Geschlechtsspezifische Primärprävention

Eine Wirksamkeitsstudie über das Projekt echt stark

für 10- bis 11-jährige Mädchen zur Stärkung des Selbstwerts

Inaugural Dissertation

zur Erlangung des akademischen Grades „Doktorin der
Philosophie / Doktor der Philosophie (doctor philosophiae = Dr. phil.)“
im Fach Musiktherapie
an der
Hochschule für Musik und Theater Hamburg

vorgelegt von

Anna Lisa Prechtl
aus Hersbruck

Erstgutachter:	*Prof. Dr. Eckhard Weymann*
Zweitgutachterin:	*Prof. Dr. Susanne Bauer*
Vorsitzende der Prüfungskommission:	*Prof. Dr. Gitta Strehlow-Simkins*

Einreichung:	23.12.2024
Disputation:	09.05.2025

Abstract

Diese Dissertation widmet sich der geschlechtsspezifischen Primärprävention psychischer Erkrankungen von Mädchen im Alter von 10-11 Jahren durch Stärkung des Selbstwerts. In einer Wirksamkeitsstudie im Kontrollgruppendesign aus dem Bereich der Mixed Methods wurde das musiktherapeutische Projekt *echt stark* untersucht. Ein selbstwertstärkendes Feedback (SelF) wurde eingesetzt. Die Datenerhebung der Stichprobe (n=58) erfolgte mittels Aussagen-Liste zum Selbstwertgefühl (ALS) und der Hamburger Neurotizismus- und Extraversionsskala (HANES-KJ) sowie durch Sitzungsprotokolle und Interviews, welche durch eine qualitative Inhaltsanalyse ausgewertet wurden. Beim Selbstwert konnte eine Tendenz hin zum Normbereich gemessen werden, Extremwerte nahmen etwas ab.
Keywords: geschlechtsspezifische Primärprävention, Selbstwert, Mädchen, musiktherapeutisches Projekt, Wirksamkeitsstudie

This dissertation focuses on gender-specific primary prevention of mental illness in girls aged 10–11 through strengthening self-worth. The music therapy project *Bright & Brave* was examined in an efficacy study using a mixed-methods control-group design. A self-worth enhancing feedback (SELF) technique was used. Data collection for the sample (n=58) was carried out using a self-worth questionnaire (ALS) and the Hamburg Neuroticism and Extraversion Scale (HANES-KJ), as well as session protocols and interviews, which were evaluated using qualitative content analysis. A tendency toward the normal range was measured for self-worth, with extreme values decreasing slightly.
Keywords: gender-specific primary prevention, self-worth, girls, music therapy project, efficacy study

Also Leute, Mann,
die, die sich nicht vor ihr verbeugt haben,
haben ein Problem.
Weil bei der ist es ganz wichtig,
da weißt du, dass es Hamburgs Königin ist.
He, yeah, uh.
Ich verbeuge mich auch.

Aus dem Rap: *Die Königin von Hamburg*
(von *Henrieke*)

Inhaltsverzeichnis

1 Einleitung....9
1.1 Problemstellung....9
1.2 Relevanz....10
1.3 Zielsetzung....10
1.4 Aufbau der Arbeit....11
2 Theoretischer Hintergrund....12
2.1 Begriffsdefinitionen....12
2.1.1 Primäre, sekundäre und tertiäre Prävention....12
2.1.2 Prävention und Musiktherapie....12
2.1.3 Selbst....14
2.1.4 Selbstwert....14
2.1.5 Neurotizismus und Extraversion....15
2.2 Aktuelle Zahlen zum Auftreten psychischer Erkrankungen bei Kindern und Jugendlichen....16
2.3 Relevante Theorien....16
2.3.1 Aktuelle theoretische Hintergründe zum Selbstwert....17
2.3.2 Geschlechterunterschiede und Selbstwertschätzung....19
2.3.3 Selbstwert als menschliches Grundbedürfnis....21
2.3.4 Selbstwerterhöhung und psychische Gesundheit....22
2.3.5 Negatives Selbstwertgefühl....24
2.3.6 Selbstwert im Kontext Schule....25
2.3.7 Kommunikation und Selbstentwicklung....26
2.3.8 Entwicklungsaufgaben im Jugendalter....28
2.3.9 Geschlechtsspezifische altersangemessene Angebote....28
2.3.10 Primärpräventive Angebote in pädagogischen Settings....29
2.4 Das Projekt *echt stark*....30
2.4.1 Das selbstwertstärkende Feedback (SelF)....33
2.5 Forschungsstand....35
2.5.1 Vorgehen Literaturrecherche....36
2.5.2 Ergebnisse der Literaturrecherche....37
2.5.2.1 Präventive Angebote für Mädchen....38
2.5.2.2 Gewaltprävention....40
2.5.2.3 Wohlbefinden fördern....41
2.5.2.4 Migration und Integration....42
2.5.2.5 Sprachförderung....43
2.5.2.6 Schulverweigerung....43
2.5.2.7 Resilienz....44
2.5.2.8 Weitere Ergebnisse....44
2.5.2.9 Exkurs: Prävention durch Angebote der künstlerischen Therapien....45
2.5.3 Ergebnisliste Literaturrecherche....46
2.6 Forschungslücke und Hypothesen....52
3 Methodik....54
3.1 Forschungsdesign (Mixed Methods)....55
3.2 Datenerhebung....56
3.3 Operationalisierung....57
3.3.1 Standardisierte Fragebögen....57

3.3.1.1 Erfassung Selbstwert....58
3.3.1.2 Erfassung Neurotizismus und Extraversion....59
3.3.2 Leitfadeninterviews....60
3.3.3 Sitzungsprotokolle....60
3.3.4 Tonaufnahmen....61
3.4 Stichprobenbeschreibung....61
4 Ergebnisse....63
4.1 Quantitative Teilstudie....63
4.1.1 Deskriptive Statistik....63
4.1.2 Hypothesenprüfung....64
4.1.3 Falldarstellungen zum Selbstwert....68
4.1.3.1 Falldarstellungen zum Selbstwert Gruppe A....68
4.1.3.2 Falldarstellungen zum Selbstwert Gruppe B....69
4.1.3.3 Falldarstellungen zum Selbstwert Gruppe C....70
4.1.3.4 Falldarstellungen zum Selbstwert Gruppe D....71
4.1.3.5 Falldarstellungen zum Selbstwert Gruppe E....72
4.1.3.6 Falldarstellungen zum Selbstwert Gruppe F....73
4.1.3.7 Falldarstellungen zum Selbstwert Gruppe G....74
4.1.3.8 Falldarstellungen zum Selbstwert Gruppe H....75
4.1.3.9 Falldarstellungen zum Selbstwert Gruppe I....76
4.1.4 Neurotizismus in der Verteilung der Gesamtstichprobe....77
4.1.5 Extraversion in der Verteilung der Gesamtstichprobe....77
4.2 Qualitative Teilstudie....77
4.2.1 Falldarstellungen....78
4.2.1.1 *Wilma* – Irritationen & Leistung....78
4.2.1.2 *Yasmin* – Genuss....80
4.2.1.3 *Denise* – Gestaltung....81
4.2.1.4 *Henrieke* – Reflexionen....83
4.2.1.5 *Swantje* – Musikbezogenheit....84
4.2.1.6 *Tara* – Zaungast....86
4.2.2 Verläufe der Sitzungsprotokolle....87
4.2.2.1 Projektverlauf Gruppe A....87
4.2.2.2 Projektverlauf Gruppe B....91
4.2.2.3 Projektverlauf Gruppe C....94
4.2.2.4 Projektverlauf Gruppe D....99
4.2.2.5 Projektverlauf Gruppe E....102
4.2.2.6 Projektverlauf Gruppe F....104
4.2.2.7 Projektverlauf Gruppe G....107
4.2.2.8 Projektverlauf Gruppe H....112
4.2.2.9 Gruppe I....116
4.2.3 Inhaltsanalyse der Interviews....116
4.2.3.1 Hauptkategorie *Persönliches*....117
4.2.3.2 Hauptkategorie *Grundbedürfnis Lustgewinn*....119
4.2.3.3 Hauptkategorie *Konzept*....122
4.2.3.4 Hauptkategorie *Musik*....128
4.2.4 Auswertung der Tonaufnahmen....129
5 Diskussion....130
5.1 Interpretation der Ergebnisse der Fragebögen....130
5.2 Integration der quantitativen und qualitativen Ergebnisse....131

5.2.1 Interpretation und Diskussion der Falldarstellungen....131
5.2.1.1 *Wilma* – Wer bin ich?....131
5.2.1.2 *Yasmin* – Im Vergnügen liegt die Kraft....133
5.2.1.3 *Denise* – Freiheit durch Abgrenzung....134
5.2.1.4 *Henrieke* – Die Kraft der Sprache....135
5.2.1.5 *Swantje* – Musik als Schutz....136
5.2.1.6 *Tara* – Sich verbergen als Selbstwertschutz....138
5.2.1.7 Zusammenfassung der Falldarstellungen....139
5.2.2 Überlegungen zu den Sitzungsprotokollen....140
5.2.2.1 Konzept....140
5.2.2.1.1 Freundschaft....141
5.2.2.1.2 Schule....142
5.2.2.1.3 Eltern....142
5.2.2.1.4 Mein Körper....144
5.2.2.1.5 Sinnfrage....146
5.2.2.1.6 Zum Einsatz der Spielideen....147
5.2.2.2 Die Rolle der Therapeutin....148
5.2.2.3 Psychische Grundbedürfnisse....149
5.2.2.4 Verlängerung des Projekts....150
5.2.2.5 Abschließende Gedanken zu den Sitzungsprotokollen....152
5.2.2.6 Überlegungen zum selbstwertstärkenden Feedback....154
5.2.3 Interpretation der Kategorien der qualitativen Inhaltsanalyse....157
5.2.3.1 Überlegungen zu *Persönliches*....157
5.2.3.2 Überlegungen zum *Grundbedürfnis Lustgewinn*....158
5.2.3.3 Überlegungen zu *Konzept*....159
5.2.3.4 Überlegungen zu *Musik*....161
5.2.4 Interpretation der Tonaufnahmen....161
5.3 Fazit....162
5.4 Limitationen....165
5.5 Ausblick....167
Literaturliste....172
Internetquellen....179
Danksagung....180
Erklärungen....181
Eidesstattliche Erklärung....181
Erklärung der Nichtvorlage bei einem anderen Promotions- oder Prüfungsverfahren....181
Anhang....182

Abbildungsverzeichnis

Abbildung 1: Verwendete Datenbanken und Schlagworte....37
Abbildung 2: Mixed Methods, Explanatory Design....55
Abbildung 3: Variablenverteilung Selbstwert von MZP 1 bis MZP 3....64
Abbildung 4: Graph Mittelwert Selbstwert....67

Tabellenverzeichnis

Tabelle 1: Die Methode des selbstwertstärkenden Feedbacks....35
Tabelle 2: Schlagworte....36
Tabelle 3: Studien zu Prävention durch musiktherapeutische Angebote....38
Tabelle 4: Weitere Ergebnisse zu Prävention durch musiktherapeutische Angebote....44
Tabelle 5: Prävention durch Angebote der künstlerischen Therapien....45
Tabelle 6: Ergebnisliste in alphabetischer Reihenfolge....46
Tabelle 7: Verteilung der Projektorte....61
Tabelle 8: Deskriptive Statistiken des Selbstwerts....63
Tabelle 9: Innersubjekteffekte....65
Tabelle 10: Zwischensubjekteffekte....65
Tabelle 11: Korrelation nach Pearson....66
Tabelle 12: Mittelwert Selbstwert....66
Tabelle 13: Gruppe A: Selbstwert MZP 1 bis MZP 3 (Zuordnung Normtabelle)....68
Tabelle 14: Gruppe B: Selbstwert MZP 1 bis MZP 3 (Zuordnung Normtabelle)....69
Tabelle 15: Gruppe C: Selbstwert MZP 1 bis MZP 3 (Zuordnung Normtabelle)....70
Tabelle 16: Gruppe D: Selbstwert MZP 1 bis MZP 3 (Zuordnung Normtabelle)....71
Tabelle 17: Gruppe E: Selbstwert MZP 1 bis MZP 3 (Zuordnung Normtabelle)....72
Tabelle 18: Gruppe F: Selbstwert MZP 1 bis MZP 3 (Zuordnung Normtabelle)....73
Tabelle 19: Gruppe G: Selbstwert MZP 1 bis MZP 3 (Zuordnung Normtabelle)....74
Tabelle 20: Gruppe H: Selbstwert MZP 1 bis MZP 3 (Zuordnung Normtabelle)....75
Tabelle 21: Gruppe I: Selbstwert MZP 1 bis MZP 3 (Zuordnung Normtabelle)....76
Tabelle 22: Werte der Gesamtstichprobe, Neurotizismus (Zuordnung Normverteilung)….77
Tabelle 23: Werte der Gesamtstichprobe, Extraversion (Zuordnung Normverteilung)....77
Tabelle 24: Hauptkategorie Persönliches....117
Tabelle 25: Hauptkategorie Grundbedürfnis Lustgewinn....120
Tabelle 26: Hauptkategorie Konzept....122
Tabelle 27: Hauptkategorie Musik....128
Tabelle 28: Tonaufnahmen der Gruppen A bis I....129

1 Einleitung

In der vorliegenden Arbeit wird die geschlechtsspezifische Primärprävention zur Aufrechterhaltung und Förderung der psychischen Gesundheit von jungen Mädchen thematisiert. Im Jugendalter nimmt der Selbstwert von Mädchen ab, während der Selbstwert von Jungen dieser Altersgruppe zunimmt (Pinquart, Schwarzer & Zimmermann, 2011). Da der Selbstwert einen zentralen Wirkfaktor psychischer Gesundheit darstellt (Potreck-Rose & Jacob, 2019, Grawe, 2004), ist die Abnahme des Selbstwerts von Mädchen im Jugendalter von Bedeutung für Maßnahmen der Gesundheitsförderung aus dem Bereich der Prävention. Die hier vorliegende Wirksamkeitsstudie untersucht im Mixed Methods Studiendesign mittels Treatment- und Kontrollgruppe, ob sich das primärpräventive Projekt *echt stark* für Mädchen im Alter von 10 bis 11 Jahren stabilisierend auf den Selbstwert von Mädchen dieser Altersgruppe auswirken kann.

1.1 Problemstellung

Wie die aktuellen Zahlen des Kinder- und Jugendreports aus dem Jahr 2023 zeigen, haben innerhalb des untersuchten Zeitraumes der Studie die psychischen Störungen bei Kindern und Jugendlichen zugenommen (DAK-Kinder- und Jugendreport, 2023). Der Report zeigt auch, dass insbesondere jugendliche Mädchen vom Auftreten einer psychischen Störung betroffen sind (siehe Kap. 2.2). In diesem Zusammenhang stellt eine altersangemessene, geschlechtsspezifische Primärprävention einen wichtigen Bereich der Gesundheitsvorsorge dar, weil sie ansetzt, bevor Symptome entstehen und junge Mädchen so in ihrer Erhaltung der psychischen Gesundheit unterstützt werden können.

Wenn Kinder und Jugendliche mit primärpräventiven Angeboten erreicht werden sollen, ist es sinnvoll, ihren Lebensbereich *Schule* mit einzubeziehen. Da es sich in der vorliegenden Arbeit um eine musiktherapeutische Untersuchung handelt, sind auch Musikschulen sowie ambulante Praxen für Musiktherapie relevante Orte, um das primärpräventive Projekt *echt stark* für Mädchen anzubieten.

Um primärpräventiv unter Berücksichtigung der Geschlechterunterschiede wirksam sein zu können, wurde das Projekt *echt stark* für Mädchen im Alter von 10-11 Jahren entwickelt. Es hat eine Stabilisierung des Selbstwerts zum Ziel. Da es sich beim Selbstwert um einen zentral wirksamen Faktor handelt, eignet er sich als Fokus im Sinne der Gesundheitsförderung (siehe Kap. 2.3.1).

1.2 Relevanz

Damit Primärprävention erfolgreich sein kann, muss ihre Wirksamkeit gemessen werden, ebenso wie es bei therapeutischen Vorgehensweisen der Fall ist. Die vorliegende Studie soll ermitteln, inwiefern das Projekt *echt stark* als altersangemessenes, geschlechtsspezifisches und primärpräventives Angebot zur Erhaltung der Gesundheit von 10 bis 11-jährigen Mädchen beitragen kann, indem es dabei hilft, den Selbstwert von Mädchen zu stabilisieren und somit der Entstehung von psychischen Erkrankungen vorgebeugt werden kann. Wenn Primärprävention erfolgreich ist, können lange Leidenswege im besten Falle ausgespart werden oder ein rechtzeitiges Intervenieren diese verkürzen. Auch das Gesundheitssystem profitiert von den Angeboten aus dem Bereich der Primärprävention, im Sinne einer Ressourcenschonung.

Durch die vorliegende Studie soll die Evidenz des Projekts *echt stark* geprüft werden, um aussagekräftige Belege hinsichtlich der Wirkung dieses Projekts feststellen zu können. Nicht zuletzt in Hinblick auf die Finanzierung zukünftiger Projekte ist es notwendig, evidenzbasierte Forschungsprojekte vorlegen zu können, in denen durch den Einsatz standardisierter Messverfahren eine Förderung der psychischen Gesundheit junger Mädchen durch die Stärkung des Selbstwerts belegt werden.

1.3 Zielsetzung

Nach erfolgter Pilotphase zweier Mädchengruppen des Projekts *echt stark* im Rahmen der Masterarbeit der Autorin wurde nun in einer breiter angelegten Untersuchung überprüft, ob die positiven Tendenzen in Bezug auf die Entwicklung des Selbstwerts der Mädchen aus der Pilotphase sowie die gute Resonanz, die das Projekt bei den teilnehmenden Mädchen hervorgerufen hat, für eine größere Stichprobe ebenfalls zutreffen. Des Weiteren wurde geprüft, ob das Projekt *echt stark* in seiner Konzeptualisierung und Durchführung wirksam ist und nicht von der Person der Therapeut:in abhängig ist. In diesem Sinne und aus Gründen der besseren Objektivierbarkeit erfolgte in der vorliegenden Studie die Projektdurchführung nicht durch die Autorin, sondern durch Musiktherapeutinnen[1], die mithilfe eines Workshops für die Umsetzung des Projekts *echt stark* geschult wurden. An dieser Stelle ist anzumerken, dass die Autorin für die Projektdurchführung durch männliche Musiktherapeuten offen war

1Wenn im weiteren Verlauf der Arbeit nicht ausschließlich von den weiblichen Musiktherapeutinnen gesprochen wird, die konkret an der Projektdurchführung beteiligt waren, erfolgt im Sinne einer allgemeineren Ansprache die genderneutrale Formulierung der Musiktherapeut:in.

und dies auch in der Beschreibung des vorbereitenden Workshops entsprechend formuliert war. Da jedoch ausschließlich weibliche Musiktherapeutinnen an den Workshops teilnahmen und anschließend ein Projekt durchführten, erfolgt in der vorliegenden Arbeit keine genderneutrale Formulierung.
Die Studie soll außerdem dabei helfen aufzuzeigen, inwiefern das Angebot dem Bedarf der Mädchen gerecht wird und an welchen Stellen Änderungen vorgenommen werden sollten, um die Effektivität des Projekts *echt stark* für die Zielgruppe der 10-11-jährigen Mädchen noch zu steigern.

1.4 Aufbau der Arbeit

Der theoretische Hintergrund (Kap. 2) umfasst neben den Definitionen der für die vorliegende Arbeit zentralen Termini (Kap. 2.1) und den aktuellen Zahlen zum Auftreten psychischer Erkrankungen bei Kindern und Jugendlichen (Kap. 2.2) relevante Theorien, darunter Hintergründe zum Selbstwert, zu psychischen Grundbedürfnissen, den bestehenden Geschlechterunterschieden im Verlauf der Entwicklung des Selbstwerts sowie zu Entwicklungsaufgaben im Jugendalter und primärpräventiven Angeboten in pädagogischen Settings (Kap. 2.3). Das Projekt *echt* stark sowie die Methode des selbstwertstärkenden Feedbacks (SelF) werden in Kap. 2.4 vorgestellt. Der aktuelle Forschungsstand wird über eine Literaturrecherche in Kap. 2.5 dargestellt, gefolgt von der Formulierung der Forschungslücke und der Hypothesenbildung (Kap. 2.6).
Das methodische Vorgehen in der vorliegenden Studie wird in Kap. 3 beschrieben. Die Darlegung des Forschungsdesigns sowie der Datenerhebung erfolgt in den Kapiteln 3.1 und 3.2. Das Vorgehen bei der Operationalisierung wird in Kap. 3.3 aufgezeigt. Zuletzt folgt die Beschreibung der Stichprobe in Kap. 3.4.
In Kapitel 4 werden die Ergebnisse der quantitativen Teilstudie (Kap. 4.1) sowie der qualitativen Teilstudie (Kap. 4.2) präsentiert.
Die Diskussion der Ergebnisse folgt in Kapitel 5. Die Interpretation der Ergebnisse der Fragebögen wird in Kap. 5.1 dargestellt. Anschließend werden in Kap. 5.2 die Ergebnisse der beiden Teilstudien miteinander in Beziehung gesetzt und diskutiert. Das Fazit (Kap 5.3) bündelt abschließend noch einmal die gewonnenen Erkenntnisse, Limitationen werden benannt (Kap. 5.4) und ein Ausblick formuliert (Kap. 5.5).

2 Theoretischer Hintergrund

In diesem Kapitel erfolgt eine Definition der verwendeten Fachtermini. Aktuelle Zahlen zum Auftreten psychischer Erkrankungen bei Kindern und Jugendlichen von 2023 werden herangezogen. Relevante Theorien werden teils in ihrer Breite und teils in ihrer Tiefe vorgestellt, je nachdem, was in Hinblick auf die Diskussion der Daten erforderlich ist, um treffende Begründungen für die komplexe Datenlage finden zu können. Der Forschungsstand wird aufgezeigt, die Studienlage beschrieben und die Forschungslücke benannt.

2.1 Begriffsdefinitionen

Nachfolgend werden die zentralen Begriffe definiert, um im weiteren Verlauf der Arbeit sicherzustellen, was unter den verschiedenen Formen der Prävention (primäre Prävention, sekundäre Prävention, tertiäre Prävention) und unter „präventiven musiktherapeutischen Angeboten“ zu verstehen ist. Zudem werden die Begriffe „Selbst“, „Selbstwert“ sowie „Neurotizismus“ und „Extraversion“ definiert und von ähnlichen Konstrukten abgegrenzt.

2.1.1 Primäre, sekundäre und tertiäre Prävention

Für das Gebiet der Prävention gelten drei Bereiche: primäre, sekundäre und tertiäre Prävention. Primäre Prävention umfasst Maßnahmen zur Verhütung von Krankheit, sekundäre Prävention solche zur Früherkennung von Erkrankung und deren früher Behandlung. Tertiäre Prävention hat die Verhinderung von Spätfolgen zum Ziel (Berger, 2018).

2.1.2 Prävention und Musiktherapie

Es soll die Begriffsdefinition von Mainka und Weymann (2023) einbezogen werden, welche als Vorschlag zur Erneuerung einer begrifflichen Definition für Musiktherapie verstanden werden kann: „Musiktherapie ist eine wissenschaftlich fundierte therapeutische Disziplin, bei der in einer kollaborativen Tätigkeit von Therapeut:in und Patient:in Musikinterventionen zur Minderung von psychischen, somatischen, psychosomatischen und kognitiven Symptomen angewandt werden“ (Mainka & Weymann, 2023, S. 5).

Dieser Beitrag zur Definitionsbildung wird in der musiktherapeutischen Community aktuell sehr kontrovers diskutiert, weil darin der Bereich der Prävention nicht innerhalb der Musiktherapie verortet wird, sondern als daran angrenzend. Für die Literaturrecherche (siehe Kap. 2.5) der vorliegenden Arbeit ist diese Definition mit ihrem abgrenzendem Charakter von Wert, weil nach *präventiven* musiktherapeutischen Angeboten gesucht wird und es daher sinnvoll ist, diesen Bereich vom Gebiet der Musik*therapie* zu lösen, um über die Sprache bei der Auswahl und Einsortierung der Ergebnisse eine Trennschärfe zu erreichen.

Aus der aktuellen Diskussion zum Thema, wie z.B. im Rahmen des Jour Fixe der Deutschen Musiktherapeutischen Gesellschaft (DMtG) im März 2023 zum Definitionsbegriff der Musiktherapie geht hervor, dass das *Berufsbild* der Musiktherapie beide Formen umfasst, präventive musiktherapeutische Angebote einerseits und die *Tätigkeit* der Musiktherapie andererseits. Das Berufsbild der Musiktherapie unterscheidet sich somit an der Stelle vom Begriff der Musiktherapie als angewandte Fachrichtung innerhalb des Gesundheitssystems, wie Beispielsweise der Psychiatrien.
Da die Diskussion zur begrifflichen Definition innerhalb der Musiktherapie-Community in Deutschland hierzu noch nicht abgeschlossen ist, sollen die Ausführungen hierzu als aktueller Zwischenstand verstanden werden. Im Folgenden wird in der vorliegenden Arbeit von „präventiven musiktherapeutischen Angeboten“ gesprochen.

Das Projekt *echt stark* richtet sich als primärpräventives Angebot an psychisch gesunde Mädchen einer bestimmten Altersgruppe. Das Ziel ist nicht gebunden an eine psychische Störung oder ein konkretes Symptom, sondern hat die positive Entwicklung des Selbstwerts zum Ziel, da dieser mit psychischer Gesundheit korreliert. Wenn sich der Selbstwert im präventiven musiktherapeutischen Angebot positiv beeinflussen lässt, stellt dies einen Beitrag zur Stärkung der psychischen Gesundheit dar. Es handelt sich hierbei jedoch nicht um Musiktherapie, weil Musiktherapeut:innen mit Klient:innen zusammen arbeiten, denen keine psychische Diagnose gestellt wurde und damit keine Linderung eines bestimmten Symptoms fokussiert wird. Der praktische Nutzen einer klaren begrifflichen Trennung von Musiktherapie und Prävention durch ein musiktherapeutisches Angebot liegt nicht zuletzt darin, niedrigschwellige Angebote durchzuführen, die von Kindern und ihren Eltern gerade deswegen angenommen werden, weil sie sich an gesunde Kinder und Jugendliche richten. Die Bereitschaft und Akzeptanz, an einem präventiven musiktherapeutischen Angebot

teilzunehmen, kann durch eine begriffliche Abgrenzung zu Krankheit und ihren Symptomen unterstützt werden. Wichtig bleibt zu benennen, dass Erfahrungen, die im Rahmen eines präventiven musiktherapeutischen Angebots gesammelt werden, ähnlich oder gleich sein können wie Erlebnisse während einer Musiktherapie. Jedoch unterscheidet der äußere Rahmen, die konzeptuelle Ausrichtung und die verwendete Sprache sowie die damit verbundene Herangehensweise, ob dies in präventiver oder therapeutischer Arbeit geschieht und welche Ziele dabei verfolgt werden.

2.1.3 Selbst

Aus entwicklungspsychologischer Sicht wird vom „Selbst“ gesprochen, „wenn das objektsuchende Ich sich selbst zum Objekt nimmt“ (Rudolf & Henningsen, 2013, S. 71). Auf diesem Wege erlange das „Ich“ das Bewusstsein seiner selbst. Dies geschehe nach Rudolph und Henningsen (2013) über Wahrnehmungen, Gedanken und Empfindungen. Dieser psychische Akt umschließe neben dem Ich-Erleben auch eine innere Vorstellung des Ichs. Dabei spiele als Teil des Selbstbildes die optische, körperliche Erscheinung eine wichtige Rolle. Auch das affektive Erleben von sich selbst sowie ein Gefühl der Vertrautheit gehören zum Selbstbild dazu. Aspekte der Identität stellen eher konstante Eigenschaften des Selbst in Bezug auf körperliche, psychische und soziale Bereiche dar (Rudolf & Henningsen, 2013).

2.1.4 Selbstwert

Nach Pinquart, Schwarzer und Zimmermann (2011) ist der Selbstwert Teil des Selbstkonzepts. Letzteres meine die Einstellung zu sich selbst. Es gebe drei Komponenten des Selbstkonzepts[2]: eine kognitive, eine affektive und eine handlungssteuernde Komponente. Der Selbstwert unterliege einem typischen Entwicklungsverlauf, wonach Selbstbewertungen in der frühen Kindheit eher hoch und unrealistisch seien und ab der mittleren Kindheit absinken. Dabei sei von Bedeutung, wie gut die Entwicklungsaufgaben, wie z.B. die schulische Ausbildung oder die Gestaltung von Beziehungen innerhalb der Peergroup, bewältigt würden (Pinquart et al., 2011). Nach Park (2008) entwickelt sich der Selbstwert in der Kindheit und stabilisiere sich im späteren Verlauf.

2 Pinquart et al. (2011) nehmen hierbei Bezug auf Rosenberg und seine 1979 erschienene Veröffentlichung. Da Rosenberg in seiner Untersuchung wichtige Grundlagen erforscht und beschrieben hat, werden in Kapitel 2.3.6 ausgewählte Aspekte genauer dargestellt.

Nach Schauder (2011) wird unter Selbstwertgefühl der affektiv-evaluative Teil des Selbstkonzepts verstanden. Dieser zeichne sich durch eine hohe Ich-Nähe und eine hohe emotional-affektive Beteiligung der betreffenden Person aus. Es setze sich aus unterschiedlichen personen- und situationsabhängigen Selbsteinschätzungen in Bezug auf eigene Fähigkeiten oder Eigenschaften zusammen. Diese können positiv wie negativ sein. Verhaltensvergleiche mit relevanten anderen Personen sowie zwischen Real- und Ideal-Selbst prägen das Selbstwertgefühl. Es handele sich hierbei um ein menschliches Grundbedürfnis. Das eigene Weiterleben würde sinnlos erscheinen, wenn gar keine Selbstwertschätzung vorliege (Schauder, 2011).

An dieser Stelle sei auf Kap. 2.3 verwiesen, in dem verschiedene aktuelle, bewährte Theorien und Überlegungen zum Selbstwert vertieft werden, die für die vorliegende Arbeit von Bedeutung sind.

2.1.5 Neurotizismus und Extraversion

Die Persönlichkeitsdimensionen Neurotizismus und Extraversion stehen zwar nicht im Fokus der vorliegenden Arbeit, sie werden jedoch im Rahmen der quantitativen Teilstudie erfasst. Daher erfolgt an dieser Stelle eine kurze Definition beider Begriffe, die dem Erhebungsinstrument (siehe Kap. 3.3.1.2) entnommen ist.

„Neurotizismus, wie er sich in diesem Fragebogen manifestiert, schreibt sich jemand in um so höherem Maße zu, je mehr er sich die folgenden Persönlichkeitszüge beziehungsweise Symptome zuschreibt: Insuffizienzgefühle, verbunden mit sozialer Empfindlichkeit und Verletzbarkeit, Neigung zu Tagträumen und Grübelei, Verstärkte Neigung zu Stimmungsschwankungen, vor allem als Neigung zu depressiven Verstimmungen, Sorgen um die eigene Gesundheit, Angst vor zukünftigen Ereignissen, Innere Unruhe und `Nervosität`, Erregbarkeit, Einschlafstörungen, Häufige Müdigkeit und Abgespanntheit, Neigung zu Kopfschmerzen“ (Buggle & Baumgärtel, 2000, S. 7).

„Die Persönlichkeitsdimension `Extraversion` im hier verstandenen Sinne schreibt sich jemand um so mehr zu, je mehr er sich Freude an der Gesellschaft anderer, Bedürfnis nach und Fähigkeit zu regem, eher heiter akzentuiertem Kontakt mit anderen Menschen (`Geselligkeit`), Lebhaftigkeit, Erlebnisdrang, Unternehmungslust und Unbeschwertheit (`Aktivität`) zuschreibt“ (Buggle & Baumgärtel, 2000, S. 7).

2.2 Aktuelle Zahlen zum Auftreten psychischer Erkrankungen bei Kindern und Jugendlichen

Im DAK Kinder und Jugendreport (2023) sowie in einer Untersuchung zu Inzidenztrends psychischer sowie Entwicklungs- und Verhaltensstörungen bei Kindern und Jugendlichen in der ambulanten Versorgung – Entwicklungen zwischen 2014 und 2021 (Zentralinstitut für die kassenärztliche Versorgung in Deutschland, 2023) wird das Auftreten psychischer Erkrankungen bei Kindern und Jugendlichen skizziert. In der folgenden Auswahl der Ergebnisse beider Studien wurde sich auf die Zielgruppe der jugendlichen Mädchen beschränkt.

Der DAK Kinder und Jugendreport (2023) fasst das Auftreten psychischer Erkrankungen bei Kindern und Jugendlichen im ambulanten und stationären Setting im Zeitraum 2017-2022 zusammen. Zusammenfassend lässt sich sagen, dass psychische Erkrankungen bei Kindern und Jugendlichen auch nach der Corona-Pandemie auf hohem Niveau bleiben. Nach dem Abklingen der Pandemie zeigt sich ein leichter Rückgang der Behandlungszahlen im Vergleich von 2022 zu 2021. Dennoch zeigen die Studienergebnisse deutlich, dass die Gruppe der jugendlichen Mädchen weiterhin am stärksten von Depressionen, Angststörungen und Essstörungen betroffen ist. Besonders auffallend sind hierbei neu diagnostizierte Essstörungen bei jugendlichen Mädchen, welche im Jahr 2022 gegenüber 2019 um 51% angestiegen sind (DAK-Kinder- und Jugendreport, 2023).

In einer weiteren Studie wurde der Zeitraum von 2014 bis 2019 untersucht, um die längerfristige Tendenz der Diagnoseinzidenz für verschiedene psychische, Entwicklungs- und Verhaltensstörungen zu ermitteln. Deutliche Inzidenzzunahmen waren in den Jahren 2020 und 2021 vor allem bei jugendlichen Mädchen für depressive Erkrankungen sowie bei Angst- und Essstörungen zu verzeichnen (Zentralinstitut für die kassenärztliche Versorgung in Deutschland, 2023).

2.3 Relevante Theorien

Kapitel 2.3.1 dient zur Einführung in verschiedene Theorien zum Selbstwert. Geschlechterunterschiede in Bezug auf den Selbstwert werden in Kap. 2.3.2 beschrieben. In Kapitel 2.3.3 erfolgt eine Vertiefung des Themas Selbstwert als psychisches Grundbedürfnis. Kapitel 2.3.6 trägt dem Schulwechsel als besonderes Lebensereignis mit Auswirkung auf den Selbstwert Rechnung. Die Wechselwirkung von Selbstentwicklung und

kommunikativen Fähigkeiten unter Berücksichtigung des jeweiligen Alters von Kindern und Jugendlichen werden skizziert.
Da sich die Konzeptentwicklung des Projekts *echt stark* an den Entwicklungsaufgaben nach Göppel (2005) orientiert, werden diese in Kapitel 2.3.8 aufgeführt. Abschließend wird auf theoretische Hintergründe zu geschlechtsspezifischen Angeboten (Kap. 2.3.9) sowie auf Besonderheiten der pädagogischen Settings als Projektorte (Kap. 2.3.10) eingegangen.

2.3.1 Aktuelle theoretische Hintergründe zum Selbstwert

Potreck-Rose und Jacob (2019) sehen in den Themen Selbstwert und Selbstvertrauen eine zentrale Bedeutung für Therapie. Sie schildern, dass es keine psychische Störung oder Problematik gebe, die nicht auch mit einer Störung des Selbstwertgefühls und des Selbstvertrauens einhergehe. Die Stärkung des Selbstwerts sei schulenübergreifend ein wichtiges Ziel von Psychotherapie.
Auf dieser Grundlage kommt für ein primärpräventives Vorgehen der Selbstwert als Ansatzpunkt in Frage. Wenn das Thema Selbstwert in der Entstehung nahezu aller psychischen Erkrankungen eine Rolle spielt, erscheint es sinnvoll, diesen Bereich in die Prävention einzubeziehen. Im besten Fall kann ein stabiler Selbstwert im Normbereich vor der Entstehung von psychischen Erkrankungen schützen.
Weiter beschreiben Potreck-Rose und Jacob (2019), dass sich der Selbstwert aus vier Säulen zusammensetze. Sie unterscheiden dabei die intrapersonellen Dimensionen Selbstakzeptanz und Selbstvertrauen einerseits und die interpersonellen Dimensionen soziale Kompetenz und soziales Netz andererseits. Der Selbstwert könne demnach in unterschiedlichen Bereichen unterschiedlich stark oder schwach ausgeprägt sein (Potreck-Rose & Jacob, 2019).

Ergänzend zum oben genannten Modell kann Kast (2006) hinzugenommen werden. Identität und Selbstwert werden ihr zufolge als eng miteinander verbunden beschrieben. Der Körper wird als Grundlage des Identitätserlebens betrachtet (Kast, 2006). Erfahrungen mit dem sich verändernden Körper, wie zum Beispiel während der Pubertät, seien zentrale Selbsterfahrungen. Des Weiteren könnten Abweichungen vom gängigen Schönheitsideal insbesondere bei Mädchen und Frauen zu Selbstunsicherheit führen. Neben dem Körper seien Sexualität, das Netz der Beziehungen, Arbeit und Leistung, Werthaltungen, Fantasien und Kreativität relevante Lebens- und Erfahrensbereiche, um Identität und Selbstwert zu erleben (Kast, 2006).

Da Kreativität beim Musizieren und Improvisieren immer eine Rolle spielt, unterstreicht dieser Ansatz, warum sich eine musiktherapeutische Vorgehensweise anbietet, um stabilisierend auf den Selbstwert einzuwirken.

Bezug nehmend auf Potreck-Rose und Jacob (2019) schreiben Felnhofer, Klier und Galliez (2022), dass der Selbstwert durch seinen zentralen Wirkfaktor in primäre und sekundäre Prävention sowie in Therapie einbezogen werden könne. Sie entwickelten sogenannte Therapie-Tools für den Kinder- und Jugendbereich, da sie feststellten, dass es in der klinischen Psychologie und Psychotherapie an kindgerechten und motivierend gestalteten Materialien für die Arbeit am Selbstwert mangele. In ihren Materialien gehen sie auf drei Ebenen des Selbstwerts ein: den leistungsbezogenen, den sozialen und den körperbezogenen Selbstwert. Die illustratorisch altersgemäß gestalteten Arbeitsmaterialien folgen in ihrer Ausrichtung den Schritten Selbstreflexion, Problemidentifikation und zuletzt Selbstwertstärkung (Felnhofer et al., 2022).

Rosenberg (1979) untersuchte in einer breit angelegten Langzeitstudie mittels qualitativer Daten verschiedene Facetten des Selbst. Seine umfangreichen Untersuchungen zum Selbst trugen maßgeblich zum Grundverständnis in diesem Bereich bei. Da sich Rosenberg (1979) in seinen Untersuchungen insbesondere der Selbstentwicklung von Kindern und Jugendlichen widmete und er detailliert auf unterschiedliche Altersspannen eingeht, sollen seine Überlegungen und Erkenntnisse in der vorliegenden Studie herangezogen werden. Rosenberg (1979) betrachtete in seiner Untersuchung auch den Übergang von der späten Kindheit zur frühen Adoleszenz und beschreibt eine negative Entwicklung des Selbstkonzepts in der frühen Adoleszenz. Seine erhobenen Daten zeigten einen problematischen Verlauf des Selbstkonzepts in der frühen Adoleszenz. Dabei schien die von Rosenberg (1979) untersuchte Altersgruppe der 12-14-Jährigen noch stärker von dieser Entwicklung betroffen zu sein als die der 8-11-Jährigen. Rosenberg (1979) sehe einen Zusammenhang zwischen dem Einsetzen der Pubertät und den damit einhergehenden körperlichen Veränderungen, welche das eigene Körperbild sowie das Selbstkonzept radikal verändern. Die massiven körperlichen Veränderungen sieht er als maßgeblichen Faktor für den Verlauf der Entwicklung des Selbst in dieser Lebensspanne an (Rosenberg, 1979). „For most of us, our bodily concepts represent an image we carry about with us in the middle ground of consciousness. But if we were to wake up one morning and find ourselves six

inches taller, 20 pounds lighter, and having different hair color, head shape, and facial structure, we would turn our attention squarely to these facts“ (Rosenberg, 1979, S. 236).
Rosenberg (1979) betonte, dass es sich um eine problematische Entwicklung des Selbst in diesem Alter handele, die dazu führe, dass sich die Betroffenen dieser Altersgruppe unbehaglich, bedrückt oder unglücklich fühlten. Dafür seien ein instabiles Selbstkonzept, ein niedriges Selbstwertgefühl und ein gesteigertes Bewusstsein des eigenen Selbst verantwortlich (Rosenberg, 1979). Letzteres verdeutliche den Übergang von der Kindheit zur frühen Adoleszenz. Das Kind verlasse seine egozentrische Perspektive, welche typisch für die Kindheit sei, und sei nun in der Lage, sich selbst aus der Perspektive eines anderen Menschen zu betrachten (Rosenberg, 1979). Dieser wichtige Entwicklungsschritt im Leben eines Menschen geht mit Verunsicherung und Selbstkritik einher und führt zu den bereits benannten negativen Folgen für das Selbst. „The old taken-for-granted self is undermined. The self-concept becomes problematic, characterized by high self-consciousness, instability, and a questioning of self-worth“ (Rosenberg, 1979, S. 237). Die Auseinandersetzung mit dem eigenen Selbst und dem damit verbundenen Selbstwert ist nach Rosenberg (1965) in der Jugendphase von besonderer Relevanz.

2.3.2 Geschlechterunterschiede und Selbstwertschätzung

Den Selbstwert betreffend kann von einem Unterschied zwischen den Geschlechtern gesprochen werden, so Schauder (2011). „Jungen verbalisieren im Vergleich zu den Mädchen in allen untersuchten Verhaltensbereichen ein höheres Selbstwertgefühl“ (Schauder, 2011, S. 31).
Im Zusammenhang mit der Entwicklung des Selbst beschreibt Harter (2012) die geschlechtsspezifischen Unterschiede für Kinder im Alter von 8 bis 10 Jahren wie folgt: „Personal relationships are typically more important to girls who are more likely to describe socially relevant emotional reactions, including the causes of such affective experiences. Boys are more likely to include physical activities with male peers, such as sports-teamplay, skateboarding, dirt-bike riding, and so forth“ (Harter, 2012, S. 60).
Schütz (2005) benennt ein Absinken des Selbstwerts bei Mädchen ab dem 12. Lebensjahr. Dieser Trend setze sich bis zum 17. Lebensjahr fort und steige dann wieder an. Die Selbstwertschätzung stabilisiere sich nach der Pubertät im Erwachsenenalter wieder. Bei Jungen hingegen steige der Selbstwert in der Regel im Jugendalter an. Als Ursache werde vermutet, dass Mädchen im Jugendalter mehr Wert auf ihr Äußeres legten und gleichzeitig

häufiger unzufrieden mit ihrem Körper seien als Jungen. Die pubertätstypische Zunahme an Muskelmasse bei Jungen entspreche dem gängigen männlichen Schönheitsideal. Bei Mädchen hingegen komme es in der Pubertät zu einer Zunahme des Unterhautfettgewebes, was nicht dem gegenwärtigen weiblichen Schönheitsideal entspreche. Das Aussehen sei für junge Frauen ein wichtiger Faktor in Bezug auf ihren Selbstwert. Im späteren Leben werde dies durch andere Faktoren wieder abgelöst (Pinquart et al. 2011, Schütz, 2005).

Phares, Steinberg und Thompson (2004) untersuchten Kinder im Alter von 8 bis 11 Jahren in Hinblick auf geschlechtsspezifische Unterschiede in Bezug auf den Selbstwert. Sie konnten zeigen, dass sich Mädchen häufiger mit Diäten und ihrem Gewicht auseinandersetzten, als es Jungen in dieser Altersspanne tun. Phares et al. (2004) betonen die Wichtigkeit präventiver Angebote in diesem Zusammenhang, welche eine Verbindung zwischen familiären Einflüssen und dem eigenen Körperbild fokussieren.

In Hinblick auf das Alter unterscheide sich laut Schütz (2005) die Selbstwertschätzung von Jungen und Mädchen vor allem im Alter zwischen 11 und 22 Jahren. „Sieht man sich die verschiedenen Altersgruppen im Detail an, so sind die Unterschiede in der Selbstwertschätzung bei Sieben- bis Zehnjährigen relativ klein, steigen dann in der Altersgruppe von 11 bis 14, sind besonders groß in der Gruppe 15 bis 18 und sinken dann wieder ab. Statistisch bedeutsam sind sie nur in den Altersgruppen von 11 bis 22“ (Schütz, 2005, S. 60).

Neben den geschlechtsspezifischen Unterschieden in Bezug auf die allgemeine Entwicklung des Selbstwerts aus entwicklungspsychologischer Sicht zeigen sich auch hinsichtlich der Erziehungsstile der Eltern Unterschiede zwischen Jungen und Mädchen in Bezug auf den Selbstwert ab. Pychl, Coplan & Reid (2002) untersuchten den Zusammenhang von elterlichen Erziehungsstilen und Prokrastination unter Berücksichtigung des Selbstwerts. Dabei gingen sie auch auf Geschlechterunterschiede ein. Sie untersuchten Mädchen und Jungen im Alter von 13 bis 15 Jahren. Sie konnten für die untersuchten Mädchen einen Zusammenhang zwischen Prokrastination und Selbstwert zeigen – für die untersuchten Jungen hingegen nicht. Ebenso konnte für die Mädchen, die an der Studie teilgenommen haben, gezeigt werden, dass ein elterlicher autoritärer Erziehungsstil Prokrastination begünstigt. Für die Jungen traf dies nicht zu.

2.3.3 Selbstwert als menschliches Grundbedürfnis

Grawe (2004) geht von psychischen Grundbedürfnissen aus, die bei allen Menschen vorhanden seien. Sie müssen erfüllt sein, damit wir uns wohlfühlen und uns gut entwickeln können. Die Erfüllung dieser vier Grundbedürfnisse trage auch zur Aufrechterhaltung psychischer Gesundheit bei. Schädigungen der psychischen Gesundheit entstehen, wenn die menschlichen Grundbedürfnisse verletzt oder dauerhaft unbefriedigt blieben. Die vier Grundbedürfnisse orientieren sich an Epstein (1990, 2003):

- ein Bedürfnis nach Orientierung, Kontrolle und Kohärenz
- ein Bedürfnis nach Lust
- ein Bedürfnis nach Bindung
- ein Bedürfnis nach Selbstwerterhöhung.

Von allen vier Grundbedürfnissen ist das Bedürfnis nach Selbstwerterhöhung und Selbstwertschutz dasjenige, das Menschen eigen ist, so Grawe (2004). Auch andere Säugetiere haben demnach ein Bedürfnis nach Bindung, Kontrolle und Lust. Die Selbstwertregulierung setzt jedoch ein Bewusstsein und die Fähigkeit zum reflexiven Denken voraus, was eine typisch menschliche Fähigkeit sei. Ohne sie gäbe es beim Menschen kein Selbstbild und kein Selbstwertgefühl. In Interaktion mit anderen Menschen und vorrangig unter Verwendung der sprachlichen Kommunikation sowie unter Verwendung verinnerlichter Sprache entsteht das Selbstbild.

Das Bedürfnis nach Selbstwerterhöhung kann also erst entstehen, nachdem sich ein bewusstes Selbst beim Menschen entwickelt hat. Der Mensch verfügt nicht von Geburt an über ein Bedürfnis nach Selbstwerterhöhung und Selbstwertschutz. Erst wenn ein Kind im Laufe seines Lebens sich seiner selbst bewusst wird, indem es beispielsweise dazu in der Lage ist, Scham zu empfinden, sich in seiner Ehre gekränkt zu fühlen oder in anderer Weise in seinem Selbstwertempfinden verletzt werden kann, hat es diesen Entwicklungsstand erreicht.

Es werden zahlreiche Selbstwertsignale verarbeitet, um den eigenen Selbstwert zu entwickeln. Diese Signale stammen nicht ursprünglich aus der direkten Verarbeitung sensorischer Signale, sondern werden subjektiv generiert. Es handelt sich deswegen bei der Selbstwertregulierung um Verarbeitungsprozesse, die auf einer hohen Hierarchischen Informationsverarbeitung ablaufen. Die neuronalen Verarbeitungen der Selbstwertregulation

sind komplexer als jene, die zur Verarbeitung der anderen Grundbedürfnisse herangezogen werden, was die neurowissenschaftliche Forschung vor große Herausforderungen stelle.

2.3.4 Selbstwerterhöhung und psychische Gesundheit

Manche Menschen realisieren nach Grawe (2004) ihr Bedürfnis nach Selbstwerterhöhung offen, andere eher verdeckt. Personen, die das Bedürfnis nach Selbstwerterhöhung positiv realisieren, indem sie Gelegenheiten, die sich zur Selbstwerterhöhung anbieten, nutzen, weisen insgesamt eine bessere psychische Gesundheit auf als Menschen, die diese Gelegenheiten nicht nutzen. Darüber hinaus würden psychisch gesunde Menschen zu Selbstwert- und Kontrollillusionen neigen. „Es ist eher Zeichen einer guten psychischen Gesundheit, wenn man in Maßen unrealistische Kognitionen und Wahrnehmungen erzeugt, die das Bedürfnis nach Bedürfnis nach Selbstwerterhöhung und Kontrolle befriedigen“ (Grawe, 2004, S. 258). So halte sich beispielsweise die weit überwiegende Mehrheit der Menschen für einen überdurchschnittlich guten Autofahrer (Grawe, 2004).

Positive Informationen über einen selbst prägen sich besser im Gedächtnis ein und würden schneller verarbeitet als negative. Auch die Erinnerung an Erfolge funktioniere besser als die von Misserfolgen. Eigene Leistungen werden besser erinnert als sie tatsächlich waren. Negative Selbstaspekte werden in ihrer Bedeutung als weniger wichtig empfunden und herab gespielt. Bereiche, in denen eine Person selbst nicht besonders erfolgreich sei, werden als weniger wichtig dargestellt (Grawe, 2004, Harter, 2012).

Die Mehrheit der Versuchspersonen in Untersuchungen zu positiven Selbstwertillusionen zeigen dieses Selbstwert erhöhende Verhalten. Davon ausgenommen sind nur depressive Personen und jene mit einem schlechten Selbstwertgefühl. Diese beiden Personengruppen nehmen bei sich positive und negative Aspekte ausgeglichen wahr, d.h. Selbst- und Fremdbeurteilung stimmen bei ihnen eher überein. Psychisch gesunde Menschen haben nach Grawe (2004) eine verzerrte Realitätswahrnehmung in Bezug auf sich selbst. „Es ist ein Zeichen guter seelischer Gesundheit, wenn man sich etwas übertrieben positiv sieht und sich selbst positiver beurteilt als andere. Man muss sich Sorgen um die Menschen machen, die das nicht tun, und nicht umgekehrt“ (Grawe, 2004, S. 259). Auch Harter (2012) beschreibt im Zusammenhang mit psychisch gesunden Erwachsenen: „There are costs of self-enhancing strategies, self-serving biases, unrealistically inflated self-perceptions, narcissistic fantasies of omnipotence, and other illusions about the self that have been amply documented among adults“ (Harter, 2012, S. 19).

Nach Grawe (2004) wird im Langzeitgedächtnis zwischen impliziten und expliziten psychischen Prozessen unterschieden. Diese Unterscheidung trifft auch für eine Reihe anderer Bereiche zu, wie Wahrnehmung, Lernen, Emotionen, Handlungssteuerung, Motivation, Emotionsregulation und Beziehungsverhalten. Wenn diese Bereiche mit Beteiligung des Bewusstseins ablaufen, also mit willentlicher Kontrolle, fokussierter Aufmerksamkeit und mit dem Gefühl, dass die Gegenwart durch einen selbst erlebt wird, sind explizite psychische Prozesse beteiligt. Dadurch, dass explizite Prozesse bewusst ablaufen, werden sie in der Therapie bevorzugt genutzt, weil sie auf dieser Ebene relativ einfach zu erreichen sind. Anders zeigt es sich bei impliziten Prozessen. Diese sind in der therapeutischen Arbeit nur schwer zu erreichen, da sie unbewusst ablaufen und nur gering willentlich kontrolliert werden können. Sie haben eine geringe Fehleranfälligkeit und laufen mühelos und schnell ab. Veränderungen impliziter Gedächtnisinhalte brauchen viele Wiederholungen und laufen langsamer ab als explizite Prozesse. Sie sind folglich generell schwer veränderbar (Grawe, 2004).
Für die Musiktherapie ist besonders wichtig, dass implizite Prozesse an eine Sinnesmodalität geknüpft sind. Das bedeutet, dass etwas, das im Rahmen einer gemeinsamen Musik gelernt wird, wie beispielsweise das Gefühl des „Getragen- und Gehaltenwerdens“ in einem gemeinsamen, sicheren Rhythmus, auf dieser Wahrnehmungsebene bleibt. Das auf diese Weise Erfahrene bleibt zuerst in seinem impliziten Charakter grob und unscharf und kann sich durch Wiederholungen allmählich festigen. In diesem Sinne verfügt die Musiktherapie über eine effektive Möglichkeit, implizite Prozesse zu erreichen und zu verändern.

Das implizite psychische Funktionssystem reagiert spontan und neigt zu Selbstwert erhöhenden Tendenzen. Das explizite System hingegen sucht nach einem Kompromiss indem es die bisherigen Erfahrungen mit der zu verarbeitenden Wahrnehmung abgleicht. Da dieser Vorgang Zeit benötigt, kommt eher das Selbstwert erhöhende System zum Zuge, wenn Entscheidungen unter Zeitdruck getroffen werden müssen. Dies spielt auch für den Einsatz von Fragebögen eine Rolle, die den Selbstwert erfassen sollen. Werden Fragebögen zur Erfassung des Selbstwerts unter Zeitdruck ausgefüllt, könne es sein, dass sich das Gedächtnis eher der impliziten Inhalte bediene, weil die Zeit zur Verifizierung und Abwägung der expliziten Gedächtnisinhalte fehle[3].

3 Dieses Phänomen konnte in der Pilotphase des Projekts beobachtet werden, als zwei Gruppen unterschiedlich schnell die Fragebögen ausfüllten und beide Gruppen Ergebnisse aufzeigten, die deutlich voneinander abwichen. Die Vermutung lag daher nahe, dass der Zeitdruck, unter den sich die Mädchen der einen Gruppe

Nach Harter (2012) befinden sich Kinder in einer eigenen kulturellen Lebenswelt, die sich von der Lebenswelt Erwachsener unterscheidet. In diesem Zusammenhang warnt Harter (2012) vor der Überinterpretation der Daten, die mittels Messinstrumenten zur Erfassung des Selbstwerts generiert werden, da Unterschiede zwischen den kulturellen Lebenswelten von Kindern und Erwachsenen vorliegen können, welchen die Messinstrumente nicht gerecht werden.

2.3.5 Negatives Selbstwertgefühl

Ein stabil negatives Selbstwertgefühl bei Kindern im Alter von 8 bis 10 Jahren beschreibt Harter (2012) wie folgt: „However, the child who is chronically criticized for his/her perfomance wil develop a sense of shame that can be psychologically crippling. At this level of development the child has internalized shame as a self-affect, carrying the burden of being ashamed of the self“ (Harter, 2012, S. 68). Auch nach Park (2008) weisen Menschen mit geringem Selbstwertgefühl weniger positive selbstsichere Wahrnehmungen auf. Sie rufen ihre Schwächen schneller ins Gedächtnis als ihre Stärken und neigen dazu, negative Rückmeldungen auf sich selbst zu beziehen und zu diese zu verallgemeinern. Scheitern wird als Bestätigung ihrer eigenen allgemeinen Unzulänglichkeit betrachtet. Nach einem Misserfolg greifen Menschen mit geringem Selbstwertgefühl auf Strategien zurück, die ihren Selbstwert schützen, um einen weiteren Verlust des Selbstwertgefühl zu vermeiden.

Menschen mit einem schlechten Selbstwertgefühl zeigen nach Grawe (2004) Selbstwert erhöhende Verhaltenstendenzen, wenn sie nicht offen dazu stehen müssen. Sie bewerten Personen, mit denen sie durch gemeinsamen Merkmale verbunden sind, besonders positiv, wenn sie die Gelegenheit dazu haben. Sich selbst und Personen ohne gemeinsame Merkmale bewerten sie nicht positiv. Es wird in diesem Fall von einer stellvertretenden Selbstwerterhöhung gesprochen. Bei Menschen mit einem positiven Selbstwertgefühl gibt es diese Tendenz laut Grawe (2004) nicht.

Alle Menschen werten sich selbst auf, indem sie sich mit erfolgreichen, attraktiven anderen Menschen identifizieren. Bei Personen mit niedrigem Selbstwertgefühl ist diese Tendenz jedoch besonders stark ausgeprägt. Sie machen sich über Bereiche wie Nationalstolz, erfolgreichen Sportmannschaften oder die Identifizierung mit Helden die Möglichkeiten der

---

selbst setzten, vermutlich, weil sie schnell mit dem Musikmachen beginnen wollten, eher Gedächtnisinhalte aus dem impliziten System aktivierten und so bessere Ergebnisse in der Auswertung der Fragebögen erhielten, als die Gruppe, die sich für die Bearbeitung viel Zeit ließ und schlechtere Ergebnisse erzielte (Prechtl, 2015).

stellvertretenden, also indirekten Selbstwerterhöhung zunutze (Grawe, 2004). Das Bedürfnis nach Selbstwerterhöhung existiert demnach auch für Menschen mit niedrigem Selbstwert. Der Weg führt für diese Menschen über indirekte Formen der Selbstwerterhöhung zum Ziel, da sie für direkte Selbstwert erhöhende Rückmeldungen (noch) nicht aufnahmebereit sind[4].

2.3.6 Selbstwert im Kontext Schule

In den USA, dem Erhebungsort von Rosenbergs (1979) Daten, findet um das 12. Lebensjahr herum ein Schulwechsel statt. Dies ist in Deutschland vergleichbar mit dem Übergang von einer Grundschule zu einer weiterführenden Schulform. Rosenberg konnte zeigen, dass sowohl das Selbstkonzept als auch das Selbstwertgefühl eines 12-Jährigen in einer Grundschule höher sind, als es bei Gleichaltrigen der Fall ist, welche bereits an eine weiterführende Schulform gewechselt haben (Rosenberg, 1979, S. 232). „The 12-year olds in junior high school have lower global self-esteem, higher self-consciousness, and greater instability of the self-concept than their age-peers in elementary school“ (Rosenberg, 1979, S. 232). Rosenberg (1979) sieht die Gründe hierfür in vielerlei Ursachen: u.a. die Eingliederung in eine neue Gruppe von Gleichaltrigen bewältigen, einen Umgang mit vielen verschiedenen neuen Lehrern finden, zahlreiche unbekannte intellektuelle Herausforderungen meistern (z.B. neue Schulfächer) und erste Entscheidungen für eine spätere berufliche Laufbahn anvisieren (Rosenberg, 1979).

Rosenberg (1979) kommt zu dem Schluss, dass nicht der Übergang in das Alter von 11 zu 12 Jahren an sich für die Kinder mit Stress verbunden ist, sondern der damit verbundene Schulwechsel einen maßgeblichen Stressfaktor für die Selbstentwicklung der betroffenen Kinder in diesem Alter ausmacht. Diese Entwicklung zeigte sich in Rosenbergs Untersuchungen unabhängig von den Faktoren Hautfarbe, Zugehörigkeit zu einer gesellschaftlichen Schicht oder schulischen Leistungen und scheint somit alle vom Schulwechsel betroffenen Kinder in diesem Alter einzuschließen. Ein späterer Wechsel in die nächste höhere Schulform gehe hingegen nicht mehr mit einem instabilen Selbst einher. Selbstwert, Selbstkonzept und das Bewusstsein seiner selbst, die drei Komponenten des Selbst, die Rosenberg immer wieder untersuchte, stabilisieren sich im späteren Alter wieder (Rosenberg, 1979).

4 Auf dieser theoretischen Grundlage wurde das selbstwertstärkende Feedback (SelF) als Methode entwickelt, welches im Projekt *echt stark* Anwendung findet.

Doch nicht nur in Bezug auf den Schulwechsel stellt die Schule einen relevanten Bereich für Kinder und Jugendliche in Hinblick auf den Selbstwert dar. Herrmann, Koeppen und Kessels (2019) untersuchten in einer Studie zu Schul-Burnout in Deutschland geschlechtsspezifische Unterschiede unter Berücksichtigung des Selbstwerts. Sie konnten feststellen, dass eine geringere schulische Leistung mit einer höheren Rate an Schul-Burnout einhergeht. Besonders Mädchen berichteten in diesem Zusammenhang von einem Faktor des Schul-Burnouts, der Erschöpfung, sowie einem niedrigeren allgemeinen Selbstwertgefühl. Die Schule ist nicht nur ein Ort, wo der Zuwachs an Wissen im Mittelpunkt steht, sondern Schule spielt auch eine wichtige Rolle im Bereich der sozialen Interaktionen innerhalb der Peergroup. In Bezug auf die Gruppe der Gleichaltrigen konnte durch Alasker und Olweus (2003) gezeigt werden, dass Ablehnung durch Gleichaltrige in der Jugendphase mit Depressionen und Selbstabwertungen zusammenhängen.

2.3.7 Kommunikation und Selbstentwicklung

In einer Untersuchung zum Selbstkonzept machte Rosenberg (1979) die Beobachtung, dass jüngere Kinder anders auf seine Fragen antworten als es bei älteren Kindern und Jugendlichen der Fall war. So beschreibt Rosenberg, dass beispielsweise Kinder im Alter von 8-9 Jahren auf offene Fragen häufig keine Antwort geben konnten, 16-Jährige hingegen schon. Für das Antwortverhalten der jüngeren Kinder nennt er verschiedene Gründe, wie etwa Abwehr von Konflikten oder Scham. Innere Erlebnisse und die eigene Gedankenwelt der jüngeren untersuchten Kinder werden demnach nur sehr vorsichtig mit anderen Menschen geteilt (Rosenberg, 1979).

Des Weiteren wurde deutlich, dass Kinder im Alter von 8-11 Jahren auf die Fragen bevorzugt mit der Beschreibung eigener Handlungen antworten. Dies lässt Rückschlüsse auf das Selbst zu: „To the younger child, then, the self is an actor who engages in certain kinds of behavior, much of which is morally evaluated–crossing streets, riding bikes, fighting, leaving messy rooms“ (Rosenberg, 1979, S. 200).

Es zeigt sich, dass 34% der 8-9-Jährigen mit Beschreibungen von Handlungen auf Fragen antworten, die auf innere Gedanken und Gefühle abzielen. In der Altersgruppe der 10-11-Jährigen nimmt diese Tendenz weiter zu. 12-13-Jährige, die in der Untersuchung befragt wurden, antworteten weniger häufig mit Handlungsbeschreibungen und gingen bereits deutlich stärker auf ihre eigenen Gedanken und Gefühle ein. Rosenberg fasst zusammen,

dass das Kind im Alter von 8-11 Jahren sein eigenes Selbst stärker über Handlungen, moralische Bewertungen und spezifische Themen beschreibt (Rosenberg, 1979).
Nach Harter (2012) bildet sich im Alter von 8 bis 10 Jahren erstmals ein allgemeines Selbstwertgefühl aus, welches das Individuum als Ganzes umfasst. Kinder dieser Altersspanne sind nun erstmals in der Lage ihren Selbstwert an sich zu verbalisieren, statt diesen über spezifische Bereiche, wie beispielsweise sportliche Fitness oder schulische Fähigkeiten zu definieren. Im Alter von 11 bis 13 Jahren bilden sich nach Harter (2012) weitere verschiedene Aspekte des Selbst in Bezug auf unterschiedliche Rollen aus. Diese sind beispielsweise Aspekte des Selbst in Bezug auf den Vater, die Mutter, Freunde und die Peergroup oder die Rolle als Schüler:in.

Nach Rosenberg (1979) besteht in der Kindheit eine egozentrische Form der Kommunikation, weil das Kind noch nicht in der Lage sei, seinen Standpunkt zu verlassen oder sich in eine andere Person hineinzuversetzen (Rosenberg, 1979). In der Adoleszenz sei es hingegen möglich, den eigenen Standpunkt zu wechseln und die Sicht eines anderen Menschen einzunehmen. „Both younger and older children are able to conceptualize the self in terms of a social exterior, but it is only the older children, attuned to the arts of communication and metamorphosed by the thought process that spring from it, who appear able to conceptualize the self in terms of a psychological interior“ (Rosenberg 1979, S. 220). Er stellt somit deutlich heraus, dass die kommunikativen, sprachlichen Fähigkeiten von Kindern und Jugendlichen direkt mit der Selbstentwicklung verknüpft seien.
Um einen geeigneten Kommunikationsstil zu verwenden, welcher der Stärkung des Selbstwerts dienlich ist, kann das Feedback als geeignete Form der Rückmeldung gewählt werden. Informatives, beschreibendes Feedback wird besser angenommen als Lob oder Kritik (von Kanitz, 2020). Feedback ist hilfreicher für die eigene Entwicklung, da es weder Lob noch Kritik enthält und somit auf eine Hierarchie bezüglich der Rollen von Sender und Empfänger verzichtet (von Kanitz, 2020). Es enthält Beobachtungen einer Person und Beschreibungen dessen, welche Wirkung die eigene Wahrnehmung hatte. Diese Beschreibungen sollten möglichst konkret sein. Das eigene Selbstbewusstsein ist stark von dem Feedback geprägt, das man im Laufe des Lebens von seinen Mitmenschen erhalten hat. Damit hat das Feedback einen starken Einfluss auf unser Selbstbild. „Konstruktives Feedback wirkt entwicklungsfördernd und stärkt das Selbstbewusstsein. Feedback in Form

abwertender Kommentare entmutigt, verhindert Lernfortschritt und schwächt das Selbstbewusstsein“ (von Kanitz, 2020, S. 21).

2.3.8 Entwicklungsaufgaben im Jugendalter

Göppel (2005) befragte junge Erwachsene rückblickend über ihre Jugend und clusterte diese Beschreibungen nach Themen. Die Vorgehensweise Göppels erlaubt so einen sehr direkten Einblick in das Erleben junger Erwachsener über die Lebensphase Jugend. Göppel (2005) konnte sieben Entwicklungsaufgaben im Jugendalter feststellen:

a) mit den körperlichen Veränderungen der Pubertät zurechtkommen und zu einem positiven Verhältnis zu seinem eigenen Körper finden
b) ein lustvolles, selbstbestimmtes und verantwortliches Verhältnis zur Sexualität entwickeln
c) sich von den Eltern „ablösen“ und doch mit ihnen verbunden bleiben
d) sich in der Welt der Gruppen und Cliquen zurechtfinden und reife Freundschaftsbeziehungen aufbauen
e) ein neues, selbstverantwortliches Verhältnis zum schulischen Lernen gewinnen
f) sich mit der Sinnfrage auseinandersetzen und eigenständige Standpunkte hinsichtlich moralischer, politischer und religiöser Fragen entwickeln
g) Identitätsarbeit leisten

Die Untersuchung zeigte in eindrücklicher Weise, dass viele junge weibliche Erwachsene rückblickend das Einsetzen der ersten Regelblutung als schockierend empfanden und sie auf diesen Moment nicht gut vorbereitet waren (Göppel, 2005).

2.3.9 Geschlechtsspezifische altersangemessene Angebote

In der Jugendsozialarbeit wurde im Laufe ihrer Entwicklung die Frage thematisiert, ob durch ihre Angebote Jungen wie Mädchen gleichermaßen erreicht werden. Es konnte gezeigt werden, dass Jungen von den Angeboten der Jugendsozialarbeit stärker profitierten als Mädchen. Daraufhin wurden spezielle Angebote für Mädchen entwickelt, um auch die Mädchen in ihren Wünschen und Interessen stärker einzubeziehen. In diesem Zusammenhang wurde deutlich, dass es für geschlechtsspezifische Angebote ein bestimmtes Alter gebe, in welchem Mädchen sich für solche Angebote interessieren. Als Orientierungspunkte wurde benannt, dass sich eine 11-Jährige für ein reines

Mädchenangebot interessiere, eine 16-Jährige sich hingegen in der Regel davon distanzieren werde (Brinkmann, 2006).
Für das Konzept des Projekts *echt stark* mit seiner Zielgruppe von Mädchen im Alter von 10-11 Jahren ist daher zu erwarten, dass sich Mädchen dieser Altersgruppe prinzipiell für ein reines Mädchenangebot interessieren werden.

2.3.10 Primärpräventive Angebote in pädagogischen Settings

Primärpräventive Angebote in pädagogischen Settings haben das Potential, das sogenannte Präventionsdilemma zu umgehen. Darunter ist zu verstehen, dass in Deutschland Menschen mit einem höheren sozioökonomischen Status über eine höhere Gesundheitskompetenz verfügen und daher für Angebote sensibilisiert seien, die auf eine Förderung der Resilienz abzielen. Das bedeute im Umkehrschluss, dass gerade diejenigen Gruppen, die von einem präventiven Angebot besonders profitieren würden, schwerer erreicht werden können (Hurrelmann et al., 2018, 2024). Entsprechende Angebote über Schulen anzubieten könnte diese Lücke schließen.
Im Jahr 2015 trat das sogenannten Präventionsgesetz in Kraft, welches unter anderem dafür sorgen sollte, präventive Ansätze und die Förderung von Gesundheit zu unterstützen. Neben weiteren Zielgruppen wurden hier auch Kinder und Jugendliche benannt. Diese sollten über ihre Lebenswelt *Schule* erreicht werden (Hurrelmann et al., 2018, 2024). Für die Durchführung der in der vorliegenden Arbeit untersuchten Projekte zeigte sich in diesem Punkt eine deutliche Diskrepanz zwischen Theorie und Praxis. Die Projekte, die im Rahmen der vorliegenden Studie durchgeführt wurden, konnten mittels Fördergelder[5] finanziert werden, da auf anderem Wege keine finanziellen Mittel zugesichert werden konnten. Das Präventionsgesetz von 2015 scheint seinem Auftrag zur Umsetzung von Maßnahmen im Sinne einer Primärprävention psychischer Erkrankungen bei Kindern und Jugendlichen nicht voll umfänglich gerecht zu werden.

Finden musiktherapeutische Angebote (darunter sind auch primärpräventive musiktherapeutische Angebote zu verstehen) im schulischen Rahmen statt, so ist die interdisziplinäre Vernetzung zwischen der Musiktherapeut:in und dem pädagogischen Fachpersonal und Lehrkräften notwendig (Lutz Hochreutener, 2018). Zielsetzungen von

5 Die Finanzierung der Projekte *echt stark* im Rahmen dieser Studie erfolgte durch die Behörde für Wissenschaft, Forschung und Gleichstellung Hamburg.

entsprechenden Angeboten sind beispielsweise die „Stärkung der Selbstwahrnehmung und des Selbstbewusstseins, Unterstützung und Erweiterung des Ausdrucks- und Kommunikationsverhaltens, Resilienzförderung bei Kindern mit Migrationshintergrund oder Entspannungsförderung und Emotionsregulierung im Zusammenhang mit Schulangst“ (Lutz Hochreutener, 2018, S. 19).

Als Herausforderungen gilt die Schaffung eines geschützten Raumes im schulischen Setting, der für die vorliegende Arbeit unabdingbar sei. Es lohne sich, einen Klassenraum, den Kellerraum der Schule oder die Aula den gegebenen Umständen entsprechend zu gestalten, um eine vertrauensvolle Atmosphäre für die Dauer der gemeinsamen Arbeit zu erschaffen (Lutz Hochreutener, 2018). Auch unterschiedliche Zielsetzungen zwischen pädagogischen und therapeutischen Arbeitsweisen gehören zu den Herausforderungen dieses Arbeitsfeldes. Daher sollte die Grenze zwischen Pädagogik und Therapie im schulischen Setting klar gezogen und die Zielsetzungen, Rollen und Zuständigkeiten deutlich formuliert werden (Bauer, 2018).

2.4 Das Projekt *echt stark*

Das primärpräventive Projekt *echt stark* richtet sich an Mädchen im Alter von 10-11 Jahren und hat eine Stabilisierung des Selbstwerts zum Ziel (Prechtl, 2018). Im Projekt kamen Illustrationen[6] (vgl. Anhang, Illustrationen, S. 184-189) zum Einsatz, welche in Anlehnung an Göppel (2005) die Lebensbereiche der relevanten Entwicklungsaufgaben dieser Altersgruppe aufgreifen: *Freundschaft* (1. Sitzung), *Schule* (2. Sitzung), *Eltern* (3. Sitzung), *mein Körper* (4. Sitzung), *Sinnfrage* (5. Sitzung). Die sechste Sitzung beinhaltete keine Entwicklungsaufgabe, sondern war dem Abschied gewidmet.

Zu Beginn jeder Sitzung wurde zunächst die jeweilige Illustration betrachtet und es erfolgte ein Gesprächsangebot durch die Musiktherapeutin. Zwei „Hilfs-Ichs“, *Lotte* und *Cleo*, sollten dabei helfen, die Gespräche zu erleichtern und Distanz zu liefern, wo dies nötig erschien. Anschließend konnte Musik gemacht werden. Freie Improvisation und verschiedene Spielideen aus dem Bereich der Musiktherapie kamen zum Einsatz (siehe Anhang, Spielideen, S. 190-191). Um das Prinzip der Urheberschaft zu integrieren und die Selbstwirksamkeit zu fördern, konnten die Mädchen eigene Spielideen entwickeln und in das Projekt einbringen. Am Ende einer improvisierten Musik gab es die Gelegenheit, sich über

6 Illustrator: Dirk Haensch

die Musik und das, was erlebt wurde, auszutauschen. Danach erfolgte ein Selbstwert stärkendes Feedback (siehe Kap. 2.4.1) durch die Musiktherapeutin. Am Ende jeder Sitzung wurden in einer Abschlussrunde noch einmal die wichtigsten Erlebnisse und Erfahrungen der Mädchen aus der Sitzung benannt. Spielideen oder andere Anregungen für die nächste Sitzung konnten benannt werden. In der letzten Sitzung konnte eine kleine Abschiedsfeier gestaltet und die Lieblingsspielideen der Mädchen noch einmal gespielt werden. Die Therapeutin teilte zum Abschluss Urkunden aus, die mit den Namen der jeweiligen Mädchen versehen waren (siehe Anhang, Urkunde, S. 194).
An dieser Stelle sei angemerkt, dass in dem Themenfeld „Mit den körperlichen Veränderungen der Pubertät zurecht kommen und zu einem positiven Verhältnis zu seinem eigenen Körper finden“ (Göppel, 2005, S. 84) und den darin geschilderten Erlebnissen des Einsetzens der ersten Regelblutung, welche oft in unzureichendem emotionalen Maße verarbeitet wurden, der konzeptionelle Ausgangspunkt für das Projekt *echt stark* begründet liegt. Das Projekt *echt stark* soll eine Möglichkeit bieten, der Sprachlosigkeit beim Thema Menarche Abhilfe zu schaffen und einen Raum zu eröffnen, in dem verbal und nonverbal die Entwicklungsaufgaben des Jugendalters thematisiert werden können – insbesondere die körperlichen Veränderungen (Prechtl, 2018). Das Alter der Zielgruppe wurde so gewählt, dass das Projekt Mädchen schon vor dem Einsetzen der ersten Regelblutung erreicht.

Im Zusammenhang mit der Beschreibung, wie wichtig die äußere Umgebung für die Ausgestaltung von Zielen ist, die der positiven Bedürfnisbefriedigung dienen, erwähnt Grawe (2004) in einem Nebensatz, dass auch der eigene Körper zur Umgebung des Menschen zählt. Dies ist vor dem Hintergrund eine sehr wichtige Information, da Mädchen im Alter von 10-11 Jahren vor einer Entwicklung stehen oder schon Teil dieser Entwicklung sind, welche den eigenen Körper massiv verändert oder verändern wird. Mit dem Einsetzen der Pubertät und der einhergehenden körperlichen Änderungen wie dem Wachstum der Brust, dem Einsetzen der Regelblutung, der Veränderung der eigenen Stimme – um einige wichtige Merkmale kurz zu benennen – entzieht sich Mädchen die Kontrolle in dieser unmittelbaren Umgebung ihres Körpers. Vor diesem Hintergrund lesen sich die Selbstreflexionen junger Erwachsener (Göppel, 2005) noch einmal anders – vor allem, wenn deutliche Abwehrreaktionen, tiefe Trauer oder Schockzustände beschrieben werden. Jene Mädchen erleben einen massiven Kontrollverlust, wie es besonders beim Einsetzen der ersten Regelblutung zu lesen ist. Dieser Kontrollverlust vollzieht sich in ihrer unmittelbaren

Umgebung, nämlich in ihrem eigenen Körper. Vor diesem Hintergrund werden die Reaktionen der dort beschriebenen Erfahrungen nachvollziehbarer und verständlicher, weil es sich hierbei für manche Individuen offensichtlich auch um eine starke Verletzung des Grundbedürfnisses nach Kontrolle handeln könnte.
Die Therapeutin sollte – wenn möglich – eigene Worte finden, um Veränderungen des Körpers während der Pubertät zu benennen und auch dass damit verschiedene Empfindungen wie Freude, Ekel oder Unsicherheit verbunden sein können, falls die Mädchen nicht von selbst über diese Themen ins Gespräch kommen, um so eine mögliche Sprachlosigkeit zu überwinden. Der Unterschied zum sogenannten Aufklärungsunterricht in der Schule besteht darin, dass die Mädchen durch die Worte der Therapeutin oder der Gruppe hören, dass diese Veränderungen mit Gefühlen verbunden sind. Dies ist eine wesentliche Ergänzung, denn nicht das Wachstum der Brust oder das Einsetzen der Regelblutung an sich ist für manche Mädchen problematisch, sondern der emotionale Umgang damit (Prechtl, 2015). Dies ist es, was es für manche Mädchen so schwierig macht, die Veränderungen des Körpers in der Pubertät anzunehmen. Mädchen können auf diese Erfahrung nicht vollständig vorbereitet werden. Die körperlichen Veränderungen müssen erlebt werden. Aber sie können darauf vorbereitet werden, dass sie mit Empfindungen verknüpft sein können, die sie überraschen werden, erfreuen oder belasten können. Hierfür ist es sehr hilfreich, wenn die Mädchen im Projekt *echt stark* schon eine vertraute Person benennen können, der sie sich anvertrauen können, denn darüber bekommen sie ein Stück Kontrolle zurück, Kontrolle darüber, die Emotionen einer anderen wichtigen Bezugsperson, beispielsweise einer guten Freundin, der großen Schwester oder der Mutter, mitzuteilen und dadurch beherrschbar zu machen, statt ihnen alleine hilflos ausgeliefert zu sein (Prechtl, 2018). Insbesondere für Mädchen, die im Vorfeld schon mit Ekel auf die Vorstellung der körperlichen Veränderungen reagieren und das im Projekt zeigen, kann das Benennen einer Bezugsperson entlastend wirken.

Die noch nicht ausgereifte Fähigkeit des Perspektivwechsels von Mädchen in diesem Alter (Rosenberg, 1979) ist ein weiteres Erklärungsmodell, das herangezogen werden kann, um zu verstehen, warum einige Mädchen eine Art Schock zu erleben scheinen, wenn zum ersten Mal die Periode einsetzt. Womöglich ist das Erleben eines Schockzustandes auch dadurch begründet, dass Worte fehlen für das, was so nah im eigenen Körper geschieht. Mädchen haben in der Regel im Sachunterricht gelernt, was Geschlechtsreife bedeutet und welche

körperlichen Veränderungen damit einhergehen. Es scheint einigen Mädchen jedoch schwer zu fallen, diese Informationen auf sich selbst zu beziehen, also den Blickwinkel von dem dargelegten Sachverhalt auf sich zu beziehen.

Beim Projekt *echt stark* kann vor diesem Hintergrund der Einsatz der Illustrationen als äußerst hilfreich erscheinen. Körperhaltung und Mimik des abgebildeten Mädchens zum Thema mein Köper (siehe Anhang, Illustration mein Körper, S. 187) deuten Scham oder Unsicherheit an und beziehen sich in der Darstellung dieser Empfindungen auf die Sammlung biografischer Reflexionen junger Erwachsener (Göppel, 2005). Rosenbergs (1979) Untersuchung lässt die Vermutung zu, dass Mädchen im Alter von 10-11 Jahren durchaus innere Gedanken und Gefühle erleben, bloß dass sie diese meist nicht offenbaren und sich anderen kaum mitteilen. Eine Illustration, welche Emotionen oder Gedanken andeutet, die ein Mädchen womöglich erlebt, wenn sie zum ersten Mal ihre Periode bekommt, kann ein Bindeglied sein. Die Illustration sowie das Angebot musikalischer Ausdrucksformen können eine Brücke schlagen zwischen dem womöglich abstrakt empfundenen Sexualkundeunterricht in der Schule und dem Erleben des eigenen Körpers und seinen Veränderungen, in einem Alter, in dem nach Rosenberg (1979) noch kein Perspektivwechsel erfolgen kann und die Kommunikation innerpsychischer Prozesse noch nicht mit einschließt.

Von Bedeutung für das Projekt *echt stark* ist in diesem Zusammenhang, dass eine gemeinsam improvisierte Musik eine Handlung darstellt und damit ein geeignetes Medium zu sein scheint, um das Selbsterleben 10-11-jähriger Mädchen in einer altersgemäßen Form anzusprechen (Prechtl, 2018).

2.4.1 Das selbstwertstärkende Feedback (SelF)

Das selbstwertstärkende Feedback (Prechtl, 2023) ist eine Methode, die von der Autorin entwickelt wurde und sich an der Theorie Grawes (2004) (siehe Kap. 2.3.3) orientiert. Es handelt sich beim Selbstwert stärkenden Feedback um ein Vorgehen, welches eine spezifische Handlung beschreibt, nämlich die improvisierte Musik. Unter Berücksichtigung der Erkenntnisse Rosenbergs (1979) scheint diese spezifische Art der Kommunikation und Rückmeldung altersgemäß ansprechend zu sein, wenn davon auszugehen ist, dass Kinder im Alter von 10-11 Jahren auf die Frage nach ihren Gefühlen eher mit der Beschreibung einer Handlung antworten. Rosenbergs (1979) Ergebnisse erlauben den Gedanken, dass sowohl die Improvisation als musikalische Handlung an sich als auch das selbstwertstärkende

Feedback als spezifische Form der Gesprächsführung für den Charakter des Selbst im Alter von 10-11 Jahren angemessen ist, da hierbei über konkrete Handlungen beim Musikmachen gesprochen wird. In diesem Sinne knüpft die Improvisation und das selbstwertstärkende Feedback über die spezifische Musik an die Sprache und Ausdrucksweise des Selbst im Sinne seiner noch nicht oder nur teilweise offenbarten Gedankenwelt und erlebten Gefühle einer 10-11-Jährigen an und ermöglicht eine Vertiefung des inneren Erlebens.

Es gibt hierbei zwei Formen: das direkte selbstwertstärkende Feedback und das indirekte selbstwertstärkende Feedback (vgl. Tab. 1). Die direkte Variante kann bei stabilem Selbstwert verwendet werden. Bei instabilem oder negativem Selbstwert eignet sich die indirekte Variante (Prechtl, 2023). Bei der indirekten Variante wird eine Stellvertreterfunktion genutzt, wie sie bei Grawe (2004) beschrieben wurde. Das heißt für die Anwendung dieser Feedback-Methode, dass in erster Linie das selbst gespielte Instrument als Stellvertreter dient. Zunächst werden konkrete Merkmale jedes gespielten Instruments benannt. Danach erfolgt eine Verbindung zu anderen Instrumenten, indem nach gemeinsamen Merkmalen gesucht wird und diese im Feedback herausgestellt werden. Auf diese Weise können auch bei Menschen mit negativem Selbstwert die selbstwerterhöhenden Tendenzen genutzt werden. Grawe (2004) geht davon aus, dass diese bei allen Menschen vorhanden sind, selbst bei vorliegendem negativem Selbstwert (siehe Kap. 2.3.5).
Im Gegensatz zum Lob verzichtet das selbstwertstärkende Feedback auf eine positive Verstärkung – weil diese von Menschen mit negativem Selbstwert abgewehrt werden müsste – und beschreibt stattdessen jedes einzelne Instrument nach den Parametern Rhythmus, Klang, Melodie, Dynamik, Form (Hegi, 2010) und der Wirkung, die es für das Zusammenspiel hatte. Die Formulierung sollte so konkret wie möglich erfolgen (von Kanitz, 2020). Auf diese Weise ist es der Empfängerin möglich, sich gehört zu fühlen und das Feedback kann, wenn die Methode regelmäßig angewendet wird, eine stabilisierende Wirkung hinsichtlich des Selbstwerts entfalten (Prechtl, 2023). Nach Grawe (2004) entwickelt sich der Selbstwert zu einem wesentlichen Teil aus sprachlicher Kommunikation und selbstreflexiven Prozessen.

Tabelle 1: Die Methode des selbstwertstärkenden Feedbacks

	Direkt selbstwertstärkendes Feedback	**Indirekt selbstwertstärkendes Feedback**
Form	• Spieler:in ansprechen • Spieler:in anschauen • Musikalische Spielweise beschreiben • Musikalische Funktion für die gemeinsame Improvisation beschreiben	• Instrument ansprechen • Instrument anschauen • Musikalische Spielweise beschreiben • Verbindungen zu anderen Instrumenten in der gemeinsamen Improvisation herstellen
Beispiel	„*Du* hast mit deiner Trommel für eine *rhythmische Struktur* gesorgt. Das schafft eine *Basis* für unsere gemeinsame Musik.“	„*Die Trommel* hat für eine *rhythmische Struktur* in unserer gemeinsamen Musik gesorgt. Über diesem Rhythmus konnten sich die *Melodie des Glockenspiels* und die *Harmonien der Gitarre* entfalten.“

2.5 Forschungsstand

Der Forschungsstand und die Literatur zum Thema primärpräventive musiktherapeutische Angebote für Mädchen unter Berücksichtigung des Selbstwerts erfolgt in diesem Abschnitt. Da bereits gezeigt wurde, dass die Unterscheidung primärer, sekundärer und tertiärer Angebote nicht immer eindeutig ist, wird an den Präventionsbegriff angrenzende Literatur benannt, wenn es inhaltlich sinnvoll erscheint.

2.5.1 Vorgehen Literaturrecherche

Für die Literaturrecherche wurden die folgenden gängigen Datenbanken sowie der Katalog einer Universitätsbibliothek durchsucht:

- PubMed
- PubPsych
- Pubnet
- Google Scholar
- Katalog der Friedrich-Alexander-Univertsität (FAU) Erlangen

Die folgende Tabelle 2 zeigt die Schlagworte (deutsch und englisch), nach denen gesucht wurde.

Tabelle 2: Schlagworte

deutsch	**englisch**
Musiktherapie Prävention Mädchen	music therapy prevention girls
„Musiktherapie“ UND “Prävention“ UND “Mädchen“	„music therapy“ AND “prevention“ AND “girls“
Musiktherapie Prävention	
Musiktherapie Prävention Selbstwert	music therapy prevention selfworth
Musik Prävention Mädchen	music prevention girls
	music self-esteem girls
	music therapy girls
„Musik“ UND “Prävention“ UND “Mädchen“	„music“ AND „prevention“ AND „girls“
Künstlerische Therapien Prävention	arts based prevention programs
Künstlerische Therapien Prävention Mädchen	arts based prevention programs girls

Es gab mit diesen Schlagworten viele Treffer zu präventiven Angeboten für Mädchen oder Frauen aus dem somatischen Themenfeld, die für diese Literaturrecherche jedoch nicht von Bedeutung sind. Um aus der Masse an Treffern eine Beschränkung vorzunehmen, mit der weiter gearbeitet werden konnte, wurden jeweils die ersten 10 Seiten der Trefferlisten nach spezifischen primärpräventiven Angeboten für Mädchen durchsucht, die sich auf die psychische Gesundheit dieser Zielgruppe fokussieren (Stand: Oktober 2023).

Abbildung 1 fasst noch einmal die verwendeten Datenbanken und Schlagworte (deutsch und englisch) zusammen, die für die Literaturrecherche verwendet wurden.

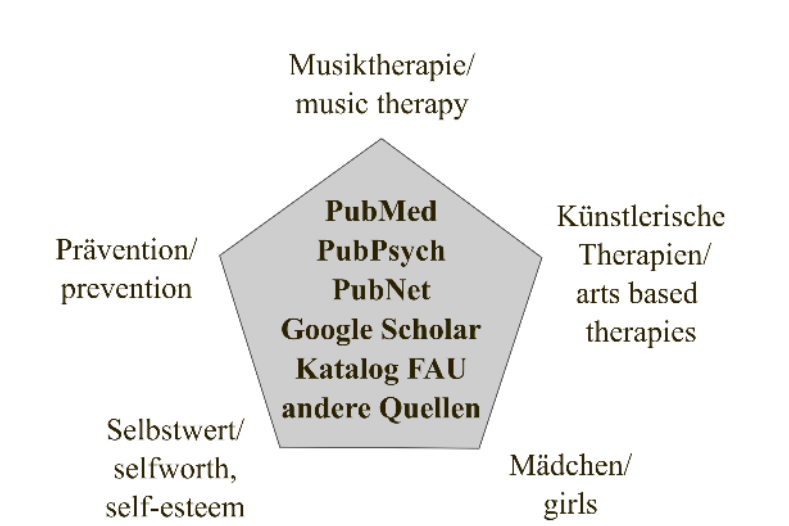


Abbildung 1: Verwendete Datenbanken und Schlagworte

2.5.2 Ergebnisse der Literaturrecherche

Es wurden insgesamt 43 Ergebnisse ausgewählt, die in den Tabellen 2-4 nach Themengruppen aufgelistet sind. Die ausführliche Ergebnisliste in alphabetischer Reihenfolge ist in Tabelle 6 zu finden (siehe Kapitel 2.5.3). Studien zum Bereich Prävention durch ein musiktherapeutisches Angebot werden in einer Kurzdarstellung im Anschluss an Tabelle 3 präsentiert. Wenn zu einer Studie verschiedene Veröffentlichungen vorhanden sind, ist der ausführlichere Beitrag in Tabelle 3 aufgeführt und alle weiteren Ergebnisse in Tabelle 4 (siehe Kapitel 2.5.2.8).

Ein Exkurs zu präventiven Angeboten aus dem Bereich der künstlerischen Therapien wird in Tabelle 5 gelistet (siehe Kapitel 2.5.2.9). Angebote für Mädchen aus diesem angrenzenden

Bereich sowie eine Kinderoper zur Prävention von Mobbing werden dort in einer Kurzdarstellung beschrieben.

Die Literaturrecherche diente dazu, das Umfeld der präventiven Maßnahmen zu erfassen, in dem musiktherapeutische Angebote oder Programme aus dem Bereich der künstlerischen Therapien für Kinder und Jugendliche stattfinden. Der Fokus lag dabei gezielt auf dem Schwerpunkt Prävention. Nicht berücksichtigt wurden rein musikpädagogische Angebote oder Studien mit dem Fokus auf Musiktherapie zur Reduzierung diagnostisch relevanter Symptome.

Es folgt nun die Darstellung von Tabelle 3. Diese zeigt 14 Studien zu Prävention durch musiktherapeutische Angebote und benennt ihre jeweiligen inhaltlichen Schwerpunkte. Die Position (Pos. Tab. 5) gibt an, unter welcher Nummerierung die jeweilige Studie in Tabelle 6 zu finden ist.

Tabelle 3: Studien zu Prävention durch musiktherapeutische Angebote

Themenkomplex	**Anzahl**	**Pos. Tab. 6**
Präventive Angebote für Mädchen	3	1, 9, 23
Gewaltprävention	3	29, 41, 42
Wohlbefinden fördern	2	4, 34
Migration und Integration	2	20, 39
Sprachförderung	2	16, 32
Schulverweigerung	1	19
Resilienz	1	17

Um einen Einblick über die Angebote der oben gelisteten 14 Studien zu ermöglichen, werden diese im Folgenden kurz skizziert. Zur besseren Lesbarkeit werden die Titel der Studien in kursiver Schrift dargestellt.

2.5.2.1 Präventive Angebote für Mädchen

Development of a music group psychotherapy intervention for the primary prevention of adjustment difficulties in Korean adolescent girls (Kim et al., 2006). 35 Schülerinnen im Alter von 11-12 Jahren nahmen an sechs Gruppenstunden à 90 Minuten mit

musiktherapeutischer Ausrichtung teil. Das Angebot wurde sowohl in der Großgruppe als auch in Kleingruppen mit maximal 9 Mädchen durchgeführt. Das vorstrukturierte Angebot umfasste Sitzungsschwerpunkte zu den Themenbereichen Freundschaft, Selbstkontrolle, Emotion und Verhalten, Schwierigkeiten in wichtigen Beziehungen, positives Feedback und Veränderung. Als Methoden wurden Musik hören, eine Singgruppe, Gestaltung von Tempo und Tonhöhe in einer Musik, Songwriting und Bewegung zur Musik verwendet. Zielsetzung war die Verbesserung der Beziehungsqualität innerhalb der Peergroup und der Ausbau der Selbstkontrolle. Die Ergebnisse verzeichneten einen Zuwachs für die Bereiche der sozialen und emotionalen Entwicklung. Eine Steigerung der Beziehungsqualität konnte nicht gemessen werden.

Mit mehr Selbstwert durchs Leben: musiktherapeutische Primärprävention für Mädchen – Das echt stark-Konzept bekommt Zuwachs (Albrecht, 2021). Das Konzept zum Projekt echt stark wurde in dieser Untersuchung um weitere sechs Gruppenstunden erweitert, indem im Anschluss an das Projekt ein Angebot zum Songwriting gemacht wurde. An der Untersuchung nahmen fünf Mädchen im Alter von zehn Jahren teil. Im Mixed Methods Design wurden durch den Einsatz von standardisierten Fragebögen zur Erfassung des Selbstwerts und einem Gruppeninterview sowie durch Feedback-Fragebögen, die sich an die Eltern richten, Daten erhoben. Die Ergebnisse zeigten im Vergleich vom ersten zum letzten Messzeitpunkt bei drei der fünf Mädchen eine Zunahme des Selbstwerts und bei zwei Mädchen annähernd gleichbleibende Werte.

Musiktherapeutische Prävention für 11-jährige Mädchen am Beispiel des Selbstwerts. Eine Fallstudie über das Projekt echt stark (Prechtl, 2018). Ziel der Pilotstudie war es, den Selbstwert positiv zu beeinflussen und dadurch die psychische Gesundheit zu stärken. Das Angebot richtete sich an Mädchen im Alter von 10-11 Jahren und wurde in zwei Kleingruppen mit insgesamt neun Mädchen über sechs Wochen mit einer Dauer von 60 Minuten pro Woche durchgeführt. Ein standardisierter Fragebogen erfasste den Selbstwert zu zwei Messzeitpunkten, vor und nach dem Projekt. Die Ergebnisse zeigten bei vier Mädchen eine Zunahme der Werte und bei vier Mädchen gleichbleibende Werte. Die Ergebnisse der beiden Gruppen unterschieden sich, wobei sozioökonomische Faktoren hinter den Unterschieden vermutet wurden. (Mehr Literatur zum Thema in Tab. 5, Pos. 21, 22.)

2.5.2.2 Gewaltprävention

Drumming for violence prevention: The effects of group music therapy on self-esteem and peer relationships in high school students (Wyatt, 2000). Der Untersuchungszeitraum betrug sechs Wochen und das Angebot fand zweimal wöchentlich für 55 Minuten an einer Sekundarschule statt. 20 Schüler:innen bildeten die Treatmentgruppe und erhielten ein regelmäßiges Trommelangebot im Gruppensetting. 19 Schüler:innen bildeten die Kontrollgruppe und bekamen kein vergleichbares Angebot. Im Mixed Methods Design wurden Daten zum Selbstwertgefühl und der Beziehung zu Mitschüler:innen per Fragebogen erfasst und durch Interviews, die im Anschluss an das Angebot stattfanden, ergänzt. Die Ergebnisse der Fragebögen zeigten keine signifikanten Veränderungen der Treatmentgruppe in den untersuchten Bereichen. Die Interviews gaben Aufschluss darüber, dass sich die Schüler:innen nach der musikalischen Intervention subjektiv wohler fühlten.

Gewaltprävention mit Musik: Empirische Wirkungsanalyse eines musiktherapeutischen Projektmodells (Wölfl, 2014). Schüler:innen der Klassenstufe 5 einer Hauptschule bildeten die Treatmentgruppe, zwei Parallelklassen die Kontrollgruppe. Insgesamt nahmen 80 Schüler:innen an der Studie teil. Das musiktherapeutische Gruppenangebot fand als Intensivkurs an fünf Tagen einer Schulwoche statt. Es umfasste Trommel-Improvisationen, die Beschäftigung mit Klangwahrnehmung, Übungen zum Stimmausdruck und musiktherapeutische Rollenspiele. Ein standardisierter Fragebogen zur Erfassung von Empathie, Prosozialität, Aggressionsbereitschaft und aggressivem Verhalten ermittelte die Daten der Schüler:innen zu vier Messzeitpunkten. Diese Daten wurden durch Erhebung einer Lehrereinschätzliste für Sozial- und Lernverhalten ergänzt. Erweitert wurde dieses Vorgehen durch den Einsatz eines selbst entwickelten Fragebogens im Anschluss an den Intensivkurs sowie ein projektives Verfahren, welches zu Beginn und nach Abschluss erfolgte. Die Ergebnisse zeigten als langfristigen Effekt einen Rückgang der Gewalthandlungen. Die beiden Schulklassen der Treatmentgruppe unterschieden sich in Bezug auf das Erreichen der Projektziele, was auf multifaktorielle Ursachen zurück zu führen ist. (Mehr Literatur zum Thema in Tab. 5, Pos. 18, 25, 30, 40.)

The use of group drumming-based music therapy with male adolescents in a school violence prevention program in Korea: A pilot study (Suh, 2022). In einem Mixed Methods Studiendesign wurde untersucht, inwiefern ein Trommelangebot in der Gruppe zur

Reduzierung von Gewalt an einer Sekundarschule für Jungen beitragen kann. Dazu nahmen 38 männliche Schüler im Alter von 15-16 Jahren an einem musiktherapeutischen Gewaltpräventionsprogramm teil. Das Trommeln in der Gruppe stand hierbei im Vordergrund. Eine Kontrollgruppe von 35 Schülern erhielt eine Unterrichtseinheit zum Thema Aggression und Gewalt in der Schule ohne Musikintervention. Ein standardisierter Fragebogen diente der Erfassung von Aggression. Interviews wurden mit Schülern und Klassenlehrer:innen geführt sowie Beobachtungsprotokolle durch die Forschenden angefertigt und ausgewertet. Die Ergebnisse der Treatmentgruppe zeigten eine Verbesserung in den Bereichen Selbstwertgefühl, Durchsetzungskraft, emotionale Ausdrucksfähigkeit, Aggressionsbewältigung, Kooperationsbereitschaft, Gemeinschaftsgefühl, Empathie und aktivem Zuhören. Die Ergebnisse der Studie legen nahe, dass sich aggressives Verhalten männlicher Jugendlicher in Bezug auf Gewalt an der Schule durch das Trommelangebot zur Gewaltprävention reduzieren lässt.

2.5.2.3 Wohlbefinden fördern

Group music therapy as a preventive intervention for young people at risk: cluster-randomized trial (Gold, Saarikallio, Crooke & McFerran, 2017). Die clusterrandomisierte Studie richtete sich an Jugendliche, die gefährdet waren, eine psychische Störung zu entwickeln (sekundäre Prävention). Es wurde getestet, ob sich durch die aktive Teilnahme an einem musiktherapeutischen Angebot in der Treatmentgruppe ein ungesunder Gebrauch von Musik verringern und ein gesunder Umgang mit Musik steigern ließe. Das Angebot fand wöchentlich über einen Zeitraum von acht Wochen statt. Die Kontrollgruppe hörte Musik, welche sie selbst auswählte. Es nahmen 100 Schüler:innen an der Untersuchung teil. Unter anderem wurden Veränderungen im Bereich depressiver Symptomatik und des psychosozialen Wohlbefindens gemessen. Die Ergebnisse zeigten, dass vor allem jüngere Teilnehmende vom Angebot der Treatmentgruppe profitieren, während ältere Teilnehmende hingegen eher vom Vorgehen in der Kontrollgruppe profitieren konnten.

„Being a bully isn´t very cool...“: Rap & Sing Music Therapy for enhanced emotional self-regulation in an adolescent school setting – a randomized controlled trial (Uhlig, Jansen & Scherder, 2017). Es handelte sich bei diesem Angebot um eine Intervention für Schüler:innen mit der Zielsetzung, mittels Rap und Gesang die Selbstregulation zu fördern und Wohlbefinden zu unterstützen. Die Methode umfasste Vorgehensweisen aus den

Bereichen Rhythmik, stimmlicher Ausdruck und die Gestaltung von Sprache zu Liedtexten. Das Angebot fand wöchentlich für 45 Minuten über einen Zeitraum von vier Monaten im Klassenverband statt und wurde von zwei Musiktherapeut:innen durchgeführt. Die Teilnehmenden waren zwischen 8-12 Jahre alt. An der randomisierten Kontrollstudie nahmen an der Treatmentgruppe 98 Schüler:innen der Klassenstufe 8 teil. Die Kontrollgruppe umfasste 60 Schüler:innen. Im Mixed Methods Design wurde das Wohlbefinden sowie das Risiko für die Entstehung einer psychischen Erkrankung durch standardisierte Fragebögen erhoben und durch Interviews ergänzt. Des Weiteren wurden Daten im Bereich Emotionsregulation und Selbstwertgefühl erfasst. Die Ergebnisse zeigten einen positiven Einfluss auf das Wohlbefinden der Treatmentgruppe.

2.5.2.4 Migration und Integration

Musiktherapie als Fördermaßnahme in der Schule, Eine Studie zum Zusammenhang von Fremdheitserfahrung, Intergration und Prävention in Schulklassen (Pfeifer, 2014). Im Mixed Methods Design wurden mittels standardisierter Testverfahren, Beobachtung und Videoanalyse u. a. Fragen zum Selbst, zum Selbstkonzept und zur Identität von Schüler:innen mit und ohne Migrationshintergrund in einer ersten Klasse einer Grundschule untersucht. Das musiktherapeutische Angebot fand wöchentlich über einen Zeitraum von 16 Wochen statt. Die Treatmentgruppe wurde dazu in zwei Gruppen aufgeteilt. Die Kontrollgruppe war eine Parallelklasse, die ebenfalls ergänzende Angebote zusätzlich zum Unterricht erhielt. Die Ergebnisse unterlagen Schwankungen. So wurde beispielsweise für den Bereich des Selbstkonzepts beim zweiten Messzeitpunkt eine Zunahme bei der Treatmentgruppe im Vergleich zur Kontrollgruppe gemessen. Zum dritten Messzeitpunkt blieben die Werte der Treatmentgruppe jedoch hinter denen der Kontrollgruppe zurück.

Situationslieder in der Musiktherapie mit Flüchtlingskindern (Winkelmann, 2018). An dem musiktherapeutischen Angebot nahmen in der Kerngruppe sechs Kinder im Alter von drei bis sechs Jahren teil. Das Angebot umfasste 37 Gruppenstunden in Anlehnung an ein Konzept zur Sprachförderung *Durch Musik zur Sprache* von Rosemarie Tüpker. Durch den Einsatz von Situationsliedern wurde die Kommunikations- und Sprachfähigkeit erleichtert. Ziel der Maßnahme war, die emotionale Ausdrucksfähigkeit, soziale Gemeinschaft und sprachliche Entwicklung zu unterstützen. Der Gedanke eines Safe Place aus der Traumatherapie wurde mitbedacht – auch wenn sich die Autorin deutlich von einem traumatherapeutischen Ansatz

in ihrem Angebot distanzierte und ihre gewählten Formulierungen auf ein präventives Angebot hinweisen. Abschließende Überlegungen wurden in Form einer resümierenden Reflexion gesammelt.

2.5.2.5 Sprachförderung

Durch Musik zur Sprache (Tüpker, 2009). Die Projektstudie diente sich der Sprachförderung bei Kindern durch Unterstützung der sozial-emotionalen Entwicklung und dem gezielten Einsatz von Musik als sprachförderndes Medium im Rahmen eines musiktherapeutischen Angebots. An den Gruppen nahmen vier bis sechs Kinder teil. Das Projekt fand ein- bis zweimal pro Woche im Kindergarten statt. Insgesamt nahmen Gruppen aus neun Kindergärten über einen Zeitraum von einem Jahr teil. Im Mixed Methods Design kam ein standardisierter Schuleingangstest zur Erfassung der Sprachfähigkeit sowie ein Protokollbogen für die Erhebung der Inhalte in den Sitzungen zum Einsatz. Die Ergebnisse der Untersuchung zeigten eine erfolgreiche Sprachförderung der beteiligten Kinder sowie eine umfangreiche Liste an Spielideen, die bei der Projektdurchführung zum Einsatz kamen. (Mehr Literatur zum Thema in Tab. 5, Pos. 8.)

Durch Musik zur Sprache – Musiktherapeutische Sprachförderung in Kita, Schule oder freier Praxis (Menebröcker & Jordan, 2014). Das oben genannte Konzept *Durch Musik zur Sprache* wurde in dieser Studie erweitert und auf das Grundschulalter übertragen. Im schulischen Rahmen nahmen 38 Grundschulkinder für die Dauer von einem Jahr an einem musiktherapeutischen Angebot teil, welches auf die emotionalen und kommunikativen Aspekte einer gesunden Sprachentwicklung ausgerichtet war. Daten wurden mittels standardisierter Verfahren zu den Bereichen Sprachentwicklung und zum sozial-emotionalen Entwicklungsstand erhoben. Die Ergebnisse zeigten positive Veränderungen im sprachlichen sowie im sozial-emotionalen Bereich.

2.5.2.6 Schulverweigerung

Reauthoring narratives with alternative education students using recorded music expressive arts (Oklan, 2017). Schüler:innen, die im Rahmen von alternativer Pädagogik eine besondere Unterstützung abseits des herkömmlichen Bildungssektors Schule benötigen, seien besonders häufig mit Schwierigkeiten konfrontiert, die sich unter anderem durch

Schulverweigerung äußern. Im Mixed Methods Design wurden bei dieser Studie standardisierte Fragebögen und Interviews eingesetzt. Der inhaltliche methodische Ansatz des sekundärpräventiven Vorgehens bestand aus Songwriting, dem Musizieren und der Erstellung von Tonaufnahmen. An der Untersuchung nahmen zehn männliche Jugendliche im Alter von 14-18 Jahren teil. Das Angebot erfolgte zweiwöchentlich über einen Zeitraum von 7-19 Wochen. Die Ergebnisse zeigten Veränderungen in den Bereichen Bewältigungsstrategien, Drogenmissbrauch und Bereitschaft zur aktiven Teilnahme am Angebot.

2.5.2.7 Resilienz

The resilience songwriting program for adolescent bereavement: A mixed methods exploratory study (Myers-Coffman, Baker & Daly, 2019). Das musiktherapeutische Angebot richtete sich an Kinder und Jugendliche im Alter von 11-17 Jahren, die von Trauer durch den Tod eines Elternteils betroffen waren. Durch das Forschungsvorgehen aus dem Bereich der Mixed Methods wurden durch Interviews und Fragebögen Daten zu Themen wie Trauer, emotionaler Ausdruck und Bewältigungsstrategien u.a.m. gesammelt. Das Gruppenangebot fand über einen Zeitraum von acht Sitzungen statt und war inhaltlich methodisch am Songwriting ausgerichtet. Die Ergebnisse legten die Vermutung nahe, dass durch den therapeutischen Einsatz des Songwritings in einer Gruppe mit anderen trauernden Jugendlichen und Kindern die Intensität der Trauer gesenkt werden konnte.

2.5.2.8 Weitere Ergebnisse

Tabelle 4 zeigt weitere 20 Treffer zum Themenbereich Prävention durch musiktherapeutische Angebote mit Verweis auf ihre Position in Tabelle 6.

Tabelle 4: Weitere Ergebnisse zu Prävention durch musiktherapeutische Angebote

Art der Erscheinung	**Anzahl**	**Pos. Tab. 6**
Artikel in Fachzeitschriften	10	11, 14, 18, 21, 22, 24, 28, 30, 40
Buch	5	7, 8, 15, 26, 35, 37
Buchbeitrag	3	25, 38, 43
Masterarbeit, Aufsatz	2	5, 36

2.5.2.9 Exkurs: Prävention durch Angebote der künstlerischen Therapien

Die folgende Tabelle 5 zeigt eine Auswahl: von neun Treffern für präventive Angebote aus dem Bereich der künstlerischen Therapien. Auch hier findet sich in der Spalte ganz rechts der Verweis auf den vollständigen Titel der jeweiligen Studie in Tabelle 6.

Tabelle 5: Prävention durch Angebote der künstlerischen Therapien

Themenkomplex	**Anzahl**	**Pos. Tab. 6**
Angebote für Mädchen	2	27, 31
Gewaltprävention	2	10, 13
Prävention von Mobbing	2	6, 33
Prävention von Essstörungen	1	12
Prävention von sexuellem Missbrauch	1	3
Schulverweigerung	1	2

Um dem Fokus der vorliegenden Arbeit Rechnung zu tragen, werden aus dem Bereich der künstlerischen Therapien im Folgenden jene Studien kurz beschrieben, die sich entweder ausschließlich an Mädchen richteten oder in denen mit dem Medium „Musik“ im weiteren Sinne gearbeitet wird.

Hat das kreative Schreiben Wirkungen auf das Selbstwertgefühl von jugendlichen Mädchen aus benachteiligten Familien? Eine exemplarische Fallstudie (Schöck, 2013). An der Fallstudie nahmen sieben jugendliche Mädchen aus benachteiligten Familien einmal pro Woche für vier Monate an einer kreativen Schreibwerkstatt teil. Im standardisierten Fragebogen wurde der Selbstwert zu fünf Messzeitpunkten erfasst. Die Ergebnisse lassen die Vermutung zu, dass kreatives Schreiben bei Mädchen aus benachteiligten Familien zu einer kurz- und mittelfristigen Verbesserung beitragen kann.

The dance of cultural identity: exploring race and gender with adolescent girls (Thomas, 2015). Der Ansatz der communitybasierten partizipatorischen Untersuchung (CBPR) bildete die methodische Grundlage für die Erhebung und Analyse der Daten. Leitfrage der Untersuchung war, was es bedeutet es im 21. Jahrhundert ein Mädchen zu sein. In den Ergebnissen spiegelten sich Strömungen aus den Bereichen Feminismus, girl power, eigene Entscheidungsmöglichkeiten kennen und Gleichstellung der Geschlechter wider. Die Teilnehmerinnen der Studie wurden, wie bei CBPR üblich, in weite Teile des

Forschungsprozesses einbezogen.

The role of arts-based curricula in bullying prevention: Elijah´s kite – A children´s opera (Haner, Pepler, Cummings & Rubin-Vaughan, 2009). Im Zentrum der Untersuchung stand die Aufführung einer Kinderoper, in der das Thema „Mobbing“ behandelt wurde. An der Studie nahmen 104 Schüler:innen der Klassenstufe vier und fünf teil. Das Vorkommen von Mobbing sowie ein Wissensquiz zum Thema wurden zu Beginn der Studie sowie sechs Wochen nach der Aufführung der Kinderoper erfasst. Die Ergebnisse zeigten, dass im Anschluss an die Intervention von Seiten der Jungen weniger Fälle von Mobbing gemeldet wurden; von Mädchen hingegen mehr.

2.5.3 Ergebnisliste Literaturrecherche

Tabelle 6 listet die gesamte Ergebnisliste der Literaturrecherche in alphabetischer Reihenfolge auf.

Tabelle 6: Ergebnisliste in alphabetischer Reihenfolge

Pos	Autor	Titel	thematische Einordnung	Alter / Geschlecht	Jahr / Art der Publikation
1	Albrecht, S.	Mit mehr Selbstwert durchs Leben: musiktherapeutische Primärprävention für Mädchen – Das *echt stark*-Konzept bekommt Zuwachs	Primärprävention / musiktherapeutisches Angebot / Gruppensetting / aktives Musizieren, Songwriting	Mädchen, 10 Jahre	2021, unveröffentlichte Masterarbeit
2	Charmarman, L., Hall, G.	School dropout prevention: What arts-based community and out-of-school-time programs can contribute	Primärprävention / Angebot der künstlerischen Therapien / Gruppensetting	Kinder und Jugendliche im Schulalter	2011, New Directions for Youth Development
3	Gerdes, M., Schiff, K.	Eine Powerprinzessin entpuppt sich. Kreativangebote für Mädchen im Rahmen einer Aktionswoche gegen sexuellen Mißbrauch	Primärprävention / sexualpädagogisches Angebot / Gruppensetting	weibliche Jugendliche/ 12-14 Jahre	1993, Buchbeitrag in: Prävention von sexuellem Mißbrauch

4	Gold, C., Saarikallio, S., Crooke, A. H. D., McFerran, K. S.	Group music therapy as a preventive intervention for young people at risk: cluster-randomized trial	sekundäre Prävention / musiktherapeutisches Angebot / Gruppensetting / aktives Musizieren und rezeptives Vorgehen	weibliche und männliche Jugendliche / 8.-9. Klasse	2017, Journal of Music Therapy
5	Grewe-Heitfeld, K.	Musiktherapie mit Kindern und präventive Methoden der Musiktherapie in Musikschule und Frühförderung	-	-	Aufsatz (online), 2016
6	Haner, D., Pepler, D., Cummings, J., Rubin-Vaughan, A.	The role of arts-based curricula in bullying prevention: Elijah´s kite – A children´s opera	Primärprävention / Angebot künstlerischer Therapieformen / Gruppensetting / rezeptives Vorgehen	weibliche und männliche Jugendliche / 4.-5. Klasse	2009, Canadian Journal of School Psychology
7	Jordan, A.-K., Pfeifer, E., Stegemann, T., Lutz Hochreutener, S.	Musiktherapie in pädagogischen Settings	-	-	2018, Buch
8	Keller, B.	Zur Sprache kommen: Konzeptualisierung und Evaluierung eines musiktherapeutischen Förderangebotes	Primärprävention / musiktherapeutisches Angebot / Gruppensetting / aktives Musizieren	Kinder im Kindergartenalter	2013, Buch
9	Kim, S., Kverno, K., Lee, E. M., Park, J. H., Lee, H. H., Kim, H. L.	Development of a music group psychotherapy intervention for the primary prevention of adjustment difficulties in Korean adolescent girls	Primärprävention / musiktherapeutisches Angebot / Gruppensetting / aktives Musizieren	weibliche Jugendliche	2006, Journal of Child and Adolescent Psychiatric Nursing
10	Kisiel, C., Blaustein, M., Spinazzola, J., Schmidt, C. S., Zucker, M., Kolk, B. van der	Evaluation of an theater-based youth violence prevention program for elementary school children	Primärprävention / theatertherapeutisches Angebot / Gruppensetting / aktives Spielen	Mädchen und Jungen / Grundschulalter	2006, Journal of School Violence
11	Künzel, L., Metzner, S.	Mädchen in der Kindermusiktherapie.	Musiktherapie / Gruppen- und	Mädchen, weibliche	2011, Musikthera-

		Eine Literaturrecherche zu Gender-Aspekten	Einzelsetting / aktives Musizieren und rezeptives Vorgehen	Jugendliche	peutische Umschau
12	Lahusen, S.	Der Klang meines Körpers, Kreative Wege aus der Ess-Störung	Primärprävention / multimediale Ausstellung / Gruppensetting / rezeptiv mit Kunst und Musik	weibliche und männliche Jugend-liche / ab 8. Klasse	2012, Ausstellungs projekt
13	Long, J. K., Soble, L.	Report: An arts-based violence prevention project for sixth grade students	Primärprävention / Angebot künstlerischer Therapieformen (Kunst & Theater) / Gruppenangebot / aktives Spielen & Gestalten	weibliche und männliche Jugend-liche / 6. Klasse	1999, The Arts in Psycho-therapy
14	Löwe-Guskar, J.	„Wer weint, ist ein Angsthase.“ Zwischen Prävention und therapeutischem Auftrag: Musiktherapie mit Kindern mit Migrationshintergrun d in einer Kindertagesstätte	Primärprävention / musiktherapeuti-sches Angebot / Einzelsetting / aktives Musizieren	Mädchen und Jungen / 3-6 Jahre	2021, Musikthera-peutische Umschau
15	McFerran, K., Derrington, P., Saarkallio, S.	Handbook of music, adolescents, and wellbeing	-	-	2019, Buch
16	Menebröcker, E., Jordan, A.-K.	Durch Musik zur Sprache – Musiktherapeutische Sprachförderung in Kita, Schule oder freier Praxis	Primärprävention / musiktherapeuti-sches Angebot / Gruppensetting / aktives Musizieren	Kinder mit und ohne Migrations-hinter-grund, / 4-10 Jahre	2014, Buchbeitrag in: Sprache professionell fördern. Kompetent, vernetzt, innovativ
17	Myers-Coffman, K., Baker, F. A., Daly, B. P., Palisano, R., Bradt, J.	The resilience songwriting program for adolescent bereavement: A mixed methods exploratory study	Primärprävention / musiktherapeuti-sches Angebot / Gruppensetting / aktives Musizieren und Songwriting	Kinder, weibliche und männliche Jugend-liche / 11-17 Jahre	2019, Journal of Music Therapy

18	Nöcker-Ribaupierre, M., Wölfl, A.	Music to counter violence: a preventative approach for working with adolescents in schools	Primärprävention / musiktherapeutisches Angebot / Gruppensetting / aktives Musizieren	weibliche und männliche Jugendliche / 5. Klasse	2010, Nordic Journal of Music Therapy
19	Oklan, A. M.	Reauthoring narratives with alternative education students using recorded music expressive arts	Primärprävention / musiktherapeutisches Angebot / Einzelsetting / Tonaufnahmen, Musik Software Programm	männliche Jugendliche / 14-18 Jahre	2017, Diplomarbeit
20	Pfeifer, E.	Musiktherapie als Fördermaßnahme in der Schule, Eine Studie zum Zusammenhang von Fremdheitserfahrung, Intergration und Prävention in Schulklassen	Primärprävention / musiktherapeutisches Angebot / Gruppensetting / aktives Musizieren	Kinder im Grundschulalter	2014, Buch
21	Prechtl, A. L.	Das selbstwertstärkende Feedback - SelF	-	-	2023, Musiktherapeutische Umschau
22	Prechtl, A. L.	Evaluation des musiktherapeutischen *echt stark*-Projekts – ein präventives Projekt für Mädchen im Alter von 10–11 Jahren zur positiven Entwicklung des Selbstwerts	Primärprävention / musiktherapeutisches Angebot / Gruppensetting / aktives Musizieren	weibliche Jugendliche / 10-11 Jahre	2020, Musiktherapeutische Umschau
23	Prechtl, A. L.	Musiktherapeutische Prävention für 11-jährige Mädchen am Beispiel des Selbstwerts. Eine Fallstudie über das Projekt *echt stark*	Primärprävention / musiktherapeutisches Angebot / Gruppensetting / aktives Musizieren	weibliche Jugendliche / 10-11 Jahre	2018, Buchbeitrag in: Musiktherapie in pädagogischen Settings
24	Reiner-Wormit, C., Schwenk, M.-T., Esslinger F.	Spielraum Musik	sekundäre Prävention / musiktherapeutisches Angebot / Gruppensetting / aktives Musizieren	Kinder im Schulalter	2023, Üben & Musizieren

25	Roisch, H., Wölfl, A.	TrommelPower-ein musiktherapeutisches Gewaltpräventions-projekt	Primärprävention / musiktherapeuti-sches Angebot / Gruppensetting / aktives Musizieren	weibliche und männliche Jugend-liche / Klasse 5	2018, Buchbeitrag in: Musik-therapie in pädagogi-schen Settings
26	Schmidt, H. U., Timmermann, T.	Förderung von Kindern und Jugendlichen durch musiktherapeutische Vorgehensweisen	-	-	2017, Buch
27	Schöck, F.	Hat das kreative Schreiben Wirkungen auf das Selbstwertgefühl von jugendlichen Mädchen aus benachteiligten Familien? Eine exemplarische Fallstudie	Primärprävention / Gruppensetting / kreatives Schreiben	weibliche Jugend-liche / 11-17 Jahre	2013, Buchbeitrag in: Praxisfelder des kreativen und therapeuti-schen Schreibens
28	Shafer, K. S., Silverman, M. J.	Applying a social learning theoretical framework to music therapy as a prevention and intervention for bullies an victims of bullying	Primärprävention / musiktherapeuti-sches Angebot / aktives Musizieren	weibliche und männliche Jugend-liche / Schulalter 6-18 Jahre	2013, The Arts in Psycho-therapy
29	Suh, E. S.	The use of group drumming-based music therapy with male adolescents in a school violence prevention program in Korea: A pilot study	Primärprävention / musiktherapeuti-sches Angebot / Gruppensetting / aktives Musizieren	männliche Jugend-liche / 15-16 Jahre	2022, Society for Education, Music, and Psychology Research
30	McFerran, K. S., Wölfl, A.	Music, violence and music therapy with young people in schools: A position paper	Primärprävention / musiktherapeuti-sches Angebot / Gruppensetting / aktives Musizieren	weibliche und männliche Jugendliche	2015, Voices
31	Thomas, E.	The dance of cultural identity: exploring race and gender with adolescent girls.	Primärprävention / Angebot der Tanztherapie / Gruppensetting / aktives Tanzen	weibliche Jugendliche	2015, American Journal of Dance Therapy

32	Tüpker, R.	Durch Musik zur Sprache	Primärprävention / musiktherapeuti-sches Angebot / Gruppensetting / aktives Musizieren	Kinder im Kinder-gartenalter	2009, Buch
33	Twemlow, S. W., Biggs, B. K., Nelson, T. D., Vernberg, E. M., Fonagy, P., Twemlow, S. W.	Effects of participation in a martial arts-based antibullying program in elementary schools	Primärprävention / Angebot der künstlerischen Therapien / Gruppensetting	Kinder und Jugend-liche / 3.-5. Klasse	2008, Psychology in the Schools
34	Uhlig, S., Jansen, E., Scherder, E.	„Being a bully isn´t very cool...“: Rap & Sing Music Therapy for enhanced emotional self-regulation in an adolescent school setting – a randomized controlled trial	Primärprävention / musiktherapeuti-sches Angebot / aktives Musizieren	weibliche und männliche Jugend-liche / 8.Klasse	2017, Society for Education, Music, and Psychology Research
35	VdM Verband deutscher Musikschulen e.V. (Hg.)	Spektrum Musiktherapie	-	-	2020, Buch
36	von Damnitz, L.	Junge Eltern stärken durch Musik. Zur Wirksamkeit von Eltern-Kind-Gruppen mit musiktherapeutischen Elementen	Primärprävention / musiktherapeuti-sches Angebot / Gruppensetting / aktives Musizieren	Erwachse-ne und Kleinkinder	2023, Masterarbeit
37	von Moreau, D.	Musiktherapie in der präventiven Arbeit	-	-	2012, Buch
38	Weyand, M.	Das Märchen der Königskinder. Potentiale der Musiktherapie zur Förderung und Integration sozial benachteiligter Kinder mit und ohne Migrationshinter-grund	Primärprävention / musiktherapeuti-sches Angebot / Gruppensetting / aktives Musizieren	Kinder im Kinder-garten und Grund-schulalter	2012, Buchbeitrag in: Musik-therapie in der präventiven Arbeit
39	Winkelmann, A.-K. M.	Situationslieder in der Musiktherapie mit Flüchtlingskindern	Musiktherapie / Gruppensetting / aktives Musizieren	Mädchen und Jungen /	2018 Master-arbeit

				3-6 Jahre	
40	Wölfl, A.	Prevention of violence through music: Empirical impact analysis of a music therapy model project.	Primärprävention / musiktherapeutisches Angebot / Gruppensetting / aktives Musizieren	weibliche und männliche Jugendliche/ 5. Klasse	2019, Nordic Journal of Music Therapy
41	Wölfl, A.	Gewaltprävention mit Musik: Empirische Wirkungsanalyse eines musiktherapeutischen Projektmodells	Primärprävention / musiktherapeutisches Angebot / Gruppensetting / aktives Musizieren	weibliche und männliche Jugendliche / 5. Klasse	2014, Buch
42	Wyatt, J. G.	Drumming for violence prevention: The effects of group music therapy on self-esteem and peer relationships in high school students	Primärprävention / musiktherapeutisches Angebot / Gruppensetting / aktives Musizieren	weibliche und männliche Jugendliche / 14-17 Jahre	2000, Buch
43	Zimmer, M.-L.	Sonne für die Schattenkinder. Musiktherapeutisches Präventionsangebot für Kinder und Jugendliche, deren Eltern oder Geschwister an Krebs erkrankt sind	Primärprävention / musiktherapeutisches Angebot Gruppensetting / aktives Musizieren	Kinder und Jugendliche / 3-18 Jahre	2012, Buchbeitrag in: Musiktherapie in der präventiven Arbeit

(Stand: Oktober 2023)

2.6 Forschungslücke und Hypothesen

Um die Forschungslücke und die Hypothesen beschreiben zu können, werden in einem ersten Schritt die wichtigsten Erkenntnisse der theoretischen Hintergründe noch einmal gebündelt.

Epstein (1990, 2003) und Grawe (2004) gehen von einem menschlichen Grundbedürfnis nach Selbstwerterhöhung aus, welches mit psychischer Gesundheit korreliert. Der Arbeit am Selbstwert wird eine zentrale Rolle zugesprochen (Felnhofer et al., 2022, Potreck-Rose & Jacob, 2019). In Hinblick auf den Selbstwert liegen geschlechtsspezifische Unterschiede vor (Harter, 2012, Phares et al. 2004, Pinquart et al., 2011, Schauder, 2011, Schütz, 2005). Neben dem Umgang mit dem eigenen Körper (Göppel, 2005, Pinquart et al., 2011, Rosenberg,

1979, Schütz, 2005) stellen auch Erfahrungen mit der eigenen Peergroup (Harter, 2012, Pinquart et al., 2011) und die Rolle als Schülerin (Herrmann et al., 2019, Pinquart, et al., 2011, Rosenberg, 1979) wichtige Bereiche dar. Die Notwendigkeit präventiver Angebote wurde beschrieben (Hurrelmann et al., 2018, 2024, Phares et al., 2004) und ihre benötigten Rahmenbedingungen aufgezeigt (Bauer 2018, Brinkmann, 2006, Lutz Hochreutener, 2018). Der Einsatz eines Feedbacks als Methode im Sinne einer Unterstützung für die Entwicklung des Selbstwerts wurde dargelegt (von Kanitz, 2020). Es wurde gezeigt, dass bei geringem Selbstwertgefühl das Bedürfnis nach Selbstwerterhöhung bestehen bleibt, jedoch für seine Realisierung einen Stellvertreter (Grawe, 2004) benötigt.

Die Literaturrecherche zeigt, dass es einzelne primärpräventive Angebote aus dem Bereich der Musiktherapie für Mädchen gibt. Die Studie von Kim et al. (2006) beschreibt ein Angebot, das sich an jugendliche Mädchen zur Primärprävention von Anpassungsstörungen richtete. Neben dem Pilotprojekt der Autorin (Prechtl, 2018) wurde noch eine Projektvariante des Projekts *echt stark* gefunden, in der mit der doppelten Anzahl an Sitzungen gearbeitet und Songwriting als zusätzliches Element in die Projektidee integriert wurde (Albrecht, 2021). Die Anzahl der Studien zu primärpräventiven musiktherapeutischen Angeboten unter Berücksichtigung der Geschlechterunterschiede für den Kinder und Jugendbereich scheinen damit noch ausbaufähig zu sein.

Außerdem konnte mithilfe der aktuellen Zahlen bezüglich des Auftretens von psychischen Erkrankungen bei Kindern und Jugendlichen ein Bedarf an Unterstützung insbesondere für Mädchen verdeutlicht werden (DAK Kinder und Jugendreport 2023, Zentralinstitut für die kassenärztliche Versorgung in Deutschland, 2023).

An dieser Stelle kann für die geschlechtsspezifische Primärprävention durch musiktherapeutische Angebote von einer deutlichen Forschungslücke gesprochen werden. Die vorliegende Studie dient dazu, diese Lücke etwas kleiner werden zu lassen.

Es erfolgt an dieser Stelle die Formulierung zweier Hypothesen.

Hypothese 1: Das Projekt *echt stark* kann zur Stärkung des Selbstwerts von Mädchen im Alter von 10-11 Jahren beitragen.

Hypothese 2: Ein wirksamer Faktor des Projekts ist die Anwendung des selbstwertstärkenden Feedbacks (SelF).

3 Methodik

In der vorliegenden Studie wurde aus dem Bereich der Mixed Methods ein Explanatory Design genutzt, um die Vorteile quantitativer und qualitativer Forschungsmethodik zu kombinieren. Ergebnisse aus dem quantitativen Bereich können nachfolgend mit den qualitativen Daten in Zusammenhang gebracht werden und neu entstandene oder offen gebliebene Fragen auf diese Weise beantwortet werden (Hussy, Schreier & Echterhoff, 2013). Die Daten werden aufeinanderfolgend gesammelt und analysiert und dann miteinander in Beziehung gesetzt. Beim Explanatory Design fällt die Gewichtung der quantitativen Daten und deren Analyse meist höher aus. Es gewinnt in der Musiktherapie an Bedeutung, um Effektforschung und Prozessforschung kombinieren zu können (Mössler, 2011). In der vorliegenden Studie soll es dabei helfen herauszufinden, warum manche Teilnehmerinnen durch das Projekt *echt stark* profitieren und andere nicht.

Um das herauszufinden wurden zwei standardisierte Fragebögen, zur Erfassung des Selbstwerts (Schauder, 2011) sowie zur Erfassung der Persönlichkeitseigenschaften Neurotizismus und Extraversion (Buggle & Baumgärtel, 2000), in Treatment- und Kontrollgruppe eingesetzt.

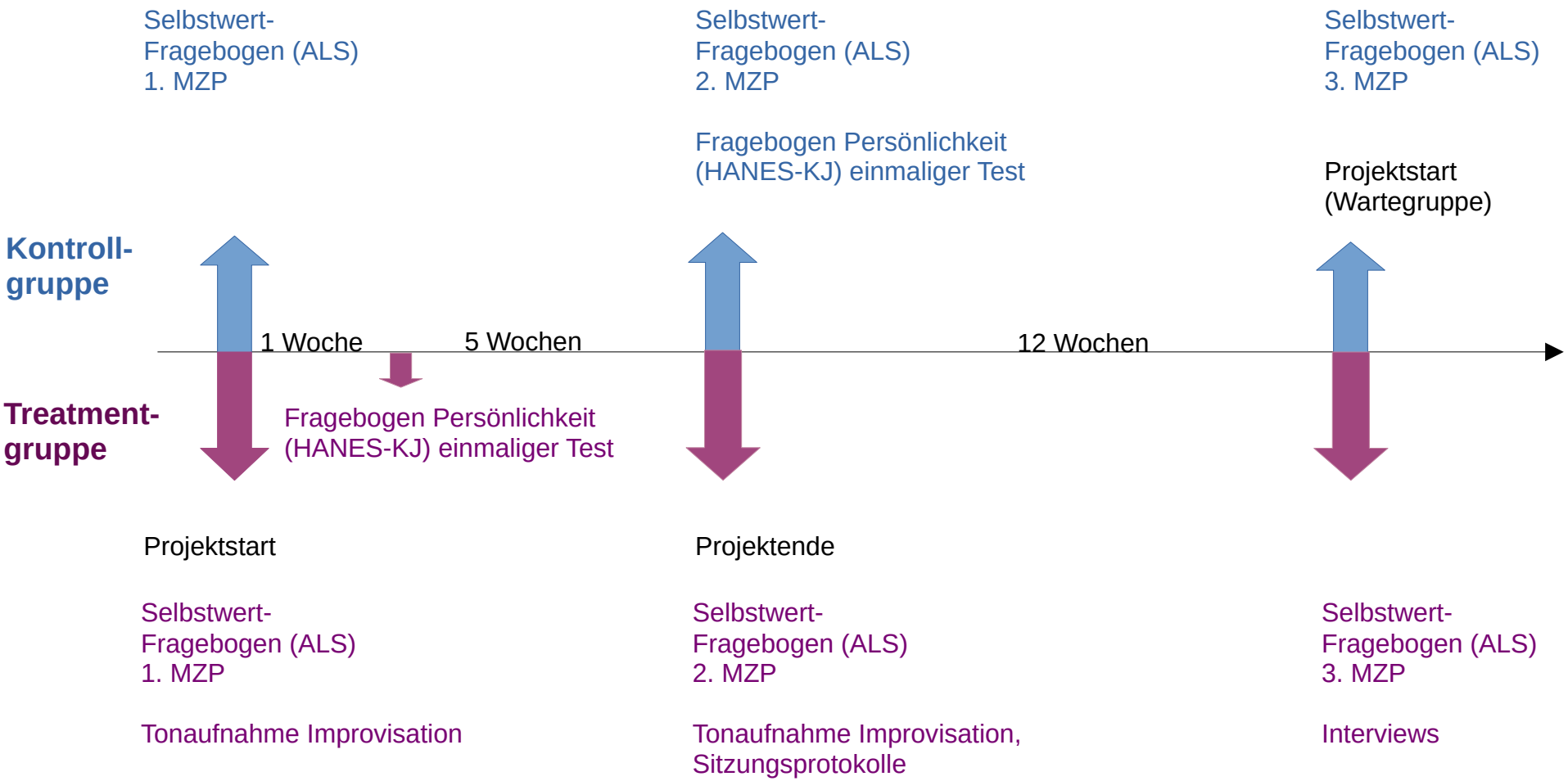
Anschließend wurde mit sechs Teilnehmerinnen aus der Treatmentgruppe ein Interview geführt und durch eine strukturierte Inhaltsanalyse ausgewertet. Die sechs interviewten Mädchen werden in Form von kurzen Falldarstellungen vorgestellt.

Ergänzend dazu wurden mithilfe von Sitzungsprotokollen, die durch die Musiktherapeutinnen über den Projektverlauf hin geführt wurden, relevante Themen und Prozesse der Mädchen in den Projektgruppen erfasst. Die Sitzungsprotokolle orientieren sich am *Leitfaden zur Protokollierung musiktherapeutischer Behandlungen* (Tüpker, 1993). Die Darstellung der Themen aus den Sitzungsprotokollen wird als Zusammenfassung der Sitzungsprotokolle der einzelnen Gruppen dargestellt.

Zuletzt geben Tondateien, die zu Beginn und Ende des Projekts aufgenommen wurden, Aufschluss über den Einsatz von Körperinstrumenten und Stimme.

3.1 Forschungsdesign (Mixed Methods)

Abbildung 2: Mixed Methods, Explanatory Design



3.2 Datenerhebung

Für die vorliegende Wirksamkeitsstudie wurden die Daten von einer Treatmentgruppe (38 Mädchen) und einer Kontrollgruppe (20 Mädchen) erhoben. Die Gesamtstichprobe liegt damit bei n = 58 Mädchen aus Deutschland und Österreich im Alter von 10-11 Jahren, die an den Projekten teilnahmen. Die Daten wurden im Zeitraum von April 2019 bis Juni 2022 erhoben. Die Projekte wurden an Schulen, Musikschulen oder in Musiktherapiepraxen realisiert (siehe Kap. 3.4).

Das Projekt umfasste sechs Sitzungen à 60 Minuten und fand einmal pro Woche statt. Es wurde in einer Kleingruppe von 4-6 Mädchen angeboten, um den Austausch untereinander zu unterstützen. Die Durchführung der Projektgruppen erfolgte wie bereits in Kap. 2.4 beschrieben und beinhaltete die Elemente: Betrachtung der Illustrationen, Gespräche, Musikmachen und das selbstwertstärkende Feedback.

In vorbereitenden Kursen wurden Musiktherapeutinnen mit der Konzeptidee des Projekts (siehe Kap. 2.4) sowie mit den für die Studien benötigten Erhebungsinstrumenten (siehe Kap. 3.3) vertraut gemacht. Außerdem wurde die Anwendung des selbstwertstärkenden Feedbacks (siehe Kap. 2.4.1) geübt. Es wurden hierfür im Frühjahr 2019 fünf Kurse durch die Versuchsleiterin in Hamburg (Hochschule für Musik und Theater), Nürnberg (Musiktherapeutische Praxis), München (Freies Musikzentrum e.V.), Berlin (Universität der Künste) und Wien (Universität für Musik und darstellende Kunst) durchgeführt. Zwei weitere geplante Kurse in Graz und Zürich kamen aufgrund mangelnder Nachfrage nicht zustande. Aus Gründen der besseren Objektivierbarkeit war die Versuchsleiterin nicht in die Durchführungen der Projekte involviert.

Die Kosten für die Durchführung der Projekte durch die speziell geschulten Musiktherapeutinnen wurden durch eine Förderung über die *Behörde für Wissenschaft, Forschung und Gleichstellung, Hamburg* abgedeckt. Auf diese Weise wurde sichergestellt, dass interessierte Mädchen nicht aus Kostengründen dem Projekt fernbleiben. Kosten, die auf Seiten der Versuchsleiterin durch das Forschungsprojekt entstanden, wurden durch eine Förderung der Andreas Tobias Kind Stiftung ausgeglichen.

3.3 Operationalisierung

Die vorliegende Studie kombiniert quantitative und qualitative Elemente der Datenerhebung. Im quantitativen Teil kamen zwei standardisierte Messinstrumente zum Einsatz:

- *ALS Die Aussagen-Liste zum Selbstwertgefühl für Kinder und Jugendliche* (Schauder, 2011)
- *Hamburger Neurotizismus- und Extraversionsskala für Kinder und Jugendliche (HANES-KJ)* (Buggle & Baumgärtel, 2000)

Die Erhebung der qualitativen Daten erfolgte mittels:

- Sitzungsprotokolle der Musiktherapeutinnen
- Interviews mit einzelnen Mädchen (mit Anstieg, Abstieg oder gleichbleibenden Werten des ALS Selbstwert Fragebogens)
- Tonaufnahmen der ersten und letzten Improvisation des Projekts

Die genaue methodische Vorgehensweise der beiden Teilstudien wird in den folgenden Abschnitten beschrieben.

3.3.1 Standardisierte Fragebögen

In der quantitativen Teilstudie wurden zwei standardisierte Fragebögen eigesetzt. *Die Aussagen-Liste zum Selbstwertgefühl für Kinder und Jugendliche* (Schauder, 2011) erfasste den Selbstwert der Mädchen zu drei Messzeitpunkten. Hierdurch sollten mögliche Veränderungen bezüglich des Selbstwerts der Mädchen in den Treatment- und Kontrollgruppen ermittelt werden.

Ein weiterer Fragebogen, die *Hamburger Neurotizismus- und Extraversionsskala für Kinder und Jugendliche (HANES-KJ)* (Buggle & Baumgärtel, 2000) sollte dabei helfen, zu ermitteln, ob ein bestimmter Typ von Mädchen besonders vom Projekt *echt stark* profitiere. Hierbei gab es einen Messzeitpunkt, da nicht davon ausgegangen wurde, dass sich dieser Bereich der Persönlichkeitseigenschaften im Verlauf des Projekts verändern würde, weil es sich bei den Aspekten des Neurotizismus und der Extraversion eher um stabile Bereiche der Persönlichkeit handelt.

Beide Fragebögen eignen sich für den Einsatz im Kinder- und Jugendbereich.

3.3.1.1 Erfassung Selbstwert

Zur Erfassung des Selbstwerts wurde zu drei Messzeitpunkten der standardisierte Fragebogen *ALS Die Aussagen-Liste zum Selbstwertgefühl für Kinder und Jugendliche* (Schauder, 2011) eingesetzt. Dieser Fragebogen erfasst die Antworten der Teilnehmerinnen und ermöglicht eine Vergleichbarkeit mittels einer Ratingskala auf Intervallskalenniveau. Das Rating wird in schriftlichen Befragungen häufig eingesetzt. Es ermöglicht einem Befragten, in Hinblick auf ein bestimmtes Merkmal unter Verwendung einer Skala eine Beurteilung vorzunehmen (Hussy et al., 2013). Die Intervallskala des ALS Selbstwert-Tests bietet folgende Antwortoptionen: „Deutliches Nein, stimmt überhaupt nicht / Eher Nein, stimmt eher nicht / Unentschieden, stimmt weder noch / Eher Ja, stimmt eher / Deutliches Ja, stimmt ganz genau“ (Schauder, 2011, S. 12).

Der Test erfasst die Bereichswerte Schule, Freizeit und Familie (beziehungsweise Heim, bei Kindern und Jugendlichen, die nicht in ihrer Herkunftsfamilie aufwachsen). Diese Bereichswerte können zu einem Gesamtwert zusammengefasst werden. In einer Normtabelle, die sich nach Geschlecht und Alter unterscheidet, kann der erreichte Gesamtwert folgenden Prozenträngen zugeordnet werden: „extrem negativ / deutlich negativ / durchschnittlich / deutlich positiv / extrem positiv“ (Schauder, 2011, S. 60). Um eine Zuordnung zur Norm vornehmen zu können und das Selbstwertgefühl der Teilnehmerinnen zu ermitteln, wurde die Normtabelle für 10 bis 11-jährige Mädchen gewählt (Schauder, 2011).

Für die Treatmentgruppe lag der erste Messzeitpunkt (MZP) zu Beginn der ersten Sitzung, der zweite MZP am Ende der letzten Sitzung und der dritte MZP erfolgte drei Monate nach Abschluss des Projekts als Follow-up. Für die Kontrollgruppe gelten dieselben Abstände der Messzeitpunkte. In der Kontrollgruppe wurden alle Daten vor Projektbeginn erfasst (Prinzip der Wartegruppe). Die drei Messzeitpunkte sollen eine Aussage darüber zulassen, ob es Veränderungen im Bereich des Selbstwerts nach dem Projekt und eine längerfristige Wirkung zum Follow-up Termin gibt.

Die Zuordnung der erfassten Werte erfolgte über die Normtabelle für 10- bis 11-jährige Mädchen (Schauder, 2011). Werte von 0,0 bis 10,0 werden einem extrem niedrigen Selbstwert zugeordnet, Werte von 10,1 bis 25,0 einem niedrigen Selbstwert. Werte von 25,1 bis 74,9 liegen im Normalbereich. Werte zwischen 75,0 und 89,9 liegen im Bereich des hohen Selbstwerts und Werte zwischen 90,0 bis 100,0 bilden einen extrem hohen Selbstwert ab.

3.3.1.2 Erfassung Neurotizismus und Extraversion

Die Persönlichkeitsbereiche der Extraversion und des Neurotizismus wurden zu einem Messzeitpunkt erhoben. Dafür wurde die *Hamburger Neurotizismus- und Extraversionsskala für Kinder und Jugendliche (HANES-KJ)* (Buggle & Baumgärtel, 2000) verwendet. Dieser Fragebogen erfasst Ja/Nein-Antworten der Teilnehmerinnen. Der Fragebogen verfügt über zwei verschiedene Versionen, HANES-KJ I (Form I) und HANES-KJ II (Form II). Beide Formen sind äquivalent. Für die hier beschriebene Studie wurde Form I verwendet. Form 1 besteht aus 36 Items. Es werden 20 Neurotizismus-Items und 16 Extraversions-Items abgefragt. Eine Normtabelle erlaubt die Zuordnung der auf diese Weise erhobenen Daten. Die Werte im Bereich Extraversion lassen sich für Mädchen im Alter von 10 Jahren sowie für Mädchen im Alter von 11 Jahren nach folgender verbaler Klassifikation zuordnen: „weit unterdurchschnittlich, unterdurchschnittlich, durchschnittlich, überdurchschnittlich, weit überdurchschnittlich“ (Buggle & Baumgärtel, 2000, S. 26). Ebenso ist die Zuordnung der Werte für den Bereich Neurotizismus für Mädchen dieser Altersgruppe nach der oben beschriebenen verbalen Klassifikation möglich.

Für die Treatmentgruppe lag der MZP zu Beginn der zweiten Sitzung. Die Kontrollgruppe hat den Fragebogen HANES-KJ zusammen mit der Aussagen-Liste ALS beim zweiten MZP ausgefüllt. Die genannten Persönlichkeitsbereiche wurden nur zu einem MZP erfasst. Hierbei sollte kein Entwicklungsverlauf gemessen werden, sondern es ging darum zu erkennen, ob sich Mädchen mit einer bestimmten Ausprägung für das Projekt interessieren. An dieser Stelle sei angemerkt, dass HANES-KJ 1972 entwickelt und 1975 überarbeitet wurde. Bei der vorliegenden Studie lag dieser Fragebogen in der Ausgabe von 2000 vor und stellt damit kein aktuelles Messinstrument dar. Viele der aktuellen Messinstrumente, die Persönlichkeitseigenschaften von Kindern erfassen, sind entweder gleichzeitig an schulische Leistungen oder Schwerpunkte gekoppelt oder richten sich an ältere Jugendliche, weshalb in dieser Studie auf HANES-KJ zurückgegriffen wurde. An dieser Stelle sei angemerkt, dass sich die Forschungslücke, welche durch die Literaturrecherche beschrieben wurde, sich hier womöglich auch im Fehlen von neueren Messinstrumenten in Bezug auf den Selbstwert für diese Altersgruppe zeigt.

3.3.2 Leitfadeninterviews

Leitfadeninterviews sollten dabei helfen, offen gebliebene Fragen zu klären und Aussagen über die Wirksamkeit des Projekts treffen zu können. Dafür wurden zwei Mädchen mit einem Anstieg des Selbstwerts von MZP 1 bis MZP 2 befragt (*Wilma* und *Yasmin*)[7] sowie zwei Mädchen mit gleichbleibenden Werten beziehungsweise mit unvollständiger Datenlage (*Denise* und *Henrike*). Ebenfalls wurden zwei Mädchen mit einer Abnahme des Selbstwerts interviewt (*Swantje* und *Tara*). Die beiden Interviewerinnen, eine aus Deutschland und eine aus Österreich, waren mit dem Konzept des Projekts vertraut. Es handelte sich um außenstehende Personen, die nicht in die Projektdurchführung involviert waren, um ein möglichst hohes Maß an Objektivität zu gewährleisten (Hussy et al., 2013). Auf diese Weise sollte es den Mädchen ermöglicht werden, möglichst frei über ihre Erfahrungen im Projekt zu sprechen und beispielsweise auch kritische Erlebnisse oder negative Erfahrungen ansprechen zu können.

Die Auswertung der Interviews erfolgte mittels qualitativer Inhaltsanalyse nach Kuckartz (2018). Es wurde ein Leitfadeninterview[8] eingesetzt (siehe Anhang, Interviewleitfaden, S. 213). Im Rahmen des Kolloquiums wurden Auszüge der Interviews von unabhängigen Codierern in Kleingruppen gelesen und Ideen für mögliche Codierungen im Plenum diskutiert. Auf diese Weise wurde das Grundgerüst für das Codiersystem erstellt. Da das Interview durch einen Leitfaden stark vorstrukturiert wurde, war es möglich, das vollständige Codieren lediglich durch die Autorin durchzuführen. Des Weiteren wurden kurze Fallbeschreibungen zu allen sechs interviewten Mädchen angefertigt, um diese in ihrem Entwicklungsverlauf beschreiben zu können.

3.3.3 Sitzungsprotokolle

Die Sitzungsprotokolle, die von den durchführenden Musiktherapeutinnen ausgefüllt wurden, sollten helfen, den Projektverlauf zu verdeutlichen. Die Musiktherapeutinnen verwendeten eine Vorlage zur Protokollierung von Sitzungen (siehe Anhang, Vorlage Protokolle, S. 269), die sich am *Leitfaden zur Protokollierung musiktherapeutischer Behandlungen* (Tüpker, 1993) orientiert. Darin wurden neben dem Sitzungsdatum und Thema der Sitzungen die Namen der anwesenden Mädchen notiert. Unter Zeitabstand wurde erfasst wie viel Zeit zwischen den einzelnen Sitzungen lag. Des Weiteren konnten darin

7 Die Namen aller Mädchen sind anonymisiert.
8 Die Transkription der Interviews erfolgte nach Dresing und Pehl (2018).

Instrumente, Spielformen und die Anzahl der Spiele beschrieben werden. Die Themen der Teilnehmerinnen wurden durch die Musiktherapeutin notiert, ebenso ihr Gesamteindruck der einzelnen Sitzungen. Das letzte Feld ließ Raum für Überlegungen für die nächste Sitzung, Besonderheiten und Erwartungen.

Für die Auswertung wurden die Protokolle in ihrem Verlauf zusammengefasst. Dabei wurden die Themenschwerpunkte der Mädchen sowie der Gruppenprozess inhaltlich wiedergeben.

3.3.4 Tonaufnahmen

Zwei Tonaufnahmen von Improvisationen wurden durch die Musiktherapeutinnen angefertigt, eine aus der ersten sowie eine aus der letzten Sitzung. Sie sollen Aufschluss darüber geben, ob in den einzelnen Gruppen Körperinstrumente eingesetzt wurden. Das Selbstwertgefühl hänge nach Schütz (2005) mit der Zufriedenheit und Wahrnehmung des eigenen Körpers zusammen. Nach Göppel (2005) ist es eine Entwicklungsaufgabe, mit den Veränderungen des Körpers durch die Pubertät zurechtzukommen. Daher wurde durch die Tonaufnahmen untersucht, inwiefern sich dieses Themenfeld im Umgang mit den körpereigenen Instrumenten Stimme und Bodypercussion zeigt.

3.4 Stichprobenbeschreibung

Die Gesamtstichprobe (n) bestand aus 58 Mädchen. Die Mädchen waren zum Zeitpunkt der Erhebung zwischen 10 und 11 Jahre alt. Es wurden insgesamt 14 Gruppen in Deutschland und Österreich durchgeführt. Aus der Treatmentgruppe nahmen 38 Mädchen teil und aus der Kontrollgruppe 20 Mädchen.

Tabelle 7: Verteilung der Projektorte

	Deutschland	**Österreich**
Schule	4	3
Musikschule	5	0
Musiktherapiepraxis	1	1

Die Datenerhebung lief von April 2019 bis Juni 2022. Die Datenerhebung der Treatmentgruppe lief gut an, nachdem die Frage der Finanzierung mittels Fördergelder durch die *Behörde für Wissenschaft, Forschung und Gleichstellung, Hamburg* geklärt war. Die

Erfassung der Kontrollgruppe erfolgte anfangs sehr schleppend. Geplant war es, Teilnehmerinnen eines Mädchenchors für die Kontrollgruppe zu gewinnen. Der Rücklauf war jedoch zu gering und es musste eine alternative Variante gefunden werden. Das Prinzip der Wartegruppe als Kontrollgruppe brachte den erwünschten Rücklauf. Während dieses Prozesses war die Erhebung der Treatmentgruppe bereits fast abgeschlossen, weshalb es zu einer zeitlichen Verschiebung in der Erhebung der beiden Gruppen kam. Mitten in die Datenerhebung fiel der Beginn der Corona-Pandemie. Gruppe G (siehe Kap. 4.2.2.7) musste für zwei Monate pausieren, da der Beginn der Corona-Pandemie dazwischen lag und erst geklärt werden musste, unter welchen hygienischen Bedingungen und Abstandsregelungen das Projekt fortgesetzt werden konnte. Sieben Gruppen, darunter die Treatmentgruppen E und G sowie alle Kontrollgruppen, fanden während der Corona-Pandemie statt. Schulleitungen von Regelschulen und Musikschulen sowie Schulämter waren sich in dieser Zeit sehr unsicher, ob sie eine Öffnung nach außen zulassen konnten und unter welchen Auflagen die Durchführung des Projekts zu erlauben war. Dadurch ging sehr viel Zeit verloren. Trotz einer zeitlichen Verlängerung der Fördergelder, die für das Projekt von der *Behörde für Wissenschaft, Forschung und Gleichstellung, Hamburg* bereit gestellt wurden, konnten nur 20 Mädchen für die Kontrollgruppe gewonnen werden. Die Treatmentgruppe entspricht mit 38 Mädchen der für diese Untersuchung angestrebten Anzahl an Teilnehmerinnen.

4 Ergebnisse

Zuerst werden die Ergebnisse der quantitativen Teilstudie vorgestellt. Anschließend folgt die Darstellung der Ergebnisse aus dem Bereich der qualitativen Teilstudie. Wie für das Explanatory Design üblich, wird dabei eine höhere Gewichtung auf der qualitativen Teilstudie liegen, um Aspekte der Effektforschung und Prozessforschung miteinander kombinieren zu können (Mössler, 2011).

4.1 Quantitative Teilstudie

Für die Analyse der Daten wurde die Statistik-Software, JASP 0.18.3, hinzugezogen. Ergebnisse werden als signifikant angesehen bei $p< 0,05$. Im folgenden Verlauf werden zuerst die deskriptiven Statistiken dargestellt und anschließend wird die Hypothesenprüfung beschrieben.

4.1.1 Deskriptive Statistik

Die Werte in Tabelle 8 stellen die Anzahl der gültigen Werte (n), den Mittelwert (M), die Standardabweichung (SD), das Minimum und das Maximum für den Selbstwert der Gesamtstichprobe zu allen drei Messzeitpunkten (SW1 bis SW3) dar. Zum ersten Messzeitpunkt (MZP) lag der Selbstwert der untersuchten Probandinnen zwischen -44 und 94. Verglichen mit der Normtabelle für 10-/11-jährige Mädchen (vgl. Schauder, 2011, S. 60) (siehe Kap. 3.3.1.1) lag der durchschnittliche Selbstwert somit im unteren Normalbereich (M=39,3; SD=29,5). Zu MZP 2 sowie zu MZP3 lag der Mittelwert mit 44,6 (SD=33,2) und 48,1 (SD=30,8) jeweils im mittleren Normalbereich. Zu MZP 3 ergab sich im Vergleich zu den vorherigen beiden MZP eine größere Spannweite. Zu MZP 1 und MZP 2 sind die Daten zum Selbstwert der Mädchen leicht linksschief verteilt, während zu MZP 3 sogar eine deutliche Linksschiefe vorliegt (siehe Tabelle 8).

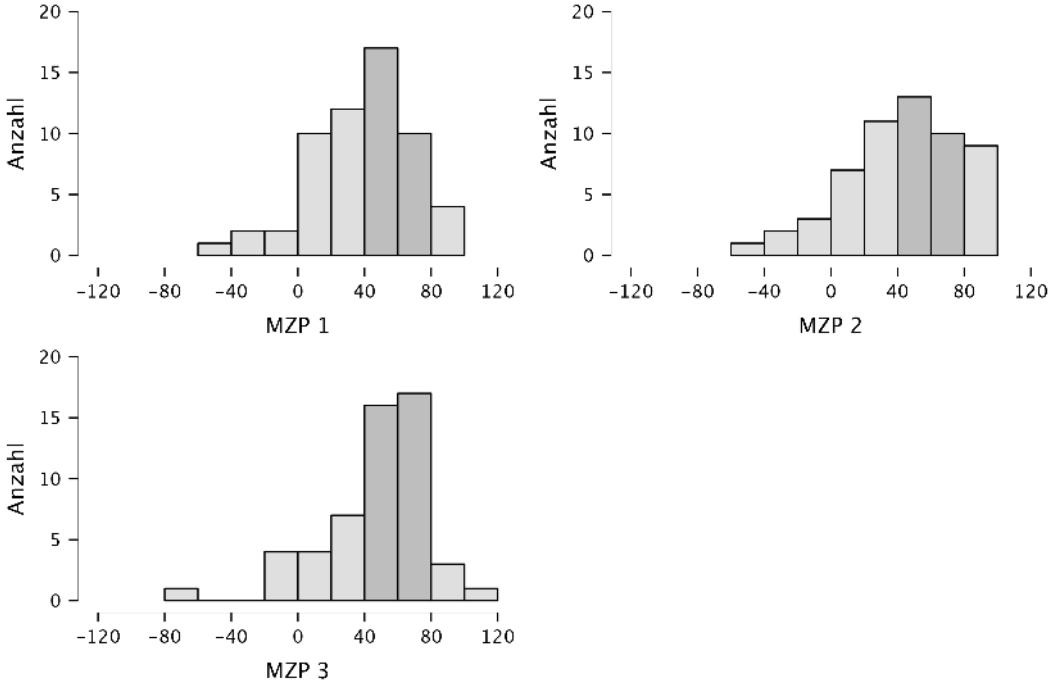
Tabelle 8: Deskriptive Statistiken des Selbstwerts

	n	M	SD	Schiefe	Min.	Max.
SW1	58	39,3	29,5	-0,552	-44	94
SW2	56	44,6	33,2	-0,510	-43	99
SW3	53	48,1	30,8	-1,115	-61	108

Zu MZP 2 verglichen mit MZP 1 lag der Selbstwert bei mehr Mädchen im Bereich von 60 bis 100. Zu MZP 3 liegen mehr Mädchen im Bereich um 50. Werte in den Extrembereichen nahmen etwas ab.

Zur Vereinfachung der grafischen Darstellung werden Werte, die im Normbereich oder nahe am Normbereich liegen (< 5 % Abweichung zu den Rohwerten zur Unter- beziehungsweise Obergrenze des Normbereichs), farblich hervorgehoben.

Abbildung 3: Variablenverteilung Selbstwert von MZP 1 bis MZP 3



Nachfolgend wird die Hypothesenprüfung beschrieben.

4.1.2 Hypothesenprüfung

In Hypothese 1 wurde vermutet, dass sich der Selbstwert durch die Teilnahme an der Treatmentgruppe stärken lässt.

Mithilfe einer Varianzanalyse mit Messwiederholung (2x3) mit der zeitlichen Entwicklung des Selbstwerts als Innersubjektfaktor, der Gruppe als Zwischensubjektfaktor und den Persönlichkeitseigenschaften Neurotizismus und Extraversion als Kovariaten wurde die zuvor genannte Hypothese statistisch geprüft. Im Ergebnis zeigte sich, dass weder die zeitliche Veränderung an sich ($F(2; 94)=0{,}368$; $p=0{,}693$; $\eta^2_p=0{,}008$) noch die Unterschiede in

der Veränderung zwischen den Gruppen (F(2; 94)=0,810; p=0,448; η^2_p=0,017) signifikant waren. Auch die Persönlichkeitsdimensionen Neurotizismus (F(2; 94)=0,459; p=0,634; η^2_p=0,010) und Extraversion (F(2; 94)=0,121; p=0,886; η^2_p=0,003) hatten keinen signifikanten Einfluss auf die Veränderung des Selbstwerts.

Tabelle 9: Innersubjekteffekte

Effekt	Sum of Squares	df	Mean Squares	F	p	η^2p
Zeit	131.223	2	65.6	0.368	0.693	0.008
Zeit*Gruppe	289.014	2	144.5	0.810	0.448	0.017
Zeit*Neur.	163.612	2	81.8	0.459	0.634	0.010
Zeit*Extr.	43.072	2	21.5	0.121	0.886	0.003
Residuals	16768.422	94	178.4	-	-	-
Note. Type III Sum of Squares						

Im Bereich der Zwischensubjekteffekte lässt sich erkennen, dass zu allen MZP die Treatmentgruppe im Mittel einen signifikant höheren Selbstwert aufwies als die Kontrollgruppe (F(1; 47)=6,668; p=0,013; η^2_p=0,124) und zudem Neurotizismus (F(1; 47)=19,084; p<0,001; η^2_p=0,289) und Extraversion (F(1; 47)=8,751; p=0,005; η^2_p=0,157) signifikant mit dem Selbstwert zusammenhängen.

Tabelle 10: Zwischensubjekteffekte

Effekt	Sum of Squares	df	Mean Squares	F	p	η^2p
Gruppe	9837.166	1	9837.1	6.668	0.013	0.124
Neur.	28152.400	1	28152.4	19.084	< .001	0.289
Extr.	12908.966	1	12908.9	8.751	0.005	0.157
Residuals	69333.833	47	1475.2	-	-	-
Note. Type III Sum of Squares						

Je höher die Ausprägung bei Neurotizismus ausfällt, desto niedriger der Selbstwert. Je höher die Extraversion, desto höher der Selbstwert (vgl. Tabelle 11).

Tabelle 11: Korrelation nach Pearson

Korrelation nach Pearson						
Variable		**Neur.**	**Extr.**	**SW1**	**SW2**	**SW3**
1. Neur.	Pearson’s r	-				
	p-value	-				
2. Extr.	Pearson’s r	-0.136	-			
	p-value	0.300	-			
3. SW1	Pearson’s r	-0.499	0.391	-		
	p-value	< .001	0.002	-		
4. SW2	Pearson’s r	-0.534	0.364	0.850	-	
	p-value	< .001	0.006	< .001	-	
5. SW3	Pearson’s r	-0.505	0.417	0.819	0.826	-
	p-value	< .001	0.002	< .001	< .001	-

Tabelle 12 zeigt die Mittelwerte und Standardabweichung zu den einzelnen Messzeitpunkten aufgeschlüsselt nach Treatment- und Kontrollgruppe.

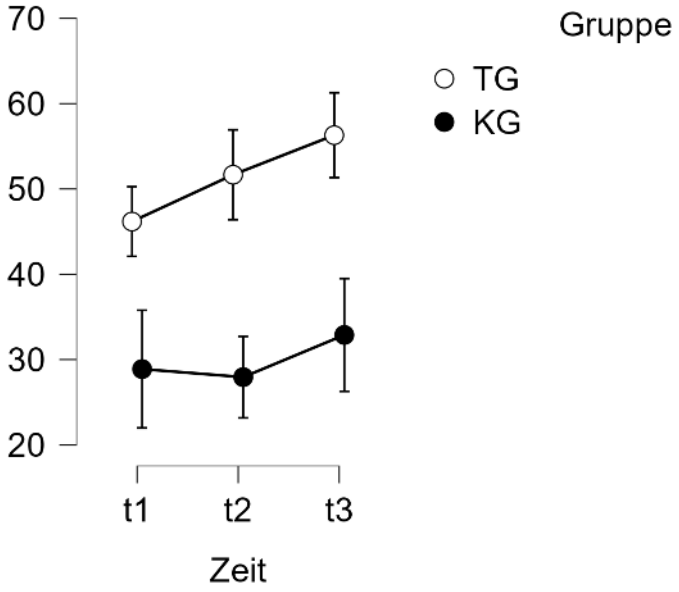
Tabelle 12: Mittelwert Selbstwert

Zeit	**Gruppe**	**M**	**SD**	**n**
t1	KG	28.9	31.6	18
	TG	46.2	27.8	33
t2	KG	27.9	35.8	18
	TG	51.7	30.2	33
t3	KG	32.9	35.9	18
	TG	56.3	25.4	33

Es bestehen zu jedem Messzeitpunkt signifikante Gruppenunterschiede (vgl. Abbildung 4).

Abbildung 4 zeigt die Mittelwerte des Selbstwerts der Treatmentgruppe (TG) und Kontrollgruppe (KG) im zeitlichen Verlauf zu den Messzeitpunkten t1-t3. Die Kontrollgruppe liegt insgesamt im niedrigeren Bereich als die Treatmentgruppe.

Abbildung 4: Graph Mittelwert Selbstwert



Des Weiteren ist eine steigende Tendenz der Mittelwerte des Selbstwerts in der Treatmentgruppe sowohl vom ersten zum zweiten Messzeitpunkt (t1-t2) als auch zum Follow-up (t3) zu erkennen.

4.1.3 Falldarstellungen zum Selbstwert

Die Falldarstellungen der Teilnehmerinnen der Treatmentgruppen A bis I zum Selbstwert von MZP 1 bis MZP 3 und die Zuordnung zur Normtabelle für 10-/11-jährige Mädchen (Schauder, 2011) werden in den Tabellen 13 bis 21 aufgelistet. Die Mädchen, mit denen im Anschluss an das Projekt ein Interview geführt wurde, sind mit einem Stern (*) gekennzeichnet. Alle Namen der Mädchen sind anonymisiert.

4.1.3.1 Falldarstellungen zum Selbstwert Gruppe A

Tabelle 13: Gruppe A: Selbstwert MZP 1 bis MZP 3 (Zuordnung Normtabelle)

Gruppe A	**0,0**	**0,1-5,0**	**5,1-10,0**	**10,1-25,0**	**25,1-40,0**	**40,1-59,9**	**60,0-74,9**	**75,0-89,9**	**90,0-94,9**	**95,0-99,9**	**100,0**	**fehlende Werte**
Iris									**MZP 1**			
										MZP 2		
											MZP 3	
J*anett*						**MZP 1**						
								MZP 2				
						MZP 3						
Josi					**MZP 1**							
								MZP 2				
								MZP 3				
K*atharina*			**MZP 1**									
												MZP 2 fehlt
				MZP 3								

4.1.3.2 Falldarstellungen zum Selbstwert Gruppe B

Tabelle 14: Gruppe B: Selbstwert MZP 1 bis MZP 3 (Zuordnung Normtabelle)

Gruppe B	**0,0**	**0,1-5,0**	**5,1-10,0**	**10,1-25,0**	**25,1-40,0**	**40,1-59,9**	**60,0-74,9**	**75,0-89,9**	**90,0-94,9**	**95,0-99,9**	**100,0**	**fehlende Werte**
A*lessa*								**MZP 1**				
								MZP 2				
						MZP 3						
A*nabel*						**MZP 1**						
							MZP 2					
							MZP 3					
B*ettina*						**MZP 1**						
									MZP 2			
											MZP 3	
Carola			**MZP 1**									
				MZP 2								
				MZP 3								
C*indy*		**MZP 1**										
		MZP 2										
					MZP 3							

4.1.3.3 Falldarstellungen zum Selbstwert Gruppe C

Tabelle 15: Gruppe C: Selbstwert MZP 1 bis MZP 3 (Zuordnung Normtabelle)

Gruppe C	**0,0**	**0,1-5,0**	**5,1-10,0**	**10,1-25,0**	**25,1-40,0**	**40,1-59,9**	**60,0-74,9**	**75,0-89,9**	**90,0-94,9**	**95,0-99,9**	**100,0**	**fehlende Werte**
Elisa						**MZP 1**						
										MZP 2		
							MZP 3					
E*rin*				**MZP 1**								
				MZP 2								
						MZP 3						
Flora							**MZP 1**					
										MZP 2		
							MZP 3					
Gunda		**MZP 1**										
		MZP 2										
					MZP 3							

4.1.3.4 Falldarstellungen zum Selbstwert Gruppe D

Tabelle 16: Gruppe D: Selbstwert MZP 1 bis MZP 3 (Zuordnung Normtabelle)

Gruppe D	**0,0**	**0,1-5,0**	**5,1-10,0**	**10,1-25,0**	**25,1-40,0**	**40,1-59,9**	**60,0-74,9**	**75,0-89,9**	**90,0-94,9**	**95,0-99,9**	**100,0**	**fehlende Werte**
Lili						**MZP 1**						
						MZP 2						
							MZP 3					
Lorena				**MZP 1**								
					MZP 2							
					MZP 3							
Madita					**MZP 1**							
						MZP 2						
						MZP 3						
Marielle					**MZP 1**							
						MZP 2						
						M ZP 3						
Meike						**MZP 1**						
				MZP 2								
					MZP 3							

4.1.3.5 Falldarstellungen zum Selbstwert Gruppe E

Tabelle 17: Gruppe E: Selbstwert MZP 1 bis MZP 3 (Zuordnung Normtabelle)

Gruppe E	0,0	0,1-5,0	5,1-10,0	10,1-25,0	25,1-40,0	40,1-59,9	60,0-74,9	75,0-89,9	90,0-94,9	95,0-99,9	100,0	fehlende Werte
Nastasja					**MZP 1**							
				MZP 2								
								MZP 3				
Olga						**MZP 1**						
						MZP 2						
						MZP 3						
Phuong		**MZP 1**										
		MZP 2										
		MZP 3										
Qiara						**MZP 1**						
				MZP 2								
								MZP 3				
Romina							**MZP 1**					
								MZP 2				
							MZP 3					
Sara				**MZP 1**								
				MZP 2								
						MZP 3						

4.1.3.6 Falldarstellungen zum Selbstwert Gruppe F

Tabelle 18: Gruppe F: Selbstwert MZP 1 bis MZP 3 (Zuordnung Normtabelle)

Gruppe F	0,0	0,1-5,0	5,1-10,0	10,1-25,0	25,1-40,0	40,1-59,9	60,0-74,9	75,0-89,9	90,0-94,9	95,0-99,9	100,0	fehlende Werte
*Swantje**				**MZP 1**								
			MZP 2									
			MZP 3									
*Tara**									**MZP 1**			
								MZP 2				
								MZP 3				
Trixi					**MZP 1**							
					MZP 2							
						MZP 3						
Ulla						**MZP 1**						
									MZP 2			
						MZP 3						

4.1.3.7 Falldarstellungen zum Selbstwert Gruppe G

Tabelle 19: Gruppe G: Selbstwert MZP 1 bis MZP 3 (Zuordnung Normtabelle)

Gruppe G	0,0	0,1-5,0	5,1-10,0	10,1-25,0	25,1-40,0	40,1-59,9	60,0-74,9	75,0-89,9	90,0-94,9	95,0-99,9	100,0	fehlende Werte
Vivienne			**MZP 1**									
				MZP 2								
				MZP 3								
*Wilma**		**MZP 1**										
			MZP 2									
		MZP 3										
*Yasmin**				**MZP 1**								
					MZP 2							
					MZP 3							
Zita				**MZP 1**								
				MZP 2								
												MZP 3 fehlt
Anika												**MZP 1 fehlt**
												MZP 2 fehlt
												MZP 3 fehlt

4.1.3.8 Falldarstellungen zum Selbstwert Gruppe H

Tabelle 20: Gruppe H: Selbstwert MZP 1 bis MZP 3 (Zuordnung Normtabelle)

Gruppe H	0,0	0,1-5,0	5,1-10,0	10,1-25,0	25,1-40,0	40,1-59,9	60,0-74,9	75,0-89,9	90,0-94,9	95,0-99,9	100,0	fehlende Werte
Henni						**MZP 1**						
					MZP 2							
								MZP 3				
Laurina					**MZP 1**							
					MZP 2							
						MZP 3						
Monique				**MZP 1**								
					MZP 2							
					MZP 3							
Sontje					**MZP 1**							
			MZP 2									
				MZP 3								
Valerie												**MZP 1 fehlt**
												MZP 2 fehlt
												MZP 3 fehlt

4.1.3.9 Falldarstellungen zum Selbstwert Gruppe I

Tabelle 21: Gruppe I: Selbstwert MZP 1 bis MZP 3 (Zuordnung Normtabelle)

Gruppe I	**0,0**	**0,1-5,0**	**5,1-10,0**	**10,1-25,0**	**25,1-40,0**	**40,1-59,9**	**60,0-74,9**	**75,0-89,9**	**90,0-94,9**	**95,0-99,9**	**100,0**	**fehlende Werte**
*Denise**							**MZP 1**					
							MZP 2					
					MZP 3							
*Henrieke**				**MZP 1**								
												MZP 2 fehlt
												MZP 3 fehlt

4.1.4 Neurotizismus in der Verteilung der Gesamtstichprobe

Die Werte der Gesamtstichprobe im Bereich Neurotizismus mit Zuordnung zur Normverteilung (Buggle & Baumgärtel, 2000, S. 23) werden in Tabelle 22 mit Bezug auf die verbale Klassifikation (weit unterdurchschnittlich bis weit überdurchschnittlich) dargestellt.

Tabelle 22: Werte der Gesamtstichprobe, Neurotizismus (Zuordnung Normverteilung)

Neurotizismus der Gesamtstichprobe					
Verbale Klassifikation	weit unterdurch-schnittlich	unterdurch-schnittlich	durch-schnittlich	Über durch-schnittlich	weit überdurch-schnittlich
Anzahl der Mädchen	-	-	26	21	13

4.1.5 Extraversion in der Verteilung der Gesamtstichprobe

Die Werte der Gesamtstichprobe im Bereich Extraversion mit Zuordnung zur Normverteilung (Buggle & Baumgärtel, 2000, S. 26) werden in Tabelle 23 mit Bezug auf die verbale Klassifikation (weit unterdurchschnittlich bis weit überdurchschnittlich) dargestellt.

Tabelle 23: Werte der Gesamtstichprobe, Extraversion (Zuordnung Normverteilung)

Extraversion der Gesamtstichprobe					
Verbale Klassifikation	weit unterdurch-schnittlich	unterdurch-schnittlich	durch-schnittlich	Über durch-schnittlich	weit überdurch-schnittlich
Anzahl der Mädchen	4	10	27	16	3

4.2 Qualitative Teilstudie

Zuerst werden die Falldarstellungen der Mädchen, mit denen die Interviews geführt wurden, gezeigt. Wenn dabei Zitate aus den Interviews verwendet werden, so ist die Interviewerin mit **I** gekennzeichnet und die Befragte mit **B**. Über diese Falldarstellungen können Entwicklungsprozesse, die während der Projektdurchführung stattfanden und die Charaktere der interviewten Mädchen nahegebracht werden. Diese Vorgehensweise soll auch zu einem leichteren Verständnis der qualitativen Inhaltsanalyse der Interviews beitragen, welche im Anschluss in Kap. 4.2.3 erfolgt. Die inhaltlich zusammengefassten Sitzungsprotokolle geben

Aufschluss über die Themen der Mädchen aus Sicht der Musiktherapeutin und bilden den Gruppenprozess ab (Kap. 4.2.2). Zuletzt werden die Tonaufnahmen hinsichtlich des Einsatzes der Körperinstrumente tabellarisch ausgewertet (Kap. 4.2.4).

4.2.1 Falldarstellungen

Bei den Falldarstellungen werden zuerst *Wilma* und *Yasmin* beschrieben, die einen Anstieg im Bereich des Selbstwerts von MZP 1 zu MZP 2 aufwiesen. Anschließend folgen die Darstellungen von *Denise* (gleichbleibende Werte) und *Henrike* (unvollständige Werte). Zuletzt werden die Fälle *Swantje* und *Tara* vorgestellt, die jeweils absteigende Werte im oben genannten Bereich und Messzeitraum zeigten, wenn auch auf sehr unterschiedlichem Niveau. *Swantje* sank in den Bereich des extrem niedrigen Selbstwerts, während *Tara* den Bereich des extrem hohen Selbstwerts verließ.

4.2.1.1 *Wilma* – Irritationen & Leistung

Wilma zeigte sich von Beginn des Interviews an mit großer Mitteilungsfreude. Sie teilte ohne eine entsprechende Nachfrage spontan Inhalte ihre Person und Identität betreffend mit. „Ah ok, ich bin *Wilma* [...]. Ich bin Italienerin“ (siehe Anhang, Interview *Wilma*, S. 214, Zeile 9). Ihre italienische Herkunft und die italienische Sprache schienen eine wichtige Rolle für *Wilma* zu spielen, denn sie brachte diese Aspekte mehrfach im Interview ein. Ihr Vater sei ein Reisender. „Eigentlich ist meine ganze Familie bisschen überall auf der Welt. Mein Vater hat eine Welttour gemacht und er lässt immer (unv.) ein Familienstück da. An jedem Ort“ (siehe Anhang, Interview *Wilma*, S. 216, Zeilen 110-112). Es schien für *Wilma* wichtig zu sein, dass sie eine gute Schule besucht, auch die Meinung des Vaters spielte in diesem Zusammenhang eine Rolle. „Also mein Vater sagt, das wäre dann eine von diesen besten Schulen der Stadt“ (siehe Anhang, Interview *Wilma*, S. 216, Zeile 151-152). Im späteren Verlauf des Gesprächs malte *Wilma* von sich das Bild eines rauhbeinigen Mädchens. „Die Leute sagen, nee ich könnte / ich wäre eine gute Rebellin. […] Ich hab mich auch schon mal in der Schule geprügelt“ (siehe Anhang, Interview *Wilma*, S. 223, Zeilen 494-498). Insgesamt wich *Wilma* immer wieder stark vom Thema ab und berichtete sehr vieles über sich, ihre Familie und ihre Freundinnen.

Wilma erzählte, dass sie Klavier spiele. Sie verknüpfte diese Information mit einem Leistungsanspruch, indem sie betonte, was sie in der Lage sei zu spielen. „Ich spiele auch Klavier, aber dafür brauche ich die Hefte. Ich hab schonmal ein sechs-Seiten-Stück gespielt“

(siehe Anhang, Interview *Wilma*, S. 217, Zeilen 174-175). Im Projekt habe sie ihr eigenes Keyboard mitgenommen und darauf gespielt. Das Musikmachen im Projekt habe *Wilma* gefallen. „Ähm besonders schön war das, als wir Musik gemacht haben“ (siehe Anhang, Interview *Wilma*, S. 225, Zeile 587). Zum Fragebogen wusste *Wilma* beizutragen, dass sie dies am besten gemacht habe. „Nicht anstrengend, ich war immer die Beste, die das dann schnell gemacht hat. Ich war heute wieder die Schnellste, die das gemacht hat“ (siehe Anhang, Interview *Wilma*, S. 223, Zeilen 475-476).

Über ihre Freundinnen berichtete *Wilma* an zahlreichen Stellen des Interviews. Ob es harmonisch oder mit Streit unter ihnen zugehe, hänge auch von der Konstellation ab. „Also wir / immer wenn wir zu dritt sind zanken wir uns nie, wir haben uns noch nie gezankt in zehn Jahren. Wir haben uns noch nie / als wir zu dritt waren haben wir uns noch nie gezankt, aber immer wenn wir zu zweit sind, streiten wir uns immer. Das gehört dazu, wir sind dran gewöhnt“ (siehe Anhang, Interview *Wilma*, S. 222, Zeilen 461-464). Spaßbeleidungen untereinander stünden unter ihren Freundinnen an der Tagesordnung. „Wir beleidigen uns aber oft, *Yasmin* und ich. Oft, aber als Spaß“ (siehe Anhang, Interview *Wilma*, S. 223, Zeile 511). Als sie kurz danach schilderte, dass sie sich selbst hässlich finde, ist nicht mehr klar, ob dies nun als Spaß oder ernst gemeint war. Ähnlich unklar zeigte sich eine Schilderung eines Spiels mit ihren Freundinnen, in welchem sie ein Hund war und *Wilma* nicht eindeutig mitteilte, ob sie dies nun gemocht habe oder nicht:

„B: […] dann haben die mich immer wie ein Hund gehalten und das fand ich extrem unhöflich.

I: Ok, also das fandest du dann nicht so schön und ähm.

B: Das fand ich schön, das fand ich witzig“ (siehe Anhang, Interview *Wilma*, S. 225, Zeilen 600-605).

Je weiter das Gespräch sich dem Ende neigte, desto häufiger und heftiger kamen Irritationen und Unsicherheiten zum Vorschein. *Wilma* wusste beispielsweise nicht, ob das Projekt abgeschlossen sei oder nicht. „Ähm wie das jetzt eigentlich ist, weil wenn / also machen wir jetzt weiter, den Mädchen stark Kurs oder nicht“ (siehe Anhang, Interview *Wilma*, S. 226, Zeilen 656-657). Das Projekt ging in ihren Augen schnell vorbei. „Weil das ging extrem schnell und extrem langweilig, also langweilig nicht aber bisschen schnell“ (siehe Anhang, Interview *Wilma*, S. 226, Zeilen 663-664).

Nachdem das Interview eigentlich schon beendet wurde, fragte *Wilma* nach dem Namen der Interviewerin. Sie stellte fest, dass ihre Mutter denselben Namen trage. „*Maria*, genauso wie

meine Mutter, kann ich mir leicht merken“ (siehe Anhang, Interview *Wilma*, S. 227, Zeile 715). Einen Moment später bestand Unsicherheit darüber, ob ihre Mutter, die Oma oder ihre Tante Maria heiße.

„B: Ach nee, nicht Maria. Maria ist meine Oma.

I: Deine Oma, ok.

B: Oder war das meine Tante, keine Ahnung“ (siehe Anhang, Interview *Wilma*, S. 227, Zeilen 723).

4.2.1.2 *Yasmin* – Genuss

Für *Yasmins* Entscheidung am Projekt teilzunehmen sei ein Hinweis ihrer Mutter und die Teilnahme ihrer besten Freundin von Bedeutung gewesen. Außerdem spielte es für ihre Entscheidung eine Rolle, dass man im Projekt Musik machen konnte: „[…] dann hat Mama sich das mal so angeguckt und dann hat sie mich gefragt, ob ich da Lust hätte mit *Wilma* hinzugehen und dann habe ich gesagt, ja habe ich sehr Lust und es hat auch sehr viel Spaß gemacht, weil ich bin sehr musikalisch, also wir haben halt eine sehr musikalische Familie, und ich spiele auch Klavier“ (siehe Anhang, Interview *Yasmin*, S. 230, Zeilen 54-57).

Beim Gitarrespielen habe *Yasmin* genussvolle Momente gehabt und konnte sich selbst trotz Unkenntnis am Instrument als kompetente Spielerin erleben: „[…] ich kann zwar keine Gitarre spielen, aber bei der, finde ich, kann man nicht so viel falsch machen, wenn man da rumzupft, das klingt eigentlich alles relativ schön“ (siehe Anhang, Interview *Yasmin*, S. 230, Zeilen 74-76). Am Projekt habe ihr gefallen, dass sie sich im Gespräch habe austauschen können: „[…] wir konnten halt sehr viel reden darüber über die Bilder, was wir da sehen, das ist eigentlich auch immer ganz schön“ (siehe Anhang, Interview *Yasmin*, S. 230, Zeilen 89-90). Ebenfalls habe *Yasmin* es genießen können, wenn Aufnahmen von der Musik gemacht und diese dann angehört werden konnten. „Manchmal haben wir die auch noch aufgenommen, die Musik, um uns die nochmal anzuhören, und die war eigentlich immer ganz schön“ (siehe Anhang, Interview *Yasmin*, S. 233, Zeilen 247-249). Die gemeinsamen Gespräche waren für *Yasmin* ebenfalls mit Freude verbunden. „Sehr, also, es war sehr cool diskutieren, weil ich mag sehr gerne diskutieren oder generell, einfach mit anderen über ein Thema reden oder über ein Bild sich zu unterhalten oder so, das mag ich halt sehr gerne, und deshalb hat mir das dann auch Spaß gemacht darüber zu reden“ (siehe Anhang, Interview Yasmin, S. 234, Zeilen 271-274). Ihre Freude über das Projekt allgemein und den Spaß, den ihr die Termine bereiteten, bringt *Yasmin* an anderer Stelle noch einmal zum Ausdruck: „[…

] alle haben mir gefallen, das jetzt vielleicht nicht ganz so [Anm. d. Autorin: Illustration zum Thema *mein Körper*], also trotzdem, der Tag hat mir gefallen, aber nicht so ganz über das Bild zu reden, aber ansonsten eigentlich alle, da ist mir jetzt nicht so einer, wo ich sagen würde, das war der beste, sondern einfach alle waren richtig cool“ (siehe Anhang, Interview *Yasmin*, S. 234, Zeilen 290-293). *Yasmin* berichtete, dass sie sich durch das Projekt motiviert fühlte noch etwas für die Schule zu erledigen: „[…] das hat einem noch so ein Schub in den Samstag gegeben, dass man auch sich gedacht hat, so jetzt habe ich was Schönes gemacht, aber eigentlich ist es auch gut zum Beispiel, noch etwas für die Schule zu machen. Also man hat noch so ein Schub bekommen, dass man einfach auch, wenn man Sachen macht, die einem vielleicht nicht so viel Spaß machen, aber dass man halt alles nochmal macht am Wochenende“ (siehe Anhang, Interview *Yasmin*, S. 237, Zeilen 425-431).

Yasmin ging darauf ein, dass sie sich viel mit ihren Eltern austausche und Freude an Gesprächen und am Diskutieren habe. „Dann auch noch dieses Bild, weil das habe ich ganz oft mit meinen Eltern, ich streite mich nicht mit denen am Frühstückstisch, aber wir diskutieren sehr viel entweder oder reden sehr viel darüber, wie entweder man so geschlafen hat oder was weiß ich halt so Sachen und ja das macht eigentlich auch viel Spaß“ (siehe Anhang, Interview *Yasmin*, S. 231, Zeilen 130-133).

Über Themen mit denen Yasmin weniger vertraut war oder die mit Unsicherheit einhergingen, wie beispielsweise das Thema *mein Körper*, nahm ihre Gesprächsbereitschaft ab. „Ja, das ist ein bisschen, also ich würde nicht sagen, dass es eklig aussieht, aber es ist halt ein bisschen, ja ich sprech über so welche Bilder jetzt nicht so gerne“ (siehe Anhang, Interview *Yasmin*, S. 232, Zeilen 168-169). „Und wir wussten da auch nicht so richtig, also bei dem ist es viel eindeutiger als das, weil da weiß man nicht, was macht die jetzt, hat die ihre Tage und guckt die da irgendwie oder was die da macht“ (siehe Anhang, Interview *Yasmin*, S. 232, Zeilen 174-176).

4.2.1.3 *Denise* – Gestaltung

Denise erzählte, dass sie gerne gesungen und Keyboard gespielt habe. Das war einfach und sie fühlte sich dabei frei. „Also, ich habe gesungen zum Lied, haben wir selber eins gemacht. Ähm dann hat man einfach so zum Beispiel auch am Keyboard war ich da einfach ganz frei. (unv.) Hab ich einfach gespielt“ (siehe Anhang, Interview *Denise*, S. 241, Zeilen 198-200). Sich frei musikalisch ausdrücken können war für *Denise* ein positives Element des Projekts. „Äh weil ich gesehen habe, dass man da Musikmachen kann und so ähm und Musik ist so,

mag ich sehr gerne, weil ich auch singe gerne oder so auch“ (siehe Anhang, Interview *Denise*, S. 238, Zeilen 29-30). *Denise* war in der Lage, sich abzugrenzen, wenn sie etwas nicht sagen wollte oder sich zu einem Thema nicht einbringen wollte. „Und was ich auch noch gut fand, war, wenn man zum Beispiel zu einem Thema nichts sagen wollte, dann musste man nicht“ (siehe Anhang, Interview *Denise*, S. 240, Zeilen 107-108).

Sie hatte nicht immer Lust auf die Gespräche, dennoch erlebte sie den Austausch als Bereicherung. Für *Denise* waren die Gespräche nach der Musik angenehm: „ich hatte nicht immer so Lust auf die Gespräche, aber ich fand es trotzdem toll, dass man sich dann nochmal ausgetauscht hat und gesagt hat, was man toll fand und was der andere dann vielleicht ändern könnte“ (siehe Anhang, Interview *Denise*, S. 242, Zeilen 243-245).

Die Hilfs-Ichs waren für *Denise* hilfreich beim Thema *mein Körper* sowie beim Themenfeld Ausgrenzung durch andere, was in der Auseinandersetzung mit dem Thema *Freundschaft* in ihrer Gruppe relevant war. *Denise* stellte sich die Frage, wie sich die Hilfs-Ichs in diesen Situationen gefühlt haben mögen: „Ja, ob sie traurig waren, dass ihre Freunde einfach weg waren? Oder, dass sie sich gefreut haben, dass sie wieder Zeit allein verbringen können“ (siehe Anhang, Interview *Denise*, S. 244, Zeilen 313-314). *Denise* reflektierte die Polaritäten, einerseits Zeit alleine zu genießen, andererseits sich einsam zu fühlen. Über die Illustrationen brachte sie eine Unzufriedenheit mit ihrem Körper zum Ausdruck und einen Wunsch nach Gesprächen hierzu. „Also weil ich bin nicht so zufrieden mit meinem Körper auch und sie wahrscheinlich so auch nicht und das war dann so, wo ich dann reden wollte halt so“ (siehe Anhang, Interview *Denise*, S. 240, Zeilen 151-152). Sie beschrieb über das Hilfs-Ich, dass sie gerne etwas an ihrem Körper ändern würde: „[…] ähm als sie sich und ihren Körper angeguckt hat so und sich irgendwie was gedacht hat, was sie da ändern möchte“ (siehe Anhang, Interview *Denise*, S. 240, Zeilen 136-137). *Denise* habe in der Vergangenheit Ausgrenzung erfahren und wollte darüber im Projekt nicht sprechen. „Nee, so weil, wenn einem das halt so selber irgendwie passiert so manchmal, ähm möchte man, glaube ich, auch nicht so das Bild so, man möchte dann nicht so gerne darüber reden dann“ (siehe Anhang, Interview *Denise*, S. 241, Zeilen 178-180).

Durch die Teilnahme am Projekt reifte in *Denise* die Idee, sich ein Keyboard aus dem Keller ins eigene Zimmer zu holen. „Jetzt haben wir sogar das aus dem Keller geholt. Also jetzt habe ich ein eigenes“ (siehe Anhang, Interview *Denise*, S. 242, Zeile 218). Das Projekt hinterließ weitere Spuren: „Jetzt habe ich auch Musikstunden beim Klavier“ (siehe Anhang, Interview *Denise*, S. 242, Zeile 209). Es kam auch zum Klavierspiel mit ihrem Vater. „Papa

bringt mir zur Zeit gerade, ich weiß nicht, ob sie das kennen, aber die Welt der Amelie / ähm Für Elise“ (siehe Anhang, Interview *Denise*, S. 242, Zeilen 231-232).
Themen, die sie zu Hause nicht besprochen habe, wegen der erwarteten Reaktion ihrer Eltern, habe sie im Projekt angesprochen, zum Beispiel zum Themenfeld Liebe. „Als wir über Sachen gesprochen haben, die man zu Hause nicht ansprechen kann, weil zum Beispiel Eltern irgendwie durchdrehen würden oder so ganz komisch reagieren“ (siehe Anhang, Interview *Denise*, S. 243, Zeilen, 272-273). Der Vater trete hierbei dominant und wenig offen auf. Dies stieß bei *Denise* auf Missfallen. „Nee, weil mein Vater meint dann immer so, der muss dann erstmal an mir vorbei. Und das ist nicht so toll, also ja“ (siehe Anhang, Interview *Denise*, S. 243, Zeilen 281-282).

4.2.1.4 *Henrieke* – Reflexionen

Henrieke interessierte sich für das Projekt, weil sie Musikmachen und rappen wollte und auch das Gesprächsangebot ansprechend fand. „Also, ich sah das so und ich fand das irgendwie alles ganz gut, dass man über alles redet dort und dass man dort auch Musik macht und ich rappe auch gerne und deshalb fand ich das auch gut“ (siehe Anhang, Interview *Henrieke*, S. 245, Zeilen 38-40). Die Vielfalt an Instrumenten gefiel ihr gut und auch, dass sie im Projekt gemeinsam einen Song entwickelten und sie dazu gerappt habe: „Also, dass wir immer verschiedene Instrumente gespielt haben und dann irgendwas versucht haben sozusagen eben zu spielen. Und dann / und ich konnte auch mal rappen, da haben wir so ein [...] Rap gemacht“ (siehe Anhang, Interview *Henrieke*, S. 246, Zeilen 90-92). Ebenfalls waren die Gespräche bereichernd. „Ähm und ähm hier und ich fand es schön, wenn wir uns dann unterhalten haben, die Gespräche, die fand ich auch gut“ (siehe Anhang, Interview *Henrieke*, S. 246, Zeilen 101-102). Es war dafür nötig Vertrauen aufzubauen. In diesem Zusammenhang ließ Henrieke anklingen, dass sie den Zeitrahmen des Projekts als kurz empfunden habe. „Und ich hatte dann auch / habe auch ein Vertrauen aufgebaut. Und aber ich fand es ziemlich zu kurz auch“ (siehe Anhang, Interview *Henrieke*, S. 247, Zeilen 107-108). Das Gespräch über das für sie als schwierig empfundene Thema *Körper* sei gut gewesen. „Also wir haben ja dazu gesprochen, aber jetzt gerade in letzter Zeit, / nagut möchte / ähm mache ich mir selbst ungefähr so Gedanken über meinen Körper, kann man so sagen. Also ich führe das jetzt nicht ganz genau aus, aber so ungefähr und daher, denke ich jetzt daran zurück und damals haben wir aber auch gut gesprochen darüber, das Gespräch hat mir gut gefallen, aber deshalb, aber also das Gespräch ist mir in Erinnerung geblieben und jetzt ist es

mir auch gerade nochmal wichtig“ (siehe Anhang, Interview *Henrieke*, S. 247, Zeilen 150-155). Es scheint, dass die Illustrationen wichtig für sie waren, etwas in ihr angestoßen wurde, was sie auch nach Projektabschluss noch weiter beschäftigt habe und die passenden Worte in ihr reifen konnten: „Das heißt es würde eigentlich gerade passen, würde ich jetzt nochmal dort sitzen und über diese Karte reden, könnte ich auch nochmal selbst dazu etwas eher sagen, als ich es damals konnte“ (siehe Anhang, Interview *Henrieke*, S. 247-248, Zeilen 155-157). In diesem Zusammenhang sprach *Henrieke* an, dass sie insbesondere die Gespräche über das Thema *mein Körper* zur Orientierung genutzt habe, um sich selbst und ihre eigenen Gedanken zu diesem Thema besser zu verstehen und einzuordnen: „Ich weiß auf jeden Fall, dass es eigentlich so völlig normal was ich denke. Also dass man sich Gedanken auf jeden Fall über den Körper macht, ist völlig normal“ (siehe Anhang, Interview *Henrieke*, S. 248, Zeilen 169-171).

Eine Strategie, um Gedanken loswerden zu können, sei für sie das Rappen. „Und doch manchmal rappe ich schon auch um meine Gedanken loszuwerden, das ist unterschiedlich, wenn ich / wie ich rappe“ (siehe Anhang, Interview *Henrieke*, S. 249, Zeilen 238-239). An unterschiedlichen Stellen im Interview kam *Henrieke* darauf zu sprechen, dass sie sich mit teilweise starken Emotionen auseinandersetzen müsse. „Ja, also sind das eher so Explosionen oder was heißt völlig ausrasten, auf jeden Fall bin ich dann nicht mehr nett und ja“ (siehe Anhang, Interview *Henrieke*, S. 252, Zeilen 370-371). Sie nutzte an dieser Stelle ihre Fähigkeit zur Reflexion, um sich eine Lösung für diese Situationen zu überlegen. „Also nämlich wenn meine Wut hochkommt, möchte ich mir / Also damals dachte ich, einen Ball oder so in die Hand halten, aber jetzt möchte einfach meine Hände zu Fäusten oder so halten. Also natürlich / (unv.) einmal durchatmen oder so, oder kurz einfach gar nichts sagen, und dann möchte ich eben das in Worte fassen normal, also kurz die Kraft dafür sammeln und dann reden“ (siehe Anhang, Interview *Henrieke*, S. 252, Zeilen 382-386).

4.2.1.5 *Swantje* – Musikbezogenheit

Swantje verneinte auf die Eröffnungsfrage der Interviewerin, ob sie sich kurz vorstellen möchte. Dies kann entweder als Signal der Abwehr verstanden werden oder als gute Fähigkeit sich abzugrenzen. *Swantje* erwähnte ebenfalls zu Beginn des Interviews, dass sie zum Projekt keine Fragen habe. „Mir würden viele Fragen einfallen, aber nicht über dieses Thema“ (siehe Anhang, Interview *Swantje*, S. 254, Zeile 23). Ihre eher mäßige Auskunftsbereitschaft zog sich durch das gesamte Gespräch, zum Beispiel bei der Frage

nach dem Raum, und machte es der Interviewerin nicht leicht, das Gespräch im Fluss zu halten: „Ähm ja, der ist schön eingerichtet mit diesen Bildern und mit den Musikinstrumenten, das war`s auch schon“ (siehe Anhang, Interview *Swantje*, S. 254, Zeilen 47-48).

Swantje fühlte sich vom Flyer eher nicht angesprochen. Sie interessierte sich für das Projekt, weil ihre Lehrerin meinte, es sei wie ein Vorstellungsgespräch und weil auch die Schule thematisiert werde. „Ähm die Frau / also unsere Lehrerin, die / also unser Vorstand hat uns das mal gesagt, dass das da Vorstellungsgespräch sozusagen ist, und / über die Schule also so“ (siehe Anhang, Interview *Swantje*, S. 255, Zeilen 93-94). Am Ende des Interviews berichtete sie außerdem, dass sie nach ihrer eigenen Einschätzung nicht vom Projekt profitiert habe. „Nein, nicht direkt. Nein, nicht von diesem Projekt“ (siehe Anhang, Interview *Swantje*, S. 260, Zeile 349).

Swantje hatte der musikalische Aspekt im Projekt neugierig gemacht und zur Teilnahme angeregt. „Ich bin eher so eine musikalische Schülerin. Ich spiele ja selbst Posaune. […] Ja, und hab da so andere Instrumente ausprobieren können, das war interessant“ (siehe Anhang, Interview *Swantje*, S. 256, Zeilen 114-119). Am besten habe ihr die freie Improvisation ohne Spielideen gefallen. Spielideen spielte sie zwar mit, konnte diesen jedoch nichts für sich selbst abgewinnen. „Also nicht so wirklich gemocht, aber auch nicht gehasst“ (siehe Anhang, Interview *Swantje*, S. 256, Zeile 152). Auf die Nachfrage, wie ihr die Termine des Projekts insgesamt gefallen haben, stellte sich keiner als besonders heraus. Das Projekt insgesamt gefiel ihr gut. „Eigentlich waren alle schön“ (siehe Anhang, Interview *Swantje*, S. 259, Zeile 276).

Der Einsatz der Illustrationen traf bei *Swantje* auf Ablehnung. „Am Anfang gab es Bilder, das hat mir nicht so“ (siehe Anhang, Interview *Swantje*, S. 257, Zeile 203). *Swantje* legte in ihrer Erinnerung den Schwerpunkt auf das Musikalische. Gespräche spielten dabei für sie keine Rolle. „Ähm, boah ich kann mich gar nicht so an das Reden erinnern, wir haben meistens also so eigentlich immer gespielt“ (siehe Anhang, Interview *Swantje*, S. 259, Zeilen 264-265). Sie erzählte von einer Situation, in der sie nichts habe erzählen wollen. „Sie wollten was / also meine Mitkameraden, weiß ich nicht, wollten was von mir erfahren und ich wollte es nicht sagen“ (siehe Anhang, Interview *Swantje*, S. 259, Zeilen 288-289). Dies sei nervig gewesen. Insgesamt waren *Swantjes* Antworten eher kurz und knapp gehalten und wenig ausführlich.

In *Swantjes* Projektgruppe waren auch Mädchen aus ihrer Klasse, mit denen sie sich nicht gut verstehe und mit denen sie nicht vertraut sei. „Weil ähm, ich war mit / also mit Mädchen, die

ich eher NICHT so mochte oder gekannt habe und das ja, war ganz ok“ (siehe Anhang, Interview *Swantje*, S. 257, Zeilen 189-190). Es sei schwierig für sie in der Gruppe gewesen, vor allem zu Beginn des Projekts, dann sei es besser geworden.

4.2.1.6 *Tara* – Zaungast

Tara antwortete auf die Frage, wie es ihr gehe, mit einer Handlung (Eis essen): „Mir gehts eigentlich ganz gut, weil ich gerade ein Eis gegessen habe“ (siehe Anhang, Interview *Tara*, S. 261, Zeilen 19-20). Zur Eröffnungsfrage nach dem Musiktherapieraum sagte sie, dass sie sich von den Bildern im Raum angesprochen gefühlt habe. „Ja, also der Raum hat mir eigentlich ganz gut gefallen, weil ich finde es schön, mit den ganzen Bildern und so, und der ist nämlich so klar“ (siehe Anhang, Interview *Tara*, S. 261, Zeilen 39-40).

Ihre Lehrerin hatte viel über das Projekt erzählt und eine Empfehlung ausgesprochen, am Projekt teilzunehmen. „Also, bei uns war es so, die Lehrerin hat uns das halt gegeben und uns dann so Sachen drüber erzählt, und unsere Lehrerin hat uns das so alles erklärt und so, und hat mit uns so drüber geredet. Und so hab ich das eigentlich mitgekriegt und dann hat sie halt gesagt, dass das auch / das ist halt nicht keine schlechte Idee wäre, dahin zu gehen“ (siehe Anhang, Interview *Tara*, S. 262, Zeilen 88-91). Nachdem sie sich den Flyer mit ihrer Mutter angeschaut hatte, wollte sie teilnehmen. „Und dann, ja, hab ich mir das halt auch angeschaut, mit meiner Mama, und dann, ja, hab ich mir eigentlich / hab ich mir gedacht, dass das ganz gut ist und dann bin ich hingegangen“ (siehe Anhang, Interview *Tara*, S. 262, Zeilen 93-95).

Tara war sich darüber bewusst, dass sie an einem Projekt teilgenommen habe, welches den Selbstwert fokussierte. „Sowas zum Beispiel, das ist ja dann / das stärkt ja das Selbstbewusstsein und so“ (siehe Anhang, Interview *Tara*, S. 266, Zeilen 268-269). Dies sei für das spätere Berufsleben wichtig. „Ja, also mir hat das Spaß gemacht, weil ich das halt generell mag. Nur ich hätte halt, für auch eine halt, der das dann halt leichter fällt vor der Klasse zum reden, weil das musst du auch irgendwie lernen, weil das muss man ja später auch mal bei einem Beruf auch viel machen“ (siehe Anhang, Interview *Tara*, S. 265, Zeilen 234-237).

Immer wieder formulierte *Tara*, dass sie selbst keine Schwierigkeiten habe vor ihrer Klasse zu sprechen. „Ja ja, also mir persönlich fällt es jetzt nicht so schwer, aber ich mache das einfach gern, so auch mit anderen Leuten reden, oder vor andern Leuten was sagen, das stört mich persönlich jetzt nicht“ (siehe Anhang, Interview *Tara*, S. 265, Zeilen 210-212). Sie äußerte sich positiv darüber, dass andere im Projekt einen Rahmen gehabt hätten, um dies zu

üben. „Aber ein paar halt, mit denen ich in die Klassen, da habe ich halt gewusst, dass das für ein paar nicht so leicht ist, und dass die das da halt üben können. Und ja, das habe ich sehr gut gefunden“ (siehe Anhang, Interview *Tara*, S. 265, Zeilen 212-214). Sie drückte ihr Unverständnis darüber aus, dass andere Mädchen dieses Angebot im Projekt nicht für sich nutzten. „Aber bei manchen halt, ähm die da, wir sind ja mit denen in der Klasse, haben das halt gewusst, dass sie vor dem halt bisschen Angst haben und deshalb verstehe ich nicht, also warum sie das nicht genutzt haben, weil da, da lacht dich keiner aus und so“ (siehe Anhang, Interview *Tara*, S. 265, Zeilen 247-250). Sie präsentierte sich selbst selbstbewusst und stark, es seien eher andere Mädchen, die sich im Projekt etwas trauen sollten. Es gefiel ihr, als ein anderes Mädchen im Projekt ihre Komfortzone verlassen habe: „[…] ich glaube irgendwann, da war so was, da hat sie sich am Anfang nicht getraut und dann hat sie es halt doch gemacht, dann hat sie sich doch getraut und das hat mir, glaube ich, ganz gut gefallen“ (siehe Anhang, Interview *Tara*, S. 267, Zeilen 333-335). Immer wieder lenkte *Tara* das Gespräch von sich weg, so auch bei der Frage zu den Illustrationen. „Nein, nicht so. Bei den Bildern, da gibt es, glaube ich keins, an was ich mich jetzt so / nur so ganz leicht so, einmal da haben wir, glaube ich, eins gehabt, da waren fünf Leute mit einem Hund oder so, an das kann ich mich, glaube ich, noch erinnern“ (siehe Anhang, Interview *Tara*, S. 266, Zeilen 284-286).

4.2.2 Verläufe der Sitzungsprotokolle

Die Sitzungsprotokolle wurden nach jedem Termin von der durchführenden Musiktherapeutin geführt. Die Inhalte der einzelnen Gruppen unterschieden sich stark von einander, da sich das Projekt in seiner Konzeptidee an dem Bedarf der Mädchen orientierte. Um den Prozess der einzelnen Gruppen abzubilden, werden nachfolgend die Projektverläufe der Treatmentgruppen A bis I beschrieben. Nach der chronologischen Darstellung der Projektverläufe folgt eine Zusammenfassung der einzelnen Gruppen, um die Kernthemen noch einmal zu bündeln. Formulierungen, die direkt aus den Sitzungsprotokollen übernommen wurden, sind kursiv dargestellt (vgl. Anhang, Protokolle Gruppe A bis Gruppe H, S. 270-325).

4.2.2.1 Projektverlauf Gruppe A

An der 1. Sitzung zum Thema *Freundschaft* nahmen vier Mädchen teil: *Iris, Janett, Josi* und *Katharina*[9]. Die Musiktherapeutin bot eine Spielidee zur Begrüßung an, welche sie *Ton*

9 Die Sitzungsprotokolle der Gruppe A finden sich im Anhang auf den Seiten 270-275.

zuklatschen nennt. Es folgten die Spielidee *Wetterfrosch* (siehe Anhang, Spielidee Wetterfrosch, S. 190) sowie eine *freie Improvisation*. Die Mädchen waren über ihre Tanzlehrerin verärgert, die bis unmittelbar vor Sitzungsbeginn mit ihnen geprobt hatte. Die Mädchen waren deshalb gestresst. Das Gespräch handelte von *Freunde haben und keine Freunde haben*. Auch *Streit und Versöhnung unter Freunden* wurde thematisiert. Sich zu *trauen, vor der Gruppe etwas von sich zu erzählen* wurde ebenfalls als Thema benannt.
Der Gesamteindruck der Sitzung schien von einem *Gefühl, in der Gruppe fremd zu sein* bestimmt zu sein. Dennoch zeigten sich auch *Offenheit* und *Spielfreude*. Es schien, als hätten sich die beiden größten Mädchen während der Improvisation miteinander verbündet.

Zwei Wochen später fand die 2. Sitzung zum Thema *Schule* statt. Alle vier Mädchen waren anwesend und kombinierten in einer Spielidee *Sprache mit Elementen von Bodypercussion*. Außerdem wurden die Spielidee *Stop-Spiel* (siehe Anhang, Spielidee Stop-Spiel, S. 190) und ein *Detektivspiel* ausprobiert sowie eine *freie Improvisation* gespielt. Im Gespräch ging es um das Thema *Anstrengung und Lernen,* wie auch um *Interesse und Spaß beim Lernen*. Die Mädchen berichteten alle von ihren Lehrer:innen und schienen den Raum für das Gespräch für sich zu nutzen.
Insgesamt hatten die Mädchen *große Lust Musik, zu machen*. *Josi* war eher *still* und *in der Musik kaum zu hören*. Auch wirkte sie *depressiv* auf die Musiktherapeutin[10]. Auf Nachfrage berichtete *Josi,* dass sie für sich gespielt habe. *Janett* fiel durch einen großen *Bewegungsdrang* und *Unruhe* auf.
Für die nächste Sitzung sollten die bereits bekannten Spielideen wiederholt werden: das *Detektivspiel* und das *Stop-Spiel* auf Wunsch der Mädchen sowie der *Wetterfrosch* als Vorschlag der Musiktherapeutin.

Die 3. Sitzung zum Thema *Eltern* wurde eine Woche danach durchgeführt. Wieder waren alle Mädchen da. Neben *freier Improvisation* kamen viele Spielideen vor: ein Reaktionsspiel *Riese–Zwerg*, eine *Ruhemusik* und eine *Aufweckmusik*, das *Stop-Spiel* und ein Spiel mit *Bodypercussion-Elementen*.
Im Gesamteindruck beschrieb die Musiktherapeutin, dass *Janett* eigentlich noch weiter auf dem *Hof hätte spielen wollen* und sie sich erst im Laufe der Sitzung besser auf das Projekt einlassen konnte.

10 In den erhobenen Daten zum Selbstwert liegt Josi im Normbereich (vgl. Tabelle 13).

Josi wollte zur Illustration zunächst nichts sagen. Doch später berichteten *Josi* und *Janett*, dass ihre *Eltern getrennt* seien. Beide wirkten im Gespräch niedergeschlagen und müde. Auch über *Migrationshintergründe* wurde gesprochen, was drei von vier Mädchen dieser Gruppe betraf.
Janett wünschte sich für die nächste Sitzung, dass etwas aus dem *Heimatland* mitgebracht werden kann.

Eine Woche später wurde die 4. Sitzung zum Schwerpunkt *mein Körper* angeboten. *Janett* fehlte diesmal. Wieder kam die Spielidee mit *Bodypercussion-Elementen* vor. Außerdem gab es ein D*irigentenspiel*, *Wetterfrosch*, ein Spiel welches den Namen *Klangkette* trägt und *freie Improvisation*. *Josi* zeigte sich in dieser Sitzung viel *präsenter* als zuvor und *berichtete vom Wochenende*. Zur Betrachtung der Illustration erklärte sie, was *beim Eisprung im Körper passiert*. *Iris* und *Katharina* wirkten *eher peinlich berührt*. *Katharina* wollte *schnell das Thema wechseln*. *Iris* wirkte *am wenigsten aufgeklärt*, war jedoch das *körperlich am weitesten entwickelte Mädchen* der Gruppe. Die Mädchen berichteten, dass es *peinlich* war, in der Schule die *Sexualkunde zusammen mit den Jungs* durchgenommen zu haben. Die Musik nach dem Gespräch war eher verhalten. Alle waren gut zu hören. Die Musik war ruhiger, was die Mädchen als angenehm rückmeldeten.
Als Wünsche für das nächste Mal wurde formuliert, *Janett* die neuen Spielideen zu zeigen. Die Musiktherapeutin bemerkte, dass beim Körper der Frau der Kitzler nicht angesprochen wurde, was sie nachholen wolle.

Nach einer Woche kam die 5. Sitzung zustande. Statt der *Sinnfrage* wurde nochmal über das Thema *mein Körper* gesprochen. Diesmal waren alle vier Mädchen da. Die Spielidee mit *Bodypercussion-Elementen* wurde wieder gespielt, ebenso *freie Improvisation*, ein *Solospiel über leisen Klangteppich* und der *Spaziergang ohne Worte* (vgl. Anhang, Spielidee Spaziergang ohne Worte, S. 191). *Janett* fand es sehr interessant, über den *eigenen Körper* un d *Sexualkunde* zu sprechen. *Iris* wirkte *mutiger*, brachte sich ein und *fragte mehr nach*. Die Musiktherapeutin sollte Auskunft darüber geben, ob sie selbst schon Sex hatte und wie oft. Die Mädchen sagten, dass sie *mit ihrem eigenen Körper zufrieden* seien. *Josi* war wieder stiller und zeigte sich sichtlich *gestresst* von *Janetts dominanter Art*. Sie sei in der Musik nicht zu hören gewesen. Bei der Spielidee *Solospiel über leisen Klangteppich* spielte *Josi* allerdings nicht mit. Auch beim *Spaziergang ohne Worte* spielte sie nicht mit, brach beim Zuhören jedoch in Lachen aus, weil die *Klänge ulkig und lustig* gewesen seien. Auch die

anderen Mädchen hatten großen Spaß bei dieser Spielidee. *Iris* präsentierte *Kunststücke,* wie auf den Händen laufen und Rad schlagen. *Janett* musste beim Spielen und Sprechen begrenzt werden, was bei ihr auf Unmut stieß.
Für den Projektabschluss wollte jedes Mädchen eine Kleinigkeit zu essen mitbringen.

Die 6. Sitzung zum Thema Abschied konnte eine Woche später stattfinden und alle Mädchen waren dabei. Die Spielidee mit *Bodypercussion-Elementen* wurde wieder gespielt, ebenso die Spielidee *Klangkette* und eine *freie Improvisation.* Es gab ein gemeinsames Essen und Trinken, was sehr im Vordergrund stand. Die Mädchen waren genervt, weil sie wieder den Fragebogen (ALS) ausfüllen mussten. Außer *Josi* wechselten alle Mädchen zum Abschluss nochmal die Instrumente. Das Thema *mein Körper* sei für alle das Lieblingsthema gewesen – außer für *Josi*, die *Schule* als Lieblingsthema benannte. Einigkeit bestand darüber, dass es großen Spaß gemacht habe *gemeinsam Musik zu machen*. Die Spielidee *warme Dusche* (siehe Anhang, Spielidee warme Dusche, S. 191) wurde von den Mädchen abgelehnt. Der Abschied mit *Urkundenübergabe* war sehr herzlich. Für das Nachtreffen wurde der Wunsch geäußert, noch einmal Musik zu machen.

Zusammenfassung: Gruppe A spielte bereits in der 1. Sitzung eine Spielidee mit Bodypercussion-Elementen und beschäftigte sich darüber hinaus bis zur 6. Sitzung regelmäßig mit Bodypercussion. Die Mädchen äußerten Freizeitstress, da es zur zeitlichen Überschneidung mit der Tanzlehererin kam. Die beiden größten Mädchen schienen sich in der 1. Sitzung verbündet zu haben. Ein Mädchen, *Josi*, wirkte depressiv auf die Therapeutin. *Janett* hatte einmal Schwierigkeiten sich auf das Projekt einzulassen. Ihre dominate Art war für die Gruppe teils herausfordernd.
Lernen wurde sowohl mit Anstrengung als auch mit Spaß in Verbindung gebracht. Über getrenntlebende Eltern wurde gesprochen sowie über die Migrationshintergründe der Mädchen. Die Mädchen waren in Bezug auf die Pubertät und Sexualität unterschiedlich gut aufgeklärt. Mit ihrem eigenen Körper schienen sie zufrieden zu sein. Das Thema *mein Körper* wurde von den meisten Mädchen als Lieblingsthema bezeichnet. Der Abschied wurde von der Therapeutin als herzlich empfunden.

4.2.2.2 Projektverlauf Gruppe B

Alessa, Anabel, Bettina, Carola und *Cindy* nahmen an der 1. Sitzung zum Thema *Freundschaft* teil[11]. Die Spielidee *Wetterfrosch* wurde mit Handtrommeln gespielt sowie eine Spielidee, die *zwei Ohren* heißt. Es folgte eine *freie Improvisation mit Stop-Zeichen*. Das Gespräch kreiste um die Fragen, ob es *Liebespaare* unter den abgebildeten Figuren gebe und ob sich jemand *ausgegrenzt* oder *verärgert* fühle. Außerdem berichtete *Alessa*, dass sie einen *Unfall* hatte und ihr Fußknöchel gebrochen sei. *Bettina* brachte sich gleich zu Beginn mit konkreten Wünschen ein: sie wollte eine Gruppe mit *Alessa* und *Anabel* bilden, als Band mit Dirigent und Aufführung.

Der Gesamteindruck der Musiktherapeutin war, dass *Bettina* sich in der Gruppe sehr *dominant* zeigte und die *anderen Mädchen eher verhalten* waren. Alle Mädchen wollten *Instrumente spielen*. Sie hörten zu, doch wollten sie am liebsten spielen. Die Musiktherapeutin nahm sich für die nächste Sitzung vor, *viele Spiele parat* zu haben. Auch beschäftigte sie sich mit der Frage, wie sie sich als Therapeutin Gehör verschaffen könne. Sie wollte das *selbstwertstärkende Feedback üben*, um klare und kurze Beschreibungen für die Klänge der einzelnen Instrumente geben zu können.

An der 2. Sitzung , die in der darauf folgenden Woche statt fand, nahmen *Carola, Alessa* und *Cindy* teil. Sie setzten sich mit dem Themenfeld *Schule* auseinander. Diesmal fehlten *Bettina* und *Anabel*. Es kamen vier Spielideen zum Einsatz: eine *Improvisation zum Thema Schule* (laut – leise – laut), eine lange *Improvisation zum Thema Freundschaft*, die über 10 Minuten lang dauerte, ein Spiel mit *Hula Hoop Reifen* (*Carolas* Idee) sowie eine Spielidee zum Thema *Zoo*. Im Gespräch zeigte sich, dass die Mädchen einen *guten Umgang mit Schule und Hausaufgaben* hatten. Die Improvisation zum Thema *Freundschaft* klang in den Ohren der Musiktherapeutin traurig. Sie konnte hören, dass *Freundschaft immer viel aushalte,* viel aushalten könne, und dass *Freundschaft halte*, was sich auch im Gespräch widerspiegelte. Für *Cindy* klang der *Gong am Schluss wie der Tod*. Sie berichtete von einem *Kind aus der Parallelklasse, das an einer Krebserkrankung verstorben sei*. *Alessa* erzählte von einem *Kind aus ihrer Klasse, das Krebs hatte und wieder genesen sei*.

Die Musiktherapeutin resümierte für sich, dass in der Sitzung eine gute Stimmung herrschte. Die Mädchen tauten auf und zeigten Freude. Die eher stillere *Alessa* wurde aktiv. *Carola suchte Körperkontakt*. Es sei gut gewesen, dass *Bettina* gefehlt habe, da so *Raum für die*

11 Die Sitzungsprotokolle der Gruppe B finden sich im Anhang auf den Seiten 276-281.

anderen Mädchen blieb. Sie fasste es als *ausgewogene Sitzung* zusammen. Für die Improvisationen beschrieb sie ihre konkreten Impulse beim Mitspielen, zum Beispiel eine *musikalische Idee der Mädchen aufzunehmen und auszugestalten*. Sie hatte das Gefühl, dass *alle sehr in Bezug aufeinander* waren und sich *Freude einstellte, wenn gemeinsame Metren und Rhythmen entstanden*.
Wieder bezog sich ein Teil ihrer Überlegungen auf das *selbstwertstärkende Feedback*: Sie wollte es kürzer und prägnanter und insgesamt weniger lang werden lassen. Auch wollte sie die Mädchen ermuntern, die Musik zu beschreiben. Die Therapeutin beschrieb zudem, *dass die Mädchen strahlten, wenn sie das selbstwertstärkende Feedback erhielten*, allerdings nur eine kurze Aufmerksamkeitsspanne hatten. Sie waren ständig an den Instrumenten zugange, auch beim Gespräch. Die Therapeutin reflektierte, ob sie dies thematisieren sollte.

Eine Woche später nahmen an der 3. Sitzung wieder alle fünf Mädchen teil und es ging um das Thema *Eltern*. Spielideen waren: eine *freie Improvisation* (hier setzten ein Mädchen und die Therapeutin die *Stimme* ein), ein *Reifen-Spiel ohne Musik*, ein *Stop-Tanz zu rezeptiver Musik*, ein *Spiel am Schlagzeug* und eine Spielidee, welche den Namen *die kranke Königin* (Tüpker, 2009) trug. Bettina konnte sich nicht auf die Sitzung einlassen. Ihre Gedanken waren woanders und sie sagte, dass ihr *langweilig* sei. *Bettina* und *Alessa* wollten die *Spiele bestimmen*. *Bettina wollte Schule spielen* und die *Therapeutin sollte die Lehrerin sein*. *Bettina schrieb der Therapeutin vor, was sie zu tun habe*. Die Therapeutin erkannte in Bettinas Verhalten einen Ausdruck für das Thema *Autonomie und Abhängigkeit*. Ihr Eindruck der Sitzung war, dass es *unruhig und schwierig zu leiten*, die Stimmung insgesamt aber dennoch gut war. Sie hatte aber auch den Eindruck, dass es manchmal kurz davor war, *dass die Stimmung hätte kippen können*. *Bettina* musste sie einmal *begrenzen*. *Carola* hatte das Mitmachen einmal *verweigert*. *Anabel* wollte nichts einbringen. Die Therapeutin fragte sich, ob sie versuchen sollte, sie *aus der Reserve zu locken*.

Nach einer weiteren Woche kamen *Carola, Bettina, Alessa* und *Cindy* zur 4. Sitzung zu *mein Körper* zusammen. *Anabel* fehlte. Spielformen waren: *Bodypercussion*, eine *Bildergeschichte mit Musik zu den bisherigen vier Bildern*. Außerdem eine *Pferde-Geschichte in acht Kapiteln*, die verklanglicht und aufgenommen wurde; im Anschluss daran bewegten sich die Mädchen dazu (*reiten und hinfallen*). Es gab ein *großes Gelächter*, als die Therapeutin sang „*wir ziehen weg, mein Mädchen*“. Im Gesprächsteil schrie *Bettina „Ih!“*, als die Illustration aufgedeckt wurde. Die Mädchen unterhielten sich darüber, dass das

abgebildete *Mädchen nicht zu dick sei*. Weitere Ideen für das Gespräch waren *Schambehaarung, Regelblutung, seinen Freund treffen* und *auf Klo gehen*. Ein Mädchen sagte, dass die Eltern traurig seien, wenn Mädchen ihre Regelblutung bekämen, *weil sie dann keine Kinder mehr seien*[12]. Im Resümee der Therapeutin zeigte sich, dass das Ende der *Pferde-Geschichte musikalisch ein trauriges Ende* hatte, obwohl verbal ein Happy End vereinbart worden war. Es ging auch um das Thema *Abschied*, weil *für ein Mädchen ein Umzug bevorstand*. Die Spiellaune sei fröhlich gewesen und mehrfach wurde der Wunsch geäußert, das *Projekt solle weitergehen*. Des Weiteren fragte sich die Therapeutin, ob das *Pferde-Spiel eine Verdrängung* des Themas *mein Körper* darstellte. Das Thema der Illustration wurde in den Vertonungen der Bildergeschichten jedoch an zahlreichen Stellen aufgegriffen, im Sinne von *auf Klo gehen*[13]. Die Therapeutin schilderte, dass es auch um das Thema *Kind bleiben wollen* gegangen sei.

Eine Woche später nahmen wieder alle fünf Mädchen an der 5. Sitzung zum Thema *Sinnfrage* teil. Als Spielideen wurde die *Pferde-Geschichte mit Musik* wiederholt sowie eine Spielidee namens *Spaziergang im Wald* mit Lotusflöten gespielt. *Carola* hatte keine Lust mitzuspielen. *Alessa* zeigte sich sehr aktiv. *Cindy* erzählte, dass *ihr Pferd verkauft werde*, weil sie umziehen, sie aber weiter darauf reiten dürfe. *Cindy* und *Carola* tauschten Telefonnummern aus.
Die Therapeutin beschrieb den *Gesamteindruck der Sitzung als unruhig*. *Carola* flüchtete sich ans *Handy.* Die Therapeutin fragte sich, ob sie mit etwas *überfordert* war oder sich *abgrenzen* musste. Als Überlegung für die nächste Sitzung formulierte sie, dass Handys an einen Ort gelegt werden sollen, wo sie für die Dauer der Sitzung liegen bleiben.

Die letzte Sitzung zum Abschied fand eine Woche später statt, *Bettina* fehlte. Auf ein ausgiebiges Picknick folgte eine *Improvisation zum Thema Abschied*. *Carola* wollte erst nicht mitspielen, tat es dann aber doch noch. Wieder ging es im Gespräch um *Pferde*. *Carola grenzte sich ab* und ging alleine in den Schlagzeugraum. Sie wollte nicht mit den anderen essen und trinken, holte dann später doch ihre Kekse und aß sie alleine. Den Gesamteindruck der Sitzung beschrieb die Therapeutin als *fröhlich, obwohl es schwierig war, ins Spielen zu kommen*. Die Mädchen wollten am liebsten durcheinander spielen und es war *mit Druck für*

12 Möglicherweise wurden hier auch die Eltern als Hilfs-Ich heran gezogen, um das eigene Bedauern darüber zum Ausdruck zu bringen, dass Kindheit eines Tages ende.
13 Die Illustration zu *mein Körper* bildet das Hilfs-Ich Cleo im Badezimmer ab (siehe Anhang, Illustration zu mein Körper, S. 187).

die Therapeutin verbunden, die Tonaufnahme zu machen. Das gemeinsame Musizieren sei dann jedoch schön gewesen. Das *selbstwertstärkende Feedback einzubringen fiel ihr in dieser Sitzung eher schwer.*

Zusammenfassung: Gleich zu Projektbeginn wurden die Spielideen *Wetterfrosch* und *Stop-Spiel* eingesetzt. Die Therapeutin äußerte das Bedürfnis, sich gut mit weiteren Spielideen auszustatten. Die Mädchen brachten auch körperbetonte Spielideen ein, wie ein *Reifen-Spiel* oder einen Tanz. Bei einer *Pferde-Geschichte* als Spielidee war sich die Therapeutin unsicher, ob es sich dabei um Verdrängung handelte.
Bettina trat in der Gruppe dominant auf. Ihr selbst fiel es einmal schwer, sich auf das Projekt einzulassen. Als sie einmal fehlte, entstand mehr Raum für die anderen Mädchen. Gegen Ende des Projekts zeigte *Carola* die Tendenz sich zurückzuziehen.
Mit den Themen *Schule* und *Hausaufgaben* schienen die Mädchen einen guten Umgang zu haben. Im Gespräch wurde auch deutlich, dass Freundschaft viel aushalte und als beständig erlebt wurde. Beim Themenfeld *mein Körper* wurde von den Mädchen angemerkt, dass das Hilfs-Ich *Cleo* nicht zu dick sei, dass Eltern traurig seien, wenn Mädchen groß würden und keine Kinder mehr seien. Es wurde auch der eigene Wunsch geäußert, ein Kind bleiben zu wollen. Tod, Sterben und Genesung wurde von den Mädchen thematisiert.
Die Therapeutin wollte das selbstwertstärkende Feedback üben, es kürzer und prägnanter werden lassen. Eine positive Wirkung des selbstwertstärkenden Feedbacks wurde von der Therapeutin beobachtet. Manchmal fiel es der Therapeutin schwer, das selbstwertstärkende Feedback einzubringen. Des Weiteren sei die Therapeutin in ihrer Leitungskompetenz herausgefordert gewesen, musste einzelne Mädchen begrenzen oder herauslocken.

4.2.2.3 Projektverlauf Gruppe C

An der 1. Sitzung zum Thema *Freundschaft* nahmen *Elisa, Erin, Flora* und *Gunda* teil[14]. *Gunda* und *Erin* sowie *Elisa* und *Flora* sind miteinander befreundet. Die verwendeten Spielideen waren: *freie Improvisation* sowie zwei weitere Spielideen namens *mein einfühlsamer Nachbar* und das *wandelnde Duo*. Im Gespräch brachten *Flora* und *Elisa Erlebnisse von Ausgrenzung* zur Sprache und wie die beiden Freundinnen dabei zusammenhielten. *Gunda* und *Erin* hielten sich zurück. *Gunda* meinte, dass sie *über das Thema Freundschaft nicht reden soll*. Sie vertiefte nicht genauer, was sie damit meinte.

14 Die Sitzungsprotokolle der Gruppe C finden sich im Anhang auf den Seiten 282-289.

Die Therapeutin beschrieb in ihrem Gesamteindruck eine *zarte, freudige und vorsichtige Gruppe, die gleichzeitig auch Ansprüche stelle*. Es sei wichtig gewesen, das Projekt *als sicheren Raum zu erleben*. Das *selbstwertstärkende Feedback* sei bei den Mädchen auf Interesse gestoßen. Die Therapeutin *differenzierte zwischen direktem selbstwertstärkenden und indirektem selbstwertstärkenden Feedback* und war sich bei *Erin* nicht sicher, welche Variante geeignet sei. Die Therapeutin beschrieb *eigenen Stress*, weil sie bei sich den Wunsch wahrnehmen konnte, *den Mädchen im Projekt etwas Tolles zu ermöglichen*. *Flora* wollte gerne *Lieder erfinden*, was auf die nächste Sitzung verschoben wurde.

Eine Woche später nahmen alle vier Mädchen an der 2. Sitzung teil und setzten sich mit dem Thema *Schule* auseinander. Als Spielidee entwickelte sich die *freie Improvisation zu einem konkreten Gefühl*, welches die Mädchen oder die Therapeutin benannten. Es entstanden auf diese Weise *mehrere Improvisationen und dazwischen Gespräche*. Gespielt wurde zu *Wut, Trauer, romantische Liebe* und *Freude*. Die Improvisationen waren sehr unterschiedlich und die Mädchen äußerten Rückmeldungen, wie, dass es ihnen *gefallen habe oder entspannend war*. Als Abschlussspiel wurde von den Mädchen ein *Trommelspiel* vorgeschlagen, bei dem jede die *Möglichkeit bekam, einen Rhythmus zu zeigen*.
Das Gespräch der Sitzung handelte auch von der *Zeiteinteilung von Hausaufgaben machen und spielen*. Mitunter seien es *viele Hausaufgaben, die erledigt werden müssten*. *Elisa* und *Fl ora* brachten ihre *Unsicherheiten* zum Ausdruck, die mit dem bevorstehenden *Wechsel ans Gymnasium* verbunden seien. *Erin* und *Gunda*, die bereits Schülerinnen am Gymnasium waren, *bestärkten die beiden und machten ihnen Mut*. Des Weiteren wurde *empört* darüber berichtet, dass *eine Lehrerin die Schülerinnen regelmäßig anschreie*.
Den Gesamteindruck der Sitzung beschrieb die Therapeutin damit, dass *viele Ideen der Mädchen* vorhanden waren und sie *viel Spielfreude beim gemeinsamen Musizieren* feststellen konnte. Außerdem nahm sie bei den Mädchen ein *großes Mitteilungsbedürfnis* wahr. Die Therapeutin konnte zu den Improvisationen das *selbstwertstärkende Feedback* einbringen und nahm hierbei *Interesse bei den Mädchen für die Rückmeldungen* wahr. Die Therapeutin machte sich Gedanken darüber, ob sie die *Schlussgestaltung* sowohl im Gespräch als auch in der Musik stärker formen wolle oder den Mädchen hier *im Sinne der Selbstwirksamkeit* freien Lauf lassen sollte.
Die Therapeutin machte sich zudem Gedanken zu den einzelnen Mädchen, welche sie im Protokoll festhielt. Diese waren auf die Musik bezogen: *kann musikalische Akzente setzen*

(Erin), einfühlsames Spiel in Lautstärke und Intensität (Gunda), impulsiv und ausdrucksstark (Elisa) und *bringt rhythmische Strukturen ein (Flora)*.
Zum Fragebogen zur Erfassung von Neurotizismus und Extraversion (HANES-KJ) stellten die Mädchen *Verständnisfragen und kommentierten den Fragebogen*. Es wurde bemängelt, dass es nur *ja oder nein* anzukreuzen gab, kein *ich weiß nicht*.

Nach einer Woche fanden sich alle vier Mädchen zum Thema *Eltern* in der 3. Sitzung zusammen. Spielideen waren das *Stop-Spiel* und *Wetterfrosch.* Das *Improvisieren zu einem Gefühl* wurde wiederholt und es folgte eine *freie Improvisation* zum Abschluss. Thematisch ging es darum, mit wem man in der Familie über was rede. Wenn die Mädchen alleine, ohne die Geschwister mit ihren Eltern redeten, kämen andere Themen. *Elisa, Erin* und *Flora* redeten mit ihren Eltern recht *offen*, z.B. auch darüber, *wenn sie verliebt seien*. *Gunda* rede mit ihren Eltern mehr *über Konflikte* und fühlte sich dabei *auch manchmal ausgeschlossen*. *Flora* und *Elisa* hatten in der Vergangenheit eine *Phase mit Mobbing* erlebt und sprachen darüber, dass dies *auch ihre Freundschaft gefährdete.*
Bei einer Improvisation kam es zu einem *Gerangel um den letzten Ton*. *Elisa* spielte dann noch sehr lange, *was die anderen Mädchen sichtlich zu nerven schien*. *Elisa reizte diese Situation ziemlich aus*. Im Resumee zur Sitzung schrieb die Therapeutin, dass sie sich *um klare Worte bezüglich der Dauer von Elisas Spiel bemühte und gleichzeitig ihren Ausdruckswillen und ihre Kreativität stärken wollte*. Die Therapeutin beschrieb außerdem, dass es ihr *aus privaten Gründen vor der Sitzung nicht gut gegangen sei*, sie die Sitzung gut durchführen konnte, sich danach aber Zweifel in ihr meldeten bezüglich der Qualität ihrer Arbeit. Um sich selbst etwas aufzubauen, formulierte sie *für sich selbst ein Feedback*: *Die Mädels sind fröhlich und vertrauensvoll rausgegangen. Wir hatten gemeinsam Spaß und eine sehr offene Redekultur. Das tat mit selbst auch gut.*

Die 4. Sitzung zu *mein Körper* fand mit allen vier Mädchen eine Woche später statt. Spielideen der Sitzung waren das *Stop-Spiel*, der *Spaziergang ohne Worte* und eine *Improvisation mit Bodypercussion*. Die Mädchen wirkten *gut aufgeklärt*. Dennoch schien es ihnen *sehr gut zu tun, sich im kleinen Rahmen* über körperbezogene Themen wie die Menstruation *auszutauschen*. Das Thema *Geschlechtsverkehr* wurde gestreift. Eine Biologioelehrerin erwähnte einmal, es sei *etwas Schönes*. *Elisa* warf ein, dass sie das *nicht wolle*. Es ging um das Thema, *nein zu sagen* und dass K*uscheln und Küssen* ausreiche, aber auch darum, dass sich ein Wunsch nach mehr Körperlichkeit manchmal entwickle. Es wurde

viel gekichert und die Therapeutin sagte, dass es ein *intimes, interessantes und zu erforschendes* Thema sei und es *Lust mache, darüber zu reden* und deswegen das Kichern sehr verständlich sei.
Das *Stop-Spiel* entwickelte sich aus dem Gespräch über einen Jungen, der *sexualisierte Nachrichten in einer Chatgruppe* an *Flora* und *Elisa* versendete. Die Mädchen waren bei dieser Spielidee besonders aktiv. Es wurde als *positives Erlebnis* gewertet, dass *alle auf das Stop der anderen achteten*. *Gunda* traute sich auch irgendwann, *die Musik zu stoppen*, was ein gemeinsam gerufenes *„Wow"* der anderen Mädchen als Reaktion hervorrief und von der Therapeutin als *starker Gruppenmoment* beschrieben wurde, über den sich *Gunda zu freuen schien.*
Beim *Spaziergang ohne Worte wurde sehr viel gelacht*. Auch *Gunda*, die sonst eher *überlegt und klug wirkte*, kicherte und lachte bei dieser Spielidee sehr viel und *wirkte befreit* auf die Therapeutin. Im Resumee bezog sich die Therapeutin noch einmal auf die letzte Sitzung, als sie *Elisa* auf die lange Dauer ihres Spiels angesprochen hatte. Für *Elisa* schien nichts mehr diesbezüglich offen zu sein. Die Therapeutin hatte den Eindruck, die Gruppe habe *Elisa* in diesem Punkt eine *Eigenheit aufgezeigt*, die sie nun besser *integrieren* konnte. Außerdem nahm sich die Therapeutin ganz bewusst vor, *den Fokus weniger auf den Gruppenprozess und mehr auf die musikalische Ausdruckskraft der Mädchen* zu legen, um gezielter ein *selbstwertstärkendes Feedback* zu geben.

Nach zweiwöchiger Pause fand die 5. Sitzung zum Thema *Sinnfrage* mit allen vier Mädchen statt. Durchgeführte Spielideen waren eine *freie Improvisation* zu *Figuren aus der Jugendliteratur, freie Improvisationen* zum Thema *Liebe* und die Spielidee *Wetterfrosch*. Das Thema *Sinnfrage* wurde im Gespräch nicht bewegt. Vielmehr beschäftigten sich die Mädchen wieder mit dem Thema V*erliebtsein*. *Flora* erzählte außerdem, dass in ihrer Schule ein Junge in ihre Klasse gekommen sei und die *Hose samt Unterhose heruntergezogen habe und sein Geschlechtsteil gezeigt* habe. Sein Verhalten sei *von den Lehrer:innen bestraft* worden. Die Mädchen zeigten sich *teils amüsiert* und *teils empört* über diese Erzählung.
Bei der Spielidee *Wetterfrosch* setzte *Elisa* auch ihre *Stimme* ein, was von der ganzen Gruppe *freudig aufgenommen und imitiert* wurde. *Gunda* ging *haptisch mit ihrer Trommel* um und strich über das Trommelfell und brachte so *Ruhe in die Gruppe* ein.
Die Therapeutin ging im Sitzungsverlauf dazu über, die *Mädchen untereinander sich gegenseitig ein Feedback geben* zu lassen. Des Weiteren beschrieb die Therapeutin ihr

Bedauern darüber, dass das Projekt nächstes Mal bereits ende und überlegte sich, ein *Folgeangebot für die Mädchen* zu ermöglichen.

Die letzte Sitzung fand eine Woche später statt und war dem Abschied gewidmet. Alle vier Mädchen waren da. Als Spielideen kamen vor: *warme Dusche*, *freie Improvisation*, *Gefühle spielen*. Die Mädchen äußerten ihre *Enttäuschung* darüber, dass sie die *Testergebnisse* nicht bekommen werden.
In der *freien Improvisation* hörten *Erin* und *Gunda* etwas früher auf, *Elisa* und *Flora* spielten jedoch weiter. Daraufhin stiegen *Erin* und *Gunda* wieder ins gemeinsame Spiel ein und gestalteten durch Lautstärke und Tempo einen *gemeinsamen Schluss*. Bei der Spielidee *Gefühle spielen* tönte zuerst jedes Mädchen alleine auf einem Instrument und danach die Gruppe zusammen.
Mit der *warmen Dusche* schienen *Elisa, Flora* und *Gunda* zufrieden zu sein. *Erin* hatte sehr durchdachte Rückmeldungen gegeben und wirkte mit den Rückmeldungen, die sie selbst von den anderen Mädchen bekam, *nicht ausreichend zufrieden* auf die Therapeutin.
Der Gesamteindruck wird von der Therapeutin mit *Bedauern* beschrieben. Zum Abschluss nahm sie noch einmal wahr, wie *unterschiedlich die beiden Freundinnen-Paare* in der Gruppe waren: *Elisa* und *Flora* traten eher im *Mittelpunkt* auf, *Erin* und *Gunda* hingegen waren eher *ruhig und rücksichtsvoll.*

Zusammenfassung: *Freundschaft* war für diese Gruppe nicht positiv besetzt, sondern hatte mit Ausgrenzung zu tun. Ein Mädchen schien eine Art Tabu zu empfinden, da sie anmerkte, sie solle über *Freundschaft* nicht sprechen. Beim Themenfeld *Schule* ging es um Zeitmanagement. Die beiden älteren Mädchen fungierten als eine Art Vorbild oder Patenschaft und bestärkten die beiden jüngeren Mädchen darin, dass ihnen der Schulwechsel ans Gymnasium gelingen werde. Die Eltern wurden unterschiedlich empfunden, teils gebe es eine offene Gesprächskultur zu Hause, teils wurden Gefühle der Ausgrenzung formuliert. Das Gespräch zu *mein Körper* stellte sich komplex dar. Sexualität wurde als etwas Lustvolles thematisiert sowie das Setzen von Grenzen angesprochen. Das Kichern der Mädchen wurde von der Therapeutin als Lust auf dieses Gesprächsthema aufgefasst. Übergriffiges, sexualisiertes Verhalten eines Jungen sowohl im Chat als auch im Klassenraum wurden angesprochen.
Elisa musste einmal von der Therapeutin begrenzt werden, da sie sehr lange allein weiterspielte. Das schien *Elisa* dabei zu helfen, dies als Eigenheit von sich zu erkennen und

gegenzusteuern. *Gunda* machte beim *Spaziergang ohne Worte* und dem Einsatz des Kazoos einen befreiten Eindruck.
Einen sicheren Raum herzustellen empfand die Therapeutin als wichtige Aufgabe. Sie konnte ein großes Redebedürfnis bei den Mädchen wahrnehmen. Die Therapeutin nahm in sich Erfolgsdruck wahr, denn sie wollte den Mädchen im Projekt eine wertvolle Erfahrung ermöglichen. Sie formulierte Stichpunkte zu jedem einzelnen Mädchen. Die Therapeutin machte sich Gedanken bezüglich der Unterscheidung des direkten und indirekten selbstwertstärkenden Feedbacks. Sie bemerkte ein großes Interesse der Mädchen für das selbstwertstärkende Feedback.

4.2.2.4 Projektverlauf Gruppe D

Vorbemerkung: Gruppe C und D wurden von derselben Therapeutin durchgeführt.
An der 1. Sitzung zum Thema *Freundschaft* nahmen *Lili, Lorena, Madita, Marielle* und *Meike* teil[15]. *Lili* und *Meike* sind eineiige Zwillinge. Lorena ging in die Parallelklasse. Alle anderen waren in einer Klasse zusammen in der Schule. Spielideen der Sitzung waren die *freie Improvisation* und das *wandernde Duo*. Bei der Betrachtung der Illustration ging es um V*erliebtsein, Freunde haben oder nicht dazu gehören*. *Lorena* sagte, sie hätte *keine Freunde und sei nur mit Tieren befreundet*, da sie mit vielen Tieren zusammenlebe. Man könne *mit ihnen nicht streiten*, deswegen ziehe sie Tiere als Freunde vor. Die anderen der Gruppe sagten, *Lorena* sei durchaus ihre Freundin.
Beim Musikmachen zeigten die Mädchen viel *Spaß* und brachten sich frei und geradeheraus ein. Die Therapeutin resümierte, dass es eine *homogene Gruppe* sei. Die Zwillinge waren musikalisch nicht gut zu unterscheiden gewesen, weil sie sehr ähnlich spielten. Die Therapeutin fühlte sich *durch die Schulleitung sehr willkommen im Musikraum der Schule*, wo sie das Projekt anbieten konnte. Das selbstwertstärkende Feedback einzubringen fiel ihr in dieser Sitzung nicht leicht.

Nach einer Woche trafen sich alle fünf Mädchen zur 2. Sitzung zum Thema *Schule*. Spielideen waren das *Stop-Spiel, Wetterfrosch, tanzen zu Klaviermusik* und *eine freie Improvisation*. Im Gespräch brachten die Mädchen Themen: *Überforderung, gestresst sein durch die Hausaufgaben, Angst zu versagen*. *Lili* und *Meike* sagten, sie können *durch ihren*

15 Die Sitzungsprotokolle der Gruppe D finden sich im Anhang auf den Seiten 290-296.

Vater bei den Hausaufgaben unterstützt werden, wenn es alleine nicht ginge – er sei allerdings sehr streng.
Im Gesamteindruck fasste die Therapeutin zusammen, dass sich die *Mädchen gerade an ihre neue Schule gewöhnten* und es genießen konnten, Zeit in der Kleingruppe zu haben. Der Umgang miteinander wurde *allmählich achtsamer.* Beim selbstwertstärkenden Feedback entschied sich die Therapeutin für die *direkte Variante*, war sich bei *Lili* jedoch unsicher, da sie als Reaktion auf das Feedback errötete.

Die 3. Sitzung zum Thema *Eltern* konnte eine Woche darauf stattfinden und alle fünf Mädchen waren dabei. Spielideen waren ein *Ratespiel*, *Witze erzählen* und *freie Improvisation*. Die Mädchen gründeten eine Gruppe in den sozialen Medien und berichteten der Therapeutin davon. *Marielle* malte ein Plakat für diese Gruppe, worauf etwas über *echt starke Freundschaft* zu lesen war. Im Gespräch ging es außerdem darum, *wann es zu Eltern-Kind-Gesprächen komme*. Bei manchen Mädchen *sei der Papa nie da* und die *Mutter sei die sichere Instanz,* so *Madita. Marielle* berichtete, dass sie *sich selbst filme, um über schwierige Themen zu sprechen und es sich dann anschaue*.
Im Gesamteindruck beschrieb die Therapeutin, dass die Mädchen froh darüber waren, einen *geschützten Raum* zu haben, um über die *schlimmen Jungen in ihrer Klasse* zu sprechen. Die Gruppe wirkte auf die Therapeutin recht überdreht.

Nach zwei Wochen fand die 4. Sitzung zu *mein Körper* statt. Alle fünf Mädchen waren da. Spielideen waren: *Klänge raten mit geschlossenen Augen*, das *Stop-Spiel*, *freie Trommelimprovisation* und ein *Schrei-Spiel*, bei dem die Mädchen *schreien durften,* so lange und laut wie sie wollten. Im Gespräch wurde deutlich, dass für die Mädchengruppe das Thema *mein Körper* zur Zeit noch relativ weit weg war. Das Thema Menstruation wurde dennoch angeschnitten. *Madita* meinte, dass sie *erst Ärztin werden wolle und mit 24 Kinder bekommen wolle*. *Marielle* berichtete von *Nachrichten von Jungs, die in sie verliebt seien*. *Lili* und *Meike* schienen *gut aufgeklärt* zu sein, *hielten sich im Gespräch jedoch zurück*.
Im Gesamteindruck der Sitzung beschrieb die Therapeutin, dass es eine laute, ehrliche und witzige Gruppe gewesen sei. Sie beendete das Thema *mein Körper* mit einem allgemeineren Satz, dass es für jede Frau ein *besonderes Erlebnis sei, die Menstruation zu bekommen* und es ein Zeichen sei, ins *Frau-sein hineinzuwachsen*. Hierbei konnte sie großes Interesse und Neugier bei den Mädchen wahrnehmen. Das *Schrei-Spiel* deutete die Therapeutin als einen Weg, um sich mit der *Stimme zu zeigen, die eigene Stärke zu zeigen und andere zum Staunen*

zu bringen. Um die Richtung des Projekts zu halten, *strukturierte die Therapeutin immer wieder die Sitzung* und brachte die Mädchen *über die Musik ins Erleben*.

Eine Woche später fand die 5. Sitzung statt und das Thema war die *Sinnfrage*. Alle fünf Mädchen waren dabei. Spielideen: *Improvisation über das Riff eines Popsongs*, das *Schrei-Spiel* der letzten Sitzung, ein *Chef-Spiel* mit rausgehen und *Tierlaute raten*.
Im Austausch zur Betrachtung der Illustration teilten die Mädchen einander ihre *Berufswünsche* mit. Außerdem wurde die Klimakrise angesprochen. Beim *Schrei-Spiel* schrie jedes Mädchen sehr unterschiedlich: *Madita* tief und kräftig, *Meike* hoch und spitz, *Lili* verzichtete[16]. Die Therapeutin gab ihren Höreindruck als Rückmeldung an die Mädchen weiter[17].
Als Gesamteindruck der Sitzung hielt die Therapeutin fest, dass die Mädchen *Freude am gemeinsamen Schreien und Lautsein hatten*. Gleichzeitig nahm sie ein *Bedürfnis nach Sicherheit* bei den Mädchen wahr.

Nach einer weiteren Woche wurde die letzte Sitzung zum Thema Abschied angeboten und wieder waren alle fünf Mädchen da. Spielideen waren ein *Chef-Spiel*, ein Spiel namens *Mörder*, ein Laufspiel und eine *freie Improvisation.* Die Mädchen machten von Beginn an gleich Musik. Die Therapeutin konnte wahrnehmen, dass es von den Mädchen positiv aufgenommen wurde, dass sie sich für das *Lauf-Spiel* wie alle anderen auch die Socken ausgezogen hatte. Um ein Gespräch anzubieten, musste die Therapeutin stark strukturierend eingreifen und einen *Redekreis* initiieren. Am Ende der Sitzung gab die Therapeutin nochmal für jedes Mädchen ein indirekt selbstwertstärkendes Feedback.
Im Resümee hielt die Therapeutin fest, dass es für die Mädchen sehr wichtig war, *sich zu zeigen*.

Zusammenfassung: Die Gruppen C und D wurden von derselben Therapeutin geleitet. Für die Gruppendynamik war besonders, dass *Lili* und *Meike* eineiige Zwillinge waren und auch musikalisch nur schwer voneinander zu unterscheiden waren. *Lorena* ging als einziges Mädchen nicht in dieselbe Klasse wie die anderen.

16 Zu *Lorena* und *Marielle* machte die Therapeutin im Protokoll keine Angaben.
17 In welcher Form die Rückmeldung durch die Therapeutin geschah ist dem Protokoll nicht weiter zu entnehmen.

Im Rahmen des Gesprächs über *Freundschaft* sagte *Lorena*, dass sie lieber mit Tieren als mit Menschen befreundet sei, weil man mit ihnen nicht streiten könne. Beim Thema *Schule* wurden unterschiedliche negative Empfindungen benannt, wie Überforderung, Stress, Angst, Versagen und Strenge. Die Mädchen waren gerade dabei, sich an ihre neue Schule zu gewöhnen. Im Gespräch rund um das Thema *Eltern* wurden verschiedene Rollenmodelle angesprochen, wie der abwesende Vater und die Mutter als sichere Instanz. Im geschützten Raum wurde auch über die *schlimmen Jungen* der Klassen gesprochen. Das Thema *mein Körper* schien für die Mädchen weit weg zu sein. Die Anmerkung der Therapeutin, dass das Einsetzen der Menstruation ein Zeichen dafür sei, ins Frau-sein hineinzuwachsen, stieß bei den Mädchen auf Interesse.
Im *Schrei-Spiel* konnten Stärke und Staunen erlebt werden. Die Therapeutin gab Rückmeldungen zu den Schreien der Mädchen, wie: tief und kräftig oder hoch und spitz. Die Mädchen gründeten eine Gruppe in den sozialen Medien. Die Therapeutin schaffte Nähe und Beziehung, indem sie sich wie alle anderen auch beim *Lauf-Spiel* die Socken auszog.
Die Therapeutin fühlte sich im Musikraum der Schule durch die Schulleitung sehr willkommen. Für das selbstwertstärkende Feedback wählte die Therapeutin die direkte Variante, war sich bei Lili jedoch unsicher, ob dies passend sei.

4.2.2.5 Projektverlauf Gruppe E

Die Durchführung dieser Gruppe fand während der Corona-Pandemie statt.
An der 1. Sitzung zum Thema *Freundschaft* nahmen *Nastasja, Olga, Phuong, Qiara, Romina* und *Sara* teil[18]. Spielideen waren zwei *themenbezogene freie Improvisationen* zu: *gute Freundin* und *Streit*. Zum Gespräch machte die Therapeutin Stichpunkte zu: *Freundinnen in der Schule, Bandenbildung und -auflösung, die eigene Situation in der Klasse*.
Als Gesamteindruck der Sitzung hielt die Therapeutin fest, dass die *Spielideen der Mädchen allen viel Freude* bereiteten. Es fiel den Mädchen schwer einen Schluss zu finden.

An der 2. Sitzung zum Thema *Schule*, die eine Woche später stattfand, nahmen wieder alle sechs Mädchen teil. Spielideen waren das *Stop-Spiel* und ein *Schul-Rap*. Beim *Schul-Rap* spielte es eine wichtige Rolle, *einen musikalischen Ausdruck für Emotionen zu finden*. Zum Gespräch notierte die Therapeutin: *Schule während der Corona-Pandemie, Lust oder Unlust*

18 Die Sitzungsprotokolle der Gruppe E finden sich im Anhang auf den Seiten 297-302.

auf Schule und Lehrer:innen, nötige und unnötige Regeln einhalten oder überschreiten, Leistung.
Ihren Gesamteindruck der Sitzung beschrieb sie damit, dass sich die Gruppe *erstaunlich einig* gewesen sei und sich die Mädchen *gegenseitig ermutigten und respektierten*.

Nach einer weiteren Woche fand die 3. Sitzung zum Thema *Eltern* statt und alle sechs Mädchen waren anwesend. Spielideen waren der *Wetterfrosch* und ein *Stopptanz*. Im Gespräch ging es um das Thema *Familie*. Ein Mädchen *litt unter der Trennung ihrer Eltern*. Die Mädchen gaben an, *ihre Eltern zu mögen*, jedoch beklagten sich alle über *empfundene Ungerechtigkeiten*. Einige der Mädchen beschrieben *ihre Väter und Brüder als dominant*.
Für den Gesamteindruck beschrieb die Therapeutin, dass *alle in die Gruppenaktivität einbezogen* waren und die Mädchen *mehr aus sich herauskamen*. Sie wurden *temperamentvoller* und bestanden auf das Mitspielen der Therapeutin. Sie *erfanden und akzeptierten Regeln* und zeigten *Freude*. Die Mädchen *gaben sich untereinander ein positives Feedback*.

Eine Woche später konnte die 4. Sitzung zu *mein Körper* angeboten werden und alle sechs Mädchen waren dabei. Spielideen waren der *Spaziergang ohne Worte*, *Lieder raten mit Kazoos*, *Bodypercussion-Klänge raten* und ein Spiel namens *James Bond 007*. Das Gespräch hielt die Therapeutin wieder stichpunktartig fest mit: *wachsen, Schönheit innen und außen, schminken, Periode, dick zu sein zu behaupten aber dünn aussehen, einen Freund haben (vielleicht später)*.
Die Mädchen hatten mit den *Kazoos viel Spaß* und zeigten *Experimentierfreude*.

Die 5. Sitzung zum Thema *Sinnfrage* konnte mit drei Mädchen stattfinden (*Sara, Phuong, Olga*), drei Mädchen waren verhindert[19]. Spielideen waren: zwei *freie Improvisationen* zu den Überschriften *Blumenstrauß* und *Blumenmädchen* sowie ein *Stuhltanz*. Das Gespräch thematisierte: *Träume, Gefühle, Ideen, Liebe, Schule, Akzeptanz, deutsch lernen, Ferien.*
Als Gesamteindruck hielt die Therapeutin fest, dass *die beiden schüchternsten Mädchen der Gruppe von dieser kleinen Runde sehr profitierten*. Sie zeigten sich *temperamentvoller.*

19 Es fällt im Protokoll auf, dass die Therapeutin von *Nastasja* den Namen nicht notierte, sondern eine Lücke ließ.

Die letzte Sitzung zum Abschied fand eine Woche später statt und alle sechs Mädchen waren anwesend. Spielideen dieser letzten Sitzung waren *freie Improvisation*, mehrere *Stuhltänze*, die *warme Dusche* und eine *Schlussmusik*. Im Gespräch ging es um: *Zeugnisse, Ferien, den Abschied, Fehlerkultur (Fehlern mit Angst oder Humor begegnen)*. Die Mädchen äußerten den Wusch nach einer *Verlängerung des Projekts*.

Zusammenfassung: Diese Gruppe wurde während der Corona-Pandemie durchgeführt. Die Gruppe wurde von der Therapeutin als erstaunlich einig beschrieben, was sich durch gegenseitig entgegengebrachten Respekt und Ermutigung ausdrückte. Im weiteren Projektverlauf traten die Mädchen temperamentvoller auf. Zwei eher schüchterne Mädchen konnten besonders von einer Sitzung profitieren, in der weniger Mädchen anwesend waren. Musikalisch fiel es den Mädchen schwer, einen Schluss zu finden. Beim Schul-Rap wurden Emotionen in die Musik eingeflochten. Die Gruppe spielte immer wieder einen Stuhltanz, also ein körperbezogenes Spiel.
Beim Thema *Freundschaft* ging es um die Polaritäten gute Freundinnen sein versus Streit haben. Der Themenbereich *Schule* berührte Inhalte wie Corona-Beschränkungen, Lust oder Unlust, Regeln und Leistung. Im Gespräch über *Eltern* wurde deutlich, dass ein Mädchen unter der Trennung ihrer Eltern litt. Andere schilderten Dominanz von Seiten der Brüder oder der Eltern sowie Ungerechtigkeiten in der Erziehung. Zum Bereich *mein Körper* wurde Schönheit angesprochen sowie sich schminken und vielleicht später eine Liebesbeziehung haben wollen. Auch eine verzerrte Eigenwahrnehmung wurde angesprochen, wie zu behaupten, dick zu sein, aber dünn auszusehen.
Die Mädchen gaben sich untereinander positives Feedback.

4.2.2.6 Projektverlauf Gruppe F

An der 1. Sitzung zum Thema *Freundschaft* nahmen *Trixi ,Ulla, Swantje* und *Tara*[20] teil[21]. Die Mädchen besuchten dieselbe Klasse einer Schule. Spielidee der Sitzung war die *freie Improvisation*. Das Gespräch kreiste um Themen wie *Liebe, Freundschaft*, *dazu gehören versus sich abgrenzen*, *selbst entscheiden,* mit wem man Zeit verbringen möchte. Die Mädchen spielten mit großer Begeisterung.

20 Mit Swantje und Tara wurde im Anschluss ans Projekt ein Interview geführt.
21 Die Sitzungsprotokolle der Gruppe F finden sich im Anhang auf den Seiten 303-309.

Im Gesamteindruck beschrieb die Therapeutin die Teilnehmerinnen der Gruppe als *fröhliche und interessierte Mädchen*. Das *Musikmachen stand klar im Vordergrund*. Die Illustration wurde nur kurz besprochen. Die Therapeutin nahm sich vor, den Mädchen *nächstes Mal viel Musik anzubieten*.

Eine Woche später fand die 2. Sitzung zum Thema *Schule* statt und alle vier Mädchen nahmen daran teil. Spielideen waren die *freie Improvisation, Wetterfrosch* und ein *rhythmisches Klatschspiel.* Das Gespräch handelte von *Überforderung* durch Schule und die damit verbundenen Aufgaben. Außerdem ging es um die *Zeiteinteilung und Organisation*, um Hausaufgaben und Lernen gut bewältigen zu können. Beim Musikmachen wurde zur Sprache gebracht, dass man *nicht mitspielen muss, wenn man nicht mehr möchte* und es gab Überlegungen dazu, wie man eine Musik *stoppen* kann. Die *freie Improvisation war mit 25 Minuten Dauer sehr lang*.
Wieder wurden *die Mädchen als durchweg sehr fröhliche, mutige Mädchen* im Gesamteindruck der Therapeutin beschrieben. Ein Mädchen fragte nach, *warum sich die Therapeutin nicht dafür interessierte, was sie im Fragebogen angekreuzt hatte*.
Die Therapeutin nahm sich für die nächste Sitzung vor, das *Stop-Spiel* einzubringen. Sie wollte außerdem wieder *viel Zeit für musikalische Spielideen* zur Verfügung stellen. Sie schrieb außerdem, dass die Mädchen über ein *hohes Maß an Selbstreflexion* verfügten und es ihnen leicht fiel, ihre *Wünsche, Bedürfnisse und Wahrnehmungen zu äußern*.

Die 3. Sitzung zum Thema *Eltern* fand eine Woche später statt. Alle vier Mädchen konnten teilnehmen. Spielideen waren das *Stop-Spiel,* ein *Rhythmus mit Bodypercussion und Gitarrenbegleitung*, ein Spiel namens *Feuer-Wasser-Sturm* sowie ein Spiel namens *Mörderin* (beides waren Spiele ohne Musik). Das Gespräch zur Illustration hielt sich *sehr kurz*. Die Mädchen brachten als Thema ein, wie eine Improvisation beendet werden könne, wenn man nicht mehr mitspielen wolle. Es wurde darüber gesprochen, dass das Instrument gewechselt werden kann. Das *Stop-Spiel* wurde als hilfreich beschrieben, weil darin vorgesehen ist, dass die Musik stoppt.
Im Gesamteindruck hielt die Therapeutin erneut fest, dass die Mädchen sehr viel Musik machten. Die *Bodypercussion mit Gitarrenbegleitung* dauerte 30 Minuten. Die Therapeutin beschrieb die Mädchen als sehr ausdauernd. Sie hörten feinfühlig aufeinander. Tara meinte, dass es schön sei, nicht so viel zu reden, sondern die eigenen Gefühle über Musik

auszudrücken. Die Therapeutin schrieb, dass sie für die Rückmeldungen das direkt selbstwertstärkende Feedback verwendete.

Zwei Wochen darauf fand die 4. Sitzung zu *mein Körper* statt. Alle vier Mädchen waren dabei. Die Spielideen waren der *Spaziergang ohne Worte*, das Spiel namens *Wahrheit oder Pflicht*, und *Feuer-Wasser-Sturm* (beides waren Spiele ohne Musik). Die Mädchen wollten nicht so viel reden, sondern lieber mehr spielen. Auf die Frage der Therapeutin: „*Was seht ihr auf dem Bild? Was fällt euch dazu ein?*“ kam von *Trixi* die Bemerkung, dass sie gewusst habe, dass die Therapeutin das fragen würde.
Swantje wollte kein Kazoo spielen. Die Therapeutin bestärkte sie in ihrem Bedürfnis und *Swantje* legte das Instrument weg. Das Spiel *Wahrheit oder Pflicht* nahm sehr viel Zeit in Anspruch.
Im Gesamteindruck hielt die Therapeutin fest, dass es wichtig war, darüber zu sprechen, dass die *eigenen Grenzen gewahrt werden dürfen und müssen*. Wenn jemand etwas nicht sagen möchte, müssen die anderen das akzeptieren. Die Therapeutin erzählte auf die Nachfragen der Mädchen hin auch etwas von sich und es entstand in dieser Stunde viel *Vertrauen und Wertschätzung*.

Nach weiteren drei Wochen wurde die 5. Sitzung zur *Sinnfrage* angeboten. Alle vier Mädchen waren dabei. Spielideen waren die *freie Improvisation*, ein *Kazoo-Spiel,* bei dem Lieder erraten werden mussten, das Spiel namens *Wahrheit oder Pflicht* sowie *Feuer-Wasser-Sturm* (beide Spiele ohne Musik). Die Mädchen sprachen darüber, wie es mit einem *leisen Instrument* in einer Musik ist, wenn andere *laute Instrumente* dabei sind. Sie stellten fest, dass sie dann am liebsten aufhören wollten zu spielen, wenn sie nicht mehr gehört werden können. *Tara* schlug das *Kazoo-Spiel* vor und erklärte, dass es gut sei, im geschützten Rahmen zu üben, wo niemand ausgelacht werde.
Im Gesamteindruck hielt die Therapeutin fest, dass beim Spiel *Wahrheit oder Pflicht* Vertrauen, Sicherheit und Mut wichtige Themen waren. Zudem hatte sie den Eindruck, dass die *Sitzungsdauer immer zu kurz war.*

Zwei Wochen später fand die letzte Sitzung zum Thema Abschied statt. Alle vier Mädchen nahmen daran teil. Spielideen waren eine *freie Improvisation* mit einem Signal zum Beenden der Musik und die *warme Dusche*. Bei der *warmen Dusche* dachten die Mädchen sorgfältig darüber nach, was sie schreiben wollten. Sie *lasen es anschließend laut in der Gruppe vor.*

Swantje war es *unangenehm* vorzulesen und sie begann zu weinen. Die Therapeutin nahm sich viel Zeit, um gemeinsam mit der Gruppe im Gespräch *jeden Standpunkt noch einmal zu verdeutlichen*. Sie sprach mit der Gruppe auch darüber, wie etwas formuliert werden könne, *ohne dass es verletzend auf das Gegenüber wirke*.
Abschließend bemerkte die Therapeutin, dass *Swantje* das einzige Mädchen war, das *nicht zur Clique von Tara, Trixi und Ulla gehört habe*. Sie habe bei vielen Spielen nicht oder nur bedingt mitmachen wollen. Die Therapeutin fragte sich, wie die Mädchen in der kommenden Zeit mit ihren Themen umgehen werden, die im Projekt zur Sprache gekommen waren. Sie hatte ein gutes Gefühl dabei, ihnen *viel Wertschätzung* und *positives Feedback* entgegengebracht zu haben.

Zusammenfassung: Das Musikmachen stand in dieser Gruppe deutlich im Vordergrund. Auch die Therapeutin entschied sich dafür, viel Musik anzubieten. Die zeitliche Dauer der Improvisationen dieser Gruppe waren mit 25-30 Minuten Spielzeit sehr lang. Obwohl damit weniger Zeit für Gespräche blieb, wurde die Gruppe von der Therapeutin als sehr reflektiert eingeschätzt. Die Mädchen selbst sagten, dass sie weniger reden, sondern mehr spielen wollten.
Zu *Freundschaft* wurden die Pole *dazugehören* versus *sich abgrenzen* besprochen. Es wurde angemerkt, dass jedes Mädchen selbst entscheiden könne, mit wem sie ihre Zeit verbringen möchte. Das Gespräch zum Thema *Schule* handelte von Gefühlen der Überforderung sowie von Organisation und Zeitmanagement. Über die Themen *Eltern* sowie *mein Körper* wurde offenbar nicht gesprochen. Es wurde betont, dass die eigenen Grenzen von den anderen gewahrt und geachtet werden müssen.
Swantje war als Einzige nicht Teil der Clique der anderen Mädchen im Projekt. Sie begann bei der Spielidee *warme Dusche* zu weinen.
Die Therapeutin verwendete das direkte selbstwertstärkende Feedback und wechselte es mit einer anderen Methode, einem positiven Feedback, ab. Die Therapeutin erzählte in der 4. Sitzung etwas von sich und schaffte dadurch Nähe und Beziehung. Die Sitzungsdauer kam der Therapeutin immer zu kurz vor.

4.2.2.7 Projektverlauf Gruppe G

Vorbemerkungen: Gruppe G wurde von derselben Therapeutin durchgeführt wie Gruppe B. In dieser Gruppe kam es bedingt durch die Corona-Pandemie zu einer starken zeitlichen

Verzögerung bei der Projektdurchführung. Zwischen Sitzung vier und fünf lagen 14 Wochen Pause.

Die Mädchen *Vivienne, Wilma*[22]*, Yasmin*[23]*, Zita* und *Anika* nahmen an der 1. Sitzung zu *Freundschaft* teil[24]. Das *Ausfüllen des Fragebogens zur Erfassung des Selbstwerts benötigte sehr viel Zeit*, da die Gruppe die erste Seite sehr ausladend und persönlich kommentierte. Als Spielform für die einzige Musik der Sitzung wurde die *freie Improvisation* gewählt und die Mädchen stiegen nacheinander ein. Im Gespräch ging es darum, *ob man bei Freundschaften dazugehöre oder ausgeschlossen werde*.

Die Therapeutin bemerkte, dass die Mädchen *mit viel Blickkontakt spielten und sich gut aufeinander abstimmten*. Sie wirkten offen und teilten sich alle untereinander mit. Drei Mädchen kannten sich schon vorher, aber auch die anderen beiden Mädchen waren gleich gut in die Gruppe integriert.

Anika[25] war zum Zeitpunkt des Projektbeginns schon 12 Jahre alt, mischte sich jedoch gut unter die 10-jährigen. *Zita* äußerte den Wunsch, zu *singen*. Daher wollte die Therapeutin für die nächste Sitzung *Kazoos* mitbringen, um den anderen Mädchen einen spielerischen Zugang zur eigenen Stimme anzubieten.

Wie bei Gruppe B ging die Therapeutin auch in diesem Protokoll wieder auf das selbstwertstärkende Feedback ein, das sie nach der Improvisation einbrachte. Es habe dazu beigetragen, *das Gemeinschaftsgefühl dieser Gruppe noch weiter zu verstärken*. *Zita* habe daraufhin *Wilmas* Klavierspiel gelobt, worüber diese sich sehr freute.

Alle fünf Mädchen nahmen eine Woche darauf an der *2.* Sitzung zum Thema *Schule* teil. *Vivienne* kam etwas später dazu. Als Spielformen entstanden *zwei freie Improvisationen*. *Zita* wollte gerne mehr festlegen, zum Beispiel wer beginnen sollte und wie geendet werden konnte. Anschließend spielten V*ivienne* und *Yasmin* etwas am *Klavier* vor. *Zita* performte einen *Rap* in ihrer Muttersprache. Das Gespräch kreiste um das *bevorstehende Klaviervorspiel* von *Vivienne* und *Yasmin*. Auf der einen Seite wurden *Aufregung und Lampenfieber* benannt, auf der anderen Seite die *Lust zu präsentieren* wahrgenommen. Auch

22 Mit *Wilma* wurde im Anschluss ans Projekt ein Interview geführt.
23 Mit *Yasmin* wurde im Anschluss ans Projekt ein Interview geführt.
24 Die Sitzungsprotokolle der Gruppe G finden sich im Anhang auf den Seiten 310-315.
25 *Anikas* Daten wurden nicht ausgewertet, weil sie nicht in die Altersgruppe des Studiendesigns passte. Die Teilnahme an der Gruppe wurde ihr dennoch ermöglicht, weil von ihrer Seite aus ein starkes Interesse am Projekt bekundet wurde.

der *Fragebogen* zur Erfassung von Persönlichkeitsmerkmalen (HANES-KJ) kostete die Mädchen viel Zeit, da über jede Frage diskutiert wurde.
Die Therapeutin führte aus, dass ein zentrales Thema der Gruppe die Frage *wie bin ich* war. Die Stimmung war *heiter*, *alle Mädchen kamen zu Wort*. Obwohl die Mädchen mit sich selbst beschäftigt wirkten, zeigten sie *Interesse aneinander.* Als weitere Überlegungen hielt die Therapeutin fest, dass *Zita* strukturieren wollte und Spielregeln vereinbaren wollte. Die Therapeutin wollte außerdem Spielideen anbieten, bei denen nicht alle gleichzeitig spielten. Außerdem fiel ihr im Nachhinein auf, dass *Anika* permanent mit etwas *herumspielte*, was gerade greifbar war.

Eine Woche später fand die 3. Sitzung zum Thema *Eltern* statt und alle fünf Mädchen waren da. Spielformen waren: ein Spiel mit *Body-Percussion*, *freie Improvisation* nach der Betrachtung der Illustration, eine *Spielidee zu „Begriffe raten“*, ein Spiel mit dem Namen *geheimer Dirigent* sowie ein *Konzertauftritt*. Im gemeinsamen Gespräch wurde über verschiedene Themen gesprochen wie *Ungerechtigkeit in Bezug auf das Taschengeld*, *Streit der Eltern und Alkohol sowie eine Mutter, die wegen Epilepsie in Ohnmacht falle*.
Die Sitzung beschrieb die Therapeutin im Nachhinein als heiter. *Sich zu zeigen* war in ihren Augen für die Mädchen ein *wichtiges Thema*. Es gab ein *großes Bedürfnis nach Mitteilung* in dieser Gruppe. Als Überlegungen für die nächste Sitzung formulierte sie, *mehr strukturieren* zu wollen, selbst ein Spiel namens *kranke Königin* vorzuschlagen und *gemeinsam etwas zu singen*.

Nach zwei Wochen wurde die 4. Sitzung zum Thema *mein Körper* durchgeführt. Vier Mädchen waren da, *Vivienne* fehlte. Spielformen waren eine *freie Improvisation über die Illustration*, ein Spiel namens *kranke Königin* und *Zita tanzte* etwas zu Musik vom Handy vor.
Als die Illustration umgedreht wurde *schrie Zita „Iiiih!“*, *darüber wolle sie nicht reden und ihre Mutter auch nicht*. Anschließend entstand aber doch ein Gespräch. Die Gruppe war sich nicht einig darüber, wie alt das Mädchen auf dem Bild sei. Die Mädchen fragten sich warum *Cleos* Daumen in der Unterhose seien. *Außerdem beschäftigte sie die Frage, ab wann man einen BH anziehe*.
Im Resümee beschrieb die Therapeutin, dass sich in der Musik nach der Betrachtung der Illustration zu *mein Körper schräge, wilde* und *bedrohliche Klänge* Ausdruck verschafften. Aber auch andere Themen waren zu hören, wie *nicht aufhören wollen*. *Zita* versuchte

mehrmals, die Musik zu *stoppen, was ihr nicht gelang*. Die Musik veränderte sich, es kamen n*eue Klänge hinzu, sie wurde zarter und rhythmischer. Von der Empore aus* wollten sich die Mädchen die *Improvisation anhören*, was die Therapeutin mit einem *Blick von oben und Abstand zum Thema einnehmen* beschrieb. Wieder nahm die Therapeutin *viel Ausdrucksbedürfnis* bei den Mädchen wahr.
Überlegungen zum selbstwertstärkenden Feedback formulierte die Therapeutin damit, dass ihr das heute *nicht gelungen sei umzusetzen*, da es zu viele Einzelaktionen gab und sie dies schwer in Worte fassen konnte. Außerdem hatte sie den Eindruck, dass die Mädchen nach der Musik nicht mehr reden oder zuhören wollten, *sondern alles gesagt sei*.

Nach einer Pause von 14 Wochen, bedingt durch die Corona-Pandemie, die während der Projektdurchführung dieser Gruppe begann, ging es mit der 5. Sitzung zur *Sinnfrage* weiter. Trotz langer Pause waren alle fünf Mädchen da.
Spielformen waren eine *freie Improvisation* nach der Betrachtung der Illustration und eine Spielidee namens *wechselndes Duo.* Außerdem hatten die Mädchen *klingende Alltagsgegenstände und kleinere Instrumente* dabei. Gesprächsthemen waren das *Wiedersehen* nach der langen Pause und eine damit verbundene *Unsicherheit*. Über *Veränderungen* und A*nderssein* wurde gesprochen. Es wurde zudem nochmal über die Illustration zum Thema *mein Körper* geredet. Die Mädchen sprachen über *früh schwanger werden*. Außerdem waren wichtige Themen *die Stellung in der Klasse* sowie der Themenkomplex *die anderen und ich*. Des Weiteren wurde über *Träume* gesprochen.
Als Gesamteindruck der Sitzung gab die Therapeutin an, dass es *wuselig* war. *Wilma* und *Yasmin* seien zu kurz gekommen. Sie wirkten, als ob sie gerne in Ruhe geredet und gespielt hätten. *Zita, Vivienne* und *Anika* nahmen viel Raum ein, waren *sehr laut und dominant*. Eine Frage der Therapeutin für die nächste Sitzung war, wie jedes Mädchen seinen Raum bekommen könne.

Eine Woche später fand die letzte Sitzung zum Thema Abschied statt. Alle Mädchen waren da. Spielform war ein *Hörspiel*, das *Zita* vorbereitet hatte. Dies war die einzige Musik, die gespielt wurde. *Geheimer Dirigent* und *geheimer Mörder* waren Spielideen der Mädchen, die ohne Musik gespielt wurden. *Vivienne* kam 30 Minuten zu spät. Es war s*chwierig, ins gemeinsame Tun* zu kommen. Die Fragebögen ließen zu wenig Zeit für die Musik und es machte sich *Unzufriedenheit* breit. *Zita wollte alles (!) bestimmen.*

Abschließend bemerkte die Therapeutin bei sich eine *Unzufriedenheit*. Es fühlte sich nicht nach Abschluss an. Es war *nicht stimmig für sie*. Gerne hätte sie *zum Abschied mit den Mädchen noch einmal improvisiert*. Sie fühlte sich gestresst.

Zusammenfassung: Diese Gruppe wurde von derselben Therapeutin begleitet wie Gruppe B. Durch den Beginn der Corona-Pandemie und die damit verbundenen Kontaktbeschränkungen kam es bei Gruppe G zu einer Pause von 14 Wochen zwischen Sitzung vier und fünf. Alle Mädchen nahmen nach der langen Pause wieder am Projekt teil. Die Mädchen dieser Gruppe kommentierten ausführlich die Fragebögen. Drei Mädchen dieser Gruppe kannten sich schon vorher, aber auch die anderen beiden Mädchen wurden gut in die Gruppe integriert. *Wilma* und *Yasmin* seien manchmal zu kurz gekommen, so der Eindruck der Therapeutin. Zentrales Thema dieser Gruppe sei in ihren Augen die Frage nach dem *wie bin ich* gewesen. In der 3. Sitzung nutzte die Gruppe die Empore im Raum, um sich mit etwas Abstand noch einmal die Improvisation zu *mein Körper* anzuhören, welche die Therapeutin aufgenommen hatte.
Beim Thema *Freundschaft* ging es darum dazuzugehören oder ausgeschlossen zu sein. Das Gespräch der 2. Sitzung bezog sich eher auf ein bevorstehendes Klaviervorspiel. In diesem Zusammenhang wurden *die Lust zu präsentieren* versus *Lampenfieber* angesprochen. Im Gespräch über die eigenen Eltern ging es um Ungerechtigkeiten in Bezug auf das Taschengeld, aber auch um ernste Themen wie Streit und Alkoholkonsum der Eltern sowie durch Epilepsie bedingte Ohnmachtsanfälle einer Mutter.
Die Therapeutin ging in ihren Überlegungen wie bei Gruppe B auf das selbstwertstärkende Feedback ein, jedoch deutlich weniger ausführlich. Sie machte die Beobachtung, dass das selbstwertstärkende Feedback das Gemeinschaftsgefühl der Gruppe verstärkte. Sie setzte das selbstwertstärkende Feedback nicht immer ein, da nach ihrer Ansicht manchmal durch die Musik bereits alles gesagt worden sei. Ein Mädchen formulierte selbst positive Rückmeldungen.
Nach der langen Corona-Pause griffen die Mädchen das Thema *mein Körper* von sich aus wieder auf. Es ging auch darum verändert und unsicher zu sein. Es war schwierig, ins gemeinsame Tun zu kommen. In der letzten Sitzung nahmen sowohl die Mädchen als auch die Therapeutin eine Unzufriedenheit bei sich wahr. Den Abschluss empfand die Therapeutin als nicht stimmig.

4.2.2.8 Projektverlauf Gruppe H

Vorbemerkungen: Von *Valerie* wurden keine Daten erhoben, da keine Einverständniserklärung diesbezüglich vorlag. Die Teilnahme am Projekt wurde ihr dennoch ermöglicht. Im Protokoll werden die Prozesse der anderen Mädchen aus Gruppe H beschrieben, welche eine entsprechende Einverständniserklärung durch ihre Sorgeberechtigten vorgelegt hatten.
Die Therapeutin war gleichzeitig auch Lehrerin an der Schule der Mädchen und unterrichtete sie.

An der 1. Sitzung zum Thema *Freundschaft* nahmen *Henni, Laurina, Monique, Sontje* sowie *Valerie* teil[26]. Spielideen waren ein *Erfinderspiel an Trommeln*, der *Wetterfrosch* und eine Spielidee namens *meine Sonne*.
Im Gespräch ging es darum wie es sich anfühle, wenn eine *sehr gute Freundin umziehe und sie dann vermisst werde*. Alle Mädchen hatten das schon erlebt. Auch das Thema V*erliebtsein* deutete sich bei allen Mädchen an. *Monique* zeigte sich musikalisch etwas mutiger als beim Sprechen. *Henni* wollte kein *Wetterfrosch* sein, machte dann aber doch spontan mit. *Sontje* setzte sich unter Druck, als sie komplexe Sambarhythmen vortrommeln wollte. *Laurina* wirkte besonders motiviert auf die Therapeutin. Sie war hektisch, hatte viele Ideen und konnte schlecht abwarten.
Im Gesamteindruck beschrieb die Therapeutin die Mädchen als *motiviert*. *Sontje, Laurina und Henni* fielen ihr durch ein großes Redebedürfnis auf. *Monique* wirkte auf sie eher verhalten. Insbesondere *Sontje, Laurina* und *Henni* seien gute Freundinnen. Die Therapeutin beschrieb, dass sich die Mädchen gegenseitig wertschätzende Rückmeldungen gaben. *Monique* bekam weniger Rückmeldungen, was durch die Therapeutin ausgeglichen wurde. Zudem wollte sich die Therapeutin mehr Zeit für den Austausch und die Gespräche nehmen.

Die 2. Sitzung zum Thema *Schule* fand eine Woche später statt und alle fünf Mädchen konnten teilnehmen. Spielideen waren ein *Musikband-Spiel*, das *Stop-Spiel* und ein *Stop-Spiel mit Solo,* welches auch *stimmliche Improvisationen* enthielt.
Im Gespräch ging es zunächst um einen *Konflikt* zwischen *Sontje* und *Laurina*, der schon seit zwei Tagen bestand und sich auch durch ein Lösungsangebot durch die Therapeutin in dieser Sitzung nicht klären ließ. *Sontje* war *wütend* über eine Äußerung *Laurinas*. *Laurina*

26 Die Sitzungsprotokolle der Gruppe H finden sich im Anhang auf den Seiten 316-325.

hingegen zeigte sich *traurig,* weil *Sontje* in Abstand zu ihr ging. Beide stellten ihre gemeinsame Freundschaft in Frage.
In der Musik fiel der Therapeutin das *gute Zusammenspiel* zwischen *Sontje und Laurina auf*. *Henni schlug* vor, dass die beiden *ein Duett spielen könnten* – was sie auch taten. Danach war die Stimmung zwischen den beiden Freundinnen gelöster.
Beim Thema *Schule* gaben alle Mädchen an, genervt von der Schule zu sein. *Monique* brachte im stimmlichen Solo ein: *Deutsch ist scheiße und die blöden Buchstaben sind scheiße. Sontje* schimpfte im Sprechgesang auf die Fächer Geschichte und Religion und sang außerdem *Mathe ist scheiße, ich hasse die Zahlen.* Ebenso schimpfte *Laurina* im Solo auf Mathe. *Henrieke* widmete sich ganz dem Spielen an der Melodica und wirkte fast erschrocken, als auf ihr Stop-Zeichen hin alle still waren.
Die Therapeutin beschrieb, dass sie über die *Heftigkeit* überrascht war, mit dem die Mädchen in der Musik ihren *Frust über die Schule* zum Klingen brachten.

Die 3. Sitzung zum Thema *Eltern* fand eine Woche darauf statt. *Henni* fehlte. Spielideen waren ein Spiel namens *Konferenz der Tiere,* ein Spiel im Wechsel zwischen *Tutti – Duo* und eine *Schlussmusik*, bei der jedes Mädchen nacheinander eine kurze Musiksequenz spielte.
Im Gespräch erzählte *Laurina* vom Familienrat. Die Mädchen schienen sich einig zu sein, dass *Mütter fürs Trösten und Sorgen erzählen* da seien. *Väter seien für Unternehmungen und Quatsch machen* zuständig. *Laurina* zeigte sich sehr emotional, als das Gespräch darauf kam, dass Geschwister nerven können. *Monique* erzählte, dass sie sich häufig Gedanken darüber machte, wie sie später einmal aussehen werde. *Larissa* berichtete etwas länger, würde wahrscheinlich jedoch ohne Unterstützung durch die Therapeutin kaum zu Wort kommen. Musikalisch suchte sie ebenfalls den Kontakt zur Therapeutin. Rückmeldungen durch die Gruppe kamen vor allem zu *Sontjes* und *Laurinas* Spiel. Die Therapeutin glich dies aus.
Im Gesamteindruck hielt die Therapeutin fest, dass die Sitzung sehr intensiv war. *Laurina* und *Sontje* schienen ihren Konflikt bewältigt zu haben und wirkten wieder sehr nah miteinander.

Die Sitzung konnte im *Raum der Stille*[27] angeboten werden, ein gemütlicher Raum, der die Themen der Mädchen und den Prozess noch einmal intensiver werden ließ. Die Mädchen zeigten ein großes Interesse für die vielen ungewöhnlichen Instrumente.[28]

Die 4. Sitzung fand eine Woche später statt und alle fünf Mädchen konnten dabei sein. Die Therapeutin widmete diese Stunde dem Thema *die Jungen in meiner Klasse*. Spielideen waren *Konferenz der Tiere*, ein *Rhythmusspiel an Trommeln* und ein Spiel namens *Mutter Pauke*.

Die Mädchen kamen aufgebracht aus dem Klassenrat, der zuvor stattgefunden hatte. Sie beschwerten sich darüber, dass *die Jungen aus ihrer Klasse störten* und sie deswegen *schöne Angebote der Lehrer:innen nicht zu Ende machen* konnten. Das damit verbundene *Geschimpfe* der Lehrer:innen *nervte* die Mädchen. *Monique* hatte an diesem Tag die Rolle des *Klassenrats* inne, *Sontje* war *Ordnungswächterin*. Es wurde diskutiert, ob die Jungs auf *Sontje* gehört hätten oder nicht. *Moniques* leise Stimme wurde von den anderen Mädchen kritisiert. Die Rolle der *Ordnungswächterin* wurde als schwierig beschrieben, weil man die Jungs bremsen müsse. Die Therapeutin schlug ein Spiel vor, bei dem die Mädchen *durch den Einsatz ihrer Stimme imaginäre Störenfriede ermahnen* sollten. Die Idee stieß auf große Begeisterung bei den Mädchen.

Sontje meinte, dass sie auch im Unterricht störe oder Quatsch mache. Die Mädchen meldeten ihr zurück, dass ihr Verhalten kein Vergleich zu dem der Jungs sei. *Sontje* wirkte daraufhin auf die Therapeutin erleichtert. Kurz darauf schwenkte die Gruppe zum Thema Verliebtsein und berichtete, dass sich einige Jungs anerkennend über ihren *Kleidungsstil* oder *Sontjes Po* äußerten.

Im Gesamteindruck hielt die Therapeutin fest, dass sich die Mädchen gut kannten. *Monique* taute mehr auf und traute sich mehr. Von der Gruppe bekam sie wenig Rückmeldung, was die Therapeutin ausglich.

Die 5. Sitzung konnte nach einer Woche stattfinden und die Gruppe beschäftigte sich nun mit dem Thema *mein Körper.* Alle fünf Mädchen waren anwesend. Spielideen waren eine *Bodypercussion*, das Spiel namens *Mutter Pauke* und das Spiel namens *kranke Königin*.

27 Es scheint sich hierbei um einen Raum zu handeln, in dem an der Schule Musiktherapiesitzungen durchgeführt werden können.

28 Wahrscheinlich sind damit typische Musiktherapie-Instrumente gemeint, die im Raum der Stille zu finden sind.

Über die Illustration zu sprechen war für die Mädchen *peinlich*. *Laurina* kicherte und wollte nichts erzählen. Ähnlich äußerte sich *Sontje*. *Henrike* und *Monique* sagten gar nichts, so lange die Illustration aufgedeckt war. *Sontje* und *Larissa* berichteten, dass sie sich über dieses Thema mit ihren *Müttern oder Freundinnen* austauschen würden. Das Gespräch schwenkte schnell wieder zu *Verliebtsein* und *Jungen*.
Eine *Bodypercussion* wurde kurz ausprobiert, schien aber kein Mädchen stärker zu interessieren. *Henrike* spielte wieder an der Melodica und *schien beim gemeinsamen Spiel nicht anwesend zu sein*. Die Spielidee *kranke Königin* begeisterte die Mädchengruppe und wurde ausgiebig gespielt. Die Therapeutin zeigte sich überrascht darüber, dass auch *Henni* die Rolle der kranken Königin einnahm. *Monique* suchte immer wieder den Kontakt zur Therapeutin und äußerte, dass sie zu ihr nach Hause in ihren Musiktherapieraum kommen wolle, um alle Instrumente auszuprobieren.
Zum Gesamteindruck der Sitzung hielt die Therapeutin fest, dass es eine intensive Musik war, die beim Spiel *kranke Königin* entstanden sei. Sie überlegte außerdem, den Mädchen ein nachfolgendes Angebot zu machen, da die letzte Stunde schon bevorstand.

Zwei Wochen später fand die letzte Sitzung zu den Themen *Sinnfrage* und Abschied statt. Alle fünf Mädchen waren anwesend. Spielideen waren der *Spaziergang ohne Worte*, *Streit auf Kazoos* und eine *freie Improvisation*.
Zur letzten Illustration hatte die Gruppe nicht viel zu sagen. Die Mädchen waren sich einig, dass sie lieber in ihrer letzten Sitzung *Musik machen wollten*. Die Kazoos nahmen alle Mädchen freudig an und spielten damit. *Monique* machte sich nicht die Mühe, mit den anderen Mädchen zu spielen, sondern stieg in ein Duo-Spiel mit der Therapeutin ein. Beim *Streit auf Kazoos* gab es keine Gruppenbildung mehr und die Mädchen zeigten sich ausgelassen. *Sontje* schlug für den Abschied eine Samba-Trommelmusik vor, wobei alle gerne mitspielten. *Monique* wiederholte ihren Wunsch, den Therapieraum besuchen zu wollen.

Zusammenfassung: Die Therapeutin der Gruppe H war gleichzeitig Lehrerin an der Schule der Mädchen und unterrichtete sie auch.
Beim Thema *Freundschaft* ging es darum, wie es sei, wenn eine gute Freundin umziehe und sie dann vermisst werde. Auch das Thema Verliebtsein wurde angesprochen. Die Gruppe zeigte sich in ihrem Redebedürfnis sehr unterschiedlich. Im Gespräch zum Thema *Schule* berichteten alle Mädchen, genervt zu sein. Die Therapeutin zeigte sich überrascht über die

Heftigkeit und den Frust, welcher sich in der Improvisation entladen konnte. Beim Gespräch über die Eltern wurden Rollen beschrieben: Mütter, die trösteten und Sorgen hörten, Väter machten Quatsch und seien für Unternehmungen zuständig. *Monique* beschäftigte sich mit der Frage, wie sie später einmal aussehen werde. Das Thema *mein Körper* schien den Mädchen peinlich zu sein und sie redeten lieber über Jungs. Die Mädchen erhielten Anerkennung von den Jungs für ihren Kleidungsstil oder die Attraktivität ihres Körpers.
Die Mädchen gaben sich untereinander wertschätzende Rückmeldungen. *Monique* bekam weniger Rückmeldungen, was die Therapeutin ausglich. Ein Konflikt zwischen *Sontje* und *Laurina* konnte durch ein *Duett-Spiel* entschärft werden. Monique konzentrierte sich im Projektverlauf in der Kontaktaufnahme mehr und mehr auf die Therapeutin.
Die Therapeutin wollte sich mehr Zeit für den verbalen Austausch nehmen. Sie wechselte außerdem in den R*aum der Stille*, wodurch der Prozess noch einmal intensiviert wurde. Die Therapeutin integrierte außerplanmäßig das Thema *die Jungen in meiner Klasse* in die vierte Sitzung, um dem Bedarf der Mädchen diesbezüglich gerecht zu werden. Die Therapeutin überlegte, ein nachfolgendes Angebot nach dem Projekt für die Mädchen zu machen.

4.2.2.9 Gruppe I

Bemerkungen: Diese Gruppe wurde während der Corona-Pandemie durchgeführt. Es war sehr schwierig, Schulen und Mädchen zu finden, die sich trauten, am Projekt mitzumachen. Ängste vor Ansteckung und die Frage nach den Hygienemaßnahmen erschwerten die Rekrutierung der Teilnehmerinnen erheblich. Deswegen startete die Gruppe I mit drei Mädchen statt mit der bisherigen Mindestanzahl von vier Mädchen je Gruppe. Eines dieser drei Mädchen wurde nach dem Kennenlern-Termin wegen eines Vorfalls der Schule verwiesen und so blieben zwei Mädchen als Teilnehmerinnen der Projektgruppe zurück.
Leider fehlen die Protokolle der Gruppe I und können deshalb nicht in die Auswertung einbezogen werden.

4.2.3 Inhaltsanalyse der Interviews

Die inhaltlich strukturierende qualitative Inhaltsanalyse der Interviews wurde mit Hilfe der Software MAXQDA 24 durchgeführt. Sowohl der Interview-Leitfaden als auch Ausschnitte der Interviews wurden im Kolloquium gemeinsam diskutiert, im Sinne von Vorüberlegungen für das spätere Kategoriensystem. Die Kategorienbildung der Haupt- und Subkategorien

erfolgte anschließend durch die Autorin. Dieses Vorgehen stellt nach Kuckartz (2018) eine Möglichkeit der qualitativen Inhaltsanalyse bei strukturierten Interviews dar.
Die Hauptkategorien sind: *Persönliches, Grundbedürfnisse, Konzept* und *Musik*. Diese gliedern sich in weitere Subkategorien der Ebenen I, II und III, welche für die bessere Übersicht in Tabellenform dargestellt werden. Die Anzahl der Interviewpassagen zu den jeweiligen Kategorien steht in den Tabellen in Klammern dahinter. Es folgt nun die Darstellung der Hauptkategorien und der Subkategorien, welche mithilfe von aussagekräftigen Beispielen skizziert werden.

4.2.3.1 Hauptkategorie *Persönliches*

Die folgende Tabelle 24 zeigt die Hauptkategorie *Persönliches* und die dazu gehörenden Subkategorien der Ebenen I und II.

Tabelle 24: Hauptkategorie Persönliches

Hauptkategorie *Persönliches* *(30)*	
Subkategorie Ebene I	Subkategorie Ebene II
Offenheit versus verschlossen sein *(8)*	
Motivation *(12)*	*über Dritte (2)*
	wegen Musik (3)
	über Freundinnen (4)
	laufende Motivation (3)
Persönliche Weiterentwicklung *(10)*	*Bewältigungsstrategien (2)*
	genießen (1)
	sich trauen/zeigen (4)
	Weiterentwicklung allgemein (3)

Unter der Subkategorie *Offenheit versus verschlossen sein* lassen sich Aussagen zusammentragen, die Rückschlüsse darüber erlauben, inwiefern sich ein Mädchen zum Zeitpunkt des Interviews eher offen oder verschlossen zeigte. Unter Offenheit fallen zum Beispiel Aussagen, wie, dass es generell Spaß mache, sich über ein Bild oder ein Thema zu unterhalten und auszutauschen (siehe Anhang, Interview *Yasmin*, S. 230, Zeilen 89-90). Oder Aussagen von *Tara*, die sich vorstellte, ihr Alter nannte und kurz beschrieb, dass es ihr gut gehe, weil sie gerade ein Eis gegessen habe (siehe Anhang, Interview *Tara*, S. 261, Zeilen 19-20). Unter verschlossen sein findet sich die ablehnende Antwort von *Swantje* auf die

Eröffnungsfrage der Interviewerin, ob sie sich kurz vorstellen wolle (siehe Anhang, Interview *Swantje*, S. 254, Zeile 13). Oder *Henrieke*, die äußerte, über manche Themen nicht sprechen zu wollen: „Na gut, wenn ich mir etwas vorstelle, dann geht das noch, aber manche Dinge über die man nachdenkt, über die will man gar nicht sprechen (siehe Anhang, Interview *Henrieke*, S. 248, Zeilen 201-203)."

Es folgt die Subkategorie *Motivation* in Ebene II.
Motivation über Dritte: Tara beschrieb, dass sie durch ihre Lehrerin und ihre Mutter zur Projektteilnahme motiviert wurde (siehe Anhang, Interview *Tara*, S. 262, Zeilen 88-94). Auch *Swantje* gab als Motivation ihre Lehrerin an und schien eine Art Training für ein Bewerbungsgespräch zu erwarten: „Ähm die Frau / also unsere Lehrerin, die / also unser Vorstand hat uns das mal gesagt, dass das da Vorstellungsgespräch sozusagen ist, und / über die Schule also so" (siehe Anhang, Interview *Swantje*, S. 255, Zeilen 93-94).
Motivation wegen Musik: Yasmin erzählte, dass sie Klavier spiele und ihre Familie musikalisch sei und sie deswegen Lust hatte am Projekt mitzumachen (siehe Anhang, Interview *Yasmin*, S. 230, Zeilen 54-57). *Henrieke* berichtete, dass sie gerne rappe und Lust hatte Musik zu machen und zu reden (siehe Anhang, Interview *Henrieke*, S. 245, Zeilen 38-40). Ähnlich wie *Denise*, die formulierte, dass sie gerne singe und Musik mache (siehe Anhang, Interview *Denise*, S. 238, Zeilen 29-30).
Motivation über Freundinnen: Wilma beschrieb, dass sie von ihren Freundinnen gefragt wurde, ob sie am Projekt teilnehmen wolle (siehe Anhang, Interview *Wilma*, S. 215, Zeilen 87-90), ebenso wie *Yasmin*, die eine Freundin und ihre Mutter auf die Nachfrage nach ihrer Motivation nannte (siehe Anhang, Interview *Yasmin*, S. 230, Zeilen 54-57).
Laufende Motivation umfasst Aussagen zur Teilnahme während des Projekts. *Yasmin* beschrieb, dass ihr Projekttag ein Samstag Vormittag war und sie morgens keine Lust hatte zum Projekt zu gehen. Sie raffte sich dann doch noch auf und es gefiel ihr beim Projekt gut (siehe Anhang, Interview *Yasmin*, S. 234, Zeilen 298-303). *Denise* fühlte sich durch das Projekt dazu inspiriert, Klavierunterricht zu nehmen und hatte daraufhin ein Keyboard in ihrem eigenen Zimmer (siehe Anhang, Interview *Denise*, S. 241-242, Zeilen 204-223).

Es folgt die Darstellung der Subkategorie *persönliche Weiterentwicklung* in Ebene II.
Bewältigungsstrategien: Henrieke beschrieb, dass sie manchmal rappe, um ihre Gedanken loszuwerden (siehe Anhang, Interview *Henrieke*, S. 249, Zeilen 238-239). *Henrieke* sprach außerdem über Gefühlsausbrüche, die sie manchmal zu Hause bei ihren Eltern oder bei ihrer

Oma habe. Sie nahm sich für solche Situationen vor, die Hände zu Fäusten zu ballen, durchzuatmen und dann noch einmal zu sprechen (siehe Anhang, Interview *Henrieke*, S. 252, Zeilen 382-386).

Genießen: Yasmin berichtete von Genuss im Zusammenhang mit dem Projekt: „[…] das hieß ja auch für starke Mädchen und deshalb, fand ich, das hat einem noch so einen Schub in den Samstag gegeben, dass man auch sich gedacht hat, so jetzt habe ich was Schönes gemacht, aber eigentlich ist es auch gut zum Beispiel, noch etwas für die Schule zu machen“ (siehe Anhang, Interview *Yasmin*, S. 237, Zeilen 425-431).

Sich trauen/zeigen: Tara erzählte, dass es beim Projekt die Möglichkeit gab, eigene Lieder mitzubringen und zu singen, was für manche aus der Gruppe eine Herausforderung war (siehe Anhang, Interview *Tara*, S. 264, Zeilen 197-205). *Henrieke* berichtete von einer Situation in der 4. Sitzung, als sie über ihren Körper sprachen und sie sich einbrachte: „Also wir haben ja dazu gesprochen, aber jetzt gerade in letzter Zeit, / na gut möchte / ähm mache ich mir selbst ungefähr so Gedanken über meinen Körper, kann man so sagen. Also ich führe das jetzt nicht ganz genau aus, aber so ungefähr und daher, denke ich jetzt daran zurück und damals haben wir aber auch gut gesprochen darüber, das Gespräch hat mir gut gefallen, aber deshalb, aber also das Gespräch ist mir in Erinnerung geblieben und jetzt ist es mir auch gerade nochmal wichtig. Das heißt es würde eigentlich gerade passen, würde ich jetzt nochmal dort sitzen und über diese Karte reden, könnte ich auch nochmal selbst dazu etwas eher sagen, als ich es damals konnte“ (siehe Anhang, Interview *Henrieke*, S. 247-248, Zeilen 150-157). *Henrieke* beschrieb auch, dass sie nun öfter auf dem Schulhof nein sage, wenn sie etwas nicht wolle (siehe Anhang, Interview *Henrieke*, S. 249, Zeile 256).

Weiterentwicklung allgemein: Henrieke erwähnte, dass ihr der Austausch in der Gruppe verdeutlichte, dass es ganz normal sei, sich Gedanken über den eigenen Körper zu machen (siehe Anhang, Interview *Henrieke*, S. 248, Zeilen 168-171) und auch in der Zeit nach dem Projekt noch einmal viel in ihr passiert sei (siehe Anhang, Interview *Henrieke*, S. 249, Zeilen 220-221). *Swantje* beschrieb, dass sich bei ihr durch das Projekt nichts verändert habe (siehe Anhang, Interview *Swantje*, S. 260, Zeilen 346-349).

4.2.3.2 Hauptkategorie *Grundbedürfnis Lustgewinn*

Tabelle 25 zeigt die Hauptkategorie *Grundbedürfnis Lustgewinn* und die dazu gehörenden Subkategorien der Ebene I bis Ebene III. Dieser Hauptkategorie liegt die Theorie der psychischen Grundbedürfnisse Grawes (2004) zu Grunde.

Tabelle 25: Hauptkategorie Grundbedürfnis Lustgewinn

Hauptkategorie *Grundbedürfnis Lustgewinn* *(45)*		
Subkategorie Ebene I	Subkategorie Ebene II	Subkategorie Ebene III
Lustgewinn *(30)*	*Lustgewinn allgemein (10)*	
	Lustgewinn Gespräch (8)	
	Lustgewinn Musik (9)	
		Lustgewinn Körperinstrumente (3)
Unlust *(15)*	*Unlust Gespräch (8)*	
	Unlust Musik (4)	
		Unlust Körperinstrumente (3)

Zunächst wird die Subkategorie *Lustgewinn* in Ebene II und Ebene III dargestellt.

Lustgewinn allgemein: Als Lustgewinn wurden die Spielideen genannt (siehe Anhang, Interview *Yasmin*, S. 230, Zeilen 87-94 und Interview *Tara*, S. 246, Zeilen 145-146), ebenso wie die Sitzungen an sich (siehe Anhang, Interview *Yasmin*, S. 231, Zeilen 113-116 und Interview *Swantje* S. 259, Zeilen 272-276) sowie die Themenauswahl (siehe Anhang, Interview *Yasmin*, S. 234, Zeilen 271-274). Den allgemeinen Lustgewinn am Projekt drückte *Yasmin* so aus: „Also manchmal war es so, man ist aufgewacht und dachte erstmal, uff jetzt habe ich gar keine Lust, nicht weil es irgendwie blöd ist, sondern weil man entweder noch müde war oder dann noch nicht so früh aufstehen wollte oder sowas, aber dann immer als man hier war, hat man gedacht, doch gut, dass ich dann hingegangen bin“ (siehe Anhang, Interview *Yasmin*, S. 234, Zeilen 298-301).

Lustgewinn Gespräch: Über die Illustrationen äußerte sich *Yasmin* so: „Dann die, also so das ist vielleicht kein richtiges Spiel, aber dazu, wir konnten halt sehr viel reden darüber über die Bilder, was wir da sehen, das ist eigentlich auch immer ganz schön“ (siehe Anhang, Interview *Yasmin*, S. 230, Zeilen 88-90). Eine allgemeine Lust am Gespräch wurde formuliert (siehe Anhang, Interview *Yasmin*, S. 234, Zeilen 271-274 und Henrieke, S. 246, Zeilen 101-102) sowie ein Gewinn durch Gespräche über die Musik (siehe Anhang, Interview *Yasmin*, S. 234, Zeilen 260-274 und Interview *Henrieke*, S. 250, Zeilen 294-296). Es fiel den meisten Mädchen leicht, sich ins Gespräch einzubringen (siehe Anhang, Interview *Tara*, S. 265, Zeile 210) oder sich über Themen auszutauschen, über die zu Hause nicht gesprochen wurde (siehe Anhang, Interview *Denise*, S. 243, Zeilen 272-277). Das

Gespräch über das Thema *mein Körper* sei gut gewesen, weil eine Unzufriedenheit mit dem eigenen Körper bestehe (siehe Anhang, Interview *Denise*, S. 241, Zeilen 151-152).
Lustgewinn Musik: Wilma beschrieb ein musikalisches Detektivspiel (siehe Anhang, Interview *Wilma*, S. 217, Zeilen 196-200) und erläuterte, dass ihr das Musikmachen am meisten Freude bereitete (siehe Anhang, Interview *Wilma*, S. 225, Zeile 587). *Yasmin* und *Denise* gefiel es gut, wenn mit Aufnahmen der entstandenen Improvisationen gearbeitet wurde (siehe Anhang, Interview *Yasmin*, S. 233, Zeilen 247-249 und Interview *Denise*, S. 238, Zeile 52). *Swantje* fand Gefallen an der freien Improvisation ohne Spielideen (siehe Anhang, Interview *Swantje*, S. 256-257, Zeilen 154-176).
Lustgewinn Körperinstrumente: Yasmin berichtete auch von einem musikalischen Detektivspiel, welches ihr Freude bereitet habe und bei dem Körperklänge eingebracht werden konnten (siehe Anhang, Interview *Yasmin*, S. 230, Zeilen 90-94). *Henrieke* hatte sehr viel Freude beim Rappen (siehe Anhang, Interview *Henrieke*, S. 246, Zeilen 90-92 und S. 250, Zeilen 305-309).

Es folgt die Darstellung der Subkategorie Unlust in den Ebenen II und III.
Unlust Gespräch: Wilma berichtete, dass ein Mädchen aus ihrer Gruppe das Gespräch über das Thema Körper nicht mochte (siehe Anhang, Interview *Wilma*, S. 226, Zeilen 633). *Yasmin* empfand Ekel bei der Illustration zu *mein Körper* und wollte deswegen nicht gerne darüber sprechen (siehe Anhang, Interview *Yasmin*, S. 232, Zeilen 168-169). *Yasmin* beschrieb, dass kein Mädchen ihrer Gruppe gerne über diese Illustration gesprochen habe (siehe Anhang, Interview *Yasmin*, S. 233, Zeilen 214-215). *Swantje* erzählte, dass die Mädchen ihrer Gruppe im Rahmen einer Spielidee *Wahrheit oder Pflicht* etwas von ihr wissen wollten, was sie nicht sagen wollte. Das empfand sie als nervig (siehe Anhang, Interview *Swantje*, S. 259, Zeilen 282-289). *Henrieke* wollte einmal lieber nicht über ihre Gefühle sprechen, da das nicht leicht für sie war (siehe Anhang, Interview *Henrieke*, S. 250, Zeilen 277-288). *Denise* wollte nicht über die Illustration zu *Freundschaft* sprechen, da ein Mädchen auf dem Bild abseits stand und sie so eine Situation auch schon erlebt habe und es ihr deswegen schwer fiel, darüber zu sprechen (siehe Anhang, Interview *Denise*, S. 241, Zeilen 171-180). *Denise* drückte außerdem eine Ambivalenz zu den Gesprächen an sich aus: „Also, ich hatte nicht immer so Lust auf die Gespräche, aber ich fand es trotzdem toll, dass man sich dann nochmal ausgetauscht hat und gesagt hat, was man toll fand und was der andere dann vielleicht ändern könnte. Oder halt was der nächste / was man beim nächsten Mal machen möchte halt, so ja“ (siehe Anhang, Interview *Denise*, S. 242, Zeilen 243-245).

Unlust Musik: Wilma berichtete von Schwierigkeiten bei der Umsetzung einer Spielidee (siehe Anhang, Interview *Wilma*, S. 218, Zeilen 215-219). *Yasmin* erzählte, dass die Musik zu einer bestimmten Illustration [Anm. d. Autorin: zum Thema *mein Körper*] eher unangenehm war (siehe Anhang, Interview *Yasmin*, S. 233, Zeilen 247-249). *Swantje* gefiel das *Stop-Spiel* nicht, da sie am liebsten frei improvisieren wollte (siehe Anhang, Interview *Swantje*, S. 257, Zeilen 170-184). *Henrieke* hatte einmal ein schwieriges Erlebnis während einer Musik, das sich zum Sitzungsende hin jedoch wieder auflöste: „Ich hatte gerade irgendwie so ein schlechtes Gefühl bei der Musik. Irgendwas hat mir nicht gefallen, kann ich nicht so gut sagen, aber am Ende wurde dann irgendwie doch noch alles gut und als ich gegangen bin, war ich wieder glücklich (siehe Anhang, Interview *Henrieke*, S. 250, Zeilen 294-296)."
Unlust Körperinstrumente: Tara langweilte eine Spielidee im Zusammenhang mit Körperinstrumenten (siehe Anhang, Interview *Tara*, S. 264, Zeilen 165-169) und *Henrieke* fand das Kazoo albern (siehe Anhang, Interview *Henrieke*, S. 246, Zeilen 64-80).

4.2.3.3 Hauptkategorie *Konzept*

Tabelle 26 bildet die Hauptkategorie *Konzept* in Ebene I und Ebene II ab.

Tabelle 26: Hauptkategorie Konzept

Hauptkategorie *Konzept* *(70)*	
Subkategorie Ebene I	Subkategorie Ebene II
Flyer *(8)*	*Flyer ansprechend (5)*
	Flyer weniger ansprechend (3)
Illustrationen *(16)*	*Illustrationen allgemein (4)*
	Freundschaft (5)
	Mein Körper (7)
Therapeutin *(4)*	
Raum geschützt *(12)*	
Raum und Ausstattung *(5)*	
Mitbestimmung *(9)*	
Gruppenkohäsion *(7)*	
Verlängerung *(4)*	
selbstwertstärkendes Feedback *(3)*	

Die Subkategorie *Flyer* in Ebene II wird im Folgenden ausgeführt.

Flyer ansprechend: Tara konnte dem Flyer viele Informationen entnehmen und er wirkte einladend auf sie (siehe Anhang, Interview *Tara*, S. 262, Zeilen 54-57). Durch die Hilfs-Ichs *Lotte und Cleo* sowie die Farbgestaltung fühlte sie sich angesprochen (siehe Anhang, Interview *Tara*, S. 262, Zeilen 63-67). Auch *Denise* habe den Flyer positiv wahrgenommen, auch wenn sie nicht konkret ausmachen konnte, was ihr daran gefallen habe (siehe Anhang, Interview *Denise*, S. 238, Zeilen 10-35). *Henrieke* erkannte in dem Flyer ein Angebot, das auf ihre Bedürfnisse gut gepasst habe: „Also, ich sah das so und ich fand das irgendwie alles ganz gut, dass man über alles redet dort und dass man dort auch Musik macht und ich rappe auch gerne und deshalb fand ich das auch gut“ (siehe Anhang, Interview *Henrieke*, S. 245, Zeilen 38-40).

Flyer weniger ansprechend: Die Gestaltung des Flyers empfand *Henrieke* als neutral (siehe Anhang, Interview *Henrieke*, S. 245, Zeilen 29-32). *Swantje* erzählte, dass sie sich durch die Mädchen eher nicht angesprochen fühlte. Sie konnte nicht genau sagen, wodurch dieser Eindruck in ihr ausgelöst wurde (siehe Anhang, Interview *Swantje*, S. 255, Zeilen 68-83).

Es folgt die Beschreibung der Subkategorie *Illustrationen* der Ebene II.

Illustrationen allgemein: Wilma berichtete im Zusammenhang mit der Illustration zum Thema *Eltern*, dass sie damit wenig anfangen konnte, weil sie so eine Situation wie sie auf der Illustration abgebildet war [Anm. d. Autorin: mit den Eltern am Tisch sitzen und diskutieren], nicht kannte (siehe Anhang, Interview *Wilma*, S. 221, Zeilen 408-415). *Swantje* sagte, dass ihr die Illustrationen zu Sitzungsbeginn generell wenig zusagten, ging aber nicht näher darauf ein (siehe Anhang, Interview *Swantje*, S. 257, Zeilen 201-203). *Henrieke* erläuterte, dass manche Illustrationen erst im Nachhinein eine wichtigere Bedeutung für sie bekamen (siehe Anhang, Interview *Henrieke*, S. 247-248, Zeilen 150-157). *Yasmin* beschrieb, dass sie sich in den Illustrationen zu *Freundschaft, Schule* und *Eltern* wiederfinden konnte und zu diesen Themen auch etwas erzählen wollte (siehe Anhang, Interview *Yasmin*, S. 231, Zeilen 128-136).

Freundschaft: Wilma fühlte sich von der Illustration zu *Freundschaft* angesprochen und berichtete von einer Situation auf dem Schulhof, in der es um Ausgrenzung ging: „Das erinnert mich an der Schule, weil in der Schule ist das ganz oft so, dass jemand sagt, du spielst jetzt nicht mehr mit, hier spielen zu viele Leute oder so. Weißte ist extremst / Ich träg das also extrem gemein, also jemand sagt zu seiner besten Freundin, du spielst jetzt nicht mehr mit, hier spielen schon zu viele. Sagt das da zu der besten Freundin und es gibt sehr viel

Streit“ (siehe Anhang, Interview *Wilma*, S. 220, Zeilen 357-361). Manche Illustrationen verstand sie nicht (siehe Anhang, Interview *Wilma*, S. 221, Zeilen 395-396). *Denise* berichtete ebenfalls im Zusammenhang mit der Illustration zu *Freundschaft*, dass sie Erfahrungen machte, in denen sie sich ausgegrenzt fühlte und sie deswegen nicht über diese Illustration sprechen wollte (siehe Anhang, Interview *Denise*, S. 241, Zeilen 171-180).
Mein Körper: In *Wilma* rief die Illustration zu *mein Körper* Ekel hervor (siehe Anhang, Interview *Wilma*, S. 221, Zeilen 387-391). *Yasmin* konnte mit dieser Illustration weniger anfangen, weil sie nicht genau verstand, um was es gehe: „Und wir wussten da auch nicht so richtig, also bei dem ist es viel eindeutiger als das, weil da weiß man nicht, was macht die jetzt, hat die ihre Tage und guckt die da irgendwie oder was die da macht, deshalb, das hat mich jetzt nicht so angesprochen ehrlicherweise“ (siehe Anhang, Interview *Yasmin*, S. 232, Zeilen 174-177). *Henrieke* beschrieb, dass diese Illustration und das Gespräch dazu für sie von Bedeutung war und eine Entwicklung in ihr in Gang setzte: „Also wir haben ja dazu gesprochen, aber jetzt gerade in letzter Zeit, / na gut möchte / ähm mache ich mir selbst ungefähr so Gedanken über meinen Körper, kann man so sagen. Also ich führe das jetzt nicht ganz genau aus, aber so ungefähr und daher, denke ich jetzt daran zurück und damals haben wir aber auch gut gesprochen darüber, das Gespräch hat mir gut gefallen, aber deshalb, aber also das Gespräch ist mir in Erinnerung geblieben und jetzt ist es mir auch gerade nochmal wichtig“ (siehe Anhang, Interview *Henrieke*, S. 247-248, Zeilen 150-157). *Denise* brachte über das Hilfs-Ich *Cleo* Änderungswünsche den eigenen Körper betreffend zum Ausdruck: „Ähm ich glaube das, wo, ich weiß nicht, ob das Lotte oder Cleo war, ähm, Cleo war das glaube ich, ähm als sie sich und ihren Körper angeguckt hat so und sich irgendwie was gedacht hat, was sie da ändern möchte“ (siehe Anhang, Interview *Denise*, S. 240, Zeilen 135-137).

Die Subkategorie *Therapeutin* in Ebene I umfasst die folgenden Beschreibungen.
Yasmin richtete ihren Dank an die Therapeutin und beschrieb, dass diese die Sitzungen gut gestaltete (siehe Anhang, Interview *Yasmin*, S. 235, Zeilen 347-351). *Henrieke* beschrieb, dass ihr die Therapeutin sympathisch war und dass es möglich war, Vertrauen aufzubauen (siehe Anhang, Interview *Henrieke*, S. 252, Zeilen 399-405). *Denise* brachte ebenfalls ihre Sympathie für die Therapeutin zum Ausdruck (siehe Anhang, Interview *Denise*, S. 244, Zeilen 320-322).

Es folgt die Darstellung der Subkategorie *Raum geschützt* in Ebene I.
Tara erlebte im Projekt eine Art geschützten Raum, in dem es auch möglich war schwierige Erlebnisse zu erzählen, zum Beispiel zum Thema *Freundschaft*: „Und, oder was in deiner Freizeit machst oder sowas auch, dass man auf das da so eingehen kann, wenn man sich jetzt nicht so mit andern gut versteht oder so, oder nicht so viele Freunde hat oder so [...]“ (siehe Anhang, Interview *Tara*, S. 266-267, Zeilen 308-310). Auch *Denise* konnte im Projekt über Themen sprechen, die sie zu Hause nicht ansprechen würde: „Dass man Musikmachen konnte, das man über verschiedene Sachen sprechen konnte. Ja über die man zum Beispiel zu Hause nicht so gerne spricht oder so“ (siehe Anhang, Interview *Denise*, S. 239, Zeilen 74-75). Außerdem erlebte es *Denise* so, dass sie die Wahl gehabt habe, was sie erzählen wollte und was nicht (siehe Anhang, Interview *Denise*, S. 240, Zeilen 107-108).
Henrieke hingegen erwähnte, dass sie im Projekt nur über ihre guten Gefühle sprechen konnte, über schwierige, belastende Gefühle wolle sie nur mit ihrer Familie sprechen: „Die Gespräche nach der Musik. Ja ähm (unv.) waren immer die Gespräche zu den Bildern, also das eine Gespräch auf jeden Fall, aber einmal nach der Musik, da war ich nicht ganz so gut drauf, nicht / das klingt jetzt böse, aber egal, jedenfalls also da fand ich das Gespräch, jetzt sollte ich noch meine Gefühle sagen und das wollte ich nicht. Also ich bin bei fremden Leuten immer so, dass ich wenn dann über meine guten Gefühle kann ich sprechen, aber ich kann nicht sagen, wenn ich sauer bin oder sonst was“ (siehe Anhang, Interview *Henrieke*, S. 250, Zeilen 277-282). *Swantje* beschrieb, dass sie den anderen Mädchen in ihrer Gruppe etwas nicht sagen wollte, im Sinne eines fehlenden geschützten Raumes oder im Sinne von Abgrenzung: „Sie wollten was / Also meine Mitkameraden, weiß ich nicht, wollten was von mir erfahren und ich wollte es nicht sagen“ (siehe Anhang, Interview *Swantje*, S. 259, Zeilen 288-289).

Als nächstes folgt die Subkategorie *Raum und Ausstattung* in Ebene I.
Tara und *Swantje* empfanden es als angenehm, dass der Raum Bilder an den Wänden hatte (siehe Anhang, Interview *Tara*, S. 261, Zeilen 39-41) und viele Instrumente da waren (siehe Anhang, Interview *Tara*, S. 263, Zeilen 104-105 und Interview *Swantje*, S. 254, Zeilen 47-48). *Tara* vermisste bequeme Sitzgelegenheiten, da sie auf dem Boden saßen (siehe Anhang, Interview *Tara*, S. 263, Zeilen 105-108).

In der Subkategorie *Mitbestimmung* in Ebene I zeigen sich folgende Inhalte.

Yasmin erwähnte einen Austausch vor der Musik im Sinne einer Mitbestimmung und Orientierung: „Ja damit wir auch wissen was wir so ungefähr spielen, nicht dass der eine dann das gut findet, der andere schlecht und dann spielen wir ganz andere Sachen“ (siehe Anhang, Interview *Yasmin*, S. 233, Zeilen 210-211). *Swantje* sagte, dass ihre Gruppe eigene Ideen einbringen konnte (siehe Anhang, Interview *Swantje*, S. 256, Zeile 143). *Henrieke* erlebte es als positiv, dass sie mitbestimmen durfte und die Therapeutin nicht alles allein bestimmt habe (siehe Anhang, Interview *Henrieke*, S. 252, Zeilen 403-406). *Denise* erzählte, dass sie die Gespräche zwar nicht immer als angenehm empfand, den Aspekt mit der Mitbestimmung allerdings positiv erlebte: „Also, ich hatte nicht immer so Lust auf die Gespräche, aber ich fand es trotzdem toll, dass man sich dann nochmal ausgetauscht hat und gesagt hat, was man toll fand und was der andere dann vielleicht ändern könnte. Oder halt was der nächste / was man beim nächsten Mal machen möchte halt“ (siehe Anhang, Interview *Denise*, S. 242, Zeilen 243-246).

Tara formulierte, dass sie zwar die Mitbestimmung zu schätzen wusste, sich aber dennoch etwas mehr Anleitung gewünscht hätte (siehe Anhang, Interview *Tara*, S. 266, Zeilen 262-263).

Die Subkategorie *Gruppenkohäsion* in Ebene I spiegelt sich in den folgenden Aussagen wider.

Yasmin berichtete, dass es manchmal viele verschiedene Meinungen zu einer Illustration innerhalb ihrer Gruppe gab, manchmal aber auch Einigkeit in der Gruppe zu einem bestimmten Thema bestand (siehe Anhang, Interview *Yasmin*, S. 233, Zeilen 210-233). *Tara* erwähnte, dass manche Mädchen in der Gruppe eher im Mittelpunkt standen, während andere sich weniger getraut hätten, etwas von sich zu zeigen (siehe Anhang, Interview *Tara*, S. 265, Zeilen 242-250). *Swantje* sagte, dass sie mit Mädchen zusammen in einer Gruppe war, die sie nicht so gut leiden konnte, sie sich aber mit dieser Situation arrangierte (siehe Anhang, Interview *Swantje*, S. 257, Zeilen 189-190). Anfangs sei es schwierig gewesen, dann habe sich die Situation gebessert (siehe Anhang, Interview *Swantje*, S. 258, Zeilen 209-216).

In der Subkategorie *Verlängerung* in Ebene I wird die eher kurze Dauer des Projekts thematisiert.
Wilma empfand die Projektdauer als kurz (siehe Anhang, Interview *Wilma*, S. 226, Zeilen 663-668). Ihr Bedauern über die kurze Dauer drückte *Yasmin* so aus: „Ja, war sehr toll. Schade eigentlich, dass es schon vorbei war, war gar nicht so lange“ (siehe Anhang, Interview *Yasmin*, S. 236, Zeile 407). *Yasmin* formulierte außerdem, dass sie sich ein längerfristig angelegtes Projekt wünschen würde: „Ja so ein Hobby halt, so jede Woche geht man dahin [...]“ (siehe Anhang, Interview *Yasmin*, S. 237, Zeile 425). *Henrieke* beschrieb, dass sie Vertrauen aufgebaut habe und das Projekt für sie zu kurz war: „Und ich hatte dann auch / habe auch ein Vertrauen aufgebaut. Und aber ich fand es ziemlich zu kurz auch“ (siehe Anhang, Interview *Henrieke*, S. 247, Zeilen 107-108).

Zur Subkategorie *selbstwertstärkendes Feedback* in Ebene I lassen sich die nun folgenden Äußerungen zuordnen.
Yasmin beschrieb die Rückmeldungen durch die Therapeutin nach der Musik: „Ja, sie hat uns auch gesagt, wie das / also sie hat uns manchmal noch was dazu erklärt irgendwie, wie das so, wie sie das so fand“ (siehe Anhang, Interview *Yasmin*, S. 234, Zeilen 260-261). Auch *Henrieke* erzählte etwas über die Gespräche nach der Musik: „Ich hatte gerade irgendwie so ein schlechtes Gefühl bei der Musik, irgendwas hat mir nicht gefallen, kann ich nicht so gut sagen, aber am Ende wurde dann irgendwie doch noch alles gut und als ich gegangen bin, war ich wieder glücklich. Das heißt, dass da irgendwie noch, irgendwie alles halbwegs gut noch geworden ist, wie das jetzt auch nochmal immer genau war, das weiß ich nicht mehr. Ist ja jetzt auch ewig her“ (siehe Anhang, Interview *Henrieke*, S. 250, Zeilen 294-298).
Ob es sich bei den beiden Äußerungen um allgemeine Gespräche nach der Musik gehandelt hat oder um das selbstwertstärkende Feedback, lässt sich an dieser Stelle nicht klar herausstellen.

4.2.3.4 Hauptkategorie *Musik*

Tabelle 27 stellt die Hauptkategorie *Musik* in den Ebenen I und II dar.

Tabelle 27: Hauptkategorie Musik

Hauptkategorie *Musik* *(20)*	
Subkategorie Ebene I	Subkategorie Ebene II
Instrumente *(7)*	*Lieblingsinstrumente (3)*
	neue Instrumente (3)
	nicht genutzte Instrumente (1)
Körperinstrument Stimme *(9)*	*Stimme allgemein (4)*
	Rap (5)
Bodypercussion *(4)*	

Zunächst folgt die Darstellung der Subkategorie *Instrumente* in ihrer Aufgliederung der Ebene II.

Lieblingsinstrumente: Wilma spielte gerne Keyboard und brachte ihr eigenes Instrument mit. Sie spielte außerdem Gitarre und Xylophon (siehe Anhang, Interview *Wilma*, S. 217, Zeilen 184-186). *Yasmin* benannte das Klavier und die Gitarre als die von ihr bevorzugten Instrumente beim Projekt (siehe Anhang, Interview *Yasmin*, S. 230, Zeilen 74-77). *Denise* benannte ebenfalls das Keyboard als das von ihr am liebsten genutzte Instrument (siehe Anhang, Interview *Denise*, S. 238, Zeilen 37-40).

Neue Instrumente: Swantje spielte in ihrer Freizeit Posaune und probierte gerne die Gitarre als neues Instrument aus (siehe Anhang, Interview *Swantje*, S. 256, Zeilen 114-125). *Denise* lernte das Keyboard als neues Instrument kennen (siehe Anhang, Interview *Denise*, S. 241, Zeilen 204-205). Außerdem berichtete sie von einem Stabspiel, welches die Musiktherapeutin immer mitbrachte und das sie vorher noch nicht kannte (siehe Anhang, Interview *Denise*, S. 243, Zeilen 289-291).

Nicht genutzte Instrumente: Auch *Tara* gefiel das Klavier am besten und sie fand es schade, dass sie damit nicht öfter gespielt habe (siehe Anhang, Interview *Tara*, S. 263, Zeilen 122-126).

Es folgt die Darstellung der Subkategorie *Körperinstrument Stimme* der Ebene II.
Stimme allgemein: Tara erzählte, dass die Mädchen Lieder mitbrachten und diese sangen (siehe Anhang, Interview *Tara*, S. 264, Zeilen 197-198). Außerdem spielte sie Kazoo (siehe Anhang, Interview *Tara*, S. 265, Zeile 220). *Denise* sang ein Lied, welches sie gemeinsam selbst entwickelten (siehe Anhang, Interview *Denise*, S. 241, Zeile 198). *Swantje* erzählte, dass Singen im Projekt nicht vorkam (siehe Anhang, Interview *Swantje*, S. 258, Zeile 241). *Rap: Henrieke* berichtete von einem Rap, der im Projekt entstand (siehe Anhang, Interview *Henrieke*, S. 246, Zeile 90-92).

Abschließend folgt die Subkategorie *Bodypercussion* in Ebene I.
Wilma beschrieb, dass sie in der Schule viel mit Bodypercussion machten, aber nicht im Projekt (siehe Anhang, Interview *Wilma*, S. 224, Zeilen 531-536). *Yasmin* berichtete von Bodypercussion-Elementen im Zusammenhang mit einer Spielidee, die sie *geheimer Dirigent* nannte (siehe Anhang, Interview *Yasmin*, S. 230, Zeilen 90-94). Auch *Tara* und *Swantje* sagten, dass Bodypercussion im Projekt vorgekommen sei (siehe Anhang, Interview *Tara*, S. 264, Zeilen 165-167 und Interview *Swantje*, S. 258, Zeilen 248-250).

4.2.4 Auswertung der Tonaufnahmen

Die Auswertung der Tonaufnahmen (siehe Anhang, Tonaufnahmen, S. 329) erfolgte ausschließlich unter dem Gesichtspunkt des Einsatzes von Stimme oder Bodypercussion.

Tabelle 28: Tonaufnahmen der Gruppen A bis I

Gruppe	1. Aufnahme **mit** Bodypercussion oder Stimne	1. Aufnahme **ohne** Bodypercussion oder Stimme	2. Aufnahme **mit** Bodypercussion oder Stimme	2. Aufnahme **ohne** Bodypercussion oder Stimme
A		**x**		**x**
B		**x**	**x**	
C		**x**		**x**
D		**x**		**x**
E		**x**		**x**
F		**x**		**x**
G	**x**		**x**	
H		**x**	**x**	
I	**x**		**x**	

5 Diskussion

Im folgenden Abschnitt werden zuerst die Ergebnisse der Fragebögen interpretiert. Anschließend folgt die Integration der quantitativen und qualitativen Ergebnisse. Wie es für das Explanatory Design aus dem Bereich der Mixed Methods vorgesehen ist, erfolgt an dieser Stelle die Interpretation und Diskussion der Ergebnisse (Creswell & Clark, 2018).

5.1 Interpretation der Ergebnisse der Fragebögen

Insgesamt zeigte sich in den erhobenen Daten der *Aussagen-Liste zum Selbstwertgefühl für Kinder und Jugendliche* (Schauder, 2011) von MZP 1 zu MZP 3 eine positive Tendenz in Bezug auf den Selbstwert. Die Extremwerte nahmen ab, was einer Stabilisierung des Selbstwerts gleichkommt. Im Mittelwert deutete sich im Verlauf der drei Messzeitpunkte eine Stabilisierung an. Zu MZP 1 lag der Mittelwert des Selbstwerts verglichen mit der Normtabelle für 10 bis 11-jährige Mädchen (Schauder, 2011, S. 60) im unteren Normalbereich. Zu MZP 2 und MZP 3 lag dieser im mittleren Normalbereich.
Um Aussagen bezüglich der Wirksamkeit des Projekts treffen zu können, wurden die Mittelwerte der Fragebögen zur Erfassung des Selbstwerts miteinander verglichen. In diesem Zusammenhang ist zu beachten, dass ein Anstieg des Selbstwerts nicht immer wünschenswert im Sinne einer Stabilisierung ist. Eine Abnahme des Selbstwerts kann ebenso stabilisierend wirken beispielsweise wenn dieser im extrem hohen Bereich liegt wie es bei *Tara* der Fall war. Dass im Gesamtergebnis keine statistische Signifikanz erreicht wurde, kann unter diesem Gesichtspunkt eingeordnet werden. Insofern ist es eine inhaltlich relevante Aussage, dass die Extremwerte beim Selbstwert sowohl zu MZP 2 als auch zu MZP 3 der Treatmentgruppe abnahmen. Um statistisch relevante Aussagen hinsichtlich der Signifikanz in diesem Aspekt treffen zu können, wäre eine größere Gesamtstichprobe von etwa 200 teilnehmenden Mädchen nötig.

Der statistisch signifikante Unterschied zwischen den Treatment- und Kontrollgruppen zu allen drei Messzeitpunkten hing vermutlich mit dem Einsetzen der Corona-Pandemie zusammen. Die Datenerhebung der Kontrollgruppen lag zeitlich nach der Erhebung der Treatmentgruppen. Dazwischen fiel der Pandemiebeginn. Sowohl die Daten der Treatmentgruppen G und I als auch die Daten aller Kontrollgruppen wurden während der Pandemie erhoben. Alle anderen Gruppen der Treatmentgruppe wurden vor Pandemiebeginn erhoben. In diesem Sinne bildete sich als eine Art Zufallsbefund der Selbstwert von 10-11-

jährigen Mädchen vor und während der Pandemie in dieser Studie im Vergleich zwischen Treatment- und Kontrollgruppe ab.

Für den untersuchten Persönlichkeitsaspekt der Extraversion zeigte die Gesamtstichprobe eine Normalverteilung (vgl. Tabelle 23). Anders stellt sich der Aspekt des Neurotizismus dar. Es fällt auf, dass die Gesamtstichprobe durchschnittliche bis weit überdurchschnittliche Werte in diesem Bereich erzielt (vgl. Tabelle 22). Da zudem eine entsprechende Korrelation mit dem Selbstwert festgestellt und beschrieben wurde (siehe Kap. 4.1.2), lässt sich feststellen, dass eine geeignete Zielgruppe von Mädchen über das Projekt erreicht werden konnte. Das bei Hurrelmann et al. (2018, 2024) beschriebene sogenannte Präventionsdilemma trifft somit nicht auf das Projektangebot der vorliegenden Studie zu.

5.2 Integration der quantitativen und qualitativen Ergebnisse

Die qualitativen Daten werden nun mit den quantitativen Daten in Zusammenhang gebracht und unter Bezugnahme der theoretischen Hintergründe diskutiert. Die Falldarstellungen (Kap. 5.2.1) und die Sitzungsprotokolle (Kap. 5.2.2) werden nacheinander interpretiert. Anschließend werden die Überlegungen zum selbstwertstärkenden Feedback (Kap. 5.2.2.6) dargestellt. Es folgt die Interpretation der Kategorien der qualitativen Inhaltsanalyse (Kap. 5.2.3). Überlegungen zu den Tonaufnahmen werden abschließend in Kap. 5.2.4 beschrieben.

5.2.1 Interpretation und Diskussion der Falldarstellungen

Zur Interpretation der Falldarstellungen der sechs interviewten Mädchen werden neben den Interviews die Sitzungsprotokolle sowie die Ergebnisse der *Aussagen-Liste zum Selbstwertgefühl für Kinder und Jugendliche* (Schauder, 2011) herangezogen und mithilfe der theoretischen Hintergründe diskutiert.

5.2.1.1 *Wilma* – Wer bin ich?

Wilma nahm an Gruppe G teil und ihr Selbstwert lag zu allen drei Messzeitpunkten im extrem niedrigen Bereich. Im Vergleich von MZP 1 zu MZP 2 steigerte sich ihr Selbstwert im Vergleich zur Normtabelle für 10- bis 11-jährige Mädchen (Schauder, 2011, S. 60) von 0,1-5,0 auf 5,1-10,0 und fiel anschließend zu MZP3 wieder zurück auf den Ausgangswert 0,1-5,0 (vgl. Tabelle 19). Die positive Tendenz der Steigerung des Selbstwerts von MZP 1 zu MZP 2

konnte im Follow-up nicht gehalten werden. Es bleibt zu vermuten, dass *Wilma* durch eine längere Dauer des Projekts die positive Tendenz von MZP 1 zu MZP 2 halten könnte und womöglich auch den unteren Normalbereich erreichen könnte. Ob sie diesen Wert dann nach Beendigung des Projekts halten würde, ließe sich durch den Einsatz des Fragebogens in einem Follow-up nachweisen.

Im Interview fiel *Wilma* durch einen hohen Leistungsanspruch auf. Dieser zeigte sich, indem sie betonte, welche Stücke sie schon am Klavier gespielt habe und auch darin, dass sie eine der besten Schulen der Stadt besuche. Es entsteht der Eindruck, als sei ihr dies sehr wichtig. Gleichzeitig schien *Wilma* auf der Suche nach sich selbst und ihrer Identität zu sein. Die Frage nach dem *Wer bin ich?* ist auch Teil des Selbstbildes (Pinquart, Schwarzer, Zimmermann, 2011). Insofern bot *Wilma* das Projekt eine passende Möglichkeit, sich mit diesen Fragen auseinanderzusetzen. Ihr Keyboard, das sich *Wilma* immer zum Projekt mitbrachte, war vielleicht eine Art Anker, etwas Vertrautes, um sich auf dieser Suche einen Halt geben zu können. Womöglich brachte *Wilma* hierdurch ihr Bedürfnis nach Kontrolle (Grawe, 2004) zum Ausdruck.
An mehreren Stellen brachte *Wilma* ein, dass ihre Muttersprache italienisch sei. Diese Information ist für den Einsatz der Fragebögen von Relevanz, da hier womöglich auch Sprachbarrieren beim Ausfüllen eine Rolle gespielt haben könnten. Ihrem oben beschriebenen Leistungsanspruch folgend erwähnte *Wilma* auch, dass sie beim Ausfüllen der Fragebögen immer die Beste gewesen sei, weil sie es am schnellsten gemacht habe. Der bei Grawe (2004) beschriebene Selbstwert erhöhende Gedächtnisanteil, der unter Zeitdruck eher Verwendung findet, scheint auf *Wilma* diesbezüglich nicht zuzutreffen, da sie zu allen drei Messzeitpunkten Werte im extrem niedrigen Bereich aufwies. Womöglich hat *Wilma* flüchtig gelesen und die Fragen nicht korrekt verstanden oder beantwortet. Eine Fremdeinschätzung ihres Selbstwerts könnte von Nutzen sein, um Klarheit darüber zu gewinnen, ob er von außenstehenden Personen auch als extrem negativ wahrgenommen wird oder ob die Fremdeinschätzung von der Selbsteinschätzung abweicht. Des Weiteren sollte nach Harter (2012) eine Überinterpretation der quantitativen Daten vermieden werden.
Die Therapeutin schilderte im Sitzungsprotokoll der Gruppe G in der letzten Sitzung, dass sie den Eindruck hatte, *Wilma* und ein weiteres Mädchen seien in der Gruppe zu kurz gekommen, seien übertönt worden von den lauteren, dominanteren Mädchen. Vielleicht kann dieser kurze Ausschnitt des Protokolls ein Hinweis dafür sein, dass auch die Therapeutin wahrgenommen hat, dass *Wilma* einen Bedarf mitbrachte, der nur bedingt in der

Gruppe gedeckt werden konnte. Womöglich wäre es für *Wilma* auch sinnvoll gewesen, ein Einzelsetting wahrzunehmen.

Wilma hinterlässt diesbezüglich viele Fragen, denn zum Ende des Interviews häufen sich die Irritationen. So ist nicht mehr eindeutig zu erkennen, ob für sie die sogenannten Spaßbeleidigungen unter Freundinnen Spaß oder Ernst sind, ob sie sich selbst hässlich findet oder nicht und ob ihre Mutter oder ihre Oma denselben Namen tragen wie die Interviewerin. Vielleicht spielt *Wilma* auch im Fragebogen mit den Irritationen und stellt sich hier anders dar, als sie sich tatsächlich fühlt.

Auch stellt sich beim Lesen des Interviews die Frage, ob *Wilma* überhaupt weiß wie sie sich fühlt. Sie beschrieb ein Spiel, bei dem sie ein Hund war. In einem Moment sagte sie, dies sei unhöflich gewesen, im nächsten Satz merkte sie an, dass sie es schön und witzig gefunden habe. Es geht nicht daraus hervor, ob ihr eventuell sogar das Unhöfliche gefallen hat. Vor diesem Hintergrund betrachtet bringt der Fragebogen zum Selbstwert vielleicht vor allen Dingen eines zum Ausdruck – die Frage nach dem *Wer bin ich.*

5.2.1.2 *Yasmin* – Im Vergnügen liegt die Kraft

Yasmin nahm an der Projektgruppe G teil. Verglichen mit der Normtabelle für 10- bis 11-jährige Mädchen (Schauder, 2011) lag ihr Selbstwert zu MZP 1 im niedrigen Bereich bei 10,1-25,0 und zu MZP 2 und MZP 3 im Normbereich bei 25,1-40,0 (vgl. Tabelle 19). *Yasmin* konnte in Bezug auf ihren Selbstwert gut vom Projekt profitieren und ihre Werte in den Normbereich steigern und stabilisieren.

Im Interview wirkte *Yasmin* durch ihren familiären und sozialen Kontext gut in ein Netz aus sozialen Beziehungen integriert zu sein. Sie beschrieb, dass sie im Austausch mit ihrer Mutter sei und von ihr auf das Projekt aufmerksam gemacht wurde, an dem auch ihre Freundin teilnehmen wollte. Mit ihren Eltern diskutiere und rede sie gerne und regelmäßig. Generell zeigte *Yasmin* Freude daran, miteinander zu sprechen. So konnte sie dem Gesprächsangebot im Projekt viel abgewinnen und äußerte sich diesbezüglich an mehreren Stellen entsprechend positiv. Die Sprache schien in der vierten Sitzung beim Thema *mein Körper* jedoch für *Yasmin* nicht das geeignete Mittel gewesen zu sein, denn sie habe über diese Illustration nicht sprechen wollen. Dennoch war ihr auch dieser Termin in guter Erinnerung. Dies kann ein Hinweis darauf sein, dass *Yasmin* über die Musik Gedanken und Gefühle ausdrücken konnte, welche sie nicht in Sprache bringen wollte oder konnte. Als mögliches Erklärungsmodell kann an dieser Stelle Rosenberg (1979) herangezogen werden,

der davon ausgeht, dass Kinder dieser Altersgruppe auf die Frage nach dem eigenen Wohlbefinden eher mit einer Beschreibung einer Handlung antworten.

Yasmin wirkte in sich ruhend und zufrieden mit sich. Auf dieser Basis war es ihr möglich, das vertraute Instrument Klavier zu verlassen und sich auf Neues wie etwa das Gitarrenspiel einzulassen. Sie bewertete sowohl ihr Gitarrenspiel als auch die Aufnahmen gemeinsam entstandener Musik als positiv. Diese Äußerungen können in direktem Zusammenhang mit einem stabilen Selbstwert verstanden werden.

Yasmin zeigte sich als Genießerin, für die es wichtig ist, ein schönes Erlebnis auszukosten. Nachdem sie im Projekt etwas Schönes erlebt hatte, konnte sie sich leichter motivieren, noch etwas für die Schule zu tun oder andere Dinge zu erledigen, die ihr nicht so viel Freude bereiteten, ganz nach dem Motto: im Vergnügen liegt die Kraft. *Yasmin* gab ihrem Bedürfnis nach Lustgewinn einen Raum zur Bedürfnisbefriedigung und leistete darüber einen Beitrag zur Erhaltung ihrer psychischen Gesundheit im Sinne Grawes (2004).

5.2.1.3 *Denise* – Freiheit durch Abgrenzung

Denise nahm an Gruppe I teil und zeigte zu allen drei Messzeitpunkten Werte für ihren Selbstwert, die im Vergleich mit der Normtabelle für 10- bis 11-jährige Mädchen (Schauder, 2011) im Normalbereich lagen. Dennoch unterlagen ihre Werte gewissen Schwankungen. Zu MZP 1 und MZP 2 lag *Denises* Selbstwert bei 60,0-74,9 (oberer Normbereich) und zu MZP 3 bei 25,1-40,0, was dem unteren Normbereich entspricht (vgl. Tabelle 21). Leider ging aus dem Interview nicht hervor, ob die Ursache für diesen Abstieg zum MZP 3 mit Denises Projektteilnahme zu tun hatten, oder ob es sich um normale Schwankungen handelt, denen der Selbstwert laut Rosenberg (1979) unterliegt.

Im Interview zeigten sich Freiheit und Abgrenzung als relevante Themen für *Denise*. Freiheit konnte sie im musikalischen Ausdruck erleben, zum Beispiel beim Klavierspielen. Abgrenzung spielte hingegen beim Gespräch eine Rolle für sie und es war ihr wichtig, nichts sagen zu müssen, wenn sie das nicht wollte. Gleichzeitig nutzte *Denise* die Möglichkeit des Austauschs im Projekt, wie es bei ihrer Schilderung zur 4. Sitzung deutlich wurde. Sie benannte ihre Unzufriedenheit mit ihrem eigenen Körper und drückte aus, dass sie gerne etwas an ihm ändern wollte, indem sie ihre Empfindungen auf das Hilfs-Ich *Cleo* übertrug (siehe Anhang, Interview Denise, S. 240, Zeilen 136-137). *Denise* sagte deutlich, dass sie darüber habe reden wollen. Ihre angedeuteten Ausgrenzungserfahrungen hingegen wollte sie im Projekt nicht einfließen lassen. Womöglich eignete sich das Hilfs-Ich *Cleo*, um *Denise*

dabei zu helfen ein schwieriges Thema leichter anzusprechen, wie sie es beim Thema mein Körper machte. Der Einsatz der Hilfs-Ichs hat jedoch auch seine Grenzen: für problematische Themen, wie *Denises* Ausgrenzungserfahrungen, reichen die Hilfs-Ichs offensichtlich nicht aus. Womöglich wäre hier mehr Zeit von Nöten, um eine sicherere Bindung aufzubauen, um auch solche problematischen Erfahrungen ins Gespräch einzubringen.

Über Themen, die sie beschäftigten und für die sie andere Gegenüber als ihre Eltern benötigte, war das Projekt für *Denise* ebenfalls hilfreich. Beispielsweise beim Thema Liebe, bei dem sie ihren Vater als dominant schilderte oder ihre Eltern in ihren Augen komisch reagierten.

Für *Denise* änderte das Projekt auch etwas im Außen: indem sie das Keyboard aus dem Keller in ihr Zimmer räumte, erweiterte sie ihren eigenen Gestaltungsspielraum. Sie schaffte sich Freiraum zur musikalischen Gestaltung über das eigene Instrument im eigenen Zimmer.

5.2.1.4 *Henrieke* – Die Kraft der Sprache

Henrieke nahm an Gruppe I teil. Verglichen mit der Normtabelle für 10- bis 11-jährige Mädchen (Schauder, 2011) lag ihr Selbstwert zu MZP 1 bei 10,1-25,0 und damit im niedrigen Bereich (vgl. Tabelle 21). Ihre Angaben zu MZP 2 und MZP 3 konnten laut Manual nicht ausgewertet werden, da sie eine überdurchschnittliche Anzahl von Unentschieden-Antworten aufwiesen (Schauder, 2011, S. 21). Damit lässt *Henrieke* eine eindeutige Beschreibung mittels eines standardisierten Messverfahrens zur Erfassung ihres Selbstwerts nicht zu.

Henrieke benannte im Interview an unterschiedlichen Stellen neben dem Musikmachen vor allem die Sprache als ein für sie wertvolles Element, sei es durch Rappen oder beim Gespräch. Sie wirkte im Interview sehr reflektiert und differenziert in ihrer Wahrnehmung, beispielsweise als sie erläuterte, dass es nötig war, Vertrauen für die Gespräche aufzubauen, oder dass das Gespräch über das Thema *mein Körper* für sie schwierig, aber gut gewesen sei.

Auf die Autorin wirkt *Henrieke* damit reifer, als es für 10- bis 11-jährige Mädchen üblich ist. Auch ihre Stimme, die auf der Tonaufnahme der sechsten Sitzung der Gruppe I beim Rap *Königin von Hamburg* zu hören ist, wirkte auf die Autorin vom Stimmklang her eher wie die Stimme eines älteren Mädchens. Wird diesem Gedanken folgend für *Henrieke* beim Fragebogen zum Selbstwert die Normtabelle für 12-13-jährige Mädchen angewendet

(Schauder, 2011) liegen *Henriekes* Werte bei dieser Zuordnung für den Wert zu MZP 1 im unteren Normalbereich, bei 25,1-40,0.
Henrieke brachte deutlich zum Ausdruck, dass die Auseinandersetzung mit den Illustrationen in ihr etwas bewegt hat, was sie nach wie vor beschäftigte. Die drei Monate, die zeitlich zwischen dem Projektende und dem Interview lagen, ließen bei *Henrieke* die Worte reifen, die sie nun in die Lage versetzten, mehr zu den Illustrationen sagen zu können.
Das Rappen sei für sie eine Strategie bei der Bewältigung von Gedanken und Emotionen. Die Kraft, die für *Henrieke* über den Einsatz von Sprache darin wirken konnte, wird deutlich.

Der Rap, *Die Königin von Hamburg* (siehe Anhang, Die Königin von Hamburg, S. 326),welcher in Gruppe I entwickelt und von *Henrieke* vorgetragen wurde, zeigt einmal mehr, dass sie sich über das Musizieren auf kreative Weise ihren Raum gestaltete, den das Projekt *echt stark* den Mädchen bot, um eigene Bedürfnisse und Emotionen einzubringen. Improvisation im Sinne eines kreativen Ausdrucks kann nach Kast (2006) als wichtiger Bereich verstanden werden, der es uns ermöglicht unsere Identität weiterzuentwickeln.
Der Inhalt dieses Tonbeispiels der sechsten Sitzung kann so gedeutet werden, dass über eine Stellvertreterin, nämlich die *Königin von Hamburg*, eine indirekte Selbstwertsteigerung stattfinden kann. Indem sich die Rapperin sowie die Instrumentalistinnen mit dem Narrativ identifizieren und die dargestellten Fähigkeiten und Möglichkeiten des Narrativs auf die eigene Person bezogen werden können, wie beispielsweise Reichtum über das Bild der goldenen Tafel, das Musikzimmer im eigenen Schloss und der Überfluss an Kleidung oder ihre Machtposition, welche die *Königin von Hamburg* über den Bürgermeister stellt, indem sie ihm großzügig das Bürgerhaus vermietet (siehe Anhang, Die Königin von Hamburg, S. 327). Der eindringliche und teils atemlose Charakter, mit dem in diesem Stück gerappt wird, spiegelt die emotionale Bedeutung des Inhalts für die Rapperin wieder. Lange, gleichmäßige Klänge am Keyboard sowie das rhythmische Spiel der Gitarre und der sanfte Stimmklang des Gesangs im Hintergrund des Stückes geben diesem den benötigten Halt und das Verlangen nach Ausdruck bekommt eine gemeinsame Form.

5.2.1.5 *Swantje* – Musik als Schutz

Swantje nahm an Gruppe F teil und ihr Selbstwert lag im Vergleich zur Normtabelle für 10- bis 11-jährige Mädchen (Schauder, 2011) zu MZP 1 im niedrigen Bereich bei 10,1-25,0 und zu MZP 2 sowie MZP 3 im extrem niedrigen Bereich (5,1-10,0) (vgl. Tabelle 18).

Swantje zeigte im Interview eine geringe Gesprächsbereitschaft. Allerdings nahm sie am Interview teil, was beim Anhören ihrer kurzen, knappen Antworten fast schon verwundert. Vielleicht verfügte *Swantje* über weniger stark ausgeprägte Sprachkompetenzen. Es entsteht beim Lesen des transkribierten Interviews der Eindruck, *Swantje* ringe mit der Sprache, um zu sagen, was sie meine. Außerdem entspricht die Erwartungshaltung von *Swantje,* im Projekt auf ein Vorstellungsgespräch vorbereitet zu werden, nicht ganz dem Ziel des Projekts: Stärkung des Selbstwerts[29].

Die Illustrationen stießen bei *Swantje* eher auf Ablehnung. Es kann vermutet werden, dass *Swantje* sich vermutlich nicht so gut verbal auszudrücken weiß und sich deswegen bevorzugt auf musikalischer Ebene äußerte. Ein anderes Erklärungsmodell hierfür liegt in der Gruppendynamik von *Swantjes* Projektgruppe. Sie beschrieb im Interview, dass sie sich mit den anderen Mädchen in ihrer Gruppe eher nicht so gut verstanden habe. Es sei am Anfang für sie schwierig in der Gruppe gewesen und habe sich dann gebessert. Teil einer Gruppe zu sein, die eine schwierige Gruppendynamik aufweist würde wohl bei den meisten Menschen dazu führen, dass es eher zu einer geringeren Öffnung käme. Der musikalische Ausdruck hat es Swantje vielleicht ermöglicht, ihre Empfindungen einzubringen, ohne zu vieles von sich preiszugeben. In diesem Gedankenmodell fungiert die Musik als Schutzzone.

Swantjes Erleben der Gruppendynamik kann ein Abbild dafür sein, dass *Swantje* generell Schwierigkeiten mit Gleichaltrigen haben könnte. Vor diesem Hintergrund spricht es für eine hohe Motivation *Swantjes,* am Projekt bis zum Schluss teilzunehmen. Außerdem wirkt die Stelle umso bedeutungsvoller, an der *Swantje* beschrieb, dass die Gruppensituation im Laufe der Zeit für sie besser wurde. Sie machte im Projekt womöglich eine neue Erfahrung in Bezug auf die Beziehungen zu einer Gruppe mit gleichaltrigen Mädchen, auch wenn sich das in ihrem gesunkenen Selbstwert zu MZP 2 und MZP 3 nicht widerspiegelte. Angenommen *Swantje* habe zuvor schlechte Erfahrungen in der Beziehung zu Gleichaltrigen gemacht, könnte dies ihren negativen Selbstwert erklären, den sie zu MZP 1 aufwies. Nach Göppel (2005) und Pinquart et al. (2011) ist die Peergroup eine wichtige Bezugsgruppe für Mädchen in Swantjes Alter. Wenn sie sich durch ihre Peegroup ausgeschlossen fühlt, hinterlässt das Spuren, auch ihren Selbstwert betreffend. An dieser Stelle sei auf Alsaker und Olweus (2003) verwiesen, die zeigen konnten, dass Ablehnung durch Gleichaltrige in der Adoleszenz mit

29 Im vorbereitenden Workshop zum Projekt *echt stark* für die Musiktherapeutinnen hat die Autorin immer wieder betont, dass die Flyer für sich sprechen sollten und nicht zu viel durch Lehrkräfte erklärt und empfohlen werden sollte. Neben einer Verzerrung des Projektziels, wie in Swantjes Fall kamen auch andere Ideen durch Lehrkräfte in Bezug auf das Projekt zur Sprache, wie beispielsweise, das es sich an schüchterne Mädchen richte. Dies ist nicht falsch, aber das Projekt richtet sich auch genauso an dominanter auftretende Mädchen, da hier ein extrem positiver Selbstwert vorliegen kann, welcher über das Projekt stabilisiert werden könnte.

Depressionen und Selbstabwertungen zusammenhängen. Vor diesem Hintergrund ist ihre Erfahrung, dass es sich mit der Gruppe im Projektverlauf gebessert hat, von Bedeutung.
Es wäre denkbar, dass *Swantje*, die weniger Beziehungen zu Gleichaltrigen zu haben schien, ihr Bedürfnis nach Selbstwerterhöhung und Selbstwertschutz unterordnete, zu Gunsten des Bedürfnisses nach Bindung, welches sie womöglich im Projekt in den Vordergrund gestellt hat.

5.2.1.6 *Tara* – Sich verbergen als Selbstwertschutz

Tara nahm an Gruppe F teil und wies im Vergleich zur Normtabelle für 10- bis 11-jährige Mädchen (Schauder, 2011) zu MZP 1 einen extrem hohen Selbstwert (90,0-94,9) auf. Dieser sank zu MZP 2 und MZP 3 etwas ab, lag aber immer noch im hohen Bereich (75,0-89,9) (vgl. Tabelle 18).
Tara entspricht den Überlegungen Rosenbergs (1979), wonach Kinder auf die Frage nach dem Inneren mit einer Handlung antworteten, um ihr Selbst zu schützen (siehe Kap. 2.3.7). Ihre Sprache in Bezug auf die Raumwirkung, welche sie als *klar* bezeichnete, wirkte dabei wenig kindgemäß und steht im Kontrast zu ihrer ersten Antwort. Tara zeigte zu Gesprächsbeginn sowohl kindliche Anteile im Sinne von Eis essen und deswegen gehe es ihr gut, als auch erwachsene Anteile wie sie es in der Formulierung über die Klarheit des Raumes zum Ausdruck brachte.
Wie *Swantje*, nahm auch *Tara* am Projekt teil, nachdem die Lehrerin viel darüber erzählt hatte. *Taras* Bewusstsein darüber, an einem Projekt zur Stärkung des Selbstwerts teilzunehmen, ist dem Projektziel nicht unbedingt förderlich. Sie präsentiert sich als selbstbewusst und stark und es entsteht der Eindruck, als nehme sie am Projekt teil, um sich selbst zu vergewissern, dass sie eine solche Unterstützung gar nicht nötig habe. Dadurch entsteht der Eindruck, dass sich *Tara* in gewisser Weise verschließt. Ihr Muster, dass sie nach anderen Mädchen im Projekt zu suchen schien, die sich weniger selbstbewusst zeigten als sie, um sich darüber zu stabilisieren, erinnert an selbstwerterhöhendes Verhalten durch Erniedrigung des Gegenübers, wenn auch in stark abgeschwächter Form. Dennoch passt es als Möglichkeit zur Befriedigung des Bedürfnisses nach Selbstwertschutz und -erhöhung (siehe Kap. 2.3.3). Diese Art der Bedürfnisbefriedigung ist nicht besonders sozialkompatibel und dürfte *Tara* mit Schwierigkeiten im Umgang mit Gleichaltrigen konfrontieren. *Taras* Selbstwert im extrem hohen Bereich zu MZP 1 spiegelt dies womöglich wider.

Die Therapeutin von Gruppe F wirkte auf diesen Punkt ein, indem sie *Swantjes* Weinen nach der *warmen Dusche* (Spielidee) zum Anlass nahm, mit der Gruppe darüber zu sprechen, wie etwas formuliert werden könne, ohne dass sich das Gegenüber verletzt fühle und die Standpunkte der Mädchen noch einmal verdeutlichen ließ. Hier bot sich für *Tara* die Möglichkeit zur Verhaltensänderung in diesem für sie so zentralen Punkt: sich selbst zu fokussieren und die eigene Wirkung auf andere betrachten, statt sich über den Vergleich mit den vermeintlich Schwächeren zu stabilisieren.

5.2.1.7 Zusammenfassung der Falldarstellungen

Die Interviews mit den Mädchen zeigen, dass auf vielfältige Weise innere Bewegungen während des Projekts stattfinden konnten. Das Musikmachen schien für alle Mädchen ein motivierender und freudvoller Aspekt gewesen zu sein. *Yasmin, Denise* und *Henrieke* schienen zudem darüber hinaus sehr vom Gesprächsangebot zu profitieren, welches ihnen das Projekt ermöglichte. *Denise* berichtete von einer Unzufriedenheit mit dem eigenen Körper, was nach Rosenberg (1979) in dieser Altersgruppe häufig vorkommt und einen wichtigen Aspekt im Zusammenhang mit dem eigenen Selbstwert darstellt.

Yasmin, die generell gerne redete und eher offen in diesem Punkt wirkte, konnte über die Teilnahme am Projekt ihre Motivation und Bereitschaft steigern, etwas für die Schule zu erledigen, wie Hausaufgaben zu machen oder zu lernen. Dies ist insofern von Relevanz, da Herrmann et al. (2019) zeigen konnten, dass Mädchen häufiger von Schul-Burnout betroffen sind als Jungen, was unter anderem mit einer extrinsischen Motivation und einem höheren Selbstwertgefühl im schulischen Bereich verbunden ist. Es bleibt zu vermuten, ob sich *Yasmins* Motivation ihre Schulaufgaben zu erledigen oder zu lernen durch die Projektteilnahme eher in eine intrinsische Motivation umwandelte und somit einem möglichen Schul-Burnout vorbeugen kann.

Henrieke erschuf in ihrem Narrativ *Die Königin von Hamburg* (siehe Anhang, Die Königin von Hamburg, S. 326) eine potentielle Stellvertreterin zur Erhöhung des Selbstwerts (Grawe, 2004). Nach Tüpker (2009) eignen sich Spielideen, in denen Kinder sich wie ein König oder eine Königin fühlen können, besonders, um das Selbstwertgefühl zu stärken. Das Erfinden dieses Raps ist *Henriekes* Ausdruck ihrer Kreativität, worin Kast (2006) einen von mehreren Lebens- und Erfahrensbereichen sieht, welcher sich eignet, um Identität und Selbstwert zu erleben.

Swantje, Tara und *Wilma* schienen eher weniger vom Projekt zu profitieren. Dennoch zeigten sich teils deutliche Chancen zur Veränderung bestimmter Themen, wie das Beziehungserleben zur Gruppe (*Swantje*), einem Perspektivwechsel bei der eigenen Wirkung auf andere (*Tara*) sowie der Prozess der Identitätsfindung (*Wilma*). Um solche Prozesse verlässlich zu begleiten, würde sich eine deutlich längere Laufzeit des Projekts anbieten als die 6 Wochen Projektlaufzeit im Rahmen der vorliegenden Studie. Abschließend soll an dieser Stelle noch einmal der Blick auf das Grundbedürfnis Lustgewinn (Epstein, 1990, 2003, Grawe, 2004) gelenkt werden, da alle sechs interviewten Mädchen ihren Spaß an der Projektteilnahme zum Ausdruck brachten.

5.2.2 Überlegungen zu den Sitzungsprotokollen

Die Interpretation der Protokolle wird nach Themenbereichen gebündelt dargestellt. Dabei wurde sich an dem Kategoriensystem der qualitativen Inhaltsanalyse der Interviews orientiert, da sich die Themen zum Teil sehr ähneln oder sogar identisch sind. Das Kategoriensystem wurde nicht in allen Haupt- und Subkategorien, sondern in seiner Grundstruktur auf die Interpretation der Sitzungsprotokolle übertragen und wurde hierbei, wenn nötig, um Themen erweitert, die im Kategoriensystem der qualitativen Inhaltsanalyse nicht vorkommen. So wird im Folgenden in Anlehnung an das Kategoriensystem am meisten zur Hauptkategorie *Konzept* beigesteuert. Die Hauptkategorie *Grundbedürfnis Lustgewinn* wird im Sinne von psychischen Grundbedürfnissen erweitert. Des Weiteren werden Überlegungen zur Rolle der Therapeutin beleuchtet sowie Bemerkungen über die Verlängerung des Projekts berücksichtigt.

5.2.2.1 Konzept

Das von Hurrelmann et al. (2018, 2024) beschriebene Präventionsdilemma beschreibt die Tatsache, dass diejenigen Gruppen, die von einem vorbeugenden Programm besonders profitieren würden, am schwersten erreicht werden können. Werden jedoch die Werte der *Aussagen-Liste zum Selbstwertgefühl für Kinder und Jugendliche* (Schauder, 2011) zu MZP1 von den Gruppen A bis I (siehe Kap. 4.1.3) betrachtet, so fallen bei folgenden neunzehn Mädchen Werte auf, die außerhalb der Norm für diese Altersgruppe liegen: *Iris* und *Katharina* (Gruppe A), *Alessa*, *Carola* und *Cindy* (Gruppe B), *Gunda* und *Erin* (Gruppe C), *Lorena* und *Meike* (Gruppe D), *Phuong* und *Sara* (Gruppe E), *Swantje* und *Tara* (Gruppe F),

Vivienne, *Wilma*, *Yasmin* und *Zita* (Gruppe G), *Monique* (Gruppe H) und *Henrieke* (Gruppe I).
Dies erlaubt den Schluss, dass für das Projekt *echt stark* das zuvor beschriebene Präventionsdilemma nicht zutrifft. Damit kann das bereits beschriebene Teilergebnis weiter untermauert werden, dass eine geeignete Zielgruppe mit dem Projekt *echt stark* erreicht werden konnte (siehe Kap. 5.1).

Das Protokoll der Gruppe A zeigt, dass der Einsatz von Fragebögen sinnvoll ist. Der Eindruck der Therapeutin, *Josi* wirke auf sie depressiv, konnte für die Bereiche des Selbstwerts und der Persönlichkeitseigenschaften Neurotizismus und Extraversion durch die Ergebnisse der Fragebögen nicht gestützt werden. Ihr Selbstwert lag zum ersten Messzeitpunkt im Normbereich und zum zweiten und dritten Messzeitpunkt im Bereich des positiven Selbstwerts (vgl. Tabelle 13). Zwar wurde Depressivität nicht mittels Fragebogen erfasst, doch ist davon auszugehen, dass sich eine klinische Depression auch im Bereich des Selbstwerts im Sinne einer Abweichung von der Norm zeigen würde (Potreck-Rose, Jacob, 2019). Vielmehr liegt die Vermutung nahe, dass die Beobachtung der Musiktherapeutin mit der Gruppendynamik zusammenhängen könnte. Denn *Josi* konnte sich anders in die Gruppe einbringen und mehr Raum einnehmen, als ein anderes Mädchen ihrer Gruppe fehlte (siehe Kap. 4.2.2.1).

5.2.2.1.1 Freundschaft

Gruppe B erarbeitete im Gespräch der ersten Sitzung, dass *Freundschaft* viel aushalte, aber auch halte. Diese Formulierung deutet eine Anbahnung zu reifen Freundschaftsbeziehungen an, welche auch über Phasen von Konflikten hinweg stabil sind und tragen (Göppel, 2005). In diesem Zusammenhang können auch die Bemerkungen der Gruppen F und G verstanden werden, dass *Freundschaft* die beiden Pole *dazugehören* und *sich abgrenzen* berühre. Diese geschilderten Erfahrungen decken sich ebenfalls mit der herangezogenen Literatur, in der beschrieben wird, dass die Bedeutung der Clique für das Individuum in der Regel positiv beschrieben wird, aber auch Erfahrungen wie Ausgrenzung und nicht dazugehören eine wichtige Rolle spielen können (Göppel, 2005). Für Gruppe C traf Letzteres zu. Vor diesem Hintergrund lässt sich das Gefühl der Therapeutin einordnen, die beschrieb, es sei ihr wichtig gewesen, einen geschützten Raum zu schaffen und diesen zu halten (siehe Kap. 4.2.2.3). Nach Harter (2012) nehmen persönliche Beziehungen bei Mädchen einen höheren

Stellenwert ein, als das bei Jungen der Fall ist. Auch die Auseinandersetzung mit sozial erwünschten Reaktionen spielen demnach für Mädchen eine wichtigere Rolle. Insofern stellt das Themenfeld *Freundschaft* einen relevanten Bereich für die Mädchen dar, um ihre Erlebnisse in die Projektgruppe bei Bedarf einzubringen und sich auszutauschen. Dies ist keineswegs frei von Spannungen, wie es sich beispielsweise im Projektverlauf von Gruppe H zeigte.

5.2.2.1.2 Schule

Gruppe A brachte Lernen sowohl mit Anstrengung als auch mit Spaß in Verbindung. Die Mädchen dieser Gruppe eröffnen auf diese Weise ein breites Spektrum, mit dem Lernen und Schule begegnet werden kann. Die Mädchen aus den Gruppen C und F brachten das Thema Zeitmanagement im Zusammenhang mit Schule, Lernen und Hausaufgaben ein und wirken damit sehr reif und älter als andere 10- bis 11-jährige Mädchen.

Mit überwiegend negativen Empfindungen setzten sich die Mädchen der Gruppe D in der dritten Sitzung zum Thema *Schule* auseinander. Sie beschrieben die Schule auch als Ort, an dem sie Jungen begegnen. Dies ist insofern von Bedeutung, als dass es aufzeigt, dass der Schulwechsel, welchen die Mädchen der Gruppe D während der Projektdurchführung erlebten, sie neben den schulischen fachlichen Leistungsanforderungen gleichzeitig mit den sozialen Beziehungsgefügen einer sich neu bildenden Klasse konfrontiert, was als doppelte Herausforderung im Sinne Rosenbergs (1979) verstanden werden kann.

Die Therapeutin von Gruppe H war über die Heftigkeit erstaunt, mit der die Mädchen ihren Schulfrust in der Musik stimmlich zum Ausdruck brachten. Ein Erklärungsversuch für das Erstaunen der Therapeutin kann sein, dass sie in einer Doppelrolle auch als Lehrerin mit den Mädchen pädagogisch arbeitete und wahrscheinlich aufgrund ihrer eigenen Motivation davon ausging, ein angenehmes Lernklima zu erschaffen und den Mädchen anregende Inhalte anzubieten. Warum die Mädchen dennoch einen heftigen Frust ausdrückten, kann in dem Dilemma von Schule liegen, „dass die Themen und Inhalte, mit denen sie sich auseinandersetzen müssen […] in keiner Weise bedeutsam für ihr *gegenwärtiges* Leben sind“ (Göppel, 2005, S. 178).

5.2.2.1.3 Eltern

In den Gruppen A und E wurde über getrenntlebende Eltern gesprochen. Die Mädchen konnten einbringen, mit welchen Gefühlen dies für sie verbunden sei und Empfindungen von

Verlust und Trauer einen Raum geben. Da Verlustgefühle und Gefühle der Trauer sehr starke Gefühle sein können, ist es im Sinne eines primärpräventiven Gedankens als hilfreich anzusehen, diese Inhalte über das Gespräch aber auch über die Musik hörbar ins Außen zu bringen und somit die Möglichkeit zu erfahren, bei der Bewältigung dieser Themen und im weiteren Umgang damit etwas weiter voranzukommen und zu erleben, dabei nicht allein zu sein, sondern hierbei Unterstützung zu erfahren. Gruppe C reflektierte die Beziehung zu den eigenen Eltern sehr unterschiedlich. Manche Mädchen erlebten eine offene Gesprächskultur. Andere fühlten sich durch die eigenen Eltern manchmal ausgeschlossen. Die veränderte Beziehung zu den Eltern, die sich hierbei womöglich in dem Gefühl zeigt, sich ausgeschlossen zu fühlen, kann als Ausdruck für die Entwicklungsaufgabe *sich von den Eltern lösen und doch mit ihnen verbunden bleiben* (Göppel, 2005) gedeutet werden. Eine andere Interpretation wäre es, hierin das unbefriedigte Bedürfnis nach Beziehung (Grawe, 2004) zu erkennen, welches, ausgelöst durch die sich anbahnende Veränderungen vom Kind zur Jugendlichen, noch keine neue, stimmige Form gefunden hat.
Unterschiedliche Rollenmodelle wurden von Gruppe D eingebracht. Die Mutter wurde als sichere Instanz, der Vater als abwesend beschrieben. An dieser Stelle kann ein vielfältiges Spektrum an möglichen Rollenmodellen eingebracht werden, um den Mädchen auf diese Weise aufzuzeigen, dass sie später einmal selbst entscheiden dürfen, ob und wie sie ein Familienleben gestalten möchten. Natürlich könnte im Rahmen dieses Gesprächs auch nachgefragt werden, ob mehr Kontakt zum Vater gewünscht sei und wie dies umgesetzt werden könnte beziehungsweise welche anderen männlichen Vorbilder diese Lücke füllen könnten.
In Gruppe G brachte ein Mädchen ihre Erlebnisse ihrer Mutter ein, die an Epilepsie litt und regelmäßig in Ohnmacht falle. Diese Erfahrungen können mit Ängsten und Hilflosigkeit für das Mädchen verbunden sein. Über diese Erlebnisse im Projekt zu sprechen, kann für das Mädchen ein hilfreicher Faktor im Umgang mit der Erkrankung der Mutter sein.

Über autoritäre Erziehungsstile der Eltern, die nach Pychl, Coplan & Reid (2002) bei Mädchen Prokrastination begünstigen und den Selbstwert negativ beeinflussen, wurde von den Mädchen in der Gesamtstichprobe der vorliegenden Studie eher weniger gesprochen. In Hinblick auf eine längere Projektlaufzeit könnten vertiefende Spielideen oder Rollenspiele zum Thema *Eltern* angeboten werden. Auf diese Weise könnten Mädchen ihre Erfahrungen, die sie mit den unterschiedlichen Erziehungsstilen ihrer Eltern machen, verbal und nonverbal in das Projekt einbringen. Die Musiktherapeutin könnte so einen konkreten Eindruck

erhalten, in welchem familiären Umfeld die einzelnen Mädchen aufwachsen. Dies wäre ein wertvoller Hinweis für die Gestaltung individueller Spielangebote für die einzelnen Mädchen.

5.2.2.1.4 Mein Körper

Die Mädchen der Gruppe A gaben an, mit dem eigenen Körper zufrieden zu sein. Nach Schütz (2005) unterscheide sich besonders im Alter von 11-22 Jahren die Selbstwertschätzung zwischen Mädchen und Jungen. Schütz (2005) vermutet, dass Mädchen mehr Wert auf ihr Äußeres legten und zugleich häufiger unzufrieden mit ihrem Körper seien als Jungen. Da sich das Projekt *echt stark* an 10- bis 11-jährige Mädchen richtet, sei an dieser Stelle angemerkt, dass zum Zeitpunkt der Projektdurchführung lediglich *Janett* 11 Jahre alt war. Daher ist die Mehrheit der Mädchen aus Gruppe A jünger als das von Schütz beschriebenen statistisch relevanten Alter der 11-22-jährigen Mädchen, was die Zufriedenheit mit dem eigenen Körper erklären kann.

Die Mädchen der Gruppe B brachten zur Sprache, dass mit dem Einsetzen der Pubertät der Lebensabschnitt der Kindheit zu Ende sei, indem sie formulierten, dass Eltern traurig seien, wenn Mädchen groß würden und keine Kinder mehr seien. Diese Facette deckt sich mit den Ergebnissen Göppels (2005), der Selbstreflexionen junger Erwachsener auswertete. Dort beschrieben manche jungen Frauen rückblickend das Einsetzen der ersten Regelblutung als radikalen Schnitt, wodurch die Kindheit ende (Göppel, 2005). Die große Chance, die das Projekt *echt stark* an dieser Stelle bieten kann, besteht darin, dass diese Empfindung bereits vor dem Einsetzen der ersten Regelblutung formuliert oder mit musikalischen Mitteln zum Ausdruck gebracht werden kann. So wird der Raum geöffnet, um beispielsweise mit der Therapeutin darüber ins Gespräch zu kommen, wie das Gefühl „Kind zu sein“ weiterhin erhalten werden kann. Im Gegenzug könnte auch benannt werden, an welchen Stellen sich die Mädchen bereits als 10-11-Jährige manchmal schon erwachsen fühlen.

Die Mädchen aus Gruppe C konnten den Austausch zum Thema *mein Körper* genießen. Sie sprachen auch über das Thema Sexualität. Die Therapeutin gestaltete aktiv eine offene Gesprächsatmosphäre, indem sie das Kichern der Mädchen mit Interesse, Intimität und Erforschungsdrang in Verbindung brachte und so die Offenheit der Mädchen sowohl für das Thema an sich als auch die Offenheit der Mädchen untereinander als Gruppe noch zu verstärken schien.

Das Thema *mein Körper* war für die Mädchen aus Gruppe D scheinbar nicht von allzu großer Relevanz. Womöglich hing dies auch damit zusammen, dass die Mädchen sehr mit dem Gruppenprozess beschäftigt waren, da sie gerade erst an eine neue Schule gekommen waren. Aus dieser Überlegung heraus wäre es sinnvoll, wenn das Projekt eine längere Laufzeit hätte, um den Mädchen die Gelegenheit zu bieten, zu einem späteren Zeitpunkt von sich aus noch einmal auf das Thema *mein Körper* zurückzukommen, wenn sie der Gruppenprozess und das Ankommen an der neuen Schule weniger aktuell beschäftigt.
In der 4. Sitzung wollte *Zita* (Gruppe G) nicht über das Thema *mein Körper* reden, genauso wie sie meinte, dass ihre Mutter das nicht wolle. Wenn die eigene Mutter keine Worte für den weiblichen Körper und seine Veränderungen finden kann, fällt es der Tochter womöglich auch schwerer, zu lernen, über ihren Körper und seine Veränderungen zu sprechen. Diese Sprachlosigkeit zu überwinden ist jedoch wichtig, wie die Selbstreflexionen junger Erwachsener bei Göppel (2005) zeigen. Das Projekt schließt durch ein Gesprächsangebot und musikalischen Spielideen zum Thema *mein Körper* diese Lücke. Die Beschäftigung mit dem eigenen Körper scheint für die Mädchen relevant zu sein, denn sie griffen diese Illustration auch nach der 4. Sitzung wieder auf.
Gruppe H hatte wenig Zeit für das Kernthema *mein Körper*. Die Entscheidung der Therapeutin war der aktuellen Situation der Mädchen geschuldet. Dies ist einerseits verständlich, andererseits hatten die Mädchen durch diese Entscheidung nicht ausreichend Zeit das Kernthema des Projekts zu vertiefen. Denn das Thema wurde deutlich von den Mädchen in das Projekt eingebracht: von *Monique*in der dritten Sitzung, als sie sich dazu äußerte, sie mache sich viele Gedanken darüber, wie sie später einmal aussehen werde sowie beim Bericht von den Bemerkungen der Jungen in Bezug auf *Sontjes* Po in der vierten Sitzung. Beides wären gute Punkte gewesen, um über sich selbst und den eigenen Körper vertiefend ins Gespräch zu kommen. Momente der Bewertung von außen klingen in den Äußerungen der Mädchen durch. Es stellt sich die Frage, wie sie damit umgehen werden. Es kann an dieser Stelle für junge Mädchen eine wertvolle und hilfreiche Arbeit sein, herauszufinden, was einem selbst gefällt, um auf diesem Wege unabhängiger von der Meinung anderer zu werden (Felnhofer, Klier, Galliez, 2022).

Wie zuvor dargestellt werden konnte, stellt sich der Umgang der Mädchen mit dem eigenen Körper als sehr unterschiedlich dar. Nach Phares et al. (2004) sind präventive Maßnahmen notwenig, um der Entstehung von psychischen Störungen vorzubeugen, die das Körperbild betreffen, wie Anorexie oder Bulimie. Nach Phares et al. (2004) ist es wichtig, dass in

präventiven Angeboten die Verbindung zwischen familiären Einflüssen und dem eigenen Körperbild fokussiert werde. Insofern liegt die Vermutung nahe, dass sich das Projekt *echt stark* auch eignen kann, um gezielt der Entstehung von Essstörungen vorzubeugen, da sowohl das Themenfeld *Eltern*, als auch das Themenfeld *mein Körper* Bestandteil des Projekts sind. Bei einer längeren Laufzeit des Projekts wäre es möglich die familiären Gewohnheiten der Mädchen diesbezüglich zu thematisieren und in Wort und/oder Klang herauszufinden, wie sich dies auf das eigene Körperbild überträgt.

5.2.2.1.5 Sinnfrage

Die Auseinandersetzung von Gruppe B mit dem Thema Tod in der zweiten Sitzung berührt auch das Themenfeld *Sinnfrage*, welches konzeptuell für die fünfte Sitzung vorgesehen ist. Dieses Thema wird in der Regel von den meisten Gruppen als weniger wichtig bewertet und entsprechend kürzer besprochen. Dennoch zeigt die Lebenserfahrung der Mädchen aus Gruppe B, dass dieses Thema an sich ein durchaus relevanter Themenbereich für Mädchen dieser Altersgruppe sein kann, da es durch den Tod eines Schülers aus der Parallelklasse an die Mädchen herangetragen wurde.

Die Mädchen der Gruppe D setzten sich mit der Sinnfrage auseinander, indem sie sich gegenseitig ihre Berufswünsche erzählten und über die Klimakrise sprachen. Die Sinnfrage scheint demnach für diese Altersgruppe durchaus eine relevante Entwicklungsaufgabe zu sein, wenn auch bei weitem nicht alle Gruppen sich über dieses Themenfeld austauschten.

Das folgende Zitat soll an dieser Stelle noch einmal das Spektrum verdeutlichen, das mit der Auseinandersetzung mit der Sinnfrage einhergeht: „Fragen wie die nach dem Sinn des Lebens, nach dem Realitätsgehalt religiöser Versprechungen, nach der Begründbarkeit von Werten, nach der Berechtigung moralischer Forderungen, nach den Prinzipien einer gerechten Gesellschaft […] werden nun für Jugendliche oftmals zu Angelegenheiten ernsthaften Nachdenkens und kontroverser Diskussion“ (Göppel, 2005, S. 198).

Die Beschäftigung mit existentiellen Inhalten, wie Leben und Sterben, oder die Beschäftigung mit der Klimakrise, die als bedrohlich empfunden werden kann, können auch das Bedürfnis nach Kontrolle (Grawe, 2004) berühren. Der Austausch in der Gruppe kann den für die Bewältigung dieser Thematiken benötigten Halt geben. Dies kann auch von geeigneten Spielideen unterstützt werden, die das Bedürfnis nach Kontrolle fokussieren, wie beispielsweise das Stop-Spiel (vgl. Anhang, Spielidee Stop-Spiel, S. 190).

5.2.2.1.6 Zum Einsatz der Spielideen

Das *Pferde-Spiel* von Gruppe B kann aus zwei unterschiedlichen Richtungen betrachtet werden. Einmal im Sinne des kindlichen Spiels, ein sich zurückziehen in den vertrauten Spielinhalt aus Kindertagen: das große Pferd, das Halt gibt und trägt. Alternativ könnte das rhythmische Verschmelzen beim Reiten zwischen Reiterin und Pferd auch als Analogie zur Sexualität verstanden werden, wo es auch zu einer rhythmischen Verschmelzung von Körpern kommen kann. Vielleicht deutet sich in dieser Spielidee eine Anbahnung an das Thema Sexualität an, auch wenn wahrscheinlich noch keine realen Vorerfahrungen in Bezug auf die eigene gelebte Sexualität bestehen.

Die Mädchen der Gruppe D nutzten das Projekt, um laut zu sein und sich mit ihrer Schrei-Stimme auszudrücken. Gerade bei leistungsorientierten Schülerinnen scheint für unkontrolliertes, kindlicheres Verhalten häufig wenig Platz im Alltag zu sein. Es kann sein, dass die Mädchen dadurch innere Anspannung abbauen konnten, welche die Therapeutin immer wieder wahrnahm und im Protokoll formulierte und die womöglich mit dem Besuch der neuen Schule zusammenhing, was auch durch die Überlegungen Rosenbergs (1979) gestützt werden kann.

Das Thema von Gruppe F, nämlich kein Ende finden zu können, spiegelt sich in den langen Improvisationen wider und drückt sich auch im Gefühl der Therapeutin aus, als sie schrieb, dass ihrem Empfinden nach die Sitzungen immer zu kurz gewesen seien (siehe 4.2.2.6).

Swantje (Gruppe F) war als Einzige nicht Teil der Clique von *Tara, Trixi* und *Ulla*. Womöglich hatte sie deswegen Hemmungen, sich stärker in die Gruppe einzubringen. Hier bedarf es des genauen Hinsehens durch die Therapeutin, was die Spielideen anbelangt. Ein Spiel wie *Wahrheit oder Pflicht* hat die Chance, die Gruppe zu erweitern und *Swantje* einzufügen. Es bietet aber auch die Möglichkeit, sich ausgegrenzt zu fühlen, nichts erzählen zu wollen und sich dazu von den anderen genötigt zu fühlen. Hier war das Eingreifen durch die Therapeutin wichtig. Die Beschreibung der Therapeutin diesbezüglich und die Informationen *Swantjes* aus dem Interview, die es als *nervig* beschrieb, beim Spiel *Wahrheit oder Pflicht* etwas nicht sagen zu wollen, lassen den Rückschluss zu, dass bei Cliquenbildung innerhalb der Projektgruppe ein stärkeres Anleiten der Spielideen durch die Therapeutin hilfreich sein kann, um einem einzelnen Mädchen stärker gerecht zu werden, das nicht teil der Clique ist. Ähnliches trifft auf die Spielidee *warme Dusche* zu. Diese Spielidee sollte demnach bei Gruppen mit interner Cliquenbildung vorsichtshalber weggelassen werden.

Die Spielfreude bei der Umsetzung der Spielideen oder der freien Improvisation, die für alle Gruppen geschildert wurde, zeigen, dass die Projektidee die Mädchen der Treatmentgruppe erreichte.

5.2.2.2 Die Rolle der Therapeutin

Die Therapeutin der Gruppe C machte sich gezielte Überlegungen zu jedem einzelnen Mädchen, auch in Bezug auf die Musik. Es verstärkt sich beim Lesen des Protokolls der Eindruck, dass jedes Mädchen von der Therapeutin gesehen und gehört wurde.

Es fällt auf, dass die Therapeutinnen der Gruppen E und F wiederholt von *den Mädchen* als Gruppe sprechen und in den Protokollen wenig Bezug auf die einzelnen Mädchen genommen wurde. Womöglich stand für diese beiden Therapeutinnen der Gruppenprozess im Vordergrund und nicht die Einzelfalldarstellung der Mädchen.

Namentliche Zuordnungen zu den Ergebnissen des erfassten Selbstwerts sind für die Protokolle der Gruppe E nicht möglich. Im Protokoll notierte die Therapeutin in der 5. Sitzung nur die Namen von fünf Mädchen und ließe eine Lücke für *Nastasja*. Es wirkt so, als sei ihr beim Protokollieren der Name des Mädchens nicht eingefallen. Offen bleibt die Frage, ob die Therapeutin auch das Gefühl hatte, *Nastasja* sei leicht zu übersehen oder ähnliches, als mögliches Phänomen im Übertragungsgeschehen.

Die Therapeutin von Gruppe F beschrieb, dass die Mädchen ihr Hauptaugenmerk klar auf die Musik legten. In ihren Überlegungen für die nächste Sitzung schlussfolgerte die Therapeutin, die Mädchen in ihrem Wunsch abzuholen und ihnen viel Musik anzubieten. Diese Entscheidung erscheint sinnvoll vor dem Hintergrund, die eigenen Interessen der Mädchen (Musik zu machen) zu unterstützen und zu verstärken. Um einen Rahmen vorzuleben, der ihnen eröffnet, sich auch verbal untereinander auszutauschen, wäre es eine Idee gewesen, dieser Gruppe das gemeinsame Gespräch etwas näherzubringen. Mädchen, die vielleicht wenig Vorerfahrung haben, sich im Gespräch zu zeigen und zu öffnen, könnten so an diese Möglichkeit herangeführt werden. Da die Therapeutin beschrieb, dass die Mädchen über ein hohes Maß an Selbstreflexion verfügten, schienen die Voraussetzungen für eine tiefer gehende Gesprächsführung gegeben zu sein. Es bleibt als offene Frage stehen, warum die Therapeutin dies als Möglichkeit der Gestaltung der Sitzungen nicht häufiger nutzte.

In diesem Zusammenhang steht auch eine Äußerung von *Tara*, welche die Therapeutin im Protokoll in der dritten Sitzung der Gruppe F festhielt, dass es schön sei, nicht so viel zu reden, sondern Gefühle über die Musik auszudrücken. Und dennoch bleibt die Überlegung

bestehen, ob das Reden über Gefühle in dieser Gruppe vielleicht etwas Hilfestellung gebraucht hätte, um als positives Erlebnis wahrgenommen werden zu können. Eine mögliche Hilfestellung wäre über die Fokussierung auf die Hilfs-Ichs denkbar. Zum Beispiel, statt der Frage: „Was sehr ihr auf dem Bild? Was fällt euch dazu ein?“ sich nach Lotte und Cleo zu erkundigen: „Wie mag sich das Mädchen auf dem Bild wohl fühlen? Ob ihr gefällt oder nicht gefällt, was sie da sieht?“ Es wäre auch möglich gewesen, auf die Rückmeldungen der Mädchen in Form von Spielformen einzugehen, zum Beispiel als sie auf die leisen und lauten Instrumente zu sprechen kamen. Es wäre denkbar, der Gruppe anzubieten, eine leise und eine laute Musik miteinander zu spielen. Auf diese Weise können die Mädchen erleben, dass ihre verbalen Äußerungen von Relevanz sind und in konkrete Spielideen transferiert werden. Gerade für eine Gruppe, die nicht gerne zu sprechen scheint, kann großes Potential in der gemeinsamen Entwicklung von eigenen Spielideen liegen.

Die Stimmimprovisation in der zweiten Sitzung von Gruppe H, sowie das Solo Spiel in *meine Sonne* in der ersten Sitzung sprechen für eine gute Beziehung zwischen der Therapeutin und den Mädchen von Beginn an. Vermutlich wurde diese Vertrauensbasis dadurch unterstützt, dass sich Mädchen und Therapeutin schon aus dem Schulalltag kannten und keine Phase der Gruppenfindung stattfinden musste, sondern gleich zusammen inhaltlich miteinander gearbeitet werden konnte. Eventuell hielten Schamgefühle die Gruppe davon ab, sich über das Thema *mein Körper* mit der Therapeutin auszutauschen. An diesem Beispiel wird noch einmal deutlich, welche besonderen Chancen und Herausforderungen bestehen, wenn die Therapeutin in der Doppelrolle der Lehrerin und der Therapeutin mit den Mädchen arbeitet (Jordan, Menebröcker & Keil, 2016).

Die Therapeutin von Gruppe H schien den Impuls zu verspüren, dass die Themen für die Mädchen noch nicht ausgeschöpft seien, indem sie überlegte, eine AG anzubieten, um die Mädchen noch länger projektorientiert zu betreuen. Hier erweist sich ihre Doppelrolle als hilfreich, um diese Idee räumlich, zeitlich und organisatorisch auch umsetzen zu können.

5.2.2.3 Psychische Grundbedürfnisse

Gunda, ein Mädchen aus Gruppe C mit einem extrem niedrigen Selbstwert zu den ersten beiden Messzeitpunkten (vgl. Tabelle 15), traute sich in der 4. Sitzung zum ersten Mal, musikalisch etwas von sich zu zeigen, zum Beispiel beim *Stop-Spiel,* und konnte ausgelassen sein beim *Spaziergang ohne Worte*. Beides kann als gelungene Befriedigung des Bedürfnisses nach Selbstwertschutz und Selbstwerterhöhung gewertet werden. Auch die

Bedürfnisse nach Kontrolle (Stop-Spiel), Lustgewinn (ausgelassen sein) und Beziehung (ich traue mich, in dieser Gruppe etwas von mir zu zeigen) bekommen in der vierten Sitzung für *Gunda* eine Möglichkeit zur positiven Befriedigung. Zum Follow-up Termin (dritter MZP) liegt ihr Selbstwert im Normbereich.

Gruppe C zeigte im Protokoll eine Unterstützung der Mädchen untereinander als Peergroup. Die beiden älteren Mädchen machten den beiden jüngeren Mädchen Mut für den bevorstehenden Wechsel ans Gymnasium. Da die Peergroup in diesem Alter von besonderer Wichtigkeit ist, kann es sein, dass hierdurch eine effektive Stärkung der jüngeren Mädchen durch die Älteren in der Gruppe für den bevorstehenden Schulwechsel stattfand. Die Mädchen gehen eine Art freundschaftlicher Beziehung zueinander ein: die Älteren kümmern sich um die Jüngeren und bestärken sie. So zu agieren kann sich positiv auf den Selbstwert auswirken – sowohl für die Jüngeren, die aktive Unterstützung aus ihrer Peergroup erfahren, welche die wichtigste Bezugsgruppe darstellt, als auch für die Älteren, die sich somit in der Rolle erleben, jemandem Mut machen zu können und sich in diesem Sinne als kompetent erleben können. Die Mädchen unterstützen sich gegenseitig in dem Prozess des Schulwechsels, welcher nach Rosenberg (1979) mit Schwierigkeiten in Bezug auf den Selbstwert verbunden sein kann.

5.2.2.4 Verlängerung des Projekts

Da von Gruppe A der Wunsch nach einer längeren Projektlaufzeit benannt wurde, sei an dieser Stelle angemerkt, dass eine längere Laufzeit mit Sicherheit auch Konflikte zu Tage bringen würde. Es würde sich die Möglichkeit anbieten, gemeinsame Gruppenregeln zu formulieren, wenn nötig. Die einzelnen Gruppenmitglieder würden die Verantwortung dafür tragen, dass diese Beachtung finden und eingehalten werden. Die Therapeutin wäre in ihrer Rolle als Gruppenleitung gefordert, die Regelverstöße zu benennen und die Gruppe anzuregen, gemeinsame Lösungen für die auftretenden Schwierigkeiten zu suchen.

Die Mädchen von Gruppe B äußerten den Wunsch nach Verlängerung des Projekts und es entsteht der Eindruck, dass der Abschied für Mädchen wie *Carola* eventuell zu früh kam, denn sie zeigte deutliche Rückzugstendenzen beim Abschied.

Lorena (Gruppe D) habe nach eigener Aussage keine Freunde, obwohl diese Aussage durch die anderen Mädchen der Gruppe widerlegt wurde. Sie brachte eine gewisse Scheu vor Konflikten zum Ausdruck, indem sie formulierte, dass sie lieber mit Tieren als mit Menschen befreundet sei, weil man mit ihnen nicht streiten könne. Für *Lorena* wäre es diesbezüglich

wahrscheinlich ein Gewinn, längerfristig am Projekt teilzunehmen. Es würde sich die Möglichkeit ergeben, einen Streit zu erleben, der von ihr gut verarbeitet werden kann, weil die anwesende Therapeutin den Rahmen halten würde und die Mädchen dabei im Blick haben könnte. Ein Modell-lernen würde sich ebenfalls anbieten. Ein Mädchen, das hauptsächlich Zeit mit ihren Tieren verbringt, benötigt ziemlich wahrscheinlich etwas mehr Zeit, um sich zwischenmenschlichen Beziehungen und Gruppen gegenüber zu öffnen.

Marielle (Gruppe D) berichtete, dass ihr Vater nie da sei und ihre Mutter eine sichere Instanz für sie sei. Schwierige Themen erzähle sie sich selbst, indem sie sich dabei filme und es sich anschließend anschaue. Möglicherweise nutzte *Marielle* das Filmen von sich selbst, um Distanz herstellen zu können. Aus der Distanz heraus konnte sie sich womöglich mit einem für sie selbst schwierigen Thema besser auseinandersetzen. Das ist einerseits eine gelungene Strategie, ähnlich dem Schreiben des Tagebuchs, und andererseits fällt auf, dass das selbst gedrehte Video für sie kein echtes Gegenüber ist, das ihr neuen Input für die Bewältigung mit einem schwierigen Thema geben kann. Auch für *Marielle* bietet sich der Gedanke an, dass durch eine längere Teilnahme am Projekt für sie ein Ort geschaffen werden kann, an dem auch schwierige Themen platziert werden dürfen, wenn sie eine Rückmeldung oder eine Anregung durch ein Gegenüber erhalten möchte. zur Zeit scheint *Marielle* in ihrer Mutter ein solches Gegenüber zu haben. Im Hinblick auf die bevorstehende Pubertät und der damit verbundenen Entwicklungsaufgabe der Ablösung vom Elternhaus wäre es günstig, auch außerhalb der eigenen Kernfamilie einen weiteren sicheren Ort für schwierige Themen zu kennen und zu erfahren.

Gruppe G wich bedingt durch die Corona-Pandemie stark vom Zeitplan der Datenerhebung und der Projektdurchführung ab und es lag zwischen der vierten und fünften Sitzung eine Pause von 14 Wochen. Alle fünf Mädchen waren nach dieser lange Pause da. Das zeigt das nachdrückliche Interesse der Mädchen am Projekt. Diese durch den Pandemiebeginn zufällig erhobene Abweichung des Zeitplans unterstützt den Gedanken nach einer Verlängerung des Projekts zusätzlich. Es wäre auch vorstellbar gewesen, dass sich die Mädchen nach dieser langen Pause nicht mehr für das Projekt interessierten. Dies war jedoch nicht der Fall. Durch die außerplanmäßige Verzögerung wurde der Projektabschluss von der Therapeutin als nicht stimmig empfunden. Es wäre sicherlich sinnvoll gewesen, dieser Gruppe sechs zusammenhängende Projekt-Termine im Anschluss an die durch das Einsetzen der Corona-Pandemie bedingten Pause anzubieten. Es hätte ihnen wahrscheinlich die Chance eröffnet, zu einem stimmigeren Projektverlauf und Abschluss zu kommen.

In einer aktuellen Studie zu Künstlerischen Therapien und kunstbasierter Pädagogik in der Schule (Bacia et al., 2025) wird die Wirksamkeit der künstlerischen Ansätze und deren Umsetzbarkeit in der Schule für die Gesundheitsförderung von Kindern und Jugendlichen im Zeitraum 2023 bis 2024 untersucht. Die Studie wird vom Forschungsinstitut für Bildungs- und Sozialökonomie (FiBS) im Auftrag der Bundeszentrale für gesundheitliche Aufklärung (BZgA) durchgeführt. Für diese Studie nahm die Autorin der vorliegenden Arbeit an einem Gruppeninterview von Forschenden teil. In diesem Gruppeninterview wurde eine Projektlaufzeit von einem Jahr als günstiger Zeitraum benannt, um nachhaltige Veränderungen zu erzielen. Diese Information unterstützt die Ergebnisse der vorliegenden Studie bezüglich der Verlängerung des Projekts.

5.2.2.5 Abschließende Gedanken zu den Sitzungsprotokollen

Der Einsatz der *Fragebögen* (Schauder, 2011, Buggle & Baumgärtel, 2000) konnte Unterschiede zwischen der Selbstwahrnehmung der Mädchen und dem Eindruck der Therapeutinnen aufzeigen und somit hilfreiche Erkenntnisse liefern.

Das sogenannten *Präventionsdilemma* (Hurrelmann et al., 2018, 2024) schien auf die Durchführung des Projekts *echt stark* nicht zuzutreffen, sondern es konnte eine geeignete Zielgruppe erreicht werden. Das Musikmachen bereitete allen Mädchen Freude und ist daher ein geeigneter Ansatz für Mädchen dieser Altersgruppe im primärpräventiven Bereich. Der Einsatz der Spielideen bedarf des genauen Hinsehens durch die Therapeutin, um diese an die Gruppendynamik anzupassen.

Die *Rolle der Therapeutin* zeigte sich recht unterschiedlich. Manche Therapeutinnen notierten sich gezielte Überlegungen zu den einzelnen Mädchen im Sinne einer Fallskizzierung, andere sprachen von den Mädchen als Gruppe und hatten eher den Gruppenprozess im Blick. In einer Gruppe lag das Hauptaugenmerk klar auf der Musik und es stellte sich die Frage, ob es Anreize gebraucht hätte, den Mädchen das Gespräch näherzubringen, z.B. über die Hilfs-Ichs *Lotte* und *Cleo* oder über geeignete Spielideen. Eine Therapeutin befand sich in der Doppelrolle der Lehrerin und der Therapeutin.

Die *Laufzeit des Projekts* wurde vielfach als zu kurz empfunden. Eine Verlängerung wurde sich sowohl von einigen Mädchen wie auch von einigen Therapeutinnen gewünscht. Manche Mädchen schienen nicht gut in ihre Gruppe der Gleichaltrigen eingebunden zu sein und könnten in besonderem Maße von einer Verlängerung des Projektes profitieren, indem dort ein Modelllernen stattfinden kann, welches ihnen positive Bindungserfahrungen ermöglicht.

Eine Gruppe hatte wegen des Pandemiebeginns eine lange Unterbrechung während des Projekts und einen nicht stimmigen Abschluss.

Die Illustrationen, die sich an den Entwicklungsaufgaben Göppels (2005) orientierten und durch das Projekt leiteten, brachten eine Fülle an unterschiedlichen Beiträgen zu den einzelnen Themenbereichen zu Tage, die im Folgenden noch einmal skizziert werden sollen. Beim Thema *Freundschaft* wurden die beiden Pole *dazugehören* und *sich abgrenzen* ins Gespräch eingebracht. Diese Erfahrungen decken sich mit der herangezogenen Literatur (Göppel 2005).

Das Thema *Schule* wurde divers besprochen und sowohl mit Anstrengung als auch mit Spaß in Verbindung gebracht. Es wurde auch Frust über die Schule zum Klingen gebracht. Der Schulwechsel kann eine besondere Herausforderung in Bezug auf den Selbstwert darstellen, wie es bei Rosenberg (1979) beschrieben wurde.

Erfahrungen mit getrennt lebenden Eltern wurden von Seiten der Mädchen thematisiert sowie unterschiedliche Rollenmodelle in Bezug auf Mutter und Vater. Des Weiteren tauschten sich die Mädchen über die unterschiedlichen Gesprächskulturen in ihren Elternhäusern aus.

Wie die Protokolle deutlich zeigen, wurde das Thema *mein Körper* sehr unterschiedlich erlebt. Einige Mädchen schienen mit dem eigenen Körper zufrieden zu sein, was nach Schütz (2005) mit dem Alter zusammenhängen könne. Andere formulierten, dass mit dem Einsetzen der Pubertät die Kindheit ende, was für sie traurig sei. Diese Äußerungen decken sich mit der dargestellten Literatur, welche maßgeblich zur Konzepterstellung des Projekts herangezogen wurde (siehe Kap. 2.3). Manche Gruppen sprachen gerne über das Thema Sexualität und die Veränderungen des Körpers. Andere hingegen schienen sich für dieses Thema (noch) nicht zu interessieren. Ein Mädchen brachte ein, dass ihre Mutter über den weiblichen Körper nicht sprechen wolle. Dieses Mädchen konnte sich dann aber doch noch für diesen Themenbereich im Rahmen des Projekts öffnen. Eine Gruppe hatte zu wenig Zeit für das Thema.

Die *Sinnfrage* tauchte bei zwei Gruppen auf. Eine Gruppe brachte den Themenbereich Tod und Sterben ein und eine andere Gruppe setzte sich mit der Klimakrise und späteren Berufswünschen auseinander.

Diese Fülle an Beiträgen durch die Mädchengruppen zeigt, dass das Vorgehen, Illustrationen einzusetzen und Spielideen sowie Improvisationen anzubieten, ein ansprechendes Konzept für 10- bis 11-jährige Mädchen im Rahmen einer primärpräventiven Arbeit darstellt.

5.2.2.6 Überlegungen zum selbstwertstärkenden Feedback

An dieser Stelle werden die Bemerkungen der Therapeutinnen in den Sitzungsprotokollen bezüglich des selbstwertstärkenden Feedbacks noch einmal gebündelt werden. In Hypothese 2 wurde vermutet, dass diese Feedback-Methode ein wirksamer Faktor für das Projekt *echt stark* ist. Deshalb sind die Überlegungen und Wahrnehmungen der Therapeutinnen von großem Wert, weil sie Praxiserfahrungen aus unterschiedlichen Perspektiven beisteuern.

Die Therapeutin der Gruppen B und G wollte das selbstwertstärkende Feedback gerne üben, um es in ihren Gruppen passend einsetzen zu können. Ihre beiden Gruppen zeigen durchweg eine positive Tendenz in der Entwicklung des Selbstwerts (vgl. Tabelle 14 und Tabelle 19). Auch die Wirkung, die das selbstwertstärkende Feedback auf die Mädchen in ihrer beiden Gruppen hatte, wurde von ihr beschrieben. Beim Lesen der Sitzungsprotokolle der Gruppe B fällt auf, dass sich die Therapeutin viele Gedanken zum Einsatz des selbstwertstärkenden Feedbacks machte. Die Vermutung liegt nahe, dass die Therapeutin durch ihre intensive Auseinandersetzung mit der Formulierung dieser Feedbacks die Mädchen gut erreichen konnte, was sich auch in den erhobenen Werten zum Selbstwert der Mädchen in ihren beiden Gruppe niederschlägt. In den Sitzungsprotokollen der Gruppe G beschäftigte sich die Therapeutin deutlich weniger mit Überlegungen zum selbstwertstärkenden Feedback. Es scheint, als habe die Therapeutin durch die Anwendung der Feedback-Methode in Gruppe B Sicherheit hinzu gewonnen, wovon sie in Gruppe G profitierte.

Des Weiteren schildert die Therapeutin der Gruppen B und G, dass sich die Mädchen untereinander Feedbacks nach dem Vorbild der Therapeutinnen gaben. Diese Entwicklung ist als sehr günstig für die Stabilisierung des Selbstwerts anzusehen, weil die Gleichaltrigen die wichtigste Bezugsgruppe für Mädchen in diesem Alter darstellen. Denkbar ist es, das selbstwertstärkende Feedback gezielt als Form der Rückmeldung einzusetzen, welche nicht nur durch die Therapeutin, sondern auch durch die teilnehmenden Mädchen angewandt wird. Wenn das Projekt zukünftig eine längere Laufzeit hat, ist dies ein geeigneter Rahmen, um den Mädchen, die am Projekt teilnehmen die Vorgehensweise des selbstwertstärkenden Feedbacks gezielt zu vermitteln und sie diese Feedback-Methode gegenseitig anwenden zu lassen. Auf diese Weise könnte neben dem Bedürfnis nach Selbstwerterhöhung und Selbstwertschutz auch das Bedürfnis nach Bindung noch stärker durch die Interaktion mit der Peergroup angesprochen werden.

Aus dem Protokoll von Gruppe C geht hervor, dass sich die Therapeutin nicht schlüssig war, ob sie besser ein direktes selbstwertstärkendes Feedback oder ein indirektes selbstwertstärkendes Feedback für *Erin* formulieren sollte. In *Erins* Fragebogen zur Erfassung des Selbstwerts liegt sie zum ersten Messzeitpunkt im niedrigen Bereich. Wenn die Therapeutin diese Information zur Verfügung gehabt hätte, wäre ihr die Entscheidung, das indirekte selbstwertstärkende Feedback zu wählen, wahrscheinlich leichter gefallen. Außerdem wäre ihr dann auch *Gunda* aufgefallen, deren Selbstwert zum ersten Messzeitpunkt im extrem niedrigen Bereich lag.

Die Therapeutin der Gruppe C unternahm zahlreiche Überlegungen bezüglich des Einsatzes des direkten oder indirekten selbstwertstärkenden Feedbacks für ihre Projektgruppe, ähnlich wie es bei der Therapeutin der Gruppen B und G beschrieben wurde. Darin zeigt sich ein bewusster Umgang mit den beiden Formen des selbstwertstärkenden Feedbacks. Die erfassten Werte des Selbstwerts der Mädchen aus Gruppe C fallen insofern deutlich positiv auf, als dass sie zum dritten Messzeitpunkt alle im Normbereich lagen (vgl. Tabelle 15). Die Vermutung liegt nahe, dass diese positive Entwicklung von Gruppe C mit dem reflektierten Einsatz des selbstwertstärkenden Feedbacks und seiner Unterscheidung in eine direkte und indirekte Form durch die Therapeutin zusammenhängen[30]. Die Therapeutin wählte in Gruppe D das direkte selbstwertstärkende Feedback für die Mädchen aus. Bei *Lili* war sie sich unsicher, ob diese Variante die angemessene war. In den Ergebnissen des Fragebogens zur Erfassung des Selbstwerts zeigt *Lili* Werte im Normbereich (vgl. Tabelle 16). Es wäre demnach sinnvoll, die Ergebnisse der erhobenen Daten zum Selbstwert den Therapeutinnen frühzeitig zur Verfügung zu stellen, um ihnen die Wahl der passenden Feedback Variante zu erleichtern.

Ähnliches zeigt sich bei Gruppe F: die Therapeutin verwendete das direkte selbstwertstärkende Feedback und beschrieb, dass alle Mädchen diese Form der Rückmeldung gut annehmen konnten. *Swantje* lag beim ersten Messzeitpunkt der Erfassung des Selbstwerts im niedrigen Bereich und hätte wahrscheinlich vom indirekten Selbstwert stärkenden Feedback mehr profitieren können.

Auch an anderer Stelle wird deutlich, wie wichtig die Entscheidung für ein indirektes selbstwertstärkendes Feedback bei vorliegendem negativen Selbstwert sein kann. Im Protokoll der letzten Sitzung von Gruppe F beschreibt die Therapeutin, dass sie ein *positives* Feedback verwendet habe. Wird als Erklärungsmodell Grawe (2004) herangezogen, musste

30 Ähnlich wie es für die Gruppen B und G beschrieben wurde.

Swantje womöglich ein positives Feedback abwehren, weil sie zu allen drei Messzeitpunkten einen Selbstwert unterhalb des Normbereichs aufwies. Gerade *Swantje* hätte wahrscheinlich in der letzten Sitzung noch einmal vom indirekten selbstwertstärkenden Feedback profitieren können.

Die beiden Zwillinge *Lili* und *Meike* aus Gruppe D zeigten beim ersten Messzeitpunkt im Selbstwert beide denselben Wert im Normbereich. *Lili* bleibt zum zweiten Messzeitpunkt stabil bei diesem Wert, wohingegen *Meike* zum zweiten Messzeitpunkt mit ihrem Selbstwert im niedrigen Bereich liegt (vgl. Tabelle 16). Da beide Mädchen dieselbe Schulklasse und dasselbe Elternhaus teilen, könnte die Ursache für die Abnahme von *Meikes* Selbstwert im Projekt zu finden sein. Ein Erklärungsversuch könnte das *Schrei-Spiel* in der fünften Sitzung sein. Die Therapeutin meldete *Meike* zurück, dass sie hoch und spitz geschrien habe, ein anderes Mädchen tief und kräftig. Da die Therapeutin zum Projektbeginn beschrieb, dass sie sich für das direkte selbstwertstärkende Feedback entschieden habe, besteht die Möglichkeit, dass *Meike* die Rückmeldung zu ihrer Stimme als spitzen, hohen Schrei als Mangel oder Kinderschrei wahrgenommen haben könnte. Äußerungen zur eigenen Stimme nehmen viele Menschen sehr sensibel auf. Es ist an dieser Stelle als Erkenntnisgewinn zu formulieren, dass im Projekt *echt stark* ein Feedback zum Einsatz der Stimme vorsichtshalber als indirekte selbstwertstärkendes Feedback gegeben werden sollte. Beispielsweise, dass *die höhere Stimme im Kontrast zur tieferen Stimme stand. Durch die Bandbreite hoch und tief eröffneten beide Stimmen einen weiten Raum, in dem sich die Stimmen bewegt haben.* Diese Rückmeldung ist wertfrei und muss nicht abgewehrt werden. Indem beschrieben wird, dass beide Stimmen gemeinsam einen Tonraum von hoch zu tief eröffnen, wird das Bedürfnis nach Beziehung (Grawe, 2004) angesprochen. Des Weiteren ermöglicht diese Formulierung eine stellvertretende Selbstwerterhöhung, wie es bei Grawe (2004) beschrieben ist.

Die Therapeutin der Gruppe G beschrieb im Protokoll weniger häufig ihre Überlegungen zum selbstwertstärkenden Feedback, was für einen Übungsprozess sprechen kann, da dieselbe Therapeutin bereits Gruppe B durchgeführt hatte.

Nach dem Eindruck der Therapeutin von Gruppe G verstärkte das selbstwertstärkende Feedback das Gemeinschaftsgefühl der Gruppe. Es scheint als werde durch das selbstwertstärkende Feedback auch das Bedürfnis nach Beziehung angesprochen, indem die Wirkung der Klänge eines Instruments für die gemeinsame Musik beschrieben wird beziehungsweise der Zusammenklang, der durch das gemeinsame Spiel mit anderen Instrumenten entstanden ist, benannt wird. Die Vermutung liegt nahe, dass das

selbstwertstärkende Feedback zwei verschiedene Grundbedürfnisse erreichen kann: das Bedürfnis nach Selbstwerterhöhung und Selbstwertschutz sowie das Bedürfnis nach Bindung (Grawe, 2004). Dies ist insofern relevant, als dass Grawe (2004) betont, dass alle psychischen Bedürfnisse im Blick behalten werden sollten, da sie miteinander in Verbindung stehen. Gelingt eine Befriedigung des psychischen Grundbedürfnisses nach Beziehung, so hat dies auch einen positiven Einfluss auf das Bedürfnis nach Selbstwerterhöhung und Selbstwertschutz (Grawe, 2004). Das selbstwertstärkende Feedback hat jedoch auch seine Grenzen und ist als ein Element neben anderen zu verstehen, die im Projekt *echt stark* zur Stabilisierung des Selbstwerts eingesetzt werden können.

5.2.3 Interpretation der Kategorien der qualitativen Inhaltsanalyse

Die Interpretation der qualitativen Inhaltsanalyse der Interviews erfolgt an dieser Stelle nicht vollumfänglich, um Wiederholungen zu vermeiden. Beispielsweise werden die Inhalte der Subkategorie *Offenheit versus verschlossen sein* (Subkategorie Ebene I der Hauptkategorie *Persönliches*) hier nicht interpretiert, weil die betreffenden Inhalte im Kapitel 5.2.1 und 5.2.2 bereits ausreichend diskutiert wurden. Es wird vielmehr auf jene Aspekte eingegangen, die einen neuen Erkenntnisgewinn bringen.

5.2.3.1 Überlegungen zu *Persönliches*

Die Hauptkategorie *Persönliches* enthält die Subkategorie *Motivation. Swantje* wurde über ihre Lehrerin motiviert, am Projekt teilzunehmen. Ihre Motivation ist daher eher extrinsisch begründet. Ihr Selbstwert sank von MZP 1 zu MZP 2 in den extrem negativen Bereich. Möglicherweise kann das Projektziel eher erreicht werden, wenn eine deutlich intrinsische Motivation vorliegt, zum Beispiel über Freundinnen oder Musik. *Wilma* (Anstieg von MZP 1 zu MZP 2) und *Yasmin* (Anstieg von MZP 1 zu MZP 2) fühlten sich über die Teilnahme ihrer Freundinnen dazu motiviert, am Projekt teilzunehmen. Das Bindungsbedürfnis stellt ein Grundbedürfnis dar (Grawe, 2004) und die positiv erlebte Beziehung zu gleichaltrigen Freundinnen kann durchaus als Befriedigung dieses Grundbedürfnisses verstanden werden. Auch der Flyer zur Akquirierung der Mädchen spricht das Bindungsbedürfnis an (siehe Anhang, Flyer, S. 192-193).

Auch in der verwendeten Sprache der Mädchen zeigt sich eine weitere Auffälligkeit. *Yasmin* sprach von *Lust*, *Henrieke* rappt *gerne*, *Denise* singt *gerne* und macht *gerne* Musik. *Wilma* w urde von Freundinnen *gefragt* (Beziehungsebene zu Gleichaltrigen). *Swantje* hingegen gibt

die vermeintlichen Ziele des Projekts (eine Art *Vorstellungsgespräch*) wider. An dieser Stelle kommt erneut in den Sinn, was *Swantje* in Bezug auf das Spiel *Wahrheit oder Pflicht* berichtete, das in ihrer Gruppe gespielt wurde. Sie habe es *nicht gemocht*, aber auch *nicht gehasst*. *Swantje* wirkt in Bezug auf die Motivation am Projekt teilzunehmen eher passiv, vielleicht wollte sie gar nicht teilnehmen und wurde von ihrer Lehrerin dazu überredet. *Swantjes* Beispiel unterstreicht, dass darauf zu achten ist, dass die Mädchen wirklich freiwillig am Projekt teilnehmen und sich nicht dazu gezwungen fühlen.

Eine weitere Subkategorie ist die *persönliche Weiterentwicklung*. *Henrieke* beschrieb, dass sie manchmal rappe, um ihre Gedanken loszuwerden (*Bewältigungsstrategien*). Im Projekt brachte sie diese Fähigkeit ein und baute sie aus, indem zum Rap gemeinsam musiziert wurde. Ihr Rap bekommt dadurch ein Gegenüber, mit dem *Henrieke* über den textlichen Inhalt in den Austausch gehen kann. Dies wiederum kann die Beziehungsebene vertiefen.

Yasmin konnte *genießen* und beschreibt damit einen wichtigen Faktor im Zusammenhang mit psychischer Gesundheit. Etwas Schönes zu machen bekommt für sie durch das Projekt ein geregeltes Zeitfenster und sie generiert sich darüber Kraft und Motivation, danach etwas für die Schule zu machen. Sich Zeit zu nehmen für die schönen Dinge des Lebens und etwas im Leben genießen zu können sind wertvolle Fähigkeiten, um psychische Stabilität aufrechtzuerhalten und Resilienz zu fördern. Dieser Aspekt ist insbesondere dann von Relevanz, wenn das Projekt im Rahmen von Schule stattfindet. Hier kann ein direkter Nutzen für die pädagogische Arbeit hergestellt werden. Für den interdisziplinären Austausch zwischen Lehrer:innen, Schulleitungen und anderen Berufsgruppen, die in der Schule tätig sind, ist es wichtig erklären zu können inwiefern eine Maßnahme zur Stabilisierung des Selbstwerts auch für das Erreichen der pädagogischen Ziele relevant ist. Dies kann von Bedeutung sein, wenn es darum geht, welche Räumlichkeiten, Zeitfenster und Ähnliches mehr zur Realisierung des Projekts zur Verfügung gestellt werden können.

5.2.3.2 Überlegungen zum *Grundbedürfnis Lustgewinn*

Die Anzahl der codierten Stellen der Interviews welche der Subkategorie *Lustgewinn* zugeordnet werden konnten (vgl. Tabelle 25), zeigen, dass *Lustgewinn* für die Mädchen einen wichtigen Teil des Projekts ausmachte. Bei genauerer Betrachtung fällt zudem auf, dass auch der Flyer zur Akquirierung der Mädchen das Bedürfnis nach Lustgewinn auf der Rückseite formuliert, indem dort vom „Spaß haben“ geschrieben wird (siehe Anhang, Flyer, S. 193).

Denises beschrieb eine Ambivalenz in Bezug auf die Gespräche, indem sie formulierte, dass sie *nicht immer Lust darauf* hatte, sie es aber *toll fand, dass man sich dann nochmal ausgetauscht hat* (siehe Subkategorie *Unlust Gespräche)*. Ihre Äußerungen finden in Grawe (2004) Widerhall, indem er von Diskrepanzen zwischen Lust- und Unlustbewertungen spricht. Zur Verdeutlichung soll ein Beispiel herangezogen werden: „Stellen wir uns einen Langstreckenläufer vor, der noch ein ganzes Stück vom Ziel entfernt ist, dessen Muskeln bereits heftig schmerzen und der große Atemnot verspürt. Wenn der Läufer trotz dieser intensiven Unlustgefühle weiterläuft und versucht, sogar noch schneller zu werden, beweist er damit, dass die Lust/Unlustregulation nicht unbedingt die oberste Maxime im psychischen Geschehen ist. Wenn sie es wird, ist es für den Betreffenden meistens tragisch und führt zu intensivem Leiden“ (Grawe, 2004, S. 265). Indem Denise ihre Unlust überwunden hat und sich ins Gespräch einbrachte, anstatt sich von ihren Unlustgefühlen leiten zu lassen, konnte es ihr über die damit verbundene Anstrengung gelingen, das Unlustgefühl in ein Lustgefühl umzuwandeln. Die Anstrengungsbereitschaft, ihrer Unlust zu begegnen und diese auszuhalten, stellt ebenfalls einen wichtigen Faktor im Hinblick auf Resilienz und die Aufrechterhaltung psychischer Gesundheit dar.

Ein anderer Aspekt in Verbindung mit der Subkategorie *Unlust Musik* lässt möglicherweise den Rückschluss darauf zu, dass sich das selbstwertstärkende Feedback auch auf das Grundbedürfnis nach Lustgewinn positiv auszuwirken vermag. *Henrieke* beschrieb, dass sie *ein schlechtes Gefühl bei einer Musik* hatte. Dann sei *doch noch alles gut geworden* und sie sei *wieder glücklich* gewesen. Da nach einer Musik in der Regel ein Austausch und das selbstwertstärkende Feedback erfolgte, kann es sein, dass *Henrieke* die Wirkung dessen beschrieb. Es wird allerdings aus dem Abschnitt nicht deutlich, ob das Gespräch oder die Feedback-Methode oder beides in Kombination zum Lustgewinn für *Henrieke* führte.

5.2.3.3 Überlegungen zu *Konzept*

Die Subkategorie *Flyer* verdeutlicht, dass dem Flyer an sich eine gewisse Bedeutung zukommt, da dieser ein Steuerungselement ist, welches auch die Teilnahme am Projekt regelt. Im Idealfall erfolgt die Akquirierung der Mädchen allein über den Flyer, da auf diesem Weg Missverständnisse über die Ziele des Projekts sowie die extrinsische Motivation zur Projektteilnahmen reduziert werden können. Die Mädchen, die eher intrinsisch motiviert am Projekt teilnahmen, äußerten sich auch in Bezug auf den Flyer positiv bis neutral. *Tara* fand den Flyer informativ, *Denise* fühlte sich durch den Flyer angesprochen und für *Henrieke*

griff der Flyer ihre eigenen Bedürfnisse auf. Swantje, deren Projektteilnahme eher extrinsisch motiviert erscheint, fühlte sich durch die Mädchen auf dem Flyer eher nicht angesprochen. Es scheint, als könnten die Mädchen über den Flyer relativ gut selbst einschätzen, ob sie von einer Teilnahme eher profitieren könnten oder eher nicht. An dieser Stelle ist es noch einmal wichtig zu betonen, dass der freiwillige Charakter der Projektteilnahme auch während der Phase der Akquirierung kommuniziert werden sollte – sowohl durch die durchführende Therapeutin als auch durch die Lehrer:innen, welche die Flyer an die Mädchen aushändigen, wenn das Projekt an Schulen stattfindet.

Die Subkategorie *Illustrationen* zeigt in der Inhaltsanalyse ein breit gefächertes Bild. Dieses Bild spiegelt die unterschiedlichen Erfahrungen der Mädchen wider, beispielsweise bei *Denise*, die über *Freundschaft* nicht habe reden wollen, weil sie Ausgrenzung erfahren habe. Oder *Wilma*, die Ekel bei der Betrachtung der Illustration zu *mein Körper* empfand. *Henrieke* hingegen habe das Gespräch zum Thema Körper gut gefallen und gutgetan. *Swantje* habe mit den Illustrationen wenig anfangen können, in *Henrieke* hingegen hätten die Illustrationen noch über das Projekt hinaus etwas angeregt, über das sie nun besser sprechen könnte, als es zum Zeitpunkt des Projekts der Fall gewesen sei.

Es wurden schon oft Gründe angeführt, die für eine deutlich längere Laufzeit des Projekts sprechen. Die zuvor genannten Ergebnisse aus der Subkategorie *Illustrationen* legen nahe, dass im Falle einer Projektverlängerung die Illustrationen weiter verwendet werden könnten, beispielsweise indem die Therapeutin die Mädchen der Reihe nach fragt, ob es eine Illustration gäbe, über die sie heute gerne sprechen wollen würde. So können diese Entwicklungsaufgaben über den Einsatz der Illustrationen weiter vertieft werden. Es wäre naheliegend, das Konzept des Projekts *echt stark* an dieser Stelle an den Bedarf der Mädchen anzupassen. Eine weitere Möglichkeit könnte in Anlehnung an Albrecht (2021) darin bestehen, im Projekt Songwriting anzubieten und sich hierbei von den Illustrationen für eigene Themenschwerpunkte inspirieren zu lassen.

Die Subkategorie *Raum geschützt* zeigt, dass *Tara* und *Denise* das Projekt als Ort nutzten, um Themen anzusprechen, die sonst keinen Platz finden. *Henrieke* und *Swantje* hingegen lassen anklingen, dass sie noch mehr Schutz oder Vertrauen benötigen, um sich mehr öffnen zu können.

5.2.3.4 Überlegungen zu *Musik*

Der Umgang mit den Instrumenten stellt sich in der Subkategorie *Instrumente* sehr unterschiedlich dar. *Wilma* brachte ihr eigenes Keyboard in jede Sitzung mit. *Swantje* und *Denise* hingegen wählten für sie unbekannte Instrumente aus und spielten damit. *Tara* beschrieb ungenutztes Potential, da sie gerne mehr an einem Instrument gespielt hätte, welches aber nicht oft im Projekt eingesetzt wurde. Offensichtlich traute sich *Tara* nicht, ihre eigenen Bedürfnisse in die Gruppe einzubringen.

Erstaunlich sind die Äußerungen von *Tara* und *Swantje* zur Subkategorie *Körperinstrument Stimme* im Projekt. Beide Mädchen waren in derselben Projektgruppe (F). *Tara* berichtete, dass sie Lieder sangen und Kazoo spielten. *Swantje* hingegen erläuterte, dass Singen im Projekt nicht vorgekommen sei. Über die Gründe, warum *Swantje* sich an das Singen nicht erinnern kann, können nur Mutmaßungen angestellt werden.

5.2.4 Interpretation der Tonaufnahmen

Die Tabelle 28 zeigt eine Zunahme des Einsatzes der Körperinstrumente von der ersten zur letzten Sitzung. Die Auswertung dieser Tonaufnahmen zeigt in Hinblick auf den Einsatz von Stimme und Körperinstrumenten, dass die Mädchen der Gruppen G und I das Themenfeld *mein Körper* von Beginn an über den Einsatz von Stimme und Körperklängen musikalisch integrierten.

Werden zu diesem Beobachtungsschwerpunkt die Sitzungsprotokolle hinzugenommen, lässt sich feststellen, dass Gruppe A von der 1. Sitzung an Bodypercussion-Elemente in die Musik einbrachte hat, wenngleich dies nicht auf den Aufnahmen zu hören war.

In Gruppe C kam es in der 4. Sitzung zum Einsatz von Bodypercussion. Außerdem beschrieb die Therapeutin, dass *Gunda* die Trommel haptisch einsetzte, durch Streichen und Reiben und so Ruhe in die Musik brachte. Ein Musikinstrument in dieser Weise sinnlich über die Körperebene zu erspüren, ist ein weiteres Beispiel, wie neben dem Einsatz von Körperinstrumenten das Thema *mein Körper* auf die Musik übertragen und dadurch vertieft werden kann.

Die Mädchen aus Gruppe D erfanden laut Protokoll in der 4. Sitzung ein *Schrei-Spiel*, welches in der 5. Sitzung wiederholt wurde. Auch wenn nicht alle Mädchen daran teilnahmen und nicht ganz klar ist, inwiefern die Rückmeldungen durch die Therapeutin in Bezug auf den Charakter der Stimme des jeweiligen Mädchens für diese hilfreich waren, so zeigt sich in der Spielidee deutlich der Wunsch nach dem Ausdruck von Kraft durch Stimme.

Im Protokoll von Gruppe E wird in der 2. Sitzung ein *Schul-Rap* erwähnt, den die Mädchen musizierten. In der 4. Sitzung kamen die Kazoos zum Klingen, was einem verfremdeten Einsatz der Stimme gleichkommt. In der 5. Sitzung wurde ein *Stuhl-Tanz* entwickelt, was ebenfalls eine Möglichkeit darstellt, das Thema *mein Körper* sinnlich, körperlich und haptisch durch den Einsatz von Musik zu erleben.
Das Protokoll der Gruppe F zeigt, dass in der 2. und 3. Sitzung Bodypercussion eingesetzt wurde und in der 5. Sitzung ein Spiel zum Liederraten mit Kazoo gespielt wurde.
Zusammenfassend lässt sich sagen, dass in allen Gruppen Elemente von Bodypercussion oder Stimme zum Einsatz kamen. Kast (2006) beschreibt das körperliche Erleben als einen von mehreren relevanten Lebensbereichen, über den sich der Selbstwert herausbildet. Indem sich die Mädchen im Rahmen des Projekts durch Körperklänge und Stimme ausdrückten, konnte hierüber ein für den Selbstwert zentraler Erfahrungsbereich angesteuert werden.

5.3 Fazit

Die Ergebnisse der Studie weisen eine zunehmende Tendenz in Bezug auf die erhobenen Daten der *Aussagen-Liste zum Selbstwertgefühl für Kinder und Jugendliche* (Schauder, 2011) von MZP 1 zu MZP 3 auf. Da eine Stabilisierung des Selbstwerts sowohl mit einer Steigerung einhergehen kann, etwa bei vorliegendem extrem niedrigen Selbstwert, als auch mit einer Abnahme von einem extrem hohen Selbstwert verbunden sein kann, spielen beide Richtungen für die Stabilisierung des Selbstwerts eine wichtige Rolle und heben sich unter den statistischen Gesichtspunkten der vorliegenden Studie gegenseitig auf. Von inhaltlicher Aussagekraft ist vor diesem Hintergrund deshalb die Feststellung, dass beim Einsatz des Fragebogens zur Erfassung des Selbstwerts die Extremwerte von MZP 1 zu MZP 3 abnahmen. Die Daten liefern hierdurch einen wichtigen Hinweis hinsichtlich des Erreichens des Projektziels, im Sinne der Stabilisierung des Selbstwerts, welche sich durch die Annäherung an die Normwerte für die entsprechende Altersgruppe laut Auswertungsmanual (Schauder, 2011) an dieser Stelle zeigt. Durch die Auswertung von Protokollen und Interviews wurde deutlich, dass eine zeitliche Verlängerung des Projekts angestrebt werden sollte, da die Arbeit am Selbstwert – wenn sie nachhaltig sein soll – Zeit braucht. Perspektivisch wäre es sinnvoll, die Musiktherapeut:innen während der Durchführung des Projekts an unterschiedlichen Stellen zu begleiten und zu vernetzen. So könnte ein begleitendes Angebot zum Einsatz des selbstwertstärkenden Feedbacks im Projekt hinzugenommen werden, um die Sicherheit im Umgang mit der Feedback-Methode zu

erhöhen. Des Weiteren sollten die Projekte bei längerer Laufzeit durch regelmäßige Supervision und/oder Intervision begleitet werden, um Prozesse der Gruppendynamik therapeutisch gut zu erfassen und das Potential des Projekts für alle teilnehmenden Mädchen, dominantere sowie stillere, gleichermaßen zu entfalten.

Die Illustrationen, die in Anlehnung an relevante Entwicklungsaufgaben (Göppel, 2005) im Projekt verwendet wurden, bestätigten sich als hilfreiche Möglichkeit, um mit den Mädchen ins Gespräch zu kommen, insbesondere wenn es Themen betraf, mit denen die Mädchen nicht im Rahmen ihrer Familie sprechen wollten. Offenheit oder Ablehnung in Bezug auf einzelne Themenbereiche waren unterschiedlich gepolt und es spiegelten sich hierbei die eigenen Erfahrungen der Mädchen wider. Die Faktoren Zeit und Vertrauen haben vor diesem Hintergrund das Potential, die Arbeit im Projekt für die Mädchen noch stärker zu vertiefen. Das Gesprächsangebot wurde gut angenommen, wie die Protokolle der Therapeutinnen einhellig verdeutlichen. Viele Therapeutinnen stellten einen großen Redebedarf sowie eine große musikalische Ausdrucksfreude bei den Mädchen fest. Alle Gruppen setzten sich spielerisch mit Körperklängen oder der Stimme auseinander. Das Thema *mein Körper* konnte auf diesem Weg für alle Mädchen auf körperlicher Ebene spürbar werden, was eine gelungene Integration der bevorstehenden Veränderungen vom Mädchenkörper zum Frauenkörper unterstützen kann. Es konnte gezeigt werden, dass neben dem Bedürfnis nach Selbstwerterhöhung und Selbstwertschutz auch die anderen psychischen Grundbedürfnisse – das Bedürfnis nach Bindung, das Bedürfnis nach Lust und das Bedürfnis nach Orientierung, Kontrolle und Kohärenz (Epstein 1990, Grawe 2004) – im Projekt *echt stark* Anklang gefunden haben. Es wurde gezeigt, dass das Projekt *echt stark* im Einzelfall die intrinsische Motivation zu mehr schulischer Leistungsbereitschaft unterstützen kann, was ein hilfreicher Faktor im Zusammenhang mit Schul-Burnout sein kann (Herrmann et al., 2019).

Es ist in Hinblick auf zukünftige Projekte zu empfehlen, den Selbstwert der teilnehmenden Mädchen über den Einsatz eines standardisierten Messverfahrens zu erheben. Der Vergleich zwischen Protokollen und Fragebögen zeigte, dass Mädchen mit einem extrem niedrigen Selbstwert diesen teilweise sehr gut zu verbergen wussten. Die Testergebnisse sollten den Therapeut:innen zeitnah zugänglich gemacht werden oder die Fragebögen sollten von ihnen selbst ausgewertet werden, um auch hierdurch einen wichtigen Hinweis darüber zu erhalten, welche Variante des selbstwertstärkenden Feedbacks (direkt oder indirekt) angebracht ist. Für die Einteilung der Messzeitpunkte wäre es vorstellbar, einen Messzeitpunkt zu Beginn des Projekts zu legen und einen weiteren Messzeitpunkt nach vier bis fünf Monaten, um einerseits der Entwicklung des Selbstwerts die nötige Zeit zur Veränderung oder

Stabilisierung einzuräumen und andererseits den Zeitpunkt zum Handeln nicht zu verpassen, wenn sich ein ergänzendes therapeutisches Angebot als hilfreich erweisen könnte, beispielsweise bei einem gleichbleibenden Selbstwert im extrem negativen oder extrem positiven Bereich. Bei Werten, die zu mehreren Messzeitpunkten in den extremen Bereichen blieben, wurde im Rahmen der vorliegenden Studie ein Gespräch mit dem betreffenden Mädchen und ihren Sorgeberechtigten geführt, um der Verantwortung gerecht zu werden, die in der Durchführung eines primärpräventiven Projekts liegt, wenn entsprechende Auffälligkeiten auftauchen[31]. Diese Gespräche sollten auch in Zukunft bei Bedarf stattfinden, um konkrete Möglichkeiten zur therapeutischen Unterstützung durch eine Schulpsycholog:in, eine Einzelmusiktherapie oder eine Kinder- und Jugendpsychotherapeut:in vor Ort zu benennen. In einem Gesprächsprotokoll sollten die Möglichkeiten, die bei Bedarf zur Unterstützung in Anspruch genommen werden können, aufgelistet werden und von den Sorgeberechtigten und dem jeweiligen Mädchen unterschrieben werden. Eine Kopie sollte mitgegeben werden, welche die gelisteten Anlaufstellen enthält. Es sollte sich um einen beratenden Charakter bei diesem Gespräch handeln und es sollten niedrigschwellige Angebote aufgezeigt werden. Ein stabil niedriger Wert im Bereich des Selbstwerts sollte in seiner Bedeutung für die psychische Gesundheit immer ernstgenommen werden (Grawe, 2004, Potreck-Rose & Jacob, 2019), ohne dabei in die Überinterpretation dieser Daten zu gehen, worauf Harter (2012) deutlich hinweist.

Wenn das Projekt *echt stark* im Rahmen von Schule stattfindet, könnten ggf. die Lehrer:innen als Expert:innen hinzugezogen werden, beispielsweise wenn die Werte der Fragebögen und die Wahrnehmung der Therapeut:innen stark voneinander abweichen. Dies kann immer dann der Fall sein, wenn expliziter und impliziter Selbstwert (Grawe, 2004, Schauder, 2011) voneinander abweichen. Auffällige Werte der Mädchen im Bereich des Selbstwerts können so mit der Beobachtung der Lehrperson in Bezug auf das Verhalten des jeweiligen Mädchens abgeglichen werden und eine Einschätzung, ob ein Beratungsgespräch über die Möglichkeiten therapeutischer Unterstützung nötig ist, im interdisziplinären Austausch leichter getroffen werden.

31 Diese wichtige Idee, die Sorgeberechtigten bei konstant niedrigen Werten der Mädchen zu kontaktieren und sie darüber zu informieren, ist während des Prozesses entstanden. Es wurden nicht alle betroffenen Mädchen und deren Sorgeberechtigten kontaktiert, weil in einzelnen Fällen bereits zu viel Zeit zwischen der Datenerhebung und dieser Erkenntnis lag und die Daten daher nicht mehr aktuell waren.

5.4 Limitationen

Es soll an dieser Stelle die Gelegenheit genutzt werden, um Verbesserungsvorschläge für die vorliegende Studie rückblickend zu formulieren. Die Autorin beobachtete bei sich selbst eine Art Befangenheit beim Interpretieren der Sitzungsprotokolle. Durch die Workshops und die nachfolgenden Projektdurchführungen kam es zu einem intensiven kollegialen Kontakt zwischen der Autorin und allen Therapeutinnen. Die Wertschätzung, welche die Autorin für die Arbeit der Therapeutinnen empfand, machte es ihr teilweise schwer, objektiv zu bleiben und die Projektdurchführungen durch die Therapeutinnen im Diskussionsteil auch kritisch zu betrachten. Die empfundene Freude und Dankbarkeit dafür, dass die Therapeutinnen ihr die Daten haben zukommen lassen und die Erhebungen ermöglicht haben, erschwerten diese Dynamik zusätzlich. Es wäre in diesem Sinne für die Autorin hilfreich gewesen, wenn auch die Therapeutinnen für sie in der Auswertung anonymisiert gewesen wären, um kritische Punkte leichter formulieren zu können, ohne sich in einem Loyalitätskonflikt in Bezug auf die Therapeutinnen zu befinden.

Des Weiteren wäre die Umsetzung der vorliegenden Studie als Teamarbeit aus mehreren Aspekten von Vorteil hinsichtlich der Aufteilung der unterschiedlichen Arbeitsschwerpunkte gewesen. So könnte sich zum Beispiel eine Person eher um Organisatorisches kümmern, die Workshops durchführen, Schulanträge stellen, sich um die Finanzierung durch Fördergelder kümmern, Werkverträge schreiben und die Auszahlung der Gelder kommunizieren sowie die Mails der Therapeutinnen beantworten, wenn organisatorische Fragen und Schwierigkeiten bei der Rekrutierung der Mädchen oder der Durchführung der Projekte auftauchen. Eine weitere Person könnte sich mit den Daten und deren Auswertung beschäftigen und problematische Werte, wie zum Beispiel stabile Werte im Bereich des extrem negativen Selbstwerts, sehr zeitnah an die jeweilige Therapeutin rückmelden. Auf diese Weise könnte auch das Arbeitstempo erhöht werden und die Veröffentlichung der Studie zügiger erfolgen. Außerdem wäre die Teamarbeit für den Diskussionsteil der Ergebnisse sehr hilfreich und wertvoll, da unterschiedliche Perspektiven einfließen könnten. Des Weiteren könnte der oben beschriebene Umgang mit der Loyalität dadurch entschärft werden.

Als weiterer Punkt sei die Literaturrecherche genannt, welche um den englischsprachigen Begriff *public health* erweitert werden sollte. Es handelt sich beim Projekt *echt stark* um ein Angebot, welches in Deutschland und Österreich durchgeführt wurde. Dennoch kam im Laufe dieser Arbeit auch eine Auseinandersetzung mit dem Gedanken der präventiven Arbeit durch musiktherapeutische Angebote im europäischen Kontext für die Autorin hinzu. Hierbei wurde eine Sprachbarriere deutlich, denn im englischsprachigen Raum scheint das

Wort *prevention* weit weniger gewichtig zu sein als im deutschsprachigen Raum der Begriff der Prävention. Eine systematische Literaturrecherche zum Thema Prävention sollte demnach auch die Schlagworte *public health* einschließen.

Für einen solideren Vergleich zwischen Kontroll- und Treatmentgruppe sollten beide Gruppen zeitgleich erhoben werden. Die Corona-Pandemie, die während der laufenden Phase der Datenerhebung hinzukam, sorgte – wie beschrieben – für einige Schwierigkeiten in Bezug auf die Umsetzung der Erhebung. Vor allen Dingen kostete die Vorbereitung zur Projektdurchführung während der Pandemie deutlich mehr Zeit. Der Zeitraum, welcher mittels Fördergelder durch die *Behörde für Wissenschaft, Forschung und Gleichstellung Hamburg* für die Datenerhebung vorgesehen war, wurde wegen des Pandemiebeginns verlängert. Dennoch reichte der Zeitraum, um die angestrebte Stichprobengröße von 20 Mädchen in der Kontrollgruppe zu erreichen. Fördergelder, die für die Umsetzung des Projekts benötigt wurden, liefen trotz erfolgter Verlängerung aus, ohne dass die angestrebte Größe der Kontrollgruppe von 20 Mädchen erfasst werden konnte. Um diesem Mangel vorzubeugen, wäre es sinnvoll gewesen, Treatment- und Kontrollgruppen gleichzeitig zu erfassen.
Die Kontrollgruppe wurde während der Corona-Pandemie erhoben und fiel statistisch durch ein niedrigeres Anfangsniveau in Bezug auf den erfassten Selbstwert auf. Die Corona-Maßnahmen wie Abstandsregelungen und die Begrenzung der sozialen Kontakte sind Faktoren, die sich womöglich negativ auf den Selbstwert auswirkten, können als Grund für den im Mittel deutlich niedrigeren Selbstwert in der Kontrollgruppe (bereits zu MZP 1) herangezogen werden. Auch unter diesem Gesichtspunkt ist es für eine bessere Vergleichbarkeit der Daten von Vorteil, wenn beide Gruppen zeitgleich erhoben werden.
In Bezug auf den Einsatz der Fragebögen schien die Lesefähigkeit der Mädchen sehr unterschiedlich zu sein. Es kann daher sein, dass aufgrund von mangelnden Lesefähigkeiten einzelner Mädchen über die Fragebögen Werte erhoben wurden, die den Selbstwert oder die Bereiche Neurotizismus und Extraversion nicht richtig abbilden. Die Protokolle zeigten außerdem, dass die Selbstbeurteilung durch die Mädchen und die Fremdbeurteilung durch die Therapeutin teilweise stark voneinander abwichen. Hier könnte eine weitere Fremdbeurteilung durch die Lehrer:in oder durch Sorgeberechtigte zum Abgleich hinzugezogen werden, um ein genaueres Bild bezüglich des impliziten Selbstwerts zu erlangen – wohl wissend, dass es sein kann, dass die Fremdbeurteilung durch eine Art Pseudokompetenz oder geschickte Fassade eines Mädchens insbesondere in Bezug auf ihren

Selbstwert einer Täuschung unterliegen kann. Wie es bereits bei Grawe (2004) beschrieben wurde, sind es vor allen Dingen die unterschiedlichen Aspekte des expliziten und impliziten Selbstwerts, welche die Forschung vor große Herausforderungen stellt.

Vor dem Aspekt der besseren Vergleichbarkeit und der Einhaltung wissenschaftlicher Standards wäre es sinnvoll, die unterschiedlichen Variablen zu reduzieren, um genauere Aussagen hinsichtlich der Wirkung des Projekts treffen zu können. So sollte es beispielsweise nicht möglich sein, während der Datenerhebung vom Ablauf abzuweichen, sondern die Projektthemen sollten von allen Therapeutinnen der Reihe nach und vollständig angeboten werden. Des Weiteren sollte das selbstwertstärkende Feedback nach jeder Musik erfolgen und die Therapeutinnen sollten im Einsatz der Feedback-Methode besser geschult werden, um einige Beispiele zu nennen. Auf diese Weise würde der Projektablauf einheitlicher und damit besser vergleichbar. Rückschlüsse hinsichtlich der Wirksamkeit des Projekts könnten so klarer erfolgen und besser belegt werden. Wenn aus inhaltlichen Gründen Argumente dagegen sprechen, das Projekt *echt stark* für die Datenerhebung stärker zu vereinheitlichen, sollte über ein alternatives Studiendesign nachgedacht werden, welches für den Umgang mit einer Vielzahl an unterschiedlichen Variablen eher in Betracht kommt und damit besser umgehen kann als das hier gewählte Design.

5.5 Ausblick

Anknüpfend an die Ergebnisse der vorliegenden Studie ließ sich der bisherige Erkenntnisgewinn durch eine Folgestudie mit einer Projektlaufzeit von einem Jahr weiterführen. Die Forschungsfrage könnte lauten: Kann das Projekt *echt stark* für 10- bis 11-jährige Mädchen nachhaltig eine Stabilisierung des Selbstwerts im Sinne einer Annäherung an den Normwert dieser Altersgruppe unterstützen?

In der vorliegenden Studie konnten wichtige Hinweise in Bezug auf die zweite Hypothese, inwiefern das selbstwertstärkende Feedback ein wirkungsvoller Faktor für die Stabilisierung des Selbstwerts darstellt, gesammelt werden. Um statistisch relevante Aussagen hierzu treffen zu können, könnte dies in einer eigenen Studie genauer untersucht werden. Da sich der Einsatz des selbstwertstärkenden Feedbacks auch auf Erwachsene und auch im therapeutischen Kontext anwenden lässt, wäre es möglich, die Wirkung dieser Feedback-Methode beispielsweise im stationären Setting mit Depressions- oder Suchtgruppen zu untersuchen, um mehr Aussagekraft bezüglich der Wirkung dieser Feedback-Methode auf

den Selbstwert zu erreichen. Hierbei sollte auf ein klares experimentelles Setting geachtet werden und die Abläufe sollten klar strukturiert sein.

In der Diskussion zeigte sich, dass das selbstwertstärkende Feedback Übung bedarf, um richtig angewendet werden zu können. Je genauer die wertfreie Beschreibung durch die Musiktherapeutin an dieser Stelle ausfällt, desto eher scheint diese Methode einen positiven Effekt auf den Selbstwert des Gegenübers entfalten zu können. Ein regelmäßiger online-Kurs ist bereits in Planung und soll diesem Übungs- und Lernprozess dienen. Des Weiteren ist eine *Alumni-Gruppe* für die Musiktherapeutinnen, die mit dem Projekt *echt stark* beschäftigt waren oder sind, anvisiert, um den Vernetzungsgedanken und den fachlichen Austausch untereinander weiter voranzubringen.

In Zeiten, in denen psychische Störungen bei Kindern und Jugendlichen zunehmen, stellt sich im Zusammenhang mit der benötigten therapeutischen Versorgung auch die Frage nach den Ressourcen: die Wartelisten der Kinder- und Jugendpsychotherapeut:innen sind lang und die Wege zu einer entsprechenden Klinik, Praxis oder Ambulanz weit – gerade abseits der großen Städte. Ein Ausbau der Primärprävention psychischer Erkrankungen für Kinder und Jugendliche und eine geregelte Finanzierung der entsprechenden Maßnahmen sind dringend notwendig, um dem wachsenden Anstieg in diesem Bereich mit geeigneten Mitteln präventiv zu begegnen. Es ist mehr politisches Engagement nötig, um das vorhandene Potential voll zu entfalten, welches musiktherapeutische Angebote in die Vorbeugung psychischer Störungen einbringen können. Es sind geregelte Finanzierungsmodelle nötig, die sie fest im Gesundheitssystem und in diversen Lebenswelten, welche die gesamte Lebensspanne des Menschen betreffen, verankern.

Aktuell könnte das Projekt *echt stark* über Schulen, die am sogenannten „Startchancen Programm“ der Bundesregierung teilnehmen, finanziert werden. Doch Primärprävention braucht mehr politischen Willen, wie andere europäische Länder, etwa Großbritannien oder Norwegen, zeigen. Hier ist es gelungen, präventive Angebote aus dem Bereich der Musiktherapie unkompliziert und leicht zugänglich als Teil des öffentlichen Gesundheitssystems oder über den Ansatz der Community Music Therapy gesellschaftlich zu etablieren.

Der Deutsche Musikrat (2024) hat sich in einer aktuellen Resolution eingehend mit diesem Thema befasst. Die Bedeutung der Prävention und das Potential durch Musik wird an zwei Stellen benannt: für den Bereich der Gesundheitsförderung und für den Bereich der Musiktherapie. Für die Gesundheitsförderung geht es in der Resolution darum, dass „Angebote aktiven Musizierens wie eine Orchester- oder Chorprobe im Amateurbereich

oder im Rahmen von Musikschulangeboten [...] bei den Krankenkassen ebenso als gesundheitliche Präventionsmaßnahme für ein nachhaltiges Wohlbefinden und die mentale sowie physische Gesundheit anerkannt werden [sollten] wie ein Yoga- oder Sportkurs“ (Deutscher Musikrat, 2024, S. 1). Für den Bereich der Musiktherapie wird Folgendes formuliert „Musiktherapie muss im deutschen Gesundheitswesen als Leistung der gesetzlichen Krankenversicherung im ambulanten wie im stationären Bereich sowie in der Prävention – z.B. an Musikschulen – zugänglich sein. Auch ökonomisch benachteiligte Personen und Menschen mit besonderen Bedürfnissen müssen adäquat gesundheitlich versorgt werden können“ (Deutscher Musikrat, 2024, S. 2). Des Weiteren sollen Ansätze wie die Community Music stärker in den Ausbildungskontext von Musiker:innen integriert werden. An der Resolution des Deutschen Musikrats zeigt sich, dass sich rund um das Thema Prävention und Gesundheit zur Zeit vieles bewegt und Musik mit ihrem Potential in diesem Kontext eine Rolle spielt.

Potential liegt auch in der Aufgabe, junge Mädchen ein Stück ihres Weges von der Kindheit zur Jugendphase zu begleiten und sie in der Stabilisierung ihres Selbstwerts zu unterstützen. Eine therapeutische Haltung ist für die Begegnung im Gespräch dienlich. Die musikalische Improvisation bietet Raum für Neues, Unvorhergesehenes, Unsagbares. Auf diese Weise ist für alles gesorgt, was dieser Prozess benötigt, um Inneres wachsen zu lassen und zur Entfaltung zu bringen.

Literaturliste

Albrecht, S. (2021). *Mit mehr Selbstwert durchs Leben: musiktherapeutische Primärprävention für Mädchen – Das echt stark-Konzept bekommt Zuwachs.* Unveröffentlichte Masterarbeit, Universität der Künste Berlin.

Alsaker, F. D. & Olweus, D. (2002). Stability and change in global self-esteem and self-related affect. *Understanding early adolescent self and identity: Applications and interventions*, 193-223. https://doi.org/10.1515/9780791488751-008

Bacia, E., Koch, J., Klingemann, J., Müller, F., Zosel, P., & Hurrelmann K. (2025). *Künstlerische Therapien und kunstbasierte Pädagogik zur Gesundheitsförderung und Prävention in der Schule.* Berlin: Research Institute on Lifelong Learning.

Bauer, S. (2018). *Musiktherapie*. München: Reinhardt.

Berger, M. (2018). *Psychische Erkrankungen: Klinik und Therapie - enhanced ebook*. München: Urban & Fischer.

Brinkmann, T. M. (2006). *Die Zukunft der Mädchenarbeit, Innovationspotenziale durch neuere Geschlechtertheorien und Ungleichheitsforschung.* Münster: Unrast.

Buggle, F. & Baumgärtel, F. (2000). *Hamburger Neurotizismus-und Extraversionsskala für Kinder und Jugendliche: HANES, KJ*. Göttingen: Hogrefe.

Charmaraman, L. & Hall, G. (2011). School dropout prevention: What arts base community and out of school time programs can contribute. *New Directions for Youth Development*, 1, 9-27. https://doi.org/10.1002/yd.416

Creswell, J. W. & Clark, V. L. P. (2018). *Designing and conducting mixed methods research*. California: Sage.

Dresing, T. & Pehl, T (2918). *Praxisbuch Interview, Transkription & Analyse. Anleitungen und Regelsysteme für qualitativ Forschende.* Marburg: dr. dresing & pehl GmbH.

Epstein, S. (1990, 2003). Cognitive-experiential self-theory. In L. A. Pervin (Ed.), *Handbook of personality: Theory and research.* (pp. 165-192). New York: Guilford.

Felnhofer, A., Galliez, S. & Klier, C. (2022). *Therapie-Tools Selbstwert bei Kindern und Jugendlichen: Mit E-Book inside und Arbeitsmaterial*. Weinheim und Basel: Beltz.

Gerdes, M. & Schiff, K. (1993). Eine Powerprinzessin entpuppt sich. Kreativangebote für Mädchen im Rahmen einer Aktionswoche gegen sexuellen Mißbrauch. In K. Lappe, I. Schaffrin & E. Timmermann (Hrsg.), *Prävention von sexuellem Mißbrauch. Handbuch für die pädagogische Praxis* (S. 110-121). Maasbüll: Donna Vita.

Gold, C., Saarikallio, S., Crooke, A. H. D. & McFerran, K. S. (2017). Group music therapy as a preventive intervention for young people at risk: Cluster-randomized trial. *The Journal of Music Therapy*, *54*, 133-160. https://doi.org/10.1093/jmt/thx002

Göppel, R. (2005). *Das Jugendalter.* Stuttgart: Kohlhammer.

Grawe, K. (2004). *Neuropsychotherapie*. Göttingen: Hogrefe.

Haner, D., Pepler, D., Cummings, J. & Rubin-Vaughan, A. (2010). The role of arts-based curricula in bullying prevention: Elijah's kite – A children's opera. *Canadian journal of school psychology*, *25*, 55-69. https://doi.org/10.1177/0829573509349031

Harter, S. (2012). *The construction of the self: Developmental and sociocultural foundations*. New York: Guilford.

Hegi, F. (2010). *Improvisation und Musiktherapie. Möglichkeiten und Wirkungen von freier Musik*. Wiesbaden: Reichert.

Herrmann, J., Koeppen, K. & Kessels, U. (2019). Do girls take school too seriously? Investigating gender differences in school burnout from a self-worth perspective. *Learning and Individual Differences*, *69*, 150-161. https://doi.org/10.1016/j.lindif.2018.11.011

Hurrelmann, K., Richter, M. & Stock, S. (2018, 2024). *Referenzwerk Prävention und Gesundheitsförderung: Grundlagen, Konzepte und Umsetzungsstrategien*. Bern: Hogrefe.

Hussy, W., Schreier, M. & Echterhoff, G. (2013). *Quantitative Forschungsmethoden. Forschungsmethoden in Psychologie und Sozialwissenschaften für Bachelor.* Berlin: Springer.

Jordan, A. K., Pfeifer, E., Stegemann, T. & Lutz Hochreutener, S. (2018). *Musiktherapie in pädagogischen Settings. Impulse aus Praxis, Theorie und Forschung.* Münster und New York: Waxmann.

Jordan, A. K., Menebröcker, E. & Keil, N. (2016). Zur Sprache finden: Evaluation eines integrativen musiktherapeutischen Förderprojekts in der Grundschule. *Musiktherapeutische Umschau*, *37*, 125-137. https://doi.org/10.13109/muum.2016.37.2.125

Kast, V. (2006). *Trotz allem ich. Gefühle des Selbstwerts und die Erfahrung von Identität.* Freiburg: Herder.

Keller, B. (2013). *Zur Sprache kommen: Konzeptualisierung und Evaluierung eines musiktherapeutischen Förderangebotes.* Münster: Books on Demand.

Kim, S., Kverno, K., Lee, E. M., Park, J. H., Lee, H. H. & Kim, H. L. (2006). Development of a music group psychotherapy intervention for the primary prevention of adjustment difficulties in Korean adolescent girls. *Journal of child and adolescent psychiatric nursing*, *19*, 103-111. https://doi.org/10.1111/j.1744-6171.2006.00058.x

Kisiel, C., Blaustein, M., Spinazzola, J., Schmidt, C. S., Zucker, M. & Van der Kolk, B. (2006). Evaluation of a theater-based youth violence prevention program for elementary school children. *Journal of School Violence*, *5*, 19-36. https://doi.org/10.1300/J202v05n02_03

Kuckartz, U. (2018). *Qualitative Inhaltsanalyse. Methoden, Praxis, Computerunterstützung. Weinheim:* Beltz Juventa.

Künzel, L. & Metzner, S. (2011). Mädchen in der Kindermusiktherapie: Eine Literaturrecherche zu Gender-Aspekten. *Musiktherapeutische Umschau*, *32*, 22-39. https://doi.org/10.13109/muum.2011.32.1.22

Long, J. K. & Soble, L. (1999). Report: An arts-based violence prevention project for sixth grade students. *The Arts in Psychotherapy*, *26*, 329-344. https://doi.org/10.1016/S0197-4556(99)00024-6

Löwe-Guskar, J. (2021). »Wer weint, ist ein Angsthase.« Zwischen Prävention und therapeutischem Auftrag: Musiktherapie mit Kindern mit Migrationshintergrund in einer Kindertagesstätte. *Musiktherapeutische Umschau*, *42*, 151-159. https://doi.org/10.13109/muum.2021.42.2.151

Lutz Hochreutener, S. (2018). Musiktherapie im schulischen Kontext, Fakten – Herausforderungen – Chancen. In A. K. Jordan, E. Pfeifer, T. Stegemann & S. Lutz Hochreutener (Hrsg.), *Musiktherapie in pädagogischen Settings. Impulse aus Praxis, Theorie und Forschung* (S. 15-30). Münster: Waxmann.

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

Mainka, S. & Weymann, E. (2023). Musiktherapie – neu definiert. *GMS J Art Ther., 5*:Doc 02, 1-8. https://dx.doi.org/10.3205/jat000030

McFerran, K. S. (2019). *Handbook of music, adolescents, and wellbeing*. Oxford: University Press.

McFerran, K. S. & Wölfl, A. (2015). Music, violence and music therapy with young people in schools: A position paper. *Voices: A world forum for music therapy,* 15. https://doi.org/10.15845/voices.v15i2.831

Menebröcker, E. & Jordan, A. K. (2014). Durch Musik zur Sprache – Musiktherapeutische Sprachförderung in Kita, Schule oder freier Praxis. In S. Sallat, M. Spreer & C. W. Glück (Hrsg.), *Sprache professionell fördern. Kompetent, vernetzt, innovativ* (S. 444-453). Idstein: Schulz-Kirchner.

Mössler, K. (2011). Mixed methods Forschung am Beispiel musiktherapeutischer Forschungsarbeiten. In J. Illner & M. Smetana (Hrsg.), *Wiener Schule der Musiktherapie – ein Update. Wiener Beiträge zur Musiktherapie (Vol. 9)* (S.153-160). Wien: Praesens.

Myers-Coffman, K., Baker, F. A., Daly, B. P., Palisano, R. & Bradt, J. (2019). The resilience songwriting program for adolescent bereavement: A mixed methods exploratory study. *Journal of Music Therapy*, *56*, 348-380. https://doi.org/10.1093/jmt/thz011

Noecker-Ribaupierre, M. & Woelfl, A. (2010). Music to counter violence: A preventative approach for working with adolescents in schools. *Nordic Journal of Music Therapy*, *19*, 151-161. https://doi.org/10.1080/08098131.2010.489997

Oklan, A. M. (2017). *Reauthoring Narratives with Alternative Education Students Using Recorded Music Expressive Arts*. San Fracisco: Alliant International University.

Park, L. E. (2008). Self-esteem. In N. Salkind (Ed.), *Encyclopedia of Educational Psychology, Vol. II* (pp. 895-898). Thousand Oaks: Sage.

Pfeifer, E. (2014). *Musiktherapie als Fördermaßnahme in der Schule: Eine Studie zum Zu sammenhang von Fremdheitserfahrung, Integration und Prävention in Schulklassen.* Wiesbaden. Reichert.

Phares, V., Steinberg, A. R. & Thompson, J. K. (2004). Gender differences in peer and parental influences: Body image disturbance, self-worth, and psychological functioning in preadolescent children. *Journal of youth and adolescence*, *33*, 421- 429. https://doi.org/10.1023/B:JOYO.0000037634.18749.20

Pinquart, M., Schwarzer, G. & Zimmermann, P. (2011). *Entwicklungspsychologie – Kindes- und Jugendalter*. Göttingen: Hogrefe.

Potreck-Rose, F. & Jacob, G. (2019). *Selbstzuwendung, Selbstakzeptanz, Selbstvertrauen. Psychotherapeutische Interventionen zum Aufbau von Selbstwertgefühl*. Stuttgart: Klett-Cotta.

Prechtl, A. L. (2023). AUS DER PRAXIS. Das selbstwertstärkende Feedback – SelF. *Musiktherapeutische Umschau*, *44*, 114-118. https://doi.org/10.13109/muum.2023.44.2.114

Prechtl, A. L. (2020). Evaluation des musiktherapeutischen echt stark-Projekts – ein präventives Projekt für Mädchen im Alter von 10–11 Jahren zur positiven Entwicklung des Selbstwerts. *Musiktherapeutische Umschau*, *41*, 63-65. https://doi.org/10.13109/muum.2020.41.1.63

Prechtl, A. L. (2018). Musiktherapeutische Prävention für 11-jährige Mädchen am Beispiel des Selbstwerts. In A. K. Jordan, E. Pfeifer, T. Stegemann & S. Lutz Hochreutener (Hrsg.), *Musiktherapie in pädagogischen Settings: Impulse aus Praxis, Theorie und Forschung* (S. 185 – 203). Münster: Waxmann.

Prechtl, A. L. (2015). *Musiktherapeutische Prävention für 11-jährige Mädchen am Beispiel des Selbstwerts, eine Fallstudie über das Projekt echt stark.* Unveröffentlichte Masterarbeit, Universität der Künste Berlin.

Pychyl, T. A., Coplan, R. J. & Reid, P. A. (2002). Parenting and procrastination: gender differences in the relations between procrastination, parenting style and self-worth in early adolescence. *Personality and individual differences*, *33*, 271-285. https://doi.org/10.1016/S0191-8869(01)00151-9

Reiner-Wormit, C., Schwenk, M.-T. & Esslinger, F. (2023). Spielraum Musik. *Üben & Musizieren, 4,* S. 38. https://uebenundmusizieren.de/artikel/spielraum-musik/ (kein doi vorhanden)

Roisch, H. & Wölfl, A. (2018). TrommelPower–ein musiktherapeutisches Gewaltpräventionsprojekt. In A. K. Jordan, E. Pfeifer, T. Stegemann & S. Lutz Hochreutener (Hrsg.), *Musiktherapie in pädagogischen Settings: Impulse aus Praxis, Theorie und Forschung* (S. 79-106). Münster: Waxmann.

Rosenberg, M. (1979). *Conceiving the Self.* New York: Basic Books.

Rosenberg, M. (1965). *Society and the adolescent self-image.* Princeton: University Press.

Rudolf, G. & Henningsen, P. (2013). *Psychotherapeutische Medizin und Psychosomatik*. *Ein einführendes Lehrbuch auf psychodynamischer Grundlage.* Stuttgart: Thieme.

Schauder, T. (2011). *Aussagen-Liste zum Selbstwertgefühl für Kinder und Jugendliche. 3., vollständig überarbeitete und neu normierte Auflage. Manual.* Göttingen: Hofgrefe.

Schmidt, H. U. & Timmermann, T. (2017). *Förderung von Kindern und Jugendlichen durch musiktherapeutische Vorgehensweisen.* Wiesbaden: Reichert Verlag.

Schöck, F. (2013). Hat das kreative Schreiben Wirkungen auf das Selbstwertgefühl von jugendlichen Mädchen aus benachteiligten Familien? Eine exemplarische Fallstudie. In S. Heimes, P. Rechenberg-Winter, R. Haußmann (Hrsg.), *Praxisfelder des kreativen und therapeutischen Schreibens* (S. 136-151). Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht.

Schütz, A. (2005). *Je selbstsicherer, desto besser? Licht und Schatten positiver Selbstbewertung*. Weinheim: Beltz.

Shafer, K. S. & Silverman, M. J. (2013). Applying a social learning theoretical framework to music therapy as a prevention and intervention for bullies and victims of bullying. *The Arts in Psychotherapy*, *40*, 495-500. https://doi.org/10.1016/j.aip.2013.07.004

Suh, E. S. (2023). The use of group drumming-based music therapy with male adolescents in a school violence prevention program in Korea: A pilot study. *Psychology of Music*, *51*(3), 682-699. https://doi.org/10.1177/03057356221108431

Thomas, E. (2015). The dance of cultural identity: Exploring race and gender with adolescent girls. *American Journal of Dance Therapy*, *37*, 176-196. https://psycnet.apa.org/doi/10.1007/s10465-015-9203-z

Tüpker, R. (2009). *Durch Musik zur Sprache*. *Handbuch.* Münster: Books on Demand.

Tüpker, R. (1993). Leitfaden zur Protokollierung musiktherapeutischer Behandlungen. *Einblicke, 4,* 43-67. (kein doi verfügbar)

Twemlow, S. W., Biggs, B. K., Nelson, T. D., Vernberg, E. M., Fonagy, P. & Twemlow, S. W. (2008). Effects of participation in a martial arts–based antibullying program in elementary schools. *Psychology in the Schools*, *45*, 947-959. https://doi.org/10.1002/pits.20344

Uhlig, S., Jansen, E. & Scherder, E. (2018). "Being a bully isn't very cool…": Rap & Sing Music Therapy for enhanced emotional self-regulation in an adolescent school setting–a randomized controlled trial. *Psychology of music*, *46*, 568-587. https://doi.org/10.1177/0305735617719154

VdM Verband deutscher Musikschulen e.V. (2020). *Spektrum Musiktherapie.* Bonn: VdM Verlag.

von Damnitz, L. (2023). *Junge Eltern stärken durch Musik. Zur Wirksamkeit von Eltern-Kind-Gruppen mit musiktherapeutischen Elementen.* Unveröffentlichte Masterarbeit, Hochschule für Musik und Theater Hamburg.

von Kanitz, A. (2020). *Feedbackgespräche*. Freiburg: Haufe.

von Moreau, D. (2012). *Musiktherapie in der präventiven Arbeit*. Wiesbaden: Reichert.

Weyand, M. (2012). Das Märchen der Königskinder. Potentiale der Musiktherapie zur Förderung und Integration sozial benachteiligter Kinder mit und ohne Migrationshintergrund. In D. von Moreau (Hrsg.), *Musiktherapie in der präventiven Arbeit* (S. 27-46). Wiesbaden: Reichert.

Winkelmann, A. K. M. (2018). *Situationslieder in der Musiktherapie mit Flüchtlingskindern.* Unveröffentlichte Masterarbeit, Westfälische Wilhelms-Universität Münster.

Wölfl, A. (2019). Prevention of violence through music: Empirical impact analysis of a music therapy model project. *Nordic Journal of Music Therapy*, *28*, 363-381. https://doi.org/10.1080/08098131.2019.1606847

Wölfl, A. (2014). *Gewaltprävention mit Musik: empirische Wirkungsanalyse eines musik therapeutischen Projektmodells*. Reichert Verlag.

Wyatt, J. G. (2000). *Drumming for violence prevention: The effects of group music therapy on self-esteem and peer relationships in high school students*. Michigan State University.

Zimmer, M. L. (2012). Sonne für die Schattenkinder. Musiktherapeutisches Präventionsangebot für Kinder und Jugendliche, deren Eltern oder Geschwister an Krebs erkrankt sind. In D. von Moreau (Hrsg.), *Musiktherapie in der präventiven Arbeit* (S. 55-70). Wiesbaden: Reichert.

Internetquellen

DAK (Deutsche Angestellten Krankenkasse). (2023). DAK-Kinder- und Jugendreport 2023. Verfügbar unter: https://caas.content.dak.de/caas/v1/media/45534/data/b14be3b0db47242833904ba75c5239cb/dak-kinder-und-jugendreport-2023-report.pdf (entnommen am 16.11.2023)

Deutscher Musikrat (2024). Resolution Musik und Gesundheit – Potenziale für Körper, Psyche und Gemeinschaft gezielter fördern und nutzen! Verfügbar unter: https://www.musikrat.de/fileadmin/redaktion/news/2024/10_2024/DMR_Resolution_Musik_und_Gesundheit_2024_10_21.pdf (entnommen am 12.12.2024)

FiBS (Forschungsinstitut für Bildungs- und Sozialökonomie). (2023). Künstlerische Therapien und kunstbasierte Pädagogik in der Schule. Verfügbar unter: https://www.fibs.eu/referenzen/projekte/projekt/kuenstlerische-therapien-und-kunstbasierte-paedagogik-in-der-schule/ (entnommen am 14.12.2024)

Grewe-Heitfeld, K. (2016). Musiktherapie mit Kindern und präventive Methoden der Musiktherapie in Musikschule und Frühförderung. Verfügbar unter: https://www.momu.de/bilder-und-videos/bag-kulturelle-jugendbildung-ev/wp-content/uploads/2014/07/DOC_fachvortrag_grewe-heitfeld-kathrin.pdf (entnommen am 06.10.2023)

Lahusen, S. (2012). Der Klang meines Körpers. Kreative Wege aus der Essstörung. Verfügbar unter: https://klang-meines-koerpers.de/ (entnommen am 06.10.2023)

Zi (Zentralinstitut für die kassenärztliche Versorgung in Deutschland). (2023). Inzidenztrends psychischer sowie Entwicklungs- und Verhaltensstörungen bei Kindern und Jugendlichen in der ambulanten Versorgung – Entwicklungen zwischen 2014 und 2021. Verfügbar unter: https://www.versorgungsatlas.de/fileadmin/ziva_docs/131/VA-23-05-psychErkrankungen-KuJ_Final.pdf (entnommen am 16.11.2023)

Danksagung

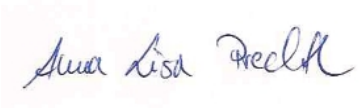
Mein Dank gilt:
Meiner Familie und besonders meinem Mann, da sie mir den Rücken freigehalten haben.
Prof. Dr. Eckhard Weymann, da seine Betreuung immer gut abgestimmt war auf meine teils sehr herausfordernde Lebenssituationen während der Dissertation.
Prof. Dr. Susanne Bauer für die Beratung während der gemeinsamen Kolloquien.
Prof. Dr. Anne-Kathrin Jordan in ihrer Rolle als weitere Betreuerin dieser Arbeit für ihre hilfreichen und praktischen Ideen, ihre Rückmeldungen und neue Gedankenanstöße.
Prof. Dr. Gitta Strehlow und Prof. Dr. Dorothee von Moreau für ihre Begleitung beim Kolloquium und allen Doktorand:innen die am Kolloquium beteiligt waren.
Allen Mädchen für ihre Teilnahme am Projekt und besonders jenen Mädchen, die an der Durchführung der Interviews beteiligt waren.
Den Sorgeberechtigten der Mädchen für ihre Einwilligung in die Datenerhebung.
Den Musiktherapeutinnen, die mit der Durchführung der Projekte betraut waren.
Christiane Ebeling und Veronika Adamski für die Durchführung der Interviews.
Irina Simonet für den regelmäßigen Austausch und Motivation.
Dirk Haensch für die Anfertigung und zahlreichen Überarbeitungen der Illustrationen.
Tyler Burgmann für sein Fachwissen im Bereich Statistik.
Urte Reich für das Korrekturlesen der Arbeit.
Der *Andreas Tobias Kind Stiftung* für die Teilfinanzierung der Dissertation.
Der *Behörde für Wissenschaft Forschung und Gleichstellung Hamburg* für die Finanzierung der Projekte.

Erklärungen

Eidesstattliche Erklärung

Hiermit erkläre ich an Eides statt, dass ich die vorgelegte Dissertation selbständig und ohne unerlaubte Hilfe angefertigt, keine anderen als die von mir angegebenen Schriften und Hilfsmittel benutzt und die den benutzten Werken wörtlich oder inhaltlich entnommenen Stellen kenntlich gemacht habe.

Hersbruck, 23.12.2024

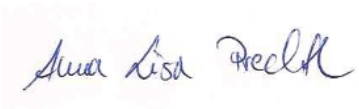


Anna Lisa Prechtl

Erklärung der Nichtvorlage bei einem anderen Promotions- oder Prüfungsverfahren

Hiermit erkläre ich, dass die Dissertation nicht in gleicher oder anderer Form in einem anderen Prüfungsverfahren vorgelegen hat.

Hersbruck, 23.12.2024



Anna Lisa Prechtl

Anhang

Anhangverzeichnis

Anhang 1: Illustrationen....184
Anhang 1.1: Illustration Freundschaft....184
Anhang 1.2: Illustration Schule....185
Anhang 1.3: Illustration Eltern....186
Anhang 1.4: Illustration mein Körper....187
Anhang 1.5: Illustration Sinnfrage....188
Anhang 1.6: Illustration Abschied....189

Anhang 2: Projektmaterialien....190
Anhang 2.1: Spielidee Wetterforsch....190
Anhang 2.2: Spielidee Stop-Spiel....190
Anhang 2.3: Spielidee Spaziergang ohne Worte....191
Anhang 2.4: Spielidee Klänge raten....191
Anhang 2.5: Spielidee warme Dusche....191
Anhang 2.6: Flyer....192
Anhang 2.7: Urkunde....194

Anhang 3: Mittel zur Datenerhebung....196
Anhang 3.1: ALS Aussagen-Liste zum Selbstwertgefühl....196
Anhang 3.2: Hamburger Neurotizismus- und Extraversionsskala (HANES-KJ)....200
Anhang 3.3: Probandeninformation (Vorlage)....202
Anhang 3.4: Einverständniserklärung der Sorgeberechtigten (Vorlage)....206
Anhang 3.5: Bewilligung Ethikkommission....212

Anhang 4: Interviews....213
Anhang 4.1: Interviewleitfaden....213
Anhang 4.2: Interview *Wilma*....214
Anhang 4.3: Interview *Yasmin*....229
Anhang 4.4: Interview *Denise*....238
Anhang 4.5: Interview *Henrieke*....245
Anhang 4.6: Interview *Swantje*....254
Anhang 4.7: Interview *Tara*....261

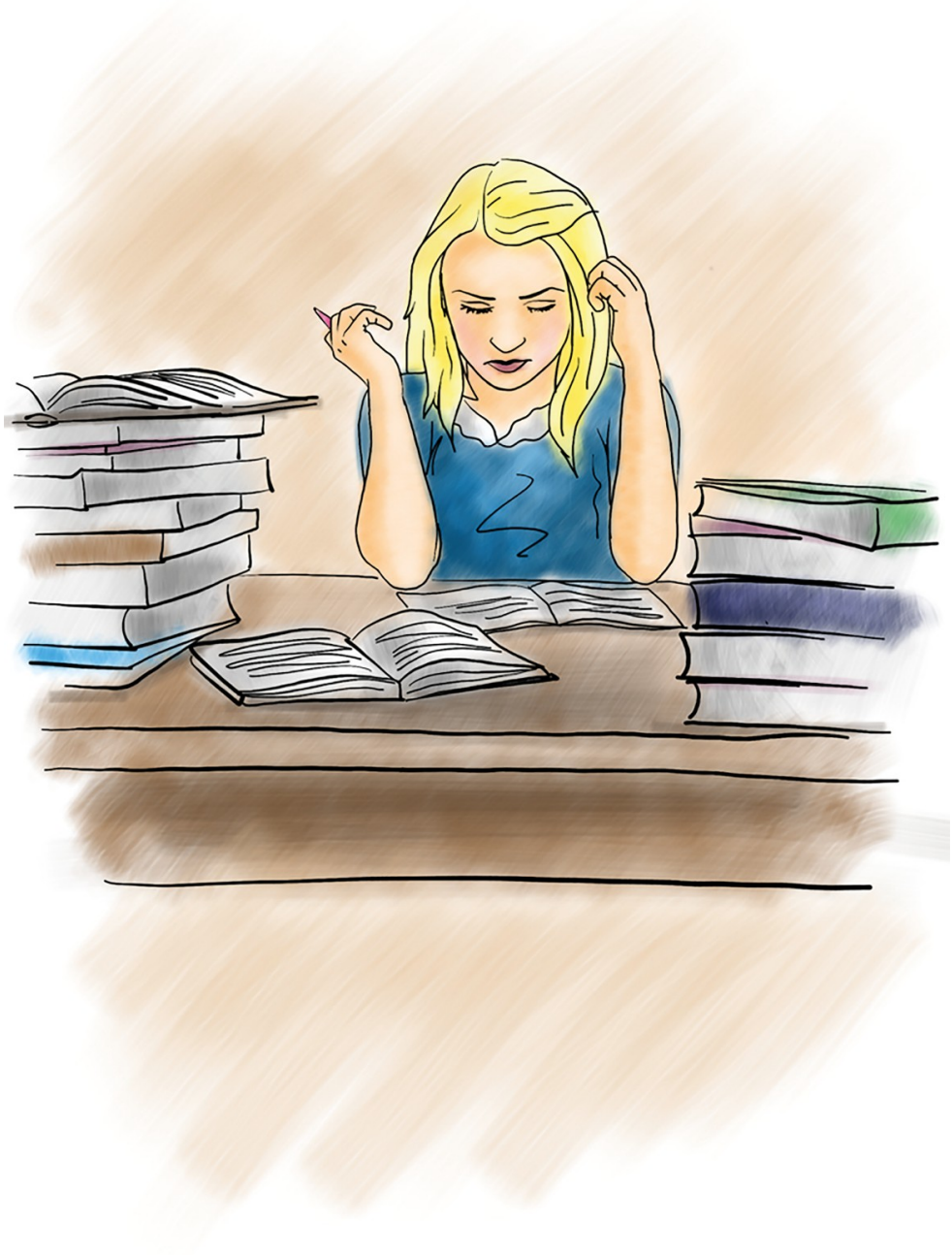
Anhang 5: Sitzungsprotokolle....269
Anhang 5.1: Vorlage Sitzungsprotokoll....269
Anhang 5.2: Protokolle Gruppe A....270
Anhang 5.3: Protokolle Gruppe B....276
Anhang 5.4: Protokolle Gruppe C....282
Anhang 5.5: Protokolle Gruppe D....290
Anhang 5.6: Protokolle Gruppe E....297
Anhang 5.7: Protokolle Gruppe F....303
Anhang 5.8: Protokolle Gruppe G....310
Anhang 5.9: Protokolle Gruppe H....316

Anhang 6: Die Königin von Hamburg (Rap von *Henrieke*)....326
Anhang 7: Lebenslauf....329

Anhang 1: Illustrationen

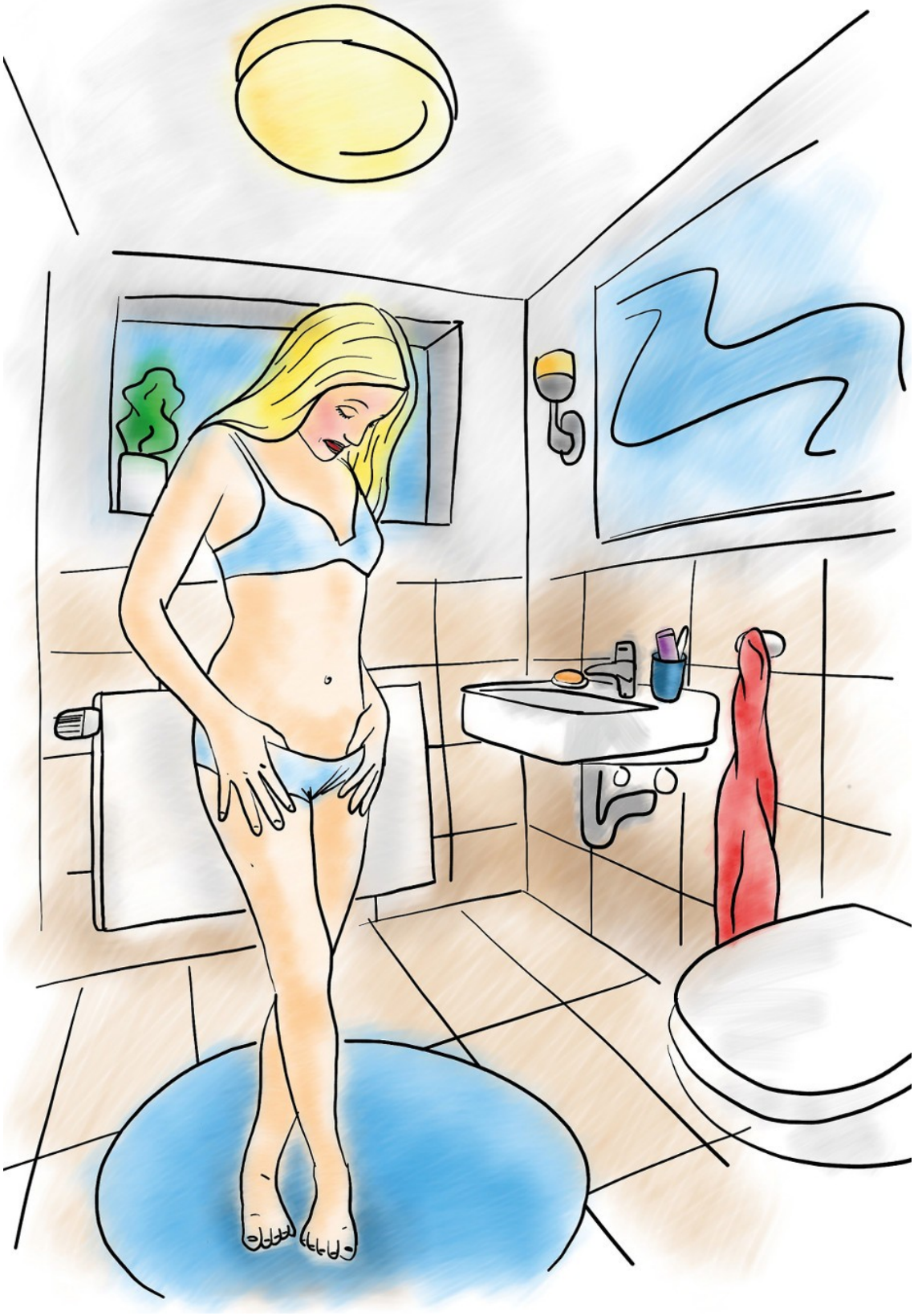
Anhang 1.1: Illustration Freundschaft

Anhang 1.2: Illustration Schule



Anhang 1.3: Illustration Eltern

Anhang 1.4: Illustration mein Körper



Anhang 1.5: Illustration Sinnfrage

Anhang 1.6: Illustration Abschied

Anhang 2: Projektmaterialien

Anhang 2.1: Spielidee Wetterforsch

Themen: Urheberschaft, Selbstwirksamkeit

Instrumente: Trommeln

Sitzordnung: Kreis

Verlauf: Eine Teilnehmerin ist der „Wetterfrosch“. Sie kann mit den Fingerspitzen spielen (Nieselregen) oder mit der ganzen Hand (Platzregen) oder über das Fell streichen (Wind) usw. Die Gruppe ist das Wetter und übernimmt so genau wie möglich die Spielweise des Wetterfroschs. Auf ein Kopfnicken hin gibt die Teilnehmerin die Rolle des Wetterfroschs an ihre Nachbarin weiter. Reihum ist jede Teilnehmerin einmal der Wetterfrosch.

Fragen: Welches war dein liebstes Wetter? An welchen Wetterfrosch / welches Wetter kannst du dich besonders gut erinnern?

Anhang 2.2: Spielidee Stop-Spiel

Themen: Urheberschaft, Grenzen setzen

Instrumente: Trommeln

Sitzordnung: Kreis

Verlauf: Es entsteht eine freie Trommelimprovisation. Irgendwann hebt eine Teilnehmerin beide Hände (Stop-Zeichen). Daraufhin hebt die Gruppe ihre Hände und es entsteht Stille. Wenn die Teilnehmerin das Spiel wieder neu aufgreift steigt die ganze Gruppe wieder ins Spiel ein. Bis eine (andere) Teilnehmerin das Stop-Zeichen gibt.

Fragen: Wie habt ihr diese Spielidee erlebt? Wie war es selbst das Stop-Zeichen zu spielen? Wie war es wenn andere das Stop-Zeichen gespielt haben? Ist euch ein Stop der anderen noch besonders in Erinnerung?

Die Spielidee Stop-Spiel entstammt dem primärpräventiven Projekt Trommelpower (Wölfl, 2014).

Anhang 2.3: Spielidee Spaziergang ohne Worte

Themen: Nonverbaler stimmlicher Ausdruck, Körperwahrnehmung

Instrumente: Kazoo

Sitzordnung: keine, frei im Raum herum laufen

Verlauf: Die Teilnehmerinnen bekommen Kazoos, laufen mit dem Instrument im Raum herum und experimentieren mit dem Instrument und der Stimme. Treffen sich Teilnehmerinnen ergibt sich ein kurzer Dialog zwischen zwei (oder mehreren) Kazoos. Dann gehen sie wieder auseinander, spielen eine Weile für sich, bis sie auf die nächste Teilnehmerin treffen.

Variante: Thp. begleitet im Hintergrund das Geschehen musikalisch.

Fragen: Was habt ihr erlebt? Habt ihr jemanden getroffen oder seid ihr lieber allein im Raum spaziert? Was hat sie erzählt?

Anhang 2.4: Spielidee Klänge raten

Themen: Spielerische Erkundung des eigenen Körpers, aktives hören

Instrumente: Bodypercussion

Sitzordnung: Kreis, eine sitzt so, dass sie nicht gesehen wird

Verlauf: Eine Teilnehmerin wählt einen Platz im Raum von dem aus sie nicht gesehen wird. Die Teilnehmerin erzeugt nun einen Klang mit ihrem Körper. Die Gruppe kann die Teilnehmerin nicht sehen, nur ihren Klang hören. Die Gruppe versucht den Klang zu erkennen und nachzumachen. Hat die Gruppe den Klang gefunden darf sich eine andere Teilnehmerin einen Klang ausdenken.

Fragen: Wie habt ihr die Spielidee erlebt? Wie war es? Was war leicht/schwer? Welcher Klang ist euch noch gut in Erinnerung?

Anhang 2.5: Spielidee warme Dusche

- Jede Teilnehmerin beschriftet ein Blatt mit ihrem Namen und legt es auf ihren Platz. Überlege dir zu jeder Teilnehmerin einen wertschätzenden Satz. „Schreib auf das Blatt was du an der Teilnehmerin besonders gut findest.“ Knicke dann um was du geschrieben hast, sodass man es nicht gleich sieht.
- Wenn du zu jeder Teilnehmerin etwas aufgeschrieben hast, gehe zu deinem eigenen Blatt zurück und schau nach was dort steht.

Anhang 2.6: Flyer

Lotte und Cleo sind echt stark!

Bist du zwischen 10 und 11 Jahre alt?
Magst du Musik und hast du Lust Lotte und Cleo kennen zu lernen?
Die beiden sind beste Freundinnen und reden einfach über alles.

Na, neugierig geworden?
Willst du mitreden, Musik machen und Spaß haben?
Dann melde dich doch an!
Schreib mir einfach eine Mail mit dem Betreff: echt stark

Termine:	
Zeit:	
Ort:	
Teilnehmer:	
Anmeldung bis:	
Kosten:	
ANMELDUNG:	

Noch Fragen? Dann melde dich gerne bei mir.
Ich freue mich auf dich!

Anhang 2.7: Urkunde

Urkunde

über die Teilnahme am Projekt echt stark

ist echt stark!

Unterschrift Ort, Datum

Anhang 3: Mittel zur Datenerhebung

Anhang 3.1: ALS Aussagen-Liste zum Selbstwertgefühl

Fragebogen
Version F

ALS

Name: ☐ Mädchen ☐ Junge

Geburtsdatum: | | | | | | | | (Tag Monat Jahr) **Testdatum:** | | | | | | | | (Tag Monat Jahr)

Dieser Fragebogen enthält verschiedene Aussagen, die Kinder und Jugendliche betreffen. Die Aussagen beziehen sich auf die SCHULE, die FREIZEIT und die FAMILIE. Deshalb stehen jeweils 3 Aussagen mit ähnlichem Inhalt nebeneinander. Blättere kurz um auf die nächste Seite und lies dir die Aussagen neben Punkt 1. durch:

Die **linke** Aussage bezieht sich auf die SCHULE, die **mittlere** auf die FREIZEIT und die **rechte** auf die FAMILIE.

Unter jeder Aussage befinden sich 5 Antwortkästchen mit diesen Zeichen: | -- | - | o | + | ++ |

Die Zeichen bedeuten:

--	Deutliches NEIN,	stimmt überhaupt nicht!	Aussage trifft überhaupt nicht auf mich zu!
-	Eher NEIN,	stimmt eher nicht!	Aussage trifft eher nicht auf mich zu!
o	Unentschieden,	stimmt weder noch!	Aussage trifft weder noch auf mich zu!
+	Eher JA,	stimmt eher!	Aussage trifft eher auf mich zu!
++	Deutliches JA,	stimmt ganz genau!	Aussage trifft ganz genau auf mich zu!

Nach jeder Aussage sollst du also entscheiden: „Stimmt das? Trifft diese Aussage auf mich zu?"

Wenn also zum Beispiel eine Aussage **eher nicht** auf dich zutrifft, machst du dein Kreuz bei | -- | X | o | + | ++ |, du machst dein Kreuz bei | -- | - | o | + | X |, wenn eine Aussage **ganz genau** auf dich zutrifft. Wenn eine Aussage **weder noch** auf dich zutrifft, wenn du also unentschieden bist, machst du dein Kreuz bei | -- | - | X | + | ++ |. Und so weiter!

ACHTUNG! Es ist möglich, dass eine Aussage zum Beispiel für die SCHULE **eher** auf dich zutrifft: | -- | - | o | X | ++ |, für die FREIZEIT aber **überhaupt nicht** auf dich zutrifft: | X | - | o | + | ++ |.

Lese deshalb **jede Aussage sorgfältig** durch und **beachte** die **verschiedenen Bereiche** SCHULE, FREIZEIT und FAMILIE. Überlege nicht zu lange, sondern entscheide dich gleich und mache **für jede Aussage** dein Kreuz in einem der 5 Antwortkästchen.

Antworte **unbedingt ehrlich:** Es gibt **keine** guten oder schlechten, richtigen oder falschen Antworten!

Wenn du ein Wort oder einen Satz nicht verstanden hast, melde dich und lass es dir erklären!

So! Wenn du keine Fragen mehr hast, kannst du mit dem Ausfüllen des Fragebogens beginnen!

Die 5 möglichen Antworten sind zur Erinnerung auf jeder Seite oben noch einmal abgedruckt.

HOGREFE

© Hogrefe Verlag, Göttingen
Nachdruck und jegliche Art der Vervielfältigung verboten
Best.-Nr. 04 101

−−	Deutliches NEIN,	stimmt überhaupt nicht!
−	Eher NEIN,	stimmt eher nicht!
o	Unentschieden,	stimmt weder noch!
+	Eher JA,	stimmt eher!
++	Deutliches JA,	stimmt ganz genau!

	In der SCHULE	In der FREIZEIT	In der FAMILIE
1.	Ich glaube, dass meine Klassenkameraden oder Lehrer mich schon mal auslachen.	Ich glaube, dass meine Spielkameraden oder Freunde mich schon mal auslachen.	Ich glaube, dass meine Geschwister oder Eltern mich schon mal auslachen.
	−− | − | o | + | ++	−− | − | o | + | ++	−− | − | o | + | ++
2.	In der Schule fühle ich mich immer sehr wohl.	In der Freizeit fühle ich mich immer sehr wohl.	In meiner Familie fühle ich mich immer sehr wohl.
	−− | − | o | + | ++	−− | − | o | + | ++	−− | − | o | + | ++
3.	Ich finde mich völlig in Ordnung, wenn ich mich mit meinen Klassenkameraden vergleiche.	Ich finde mich völlig in Ordnung, wenn ich mich mit meinen Spielkameraden und Freunden vergleiche.	Ich finde mich völlig in Ordnung, wenn ich mich mit meinen Geschwistern oder Eltern vergleiche.
	−− | − | o | + | ++	−− | − | o | + | ++	−− | − | o | + | ++
4.	In der Schule bin ich ausgesprochen zufrieden mit mir.	In der Freizeit bin ich ausgesprochen zufrieden mit mir.	In meiner Familie bin ich ausgesprochen zufrieden mit mir.
	−− | − | o | + | ++	−− | − | o | + | ++	−− | − | o | + | ++
5.	Meine Klassenkameraden oder Lehrer sind hin und wieder unzufrieden mit mir.	Meine Spielkameraden oder Freunde sind hin und wieder unzufrieden mit mir.	Meine Geschwister oder Eltern sind hin und wieder unzufrieden mit mir.
	−− | − | o | + | ++	−− | − | o | + | ++	−− | − | o | + | ++
6.	In der Schule bin ich manchmal ein Versager.	In der Freizeit bin ich manchmal ein Versager.	In meiner Familie bin ich manchmal ein Versager.
	−− | − | o | + | ++	−− | − | o | + | ++	−− | − | o | + | ++

--	Deutliches NEIN,	stimmt überhaupt nicht!
-	Eher NEIN,	stimmt eher nicht!
o	Unentschieden,	stimmt weder noch!
+	Eher JA,	stimmt eher!
++	Deutliches JA,	stimmt ganz genau!

	In der SCHULE	In der FREIZEIT	In der FAMILIE
7.	In der Schule bin ich immer ein fröhlicher Mensch.	In der Freizeit bin ich immer ein fröhlicher Mensch.	In meiner Familie bin ich immer ein fröhlicher Mensch.
	-- - o + ++	-- - o + ++	-- - o + ++
8.	In der Schule habe ich manchmal Angst, Fehler zu machen.	In der Freizeit habe ich manchmal Angst, Fehler zu machen.	In meiner Familie habe ich manchmal Angst, Fehler zu machen.
	-- - o + ++	-- - o + ++	-- - o + ++
9.	Mit meinen Klassenkameraden oder Lehrern komme ich immer sehr gut aus.	Mit meinen Spielkameraden oder Freunden komme ich immer sehr gut aus.	Mit meinen Geschwistern oder Eltern komme ich immer sehr gut aus.
	-- - o + ++	-- - o + ++	-- - o + ++
10.	Ab und zu glaube ich, dass ich in der Schule zu kaum etwas gut bin.	Ab und zu glaube ich, dass ich in der Freizeit zu kaum etwas gut bin.	Ab und zu glaube ich, dass ich in meiner Familie zu kaum etwas gut bin.
	-- - o + ++	-- - o + ++	-- - o + ++
11.	Meine Klassenkameraden oder Lehrer mögen mich ganz besonders gern.	Meine Spielkameraden oder Freunde mögen mich ganz besonders gern.	Meine Geschwister oder Eltern mögen mich ganz besonders gern.
	-- - o + ++	-- - o + ++	-- - o + ++
12.	In der Schule fühle ich mich hin und wieder **nicht** wohl.	In der Freizeit fühle ich mich hin und wieder **nicht** wohl.	In meiner Familie fühle ich mich hin und wieder **nicht** wohl.
	-- - o + ++	-- - o + ++	-- - o + ++

--	Deutliches NEIN,	stimmt überhaupt nicht!
-	Eher NEIN,	stimmt eher nicht!
o	Unentschieden,	stimmt weder noch!
+	Eher JA,	stimmt eher!
++	Deutliches JA,	stimmt ganz genau!

	In der SCHULE	In der FREIZEIT	In der FAMILIE
13.	Ich glaube, dass mich meine Klassenkameraden oder Lehrer **nicht** besonders hübsch finden. -- - o + ++	Ich glaube, dass mich meine Spielkameraden oder Freunde **nicht** besonders hübsch finden. -- - o + ++	Ich glaube, dass mich meine Geschwister oder Eltern **nicht** besonders hübsch finden. -- - o + ++
14.	Meine Klassenkameraden oder Lehrer nehmen mich immer ernst. -- - o + ++	Meine Spielkameraden oder Freunde nehmen mich immer ernst. -- - o + ++	Meine Geschwister oder Eltern nehmen mich immer ernst. -- - o + ++
15.	In der Schule fühle ich mich ab und zu wertlos. -- - o + ++	In der Freizeit fühle ich mich ab und zu wertlos. -- - o + ++	In meiner Familie fühle ich mich ab und zu wertlos. -- - o + ++
16.	Ich bin besonders beliebt bei meinen Klassenkameraden oder Lehrern. -- - o + ++	Ich bin besonders beliebt bei meinen Spielkameraden oder Freunden. -- - o + ++	Ich bin besonders beliebt bei meinen Geschwistern oder Eltern. -- - o + ++
17.	Ich glaube, dass mich meine Klassenkameraden oder Lehrer manchmal **nicht** ganz ernst nehmen. -- - o + ++	Ich glaube, dass mich meine Spielkameraden oder Freunde manchmal **nicht** ganz ernst nehmen. -- - o + ++	Ich glaube, dass mich meine Geschwister oder Eltern manchmal **nicht** ganz ernst nehmen. -- - o + ++
18.	In der Schule fühle ich mich wertvoll. -- - o + ++	In der Freizeit fühle ich mich wertvoll. -- - o + ++	In meiner Familie fühle ich mich wertvoll. -- - o + ++

Danke schön, dass du den Fragebogen ausgefüllt hast!

4

Anhang 3.2: Hamburger Neurotizismus- und Extraversionsskala (HANES-KJ)

HANES, KJ I **Buggle / Baumgärtel**

Name: _____
oder Kenn-Nummer)
Schule: _____ (V M O B)

Klasse: _____ Junge ○ Mädchen ○

Heutiges Datum: _____

Geburtsdatum: _____

	N_1	E_1	E_2	E_3
RW				
Stan.-W				
PR				

Kenn.-Nr.: _____

männlich ○
weiblich ○

Alter: _____

Auf den folgenden Seiten stehen einige Fragen. Bitte versuche sie der Reihe nach so zu beantworten, wie es für dich zutrifft.

Hinter jeder Frage steht ein „Ja" und ein „Nein". Hast du dich für das „Ja" entschieden, dann machst du um das „Ja" einen Kreis. Hast du dich für das „Nein" entschieden, dann machst du um das „Nein" einen Kreis.

Überlege bei den einzelnen Fragen nicht zu lange und achte darauf, dass du keine Frage auslässt.

1. Bekommst du vor wichtigen Ereignissen oft ein komisches Gefühl im Magen?	Ja	Nein
2. Fällt es dir schwer, auf einer lebhaften Geburtstagsfeier richtig lustig zu sein?	Ja	Nein
3. Grübelst oder denkst du häufig über Sachen nach, die du nicht hättest tun oder sagen dürfen?	Ja	Nein
4. Bist du gern mit anderen zusammen?	Ja	Nein
5. Bist du in einigen Dingen empfindlich?	Ja	Nein
6. Sitzt du lieber da und schaust zu, anstatt mitzumachen, wenn du bei einer Geburtstagsfeier bist?	Ja	Nein
7. Kannst du manchmal schlecht einschlafen, weil dir so viele Gedanken durch den Kopf gehen?	Ja	Nein
8. Hast du gern viel Leben und Betrieb um dich herum?	Ja	Nein
9. Hängt dir oft alles zum Halse heraus?	Ja	Nein
10. Wärst du unglücklich, wenn du mit anderen nur selten zusammen sein könntest?	Ja	Nein
11. Träumst du oft zu Hause und in der Schule so vor dich hin?	Ja	Nein
12. Bist du meistens unbeschwert und gut aufgelegt?	Ja	Nein
13. Bedrückt dich ein unangenehmes Erlebnis sehr lange?	Ja	Nein
14. Bist du meist still, wenn du mit anderen zusammen bist?	Ja	Nein

Bitte umblättern

Urheberrechtlich geschützt · Copyright by Verlag für Psychologie · Dr. C. J. Hogrefe, Göttingen 1972
Best.-Nr. 0101503

15. Hast du das Gefühl, dass anderen meist alles besser gelingt als dir?	Ja	Nein
16. Träumst du oft von schrecklichen Dingen?	Ja	Nein
17. Liest du lieber für dich allein, als mit anderen etwas zu unternehmen?	Ja	Nein
18. Wirst du oft unruhig und willst etwas tun, ohne genau zu wissen was?	Ja	Nein
19. Brauchst du oft nette Freunde, die dich aufheitern?	Ja	Nein
20. Hast du häufig Lust, etwas Spannendes und Aufregendes zu erleben?	Ja	Nein
21. Bekümmert es dich sehr, wenn dir eine Bitte abgeschlagen wird?	Ja	Nein
22. Hast du häufig ein schlechtes Gewissen?	Ja	Nein
23. Erzählst du deinen Freunden gern Witze und lustige Geschichten?	Ja	Nein
24. Fühlst du dich oft ohne ersichtlichen Grund müde und abgespannt?	Ja	Nein
25. Versuchst du gewöhnlich dein Glück auch dann, wenn die Erfolgsaussichten schlecht sind?	Ja	Nein
26. Hast du öfters Schmerzen?	Ja	Nein
27. Bist du ziemlich lebhaft?	Ja	Nein
28. Fühlst du dich oft einsam?	Ja	Nein
29. Bist du öfters zu Streichen aufgelegt?	Ja	Nein
30. Glaubst du, dass du innerlich unruhig und empfindlich bist?	Ja	Nein
31. Bist du bei einem rauhen und wilden Spiel gern dabei?	Ja	Nein
32. Bist du leicht gekränkt, wenn jemand an dir oder deiner Arbeit etwas auszusetzen hat?	Ja	Nein
33. Würdest du dich selbst als vergnügt und unbekümmert bezeichnen?	Ja	Nein
34. Fällt es dir schwer, abends einzuschlafen?	Ja	Nein
35. Gelingt es dir leicht, eine langweilige Geburtstagsfeier in Schwung zu bringen?	Ja	Nein
36. Kommst du manchmal außer Atem, ohne eine schwere Arbeit getan zu haben?	Ja	Nein

Sieh bitte noch einmal nach, ob du keine Frage ausgelassen hast!

Anhang 3.3: Probandeninformation (Vorlage)

Hochschule für Musik und Theater Hamburg, Harvestehuder Weg 12, 20148 Hamburg

Probandeninformation

Teilnahme an der Studie zum echt stark-Projekt

Kontakt:

E-Mail der Musiktherapeutin:

Studienleitung: Anna Lisa Prechtl

E-Mail der Studienleitung: prechtl@echtstark-projekt.de

a) Einleitung

Sehr geehrte Sorgeberechtigte, liebe Mädchen,

im Rahmen wissenschaftlicher Forschung der Musiktherapie soll die Wirksamkeit des echt stark-Projekts untersucht werden. Inhalte des Projekts:

- Das präventive Projekt dient der Entwicklungsförderung durch Stärkung des Selbstwerts.
- Das Projekt soll 10-11-jährigen Mädchen die Chance bieten sich über Themen auszutauschen, die in diesem Alter von Bedeutung sind.
- Eine kleine Gruppe von 4-6 Mädchen soll den guten Austausch untereinander ermöglichen.
- Es kommen musikalische Spielideen zum Einsatz.
- Es sind keine musikalischen Vorkenntnisse nötig.

Um die Wirkung des Projekts zu erfassen kommen zwei verschiedene Fragebögen zum Einsatz:

- Aussagen-Liste zum Selbstwertgefühl für Kinder und Jugendliche (ALS)
- Hamburger Neurotizismus- und Extraversionsskala für Kinder und Jugendliche (HANES-KJ)
- Außerdem werden Tonaufnahmen der Musik gemacht.

Die Projektdurchführung findet im Musikraum der unter der Leitung von statt.

b) Zielsetzung der Studie

Das echt stark-Projekt ist ein präventives Angebot und möchte einen Beitrag zur Förderung und Erhaltung psychischer Gesundheit junger Mädchen im Alter von 10-11 Jahren leisten.

c) Untersuchungsablauf

Vor Beginn des Projekts findet ein Kennenlern-Treffen statt, am , wozu alle Mädchen die am Projekt teilnehmen möchten und ihre Eltern herzlich eingeladen sind. Der Ablauf des Projekts wird vorgestellt und alle Fragen können besprochen werden. Danach beginnt das echt stark-Projekt, am .

- Es umfasst 6 Sitzungen á 60 Minuten und findet wöchentlich statt.
- In der ersten Sitzung des Projekts kommt ein Fragebogen zum Selbstwertgefühl (ALS) zum Einsatz, am .
- In der zweiten Sitzung wird ein Fragebogen zur Erfassung von Persönlichkeitseigenschaften (HANES-KJ) eingesetzt, am .
- In der letzten Sitzung des Projekts kommt der Fragebogen zum Selbstwertgefühl (ALS) zum zweiten Mal zum Einsatz, am .
- Drei Monate nach Abschluss des Projekts findet ein zusätzliches Treffen statt, um sich rückblickend über das Projekt auszutauschen. Zu diesem Termin kommt der Fragebogen zum Selbstwertgefühl (ALS) zum dritten und letzten Mal zum Einsatz, am .

- Dauer der Untersuchung:
  Die Studie dauert mit Kennenlern-Treffen, Projektdurchführung und Nachtreffen nach 3 Monaten insgesamt 18 Wochen. Davon findet innerhalb von 6 Wochen das echt stark-Projekt statt.

Termine:

Kennenlerntreffen:

Projektstart: (Projektende am)

Nachtreffen:

d) Vor- und Nachteile für Probandinnen / Risiko

Vorteile:

Es kann im Sinne von Prävention zu einer Stärkung des Selbstwerts der Teilnehmerinnen des echt stark-Projekts kommen. Dies kann sich positiv auf die Förderung und Erhaltung psychischer Gesundheit auswirken.

Nachteile: Mit der Teilnahme an der Studie sind keine besonderen Risiken verbunden.

e) Art der Finanzierung des Projektes:

Die Teilnahme am echt stark-Projekt im Rahmen dieser Forschungsstudie kostet für die teilnehmenden Mädchen kein Geld.

f) Angaben über Art und Ausmaß einer allfälligen Entschädigung:

Die Studie wird im Rahmen einer Promotion durchgeführt. Eine finanzielle Entschädigung für die Teilnahme am Projekt kann nicht gegeben werden.

g) Hinweis auf Rücktrittsrecht:

Es ist gewährleistet, dass die teilnehmenden Mädchen sich jederzeit ohne Angaben von Gründen und ohne, dass ein Nachteil für sie entsteht, sowohl von den Fragebögen (ALS und HANES-KJ) als auch von der Teilnahme am Projekt zurück ziehen können.

h) Hinweis zur Erfassung der Daten

- Das Geburtsdatum Ihres Kindes wird benötigt, da es vorkommen kann, dass ein 11-jähriges Mädchen während der Teilnahme am Projekt 12 Jahre alt wird. Dies hat Einfluss auf die Ergebnisauswertung und muss daher berücksichtigt werden.
- Da die Fragebögen keine Angaben dazu liefern, wie die Mädchen das Projekt erlebt haben, ist es für die Qualitätssicherung des Projekts wichtig, dies auf einem anderen Weg in

  Erfahrung zu bringen. Dazu werden insgesamt stichprobenartig mit sechs Mädchen Interviews durch die mit der Studie vertraute Mitarbeiterin, , geführt.

- Der Name Ihres Kindes wird deswegen benötigt, um gegebenenfalls mit Ihnen - über die durchführende Musiktherapeutin - in Kontakt treten zu können, um ein Mädchen für ein Interview einzuladen.
- Die Sorgeberechtigten und die Mädchen werden in diesem Fall durch die Musiktherapeutin kontaktiert und erhalten eine Ausführliche Information zum Inhalt und der Durchführung des Interviews, inklusive Einwilligungserklärung. Die Teilnahme am Interview ist freiwillig.

i) Hinweis auf Datenschutz und Löschung der Daten:

- Alle persönlichen Informationen werden streng vertraulich behandelt. Nur die Studienleitung und an der Studie direkt beteiligte Mitarbeiter haben Einsicht in die persönlichen Daten. Diese werden ausschließlich für statistische Analysen und für wissenschaftliche Zwecke in pseudonymisierter Form weiter verwendet. Das bedeutet, dass die Daten nur mit Hilfe einer gesonderten, nur den oben namentlich genannten Personen bekannten Liste re-identifiziert werden können.
- Um den Datenschutz zu gewährleisten fertigt die durchführende Musiktherapeutin in der ersten Sitzung eine Liste an. Auf diese Liste schreiben die teilnehmenden Mädchen Ihren

  Vor- und Nachnamen (Klarnamen), ihr Geburtsdatum und ein Pseudonym, welches sie sich selbst ausdenken. Diese Liste geht per Post an die Studienleitung. Auf die Fragebögen schreiben die Mädchen nur ihr Pseudonym, keinen Klarnamen und kein Geburtsdatum. Die Fragebögen werden nicht zusammen mit der Liste versendet.
- Wenn ein Mädchen zu einem Interview einladen wird, gelingt die Zuordnung der Pseudonyme über die Liste. Die Liste wird spätestens zum Termin des Nachtreffens vernichtet, sodass danach keine Zuordnung mehr möglich ist.

- j) Angabe über Kontaktpersonen bei Fragen und beim Auftreten von Schwierigkeiten: Bei Fragen oder auftretenden Schwierigkeiten können Sie jederzeit Kontakt mit den auf Seite 1 der Probandeninformation aufgeführten Personen aufnehmen.

  Wenn Sie sich für die Ergebnisse der Evaluation des echt stark-Projekts nach abgeschlossener Forschung interessieren, lasse ich Ihnen diese sehr gerne zukommen. Bitte schreiben Sie mir bei Interesse eine kurze Mail an: prechtl@echtstark-projekt.de

Anhang 3.4: Einverständniserklärung der Sorgeberechtigten (Vorlage)

Hochschule für Musik und Theater Hamburg, Harvestehuder Weg 12, 20148 Hamburg

Einwilligungserklärung

Teilnahme an der Studie zum echt stark-Projekt

Hiermit erkläre ich,

_____

(Name, Vorname des Kindes)

dass ich insbesondere über die Ziele, den Ablauf und über die Dauer und den Nutzen der Studie aufgeklärt wurde.

Hiermit erkläre ich,

_____

(Name, Vorname des/der Sorgeberechtigten)

dass ich insbesondere über die Ziele, den Ablauf und über die Dauer und den Nutzen der Studie aufgeklärt wurde. Die Probandeninformation haben wir gelesen und verstanden.

Wir sind durch

_____

(Name, Vorname der MusiktherapeutIn)

über den Zweck, den Ablauf, die Bedeutung sowie die Vorteile und Risiken, die damit verbunden sein können, auch ausführlich und verständlich mündlich aufgeklärt worden. Alle Fragen sind zu unserer Zufriedenheit beantwortet worden. Wir haben eine Kopie der Probandeninformation und Einwilligungserklärung ausgehändigt bekommen. Wir hatten genügend Zeit, um die Entscheidung zur Studienteilnahme zu überdenken und frei zu treffen.

Uns ist bekannt, dass wir jederzeit und ohne Angabe von Gründen die Einwilligung zur Teilnahme an der Studie zurückziehen können (mündlich oder schriftlich), ohne dass uns daraus Nachteile entstehen.

Hochschule für Musik und Theater Hamburg, Harvestehuder Weg 12, 20148 Hamburg

Ich _____

(Name, Vorname des Kindes)

erkläre mich bereit, an der o. g. Studie freiwillig teilzunehmen.

Ich _____

(Name, Vorname des/der Sorgeberechtigten)

erkläre mich bereit, dass _____

(Name, Vorname des Kindes)

an der o. g. Studie freiwillig teilnehmen darf.

Hochschule für Musik und Theater Hamburg, Harvestehuder Weg 12, 20148 Hamburg

Datenschutzrechtliche Einwilligungserklärung

Mir ist bekannt, dass bei der Studie personenbezogene Daten von

_____

(Name, Vorname des Kindes) erhoben, gespeichert und ausgewertet werden sollen. Ich (Name, Vorname des Kindes) bin damit einverstanden, dass der/die Projektleiter/in

_____

(Name, Vorname der MusiktherapeutIn) sowie mit der Studie betraute Mitarbeiterin Einblick in meine personenbezogenen Daten nehmen.

Ich, _____

(Name, Vorname der/des Sorgeberechtigten) bin damit einverstanden, dass der/die Projektleiter/in (Name, Vorname der MusiktherapeutIn) sowie mit der Studie betraute Mitarbeiterin Einblick in die personenbezogenen Daten von (Name, Vorname des Kindes) nehmen.

Wir stimmen zu, dass Daten, die (Name, Vorname des Kindes) betreffen, unter der Verantwortung der Projektleiterin / des Projektleiters in pseudonymisierter Form für die Studie mit einer wissenschaftlich in Betracht kommenden Fragestellung gespeichert, verarbeitet und publiziert

wir jederzeit die Teilnahme an der Studie beenden können. Im Falle eines solchen Widerrufs der Einwilligung, an der Studie

Daten weiterhin in pseudonymisierter Form verwendet werden dürfen. Wir haben jedoch das Recht, deren Löschung zu verlangen, sofern diese noch nicht pseudonymisiert sind.

Die Einhaltung der datenschutzrechtlichen Vorschriften wurde uns ausdrücklich zugesichert, insbesondere des Sondertatbestandes des § 27 HmbDSG zur Verarbeitung personenbezogener Daten zu Zwecken der wissenschaftlichen Forschung.

Hochschule für Musik und Theater Hamburg, Harvestehuder Weg 12, 20148 Hamburg

_____

Name, Vorname des Kindes (in Druckbuchstaben)

____.____._____ Geburtsdatum des Kindes

_____

Name, Vorname der/des Sorgeberechtigten (in Druckbuchstaben)

_____

Unterschrift der/des Sorgeberechtigten

_____

Ort, Datum

Hochschule für Musik und Theater Hamburg, Harvestehuder Weg 12, 20148 Hamburg

Haftungsvereinbarung

Eine Haftung wird lediglich für vorsätzliches und grob fahrlässiges Fehlverhalten der Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter des Projekts übernommen. Die Schadenersatzhaftung ist auf den vorhersehbaren, typischerweise entstehenden Schaden begrenzt. Vorstehende Haftungsbeschränkungen gelten nicht für die schuldhafte Verletzung des Lebens, des Körpers oder der Gesundheit sowie für die zwingende Haftung nach dem Produkthaftungsgesetz.

Wir sind darauf hingewiesen worden, dass

_____

(Name, Vorname des Kindes) auf dem Weg von und zum Ort der Projektdurchführung nicht unfallversichert ist.

_____

Name, Vorname des Kindes (in Druckbuchstaben)

_____._____._____ **Geb. Datum des Kindes**

_____

Name, Vorname der/des Sorgeberechtigten (in Druckbuchstaben)

_____

Unterschrift der/des Sorgeberechtigten

_____

Ort, Datum

Hochschule für Musik und Theater Hamburg, Harvestehuder Weg 12, 20148 Hamburg

Ich habe das Aufklärungsgespräch geführt und die Einwilligung des Probanden eingeholt.

_____

ProjektleiterIn (Name, Vorname in Druckbuchstaben)

_____

Unterschrift ProjektleiterIn

_____

Ort, Datum

Anhang 3.5: Bewilligung Ethikkommission

Psychotherapeutenkammer
HAMBURG
Körperschaft des öffentlichen Rechts

Hallerstraße 61 | 20146 Hamburg
Tel. 040 226 226 060 | Fax 040 226 226 08
info@ptk-hh.de | www.ptk-hh.de

Vorstand:

Psychotherapeutenkammer Hamburg | Hallerstraße 61 | 20146 Hamburg

Frau
Anna Lisa Prechtl

Hamburg, 19. März 2021

Ammendment zu Antrag 11/2018-PTK-HH
Forschungsvorhaben „Evaluierung des echt stark-Projekts – ein präventives musiktherapeutisches Projekt zur Entwicklungsförderung durch Stärkung des Selbstwerts für Mädchen im Alter von 10-11 Jahren"

Sehr geehrte Frau Prechtl,

die Ethikkommission der Psychotherapeutenkammer Hamburg hat nach Prüfung der von Ihnen vorgelegten Unterlagen auf Prüfung der Vereinbarkeit der im Rubrum genannten Studie mit ethischen Grundsätzen die folgende Stellungnahme abgegeben:

> *Nach Sichtung der von Ihnen als verantwortlichen Studienleiterin eingereichten Unterlagen zu dem vorgenannten Forschungsvorhaben und der Stellungnahme vom 9. März 2021 ist die Ethikkommission der Psychotherapeutenkammer Hamburg zu dem Ergebnis gekommen, dass der Durchführung der Studie keine ethischen Einwände entgegenstehen.*

Die Ethik-Kommission der PTK Hamburg bittet nach Abschluss der Studie um die Zusendung der Ergebnisse.

Mit freundlichen Grüßen

G. Tormin

Gitta Tormin
Vorsitzende der Ethik-Kommission

Anhang 4: Interviews

Anhang 4.1: Interviewleitfaden

Leitfaden-Interview

Begrüßen & vorstellen

1. Hast den Raum gut gefunden?
2. Wie fandest du den Musiktherapieraum?
3. Wie findest du den Flyer?
4. Wie bist du auf die Idee gekommen am echt stark-Projekt mitzumachen?
5. Hattest du ein Lieblingsinstrument beim Projekt?
6. Welche Spielidee hast du besonders gemocht?
7. Gab es auch eine Spielidee, die du gar nicht gemocht hast?
8. Was hat dir insgesamt am Projekt gut gefallen?
9. Hat dir auch etwas am Projekt nicht gefallen?
10. Ihr habt euch Bilder angeschaut. Welches Bild war für dich besonders wichtig? Warum?
11. Welches Bild war für dich eher unwichtig?
12. Hast du beim Musik machen auch mal was mit deiner Stimme gemacht oder Klänge mit deinem Körper gespielt?
13. Meistens gab es auch Gespräche nach der Musik. Wie waren die für dich?
14. Erinnere dich nochmal an eure 6 Termine:
    ...welche Situation war für dich besonders schön?
    ...gab es auch eine Situation an die du dich nicht so gerne erinnerst?
15. Stell dir vor Lotte und Cleo wäre jetzt hier. Was würdest du sie gerne fragen?
16. Gibt es sonst noch etwas das du gerne erzählen möchtest, wonach ich dich bisher nicht gefragt habe?

Bedanken & verabschieden

Anhang 4.2: Interview *Wilma*

I: Hallo, hallo, heute kommt Wilma jetzt, Wilma. Mal gucken, ob alles in Ordnung ist.

B: Darf ich auch meinen Nachnamen sagen? Oder wird das (unv.) (rausgenommen?)

I: Ähm es wird hinterher sowieso anonymisiert.

B: Ah ok, ich bin Wilma (unv.) (Nachname). Ich bin Italienerin.

I: Du bist Italienerin (Herkunft anonymisiert)?

B: Ja.

I: Ok.

B: Also mein Vater ist Italiener.

I: Vielleicht machen wir es jetzt wieder zu, ne, sonst haben wir so viele Nebengeräusche von draussen.

B: Stört mich nicht.

I: Das Geraschel von den Blättern im Herbst. Ok. Wie schön, dass du da bist Wilma. Ähm wir sprechen nochmal über das Projekt, was jetzt ja schon ein paar Tage her ist. Corona war noch dazwischen und /

B: Und ich war drei Wochen krank, aber das zählt nicht zu.

I: Ok, hast du drei Wochen verpasst davon, von den?

B: Nee.

I: Du warst jetzt drei Wochen krank?

B: Ja.

I: Au, nee das / da war das Projekt aber schon vorbei.

B: Ja.

I: Da muss es dich ja ganz schön erwischt haben, wenn du drei Wochen krank warst. Ist ja ganz schön heftig. Ach Mensch. Gehts dir jetzt besser wieder?

B: Ja.

I: Das ist gut.

B: // Es tut hier weh.

I: Ist kein bequemer Stuhl, he?

B: Nee.

I: Ich hab ja eigentlich gedacht, das ist ein roter Sessel, aber ist es irgendwie gar nicht. Nicht so sesselig, nur Stuhl, und rot. (lachen)

B: Ja, orange hätte ich gedacht.

I: Orange, ok. Nee, orange stimmt schon. Aber roter /

B: Roter Dings.

I: Roter roter Dingsbums, Polster. Genau. Ok. Schön, dass du bist. Ähm kannst du dich noch an den Flyer erinnern? Als ihr / Hast du den gesehen den Flyer, ich hab den jetzt heute nicht dabei, aber kannst du dich an den noch erinnern?

B: Erzähl mal?

I: Da ist Cleo und ähm / Cleo und Lotte da so drauf, ne, auf dem Flyer. Und ähm kannst du dich an den erinnern?

B: Nicht so (unv.), nein.

I: Nicht so schlimm. Weisst du denn noch wie du zu dem Projekt gekommen bist?

B: Nö.

I: Nee, warst einfach dabei?

B: Einfach dabei, ja.

I: Und dann seid ihr zusammen los gezogen? Oder hat sie dich vielleicht gefragt?

B: Die / Eigentlich habe ich (unv.) (Name eines Mädchens) gefragt, glaube ich, irgendwie so, keine Ahnung. Aber irgendwie ging das so / Nee das war Annas (anonymisiert) Mutter, die hat uns beiden gesagt, dass da so ne Musikschule nicht so weit weg ist, und das wir da hin konnten. Und jetzt gehen wir hier zu dritt hin bei uns. Anna ist aber jetzt umgezogen nach Frankreich.

I: Ah ok. Das heisst Anna war noch da mit dabei, aber ist jetzt nicht mehr mit dabei, und ähm /

B: Nicht mehr.

I: Ok. Alles klar, ok. Wow wie spannend, wow nach Frankreich gleich. Ok.

B: Ein Haus mit Ausblick auf das Meer, genauso wie meine).

I: Hm (fragend).

B: (unv.) Ausblick ist das Meer.

I: Boah das ist ja Hammer.

B: Eigentlich ist meine ganze Familie bisschen überall auf der Welt. Mein Vater hat eine Welttour gemacht, und er lässt immer (unv.) ein Familienstück da. An jedem Ort.

I: Ok.

B: Seine (unv.) gehen immer tauchen und so.

I: Auf der ganzen Welt verteilt seid ihr?

B: Ein bisschen, ja.

I: // Hm (bejahend), ok.

B: Ähm alle auf Seite.

I: Und du kannst auch ?

B: Ja, fließend, besser als deutsch.

I: Dann bist du zwei / zweisprachig bist du dabei aufzuwachsen?

B: Hm (bejahend). Ich bin auf einer sprachbetonten Schule. (unv.).

I: Ah.

B: // (Name der Schule).

I: // (Name der Schule). Das ist hier auch irgendwo, ne? Das ist nicht so weit weg von hier.

B: Ähm, ich glaube es sind fünf oder vier Kilometer.

I: Ok. Und dann fährst du mit dem Radel morgens zur Schule?

B: Ja.

I: Dann seid ihr beiden besten Freundinnen nicht auf einer Schule? Sie hat mir erzählt, sie sei am (Name der Schule).

B: Sie ist auf dem (Name der Schule), ich beim (Name der Schule). Sie zieht bald um, nächstes Jahr und da haben wir/ Also mein Vater sagt, dass wäre dann einer von diesen besten Schulen . Also wir wären dann 7000 Leute auf dieser Schule oder irgendwie so.

I: Das wäre ja sehr riesig.

B: Extrem riesig.

I: Ok.

B: Ich bin mir noch nicht sicher, ob ich dahin gehe, aber wenn ich darauf gehe, dann müssen wir nicht bezahlen, um da reinzukommen, weil wir ja schon auf dieser Schule waren.

I: Du bist ja schon da, du würdest ja nur mit umziehen, wahrscheinlich, ne.

B: Hm (bejahend).

I: Ok. Gut, kommen wir hier nochmal auf das Projekt und auf die Musik, die ihr gemacht habt. Gab es, als du / wenn du / Ihr habt ja Musikinstrumente gespielt, gab es ein Lieblingsinstrument, was du besonders gerne mochtest und gern gespielt hast?

B: Also, ich mag gerne Klavier. Ich spiele auch Klavier, aber dafür brauche ich die Hefte. Ich hab schonmal ein sechs-Seiten- Stück gespielt, und ja.

I: Hm (bejahend). Und hast du auch im Projekt, bei *echt stark* viel Klavier gespielt? Oder gab es da noch andere Instrumente, die du auch toll fandest?.

B: // Nein, nicht wirklich nein.

I: Welche Instrumente hast du denn da gespielt gerne?

B: Ich hab ein bisschen Gitarre gespielt und ein bisschen ähm Xylophon und so. Also nicht / ja so / Ich hab mein Keyboard immer mitgenommen. Ich spiele eigentlich meistens auf meinem Keyboard.

I: Ok. Dann hast du das da angeschlossen und hast da die /

B: // Das ist nicht angeschlossen, das ist mit Batterie.

I: Ah das ist ja praktisch, dann ist man nicht so abhängig von der Batterie / ähm von der Steckdose, ne, von dem Anschluss. Ok, ähm und gab es / kannst du dich an die Spielideen erinnern, die ihr hattet und gab es da vielleicht welche, die du besonders schön fandest, die dir Spaß gemacht haben?

B: Ich mochte gerne, die / das Spiel mit dem ähm, wie heißt das ähm, wo einer eine Melodie gespielt hat und die anderen haben das dann auch nachgemacht, also das hat man im Takt gespielt und dann gabs da einen in der Mitte und der musste dann erraten, wer der / der angefangen hat.

I: Ah so ein Detektivspiel, ne?

B: Ja.

I: So, wer hat eigentlich angefangen und wer ist nur mit einge / wer ist nur mit eingestiegen von den anderen Mädchen. Dann habt ihr euch vorher immer abgesprochen und überlegt wer macht es und jemand war draussen und dann musste diejenige raten.

B: Hm (bejahend).

I: So, jetzt ist so? Ok. Ok ähm, und dann gab es auch Spielideen, die dir nicht so viel Spaß gemacht haben?

B: Ähm, ja es gab so ein paar. Also ähm, also wenn wir jetzt zum Beispiel manchmal so Themen haben, die eigentlich bisschen schwer waren, zu machen. Wie zum Beispiel, wenn man sagte, ein Stein, und dann sollte man irgendwas hartes spielen und das ging ja eigentlich einfach. Aber dann (unv.) Blatt machen und so (unv.) Thema und das musste man dann spielen und das hab ich am Anfang nicht kapiert und verstanden.

I: Ok, dann war das das Problem, dass du nicht ganz ähm verstanden hast, wie dieses Spiel sein soll. Und dann hast du dich da so irgendwie rein geflochten oder hast du denn auch gefragt, wie denn das Spiel sein soll?

B: Rein geflochten.

I: Ok.

B: Und ähm ja, ich hab mir schon Ohrlöcher stechen lassen und eine Strähne, also ich mag gerne so echte Sachen. Ähm und ähm ich hab vor ein paar Monaten erfahren, dass ich eine Sache habe, die nur jedes tausendste Kind hat, oder jeder tausendste Mensch. Ich hab hier (anonymisier), hier, seit der Geburt. Das (unv.) sich ein bisschen durch / das (unv.) sich ein bisschen rein, aber das ist nicht schlimm.

I: // Im (anonymisiert)?

B: // Das tut nicht weh.

I: Tut nicht weh?

B: Nur hier, ja.

I: Wenn das nich eine Besonderheit ist. Manche haben besondere, keine Ahnung, Schönheitsflecken und du hast da ein .. (lachen)

B: Und ein Leberfleck.

I: Ja, Leberflecken haben aber viele von uns, ne. Ok, ähm und insgesamt nochmal zu dem Projekt zurück, was hat dir besonders gut gefallen?

B: Ähm, dass ich da mit meinen zwei Freundinnen war. Eine war meine zweite beste Freundin mittlerweile, (unv.) /

I: Ah, deshalb /

B: Meine ganzen Freunde sind ein ziemlicher Ohrwurm.

I: (lachen)

B: (unv.) Fünf Namen sagen und vestehst du (Namen) ähm /

I: Oh mein Gott, jetzt bin ich schon fast raus. (lachen)

B: Also ich nenne mal (Name) mag (Name), (Name) und dann (Name), (Name) dann (Name) und (Name) mag (Name).

I: Jetzt bin kurz mal ein bisschen abgeschmiert (lachen). Aber du hast schon länger geübt als ich, ne. Das ist ja auch ein bisschen gemeiner für mich. Genau.

B: Ja. Also (unv.) ist nicht / keine Freundin, sie ist eher meine Tante. Ich hab also / Sie hat einen Sohn, der ist zwei Jahre älter als ich und ähm wir sind fast Nachbarn, also wir wohnen in der gleichen / im gleichen Teil, also noch nicht mal ein Kilometer von entfernt, ist fast im gleichen Haus, also unsere beiden Häuser sind fast nebeneinander. Und (unv.) ist so wie ein ähm Bruder für mich, ja.

I: // Ok, das ist schön.

B: (unv.) wie meinen kleinen Bruder, ja.

I: Ok, aber das Projekt hier, hast du mitgemacht, weil du gerne mit deinen Freundinnen sein wolltest, und das hat dir dann auch besonders gut gefallen?

B: Ja.

I: Dann habe ich das richtig verstanden, ok. Und ähm hat auch irgendwas am Projekt dir nicht so gut gefallen?

B: Also ganz ganz am Anfang, gab es so zwei Mädchen, die waren nicht so nett, nein, aber die machen jetzt nicht mehr mit.

I: Ok, aber es ist ja eh vorbei das Projekt, hat ja sechs mal stattgefunden und die sind nicht die ganze Zeit dabei geblieben diese Mädchen?

B: Nur einmal. Nur einmal, das erste mal. Dann sind sie raus geschieden, weil sie es nicht hier mochten und wir so / weil die weniger Zeit zu dritt waren mit (unv.) (den anderen) zwei Mädchen.

I: Und wieviele seid ihr dann / Wieviele seid ihr am Anfang gewesen und wieviele sind dann übrig geblieben von euch?

B: Ähm zwei, drei, fünf, sieben.

I: Sieben wart ihr zu Beginn?

B: Ja.

I: Und dann wart ihr dann fünf nach dieser ersten Sitzung, ab der zweiten Sitzung.

B: // Fünf, und danach ist ähm Anna umgezogen, dann macht sie jetzt auch nicht mehr mit. Jetzt sind wir nur noch vier. Yasmin und ich sind eigentlich immer zusammen, also sind die

beiden / Die Andere ist heute nicht gekommen. Ich hab ihren Namen vergessen und die allerälteste war ein bisschen außenseiterisch. Also ein bisschen verwirrend.

I: Ok, aber ihr wart natürlich auch schon zu dritt zusammen dort und kanntet euch gut, ne. Das ist für jemand anderen bisschen schwieriger dazu zu kommen.

B: // Anna ist eine Französin, also sie spricht französisch. Sie hat einen französischen Akzent, als einen deutschen und ja.

I: Ok, dann ist sie deine Freundin sozusagen.

B: Hm (bejahend), keine richtige Freundin, aber / Also schon, wir sind Freunde, aber wir spielen nicht in der Schule zusammen.

I: Sie wohnt ja jetzt auch leider nicht mehr hier, ne. Genau. Ok.

B: Sie haben voll das coole Haus. Sie haben Ausblick auf das Meer. Aber die Schule ist extrem klein, nur sechszig Kinder.

I: Das ist ja süß. Richtige kleine Schnuckelschule. (lachen)

B: Sie hat gesagt / (unv.)

I: // Für zwei Klassen oder drei.

B: // Fast fünfzig Mädchen und fast nur zehn Jungs. Also.

I: Was?

B: Ja, gibt es da eigentlich fast nur Mädchen.

I: Ok. Guck mal, kommen wir nochmal auf diese Bilder, ne. Die habt ihr ja auch gehabt als ihr in dem Projekt wart, *echt stark*, und gibt es Bilder oder eins oder mehrere, die dich ganz besonders angesprochen haben?

B: Ähm ein paar haben was mit der Schule gemeinsam, und ein paar Nasendings. Paar Sachen, die habe ich noch gar nicht, wie das hier und das hier, das habe ich gar nicht, dieses und dieses. (unv.) als mich und Lena. Dann, wenn da noch eine dritte Person wäre, dann wäre das Yasmin, Anna und ich. Das erinnert mich auch an Yasmin, Anna und ich. Das da /

I: Freundschaftssachen haben dich ja so besonders angesprochen und das Sprechen über Themen, die euch /

B: // Das erinnert mich an der Schule, weil in der Schule ist das ganz oft so, dass jemand sagt, du spielst jetzt nicht mehr mit, hier spielen zu viele Leute oder so. Weisste ist extremst / Ich träg das also extrem gemein, also jemand sagt zu seiner besten Freundin, du spielst jetzt nicht mehr mit, hier spielen schon zu viele. Sagt das da zu der besten Freundin und es gibt sehr viel Streit. Zum Beispiel die meisten Mädchen sind so ne Art Tussis, also die sind /

I: Sind so eine Art was?

B: Tussis.

I: Tussis, ah.

B: Ein bisschen so.

I: Ok, und das erinnert dich bisschen dadran, auch wenn ähm wenn die eigentlich freundlich guckt, ne. Ok, aber kann es auch geben, seid ihr dabei, seid ihr nicht dabei, bin ich da / fühle ich mich wohl, fühle ich mich nicht so wohl.

B: // Also, dass zwei, die mitspielen wollen, aber die sind hier / Nein, das ist zum Beispiel so, das ist der beste Freund von dem, die sagt du spielst jetzt nicht mehr mit, hier sind zu viele.

I: Ok, ja das hast du / dann hast du sowas schon erlebt und findest das sehr unangenehm, ne.

B: Extrem, ja.

I: Ja das kann ich nachvollziehen.

B: // Das fand ich ein bisschen eklig, also /

I: Das über den Körper, fandest du ein bisschen eklig, ok.

B: Ja.

I: Ja.

B: Ich verstehe auch nicht, welche Musik man dazu spielen sollte, so eine eklige oder ein bisschen gruselige oder so ja.

I: Eine Ekelgruselmusik. Ja das dauert noch ein bisschen bis das mehr Thema wird, ne. Wie sehr Körper sich verändert und wie dann wann die Entwicklung ist.

B: Ja.

I: Ja, das ist noch nicht ganz so in eurer Welt dabei. Und du hast jetzt ähm, als das was dich jetzt nicht so angesprochen hat, auch das mit den Eltern eben gerade kurz angetippt, aber nichts weiter zu gesagt, ähm magst du da noch ein Wort zu sagen vielleicht?

B: Ähm das hatten wir noch nie. Und ich mag grüne Böden auch so gar nicht, und blaue Wände auch nicht.

I: Und aber das Thema mit den Eltern zu sprechen, ähm hat dich das angesprochen, als ihr darüber gesprochen habt?

B: Nein, habe ich noch nie gehabt sowas und die Musik dagegen habe ich auch nicht gefunden diese (unv.) bisschen ruhig und schön sein.

I: Das Gesprächsbild mit der Freundin?

B: Ja.

I: Ja.

B: Hier soll das so ein bisschen so fröhlich sein.

I: Fröhliche Freundschaft, genau.

B: Hier sollte es eher langweilig sein. Hier sollte es ein bisschen / Da habe ich das Thema auch nicht verstanden und hier habe das Thema auch nicht verstanden.

I: Ok. Also du hast eigentlich ganz gerne Musik gemacht, aber manchmal warst du dir ein bisschen unsicher, wie du die Bilder verstehen kannst?

B: Ja.

I: Und ihr hattet ja vorweg dann immer ein Gespräch dadrüber und hinterher auch kannst du dich ähm an die ähm / Kannst du dich daran erinnern, an diese Gespräche zu der Musik?

B: Ähm.

I: Oder über die Musik? Ist ganz schön lange her schon, ne.

B: // (unv.) ähm Ich vergesse oft Sachen. Also man versteht das / Also wenn ich rede, dann sieht man das, dass ich nicht so flüssig rede, das ich ganz oft hake und so. (unv.)

I: Ach schade, dass ich kein kann, so gut, nur so ein bisschen (lachen).

B: Also ich spreche / Ich bin jetzt schon seit sechs Jahren in der sprachbetonten Schule und es wird jetzt bald das siebte Jahr. Also es ist jetzt schon das siebte Jahr und dann war ich erst drei Jahre in einer deutschen Schule, also in einer deutschen Kita , aber ich freue mich schon ganz schön doll, dass ich in einer deutschen Kita war, weil da habe ich meine zwei besten Freundinnen kennengelernt. Wir haben uns oft gezankt, die haben immer meine Sandburgen kaputt gemacht.

I: Aber ihr mochtet euch trotzdem anscheinend, und seid immer noch befreundet.

B: Also wir / immer wenn wir zu dritt sind zanken wir uns nie, wir haben uns noch nie gezankt in zehn Jahren. Wir haben uns noch nie / als wir zu dritt waren haben wir uns noch nie gezankt, aber immer wenn wir zu zweit sind, streiten wir uns immer. Das gehört dazu, wir sind dran gewöhnt.

I: Ok, also du kannst dich nicht an / Also hat ja paar mal hinterher, glaube ich, auch ein paar Sachen zu eurer Musik gesagt, ne. Kannst du dich daran erinnern ein bisschen?

B: Also was ich blöd fand war auch, dass die uns fast jede Stunde so ein Blatt gegeben hat, was man ausfüllen musste.

I: War anstrengend? Oder was fandest du blöd daran?

B: // Nicht anstrengend, ich war immer die Beste, die das dann schnell gemacht hat. Ich war heute wieder die Schnellste, die das gemacht hat.

I: Habt ihr heute auch nochmal gemacht, ne?

B: Hm (bejahend).

I: Ja.

B: Weil ich find das ein bisschen blöd, aber ich wollte einfach, weil mir so langweilig ist hab ich mir hab ich statt Wilma Wilmo geschrieben und hab statt Mädchen Junge geschrieben.

I: Ah hast bisschen die Welt durcheinander gebracht?

B: Ja.

I: Mit Absicht? Aus Langeweile? Du bist ja, du bist ja (lachen) /

B: Die Leute sagen, nee ich könnte / ich wäre eine gute Rebellin.

I: (lachen)

B: Ich hab mich auch schon mal in der Schule geprügelt.

I: Ja?

B: Hm (bejahend), erst verfahrenene Woche.

I: Oh das ist noch nicht so lange her.

B: Ja.

I: // Und habt ihr euch untereinander denn auch ähm Feedback gegeben, über eure Musik? Kannst du dich daran erinnern? Die Mädchen untereinander

B: Hm (verneinend), nee. Wir beleidigen uns aber oft, Yasmin und ich. Oft, aber als Spaß.

I: Aus Spaß? Spaßbeleidigungen? Habt ihr das hier auch bei der Musik gemacht? Oder?

B: Also, wenn die Zettel / Ja das haben wir auch in der Musik gemacht, aber als wir die Zettel ausgefüllt haben, habe ich sehr sehr oft mit Yasmin ähm, sie hat gesehen dann oft (unv.) welche Leute mich schön finden und welche nicht und ich habe gesagt, also ich finde mich hässlich (unv.)

I: (lachen) Ja hast du das auch gesagt hier in der Stunde oder macht ihr das so untereinander?

B: // Das war heute.

I: Ach das vorhin gerade erst, ok.

B: Das mache ich eigentlich jedesmal.

I: Und kannst du dich daran erinnern ähm, wir hattens eben schon von den Instrumenten, ähm dass ihr auch ähm Körperinstrumente (unv.) und die Stimme oder den Körper für bestimmte ähm Spiele und Übungen?

B: Ja, das machen wir in de Schule ganz oft, aber ich kann mich hier nicht mehr daran erinnern.

I: Hier nicht mehr so? Dass du das benutzt hast, und wie das war für dich?

B: Hm (verneinend), kann ich mich nicht erinnern.

I: // Nee, ok.

B: Yasmin und ich sind extrem nah. Wir treffen uns jede Woche dreimal. Einmal Klavierunterricht, einmal in diesem Mädchen stark Kurs und /

I: Hier im Haus, ne? Hab ich verstanden, oder? Habt ihr hier zusammen im Haus Unterricht, ne.

B: Ähm nee, hier haben wir kein Klavier.

I: Ach ok, (unv.) so verstanden.

B: // (unv.) aber jetzt nicht mehr. Starke Mädchen machen wir auch hier zu zweit und dann treffen wir uns eigentlich am Wochenende zweimal, also eigentlich treffen wir uns viermal pro Woche.

I: Ok. Toll, dass ihr euch sooft seht, obwohl ihr nicht zusammen in einer Klasse seid oder zumindest in einer Schule seid, ne.

B: Und gar nicht so nah aneinander wohnen. Wir wohnen extrem weit auseinander.

I: Gab es in diesen sechs Terminen, die ihr hattet bestimmte Situationen, an die du dich erinnerst, die besonders schön waren für dich?

B: Ähm das war letztes Jahr vor Halloween, weil da wenig vor Halloween irgendwie, da /

I: War das Projekt da schon?

B: Keine Ahnung. Also da haben wir über Momo geredet. Weil Momo, weil in der Schule ist dann, war so ein Blödmann, also Blödmann sage ich jetzt einfach mal so, also so ein Junge und der hat jedes Kind, das war gerade an diesem Tag wo ich krank war, jedes Kind ein Foto von Momo gezeigt. Ganz viele hatten Angst, aber als ich mir das dann angeguckt habe, fand ich das gar nicht gruselig. Nun egal ähm und dann hab ich das (unv.) erzählt und dann haben ganz viele Leute sich darüber lustig gemacht, das war das erste Termin, zum dachte ich an Halloween, aber ich glaube nicht, dass es Halloween war und so, und dann ähm und dann gab es die zwei Mädchen und die haben dann so getan als wären sie Momo und so, und haben sich andauernd über uns lustig gemacht aber böse-lustig, nicht witzig-lustig.

I: Das klingt ja nicht so gut. Aber können wir uns nochmal versuchen hier drauf zu beziehen, auf diese Stunden. Ähm kannst du dich da erinnern was vielleicht besonders schön war?

B: Ähm besonders schön war das, als wir Musik gemacht haben. Dieses Mal, das fand ich eigentlich ganz schön.

I: Also das Musik machen hat dir am meisten Spaß gemacht?

B: Ja.

I: Und ist da eine Stunde oder ein Thema besonders interessant oder schön für dich gewesen?

B: Ja, wie wir Anna angerufen haben. Wir hatten heute Anna als Facetime. Was ich extrem fies fand, weil ich die ganze Zeit Quatsch gemacht habe, haben sie mir dann so ein Tuch umgewickelt und haben Yasmin und mich dann gehalten und dann konnte ich nicht richtig weg gehen und dann haben die mich immer wie ein Hund gehalten und das fand ich extrem unhöflich.

I: Ok, also das fandest du dann nicht so schön und ähm /

B: Das fand ich schön, das fand ich witzig.

I: Und aber, also das heisst, wenn du jetzt nochmal an diese Stunden denkst, gab es da irgendwas, an was du dich / was nicht so schön für dich war in diesen Stunden?

B: // Dieses.

I: Das als ihr über das körperliche geredet habt?

B: // Aber das war das eine mal als ich krank war.

I: Wie, hast du das verpasst diese Stunde?

B: Hm (bejahend).

I: Ja, aber dann kannst du dich ja gar nicht richtig daran erinnern oder ist dir das erzählt worden?

B: // Nee, am nächsten Tag habe ich dann darüber geredet.

I: Ah dann hast du / dann ist dir berichtet worden von Yasmin wahrscheinlich, ne, wie es war?

B: Hm (bejahend).

I: Ok, ja.

B: Und die sagte, das war extrem blöd.

I: Ok, schade. Ok.

B: Weil wir uns sehr gut kennen, weiß ich auch wieso sie es blöd fand. Man kann / Sie kann nur zwei Wörter sagen und ich hab das Wort an was sie denkt, also den Satz.

I: Ihr seid euch echt nah, ne?

B: Extrem nah, ich kenne sie auswendig.

I: Oh man wow.

B: Ich kenn ihre Lieblingsfarben, ich kenne ihre Lieblingsnamen, ich kenne ihre liebste Schwester, ich weiß, dass sie eine Tante ist. Sie ist schon mit zehn Jahren eine Tante. Sie hat zwei Geschwister, eine ist zwanzig, eine ist dreißig.

I: Ah und die Älteste hat schon ein Kind gekriegt. Toll, wow. Ok. Ok, ähm das sind ja Lotte und Cleo, du erinnerst dich an die beiden Mädchennamen und die beiden Mädchen, wenn du sie heutzutage, heute nochmal was fragen könntest, gibt es etwas, was du sie fragen wollen würdest?

B: Ähm wie das jetzt eigentlich ist, weil wenn / Also machen wir jetzt weiter, den Mädchen stark Kurs oder nicht?

I: Das ist ein Projekt was erstmal sechsmal dauert, ähm aber, ich weiss nicht genau, ob Eva noch was weiter anbietet, ich glaube eher nicht im Moment. Aber ihr könnt sie ja auch nochmal fragen. Was sie dann /

B: Weil das ging extrem schnell und extrem langweilig, also langweilig nicht aber bisschen schnell und /

I: // Ging schnell vorbei und du hättest es gern noch länger gemacht?

B: Hm (bejahend).

I: Also du würdest sie eigentlich ganz gerne fragen, können wir weiter machen?

B: Ja.

I: Ah, das ist ja auch eine schöne Frage, finde ich. Gibt es noch was, was ich ähm was du zu dem Projekt erzählen möchtest, ähm was ich jetzt vergessen habe zu fragen, für dich?

B: Ähm nicht wirklich, nein.

I: Nee?

B: Hm (verneinend).

I: Ok, gut.

B: Ich sehe meine Mutter die ganze Zeit, die da steht.

I: // Ach, ja die / ja kein Problem, die kannst du gleich begrüßen.

B: // Das ist die mit dem rosanen Mantel.

I: Ok.

B: Ist sie noch draussen, keine Ahnung.

I: // Dann sind wir soweit eigentlich fertig, ausser du möchtest noch was sagen oder ergänzen oder so.

B: Nö, es gibt nichts.

I: Ok, dann bedanke ich mich sehr, dass du hier zum Interview gekommen bist und hier so tolle Sachen erzählt hast, spannende Sachen erzählt hast.

B: Ja, nicht richtig über das Thema meistens.

I: Ach, aber ich habe viel gelernt und ich bin gespannt. Also frag . . doch mal, ob es irgendwas in der Art gibt, zum weitermachen, ne. Vielen Dank dir, und schön dich kennengelernt zu haben. Dann sind wir fertig.

B: Wie heisst du?

I: Maria (anonymisiert).

B: Maria, genauso wie meine Mutter, kann ich mir leicht merken.

I: Ach, das ist ja echt leicht.

B: Meine Mutter ist (unv.) . Ach nee, nicht Maria. Maria ist meine Oma.

I: Deine Oma, ok.

B: Oder war das meine Tante, keine Ahnung. Also ich habe eine Verteidigung, ich vergesse sogar den Namen von meinem Onkel. Also /

I: Aber im entscheidenden Moment fällt er dir bestimmt wieder ein, oder?

B: Ja.

I: Ja. (lachen)

B: Maria ist meine Oma.

I: Ok, siehste.

B: Ja, in der Schule haben wir eigentlich auch immer Spitznamen, also eigentlich hat jeder Spitznamen. Ich bin Marshmellow (anonymisiert).

I: Marshmellow. Das ist ja länger als dein eigentlicher Name.

B: Ja.

I: Ja. Ok, danke dir. Dann wünsche ich dir noch einen schönen Tag, ein schönes Wochenende.

B: Ihnen auch.

I: (lachen) Tschüß, machs gut.

B: Tschüß.

I: Tschüß.

Anhang 4.3: Interview *Yasmin*

I: Hallo, hallo, jetzt kommt Yasmin.

B: (...) So jetzt ist es draußen.

I: Super, ich mach nochmal alles aus. (...) Ok. Gut Yasmin, wie schön.

B: Yasmin.

I: Äh Yasmin, wieso bin ich nur so vertüdelt heute, verstehe ich gar nicht. (lachen) Yasmin, ok. Wir haben uns heute hier gefunden und du kennst den Raum schon ganz gut, oder?

B: Den hier?

I: Nee, aber das Haus, ne?

B: Jaja, das schon. Da habe ich ja auch Klavierunterricht.

I: Ok. Hier unten? Nee, nicht hier sonst hättest du //

B: Nee, ich habe da drüben in dem anderen Raum.

I: Ok, das ist so eine gemütliche kleine Musikschule hier, hab ich gedacht, oder?

B: // Ja schön, hm (bejahend).

I: Und wie gut, dass man mir vorher gesagt hat, dass das im Hinterhof ist, sonst hätte ich mich verlaufen, glaube ich. (lachen)

B: Eigentlich war die ja davor in der (Name der Straße), da wohne ich nämlich, und die war halt neben mir und da hatte ich schon Früherziehung und deshalb kenne ich hier die Musikschule halt eigentlich schon, aber dann sind die halt umgezogen und dann jetzt bin ich immer noch ein bisschen neu, aber jetzt kenne ich das hier auch alles.

I: // Aber auch trotzdem nicht weit von dir von zu Hause entfernt.

B: // Nein, das ist fünf Minuten, das ist gar nicht / also mit dem Fahrrad, das ist nicht /

I: Cool, das ist ja nicht weit, prima. Ok. Ähm kannst du dich noch an den Flyer erinnern, der mal irgendwann zu dem *echt stark* Projekt dich hingeführt hat, hast du den gesehen?

B: Ähm ja.

I: Und kannst dich auch noch erinnern, wie du den fandest?

B: Also, es hat eigentlich damit angefangen, dass ähm Wilma, die jetzt danach kommt, die das ist halt meine beste Freundin, und die Mutter, die wusste das von einer, die hier eigentlich auch ist, die jetzt aber nach Frankreich gezogen ist von unserer Nachbarin, ehemalige Nachbarin, die hatte uns das gesagt, dass die auch von irgendwem oder von

sich gehört haben, dass es diesen Kurs gibt und, dass der wohl ganz cool sein soll und dann hat Mama sich das mal so angeguckt und dann hat sie mich gefragt, ob ich da Lust hätte mit Wilma hinzugehen und dann habe ich gesagt, ja habe ich sehr Lust und es hat auch sehr viel Spaß gemacht, weil ich bin sehr musikalisch, also wir haben halt eine sehr musikalische Familie, und ich spiele auch Klavier, deshalb.

I: Da hattest du richtig Lust auf sowas musikalisches, mit Mädchen in deinem Alter und los gehts, ne? Ja super.

B: // Ja, ja genau.

I: Ok, ja dann hast du mir ja gerade auch schon erzählt, wie du darauf gekommen bist, ne?

B: Ja.

I: Genau, und ähm hast du bei dem Projekt, wenn du Klavier spielst, habt ihr das vielleicht auch im (unv.) gehabt, ich kenne den Raum nicht, wo ihr wart, aber hast du da bestimmte Lieblingsinstrumente gehabt, mit denen du besonders gerne gespielt hast?

B: Ja, also das Klavier natürlich, ähm ja und dann die Gitarre, die ist auch sehr schön, ich kann zwar keine Gitarre spielen, aber bei der, finde ich, kann man nicht so viel falsch machen, wenn man da rum zupft, das klingt eigentlich alles relativ schön. Ja das waren eigentlich so meine Lieblingsinstrumente, ja.

I: Cool. Genau. Ok, dann hast du die Gitarre wahrscheinlich auch recht oft benutzt in den ganzen verschiedenen Spielen, die ihr gemacht habt, ne?

B: // Ja doch schon, ja.

I: Gab es bestimmte Spiele, die du besonders gern mochtest, die ihr gemacht habt?

B: Ähm eigentlich alle, also wir haben ja oft so diese Bilder halt gehabt und dazu Musik spielen, das hat ja eigentlich auch sehr viel Spaß gemacht. Dann die, also so das ist vielleicht kein richtiges Spiel, aber dazu, wir konnten halt sehr viel reden darüber über die Bilder, was wir da sehen, das ist eigentlich auch immer ganz schön. Und ja geheimer Dirigent gab es noch, das war noch irgend so ein Spiel, da musste einer irgendwie auf ein Instrument oder über den Beinen so was halt vormachen, jetzt halt zum Beispiel dieses klatschen und dann mussten das die Anderen nachmachen und ein Detektiv sozusagen, musste halt gucken wer diesen Takt vorgibt.

I: Ah und dann habt ihr vorher, wie so ein Los gezogen heimlich, wer der geheime Dirigent sein wird oder (unv.) /

B: Nö, wir haben einfach besprochen / also der eine war halt draussen, der Detektiv. Wir haben das halt so gemacht, der der Detektiv wollte, hat gesagt, ich möchte gerne Detektiv sein, ist der rausgegangen und dann haben wir irgendeinen bestimmt, der das jetzt ist.

I: Ah, ok. Ach so habt ihr das gemacht, alles klar. Und gab es auch irgendwelche Spielideen, die du nicht so cool fandest, die du nicht so mochtest?

B: Nee, gab es noch nie.

I: Alles toll?

B: Ja, alles toll.

I: (lachen) Alles toll, toll. Ok, also dann höre ich raus, dass das Projekt dir insgesamt total doof gefallen hat, nein.

B: Nein, es hat mir sehr viel Spass gemacht.

I: Ach toll, ok. Ach wie schön, auch toll, dass du hier jetzt nochmal mitmachst, das / ähm ihr habt euch ja, hast du gerade ja schon gesagt die Bilder alle angeschaut, gibt es eigentlich eines von den Bildern, was dich besonders angesprochen hat oder was dich besonders / was dir besonders gefallen oder wo du viel mit angefangen hast? Oder besonders wichtig fandest?

B: // Eigentlich fast mit allen, aber das natürlich eigentlich auch weil das /

I: Das, die Freundschaft meinst du, ne? Genau.

B: Ja, die Freundschaft sozusagen, weil jetzt auch mit Wilma, das ist ja meine beste Freundin, das da kann man schon viel zu sagen, wie so, es gibt ja verschiedene Freundschaften. Dann auch noch dieses Bild, weil das habe ich ganz oft mit meinen Eltern, ich streite mich nicht mit denen am Frühstückstisch, aber wir diskutieren sehr viel entweder oder reden sehr viel darüber, wie entweder man so geschlafen hat oder was weiß ich halt so Sachen und ja das macht eigentlich auch viel Spaß. Dann das natürlich mit den Hausaufgaben, hat man jetzt natürlich auch, dass man sich so gar nicht konzentrieren kann und so sieht man dann irgendwie da aus, ne. Das hatte ich auch schon da, dass man sich da halt nicht so /

I: // Da denkt man da so rum, ja.

B: Ja.

I: Ja versinkt oder ist manchmal vielleicht auch, uah, vielleicht ein bisschen, dass es sehr viel sein kann oder so, ne, kann auch mal sein.

B: Ja, wir haben noch nicht so viele Hausaufgaben natürlich, weil wir jetzt erst fünfte Klasse sind, das ist ja jetzt noch nicht so viel.

I: Ok, na gut, das ist / würden vielleicht andere Kinder auch noch anders erzählen, kann schon sein, ne. Genau.

B: Ja, naja, ok, das ist noch nicht so anstrengend bis jetzt, aber das kann sich natürlich sehr schnell ändern mit den Hausaufgaben.

I: Ja, ach schön, dass du das so sehen kannst, ach cool.

B: Ja, also da gibt es natürlich andere, aber meine Ahnung ich mach das halt so, wenn ich nach Hause komme erst die Hausaufgaben mache und dann, keine Ahnung, noch entspanne oder was weiß ich, das ist dann halt leichter für mich, als wenn ich erst mich entspanne oder so, und dann die Hausaufgaben mache.

I: Ach toll, ok. Gut ähm, und gab es auch eins von den Bildern, was dich nicht ganz so berührt hat?

B: Das tatsächlich, weil wir wussten da nicht so richtig / also /

I: Mit eurem Körper noch, ne?

B: Ja, das ist ein bisschen, also ich würde nicht sagen, dass es eklig aussieht, aber es ist halt ein bisschen, ja ich sprech über so welche Bilder jetzt nicht so gerne, deshalb /

I: Ja, das ist so ein bisschen /

B: Ja. Und wir wussten da auch nicht so richtig, also bei dem ist es viel eindeutiger als das, weil da weiß man nicht, was macht die jetzt, hat die ihre Tage und guckt die da irgendwie oder was die da macht, deshalb, das hat mich jetzt nicht so angesprochen ehrlicherweise.

I: Ja.

B: Und da wüsste ich jetzt auch nicht so dolle was da so sein könnte.

I: Wo ganz viele Kinder oder Jugendliche drauf sind, ne?

B: Ja.

I: Und eine / Ja genau, Ok. Aber da ist eher so ein bisschen, bei den mehreren Kindern drauf, dass du dich nicht ganz genau zuzuordnen weisst, aber hier bei dem Körperbild ist es dir fast ein bisschen vielleicht unangenehm, so höre ich es raus.

B: // Ja.

I: Ja ok, ist ja auch noch ein bisschen hin bis ihr euch solche Sachen fragt, ne.

B: Ja, ja schon noch ein bisschen.

I: Kleines bisschen Zeit habt ihr da und dann ist es vielleicht bisschen mehr Thema, kann schon sein.

B: Ja das kann ich mir auch schon vorstellen.

I: Ne, kann schon sein, genau. Ähm du hast ja schon angesprochen, dass es Gespräche gab und / nach der Musik jeweils, ne.

B: // Ja vor der Musik hatten wir immer eigentlich.

I: // Vor der Musik auch schon?

B: // Ja damit wir auch wissen was wir so ungefähr spielen, nicht dass der eine dann das gut findet, der andere schlecht und dann spielen wir ganz andere Sachen, sondern so dass wir eigentlich, gabs hier, das hat mich schon relativ verwundert, dass alle eigentlich, fast alle die gleiche Meinung zu den Bildern hatten und eher so noch mehr dazu hatten, aber alle, also bei dem Bild waren sich alle einig, dass sie da nicht so gerne darüber reden.

I: Ach das schon, ok.

B: Ja, da waren sich schon eigentlich alle einig, ähm und deshalb bei manchen gab es jetzt schon so Einigung natürlich bei dem Bild können es jetzt sehr viele Meinungen sein,

I: // Bei den Hausaufgaben, ja.

B: // von Hausaufgaben, wir sind alle eigentlich / hier gab es niemanden, doch ähm zwei waren in der gleichen Klasse ähm in der gleichen Schule, aber sonst ist es ja auch pro Schule anders wie viele Hausaufgaben es zum Beispiel gibt, die Anderen sehen es etwas lockerer und die Anderen nicht.

I: Das ist wohl wahr.

B: Deshalb, glaube ich, dazu gab es jetzt mehr Meinungen und zu dem Bild halt jetzt nicht so, da waren sich eigentlich alle einig.

I: Wieviele wart ihr denn in eurer Gruppe, zu viert oder mehr?

B: Ähm zwei, zu fünft waren wir, ja.

I: Zu fünft, ok. Ja ähm und wenn / und dann habt ihr vor der Musik also euch abgesprochen, was ihr genau spielen wollt (unv.)

B: // Ja so ungefähr, aber erstmal so diskutiert, was das so ungefähr bedeutet, und genau, das haben wir so gemacht.

I: Und habt ihr hinterher auch nochmal darüber gesprochen, über diese Bild?

B: // Ja ein bisschen, wie so die Musik halt war. Manchmal haben wir die auch noch aufgenommen, die Musik, um uns die nochmal anzuhören, und die war eigentlich immer ganz schön. Ging mindestens eine Minute eigentlich meistens.

I: Hm (bejahend), und kannst du dich noch an Sachen erinnern, die ähm wie ihr die / über diese Musik gesprochen habt?

B: Ähm also eigentlich war meistens die Musik schön, manchmal natürlich, bei dem jetzt, vielleicht auch eher unangenehm, aber ansonsten eigentlich so, wie halt Musik ist so.

I: Ja, und hat [euch manche Sachen noch gesagt danach hinterher?

B: Ja, sie hat uns auch gesagt, wie das / also sie hat uns manchmal noch was dazu erklärt irgendwie, wie das so, wie sie das so fand und ja ansonsten war halt die Ausdrücke, also bei der Musik halt, was wir halt davor schon besprochen hatten.

I: // Also habt ihr euch nochmal über / so wirklich über die Musik unterhalten und über die Art, wie jeder da sich oder jede von euch sich dazu eingebracht hat, oder?

B: Ja.

I: Ja, ok. Und wie war das für dich, diese, diese Art Gespräche?

B: Sehr, also, es war sehr cool diskutieren, weil ich mag sehr gerne diskutieren oder generell, einfach mit anderen über ein Thema reden oder über ein Bild sich zu unterhalten oder so, das mag ich halt sehr gerne, und deshalb hat mir das dann auch Spass gemacht darüber zu reden.

I: // Ach toll. Toll, ok. Prima. Ähm wenn du diese sechs Termine, eins, zwei, drei, vier, fünf, sechs, gibt es einen Termin, der dir besonders in Erinnerung geblieben ist als, ey das war schön, oder so?

B: Alle waren sehr sehr cool, also alle waren richtig richtig cool, aber also das ist ja jetzt auch schon ein bisschen her, ne, als wir das hatten, deshalb / also /

I: Da war Corona dazwischen, oder?

B: Genau.

I: Ja, ja hm (bejahend).

B: Das wollte ich gerade sagen, da war halt noch kein Corona, da mussten wir noch kein Abstand halten und alles, ähm also, wie gesagt, alle haben mir gefallen, das jetzt vielleicht nicht ganz so, also trotzdem, der Tag hat mir gefallen, aber nicht so ganz über das Bild zu reden, aber ansonsten eigentlich alle, da ist mir jetzt nicht so einer, wo ich sagen würde, das war der beste, sondern einfach alle waren richtig cool.

I: Ach toll. Also biste einfach immer gern hergekommen und hast dich immer darauf gefreut /

B: // Ja sehr sehr gerne. Also manchmal war es so, man ist aufgewacht und dachte erstmal, uff jetzt habe ich gar keine Lust, nicht weil es irgendwie blöd ist, sondern weil man entweder noch müde war oder dann noch nicht so früh aufstehen wollte oder sowas, aber dann immer als man hier war, hat man gedacht, doch gut, dass ich dann hingegangen bin. Also es gab / Ich war an allen Tagen da, ich war jetzt auch nicht krank, deshalb oder bin nicht gekommen, deshalb war das schon sehr schön.

I: Und dann, an was für einem Tag habt ihr das gemacht?Habt ihr /

B: Immer samstags.

I: Ach so, deshalb nochmal extra aufstehen.

B: Ja, genau.

I: Also nachdem Motto, Schule jetzt muss ich immer aufstehen und jetzt könnte ich eigentlich ausschlafen, aber jetzt muss ich doch aufstehen, ne.

B: // Ja, ja so ungefähr, ja.

I: // Jaja, das verstehe ich.

B: Also ich bin sowieso keine Langschläferin, also mein längstes war bis jetzt irgendwie halb neun und (unv.) zu schlafen. Also, ich bin jetzt nicht so eine, die sehr lange schläft, aber trotzdem.

I: Ja, dann kann man sich so entspannen und irgendwie frühstücken, ne. Aber schön, dass du trotzdem gerne hergekommen bist.

B: Ja.

I: Das sind ja Lotte und Cleo, Lotte und Cleo, ähm die beiden, ne, die sind hier ja vorgestellt worden, so habt ihr bestimmt dann auch über sie gesprochen. Gibt es eigentlich irgendwas, wenn du jetzt im Nachhinein, nochmal was fragen könntest, was du gerne von ihnen wissen möchtest?

B: Ähm (...) fällt mir jetzt so nichts ein eigentlich (...) keine Ahnung.

I: Irgendwas, was du spannend fandest, von ihnen über die Themen von Freundschaft oder Schule oder noch was ganz anderes?

B: // Also ich fand es cool, dass die das gemacht haben sozusagen, aber so richtig Fragen eigentlich nicht.

I: Ok, gut muss ja auch nicht, hätte ja auch / ich wollte nur mal fragen. Und gibt es, wir kommen so ein bisschen Richtung Ende, aber ich wollte dich noch fragen, gibt es irgendwas, was wir jetzt nicht thematisiert haben, was du gerne noch erzählen möchtest?

B: Ähm (...) gar keine / also ist wohl jetzt alles, es wurde alles thematisiert. Ähm (...) es hat alles einfach sehr viel Spass gemacht, wollte ich nochmal sagen, und auch vielen Dank an die Eva eigentlich, und die hat das schon sehr schön gemacht hier und der Kurs, aber ansonsten, waren das alle Themen eigentlich so, die ich mir auch vorgenommen hatte, sozusagen, zu erzählen.

I: Toll. Naja sind das dann auch / Also es sind auch tatsächlich Themen mit denen du beschäftigt bist in deinem Leben, und am wenigsten das mit dem Körper bisher. So ist es wie ich es jetzt verstehe von den Sachen, die du jetzt berichtet hast, ne.

B: Ja, also /

I: Über Freundschaft und über /

B: Ja, Freundschaft diskutieren, /

I: Diskutieren, ne, miteinander, wichtige Dinge,

B: // Überlegen, ja.

I: // überlegen was das Thema ist.

B: Hausaufgaben natürlich ist auch ein sehr großes Thema, aber die beiden jetzt, also das ist jetzt so, ich glaube, also ich bin jetzt noch keine, die so richtig viel, sage ich jetzt mal, mit den Freunden abhängt oder viel mit denen / Also ich mache schon viel mit meinen Freunden, aber noch nicht so mit so richtig vielen Leuten, sondern eher so, wie eine Einzelverabredung mit jemandem höchstens echt zu dritt dann.

I: Hm (bejahend). Und was unternehmen vielleicht mal.

B: // Also nicht so / Ja, was kleines. Also ich bin tatsächlich auch schon mit meinen zwei besten Freundinnen zusammen ALLEINE mal essen gegangen.

I: // Ui, echt!?

B: Das war total komisch. Ja also, bei meiner Freundin Wilma, die hat ja neben sich so ein Restaurant, und da sind wir da mal hingegangen, haben uns eine Pommes bestellt und haben uns dahin gesetzt, weil irgendwie schon komisch, weil alle haben einen natürlich schon komisch angeguckt, dass da drei zehnjährige Mädchen sitzen und alleine was essen, aber das hat Spass gemacht.

I: Aber das ist ja ganz schön groß, finde ich, ne. Auch schon ganz schön / Seid ihr schon ganz schön groß, dass ihr das alleine macht und euch auch traut. Toll.

B: Ja. Ja, da sind wir jetzt / Also wir sind jetzt keine Angsthasen, aber auch nicht so welche, die jetzt alles ausprobieren würden, wenn so die Sachen, die man halt / Also wenn ich das alleine gemacht hätte, vielleicht nicht, aber dann so zu dritt, geht das schon finde ich.

I: Ach toll. Super, also dann wären wir eigentlich hier am Ende oder gibt es noch etwas, was du sagen magst?

B: Nö, eigentlich nicht.

I: // Nö. (lachen) Ok. Prima. Vielen Dank, dass du mitgemacht hast.

B: Ja auch danke, dass ich das so machen durfte.

I: Ja, das ist ähm / Ich finde es auch ein tolles Projekt.

B: Ja, war sehr toll. Schade eigentlich, dass es schon vorbei war, war gar nicht so lange.

I: Nee, sechsmal, ne.

B: Ja, das ist nicht sooft.

I: Sechsmal, das ist eigentlich nicht oft, das ist relativ schnell vorbei.

B: Ja.

I: Ja. Also, könntest du dir auch vorstellen, dass es noch so was gibt, was so immer mal regelmässig passiert?

B: Ja, also oder halt so jede Woche, halt.

I: So ein Hobby!

B: Ja so ein Hobby halt, so jede Woche geht man dahin, Samstag und / weil das hat einem auch so / das hiess ja auch für starke Mädchen und deshalb, fand ich, das hat einem noch so ein Schub in den Samstag gegeben, dass man auch sich gedacht hat, so jetzt habe ich was Schönes gemacht, aber eigentlich ist es auch gut zum Beispiel, noch etwas für die Schule zu machen. Also man hat noch so ein Schub bekommen, dass man einfach auch, wenn man Sachen macht, die einem vielleicht nicht so viel Spaß machen, aber das man halt alles nochmal macht am Wochenende.

I: Dann ist man gleich so auf so einer Schiene unterwegs, ne. (unv.) sondern ist so gleich dabei.

B: // Ja genau, dass man nochmal (unv.) Genau, ja.

I: Ja super. Vielen lieben Dank. Ja.

B: Bitte.

I: Gerne, da, ja. Gut, dann dürftest du von mir aus aufbrechen, wenn du magst. (lachen)

B: Super, Tschüß.

I: Ja Tschüß, danke.

Anhang 4.4: Interview *Denise*

I: Also, ich bin Frau Ebeling, wir haben uns ja gerade erst kennengelernt und wir machen heute dieses kleine Interview zu dem *echt stark* Projekt, bei dem du ja sechs Sitzungen hattest, ne, waren das glaube ich. Mit sechs verschiedenen Themen, ne? Und da wollen wir heute ein bisschen drüber sprechen. Und erstmal gehts um ganz ganz allgemeine Sachen, bist du gut hingekommen? Hast du alles gefunden? Du bist auch eh Teil dieser Schule und kennst dich gut aus, ne, das ist einfach.

B: Ja.

I: Ähm hast du den Flyer kennengelernt, der dazu gehört? Vorweg?

B: Ich hab ihn mir nicht durchgelesen, aber ich habe ihn gesehen und so.

I: Und hast ein Gefühl dazu entwickelt, wie du ihn fandest?

B: Ich fand ihn sehr gut.

I: Ja?

B: Ja.

I: Ansprechend genug, um daran teilzunehmen offenbar, ne?

B: Ja.

I: Und ähm wie bist du dann auf die Idee gekommen mit zu machen oder was hat dich bewogen mit zu machen?

B: Äh weil ich gesehen habe, dass man da Musik machen kann und so ähm und Musik ist so, mag ich sehr gerne, weil ich auch singe gerne oder so auch.

I: Ja toll ja. Also hast du dich direkt angesprochen gefühlt und bist dann / hast dich angemeldet?

B: // Ja. #00:01:10-2#

I: Toll, das ist toll. Ähm hast du denn auch dann ein Lieblingsinstrument gehabt, als du bei dem Projekt mitgemacht hast?

B: // Ähm ja ein Keyboard, also das war ein E-Piano.

I: Ok. Hast du noch andere Sounds ausprobiert, als das ähm den Klaviersound?

B: Ähm ja also dann habe ich nochmal Strikes ausprobiert, das sind so Streichsounds und ja so ein paar andere, dann war ich auch mal am Schlagzeug oder so, ja.

I: Ja. Cool, super. Ähm und hast du eine bestimmte / habt ihr so verschiedene Spielideen gehabt, gab es irgendwas, was du besonders cool fandest, was besonders (unv.)?

B: Zum Beispiel, also so Lieder aufnehmen zum Lied spielen.

I: Zu einem bestimmten Lied spielen?

B: Ja.

I: Aha. Und frei habt ihr auch gespielt?

B: Ja, das war auch spaßig.

I: Genau. Cool. Alles klar. Ähm und wiederum umgekehrt, gab es auch was ähm du nicht so toll fandest? (unv.) Irgendeine Spielidee, die dir nicht gefallen hat?

B: Ähm nö.

I: Nö?

B: War alles sehr gut.

I: Gut. Hat dir Spaß gemacht. Das heißt, ähm was hat dir dann insgesamt am Projekt gut gefallen?

B: Das man Musik machen konnte, das man über verschiedene Sachen sprechen konnte. Ja über die man zum Beispiel zu Hause nicht so gerne spricht oder so, ja.

I: Da hast du wirklich so einen Raum gefunden, auch ein paar Sachen erzählen zu können.

B: Ja.

I: Das ist ja toll, weil ja auch die Themen nochmal gebunden sind, ne.

B: Ja.

I: Ja genau. Ähm da kommen wir auch schon genau / Achso auch und wiederum umgekehrt auch gefragt wiederum, irgendwas, was dir nicht so gut gefallen hat?

B: Das haben sie schon gefragt.

I: Was dir nicht gefallen hat? Was dir gefallen hat, ne? Hab ich auch schon /

B: Ja.

I: Ja aber an dem Projekt. An dem / Davor waren es die Spielideen und jetzt an dem Projekt insgesamt?

B: Ähm eigentlich war alles gut, ja.

I: Ja?

B: Ja.

I: Voll zufrieden toll. (lachen)

B: Und was ich auch noch gut fand, war, wenn man zum Beispiel zu einem Thema nichts sagen wollte, dann musste man nicht, so ja.

I: Das ist wichtig, oder?

B: Hm. (bejahend)

I: Fühlt man sich doch mehr aufgehoben, wenn man nicht gezwungen wird, was sagen zu müssen, ne?

B: // Ja.

I: Hast du auch manchmal benutzt dann vielleicht sogar.

B: Vielleicht.

I: Ja ist doch gut, ist voll Ordnung. Ja. Ähm dann habt ihr ja diese Bilder gehabt.

B: Ja.

I: Nicht abhauen hier. Ähm die Bilder gehabt von Lotte und Cleo.

B: Ja.

I: Ne, kennst du? Lotte und Cleo. Ähm gibt es Bilder, die du besonders toll fandest, oder so? Die dich besonders angesprochen haben?

B: Ähm ich glaube das, wo, ich weiß nicht, ob das Lotte oder Cleo war, ähm, Cleo war das glaube ich, ähm als sie sich und ihren Körper angeguckt hat so und sich irgendwie was gedacht hat, was sie da ändern möchte.

I: // Dieses vor dem Spiegel, ne, genau.

B: Ja.

I: Ja, dann seid ihr da bestimmt auch intensiv in die (unv.) eingestiegen?

B: // Ja.

I: Ja, ist ja auch eine Phase, wo sich das doll verändert, ne, wo ihr gerade seid, genau. Ähm gibts da noch Aspekte, die du erzählen magst, was dir an diesem Bild so, was dich daran so angesprochen hat?

B: // Also weil ich bin nicht so zufrieden mit meinem Körper auch und sie wahrscheinlich so auch nicht und das war dann so, wo ich dann reden wollte halt so, ja.

I: Ja. Danke, dass du mir das so erzählst, wir kennen uns noch gar nicht so lange.

B: Ja.

I: Ja und dann vielleicht auch der Moment zu merken, dass man mit solchen Ideen nicht unbedingt nur alleine Fragen hat, ne.

B: Ja.

I: Und gab es auch Bilder, die dir / Es ist ja immer polarisierend, ne, das war jetzt gerade, was dir wichtig war, aber gabs auch Bilder, die dich nicht so (unv.) wo du gedacht hast, nee das ist nicht so meine Thema?

B: Also, ich habe nicht mehr alle Bilder so im Kopf, aber das wo, ich glaube, das wo dass eine Mädchen abseits stand von anderen, das.

I: Wo es um Freundschaft geht oder dazugehören oder nicht dazugehören, ne.

B: Ja.

I: Das hat dir nicht? /

B: Nee, so weil, wenn einem das halt so selber irgendwie passiert so manchmal, ähm möchte man, glaube ich, auch nicht so das Bild so, man möchte dann nicht so gerne darüber reden dann.

I: Das heißt, es hat dich durchaus irgendwie berührt dieses Bild, aber du hattest nicht so Lust da tiefer einzusteigen und wolltest das so ein bisschen von dir fern halten. Hab ich das richtig verstanden?

B: Ja.

I: Ja klar, kann ich auch verstehen, genau. Ähm kommen wir aber mal zu der Musik.

B: Hm. (bejahend)

I: Ähm du hast ja beim / Also es gab ja, soweit ich das so weiß, ähm Musik machen mit Instrumenten, du hast das Keyboard schon genannt, aber vielleicht auch, ähm die Möglichkeit deinen Körper beim Musik machen einzusetzen. Also deine Stimme entweder oder Body Percussion oder sowas. Hast du sowas gemacht?

B: Also, ich habe gesungen zum Lied, haben wir selber eins gemacht. Ähm dann hat man einfach so zum Beispiel auch am Keyboard war ich da einfach ganz frei. (unv.) Hab ich einfach gespielt.

I: Ja, also beides. Kam alles vor?

B: Ja und das, also dieses Musikprojekt hat mich auch dazu inspiriert dann auch ähm Musikstunden auch zu nehmen.

I: Hui.

B: // Jetzt habe ich auch Musikstunden beim Klavier.

I: Klavierunterricht? Toll. Ja dann hast du wirklich anscheinend das Keyboard ganz besonders //

B: Ja.

I: Ja. (lachen)

B: Jetzt haben wir sogar das aus dem Keller geholt. Also jetzt habe ich ein eigenes.

I: // Ihr habt eins zu Hause?

B: Ja, jetzt steht das in meinem Zimmer, also.

I: In deinem Zimmer sogar,da kannst du ja jeder Zeit dran.

B: // (lachen) Ja, meine Eltern gehen da auch manchmal so ran, ja.

I: Heimlich, wenn du nicht da bist. (lachen)

B: Nein. Papa bringt mir zur Zeit gerade, ich weiß nicht, ob sie das kennen, aber die Welt der Amelie / ähm Für Elise

I: // Die fabelhafte / ah Für Elise

B: // Für Elise. Und ähm Amelie versuche ich auch zu spielen bald.

I: Das ist auch schön. Ja klar kenne ich das. Ich spiele auch Klavier. Ähm (...) Du hast so ein bisschen über die Gespräche ja schon erzählt. Jetzt habe ich hier nochmal die Frage, meistens gab es auch Gespräche nach der Musik. Ähm wie waren denn die eigentlich für dich, diese Gespräche?

B: Also, ich hatte nicht immer so Lust auf die Gespräche, aber ich fand es trotzdem toll, dass man sich dann nochmal ausgetauscht hat und gesagt hat, was man toll fand und was der andere dann vielleicht ändern könnte. Oder halt was der nächste / was man beim nächsten Mal machen möchte halt, so ja.

I: Weitere Ideen entwickeln.

B: Ja oder sagen, ja vielleicht könntest du beim nächsten Mal leiser spielen, dass man die Musik auch hört und so ja.

I: (...) Ja und dann habt ihr einen Plan gemacht, wie es nächstes Mal sein kann.

B: Also ja, sie haben es so in Erinnerung behalten und dann haben wir, ja das halt gemacht.

I: Ja, und ihr wart ja auch zu zweit die meiste Zeit dann, ne?

B: Ja, die meiste Zeit. Sonst war ja immer noch ein drittes Mädchen da, aber /

I: Die dann nicht mehr dabei war bald, ne.

B: Ja, weil da irgendwie was passiert ist.

I: Ja. Ähm wenn du dich nochmal insgesamt jetzt / Das sind die letzten drei Fragen, wir sind schon ganz weit fortgeschritten. Wenn du dich insgesamt nochmal an die sechs Termine erinnerst, welche Situation war für dich vielleicht besonders schön?

B: Als wir über Sachen gesprochen haben, die man zu Hause nicht ansprechen kann, weil zum Beispiel Eltern irgendwie durchdrehen würden oder so ganz komisch reagieren. Oder wenn man darüber redet, was zu Hause so passiert, ob die Eltern manchmal sauer sind oder so. Oder wenn man geredet hat, was man zu Hause ja so nicht mit beiden Eltern besprechen möchte, sondern eher so mit Schülern. So wenn man zum Beispiel irgendwie jemanden sehr doll mag und so ja.

I: Hm (bejahend). Das würdest du zu Hause nicht gleich so (unv.)?

B: // Nee, weil mein Vater meint dann immer so, der muss dann erstmal an mir vorbei. Und das ist nicht so toll, also ja.

I: (lachen) Ja. (...) Ja dann waren ein paar Gespräche dann doch ganz gut, ne, auch wenn du irgendwie gesagt, das ist ähm Musik machen stand so im Vordergrund, aber ein paar Gespräche scheinen dich ja doch dann ähm dir was gebracht zu haben, oder was Gutes für dich gewesen zu sein.

B: Ja, ich habe auch noch so ein anderes Musikinstrument gehört, das hat Juliana immer mitgebracht oder manchmal. Da konnte man mit so Stäben spielen, die an so einem Brett festgemacht waren, das hat auch gut geklungen.

I: Schön, ja.

B: Ja.

I: Toll. Und wieder die andere Frage, gab es auch Situationen, an die du dich nicht so gern erinnerst in diesen sechs Terminen?

B: Ähm eigentlich nicht, nee.

I: Das kommt mir schon fast so vor als würde ich dich immer auf diese andere Seite ziehen wollen, aber es ist überhaupt nicht so bei dir. (lachen) Okay. Also jetzt kommen wir nochmal zu Lotte und Cleo. Lotte und Cleo, stelle dir mal vor die wären jetzt hier, würdest du sie gerne irgendwas fragen?

B: Wie haben sie sich bei sowas gefühlt, bei den Bildern so, die man gesehen hat? Wie haben sich zum Beispiel gefühlt, als sie alleine standen oder so? Oder als sie sich angeguckt hat.

I: Hm (bejahend)

B: Ja, ob sie traurig waren, dass ihre Freunde einfach weg waren? Oder, dass sie sich gefreut haben, dass sie wieder Zeit allein verbringen können, ja so.

I: Spannend. Und dann die allerletzte, einfache und doch wieder profundeste Frage, gibt es noch irgendwas, was du echt einfach gerne erzählen würdest über das Projekt? Und was ich aber vergessen habe dich zu fragen.

B: Also ich würde das ähm mich freuen, wenn das an viele Kinder weiter so geht, dass die da auch Spaß dran haben, und dass das einfach auch so gemacht wird weiterhin, dass die Lehrer so nett sind wie . Und ja das einfach das so weitergeht und so toll bleibt.

I: Ja das ist in Moment ja noch ein Pilot-Projekt, ne, was erstmal noch gar nicht ganz hier so ganz angekommen ist und verwurzelt ist, aber hey du warst dabei.

B: Ja.

I: Ja Mensch, danke dir, dass du so erzählt hast, so schnell so viel. Habe ich ja richtig viel erfahren. Das ist ganz toll, vielen vielen lieben Dank. Wir sind fertig.

B: Okay.

I: Oder möchtest du noch irgendwas sagen?

B: Nö.

I: Nö. Dann hat es mich sehr gefreut dich kennenzulernen, vielen Dank für deine offenen Worte und alles Gute.

B: Okay.

I: Gut, dann mache ich mal wieder aus.

Anhang 4.5: Interview *Henrieke*

I: So. Wir haben hier so 15 Fragen. Manches geht ganz schnell, manches kannst du ein bisschen erzählen, das ist ähm einfach zu dem Projekt, was du erlebt hast, wie du das fandest und solche Fragen, okay?

B: Okay.

I: Ähm erstmal geht es ganz ganz allgemein los. Du kennst dich hier ja in der Schule gut aus, also hier ist noch gefragt, hast du den Raum gut gefunden?

B: Ja, den Raum fand ich sehr gut.

I: Okay. Und bist ja hier auch vertraut und Schülerin dieser Schule und entsprechend kein Problem einen Musikraum aufzutun, ne? Ähm es geht ein bisschen so von außen dran, hast du den Flyer mal gesehen, den ihr ähm zur Einladung hattet, kennst du den?

B: Diese / Ach so ähm das was wir alles da bekommen haben?

I: Ja.

B: Ja.

I: // Wie fandest du den Flyer?

B: Ähm (...)

I: Kannst du dich erinnern?

B: // (unv.) Ja ich kann mich / Also ich weiß nicht mehr ganz genau, wie ich ihn sah, aber ich weiß ganz genau wie er aussah, aber ich weiß noch, also, keine Ahnung, ich weiß nicht, ich habe jetzt nicht gedacht, dass er schlecht aussieht, aber auch nicht, dass er gut aussieht /

I: // Okay hast nicht so richtig darüber nachgedacht. Das sind nur warmlauf Fragen, nichts schlimmes. Ähm wie bist du auf die Idee gekommen, dann an dem *echt stark* Projekt mitzumachen? Wie kam es zu dieser /

B: // Also, ich sah das so und ich fand das irgendwie alles ganz gut, dass man über alles redet dort und dass man dort auch Musik macht und ich rappe auch gerne und deshalb fand ich das auch gut. Und ja.

I: Hast du dich angemeldet?

B: Ja.

I: Genau. Hattest du ein Lieblingsinstrument bei dem Projekt?

B: Nicht ähm schwere Frage, ähm (...) Ich glaube, sehr gerne habe ich am Schlagzeug gespielt, aber eigentlich fand ich alles gut.

I: (lachen) Und konntest ja auch viel ausprobieren, ne?

B: Ja.

I: Genau. Ähm und gibt es / ihr habt jetzt verschiedene Spielideen, die ihr gemacht habt, gab es da irgendeine Spielidee, was du besonders nett fandest, besonders Spaß gemacht hat?

B: Das weiß ich gerade nicht.

I: Nee, keine Idee mehr? Und / oder gab es irgendwelche Spiele oder Spielideen, die dir nicht so gefallen haben?

B: Ähm einmal hat so komische Instrumente mitgebracht, die man so irgendwie reinredet oder so oder Geräusche rein macht und dann klingt das daraus so komisch.

I: Du meinst bestimmt ein Kazoo, oder?

B: Ja, richtig.

I: // Diese bsss, wenn man so macht, wie eine Ente oder so?

B: Ja und die mochte ich nicht ganz so gerne, die haben mir ein bisschen zu komische Geräusche gemacht.

I: Ja? Waren dir die Geräusche zu unangenehm oder was war unangenehm daran?

B: Ja, ich fand die irgendwie ein bisschen albern.

I: (lachen) Stimmt. Kann man viel Quatsch mit machen, oder? Mit so einem Kazoo?

B: // Ja.

I: Ähm Lustig. Ähm warte mal, wo bin ich. Ähm gab es / Oder was hat dir vielleicht insgesamt an dem Projekt gut gefallen?

B: Also, dass wir immer verschiedene Instrumente gespielt haben und dann irgendwas versucht haben sozusagen eben zu spielen. Und dann / und ich konnte auch mal rappen, da haben wir so ein Hamburg Rap gemacht. Ähm und /

I: Habt ihr euch den selbst ausgedacht, den Hamburg Rap?

B: Ja, also ja. Und haben Juliane und Josi auch so schön gesungen, "*Haaamburg*". Ich kannn nicht singen, deshalb kann ich das nicht so gut wiedergeben.

I: (lachen) Aber rappen.

B: Ähm und ähm hier und ich fand es schön, wenn wir uns dann unterhalten haben, die Gespräche, die fand ich auch gut.

I: Ach schön, ja. Meistens nach der Musik dann, ne?

B: Ähm ja wir haben beides gemacht, wir haben beidem unsere Zeit gewidmet. Und ja also das hat mir auch gefallen. Und ich hatte dann auch / habe auch ein Vertrauen aufgebaut. Und aber ich fand es ziemlich zu kurz auch.

I: Sechs mal ist nicht oft,ne?

B: Nee, das hätte gern auch noch acht mal sein können.

I: Ja, also bist du traurig, dass es vorbei ist eigentlich?

B: Ja.

I: Ja und dann kommt hier aber noch der andere Pol, gibt es irgendwas wiederum an dem Projekt, was dir nicht so gefallen hat? Mal von den Instrumenten und den Kazoos abgesehen, das hattest du ja schon gesagt, aber gibt es noch irgendwas?

B: (...) Nicht das ich gerade was einfallen würde.

I: Kann ja auch sein, ich frag nur mal so in alle Richtungen, ja. Ähm ihr habt euch Bilder angeschaut, von Cleo und von Lotte, ne. Kannst du die noch erinnern ein bißchen?

B: Ja.

I: Gibt es da ein Bild, was dir besonders wichtig war?

B: (...) Was mir besonders wichtig war.

I: Es gab ja zu jeder Stunde ein Thema mit einem Bild und gibt es eins, was dir da besonders /

B: Ich weiß nicht, ob es mir damals besonders wichtig war, doch ich fand schon damals, aber gerade jetzt, also jetzt gerade ist es mir wichtig. Dieses eine Bild, wo man, ich weiß gar nicht mehr, war das Lotte, ja ich glaub das / Also Lotte oder Cleo, also eine dieser Mädchen, das blondhaarige, irgendwie sich ihren Körper angeschaut hat.

I: Ah okay.

B: Das klingt jetzt ein bißchen peinlich, (lachen) aber wir sind in einem geschlossenem Raum, das hört niemand.

I: Nee, kannst du auch ganz offen sprechen, genau. Warum hat dich dieses Bild besonders berührt?

B: Also wir haben ja dazu gesprochen, aber jetzt gerade in letzter Zeit, / na gut möchte / ähm mache ich mir selbst ungefähr so Gedanken über meinen Körper, kann man so sagen. Also ich führe das jetzt nicht ganz genau aus, aber so ungefähr und daher, denke ich jetzt daran zurück und damals haben wir aber auch gut gesprochen darüber, das Gespräch hat mir gut gefallen, aber deshalb, aber also das Gespräch ist mir in Erinnerung geblieben und jetzt ist es mir auch gerade nochmal wichtig. Das heißt es würde eigentlich

gerade passen, würde ich jetzt nochmal dort sitzen und über diese Karte reden, könnte ich auch nochmal selbst dazu etwas eher sagen, als ich es damals konnte.

I: Also ist es noch aktueller geworden, dieses Thema für dich über die Zeit? Hätte so ein paar Wochen später fast noch besser gepasst, als damals.

B: Ja.

I: Aber du hast damit auch vielleicht schon was mitgenommen damals als ihr darüber gesprochen habt, was dir jetzt trotzdem schon ähm vielleicht hilfreich ist, oder war es so dolle anders damals?

B: Nee, es war nicht so dolle anders, aber in dem Moment habe ich auf jeden Fall nicht daran gedacht, also, eine Sache / Ich weiß auf jeden Fall, dass es eigentlich so völlig normal was ich denke. Also das man sich Gedanken auf jeden Fall über den Körper macht, ist völlig normal.

I: Ja.

B: Ich weiss jetzt nicht, ob es völlig normal ist, wie ich es mache, aber es ist (...) aber ist auf jeden Fall nicht falsch, das weiß ich auf jeden Fall, aber das wußte ich auch schon vorher, dass man sich darüber, über seinen Körper Gedanken machen.

I: Ja, das ist echt so. Ändert sich so viel in eurer Zeit so, ne, klar, wirklich wahr.

B: Es sind auch immer irgendwelche neuen Themen im Kopf von Zeit zu Zeit.

I: // Kann ich verstehen. Ja kann ich, glaube ich verstehen, ja. Und gab es wiederum aber auch ein Bild, was dir nicht ganz so nah gekommen ist, was dir nicht so wichtig erschien?

B: Ähm

I: Von diesen Themen?

B: Was war das denn? Also ich weiß nicht mehr, was waren das alles für Bilder. Ach so /

I: // Von Freundschaft und um Eltern.

B: // Ein Bild fand ich nicht so wichtig, da waren diese zwei Mädchen auf einer Wiese und haben geträumt oder so. Und dass man nachdenkt, das mache ich ja auch, aber ich weiss jetzt nicht, ob dieses Bild jetzt so wichtig war. Ich weiß nämlich nicht ob es / was es da so zu sprechen gibt. Nämlich also bei mir ist es auf jeden Fall so, wenn ich mir was / Na gut wenn ich mir etwas vorstelle, dann geht das noch, aber manche Dinge über die man nachdenkt, über die will man gar nicht sprechen. Ich weiß nicht, ob dieses Bild jetzt so wichtig war, sage ich mal. Obwohl doch, falls man doch, vielleicht / Nehme ich wieder zurück, eigentlich kann man doch darüber sprechen, für manche ist das doch ganz hilfreich. Also eigentlich war dieses Bild schon hilfreich, in dem Moment fand ich es nicht

wichtig, aber jetzt so im Nachhinein, denke ich doch, dass es eigentlich ganz gut war.

I: Okay, aber ich frag ja dich, ne nicht alle. Genau, ich finde ja spannend was du jetzt gerade gedacht hast.

B: // Aber das ist mir gerade eingefallen, dass es damals fand ich es nicht so wichtig, jetzt finde ich es schon wieder, jetzt gerade wo ich darüber nachdenke, finde ich es schon wieder hilfreich. Also.

I: Spannend, wie du dich auch entwickelt hast seitdem, ne. Hast da noch wieder weitere Gedanken und Themen.

B: // Als das letzte Treffen war Ende November, und jetzt bis Februar ist aber auch noch mal viel in mir passiert.

I: Klar, das sind auch drei, vier Monate sowas, ne, genau.

B: Ja da kann tatsächlich, auch wenn ich es nicht gedacht hätte, viel passieren.

I: Ja, ne, Wahnsinn. Ähm nochmal zu der Musik, hast du beim Musik machen, du hast es eigentlich schon erzählt, aber es wird hier nochmal ganz dezidiert gefragt, hast du beim Musik machen was mit deiner Stimme gemacht oder auch Klänge mit deinem Körper, Body Percussion, irgendwie so (unv.)?

B: // Ähm also ich habe gerappt, dabei habe ich bestimmt auch geklatscht, weil beim rappen klatsche ich häufig, das sieht glaube ich sehr albern aus, aber wenn ich rappe irgendwie ist es automatisch, dass ich manchmal, also manchmal automatisch, dass ich dazu klatsche, nicht immer aber manchmal ist es so. Das ist keine Ahnung, es ist eigentlich ziemlich blöd, aber wenn ich rappe ist das jetzt auch nicht unbedingt immer der Meisterrap, es sei denn ich gebe mir Mühe, also. Und doch manchmal rappe ich schon auch um meine Gedanken loszuwerden, das ist unterschiedlich, wenn ich / wie ich rappe. Ja also aber das kann sein, das ich geklatscht habe, aber sonst erinnere ich mich jetzt nicht so, dass ich mit dem Körper was gemacht habe.

I: Okay.

B: Töne habe ich eben gerappt, dieses Kazoo gespielt, was ich nicht mochte, ja.

I: Ja , machst du das mit dem Rappen zu Hause auch?

B: Ähm ja manchmal. Also es ist jetzt nicht so, dass ich die ganze Zeit rappe, aber ich rappe schon, naja, das haben leider die Leute ja auch auf dem Pausenhof gemerkt, die fragen mich immer, ob ich für sie rappen kann.

I: Ach so, du bist schon berühmt dafür. (lachen)

B: Naja, manchmal / ich sage jetzt viel "nein", aber manchmal sage ich auch nicht "nein" und dann rappe ich für sie, obwohl ich das gar nicht möchte, aber gut. So ist das halt, nein

so ist das nicht halt, aber vielleicht, das werde ich auch noch schaffen. Aber ja also, wo war ich, also ja gerappt und geklatscht habe ich.

I: Gerappt und geklatscht. Ähm und dann, waren wir eben schon bei den Gesprächen, nach der Musik, das hat sich eben schon so eingeflochten. Hier wird es auch nochmal direkt gefragt, wie waren insgesamt diese Gespräche nach der Musik jeweils für dich?

B: Wie nach der / Ach so /

I: // Nach der Musik, also jedesmal.

B: // Nach der Musik, ach so ja. Ach so nochmal zum Klatschen, ich weiß nicht mehr ganz genau, ob ich geklatscht habe oder eben nicht, das weiß ich jetzt nicht mehr ganz so. Ich glaube, vielleicht sogar nicht, da müsste ich jetzt nochmal die Aufzeichnung von unserem Lied hören, aber ist ja auch egal. Also jetzt hier /

I: Die Gespräche nach der Musik.

B: Die Gespräche nach der Musik. Ja ähm (unv.) waren immer die Gespräche zu den Bildern, also das eine Gespräch auf jeden Fall, aber einmal nach der Musik, da war ich nicht ganz so gut drauf, nicht / das klingt jetzt böse, aber egal, jedenfalls also da fand ich das Gespräch, jetzt sollte ich noch meine Gefühle sagen und das wollte ich nicht. Also ich bin bei fremden Leuten immer so, dass ich wenn dann über meine guten Gefühle kann ich sprechen, aber ich kann nicht sagen, wenn ich sauer bin oder sonst was. Nämlich das traue ich mich nur bei meinen Eltern und da bin ich dann auch nicht mehr ganz so nett. Aber bei anderen Leuten, ausser meinen Eltern und meiner Oma da versuche ich denen nicht zu zeigen, da werde ich auch wütend auf die. Oder nein ich war gar nicht wütend auf die, etwas nicht gut finde, so kann man es eigentlich (unv.). Was das auch nochmal genau war und ähm (...) ja also ach so und dann aber am Ende wurde es dann doch noch alles gut. Ja.

I: Also du hast eigentlich ganz gut darüber sprechen können, wenn es zu negative Gefühle waren, die du an dem Tag hattest, fandest du es / findest du es schwieriger die dann einzubringen.

B: // (unv.) Ich hatte gerade irgendwie so ein schlechtes Gefühl bei der Musik, irgendwas hat mir nicht gefallen, kann ich nicht so gut sagen, aber am Ende wurde dann irgendwie doch noch alles gut und als ich gegangen bin, war ich wieder glücklich. Das heißt das da irgendwie noch, irgendwie alles halbwegs gut noch geworden ist, wie das jetzt auch nochmal immer genau war, das weiß ich nicht mehr. Ist ja jetzt auch ewig her.

I: Ja, das war ganz schön lange her, da hast du recht. Ja. Dafür kannst du dich noch ganz schön gut erinnern, finde ich. Ähm gibt es in diesen sechs Terminen, die ihr hattet Situationen, die du ganz besonders schön fandest?

B: (...) Ähm Situationen, die ich ganz besonders schön fand. (...) Also einmal fand ich eben das Sprechen schön, das / Ich fand auch als wir dieses gerappt haben, diesen Rap gemacht haben, als ich gerappt habe und so, das fand ich auch sehr schön. Und wenn ich mir das jetzt nochmal anhöre im Nachhinein, denke ich auch, dass das auch ein professioneller Song sein könnte von uns allen.

I: Wow, da bin ich ja ganz neugierig beinahe schon. Habt ihr aufgenommen und dann hast du den natürlich noch zu Hause.

B: Ja, den haben wir aufgenommen und dann hatte den mir geschickt und deshalb kann ich mir den immer nochmal anhören. Ich hab ihn jetzt noch lange Zeit nicht mehr angehört, aber ich weiß das noch, dass ich das gedacht habe. Ähm also, (...) ja also das Musik machen, also das Rappen damals und dieses eine Gespräch oder überhaupt das Sprechen fand ich gut.

I: Das hat dir richtig gut gefallen?

B: Ja.

I: Und das Gegenteil irgendwas was dir nicht so gut gefallen hat?

B: Ähm (...)

I: Bei diesen sechs Treffen.

B: Eigentlich war das alles gut. Also nur ich selber fand ja damals dieses Gespräch nicht so angenehm, als ich da meine Gefühle sagen wollte. Aber das ist so / Eigentlich ist es gut, dass man über die Gefühle halt spricht, dass fällt nur manchen schwer und dazu gehöre ich nunmal, also auf jeden Fall bei andern Leuten. Ich würde jetzt auch nicht gerne weinen vor meiner Klasse. Ja.

I: Ja, du hast ja ein gutes Ende gefunden, hast du gesagt.

B: Ja.

I: Ja, auch gut. Ja, ich habe noch zwei Fragen. Stell dir mal vor Lotte und Cleo wären jetzt nochmal hier, was würdest du sie gerne fragen?

B: Lotte und Cleo wären hier?

I: Ja, was würdest du sie gerne fragen?

B: // Ich würde sie gerne persönlich treffen.

I: // Ja, die hören das dann, was würdest du sie fragen?

B: Gut, was würde ich sie fragen? (...) Ähm (...) oh Gott, das ist eine schwere Frage. Mich würde zum Beispiel interessieren worüber Lotte, nee das war glaube ich Cleo, also dieses blondhaarige Mädchen nachgedacht hat, damals, als sie sich ihren Körper angeschaut hatte.

I: Hm (bejahend), bei dem Körperbild, ja.

B: Hm (bejahend), das würde mich auf jeden Fall interessieren. Ich glaube, ich würde mich nicht trauen, dass zu fragen, aber /

I: Aber hier darfst du das.

B: Aber das würde mich auf jeden Fall interessieren. Und was würde ich sie noch fragen? Ich würde sie fragen, ob sie vielleicht auch häufig schlecht gelaunt sind. Oder was heißt häufig, ich bin / Also, bei meinen Eltern habe ich immer meine Ausraster, nenne ich sie, dann bin ich nicht mehr so nett auf jeden Fall, ob sie so etwas auch kennen. Oder ob sie immer lieb und nett sind. Also ich bin kein im Allgemeinen kein böser oder unfreundlicher Mensch, nur kann ich, wenn mir etwas nicht so gut gefällt bei meinen Eltern oder bei einer Oma, das nicht so gut in schöne Worte fassen, sondern dann raste ich völlig aus. Ja, also sind das eher so Explosionen oder was heißt völlig ausrasten, auf jeden Fall bin ich dann nicht mehr nett und ja.

I: Ah bei denen kannst du das, ne, die kennen dich gut.

B:Ja bei denen traue ich mich das. Aber das will ich mir jetzt auch abgewöhnen. (unv.) Aber jetzt weiß ich jetzt auch schon wie ich das machen möchte, mal sehen also, ob das nun klappt werde ich sehen, ich hatte noch keinen Versuch, ich hab das erst gestern Abend im Bett genau geplant.

I: Ach Mensch, okay.

B: Also nämlich wenn meine Wut hochkommt, möchte ich mir / Also damals dachte ich, einen Ball oder so in die Hand halten, aber jetzt möchte einfach meine Hände zu Fäusten oder so halten. Also natürlich / (unv.) einmal durch atmen oder so, oder kurz einfach gar nichts sagen, und dann möchte ich eben das in Worte fassen normal, also kurz die Kraft dafür sammeln und dann reden.

I: Wow, da hast du dir was tolles vorgenommen.

B: // Ob das nun klappt weiß ich nicht, aber irgendwann wird es ja klappen. Übung macht den Meister, geht wohl auch dort. Ähm ja also das würde ich, glaube ich, Lotte und Cleo fragen und die restlichen Fragen / und falls ich noch etwas hätte, das wäre mir dann ja vielleicht noch eingefallen.

I: Vielleicht im Gespräch, ne, kommt man noch mal da drauf, genau. Letzte Frage, gibt es denn noch etwas, was du erzählen möchtest, was ich vergessen habe zu fragen, was ich bisher nicht gefragt habe?

B: Ähm (...) ich möchte auf jeden Fall sagen, dass ich sehr nett fand und dass sie das sehr gut gemacht hat. Also, falls dieses Projekt nochmal gemacht wird, denke ich an sie und lässt sie das auch nochmal gerne durchführen, wenn sie einverstanden ist. Nämlich man braucht glaube ich schon eine sehr nette und freundliche Person, wenn man ihr auch vieles erzählen möchte und an Vertrauen aufbauen möchte. Und ich fands auch gut, dass wir alles also immer zusammen entschieden haben und auch nicht gesagt hat, das machen wir jetzt und dann machen wir das, und dann das, und das ist jetzt klar wie Kloßbrühe.

I: Ja, ihr durftet selber mit rein.

B: Ja also, es war eigentlich ging es um uns und das fand ich alles sehr gut.

I: Schön. Ja dann sind wir eigentlich am Ende. Gibt es noch irgendwas, was du sagen möchtest oder abschliessend hier lassen magst?

B: Also, ein bisschen in einem Moment dachte ich hier jetzt auch, Hilfe das hört jetzt auch jemand anderes sich nochmal an, was ich da gesagt habe. Aber naja, ich denke, wenn sich das Projekt entwickelt hat, so soll sich das ja anhören, diese ich weiß gar nicht mehr den Namen.

I: Lisa heißt sie, die das entwickelt hat, genau.

B: Lisa dann wird sie das auch verstehen und mich nicht für blöd oder so /

I: // Überhaupt nicht, ganz bestimmt nicht. Sie wird eher dankbar sein, dass du uns jetzt hier noch so toll Auskunft gegeben hast und ähm so vertrauensvoll tatsächlich ja auch, denn wir haben uns ja auch heute erst kennengelernt ein bisschen ähm so viel erzählt hast. Vielen lieben Dank für deinen Beitrag, das ist ganz nett von dir.

B: Naja ich fand das Projekt toll, also jeder Mensch der da mit dran arbeitet, finde ich, ist mir also auch schon sympathisch und sie sind mir auch sympathisch.

I: Dankeschön, das ist aber lieb von dir, ja. Gut, dann sind wir durch. Ihr seid jetzt noch mit) kurz für einen Bogen, glaube ich, ne.

B: Ja, diesen Fragebogen nochmal ein drittes Mal ausfüllen, am Anfang, am Ende und jetzt noch einmal.

I: Ist das immer der gleiche?

B: Ja, soll immer der gleiche sein, das stand doch auch auf dem Zettel, das dritte und letzte Mal.

I: Jetzt aber ihr schafft es jetzt noch, ne.

B: Ja.

I: Okay, vielen lieben Dank. Hier kann ich ausmachen.

Anhang 4.6: Interview *Swantje*

I: So (...) gut, ich glaube (...) es kann losgehen, und bevor wir jetzt nunmal anfangen. Ähm schön, dass du da bist und, dass du es hergeschafft hast (lachen).

B: // Ja.

I: Dass, das doch noch geklappt hat. Ähm, ich bin so wie die [redacted] und wie die Lisa, die hat das Forschungsprojekt macht, bin ich auch Musiktherapeutin in [redacted]. Und die Lisa hat mich gefragt, ob ich das Interview mit euch, oder mit dir, machen möchte. Und da hab ich mir gedacht, ja das wäre eigentlich ganz nett, euch kennenzulernen. Ähm und danke, dass du mitmachst, beim dem Interview jetzt. Magst du auch kurz was erzählen über dich oder?

B: Nein.

I: Nein? Ok. Dann ähm ist mir auch wichtig, dass du weisst, wenn du irgendwas nicht verstehst, was ich rede, ähm, dass du gern nachfragen kannst.

B: Hm (bejahend).

I: Es gibt überhaupt keine blöden Fragen oder so, ich beantworte sie alle gern. Und ähm, wenn dir irgendwas nicht /

B: Mir würden viele Fragen einfallen, aber nicht über dieses Thema.

I: (lachen) Ähm das können wir dann nachher noch schauen, welche Fragen da so hochkommen. Ähm und falls dir irgendwas, ähm irgendeine Frage oder irgendwas unangenehm ist, dann kannst du das natürlich auch sagen.

B: Ja.

I: Passt so. Gut ähm, du hast ja hier mitgemacht bei dem *echt stark* Projekt.

B:Ja.

I: Das ist schon bisschen länger her jetzt.

B: Schon bisschen.

I: Ja, aber versuch dich mal bisschen zurückzuerinnern, wie das war. Wie hat dir denn der Raum so gefallen, in dem das Projekt stattgefunden hat? Ich meine, wir sind jetzt eh in dem Raum oder?

B: Ja.

I: Hm (bejahend).

B: Ähm ja, der ist schön eingerichtet mit diesen Bildern und mit den Musikinstrumenten, das wars auch schon.

I: Hm (bejahend).

B: Ähm sehr offen eingerichtet. Ich finde / Ein schöner Raum einfach.

I: Ein schöner Raum? Hm (bejahend).

B: Ja.

I: Und ähm auch wegen den Bildern, ihr habt / hast du diesen Flyer für das Projekt, hast du den mal gesehen?

B: Ja.

I: Hm (bejahend). Wie hast du den so gefunden? Kannst dich noch erinnern, wie der aussieht?

B: Ja, (...) ich weiss nicht, wie man einen Flyer so beschreiben kann.

I: Hat er dich angesprochen? Also hast /

B: Eher nicht, nein.

I: Eher nicht? Ok. Und was war das, was dich nicht angesprochen hat?

B: (...)

I: Mehr die Farben? Oder /

B: Die Mädchen eher.

I: Die Mädchen? (...) Magst noch näher sagen, was das war?

B: Ich kann es jetzt auch nicht so ganz beschreiben, weil ich weiss auch nicht mehr so ganz, weil das ist schon länger her.

I: Ok, aber das was dich jetzt erinnern kannst, ist, dass die Mädchen dich eher nicht so angesprochen haben?

B: Hm (bejahend).

I: Ok, hm (bejahend). Ähm und wie bist du überhaupt auf die Idee gekommen, dass du mitmachst?

B: Ähm die Frau / also unsere Lehrerin, die / also unser Vorstand hat uns das mal gesagt, dass das da Vorstellungsgespräch sozusagen ist, und / über die Schule also so.

I: Ok. Vorstand ist so wie, ähm /

B: Unsere Lehrerin sozusagen.

I: Deine Lehrerin in deiner Schule?

B: Hm (bejahend), die ist sozusagen für uns zuständig.

I: Und da hast du dir gedacht, dass würde dich interessieren?

B: Ja.

I: Und deswegen hast du mitgemacht? Ok, hm (bejahend). Und du hast ja vorher schon angesprochen, es hat Musikinstrumente gegeben in dem Raum. Jetzt ist er ja / sind die Instrumente ja alle weg. Wie hat dir das denn insgesamt gefallen mit den Instrumenten, dass die da waren und / ?

B: Ich würde sagen / Ich bin eher so eine musikalische Schülerin. Ich spiele ja selbst Posaune.

I: Hm (bejahend).

B: Ja, und hab da so andere Instrumente ausprobieren können, das war interessant.

I: Interessant? Hm (bejahend), und hat es da Instrumente gegeben, die du besonders in Erinnerung hast, oder ein Lieblingsinstrument von dir?

B: Ja, die Gitarre.

I: Hm (bejahend).

B: Mit der habe ich meistens gespielt.

I: Und ihr habt da ganz unterschiedliche Spiele gemacht auch, in den sechs Einheiten oder?

B: Ja.

I: Ist dir davon noch was in Erinnerung?

B: Ähm (...) wir haben Wahrheit oder Pflicht gespielt. Wahrheit, Wahl oder Pflicht.

I: Hm (bejahend).

B: Also, wir haben ja selbst auch Ideen einbringen können.

I: Hm (bejahend).

B: Sonst fällt mir jetzt auch nichts /

I: Hm (bejahend), ok. Und das ist ein Spiel was du gern mögen hast, wo das stattgefunden hat oder?

B: Teilweise. Also nicht so wirklich gemocht, aber auch nicht gehasst.

I: Ok. Und gibts aber / Versuche dich nochmal genau zu erinnern. Ich weiss, das ist schwer, wenn es schon so lange her ist, aber gibt es irgendwas, was du besonders schön in Erinnerung hast, das Spiel?

B: Als wir mit den Instrumenten gespielt haben.

I: Ok. Ohne Regeln dazu? Das ohne Spielregeln?

B: Ja.

I: Einfach so drauf los spielen, ok. Habt ihr Spielregeln gehabt bei den Instrumenten?

B: Ja manchmal. Ähm, dass jemand Stop sagt oder / Ja, mehr eigentlich nicht.

I: Ok. Und dieses Stop-Spiel, wie war das für dich? Also mit, dass einer Stop sagt?

B: Man musste sich ja anschauen, dass man sieht, wenn jemand aufhört, war ganz ok. Aber ich hätte dann immer weiter spielen wollen.

I: Du hättest / Also das mit dem Stop ist dir schwer gefallen? Ok. Und hat es irgendwelche Spielregeln gegeben, wo du gar nichts damit anfangen hast können? Die eher nichts so waren für dich?

B: Ja, die Stop-Regel eigentlich.

I: Hm (bejahend), weil du immer weiterspielen wolltest?

B: hm (bejahend).

I: Ähm insgesamt jetzt an dem ganzen Projekt, das stattgefunden hat, gibt es irgendwas, was da dir besonders gut gefallen hat?

B: (...) Die Spiele eigentlich, so gesamt. Weil ähm, ich war mit / also mit Mädchen, die ich eher NICHT so mochte oder gekannt habe und das ja, war ganz ok.

I: Hm (bejahend). Also, ich versuche es nur richtig zu verstehen, ähm das Spielen an sich, hat dir sehr gut gefallen?

B: Ja.

I: Egal welches Spielen das jetzt war?

B: Hm (bejahend), ja meistens.

I: // Ok. Und andere Sachen haben dir dann eher nicht so gut gefallen oder?

B: Am Anfang gab es Bilder, das hat mir nicht so / Also so die ja /

I: Die Bilder, die am Anfang von der Einheit, also von der Stunde?

B: // Ja.

I: Ok. Und was hast du gemeint, mit den anderen Mädchen?

B: Ähm, die gehen auch in meine Klasse, mit denen verstehe ich mich nicht so.

I: Hm (bejahend) und war das ähm schwierig dann da in der Gruppe?

B: Am Anfang schon, aber dann ging es.

I: Hm (bejahend) ok, verstehe. Und die Bilder, die haben dir nicht so gut gefallen. Ähm gibt es aber trotzdem eins, das dir irgendwie wichtig war oder das du ähm gut in Erinnerung hast, wo du dir denkst, du hast viel damit anfangen können?

B: Mit den Bildern?

I: Hm (bejahend). Also, ein bestimmtes Bild. Ist dir das /

B: Ich kann mich gar nicht an die Bilder so genau erinnern, aber /

I: Hm (bejahend). Ok es gibt jetzt keins, wo du dir denkst, boah, das war doch eigentlich ganz ok oder bleibt mir in Erinnerung, oder eins wo du denkst, boah das war extra blöd oder so?

B: Nein.

I: Ok. Ähm ihr habt ja auf den Instrumenten gespielt.

B: Hm (bejahend).

I: Habt ihr auch hin und wieder was mit Stimme gemacht, also so wie singen oder was mit eurem Körper also / ?

B: Also mit der Stimme nicht, mit dem Körper bin ich mir jetzt nicht so sicher.

I: Hm (bejahend). (...) Was könnte denn gewesen sein mit dem Körper, wenn wir nochmal genau überlegen? So, hast du schon mal Bodypercussion gemacht?

B: Was?

I: So das man mit den Händen auf dem / klatscht und schnipst.

B: Ja, das ja.

I: Hast allgemein schonmal gemacht. Und ist das da auch vorgekommen?

B: Ja, beides.

I: Ok. Ähm (...) ihr habt ja bestimmt auch geredet miteinander oder habt ihr nur gespielt?

B: Meistens, ja eigentlich gespielt.

I: Hm (bejahend) und wenn ihr geredet habt miteinander, worum ist es da gegangen? Beziehungsweise, ähm wie war das Reden insgesamt?

B: Ähm, boah ich kann mich gar nicht so an das Reden erinnern, wir haben meistens also so eigentlich immer gespielt.

I: Hm (bejahend). (...) Und wenn du jetzt nochmal zurückdenkst an die sechs Einheiten, waren es ja oder? Sechs Termine.

B: Wir hatten ja Verzögerungen und ja.

I: Aber es sind so einzelne Termine gewesen, ähm wenn du dich da zurückerinnerst, gibts da einen Termin, wo du dir denkst, boah, der ist mir besonders gut in Erinnerung geblieben oder?

B: Eigentlich waren alle schön.

I: Alle schön? Und gibts eine besonders schöne Situation?

B: Nein.

I: Nein? Oder irgendwas, wo du dich nicht so gern dran erinnerst?

B: Ähm (...) bei Wahrheit oder / also bei dem Spiel.

I: Hm (bejahend).

B: Sie wollten was / also meine Mitkameraden, weiss ich nicht, wollten was von mir erfahren und ich wollte es nicht sagen.

I: Hm (bejahend), das war schwierig für dich?

B: Hm (bejahend), nervig.

I: Und war das eher am Anfang oder später mal?

B: Ja, mittendrin irgendwie.

I: Mittendrin hm (bejahend), ok. (...) Wir haben ja vorher schon über die Mädchen geredet, die auf dem Flyer drauf waren, Lotte und Cleo. Ähm (...) wenn die jetzt hier wären, gäbe es irgendwas, was du die fragen würdest?

B: Nein.

I: Ok. Ähm und was ich noch auch fragen wollte, mit diesen sechs Einheiten, ähm ist da / du bist zu der Zeit auch in die Schule gegangen, oder?

B: Ja.

I: Hm (bejahend) und ist da rundherum alles ganz so gewesen wie immer, oder hat sich da auch was verändert?

B: Wie? Also, wie meinst du?

I: Ähm also, ob irgendwas irgendein besonderes Ereignis war oder so, in der Zeit?

B: Ich bin mir / Ja, wir waren mal mit der Klasse in der Therme und da haben wir eine Einheit sozusagen verschoben.

I: Ok, aber in deinem ähm Leben daheim oder ähm oder mit Freundinnen oder ähnliches da ist alles gleich geblieben, oder ?

B: Ja, ich war halt öfter weg sozusagen, ein Stunde in der Woche war ich weniger zu Hause sozusagen, mehr hat sich eigentlich nicht verändert.

I: Ok, nur um, also was ich gemeint habe ist sowas wie, jetzt bei uns ist ja jetzt auf einmal ähm das mit dem Coronavirus zum Beispiel gekommen, und das ist ganz ein spezielles Ereignis, und da wollte ich wissen, ob irgendwas bestimmtes ähm war. Oder bei dir daheim oder ob da alles gleich war? Muss nicht daheim gewesen sein, aber war jetzt kein Ereignis oder wo du dich /

B: // Nein, war nicht.

I: besonders zurückerinnerst, dass da irgendwas besonderes passiert ist. Ok. Gut, jetzt schau ich nochmal kurz durch, ob ich alles gefragt habe. (...) Nein, ich glaube von meiner Seite passt alles. Ähm hast du noch irgendwelche Fragen oder irgendwelche Anmerkungen, irgendwas, was du ganz besonders gefunden hast an dem

B: Projekt.

I: Projekt genau?

B: Eigentlich nicht.

I: Hast du dir irgendwas bestimmtes mitnehmen können von dem oder hat sich was verändert?

B: Nein, nicht direkt. Nein, nicht von diesem Projekt.

I: Ok, das hört sich so an, als wäre was anderes gewesen. (lachen)

B: Also verändert hat sich eigentlich nichts.

I: Ok. (...) Gut dann danke, für das viele Fragen beantworten, ähm und ich schalte das Gerät jetzt wieder aus.

Anhang 4.7: Interview Tara

I: Ähm Sachen, die jetzt noch nicht mit dem Projekt zu tun haben. Ja. Wenn du magst, dann kannst du hier drauf schauen, das ist / da sieht man, was ich gerade rede. Jetzt hast du gerade gelacht: Ähm (...) das mit der Einverständniserklärung, das haben wir gemacht, da gibts Fragen dazu?

B: Nein.

I: Ok. Und was ich jetzt irgendwie ein bisschen übersprungen habe ist, dass ich mal Hallo sage, gell. (lachen) Hallo, ich bin die '. Ich bin Musiktherapeutin. In . Und jetzt gerade ähm mache ich aber halt diese Interviews für die Lisa Prechtl. Ähm (...) und weiss nicht, gibt es irgendwas, was du wissen möchtest?

B: Nein.

I: Ok. Ähm magst du dich auch kurz vorstellen, kannst sagen, wie es dir geht?

B: Ja, ähm ich bin die Tara. Ich bin zwölf. Mir gehts eigentlich ganz gut, weil ich gerade ein Eis gegessen habe.

I: Super. Gibt es jetzt schon Fragen, die du hast, wegen dem Interview?

B: Nein, eigentlich nicht.

I: Ok. Falls ähm irgendwas aufkommt oder dich nicht auskennst, oder falls ich zu undeutlich geredet habe oder so, kannst gern immer nachfragen. Und mir ist auch wichtig, dass du weisst, dass du dich möglichst wohlfühlen sollst. Ich werde da ein bisschen drauf schauen, dass ich merke / wenn ich merke, ähm es passt gerade was nicht, dass ich nochmal nachfrage. Aber du kannst natürlich auch von dir auch aus sagen, dass passt mir jetzt gerade nicht so, oder die Frage ist mir zu schwierig ähm das ist mir wichtig, dass du das weisst, dass das so ist.

B: // Jaja, klar.

I: Ok. Dann gehen wir mal zu dem Projekt. Ähm wie hast du den Raum so gefunden? Wir sind ja jetzt in dem Raum, wo das Projekt stattgefunden hat, oder?

B: Hm (bejahend), jaja. Ja, also der Raum hat mir eigentlich ganz gut gefallen, weil ich finde es schön, mit den ganzen Bildern und so, und der ist nämlich so klar. Also ja, der Raum hat irgendwie ganz gut gepasst finde ich, für mich.

I: Hm (bejahend).

B: Ja.

I: Und du hast / Es hat ja diesen Flyer gegeben auch für das Projekt. Kannst dich an den noch erinnern?

B: Ja, jaja, kann ich noch.

I: Wie hast den so gefunden?

B: Ja also am Anfang habe ich es nicht ganz verstanden so. Und der hat / Weil das haben wir in der Schule nämlich gekriegt, und dann habe ich mir das halt gescheit angeschaut (unv.) und dann habe ich es halt verstanden. Also ich habe den gut gefunden da, weil der war ziemlich einladend, finde ich.

I: Einladend?

B: Ja.

I: Hm (bejahend). Ist dir irgendwas besonderes in Erinnerung geblieben? Oder was war das Einladende?

B: // Ja, also die zwei Mädchen, ich weiss jetzt nicht ganz, wie die geheissen haben, und wie die da /

I: // Ähm Lotte und Cleo.

B: Ja, und wie sie da so gewesen / Nein oder mit diesen lilalen Hintergrund, das weiss ich nämlich noch, das hat halt so sympathisch gewirkt, ja das (unv.).

I: Und, aber du hast gesagt, du hast dich trotzdem nicht so gut ausgekannt?

B: Ja am Anfang, da habe ich nicht ganz gewusst, weil die ja da, die zwei da so gestanden sind, glaube ich, und da habe ich halt nicht ganz gewusst, was da damit gemeint ist, aber dann habe ich mir das halt auch durchgelesen und so und danach habe ich es eigentlich ganz gut verstanden.

I: Ok, nachdem du es durchgelesen hast, hast es verstanden, ok.

B: Ja.

I: Hm (bejahend). Ähm, und wie bist du auf die Idee gekommen, dass du mitmachst bei dem Projekt?

B: Also, bei uns war es so, die Lehrerin hat uns das halt gegeben und uns dann so Sachen drüber erzählt, und unsere Lehrerin hat uns das so alles erklärt und so, und hat mit uns so drüber geredet. Und so hab ich das eigentlich mitgekriegt und dann hat sie halt gesagt, dass das auch / das ist halt nicht keine schlechte Idee wäre, dahin zum gehen. Und dann, ja, hab ich mir das halt auch angeschaut, mit meiner Mama, und dann, ja, hab ich mir eigentlich / hab ich mir gedacht, dass das ganz gut ist und dann bin ich hingegangen.

I: Hm (bejahend).

B: Ja.

I: (...) In dem Musiktherapieraum, da schauts ja jetzt gerade ein bisschen anders aus. Wie hat denn das während dem Projekt ausgeschaut da, und wie hat dir das so gefallen?

B: Also, da sind da so Instrumente, ganz viele Instrumente gelegen. Ja, das hat mir eigentlich ganz gut gefallen, ja. Ich hätte es irgendwie (unv.) gefunden, wenn es irgendwie sowas wie, weiss nicht, wenn ein bisschen mehr Sesseln da noch so, oder so. Da noch so Sesseln, dass man sich noch, so wie in einen Sesselkreis oder sowas oder so (unv.)

I: Also Sessel wären dir lieber gewesen, ähm oder wären auch zusätzlich noch cool gewesen?

B: // Ja.

I: Hm (bejahend). Das heisst, ihr seid sonst immer auf dem Boden gesessen oder?

B: // Ja, sonst haben wir auf dem Boden gesessen.

I: Hm (bejahend). Und die Instrumente?

B: Die haben mir eigentlich ganz gut gefallen. Irgendwie am besten hat mir das Klavier gefallen. Und so ein bisschen Schade finde ich, weil mit dem haben wir nicht so oft was gemacht. Also eigentlich mit die, was da so gelegen sein, und da hätte ich gern ein bisschen mehr mit dem Klavier gemacht, weil ich finde das so entspannend irgendwie, das Klavier.

I: Hm (bejahend). Würdest sagen, dass ist dein Lieblingsinstrument gewesen?

B: Ja.

I: Hm (bejahend), entspannend war das?

B: Ja.

I: Ok. Ähm und ihr habt da verschiedene Spiele gespielt?

B: Ja. Ja haben wir.

I: Hat es da irgendein Spiel gegeben, ein bestimmtes, dass dir besonders in Erinnerung geblieben ist, was dir gut gefallen hat?

B: Ja, also das haben wir erst davor gemacht, ähm um drei war das, weil da haben wir ja noch das letzte, jetzt gerade noch so ein Nachtreffen gehabt. Und da hat mir das sehr gut gefallen, da haben wir so Sachen gezeigt, was wir halt gut können. Also zum Beispiel so Turnsachen, Handstand, Rad und so Zeug. Und das hat mir sehr gut gefallen, weil, weiss nicht, so halt Sachen was man gut kann. Was halt / Das hat mir halt sehr Spass gemacht, weil das mache ich halt daheim immer und das hat mir sehr gut gefallen.

I: Hm (bejahend), und das habt ihr ähm öfter gemacht, dieses Spiel?

B: Nein, das haben wir jetzt erst einmal gemacht, weil, also, das habe ich halt vorgeschlagen, weil mir ist das gerade so blitzartig, kann man sagen, eingefallen. Und, weiss nicht, deshalb hat es mir sehr sehr gut gefallen.

I: Hm (bejahend). Das war so, also ein Spiel, wo man zeigt, was man am besten kann?

B: Ja, kann man so sagen.

I: Hm (bejahend). Und gibt es irgendein Spiel, an das du dich erinnern kannst, wo du dir denkst, das war eher nicht so deins, nicht so / ?

B: Ja, also das war dieses Spiel, das mei, die sind so verkehrt gesessen, und da ist dann noch eine Person gesessen, die hat halt irgendein Geräusch gemacht mit, seinem Körper oder so. Halt einfach schnipsen oder irgendein Geräusch so, oder so. Das hat mir halt jetzt nicht so gefallen, weil das war irgendwie ein bisschen so, ja nicht so spannend? Kann man das so sagen? Ja, aber das / aber sonst.

I: Hm (bejahend), das heisst, es war so ein Spiel wo, es sind alle in eine Richtung gesessen und haben alle in eine Richtung geschaut und hinter den allen war eine Person, die Geräusche gemacht hat mit dem Körper?

B: Genau, ja.

I: Hm (bejahend). Und haben dann die anderen was / Also ist es dann nur drum gegangen, das sie das hören oder haben die dann was gemacht?

B: Dass, die halt erraten sollen, mit welchem Körperteil so das gemacht worden ist.

I: Hm (bejahend). Das heisst, ihr habt schon ein paar Sachen mit dem Körper gemacht?

B: Ja, also Körper kann man halt jetzt nicht so sagen, oder zum Beispiel, so, das ist klar (unv.)

I: // Über die Nase streifen, hm (bejahend).

B: Ja oder so Sachen halt. Und ja, nein, also nicht so, das haben wir eigentlich nur einmal oder so gespielt kurz, das Spiel.

I: Hm (bejahend), ok. Habt ihr mit der Stimme auch was gemacht manchmal?

B: Ja, einmal, glaub ich, war das, da haben wir gesungen, da hat jeder einer so, ich glaub / Und da haben wir so ein Lied, was man sich so selber ausgesucht hat einfach gesungen. Ja für manche war das so / Manche haben das halt, sich nicht so getraut oder so, und ja was ich (unv.) Ich hab mir / Weil da, da kann man das eigentlich alles so machen und dann, wenn du das da alles machst und so, weil dann ist das vor der Klasse, weil wir sind ja alle in einer Klasse, die da waren, und dann ist es vor der Klasse viel leichter, weil für ein paar Leute halt, ähm ist das präsentieren oder so, das vor der Klasse sprechen nicht so einfach. Und was mir halt, (unv.) das man da so üben konnte, das habe ich sehr gut gefunden.

I: Hm (bejahend), das heisst, das ist dir da leichter gefallen, als vor der Klasse irgendwie was zu machen?

B: Ja ja, also mir persönlich fällt es jetzt nicht so schwer, aber ich mache das einfach gern, so auch mit anderen Leuten reden, oder vor andern Leuten was sagen, das stört mich persönlich jetzt nicht. Aber ein paar halt, mit denen ich in die Klassen, da habe ich halt gewusst, dass das für ein paar nicht so leicht ist, und dass die das da halt üben können. Und ja, das habe ich sehr gut gefunden.

I: Hm (bejahend) (...) mit der Stimme, hm (bejahend). Und habt ihr gesungen, habt ihr andere Sachen auch gemacht mit der Stimme, so Geräusche oder ähnliches?

B: Ja, einmal haben wir mit der Kazoo, so auch / Das, doch war das auch so, da konnte man halt auch Sachen machen können, weil das sind ja Sachen wo man sich, manche Leute vielleicht nicht so trauen vor anderen Leuten mit so einem Kazoo zum Beispiel Alle meine Entchen und irgendwie so was halt einfach singen. Und manche / Das ist halt auch Übung eigentlich, wo man sich das dann halt mehr traut. Ja aber manche, zum Beispiel, die haben das halt nicht so. Die wollten / Die haben dann halt nicht mitgemacht, weil sie einer halt nicht so, weil sie das halt generell nicht mögen vor anderen Leuten so. Wie kann man sagen, nicht im Mittelpunkt, sondern so, das halt nicht so mögen, und das habe ich halt ein bisschen schade gefunden, weil da, da kannst es eigentlich üben und kannst es halt so lernen, weil dann fällt es dir vielleicht vor der Klasse leichter.

I: Hm (bejahend), ja aber du hast das ähm ganz gut für dich nutzen können, die Möglichkeit?

B: Ja, also mir hat das Spass gemacht, weil ich das halt generell mag. Nur ich hätte halt, für auch eine halt, der das dann halt leichter fällt vor der Klasse zum reden, weil dass musst du auch irgendwie lernen, weil das muss man ja später auch mal bei einem Beruf auch viel machen.

I: Hm (bejahend) (...) Was würdest du sagen, was hat dir insgesamt an dem Projekt ähm gut gefallen?

B: So insgesamt, also hat mir irgendwie gern / habe ich halt gut gefunden, dass, man hat halt, manche haben es jetzt nicht so genutzt, aber man hat halt sagen können, was man mag, halt so. Man hat sich halt so für nichts schämen brauchen oder so was, und manche haben das halt nicht so genutzt, das habe ich halt nicht so verstanden. Also mir persönlich, ich finde das jetzt nicht so schlimm oder so, vor anderen Leuten was zu sagen oder so, oder ich schäme mich dann auch nicht oder so was. Aber bei manchen halt, ähm die da, wir sind ja mit denen in der Klasse, haben das halt gewusst, dass sie vor dem halt bisschen Angst haben und deshalb verstehe ich nicht, also warum sie das nicht genutzt haben, weil da, da lacht dich keiner aus und so. Und bei der Klasse ist das vielleicht, dass manche bisschen sowas reden oder sowas. Und ja, deshalb weiss ich auch nicht warum, die das nicht so ganz genutzt haben, weil das kann man da ja sagen.

I: Aber du hast das für dich nutzen können?

B: Ja, mir hat das Spass gemacht.

I: Und gibt es irgendwas, was du am Projekt nicht so mögen hast?

B: Ähm, ich hätte vielleicht, dass es so ein bisschen mehr Anleitung war. Zum Beispiel wäre, wenn wir jetzt gefragt worden sein, was wir halt machen wollen und das war ja oft oder so. Also ich finde das gut, dass wir auch selber was entscheiden dürfen, aber nicht so viel, also ich finde ein bisschen mehr Anleitung, hätte ich gut, aber sonst (unv.) (hat aber gepasst so?) . Zum Beispiel, so eine Idee, aber die ist mir erst jetzt dann gekommen, dass man dann so ein (unv.) (Rollenspiel hat?). Zum Beispiel, einer ist der Lehrer und die Andere halt der Schüler, und dass die dann halt hingeht und eine Frage stellt, weil manche trauen sich das ja auch nicht, aber (unv.) (fragen den?) Lehrer mal was fragen und so. Sowas zum Beispiel, das ist ja dann / das stärkt ja das Selbstbewusstsein und so.

I: Hm (bejahend), aber das ist ja auch eine Idee, die du jetzt ähm / das wäre eine Idee gewesen, die du reinbringen hättest können?

B: // Ja, das ist mir jetzt eingefallen.

I: // Die ist dir im Nachhinein eingefallen, ja ist aber eine gute Idee (lachen). Ähm Ihr habt ja auch Bilder gehabt in jeder Einheit, oder?

B: Ja.

I: Kannst du dich an die noch gut erinnern? Gibt es irgendeins, das dir ganz ähm wichtig war, wo du dich ganz stark dran erinnerst?

B: Nein, nicht so. Bei den Bildern, da gibt es, glaube ich keins, an was ich mich jetzt so / Nur so ganz leicht so, einmal da haben wir, glaube ich, eins gehabt, da waren fünf Leute mit einem Hund oder so, an das kann ich mich, glaube ich, noch erinnern. Ich glaube, das war das Erste oder so, aber ich bin mir nicht mehr ganz sicher.

I: Ok, du kannst dich dran erinnern, aber es ist /

B: Nicht so, ich weiss nicht ganz.

I: Hm (bejahend). Und gibt es eins, dass dir so in Erinnerung bleibt, dass du denkst, nein, das eher /

B: Nein, eigentlich nicht.

I: Ok. Ihr habt ja abgesehen von den Spielen auch Gespräche geführt, also geredet miteinander nach den Spielen?

B: Ja, manchmal schon, ja glaube schon, ja.

I: Hm (bejahend). Ähm Wie waren die Gespräche so, für dich?

B: Ja es war halt, ähm wie das Spiel halt war und so, war es, glaube ich, meistens. Vielleicht so Gespräche so, wie es einem so mit der Schule und so, oder wie es euch in der Schule geht, wie es euch mit den Lehrern geht, wie es mit die Freunde geht oder sowas. Und, oder was in deiner Freizeit machst oder sowas auch, dass man auf das da so eingehen kann, wenn man sich jetzt nicht so mit andern gut versteht oder so, oder nicht so

viele Freunde hat oder so, dass man halt auch versucht, zum Beispiel bei manchen, dass man das halt dann so machen kann, dass die sich halt mehr traut einfach.

I: Hm (bejahend). Und wie war es für dich?

B: Also für mich, ähm mich / Weil ich hab gerne / Ich bin halt nicht so / Ich trau mich halt, nein weil, also es nicht so / Ich traue mich halt schon vor andern Leuten reden und auch mit andere Leuten, die (unv.) ich noch nicht kenne. Sich anzusprechen oder sowas, so ja hat mich das jetzt ja / war es jetzt nicht schlimm für mich oder sowas.

I: Nicht schlimm, waren die Gespräche?

B: Nein.

I: Ok (lachen). Ähm wenn du jetzt nochmal zurückdenkst an die Termine, die ihr gehabt habt, an die einzelnen, ähm war da eine Situation, oder welche Situation war da besonders schön für dich?

B: Bei die Gruppentreffen, ähm mir hat das, glaube ich, ganz gut gefallen, was war da nochmal, da war halt ähm eine, das / da haben wir irgendwas und (unv.) die wollte das halt gerade nicht machen und sie hat sich halt einfach nicht getraut, und dass sie dann / und dann hat sie halt auch ähm, das weiss nicht, was war da eigentlich nochmal, naja, ich glaube irgendwann, da war so was, da hat sie sich am Anfang nicht getraut und dann hat sie es halt doch gemacht, dann hat sie sich doch getraut und das hat mir, glaube ich, ganz gut gefallen.

I: Hm (bejahend), dass jemand, der am Anfang noch unsicher war, dann sich doch drüber getraut hat und das doch zu machen, ist es mehr um ein Spiel oder so gegangen?

B: Ja ich glaub so (unv.), ich bin mir nicht mehr ganz sicher, ja.

I: Hm (bejahend). Und gibt es irgendwas, woran du dich eher nicht so gern erinnerst?

B: (...) Nein eigentlich nicht, da fällt mir jetzt nichts ein.

I: Hm (bejahend). Ähm ich hab da so meinen Spickzettel, wie du vielleicht schon bemerkt hast, ähm und ich schau mal, ob ähm von meiner Seite noch was fehlt. (...) Nein, ich glaube, dann kommen wir schon zu den abschließenden Fragen, ähm wenn jetzt Lotte und Cleo, die zwei vom Flyer, wenn die jetzt hier wären, gibt es irgendwas, was du die gerne fragen würdest?

B: Ich tät da, glaube ich, jetzt fragen, ähm wie sie auf die Idee gekommen sind, sowas zu machen, also so, wie sagt man, ja so ein Projekt, so eins zu machen. Oder wie sie das alles / Wie sie halt auf die Idee gekommen sind, ja, das zu machen.

I: Hm (bejahend). Und gibt es sonst noch etwas, was du erzählen möchtest, vom Projekt oder von ähm auch rundherum, was dir noch wichtig ist, dass du das anmerkst, oder?

B: Nur das vielleicht irgendwie / Ähm weil beim nächsten mal, also mit einer anderen Gruppe oder so was, weil das wird ja mit mehreren Mädchen gemacht, und dass man da vielleicht ein bisschen mehr Anleitung gibt.

I: Mit mehr Anleitung, hm (bejahend).

B: Ja, aber sonst passt alles.

I: Ja, dann sage ich danke.

B: Ebenfalls, sag ich.

I: Dann ähm schalte ich mal aus.

Anhang 5: Sitzungsprotokolle

Anhang 5.1: Vorlage Sitzungsprotokoll

Sitzungsprotokoll für das Projekt echt stark

Datum:	**Sitzung Nr.:**
Zeitabstand:	**Sitzungsthema:**
Namen der Teilnehmerinnen:	
Instrumente / Spielformen / Anzahl der Spiele	
Themen der Teilnehmerinnen:	
Gesamteindruck der Sitzung:	
Sonstiges (Überlegungen für die nächste Sitzung/ besondere Empfindungen/ Erwartungen)	

Anhang 5.2: Protokolle Gruppe A

/

Sitzungsprotokoll für das echt stark Projekt

Datum: 7.05.19	**Sitzung Nr.:** 1
Zeitabstand: /	**Sitzungsthema:** Freunde
Namen der Teilnehmerinnen:	

(körpereigene) Instrumente / Spielformen / Anzahl der Spiele

- „Ton zuklatschen" zur Begrüßung.
- Wetterfrosch
- freie Improvisation (ca. 4 Minuten)

Themen der Teilnehmerinnen:

Ärger auf die Tanzlehrerin, die vorher geprobt hatte.
Freunde haben und keine Freunde haben.
Streit und Versöhnung mit Freunden.
Sich trauen in der Gruppe etwas von sich zu erzählen.

Gesamteindruck der Sitzung:

Noch Fremdsein in der Gruppe, dennoch Offenheit und Spielfreude. [redacted] und haben sich in der Impro miteinander verbündet, sie sind die Seelen größten in der Gruppe.

Sonstiges (Überlegungen für die nächste Sitzung/ besondere Empfindungen/ Erwartungen)

Die Mädchen waren am Anfang etwas gestresst, weil sie direkt vorher eine Tanzprobe hatten und ca 5. Min. später erst kommen konnten.

Sitzungsprotokoll für das echt stark Projekt

Datum: 21.05.19	**Sitzung Nr.:** 2
Zeitabstand: 2 Wochen	**Sitzungsthema:** Schule

Namen der Teilnehmerinnen:

siehe 7.05.19

(körpereigene) Instrumente / Spielformen / Anzahl der Spiele

- spiele mit Bodypercussion: „Hey Du, how are you ....."
- mit Trommeln: Stoppspiel und Dirigentenspiel.
- freie Improvisation.

Themen der Teilnehmerinnen:

[redacted] hatte davor einen Streit und verbundene Hand, was diese bestätigt hatte.
Beim Thema Schule war vor Allem die Anstrengung beim Lernen im Vordergrund. Andererseits auch wenn es mal Spaß bringt und interessant ist.
Jede wollte etwas über ihre Lehrer/in erzählen.
[redacted] ist eine Überfliegerin in der Schule (Kommentar von [redacted])

Gesamteindruck der Sitzung:

Die Mädchen hatten Interesse am Thema und große Lust Musik zu machen. [redacted] ist der still und wirkt etwas depressiv. In der Impro ist sie kaum zu hören (sie hätte hier ihre eigene Musik gespielt). [redacted] ist der unruhig und ungeduldig, sie springt oft auf.

Sonstiges (Überlegungen für die nächste Sitzung/ besondere Empfindungen/ Erwartungen)

Nächstes Mal soll in einer Impro die Aufgabe sein, dass alle zu hören sind.
Das Dirigentenspiel haben wir nur 2 x mal gespielt, dies soll auch wiederholt werden, ebenso das Stoppspiel. Den Wetterfrosch möchte ich nochmal aufnehmen.

Sitzungsprotokoll für das echt stark Projekt

Datum: 28.05.19	**Sitzung Nr.:** 3
Zeitabstand: 1 Woche	**Sitzungsthema:** Familie

Namen der Teilnehmerinnen:

siehe 7.05.19

(körpereigene) Instrumente / Spielformen / Anzahl der Spiele

- Hey Du, how are you ....
- freie Impro mit Sandwer (1 Minute)
- stoppspiel
- Impro je 1 Minute: Ruhemusik, dann Aufweck-musik.
- Reaktionsspiel „Riese / Zwerg" *

Themen der Teilnehmerinnen: Grosser Ärger beim Zusammenpacken auf dem Pausenhof: hatte gerade schön gespielt und war nicht bereit mit beim suchen der anderen Kinder zu helfen. Nächste Woche wolle ich das anders organisieren und vor der Pause in den Klassen anfangen. Stimmung hat sich erst im Laufe der Stunde wieder gebessert. Beim Thema Familie wollte erst gar nicht von sich erzählen, später dann doch: ihre und auch leibliche Eltern sind getrennt. Danach waren die Mädchen etwas niedergeschlagen und müde. Es folgte die Ruhe und Aufweckmusik". Im Anschluss haben alle noch von ihren Migrationshintergründen erzählt (betrifft 3 von 4 Mädchen). Von wurde der Wunsch geäußert mal was zu essen aus dem jeweil. „Heimatland" mitzubringen. Ich habe dies für die Abschlussstunde vorgeschlagen.

~~**Gesamteindruck der Sitzung:**~~

Sonstiges (Überlegungen für die nächste Sitzung/ besondere Empfindungen/ Erwartungen)

Bessere Organisation für das Zusammenpacken auf dem Schulhof.

Evtl. Wettfrosch und das Dirigentenspiel nochmal aufnehmen.

* Ein Kind spricht die Begriffe immer hintereinander, die anderen Kinder müssen diese körperlich darstellen, mit raus gehen, sofern sie eine falsche Bewegung machen.

Sitzungsprotokoll für das echt stark Projekt

Datum: 04.06.19	**Sitzung Nr.:** 4
Zeitabstand: 1 Woche	**Sitzungsthema:** mein Körper

Namen der Teilnehmerinnen:

(körpereigene) Instrumente / Spielformen / Anzahl der Spiele

- Hey Du, how are you... - freie Impro.
- Wetterfrosch. - Dirigentenspiel (nur 2x)
- 2 Min. freies Spiel auf Instrumenten.
- Klangkette: 1.: die nächste fängt an zu spielen, wenn die erste fertig ist. 2.: die erste hört auf zu spielen, wenn die nächste anfängt.

Themen der Teilnehmerinnen:

Vermutlich weil [redacted] heute fehlt ist [redacted] von Anfang an viel präsenter, schon in der 1. Runde erzählt sie, was sie am WE erlebt hat. Auch beim heutigen Thema kennt sich [redacted] am besten aus und erzählt was beim Eispringen mit Köpe passiert. Die anderen beiden sind sehr still und eher peinlich berührt. [redacted] möchte gerne schnell das Thema wechseln. [redacted] hatte noch keine Sexualkunde, ist aber körperlich am weitesten. Alle erzählen, dass es peinlich ist, mit den Jungs zusammen Sexualkunde zu haben und dann vor Allem die Jungs dieses Thema kommentieren. Die Impro nach dem Gespräch ist ebenfalls eher verhalten. Heute sind immer alle zu hören, was alle Mädchen auch genießen. Heute ist insgesamt mehr Ruhe in der Stunde. Die Beginn war heute angespannt,

Gesamteindruck der Sitzung:

Sonstiges (Überlegungen für die nächste Sitzung/ besondere Empfindungen/ Erwartungen)

alle kamen einigermaßen rechtzeitig.
Nächste Stunde: beim Körper der Frau wurde der Kitzler noch gar nicht erwähnt, das möchte ich kurz nachholen nächste Stunde. Es wurde gewünscht auch die neuen Spiele wie Klangkette nächstes Mal mit Rodi zu spielen.

Sitzungsprotokoll für das echt stark Projekt

Datum: 11.06.19	**Sitzung Nr.:** 5
Zeitabstand: 1 Woche	**Sitzungsthema:** Mein Körper Wir, Sinnfrage

Namen der Teilnehmerinnen:

(körpereigene) Instrumente / Spielformen / Anzahl der Spiele

- Hey Du, ...
- 2 Improvisationen à 1 Minute
- Solospiel über leisem Klangteppich
- Spaziergang ohne Worte mit Kazoos.

Themen der Teilnehmerinnen: Normale über den eigenen Körper und Sexualkunde zu sprechen fand vor Allem sehr interessant. war heute mutiger und hat mehr gesagt und auch gefragt. Alle wollten wissen ob ich auch schon mal Sex hatte und wie oft. Alle Mädchen mögen ihren eigenen Körper zum größten Teil leiden. war heute wieder sehr still. Nach der 1. Improvisation* sagte sie, man hätte sie kaum hören können. Bei dem leisen Spiel vorschlag Solospiel über Klangteppich wollte sie leider nicht

Gesamteindruck der Sitzung: mitmachen, obwohl ich diesen Vorschlag speziell auch für sie gemacht habe. Die anderen konnten die Spielidee gut umsetzen, . war sichtlich gestresst von dominante Art. Auch beim Spaziergang ohne Worte hat sie nicht mitgemacht, allerdings machte sie keinen Laut über die anderen veränderte. Die anderen Mädchen

Sonstiges (Überlegungen für die nächste Sitzung/ besondere Empfindungen/ Erwartungen)

hatten viel Spaß dabei. hat noch akrobatische Kunststücke vorgeführt, wie an den Händen laufen und Radschlag mit spielen sich 2 mal Konfliktsituationen wie sie immer wieder gespielt hat und nicht [illegible] kann, weiß für die Gruppe weitergehen soll.** Das 2. Thema der Stunde die Sinnfrage" hat die Mädchen kaum interessiert. "Für den Abschluss in 2 Wochen wollen alle eine Kleinigkeit zu essen mitbringen.

* in der 1. Improvisation hatten 3 Mädchen sich rhythmische zusammengefunden. Vor und war nur kopfbildet.

** sie war sehr ängstlich und bockig".

Sitzungsprotokoll für das echt stark Projekt

Datum: 25.06.19	**Sitzung Nr.:** 6
Zeitabstand: 2 Wochen	**Sitzungsthema:** Abschied

Namen der Teilnehmerinnen:

(körpereigene) Instrumente / Spielformen / Anzahl der Spiele

- Hey Du, ...
- 1 freie Improvisation (siehe Aufnahme)
- Abschlussgespräch - ALS Test
- gemeinsames Essen und Trinken - Klangkette: Nacheinanderspielen

Themen der Teilnehmerinnen: Das gewünschte Essen war sehr im Vordergrund. Alle waren genervt normal einen Text auszufüllen. Bei der Impro habe ich Trommel + Becken, das Metallophon, Sitarren und hat die Sansula gespielt. Nach einer weile haben und die Instrumente gewechselt. Danach hat zum Klangspiel und noch zu anderen Instrumenten gewechselt. Nix hat nicht gewechselt. haben sie

Gesamteindruck der Sitzung: musikalisch wieder zusammengetan. - Das Liedthema der Mädchen war eindeutig „mein Körper" Liedthema war „Lernen". Allen hat es Spaß gemacht Musik zu machen. Beim letzten Spiel „Klangkette" macht nicht mitspielen. Kein Vorschlag für das

Sonstiges (Überlegungen für die nächste Sitzung/ besondere Empfindungen/ Erwartungen)
Spiel „warme Dusche" wurde abgelehnt.
Der Abschied mit Urkundenübergabe war sehr herzlich.
Bei unserem Nachtreffen im September möchten alle gerne nochmal Musik machen.

Anhang 5.3: Protokolle Gruppe B

/

Sitzungsprotokoll für das echt stark Proje

Datum: 24.8.2019	**Sitzung Nr.:** 1
Zeitabstand: 8 Tage zum Info-Abend	**Sitzungsthema:** FREUNDE

Namen der Teilnehmerinnen:

(körpereigene) Instrumente / Spielformen / Anzahl der Spiele

1) Volksfrosch mit Handtrommeln im Kreis
2) Impro "Zwei Ohren"
3) frei mit Stop-Zeichen

Themen der Teilnehmerinnen:

B.W.: ist jemand mit jemandem zusammen?
ist jemand ausgegrenzt? ärgert jemand?

eigene Themen: hatte einen Unfall (Schulter gebrochen)

will Gruppe mit (?!)
will Band, Dirigent + Aufführung

Gesamteindruck der Sitzung:

1 Mädchen dominiert , die anderen sind recht verhalten.
Wollen Instr. spielen, hören zu aber wollen lieber spielen.
wollen

Sonstiges (Überlegungen für die nächste Sitzung/ besondere Empfindungen/ Erwartungen)

viele Spiele parat haben
wie kann ich mir Gehör verschaffen?
Feedback üben! klare + kurze Ansagen (üben / vorformulieren!)

Sitzungsprotokoll für das echt stark Projekt

Datum: 31.8.2019	**Sitzung Nr.:** 2
Zeitabstand: 1 Woche	**Sitzungsthema:** Schule

Namen der Teilnehmerinnen:

[redacted]

(körpereigene) Instrumente / Spielformen / Anzahl der Spiele

1) Impro zum Thema Schule (leise - laut - leise) id: Xylophon

2) lange Impro zum Thema Freundschaft (über 10 Minuten) id: Klavier

3) Spiel mit Hula Hoop Reifen [redacted] Idee)

4) "Im Zoo"

Themen der Teilnehmerinnen:

- Schule / Hausaufgaben → den Mädchen gehts gut damit.
- [redacted] ist Lotte, [redacted] Cleo

Während Freundschafts-Impro: : Musik klingt traurig, die Streit mit Eltern

Freundschaft hält viel aus. [redacted] Am Ende war der Tod da" (Gong)

"Freundschaft hält immer" ↘ das war in der Musik zu hören!

[redacted] erzählt: ein Junge in Parallelklasse ist respektlos an Lehrerin gestoßen.

~~[redacted] erzählt: ein Junge aus ihrer Klasse Lotte Kress + ist gehetzt.~~

Gesamteindruck der Sitzung:

gute Stimmung, haben richtig Luft, sind aufgetaut.

Super die stille [redacted] war ganz aktiv [redacted] auch auf Körperkontakt aus.

Gut, dass [redacted] heute nicht da war, so war Raum für die anderen...

War ziemlich ausgelassen heute

Sonstiges (Überlegungen für die nächste Sitzung/ besondere Empfindungen/ Erwartungen)

Ich muss kurz + prägnantes Feedback geben - nicht zu viel!

Die Mädchen ermuntern, die Musik zu beschreiben

Mädchen strahlen beim Feedback ABER: nur kurze Aufmerksamkeitsspanne!

~~Sind freudig mit tastrumenten gegangen, auch wenn wir sprechen~~

und Aufnahme hören ⇒ Selbst das thematisieren?

Sitzungsprotokoll für das echt stark Projekt

Datum: 7.9.2019	**Sitzung Nr.:** 3
Zeitabstand: 1 Woche	**Sitzungsthema:** Eltern / Familie

Namen der Teilnehmerinnen:

[redacted]

(körpereigene) Instrumente / Spielformen / Anzahl der Spiele

1) Impro – am Ende auch 1 TN mit Stimme (ich auch)
2) Reifen-Spiel ohne Musik
   2. Reifen-Spiel
3) StopTanz zu aufgenommener Musik
4) Schlaggang
5) die kranke Königin

Themen der Teilnehmerinnen:

[redacted] "Mir ist langweilig" ⇒ (kann sich nicht einlassen) Gedanken sind woanders

[redacted] wollen Spiele bestimmen

[redacted] will Schule spielen + ich soll Lehrerin sein aber: sie schreibt mir vor, was ich zu tun habe

wird deutlich: Thema Autonomie + Abhängigkeit

Gesamteindruck der Sitzung:

unruhig, lebhaft, schwierig zu lenken
aber insges. gute Stimmung
manchmal vielleicht kurz davor zu kippen

Sonstiges (Überlegungen für die nächste Sitzung/ besondere Empfindungen/ Erwartungen)

heute habe ich [redacted] gestoppt

[redacted] hat 1x „verweigert"

[redacted] will nichts initiieren ↓ soll ich sie locken aus der Reserve?

[redacted] will Schlaggang, kranke Königin nächstes Mal

[redacted] will Aufnahme machen

Sitzungsprotokoll für das echt stark Projekt

Datum: 14.9.2019	**Sitzung Nr.:** 4
Zeitabstand: 1 Woche	**Sitzungsthema:** Körper

Namen der Teilnehmerinnen:

(körpereigene) Instrumente / Spielformen / Anzahl der Spiele

1) Bodypercussion

2) Bildergeschichte mit Musik zu den 4 bisherigen Bildern

3) Pferde-Geschichte in 8 (!) Kapiteln, die wir versklanglichen und am Ende anhören / dazu bewegen (reiten + hinfallen)

Großes Gelächter, als ich singe "Wir ziehen zog, mein Mädchen"

Themen der Teilnehmerinnen:

"ih!" als sie das Bild sah.

das Mädchen ist nicht zu dick

viele Ideen: Schambehaarung, Regelblutung, ihren Freund treffen, auf Klo

interessant: es sollte eigentlich ein Happy End geben – aber 8. Kapitel klang traurig (Geschichte: Vater will mit Familie wegziehen, Abschied)

bei Bild sagte jemand: Ekelig sind traurig, wenn Mädchen Regel bekommen, dann sind sie keine Kinder mehr

Gesamteindruck der Sitzung:

fröhlich, Spiellaune

mehrfach: "es soll weitergehen"

ein bisschen gefangen in dem Pferdchen-Spiel → Verdrängung des Themas? Kind-bleiben-wollen

aber: auf Klo gehen war in jedem Kapitel dabei

Sonstiges (Überlegungen für die nächste Sitzung/ besondere Empfindungen/ Erwartungen)

Sitzungsprotokoll für das echt stark Projekt

Datum: 21.9. 2019	**Sitzung Nr.:** 5
Zeitabstand: 1 Woche	**Sitzungsthema:** Sinn

Namen der Teilnehmerinnen:

(körpereigene) Instrumente / Spielformen / Anzahl der Spiele

1) Liedes Pferdchen – Geschichte erzählen + Musik dazu machen
2) „Spaziergang im Wald" mit Lotusflöten – alle machen gut mit, nur Lot keine Lust sehr aktiv

Themen der Teilnehmerinnen:

Pferd wird verkauft (aber sie darf es zurück reiten)

Losen Tel.Nr. getauscht ☺

Gesamteindruck der Sitzung:

unruhig

flüchtet sich in ihr Handy – überfordert? Abgrenzung

Sonstiges (Überlegungen für die nächste Sitzung/ besondere Empfindungen/ Erwartungen)

Handys an einen Ort legen, wo sie bleiben müssen

Sitzungsprotokoll für das echt stark Projekt

Datum: 28.9.2019	**Sitzung Nr.:** 6
Zeitabstand: 1 Woche	**Sitzungsthema:** Abschied

Namen der Teilnehmerinnen:

(körpereigene) Instrumente / Spielformen / Anzahl der Spiele

lange Pickwicke gemacht

1 Impro ("Abschied") – macht erst nicht mit, dann doch
(Cich: Cimbel → Metallo → Klavier)

Themen der Teilnehmerinnen:

Pferde

Geige + Querflöte → bringt Töne aus der Querflöte

Abgrenzung, will alleine in den Schlafzimmerraum will erst nichts essen + trinken, dann doch. Holt später ihre Kekse + isst sie alleine

Gesamteindruck der Sitzung:

fröhlich

Sonstiges (Überlegungen für die nächste Sitzung/ besondere Empfindungen/ Erwartungen)

war schwierig, heute ins Spielen zu kommen

Es war ein "Druck", die Impro aufnehmen zu müssen, ich musste die Mädchen mehrfach animieren / einfangen. Sie hätten heute eher die ganze Stunde irgendwie durcheinander gespielt / exploriert.

Aber es war schön, die Musik zu machen!

Schwierig, noch das verschlüsselnde Feedback anzubringen ....

Anhang 5.4: Protokolle Gruppe C

14.8.2019

1. Sitzung

Sitzungsthema:

- Angebotenes Thema: Freunde.
- Dynamik: Kennenlernen und Warmwerden

Namen der TeilnehmerInnen:

(körpereigene) Instrumente:

. klatscht zu Beginn mit den Fußsohlen aneinander. Ich antworte mit den Klatschen der Beine aneinander.

Oceandrum, Schlagzeug, 2 Handtrommeln, diverse Rasseln in verschiedenen Größen, Schlitztrommel*2, Triangel, Leier, Klangschale, Claves*5, Klappern*5, Guiro, Kalimba, Gitarre, Altglockenspiel, 2 Djemben, Lotusflöte, Sopranblockflöte..

Spielformen: Freie Improvisation, mein einfühlsamer Nachbar, Wandelndes Duo

Themen der TeilnehmerInnen:

Rege Anteilnahme beim Ausfüllen der Fragebögen, oftmals wurde eine Frage als absurd empfunden: Beispiel: Ich glaube, dass meine Eltern mich nicht besonders hübsch finden- „Das wäre ja fürchterlich, wenn das so wäre..."

Beim Bild wurden von 2 Mädchen , die sich von der Schule her kennen von Ausgrenzungserlebnissen im Klassenverband bzgl. Whats App Gruppe erzählt. Und wie dann für eingestanden ist. und die älteren) hielten sich zurück, meinte sogar (oben besondere Emotion zu zeigen), „darüber sollen wir nicht reden".

brachte immer wieder ein: „Ich erfinde gerne Lieder"- habe das auf nächstes Mal verschoben wegen Zeitmangel.

„Mich" Zeigen in der Anfangsimprovisation: Zart und gleichzeitig freudig ob der vielen KLangmöglichkeiten

Gesamteindruck der Sitzung

Zart, freudig, 2gruppig (gehen in die 1 Gymnasium miteinander, waren in der 4. Volksschule und kommen gemeinsam nun ins Gymnasium)

Vorsichtig und gleichzeitig auch Ansprüche.

Wir machen uns klar, das hier sicherer Boden ist und können das auch spüren- freu mich auf die nächste Sitzung.

Die Feedbackkultur wird sehr interessiert aufgenommen.

Sonstige Überlegungen:

Xylophon und Psalter mitnehmen, gleich fragen, was gibt es für Spielideen nach dem Bild.

MEINE GEDANKEN:

Bei Spielangeboten überlegen, ob es gut Feedbackmöglichkeiten aufmacht. Meinen eigenen Stress gut im Blick haben (wir müssen hier was „Tolles" machen. Wirklich in die Freude und in den Spaß gehen. gut im Blick behalten- indirektes oder direktes Feedback besser?

20.8.2019

2. Sitzung

Sitzungsthema:

- Angebotenes Thema: Schule.
- Dynamik: Wiederkommen, Vorfreude, Wohlfühlen, Erleben

Namen der TeilnehmerInnen:

(körpereigene) Instrumente:

Angebotene Instrumente: Oceandrum, Schlagzeug, diverse Rasseln in verschiedenen Größen, Schlitztrommel, Triangel, Leier, Klangschale, Guiro, Kalimba, Gitarre, 5 Djemben, Lotusflöte, Sopranblockflöte.. Zusätzlich Fokus im Angebot auf die Melodieinstrumente: Psalter, Xylophon, Glockenspiel, Klangbausteine.

Spielformen:

- Spielimpuls kam von „Immer eine spricht über ein Gefühl" und dazwischen spielen wir immer. Ich schlage vor, wir spielen dann das genannte Gefühl. So entwickelt sich eine Form: alle Improvisation- Feedback der Therapeutin- eine schlägt ein Gefühl vor- alle improvisieren gemeinsam zu dem genannten Gefühl- Feedback der Therapeutin- eine schlägt ein Gefühl vor- alle improvisieren...usw..

  Ich biete in der Spielregel an, dass auch die Instrumente getauscht werden können, dies wird von den Mädchen nicht in Anspruch genommen.

  Die Mädchen verwenden Psalter, Xylophon, Glockenspiel, Klangbausteine. Ich begleite auf der Gitarre.

- Abschlussspiel mit den Trommeln: Vorschlag der Mädchen, dass jede eine Rhythmus vorzeigt.

Themen der TeilnehmerInnen:

Wieder rege Anteilnahme beim Ausfüllen der Fragebögen. Es wird oft der Wunsch geäußert: Warum gibt es nur „Ja" oder Nein" und kein „weiß nicht" oder „mittel"... Oft werden Verständnisfragen gestellt - zum Beispiel zum Wort „unbekümmert" (ist in Österreich nicht sehr gebräuchlich).

Beim Bild „Schule" kam zuerst die Rückmeldung „die macht Hausaufgaben- das mag ich nicht". Über die viele Zeit zum Aufgabe machen und die dadurch wenige Zeit zum Spielen wurde gesprochen, LehrerInnen, die sehr viel Hausaufgabe geben, die sich nicht miteinander absprechen und glauben, „ihre" Hausaufgabe wäre eh nicht viel. In die Schule selbst gehen alle gern, es komme auf die Lehrerinnen an, ob die sich in die Schülerinnen hineinfühlen könne, Lehrerinnen mit Kindern könnten das manchmal besser. Ein grummeliges Gefühl im Bauch bei den Mädchen, die von der Volksschule ins Gymnasium wechseln, die älteren beiden Mädchen beruhigen die beiden jüngeren. Empört erzählen die jüngeren Mädchen von einer Lehrerin der Parallelklasse, die ihre SchülerInnen regelmäßig anschreit.

Dann Spielvorschlag von . Alle willigen ein. Genannt werden „Wut", „Trauer", „Liebe" (auf Nachfragen entschieden sich die Mädchen für die „romantische"Liebe) und „Freude". Die Charaktäre der Improvisationen waren sehr unterschiedlich, fein abgestimmt im Zusammenspiel, die Mädels horchten intensiv, waren teils sehr begeistert über die „Ergebnisse", es kamen Rückmeldungen wie „super", „das war entspannend" (bei Trauer)... Interessiertes Zuhören bei den Feedbacks.

Gesamteindruck der Sitzung

Alle sehr freudig dabei. Wenig negative Spannung. Immer was los im positiven Sinn. Viele Ideen. Großes Rede- und Erzählbedürfnis. Das Musizieren macht allen Spaß und beflügelt die Mädchen ob der vielen gelungenen Sequenzen.

Die Therapeutin empfand das zum Schluss finden im Gespräch über die Schule und in 2 Improvisationen als sehr langatmig. War sich nicht ganz klar, ob sie aus Rücksicht auf die Gesamtgruppe diese Phasen aktiv eingreifend zu Ende bringen soll, oder im Sinne der „Selbstwirksamkeit" den Mädchen auch in diesem Sinne freien Lauf lassen solle.

Sonstige Überlegungen:

Spielideen einbringen zu Indiviuations-Abhängigkeitskonflikt,

Besonderheiten der Mädels:

schöne Bewegungen beim Psalterspiel, kann musikalische Akzente setzen, will Schriftstellerin werden...

. sehr einfühlsamen Spiel in Lautstärke und Intensität, ist auch mal gut für einen mutigen Einfall/Aktion

quirlig, impulsiv, ausdrucksstark, eigenwillig, genießerisch

hat sehr viel Spaß beim Erfinden, bringt rhyhmische Struktur ein.

MEINE GEDANKEN:

Alle Mädchen kommen aus liebevollen Familien, sind gut in der Schule und wirken ausgeglichen und wach.

20.8.2019

3. Sitzung

Sitzungsthema:

- Angebotenes Thema: Eltern
- Dynamik: An die Grenze gehen, Rückmeldungen erhalten.

Namen der TeilnehmerInnen:

(körpereigene) Instrumente:

Angebotene Instrumente: Oceandrum, Schlagzeug, diverse Rasseln in verschiedenen Größen, Schlitztrommel, Triangel, Leier, Klangschale, Guiro, Kalimba, Gitarre, 5 Djemben, Lotusflöte, Sopranblockflöte.. Zusätzlich Fokus im Angebot auf die Melodieinstrumente: Psalter, Xylophon,

Themen der TeilnehmerInnen:

Mobbing: . haben eine Mobbingphase erlebt im letzten Jahr, die ihre Freundschaft sehr gefährdet hat. edete auch darüber mit ihren Eltern.

Mit den Eltern alleine reden ohne Geschwister, da kommen andere Themen. Cleo spricht auf dem Bild über Veränderung... redet mit ihren Eltern über Konflikt in der Familie, meistens ihr Bruder, dann fühlt sie sich ausgeschlossen. reden mit ihren Eltern auch darüber in wen sie verliebt sind.

Spielideen:

STOP spiel:

Wetterfrosch: wird ausgebaut dann in eine Idee: Eine spielt ein Wetter und die anderen raten welches Wetter es sein sollte. holt sich zur Hilfe.

Gefühle spielen: Wir spielen als erstes „Freude" (schlägt dies vor, alle Mädchen sind sehr dabei, die Improvisation endet in einem „Hin und Her-jede will den letzten Ton" zwischen den Freundinnen . Es wirkt wie ein Wetteifern. wirken ob der Länge dann gelangweilt. Ich greife diese Idee auf und lasse mal mit spielen und dann mit mit dem Ziel miteinander bezogen zu spielen und dann in einer für uns allen guter Zeit zum Schluss zu kommen. spielt wieder sehr lange, die anderen Mädchen zeigen ihre Langeweile deutlich, sie reizt diese Situation ziemlich lange aus. Wir geben ihr alle nach ihrem langem Spiel Rückmeldungen. Ich bemühe mich um klare Worte ob der Länge und sie dennoch in ihrer Kreativität und Ausdruckswillen zu stärken („es geht auch um ein Maß: was ist für mich gut und was für die anderen...").

Abschlussimprovisation mit versetzten Spieleinstiegen, wir finden gut zum gemeinsamen Schluss, setzt den letzten Ton.

Gesamteindruck der Sitzung

Freude am Miteinander Tun, das Mobbingthema taucht fast in jeder Stunde auf. Wir halten gemeinsam eine herausfordernde Situation aus (spielt lange...).

Sonstige Überlegungen:

MEINE GEDANKEN: Auch mir selbst selbstwertstärkendes Feedback geben. Im momentanen Zustand ging es mir heute vor der Stunde aus privaten Gründen nicht gut, konnte die Stunde zwar gut halten, war dann aber danach im Zweifel. Ich habe versucht mir selbst ein indirektes Feedback zu geben: „Die Mädels sind fröhlich und vertrauensvoll rausgegangen. Wir hatten viel gemeinsamen Spaß und eine sehr offene Redekultur..." Das tat mir selbst auch gut."

28.8.2019

4. Sitzung

Sitzungsthema:

- Angebotenes Thema: Mein Körper
- Dynamik: Aufregung über erste Schulwoche, großes Interesse am angebotenen Thema, miteinander Spaß haben.

Namen der TeilnehmerInnen:

(körpereigene) Instrumente:

Angebotene Instrumente: Oceandrum, Schlagzeug, diverse Rasseln in verschiedenen Größen, Schlitztrommel, Triangel, Leier, Klangschale, Guiro, Kalimba, Gitarre, 5 Djemben, Lotusflöte, Sopranblockflöte.. Melodieinstrumente: Psalter, Xylophon, Glockenspiel, Klangbausteine. Heute mitgebracht: Kazoos. Körpereigene Instrumente.

Themen der TeilnehmerInnen:

Das angebotene Bild wird schnell im Thema erfasst. „Die bekommt ihre Regel, schämt sich ein bisschen, steht gleich neben dem Klo,etc..." Wir streifen die Themen Geschlechtsverkehr (hier: wie kommt es zum Geschlechtsverkehr? „Ich will das nicht" sagt , ich kommentiere, dass es nicht gleich passieren muss, dass Kuscheln und Küssen auch manchmal genügt und es dann passt, wenn der eigene Wunsch sich danach stark entwickelt. Verhütung, Wo ist die Scheide, „Nein" sagen, Verhütung, hier spezieller die Kondome erklärt wie Kondome ausschauen und wie man sie „drüberzieht"- alle Mädchen hören gespannt zu), Die Biologielehrerin ist Thema, die immer wieder betont, dass das alles „was Schönes" ist (wird von und gut aufgenommen). Geburt, Menstruation (tut das weh, bei meiner Mama ist das so und so) Warum ist das so? (erklärt wie die Menstruation entsteht mit Hilfe eines „Kinderzimmers" das jedes Monat vorbereitet wird.

Wir könnten noch lange weiterreden, mein Eindruck ist, dass die Mädchen sehr gut und auch differenziert Bescheid wissen, es ihnen aber gleichzeitig sehr gut tut im kleinen und sicheren Rahmen sich auszutauschen.

Wir sprechen auch darüber, dass es immer wieder zum „Kichern" ist das Thema.. ich füge an, dass es eben ein sehr intimes, interessantes und zu erforschendes Thema ist um darüber zu reden, dass Lust macht drüber zureden und deshalb das Kichern auch sehr verständlich ist..

Spielideen:

Trommelstop: Entwickelt aus dem „ 'thema, ein Junge der sexualisierte Nachrichten in die What´sApp Gruppe von schickt. Die Mädchen legen sich noch mehr rein in das „Stop" sagen. Rückmeldungen zu der Frage „was hat Spaß gemacht?" . „Dass dann alle auf mich hören!". sagt zum ersten Mal „Stop" während dieses Spieles, alle registrieren es und bekommt im Spielfluss von allen „Gestoppten" ein gemeinsam„Wow" (Gruppennowmoment!). Das scheint zu freuen.

Musikalischer Spaziergang durch den Raum: Hier finden sich die üblichen Paare (. und , dann tauschen sie auch mal. Viel Gelächter und Spaß. Gerade , die sonst sehr klug und überlegt redet, kichert und lacht sehr viel bei dieser Spielidee viel und wirkt sehr befreit!

Dann lasse ich sie noch im Sitzkreis kommunizieren- die Paare, die noch nicht dran waren. Wir haben sehr viel Spaß damit

Körperklänge

Gesamteindruck der Sitzung: Lebendig, offen, bei ist nichts offen bezgl. der letzten Stunde (die Eingrenzungen)- im Gegenteil es spürt sich so an, als hätten wir gemeinsam eine Marotte von entdeckt (sehr lange spielen und die anderen „vergessen") und so ihr zu mehr Identität im Sinn von „als Ganzes gesehen zu werden" verholfen haben als Gruppe.

Sonstige Überlegungen:

MEINE GEDANKEN: Weniger eigenen Fokus auf die Gruppendynamik legen, sondern wirklich den Fokus auf die Kreativität und die Ausdruckskraft der Mädchen legen um dementsprechendes Feedback geben zu können.

18.9.2019

5. Sitzung

Sitzungsthema:

- Angebotenes Thema: Sinnfragen
- Dynamik: in gewisser „Standart" ist etabliert und wird auch von den Mädels erwartet „Miteinander Reden- über Gefühle reden- wir reden viel über Liebe" und es ist eine sehr positive Grundstimmung. Die zwei Paare unterscheiden sich heute mehr und zeigen die verschiedenen Entwicklungsphasen (noch sehr kindlich/Kichernd mit tiefsinnig/wissend). Auch körperlich ist der Unterschied zwischen den und sehr sichtbar.

Namen der TeilnehmerInnen:

(körpereigene) Instrumente:

Angebotene Instrumente: Oceandrum, Schlagzeug, diverse Rasseln in verschiedenen Größen, Schlitztrommel, Triangel, Leier, Klangschale, Guiro, Kalimba, Gitarre, 5 Djemben, Lotusflöte, Sopranblockflöte.. Melodieinstrumente: Psalter, Xylophon, Glockenspiel, Klangbausteine. Heute mitgebracht: Kazoos. Körpereigene Instrumente.

Themen der TeilnehmerInnen:

Das angebotene Bild wird als „Die eine erzählt der anderen dass sie verliebt ist". Darüber reden wir einige Zeit „Vielleicht sind sie in den gleichen verliebt"- ich werfe die LebensThemen/Sinnfragen ein- das Interesse an diesem Thema ist nicht da und als diesem Zusammenhang erzählt, dass sie Schriftstellerin werden will und wird dann gesprächsthematisch zu Büchern, die sie gerade lesen gewechselt (Jugendliteratur). Die Charaktäre werden sehr genau beschrieben. Ich biete an entwder Spiel aus den letzten Stunden zu machen oder die Charaktäre musiklaisch darzustellen. Wir stellen Momo dar, die beiden älteren Mädchen lassen sich sehr ein auf die nonverbale Kommunkation (eine ist Momo und hört sehr viel zu und die andere erzählt mit Instrument ihrer Wahl von sich)- es scheint ihnen Spaß zu machen nonverbal vieles auszudrücken(sehr sanfte Töne, auch schräge unharmonische, alles mit einer eher ernsten (aber nicht schweren) Energie begleitet. Die beiden jüngeren Mädels nutzen diese Spielidee eher zum Explorieren ihrer Instrumente.

möchte dann noch etwas sehr „Grausliches" erzählen: Ein Junge ist in ihre Klasse gekommen und hat sich die Hosen und die Unterhosen runtergelassen und sein Geschlecht hergezeigt. Es wurde von den Lehrerinnen geahndet. Es war einerseits Amüsiertheit du andererseits Empörung spürbar

Beim Wetterfrosch setzt auch ihre Stimme ein, das wird von allen freudig aufgenommen und imitiert. konzentriert sich sehr auf das „sinnlich- haptische" Spiel (streicht sehr zart über die Trommel, verwendet langsames Tempo) es entsteht Ruhe in der Gruppe.

Dann gibt es noch den Wunsch nach „Gefühl" spielen. Jede spielt auf Idee der Gruppe das Gefühl „Liebe" für die anderen, ich lasse alle Mädchen nach jedem Spiel ein kurzes Wort/Feedback zu dem Spiel des jeweiligen Mädchens sagen.

Spielideen:

„Figuren aus dem Buch spielen"

Wetterfrosch

„Gefühle" spielen

Gesamteindruck der Sitzung: Die Mädchen wollen sehr gerne in diesem Rahmen über die Themen „Verliebtheit" sprechen. Die größeren Mädchen sind aktuell sehr mit der „romantischen" Liebe beschäftigt

Sonstige Überlegungen: Tonaufnahmen vorbereiten und Fragebögen, 4 Zettel mit Termin in 3 Monaten.

MEINE GEDANKEN: Machen wir uns eine warme stärkende letzte Stunde nächste Woche! Schade dass es aufhört. Vielleicht überlege ich mir ein Folgeangebot.

25.9.2019

6. Sitzung

Sitzungsthema:

- Angebotenes Thema: Abschied
- Dynamik: Resumee ziehen.

Namen der TeilnehmerInnen:

(körpereigene) Instrumente:

Angebotene Instrumente: Oceandrum, Schlagzeug, diverse Rasseln in verschiedenen Größen, Schlitztrommel, Triangel, Leier, Klangschale, Guiro, Kalimba, Gitarre, 5 Djemben, Lotusflöte, Sopranblockflöte.. Melodieinstrumente: Psalter, Xylophon, Glockenspiel, Klangbausteine. Heute mitgebracht: Kazoos. Körpereigene Instrumente.

Themen der TeilnehmerInnen:

Zu Beginn Fragebogen ausfüllen- kurz war Enttäuschung darüber im Raum, dass sie keine Ergebnisse der Testung spezifisch für sich selbst erfahren werden. Erkläre ihnen wieso (um Testergebnisse zu kommunizieren bräuchte es länger Zeit und auch eine klinische Psychologin, die die Interpretation richtig betreibe.

Dann Tonbandaufnahme: Psalter , große Rahmentrommel ,Klangbausteine(Th.), Bongos , Xylophon . Der Beginn der Impro ist ein miteinander im Rhythmus sein, dann wird schon mal ein Schluss angedeutet, die beiden ältern musizieren nicht mehr mit und hören zu wie die anderen weitermusizieren. . nützen es wieder sehr lange aus. Dann greifen die älteren nochmals die Initiative und bringen das Ganze durch Lautstärke und Langsamer Werden zum Abschluss.

Dann warme Dusche. Alle außer [redacted] wollten danach ihre Feedbacks vorlesen und alle 4 genießen die Übung. Bei [redacted] hatte ich den Eindruck, dass sie sehr feine und durchdachte Feedbacks gegeben hatte und eventuell mit den ihren nicht ausreichend zufrieden war.

Sie wollen nochmals ein Gefühl (nämlich „Liebe") zum Abschluss spielen, Das machen sie auch zuerst jede allein auf einem Instrument, dann nochals alle gemeinsam. Wir beenden den Kurs

Spielideen:

Freie Improvisation,

Gefühle spielen

Gesamteindruck der Sitzung: Abschluss, Bedauern, sehr unterschiedliche Paare- die jüngeren so verspielt – die älteren ruhiger und bedacht.

Sonstige Überlegungen:

Ist es leichter eine „Echt stark" Gruppe zu führen, wenn sich die Mädchen vorher kennen und gewisse Dynamiken klar sind? Wenn es sozusagen Erfahrungen gibt wie die Gruppe mit Dynamiken um geht (hier in dieser Gruppe ist die Dynamik: Zwei gern im Vordergrund befindliche Mädels versus 2 sehr ruhige und rücksichtvolle Mädels)

MEINE GEDANKEN: Ist ist mir wieder nicht völlig gelungen den Fokus auf die Selbstwertstärkung zu legen. Vielmehr hatte ich den Eindruck, dass die Mädels es lieben von sich zureden, über „witzige" Themen zur reden, die zart entstandene Gruppenidentität zu leben.

Anhang 5.5: Protokolle Gruppe D

29.10.2019

1. Sitzung

Sitzungsthema:

- Angebotenes Thema: Freunde.
- Dynamik: Kennenlernen und Usus miteinander finden

Namen der TeilnehmerInnen:

(körpereigene) Instrumente:

Oceandrum, Schlagzeug, verschiedenste Rasseln, Schellenkranz, Gewittertrommel, Regenstab, Klavier (Flügel), Djemben, Schlitztrommel, Klangbausteine aus Metall und Holz unterschiedliche, Gitarre, Triangeln,

Themen der TeilnehmerInnen: Zuerst beim Ausfüllen viel Plaudern über die Fragen, lebhafte Gruppe, die sehr am Austausch interessiert ist. sind eineiige Zwillinge, die sich sehr ähnlich sehen. Die Mädchen gehen alle in die erste Klasse, ist die einzige die aus der 1a kommt, die anderen gehen alle in die 1b.

Beim Thema „Freundschaft" wird assoziiert, dass der Junge rechts und das rechte Mädchen der 3er Gruppe verliebt ineinander sind, oder die Figur rechts eigentlich nicht dazu gehört. Freunde sind wichtig, betont immer wieder, sie hätte keine Freunde und sie würde Menschen auch nicht als solche bezeichnen, denn sie würde nur ihre Tiere (sie lebt mit vielen verschiedenen zusammen) als ihre Freunde bezeichnen, weil mit den Tieren kann man nicht streiten, deshalb. Die anderen Mädchen der Gruppe bezeichnen jedoch sehr wohl als ihre Freundin. Die Mädchen beginnen von ihren Tierbeziehungen zu sprechen.

Die erste Improvisation ist frei im Beginn und Ende und wurde von mir aufgenommen. Es scheint normal zu sein einfach so drauf los zu spielen und alle scheinen Lust und Spaß dabei zu haben.

Da wir nurmehr wenig Zeit haben (5min) schlage ich noch das „Wandernde Duo" vor. Alle sind aufmerksam dabei und könnten noch länger fortsetzen.

Gesamteindruck der Sitzung

Spielfreudige Truppe, Mädchen wirken sehr homogen in ihrem Entwicklungsstatus.

Sonstige Überlegungen:

Zwillinge sind schwer zu unterscheiden, sie agieren auch sehr ähnlich im musikalischen Tun (Beide trommeln, beide geben rhythmische Impulse in die Gruppe).

Beim Feedback fällt es mir schwer ihnen individuell rückzumelden. Entweder nächsten Mal versuchen noch genauer auf die beiden zu achten oder sie selbst fragen, wo sie ihre Stärken sehen.

MEINE GEDANKEN:

Die Schule unterstützt das Projekt, ich fühle mich von der Direktorin sehr willkommen. Super ist, dass ich im Musikraum arbeiten kann und so das gesamte Instrumentarium der Schule zur Verfügung habe und nicht herumtragen muss.

5.11.2019

2. Sitzung

Anmerkung:

Den „HANES, KJI: Persönlichkeitseigenschaften und Emotionsregulation" habe ich irrtümlich schon in der ersten Stunde ausfüllen lassen von den Mädchen.

Sitzungsthema:

- Angebotenes Thema: Schule
- Dynamik: Die Mädchen bringen Ideen ein. Offen und mehr Vertrauen.

Namen der TeilnehmerInnen: ´

(körpereigene) Instrumente:

Oceandrum, Schlagzeug, Rasseln, Schellenkranz, Gewittertrommel, Klangbausteine aus Holz und Metall, Triangeln, Leier, Klavier, Djemben, Lotusflöte, weitere Kleininstrumente

Themen der TeilnehmerInnen:

Zum Thema Schule: Das Mädchen schafft ihre Hausaufgaben nicht. Fehlt sich gestresst, überfordert, kennt sich nicht aus. Auch bei den Mädchen zuhause geht ihnen das manchmal so, erzählen, dass da der Papa heimkommen muss und helfen kann, aber dass der sehr streng ist. Es geht auch um Hausaufgaben vergessen und dann im Bett draufkommen und die Hausaufgabe dann heimlich machen.

Wir spielen Trommelstop (von ´ kommt der Impuls, dass die letzte immer ausscheidet, wir übernehmen die Spielidee)

Wetterfrosch: Macht Spaß, wird von umgewandelt zu einem „Anfügespiel": eine beginnt mit einem Trommelmuster, die zweite spielt das erste Trommelmuster und fügt ein weiters dazu. Ist sehr anspruchsvoll und wir schaffen es zum Schluss fast nicht, das Endprodukt zu rekapitulieren. Dann vereinfachen wir und jede gibt nur einen Ton dazu. Das geht dann.

Dann wünscht sich freies Improvisieren so wie letztes Mal. Wir spielen nacheinander Auch wünschen sich die Mädchen, die Aufnahme der letzten Stunde nochmals zu hören. *(Das würde von mir aber nicht aufgegriffen und der Wunschwurde auch nur in dieser Stunde geäußert).*

Idee der Mädchen: Es spielt nur eine der Mädchen und wir anderen tanzen dazu. Das Klavier wird von ´ genutzt.

Abschluss ist eine freie Improvisation mit „Nacheinander einsetzen". Dauert lange, ich höre dann auf, setzen den Schlusspunkt).

Gesamteindruck der Sitzung

Mädchen gewöhnen sich gerade an den größeren Kontext einer und genießen es in der Kleingruppe zu agieren und sich gegenseitig wahrzunehmen. Ein achtsamer Umgang entwickelt sich und mehr Zuhören- im Nonverbalen Spielen ist in der „großen" Kleingruppe noch kein gemeinsamer Schluss möglich.

Sonstige Überlegungen:

Das Feedback an die Mädchen kann ich direkt geben. Eventuell muss ich bei noch aufpassen, sie errötete heute, als ich ihr rückmelde, dass sie mit der Trommel kreative Impulse gesetzt hat. wählt eigentlich fast immer die Djembe, die anderen Mädchen wechseln die Instrumente.

MEINE GEDANKEN:

Die Antworten zum Thema Schule scheinen mir sehr im Kontext zur aktuellen Lebenssituation der Mädchen: Sie sind gerade erst in der angekommen. Es gibt verschiedene Fächer, sie fühlen sich vielleicht des Öfteren überfordert von den neuen Aufgaben und der Art, wie sie sie erledigen sollen (verschiedene Gegenstände- verschiedene Lehrpersonen).

12.11.2019

3. Sitzung

Sitzungsthema:

- Angebotenes Thema: Eltern
- Dynamik: Sehr lustig bis überdreht, sehr vertrauensvoll.

Namen der TeilnehmerInnen:

(körpereigene) Instrumente:

Oceandrum, Schlagzeug, Rasseln, Schellenkranz, Gewittertrommel, Klangbausteine aus Holz und Metall, Triangeln, Leier, Klavier, Djemben, 3 Lotusflöten, weitere Kleininstrumente, Blockflöten, Psalter.

Themen der TeilnehmerInnen:

Vor Beginn der Stunde (die Mädchen haben vorher Pause und sind schon immer vorher im Raum) beim Instrumente frei bespielen passiert ein Nachspielen eines Popsongs, der allen bekannt ist (am Klavier von) und Kreieren eines komplizierten Themas dass von dann mitgespielt wird. Zum Popsong spiele ich die Basslinie auf den hölzernen Klangbausteinen mit. Eine der Zwillinge übernimmt.

zeigt mir, dass sie mittlerweile eine What´s App „Echt stark" Gruppe haben und fragen mich, ob ich dabei sein will. Ich verneine, weil ich kein What´s App benutze. hat ein Plakat für die Whats App Gruppe gezeichnet auf dem steht etwas über echtstarke Freundschaft...

Angebot Bild wird gleich als Eltern- Kindgespräch gedeutet. Thema: „Wann sitze ich mit meinen Eltern so am Tisch" (Papa ist nie da, Geschwister sind auch noch da) Wenn etwas schwierig wird, dann ist die Mama die Sichere Instanz, sagt sagt, sie redet schwierige Sachen auch mit sich selbst und manchmal filmt sich dabei und schaut/hört sich selbst dann zu.

Dann wollen die Mädchen „Activity" spielen mit eine Figur/ein Tier darstellen und die anderen raten es. Wird als Wettkampf mit 2 Gruppen auf Wunsch gestartet, jedoch ist das Gewinnen hintergründig und im Vordergrund der Spaß (so formuliert das ganz klar

Dann war auf Wunsch „Witze erzählen" dran.

will heut immer wieder ruhige Sequenzen spielen (wählt die Leier und sanfte Töne am Klavier),

Zum Schluss eine Abschlussimpro, wir passen uns wieder dem leisesten Instrument an.

punkten beim Aktivity, sie wissen oftmals sehr schnell, was die jeweilig andere darstellt bzw. meint. Und spielen sehr konzentriert.

Die Mädchen wirken so froh, in der kleinen Mädchen Gruppe Zeit zu verbringen. Sie stöhnen über die schlimmen Buben in der Klasse.

Gesamteindruck der Sitzung

Überdreht und im Überdreht sein einiges an Unruhe. Es gelingt den Mädchen schwer, einander zuzuhören, außer beim Witzeerzählen. Dennoch sind sie alle sehr begeistert

Sonstige Überlegungen:

Bei achten: Der Papa ist nicht sehr erreichbar, vielleicht ist sie ein Papakind? Mehr auf die stärkenden Ressourcen gehen.

MEINE GEDANKEN:

26.11.2019

4. Sitzung

Sitzungsthema:

- Angebotenes Thema: Mein Körper
- Dynamik: Lust am enthemmt sein und trotzdem gehalten sein in der Gruppe

Namen der TeilnehmerInnen:

(körpereigene) Instrumente: Oceandrum, Schlagzeug, Rasseln, Schellenkranz, Gewittertrommel, Klangbausteine aus Holz und Metall, Triangeln, Leier, Klavier, Djemben, 3 Lotusflöten, weitere Kleininstrumente, Blockflöten, Kazoos, Mundharmonika.

Themen der TeilnehmerInnen:

Mädels kommen in die Stunde und erzählen viel von den Buben, die sie „blöd" anreden.

Wir spielen zu Beginn Klänge raten mit geschlossenen Augen. Dann auf Wunsch mit den Trommeln das Stoppspiel aus der 1. Stunde mit ausscheiden. Dann gibt einen Rhythmus vor, alle steigen ein. Die Gruppe hat großes Potential im Trommeln und kreativen Rhythmus finden, ich schlage noch ein Spiel vor, wo jeweils ein Mädchen mit einem Rhythmus beginnt und die anderen nach und nach einsteigen passend zum Rhythmus. ist hier auffallend stark im klaren Grundrhythmus geben. findet mühelos die Doubletime (melde ich beiden jeweils rück). Auch die anderen Mädels steigen kreativ ein. Macht ihnen Spaß.

Dann lege ich das Bild in die Mitte: „Die ist im Bad", „findet sich schon", „geht auf´s Klo", „hat einen BH", bis endlich sagt „vielleicht sieht sie rote Flecken in ihrer Unterhose". Wir reden ein bisschen über das Thema Menstruation, es ist vor allen mit Kind kriegen verbunden, meint, sie möchte erst Kinder mit 24 Jahren, weil sie vorher Ärztin werden will. erzählt über Buben, die in sie verliebt sind und ihr Nachrichten mit vielen „Herzerln" schicken, pflichtet ihr bei.

Mir scheint das Thema „mein Körper", Menstruation bei diesen Mädchen noch sehr weit weg zu sein. Es interessiert sie eigentlich nicht sehr. Das Thema „Geschlechtsverkehr" von mir im Zusammenhang mit Thema „Kinderkriegen" angeschnitten, wurde eigentlich fast ignoriert, es geht viel mehr noch um ein Gerangel zwischen Mädchen und Buben. erwähnte eine Geschichte, wo die Figur zuerst klein ist und dann Bauch, Busen und Po bekommt, ich kommentiere, dass wir Frauen an Busen und Po weicher sind als Männer, ist es wichtig zu betonen, dass sie genau so stark ist, wie die Jungen und erzählt ein Beispiel, wo sie einen Jungen körperlich um gerempelt hat, weil dieser frech war.

Von . kommt wenig, sie scheinen jedoch sehr gut theoretisch Bescheid zu wissen, was die Menstruation und deren Folgen für den weiblichen Körper betrifft. bringt dann noch eine Geschichte von einer Wette mit Küssen, in der sie selbst 5 Jahre alt ist.

Ich habe das Gefühl, es ist genug verbalisiert bzw. dass nicht mehr Inhalt aufkommen wird heute jetzt in dieser Stunde und biete die Kazoos an. Die Mädchen nehmen das Angebot freudig und witzig auf. Auch den musikalischen Spaziergang, es macht ihnen viel Spaß. Spielidee aus der Gruppe: Wer kann am lautesten auf dem Kazoo spielen wird reihum einzeln probiert, wir lachen uns alle schief. (sie ist ein sehr kräftiges, gewichtiges Mädchen) ist sehr stolz ob ihrer lauten Schreifähigkeit. wirkt etwas zurückhaltend. Danach machen wir auch auf Idee der Mädchen einen „Schrei"runde- jedes Mädchen schreit so laut/hoch/lang, wie sie kann und will.

Dann noch freies Spiel mit Klavier und Instrumenten, der Popsong der letzten Stunde erklingt wieder.

Stunde wird beendet mit einer Witzerunde.

Gesamteindruck der Sitzung:

Die Mädels verhalten sich „echt stark". Kreativ, laut, ehrlich, witzig, ... Das Körperthema ist angerissen und momentan auf oberflächlich wahrnehmbarer Ebene scheinbar nicht so wichtig. Als ich zur Beendigung der Redeeinheit „mein Körper" noch einen etwas allgemeineren Satz sagte, dass es für jede Frau ein besonders Erlebnis sei, die Menstruation zu bekommen und dass es ein Zeichen fürs Hineinwachsen ins Frausein ist, haben jedoch alle die Ohren gespitzt. Ich glaube, dass die Mischung der Stunde hilft, einerseits Neues zu verbalisieren und zu teilen und andererseits Möglichkeiten hat bei Grenzen der Verbalisierungsfähigkeit dennoch an die Thematik nonverbal und gemeinsam anzuschließen. So habe ich das Schreien und „Sich zeigen mit der Stimme" erlebt. „Ich zeige mich mit meiner Stärke mit meinem Gestimmtsein und staune selbst und bringe die anderen zu Staunen".

Sonstige Überlegungen:

In der vorherigen 3. Stunde war es mir teilweise zu laut, zu durcheinander und sinnentleert (nach dem 10.Witz wird es doch etwas langweilig). Ich habe heute versucht immer wieder strukturierende Rahmen zu geben und mit meinen Spielvorschlägen die Richtung des Angebotes zu halten.

Um

- einzelnen Mädchen das „gesehen und gehört werden" zu ermöglichen,
- um die tollen nonverbalen Möglichkeiten der Musiktherapie nutzen
- weil ich den Eindruck habe, dass sie eben sehr aufgeregt sind und sehr viel plappern und es ihnen zwischendurch sehr gut tut ins nonverbale Tun und Erleben zu kommen

MEINE GEDANKEN:

4.12.2019

5. Sitzung

Sitzungsthema:

- Angebotenes Thema: Sinn fragen
- Dynamik: vertrauensvoll, viel Spaß, Flohhaufen

Namen der TeilnehmerInnen:

(körpereigene) Instrumente:

Oceandrum, Schlagzeug, Rasseln, Schellenkranz, Gewittertrommel, Klangbausteine aus Holz und Metall, Triangeln, Leier, Klavier, Djemben, 3 Lotusflöten, weitere Kleininstrumente, Blockflöten, Kazoos, Mundharmonika.

Themen der TeilnehmerInnen:

Wir beginnen mit einer Improvisation zu dem Riff/Popsong, dass am Klavier eingebracht hat. Die Idee kommt von den Mädels, wir bauen auch noch das Schlagzeug mehr auf und und nehmen dieses Instrument, die Klangbausteine, erhält durch diese Verteilung (Rhythmusgruppe versus Soloinstrument) eine sehr exponierte Rolle am Klavier, die sie sehr verunsichert. Ich versuche das ganze Aufzufangen und sie zu unterstützen beim Spielen, doch sie wehrt völlig ab (großer Stress spürbar, etwas nicht zu können). Im Fokus den Selbstwert des Mädchens biete ich der Gruppe einen musikalischen Übergang der Session in ein eher clusterhaftes und ausgelassenes Instrumentalspiel. Es wird richtig spürbar wie ihre Anspannung in den Tönen und Klängen rauslässt. Die Verunsicherung spielt in der Stunde keine Rolle mehr.

Habe das Musikalische vorangestellt vor der Bildbetrachtung, weil ich die Gruppe mal bündeln wollte (Flohhaufenprophylaxe durch ein musikalisches Miteinandersein).

Dann Bildbetrachtung uns Austausch. „Erzählt über ihren Freund, was sie werden will- Berufswünsche werden gegenseitig im Kreis erzählt-Klimakrise wird kurz gestreift und Meinungen dazu erzählt.

Dann Wunsch nach einer *„Schrei" runde* (so wie letzten Mal). Jede darf einmal schreien. Ganz Laut. Jede schreit sehr unterschiedlich, zum Beispiel tief und kräftig, verzichtet, schreit ganz hoch und spitz... (melde ich auch rück)

Dann Wunsch nach Trommeln: Hier schnappen sich die Kazoos und tröten *„von den Blauen Bergen"*, es ergibt sich ein Trommelbegleitrhythmus und eine gemeinsame Bewegungsabfolge zwischen den Strophen mit „Hey" schreien, ich spüre die Energie und die Lust am gemeinsam „Laut" sein.

„Wer ist der Chef" ein Spiel mit Hinausgehen, hier geht es zwischen den Mädels dann auch um gemeinsame Regeln und sich daran halten.

„Tierlaute" darstellen und erraten ist noch ein Wunschspiel.

Abschluss.

Gesamteindruck der Sitzung: Lust am laut sein und trotzdem Bedürfnis nach sicheren Boden (Beispiel am Klavier, Beispiel Regeln einhalten beim Spielen)

Sonstige Überlegungen: Schon beim Elterngespräch war von allen der Wunsch da, dass sie ihre Instrumente nehmen können, ich habe das für die letzte Stunde nächste Woche erlaubt und freigestellt.

MEINE GEDANKEN:

12.12.2019

6. Sitzung

Sitzungsthema:

- Angebotenes Thema: Abschied

- Dynamik: anfangs sehr schwer zu bündeln, zum Schluss schwer zu trennen (tolle Improvisation noch am Schluss).

Namen der TeilnehmerInnen:

(körpereigene) Instrumente:

Oceandrum, Schlagzeug, Rasseln, Schellenkranz, Gewittertrommel, Klangbausteine aus Holz und Metall, Triangeln, Leier, Klavier, Djemben, 3 Lotusflöten, weitere Kleininstrumente, Blockflöten, Kazoos, Mundharmonika, Boomwhakers.

Themen der TeilnehmerInnen:

Die Mädchen spielen gleich von Beginn an mit den Instrumenten. Sie schnappen sich auch die Kazoos und sind miteinander im Kontakt beim Musizieren. Ich rufe dann zum Test. Danach setzen wir uns im Kreis und reden über Abschied. Damit sich die Mädchen wirklich hören, muss ich sehr strukturierend eingreifen und einen Redekreis initiieren, den ich in Folge weiterhin schützen und einfordern muss.

Dann Wunsch nach „Wer ist der Chef", dann „Mörder" danach ein Laufspiel, wo wir uns alle die Strumpfhosen und Socken ausziehen. Ich habe den Eindruck, dass sie das toll finden, dass sich die erwachsene Frau (ich) kurz auszieht um barfuß zu sein und um möglichst schnell zu laufen.

Alle Mädchen strahlen bei diesem Spiel, es ist spürbar wie die Körperlichkeit ihnen gut tut.

Dann packen . . noch ihr Instrument aus (Querflöte und Geige). Sie spielen kurz allein und dann musizieren wir mit dem Einstieg „einer nach der anderen" gemeinsam in freier Improvisation" Aufeinander hörend, verschiedene Dynamiken, Pausen und Wiedereinstiegen.

Hier am Schluss auch nochmals ein Feedback an alle Mädchen, ich wähle ein indirektes, indem ich die Rollen der verschiedenen Instrumente beschreibe und ihre Funktionen in der getätigten Improvisation.

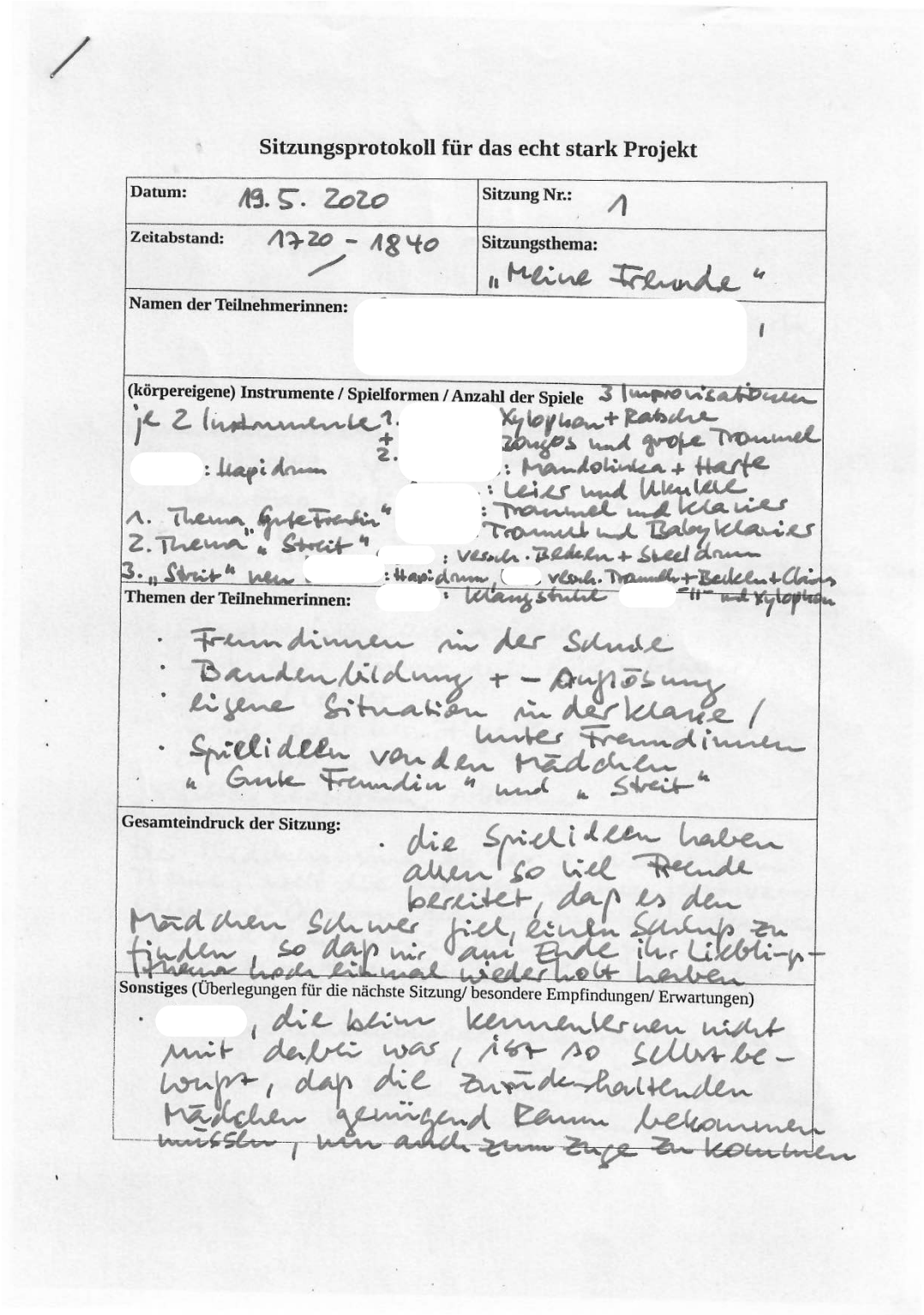
Die „warme Dusche" habe ich in dieser Gruppe leider vergessen zu machen.

Gesamteindruck der Sitzung: Quirlig und dann doch wieder Spaß am gemeinsamen Musizieren. Zuerst sind jedoch die Selbstbestimmung und die eigenen freien Ideen(wir machen ein Laufspiel, spielen „Mörder") notwendig.

Sonstige Überlegungen: Das Sich-Zeigen ist jedem der Mädchen extrem wichtig. Bei dieser Gruppe hätte es noch mehr Führung und Strukturierung gebraucht um dem Bedürfnis näher zu kommen. Andererseits hat das Freilassen ihre Ideen ins Zentrum gerückt.

MEINE GEDANKEN:

Anhang 5.6: Protokolle Gruppe E



Sitzungsprotokoll für das echt stark Projekt

Datum: 19.5.2020	**Sitzung Nr.:** 1
Zeitabstand: 1720 - 1840	**Sitzungsthema:** „Meine Freunde“

Namen der Teilnehmerinnen: [redacted] 1

(körpereigene) Instrumente / Spielformen / Anzahl der Spiele 3 Improvisationen

je 2 Instrumente 1. [redacted] Xylophon + Rassel
+
2. [redacted] Bongos und große Trommel

[redacted]: Hapidrum

[redacted]: Mandolinka + Harfe

[redacted]: Leier und Ukulele

1. Thema „Gute Freundin“ [redacted]: Trommel und Klavier

2. Thema „Streit“ [redacted]: Trommel und Baby Klavier

3. „Streit“ neu [redacted]: Hapidrum, [redacted] verschl. Trommeln + Becken + Claves

[redacted]: Klangstäbe [redacted] „U“ und Xylophon

Themen der Teilnehmerinnen:

- Freundinnen in der Schule
- Bandenbildung + -Auflösung
- eigene Situationen in der Klasse / unter Freundinnen
- Spielideen von den Mädchen „Gute Freundin“ und „Streit“

Gesamteindruck der Sitzung:

. die Spielideen haben allen so viel Freude bereitet, dass es den Mädchen schwer fiel, einen Schluss zu finden, so dass wir am Ende ihr Lieblings-Thema noch einmal wiederholt haben

Sonstiges (Überlegungen für die nächste Sitzung/ besondere Empfindungen/ Erwartungen)

. [redacted], die beim Kennenlernen nicht mit dabei war, ist so selbstbewusst, dass die zurückhaltenden Mädchen genügend Raum bekommen müssten, wir auch zum Zug zu kommen

Sitzungsprotokoll für das echt stark Projekt

Datum: 26.5.2020	**Sitzung Nr.:** 2
Zeitabstand: 1 Woche	**Sitzungsthema:** „Schule"

Namen der Teilnehmerinnen:

(körpereigene) Instrumente / Spielformen / Anzahl der Spiele

1. Trommeln verschiedenster Größen und Art zum „Stop-Spiel" spielen → Regelspiel
2. „Schul-Rap" erfinden, weil der mitgebrachte Rap zu Corona sich auf einem Mädchen-Handy nicht abspielen ließ → Ausdruck finden für Emotionen zum Thema (alle trommeln außer 1 Ukulele), ich spiele kleine afrikanische Trommeln mit

Themen der Teilnehmerinnen:

- Schule in Corona-Zeiten
- Lust oder Unlust auf Arbeitsblätter/Schule/Lehrer
- nötige oder unnötige Regeln einhalten oder überschreiten
- Tests, Zensuren, Arbeiten

Gesamteindruck der Sitzung:

Die Mädchen sind ab der 1. Minute beim Thema, weil die meisten Schulen jetzt verschiedene Öffnungsregeln umzusetzen versuchen. Alle sind sich erstaunlich einig und sehr kreativ, kommunizieren sich gegenseitig, respektieren sich.

Sonstiges (Überlegungen für die nächste Sitzung/ besondere Empfindungen/ Erwartungen)

Ein Freundinnenpaar überrascht alle Teilnehmerinnen am Ende mit Selbstgebackenen Keksen. Die Einladung nehmen alle an, kichern und loben sich.

Sitzungsprotokoll für das echt stark Projekt

Datum: 2.6.2020	**Sitzung Nr.:** 3
Zeitabstand: 1 Woche	**Sitzungsthema:** „Meine Eltern"
Namen der Teilnehmerinnen:	

(körpereigene) Instrumente / Spielformen / Anzahl der Spiele : 2 Gruppenspiele für alle
Trommeln, Cajon, Bongos, Steeldrum, Schlitztrommel, Handtrommeln (Therapeutin „d. Cajon)
1. „Wetterfrosch" (spielen wie der „Wetterfrosch in der Mitte, Wechsel/Schluss selbst bestimmen)
2. „Stoptanz"
(5 Mädchen tanzen, 1 Mädchen spielt alle Instrumente)
~~1 Mädchen stoppt~~ Pause/Ende selbst bestimmen

Themen der Teilnehmerinnen:
- Thema „Eltern" bewegt sich in Richtung „Familie"
- alle mögen ihre Eltern
- 1 Mädchen findet Trennung schlimm
- alle regen sich über Unpünktlichkeit auf
- mehrere Mädchen beschreiben Väter + Brüder als dominant

Gesamteindruck der Sitzung:
- alle sind in die Gruppenaktivitäten aktiv einbezogen, alle kommen immer mehr aus sich heraus, reagieren temperamentvoller, bestehen auf mein Mitspielen, respekten und akzeptieren Regeln, variieren und haben Freude

Sonstiges (Überlegungen für die nächste Sitzung/ besondere Empfindungen/ Erwartungen)
- „Stoptanz" wurde vonallen als das „Beste" aller Sitzungen bezeichnet
- alle schaffen es, ein positives Feedback für mind. eine Spielerin zu geben

Sitzungsprotokoll für das echt stark Projekt

Datum: 9. 6. 2020	**Sitzung Nr.:** 4
Zeitabstand: 1 Woche	**Sitzungsthema:** „Mein Körper"
Namen der Teilnehmerinnen:	
(körpereigene) Instrumente / Spielformen / Anzahl der Spiele 5 Gruppenspiele · Kazoos und körpereigene Instrumente (Klatschen, Patschen, Summen ...) 1. „Spaziergang ohne Worte" 2. „Kazoo-Liederraten" (Idee der Mädchen) 3. „Body-Percussionklänge raten" + „Rhythmicals" 4. „James Bond-007" (wunsch der Mädchen)	
Themen der Teilnehmerinnen: · „Wachsen" · „Schüchtern sein und anders" · „Schminken" · „Periode" · „Die Stimme behaupten und dünn anmalen" · „einen Freund vielleicht viel später erst haben"	
Gesamteindruck der Sitzung: Mit den Kazoos, die alle behalten dürfen, hatten alle große Lust zu experimentieren. Oft bleiben die Mädchen auch in der großen Gruppe als Freundinnen-Paare zusammen und bestärken sich gegenseitig.	
Sonstiges (Überlegungen für die nächste Sitzung/ besondere Empfindungen/ Erwartungen) · das letzte Spiel wiederholen, weil es großen Spaß gemacht hat und pos. Feedback an alle ging, weil die Akteure raten, trotz der Zufallskomponente sind damit alle mit allen verbunden / „Ploppen als Impr." ergänzen	

Sitzungsprotokoll für das echt stark Projekt

Datum: 16. 6. 2020	**Sitzung Nr.:** 5
Zeitabstand: 1 Woche	**Sitzungsthema:** „Sinnfragen"
Namen der Teilnehmerinnen: [redacted] krank, [redacted]	
(körpereigene) Instrumente / Spielformen / Anzahl der Spiele 2 Spiele 3x+6x 1. „Blumenstraße" + „Blumenmädchen" nur Saiteninstrumente, Kalimba und Rahmentrommeln 2. „Stuhltanz" (bis jeder 2x Siegerin war) nur Schlagzeug + Demo	
Themen der Teilnehmerinnen: „Träume" „Gefühle" „Ideen" „Liebe" „Schule" „Akzeptanz" „Denken lernen" „Feiernaktionen"	
Gesamteindruck der Sitzung: . die beiden Schüchternen Teilnehmerinnen haben von der kleinen Gruppe sehr profitiert, sie waren locker temperamentvoller · alle gehen sehr respektvoll miteinander um	
Sonstiges (Überlegungen für die nächste Sitzung/ besondere Empfindungen/ Erwartungen) · alle Teilnehmerinnen kamen mindestens 20 min eher	

Sitzungsprotokoll für das echt stark Projekt

Datum: 23.6.2020	Sitzung Nr.: 6
Zeitabstand: 1 Woche	Sitzungsthema: „Abschiedsstunde“

Namen der Teilnehmerinnen:

(körpereigene) Instrumente / Spielformen / Anzahl der Spiele 4

Klavier, 6-händig!, Schlagzeug, Ukulele, Klangstäbe, Trommeln, elektr. Tischschlagzeug

1. „Einfach Musik machen“ (freie Improvisation)
2. „Stuhltanz“ (Lieblingsspiel) mit wechselnden Spielleitern
3. „Warme Dusche“ (Feedback gegenseitig) + „Fehlershow“
4. „Schlussmusik“ (rhythmus Improvisation) Mitspielerin mit 6-händig am Klavier

Themen der Teilnehmerinnen:

- Zeugnisse, Ferien, letzter Schultag + letztes Treffen
- Angst vor Fehlern und Schwächen oder konstruktiver Umgang damit
- eigene Vorlieben
- Bögen den Fragebogen noch einmal? ausfüllen

Gesamteindruck der Sitzung:

- die Gruppe würde noch weiter machen
- jede Teilnehmerin zeigt gelegentlich ihre Stärken, setzt sich ab und zu durch und ist aber auch froh ihre Freundin dabei zu haben

Sonstiges (Überlegungen für die nächste Sitzung/ besondere Empfindungen/ Erwartungen)

- Gesamt-Rückblick erfragen
- „James Bond 007“ wiederholen

Anhang 5.7: Protokolle Gruppe F

[redacted]

Sitzungsprotokoll für das echt stark Projekt

Datum: 14.11.2019	**Sitzung Nr.:** 1
Zeitabstand:	**Sitzungsthema:** MEINE FREUNDE

Namen der Teilnehmerinnen:

[redacted]

Die Mädchen kennen sich alle sehr gut, gehen in dieselbe Klasse

Instrumente / Spielformen / Anzahl der Spiele

[redacted] - Ocean Drum
Gitarre
Kalimba
Rohrstäbe

Die Mädchen haben kurz & begeistert die Instrumente ausprobiert
Tonbandaufnahme - freie Impro, mit verbaler Einstimmung, ich habe die Regeln gewählt und die Improvisation begonnen.
Aufgrund der Begeisterung wird Mädchen, die Instrumente auszuprobieren und der Dauer der Improvisation, ging nicht keine weiteres Spiel mehr aus.

Themen der Teilnehmerinnen:

Liebe, Freundschaft, Wer gehört zu wem dazu?, Wer grenzt sich ab?, Kann ich frei entscheiden, zu wem es mich hinzieht? Und die anderen beleidigt, wenn ich mich auf für was anderes interessiere, ich rede nun mit wem ich will; manchmal muss ich mich entscheiden, mit wem ich Zeit verbringe

Gesamteindruck der Sitzung:

Sehr fröhliche, interessierte Mädchen. Die Musik stand eindeutig im Vordergrund, das Bild haben wir nur kurz besprochen. Sehr ausdauernd im Spiel und sehr aufeinander hörend. Auch in der Stuhlrunde ging es ausschließlich um musikalische Themen.
Das Ausfüllen des Feedbogens hat sehr entspannend gewirkt.

Sonstiges (Überlegungen für die nächste Sitzung/ besondere Empfindungen/ Erwartungen)

Ich würde kurz ansprechen, dass die beiden Mädchen, die in der ersten Stunde nicht da waren, nicht mehr teilnehmen werden. Ich würde viel Musik anbieten.

Sitzungsprotokoll für das echt stark Projekt

Datum: 21. 11. 2019	**Sitzung Nr.:** 2
Zeitabstand: 1 Woche	**Sitzungsthema:** SCHULE
Namen der Teilnehmerinnen:	
Instrumente / Spielformen / Anzahl der Spiele alle vorhandenen Instrumente werden in einer sehr langen Improvisation (25 min.) abgewechselt (Klavier, Gitarre, Klangauge, Kalimba, Ozean Drum, Klangauge) Wechselspiel und freie Improvisation auf Wunsch der Mädchen (2 Spiele) Ein rhythmisches Klatschspiel wird von einem Mädchen in die Improvisation eingebracht u. von allen anderen übernommen.	
Themen der Teilnehmerinnen: Schule -, Was die Lehrer immer alles von mir wollen"; Überforderung; Bild: sehr konzentriert <-> verweifelt, weil sie sich nicht aushennt. Unterschiedliche Zeiteinteilung und Organisation beim Hausübung machen und Lernen wird besprochen. Musik. Themen: Wenn ich nicht mehr spielen will u. die Impro noch weitergeht, kann ich zuhören -> ich muss nicht spielen. Möglichkeiten, wie ich das Spiel stoppen kann werden überlegt	
Gesamteindruck der Sitzung: Am Anfang sehr schüchterne, mutige Mädchen, die Freude am Musik machen steht wieder eindeutig im Vordergrund. Kurzes Gespräch über die Fragebögen, weil ein Mädchen fragt, ob ich denn nicht wissen möchte, warum sie was wie angekreuzt hat.	
Sonstiges (Überlegungen für die nächste Sitzung/ besondere Empfindungen/ Erwartungen) Improvisation, die von einem Mädchen begonnen und gestoppt wird (-> Stop - Spiel). Die Mädchen äußern den Wunsch, sich zu Musik zu bewegen... Viel Zeit für musikalische Spiele zur Verfügung stellen, meine Vorschläge sehr knapp halten.	

hohes Maß an Selbstreflexion; es fällt ihnen leicht ihre Wünsche, Bedürfnisse, Wahrnehmungen zu ändern.

Sitzungsprotokoll für das echt stark Projekt

Datum: 28.11.2019	**Sitzung Nr.:** 3
Zeitabstand: 1 Woche	**Sitzungsthema:** MEINE ELTERN

Namen der Teilnehmerinnen:

Instrumente / Spielformen / Anzahl der Spiele

1 Start - Stop - Spiel
2 Feuer - Wasser - Sturm
3 Rhythmus mit Bodypercussion - mit Gitarrenbegleitung (30min)
4 Mörderin

Die Spielideen 2-4 kommen von den Mädchen

Themen der Teilnehmerinnen:

- Meine Eltern - ganz kurz
- Wie kann ich eine Improvisation beenden, wenn ich nicht mehr möchte? Ist es okay, wenn ich stoppe, obwohl die anderen noch spielen möchten? Ich kann z.B. das Instrument wechseln, wenn ich das will! Start - Stop - Spiel hilft, denn da ist es vorgesehen, dass eine stoppt.

Gesamteindruck der Sitzung:

Sehr viel Musik, experimentieren auf unterschiedlichsten Instrumenten, in verschiedenen Spielen. Die Mädchen schlugen 2 Spiele ohne Musik vor (Feuer-Wasser-Sturm, Mörderin) Viel Freude, Spaß, - Es ist schön nicht so viel zu reden, sondern die Gefühle über Musik auszudrücken" ( )

Sonstiges (Überlegungen für die nächste Sitzung/ besondere Empfindungen/ Erwartungen)

Körperinstrumenten + Kazoos beim nächsten Mal.
Die Mädchen können das direkt selbstverbalisierende Feedback gut annehmen und nach den Spielen auch selbst gut formulieren, wie sie sich gefühlt haben.

Die Mädchen sind unglaublich ausdauernd, die Improvisationen sind durchwegs sehr lange. Sie hören sehr feinfühlig aufeinander

Sitzungsprotokoll für das echt stark Projekt

Datum: 12.12.	**Sitzung Nr.:** 4
Zeitabstand: 2 Wochen	**Sitzungsthema:** Mein Körper

Namen der Teilnehmerinnen:

Instrumente / Spielformen / Anzahl der Spiele

Spaziergang ohne Worte – KAZOOS
Pflicht / Wahl oder Wahrheit } Vorschläge der Mädchen
Feuer / Wasser / Sturm

Themen der Teilnehmerinnen:

Selbstbestimmung, Geheimnisse, nicht so viel reden – mehr spielen; ein Mädchen mag das Kazoo nicht, nach meiner Ansage, dass sie es nicht spielen muss, wenn sie nicht möchte, legt sie es auf den Tisch und spricht es auch aus, dass sie es nicht mehr spielen möchte

Gesamteindruck der Sitzung:

die Mädchen zeigen deutlich und sagen auch, dass sie lieber Spiele spielen wollen und weniger reden. Nach dem Hinlegen des Bildes und meine Frage: „Was seht ihr auf dem Bild?" und „Was fällt euch dazu ein?" sagt , dass sie gewusst hat, dass ich das frage.
Sie schlagen Pflicht / Wahl / Wahrheit vor – das Spiel zieht sich über die ganze Stunde – nachdem sie ausgiebig mit den Kazoos experimentiert haben.

Sonstiges (Überlegungen für die nächste Sitzung/ besondere Empfindungen/ Erwartungen)

Wie deutlich bin ich, wenn mich jemand etwas fragt?
Wir haben viel über die Wichtigkeit, seine Grenzen zu wahren geredet. Und dass man akzeptieren muss, wenn jemand etwas nicht erzählen will und dann nicht drängen sollte.
Die Mädchen fragen mich viele Dinge und ich habe das Gefühl, es ist richtig, auch von mir etwas zu wissen (wie lange bin ich schon Hebi? Was mag ich an meinem Beruf am liebsten? Wen von den 4 Mädchen mag ich am liebsten?) um sich nach Stärker einlassen zu können. Die Stunde schafft viel Vertrauen und Wertschätzung

Sitzungsprotokoll für das echt stark Projekt

Datum: 9.1.2020	**Sitzung Nr.:** 5
Zeitabstand: 3 Wochen	**Sitzungsthema:**

Namen der Teilnehmerinnen:

Instrumente / Spielformen / Anzahl der Spiele

freie Improvisation (Gitarre, Trommeln, Kalimba, Oxandrum)
Kazoo - Spiel (Lied auf Kazoo spielen - die anderen raten)
Pflicht - Wahl - Wahrheit
Feuer / Wasser / Sturm

Themen der Teilnehmerinnen:

In der freien Improvisation ist die Lautstärke ein großes Thema. Die Mädchen stellen fest, dass es für ein „leises Instrument" schwierig ist, gehört zu werden, wenn die Trommeln „voll loslegen".
So entstehen 2 Improvisationen: Eine mit potenziell leisen Instrumenten, eine mit lauten → es macht viel mehr Spaß, wenn jede gehört wird, denn wenn man inmitten der lauten Instrumente als leises unter geht, würde man am liebsten aufhören zu spielen

Gesamteindruck der Sitzung:

Der Vorschlag mit den Liedern auf den Kazoos kommt von Sie findet, da im geschützten Rahmen, wo man sicher sein kann, dass niemand ausgelacht wird, kann man gut üben, um dann auch in der Schule mutiger zu sein.

Sonstiges (Überlegungen für die nächste Sitzung/ besondere Empfindungen/ Erwartungen)

Die Pflicht/Wahl/Wahrheit wählen sie oft Wahrheit, fragen und beantworten sehr ruhig und deutlich. Vertrauen, Sicherheit, Mut sind wichtige Themen.
Die Mädchen sprudeln nur so vor Spielideen (oft keine musikalischen) und die Stunde ist immer zu kurz

SITZUNGSPROTOKOLL

Datum: 23. 1. 2020 Sitzungsnr. 6

Zeitabstand: 2 Wochen Thema: Abschied

Namen der Teilnehmerinnen:

Instrumente / Spielformen / Anzahl der Spiele:

-) Improvisation (Tonband) Bongos
  Gitarre
  Gitarre
  - Kalimba
  Schlitztrommel

Die Mädchen möchten eine Vorgabe zum Beenden der Impro.
Ein Mädchen (vorher nicht bestimmt) beendet spontan das Spiel

-) Warme Dusche
Die Mädchen haben viel Spaß dabei, denken lange nach, was sie den anderen schreiben könnten. Sie beschließen einstimmig, dass sie es vor der Gruppe vorlesen. ⇒ Anfangs sind alle glücklich mit dem Geschriebenen, für sie ist es unangenehm und sie beginnt zu weinen ⇒ den Rest der Stunde verbringen wir damit, darüber zu reden, den Standpunkt von jedem Mädchen zu hören und gut zu einem Ende zu finden.

Themen

Wie formuliere ich etwas, was ich jemanden sagen möchte ⇐
Wie kommt es bei der anderen an.
sind die Freundinnen und sie selbstbewusst
hatte es immer ein bisschen schwerer – sie gehört nicht zu der Mädchenclique, ist etwas schüchterner, möchte bei vielen Spielen nicht / nur bedingt mitmachen.
Wieviel Rücksicht nehme ich / möchte ich auf die anderen nehmen? Was mag ich? Wie kann ich etwas äußern, was ich nicht mag, ohne verletzend zu sein?

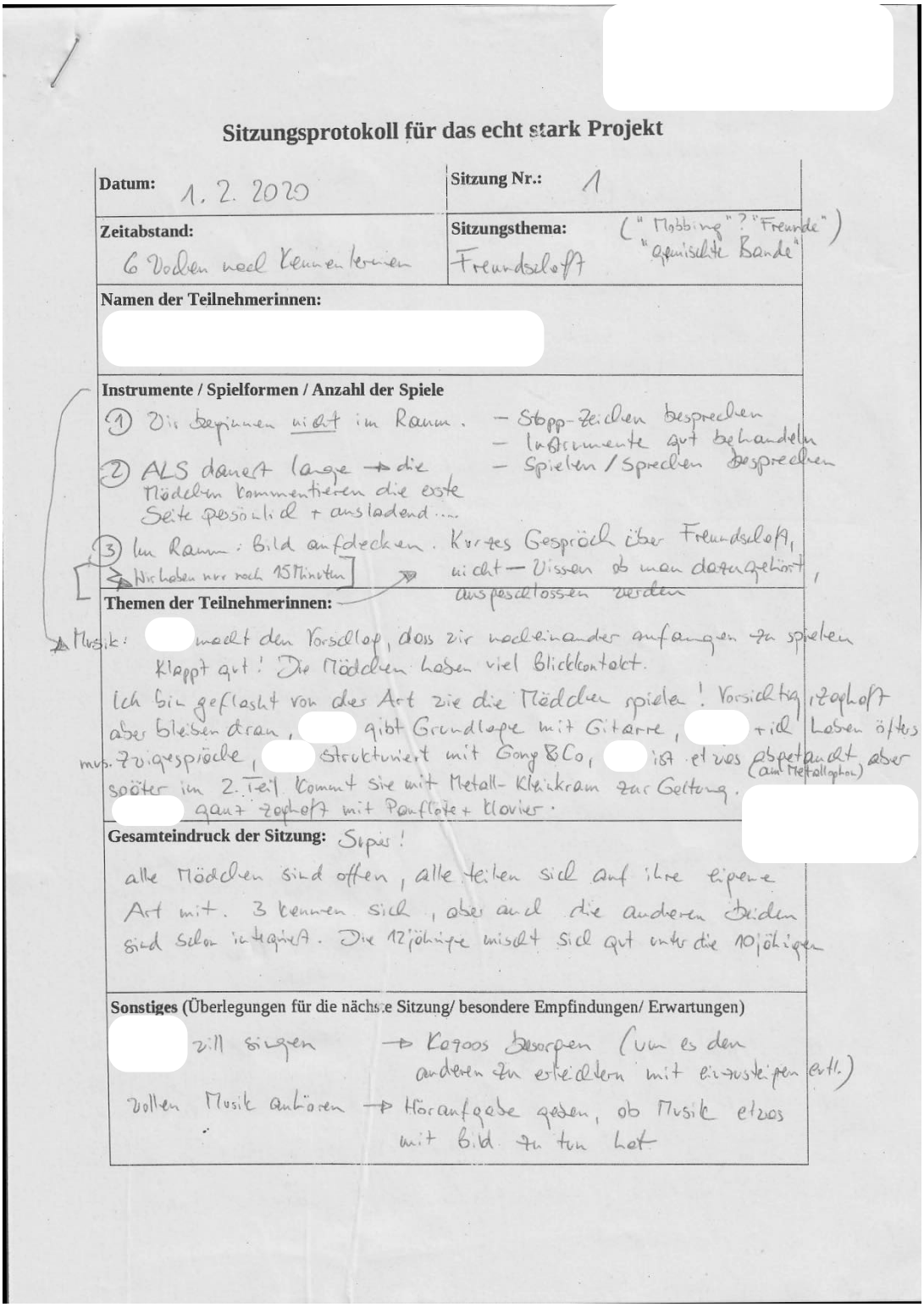
Gesamteindruck:

Wir haben fast 20 Minuten überzogen, nachdem nach Tragebogen Impro und warmer Dusche viele Emotionen hochgekommen sind Ich konnte sie beruhigt gehen lassen dann. Es war mir jedoch wichtig, dies gut zu besprechen. Eine abschließende mit viel selbstwertstärkendem Feedback kam zum Schluss.

Sonstiges:

Ich bin gespannt, wie die Mädchen mit den vielen Themen, die wir bearbeitet haben weiter umgehen, wie sie mit in den Alltag nehmen. Es wäre schön noch weiter mit ihnen arbeiten zu können. Aber das Gefühl ein paar Themen in ihnen geweckt zu haben, ihnen Wertschätzung u. so viel positives Feedback gegenüber gebracht zu haben, fühlt sich gut an. Ich konnte es dann nach ein paar Tagen selbst gut abschließen mit dem Gedanken, dass sie all das erlebte mitnehmen können, auch wenn es noch viel gibt, was sich an Themen für mich aufgetan hat.

Anhang 5.8: Protokolle Gruppe G



Sitzungsprotokoll für das echt stark Projekt

Datum: 1. 2. 2020	**Sitzung Nr.:** 1
Zeitabstand: 6 Wochen noch Kennenlernen	**Sitzungsthema:** Freundschaft ("Mobbing"? "Freunde" "gemischte Bande")

Namen der Teilnehmerinnen:

Instrumente / Spielformen / Anzahl der Spiele

① Die beginnen nicht im Raum.
- Stopp-Zeichen besprechen
- Instrumente gut behandeln
- Spielen / Sprechen besprechen

② ALS dauert lange → die Mädchen kommentieren die erste Seite persönlich + ansladend ...

③ Im Raum: Bild aufdecken. Kurzes Gespräch über Freundschaft, nicht — Wissen ob man dazugehört, ausgeschlossen werden

[Wir haben nur noch 15 Minuten]

Themen der Teilnehmerinnen:

Musik: [redacted] macht den Vorschlag, dass wir nacheinander anfangen zu spielen Klappt gut! Die Mädchen haben viel Blickkontakt.

Ich bin geflasht von der Art wie die Mädchen spielen! Vorsichtig, zaghaft aber bleiben dran, [redacted] gibt Grundlage mit Gitarre, [redacted] + ich haben öfters mus. Zwischenspiele, [redacted] strukturiert mit Gong & Co, [redacted] ist etwas abgelenkt (am Metallophon) aber später im 2. Teil kommt sie mit Metall-Klickkram zur Geltung. [redacted] ganz zaghaft mit Panflöte + Klavier.

Gesamteindruck der Sitzung: Super!

alle Mädchen sind offen, alle teilen sich auf ihre eigene Art mit. 3 kennen sich, aber auch die anderen beiden sind sehr interessiert. Die 12jährige mischt sich gut unter die 10jährigen

Sonstiges (Überlegungen für die nächste Sitzung/ besondere Empfindungen/ Erwartungen)

[redacted] will singen → Kagoos besorgen (um es den anderen zu erleichtern mit einzusteigen evtl.)

Wollen Musik anhören → Höraufgabe geben, ob Musik etwas mit Bild zu tun hat

Sitzungsprotokoll für das echt stark Projekt

Datum: 8.2.20	**Sitzung Nr.:** 2
Zeitabstand: 1 Woche	**Sitzungsthema:** Schule

Namen der Teilnehmerinnen:

[redacted] (alle da)

Instrumente / Spielformen / Anzahl der Spiele

- 2 Improvisationen (frei) – [redacted] würde gerne mehr festlegen (wo beginnt, wie geendet wird)
  Mädchen schauen viel zueinander!
- [redacted] spielen auf dem Klavier vor
- [redacted] performt einen [redacted] Rap

Themen der Teilnehmerinnen:

[redacted] kommt zu spät – sie ([redacted] haben heute spätes ein Klavier-Vorspiel ⇒ Aufregung, Lampenfieber ↔ LUST am Präsentieren
⇒ [redacted] wollen am Klavier ihre Sachen zeigen
Auch [redacted] will etwas vorsingen ([redacted] Rap), mit Playback vom Handy + Micro
Freigeboren HAMES: nimmt viel Zeit in Anspruch – Mädchen reden über jede Frage!
"WIE BIN ICH" ist Thema!

Gesamteindruck der Sitzung:

heiter
jede kommt zu Wort – auf ihre ganz individuelle Weise
Mädchen sind mit sich selbst beschäftigt, aber zeigen Interesse an den anderen

Sonstiges (Überlegungen für die nächste Sitzung/ besondere Empfindungen/ Erwartungen)

- [redacted] möchte strukturieren → nächstes Mal Spiele mit "Regeln" machen
- Spiele, wo nicht alle gleichzeitig spielen
- "Bühne" – sich zeigen
  - Dirigent
  - Roboter
  - Bewegung
  - Emotionen spielen

! [redacted] spielt die ganze Zeit herum, wenn was in greifnähe ist

Sitzungsprotokoll für das echt stark Projekt

Datum: 15. 2. 2020	**Sitzung Nr.:** 3
Zeitabstand: 1 Woche	**Sitzungsthema:** Eltern, Familie

Namen der Teilnehmerinnen:

[redacted]

Instrumente / Spielformen / Anzahl der Spiele

① Warm-up: Bodypercussion
② Impro nach dem Thema
③ Spiel nach Begriffen + raten (solo und zu zweit)
④ "Geheimer Dirigent"
⑤ Kontakt ([redacted]) – [redacted] spielen ein Stückchen mit
↳ verteilt Instrumente zum Mitspielen

Themen der Teilnehmerinnen:

Ungerechtigkeit (Taschengeld)
Streit der Eltern, Alkohol
Mutter wird Ohnmächtig (Epilepsie)

sich zeigen
[redacted] bestimmen wollen

Gesamteindruck der Sitzung:

heiter
jedes Mädchen hat großes Bedürfnis nach Mitteilung

Sonstiges (Überlegungen für die nächste Sitzung/ besondere Empfindungen/ Erwartungen)

mehr Struktur
ich möchte auch ein Spiel vorschlagen
ich denke, z.B. "Kranke Königin" würde ihnen gefallen
gemeinsam etwas singen wäre schön!

Sitzungsprotokoll für das echt stark Projekt

Datum: 1.3.20	**Sitzung Nr.:** 4
Zeitabstand: 2 Wochen	**Sitzungsthema:** mein Körper

Namen der Teilnehmerinnen:

[redacted] nicht da)

Instrumente / Spielformen / Anzahl der Spiele

① Impro nach dem Bild

② Spielvorschlag von mir: "Die kranke Königin"

③ [redacted] tanzt uns etwas vor, Musik vom Handy

Themen der Teilnehmerinnen:

[redacted] ruft "iiih!" als das Bild aufgedeckt wird und rennt in eine Ecke, "darüber will ich nicht sprechen. Und meine Mama auch nicht!"
Wir kommen dann aber doch ins Gespräch. Unsicherheit, wie alt das Mädchen auf dem Bild ist. Warum sind die Daumen in der Unterhose? Ab wann zieht man einen BH an? Ist das Mädchen zu dick? (Nein)

Gesamteindruck der Sitzung:

In der Musik macht sich die Bedeutung des Themas Platz + bekommt Ausdruck!
- schräg, wild, bedrohlich.
- aber auch: nicht aufhören wollen ([redacted] versucht mehrmals den Schluss anzuzeigen aber die anderen spielen weiter)
- die Musik verändert sich, wird zarter, rhythmischer, neue Klänge

Sonstiges (Überlegungen für die nächste Sitzung/ besondere Empfindungen/ Erwartungen)

Feedback ist mir heute kaum gelungen: es waren viele Einzelaktionen + Wechsel → schwer in Worte zu fassen
Mädchen wollten auch nicht reden (zuhören nach Musik à la "es ist alles gesagt". Fand ich dann auch OK!

Sitzungsprotokoll für das echt stark Projekt

Datum: 13.6.20	**Sitzung Nr.:** 5
Zeitabstand: 14 Dolen!	**Sitzungsthema:** Sinnfrage

Namen der Teilnehmerinnen:

[redacted]

Instrumente / Spielformen / Anzahl der Spiele

Mädchen sollten kleine Instrumente / klingende Alltagsgegenstände mitbringen

- Keyboard
- Glockenspiel
- Mundharmonika
- Rasseln
- Weckes
- Löffel
- Tüte

(1) Impro nach Bild "Sinnfrage"
(2) wechselndes Duo – klappt nicht, weil [redacted] andauernd spielt

Themen der Teilnehmerinnen:

Wiedersehen / Unsicherheit / anders sein / größer werden / Veränderung

Wdh. des Bilder: bei "Körper" → früh schwanger sein

Stellung in Klasse / "die anderen ⟷ ich

Träume

Gesamteindruck der Sitzung:

Wuselig, [redacted] kamen zu kurz – sie dichten, als ob sie gerne in Ruhe reden + spielen hätten sollen. Aus [redacted] nehmen zu viel Raum ein, waren sehr laut + dominant

Sonstiges (Überlegungen für die nächste Sitzung/ besondere Empfindungen/ Erwartungen)

wie kann jedes Mädchen Raum bekommen?

Sitzungsprotokoll für das echt stark Projekt

Datum: 20.6.20	**Sitzung Nr.:** 6
Zeitabstand: 1 Woche	**Sitzungsthema:** Abschied

Namen der Teilnehmerinnen:

[redacted]

Instrumente / Spielformen / Anzahl der Spiele

- [redacted] hat ein "Hörspiel" vorbereitet ("Träume") – es bleibt die eigene Musik, die sie spielen
  - kurz bis [redacted] kommt = kranke Königin
- Spiele = geheimer Dirigent, geheimer Mörder } ohne Musik

Themen der Teilnehmerinnen:

[redacted] will alles bestimmen

[redacted] kommt 30 Min. zu spät → schwierig ins Tun zu kommen

keine auffallenden Themen

Gesamteindruck der Sitzung:

[redacted]s zu-spät-kommen sorgt für unguten Start ("Daten ins Blaue")

Fragebögen machen Wehs → zu wenig Zeit für Musik

Unzufriedenheit (nur bei mir?) – [redacted] nervt, weil sie ALLES bestimmen will und die anderen beim Fragebogen stört

Sonstiges (Überlegungen für die nächste Sitzung/ besondere Empfindungen/ Erwartungen)

irgendwie bleibt bei mir eine Unzufriedenheit. Es fühlt sich nicht nach Abschluss an. Nicht stimmig. Hätte gerne noch schöne Impro zum Abschied gemacht. Fühlte mich heute gestresst.

Anhang 5.9: Protokolle Gruppe H

Sitzungsprotokoll für das echt stark Projekt

Datum: 10.05.19	**Sitzung Nr.:1**
Zeitabstand:	**Sitzungsthema:** **Freundschaft**

Namen der Teilnehmerinnen:

Instrumente / Spielformen / Anzahl der Spiele

1. Erfinderspiel (eine Spielweise vormachen, alle imitieren, reihum) / (Trommeln)
2. Wetterfrosch (Trommeln)
3. Meine Sonne (Regen ohne Vormacher, sobald eine Spielerin in die Mitte tritt, verstummt der Regen, die Spielerin improvisiert eine Sonnenmusik; sobald die Sonnenmusik aufhört, beginnt erneut der Regen...) (Trommeln, Westerngitarre auf Ständer)

Bandaufnahme: Meine Sonne (Soli:), 3:17 min.

Zeit für musik. Improvisation: ca. 30 min.

Themen der Teilnehmerinnen:

- alle: jede S. weiß von einer sehr guten Freundin zu berichten, die verzogen ist und sehr vermisst wird (verständnisvolles Zuhören)
- alle: angedeutetes Verliebtsein
- musikalisch etwas mutiger als beim Sprechen, will zunächst lieber keine Erfinderin sein, bei der 2. Erfinderrunde hat sie kein Problem mehr, etwas vorzumachen; macht auch den Wetterfrosch und eine Sonne
- äußert bei der Spielerklärung zunächst, dass sie kein Wetterfrosch sein möchte, macht dann aber doch spontan mit, als sie angeguckt wird; möchte aber keine Sonne sein, verschenkt ihre Sonne an
- setzt sich etwas unter Druck, als sie besonders komplizierte Sambarhythmen vortrommeln will (Anspannung in Mimik und Körperhaltung)
- besonders motiviert, kann schlecht abwarten, hektisch, viele Ideen

Alle am Ende der Stunde: „Das war schön, so ganz ohne die Jungs!"

Gesamteindruck der Sitzung:

-alle sind sehr motiviert, zeigen ein sehr großes Rede- und Erzählbedürfnis, eher verhalten, äußert sich eher mit Lauten und Mimik, aber freudig dabei
- alle zeigen sich sehr verständnisvoll, gehen aufeinander ein, man merkt, dass sie Freundinnen sind – insbesondere
- die Spiele machen ihnen großen Spaß, alle vier sind musikalisch eher rhythmisch „geprägt", fallen immer wieder in Rhythmen, haben aber auch sehr großen Spaß an den Spielideen

Wertschätzende gegenseitige Rückmeldungen (nach jeder Spielidee: „An welche Sonne/Erfinderin/ Wetterfrosch) kannst du dich noch gut erinnern?“ .....) : Es fällt den Mädchen leicht, etwas Positives zu formulieren. bekommt tendenziell weniger Rückmeldung, wird durch mich ausgeglichen, was sie auch sehr erfreut. *(Meine Empfindung: Ihre musikalischen Beiträge waren sehr zart, unscheinbar... ähnlich wie ihre Redebeiträge – wird sie von den anderen wahrgenommen?).* äußert sich als einzige kritisch zu einem eigenen Beitrag („Meine Sonne war etwas kurz.....“), lobt als Einzige einen eigenen Beitrag (Sonne). Zu beobachten bei allen vier Mädchen: Die Gesichter strahlen, wenn sie die positiven Rückmeldungen bekommen.

Sonstiges (Überlegungen für die nächste Sitzung/ besondere Empfindungen/ Erwartungen)

- Ich bin überrascht davon, dass insbesondere sich in der Gruppe total anders verhalten, als im Unterricht! Sie haben ein riesiges Mitteilungsbedürfnis!
- Ein Wunschspiel wiederholen? / An das Stoppspiel denken! Interessante Instrumente mitbringen, die die Phantasie anregen!!
- Lieber nur zwei Spiele spielen, etwas mehr Zeit für Gespräche / Austausch nehmen?
- Für die Mitte ein Tuch mitnehmen (Atmosphäre im Musikraum schaffen)
- Ab der 3. Stunde mehr Zeit, da kein Fragebogen – Zeit für eigene Spielideen

Sitzungsprotokoll für das echt stark Projekt

Datum: 17.5.19	**Sitzung Nr.: 2**
Zeitabstand: 1 Woche	**Sitzungsthema:** **Schule - Konflikt in der Gruppe**
Namen der Teilnehmerinnen:	
Instrumente / Spielformen / Anzahl der Spiele Verschiedene Trommeln, 2 Melodicas, 2 Flöten, Westerngitarre, Klangauge 1. Musikband: jede Spielerin hat eine Trommel und ein Melodieinstrument. Eine S. startet mit einer Musik, reihum steigt eine nach der anderen ein und versucht, etwas Passendes zum ersten Thema zu spielen (Wunsch Gruppe) 2. Stoppspiel: Instrument nach Wahl, mit Handzeichen. Danach Variante der Gruppe: 3. Stoppspiel mit Solo – wenn Stopp gerufen wurde, darf diejenige, die gerufen hat, so lange ein Solo spielen, bis sie der Gruppe ein Zeichen zum Weiterspielen gibt. Die Soli sind sehr ausgelassen, gegen Ende stimmliche Improvisation (Ärger über Mathe, Deutsch, Geschichte und einige Sprüche aus der Werbung)	
Themen der Teilnehmerinnen: -Stundenbestimmendes Thema ist ein Konflikt zwischen , der schon 2 Tage andauert. ist sehr wütend über eine Äußerung sehr traurig darüber, dass nichts mehr von ihr wissen wolle. Beide überlegen, ob sie überhaupt noch Freundinnen sein wollen. 15-minutiges Anfangsgespräch zur Auflösung, welche aber nicht machbar ist. Da die Anspannung anhält, wünschen die Mädchen sich, erst ein Spiel (Musikband) zu machen und dann ein Bild anzuschauen. Auffällig ist das sehr gute Zusammenspiel von im 1. Spiel, was von erkannt und rückgemeldet wird. Die beiden sind sogar bereit, auf Wunsch der Gruppe (Vorschlag ein kurzes Duett zu spielen. Die Anspannung lässt danach deutlich nach, beiden lachen wieder. **Bild „Schule“:** gemeinsames Thema Hausaufgaben – alle sind genervt davon! . Spiel 1: Sehr mutig, nimmt eine Blockflöte, obwohl sie gar nicht spielen kann. Sie ist gut hörbar, besser als die trommelnden Mädchen. Sie genießt offensichtlich ihre „schrägen“ Töne, sucht immer wieder den Blickkontakt zu mir, auch ich habe eine Flöte (Alt). Immer wieder Kontakt und Kommentare von dass ich sie zum Lachen bringe (...). Spiel 3: stoppt auch die Musik der Gruppe, um dann leise rhythmisch sprechend auf den Deutschunterricht „Deutsch ist scheiße....und die blöden Buchstaben sind scheiße....“ zu schimpfen. Wirkt am Ende der Stunde sehr gelöst. : Konflikt mit , sehr wütend, aber sehr aktiv und engagiert in der Musik, in Spiel 3: Beginnt als erste mit dem rhythmischen Sprechgesang-Solo („...Mathe ist scheiße.. ich hasse die Zahlen... und auch Geschichte und Religion.....“ : Konflikt mit , wechselt immer wieder von traurig zu ausgelassen, ebenfalls rhythmischer Sprechgesang beim Solo (Spiel 3) , Schimpfen auf Mathe : hat sich in die Melodica verliebt, spricht heute weniger, wenig im Kontakt zu den anderen Mädchen; ist aber kaum zu bremsen Musik zu machen, auch während wir reden; spielt immer wieder dazwischen – spielt die Melodica in jedem Spiel traut sich heute mehr zu, unterbricht im 3. Spiel das Spiel der Gruppe durch ein lautes „Stopp“, wirkt dann fast schon erschrocken, das alle schlagartig aufhören, spielt nur 3-4 Töne auf der Melodica und möchte dann sofort, dass alle wieder spielen	

Gesamteindruck der Sitzung:
Der Konflikt bestimmt die Stunde, am Ende bringen die Mädchen aber das Thema Schule bzw. den Schulfrust zum Klingen.
Auf das Ausfüllen des HANES - Bogens habe ich bewusst verzichtet, der Austausch untereinander war so intensiv, dass ich ihn dadurch nicht unterbrechen wollte. Es wäre auch nur noch wenig Zeit für die Musik geblieben....

Sonstiges (Überlegungen für die nächste Sitzung/ besondere Empfindungen/ Erwartungen)

Bogen nachholen !

Ich habe über gestaunt, wie selbstbewusst sie auf der Flöte gespielt hat

Mich überrascht doch sehr die Heftigkeit, mit der die Mädchen ihren Schulfrust in der Musik ausgedrückt haben

Sitzungsprotokoll für das echt stark Projekt

Datum: 24.5.2019	**Sitzung Nr.: 3**
Zeitabstand: 1 Woche	**Sitzungsthema:** **Familie**
Namen der Teilnehmerinnen: fehlt (krank)	
Instrumente / Spielformen / Anzahl der Spiele Westerngitarre (Wunsch I), Trommeln, Flöten, Kalimbas, Rasseln, Regenmacher, Glockenspiel, Melodicas, Klangfrosch 1. „Konferenz der Tiere“ 2. „ Wechsel Tutti – Duo (musikalisches Gespräch) – Tutti..... 3. „Schlussmusik“: jede spielt nacheinander eine kurze Musiksequenz (Wunsch der Gruppe)	
Themen der Teilnehmerinnen: Familienrat Rolle der Mütter (trösten, von Sorgen erzählen), Rolle der Väter (nicht für das Trösten da – Unternehmungen, Quatsch machen). Geschwister: können nerven!! (sehr emotional) Ich mache mir häufig Gedanken, wie ich mal aussehen werde.. erzählt inzwischen etwas länger von sich. Ohne meine Unterstützung („...jetzt ist mit Erzählen dran...“) würde sie jedoch vermutlich kaum zu Wort kommen. Musikalisch sucht sie weiterhin den Kontakt zu mir und freut sich, wenn wir in das Zusammenspiel kommen. Ihre Musik ist sehr ideenreich. Sie versucht auch, mit musikalisch Kontakt aufzunehmen, diese konzentriert sich aber vor allem an Wieder vor allem Rückmeldungen zu und Spiel, es ist wieder an mir, Rückmeldungen zu Spiel anzuregen oder selbst zu geben	
Gesamteindruck der Sitzung: - sehr intensiv! Mädchen sind gut im Kontakt, sind sich wieder nah. Sie greifen die Spielideen auf, gestalten sie aber kreativ weiter	
Sonstiges (Überlegungen für die nächste Sitzung/ besondere Empfindungen/ Erwartungen) Neu: Wir sind ab der 2. Stunde nicht mehr im Musikraum, sondern im sehr gemütlichen „Raum der Stille“ – die Gemütlichkeit des Raumes schafft eine intensivere, schöne Atmosphäre Die Mädchen wollen unbedingt wieder in den Raum und ich soll auch die vielen ungewöhnlichen Instrumente wieder mitbringen	

Sitzungsprotokoll für das echt stark Projekt

Datum: 7.6.2019	**Sitzung Nr.: 4**
Zeitabstand: 1 Woche	**Sitzungsthema:** **„Die Jungen der Klasse“**
Namen der Teilnehmerinnen:	
Instrumente / Spielformen / Anzahl der Spiele Flöte, Kazoo, Melodica, Klangauge, Klangfrosch, Rassel, Zimbel, Kalimba, Westerngitarre, Glockenspiel, Djemben, Hamdtrommel - Wunschspiel der Mädchen: Tierkonferenz wiederholen - Idee der Mädchen: Eine startet mit einem Rhythmus, die anderen stimmen nacheinander ein - Mutter Pauke	
Themen der Teilnehmerinnen: Die Jungen der Klasse sind sofort das große Thema der Stunde: Alle kommen ziemlich erregt aus dem Klassenrat der Klasse und fangen sofort an, miteinander zu reden. Es gab im Klassenrat eine große Diskussion darüber, dass einige Jungen immer schöne Angebote der Lehrer (z.B. Spielangebote) durch Albernheiten stören. Es gäbe im Allgemeinen viel Geschimpfe der Lehrer, was die Mädchen nerve. hatte an dem Tag die Leitung des Klassenrats übernommen, war Ordnungswächter. Die Mädchen wollen darüber sprechen, ob die Jungs auf gehört hätten, oder nicht. leise Stimme wird kritisiert ( ). ist mit sich zufrieden. Die Rolle des Ordnungswächters wird als schwierig angesehen, da man dann die Jungs bremsen müsse. Ich schlage vor, dass die Mädchen rundum nacheinander üben, imaginäre „Störenfriede“ mit kräftiger Stimme zu ermahnen. Die Idee wird begeistert aufgenommen und alle versuchen sich daran. - Kurzes Gespräch über Störungen und warum es schwierig ist, sich auch mal im Unterricht kritisch dazu zu äußern. sagt, dass sie keine Problem habe, zu sagen, wenn sie sich über jemanden ärgere. sage nichts dazu im Unterricht, da sie selber Quatsch mache. Wir sprechen kurz über „Quatsch“ und erkennt an den Reaktionen der Anderen, dass es da einen großen Unterschied zu den Jungs gibt. wirkt erleichtert. Unmittelbar schwenken sie zum „Verliebt-sein“ über, erzählen, von Jungs, die sich anerkennend über ihren „Kleiderstyle“ oder auch Po geäußert hätten.	
Gesamteindruck der Sitzung: Die Mädchen kennen sich gut, das merkt man. spricht immer mehr, traut sich gerade musikalisch einiges zu. Sie scheint mir am meisten Stärkung zu brauchen. Leider bekommt sie von den anderen relativ wenig, es ist für mich nicht erkennbar, warum. Es gibt immer wieder Momente, in denen sie etwas außen vor zu stehen scheint. sucht meine Aufmerksamkeit mit ihrer Mimik und musikalisch, freut sich offensichtlich, wenn sie Resonanz findet.	

Sonstiges (Überlegungen für die nächste Sitzung/ besondere Empfindungen/ Erwartungen)

Thema Körper nachholen!!

Hätte ich das dringende Thema der Mädchen umlenken sollen, da doch das Thema Körper anstand? Für mein Gefühl war es aber richtig, den Bedürfnissen nachzugehen - Zielsetzung des Projekts wurde im Auge behalten ;-). Es ist wirklich schwer, bei dem Faden zu bleiben, wenn die Gruppe so autark ist!

Spielideen für die nächste Stunde:
Wunschmaschine – mit Bodypercussion (Erfinder) - aufnehmen!

Kranke Königin

Sitzungsprotokoll für das echt stark Projekt

Datum: 14.6.19	**Sitzung Nr.: 5**
Zeitabstand: 1 Woche	**Sitzungsthema:** **Mein Körper**
Namen der Teilnehmerinnen:	
Instrumente / Spielformen / Anzahl der Spiele Melodicas, Blockflöte, Klangauge, Darabuka, Handtrommel, Klangfrosch, Westergitarre, Rasseln, Glockenspiel, Kalimba - Geräusche raten (Bodypercussion) - Wunsch der Gruppe: Wdhg. Mutter Pauke - Kranke Königin	
Themen der Teilnehmerinnen: Es ist ihnen peinlich, als ich das Bild zum Thema in die Mitte lege. kichert und sagt, dass ihr dazu schon etwas einfalle, sie es aber nicht sagen wolle... äußert etwas Ähnliches. und äußern gar nichts, so lange das Bild in der Mitte liegt. sagen, dass sie darüber mit ihren Müttern oder ihren Freundinnen reden würden. Mit den Väter nicht, die seien schließlich keine Mädchen. Sie schwenken schnell wieder zum Thema „Jungs / Verliebtsein" über und erzählen sehr offen, wem sie schon alles einen Liebesbrief geschrieben hätten. schließt sich an, sie überlege auch, einem Jungen aus der Nachbarklasse zu schreiben. sagt auch hier nichts, grinst aber fröhlich in die Runde. 1. Spiel: Wir spielen es nur kurz, der Funke mit der Bodypercussion springt nicht über, die Mädchen wollen an die Instrumente. 2. Spiel: träumt sich immer wieder weg, schaut aus dem Fenster, während sie die Melodica spielt. Sie achtet auch nicht auf den Rhythmus der Handtrommel, wenn sie von der „Mutter Pauke" gerufen wird. traut sich nicht an die Rolle der Mutter Pauke. Rückmeldung von „, dass sie nur mich und , aber nicht als M.P. wahrgenommen hätten. (Thema: gesehen / gehört werden?) 3. Spiel: Die Mädchen sind begeistert! Sie bauen einen riesigen Thron und wir spielen zwei Durchgänge. Im ersten ist die K., sie möchte keine Dienerin. Die „Ärztinnen" nehmen ihre Aufgabe des Heilens sehr ernst, schöne Atmosphäre!! Als ich als Letzte / Vierte dran komme, lässt sie sich von mir „heilen". Dann äußert „Königin ", sie habe auch das Trommelspiel von sehr schön gefunden, es habe ihr aber „noch irgendetwas daran gefehlt". möchte die nächste Königin sein, ich staune. Sie möchte auch eine Dienerin und kann sich nicht zwischen entscheiden, als beide sich für die Rolle bei ihr bewerben. Also wird ausgelost. spielt eine starke Dienerin, die alles managt. genießt, auch nach zwei Runden ist sie immer noch nicht geheilt. Erst mein Hinweis auf das „drohende Krankenhaus" unterstützt den Heilungsprozess …☺. Es ist , die mit ihrem Glockenspiel erfolgreich ist. Sie bekommt die Rückmeldung von der „Königin", dass das zarte Spiel auf dem Instrument ihr gut getan habe. Rückmeldung der Gruppe: „In der nächsten Stunde wollen wir die ganze Stunde Kranke Königin spielen!!" nimmt immer wieder Kontakt zu mir auf, jetzt aber nicht mehr nur musikalisch oder durch Mimik, sondern auch sprachlich. Sie fragt, warum ich so viel tolle Instrumente habe und dass sie mich am liebsten einmal besuchen würde, um sie alle zu sehen. Interessant: Sie wollte heute sehr gerne Dienerin sein, aber keine Königin (...)	

Gesamteindruck der Sitzung:
Eine sehr schöne Stunde, die sich zum Ende steigerte! Mich beeindruckt die intensive Musik der „Ärztinnen", während sie die K.K. behandeln. Es wird zwar auch gelacht, aber jede gibt sich musikalisch größte Mühe. Sehr schöne gegenseitige Rückmeldungen zum musikalischen Spiel der „Ärztinnen".

Sonstiges (Überlegungen für die nächste Sitzung/ besondere Empfindungen/ Erwartungen)
Für alle ein Kazoo mitbringen – musikalisches Abschiedsgeschenk! Ein Spiel mit dem Kazoo anbieten, dann KK. Ergänzung KK: nach der Heilung improvisiert die Königin gemeinsam mit allen Ärztinnen eine Musik.

Schön wäre es, aus der Gruppe ein AG-Angebot zu machen! Es könnten auch gut 2-4 Mädchen dazu kommen, das gibt der Raum her. Es wären v.a. , die eine Gruppe gebrauchen könnten.

Sitzungsprotokoll für das echt stark Projekt

Datum: 28.06.19	**Sitzung Nr.:6**
Zeitabstand: 2 Wochen	**Sitzungsthema:** **Sinn des Lebens - Abschied**
Namen der Teilnehmerinnen:	
Instrumente / Spielformen / Anzahl der Spiele Kazoos, versch. Sambatrommeln, Klavier, Melodica, Schlagzeug 1. Spaziergang mit Kazoos 2. Streit auf Kazoos (Idee der Mädchen) Tonaufnahme 3. Freie Improvisation - Abschiedsmusik (Wunsch der Mädchen)	
Themen der Teilnehmerinnen: Die Gruppe kann mit dem letzten Bild nicht viel anfangen. Sie stellen Vermutungen an,. dass Lotte und Cleo sich unterhalten würden – vermutlich über Jungs. Das würden schließlich alle Mädchen tun, wenn sie sich träfen. Dann betonen sie, dass sie unbedingt Musik machen wollten – schließlich sei das die letzte Stunde. Spiel 1: Alle sind begeistert über die Kazoos, die sie als Abschiedsgeschenke behalten dürfen. Ich rege das Spiel „Spaziergang mit Kazoos“ an. macht sich gar nicht erst die Mühe, mit den anderen Mädchen musikalisch in den Kontakt zu kommen, nach einer kurzen Ausprobierphase wendet sie sich an mich und es entsteht eine Art „Gespräch“ zwischen uns. Die anderen drei zeigen sich experimentierfreudiger und vor allem lauter. Spiel 2: Spielidee der Mädchen: „Streit“ (Tonaufnahme) : alle sind ausgelassen dabei, wechselnde Partner, keine Gruppenbildung Spiel 3: schlägt eine rhythmische „Abschiedsmusik“ vor, so etwas wie „Samba“ – die anderen sind sofort dafür. Da wir in dieser letzten Stunde wieder im Musikraum sind, freuen sie sich darüber, die Instrumente nutzen zu können, die im Unterricht nicht zum Einsatz kommen (Klavier, Sambatrommeln) bedauert es sehr, dass wir die letzte Stunde haben – sie würde mich gerne besuchen kommen und meine anderen Instrumente angucken (...)	
Gesamteindruck der Sitzung: - ausgelassen, leicht überdreht (Spiel 2 , 3) – aber auch sentimental, da es die letzte Stunde sein soll	
Sonstiges (Überlegungen für die nächste Sitzung/ besondere Empfindungen/ Erwartungen)	

Anhang 6 : Die Königin von Hamburg (Rap von *Henrieke*)

Hamburg ist eine gute Stadt, ja,
[unv.] neben dran ist was ganz Besonderes, ja.
Die einzige Stadt, die einzige Stadt,
die eine Königin hat, die eine Königin hat.

Aber wir reden hier, ja aber wir wollen reden,
jetzt erstmal noch ein bißchen wer die Königin ist, ja.
Die Königin nenne ich, die Königin heißt Nina,
die Königin Nina ja.
Hat ein Schloss, ja, hat ein klenes Schloss, ja
und nen Tresor und sie hat hundert Küchen.
Eine Küche, zwei Küchen,
zwei Zimmer voller Kleidung,
und innen ist eine volle Speisekammer.

Sie kriegt jeden Tag Süßes, denn,
alles das, was sie sich wünschen kann, ja.
Sie hat hunderte von Dienern,
alles ist perfekt, ja, uh.
Sie ist der Chef von Hamburg,
niemand kann irgendwie was bestimmen außer sie.
Wenn sie etwas sagt, dann wird es sofort umgetan,
jeder verehrt sie, ja.
Ja, Hamburg, Hamburgs Königsfamilie, Hamburgs Königin,
das muß jedem klar sein, ist das klar.

Chor: ...uuuh, Hamburg, Nina
uuuh, Königin, aaah...

Und jedem Hamburger hier in Hamburg ist das klar, ja.
Sie ist die Besitzerin, ich sag's dir.
Ja, sie ist die eigentliche Besitzerin des Rathaus', ja
sie vermietet es nur an den Bürgernmeister
und so ein Krampf, ja.

Wenn sie etwas Neues gesehen hat, etwas Neues, ja
wird das sofort bezahlt.
Die Politiker stehen auf
und sie ist der Chef der Politiker.
Und sie ist der Chef, die Königin in Hamburg, in Altona,
und jeder soll aufstehen vor, ihr ist das klar.
Ihr seid [unv.], steht unter ihr, alles ist perfekt.
Wenn niemand nach [unv.].
Ist das Leben schön.
Alles ist gut, ja.

Und sie hat ihre, uh,
sie hat hunderte Putzfrauen,
die die ganze Zeit alles chic machen und polieren
und ihre riesige, festliche Tafel etwas purem Gold, hier,
aus purem Gold meine ich.
Nur aus Gold gemacht, richtig schön, ist das klar.
Ihr denkt das geht nicht, aber bei mir geht's, ja.
Die Wände sind überall verziert, was soll ich sagen golden ja, uh.

Chor: ...uuuh, Nina, Nina...

Sie hat ihr eigenes Musizimmer,
mit hunderten Musikinstrumenten, ja.
Sie hat allen Spielkram und [unv.], riesengroß.
Da hat sie noch einen kleinen [unv.]

Also Leute, Mann,
die, die sich nicht vor ihr verbeugt haben,
haben ein Problem.
Weil bei der ist es ganz wichtig,
da weißt du, dass es Hamburgs Königin ist.
He, yeah, uh.
Ich verbeuge mich auch.
Ich verbeuge mich auch.

Chor: ...uuuh, Nina, Nina…

Hamburgs Königin.
Hamburgs Königin.
Hamburgs, Hamburgs Königin.

Anhang 7: Lebenslauf

Persönliche Daten

Name	Anna Lisa Prechtl, geb.Drescher
Email	lisa.prechtl@mailbox.org

Studium

10/2018- 05/2025	Promotion zur geschlechtsspezifischen Primärprävention, Hochschule für Musik und Theater Hamburg
10/2012 – 01/2016	Berufsbegleitendes Masterstudium Musiktherapie, Universität der Künste Berlin, *Master of Arts*
10/2008 – 09/2010	Masterstudium Lehramt Musik/Lebensgestaltung, Ethik, Religionskunde (LER) für die 1. bis 10. Klasse, Universität Potsdam, *Master of Education*
10/2005 – 09/2008	Bachelorstudium Lehramt Musik/LER für die 1. bis 10. Klasse Universität Potsdam, *Bachelor of Education*
04/2003 – 09/2005	Musikwissenschaften und Musikpädagogik Justus Liebig Universität Gießen
04/2002 – 03/2003	Geschichtsjournalismus mit Schwerpunkt Musikwissenschaften Justus Liebig Universität Gießen
10/2001 – 03/2002	Philosophie, Johann Wolfgang Goethe Universität Frankfurt am Main

Berufspraxis

Seit 07/2025	Dozentin am *Freien Musikzentrum München e.V.* (FMZ), im Fach Gruppentherapie
Seit 04/2024	Lehrauftrag an der *Hochschule für Musik und Theater* (HfMT) Hamburg, im Fach Pädagogik und Psychologie
Seit 08/2019	eigene Praxis für Musiktherapie mit Schwerpunkt Tinnitus
Seit 01/2016	Beschäftigung als Musiktherapeutin in der *Frankenalb-Klinik Engelthal*, Klinik für Psychiatrie, Psychosomatik und Psychotherapie
07/2012 – 07/2015	Lehrerin am *Neuen Gymnasium Glienicke/Nordbahn* mit den Fächern Musik und Lebensgestaltung Ethik Religionskunde
02/2011 – 07/2012	Referendariat an der *Goethe Oberschule Eberswalde* (Musik/LER) Studienseminar Bernau
11/2010 – 01/2011	Tätigkeit als Musiklehrerin am *Neuen Gymnasium Glienicke/Nordbahn*

Gremienarbeit

Ab 2026	Mitglied der Vorauswahljury des Eschenpreises
Seit 01/2025	stellvertretende Leitung im *Netzwerk Musiktherapie und Prävention*

Veröffentlichungen

Prechtl, A.L. (2023). Das selbstwertstärkende Feedback – SelF. *Musiktherapeutische Umschau, Forschung und Praxis der Musiktherapie*, Band 44, Heft 2, S. 114-118.

- (2020). Evaluation des musiktherapeutischen echt stark-Projekts – ein präventives Projekt für Mädchen im Alter von 10-11 Jahren zur positiven Entwicklung des Selbstwerts. *Musiktherapeutische Umschau, Forschung und Praxis der Musiktherapie,* Band 41, Heft 1, S. 63-65.

- (2018). Musiktherapeutische Prävention für 11-jährige Mädchen am Beispiel des Selbstwerts. In A.-K. Jordan, E. Pfeifer, T. Stegemann, S. Lutz Hochreutener (Hrsg.), *Musiktherapie in pädagogischen Settings* (S. 185-203). Münster: Waxmann.

Beiträge

Prechtl, A.L., Wölfl, A. & Reiner-Wormit, C. (2025, Juli). Organization of the Pre-Conference *„Music Therapy and Prevention“* at EMTC 2025, Hamburg, Germany.

Prechtl, A.L. (2025, Juli). *Evaluation of a primary prevention program for girls.* Presentation at EMTC 2025, Hamburg, Germany.

- (2023, Juli). *echt stark*. Online Beitrag und Diskussion als Gastvortrag im Rahmen einer Kooperation zwischen der Hochschule für Musik und Theater Hamburg und der NGO Wings of hope for trauma in Bethlehem, Westjordanland.

- (2023, März). *Das Projekt echt stark und das selbstwertstärkende Feedback.* Online Beitrag und Diskussion im Rahmen des Jour fixe der Deutschen Musiktherapeutischen Gesellschaft, Berlin, Deutschland.

- (2019, Juni). *Developmental advancement by strengthening self-worth, Evaluation of a music therapeutic preventive project for 10-11-year-old girls.* Beitrag präsentiert bei 11th European Music Therapy Conference, Aalborg, Dänemark.

- (2019, Februar). *Evaluation des echt stark-Projekts im Rahmen einer Dissertation – Entwicklungsförderung durch Stärkung des Selbstwerts, ein musiktherapeutisches präventives Projekt für 10-11-jährige Mädchen.* Postersession präsentiert im Rahmen der Werkstatt für musiktherapeutische Forschung Augsburg, Deutschland.