine Werte aufzeigt, besteht die Gefahr, dass er in der Gruppe als schwach eingeschätzt wird (als kein richtiger Knabe), da die typischen weiblichen/männlichen Eigenschaften leider so aufgefasst werden können (vgl. Böhnisch 2008).

Gruppendynamische Prozesse können einen erheblichen Einfluss auf die Identitätsentwicklung eines Kindes haben. Betreffend der Thematik dieser Arbeit spricht dies für Programme im Gruppensetting, da somit auch auf die gruppendynamischen Prozesse eingegangen werden kann (gegenüber dem Einzelsetting).

#### **1.3.4 Genderrelevanz in der Musiktherapie**

Wir Menschen kategorisieren einander laufend auf eine unbewusste und/oder bewusste Weise. So wird auch das Klientel vom Therapeuten kategorisiert (vgl. Schigl 2012). Wenn jemand den Therapieraum betritt, wird diese Person beispielsweise der Kategorie



„Kind“ oder „Erwachsene“ zugeordnet. In diesem Fall wäre die Kategorisierung relevant, da sich eine Therapie(-beziehung) mit einem Kind von einer Therapie(-beziehung) mit einer erwachsenem Person normalerweise spezifisch unterscheidet. Dabei gibt es auch viele andere Kategorien, die mehr oder weniger relevant für die Therapie sind. Zum Beispiel wird das Klientel grundsätzlich entweder der Gruppe „männlich“ bzw. „weiblich“ zugeordnet. Dieses Kapitel beschäftigt sich mit der Frage, ob und wieso diese Kategorisierung für die Musiktherapie relevant ist.

Die WHO erkennt im Rahmen ihrer Strategie „Integrating Gender Perspectives in the Work of WHO“ die Bedeutung sozial konstruierter Geschlechtsrollen (gender) als zentral an. Das Ziel dabei ist, eine gerechte und den Bedürfnissen angepasste Gesundheitsversorgung zu gewährleisten. „Integrating gender perspectives in health action is sound public health and will help to strengthen the impact and coverage of our work. I take this opportunity to share with you the new WHO Gender Policy and ask you all to give it your full attention. I expect senior staff to be fully accountable to me on progress in this area“ (Gro Harlem Brundtland 2002, 1).

Über gender basierte Musiktherapie ist jedoch nur wenig Literatur veröffentlicht worden. Vanegas (o.J) hat einen Artikel über die Bedeutung der musikalischen Improvisation in einer Selbsterfahrungsgruppe mit Männern in der Suchtprävention geschrieben. Vanegas, als Musiktherapeut dieser Selbsterfahrungsgruppe, ist der Ansicht, dass Musiktherapie in der Arbeit mit Männern eine emanzipatorische Entwicklung vorantreibt (vgl. ebd., 5). „Wenn wir auf unsere innere Stimmen hören, nehmen wir unsere eigene Stimmung wahr und darin unsere eigene Emotionalität. Das ist für Männer besonders wichtig, denn ihre Emotionalität steht im krassen Widerspruch mit den kulturellen Wertungen von Männlichkeit“ (ebd., 5).

Bürger (2004) hat Geschlechterthemen in der Musiktherapie untersucht und ebenfalls bemerkt, dass Geschlechterthemen im fachlichen Diskurs der Musiktherapie nur einen geringen Platz einnehmen. Sie meint, die Diffusität des Themas und die eigenen Betroffenheit könnten dabei mitwirken. Trotzdem gebe es Bemühungen der Auseinandersetzung mit Geschlechterthemen in der Musiktherapie. Erschwerend wirke sich dabei die Tatsache aus, dass es wenig Grundlagen gibt, auf die zurückgegriffen werden könne. Somit verweist Bürger auch auf den Nutzen, die weitere Untersuchungen mit sich brin-

gen würden (vgl. Bürger 2004, 73ff). Im November 2013 wurde in Berlin dem Gendertema jedoch gleich eine ganze Fachtagung gewidmet. – Der Titel: „Gender auf der Agenda ... im musik- und psychotherapeutischen Alltag“. „Können wir Geschlecht (weiblich/männlich) auch im Musikalischen hören, spüren und leiblich erfahren? Inwiefern und wie stark ist unsere therapeutische Haltung vom Gender-Fühlen, -Denken und -Handeln oder von Vorurteilen geprägt und beeinflusst?“ (Bauer & Schumacher 2013).

Auch in der psychotherapeutischen Fachliteratur ist wenig bezüglich gender basierter Psychotherapie veröffentlicht worden. Petzold und Sieper (2012) erwähnen jedoch, dass in der Psychotherapie nicht zuletzt bei Genderthemen besondere Aufmerksamkeit angebracht sei. Behandlungen, die Genderspezifität vernachlässigen, stünden in der Gefahr von "Risiken und Nebenwirkungen", ja sie vermögen zu "Therapieschäden" zu führen (vgl. ebd, 12). Dabei weisen sie auf die umfangreiche Tragweite der Genderthematik hin: „...dass die Genderthematik zentral mit den Themen der Benachteiligung, des Unrechts und der Gerechtigkeit zu tun hat und es macht deutlich, dass der gesamte Themenkomplex keine Sache ist, die nur eine Therapieschule betrifft. Sie geht alle Richtungen, Orientierungen, Schulen an, die bislang, blickt man in die Fachliteratur, nicht in der Lage waren, das Genderthema im Rahmen ihres jeweiligen methodischen Ansatzes befriedigend zu bearbeiten“ (ebd.).

Gemäss Schigl (2012) bringen KlientInnen, und ebenso TherapeutInnen, ihre ganz spezielle Art, ihre Geschlechtsrolle zu leben, in die therapeutische Beziehung mit ein. „Wie wir uns als Männer und Frauen gegenseitig wahrnehmen und als zueinander passend beurteilen, prägt die Qualität der therapeutischen „Passung“ und „Arbeitsbeziehung“ (ebd., 106). Schigl schreibt in ihrem Buch über genderorientierte Psychotherapie, dass Jungenarbeit ein zentrales Feld der geschlechtsspezifischen Männerarbeit sei. Ausgehend von den Schwierigkeiten von Jungen, in unserer Gesellschaft zu einer guten männlichen Identität zu finden, bieten die Initiativen in geschlechtshomogenen Gruppen Auseinandersetzung mit Themen wie Sexualität, Beziehungen und Gefühlen, Männerrolle und Zukunft, Konfliktlösung ohne Gewalt, Gesundheit etc (vgl. ebd., 90).

Zusammenfassend kann gesagt werden, dass es wenig Grundlagenliteratur bezüglich der Genderthematik in der Musiktherapie und Psychotherapie gibt. Die Wichtigkeit der Auseinandersetzung mit den spezifischen Bedürfnissen, Qualitäten und Schwierigkeiten des Klientels wird jedoch mehrfach betont. So wird die Bedeutung der Genderthematik von musiktherapeutischer, psychotherapeutischer und offizieller Seite (WHO) her unterstrichen. Daher kann die musiktherapeutische Arbeit bezüglich Genderthematik als wichtig erachtet werden. Wobei, auf dieser Grundhaltung aufbauend, die therapeutischen Anknüpfungspunkte und die Methoden variieren können. Bezüglich der Fragestellung dieser Arbeit lauten die Anknüpfungspunkte *Rollenidentität und Rollenflexibilität*. Die zugehörige Methodik, welche später unter 2.2 erläutert wird, verbindet musiktherapeutische Vorgehensweisen mit den Konzepten „das innere Team“ und „die männlichen Archetypen“, welche folgend unter 1.4 und 1.5 vorgestellt werden.

#### **1.4 Das innere Team (Schultz von Thun 2010)**

In dieser Arbeit wurde von problematischen Aspekten der männlichen Rolle ausgegangen. Beispielsweise werden die Knaben/Männer als gesünder und stärker eingeschätzt, als es in der Realität der Fall ist. Die Knaben sind dem gesellschaftlichen Rollenbild ausgesetzt, welches beinhaltet, dass sie stark sein müssen. Dies erschwert beispielsweise einen konstruktiven Umgang mit ihren eigenen Schwächen. Um diesen Problemen entgegenzuwirken wird in dieser Arbeit eine theoretische Grundlage und ein zugehöriges Projekt entwickelt, mit dem Ziel, das Bewusstsein der Rollenidentität und die Rollenflexibilität zu stärken. Die Rollenidentität und Rollenflexibilität eines Individuums haben einen Einfluss auf innerpsychische Vorgänge, welche nicht gut greifbar sind. Deshalb wird auf das Konzept des „inneren Teams“ (Schultz von Thun 2010) Bezug genommen, welches eine passende Metapher darstellt, diese Vorgänge in den Blick und auch ein wenig in den Griff zu bekommen. Das Konzept erfasst das Bewusstsein und die Handhabung seelischer Vorgänge betreffend der Pluralität des menschlichen Innenlebens. Die beschriebenen Aspekte charakterisieren nicht ein bestimmtes Klientel, sondern sind allgemeingültig und geben ein Überblick über Vorgänge, welche in allen Menschen stattfinden. Deshalb ist das Konzept für die entsprechende Arbeit in der Psychotherapie und in der Musiktherapie als psychodynamisches Verfahren geeignet. In diesem Kapitel

werden zuerst einige für diese Arbeit relevante Themen des Konzeptes vom inneren Team erläutert und danach ein Bezug zur musiktherapeutischen Handhabung des Konzeptes hergestellt.

#### **1.4.1 Einführung**

Das innere Team in jedem Menschen besteht aus Teilen seiner Persönlichkeit. Es handelt sich um seelische Einheiten, welche sich zu bestimmten Anlässen melden, Raum einnehmen und Handlungsimpulse verwirklichen können. Die Mitglieder des inneren Teams werden in zweifacher Weise wirksam. Im Innendienst sind sie Teilnehmer des Selbstgesprächs und bringen Stimmungen, Gefühle und Gedanken hervor. Im Aussendienst werden sie zu Aktionsbeteiligten und zu Wortführern in der zwischenmenschlichen Kommunikation (vgl. ebd., 30ff). Der Grundgedanke ist Gemeingut aller psychologisch-therapeutischen Schulrichtungen.,„Schon Freud hat die Seele als einen Kampfplatz dargestellt, auf dem eine naturnahe Triebinstanz (Es) und eine zivilisations- und kulturnahe Moralinstanz (Über-ich) in ständiger Auseinandersetzung sind, unter Vermittlung einer realitätsnahen übergeordneten Instanz (Ich)“ (ebd., 49). In der Gestalttherapie von Fritz und Laura Perls ist es beispielsweise üblich, einen Teil der Persönlichkeit herauszutrennen, einem Stuhl zuzuweisen und sich mit diesem zu identifizieren (vgl. ebd.).

„In der Tradition des Psychodramas und psychotherapeutischer Ansätze, die mit Persönlichkeitsteilen, Ego-States oder Ich-Zuständen, die innere Situationsbezogene Wahrnehmungs- und Handlungsmuster darstellen, arbeiten (Hesse 2009 in Schmitz o.J., 3), steht das Modell des Inneren Teams...Es sieht den Menschen nicht als innerlich einheitliches Wesen, sondern identifiziert verschiedene, unterschiedliche Teile in der Gesamtpersönlichkeit, die für unterschiedliche Werthaltungen, Motive oder Ziele stehen“ (Schmitz o.J., 3). Schmitz meint, mit diesem Modell liessen sich innere Blockaden und Konflikte bearbeiten und dysfunktionale Verhaltensmuster identifizieren, aber auch Ressourcen entdecken (vgl. ebd.).

### **1.4.2 Innere Führung durch das Oberhaupt**

Der Teamchef des inneren Teams nennt Schultz von Thun (2010) „das Oberhaupt“. Wenn es darum geht, zu entscheiden was nach aussen dringt, behält das Oberhaupt das letzte Wort. Jedenfalls solange es „Herr im eigenen Haus“ ist und nicht ein inneres Teammitglied die Herrschaft über die Seele übernommen hat. Das Oberhaupt entscheidet, welche inneren Mitglieder sich in welcher Kombination in Handlungen verwirklichen sollen (vgl. ebd., 68). „Da jedes Mitglied versucht, seine eigene Politik zu machen, ist der Chef gut beraten, in wichtigen Fragen die massgeblichen Leute an einen Tisch zu kriegen, damit in seinen Entscheidungen und Handlungen die versammelte Weisheit und Energie der einzelnen koordiniert zur Geltung kommen können“ (ebd., 69).

#### *Die Aufgaben des Oberhauptes*

- Kontrolle: Selbstkontrolle, Selbstbeherrschung
- Moderation der Teambesprechungen im Innendienst
- Integration der inneren Mitglieder
- Konfliktmanagement: Hilfe bei verfeindeten Mitgliedern
- Personalauswahl und Einsatzleitung: Eine situationsgemässes Team einsetzen

### **1.4.3 Innere Teamkonflikte und inneres Konfliktmanagement**

Bei Uneinigkeit der inneren Mitglieder gibt es verschiedene Methoden zur Kontaktgestaltung nach aussen. Beispielsweise wenn man auf eine Frage nicht weiss, ob man mit „Ja“ oder „Nein“ antworten soll, bzw. die inneren Mitglieder ihre unterschiedliche Parolen als mögliche Antworten signalisieren. Die Uneinigkeit oder die Konflikte der inneren Mitglieder zeigen sich jedoch nicht nur, wenn das Oberhaupt sich für eine Antwort auf eine gestellte Frage entscheiden muss. Denn im Alltag müssen andauernd Lösungen und Antworten, auch auf grundlegende Fragen gefunden werden. Beispielsweise: „Ich bin jetzt schon ein 9 Jahre alter Junge. Soll immer noch mit meiner Schwester Barbie spielen?“ Oder das bekannte Beispiel von Schultz von Thun, in welchem eine Studentin gefragt wird: „Könnte ich mal deine Unterlagen fürs Seminar kopieren?“ Beim letzten Beispiel könnten die Mitglieder, die sich melden, z.B. „die Hilfsbereite“ vs. „die auf sich selbst bedachte“ heissen (ebd.,22ff). Das beschriebene Dilemma kann als innerer

Teamkonflikt benannt werden. Grundsätzlich lässt sich sagen, dass es der Normalität entspricht, dass Teilpersönlichkeiten einer Seele nicht immer harmonisch vereinbar sind. Vor den allgemeinen Aussagen von Schultz von Thun über Innere Teamkonflikte und inneres Konfliktmanagement, wird an dieser Stelle zuerst eine Brücke zu der männlichen Rolle (Kapitel 1.2.1) geschlagen. Die uneinigen Mitglieder, übertragen vom männlichen Rollenbild, könnte man dabei wie folgt benennen: der Mutige vs. der Ängstliche. Falls die Erwartung an das eigene Rollenbild einhergeht mit „mutig sein“, in Wirklichkeit jedoch eine tiefe Angst besteht, klafft das Rollenbild mit der Realität auseinander. Dabei ist anzumerken, dass ein Junge vielleicht eher „den Mutigen“ zeigt und „den Ängstlichen“ verbirgt.

Falls das Oberhaupt es nicht schafft, ein gutes Team zu bilden, besteht die Gefahr eines schlechten Betriebsklimas. „In leichteren Fällen wird dieser Konflikt als ein Unbehagen empfunden, in schweren Fällen als überaus qualvoll – bis hin zum Suizid“ (ebd., 119). Ein schlechtes Betriebsklima hat zudem negative Folgen für den Aussendienst und somit für den zwischenmenschlichen Bereich. Eine erfolgreiche Konfliktbearbeitung beginnt gemäss Schultz von Thun (2010) mit der Identifikation der Kontrahenten. Dabei bekommen die Konfliktpartner einen Namen und einen eigenen Stuhl. In dieser Phase ist schon viel erreicht. Die von Schultz von Thun beschriebene Arbeitsweise mit den weiteren vier Phasen sind weniger kindgemäss, da sie ein hohes Mass an Abstraktion voraussetzen. Dies unterscheidet sich in der konkreten Arbeit mit Kindern. Trotzdem werden deren Überschriften an dieser Stelle kurz genannt.

#### *Fünf Phasen innerer Konfliktbearbeitung*

1. Identifikation der Kontrahenten
2. Monologische Selbstoffenbarung der Gegenspieler
3. Dialog: „auseinander-setzen“ und aneinandergeraten
4. Versöhnung und teilweise Akzeptierung
5. Teambildung und konkrete Entscheidung durch das Oberhaupt (ebd., 155)

#### **1.4.4 Das Ensemble auf der inneren Bühne**

Schultz von Thun (2010) vergleicht den Aufbau der Persönlichkeit mit einem Ensemble auf einer Bühne, deren Vorhang gegen aussen mehr oder weniger auf- und zugezogen werden kann (vgl. ebd., 181). Auf dem inneren Schauplatz findet ein lebendiges Wechselspiel von Mitspielern statt. Beispielsweise Stammspieler, welche häufig eine Hauptrolle besitzen und aufgrund der Lebensgeschichte des Individuums eine besondere Karriere hinter sich haben, und darum „bühnenerprobt“ sind. Daneben gibt es am Bühnenrand zum Teil auch sehr verletzbare Wesen, welche alte Wunden tragen und froh sind, wenn sie sich hinter dem Vorhang oder den Stammspielern verbergen können. Zum dritten finden sich am Bühnenhintergrund sogenannte „stille Wasser“ mit unentdeckten Talenten und Potentialen, welche scheu und unerweckt geblieben sind.

Die verschiedenen Mitspieler sind, idealerweise, nicht an ihrem Platz festgebunden, sondern können den Platz wechseln. In verschiedenen Situationen oder Lebensphasen wird die Aufstellung ständig variiert. Schultz von Thun verdeutlicht dies mit einem ähnlich symbolischen Bild – die innere Mannschaftsaufstellung. Ein guter Fussballtrainer variiert seine Mannschaftsaufstellung je nachdem, wer zur Zeit in Hochform ist, welcher Gegner antritt, ob es ein Heimspiel oder ein Auswärtsspiel ist etc. So wechselt auch die Aufstellung des inneren Teams ständig nach Situation, Thema oder Gesprächspartner. Schultz von Thun ist überzeugt, dass unsere aktuelle Kommunikation stark davon abhängt, inwieweit unsere innere Mannschaftsaufstellung der Situation entspricht, in welcher wir gefordert sind (vgl. ebd., 186ff). Unser Ziel soll sein, die Übereinstimmung dessen, was die Situation verlangt, mit dem was uns entspricht, herzustellen (ebd., 317).

#### **1.4.5 Musiktherapeutische Handhabung des Konzeptes**

Bisher wurde wenig zum konkreten Bezug des inneren Teams zur Musiktherapie geschrieben. Am wohl bekanntesten ist das Konzept des inneren Orchesters (Rose & Bossinger 2004). Das innere Orchester kann als das musiktherapeutische Pendant zum inneren Team verstanden werden. Das Konzept des inneren Orchesters besteht gemäss Rose und Bossinger darin, dass die Persönlichkeit eines Klienten sich häufig aus verschiedenen Teilpersönlichkeiten beschreiben lässt, welche wechselseitig miteinander in Beziehung stehen. Übertragen auf das Bild des inneren Orchesters, entsprechen solche Teil-

persönlichkeiten den verschiedenen Musikern und das innere Oberhaupt dem Dirigent eines Orchesters. Rose und Bossinger heben in ihrer therapeutischen Arbeit (Psychiatrie und rehabilitative Onkologie) die Bedeutung der Externalisierung der Teilpersönlichkeiten hervor. Dabei wird ein grosser Vorteil der Musikimprovisation erwähnt, weil dabei der Zugang zu unbewussten Ressourcen erleichtert werden könne. In der Musiktherapie ist es möglich, diese Ressourcen mit Instrumenten zu symbolisieren und erklingen zu lassen. Der musikalische Ausdruck eines inneren Anteils durch ein Musikinstrument mache ihn nach aussen hör- und sichtbar, was neue Blickwinkel und Höreindrücke ermögliche. Dadurch zeige sich ein Persönlichkeitsanteil viel plastischer und der prozesshafte Charakter der Musik und die ihr innewohnende Vieldeutigkeit eröffne viele neue Anknüpfungspunkte (ebd.). Die Zustände der verschiedenen Persönlichkeitsanteile haben jeweils unterschiedliche physiologische, kognitive und emotionale Muster, so als ob der Mensch eine multiple Persönlichkeit ist, mit multiplen Seiten oder Anteilen (vgl. Schmidt 2004 in Andenmatten 2011, 91).

Ein weiterer Nutzen der musiktherapeutischen Arbeit sei das „Ankoppeln“ in der dialogischen Improvisationsform von Klient und Therapeut. Der Musiktherapeut könne bei Improvisationen selbst mitspielen und sich quasi spielend an das Klientensystem ankoppeln, und so bei der Konstruktion neuer „Wirklichkeiten“ aktiv mitwirken. So können Impulse des Klienten verstärkt oder auch abgeschwächt werden. Erwähnt wird dabei, dass sich viel leichter Neues konstruieren, als Altes beenden lasse. Das musiktherapeutische „so tun, als ob“-Spiel nimmt dabei eine wichtige Rolle ein im Ausdrücken innerer Anteile. Rose und Bossinger sind der Meinung, dass das „so tun, als ob“ seit geraumer Zeit eine wichtige Rolle in der Musiktherapie einnehme, sie bis anhin jedoch nicht in Verbindung mit gängigen Therapiekonzepten gebracht wurden, obwohl beispielsweise Psychodrama oder Gestalttherapie sich hier anbieten würden (vgl. Rose & Bossinger, 83ff).

Inhaltliche Parallelen zu der Arbeit mit dem inneren Team/Orchester sind auch im musiktherapeutischen Rollenspiel zu finden, wobei deren Zusammenhang jedoch nicht explizit erwähnt wird. Lutz Hochreutener (2009) beschreibt die spezifischen Interventionstechniken des musiktherapeutischen Rollenspiels, welche aus dem Psychodrama und dem therapeutischen Puppenspiel stammen. Folgend werden einige Interventionstechniken (in kursiv) kurz umrissen. In der Interventionstechnik *Selbstdarstellung* beschreibt



Lutz, wie Personen oder Rollen mit Instrumenten besetzt werden können und ihre Interaktionen mit musikalischen Dialogen verdeutlicht werden. Im *Selbstgespräch* soll sich das Kind mit den verschiedenen Qualitäten einer Rolle verbinden. In der *Identifikationstechnik* wird das Kind angeregt, eine Puppe oder eine Rolle explizit in der Ich-form zu spielen und auszudrücken welche Eigenschaften sie hat. Bei der *Attributionstechnik* werden die Eigenschaften einer Rolle oder einer Figur von der Therapeutin attribuiert oder verdeutlicht, um den Symbolisierungsprozess des Kindes zu unterstützen. Beim *Rollentausch* schlüpft das Kind in Rollen, die es von sich aus nicht wählen würde. Dadurch wird ihm die Möglichkeit geboten, neue Eigenschaften und Gefühlsqualität kennen zu lernen (vgl. ebd., 245ff).

#### **1.4.6 Eignung des Konzeptes für das Projekt**

Als Fazit kann gesagt werden, dass sich das Konzept des inneren Teams sehr gut mit musiktherapeutischer Arbeit verbinden lässt. Das Konzept beschreibt alltägliche innerpsychische Vorgänge, welche sich nicht auf ein bestimmtes Klientel beschränken. Hervorgehoben wird auch, dass sich das Konzept als gute Grundlage zur Arbeit mit Persönlichkeitsteilen, Ego-States und Ich-Zuständen eignet (z.B. Psychodrama). Dies spricht dafür, dass das Modell auch gute Anknüpfungspunkte für die Arbeit mit Rollenidentität und Rollenflexibilität (betreffend Fragestellung dieser Arbeit) bietet. Die Metapher mit dem Oberhaupt, das entscheidet, welche Mitglieder sich in welcher Kombination in Handlungen verwirklichen sollen, scheint für die praktische Arbeit einleuchtend. So auch die unterschiedliche Kontaktgestaltung nach aussen bei inneren Teamkonflikten. Die innere Bühne und die innere Mannschaftsaufstellung sind weitere greifbare Metaphern, um die inneren Vorgänge zu verdeutlichen. Als musiktherapeutisches Pendant sticht die Metapher des inneren Orchesters von Rose und Bossinger (2004) hervor. Sie heben die Bedeutung der Externalisierung der Teilpersönlichkeiten durch das Musizieren hervor. Auch erwähnen sie den grosse Vorteil der Musikimprovisation, bezüglich des Zugangs zu unbewussten Ressourcen. Ein weiterer Nutzen der musiktherapeutischen Arbeit ist die dialogische Improvisationsform, in welcher der Therapeut sich während dem Spielen an das Klientensystem ankoppeln kann. Inhaltliche Parallelen sind beispielsweise auch im musiktherapeutischen Rollenspiel zu finden, wobei diese nicht explizit erwähnt werden (vgl. Lutz Hochreutener 2009).

## **1.5 Die männlichen Archetypen (Moore & Gillette 1990)**

Wie im vorigen Kapitel erwähnt, hat die Arbeit mit dem inneren Team das Ziel, über eine innere Rollenflexibilität entsprechend der jeweiligen Situation zu verfügen. Doch wie arbeitet man anhand dieses Konzepts mit 9-11 jährigen Knaben? Die Rollenidentität und Rollenflexibilität wird bei Kindern meistens unbewusst gelebt. Um sich bezüglich dieser Thematik zu orientieren, brauchen Kinder deshalb klar umrissene Gestalten, mit welchen sie sich identifizieren können. Beispielsweise mit kindgemässen Archetypen, wie sie etwa in Märchen vorkommen, und somit den Kindern einen spielerischen Umgang mit verschiedenen Rollen bzw. Rollenidentitäten ermöglichen.

Das Konzept der vier männlichen Archetypen (König, Krieger, Magier und Liebhaber) stammt vom amerikanischen jungianischen Psychoanalytiker Robert Moore (Moore & Gillette 1990). Diese Archetypen werden beispielsweise von Gilligan (1997) in der Psychotherapie bei Erwachsenen eingesetzt. Die Figuren der vier männlichen Archetypen sind jedoch auch Kindern und Jugendlichen bekannt. In der Arbeit mit Kindern repräsentieren diese Archetypen Ideale, an welchen sie die Kinder orientieren können. Wenn in einer Gruppe während eines Spiels ein Kind in die Rolle des Königs schlüpft und als König agiert, wird es von der Gruppe (mehr oder weniger) in dieser Rolle als König wahrgenommen und es entstehen dabei Erwartungen, wie es sich in dieser Rolle zu verhalten hat. Diese kurzfristige (soziale) Rolle während des Spiels hat einen wechselwirkenden Einfluss auf die eigene Rollenidentität des Kindes. Das archetypische Ideal des Königs beeinflusst die Rollenidentität des Kindes (bewusst oder unbewusst). Einerseits setzt sich das Kind wahrscheinlich bewusste Ziele, wie es sich als König verhalten werde, andererseits wird es dabei beispielsweise auch durch die Erwartungen der Gruppe beeinflusst, dies vielleicht eher unbewusst. In umgekehrter Richtung beeinflusst ein gewisses Verhalten als „Königskind“ immer wieder neu die Erwartungen der Gruppe.

Womöglich ist dabei die Dynamik und Frequenz dieser Wechselwirkung sehr hoch. Während einer gemeinsamen musikalischen Improvisation kann dieser Dynamik Rechnung getragen werden, da im Musikspiel mehrere Stimmen nebeneinander Platz haben (im Vergleich zu einem Gespräch). Zudem ist es möglich, sich spielend an ein System anzukoppeln und konstruktiv mitzugestalten (siehe 1.4.5). Die musikalische Auseinan-

dersetzung mit Archetypen kann grundsätzlich als eine Sprache betrachtet werden. „Archetypen haben in der Musik wie in allen Gebieten menschlicher Tätigkeit eine eigene, spezifische Art des Auftretens. Es ist eine übernommene Annahme, Musik als System Sprache (*langue*) und die klingende reale Musik als Rede (*parole*) zu bezeichnen“ (Simonian 2001, 101).

Jeder der vier männlichen Archetypen besitzt seine positiven und negativen Ausprägungen. In dieser Arbeit werden hauptsächlich die positiven Seiten der vier Archetypen ausgeführt, als wegweisende Idealbilder für die Knaben. Die folgenden Beschreibungen der Archetypen wurden von Moore übernommen (vgl. Moore & Gillette 1990, 49ff).

### **1.5.1 Der König**

Der König ist eine göttliche Urkraft, welche ein Fundament bildet, um die anderen drei Archetypen in sich zu vereinigen. „Hindus call this primal masculinity in men the *Atman*; Jews and Christians speak of it as the *imago Dei*, the *Image of God*. Freud talked about the King as the *primal father of the primal horde*“ (ebd., 49). Er ist vergleichbar mit dem Vater-Archetyp und verkörpert eine kontrollierende Chefposition, bzw. bezogen auf das innere Team repräsentiert er das Oberhaupt.

Der Psychotherapeut John W. Perry entdeckte in Träumen und Visionen schizophrener Patienten die heilende Kraft des Königs. „He saw that it was at those moments in which his patients had lowered levels of consciousness, when the barriers were down between their conscious identities and the powerful world of the unconscious, that creative, generative, and life-enhancing images of the King arose“ (ebd., 51). Der König besitzt gestaltungskräftige und ordnende Fähigkeiten. Verglichen mit der Komponentenlehre ist der König mit dem Rhythmus verwandt. Dabei ist der Rhythmus mit seiner Ordnung von Regeln, Strukturen oder Systemen mit seiner heilenden Wirkung gemeint (vgl. Hegi & Rüdüsüli 2011, 75f). Eine bekannte Legende des ordnenden Königs ist in der altägyptischen Geschichte zu finden, in welcher der Prophet Nefer-Rohu die katastrophalen sozialen und wirtschaftlichen Missstände auf die Regentschaft des unrechtmässigen Königs zurückführt. Darauf prophezeit er, dass ein neuer König kommen wird, welcher die Ordnung in Ägypten wieder herstelle. Ebenso zeigt sich die ordnende Funktion der Königsenergie in den Sandmalereien der Wüstenindianer, in Ikonen der buddhistischen Kunst, in den Rosettenfenstern christlicher Kirchen sowie mittels Psychoanalyse in den

Träumen und Gemälden moderner Menschen. Jung nannte diese Bilder des ordnenden Zentrums „Mandala“, wessen Name er dem tibetanischen Buddhismus entlieh. Ihm fiel auf, dass vom Auftauchen eines Mandalas in den Träumen und Visionen seiner Klienten eine heilende Wirkung ausging. „The King archetype in its fullness possesses the qualities of order, of reasonable and rational patterning, of integration and integrity in the masculine psyche“ (Moore & Gillette 1990, 57).

Die negative Ausprägung des Königs ist der Tyrann, welcher seine Macht für persönliche Ziele missbraucht. Repräsentanten aus der biblischen Geschichte sind beispielsweise Herodes oder Saul. Bezogen auf die Komponente Rhythmus wäre der Tyrann jemand, welcher seinen Rhythmus nicht den Gegebenheiten anpasst, sondern dauernd rigide und stur durchsetzen will.

### **1.5.2 Der Magier**

„The human magician is always an initiate himself, and one of his tasks is to initiate others. But of what is he an initiate? The Magician is an initiate of secret and hidden knowledge of all kinds. And this is the important point“ (ebd., 91). Jede Form des Wissens, dessen Erwerb viel Kraft und Energie erfordert, kennzeichnet das Gebiet des Magiers. Beispielsweise der Elektriker-Lehrling, der die Geheimnisse des Starkstroms entschlüsselt, sowie der kleine Junge, welcher eine Geheimsprache lernt. Wie auf technischer Ebene, kann sich das Streben des Magiers natürlich auch auf seelischer Ebene manifestieren. Beispielsweise indem er die verborgene Dynamik der menschlichen Seele durchschauen, und/oder darauf Einfluss nehmen kann. „He is the one who can think through the issues that are not obvious to other people“ (ebd., 92). Oft vertrauen die Menschen dem guten Magier deshalb ihre Probleme oder Wünsche an. Seine typischen Berufe finden sich in unterschiedliche Ebenen, sowie etwas als Therapeut, Berater, Vermittler, Lehrer oder Priester. Auf der individuellen Ebene setzt er innerpsychische Kräfte frei und kann sie auf eine gute Weise kanalisieren. Der Magier-Aspekt strebt nach einem sogenannten „heiligen Raum“, ähnlich einem safe place, welcher sich vom Alltag unterscheidet, nährend wirkt und in schwierigen Situationen hilft. – Beispielsweise durch Hören von bestimmter Musik, durch Rituale, Beten, über ein Hobby etc. Mit dem richtigen Zugang zum Magier kann das Leben ergänzt werden mit der Einsicht in sich selbst und in andere Menschen, sowie mit technischer Fertigkeit im Alltag und im Umgang

mit inneren Kräften.

Die negative psychische Ausprägung des Magiers existiert als Manipulant. Wie etwa auf politischer Ebene im Machwerk totalitärer Propagandaministerien, als gewitzter Strassentrücker sowie im zwischenmenschlichen Bereich mithilfe dem Gebrauch von psychischer Gewalt.

### **1.5.3 Der Krieger**

Heutzutage wird dem Krieger-Aspekt mit seiner aggressiven Energie häufig nicht gerade viel Sympathie entgegen gebracht, aus manchen guten Gründen. Ein Beispiel ist das internationale Kriegsführen, welches viel Misstrauen und Angst gegenüber aggressiver Energie entstehen liess. Oder ganz allgemein, aufgrund Gewalttaten in unserer Gesellschaft, inklusive deren Berichterstattung. Jedoch lässt sich dieser Archetyp nicht verneinen. „What is interesting to notice, however, is that those who would cut off masculine aggressiveness at its root, in their zeal, themselves fall under the power of this archetype“ (ebd. 75). Unabhängig von unserer bewussten Einstellung lebt die Krieger-Energie weiter. Sichtbar wird sie beispielsweise in Filmen, Videospielen oder, wie erwähnt, in der vielfältigen Ausführung von Gewalt, welche von der negativen Ausprägung des Kriegers ausgeht. Moore nennt die negative Seite des Kriegers den Sadist, welcher seine Aggressionen mittels Gewalt an anderen Menschen entladen will (vgl. Moore & Gillette 1990, 75ff).

Der Krieger als reale Figur besitzt mit seiner Funktion eine relativ grosse Tragweite in der Weltgeschichte. Der Werdegang verschiedener Zivilisationen inklusive deren Kultur wurde zu einem grossen Teil von Kriegen mitbestimmt. Von den Heiligen Kriegen, den Weltkriegen, des Vietnamkriegs bis hin zu den Balkankriegen oder dem Afghanistankrieg. Die Krieger-Energie ist ein universelles Element in den Männern und in unseren Zivilisationen. Ebenso wahr ist, dass sie, stets mit verheerenden Folgen, oftmals aus dem Gleis gerät. Die Frage stellt sich, wieso sie immer noch so lebendig und präsent ist, bzw. welchen Zweck sie in der Psyche des Individuums erfüllt (vgl. ebd.). Dazu wird zuerst jedoch kurz auf die beiden Begriffe Aggression und Gewalt eingegangen. Die Begriffe "Aggression" und "Gewalt" werden im öffentlichen Diskurs oft als gleichwertige Begriffe verwendet. Dabei werden beide Begriffe eher negativ eingeordnet. Jedoch sind die beiden Begriffe nicht gleichzusetzen. Zudem umfassen beide Begriffe neben de-

struktiven auch konstruktive Aspekte. Da für den Archetypen des Kriegers die Aggression im Vordergrund steht, wird an dieser Stelle der Hintergrund dieses Begriffes in groben Zügen betrachtet.

Aggression kann zur Beschreibung von Stimmungen, Gefühlen, Handlungsimpulsen und von Handlungen selbst verwendet werden. Der Aggressionsbegriff als heterogenes Konstrukt, welches je nach Handlung, Kontext und Betrachter unterschiedlich bewertet wird, reicht von positiver Aktivität bis hin zu menschenverachtender Destruktivität. Bereits die ursprünglich lateinische Bedeutung „aggređi“ (dt.: herangehen, darauf zugehen, angreifen) umfasst sowohl destruktive, als auch konstruktive Aspekte. (vgl. Wölfl 2014, 26). Destruktiv wird die Aggression erst unter bestimmten äußeren oder inneren Bedingungen, z.B. falls die Aggression instrumentell zur Machtausübung benutzt wird. Positive Aggression hingegen kann beispielsweise als Engagement, Entschlusskraft und positive impulsive Kraft verstanden werden (vgl. Wölfl 2014, 26ff).

Die Samurai als Krieger verkörpern einen Lebensstil, den sie „do“ nannten, ein spiritueller oder psychologischer Pfad durch das Leben. Ihre Devise war mit aller zur Verfügung stehender Lebensenergie „in den Kampf zu stürzen“. Heutzutage scheint der körperliche Kampf grundsätzlich in den meisten Situationen nicht als erstrebenswert. Die Krieger-Energie, die gemeint ist, hat nicht das Ziel, jemandem Schaden zuzufügen. Sondern es geht lediglich um die Kraft, etwas zu erreichen. Die vorwärts gerichtete Kraft, etwas zu erreichen, wird als Krieger-Energie beschrieben (Moore & Gillette 1990, 75ff). Der Krieger mit einem adäquat kontrolliertem und klarem Verstand erkennt, wie viel Aggression einer Situation angemessen ist und weiss, wie er Körper und Geist auf ein Ziel richtet, was der Samurai „achtsam“ nennt. Er ist der Jäger der indianischen Tradition, welcher weiss, was er will und wie er es bekommt. Der klare Verstand des Kriegers ist eng verbunden mit dem Bewusstsein über die nahe Möglichkeit des Todes. „Rather than depressing him, this awareness leads him to an outpouring of life-force and to an intense experience of his life that is unknown to others“ (Moore & Gillette 1990, 79).

Im übertragenen Sinn ist die Krieger-Energie die Kraft, innere Hemmnisse zu überwinden. Die Ausdauer des Studenten, der seine Arbeit abschliesst oder der Mut des Angestellten, welcher sich beim Chef für eine Gehaltserhöhung einsetzt. Es ist die Kraft, wel-

che entschlossen handelt. Die Strapazen, welcher ein Weg zu einem lohnenden Ziel mit sich bringt, werden mithilfe dieser Kraft überwunden.

Der Krieger kann auch zerstören, um Neues zu schaffen. Doch positive Krieger-Energie zerstört nur, um Platz für etwas Besseres zu schaffen. Beispiele sind der Kampf gegen Tyrannei, Unterdrückung, Ungerechtigkeit oder Korruption. Bekannte Krieger-Figuren sind Jesus, Mahatma Ghandi oder Martin Luther King. Der Archetyp des Liebhabers ist für die Träume und Visionen zuständig, wobei der Krieger dazu dient, diese durchzusetzen (Moore & Gillette 1990, 107)

#### **1.5.4 Der Liebhaber**

Der Liebhaber lässt einem womöglich an eine Affäre denken. Jedoch beschreibt dieser Archetyp eher eine elementare Lust auf das Leben an sich. „We believe that the Lover [...] is the primal energy pattern of what we could call vividness, aliveness, and passion“ (ebd., 108). Der Liebhaber-Aspekt äussert sich im Streben nach Wohlbefinden und Sinnerfülltheit. „It expresses what Jungians call the sensation function, the function of the psyche that is trained in on all the details of sensory experience, the function that notices colors and forms, sounds, tactile sensations, and smells“ (ebd., 108). Er ist der Archetyp des Spiels, der gesunden Körperlichkeit und der sinnlichen Freude. Seine Sensitivität gegenüber der Welt ist begleitet von der Leidenschaft und einem Verbundenheitsgefühl, welches nicht primär eine Sache des Intellekts, sondern des Empfindens ist. Daher ist er auch im zwischenmenschlichen Bereich oft sehr sensibel, und hat eine Fähigkeit die Stimmung seiner Mitmenschen gut wahrzunehmen. Aus der Art, wie der Liebhaber auf das Leben zugeht, entspringt auch sein Interesse an Ästhetik. Der typisch dazugehörige Beruf entspricht deshalb dem Künstler jedes Genres. Unter Einfluss des Liebhabers werden die gesellschaftlichen Grenzlinien kritisch hinterfragt. Die „Einschränkung“ dieser Grenzen widerstrebt ihm. Dabei wird das uralte Spannungsverhältnis von Sinnlichkeit und Moral deutlich, oder zwischen Liebe und Pflicht.

Die Verkörperung der Schattenseite des Liebhabers bildet „der Süchtige“. Dieser sieht nicht ein, dass er sich in dieser Welt gegenüber all dem Genuss auch Schranken setzen sollte und versinkt darin. „He becomes the victim of his own sensitivity. He becomes

enmeshed in the world of sights, sounds, smells, and tactile sensations“ (ebd., 117).

Der Liebhaber erweckt die anderen drei Archetypen zum Leben und braucht diese wiederum ebenso. Der König muss ihm Grenzen setzen, um sein Chaos und seine Kreativität zu kanalisieren. Der Krieger hilft ihm, um entschlossen handeln zu können, und der Magier, seine Gefühle angemessen einordnen zu können.

### **1.5.5 Eignung des Konzeptes für das Projekt**

Die Figuren der vier männlichen Archetypen (König, Magier, Krieger, Liebhaber) ermöglichen den Kindern einen spielerischen Umgang mit verschiedenen Rollen. Sie repräsentieren verschiedene bedeutungsvolle Ausprägungen der Persönlichkeit eines Knaben. Je nach Situation und Kontext ist das Agieren einer bestimmten Rolle bzw. einer bestimmten Figur angebracht oder unpassend. Ein komplementäres Zusammenspiel dieser Figuren ist deshalb sehr wünschenswert.

Der König, verwandt mit der Komponente Rhythmus, ist vergleichbar mit dem Vater-Archetyp und repräsentiert eine kontrollierende Chefposition. Bezogen auf das innere Team verkörpert er das Oberhaupt. Das Gebiet des Magiers kennzeichnet jede Form des Wissens, dessen Erwerb viel Kraft und Energie erfordert. Beispielsweise die Fähigkeit die verborgene Dynamik der menschlichen Seele zu durchschauen, und/oder darauf Einfluss zu nehmen. Die vorwärts gerichtete Kraft, etwas zu erreichen, wird als Krieger-Energie beschrieben. Seine positive Aggression kann als Engagement, Entschlusskraft und impulsive Kraft verstanden werden. Der Archetyp des Liebhabers verkörpert eine elementare Lust auf das Leben an sich. Seine Sensitivität gegenüber der Welt ist begleitet von Leidenschaft und einem Verbundenheitsgefühl. So zusammengefasst lauten die verschiedenen Ausprägungen der vier Archetypen. Der Autor dieser Arbeit nimmt an, dass sich die Archetypen sehr gut als Repräsentanten von Idealen in den entsprechenden Bereichen, sozusagen als idealisierte Leitbilder für die Knaben eignen. Die archetypischen Figuren sind kindgemäss gekennzeichnet und allgemein bekannt. Jedermann weiss, was ein König, Krieger, Magier oder Künstler ist. Zudem entsprechen ihre positiven Charakterausprägungen wichtigen Fähigkeiten zur Lebensbewältigung. Ein weiterer Vorteil dieser Figuren besteht darin, dass sie grundsätzlich positiv besetzt sind und die damit identifizierte Rolle grundsätzlich einen hohen sozialen Stellenwert besitzt. Wenn ein Knabe in eine solche Rolle schlüpft, scheint es naheliegend, dass sich



die Bedeutsamkeit des Knaben steigert, während er diese Rolle einnimmt. – Aus seiner persönlichen und aus der Sicht der Gruppe. Auf die Relevanz für den Knaben etwas Bedeutendes zu sein, wurde im Kapitel 1.2.3 eingegangen.

Als Fazit lässt sich schlussfolgern, dass sich das Konzept der männlichen Archetypen sehr gut mit dem Konzept des inneren Teams verbinden lassen sollte. Auch bietet sich das Konzept zur Arbeit mit Rollenidentität und Rollenflexibilität (Fragestellung dieser Arbeit) an, da die Annahme besteht, dass die Archetypen idealisierte Leitbilder repräsentieren. Die praktische Anwendung des Konzepts in der Musiktherapie ist dem Autor zwar in einzelnen Fällen bekannt, jedoch sind keine Publikationen darüber zu finden. In der Musiktherapie gibt es verschiedene Möglichkeiten, sich mit Archetypen auseinanderzusetzen, was als eine Art Sprache verstanden werden kann. Folglich scheint dieses Konzept für die musiktherapeutische Arbeit geeignet zu sein.

## **1.6 Zusammenfassung des Theorieteils**

Die männliche Rolle ist in unserer Gesellschaft von „stark und gesund sein“ geprägt. Männer und Jungen schätzen sich gesünder als das weibliche Geschlecht ein, was jedoch nicht der Realität entspricht. Es kann angenommen werden, dass die Fehleinschätzung zustande kommt, indem eine Überforderung hinsichtlich des Erwartungsdrucks bezüglich Geschlechtsstereotypen kaschiert wird.

In der Schule und betreffend Delinquenz ist eine vermehrte Häufigkeit von sich auflehrenden Knaben als Problemfälle unserer Gesellschaft festzustellen. Die Suche der Jungen nach der Erfahrung, etwas Bedeutendes zu sein, fördert wahrscheinlich diesen Trend. Jungenarbeit widmet sich dieser Thematik und setzt sich beispielsweise mit Möglichkeiten auseinander, wie Bedeutung alternativ erlangt werden kann. Die Herangehensweise der Jungenarbeit ist geprägt von einer spezifischen Auseinandersetzung mit der männlichen Lebenswelt der Knaben, als Ergänzung zum bestehenden Angebot. In einer konstruktiven Atmosphäre, welche von gegenseitigem Respekt geprägt ist, sollen Jungen vermeintliche Schwächen als Stärken erfahren und die Möglichkeit bekommen, mit ihrer (Geschlechter)rolle zu experimentieren, was Rollenflexibilität erfordert.

Rollenflexibilität ist eine bedeutsame Fähigkeit innerhalb der Psyche eines Menschen. Gemäss Kail (2006) sind Knaben generell weniger rollenflexibel als Mädchen (vgl. ebd., 401). Gemäss Herbold/Sachsse (2012) besteht bei zu geringer Ausprägung der Rollenflexibilität eine Ego-State-Disorder (vgl. ebd., 65f). Petzold (1996) erwähnt, dass Rollenfixiertheit und emotionale Rigidität zahlreiche psychische Erkrankungen kennzeichnen (ebd., 150f). Rollenflexibilität kann sehr gut mit dem Konzept des inneren Teams verdeutlicht werden. Mit der Metapher des inneren Teams werden die verschiedenen Teile der Persönlichkeit eines Menschen greifbar gemacht (Schultz von Thun 2010). Es handelt sich dabei um seelische Einheiten, welche sich zu bestimmten Anlässen melden, Raum einnehmen und Handlungsimpulse verwirklichen können. Das Oberhaupt des Teams entscheidet jeweils, welche inneren Mitglieder sich in welcher Kombination, in Handlungen verwirklichen sollen. Wie ein guter Fussballtrainer variiert dabei das Oberhaupt die Aufstellung dieser Mitglieder, entsprechend der verschiedenen Situationen oder Lebensphasen. Falls das Oberhaupt es nicht schafft, ein gutes Team zu bilden, besteht die Gefahr eines schlechten Betriebsklimas, welches negative Folgen für die eigene Psyche und den zwischenmenschlichen Bereich hat.

Zum inneren Team besteht ein musiktherapeutisches Pendant, genannt das „innere Orchester“ (Rose & Bossinger 2004). Im diesem Zusammenhang wird die Externalisierung der Teilpersönlichkeiten durch das Musizieren hervorgehoben. Zudem ermöglicht die Musikimprovisation einen erleichterten Zugang zu unbewussten Ressourcen. Ein weiterer Vorteil der musiktherapeutischen Herangehensweise ist die dialogische Improvisationsform, in welcher der Therapeut sich während dem Spielen an das Klientensystem ankoppeln kann (vgl. ebd., 83ff). Andere inhaltliche Parallelen zum inneren Team/Orchester sind beispielsweise im musiktherapeutischen Rollenspiel zu finden (Lutz Hochreutener 2009).

Da Rollenidentität und Rollenflexibilität bei Kindern meistens unbewusst gelebt wird, brauchen Kinder deshalb klar umrissene Gestalten, mit welchen sie sich identifizieren können. Beispielsweise mit den kindgemässen männlichen Archetypen (König, Krieger, Liebhaber, Magier) (Moore & Gillette 1990), welche einen spielerischen Umgang mit der Thematik ermöglichen. Die männlichen Archetypen repräsentieren Ideale mit spezifischen Fähigkeiten zur positiven Lebensbewältigung, an welchen sie die Kinder orientieren können. Je nach Situation und Kontext ist das Agieren einer bestimmten Rolle

bzw. einer bestimmten Figur angebracht oder unpassend, weshalb ein komplementäres Zusammenspiel dieser Figuren wünschenswert ist.

Der König ist vergleichbar mit dem Vater-Archetyp und repräsentiert eine kontrollierende Chefposition. Das Gebiet des Magiers kennzeichnet jede Form des Wissens, dessen Erwerb viel Kraft und Energie erfordert. Die vorwärts gerichtete Kraft, etwas zu erreichen, wird als Krieger-Energie beschrieben. Der Archetyp des Liebhabers verkörpert eine elementare Lust auf das Leben an sich. Das Konzept der männlichen Archetypen lässt sich sehr gut mit dem Konzept des inneren Teams verbinden und eignet sich für die Arbeit mit Rollenidentität und Rollenflexibilität. Eine Verbindung des Konzeptes zur Musiktherapie ist bisher in der Fachliteratur unbekannt. Jedoch kann die musikalische Auseinandersetzung mit Archetypen als eine Art Sprache verstanden werden, weshalb das Konzept auch für die musiktherapeutische Arbeit geeignet ist.

In der vorliegenden Arbeit wurde eine gesellschaftliche Bestandsaufnahme herausgearbeitet, die Jungenarbeit sowie die Genderrelevanz in der Musiktherapie erläutert. Darauf wurden die theoretischen Konzepte „inneres Team“ (Schultz von Thun 2010) und „männliche Archetypen“ (Moore & Gilette 1990) in die Thematik eingeflochten. Somit ist nun eine theoretische Grundlage für ein Projektkonzept einer musiktherapeutischen Jungenarbeit vorhanden.

„Er hielt mir einen Spiegel vor, wieder sah ich darin die Einheit meiner Person in viele Ichs zerfallen, ihre Zahl schien noch gewachsen zu sein. Die Figuren aber waren jetzt sehr klein, so gross etwas wie handliche Schachfiguren, und der Spieler nahm mit stillen, sichern Handgriffen einige Dutzend davon und stellte sie neben dem Schachbrett an den Boden“ (Hesse 1974, 245).



## **2. Musiktherapeutische Jungenarbeit: Projektkonzept**

Der theoretische Teil des ersten Kapitels setzte sich mit der männlichen Rolle in unserer Gesellschaft, Genderrelevanz, Gruppendynamik und bestehenden theoretischen Konzepten auseinander. Aufbauend darauf, wird in diesem Teil das entworfene Projektkonzept beschrieben. Dieses Konzept dient als Grundlage für die Verwirklichung des Projektes „Rollenflexibilität von Jungs“. Die konkrete Durchführung des Projektes an der Schule im Lindenhof im Herbst 2013 wird im Kapitel 3.1 beschrieben. Die Konzeption und die Durchführung des Projektes orientiert sich an der Fragestellung dieser Arbeit:

„Wie kann mittels musiktherapeutischer Interventionen das Bewusstsein von Rollenidentität erreicht und die Rollenflexibilität von Knaben gestärkt werden?“

Musikalische Gruppenimprovisationen und verbale Reflexionen im Plenum bilden den methodischen Kern des Projektes. Die Idee ist, dass der Therapeut aus der konzipierten Theorie und seinem Erfahrungsschatz ein methodisches Gerüst erstellt, das dem spezifischen Setting entspricht. Bei weiteren Projekten können Elemente des im 3. Kapitel beschriebenen Projektes als Arbeitsgrundlage übernommen werden. Die konkrete Durchführung variiert mit dem Alter der Knaben, deren besuchten Institution und der Gruppengrösse, also mit dem spezifischen Setting. Es soll neben der methodischen Vorbereitung, ebenso während dem Projekt die Möglichkeit bestehen, die Einheiten aus dem Kontext und der Situation heraus gestalten zu können, gemäss einem flexibel handbaren Therapiemanual.

### **2.1 Zielsetzungen, verknüpft mit der Genderthematik**

Die Zielsetzung des Projektes leitet sich zuerst aus der Fragestellung ab und wird dann durch die Ausführungen im Theorieteil differenziert und konkretisiert. Der Zusammenhang zwischen den Zielsetzungen und dem Theorieteil wird gleich anschliessend zusammenfassend erläutert. Nebst den übergeordneten Zielen der Fragestellung (betreffend Rollenflexibilität und Rollenidentität) kristallisierte sich, beschrieben unter 1.3.3, ein weiteres Ziel heraus (Erhöhung des Respekts für das Verhalten der anderen Jungen). Entsprechend können folgende drei Zielsetzungen des Projektes formuliert werden:

- 1) Erreichung des Bewusstseins von Rollenidentität
- 2) Stärkung der Rollenflexibilität
- 3) Erhöhung des Respekts für das Verhalten der anderen Jungen

#### 1) *Erreichung des Bewusstseins von Rollenidentität*

Als Ausgangslage wird (durch eine kindgemässe Auseinandersetzung mit dem inneren Team und der sozialen Rolle an sich) das Bewusstsein der Rollenidentität der Knaben geschärft, z.B. bezüglich der Tatsache, dass man mehrere Rollen in sich trägt. Eine erfolgreiche innere Konfliktbearbeitung beginnt gemäss Schultz von Thun (2010) übers Bewusstsein, mit der Identifikation der Kontrahenten (siehe 1.4.3). Um eine Rolle flexibel zu gestalten, ist es dementsprechend hilfreich, wenn zuerst ein Bewusstsein über die eigene Rollenidentität vorhanden ist.

#### 2) *Stärkung der Rollenflexibilität*

Nachdem ein Bewusstsein für die eigene Rollenidentität besteht, können die Knaben, in einem geschützten Rahmen, in verschiedene Rollen schlüpfen und mit diesen experimentieren. Zum einen wird es dadurch für den experimentierenden Knaben leichter, seinen Handlungsspielraum zu erweitern, da er nicht nur einer einzelnen Rollenerwartung gerecht werden muss. Zum anderen hat er so einen Einfluss auf das Bild, wie er von aussen wahrgenommen wird, durch die Verkörperung einer Rollenflexibilität. Somit wird einer Stigmatisierung und einer „self-fulfilling prophecy“ entgegen gewirkt. Die Knaben sollen sich bewusst werden, dass man verschiedene Rollen in sich trägt und dass man in verschiedenen Kontexten jeweils unterschiedliche Rollen benutzt bzw. benutzen könnte. Das Konzept des inneren Teams vergleicht die individuellen Teilpersönlichkeiten beispielsweise mit einem Ensemble auf einer Bühne, wobei die Akteure ihre Plätze in verschiedenen Situationen oder Lebensphasen flexibel gestalten können. Dies entspricht einer Rollenflexibilität gegenüber diesen Situationen oder Lebensphasen (siehe 1.4.4). Da den verschiedenen Teilpersönlichkeiten jeweils unterschiedliche physiologische, kognitive und emotionale Muster innewohnen (siehe 1.4.5), müssen diese Teilpersönlichkeiten nicht nur kognitiv, sondern mit Emotionen gefüllt, repräsentiert werden. Sonst wird man den verschiedenen Teilpersönlichkeiten nicht gerecht. Zudem meint Böhnisch (2008), dass Jungen und Männer in kritischen Lebenssituationen dazu

tendieren, Gefühle abzuspalten und ihr Inneres zu verschliessen. Dies verfestigte die emotionale Benachteiligung des Mannes gegenüber der Frau führe immer wieder zu Gewaltäusserungen (vgl. Böhnisch L. 2008, 63). Dies unterstreicht die Relevanz der Integration von Emotionen.

### *3) Erhöhung des Respekts für das Verhalten der anderen Knaben*

In einer Gruppe mit mangelndem gegenseitigem Respekt ist die Hemmschwelle grösser, mit Geschlechterrollen zu experimentieren. Falls ein Knabe es wagt, sich in einer solchen Gruppe zu positionieren, indem er typisch feminine Werte aufzeigt, besteht die Gefahr, dass er in der Gruppe als schwach eingeschätzt wird (als kein richtiger Knabe), da die typischen weiblichen/männlichen Eigenschaften leider so aufgefasst werden können (siehe 1.3.3).

## **2.2 Methodischer Aufbau**

Der methodische Aufbau als Konzept kann nicht wie ein pädagogisch ausgerichteter Unterricht detailgetreu beschrieben werden, weil dieser im Vorhinein nicht in dieser Weise besteht. Ebenso wenig kann man ihn im Vorhinein durchgehend chronologisch beschreiben. Die Projekteinheiten müssen zum Teil unbedingt aus der Situation heraus strukturiert werden. Andernfalls besteht die Gefahr, dass man ein konzipiertes Prinzip den Knaben überstülpen möchte. Es handelt sich somit nicht um Bausteine, die aufeinander gestapelt werden können, sondern die methodischen Elemente und Einzelinterventionen sind eher wie ein Geflecht ineinander verwoben und vernetzt, welche sich in einem gemeinsamen Prozess entwickeln. Dennoch kann man die methodischen Elemente voneinander trennen, da sie jeweils einen klaren Ursprung und theoretischen Hintergrund haben. Um dies als Metapher zu verdeutlichen, kann man sich verschiedene Samen vorstellen, die im ersten Kapitel der vorliegenden Arbeit gesät wurden. In diesem zweiten Kapitel beginnen nun die Samen zu spriessen, wobei sich die entstehenden Pflanzen ineinander verhaken und verästeln.

Da in diesem Kapitel einige Musikspiele vorgestellt werden, werden an dieser Stelle die allgemeinen Wesensmerkmale des Musikspiels erläutert. Lutz Hochreutener (2009) erwähnt, dass die gültigen Wesensmerkmale des Spiels im Besonderen auch für das

Musikspiel gelten, analog dem Spiel in der Kinderpsychotherapie, und es das Medium der Wahl in der Musiktherapie mit Kindern und Jugendlichen sei. Die drei Wesensmerkmale lauten *Zweckfreiheit*, *Wechsel des Realitätsbezugs* und *Wiederholung und Ritual*. Das spielende Kind vergisst den ursprünglichen Zweck des Spiels. Es spielt des Spielens willen. Die entstehende leistungsfreie Atmosphäre bildet die Voraussetzung für einen therapeutischen Prozess (Zweckfreiheit). In der Alltagsrealität muss sich das Kind immer wieder mit den Grenzen seiner Fähigkeiten auseinandersetzen. Bei Kindern, die aus der Norm fallen, entsteht somit oft ein Gefühl von Unzulänglichkeit und Ohnmacht. Im Musikspiel kann das Kind eine neue Realität gestalten, die seinen Bedürfnissen entspricht (Wechsel des Realitätsbezugs). Als Wesensmerkmal der Musik vermittelt Rhythmus mit seinen Wiederholungen von betonten und unbetonten Schlägen sowohl Halt als auch das Gefühl von Fliessen. Durch Wiederholung kann Erfahrenes wiederholt oder vertieft werden (Wiederholung und Ritual) (vgl. ebd., 28ff).

### *Einstieg*

Im Einstieg ist es wichtig, auf eine gute Atmosphäre Wert zu legen. Den Knaben sollte vermittelt werden, dass es in diesem Projekt einerseits darum geht, als Musikgruppe improvisieren zu lernen (niederschwelliges Angebot). Andererseits geht es auch darum, Dinge von einem selbst herauszufinden und Ideen zu sammeln, was typisch für Jungs ist. Eine Regel sollte gleich zu Beginn kommuniziert werden. – „Sorge auf Instrumente und auf uns zu geben.“ Weder die Instrumente sollten kaputt gehen, noch sollte den Teilnehmer in irgend einer Weise Schmerz zugefügt werden.

### *Einführung in das Trommelspiel*

Um einer anfänglichen Nervosität vorzubeugen, sollte möglichst rasch eine klare und einfach zu lösende Aufgabe gestellt werden. Dazu bietet sich das Trommelspiel an. Als Einführung in das Trommelspielen können je nach Setting verschiedene Methoden ausgewählt werden. Inspiriert, abgeändert oder übernommen wurden die Spiele, welche das Trommelspiel betreffen, vom Gewaltpräventionsprojekt „Trommelpower“<sup>7</sup> (vgl. Wölfl 2014, 155ff). Auf den Trommeln (Djembes und andere Trommeln) sollten einige Tech-

---

<sup>7</sup>Trommelpower – Gewaltprävention mit musiktherapeutischen Elementen. Ein Gewaltpräventionsprojekt von Andreas Wölfl, entwickelt und wissenschaftlich erforscht am freien Musikzentrum München (2010).



niken gezeigt (Bass- und Kantenschlag, Kippen der Trommel) werden. Dabei sollte ermuntert werden, auch andere Techniken herauszufinden und auszuprobieren (z.B. Klopfen auf dem Holz, Streichen des Fells, etc.).

### *Stoppzeichen*

Es sollte ein Stoppzeichen eingeführt werden. Zum Beispiel, indem der Therapeut seine geschlossene Hand hochhält und mit den Fingern auf fünf zählt (angelangt bei fünf bedeutet „Stopp“). Dieses Zeichen ist sowohl visuell, als auch akustisch und beinhaltet eine zeitliche Pufferzone von Beginn dieser Intervention (eins) bis zur Gültigkeit (fünf).

### *Trommelspiel – Einen gemeinsamen Puls finden*

Als Ritual zu Beginn oder zwischen einzelnen Sequenzen einer Therapiesession bietet sich das Spiel „einen gemeinsamen Puls finden“ an. Es kann relativ kontextunabhängig eingesetzt werden und bietet in verschiedenen Situationen eine konstruktive und handlungsorientierte Möglichkeit, miteinander in Beziehung zu treten. Das Spiel besitzt eine strukturierende und gruppenspezifische Wirkung. In diesem Spiel sitzt die ganze Gruppe im Kreis, ein Djembe vor jedem. Auf eine Anweisung hin beginnt jeder mit einem eigenem Rhythmus zu trommeln. Das Ziel ist, einen gemeinsamen Gruppenpuls zu finden, ohne dabei die Sprache zur Hilfe zu nehmen. In diesem Spiel hat Individualität und somit Freiheit Platz, wobei das Ziel jedoch ist, einen Kontakt untereinander herzustellen. Da das Ergebnis musikalisch und zeitlich nicht festgelegt ist, wird das einzelne Kind nicht dem Druck ausgesetzt, sich sofort unterordnen und sich einem Puls anpassen zu müssen. Man kann sich entweder rasch anpassen oder sich dafür mehr Zeit nehmen. „Weil Rhythmus grundsätzlich Wiederholung, dadurch Struktur und Ordnung bedeutet, ist der gleichwertige Umgang mit freien oder offenen Rhythmen wichtig. Sie lockern eine starre Einbindung in bestehende Pulsationen auf. Sie öffnen Räume, in denen zu enge Zäune sind“ (Hegi, Rüdüsüli 2011, 74). Da meistens die Mehrheit einer Gruppe zu einem gemeinsamen Puls findet, steigt die Verlockung für den Einzelnen, sich mittels eines Rhythmus in das Gruppengeschehen einzufügen. Die Einordnung geschieht dabei nicht nur auf rhythmischer, sondern auch auf körperlicher Ebene. „Die kollektiv entwickelte rhythmische Übereinstimmung bewirkt in den einzelnen Spielerinnen eine Angleichung der Körperpulsation“ (ebd., 73). Das Spiel bietet sich ebenso als Intervention

an, wenn die Gruppe auseinanderzufallen droht und dabei ein verbales Thematisieren unpassend ist. Beispielsweise als Umgang mit gewissem störenden Verhalten innerhalb der Gruppe. Bevor sich negative Tendenzen (z.B. spottendes, rebellisches oder hyperaktives Verhalten) allzu stark hochschaukeln, kann man mit diesem Spiel das Geschehen gut auf das Trommelspiel und seine oben beschriebene Wirkung lenken. „Auf demselben Groove sein oder gut drauf sein oder es fährt ab heissen die metaphorischen Formeln für Verbundenheit und Bezogenheit dieser Gemeinschaft im selben Boot“ (ebd., 73).

### *Improvisationen – als Ausdruck von Emotionen*

Wie im Kapitel 1.3.1 beschrieben zeigt sich der jungenspezifische Ausdruck von Emotionen eher im Handeln, als im Verbalisieren. Die Musiktherapie ist daher ein wirksames Mittel, um Gefühlsqualitäten von verschiedenen Stimmungen, Rollen oder Archetypen auszudrücken. Es existiert bekanntermassen ein breites Repertoire an musiktherapeutischen Methoden mit differenzierten Ausdrucksmöglichkeiten von Emotionen. Hesse (2003) erwähnt, dass Gefühle die im Klang der Stimme, in Mimik, Gestik und Körperhaltung zum Ausdruck kommen, eine kommunikative Funktion haben. Dies zeigt sich als kulturübergreifende Sprache, welche praktisch von allen Menschen verstanden wird. „Spannung und Entspannung, Bewegung und Ruhe innerhalb der Musik sind in der Lage, die dynamischen Kräfte von Gefühlen zu widerspiegeln und können in gleicher Weise wie sichtbare Gesten als Klangästhetik verstanden werden. Man hat Musik daher die Sprache der Gefühle genannt“ (ebd., 172). Zahler (2002) kam bei der Untersuchung *Frei improvisierte Musik in der Musiktherapie als Medium für Ausdruck und Kommunikation von Emotionen* zur folgenden Schlussfolgerung: „Als wichtigstes Ergebnis vorliegender Untersuchung kann festgehalten werden, dass frei improvisierte Musik in der Musiktherapie die Funktion eines Mediums für Ausdruck und Kommunikation von Emotionen übernimmt“ (Zahler 2002, 14). Durch musikalische Gruppenimprovisationen kann der Zugang zu Emotionen somit erleichtert werden, ist emotionale Nähe und Kontakt innerhalb einer Jungengruppe möglich, ohne dies zu Verbalisieren. „Das Geheimnis der Improvisation ist mehrdimensional. Sie ist Beziehungsgestaltung zum Selbst, zum Medium und zur Umwelt“ (Hegi & Rüdüsüli 2011, 139)<sup>8</sup>. Für die Me-

---

<sup>8</sup>Komponentenlehre von Fitz Hegi (Klang, Rhythmus, Melodie, Dynamik, Form)

thodik des Projektes bedeutet dies, dass unbedingt Improvisationen in verschiedenen Arten eingesetzt werden sollen. Freie Improvisationen lassen einen möglichst grossen Gestaltungsraum offen, können jedoch auch überfordern. Thematische Improvisationen machen es möglich, sich einem Thema mittels einer Metapher zu nähern und Improvisationen mit Spielregeln bieten eine gegebenenfalls notwendige Struktur. Die ersten Improvisationen sollten vor der Einführung der Archetypen stattfinden und einen geeigneten Einstieg in die Welt des Improvisierens bieten. Das bedeutet, dass die Spielregeln adäquat auf die Bedürfnisse der Knaben zugeschnitten sein sollten. Es gibt in dieser Hinsicht kein einheitliches Prinzip, das angewendet werden kann. Die genaue adäquate Handhabung muss aus der Situation heraus erfolgen.

#### *In eine Rolle schlüpfen – Rollenflexibilitäts-Spiel mit den männlichen Archetypen*

Um den Knaben einen spielerischen Zugang zur Arbeit mit Rollenflexibilität zu ermöglichen, werden die Figuren der männlichen Archetypen (König, Krieger, Magier und Liebhaber) miteinbezogen (Moore & Gillette 1990). Allerdings mit einer kleinen vorgenommenen Änderung. Mit der Absicht, einen kindgemässen Zugang zum Archetypen „der Liebhaber“ zu schaffen, wird dieser Begriff in „der Künstler“ abgewandelt. Die Knaben sollten die Möglichkeit haben, bewusst in eine solche Archetypen-Rolle zu schlüpfen und in dieser in Erscheinung zu treten. So können Wünschen und Sehnsüchten, wie in einem Rollenspiel, eine Form gegeben werden. „Das Kind schafft sich damit neben der Alltagswirklichkeit eine andere Realität, in der es all das sein und tun darf, was ihm sonst (noch) nicht möglich oder (noch) nicht erlaubt ist und vielleicht auch nie Wirklichkeit werden kann“ (Lutz 2009, 232). Eine sehr gute Möglichkeit dazu ist die Vertonung eines Archetypen, indem ein Knabe die Rolle eines Archetypen einnimmt. Eine andere Möglichkeit besteht darin, über die Archetypen zu texten oder zeichnen. Etwas anspruchsvoller ist die Annäherung mittels dem Gestalten eines Körper-Standbildes. Um die Knaben adäquat an das Thema heranzuführen, soll der Therapeut jeweils die genaue Vorgehensweise in Anbetracht von Situation und Kontext treffen.

### *Archetypen raten*

Da die Knaben in die Rolle eines Archetypen schlüpfen, erleben sie somit auch andere Knaben in den Rollen dieser Archetypen. Im Spiel *Archetypen raten* spielt eine Gruppe von Knaben einen Archetyp, während die Aussengruppe ratet, welcher Archetyp gespielt wird. Durch das Spielen des Archetyps müssen die spielenden Knaben jeweils den gespielten Archetyp möglichst genau identifizieren und dabei einen passenden Ausdruck im Musizieren finden. Dabei werden sie angeregt, das ganz Wesen eines Archetyps (inkl. seiner emotional entsprechenden Wellenlänge) auszudrücken. Die Aussengruppe wird angeregt, einen Archetyp möglichst genau zu identifizieren und den entsprechenden musikalischen Ausdruck intuitiv oder gedanklich zu erkennen und ihn einzuordnen. Durch das differenzierte Erleben (erkennen, fühlen) und den differenzierten Ausdruck bezüglich der verschiedenen Archetypen werden deren spezifische Eigenheiten spürbar und erkennbar gemacht. Dies dient, die Archetypen besser voneinander zu unterscheiden und schliesslich auch besser zu spielen und auszudrücken. Dadurch kann dieses Spiel auch als Training von Rollenflexibilität und Rollenidentitätsbewusstsein verstanden werden.

### *Vermeintliche Schwächen als Stärken erfahren*

Die situative Vorgehensweise betrifft beispielsweise auch die allfällige verbale Thematisierung der Integration von typisch weiblichen Eigenschaften. Die Formulierung, dass Jungen vermeintliche (typisch weibliche) Schwächen als Stärken erfahren und mit ihrer (Geschlechter)rolle experimentieren können (siehe 1.3.3), kann je nach Gruppendynamik Widerstände wecken und somit kontraproduktiv sein. Auf diese Thematik, vermeintliche Schwächen als Stärken zu erfahren, kann gerade mit der Musik, als symbolische Sprache, niederschwelliger und vielleicht einfacher eingegangen werden. Bürger (2004) verweist dabei auf einen anderen möglichen Vorteil von musiktherapeutischen Methoden. „Die Beschäftigung mit dem Medium Musik in der Therapie, die für viele ungewohnt ist, kann den Wunsch wecken, anders als in den vorgegebenen Rollen wahrgenommen zu werden und stellt gleichzeitig die Möglichkeit bereit, sich auf eine andere Art und Weise zu zeigen und in Kontakt zu kommen“ (Bürger 2004, 76). Somit lässt sich für die Methodik schlussfolgern, dass mittels Musizieren gut auf das Thema „vermeintliche Schwächen als Stärken zu erfahren“ eingegangen werden kann. Eine verbale

Thematisierung kann dabei heikel sein. Eine gute Möglichkeit bietet sich durch die Vertonung eines Archetyps, den man noch nicht so gut kennt. Wenn dabei der Mut hervorgehoben wird, den es braucht, um ungewohnte Rollen zuzuspielen, steht dabei eine Stärke und Qualität im Fokus.

#### *Etwas Bedeutendes sein*

Wie im Kapitel 1.2.3 geschildert, tritt eine vermehrte Häufigkeit von sich auflehrenden Knaben als Problemfälle unserer Gesellschaft auf. Die Suche der Jungen nach der Erfahrung, etwas Bedeutendes zu sein, fördert wahrscheinlich diesen Trend. Eine gute Möglichkeit, Bedeutung auf eine positive Weise zu erlangen, bieten musikalische Improvisationen, welche von einem Hauptakteur und dazugehörigen Helfern gespielt werden. Dabei sucht sich der Hauptakteur (z.B. um einen Archetypen zu vertonen) einige Helfer aus der Gruppe aus, welche mit ihm zusammen musizieren. Dabei sind zwei Arten von „bedeutend sein“ vorhanden. Einerseits beim Hauptakteur, welcher seine Idee mittels Unterstützung verwirklichen kann, und andererseits bei den Helfern, welche vom Hauptakteur zur Unterstützung auserwählt worden sind.

#### *Abschluss-Song*

Als symbolischer Abschluss und als eine Erinnerungsstütze an das Projekt kann ein Abschluss-Song erarbeitet werden. Möglich ist beispielsweise eine eigene Komposition oder eine Abänderung eines bestehenden Liedes. Dabei sollte man die zu verfügbare Zeit und die Knabengruppe berücksichtigen. Ein Abschluss-Song kann zwar ein Projekt auf eine schöne Art symbolisch abschließen, jedoch sollte durch die Ausrichtung auf dieses Ziel kein hoher Stress entstehen. Eine einfache Möglichkeit wäre, dass der Therapeut eine einfache Hintergrundmusik erstellt, in welcher ein einfacher Rhythmus und Grundton klar hörbar sind. Dazu könnten die Knaben einen Satz (oder mehrere) texten, welchen sie dann dazu sprechen, rappen oder singen. Eine Aufnahme des Songs kann dabei eine besonders schöne Erinnerung bieten.

## 2.3 Therapeutische Haltung

An dieser Stelle wird auf die therapeutische Haltung betreffend des spezifischen Settings des Projektes eingegangen. Die grundsätzliche Haltung vom schulischen/pädagogischen bzw. musiktherapeutischen Kontext unterscheidet sich in gewissen Punkten. Darum wird die therapeutische Haltung hier explizit erwähnt. Lutz Hochreutener (2009) erwähnt, dass für den Aufbau einer Safe Place-Atmosphäre, in der entwicklungsförderliche Prozesse möglich werden, die innere Haltung des Therapeuten die Grundlage bildet. Lutz Hochreutener betont dabei die schulenübergreifenden Basisvariablen wie Interesse und Wertschätzung, Offenheit und Respekt, Empathie und Compassion, Echtheit, Geduld, Klarheit und Präsenz sowie Flexibilität, Humor und Gelassenheit. (vgl. ebd., 98ff). Wölfl (2014) erwähnt, dass für die Arbeit mit Schulklassen eine strukturgebende Arbeitsweise (im Gegensatz zu einer tendenziell zurückhaltenden und raumöffnenden Haltung im psychotherapeutischen Prozess) notwendig sei, um den Schülern in der Gruppe und in der Auseinandersetzung mit dem Medium Musik Orientierung und Halt zu geben (vgl. ebd., 117). Folgend wird auf ein Beispiel betreffend Teilnahme/Ablehnung eingegangen um die therapeutische Haltung zu verdeutlichen.

*Beispiel betreffend Teilnahme/Ablehnung:*

*Der schulische Kontext ist diesbezüglich wahrscheinlich von einer eher restriktiveren<sup>9</sup> Haltung geprägt. Da das Projekt im schulischen Kontext eingebettet ist, jedoch auf einem musiktherapeutischen Kontext beruht, wird die Frage aufgeworfen, wie man im Projekt gegenüber Verweigerung oder Ablehnung reagiert. Da die Thematisierung der Rollenflexibilität für die Knaben neu sein kann, sollte der Therapeut darauf vorbereitet sein, auf Abwehr zu stossen. Der Gedanke, dass man verschiedene Rollen mit verschiedenen Charakterausprägungen in sich besitzt, kann Angst auslösen (Schultz von Thun 2010). Um einer möglichen Abwehr vorzubeugen, kann dazu verstärkt auf die persönlichen positiven Ausprägungen der Archetypen eingegangen werden. – Welcher Archetyp sagt mir zu? Bei welchem Archetyp sehe ich Qualitäten in mir? Eine ressourcenorientierte Arbeitsweise, welche auf gegenseitigem Respekt aufbaut, hilft Schamgefühlen und*

---

<sup>9</sup>Diese Einschätzung ist nicht zu werten. Die Schule und die Therapie haben (zum Teil) eine andere Funktion, einen anderen Hintergrund und somit auch andere Richtlinien. Beide Systeme (Schule und Therapie) können sich somit sinnvoll ergänzen.

*Hemmungen in der Gruppe entgegen zu wirken. Dies beinhaltet, ein attraktives Angebot bereitzustellen und den Mut wertschätzen, wenn ein Junge den Mut hat, sich in der Gruppe auf eine gute Weise zu exponieren. Beispielsweise wenn der Therapeut im Plenum fragt, wer versuchen möchte, einen bestimmten Archetyp musikalisch zu vertonen. Dabei soll beachtet werden, dass sich die Knaben innerlich oder durch die Gruppe forciert fühlen können, die Initiative ergreifen zu müssen. Unter diesem Aspekt gilt auch eine entschiedene Ablehnung wertzuschätzen. Beides, Ablehnung und Teilnahme, kann unter Umständen im Kontext als vorwärts gerichtete Kraft, etwas zu erreichen, verstanden werden. Entweder die aktive Teilnahme oder der persönliche Schutz als Bewahrung des eigenen Sicherheitsgefühls.*

*Dieses Verständnis kann den Knaben auch so geschildert werden. Dies bringt eine zusätzliche Wertschätzung einer positiven Ausprägung des Krieger-Archetypen und somit einen guten Anknüpfungspunkt an diese. So kann in diesem Kontext die Ablehnung, welche vielleicht häufig kritisiert wird, akzeptiert und als eine Qualität angenommen werden. Besonders den sich widersetzenden Knaben kann somit der Zugang zu einer Ressource der archetypischen Krieger-Energie erleichtert werden. „Gerade das Üben von unbekanntem und deshalb auch verunsichernden Handlungsweisen in der Jungenarbeit bedarf der Regel des möglichen „Nein-Sagens“. Für Jungen ist es in vielen Situationen nicht leicht, nein zu sagen und deutlich zu machen, dass sie etwas nicht wollen. Sie fühlen sich besonders dem Druck der anderen Männer und den Normen von Männlichkeit ausgesetzt“ (Sturzenhecker B., Winter R. 2002, 61).*

Der Therapeut soll sich also auf eine empathische Weise mit den Äußerungen der Knaben auseinandersetzen und nicht übereilt urteilen. Trotz dieser verständnisvollen Grundhaltung ist es teilweise auch wichtig, eine klare Linie zu haben und die Gruppe als Autoritätsperson zu führen. Gerade verhaltensauffällige und auflehrende Knaben, sind häufig auf eine klare Linie angewiesen, an welcher sie sich orientieren können. Der Therapeut sollte also auf eine angemessene Weise Empathie und die nötige Autorität vereinbaren können. Gerade bei verhaltensauffälligen Knaben mit der Diagnose ADHD ist zudem wichtig, dass der Therapeut die teils heftigen Störungen seitens der Knaben bis zu einem gewissen Grad aushalten kann, sich nicht von einer gewissen Hektik aus der Ruhe bringen lässt und dabei als ruhiger Pol fungiert. Als letzter und wichtiger

Punkt ist auch zu erwähnen, dass in der Arbeit mit Kindern grundsätzlich eine gewisse Spiellust und Spontaneität seitens des Therapeuten erforderlich ist, um den Kindern angemessen zu begegnen.

## **2.4 Aufgaben des Therapeuten/ der Lehrperson**

Wenn möglich soll eine männliche Betreuungsperson, welche den Knaben vertraut ist, am Projekt teilnehmen. Der Therapeut und die Betreuungsperson (im Projekt dieser Arbeit ist dies die Lehrperson) besitzen jeweils eine unterschiedliche Funktion. Eine wichtige Grundlage besteht darin, dass diese unterschiedlichen Verantwortlichkeiten geklärt sind. Darum wird an dieser Stelle darauf eingegangen.

Im Vorfeld des Projektes soll die Betreuungsperson ausführlich über den Rahmen des Projektes informiert werden. Wiederum liefert die Betreuungsperson mit ihrer Einschätzung der Knaben und Gegebenheiten wichtige Informationen für den Therapeuten. Dieser Austausch soll auch während dem Projekt bestehen bleiben. Der Therapeut klärt die Betreuungsperson darüber auf, welche Regeln und Grenzen während dem Projekt gelten. Diese werden sich wahrscheinlich, je nach Kontext, mit den bestehenden Regeln der von den Knaben besuchten Institution unterscheiden. Wenn möglich, sollte die Betreuungsperson als Teilnehmer dabei sein und dem Therapeuten die Interventionen überlassen. Wichtig ist dabei eine klare Absprache während der Vorbereitung. Bei einer Ausnahmesituation während des Projektes besteht jedoch die Möglichkeit, dass sich die Betreuungsperson spontan um einen Knaben persönlich kümmert, was, je nach Situation, für den Therapeuten als Gruppenleiter schwierig sein könnte. Im Normalfall hat die Betreuungsperson jedoch die seltene Gelegenheit, die einzelnen Knaben und die Dynamik in der Gruppe von einer anderen Position zu betrachten, ohne dabei eingreifen zu müssen. Da die Betreuungsperson nach Projektende weiterhin mit den Knaben arbeitet, besitzt diese für die Knaben auch eine verankernde Funktion des Erlebten. Möglicherweise hat die Betreuungsperson während des Projektes eine Seite von einem Knaben neu kennen gelernt und kann diese im Alltag nun über das Projekt hinaus unterstützen. Diese Unterstützung kann unausgesprochen oder durch Benennung der Thematik geschehen.







### **3. Durchführung und Untersuchung des Projektes**

Ausgehend von der Fragestellung dieser Arbeit wurde im vorigen Kapitel das Projektkonzept beschrieben. Folgend wird zuerst die konkrete Durchführung des Projektes „Rollenflexibilität von Jungs“ an der Tagesschule im Lindenhof, inklusive der Vorbereitung, beschrieben (3.1). Danach wird im Kapitel „Untersuchungsaufbau“ (3.2) die Forschungsmethodik erläutert, welche als Basis für die „Untersuchung und Auswertung des Projektes“ (3.3) dient. Die Namen der teilnehmenden Knaben wurden aufgrund der Anonymität ausgetauscht.

#### **3.1 Durchführung des Projektes**

An dieser Stelle wird ein chronologischer Projektüberblick dargelegt. Im durchgeführten Projekt leitete der Autor als Therapeut eine Knabengruppe. An erster Stelle wird die Vorbereitungsarbeit und der Projektrahmen erläutert. Von diesem Setting ausgehend, ergibt sich eine auf die Teilnehmergruppe spezifische Methodik und Arbeitsgrundlage. Die fünf durchgeführten Einheiten des Projektes fanden jeweils am Mittwochmorgen zu Schulbeginn von 8.30 bis 9.45 Uhr statt. Die wichtigsten Vorkommnisse sind in den Stundenprotokollen festgehalten worden, z.B. auch Störungen und die darauf folgenden Interventionen sowie die Reflexionen und Interpretation des Therapeuten (siehe 6.1). Bei der Durchführung wurde die konzipierte Methodik (siehe 2.2) und der Erfahrungsschatz des Therapeuten genutzt. Die Idee war, ein methodisches Gerüst zu besitzen, inklusive der Möglichkeit aus dem Prozess heraus zu reagieren, und die Einheiten angemessen anzupassen zu können.

##### **3.1.1 Vorbereitung**

Sechs Monate vor Projektbeginn, im Mai 2013, wurde der Kontakt mit verschiedenen Institutionen gesucht und eine allfällige Durchführung des Projektes thematisiert. Nach einigen Gesprächen und Mails wurde mit der Tagesschule im Lindenhof ein geeigneter Partner für die Durchführung des Projektes gefunden. Die heilpädagogisch und sozialpädagogisch ausgerichtete Tagesschule wird von sonderschulbedürftigen Kindern besucht. Die Knabengruppe, welche am Projekt teilnahm, ging aus der Knabengruppe einer Kleinklasse hervor. Die Gruppe charakterisierte sich unter anderem durch Verhal-

tensauffälligkeiten und einer allgemeinen Unruhe, jedoch auch durch ihre Lebendigkeit und Neugierde. Vorerst wurde mit der Schulleitung die Ziele und der Rahmen des Projektes besprochen. Anschliessend galt es, einen geeigneten Raum sowie Instrumente zur Verfügung zu haben. Mit der Musikschule Herisau konnte eine ideale Lösung zur Nutzung von einem Raum, inklusive einem breitem Instrumentarium, vereinbart werden. An einem Elternabend der Schule, an welchem die anwesenden Eltern über verschiedene schulinterne Einzelheiten informiert wurden, stellte der Therapeut das bevorstehende Projekt kurz vor und bat um die Erlaubnis von Videoaufnahmen. Dazu wurde den Eltern eine Einverständniserklärung mit nach Hause gegeben.

Auf der Einverständniserklärung für die Videoaufnahmen wurde festgehalten, dass die Aufnahmen das Schreiben eines Stundenprotokolls vereinfachen würden und die Anonymität des Kindes gewahrt bleibe. Trotzdem lehnten die Eltern eines Knaben die Einverständniserklärung ab. Der Therapeut suchte mit ihnen das Gespräch und konnte ihre Bedenken feststellen, dass die Videos eventuell ins Internet gestellt würden. Das klärende Gespräch bewog die Eltern jedoch dazu, sich mit den Videoaufzeichnungen einverstanden zu erklären. Ein möglicher Grund für die Unklarheit bestand in der ausländischen Muttersprache der Eltern, welche bei der Interpretation der Einverständniserklärung mitgewirkt hatte. Um den Sachverhalt möglichst klar und angemessen auszudrücken, wurde dabei die Einigung erzielt, dass auf der Einverständniserklärung der Satz „Die Filme werden nicht anderen Leuten gezeigt“ festgehalten ist (siehe 6.2).

Durch einen Schulbesuch infolge einer Bewerbung kannte der Therapeut die Schule und die Knaben schon ein wenig. Ein weiterer Schulbesuch wurde aus diesem Grunde nicht gemacht. Mit der Lehrperson wurde die Rolle ihrerseits und die des Therapeuten geklärt (siehe 2.4) sowie passende Daten und Termine abgemacht. Es wurde abgesprochen, dass die Lehrperson in der Regel nicht interveniere, jedoch im Ausnahmefall die Möglichkeit dazu bestehe. Die Lehrperson hat die mögliche Gefahrensituation beschrieben, dass sich ein Junge während dem Schulunterricht in eine suizidale Risikosituation begeben könnte. Die dem Kind vertraute Lehrperson kann im normalen Schulalltag solchen Situationen mit Interventionen frühzeitig vorbeugen. Da die Lehrperson die Anzeichen eines emotionalen Ausbruches mit einer gefährlichen Tragweite vermutlich besser erkennen kann, wurde vereinbart, dass diese eingreift, falls sie es als notwendig erachte. Um

wachsamer auf eine allfällige Gefahrensituation reagieren zu können, wurde der Therapeut über eine konkrete Situation, welche sich im Schulunterricht abgespielt hatte, aufgeklärt.

Für eine symbolische Visualisierung der Archetypen fertigte der Therapeut vier verschiedene laminierte Archetypen-Handkarten mit entsprechenden Comic-Zeichnungen an, welche z.B. bei Ratespielen über die Archetypen gebraucht werden konnten.

### **3.1.2 Erste Session**

Die folgenden Stunden werden im Präsens beschrieben, um das Geschehen der lesenden Person näher zu bringen.

#### *Einstieg*

Die Knabengruppe scheint beim ersten Kontakt durch Neugierde, Nervosität, Interesse und Vorfreude gekennzeichnet zu sein. Als Erstes gibt es eine klare, einfach auszuführende Aufgabe für die Knabengruppe, nämlich die Djembes aus dem Untergeschoss in unser Zimmer zu tragen. Im Stuhlkreis angekommen, wird den Knaben vermittelt, dass es in diesem Projekt einerseits darum geht, als Musikgruppe improvisieren zu lernen, andererseits auch darum, Dinge von einem selbst herauszufinden und Ideen zu sammeln, was typisch für Jungs ist. Es wird dankend auf das Ausfüllen des Fragebogens verwiesen. Eine Regel wird zu gleich zu Beginn kommuniziert. – „Sorge auf Instrumente und auf uns zu geben.“ Weder die Instrumente sollten kaputt gehen, noch sollte den Teilnehmern weh getan werden.

#### *Einführung Trommeln*

Auf den Trommeln (Djembes und andere Trommeln) werden einige Techniken gezeigt (Bass- und Kantenschlag, Kippen der Trommel). Es wird ermuntert, auch andere Techniken herauszufinden und auszuprobieren (z.B. Klopfen auf dem Holz, Streichen des Fells, etc.).

#### *Stoppzeichen*

Zur Beendigung der Trommel-Einführung bietet sich das Stoppzeichen an. Ein Stoppzeichen wird eingeführt, indem der Therapeut seine geschlossene Hand hochhält und mit

den Fingern auf fünf zählt (angelangt bei fünf bedeutet „Stopp“). Dies wurde einmal eingeübt und klappte auf Anhieb gut. Die Gruppe scheint eine klare Führung zu schätzen.

#### *Standbild zur Annäherung an verschiedene Rollen*

Da der Therapeut meint, ein Positionswechsel würde der Gruppe guttun, wird ein Stehkreis gemacht. Dabei verweist der Therapeut auf den Bildhauer „Michelangelo“ und seine Kunstwerke. Im Stehkreis stellt jemand ein Standbild dar, welche die anderen erraten sollen (z.B. Schriftsteller, Taxifahrer, Fussballer, Gitarrenspieler, Koch). Ein Knabe macht einige Faxen vor der Kamera. Der Therapeut lässt ihn gewähren und fährt fort, worauf der Knabe damit aufhört.

#### *Trommelspiel: Einen gemeinsamen Schlag betonen*

Es spielen alle zusammen auf den Trommeln. Die Aufgabe besteht darin, mit jemanden aus der Gruppe einen Schlag gemeinsam zu betonen, ohne dabei die Sprache zu benutzen. Die Aufgabe kann von den Knaben gut umgesetzt werden.

#### *Trommelspiel: Töne gehen reihum*

Direkt danach, beginnend von einer Person aus, spielt jeder Teilnehmer reihum jeweils einen Ton auf seiner Trommel. Die Kreisrunde wird einige Male mit denselben Tönen wiederholt, bis ein Takt mit acht Schlägen (bei acht Teilnehmern) entsteht. Auch diese Aufgabe bereitet der Knabengruppe keine grosse Mühe.

#### *Trommelspiel: Töne gehen reihum/Richtung wechseln*

Gleich anschliessend kommt eine zusätzliche Regel ins Spiel: Falls jemand zwei Töne spielt, wird die Richtung gewechselt. Das ist schon deutlich anspruchsvoller für die Knabengruppe, da das Gruppenergebnis stark vom Einzelnen abhängt. Rasch entfalten sich kleinere Konflikte, was nicht als aussergewöhnlich für die Gruppe erscheint.

#### *Einführung Rollen*

Der Therapeut erwähnt, dass es im Theater oder im Film Rollen gibt, die gespielt werden. Jedoch gibt es auch im richtigen Leben ähnliche Rollen. Wie beispielsweise auch

an verschiedenen Orten andere Regeln herrschen, ist man immer wieder in einer anderen Rolle, die zum Beispiel mit diesen Orten zusammenhängen (in der Umkleidekabine, im Schulzimmer, auf dem Pausenplatz, zuhause, im Fussballtraining, etc.). Ebenso erwähnt der Therapeut, dass man oft in einer Rolle ist und dies einem im Moment gar nicht bewusst ist. Es werden einige Rollen im Plenum gesammelt und aufgeschrieben. Diese werden kurz als Standbilder dargestellt. Die Knabengruppe hat den Grundriss der Rollenthematik verstanden. Ein Knabe widersetzt sich und weigert sich zuerst in den Stehkreis kommen und ruft, als er doch kommt „Das ist scheisse!“ in die Kamera. Der Therapeut erwähnt, dass solche Wörter unerwünscht sind und fährt fort.

#### *Einen gemeinsamen Puls finden*

Das Spiel „einen gemeinsamen Puls finden“ (siehe 2.2) wird eingeführt und scheint sich gut auf die Gruppenatmosphäre auszuwirken. Die Knaben scheinen Spass am Trommeln zu haben.

#### *Einführung in die musikalische Gruppenimprovisation*

Nun können die verschiedenen Instrumente im Raum spielerisch ausprobiert werden. Es spielen alle zusammen. Der Therapeut spielt nicht, sondern wirkt strukturierend von aussen in das Geschehen ein, indem er die Lautstärke regelt. Falls seine Hand gegen unten die Trommel berührt, sollte es still sein. Wenn er seine Hand gegen oben hebt, sollte es lauter werden. Anschliessend wird im selben Setting, als Experiment betitelt, versucht, ein Thema (Herbst) musikalisch zu spielen. Das Schlagzeug ist sehr beliebt und möchte von verschiedenen Knaben gespielt werden. Es wird dabei eine gute Lösung gefunden, indem der Therapeut aufschreibt, wer schon Schlagzeug gespielt hat und versichert, dass jeder einmal Schlagzeug spielen darf.

#### *Schluss*

Alle befinden sich in einem Stehkreis. Die Knaben sind sehr aufgedreht und nervös. Einzelne Knaben können die nötige Präsenz nicht mehr aufrechterhalten und brauchen wohl eine Pause mit Bewegung. Jeder Teilnehmer sagt ein Wort zum Abschluss. Die Worte von den Knaben lauten: „Tschüss, tschau, good bye, und bye“. Die Lehrperson sagt „Energie“ und der Therapeut „Kraft“. Die Session wird geschlossen.

### *Gespräch mit Lehrperson*

Nach dem Unterricht findet ein kurzer Austausch statt. Die Lehrperson meint, dass die Knaben am Projekt sehr interessiert und gut gestartet sind.

### **3.1.3 Zweite Session**

#### *Einstieg*

Jeder holt ein Djembe vom Schlagzeugraum und trägt es in unseren Musikraum. zwei Knaben schreien wiederholend „Guten Morgen“ und spielen laut auf der Djembe. Die Unsicherheit, was dieses Projekt betrifft, ist bei den Knaben kleiner geworden. Fatlum spielt auf den Trommeln auf der Bühne und schaut Serge an und lacht. Dann spielt Fatlum Piano. Alle kommen langsam im Sitzkreis an. Serge spielt auf meiner Djembe, als ich weggehe und will damit möglicherweise die anderen Knaben beeindrucken. Alle sitzen am selben Platz wie letztes Mal. Das gibt den Knaben anscheinend Sicherheit. Es spielen alle Knaben Djembe mit einem einigermaßen gemeinsamen Puls, ohne dass der Therapeut sie dazu auffordert. Das Spiel „Einen gemeinsamen Puls finden“ scheint sich verselbständigt zu haben.

#### *Musikalische Gruppenimprovisation*

Drei Knaben und der Therapeut spielen, die anderen drei Knaben und die Lehrperson sind in der Zuhörerrunde. Der Therapeut bringt die Idee ein, während dem Spiel jemand anderem bewusst zuzuhören und einmal mit jemandem gemeinsam zu spielen versuchen. Die Knaben spielen sehr leise und scheinen unsicher betreffend der Ausführung dieser Aufgabe. Während der Improvisation setzt der Therapeut als Vorbild entsprechende musikalische Impulse bezüglich der erwähnten Anregungen. Das Musikspiel wird danach von einer zunehmenden Lockerheit geprägt, wobei der Therapeut seine Impulse rarer einsetzt. Ein Knabe im Aussenkreis klatscht dabei rhythmisch in die Hände. Ein Knabe macht eine Siegerpose mit seiner Faust, als er bemerkt, dass der Therapeut ihn musikalisch imitiert. Im Aussenkreis klatscht ein Knabe rhythmisch in seine Hände. Für ihn ist es anscheinend schwierig nur zuzuhören. Als alle anderen aufhören, spielt ein Knabe weiter. Er möchte wohl im Mittelpunkt stehen. Sein ernstes Spiel beeindruckt den Therapeuten.



### *Einführung in den Krieger als Archetyp*

Der Therapeut schildert, dass es wie bei den Rollen (letztes Mal erwähnt) bei Männern und Knaben bestimmte Typen gibt. Einige sind schon mehr ausgebildet, andere weniger. Situationsbedingt ist manchmal ein Typ präsenter. Dabei gibt es bei jedem Knaben auch ganz individuelle Unterschiede, analog den Rollen, welche man im Alltag hat. Den verschiedenen Typen hat man symbolisch 4 Figuren zugewiesen (Krieger, Zauberer, König, Künstler). Der Therapeut schildert das Bild vom Krieger mit folgenden Worten: „Der Krieger ist mutig, kann sich gut konzentrieren und ist zielbewusst. Wenn er etwas unbedingt erreichen will, dann macht er solange, bis er es geschafft hat.“ Die Knaben scheinen interessiert zu sein.

### *Musikalische Gruppenimprovisation als Krieger*

Es folgen einige Improvisationen, in welchen die Musizierenden als Krieger spielen. Es werden keine genauen Vorgaben gemacht, sondern es wird als ein Experiment betrachtet. Die Hälfte der Gruppe bildet eine Zuhörerrunde im Aussenkreis. Ein Knabe übernimmt die Führung am Schlagzeug, indem er einen eingängigen und lauten Rhythmus spielt. Die Musik ist geprägt von seinem strukturiertem Spiel und einer grossen Kreativität und Spielfreude. Für die Aussenrunde ist es eine grosse Herausforderung zuzuhören, unter anderem wohl, weil die Musik sehr laut ist. Der Therapeut initiiert ein Schluss mit einem Handzeichen. Als die Musik beinahe verstummt ist, spielen zwei Knaben weiter. Sie wollen austesten, was der Therapeut dazu meint und/oder sie wollen alleine spielen, damit sie gut gehört werden und die ganze Aufmerksamkeit auf ihnen ruht. Ein Knabe fragt den Therapeut ob er es gut gemacht habe, worauf der Therapeut entgegnet, dass es hier kein richtig und falsch gibt und ihn fragt, wie er es empfunden habe.

### *Einführung in den Zauberer als Archetyp*

Der Therapeut schildert das Bild vom Zauberer wie folgt: „Der Zauberer weiss viele Sachen, z.B. über andere Menschen. Und er kann anderen auch gut Sachen erklären.“

### *Musikalische Gruppenimprovisation als Zauberer*

Es folgen einige Improvisationen, in welchen die Musizierenden als Zauberer spielen. Es werden keine genauen Vorgaben gemacht, sondern es wird als ein Experiment be-

trachtet. Eine Zuhörerrunde ist im Aussenkreis. Ismail spielt gleich zu Beginn mit voller Lautstärke. Allgemein ist die Musik wieder sehr laut. Die Knaben im Aussenkreis halten sich die Ohren zu. Serge verlässt den Raum und kommt jedoch wieder, als ihn der Therapeut danach fragt. Der Therapeut initiiert mit einem Handzeichen den Schluss. Zwei Knaben spielen weiter.

#### *Rückmeldungsrunde*

Ein Plenum wird eröffnet, um die eigenen Erfahrungen mitteilen zu können und Fragen zu stellen. Serge erwähnt sogleich, dass das Spiel der „Horror“ gewesen sei. Der Therapeut fordert Serge schliesslich dazu auf, eine genauere Rückmeldung zu geben. Serge fragt schliesslich Ismail: „Wieso hast du so laut Klavier gespielt?“ Ismail entgegnet lächelnd: „Ich spielte den Horror.“ Ismail wird dabei unsicher, als er anscheinend bemerkt, dass er aneckt. Die Knaben sind wie bei der ersten Sitzung sehr zappelig und sprechen oder rufen öfters ihre Impulse unkontrolliert aus. Sie können sich wohl nicht länger konzentrieren. Es ist Zeit, um abzuschliessen. Die zweite Sitzung wird geschlossen.

#### *Gespräch mit Lehrperson*

Nach dem Unterricht findet ein Austausch von Therapeut und Lehrperson statt. Beide stimmen mit dem Gedanken überein, dass die Knaben an dieser Stelle im Projekt einen engeren Rahmen brauchen, da sie sonst rasch überfordert sind.

### **3.1.4 Dritte Session**

#### *Einstieg*

Das Ankommen inklusive Musizieren und Gesprächen hat sich zu einem Ritual entwickelt, dass auf eine angemessene Weise einen Kontakt unter den Knaben und dem Therapeuten herstellt. Ein Knabe ist heute krank, ein anderer hat den Zug verpasst. Beide verpassen somit auch die heutige Session. Die Sitzordnung ist nebst diesen beiden Absenzen dieselbe wie letztes Mal.

### *Grenzen setzen*

Für ein konstruktives Gelingen setzt der Therapeut Grenzen und schildert dies so: „Letztes Mal war es manchmal zu laut. Ich mache ein Zeichen, wenn es jemand vergisst und zu laut spielt. Auch, wenn jemand zu stark stört. Es gibt eine Verwarnung wenn das Fass zur Mitte voll ist. Wenn das Fass voll ist, muss man eine Weile mit der Lehrperson hinausgehen.“ Der Therapeut erwähnt, dass gute Musiker einander zuzuhören können, wenn sie zusammen Musik machen. Das Instrumentarium und die Platzwahl wird dazu etwas eingeschränkt, so dass sich die Teilnehmer einer Gruppenimprovisation im Kreis gegenüber sitzen. Durch den vereinfachten Sichtkontakt wird auch das Zuhören einfacher. Das Weglassen von einigen „lauten“ Instrumenten soll sich dabei auch positiv auswirken. Es gibt keinen Widerstand. Die Stimmung scheint gut zu sein.

### *Einen gemeinsamen Puls finden*

Es wird das Spiel gespielt, wobei alle bis auf zwei Knaben einen gemeinsamen Puls finden. Der Therapeut regt zur Reflexion an und fragt was passiert sei. Ein Knabe antwortet, dass „wir“ (ohne die zwei entsprechenden Knaben) zusammengespielt haben. Der Therapeut geht nicht besonders darauf ein und initiiert ein weiteres Spiel. In diesem zweiten Spiel kommt die ganze Gruppe zu einem gemeinsamen Puls. Die Musik wirkt sehr lebendig.

### *Einführung in den König als Archetyp*

Der Therapeut schildert das Bild des Königs in folgenden Worten: „Der König ist streng, jedoch sehr fair zu anderen Menschen. Darum ist er ein guter Chef und hilft somit den anderen Menschen.“

### *Musikalische Gruppenimprovisation als König*

Jemand ist König und wählt zwei Helfer aus der Gruppe aus, um zusammen Musik zu machen. Der König bestimmt, wann es beginnt und wann das Stück endet. Jeder darf einmal König sein. Nach zwei Durchgängen kommt eine zusätzliche Spielregel dazu. Der König bestimmt nach zwei Durchgängen nun auch über laut/leise und versucht dies musikalisch und nonverbal zu arrangieren. Es gibt keine oder nur eine kurze Reflexion zwischen den musikalischen Sequenzen. Die Knaben scheinen den König sehr gerne zu

spielen und geniessen es, in diese Rolle zu schlüpfen. Als König wird meistens das Schlagzeug gewählt. Der Therapeut wählt als König das Xylophon, um zu zeigen, dass es auch möglich ist, mit diesem Instrument, eine Gruppe zu leiten.

#### *Einführung in den Künstler als Archetyp*

Der Therapeut schildert das Bild des Künstlers folgendermassen: „Der Künstler kann andere gut andere begeistern. Er ist kreativ und hat eine grosse Fantasie und ihm ist die Freude am Leben wichtig. Er kann ganz stark im Spielen vertieft sein, z.B. beim Bauen von Sandburgen oder Höhlen mit Decken und Kissen, im Musik machen oder im Malen.“

#### *Musikalische Improvisation als Künstler*

Den Knaben steht frei ob sie den Künstler alleine oder mit Hilfe vertonen wollen. Rocco meldet sich. Er scheint in diesem Gebiet (Künstler) stark zu sein, was ev. im Alltag leicht untergeht. Die Knaben scheinen Spass am Musizieren zu haben. Auffallend ist, dass Serge, ein typischer „Anführer“ der Gruppe, sich Stefan (jmd. welcher in der Gruppe eher nicht auffällt) musikalisch anpasst. Der Therapeut initiiert den Schluss und Serge spielt noch einige laute Töne.

#### *Einen gemeinsamen Puls finden*

Es sind wieder vermehrt Störgeräusche zu hören. Der Therapeut meint, es sei angezeigt wieder etwas in der ganzen Gruppe gemeinsam zu machen. Auch braucht es anscheinend ein bisschen Bewegung und Struktur, um die Gruppe wieder zu „erden“. Das Spiel „einen gemeinsamen Puls finden“ wird gespielt. Dabei entstehen viele Interaktionen innerhalb der Gruppe.

#### *Archetypen raten*

Jemand wählt einen Archetyp plus ein oder zwei Helfer, die ihm helfen, diesen zu vertonen. Der „Spielinitiator“ flüstert den Helfern den Namen des Archetyps jeweils ins Ohr. Die Teilnehmer im Aussenkreis haben die Aufgabe, herauszufinden, welche Figur gespielt wird. Mittels den Archetypen-Handkarten äussert anschliessend die Zuhörerrunde ihre Vermutungen. Der Therapeut ist erfreut und erstaunt über die hohe Übereinstim-

mung von richtig geratenen Archetypen. Die Gesprächsrunde wirkt, wie oft, etwas zäh. Falls eine kurze Zeit nichts gesagt wird, machen einige Knaben auffallend rasch Faxen. Die Sitzung wird geschlossen.

#### *Gespräch mit Lehrperson*

Die Lehrperson und der Therapeut sind beide der Meinung, dass sich die strukturellen Anpassungen (Grenzen setzen) gut ausgewirkt haben.

### **3.1.5 Vierte Session**

#### *Einstieg*

Der Therapeut fragt, woher eigentlich die einzelnen Knaben kommen (Sie kommen aus verschiedenen Gemeinden) und ob es bei ihnen zuhause auch Schnee habe. Es entwickelt sich ein lockeres Einstiegsgespräch. Der Therapeut erwähnt, dass man die Trommel hinter den Stuhl stellen soll. Als Serge sich weigert, insistiert der Therapeut und Serge kommt der Aufforderung schliesslich nach. Die Knabengruppe scheint unruhig und angespannt zu sein.

#### *Einen gemeinsamen Puls finden*

Es wird dieses Spiel gespielt, während alle, bis auf Rocco, zu einem gemeinsamen Puls finden. Der Therapeut denkt für sich, dass Rocco die Aufgabe momentan nicht erfüllen kann, da es für ihn kognitiv zu schwierig, jedoch das Spiel trotzdem gut für ihn sei. Er lebe in diesem Spiel jeweils seinen neu entdeckten Künstler. Grundsätzlich haben die Knaben bei diesem Spiel eine gute Verbindung untereinander.

#### *Anschluss/Rückblende an letzte Session (Zwei Knaben haben das letzte Mal gefehlt)*

Die Hintergründe von Künstler und König werden von den Teilnehmern der letzten Session verbal und musikalisch erläutert. Der Therapeut erwähnt nochmals die Regeln und Grenzen. Das Spiel „Archetypen raten“ wird nochmals für einige Runden gespielt. Serge macht weiterhin auflehrende Äusserungen, worauf der Therapeut denkt, er möchte vielleicht Aufmerksamkeit erlangen. Fatlum wählt in der zweiten Runde diejenigen Knaben als Helfer, welche in der ersten nicht ausgewählt worden sind. Patrik erwähnt, dass er noch nie am Schlagzeug war. Darauf erwähnt der Therapeut, dass er noch nie die

Hand hochgehalten hat, um eine Impro (und ein Instrument) zu wählen (im Gegensatz zu den anderen Knaben). Eventuell möchte er sich dabei nicht helfen lassen, sondern bemitleidet werden. Die Knaben erraten während dem Spiel die Archetypen wieder sehr häufig. Die Grundstimmung der Gruppe scheint gut zu sein.

#### *Welches ist mein Lieblingsarchetyp?*

In jeder Ecke des Zimmers hängt ein Bild von einem der vier Archetypen. Die Knaben werden dazu aufgefordert, einmal zu jeder Ecke hingehen und dann zu entscheiden, bei welchem Typ sie am liebsten sind. Die Lehrperson und der Therapeut nehmen auch daran teil. Sie beide und ein Knabe sind am liebsten beim Zauberer, drei Knaben sind beim Krieger und zwei beim König. Niemand ist zum Künstler gegangen, ev. weil dieser Archetyp schwierig zu fassen ist.

#### *Welcher Archetyp kenne ich am besten?*

Analog des letzten Spiels, sollte man nun zu dem Archetypen stehen, den man schon am besten kennt. Vielleicht ist dies derselbe wie vorhin, oder auch ein anderer. Die Knaben wechseln geringfügig. Die Knaben rufen einander zu, dass sie beim besseren Archetypen sind. Bsp.: „Hah! Ich als König kann euch befehlen“ „Und wir als Zauberer können euch verzaubern“ etc.

#### *Die Ausprägung der Archetypen bei anderen einschätzen*

Der Therapeut hat die spontane Idee für dieses Spiel im Sitzkreis. Jeder Teilnehmer inklusive Lehrperson und Therapeut kann seine vier Archetypen-Handkarten nun „verschenken“. Dabei legt man die entsprechenden Karten, für alle sichtbar, vor die Füße eines anderen Teilnehmers, von welchem man meint, er verkörpere diesen Archetyp auf eine gute Weise. Es schenkt jeweils nur die Person, welche an der Reihe ist. Die Knaben schenken einander viel. Es ist schön und berührend zuzuschauen, da die Momente sehr intim sind. Zwei Dinge sind sehr auffallend: Stefan bekommt sehr viele Krieger und Patrik bekommt sehr viele Zauberer. Die Knaben scheinen sich sehr über die erhaltenen Handkarten zu freuen.

### *Das Spielen eines Archetyps, welchen man nicht gut kennt*

Jemand kann eine Figur spielen, welche er noch nicht so gut kennt. Bei dieser schwierigen Aufgabe helfen ihm der Therapeut (als konstruktive Unterstützung wichtig) und zwei ausgesuchte Helfer. Somit gibt es eine musikalische Gruppenimprovisation. Stefan meldet sich und möchte den Künstler spielen. Womöglich ist der Therapeut in dieser Hinsicht ein Vorbild für Stefan, denn der Therapeut stand beim Spiel „Welcher Archetyp kenne ich am besten?“ als Einziger beim Künstler. Stefan orientiert sich während dem Musizieren anscheinend stark am Therapeuten. Der Therapeut fragt Patrik, ob er auch noch spielen möchte, er könne dann auch Schlagzeug spielen, worauf dieser verneint.

### *Aufgabe aufs nächste Mal*

Die Knaben erhalten die Aufgabe, einen Satz zu einem der vier Archetypen zu schreiben. Die Session wird geschlossen.

## **3.1.6 Fünfte und letzte Session**

### *Einstieg*

Die Lehrperson entschuldigt sich beim Therapeuten kurz, dass die Aufgabe zwar gemacht wurde, aber ein wenig untergegangen sei. Die Knaben kommen an und wirken aufgeregt. Einige machen Musik. Der Therapeut führt mit jedem Knaben ein kurzes Smalltalk-Gespräch, um einen ersten Kontakt herzustellen. Die Musik der Knaben wirkt zum Teil wild. Dabei ist innerhalb der spielenden Knabengruppe festzustellen, dass die Knaben von sich aus mit einem anderen Knaben in Beziehung treten.

### *Impuls als Anregung zu den vier Archetypen*

Unmittelbar vor dem Ritualspiel „einen gemeinsamen Puls finden“ schildert der Therapeut kurz einige Anregungen als Impuls, ohne im Plenum darüber zu sprechen: „Überlege dir mal beim nächsten Spiel, welche von den vier verschiedenen Rollen du gut kennst. Welche haben deine Mitschüler zu deinen Stärken gezählt? Und ob du eine Idee hast, was du nachher spielen möchtest, wenn wir etwas spielen, das man noch nicht so gut kennt.“ Danach wird sofort das Trommelspiel gespielt, da sich der erwähnte Impuls sich vielleicht zuerst setzen muss, ohne dass darüber gleich im Plenum gesprochen wird. Während dem Trommelspiel ist auffallend, dass viele Knaben zu einer gemeinsa-

men Betonung eines Schlages mit jemandem kommen. Der Therapeut kommt dabei mit jedem Knaben einmal deutlich in den Kontakt. Die Gruppe findet zu einem relativ regelmässigen Gruppenpuls.

#### *Das Spielen eines Archetyps, welchen man nicht gut kennt*

Dieses Spiel ist auf der vorangehenden Seite kurz erläutert. Alle Knaben möchte es spielen. Im geschützten Rahmen eine neue Rolle ausprobieren zu können, scheint sehr beliebt zu sein. Falls erwünscht, bekommt der spielende Knabe vor dem Spiel einige Tipps von der Gruppe. Die erste Improvisation wirkt zuerst ein wenig verhalten, bevor sie in Schwung kommt. Dem Therapeuten ist es wichtig, dass die Knaben in diesem Spiel eine gute Erfahrung machen. Um gezielt eingreifen zu können, spielt er bei jeder Impro mit einem von ihm gewähltem Instrument mit. Eine Impro wird von zwei Knaben gleichzeitig geleitet, da beide denselben Archetypen vertonen wollen und die Zeit schon ein wenig fortgeschritten ist. Bei einer Impro greift der Therapeut kurz ein, da zwei Knaben dasselbe Instrument spielen wollen. Die Entscheidung vom Therapeuten wird umgehend akzeptiert. Anscheinend haben die Knaben Vertrauen in den Therapeuten, der strukturierend Hilfe leistet. Die Knaben wirken sehr flexibel im musikalischen Umgang mit den Archetypen-Rollen.

#### *Aufnahme von den vorbereiteten Sätzen*

Als symbolischer Abschluss hat der Therapeut als Vorbereitung eine Hintergrundmelodie für einen Gruppensong komponiert. Der Therapeut hat seine Aufnahmegeräte dabei und zeigt den Knaben die kreierte rhythmische Hintergrundmusik mit der dortigen Beschallungsanlage. Der Rhythmus der Musik basiert auf einem Pattern, welches im Projekt von den Knaben wiederkehrend gespielt und aufgegriffen wurde. Jeder Teilnehmer, inklusive Lehrperson und Therapeut, kann einen Satz, sprechend, singend oder rappend, aufnehmen. Einige Knaben erwähnen, dass sie den Satz vergessen haben. Der Therapeut erwähnt, dass dies nicht so schlimm sei und einfach ein "Jam" gemacht wird. Das würden Musiker manchmal auch machen. Diese schauen einfach in der Situation, was sie gerade machen können. Falls man sagt: „Ou jetzt habe ich es vergessen.“ hat das auch auf der Aufnahme Platz. Die Aufnahme der einzelnen Raps und Sätze gelingt einigermaßen reibungslos. Die Knaben sind dabei mehrheitlich sehr präsent und ordnen sich



dem Gruppenprodukt unter. Serge möchte jedoch eine andere Hintergrundmusik, was technisch nicht spontan machbar ist. Eventuell möchte Serge sich von der Gruppe absetzen und/oder er schämt sich, einen Satz vor der Gruppe zu rappen/sprechen/singen. Jeder, ausser Serge, steht einmal im Mittelpunkt, während er singt/rappt/spricht und die ganze Klasse aufmerksam zuhört. Es entsteht ein für das Projekt bezeichnendes Wir-Gefühl, allerdings gestört von Serge, welcher sich von dem Gruppengeschehen innerlich distanziert. Serge scheint den Tränen nahe zu sein und sich einsam zu fühlen. Er stösst mit dem Fuss eine Trommel um und ruft: „Scheiss-Spiel!“. Der Therapeut entgegnet, dass dies jetzt nicht Platz habe und er sonst raus muss. Während der Therapeut die Trommel von Serge zweimal vor ihm aufstellt, stösst Serge diese wieder um.

### *Abschluss*

Ein Plenum wird eröffnet, um allfällige persönliche unerfüllte Wünsche betreffend des Projektes zu äussern. Der Therapeut kreiert ein letztes Setting anhand einer musikalischen Gruppenimprovisation, welches die geäusserten Wünsche berücksichtigt. Jeder Teilnehmer wird während der Improvisation, wie an einem Konzert, nochmals einzeln vom Therapeuten erwähnt, während dieser Teilnehmer ein ganz kurzes Solo macht. Serge hat sich wieder gesammelt und ist wieder in der Gruppe integriert. Das Gruppengefühl scheint sehr gut zu sein. Ismail bietet der Gruppe an, eine Gratis-CD mit dem Abschluss-Song für alle zu brennen. Anscheinend möchte er der Gruppe etwas zurückgeben.

### *Nachträgliche Aufnahme*

Da sich Serge geweigert hatte, eine Aufnahme einzuspielen, hat ihm der Therapeut im anschliessenden Unterricht eine zweite Chance gegeben, die Aufnahme einzuspielen, was dieser auch genutzt hat. Dabei wirkte Serge ruhig und kooperativ und ist somit auch ein Teil des Abschluss-Songs als ein gemeinsames Produkt.

## 3.2 Untersuchungsaufbau

Um die Fragestellung der vorliegenden Arbeit zu beantworten, wurde ein entsprechendes Projekt konzipiert (siehe 2.), an einer Schule durchgeführt (siehe 3.1), untersucht und ausgewertet (siehe 3.3). Die Fragestellung dieser Arbeit, hier nochmals erwähnt:

„Wie kann mittels musiktherapeutischer Interventionen das Bewusstsein von Rollenidentität erreicht und die Rollenflexibilität von Knaben gestärkt werden?“

Es wurde berücksichtigt, dass die Untersuchung im schulischen Rahmen realisierbar ist und die Untersuchungsinstrumente geeignet sind (vgl. Wölfl 2014, 133ff). Bezüglich der Fragestellung zeigte sich rasch, dass nicht eine quantitative Forschung, sondern eine qualitative Forschung passend ist. Um die Mitarbeit der Teilnehmer zu gewährleisten, wurden Untersuchungsinstrumente gewählt, welche im Rahmen des Unterrichts kontrolliert durchgeführt werden konnten. Weiter wurde beachtet, dass die Untersuchung für die Teilnehmer und für die Lehrperson verständlich und der zeitliche Aufwand dazu nicht zu hoch ist. Um eine praktische Durchführbarkeit zu ermöglichen, wurde auf eine externe (nicht in das Projekt involvierte) Person, welche während des Projektes eine forschende Perspektive einnimmt, verzichtet. Das bedeutet, dass der Therapeut dies übernahm und somit auch eine forschende Funktion besass – Im Wissen, dass in dieser Doppelfunktion eine gewisse Gefahr besteht, die Forschungsperspektive aus einem nicht objektiven Blickwinkel zu betrachten. Andererseits bestehen durch diese Doppelfunktion auch Vorteile. Wenn man, fiktiv gesehen, Forscher und Therapeut als zwei Personen betrachtet, haben beide denselben theoretischen Hintergrund bezüglich des Projektes. Somit erübrigt sich eine Kommunikation zwischen Forschungsperson und Therapeut, und somit auch teils gewisse Missverständnisse. Um trotz diesem Dilemma eine seriöse wissenschaftliche Arbeit zu gewährleisten, wurde die Fragestellung anhand drei verschiedener Perspektiven triangulierend untersucht.

### *Triangulation*

Der Begriff stammt aus dem Bereich der Landvermessung und bezeichnet die exakte Positionsbestimmung eines Landschaftspunktes von mindestens zwei unterschiedlichen

Messpunkten aus. Mitte der 1970er Jahre wurde der Begriff in die sozialwissenschaftliche Methodendiskussion eingebracht mit dem Vorschlag, derart mehrere unabhängig voneinander eingesetzte Forschungsmethoden bei der Untersuchung ein und desselben Phänomens anzuwenden. Grundlegendes Ziel ist die Verbesserung der Forschungsqualität (Güte) durch Erweiterung der Aussagemöglichkeiten über den Gegenstand - dieser soll von mehreren Seiten (Quellen, Forschern) und auf verschiedene Weise (Methoden) untersucht werden (Börrnert 2006).

Für die drei unterschiedlichen Perspektiven wurden erstens die teilnehmenden Knaben ausgewählt, zweitens deren Lehrperson, drittens der Therapeut mittels videobasierter teilnehmenden Beobachtung. Als Untersuchungsinstrumente wurden Fragebögen entwickelt (Knaben und Lehrperson) und, wie erwähnt, eine videobasierte teilnehmende Beobachtung (Therapeut) durchgeführt. Anschließend wurde im Ergebnisvergleich untersucht, ob aus den Befragungen und der teilnehmenden Beobachtung Aussagen bezüglich der Zielsetzung des Projekts gemacht werden konnten. Folgend werden als Erstes die Untersuchungsinstrumente entsprechend dieser drei Perspektiven erläutert, anschließend die Ergebnisse dargestellt und dann der Ergebnisvergleich durchgeführt.

### **3.2.1 Teilnehmende Knaben – Fragebogen**

Als Untersuchungsmethoden der teilnehmenden Knaben standen Interview oder schriftliche Fragebögen zur Wahl. Da als interviewende Person nur der Therapeut infrage kam, wurde zugunsten der Fragebögen entschieden, da die Knaben während dem Interview womöglich vom Therapeut unbewusst oder bewusst eine Richtung beeinflusst würden. Daher teilte die Lehrperson den Knaben die Fragebögen aus, während der Therapeut nicht anwesend war. Es wurden zwei Befragungen der Teilnehmer erhoben. Beide Befragungen fanden während dem Schulunterricht statt. Die erste Befragung einen Monat vor, die zweite Befragung eine Woche nach dem Projekt. Eine Recherche hat ergeben, dass bezüglich der Fragestellung keine standardisierten Fragebögen existieren. Somit wurden für diese Forschung eigene spezifische Fragebögen entwickelt.

Die Frage *Was ist typisch für Jungs?* wurde gewählt, um Auskunft darüber zu erhalten, welche Vorstellung die Knaben über die Knaben-Rolle und somit über ihre Rollenidentität besitzen.

Die Frage *Wie sind Jungs im Vergleich zu Mädchen?* hatte denselben Zweck und beabsichtigte die Thematik aus einem anderen Blickwinkel zu betrachten, um den Output zu erhöhen.

Im zweiten Fragebogen wurden diese beide Fragen erneut gestellt, um eine mögliche Veränderung (bezüglich Rollenidentität und Rollenflexibilität) festzustellen. Zudem enthielt die zweite Befragung noch drei andere Fragen, welche folgend erläutert werden.

*An welches Musikspiel kannst du dich gut erinnern?* diente der Erhebung jener Spiele, welche eine prägende Wirkung hatten.

*Was hast du dabei gelernt?* sollte zeigen, was die Knaben gelernt haben und was ihnen wichtig war/ist.

*Hast du deine Mitschüler anders erlebt als sonst?* diente der Erhebung von Rollenflexibilität (Fragestellung der Arbeit), welche die Mitschüler allenfalls verwirklicht haben.

### **3.2.2 Lehrperson – Fragebogen**

Auch hier standen die beiden Untersuchungsmethoden Interview oder schriftlicher Fragebogen zu Wahl. Wie bei den teilnehmenden Knaben wurde auch hier aufgrund möglicher unbewusster/bewusster Beeinflussung zugunsten der Fragebögen entschieden. Zehn Tage nach Projektende wurde die Lehrperson mittels folgenden vier Fragen schriftlich befragt:

*„Wie ist ihrer Ansicht das Projekt verlaufen? (Atmosphäre, Lösungen, Störungen)“*

Die Frage sollte einen allgemeinen, möglichst breiten Eindruck der Lehrperson über das Projekt erfassen. Hier können verschiedene Punkte, welche der Lehrperson aufgefallen sind, enthalten sein, welche bei einer spezifisch fokussierten Frage eventuell nicht erwähnt würden.

*Fand seitens der Schüler eine Auseinandersetzung mit männlichen Rollenbildern statt?  
Wenn ja, in welchen Situationen?*

Diese Frage hatte das Ziel Auskunft darüber zu erhalten, ob das Bewusstsein von Rollenidentität vorhanden war und welche Situationen/Faktoren dabei entscheidend waren.

*Haben sie festgestellt, dass Rollenflexibilität seitens der Schüler gelebt werden konnte?  
Wenn ja, in welchen Situationen?*

Diese Frage diente der Erhebung von Rollenflexibilität seitens der Schüler und welche Situationen/Faktoren dabei entscheidend waren.

*Welche Erkenntnisse sind Ihnen für den Schulalltag wichtig?*

Diese Frage sollte Aufschluss über den Nutzen für den Schulalltag und über die Nachhaltigkeit des Projektes geben.

### **3.2.3 Videobasierte teilnehmende Beobachtung**

Um den genauen Projektverlauf und bestimmte Situationen zu untersuchen, wurde eine videobasierte teilnehmende Beobachtung als Untersuchungsmethode gewählt, welche der Therapeut durchführte. So konnten bestimmte Situationen nach der Session in Ruhe angeschaut und protokolliert werden. Danach wurde die Analyse des Stundenprotokolls anhand folgender Kriterien durchgeführt, dessen Auswahl hier kurz begründet wird.

*Verhaltensauffälligkeiten und Struktur*

Die teilnehmenden Knaben entsprechen mit ihren Verhaltensauffälligkeiten dem sozusagen typischen Klientel von Knaben, welche sich dem Willen, den Wünschen und den Weisungen anderer überdurchschnittlich hartnäckig widersetzen (1.2.3). Es besteht die Annahme, dass strukturierende Systeme einen Faktor darstellen, welcher für die Arbeit mit diesem Klientel grundlegend förderlich ist.

*Genderspezifische Ausdrucksweisen*

Im Kapitel 1.3.1 stehen genderspezifische Ausdrucksweisen im Fokus. Dabei wird erwähnt, dass dieses Spezifikum in der Arbeit mit Knaben berücksichtigt werden sollte. Das Projekt sollte diesen Sachverhalt betreffend untersucht werden.

*Auseinandersetzung mit Rollenbildern*

Dieses Kriterium diente der Erhebung von Bewusstsein von Rollenidentität und welche Faktoren dabei förderlich sind.

### *Im Mittelpunkt stehen*

Gemäss 1.2.3 streben Knaben besonders nach der Erfahrung, etwas Bedeutendes zu sein. Es wurde untersucht, ob dies zutrifft und ob es Faktoren gab, welche diese Erfahrung ermöglichten.

### *Rollenflexibilität*

Es wurde untersucht ob während des Projektes Rollenflexibilität seitens der Knaben stattgefunden hat und welche Faktoren dies begünstigten.

### *Gegenseitiger Respekt*

Da wie bei 1.3.3 erwähnt, der gegenseitige Respekt in der Gruppe eine förderliche und wichtige Grundlage für die Arbeit dieses Projektes ist, wurde untersucht, ob und welche Faktoren dieses Kriterium ermöglichten und/oder begünstigten.

## **3.3 Untersuchung und Auswertung des Projektes**

Folgend wird das Projekt aus drei verschiedenen Blickwinkeln einzeln untersucht und zusammengefasst. Darauf folgend werden diese Ergebnisse im Kapitel 3.4 vergleichend ausgewertet. Dabei wird der Fokus auf die relevanten Themen dieser Arbeit gelegt.

Es wurden zwei Befragungen der teilnehmenden Knaben (3.3.1) sowie eine Befragung der Lehrperson (3.3.2) durchgeführt. Es werden jeweils die Fragen, die Antworten darauf und eine Zusammenfassung aufgeführt. Aufgrund von Videoaufzeichnungen wurden Stundenprotokolle (siehe 6.1) erstellt, welche auf relevante Beobachtungen untersucht wurden (3.3.3).

### **3.3.1 Befragungen der teilnehmenden Knaben**

Es wurden zwei Befragungen der Teilnehmer erhoben. Beide Befragungen fanden im Schulunterricht statt. – Die erste Befragung einen Monat vor, die zweite Befragung eine Woche nach dem Projekt. Die Lehrperson wurde angewiesen, die Befragung zu einem Zeitpunkt durchzuführen, an welchem sich die Schüler gut konzentrieren können. Das schriftliche Ausfüllen der Fragebögen erfolgte in Einzel- und Stillarbeit. Die Lehrperson wies darauf hin, dass der Fragebogen vom Musiktrainer (dem Therapeuten) gemacht

wurde. Den Schülern wurde gesagt, dass er sich interessiere, was für eine Meinung die Schüler zu dem Thema haben. Auch wurde darauf hingewiesen, dass die Antworten ausnahmsweise nicht falsch sein können. Die Fragen „Was ist typisch für Jungs?“ und „Wie sind Jungs im Vergleich zu Mädchen?“ wurden jeweils vor und nach dem Projekt gestellt. Einige Fragen wurden hingegen nur nach dem Projekt, bei der zweiten Befragung, gestellt. Die Fragen wurden möglichst einfach und für die Schüler verständlich formuliert, um Missverständnisse bei der Beantwortung zu vermeiden. Folgend sind jeweils die Fragen und danach die Antworten darauf wörtlich festgehalten.

*Die Fragen:*

- Was ist typisch für Jungs? (1. und 2. Befragung)
- Wie sind Jungs im Vergleich zu Mädchen? (1. und 2. Befragung)
- An welches Musikspiel kannst du dich gut erinnern? (2. Befragung)
- Was hast du dabei gelernt? (2. Befragung)
- Waren deine Mitschüler einmal anders als sonst? Wann? (2. Befragung)

*Erste Befragung: Was ist typisch für Jungs?*

- Motorrad fahren, Motocross, Mofa, ferngesteuertes Auto
- Fussball, Football, Baseball, Bowling
- Musik (2 Nennungen), Rockmusik
- Schlägerei, einander nerven, pervers sein, „wir sind krass“
- lustig sein
- Militär, Pfadfinder
- Tätowierungen, Haare mit Gel stylen
- Neueste Technik
- Computerspiele
- Playmobil
- Diese Frage beantworte ich nicht

### *Zusammenfassung*

Themen wie Motorsport (4 Nennungen), typische Männersportarten (4 Nennungen), und unerwünschtes Verhalten (4 Nennungen) wurden am meisten genannt, knapp gefolgt von Musik (3 Nennungen). Ausser Musik, stellen die meist genannten Themen typische Interessen von Jungs dar. Weitere Themen bilden Technik und Playmobil, Gruppen wie Pfadfinder und Militär, sowie das äussere Erscheinungsbild (2 Nennungen).

### *Erste Befragung: Wie sind Jungs im Vergleich zu Mädchen?*

- Haben ein anderes Geschlecht (Nennungen)
- Knaben haben kürzere Haare (3 Nennungen)
- Knaben schlagen sich öfters (3 Nennungen)
- Haben ein anderes Aussehen
- Mädchen schminken sich
- Mädchen haben Barbies (3 Nennungen)
- Mädchen zicken öfters (2 Nennungen)
- Knaben sind wilder
- Knaben dürfen Mädchen nicht schlagen, aber Mädchen dürfen Knaben schlagen.
- Mädchen benutzen Parfum
- Mädchen tragen einen BH
- Knaben haben Autos
- Mädchen sind weicher, Knaben härter
- Diese Frage beantworte ich nicht

### *Zusammenfassung*

Die meist genannten Unterschiede beziehen sich auf biologische Differenzen und auf das äussere Erscheinungsbild (zusammen 8 Nennungen). Knapp danach wurde unerwünschtes Verhalten, zuerst von Jungen (3 Nennungen), danach von Mädchen (2 Nennungen), genannt. Es wurden unterschiedliche Interessen erwähnt und ein einzelner Knabe nannte eine ungerechte Bevorzugung der Mädchen bei körperlichen Konflikten.



*Zweite Befragung: Was ist typisch für Jungs?*

- Musik, E-Gitarre, Schlagzeug (4 Nennungen)
- Häuser bauen
- X-Box (Videogame-konsole)
- Haarwachs

*Zusammenfassung*

Das meist genannte Thema ist mit Abstand die Musik (6 Nennungen) im weiteren Sinn. Das Instrument Schlagzeug wurde vier mal genannt. Der Junge, welcher sich bei der ersten Befragung als einziger Junge nicht geäußert hatte, beantwortete die Fragen des zweiten Fragebogens.

*Zweite Befragung: Wie sind Jungs im Vergleich zu Mädchen?*

- Mädchen haben längere Haare (2 Nennungen)
- Knaben haben ein anderes Geschlecht
- Mädchen haben Röcke
- Knaben haben Musik
- Knaben mögen E-Gitarre
- Knaben verbrauchen mehr Geld
- Mädchen mögen Knaben
- Knaben sind in allem 100 mal besser

*Zusammenfassung*

Hauptsächlich wurden das äusserer Erscheinungsbild sowie biologische Unterschiede (zusammen 4 Nennungen) genannt, knapp gefolgt von Musikthemen (2 Nennungen). Erwähnt wurde auch Sympathie von Mädchen gegenüber Knaben sowie die Aufwertung der Knaben gegenüber der Mädchen.

*Zweite Befragung: An welches Musikspiel kannst du dich gut erinnern?*

- Schlagzeug (3 Nennungen), Keyboard (2 Nennungen), Pauke, Flöte, Rassel, Cajon, Xylofon
- König (2 Nennungen), Zauberer, Krieger, Künstler
- An die Klänge

#### Zusammenfassung

Die Erinnerungen sind nicht von sozialen Interaktionen, sondern von konkrete Instrumente bzw. Figuren geprägt. Auch hier sticht Schlagzeug wiederum als beliebtes Instrument hervor. Der König wurde einmal mehr als die anderen Archetypen genannt.

*Zweite Befragung: Was hast du dabei gelernt?*

- Wie man Instrumente spielt, im Takt zu spielen, Trommel spielen, Etwas heraushören, Musik ist Spass
- König, Krieger, Künstler, Zauberer
- Vieles

#### Zusammenfassung

Die Ergebnisse betreffen vor allem Musikalität im weiteren Sinn. *Instrumente spielen, im Takt zu spielen, Trommel zu spielen* und *etwas heraushören* wurde genannt. Ebenso erwähnt wurden die vier Archetypen und dass Musik „Spass“ sei.

*Zweite Befragung: Waren deine Mitschüler einmal anders als sonst? Wann?*

- Ja, bei der Musik
- Ja, bei der Instrumentenauswahl
- Ja, bei den Plätzen
- Ja, das letzte Mal
- Ja

### *Zusammenfassung*

Von den sechs Knaben wurde die Frage fünf Mal mit Ja beantwortet. Dabei vier Mal mit einem Verweis (Musik, Instrumentenwahl, Sitzordnung, letzte Session).

### **3.3.2 Befragung der Lehrperson**

Zehn Tage nach Projektende wurde die Lehrperson mittels folgenden Fragen schriftlich befragt. Die Fragen und Antworten sind hier wörtlich als Zitat wiedergegeben, um eine möglichst ursprüngliche Form der Aussagen der Lehrperson wiederzugeben (und allfällige Interpretationen bei Umformulierungen in die indirekte Rede zu unterbinden).

*Wie ist ihrer Ansicht das Projekt verlaufen? (Atmosphäre, Lösungen, Störungen)*

Insgesamt sehr positiv. Sehr guter Start mit einer sehr schönen Stimmung. Im zweiten Durchgang haben sie ausgetestet, und nachher ab der dritten Durchführung, mit Anpassungen, war es möglich, dass alle thematisch fast immer dabei sein konnten. Es war angenehm, dass man keine Fehler machen konnte und vieles freiwillig war. Störungen hielten sich in Grenzen.

*Fand seitens der Schüler eine Auseinandersetzung mit männlichen Rollenbildern statt?  
Wenn ja, in welchen Situationen?*

Besonders in den Situationen, wo sich die Schüler zu den stark oder schwach ausgeprägten Rollen stellen sollten, war eine Auseinandersetzung mit sich und den Rollen sichtbar. Beim Musizieren ist mir wenig aufgefallen, kann mich dort aber auch nicht so aus. Bei der Einführung der Rollen sind teilweise sehr passende Beispiele genannt worden.

*Haben sie festgestellt, dass Rollenflexibilität seitens der Schüler gelebt werden konnte?  
Wenn ja, in welchen Situationen?*

Vor allem, wenn die Schüler selbst auswählen durften welche Rolle sie spielen möchten, oder wenn sie andere Kinder bei einem Stück unterstützen sollten, wurden sie zum Rollenwechsel aufgefordert. Im Unterricht in der Schule, ausserhalb des Projektes, waren die Rollen wenig präsent und wohl auch deren Wechsel nicht offensichtlich.

### *Welche Erkenntnisse sind Ihnen für den Schulalltag wichtig?*

Durch die Sensibilisierung der Rollen können diese in bestimmten Situationen angesprochen werden (Vortrag, Hilfestellung, Übungssituationen). Es war schön die Schüler in einer anderen Situation und Umgebung zu sehen und diese Beobachtungen kann ich im Alltag einfließen lassen. Mit Hilfe der Archetypen-Karten kann ich auch konkret auf die Rollen und auf das Projekt verweisen.

### *Zusammenfassung*

In der Befragung des Lehrers betont dieser, dass das Projekt mit einer sehr schönen Stimmung begonnen habe und insgesamt sehr positiv verlaufen sei. Störungen hätten sich in Grenzen gehalten. Es sei angenehm gewesen, dass man keine Fehler machen konnte und vieles freiwillig war. Es wurde erwähnt, dass die strukturellen Anpassungen (Regeln/Grenzen), sowohl auch die Freiheit der Knaben sich konstruktiv ausgewirkt haben.

Die Auseinandersetzung mit Rollen habe besonders in den Spielen „Welches ist mein Lieblingsarchetyp?“ und „Welcher Archetyp kenne ich am besten?“ stattgefunden. Beim Musizieren sei der Lehrperson wenig aufgefallen, sie kenne sich jedoch diesbezüglich auch nicht gut aus.

Rollenflexibilität sei vor allem sichtbar gewesen, wenn die Knaben einen Archetyp zur Vertonung selbst ausgewählt oder jemanden unterstützt hatten. Im Schulunterricht seien die Rollen wenig präsent und wohl auch deren Wechsel nicht offensichtlich gewesen.

Die Lehrperson erwähnt den Nutzen, die Knaben in einem ganz anderen Rahmen erlebt zu haben. Durch seine Beobachtungen und die Sensibilisierung der Rollen könne er den Sachverhalt im weiteren Schulalltag einfließen lassen. Zudem bestehe mit den Archetypen-Karten ein konkretes Hilfsmittel, um auf die Rollen einzugehen.

### **3.3.3 Teilnehmende Beobachtung**

Jede Session wurde mit einer Videokamera, welche an einer Seite des Raumes platziert war, gefilmt. Die relevanten Vorkommnisse wurden in einem Stundenprotokoll (siehe 7.1) festgehalten, welche hier unter folgenden Gesichtspunkten zusammengefasst werden.

### *Verhaltensauffälligkeiten und Struktur*

Die Knaben waren in der Gruppe, mit ihren Verhaltensauffälligkeiten und störendem Verhalten, sehr anspruchsvoll zu leiten. Die strukturellen Anpassungen, sprich Regeln und Grenzen haben sich dabei positiv ausgewirkt. Gemäss teilnehmender Beobachtung schätzten die Knaben eine wiederkehrende Struktur. Auch war z.B. die Sitzordnung jedes Mal dieselbe. Zudem hat sich das Spiel „einen gemeinsamen Puls finden“ mit seiner strukturierenden Wirkung rasch ritualisiert. Bei der Ankunft im Raum, vor offiziellem Beginn, und bei den Improvisationen entwickelte sich relativ rasch ein gemeinsamer Puls, ohne dass der Therapeut diese beabsichtigt hatte. Ein spezifisches Rhythmusmuster war dabei immer wieder klar erkennbar (Schneller Viervierteltakt: 3 Viertelschläge, gefolgt von einer Viertelpause). Ausserdem war das Schlagzeug, welches in den Improvisationen meistens eine strukturierende Funktion übernahm, das beliebteste Instrument.

### *Genderspezifische Ausdrucksweisen (siehe 1.3.1)*

Gesprächsrunden im Plenum stellten für die Knaben, ab einer gewissen Länge, eine Überforderung dar und wirkten manchmal etwas zäh und langatmig. Im Gegensatz dazu stellte hingegen das Musizieren keine derartigen Probleme dar. Im Musizieren waren die Knaben sehr kreativ und impulsiv, was die Musikteile sehr lebendig machte. Die Knaben hatten anscheinend grundsätzlich sehr grossen Spass am Musizieren.

### *Auseinandersetzung mit Rollenbildern*

Die Figuren der männlichen Archetypen boten einen guten Einstieg in die Thematik. Die Knaben haben die Thematik bei der Einführung relativ rasch aufgegriffen und verstanden. Somit war es möglich, einen Schritt weiter zu gehen und die Archetypen zu vertonen. Als die Knaben wählen konnten, bei welchem Archetyp sie am liebsten sind, wurde der Krieger und der König am meisten ausgewählt. Niemand wählte den Künstler oder den Zauberer. Besonders berührende Momente fanden bei der Einschätzung der Archetypen-Qualitäten von den Mitschülern statt. Zur Überraschung des Therapeuten wurde bei den Ratespielen die Archetypen oft richtig erraten.

### *Im Mittelpunkt stehen*

Die Knaben wollten sich häufig und gerne in den Mittelpunkt stellen. Es gab Möglichkeiten, welche dazu sehr geeignet waren. Beispielsweise war die Rolle als Hauptakteur in den verschiedenen Sequenzen sehr beliebt. Jedoch wirkte es oft so, als ob jeder der Lauteste sein möchte. Häufig ereigneten sich solche Situationen während des Schlusses einer Improvisation, in welchen jemand „das letzte Wort“ haben wollte.

### *Rollenflexibilität*

Das Spiel, in welchem man einen Archetyp spielte, welchen man noch nicht so gut kennt, erwies sich gemäss teilnehmender Beobachtung bei den Knaben als beliebt. Alle wollten dieses Spiel spielen. In der teilnehmenden Beobachtung entstand der Eindruck, dass die Knaben die Idee der Rollenflexibilität schätzen, indem sie jeweils scheinbar genussvoll in eine bestimmte Rolle tauchten, während sie diese spielten. Die Knaben wirkten dabei sehr flexibel im musikalischen Umgang mit Archetypen-Rollen. Rocco hat mit dem Künstler ein scheinbar ganz neuen Rollen aspekt zum Ausprobieren gefunden. Die Improvisationen zu den verschiedenen Archetypen tönnten für den Therapeut häufig sehr ähnlich, wurden aber von den Knaben oft richtig erraten.

### *Gegenseitiger Respekt*

Die Atmosphäre war von einer guten Grundstimmung innerhalb der Gruppe geprägt. Gegenseitiges Auslachen hat während des Projektes nicht stattgefunden. Beim Auswählen von Helfern wurden alle ausgewählt und niemand übergangen. Bei der Einschätzung der Archetypen-Qualitäten von den Mitschülern wurde mittels den Archetypen-Karten grosszügig Lob „verschenkt“. Bei diesem Spiel zeigte sich eine sehr gute Stimmung innerhalb der Gruppe. Das Spiel „einen gemeinsamen Puls finden“ ermöglichte immer wieder einen konstruktiven Umgang mit Problemen bezüglich Gruppendynamik. Die musikalischen Improvisationen zeichnete sich durch eher gegensätzliche Kriterien aus. Einerseits war oft ein starker Kontakt untereinander spürbar (Trommelspiel), andererseits waren die Knaben immer wieder sehr stark auf sich selbst bezogen und übertönten ihre Mitspieler gerne (eher im Spiel mit den anderen Musikinstrumenten). Der Abschluss-Song als gemeinsames Produkt repräsentiert ein symbolisches Bild des gegenseitigen Respekts und der Gruppendynamik. Die Arbeit daran war hauptsächlich von

Freude und positiven Emotionen gezeichnet. Im Falle von einem Jungen leider immer wieder von negativen Emotionen. Bei diesem Knaben schien sich ein innerer Konflikt zu zeigen. Vermutlich wollte er sich entweder von der Gruppe absetzen oder hatte Angst, sich während der Aufnahme zu blamieren. Er offenbarte seinen inneren Konflikt jedoch nicht und schien seine Gefühle zu überspielen, indem er das Setting störte. Es scheint jedoch, dass dieser Knabe in der Schule über seinen Schatten gesprungen ist, als er sich doch noch in die Gruppe einfügte und seinen Beitrag zum Abschluss-Song beigesteuert hat. Die gemeinsame Arbeit an dem Song liess ein für das Projekt bezeichnendes Wir-Gefühl entstehen. Bezeichnend für dieses Wir-Gefühl war der Ausspruch eines Jungen: „Ich brenne eine Gratis-CD mit dem Song für alle!“

### **3.4 Ergebnisvergleich**

Im Ergebnisvergleich wurde die Erreichung der Zielsetzungen anhand drei Perspektiven (Teilnehmer, Lehrperson und Therapeut) auf die Fragestellung der Arbeit hin triangulierend (siehe 3.2) untersucht. Folgend werden die entsprechenden Ergebnisse festgehalten, getrennt in Feststellungen und Interpretationen.

*Die Zielsetzungen des Projektes, hier nochmals aufgelistet:*

- Erreichung des Bewusstseins von Rollenidentität
- Stärkung der Rollenflexibilität
- Erhöhung des Respekts für das Verhalten der anderen Knaben

#### **3.4.1 Erreichung des Bewusstseins von Rollenidentität**

*Feststellung*

Aus der ersten Befragung der Knaben wird ersichtlich, dass die Knaben sehr konkrete Aktivitäten und Merkmale mit der Rolle von Knaben verbinden. Auf die Frage „Was ist typisch für Jungs?“ wurde als Antwort Motorsportarten (Motorrad fahren, Motocross etc.) und typische Männersportarten (Fussball, Football, Baseball etc.) am meisten genannt. Auch genannt wurde Musik und Interessen wie neueste Technik, Computerspiele, sowie Eigenschaften wie „lustig sein“, sich „gegenseitig nerven“ und „auffallen wollen“ ("wir sind krass"), und Gruppen wie Pfadfinder und Militär.

Der Lehrpersonenbefragung ist zu entnehmen, dass in den Situationen, wo sich die Schüler zu den stark oder schwach ausgeprägten Rollen stellen sollten, eine Auseinandersetzung mit den Rollen stattgefunden hat und bei der Einführung der Rollen teilweise sehr passende Beispiele genannt worden sind. Beim Musizieren sei diesbezüglich der Lehrperson wenig aufgefallen, wobei diese jedoch erwähnte, dass sie sich dabei nicht gut auskenne.

Gemäss teilnehmender Beobachtung war ersichtlich, dass die Knaben die Thematik bei der Einführung relativ rasch aufgegriffen und verstanden haben. Daraus zu entnehmen ist, dass die Knaben bereit und fähig waren, sich mit den Archetypen auseinanderzusetzen, passende Zuordnungen zu den Archetypen machten.

### *Interpretation*

Die Ergebnisse aus den drei Perspektiven (Knaben, Lehrperson, Teilnehmende Beobachtung) können interpretiert werden, dass das Rollenbewusstsein der Knaben in diesem Alter an sehr konkrete Eigenschaften gebunden ist. Die Knaben konnten in der Gruppe die Thematik gut aufgreifen und passende Zuordnungen machen, was relativ klare Hinweise auf ein Bewusstsein für Rollenverhalten und der Fähigkeit zur Reflexion über die eigene und andere Rollenidentität gibt.

### *Feststellung<sup>10</sup>*

Aus der Befragung der Knaben ist ersichtlich, dass die Knaben als Lieblingsfiguren den Krieger und den König nannten. Im Spiel „Welches ist mein Lieblingsarchetyp?“ wurde gemäss teilnehmender Beobachtung zuerst der Krieger (3 Nennungen), und dann der König (2 Nennungen) am meisten ausgewählt (von insgesamt 6 Knaben). Der Archetyp des Künstlers hingegen wurde von keinem Knaben als Lieblingsarchetyp ausgewählt. Nebst den Archetypen, gab es auch Musikinstrumente, deren Beliebtheit hervorstachen. Das Schlagzeug war gemäss teilnehmender Beobachtung und der zweiten Befragung der Knaben (nach dem Projekt) das beliebteste bzw. präsenteste Instrument. Das Schlagzeug hatte gemäss teilnehmender Beobachtung eine strukturierende Funktion innerhalb der Knabengruppe. Anhand der teilnehmenden Beobachtung ist zu entnehmen, dass im

---

<sup>10</sup>Folgend werden die Ergebnisse der beiden Themen „Lieblingsarchetyp“ und „Struktur“ dargestellt. Erst in der Interpretation im nächsten Abschnitt werden diese beide Themen in einen Zusammenhang gebracht.



Verlauf des Projektes strukturelle Änderungen vom Therapeuten initiiert wurden, sprich Regeln und Grenzen neu gezogen, was sich gemäss Lehrperson und teilnehmender Beobachtung konstruktiv ausgewirkt hatte.

### *Interpretation*

Hier folgt nun eine Interpretation über den Zusammenhang von „Lieblingsarchetypen und „Struktur“. Es ist interessant festzustellen, dass die Archetypen, welche die Knaben eher wenig ausgeprägt haben, sie anscheinend mehr faszinieren. Es könnte somit sein, dass die Knaben sich die Persönlichkeitsanteile wünschen, welche sie am meisten benötigen, bzw. komplementär zu den schon besser ausgeprägten Anteilen. Beispielsweise sind wichtige Merkmale des Kriegers sein wacher und klarer Geist und seine Selbstkontrolle. Die Knaben kämpfen jedoch mit hohen Konzentrationsschwierigkeiten. Die Selbstkontrolle ist bei den Knaben oft noch zu wenig ausgebildet, so dass sie bei Stress häufig im Affekt handeln und sich so in unangenehme Konfliktsituationen bringen.

Die Beliebtheit des Königs könnte darin liegen, dass die Knaben, unbewusst oder bewusst, die ordnende Funktion der Königsenergie schätzen. Dafür spricht, dass das Schlagzeug (welches gemäss teilnehmender Beobachtung eine strukturierende Funktion besass) gemäss teilnehmender Beobachtung und der zweiten Befragung der Knaben (nach dem Projekt) das beliebteste bzw. präsenteste Instrument war. Ausserdem hat sich die im Verlauf des Projektes angepasste Struktur, sprich Regeln und Grenzen, gemäss Lehrperson und teilnehmender Beobachtung, konstruktiv ausgewirkt. Der Archetyp des Künstlers hingegen, welcher von keinem Knaben als Lieblingsarchetyp gewählt worden war, scheint bei der überraschend kreativ musizierenden Knabengruppe stärker ausgeprägt zu sein.

Der geschilderte Sachverhalt bezüglich Archetypen-Präferenzen zeigt, dass durch die Arbeit mit den Archetypen ein kindgemässes Bewusstsein über die eigene Rollenidentität geschaffen werden kann, welches miteinschliesst, welche Förderung bestimmter Teilaspekte (z.B. Strukturieren) für die eigene persönliche Entwicklung besonders sinnvoll ist (Dieser Vorgang kann auch unbewusst sein). Unklar bleibt, inwieweit das Bewusstsein genau gestärkt worden ist, bzw. wie viel schon vor dem Projekt bewusst war.

### **3.4.2 Stärkung der Rollenflexibilität**

#### *Feststellung*

Bei der ersten Befragung „Was ist typisch für Jungs?“ stellten die genannten Themen mehrheitlich typische Interessen von Jungs dar. Motorsport und typische Männersportarten wurden je 4 mal erwähnt und Nennungen betreffend unerwünschtem Verhalten wurden auch 4 mal erwähnt. Musik wurde 3 mal erwähnt. In der zweiten Befragung (gleiche Frage) zeigte sich jedoch, dass musikspezifische Themen mit Abstand am meisten genannt wurde (6 Nennungen), gefolgt von Themen, die nur einmal genannt wurden.

Bei der Frage „Wie sind Jungs im Vergleich zu Mädchen?“ betrafen die meisten Nennungen beide Male das Feld „biologische Unterschiede und äusseres Erscheinungsbild“. – Knapp gefolgt von unerwünschtem Verhalten seitens der Jungen im ersten Fragebogen (Musik wurde nicht genannt), und knapp gefolgt von musikspezifischen Themen (2 mal genannt) im zweiten Fragebogen.

#### *Interpretation*

Als Interpretation weist der Vergleich zwischen erster und zweiter Befragung der Knaben eine Tendenz auf, wobei sich beispielsweise das Rollenbild der Knaben von typischen Knabeninteressen wie Motorsport und typischen Männersportarten in Richtung Musik verschob. Somit wurde das Rollenbild und die Rollenidentität anscheinend von einer Veränderung geprägt, was ein Indiz für eine Stärkung der Rollenflexibilität ist, da die Knaben nach dem Projekt ihre Rolle noch stärker mit Musik in Verbindung brachten.

#### *Feststellung*

Auf die direkte Frage nach Rollenflexibilität („Waren deine Mitschüler einmal anders als sonst? Wann?“) antworteten von den sechs Knaben fünf davon mit Ja, dabei vier mit einem Verweis (Musik, Instrumentenwahl, Sitzordnung, letzte Session). Gemäss Lehrpersonenbefragung ist beim Spielen der Archetypen eine Rollenflexibilität sichtbar gewesen. Aus der teilnehmenden Beobachtung ist zu entnehmen, dass die Knaben sehr motiviert waren, in verschiedene Rollen zu schlüpfen und dass jeder Knabe einen noch wenig ausgeprägten Archetypen spielen wollte. Die Knaben wirkten gemäss teilneh-

mender Beobachtung dabei sehr flexibel im musikalischen Umgang mit Archetypen-Rollen. Gemäss teilnehmender Beobachtung hat Rocco mit dem Künstler einen neuen Rollen aspekt entdeckt, welchen er ausprobieren konnte.

### *Interpretation*

Diese Ergebnisse auf die Frage „*Waren deine Mitschüler einmal anders als sonst? Wann?*“ sind schwierig zu interpretieren, da sie die angesprochene Sachlage nur knapp erläutern. Da jedoch fünf von sechs Knaben die Frage bejaht haben (vier mit je einem Verweis auf Musik, Instrumentenwahl, Plätze und die letzte Session), kann dies als kleines Indiz für eine von den Knaben wahrgenommene Rollenflexibilität geltend gemacht werden. Wenn man die Ergebnisse der Lehrpersonenbefragung und der teilnehmenden Beobachtung miteinbezieht, kann interpretiert werden, dass die Knaben mit der Musik als Ausdrucksform (in Verbindung mit den Archetypen) anscheinend eine neue Möglichkeit kennen gelernt haben, ihre Rolle zu gestalten und darin ein Stück rollenfleibler geworden sind. Das Betreten von diesem Neuland (Spielen eines noch wenig ausgeprägten Archetypen) erfordert durchaus eine gewisse Flexibilität. Rocco, der offenbar seinen Künstler neu entdeckt hatte, ist ein gutes Beispiel dafür.

### *Feststellung*

Der Knabe namens Serge, welcher sich bei der ersten Befragung als einziger Junge nicht geäussert hat, beantwortete die Fragen des zweiten Fragebogens. Aus der teilnehmenden Beobachtung ist zu entnehmen, dass dieser Knabe sich beim Abschluss-Song zuerst geweigert hatte, in der Aufnahme mitzuwirken, wobei er später eine nachträgliche Chance dazu genutzt hatte (siehe 3.1.6, Abschluss-Song / Nachträgliche Aufnahme).

### *Interpretation*

Als Interpretation kann gesagt werden, dass sich ein Widerstand bei ihm gelöst hat. Dabei ist eine Rollenflexibilität sichtbar gewesen, da er mit derselben oder ähnlichen Situation konfrontiert, eine andere Handlungsweise an den Tag legte und sich schliesslich doch in die Gruppe einfügen konnte. Der Faktor für diese Veränderung kann letztendlich nicht eindeutig ergründet werden, doch können einige Faktoren bezüglich der therapeutischen Haltung (siehe 2.3) angenommen werden, welche ihn dabei unterstützten. –

Erstens, weil seine Ablehnung vom Therapeuten grundsätzlich akzeptiert wurde. Zweitens, weil der Therapeut eine klare Haltung bezüglich seines Sonderwunsches während der Session hatte (Grenze aufzeigen). Drittens, weil der Therapeut dem Knaben nach der Session in der Schule nachträglich die Möglichkeit anbot, seine Haltung und Entscheidung zu korrigieren.

### **3.4.3 Erhöhung des Respekts für das Verhalten der anderen Knaben**

#### *Feststellung*

In den ersten Befragungen wurden Interessen betreffend unerwünschtem Verhalten insgesamt 7 mal genannt. In der zweiten Befragung wurde das Thema „Unerwünschtes Verhalten“ nicht genannt. Der Aspekt von gegenseitigem Respekt war in den Rückmeldungen der Fragebögen nicht ersichtlich. Gemäss teilnehmender Beobachtung hat sich besonders das Spiel „einen Archetypen bei anderen einschätzen“ und auch das Spiel „einen gemeinsamen Puls finden“ positiv auf die Gruppendynamik ausgewirkt.

#### *Interpretation*

Man kann interpretieren, dass 5 von 7 Nennungen der ersten Befragung so charakterisiert sind, dass eine Grundlage von gemeinsamen Respekt gefehlt hat (4 mal wurde Schlägerei genannt und einmal „einander nerven“). Die Knaben identifizierten ihre Rolle vor dem Projekt anscheinend eher mit unerwünschtem Verhalten, verglichen zu nach dem Projekt. Diese Tendenz zeigte sich besonders beim Vergleich der Antworten von erster und zweiter Befragung.

Bestimmte Faktoren als Ursache genau diesem Ergebnis zuzuordnen, ist schwierig. Aus der teilnehmenden Beobachtung lassen sich allerdings die zwei erwähnten Spiele ausmachen, welche dieses Ergebnis wahrscheinlich unterstützt haben. Die Spiele „einen Archetypen bei anderen einschätzen“ und „einen gemeinsamen Puls finden“ haben sich offenbar positiv auf die Gruppendynamik ausgewirkt und somit womöglich auch eine Erhöhung des Respekts für das Verhalten anderer Knaben bewirkt.

#### *Feststellung*

Aus der Lehrpersonenbefragung ist ersichtlich, dass das Projekt mit einer sehr schönen Stimmung begonnen habe und insgesamt sehr positiv verlaufen sei. Es sei angenehm

gewesen, dass man keine Fehler machen konnte und vieles freiwillig war. Gemäss Lehrperson hätten sich die Störungen in Grenzen gehalten. Gemäss teilnehmender Beobachtung schien sich die Gruppe durch eine relativ gute Grundstimmung und mit einem Wir-Gefühl (letzte Session) auszuzeichnen, wobei besonders ein Junge sporadisch nicht integriert war. Dies zeigte sich beispielsweise beim Abschluss-Song, wo sich ein Knabe geweigert hatte mitzumachen und ein anderer Knabe anschliessend gesagt hatte: „Ich brenne eine Gratis-CD mit dem Song für alle!“ Während den Improvisationen zeigte sich anhand der teilnehmenden Beobachtung ein gegensätzliches Bild. Einerseits war häufig ein sehr guter Kontakt zwischen den Knaben bemerkbar (oft in den Trommelspielen), andererseits waren die Knaben immer wieder sehr stark auf sich selbst bezogen und übertönten dabei ihre Mitspieler (eher bei den Spielen mit anderen Musikinstrumenten).

### *Interpretation*

Es kann interpretiert werden, dass eine gute Grundstimmung vorhanden war, wobei man einander respektierte. Beispielsweise war vieles freiwillig, so dass schon aufgrund des Settings respektiert wurde, wenn jemand nicht mitmachen wollte. Zudem scheint es, dass die Selbstbezogenheit der Knaben für diese Gruppe üblich ist, da sich die Störungen gemäss Lehrperson in Grenzen gehalten hätten. Dass in den Trommelspielen eher ein gegenseitiges Miteinander sichtbar war, verglichen zu den Musikimprovisationen mit anderen Instrumenten, mag daran liegen dass aufgrund der verschiedenen Settings dieser Spiele, sich jeweils andere Aspekte zeigten. Im Trommelspiel wurde vermehrt der Fokus auf ein Miteinander gelegt, wobei alle die gleichen Instrumente hatten. Während den Musikimprovisationen mit dem erweitertem Instrumentarium stand den Knaben ein viel differenzierteres Klangmaterial zur Verfügung, was auch einen individuelleren Ausdruck ermöglichte. Dazu bestand mit gewissen Instrumenten (Schlagzeug und E-Piano) die Möglichkeit, andere zu übertönen und sehr laut zu spielen, was immer wieder vorkam und bis zu einem gewissen Rahmen durchaus Platz hatte. Es mag sein, dass für die Knaben die Absicht im sehr lauten Musizieren darin lag, etwas Bedeutendes zu sein und richtig gehört zu werden und diese Absicht stärker war, als der Wille, das Verhalten der anderen Knaben zu respektieren.

### **3.4.4 Weitere fördernde Faktoren**

An dieser Stelle werden einige Ergebnisse genannt, welche sich nicht eindeutig in die vorigen drei Kapitel zuordnen lassen, die Zielsetzungen jedoch indirekt unterstützt haben, z.B. mit der Atmosphäre, die nötig war, welche dann bei 3.4.1. und bei 3.4.2 und bei 3.4.3 grundlegend gewirkt hatte.

#### *Feststellung*

Im ersten Abschnitt von 3.4.2 werden die Ergebnisse der Knabenbefragung betreffend den Fragen „Was ist typisch für Jungs?“ und „Wie sind Jungs im Vergleich zu Mädchen?“ bezüglich musikspezifischen Themen schon aufgeführt. An dieser Stelle wird darum auf eine nochmalige Wiederholung dieser Ergebnisse verzichtet.

Die Antworten auf die Frage „Was hast du dabei gelernt?“ betrafen hauptsächlich das Thema Musikalität im weiteren Sinn (Wie man Instrumente spielt, im Takt zu spielen, Trommel spielen, Etwas heraushören, Musik ist Spass). Aus der teilnehmenden Beobachtung ist zu entnehmen, dass die Knaben anscheinend eine sehr grosse Freude am Musizieren hatten.

#### *Interpretation*

Folgendes kann interpretiert werden. Der Grund, dass Musik als Antwort auf die Frage „Was ist typisch für Jungs?“ 3 Mal vorkam (erste Befragung der Teilnehmer), kann damit zusammenhängen, dass die Knaben wussten, dass es in dem Projekt zum Fragebogen um Musik ging. Dieses Ergebnis spricht für eine sehr gute Niederschwelligkeit des Angebotes, da die Hälfte der Knaben ihre Rolle gleich mit Musik in Verbindung brachten, bzw. zeugt dies von einer Offenheit gegenüber dem Medium Musik. Der Grund liegt wohl darin, dass Musik normalerweise positiv besetzt ist.

Wenn man die erste und zweite Befragung miteinander vergleicht, ist ersichtlich, dass in der zweiten Befragung auf dieselben Fragen mehr musikspezifische Themen (3 zu 8) genannt wurden. Dies kann interpretiert werden, dass das Projekt mithilfe der positiv besetzten Musik und dem Musizieren als eine positive besetzte Spielform auch im Nachhinein einen guten Anklang gefunden hat. Ein Knabe erwähnt auch, dass er gelernt habe, dass Musik „Spass sei“.

Es scheint, dass sich die Knaben, so wie sie sich in ihrer Rolle sehen, besser auf etwas

Neues, das positiv besetzt ist, einlassen können (Musik). Auf die Frage, was die Knaben gelernt haben, werden hauptsächlich musikspezifische Themen erwähnt, darunter „im Takt zu spielen“, was eine Einordnung in das Kollektiv verlangt und „Etwas heraushören“, was Konzentration und Präsenz erfordert.

#### *Feststellung*

Gemäss teilnehmender Beobachtung war die Knabengruppe, mit ihren Verhaltensauffälligkeiten und störendem Verhalten, sehr anspruchsvoll zu leiten. Auch ist zu entnehmen, dass im Verlauf des Projektes strukturelle Änderungen vom Therapeuten initiiert wurden, sprich Regeln und Grenzen neu gezogen, was sich gemäss Lehrperson und teilnehmender Beobachtung konstruktiv ausgewirkt hatte.

#### *Interpretation*

Es kann interpretiert werden, dass der Knabengruppe spezifisch angepasste Regeln und Strukturen sehr hilfreich sind, um eine konstruktive Atmosphäre zu schaffen, in welcher das Projekt in dieser Form durchgeführt werden kann.

### **3.4.5 Zusammenfassung der Ergebnisse**

Es besteht ein relativ klarer Hinweis auf ein Bewusstsein für Rollenverhalten und Rollenidentität, inklusive der Fähigkeit zur Reflexion darüber. Auch besteht seitens der Knaben anscheinend eine spezifische Präferenz bezüglich der Archetypen mit ihren spezifischen Teilaspekten, so dass diese Archetypen sie am meisten faszinieren, welche sie am wenigsten ausgeprägt haben, bzw. komplementär zu den schon besser ausgeprägten Anteilen, wobei dieser Vorgang bewusst oder unbewusst geschehen kann. Im Projekt zeigte sich eine Präferenz für den Krieger und den König, welche für Selbstkontrolle und Struktur stehen. Beides sind Eigenschaften, welche in der Knabengruppe unterdurchschnittlich vertreten sind.

Es zeigten sich Indizien, dass das Rollenbild von einer Veränderung geprägt wurde, wobei es sich von typischen Knabeninteressen (vor dem Projekt) in Richtung Musik (nach dem Projekt) verschob. Auch haben die Knaben mit der Musik als Ausdrucksform anscheinend eine neue Möglichkeit kennen gelernt, ihre Rolle zu gestalten und sind darin ein Stück rollenflexibler geworden. Bei einem Knaben hat sich gemäss Interpretation

ein Widerstand während des Projektes gelöst, wobei eine Rollenflexibilität sichtbar gewesen ist, da er mit einer sehr ähnlichen Situation konfrontiert, anders reagierte.

Die Knaben identifizierten ihre Rolle vor dem Projekts anscheinend eher mit unerwünschtem Verhalten, verglichen zu nach dem Projekt. Gewisse Nennungen vor dem Projekt werden in der Interpretation so charakterisiert, dass eine Grundlage von gemeinsamen Respekt gefehlt hat, was nach dem Projekt nicht mehr der Fall war. Als mögliche unterstützende Faktoren wurden die Spiele „einen Archetypen bei anderen einschätzen“ und „einen gemeinsamen Puls finden“ genannt, welche sich offenbar positiv auf die Gruppendynamik ausgewirkt haben. Die Ergebnisse zeigen ein Bild von einer guten Grundstimmung, wobei man einander respektierte, wobei sich besonders in den Musikimprovisationen ein gegensätzliches Bild zeigte. In den Trommelspielen war eher ein gegenseitiges Miteinander sichtbar, verglichen zu den Musikimprovisationen mit anderen Instrumenten. Es mag sein, dass für die Knaben die Absicht im sehr lauten Musizieren darin lag, etwas Bedeutendes zu sein und richtig gehört zu werden und diese Absicht stärker war, als der Wille, das Verhalten der anderen Knaben zu respektieren.

Die Ergebnisse vor, während und nach dem Projekt sprechen für eine sehr gute allgemeine Niederschwelligkeit des Angebotes aufgrund der positiven besetzten Musik als Spielform.

Ebenso ist ersichtlich, dass der Knabengruppe spezifisch angepasste Regeln und Strukturen offenbar sehr hilfreich waren, um eine konstruktive Atmosphäre zu schaffen, in welcher das Projekt in dieser Form durchgeführt werden konnte.







## 4. Diskussion

An dieser Stelle werden in 4.1 zuerst die Ergebnisse der Untersuchung thematisiert. Anschließend wird unter 4.2. auf die Fragestellung dieser Arbeit Bezug genommen und die Materie aus einem grösseren Blickwinkel betrachtet, wobei auch darauf eingegangen wird, welchen Nutzen eine Verbindung von den beiden Feldern Musiktherapie und Jungenarbeit mit sich bringt. Dabei wird die untersuchte Theorie und die Projektauswertung miteinbezogen.

### 4.1 Das durchgeführte Projekt

Die Knaben haben sich musikalisch und verbal mit verschiedenen Rollenbildern auseinandergesetzt. Die Thematik war den Knaben rasch verständlich, wobei die bekannten Figuren der Archetypen dazu beigetragen haben, einen kindgemässen Zugang zu bieten. Dabei war klar ersichtlich, dass ein Bewusstsein von Rollenidentität vorhanden war. Ebenso schienen die Archetypen positive Ideale zu repräsentieren, an welchen sich die Knaben orientieren konnten, bzw. wo sich spezifische Präferenzen zeigten, die offenbar ihre Berechtigung hatten. Plausibel wirkt die Vermutung, dass die Knaben sich unbewusst die Persönlichkeitsanteile wünschen, welche sie noch wenig ausgeprägt haben, bzw. komplementär zu den schon stärker ausgeprägten Anteilen. Mit dem Erreichen von Bewusstsein über die Rollenidentität ist somit eine gute Grundlage geschaffen worden, auf welcher die Projektarbeit aufbauen konnte.

Auch ist eine erste Annäherung und Auseinandersetzung mit dem Thema Rollenflexibilität gelungen. Alle Knaben waren sehr interessiert, in neue Rollen zu schlüpfen und grundsätzlich war die ganze Gruppe gegenüber dem neuen Ausdrucksmedium Musik sehr aufgeschlossen. Bezüglich einer Veränderung betreffend Rollenflexibilität waren die Veränderungen des Rollenbildes in der Gruppe am markantesten, wobei typische Knabeninteressen und unerwünschtes Verhalten von Musikthemen abgelöst wurden. Die positiv besetzte Musik bekam somit eine identitätsstiftende Funktion, was als Erfolg bewertet werden kann. Konkret sichtbar war rollenflexibles Verhalten beispielsweise bei einem Knaben, welcher offenbar den Künstler in sich neu entdeckt hatte, andererseits bei einem anderen Knaben, welcher über seinen Schatten gesprungen ist und auf eine ähnliche Situation ein neues Verhalten an den Tag gelegt hatte.

Der Respekt für das Verhalten anderer Knaben war hauptsächlich in einer (mehrheitlich) konstruktiven Gruppendynamik sichtbar. Die Gruppe war von einer grundsätzlich guten Grundstimmung begleitet, welche immer wieder von Respekt und Fürsorge untereinander gekennzeichnet war. Diese Atmosphäre bot den Knaben eine Grundlage, welche es ihnen leichter machte, sich zu exponieren. Das Exponieren wurde vom Therapeuten in seiner Haltung geschätzt. So konnten die Knaben gute Erfahrungen sammeln, wie man auf positive Weise im Mittelpunkt einer Gruppe steht. Als mögliche unterstützende Faktoren wurden dabei die Spiele „einen Archetypen bei anderen einschätzen“ und „einen gemeinsamen Puls finden“ genannt, welche sich offenbar positiv auf die Gruppendynamik ausgewirkt haben. Bei einzelnen Knaben war jedoch das Bedürfnis, im Mittelpunkt zu stehen, so gross, dass diese sich durch Störungen zusätzliche Aufmerksamkeit verschafften, was sich vor allem in den Musikimprovisationen mit dem erweiterten Instrumentarium zeigte. Wenn ein Knabe ein ganzes Instrumentarium zur Verfügung hat, kann er seinen Wunsch, seine Individualität bedeutsam in den Vordergrund zu stellen, viel besser ausdrücken, als beispielsweise in einem „drum circle“. Dies unterstreicht auch, dass der Knabengruppe angepasste Regeln und Strukturen offenbar unabdingbar waren, um eine konstruktive Atmosphäre zu schaffen, in welcher das Projekt in dieser Form durchgeführt werden konnte. In diesem Fall beispielsweise durch eine Regulation der Lautstärke oder durch eine Einschränkung des Instrumentariums. In Anbetracht der Verhaltensauffälligkeiten der Knaben hat sich die Häufigkeit solcher Probleme jedoch in einen normalen Rahmen abgespielt. Der Umstand, dass sich die Identifikation mit unerwünschtem Verhalten im Verlauf des Projektes abschwächte, kann als positiv bewertet werden. Als Grundtenor der Ergebnisse lässt sich sagen, dass die Projektarbeit in der durchgeführten Form sinnvoll war und mehrere entsprechende Bereiche der persönlichen Entwicklung und des sozialen Lernens abgedeckt werden konnten.

Es war eine erste Untersuchung dieser Art, welche bestimmte Gegebenheiten besser und andere weniger gut erfassen konnte. Aus den Ergebnissen der Fragebögen mit den teilnehmenden Knaben konnten einige wichtige Feststellungen getroffen werden, jedoch waren die Rückmeldungen zum Teil nicht sehr ergiebig. Es scheint, dass ein schriftlicher Fragebogen, im Ausmass der vorliegenden Feldforschung, die untersuchte Thematik allenfalls nicht optimal ergründen kann. Gerade für Knaben mit ADHD stellt das

95

Ausfüllen eines solchen Fragebogens betreffend Selbstdisziplin eine grosse Herausforderung dar. Zudem kann der Aspekt eine Rolle spielen, dass gerade Knaben im sprachlichen Ausdruck weniger gewandt sind (siehe 1.3.1). Es zeigte sich als positiv, dass für die Erhebung der Rollenidentität zwei verschiedene Fragen gestellt wurden, um die Betrachtung der Sachlage aus verschiedenen Blickwinkeln anzuregen („Was ist typisch für Jungs?“ und „Wie sind Jungs im Vergleich zu Mädchen?“).

Bei der zweiten Erhebung waren die Rückmeldungen pro Frage deutlich knapper. Auf die erste Frage gab es in der ersten Befragung 23 und in der zweiten Befragung 9 Rückmeldungen. Auf die zweite Frage folgten in der ersten Befragung 22 und in der zweiten Befragung 9 Rückmeldungen. Dies entspricht einem Rückgang von ca. 60 % pro Frage. Ein möglicher Grund ist die doppelte Anzahl von Fragen des zweiten Fragebogens und somit der grössere Aufwand für die Beantwortung der Fragen. Ein anderer Grund könnte darin liegen, dass die Knaben schon einmal einen Fragebogen dazu ausgefüllt hatten und die Notwendigkeit in einem zweiten Fragebogen weniger stark nachvollziehen konnten. Dabei ist zu erwähnen, dass die Interpretationen des Ergebnisvergleichs auf noch stärkere Rückgänge oder Zunahmen einzelner Themen basieren. Beispielsweise wurde in der ersten Befragung 7 mal Interessen betreffend unerwünschtem Verhalten genannt, wobei in der zweiten Befragung das Thema „Unerwünschtes Verhalten“ gar nicht genannt wurde. Zudem hatten musikspezifische Themen zwischen erster und zweiter Befragung einen Zuwachs von 3 auf 6 (Was ist typisch für Jungs?), respektive von 0 auf 2 (Wie sind Jungs im Vergleich zu Mädchen?).

Die Lehrpersonenbefragung ergab einige wichtige Ergebnisse, welche relativ einfach ausgewertet werden konnten. Jedoch war die Rückmeldung eher knapp ausgefallen.

Die teilnehmende Beobachtung ergab eine sehr umfangreiche Fülle von detaillierten Informationen und Ergebnissen, dessen Protokollierung, Zusammenfassung und Auswertung jedoch sehr aufwändig war. Eine Schwierigkeit bestand in der Doppelrolle des Autors und Therapeuten, wobei es galt, eine therapeutische und wissenschaftliche Sichtweise zu trennen (mit der Gefahr von zuwenig Objektivität). Jedoch ergab genau diese Doppelrolle auch zwei verschiedene Perspektiven, welche sich zu einer möglichst umfassenden Sichtweise auf die Thematik vereinen liessen. Zudem erübrigte sich eine allfällige Kommunikation zwischen einer Forschungsperson und dem Therapeuten, da beide (fiktive Personen) denselben theoretischen Hintergrund hatten.

Betreffend der Untersuchung gibt es einige Schlussfolgerungen, die festgehalten werden können. Um eine seriöse wissenschaftliche Arbeit zu gewährleisten, hat sich die Triangulation als sehr angemessen gezeigt, da sich verschiedene (sich zum Teil deckende Punkte) aus verschiedenen Blickwinkeln zu einem Gesamtergebnis zusammengefügt haben. Obwohl die Fragebögen vielleicht die Ergebnisse eines solchen Projektes nicht optimal wiedergeben, bestehen wenig gute Alternativen. Ein Interview wäre denkbar, jedoch besteht dabei die Gefahr, dass die interviewende Person die Knaben beeinflusst, bzw. sich verschiedene Interviews nicht so gut vergleichen lassen. Eine dem Autor denkbare Variante wäre beispielsweise die Erhebung mit einem validierten Fragebogen bezüglich Rollenflexibilität.

Für eine zukünftige Forschung wäre es wünschenswert, die Fragen der Lehrpersonenbefragung zu erweitern, um eine umfangreichere Rückmeldung zu generieren. Auch wäre es sinnvoll, die Lehrperson ausdrücklich zu informieren, dass für die Forschung die vielen kleineren und grösseren Gespräche zwischen Therapeut und Lehrperson keine grosse Bedeutung haben, sondern vor allem ihre Rückmeldung auf die Fragebögen berücksichtigt werden.

Bezüglich der teilnehmenden Beobachtung lässt sich sagen, dass es sinnvoll wäre, wenn man die Erlaubnis hätte, die Videoaufnahmen für die Forschungszwecke publik zu machen. Somit wäre es möglich, interessierten Personen einen konkreten Einblick in die Projektarbeit zu gestatten. Dieser Punkt müsste mit der Schulleitung gut abgesprochen werden, so dass beispielsweise man an einem Elternabend gemeinsam und überzeugend dieses Interesse vertreten könnte.

## **4.2 Musiktherapie: Rollenidentität und Rollenflexibilität**

Die Ergebnisse der durchgeführten Untersuchung zeigen, dass man mit musiktherapeutischen Interventionen Knaben zur Arbeit bezüglich Rollenflexibilität gewinnen, sowie wertvolle und wirksame Anstösse geben kann. Eine Wandlung zu mehr Rollenflexibilität ist immer auch eine persönliche Wandlung, welche die Einstellung, den Charakter oder die Persönlichkeit betrifft. Die Mitglieder auf der inneren Bühne orientieren sich neu oder es treten sogar neue Mitglieder auf die Bühne. Auch umfasst eine tiefgreifende Entwicklung bezüglich Rollenflexibilität verschiedene Themenbereiche. Ein Bereich

davon ist das männliche Rollenbild, welches stark von der Gesellschaft und der Umwelt eines Individuum beeinflusst wird. Das Projekt nimmt sich der Herausforderung an, hierbei eine Veränderung herbeizuführen. Die Ergebnisse der Untersuchung liefern erste Hinweise auf die Möglichkeiten der vorgestellten Projektarbeit. Aufgrund der kurzen Zeitspanne und des Pilot-Charakters wäre die Untersuchung eines längeren Projektes, welches auf den Ergebnissen und Erfahrungen dieser Arbeit aufbaut, sinnvoll. Für eine solche zukünftige Studie konnten aus der vorliegenden Untersuchung unter anderem folgende zwei Hypothesen generiert werden:

- Das vorgestellte Projekt bewirkt über einen längeren Zeitraum (mind. 30 Wochen a einer Stunde) messbare Veränderungen in Bezug auf die Rollenflexibilität der teilnehmenden Knaben.
- Wird den Knaben im Rahmen der Projektarbeit die Möglichkeit gegeben, auf eine positive Weise Bedeutsamkeit zu erlangen, fallen sie im (schulischen) Alltag weniger durch negative Verhaltensweisen auf.

Es ist schwierig, den Grad von Rollenflexibilität von Knaben genau zu eruieren. Eine zusätzliche Herausforderung in der Forschung bezüglich einer Genderthematik bildet die nur spärlich vorhandenen wissenschaftlichen Grundlagen in der Musik- und Psychotherapie. Obwohl, allem Anschein nach, eine Genderrelevanz in der Therapie besteht, wurde das Thema nur selten behandelt. Ein Grund dafür kann die eigene Betroffenheit darstellen, welche eine Schwierigkeit darstellt, sich dem Thema unvoreingenommen zu widmen.

Um das Bewusstsein von Rollenidentität zu erreichen, bietet sich das Konzept des inneren Teams an. Das innere Team, als Arbeitskonzept erweist sich als eine passende Grundlage, die Thematik mittels Metaphern den Knaben auf eine bildhafte Weise näher zu bringen. Das Konzept ist bei unterschiedlichem Klientel einsetzbar, da es Mechanismen beschreibt, welche alle Menschen betreffen. Ebenso bilden die bekannten Figuren der Archetypen gute Anknüpfungspunkte, verschiedene Rollen anschaulich darzustellen und musikalisch zu repräsentieren.

Damit die Rollenflexibilität von Knaben gestärkt werden kann, bieten sich offenbar musiktherapeutische Interventionen an, welche einen freien Ausdruck ermöglichen. Dabei scheint die freie und themenzentrierte Improvisation ein sehr gutes Mittel zu sein. Mädchen und Knaben besitzen eine genderspezifische Art, ihre Lebenswelt auszudrücken (siehe 1.3.1). Die Knaben wählen dazu eher handelnde und die Mädchen eher sprachliche Formen. Mit musiktherapeutischen Mitteln ist es möglich, sich auf vielfältige Weise handelnd und nonverbal auszudrücken. Die Musik kann als eine eigene Sprache verstanden werden, welche Gefühle widerspiegelt und ihnen eine Form gibt (siehe 2.2, Improvisationen – als Ausdruck von Emotionen). Da die Verbindung von Musik und Therapie für viele ungewohnt ist, wird dadurch möglicherweise der Wunsch geweckt, sich auf eine andere Art und Weise zu zeigen, bzw. anders wahrgenommen werden und in Kontakt zu kommen (siehe 2.2, Vermeintliche Schwächen als Stärken erfahren). Da während des Musizierens keine oder weniger automatisierte Kommunikationsmechanismen mit entsprechenden Hürden und Blockierungsstrategien aktiviert sind, ist möglicherweise auch der Schritt zu einer Veränderung niederschwelliger. Knaben können sich allem Anschein nach sehr gut auf das Medium Musik einlassen, während sie sich dabei einer nicht (stereo)typischen Ausdrucksform widmen. Eine solche neue Ausdrucksform bietet daher gute Anknüpfungspunkte, um neues bzw. rollenflexibles Verhalten auszuprobieren.

Da die Vermutung besteht, dass jungenspezifische Probleme oft mit einem Streben nach Bedeutung zusammenhängen (siehe 1.2.3), scheint es äusserst wichtig, den Knaben Möglichkeiten zu bieten, wie Bedeutung alternativ und auf eine positive Art, erlangt werden kann. Da in der Peergroup die eigene Bedeutung für heranwachsende Jungen besonders wichtig ist, bietet sich die Arbeit in einer Knabengruppe an. Dabei sollen Möglichkeiten geschaffen werden, wie Knaben auf eine konstruktive Weise Anerkennung bekommen. Dabei können leitende Männer als positive Vorbilder fungieren und so, wie andere teilnehmende Knaben, das Lernen am Modell ermöglichen. Um mit (Geschlechter)rollen zu experimentieren und um vermeintliche Schwächen als Stärken zu erfahren, ist eine wohlwollende Atmosphäre mit gegenseitigem Respekt förderlich (siehe 1.3.3). Die Komponente Rhythmus erweist sich als ein gutes Mittel, um die notwendige Verbundenheit und Bezogenheit in der Gruppe herzustellen und zu stärken (siehe 2.2, Trommelspiel – Einen gemeinsamen Puls finden).



Um auf die Frage zurückzukommen, wie mittels musiktherapeutischer Interventionen das Bewusstsein von Rollenidentität erreicht und die Rollenflexibilität von Knaben gestärkt werden kann, wird an dieser Stelle versucht, die wichtigsten Ergebnisse dieser Arbeit nochmals zusammenzufassen:

- Mit dem Ausdruck durch das Musizieren kann an verborgene Ressourcen angeknüpft werden.
- Das Medium Musik bietet eine sehr gute Niederschwelligkeit betreffend der Projektarbeit.
- Aufgrund der gegebenen Hintergründe (1.3.3) bietet sich ein Gruppensetting an.
- Mittels der Komponente „Rhythmus“ lässt sich Verbundenheit in der Gruppe herstellen.
- Das innere Team erweist sich als ein gutes Arbeitskonzept, um verschiedene Rolle anschaulich darzustellen.
- Die männlichen Archetypen bieten Ideale, an welchen die Knaben sich orientieren können.
- Die Knaben sollen die Möglichkeit haben, auf eine positive Weise bedeutsam zu sein.
- Das Spiel „Archetypen bei anderen einschätzen“ eignet sich, um eine konstruktive Gruppendynamik zu fördern.
- Ein theoretisches Hintergrundwissen ist für das Verständnis der Problematik sehr hilfreich (1.2 und 1.3)
- Der Therapeut sollte auf eine angemessene Weise Empathie und die nötige Autorität vereinbaren können.
- Hilfreich ist ein methodischer Projektaufbau, welcher Freiraum für spontane Änderungen hat.
- Eine gute Vorbereitung mit der Institution und betreffend Räumlichkeiten ist sehr hilfreich.



## 5. Schlussbetrachtung

Mit diesem relativ kurzen Projekt konnten wirksame Anstösse bezüglich dem Bewusstsein von Rollenidentität, der Rollenflexibilität und einer konstruktiven Gruppendynamik gegeben werden. Man kann davon ausgehen, dass ein ähnliches Projekt über einen längeren Zeitraum tiefgreifendere Veränderungen bezüglich Rollenflexibilität und dementsprechend auch weitreichendere Folgen haben würde. Eine grösser angelegte Forschung über einen längeren Zeitraum wäre deshalb hilfreich, um den Nutzen eines solchen Projektes besser zu erschliessen.

Für längere Projekte wäre es möglich, den Fokus vermehrt darauf zu legen, dass sich der gegenseitige Respekt, welcher in den Trommelspielen ersichtlich war, auch im Spiel mit anderen Instrumenten (welche eher ein individualisiertes Spiel ermöglichen) integriert werden kann (siehe 3.3.3). Je nach Grundverfassung der Knaben und der Gruppendynamik kann dies ein längerfristiges Ziel eines Prozesses sein. Jedoch ist zu betonen, dass beide Bereiche wichtig sind. Zum einen der Fokus auf das Miteinander in der Gruppe, wobei sich jeder auch ein wenig unterordnet. Zum anderen die individuelle Entfaltung auf einem „eigenen“ Instrument während den Musikimprovisationen.

Damit das Projekt möglichst nachhaltig ist und beispielsweise der Transfer in den Schulalltag möglichst gut gelingt, könnte der Therapeut nach dem Projektende einen Input im Unterricht gestalten, als konkretes exemplarisches Beispiel, wie die Lehrperson die Thematik im Unterricht wieder aufgreifen könnte.

Aus der Befragung wurde ersichtlich, dass die Knaben ihre Rolle relativ oft mit unerwünschtem Verhalten assoziierten, was erstaunlich ist. Interessant wäre es nachzuforschen, ob dieses Bewusstsein der Knaben in einem Zusammenhang mit dem gesellschaftlichen Diskurs über sich auflehrende Knaben in den Bereichen Schule und Delinquenz als „Problemfälle“ unserer Gesellschaft steht. Dies könnte einerseits eine sehr interessante Forschungsarbeit an sich sein, andererseits wäre dies ein wichtiges Grundlagenwissen für eine weitere Forschung bzw. ein weiteres Projekt, welches sich thematisch dieser Arbeit anschliesst.

Es kann gesagt werden, dass in einer sinnvollen Verbindung von Musiktherapie und Jungenarbeit, als Ergänzung zum bestehenden Angebot, spezifischer an Qualitäten und

Schwierigkeiten der Knaben gearbeitet werden kann. Mit dieser Kombination ist es möglich, Felder der persönlichen Entwicklung und des sozialen Lernens abzudecken. Die Arbeit bezüglich Rollenflexibilität wirkt sich dabei positiv auf die Psyche aus (siehe 1.4). Es können Verhaltensauffälligkeiten entgegen gewirkt werden, ebenso ist es nutzbringend für den zwischenmenschlichen Bereich.





## 6. Anhänge

Folgend befinden sich die Stundenprotokolle, die Einverständniserklärung der Filmaufnahmen und die Fragebögen in Rohfassung.

### 6.1 Stundenprotokolle

Auf den folgenden Seiten sind die Stundenprotokolle des Projektes „Rollenflexibilität von Jungs“ an der Schule im Lindenhof festgehalten. Die erste Spalte beschreibt jeweils den chronologischen Ablauf der Sessions als objektive Fakten. Hier wird der Therapeut (Th) in der dritten Person genannt. Die Uhrzeit wird in rot angegeben (8.30). In den Spalten 2-4 geht es jedoch um die persönliche Wahrnehmung und Selbstreflexion des Therapeuten und Autors. Um diese zu ergründen und authentisch zu protokollieren, wird dabei in der Ich-Form geschrieben. Um die Anonymität zu gewährleisten wurden die Namen der Knaben durch andere ersetzt.

### 6.1.1 Erste Session, 30.10.2013

<b>Verlauf</b> <b>Setting, Interventionen</b>	<b>Prozess</b> <b>Wahrnehmungen,</b> <b>Beobachtungen, Bilder,</b> <b>Interpretation</b>	<b>Selbstreflexion</b> <b>methodisch</b>	<b>Selbstreflexion</b> <b>Beziehungsgeschehen</b>
<p>8.30 Gemeinsam die Djembes aus dem Schlagzeugraum holen</p>		<p>Knaben können etwas Vertrautes machen (Etwas in einen anderen Raum tragen).</p>	
<p>8.35 Th. klärt den Rahmen: „Wir sind eine Musikgruppe und lernen zu improvisieren, zu erfinden. Es geht auch darum Sachen von einem selbst herauszufinden. Und darum Ideen zu sammeln, was typisch für Jungs ist. Habt ja schon mal Fragebogen ausgefüllt. Vielen Dank.“</p> <p>1 Knabe klopft andauernd nervös auf seinem Stuhl. Ich bitte ihn nach einer Minute, ob er damit aufhören kann und fahre gleich fort.</p> <p>Knaben haben einige Fragen, z.B. ob sie mal Schlagzeug spielen dürfen.</p>	<p>In der Gruppe spüre ich Neugierde, Freude, Spannung und Nervosität.</p> <p>1 Knabe ist sehr unsicher</p> <p>Ich: „Jeder hat sicher einmal die Gelegenheit, Schlagzeug zu spielen“</p>	<p>Ich spreche mit einer ruhigen Stimme, lasse kleine akustische Störungen gewähren. Bei grösseren Störungen interveniere ich kurz und eher sanft.</p> <p>Ich schaffe eine angenehme Arbeitsgrundlage in der Gruppe</p>	<p>Ich bin erfreut über die Vorfreude und Neugier der Knaben.</p>
<p>8.40 Th: Einführung in Djembes: Bass- und Kantenschlag.</p> <p>Stoppzeichen wird eingeführt, indem der Therapeut seine geschlossene Hand hochhält und mit den Fingern auf fünf zählt (angelangt bei fünf bedeutet „Stopp“).</p>	<p>Knaben befolgen die Anweisungen und Empfehlungen gut.</p>	<p>Eine strukturierte Annäherung an das Musikspiel.</p> <p>Dies wurde einmal eingeübt und klappte auf Anhieb gut.</p>	<p>Mir gefällt das Arbeiten in der Gruppe. Fühle mich wohl.</p> <p>Die Gruppe schätzt eine klare Führung. Ich führe sie gerne.</p>



<p>Einige Knaben schauen den Th ständig an.</p>	<p>Einige Knaben sind unsicher, ob sie es richtig machen.</p>	<p>Ich nicke Ihnen während dem Musizieren wohlwollend und bestätigend zu</p>	
<p>Es wird öfters getuschelt und geschwätzt.</p> <p>8.45 Th führt die Arbeit mit dem Standbild ein.</p> <p>Ganze Gruppe geht an einen anderen Ort im Raum und macht einen Stehkreis. Spiel: Ein Begriff wird in einem Standbild dargestellt. Andere erraten es (z.B. Schriftsteller, Taxifahrer, Fussballer, Gitarrenspieler, Koch).</p>	<p>Einzelne Knaben werden unruhig.</p>	<p>Ich glaube der Gruppe tut ein kurzer Positionswechsel gut</p> <p>Erster Versuch, ob die Arbeit mit Standbilder für diese Knabengruppe geeignet ist.</p> <p>Dies ist eine erste Annäherung an verschiedene Rollen.</p>	
<p>Ein Knabe macht einige Faxen vor der Videokamera.</p> <p>Th lässt ihn gewähren und fährt fort.</p> <p>Der Knabe hört auf.</p>	<p>Ein einzelner Knabe, Serge, braucht viel Freiraum. Er fühlt sich ev, rasch eingeengt.</p>	<p>Kleine Faxen haben innerhalb dem strukturierten Rahmen Platz</p>	
<p>8.55 Beim nächsten Spiel trommeln alle und zwei sollten nonverbal einen gemeinsamen Schlag betonen.</p>	<p>Das Spiel klappt gut. Die Knaben können die Aufgabe mehrheitlich erfüllen.</p>	<p>Wir gehen in den kurzen 1-1-Kontakt.</p>	
<p>Nächstes Spiel: Töne werden reihum gespielt, bei einem Doppelschlag wechselt die Richtung.</p> <p>Einzelne beschwerten sich über das Verhalten von anderen Knaben.</p>	<p>Rasch entfachen sich kleinere Konflikte. Es scheint nichts aussergewöhnliches für die Gruppe zu sein.</p>	<p>Das ist ein anspruchsvolleres Spiel, da das Gruppenergebnis stark vom Einzelnen abhängt.</p>	<p>Ein Junge, der sich oft über andere beschwert, ist mir darum nicht so sympathisch.</p>

<p>8.10 Th. erwähnt das Thema „Rollen im Leben“ :</p> <p>Verschiedene Orte, verschiedene regeln. Aufzählen.</p> <p>---&gt;Theater/Film: Rolle. Auch im Leben: Rolle. Aber anders. Oft hat man eine Rolle und man merkt es gar nicht so. Wer kann sagen in welcher Rolle er wann ist?</p> <p>Th:“ Ich bin momentan in der Rolle vom Trainer (wie man tönt). Zuhause bin ich das nicht. In der Schule :Lehrer. Mit Freund klettern: Sicherer.“</p> <p>Du? Z.B. Rolle vom Schüler, Sohn, Helfer (z.B. grosser Bruder...).</p> <p>--&gt; Knaben zählen Rollen auf, die sie haben.</p>	<p>Sie haben das Thema „Rollen“ gut verstanden. Wir haben eine neue Arbeitsgrundlage geschaffen.</p>		<p>Ich bin froh, dass der Kontakt zwischen mir und der Gruppe eine gute Grundlage darstellt, um dieses komplexe Thema zu erläutern.</p>
<p>9.20 Es werden einige Standbilder von genannten Rollen gemacht, im Stehkreis neben dem Sitzkreis.</p> <p>Serge, will nicht mitkommen und bleibt sitzen.</p>			<p>Finde das ein wenig mühsam.</p> <p>Gut hat es doch noch geklappt.</p>

Ich kann ihn kurz überzeugen doch in den Kreis zu kommen.			Habe einen relativ guten Draht zu ihm.
Serge geht zur Kamera und schreit: „Das ist Scheisse!“ rein.  Th erwähnt kurz, dass solche Wörter unerwünscht sind.		Wo ist die Grenzlinie zwischen Pädagogik und Therapie?  Serge braucht hier eine Grenze, dass er sich orientieren kann.  Die Standbilder bilden vielleicht doch keine gute Möglichkeit, sich später mit den Archetypen auseinanderzusetzen.	
9.25 Trommelspiel: einen gemeinsamen Puls finden  9.30 Gemeinsame Impros an verschiedenen Instrumenten  Fatlum weiss nicht, welches Instrument er spielen soll. Das Schlagzeug ist schon von Serge besetzt.	Die Knaben haben grosse Freude am Trommeln	Kennen lernen der Instrumente und der Impros.	Das Spiel scheint sich sehr gut auf die Gruppenatmosphäre auszuwirken.  Ich helfe ihm bei der Auswahl. Er nimmt die Hilfe an.
Th spielt selbst nicht, sondern gibt die Struktur mittels der Lautstärke: Hand unten=still, Hand oben= laut, + Abstufungen dazwischen  Alle Knaben spielen.	Gruppe spielt impulsiv + lebendig  Sie freuen sich, mal neue Instrumente ausprobieren zu dürfen.		
Verschiedene Knaben wollen ans Schlagzeug.  Th schreibt auf, wer dieses Mal am Schlagzeug war und erwähnt, dass alle einmal drankommen.			Knaben akzeptieren meinen Vorschlag und wir finden zu einem Konsens.

<p>9.35 Impro zum Thema Herbst</p> <p>Rocco schaut den Th lange an</p> <p>Th nickt ihm zu</p>	<p>Möchte jeder der lauteste sein? Ist das Thema „Herbst“ präsent?</p> <p>Er will eine Bestätigung, ob er es richtig macht</p>		
<p>9.40 1 Wort zum Schluss im Stehkreis. Die Worte von den Knaben lauten: „Tschüss, tschau, good bye, und bye“. Die Lehrperson sagt „Energie“ und der Therapeut „Kraft“.</p> <p>Knaben zappeln teilweise mit den Beinen und Armen</p> <p>Die erste Sitzung wird geschlossen</p>	<p>Die Knaben können die nötige Präsenz nicht mehr aufrechterhalten. Sie brauchen eine Pause. Einzelne Knaben brauchen viele Wechsel und Bewegung.</p> <p>Die Aufgabe ist im Moment eine zu hohe kognitive Herausforderung.</p>	<p>Die Aufgabe ist im Moment eine vielleicht zu hohe kognitive Herausforderung.</p>	

6.1.2 Zweite Session, 6.11.2013

<b>Verlauf</b> <b>Setting, Interventionen</b>	<b>Prozess</b> <b>Wahrnehmungen,</b> <b>Beobachtungen, Bilder,</b> <b>Interpretation</b>	<b>Selbstreflexion</b> <b>methodisch</b>	<b>Selbstreflexion</b> <b>Beziehungsgeschehen</b>
<p>8.35 Jeder holt ein Djembe vom Schlagzeugraum und tragt es in unseren Raum. Serge spricht mit mir (Smalltalk).</p> <p>2 Knaben schreien wiederholend „Guten Morgen“ und spielen laut auf der Djembe.</p>	<p>Die Unsicherheit, was man hier im Projekt macht, ist bei den Knaben kleiner geworden.</p>		<p>Serge geht offen auf mich und die anderen zu. Ich schätze es, dass unsere Beziehung nach dem letzten Mal in Ordnung ist.</p>
<p>Fatum spielt auf den Trommeln auf der Bühne und schaut Serge an und lacht. Dann spielt Fatlum Piano.</p> <p>Alle langsam ein. Serge spielt auf meiner Djembe, als ich weggehe. Er nimmt sie zu sich.</p> <p>Die Gruppe findet einigermaßen einen gemeinsamen Puls. Alle spielen Djembe.</p>	<p>Fatum will Serge beeindrucken.</p> <p>Serge will die anderen auch beeindrucken.</p> <p>Das Spiel „einen gemeinsamen Puls finden“ hat sich wohl schon verselbständigt.</p>		
<p>Alle sitzen am selben Platz wie letztes Mal.</p>	<p>Das gibt den Knaben Sicherheit.</p>		

<p>8.45 Erste Impro (Th. und 3 Knaben) Therapeut bringt den Impuls verbal ein, während dem Spiel jemand anders zuzuhören und einmal mit jemandem gemeinsam zu spielen versuchen.</p> <p>Der Beginn ist sehr leise und es wird herumgeschaut.</p>	Die Gruppe ist unsicher, wie das geht.		
Th beginnt, mehr zu spielen.	Es braucht einen Leader, der initiiert.	Ich trage die Impro und gebe Impulse, um den Ausdruck anzuregen.	
<p>Die Gruppe kommt nun ins Spiel. Th zieht mich manchmal musikalisch zurück</p> <p>Th nimmt Impulse von Rocco auf und doppelt sie.</p>	Es ist nun initiiert.		Das Spiel mit Rocco macht mir Spass.
<p>Th spielt zeitversetzt etwas Ähnliches wie Serge</p> <p>Serge schaut Th an und hebt die Faust.</p>	Serge stellt eine Siegerpose dar. Er ist stolz, dass ich auf sein Spiel Resonanz gebe.	Ich möchte Serge zeigen, dass ich ihn gehört habe und dass sein Spiel ok ist.	
Fatum, als Zuhörer in der Aussenrunde, klopft bei rhythmischen Strukturen in die Hände.	Fatum hat Freude an Rhythmen. Für ihn ist es schwierig, nur zuzuhören.		
<p>Patrik spielt mit der Zugpfeife von hoch bis tief und umgekehrt, und muss dabei lachen</p> <p>Andere Knaben lachen auch.</p>		Ich lasse das Lachen gewähren. Es hat Platz hier drin.	
Serge spielt tiefe Töne als die Impro schon fast verstummt ist.	Er möchte auch im Mittelpunkt stehen.		Serges ernstes Spiel beeindruckt mich auf eine berührende Weise.

<p>8.55 Th führt den Krieger als Archetyp ein und schildert sein Bild vom Krieger: „Mutig, können sich gut konzentrieren, zielbewusst „wenn sie etwas unbedingt erreichen wollen, dann machen sie solange bis sie es geschafft haben.“</p> <p>Kurzes Eingehen auf den Krieger im Plenum. Knaben machen Parallelen zu ihren Erfahrungen mit dem Archetyp im Alltag.</p> <p>9.00 Gruppenimpro als Krieger (inkl. Zuhörerrunde): Stefan beginnt. Er spielt einen eingängigen Rhythmus (laut) auf dem Schlagzeug.</p> <p>Die Knaben lachen</p> <p>Lehrperson und Ismail spielen zusammen auf eine impulsive Weise.</p>	<p>Die Knaben sind interessiert.</p> <p>Stefan gibt den Boden für die Gruppe.</p> <p>Die Knaben freuen sich über die Musik</p>		<p>Ich bin beeindruckt über die musikalische Kreativität der Knaben</p>
<p>Serge (Zuhörer) hält die Hände zitternd vor die Ohren, in einem Abstand von 30-50cm. Die Musik ist sehr laut</p> <p>Knaben schauen sich an.</p>	<p>Die anderen Knaben wollen nicht mehr zuhören.</p>		
<p>Th macht ein Handzeichen, um einen Schluss zu finden.</p>		<p>Wenn ich nicht den Schluss initiiere, kippt die Stimmung ins Negative.</p>	

<p>Fatlum und Ismail spielen noch weiter.</p>	<p>Sie wollen austesten, was ich dazu meine <i>und/oder</i> Sie wollen alleine spielen, dass sie gut gehört werden und die ganze Aufmerksamkeit auf ihnen ruht.</p>		<p>Ich nerve mich ein wenig über einzelne Knaben</p>
<p>Ismail fragt Th.: War mein Klavierspiel am Schluss gut?</p> <p>Th. entgegnet, dass es hier kein richtig oder falsch gebe und fragt zurück „Wie hast es du gefunden?“</p> <p>-“Gut. Mir hat es Spass gemacht“</p> <p>Einzelne Knaben machen Faxen.</p>	<p>Falls eine Gesprächsrunde im Plenum eine gewisse Länge hat, werden die Knaben nervös.</p>	<p>Ich kläre das Setting, die Grundhaltung.</p> <p>Gesprächsrunden im Plenum sollten eher kurz sein.</p>	
<p>9.10 Th. führt den Archetyp der Zaubers ein: „Der Zauberer weiss viele Sachen, z.B. über andere. Und er kann anderen auch gut Sachen erklären.“</p> <p>9.15 2 Impros (Th. + 3 Knaben) zu „Der Zauberer“</p> <p>Ismail spielt gleich voll drauf los, am Piano, sehr laut.</p>	<p>Ismail will der lauteste sein und/oder er benutzt das Musizieren um heftige Gefühle zu regulieren.</p>		<p>Ich nerve mich über Ismail.</p>
<p>3 Knaben im Aussenkreis halten sich die Ohren zu.</p>	<p>Ihnen ist es zu laut</p>	<p>Ich weiss nicht genau, wie darauf reagieren soll. Ich handle intuitiv, mache weiter und leite dann den Schluss ein.</p>	



<p>Impro ist hnlich wie vorhin, sehr laut.</p> <p>Serge verlässt den Raum Er kommt wieder, als Th ihn danach fragt.</p>	<p>Serge möchte ein Zeichen setzen, dass ihn etwas sehr stört.</p>	<p>Ich möchte Serge helfen, dass er sich wieder in der Gruppe integrieren kann.</p>	<p>Mit meiner Beziehung zu Serge gleicht einer Gratwanderung. Ich bin jedoch froh, dass noch ein gewisser guter Kontakt besteht.</p>
<p>9.30 Rückmeldungsrunde:</p> <p>Serge meint: „Es war voll der Horror!“und spielt gleich voll drauflos auf der Djembe.</p> <p>Th: Kannst du das genauer sagen?</p> <p>Serge schliesslich zu Ismail: wieso hast du so laut Klavier gespielt?</p> <p>Ismail lächelnd: Ich spielte den Horror.</p>	<p>Ihm war es viel zu laut.</p> <p>Ismail realisiert, dass er aneckt, ist unsicher.</p>	<p>Ich möchte genaue Rückmeldungen.</p>	<p>.</p>
<p>Die Knaben sind zappelig und sprechen oder rufen öfters ihre Impulse unkontrolliert aus. Es ist Zeit, um abzuschliessen.</p> <p>Die zweite Sitzung wird geschlossen</p>			

### 6.1.3 Dritte Session, 20.11.2013

<b>Verlauf</b> <b>Setting, Interventionen</b>	<b>Prozess</b> <b>Wahrnehmungen,</b> <b>Beobachtungen, Bilder,</b> <b>Interpretation</b>	<b>Selbstreflexion</b> <b>methodisch</b>	<b>Selbstreflexion</b> <b>Beziehungsgeschehen</b>
<p>Ein Knabe ist krank, ein anderer hat den Zug verpasst. Beide verpassen somit auch die heutige Session</p> <p>8.30 Knaben kommen an und spielen ohne Aufforderung, ähnlich dem Spiel <i>einen gemeinsamen Puls finden</i>. Es ist immer wieder ein spezifisches Rhythmusmuster zu erkennen ( Schneller Viervierteltakt: 3 Viertelschläge, gefolgt von einer Viertelpause)                      Ismail möchte dass der Th den Luftdruck spürt, welcher beim Trommeln seiner Djembe entsteht.</p> <p>...Th hält die Hand hin und bestätigt seine Entdeckung.</p>	<p>Die Knaben schätzen strukturierende Spiele. Sie haben grundsätzlich sehr grosse Freude am Musizieren.</p> <p>Die Knaben schätzen eine wiederkehrende klare Struktur</p> <p>Ismail ist stolz auf eine Erkenntnis.</p>	<p>Stärken der Aufmerksamkeit</p>	<p>Ismail möchte mir zeigen, dass er aufmerksam ist.</p>
<p>8.35 Th setzt Grenzen.                      „Letztes Mal war es manchmal zu laut. Ich mache ein Zeichen, falls jemand diese Regel vergisst. Es gibt eine Verwarnung, wenn das Fass zur Mitte voll ist. Wenn das Fass voll ist, muss man eine Weile mit Herrn Bühler hinausgehen.“</p> <p>Die Sitzordnung ist wieder dieselbe.</p>	<p>Knaben hören aufmerksam zu. Es gibt keinen Widerstand.</p> <p>Die Knaben schätzen die Struktur.</p>	<p>Gebe den Knaben eine engere Struktur. Damit sie den Freiraum besser nutzen können.</p>	<p>Ich spüre eine gute Grundstimmung in der Gruppe. Fühle mich wohl in der Gruppe.</p>

Th erwähnt dass es wichtig ist, einander zuzuhören, wenn man Musik macht. Er erwähnt das eingeschränkte Instrumentarium und die eingeschränkte Platzwahl. „Es ist wichtig dass man alle sehen kann, wenn man miteinander spielt. So kann man auch einander auch besser zuhören.“	Es gibt keinen Widerstand. Die Knaben hören aufmerksam zu.	Ich gebe eine Struktur als Hilfe für die Impros  Bin ich zu einschränkend? – Ich denke nicht.  Es vereinfacht das Zuhören zueinander.	
Th. macht nur kurze Pausen bei Übergängen von Musik und Gespräch		Ich möchte die Übergänge von Gespräch und Musik kurz halten. Viele Knaben werden zu desorientiert bei längeren Übergängen, bei welchen nicht ganz klar ist, was man jetzt machen soll. – Häufig eine Überforderung.	Habe eindeutig eine leitende Rolle.
8.40 Spiel im Sitzkreis: Einen gemeinsamen Puls finden.  Alles bis auf Serge und Rocco finden einen gemeinsamen Rhythmus  Rocco spielt sehr impulsiv.	Serge ist ev. Trotzig. Möchte sich nicht unterordnen  Rocco hat ev. die Aufgabe vergessen.	Ins Handeln kommen. Jeder hat einen Freiraum. Aufeinander hören. Sich in der Gruppe finden.	
Th: „was ist passiert in der Gruppe ?“  Ismail erwähnt, dass „wir“ vier zusammen gespielt haben.  Th: „Ja. Machen wir nochmals“		Ich möchte gewähren lassen und nochmals eine Chance geben, einen gemeinsamen Puls zu finden.	
Die meisten finden relativ rasch einen gemeinsamen Puls. Alle spielen zum	Die Knaben haben einen guten Kontakt untereinander.		

<p>Schluss den gemeinsamen Rhythmus.</p> <p>Th: „was ist passiert in der Gruppe ?“</p> <p>Stefan: „Jetzt war es gut. Wir haben alle zusammen gespielt“</p> <p>Th: „Es war vorher nicht schlecht. Aber jetzt haben wir alle zusammen gespielt.“</p>	<p>Die Musik wirkt oft sehr lebendig.</p>	<p>Es ist ok, so wie es ist. Hier ist nicht Schulunterricht.</p>	
<p><b>8.50</b> Einführung Archetyp König: „Ist ein Chef. Fair. Grosszügig. Kann gut anderen helfen“</p> <p>Jemand ist König und wählt zwei Helfer aus der Gruppe aus, um den König gemeinsam zu vertonen. Der König bestimmt, wann es beginnt und wann das Stück endet. Jeder darf einmal König sein.</p>		<p>Führen-Folgen (Fokus auf Führen)</p> <p>Einfache Regel, damit man rasch ins Spielen kommt.</p>	
<p>...zusätzliche Spielregel: König bestimmt über laut/leise.</p>			
<p>...Jeder ist einmal König. Es melden sich viele Knaben. Der Therapeut wählt jeweils aus.</p> <p>Die Knaben, welche ausgewählt werden, lächeln jeweils</p> <p>Meistens nimmt der König das Schlagzeug.</p>	<p>Die Rolle als Hauptakteur ist sehr beliebt.</p> <p>Ihnen gefällt es in eine andere Rolle zu schlüpfen.</p>		

Es gibt keine oder nur eine kurze Reflexion zwischen den musikalischen Sequenzen.		Im Handeln sind die Knaben gut. Darüber sprechen ist schwierig. Ihre Verhaltensauffälligkeit wird hier sehr deutlich.	
Th wählt (als König) 2 Knaben aus (Patrik und Serge), welche ihm helfen den König zu vertonen.	Ich wähle einen Knaben, der sich gut leiten lässt. Und einen Knaben, der sich nicht so gut leiten lässt.  Meine Entscheidung wird akzeptiert.		Wen soll ich wählen? Ist schwierig zu entscheiden. Sind diejenigen, die ich nicht wähle, enttäuscht?
Th spielt am Xylofon.		Möchte zeigen, dass man auch am Xylofon führen kann und nicht nur am Schlagzeug	
<p>9.10 Th sagt etwas zum Künstler: „Kann gut andere begeistern, kreativ, kann gut Freude am Leben haben, hat viel Fantasie, kann ganz stark im Spielen vertieft sein, z.B. im Bauen von Sandburgen oder Höhlen mit Decken und Kissen oder im Musik machen oder Malen.“</p> <p>Spiel: Wer möchte Künstler vertonen? Brauchst du Hilfe? Von wem?</p> <p>Rocco möchte unbedingt Künstler spielen. Er wählt Serge als Partner aus.</p>	Rocco wählt das Gebiet aus, in welchem er stark erscheint. In der Gruppe geht seine Qualität ev. im Alltag leicht unter.		Es freut mich, dass die Knaben häufig sehr gerne spielen wollen.
...Serge wählt Stefan als Partner aus			

<p>Beim Musikspiel beginnt Serge. Stefan spielt rasch einen eingängigen Rhythmus. Serge spielt danach denselben Rhythmus</p> <p>Ich zeige an, dass sie bald einen Schluss finden sollen.</p>	<p>Serge, der „Anführer“ der Gruppe, passt sich Stefan (einer der Stillen der Gruppe) an.</p>	<p>Länger können die anderen im Aussenkreis nicht still zuhören. Den Spielenden ist dies während ihrem Spiel wahrscheinlich nicht bewusst.</p>	
<p>Serge spielt, nachdem der Schluss erklungen ist, noch einige laute Töne</p> <p>Es sind wieder vermehrt Störgeräusche zu hören, z.T. Klamauk-artig.</p>	<p>Er will wie viele in dieser Gruppe, das letzte Wort haben.</p> <p>Die Knaben werden unruhig.</p>		
<p>9.25 Trommelspiel: Einen gemeinsamen Puls finden. Die Knaben schauen sich gegenseitig immer wieder an. Und lächeln dabei.</p>	<p>Es entstehen viele selbständige musikalische Interaktionen</p>	<p>Jetzt sollten wir wieder etwas gemeinsam in der Gruppe machen. Es braucht ein bisschen Bewegung und Struktur, um die Gruppe wieder zu erden.</p>	
<p>9.30 Neues Spiel: Jemand wählt einen Archetyp plus ein oder zwei Helfer um ihn zu vertonen. Die Teilnehmer im Aussenkreis müssen herausfinden, welcher Typ es ist.</p> <p>Die Gruppe findet relativ oft heraus, was gespielt wurde.</p> <p>Bei einer Gesprächsrunde machen einige Knaben auffallend rasch Faxen, falls eine kurze Zeit nichts gesagt wird.</p>	<p>Bin erstaunt, dass die Übereinstimmung so hoch ist.</p> <p>Gesprächsrunden wirken manchmal etwas zäh und langatmig.</p>		<p>Ich bin erfreut, dass die Gruppe und ich so gut in Fahrt sind. Fühle mich gut mit der Gruppe verbunden.</p>
<p>Die 3. Session wird geschlossen.</p>			

6.1.4 Vierte Session, 27.11.2013

<b>Verlauf</b> <b>Setting, Interventionen</b>	<b>Prozess</b> <b>Wahrnehmungen,</b> <b>Beobachtungen, Bilder,</b> <b>Interpretation</b>	<b>Selbstreflexion</b> <b>methodisch</b>	<b>Selbstreflexion</b> <b>Beziehungsgeschehen</b>
<p>8.30 Die Knaben kommen an. Th fragt, woher alle eigentlich kommen, bzw. wo sie zu Hause sind und wie viel Schnee es dort hat.</p>		<p>Die Knaben abholen, ankommen lassen und in der Gruppe sammeln.</p>	
<p>Th erteilt die Anweisung die Trommel hinter den Stuhl zu stellen.  Serge weigert sich und ruft: Ou Mann!  Th insistiert.  Serge stellt die Trommel hinter den Stuhl</p>		<p>Ich möchte ruhig, aber bis zu einem gewissen Grad bestimmend sein.</p>	<p>Ich denke: Oh, heute sind die Knaben unruhig und angespannt. Das wird heute eventuell anstrengend.</p>
<p>Th erklärt mithilfe von Knaben für diejenigen, die letztes Mal fehlten, nochmals die Regeln und die Musikspiele zu den 2 Archetypen „Künstler“ und „König“.</p>			
<p>8.35 Trommelspiel: Einen gemeinsamen Puls finden.  Alle bis auf Rocco haben einen gemeinsamen Puls. Er spielt jedoch sehr vertieft und mit auffallend viel Ausdruck.</p>	<p>Die Knaben haben eine gute Verbindung untereinander.</p>	<p>Ich glaube, Rocco kann die Aufgabe nicht erfüllen, da es für ihn kognitiv sehr schwierig ist. Jedoch ist es trotzdem gut für ihn. Er lebt in diesem Spiel jeweils seinen neu entdeckten Künstler.</p>	

<p>8.40 Frage von Th: „Wer kann einen Satz zu einem der vier Archetypen sagen?“</p> <p>Es kommen von 3 Knaben einige Antworten. Stefan weiss sehr viel und möchte auch viel sagen.</p> <p>Serge sagt: Ou nein nicht diese (Archetypen) schon wieder!</p>	<p>Serge möchte in der Gruppe intrigieren. Wegen Aufmerksamkeit?</p>	<p>Dies ist eine schwierige Frage.</p> <p>Ich beachte Serge nicht gross, um seine Haltung nicht zu verstärken.</p>	<p>Serge nervt mich.</p>
<p>Kurz wird der König und der Künstler als thematische Impro gespielt</p> <p>Heute werden die Musikimpros so gemacht, dass immer ein Knabe wählen kann, ob er zum jeweiligen Archetypen eine Impro spielt. Und er kann wählen, mit welchen drei Personen aus dem Kreis diese gespielt wird.</p> <p>Th fragt nach wie es den Knaben, die gewählt haben zu spielen, ergangen ist.</p> <p>Knaben antworten, dass es für sie gut war.</p>		<p>Ich möchte die Selbstreflexion fördern</p>	<p>Kann ich ihnen so „viel“ verbale Rückmeldungen im Kreis zumuten?</p> <p>Bin erfreut über den Fluss in der heutigen Session, obwohl es mich sehr herausfordert.</p>
<p>Fatum wählt in der zweiten Impro die zwei Knaben, die noch nicht gewählt worden sind.</p> <p>Häufig will jemand das „letzte Wort“ haben.</p>	<p>Fatum denkt sozial.</p> <p>Die Knaben sollen im Mittelpunkt stehen.</p>		<p>Gute Gruppenstimmung</p> <p>Das Geltungsbedürfnis gewisser Knaben finde ich manchmal ein bisschen mühsam.</p>



<p>Patrik erwähnt, dass er noch nie am Schlagzeug war.</p> <p>Th erwähnt, dass er noch nie seine Hand aufgehalten hat, um eine Impro zu wählen.</p> <p>Patrik entgegnet: „Nein, aber schon letztes Mal war ich nie dran“.</p>	<p>Patrik möchte etwas, kann seinen Wunsch aussprechen, aber den nötigen Schritt dazu nicht machen, ihn zu realisieren.</p>	<p>Wie kann ich ihm helfen? Will er sich helfen lassen? Oder will er bemitleidet werden, dass seine Wünsche nicht erfüllt werden?</p>	<p>Ich habe das Gefühl, dass Patrik es sehr schwierig hat mit diesem Thema</p>
<p>8.55 Nächstes Spiel: Jemand wählt ein Archetyp und drei Helfer, die mit ihm diesen vertonen. Die im Aussenkreis raten, wer vertont wird.</p> <p>Die Gruppe findet meistens heraus, was gespielt wurde.</p>	<p>Ich bin ein wenig erstaunt darüber, weil für mich doch alles sehr ähnlich tönt.</p> <p>Die Jungs sind feinfühlicher als man meinen könnte und haben eine Art Geheimsprache.</p>		
<p>9.00 Nächstes Spiel: Steh mal zu den Postern zu den Archetypen in den Ecken. Finde heraus, bei welchem du am liebsten bist.</p> <p>Patrik: „Ist ja klar.“ Serge bleibt lange stehen und schaut den Zauberer an. Er geht schliesslich zum König.</p> <p>LP und Th machen auch mit. Sie beide und ein Knabe sind beim Zauberer.</p>			

<p>3 Knaben sind beim Krieger</p> <p>2 Knaben beim König</p> <p>TH: Jetzt geh dort hin, welchen du am besten kennst.</p> <p>Knaben wechseln geringfügig.</p> <p>Die Knaben rufen einander zu, dass sie beim besseren sind.</p> <p>Bsp.: „Hah! Ich als König kann euch befehlen“ „Und wir als Zauberer können euch verzaubern“ etc.</p>	<p>Niemand geht zum Künstler. Ist dieser Archetyp schwer zu fassen? Oder in diesem Alter noch nicht sehr interessant?</p>		<p>Ich gehe alleine zum Künstler. Fühle mich ein wenig einsam hier, so ganz alleine.</p>
<p>Th hat die spontane Idee:</p> <p>Nächstes Spiel: Man gibt ein oder zwei Handkarten (Krieger, König, Zauberer, Künstler) jemandem im Kreis, der diesen Archetyp gut verkörpert.</p> <p>LP und Th machen auch mit.</p> <p>Man legt die Handkarten jeweils sichtbar vor seinen Stuhl.</p> <p>2 Dinge sind sehr auffallend:</p> <p>Stefan bekommt sehr viele Krieger.</p> <p>Patrik bekommt sehr viele Zauberer.</p> <p>Die Knaben, welche Karten bekommen, lächeln</p>	<p>Die Knaben freuen sich sehr über die Kärtchen.</p>	<p>Die Gruppe sollte etwas Nährendes bekommen, Qualitäten hervorheben.</p>	<p>Die Knaben schenken einander viel. Es ist schön und berührend zuzuschauen. Die Momente sind sehr intim.</p>

<p>Letztes Spiel: Jemand kann einen Typ spielen, bei welchem er noch nicht so gut ist. Inkl. 3 Helfer (einer davon ist der Therapeut)</p> <p>Stefan spielt den Künstler.</p>	<p>Stefan orientiert sich stark an mir. Will er den Künstler spielen, weil ich vorhin beim Künstler war? Als Vorbild?</p>	<p>Ich möchte die Möglichkeit haben, mit dem Instrument konstruktiv zu unterstützen.</p>	
<p>Ich frage Patrik, ob er auch noch möchte. Er könnte dann auch Schlagzeug spielen, wie gewünscht. Er verneint.</p>			
<p>Die Knaben bekommen die Aufgabe in der Schule einen Satz zu einem der 4 Archetypen zu schreiben. – Für einen allfälligen Abschluss-Song</p> <p>Die vierte Session wird geschlossen.</p>			
<p>Th unterhält sich später mit einer Lehrperson über Rocco. Lehrperson meint, dass der starke Ausdruck von Rocco sehr ungewöhnlich und positiv ist.</p>	<p>Rocco versucht mit dem Künstler seine Rollen zu erweitern</p>		

### 6.1.5 Fünfte und letzte Session, 4.12.2013

<b>Verlauf</b> <b>Setting, Interventionen</b>	<b>Prozess</b> <b>Wahrnehmungen,</b> <b>Beobachtungen, Bilder,</b> <b>Interpretation</b>	<b>Selbstreflexion</b> <b>methodisch</b>	<b>Selbstreflexion</b> <b>Beziehungsgeschehen</b>
<p>8.35 Die Knaben hatten die Aufgabe in der Schule einen Satz zu einem der 4 Archetypen zu schreiben. Für den Abschluss-Song.</p> <p>Die Lehrperson entschuldigt sich beim Therapeuten kurz, dass die Aufgabe zwar gemacht wurde, aber ein wenig untergegangen sei.</p>	<p>Ich hoffe, dass es doch einen guten Abschluss gibt.</p>		<p>Habe ich nicht klar kommuniziert? Denke schon.</p>
<p>Die Knaben kommen an. Einige machen Musik.</p> <p>Ich spreche mit jedem Knaben kurz (Smalltalk).</p>	<p>Die Knaben sind aufgeregt.</p>	<p>Ich lasse es bis zu einer angemessenen Lautstärke gewähren. Zweck: Selbstregulierung.</p> <p>Einen ersten Kontakt herstellen.</p>	<p>Fühle mich gut mit den Knaben verbunden.</p>
<p>Fatum spielt wild und ohne Rhythmus auf dem Piano.</p> <p>Serge spielt einen Rhythmus auf Djembe.</p> <p>Patrik spielt einen passenden Rhythmus auf Djembe.</p> <p>Fatum passt sich dem Rhythmus an.</p>	<p>Serge hat eine Alpha-Rolle.</p> <p>Die Jungs suchen von sich aus Beziehung.</p>		

<p>8.40 Th. zählt von 5 bis 0. Dann sollten alle im Kreis sein.</p> <p>Ismail weigert sich die Trommel hinter den Stuhl zu tun. Th hilft ihm dabei, die Trommel hinter den Stuhl zu tun.</p>	<p>Ismail sucht Grenzen und will wissen wo sie sind</p>	<p>Ich gebe eine klare Struktur.</p>	
<p>Fatum stolpert über ein Kabel und zieht es aus der Steckdose. Th spricht ihn darauf an.</p>	<p>Fatum hat es nicht bemerkt.</p>	<p>Ich möchte Fatlum zu Selbstreflexion anregen.</p>	
<p>Th erklärt Ablauf</p> <p>Th: „Überlege dir mal beim nächsten Spiel, welche von den vier verschiedenen Rollen du gut kennst. Welche haben deine Mitschüler zu deinen Stärken gezählt? Und ob du eine Idee hast, was du nachher spielen möchtest, wenn wir etwas spielen, dass man noch nicht so gut kennt.“</p> <p>Darauf sofort, ohne darüber zu sprechen: Trommelspiel: Einen gemeinsamen Rhythmus finden.</p> <p>Jeder spielt auf seine Art</p>		<p>Möchte für das nächste Thema anregen. Jedoch nicht sofort darüber im Plenum sprechen. (Gefahr von Überforderung). Die Gedanken müssen eher ein paar Minuten ruhen und sich vielleicht auch verändern, bevor sie ausgesprochen werden können.</p>	
<p>Viele finden zu einer gemeinsamen Betonung eines Schlags mit jemandem. Ich komme mit jedem einmal deutlich in den Kontakt.</p> <p>Ein einigermaßen regelmässiger Gruppenpuls wird gespielt.</p>		<p>Die Knaben haben eine gute Kontaktbereitschaft.</p> <p>Die Knaben können strukturiert spielen.</p>	<p>Ich habe Freude an der Kontaktbereitschaft der Jungs.</p>



<p>Die Knaben wirken präsent und sehr interessiert.</p>	<p>Ihnen ist es wichtig, eine neue Rolle ausprobieren zu können. Sie wirken sehr flexibel im Umgang mit den Rollen.</p>		<p>Ich bin erfreut, über die Art, wie die Knaben die verschiedenen Rollen handhaben und musikalisch umsetzen.</p>
<p>8.50 Ismail setzt sich ans Klavier. Jedoch möchte auch Fatlum Klavier spielen. Ismail geht nicht darauf ein. Th unterstützt Fatlum und fordert Ismail auf, ein anderes Instrument zu spielen, da er als Helfer ausgewählt wurde.</p> <p>Ismail wählt die Flöte aus, nach einem längeren Wortwechsel mit Th.</p>		<p>Die zwei Knaben können den Konflikt momentan in diesem Rahmen nicht austragen. Die Herausforderung ist zu gross. Dazu besteht die Gefahr, dass dann die Energie in der Gruppe ins Kippen kommt und es schliesslich eine lautstarke Gruppenauseinandersetzung gibt. So, dass die Grundlage für eine konstruktive Arbeit nicht mehr möglich wäre.</p>	<p>Ich werde als strukturierende Hilfe gebraucht. Entscheide, was Platz hat und was nicht. Habe das Gefühl, dass die Knaben mir in dieser Rolle Vertrauen schenken. Ein schönes Gefühl.</p>
<p>Ismail kann sich einlassen und spielt rhythmisch genau mit Fatlum zusammen. Ismail passt sich an.</p>	<p>Ismail ist über seinen Schatten gesprungen. Er sitzt neben der Lehrperson. Deren Präsenz wirkt sich gut und strukturierend aus.</p>		
<p>8.55 Th erklärt den nächsten Teil: Aufnahme von Sprechen, Rappen oder Gesang des vorbereiteten Satzes. Einige Knaben melden, dass sie den Satz vergessen haben.</p> <p>Th:“ Nicht so schlimm. Wir machen einen Jam. Das machen Musiker manchmal. Da schaut man einfach, was man im Moment machen kann. Wenn man dann sagt: „Oh jetzt habe ich es vergessen.“ hat das auch auf der Aufnahme Platz.</p>		<p>Ich möchte Hemmungen abbauen. „Das hat hier Platz.“</p>	

<p>9.00 Aufnahme von jedem einzelnen.</p> <p>Einige Knaben erwähnen, dass die Backgroundmusik cool sei.</p>	<p>Gelingt einigermaßen reibungslos. Bin erstaunt darüber.</p> <p>Die Knaben sind bei den Aufnahmen still und ordnen sich dem Gruppenprodukt unter.</p>	<p>Die Aufnahme soll ihnen später als Cd geschenkt werden. So haben sie eine Verankerung als Erinnerung an das Projekt.</p>	<p>Bin froh dass die Knaben meine vorbereitete Backgroundmusik schätzen.</p>
<p>9.15 Serge möchte eine andere Backgroundmelodie.</p> <p>Th: „Dies geht jetzt spontan technisch nicht.“</p>	<p>Er möchte sich von der Gruppe absetzen.</p> <p>Ev. schämt er sich auch.</p>	<p>Ich unterstütze dies nicht, möchte ihn in die Gruppe integrieren.</p> <p>Jeder, ausser Serge, steht einmal im Mittelpunkt, während er singt/rappt/spricht und die ganze Klasse aufmerksam zuhört.</p>	<p>Es entsteht ein für das Projekt bezeichnendes Wir-Gefühl, allerdings gestört von Serge, welcher sich ausklinkt.</p>
<p>Serge weigert sich als Einziger.</p>	<p>Er ist den Tränen nahe fühlt sich ausgeschlossen und einsam.</p>		
<p>9.20 Gemeinsames Trommelspiel: Einen gemeinsamen Rhythmus finden</p> <p>Serge weigert sich und schiebt die Trommel mit seinem Fuss vor sich hin. Er ruft: „Scheiss-Spiel!“</p> <p>Th: „Hey. Das hat jetzt nicht Platz. Sonst gehst du raus.“</p> <p>Th stellt die Trommel von Serge zweimal vor ihm auf. Serge kippt sie wieder um.</p>	<p>Serge möchte sich weniger einsam fühlen und möchte darum, dass die Gruppe sich auch weigert.</p>	<p>Ich schütze die sonstige gute Atmosphäre in der Gruppe.</p>	



<p>9.25 Jeder kann noch einen Wunsch äussern: Wird gemacht.</p> <p>Th fasst die Wünsche in einem Setting für ein letztes Spiel von allen zusammen.</p> <p>Alle spielen ein improvisiertes Schlusslied. Auch Serge</p> <p>Der Therapeut stellt, wie bei einem Konzert, jeden Teilnehmer kurz vor. Dabei kann jeder ein ganz kurzes Solo machen.</p>	<p>Serge hat sich wieder gesammelt und ist wieder integriert.</p>	<p>Es soll Raum, da sein für unerfüllte Wünsche.</p> <p>Ich möchte Serge eine alternative Ausdrucksmöglichkeit bieten.</p> <p>Die Knaben sollen nochmals die Möglichkeit haben, zum Schluss eigene Inputs für die Gruppe zu entwickeln und ihr somit etwas geben. ...und bekommen.</p>	<p>Ich empfinde ein sehr gutes Gruppengefühl. Serge scheint wieder integriert zu sein</p>
<p>9.40 Die letzte Session wird geschlossen und der Th verabschiedet sich.</p> <p>Ismail bietet an, dass er dann eine Gratis-Cd für jeden macht.</p>	<p>Ismail möchte der Gruppe etwas zurückgeben. Er hat sich gut auf das Projekt eingelassen.</p>		
<p>In der Schule bietet Th an, dass Serge bei ihm alleine seine Aufnahme noch machen kann.</p>	<p>Andernfalls würde er dagegen rebellieren und es „schlecht machen“.</p>	<p>Serge ist ein Teil des Produktes (Lied) und kann es mittragen.</p>	<p>Dabei wirkte Serge ruhig und kooperativ. Das freut mich sehr.</p>

## 6.2 Einverständniserklärung Filmaufnahmen

Betrifft nur das Projekt „Rollenflexibilität von Jungs“ in der Tagesschule Lindenhof in Herisau AR.

Mit meiner Unterschrift erkläre ich mich einverstanden, dass im Schulunterricht Videoaufnahmen von der Gruppe gemacht werden, auf welchem auch mein Kind sichtbar sein kann.

**Die Filme werden nicht anderen Leuten gezeigt.**

Die Aufnahmen werden ausschliesslich für die Auswertung des Projektes „Rollenflexibilität von Jungs“ verwendet. Anschliessend werden sämtliche Aufnahmen gelöscht.

Die Anonymität meines Kindes bleibt in jedem Fall gewahrt.

Die/der Unterzeichnende hat jederzeit das Recht die Einverständniserklärung zu widerrufen.

Angaben zur / zum Unterzeichnenden

Name \_\_\_\_\_ Vorname \_\_\_\_\_

Datum \_\_\_\_\_ Unterschrift \_\_\_\_\_

### 6.3 Fragebögen

*Erster Fragebogen (Teilnehmer):*

Was ist typisch für Jungs?

---

---

---

---

---

---

---

---

---

---

Wie sind Jungs im Vergleich zu Mädchen?

---

---

---

---

---

---

---

---

---

---

Zweiter Fragebogen (Teilnehmer):



An welches Musikspiel kannst du dich gut erinnern?

---

---

---

Was hast du dabei gelernt?

---

---

---

Waren deine Mitschüler einmal anders als sonst? Wann?

---

---

---

Was ist typisch für Jungs?

---

---

---

Wie sind Jungs im Vergleich zu Mädchen?

---

---

---

*Fragebogen Lehrperson (pro Frage stand eine halbe A4-Seite zur Beantwortung zur Verfügung):*

Reflexion Lehrperson:

Wie ist ihrer Ansicht das Projekt verlaufen? (Atmosphäre, Lösungen, Störungen)

Fand seitens der Schüler eine Auseinandersetzung mit männlichen Rollenbildern statt?

Wenn ja, in welchen Situationen?

Haben sie festgestellt, dass Rollenflexibilität seitens der Schüler gelebt werden konnte?

Wenn ja, in welchen Situationen?

Welche Erkenntnisse sind Ihnen für den Schulalltag wichtig?



## 7. Literaturverzeichnis

Andenmatten, M. (2011). *Orpheus, Narziss und Ödipus mit ihrem Begehren in einer hypnosystemisch-orientierten Musiktherapie*. Masterarbeit in klinischer Musiktherapie. Zürcher Hochschule der Künste in Kooperation mit der Interkantonalen Hochschule für Heilpädagogik.

Bauer, S. & Schumacher, K. (2013). Klappentext des Flyers: „*Gender auf der Agenda*“ ...im musik- und psychotherapeutischen Alltag. [On-line] Available: [http://www.udkberlin.de/sites/musiktherapie/content/e8/e239709/infoboxContent239710/Flyer\\_In\\_fotage\\_2014\\_ger.pdf](http://www.udkberlin.de/sites/musiktherapie/content/e8/e239709/infoboxContent239710/Flyer_In_fotage_2014_ger.pdf), zugegriffen am 9.1.2014.

Bischof-Köhler, D. (2008). Geschlechtstypisches Verhalten von Jungen aus evolutionstheoretischer und entwicklungspsychologischer Perspektive. In Matzner, M. & Tischner, W. (Hrsg.). *Handbuch Jungen-Pädagogik*. Weinheim und Basel: Beltz. 18-33.

Böhnisch, L. (2004). *Männliche Sozialisation. Eine Einführung*. Weinheim und München: Juventa.

Böhnisch, L. (2008). Soziale Konstruktion von Männlichkeit und Kristallisationspunkte männlicher Sozialisation. In Matzner, M. & Tischner, W. (Hrsg.). *Handbuch Jungen-Pädagogik*. Weinheim und Basel: Beltz. 63-76.

Börrnert, R. (2006). *Erziehungs-Wissenschaftliches Arbeiten im Studium. Eine Einführung*. Münster: Waxmann.

Brundtland, G. (2002). *Integrating Gender Perspectives in the Work of WHO*. [On-line] Available: <http://whqlibdoc.who.int/hq/2002/a78322.pdf>, zugegriffen am 8.1.2014.

Bundesamt für Gesundheit Schweiz (2006). *Geschlecht: Sex und Gender*. [On-line] Available: [http://www.bag.admin.ch/themen/gesundheitspolitik/00394/00402/01422/01427/index.html?lang=de&download=NHZLpZeg7t,lnp6I0NTU042I2Z6ln1acy4Z-n4Z2qZpnO2Yuq2Z6gpJCDdH5\\_fWym162epYbg2c\\_JjKbNoKSn6A--](http://www.bag.admin.ch/themen/gesundheitspolitik/00394/00402/01422/01427/index.html?lang=de&download=NHZLpZeg7t,lnp6I0NTU042I2Z6ln1acy4Z-n4Z2qZpnO2Yuq2Z6gpJCDdH5_fWym162epYbg2c_JjKbNoKSn6A--), zugegriffen am 28.4.2014.

Bühler, K. (2013). Kunstmuseum Bern (2014). *Das schwache Geschlecht – Neue Mannsbilder in der Kunst*. [On-line] Available: <http://www.kunstmuseumbern.ch/de/sehen/heute/229-das-schwache-geschlecht-120.html>, zugegriffen am 5.6.2014.

Bürger, M. (2004). *Geschlechterthemen in der Musiktherapie. Eine Untersuchung in musiktherapeutischen Falldarstellungen*. Diplomarbeit in Musiktherapie. Hochschule Magdeburg-Stendal.

Draeger, J. (2010). *Das schwache Geschlecht*. [On-line] Available: [http://www.welt.de/welt\\_print/vermischtes/article6498955/Das-schwache-Geschlecht.html](http://www.welt.de/welt_print/vermischtes/article6498955/Das-schwache-Geschlecht.html), zugegriffen am 5.6.2014.

Fisseni, H. (2004). *Lehrbuch der psychologischen Diagnostik. Mit Hinweisen zur Intervention* (3. Aufl.). Göttingen: Hogrefe.

Germis, C. (2007). *Jungen: Das neue schwache Geschlecht*. [On-line] Available: <http://www.faz.net/aktuell/wirtschaft/jungen-das-neue-schwache-geschlecht-1458880.html>, zugegriffen am 5.6.2014.

Gilligan, S. (1997). *The courage of love*. New York: W. W. Norton & Company.

Hegi, F. & Rüdüsüli, M. (2011). *Der Wirkung von Musik auf der Spur. Theorie und Erforschung der Komponenten*. Wiesbaden: Reichert.

Herbold, W. & Sachsse, U. (2012). *Das so genannte innere Kind. – Vom inneren Kind zum Selbst*. Stuttgart: Schattauer.



Hesse, H. (1974). *Der Steppenwolf*. Frankfurt am Main: Suhrkamp.

Hesse, H. (2003). *Musik und Emotion – Wissenschaftliche Grundlagen des Musik-Erlebens*. Wien: Springer.

Hinz, A. (2008). Jungen und Gesundheit/Risikoverhalten. In Matzner, M, Tischner, W. (Hrsg.). *Handbuch Jungen-Pädagogik*. Weinheim und Basel: Beltz. 232-244.

Hofstätter, P. (1990). *Humboldt-Psychologie-Lexikon*. Redaktion Naturwissenschaft und Medizin des Bibliographischen Instituts (Hrsg.). München: Humboldt-Taschenbuch Verlag Jacobi.

Hüther, G. (2009). *Männer – Das schwache Geschlecht und sein Gehirn*. Göttingen: Vandenhoeck und Ruprecht.

Guggenbühl, A. (2008). Die Schule - ein weibliches Biotop? In Matzner, M. & Tischner, W. (Hrsg.). *Handbuch Jungen-Pädagogik*. Weinheim und Basel: Beltz. 150-167.

Kail, R. (2006). *Children an their development* (4.Aufl.). New Jersey: Pearson.

Kasten, H. (2008). Entwicklungspsychologische Aspekte der Erziehung und Bildung von Jungen. In Matzner, M. & Tischner, W. (Hrsg.). *Handbuch Jungen-Pädagogik*. Weinheim und Basel: Beltz. 49-62.

Klingemann, H. & Gomez, V. & Eggli, P. & Schlüsselberger, M. (2008). *Geschlechterrollenorientierung und maskuline Identität -Dimensionalität und Therapierelevanz bei Patienten in der stationären Suchttherapie*. [On-line] Available:

<http://www.atfschweiz.ch/forschung/documents/GenderstudieSchlussberichtSSA09.01.07.pdf>, zugegriffen am 8.1.2014.

Lutz Hochreutener, S. (2009). *Spiel - Musik - Therapie. Methoden der Musiktherapie mit Kindern und Jugendlichen*. Göttingen (u. a.): Hogrefe.

Moore, R. & Gillette D. (1990). *King, Warrior, Magician, Lover - Rediscovering The Archetypes Of The Mature Masculine*. San Francisco: Harper.

Prillwitz, S. (1996). *Fachgebärdenlexikon Psychologie*. [On-line] Available: <http://www.sign-lang.uni-hamburg.de/projekte/plex/plex/lemmata/g-lemma/geschl01.htm>, zugegriffen am 4.6.2014.

Petzold, H. & Sieper, J. (2012). Vorwort in: *Psychotherapie und Gender. Konzepte. Forschung. Praxis*. Krems: Springer.

Petzold, H. (1996). *Integrative Bewegungs- und Leibtherapie. Ein ganzheitlicher Weg leibbezogener Psychotherapie* (3. Aufl.). Paderborn: Junfermann.

Pollack, W. (1998). *Real Boys. Rescuing Our Sons from the Myths of Boyhood*. New York: Random.

Rahm, D. & Otte, H. & Bosse, S. & Ruhe-Hollenbach, H. (1993). *Einführung in die Integrative Therapie. –Grundlagen und Praxis*. Paderborn: Junfermann.

Rose, J. & Bossinger, W. (2004). Musiktherapeutische Lösungsschlüssel. – Welche Schlüssel öffnen Türen in Lösungsräume der hypnosystemischen Einzelmusiktherapie? In Zeuch, A. & Hänsel, M. & Jungaberle, H. (Hrsg.). *Systemische Konzepte für die Musiktherapie. Spielend lösen*. Heidelberg: Carl-Auer. 65-89.

Schigl, B. (2012). *Psychotherapie und Gender. Konzepte. Forschung. Praxis*. Krems: Springer.

Schmitz, R. (o.J.). *Neue Coaching-Methoden I: Das Modell des inneren Teams*. Schulpsychologische Beratungsstelle der Stadt Duisburg. [On-line] Available: [http://www.schulpsychologie.de/wws/bin/1718346-1719114-1-coaching\\_methoden\\_i\\_pdf.pdf](http://www.schulpsychologie.de/wws/bin/1718346-1719114-1-coaching_methoden_i_pdf.pdf), zugegriffen am 11.6.2014.

Schneider, F. & Gruman, J. & Coutts, L. (2005). *Applied social psychology. Understanding and addressing social and practical problems*. Thousand oaks: Sage.

Scobel, G. (2009). *Jungs – Sind sie das neue schwache Geschlecht?* [On-line] Available: <http://www.3sat.de/page/?source=/scobel/132154/index.html>, zugegriffen am 5.6.2014.

Schultz von Thun, F. (2010). *Miteinander reden 3. Das „innere Team“ und situationsgerechte Kommunikation*. Hamburg: Rowohlt.

Simonian, L. (2001). Zur archetypischen Ebene der Musikwahrnehmung und zur Wirkung von Archetypen in der Musiktherapie. In Storz D, Oberegelsbacher D. (Hrsg.). *Wiener Beiträge zur Musiktherapie Band 3. Theorie und klinische Praxis*. Wien: Edition Praesens.

Sturzenhecker, B. & Winter R. (2002). Kumpel und/oder Vater? Zur Beziehungsgestaltung in der Jungenarbeit. In Sturzenhecker, B. & Winter, R. (Hrsg.). *Praxis der Jungenarbeit*. Weinheim und München: Juventa. 63-80.

Trapper, T. (2008). Jungen im Strafvollzug. In Matzner, M. & Tischner, W. (Hrsg.). *Handbuch Jungen-Pädagogik*. Weinheim und Basel: Beltz. 219-229.

Vanegas, M. (o.J). *Männer unterwegs. Die Bedeutung der musikalischen Improvisation in einer Selbsterfahrungsgruppe mit Männern in der Suchtprävention*. [On-line] Available: [http://musiktherapieausbildung-siegen.de/wp-content/uploads/2014/07/DOC\\_fachvortrag\\_vanegas-manuel.pdf](http://musiktherapieausbildung-siegen.de/wp-content/uploads/2014/07/DOC_fachvortrag_vanegas-manuel.pdf), zugegriffen am 5.2.2014.

Winkenbach, M & Bob, A. (2013). *Duden*. [On-line] Available: <http://www.duden.de>, zugegriffen am 16.7.2014.

Wiswede, G. (2004). *Sozialpsychologie-Lexikon*. München: Oldenbourg.

Wöfl, A. (2014). *Gewaltprävention mit Musik: Empirische Wirkungsanalyse eines musiktherapeutischen Projektmodells*. Wiesbaden: Reichert.

Zahler, E. (2002). *Frei improvisierte Musik in der Musiktherapie als Medium für Ausdruck und Kommunikation von Emotionen*. [On-line] Available: [http://www.musiktherapie.de/fileadmin/user\\_upload/medien/pdf/mu\\_downloads/zahler\\_frei-improvisierte-musik.pdf](http://www.musiktherapie.de/fileadmin/user_upload/medien/pdf/mu_downloads/zahler_frei-improvisierte-musik.pdf), zugegriffen am 13.1.2014.





## **8. Erklärung zur Urheberschaft**

Hiermit bestätige ich, dass ich die Arbeit selbständig und in eigener Verantwortung ohne fremde Schreibhilfe verfasst habe.

---

Speicher, 17. Oktober 2014