



universität
wien

MASTERARBEIT / MASTER'S THESIS

Titel der Masterarbeit / Title of the Master's Thesis

„Elementares Musizieren mit Menschen mit
Fluchterfahrung:

Ein Ansatz zur Angewandten Ethnomusikologie durch eine
Ethnographie des Musikworkshops „Join in“

verfasst von / submitted by

Setare Davarpanah, BA

angestrebter akademischer Grad / in partial fulfilment of the requirements for the degree of
Master of Arts (MA)

Wien, 2021 / Vienna, 2021

Studienkennzahl lt. Studienblatt /
degree programme code as it appears on
the student record sheet:

A 066 836

Studienrichtung lt. Studienblatt /
degree programme as it appears on
the student record sheet:

Masterstudium Musikwissenschaft UG2002

Betreut von / Supervisor

Univ.-Prof. Dr. Julio Mendivil, M.A.

Inhaltsverzeichnis

Einleitung	5
1. Angewandte Ethnomusikologie	10
1.1 Definition	11
1.2 Kritische Einstellungen und Arbeitsbereiche	11
1.3 Ethnomusikologie und Musikpädagogik	16
2. Elementare Musikpädagogik und Elementares Musizieren	18
2.1 Begriffsdefinitionen und historische Entwicklung	19
2.2 Elementares Musizieren mit Jugendlichen und Erwachsenen	26
2.3 Elementares Musizieren in sozialer Arbeit	30
3. „Join in“-Workshop	32
3.1 Ausgangspunkt	32
3.2 Geschichtlicher Überblick.....	34
3.3 Ziele	35
3.4 Zielgruppen	36
3.4.1 Musikpräferenzen	41
3.4.2 Musikalische und tänzerische Kenntnisse und Sozialisation	45
3.5 Angebot und Rezeption	48
3.5.1 Musikkonzept und Aufbau	48
3.5.2 Musikalische Material	52
3.5.3 Rezeption und Reflexion	53
3.5.4. Musikalische Begegnungen und Interaktionen	58
4. Ergebnisse und Diskussion	61

Fazit	76
Literaturverzeichnis	78
Anhang	84
Abstract.....	129

Einleitung

„Mein Vater spielte *tar*, meine Tante war eher für westliche Musik, ich war auf ihrer Seite und wollte als 10-jährige Junge Klavier lernen. Als ich es begann, brach die Revolution aus und das Musikinstitut wurde niedergebrannt. Ab diesem Moment wurde ich Antirevolutionär.“ Er lachte und erzählte humorvoll weiter: „Lange Zeit war Musik verboten, bis ich 16 wurde, es war dann Kriegszeit und da begann ich erst Gitarre bei einem Lehrer zu lernen. Als ich eines Tages zu ihm ging, war die Tür verschlossen. Was war geschehen? Eine Rakete war direkt im Unterrichtsraum gelandet, aber zum Glück nicht explodiert“. Wir brachen beide in Lachen aus. „Kein Musikinstrument wurde beschädigt, nur überall war es voller Staub“.

Die Geschichte, die mir Sia, Sozialpädagoge und Musiker, erzählte, wie und warum er vor dreißig Jahren nach Österreich kam, könnte zugleich als kollektive Geschichte der Menschen aus den Kriegsgebieten gelten, die seit Langem keinen friedlichen Tag erlebten, ohne ihre Träume aufzugeben.

Im Sommer 2015 flüchteten Tausende von Menschen aus den Kriegsgebieten des Nahen Ostens über die Grenzen nach Europa; Viele darunter Minderjährige oder junge Erwachsene. Gleichzeitig entstanden europaweit, in deutschsprachigen Raum und in Österreich, viele Musikprojekte mit „Geflüchteten“.

Schon vor diesen Ereignissen hielt Svanibor Pettan in Sommersemester 2014 im Rahmen der Ringvorlesung „Welt Musik Wissenschaft“ seinen Vortrag über Angewandte Ethnomusikologie, seine Erfahrungen mit den „geflüchteten“ Menschen in Norwegen und den Arbeitsbereich der Angewandten Ethnomusikologie in der Musikpädagogik, der für mich, als Studentin der Musikwissenschaft mit Schwerpunkt Ethnomusikologie, ein wegweisender Impuls war, welche mein ganzes Studium prägte und mich veranlasste, das Fachgebiet Elementare Musikpädagogik zu studieren, von dem ich wusste, dass es einen besonderen Ansatz in der Musikpädagogik hat (Ribke 1995: 9). Mir war von zentraler Bedeutung, herauszufinden, wie diese Art von Musizieren, die ich selbst in EM Einheiten erlebte, auf erwachsene Menschen wirkt - besonders auf Menschen mit schwierigen Erfahrungen und solche, die in irgendeine Art und Weise benachteiligt sind und das Bedürfnis haben, sich in der Gesellschaft zu beweisen, bzw., inwieweit die Kapazität dieser Art von „Gruppenmusizieren“ fürs Empowerment der Menschen zu Nutzen war. Ist die Vorstellung, solche Praxen könnten zu einer positiven Änderung in Richtung Lösung eines sozialen

Problems führen, illusorisch – oder, wie es Maria do Mar Castro Varela und Alisha Heinemann glauben, wird die Wirkung solcher künstlerischen Praxen überschätzt? (Castro Varela / Heinemann 2016:10). Laut Helena Simonett belegen viele neue Studien bereits das positive Potential von „Gruppenmusizieren“ auf „Geflüchtetenarbeit“, aber es ist wichtig immer diese Musikprojekten zu hinterfragen, um die möglichen negativen Auswirkungen zu verhindern (Simonett 2019: 354).

Einen Kritikpunkt gegen Musikprojekte mit „Geflüchteten“ erbringt Raimund Vogels: „Oft gehen die Projekte an den Bedürfnissen der Geflüchteten vorbei.“ (Beyer 2016). Sola Akingbola kritisiert die Musikprojekte mit „Geflüchteten“, indem er die Nachhaltigkeit solcher Projekte in Frage stellt: „Ich kann zwar als Musiker zum emotionalen Wohlbefinden der Geflüchteten beitragen, aber nur in diesem einen Moment, aber ich darf mir nicht einbilden, es sei ein bleibender Effekt. Was mich wirklich wurmt: was passiert, wenn wir wieder weg sind?“ (ebd.). Sandrine Micosse-Aikins und Bahareh Sharifi sehen den Erfolg solcher Projekte mit „Geflüchteten“ und das Bestehen der Möglichkeit für sie, auf gleicher Augenhöhe zu partizipieren, einerseits darin, in welchem Ausmaß die „Geflüchteten“ sich als Initiator*innen und Träger*innen an dem Projekt beteiligen können. Andererseits schreiben sie: „Der Erfolg [...] beruht auf einem grundlegenden und kritischen Verständnis der gesellschaftlichen Machtverhältnisse, die Marginalisierung bedingen, sowie der Berücksichtigung des Wissenarchives, das aus den jeweiligen Marginalisierungserfahrung hervorgeht“ (Micosse-Aikins / Sharifi 2016: 78). Daraus erschließt Simonett, dass solche Projekte wissenschaftlich begleitet und erforscht werden sollten, wobei sich hier die Angewandte Ethnomusikologie positionieren kann.

Laut ihr sind die Ethnomusikolog*innen durch ihre Sensibilität für das Erkennen und Abbauen der postkolonialen Strukturen in der Lage, ungleiche Machtverhältnisse zu entdecken und die Inhalte und Repräsentationen zu prüfen (Simonett 2019: S. 346–47).

Selbst die Machtposition der intervenierenden Angewandten Ethnomusikologin*innen gegenüber der Geforschten (Communities, Minderheiten, „Geflüchteten“, ...) und die ungleichen Machtverhältnisse, die als Kritik im Kontext der angewandten Ethnomusikologie debattiert werden, sollen reflektiert und analysiert werden (Vgl. Hofman 2010).

Die Möglichkeit, sich ohne Hemmung oder Angst musikalisch und tänzerisch auszudrücken, aktiv Impulse zu setzen und mitzugestalten, wie es die Theorie des Elementaren Musizierens beabsichtigt, besteht nur dann, wenn die Atmosphäre geschaffen werde, auf gleicher Augenhöhe zu musizieren. Wie lassen sich die Hierarchien in diesem Kontext abbauen?

Könnte sich die Theorie des Elementaren Musizierens überhaupt in diesem Praxisfeld durchsetzen?

Beim Beginn dieses Forschungsprojekts wurde im ersten Schritt in der Literatur und den Berichten nach Musikprojekten mit „Geflüchteten“ in Österreich seit 2015 gesucht, etwa „Meet4Music“ (<https://igp.kug.ac.at/index.php?id=18152>)- ein offenes Ensemble, initiiert von Kunst Universität Graz, „Musik & Flüchtlinge“ (<https://www.mdw.ac.at/473/>), ein Projekt von MDW (Universität für Musik und darstellende Kunst Wien) im Studienjahr 2014/2015 mit Zusammenarbeit mit Integrationshaus Wien, Haus SIDRA und Festsaal des Bezirksamtes Währinger Straße, welche Konzerte für „Geflüchtete“, Musiktherapie-Stunden, Instrumentalunterricht und regelmäßiges Musizieren mit „Flüchtlingsgruppen“ organisierte, „Zusammenklänge: Musizieren mit Flüchtlingen“ (<https://www.hmdw.ac.at/index.php/service/zusammenklaenge>) ein Instrumentalunterricht-Projekt von MDW, „BilderFluchten-FluchtenKlänge“ (<https://www.mdw.ac.at/629/>), ein Film- und Musikprojekt von MDW mit minderjährigen unbegleiteten „Flüchtlingen“ und „Open Piano for Refugees“ (<https://openpianoforrefugees.com/ueber-uns/>) in Wien.

Leider fehlte eine genaue Dokumentation dieser Projekte, welche die Situation möglichst ersichtlich darstellt und kritische Reflexionen über gesammelte Erfahrungen präsentiert. Auffallend war in den Projekt-Berichten, es seien oft nur die Beobachtungen und Reflexionen von Studierenden, die sich in dem Projekt beteiligten, zu finden, während Reflexionen und Perspektiven der Akteur*innen („Geflüchteten“) kaum miteinbezogen wurden. Hier blieben diejenigen, die die deutsche Sprache nicht beherrschen, ungehört im Hintergrund. Eine Angelegenheit, die Gegenstand der Kritik ist. Selbst wenn im Versuch, durch Interventionen ihre Stimme zurückzugeben, Gayatri Chakravorty Spivak zufolge, die Gefahr besteht, erneut für sie zu sprechen, darf diese Stimme nicht gedämpft werden (Vgl. Castro Varela / Dhawn 2015: S. 196–210).

Unter den Projekten begegnete ich einem aktuell laufenden Projekt (2018) mit dem Konzept von Elementarem Musizieren an der Anton Bruckner Privatuniversität Linz: „Join in“. Es ist ein regelmäßiger, offener Musikworkshop für Jugendliche und Erwachsene inklusive Menschen mit Fluchterfahrung, den das Institut für Musikpädagogik seit 2016 (damals noch nicht regelmäßig) veranstaltet und über den ich mit Wintersemester 2018 meine Feldforschung begann.

Ziel der vorliegenden Forschung ist es, durch die Untersuchung verschiedener Aspekte des Musik-Workshops „Join in“, mit besonderem Fokus auf die Perspektive der zwei Farsi-sprechenden Gruppen, junge Afghanen und Iraner*innen, dieses Phänomen möglichst genau durchschaubar zu machen, um im weiteren Schritt anhand der Ergebnisse herauszufinden, inwieweit - und ob überhaupt - so ein Musizierprojekt mit dem Hauptkonzept „Elementares Musizieren“ zum Empowerment und/oder zur Lösung eines sozialen Problems, etwa bei kulturellen Konflikten, beitragen kann, welches das Anliegen der angewandten Ethnomusikologie ist. In diesem Zusammenhang werden bestimmte Aspekte als Gegenstand der Untersuchung vorgenommen und folgende Forschungsfragen und Unterfragen formuliert:

Welche Machtverhältnisse, die durch musikalisch-ästhetischen Begegnungen zwischen Menschen mit unterschiedlichen kulturellen Codes, sozialem Status und musikalischem Können, werden sichtbar oder entstehen?

Wodurch bilden sich die Hierarchien?

Wie oft und wann besitzen Mitglieder der zwei Gruppen die Machtposition und wirken selbst als Gestalter*innen und Träger*innen des Workshops?

Welche kulturellen Konflikte werden in diesen musikalischen Begegnungen sichtbar?
Zwischen welche Gruppen?

Inwieweit werden bzw. wurden diese Konflikte im Laufe der Zeit in dieser Art von Interaktionen geändert?

Welche Musik, welche Stimmen und Impulsen bleiben unbeachtet oder ausgeschlossen?

Welche Musikstile und Sprachen sind dominant?

Welche Musikpräferenzen haben die zwei Gruppen?

Wie korrelieren sich diese Präferenzen mit dem angebotenen musikalischen Material in den Einheiten?

Welche unterschiedlichen Konzeptionen zeigen sich in diese Begegnungen und in welche Zusammenhänge? Wie verhandeln sich die verschiedenen Konzeptionen?

Wie werden die verschiedenen Teile des Workshops von den zwei Gruppen rezipiert und reflektiert?

Welche Assoziationen werden in ihnen aufgerufen?

Inwieweit identifizieren sie sich mit jeweiligen Abschnitten?

Welche nachhaltigen oder kurzwilligen Einflüsse und Wirkungen hatte der Workshop auf den Teilnehmenden dieser beiden Gruppen?

Die Datenerhebung zur Beantwortung dieser Fragen erfolgte nach aktiven und passiven teilnehmenden Beobachtungen des wöchentlichen Workshops „Join in“ an der Anton Bruckner Privatuniversität Linz im Laufe der 19 Einheiten in Wintersemester 2018 und Sommersemester 2019. Mehrere informelle Gespräche mit den Farsi-sprechenden Teilnehmenden, den zwei Betreuern der jugendlichen Afghanen und den zwei Leiterinnen des Workshops sowie semistrukturierte Interviews mit ihnen waren wichtiger Teil der Methodik. Es wurde versucht, durch Protokollieren der Musiziereinheiten, Dokumentation der wesentlichen Beobachtungen, Erstellen und Analysieren der Grafiken, die in empirischen Teil sowie in Anhang präsentiert werden, eine möglichst durchschaubare Ethnographie und das Gefühl von „being there“ zu vermitteln.

Als eine Person, die einerseits im Iran geboren und aufgewachsen ist, die meiste Zeit ihres Lebens dort verbrachte, Krieg und Unterdrückung unter autoritäre Regierung erlebte und mit iranische Musik, Kunst und „Kultur“ vertraut ist, andererseits seit ihrer Kindheit die westliche klassische Musik lernte, praktizierte, seit mehrere Jahren in Österreich lebt und studiert, wage ich zu behaupten, dass ich im oben beschriebenen Forschungsfeld sowohl die emische als auch etische Perspektive vertreten oder, anders gesagt, als in- und outsider das Feld betrachten kann, immer auch bemüht, selbstreflektiv zu bleiben.

Die vorliegende Arbeit ist wie folgt aufgebaut:

Das erste Kapitel befasst sich mit der Definition der angewandten Ethnomusikologie, die kritischen Einstellungen, die in diesem Zusammenhang debattiert werden, ihre Arbeitsbereiche allgemein und, folgend darauf, spezifisch mit Musikpädagogik, einem Arbeitsbereich der Angewandten Ethnomusikologie, die für diese Arbeit relevant ist.

Im zweiten Kapitel beschäftigt sich dieser Arbeit zuerst mit der Theorie und den Begriffsdefinitionen und der historischen Entwicklung des Elementaren Musizierens (EM).

Anschließend werden Definition, Ziele und Methoden der Elementaren Musikpädagogik (EMP) vorgestellt.

Als Viertes wird über die Besonderheiten des Elementaren Musizierens mit zwei in dieser Arbeit in Frage kommenden Altersgruppen, Jugendlichen und Erwachsenen, und anschließend über einen spezifischen Arbeitsbereich der Elementaren Musikpädagogik in sozialer Arbeit diskutiert.

Das nächste Kapitel, der empirische Teil, widmet sich als erstes dem Ausgangspunkt dieser Forschung sowie dem geschichtlichen Überblick der Entstehung des Workshops „Join in“. Im zweiten Schritt werden die Musikpräferenzen und musikalischen und tänzerischen Kenntnisse der Personen der zwei Gruppen von Teilnehmenden, auf die diese Arbeit einen Fokus legt, individuell beschrieben.

Das Unterkapitel „Angebot und Rezeption“ befasst sich mit dem Konzept, Aufbau und Inhalt des Workshops sowie die Art und Weise, wie diese von zu den zwei Gruppen gehörenden Teilnehmenden aufgenommen wurde sowie ihre Begegnungen und Interaktionen mit den anderen Teilnehmenden und den Leiterinnen des Workshops.

Zuletzt werden die Ergebnisse zusammengefasst und diskutiert.

Im Anhang befinden sich die Einheitsprotokolle mit besonderen Beobachtungen in jeweiligen Einheiten sowie die ins Deutsche übersetzten Interviews, auf sie sich im Text bezogen wird.

Um die Stigmatisierung und Entindividualisierung zu vermeiden, verwendet diese Arbeit nicht die Bezeichnungen „Flüchtlinge“ oder „Geflüchtete“ für die zwei Gruppen, sondern entweder die Bezeichnung „junge Afghanen und Iraner*innen“ für die gesamten Personen einer Gruppe oder den anonymisierten Namen der jeweiligen Person (Mousa 2016: 98).

1. Angewandte Ethnomusikologie

Im Sommersemester 2014 im Rahmen der Ringvorlesung „Welt Musik Wissenschaft“ eröffnete Svanibor Pettan seinen Vortrag mit dem Bericht über einen Dokumentarfilm aus den Siebzigerjahren (*Savage Animals Savage Men*), in dem ein Mensch gefilmt wurde, während er Opfer eines Löwen wurde. Dadurch warf Pettan die Frage der Intervention auf und stellte die Idee der angewandten Ethnomusikologie (*applied ethnomusicology*) vor. Intervenieren oder nicht Intervenieren beinhaltet, ihm zufolge, moralische Implikationen. Damit eine Intervention erfolgreich sein kann, muss sie auf Kenntnis und Geschicklichkeit basieren (Pettan 2015: 30).

Dieses Kapitel beschäftigt sich neben der Definition und den Arbeitsbereichen der angewandten Ethnomusikologie mit der Diskussion über kritische Einstellungen gegenüber diesem Teilbereich der Ethnomusikologie in Bezug auf die Überflüssigkeit des Begriffs, auf Nebenwirkungen und Gefahren des Faches und auf die Machtposition der angewandten Ethnomusikolog*innen gegenüber den beforschten Menschen. Zuletzt wird über den Arbeitsbereich Musikpädagogik in Ethnomusikologie diskutiert.

1.1 Definition

Die Definition von angewandter Ethnomusikologie unterscheidet sich abhängig von Zeit, geographischem Raum, Forschungstradition und individuellen Präferenzen. Das Wesentliche aber, so Pettan, wurde im Jahr 2007 bei der 39. Weltkonferenz der ICTM durch die vorgeschlagene Formulierung einer Definition erfasst: „Applied Ethnomusicology is the approach guided by principles of social responsibility, which extends the usual academic goal of broadening and deepening knowledge and understanding toward solving concrete problems and toward working both inside and beyond typical academic contexts” (Pettan 2015: 30).

Eine weitere Definition, die sich eher in nordamerikanischem Raum entwickelte und verbreitete, wurde von Jeff Todd Titon erfasst: Angewandte Ethnomusikologie ist eine Intervention zugunsten einer Community, die einerseits musikzentriert, andererseits, und viel relevanter, menschenzentriert ist. Sie führt zur sozialen Entwicklung oder einem musikalischen, kulturellen, ökonomischen Nutz oder einer Kombination dieser. Andererseits wird sie durch eine kollaborative Partnerschaft (zwischen Forscher*innen und Geforschten) aus der Feldforschung als menschenzentriert verstanden (Titon 2015: 4).

1.2 Kritische Einstellungen und Arbeitsbereiche

Leistet die Ethnomusikologie sowieso nicht immer einen angewandten Beitrag? Diese rhetorische Frage ist der Grund dafür, warum viele Ethnomusikologinnen, wie Alan P. Merriam, Charles Seeger und Bruno Nettl, die angewandten Ethnomusikologie nicht anerkennen und die Diskussion darüber überflüssig finden. Pettan hingegen kennzeichnet diesen Teilbereich von Ethnomusikologie als eine bewusste Praxis, die ein *sense of purpose* (Zielbewusstsein) besitzt und sich dadurch von anderen Bereichen der Ethnomusikologie unterscheidet. Es mögen zwar, stimmt Svanibor Pettan Daniel Sheehy zu, alle

ethnomusikologischen Aktivitäten irgendwie eine Anwendung finden, aber was Angewandte Ethnomusikologie von anderen Ethnomusikologien abgrenzt und sie definiert, ist die Absicht: „It is the sense of purpose, rather than any specific topic, that defines applied ethnomusicology“ (Pettan 2015: 31).

Titon stimmt der Argumentation über die Überflüssigkeit des Begriffs zu, trotzdem hält er den Begriff aus strategischen Gründen für nützlich, und zwar, um eine bestimmte Art von Aktivität zu unterlegen und um zwei Arten von Ethnomusikologie voneinander abzugrenzen: die Ethnomusikologie auf dem Basis von sozialer Verantwortung, mit nützlichen Gebrauch der Gemeinschaften außerhalb der Akademie, und die Ethnomusikologie, die nur zur Entwicklung und Verbreitung des Wissens dient.

Genau aus dem Grund ist Titon der Auffassung, dass, weil diese Abgrenzung in den USA nicht gemacht wurde, die angewandte Ethnomukologie für lange Zeit an Marginalisierung leiden musste und in der Geschichte und Definition des Faches Ethnomusikologie ignoriert wurde (Titon 2015: 5).

Der erste Ethnomusikologe, der laut Titon *Applied Ethnomusicology* mit diesem Namen erkannt hat, obwohl er den Ausdruck kritisch betrachtet, war Merriam (ebd., S.19).

Das Problem von Angewandter Ethnomusikologie und jeglicher *applied studys* im Allgemeinen sieht Merriam darin, dass der Fokus der Forschung so auf ein einziges Problem gelegt wird, dass es sie dazu zwingt, andere gleich relevante Probleme zu ignorieren. Er privilegiert *knowledg for it's own sake* und ist der Ansicht, die Ethnomusikolog*innen sollten die Musik in ihrer Ganzheit (*musik as a whole*) studieren (Merriam, 1964: 42–43).

Diese kritische Meinung könnte, laut Titon, als befreiend für die Wissenschaft betrachtet werden, aber er sieht gleichzeitig den Ausdruck *manipulating the destinies of people*, den Merriam als Beschreibung der angewandten Arbeit der Anthropologie verwendet, als Abneigung und Misstrauen Merriams gegenüber der politischen und kulturellen Interventionen der Antropolog*innen und der Ethnomusikolog*innen (Titon 2015: 20).

Skepsis gegenüber angewandte Ethnomusikologie, laut Titon, ist auch in den Schriften von Nettl über die Geschichte und Beschreibungen des Faches Ethnomusikologie zu finden. Nettl widmet der angewandten Ethnomusikologie wenig Aufmerksamkeit. In seinem

einflussreichen Buch *The Study of Ethnomusicology* schreibt er darüber nur im Kontext der angewandten Anthropologie. Er kritisiert die Arbeit der Anthropolog*innen, die, laut ihm, eine unnötige Arbeit ohne jeglichen Einfluss auf soziale Probleme geleistet haben und sich nur in lokale Politik eingemischt und spioniert haben. Er beschreibt diese Arbeit als offensiv, schädlich und irrelevant (Nettl 2010, zit. n. Titon 2015, S. 20).

Durch eine kritische Analyse von manchen früheren Aktivitäten in Österreich weist Ursula Hemetek auf Nebenwirkungen hin, die angewandte Arbeit, die nur in einem historischen Abstand festgestellt und deswegen nur durch Langzeitforschungen bemerkbar werden, haben könnte, etwa Nebeneffekte wie unbeabsichtigte Reproduktion von Klischees (Hemetek 2015: 239).

Eine weitere kritische Einstellung, die für diese Arbeit von Relevanz ist, betrifft die Machtposition bzw. ungleichen Machtverhältnisse (*power imbalance*), die manche Ethnomusikolog*innen wie Ana Hofman annehmen (vgl. Hofman 2010). Ob die Ethnomusikolog*innen als Machthaber*innen gesehen werden können, ist die Frage, über die Pettan diskutiert. Laut ihm, das Problem könnte durch Miteinbeziehen aller beteiligten Personen in den Forschungsprozess und auf diese Weise durch Verteilen der Macht, wie es Pettan in *Azra*-Projekt tat, gelöst werden: “ In my conference presentation, based on the work with Bosnian refugees in Norway I addressed the issue of power share with the participants in, to the extent possible, equal, horizontal terms“ (Pettan 2015: 31).

Andererseits ist es für ihn akzeptierbar, wenn eine bestimmte Art von Wissen und/oder Zugang zu Machthabern in einer Gesellschaft zum Wohle der Not leidenden Menschen der komparative Vorteil von Ethnomusikolog*innen ist. Es besteht ein Einverständnis zwischen den Gesprächspartner*innen und dem Ethnomusikolog*innen, dass sie es verwenden (ebd. S. 32).

Über die duale Natur von Macht ist Harris M. Berger der Ansicht, da unser Handeln immer sozial ist, ist das Potenzial von Herrschaft inhärent. Das gilt sowohl für Praktiken des Musikmachens als auch Lehrens und Forschens gleich wie jede andere Art von Aktivität. Das soziale Leben der Musik als ein Bereich der koordinierten Praxis zu betrachten, der inhärent politisch ist, wäre eine Möglichkeit, mit diesem Thema umzugehen (Berger 2014: 319).

In ihrem Artikel "Maintaining the Distance, Othering the Subaltern: Rethinking Ethnomusicologist's Engagement in Advocacy and Social Justice" weist Hofman auf eine weitere „Gefahr“, die angewandten Projekte beinhalten können, hin. Angewandte Arbeit, so Hofman, könnte wegen ihrem engagierten Charakter und aufgrund der pragmatischen Notwendigkeit, bestimmte Ziele erreichen zu müssen, in die Falle von Anwenden einer holistischen Ansicht über Communities laufen. Dies könnte mit der Absicht geschehen, bestimmte politische Ziele zu erreichen - Ziele wie Ermächtigung einer Gruppe, Erwerben der offiziellen Anerkennung oder Recht auf Selbstbestimmung, Aufrechterhalten eigenständiger Kultur gewisser Gruppe oder Unterstützen der Interaktion und Dialog zwischen verschiedenen nationalen, ethnischen oder sozialen Gruppen (Hofman 2010: 24).

Judith Butler kritisiert solche sozusagen „strategic essentialism“, indem sie sich gegen dem Essentialismus der kollektiven Identität stellt und darauf hinweist, dass das „Wir“ nur eine illusorische Konstruktion ist, die seinen eigenen Zweck hat, aber die innere Komplexität dieses Begriffs ablehnt (Butler 1995: 131, zit. n. Hofman 2010: 24). Nach Hofmans Ansicht sollten die angewandten Ansätze den reduktionistischen Ansatz und die essentialistische Idee von Kultur als ein Eigentum einer ethnischen oder sozialen Gruppe vermeiden. (Hofman 2010: 25).

Pettan ist der Auffassung, die Definition der angewandten Anthropologie, außer der starken Betonung auf die Musik, stimme mit dem Ziel und den Intentionen der bisherigen angewandten Ansätze der Ethnomusikolog*innen überein. Die Anthropolog*innen, so er, unterteilen die Arbeitsbereiche der angewandten Anthropologie in vier Kategorien. Er ersetzt den Nomen Anthropologie mit Ethnomusikologie und definiert dadurch die Arbeitsbereiche der angewandten Ethnomusikologie wie folgt:

1. Action Ethnomusicology: Anwendung ethnomusikologischen Wissens zum Erreichen der geplanten sozialen Änderung der Mitglieder einer lokalen kulturellen Gruppe
2. Adjustment Ethnomusicology: Anwendung ethnomusikologischen Wissens, das die Interaktion zwischen Menschen mit unterschiedlichen kulturellen *codes* durchschaubarer macht
3. Administrative Ethnomusicology: Anwendung ethnomusikologischen Wissens zu den geplanten Änderungen durch Menschen außerhalb der lokalen kulturellen Gruppe
4. Advocate Ethnomusicology: Anwendung ethnomusikologische Wissens von EthnomusikologInnen zum Erhöhen der Kraft der Selbstbestimmung einer bestimmten Community (Pettan 2008: 90).

Um eine passendere und raffinierte Klassifizierung in Bezug auf angewandte Ethnomusikologie zu haben, schlägt Sheehy vier Strategien vor:

1. Neue Rahmen für musikalische Aufführung entwickeln
2. Den Communities ein Feedback über ihre kreierten musikalischen Formen geben
3. Den Mitgliedern einer Community die strategischen Formen des Konservierens und der Archivierung anbieten
4. Umfassende strukturelle Lösungen zu den strukturellen Problemen entwickeln

(Sheehy 1992: S. 329–334).

Die Zielgruppen, auf die das stets steigende Interesse der Ethnomusikolog*innen beider Seiten des Atlantiks für die angewandte Arbeit konzentriert ist, sind die Minderheiten, Diasporas, ethnische Gruppen, Migrant*innen und „Geflüchteten“ (Pettan 2008: 86).

Nicht so unterschiedlich von oben genannter Kategorisierung unterteilt Titon die Arbeitsbereiche der angewandten Ethnomusikologie unter *promoting*, *advocacy* und *education*. Mit *promoting* meint er das Fördern der traditionellen Musik, Tanz und weiterer kultureller Ausdrücke, damit die Musiker, Traditionen und Communities davon profitieren zu können.

Der zweite Aktivitätsbereich, so er, ist *advocacy* -in dem Sinne, dass die Ethnomusikolog*innen statt einer neutralen und nur objektiv-wissenschaftlichen Position eine Partnerschaftsrolle gegenüber den Musiker*innen und Musikmacher*innen übernehmen. Die Partnerschaft funktioniert kaum, wenn die Forscherin oder der Forscher eine Expertenrolle einnimmt und eine Lösung zu Problemen einführen möchte, die sie oder er mit Abstand wahrgenommen hat oder nicht in der Lage ist, die Perspektive die *communities* zu verstehen. Förderungen im Interesse von *communities* und auch einzelnen Personen zu beantragen, Aufführungsmöglichkeiten zu schaffen und viele weitere Aktivitäten sind Beispiele dieses Bereichs.

Der dritte Bereich, über das im folgenden Kapitel diskutiert wird, ist *education*. Oft sind die Pädagog*innen selbst Ethnomusikolog*innen und arbeiten mit anderen Pädagog*innen zusammen, um bestimmte Ziele zu erreichen (Titon 2015: 7).

1.3 Ethnomusikologie und Musikpädagogik

Musikpädagogik ist das Anliegen der vielen Beitragenden von angewandten Ethnomusikologie. In seinem Artikel „Strategies and Opportunities in the Education Sector for Applied Ethnomusicology“ diskutiert Susan E. Oehler Herrick über bestimmte Strategien, wie die Partnerschaft zwischen pädagogischen und kulturellen Institutionen dazu beitragen kann, dass die Community mit Musiker*innen in der Schule versorgt wird und auch das Curriculum so erweitert wird, dass es die Musik von lokalen ethnischen Gruppen beinhaltet. Strategien, die zwischen kollaborativen Entscheidungsträgern verhandelt wurden, können die Ethnomusikologie am effektivsten anwenden, indem sich verschiedene soziale Gemeinschaften engagieren und auf sie eingehen (Herrick 2015).

Durch zwei verschiedene angewandte Projekte (Harlem Samba und Yakima Valey) zeigen Patricia Shehan Campbel und Lee Higgins, wie sowohl formale/institutionelle Musikpädagogik als auch *Community Music*, die eine Form von nicht-formaler Musikpädagogik darstellt, sich mit Ethnomusikologie treffen (Campbel / Higgins 2015).

Das Konzept *Community Music* ähnelt sich in vielerlei Hinsicht mit dem vom Elementares Musizieren, das im folgenden Kapitel diskutiert wird. *Community Music* basiert auf der Idee, dass alle Menschen das Recht und die Fähigkeit besitzen, ihre eigenen Musikstile, die sie bevorzugen und mit denen sie aufgewachsen sind, zu praktizieren, zu kreieren und zu genießen. *Community Music* versucht offene Musizier-Chancen für Kinder, Jugendliche, Erwachsene und Senioren zu ermöglichen. Dieses Konzept der *cultural democracy* ist ein Mittel zu Empowerment, das für angewandte Ethnomusikologie große Relevanz hat (ebd. S. 654). So definieren Philip Hall Coombs und Manzoor Ahmed die nicht-formale Bildung, zu der *Community Music* gehört: Sie ist einfach jede organisierte Aktivität, deren Bildungsziele außerhalb der Schule und dem stark strukturierten Rahmen der formalen Bildungssysteme, wie sie heute existieren, verfolgt (Coombs / Ahmed 1974: 233).

In diesem Sinne müssen die Akteurinnen und Akteure der *Community Music* sowie die angewandte Ethnomusikolog*innen und „aufgeklärte“ Musikpädagog*innen, laut Campbel und Higgins, ein Verständnis dafür haben, dass sie durch ihr Intervenieren innerhalb der Gruppen mit Herausforderung bezüglich Macht und Machtverhältnisse konfrontiert werden, die sie verhandeln müssen. *Community Music* setzt den Schwerpunkt auf das Musizieren, das keinen *top-down*, sondern einen *bottom-up* Ansatz für Unterricht unterstützt. Er betont dabei

die Inklusivität und Partizipation, ermutigt die Menschen zu einer individuellen Lernerfahrung und fokussiert auf das Verständnis, diese Arbeit könne jenseits des Musizierens selbst bewirken (Campbel / Higgins 2015: 655).

Die beiden Projekte, die Campbel und Higgins davon in ihrem Artikel berichten, finden in USA statt. Bei dem Projekt von Harlem Samba geht es um einen Musikpädagogen, der in Brasilien Samba lernte, forschte und ein pädagogisches Projekt in einer der benachteiligten Regionen von New York, nämlich Harlem, auf die Beine stellte, das zum Empowerment der Teilnehmenden führte. Durch bestimmte Strategien, zum Beispiel dadurch, dass die Schüler*innen auch Führungspositionen nahmen, wurde das Gefühl von Eigenverantwortung gegenüber der Musik, die sie selbst produzierten, verstärkt und zeigte ihnen, was sie durch ihre eigenen Fähigkeiten erreichen können. Das zweite Projekt *Music alive! in Yakima Valley* ist ein Projekt der *University of Washington*, in dem Student*innen der Universität, hauptsächlich aus dem Fach Musikpädagogik, aber auch aus den Fächern Konzertfach, Ethnomusikologie und Jazz, in die benachteiligte Region, dem Plateau des Yakama-Stammeslandes, auf dem Yakama und mexikanisch-amerikanische Familien Seite an Seite leben, gehen und dort mit Schulkinder und Jugendlichen musizieren, mit ihnen tanzen und für sie spielen. Das Projekt landet an der Nahtstelle von Musikpädagogik, angewandter Ethnomusikologie und *Community Music*. Ihre mehrfachen Ziele waren, die Kluft zwischen privilegierten Musikstudent*innen an der Universität und benachteiligte Schüler*innen zu überbrücken, um ein Engagement von Musikstudent*innen mit Kindern und Jugendlichen aus armen und ländlichen Gemeinden zu ermöglichen, für die mexikanisch-amerikanischen und Yakama-Kinder zu singen und auf Instrumenten aufzuführen, die sie vorher noch nie "live" gehört oder gesehen hatten, die in diesen Gemeinschaften gemachte Musik zu hören und an ihr teilzunehmen. Mit dieser letzten Möglichkeit gab es auch den Versuch, eine Vielfalt musikalischer Ausdrucksformen, die über die Standard Universitätsmusik – Hauptrepertoire stehen, zu validieren (ebd. S. 656–663).

Auch in europäischem Raum sind ähnliche Projekte zu finden, die teilweise nicht unter „Angewandte Ethnomusikologie“ kategorisiert sind, sondern Projekte im Kontext der Musikvermittlung und der Sozialpädagogik. (vgl. Gerischer 2012). Das kollaborative Projekt zwischen dem Franz-Schubert-Institut, dem Institut für Volksmusikforschung und Ethnomusikologie der Universität für Musik und darstellende Kunst Wien und der Volksschule Campus Landstraße in Wien sind gute Beispiele für solche Projekte. Laut Wie-Ya Lin, der Musikethnologin und Mitwirkenden in dem Projekt, beruht der Ausgangspunkt

dieses Forschungsprojekts auf die Chancenungleichheit der Schüler*innen mit Migrationshintergrund gegenüber anderen Schüler*innen im österreichischen Bildungssystem. Sie meint, diese Kinder, die aus weniger sozial privilegierte Schichten kommen, sind meist in Österreich geboren, trotzdem müssen sie sich mit den Vorurteilen über ihre Sprachniveau auseinandersetzen, wobei sie meist aus diesem Grund verhindert sind, in „anspruchsvolle“ höhere Schule zu kommen. Das Projekt „Musik ohne Grenzen“ versuchte gegen dieses System anzukämpfen. Die Gegenstände der Forschung umfassen die musikalische „Identität“, die Mehrsprachigkeit und das Verständnis des anderen. Ein Ziel war, dass die Schüler*innen der Campus Landstraße eigene „Identität“ und die der anderen hinterfragen und bewusster wahrnehmen können. Um dieses Ziel zu erreichen, so Lin, wurden sie auf voruniversitärem Niveau mit Forschungsmethoden der Ethnomusikologie und Musikpädagogie vertraut gemacht. Laut ihr, können sich die Ethnomusikologie und Musikpädagogik durch ihre Methoden, Forschungsobjekte, Fragestellungen und Methoden ergänzen. Daher wurden in diesem Projekt die Praxis orientierten Methoden der Pädagogik und Methoden der Ethnomusikologie miteinander verknüpft. Ein weiteres Ziel war, die realen Unterrichtssituationen in einer Schule, in der 90% der Schüler*innen Migrationshintergrund haben, für die Student*innen der Musikpädagogik der MDW erlebbar zu machen (Lin 2017).

2. Elementares Musizieren und Elementare Musikpädagogik

In dieser Arbeit bzw. in dem Workshop „Join in“, über dem im nächsten Kapitel diskutiert wird, handelt es sich um die Musizierform, die sich als Elementares Musizieren etabliert hat und Elementare Musikpädagogik, die die Ziele, Inhalte und Methoden des elementaren Musizierens umfasst. Das Konzept des elementaren Musizierens, wie schon im letzten Kapitel erwähnt wurde, ähnelt dem Konzept der *community music*, welche als Mittel zu Empowerment in angewandten ethnomusikologischen Projekten verwendet wurde (siehe S.14-15).

Um die Kapazität dieser Art von „Gruppenmusizieren“, elementarem Musizieren, welches im Workshop „Join in“ verwendet wurde, für das Empowerment der Menschen bzw. für eine positive Änderung in Richtung Lösung eines sozialen Problems, welches das Anliegen der angewandten Ethnomusikologie ist, untersuchen zu können, werden in diesem Kapitel die relevanten Begriffen „elementar“, „elementares Musizieren“ und „elementare Musikpädagogik“ definiert.

Das Anliegen des ersten Unterkapitel ist, ein tieferes Verständnis von dem Begriff „elementar“, „Elementares Musizieren“ und in der Folge „Elementare Musikpädagogik“ zu ermöglichen und zu erläutern, wie sie sich im Laufe der Geschichte entwickelten und welche Ziele, Methoden und Arbeitsbereiche die Elementare Musikpädagogik hat.

Das zweiten Unterkapitel befasst sich mit besonderen Methoden der Elementaren Musikpädagogik, die in der Arbeit mit Jugendlichen und Erwachsenen Anwendung finden, nämlich zwei Altersgruppen, mit denen sich diese Arbeit beschäftigt.

Schließlich wird im dritten Unterkapitel das Elementare Musizieren im Kontext der Sozialpädagogik und in sozialer Arbeit diskutiert.

2.1 Begriffsdefinitionen und historische Entwicklung

Da die Definitionen der Begriffe Elementar (im Zusammenhang mit Musik und Musizieren), Elementares Musizieren und Elementare Musikpädagogik in ihren geschichtlichen Entwicklungen verwickelt sind, bringt dieser Unterkapitel Begriffsdefinitionen und die historische Entwicklung dieser Begriffe unter einer Decke zusammen.

Elementar

In einem historischen Rückblick auf dem Begriff „elementar“ und seiner Verwendung im Bereich der Musik und Pädagogik nennt Ruth Schneidewind den Schweizer Pädagogen Heinrich Pestalozzi (1746-1822) als wichtigen Vater des Begriffs und denjenigen, der die Idee der „Elementarbildung“ entwickelte. In seiner pädagogischen Methode, oder, wie es Juliane Ribke schreibt, der Methode des Elementarisierens, sollten komplexe Lerninhalte zuerst auf die einfachen Teile zerlegt, gelernt und dann wieder sukzessive zusammengesetzt werden. Die Umsetzung dieser Methode in der Musikpädagogik heißt, dass mit den Grundparametern der Musik, Rhythmik, Melodik und Dynamik, zuerst isoliert gearbeitet wird, dann erst werden musikalischen Strukturen behandelt. Allerdings ist diese Art von „Entmusikalisieren“, laut Ribke, heute nur noch von historischer Bedeutung (Ribke 1995: S. 20–21).

Eine weitere Persönlichkeit, die den Begriff „elementar“ in Zusammenhang mit der Musik verwendete, ist Carl Orff (1895-1982). Orff prägte den Ausdruck „Elementare Musik“. Er beschreibt kaum das Musizieren, sondern die Musik, die daraus resultiert. „Elementare Musik“ ist laut ihm „erdnah“, „naturhaft“ und körperlich; sie ist immer mit Bewegung, Tanz

und Sprache verbunden. Nach Schneidewind entstammt die Bezeichnung elementar dem Erbe von Pestalozzi und Orff, wobei die Vertreter*innen der elementaren Musikpädagogik diesen Erben auf verschiedene Art und Weise annehmen (Schneidewind 2011: S. 16–17).

In ihrem Buch *Die Wirklichkeit des Elementaren Musizierens* versucht Schneidewind einige Bedeutungszuschreibungen für „elementar“ zu klären und festzustellen, welche im Zusammenhang mit Musizieren und in der Pädagogik passend erscheinen. Zuerst befasst sie sich mit dem, was sie elementar semantisch zu bieten hat, dann damit, ob diese Bedeutungen die Wirklichkeit dieser Art von Musizieren entsprechen. Elementar als anfängerhaft, die häufigste Assoziation mit dem Wort, lehnte sie in Zusammenhang mit dem Musizieren als nicht richtig ab, denn so werde diese Art von Musizieren nur als eine Vorstufe oder Vorbereitung zum „richtigen“ Musizieren betrachtet. Schneidewind hält EM dagegen für etwas, was sowohl für Anfänger sowie auch für Nicht-Anfänger, für Kinder und Erwachsene jeden Alters zugänglich ist, auch für die „Profis“, die dadurch zu eigenen musikalischen Quellen zurück möchten. In weitere Erklärungen weist sie darauf hin, dass „elementar“ nicht mit „einfach“ oder „simpel“ verwechselt werden soll. Obwohl es manchmal einfach erscheinen kann, ist EM im Wesen nicht einfach, weil sowohl sein Gegenstand, die Musik als auch der Mensch, der sich mit Musik auseinandersetzt, nicht einfach, sondern komplex sind. Eine weitere Assoziation mit „elementar“ wäre „natürlich“ oder „ursprünglich“. Die „natürlichen“ Kräfte des Kindes durch Elementarbildung zu entfalten oder die Bestrebung zum „natürlichen“ elementaren musikalischen Ausdruck sind durchaus auch Gedanken von Pestalozzi und Orff. Da die Vorstellungen von Natürlichkeit und Ursprünglichkeit menschliche Konstrukte und deswegen normativ, kulturell und geschichtlich wandelbar sind, findet Schneidewind diese Bedeutungszuschreibung des Begriffs „elementar“ als nicht passend. Sie ist der Auffassung, dass Musizieren sich zwar als ein menschliches Grundbedürfnis definieren lässt, aber beim Elementaren Musizieren geht es um eine individuelle musikalische Ausdrucksform - daher ist die Bezeichnung „natürlich“ oder „ursprünglich“ unangemessen. „Elementar“ als grundlegend oder wesentlich könnte nur zutreffend sein, wenn damit die Erfahrung der Musizierenden gemeint wäre, die sie durch eigene Auseinandersetzung mit der Musik machen. Aber sie findet diese Bezeichnung nicht spezifisch für EM, diese trifft vielmehr für jede kreative Erfahrung zu und ist daher als Bedeutungszuweisung als nicht ausreichend. Schneidewind schließt aus dieser Suche, dass „elementar“ immer zum Missverstehen und zu Vorurteilen führe, wenn man „elementar“ nur für Kinder oder Anfänger oder als Vorbereitung zu einem darauffolgende Instrumentalunterricht definiere. Es sei eher als historisches Erbe zu verstehen. Sie bezeichnet

den Begriff als eine Worthölse, die, solange es keine genauere Bezeichnung gibt, dazu dienen kann, diese Musizierform von anderen Formen zu unterscheiden (ebd. S. 20–22). Worin diese Unterscheidung besteht und woran sie sich als eigenständige Musizierform erkennen lässt, ist das Hauptanliegen ihres Buches.

Elementares Musizieren

Elementares Musizieren ist laut Schneidewind ein Prozess, in dem mit eigenem Körper (Stimme und Bodyperkussion) und verschiedenen Materialien und Instrumenten musiziert wird.

Bevor sie die wesentlichen Merkmale des Elementaren Musizierens beschreibt, grenzt sie diese Form von andere Musizierformen ab, indem sie die Unterschiede näher beschreibt. Der wesentliche Unterschied liegt in der radikalen Subjektivität, die absoluter Ausgangspunkt dieser Art von Musizieren ist und die auch auf Laien übertragen wird. Hier werden keine musikalische Fertigkeit oder Wissen vorausgesetzt. EM sucht kein musikalisches Idiom und greift auf keine gegebene Vorlage auf. Es bleibt für alles, was musikalisch aus den Teilnehmenden heraus entsteht, offen (ebd. 36–37).

Schneidewind bestimmt fünf charakterisierende Merkmale und nennt sie Wirkungsfaktoren, die zusammenhängen und zusammenwirken und die das Wesen des elementaren Musizierens erfassen: bedingungslos, eigenständig, gemeinsam, empfänglich und stimmig.

Mit „bedingungslos“ meint die Autorin, dass jede Person, die teilnehmen will, nicht weiter als ihre individuellen Fähigkeiten braucht, um am Musizieren teilzunehmen. Dabei betont Schneidewind das Prinzip der Freiwilligkeit, die beim Musizieren unerlässlich ist. Hier vergleicht sie EM mit dem Spiel. Elementares Musizieren genauso wie ein Spiel entfaltet sich nur dann, wenn die Teilnehmenden freiwillig dabei sind.

Wo kommen die Musizierideen her und was wird musikalisch ausgedrückt? Das sind die Fragen, die mit dem Begriff „eigenständig“ in Verbindung stehen. Elementares Musizieren entsteht aus der musizierenden Person heraus und daraus, was immer sie im Moment anhand des gewählten musikalischen Materials ausdrücken möchte und kann. Sie bestimmt, wie es klingen soll - ohne jegliche Vorschreibung.

Ein weiterer Faktor, der einen Ausgleich oder eine notwendige Ergänzung zum Wirkungsfaktor „eigenständig“ schafft, ist „gemeinsam“. Elementares Musizieren ist immer in der Gruppe mit anderen. Das Besondere an diesem „Zusammen Musizieren“ ist, dass

mehrere Musizierende gemeinsam kreativ werden und musikalische Ideen gemeinsam entwickeln. Schneidewind geht davon aus, dass in der Begegnung mit Anderen Potentiale freigesetzt werden, die sonst nicht bewusst sind und nicht zum Ausdruck gebracht werden können. Elementares Musizieren ist nicht für eine Bühne bestimmt und die Musizierenden sind Schöpfer und gleichzeitig Publikum ihrer Musik. Die Gruppe sollte ein geschützter Raum entwickeln, wo jede musizierende Person sich entfalten kann.

Die Wirkungsfaktor „empfänglich“ bezieht sich auf darauf, offen zu sein für jegliche Musik aus dem musikalischen „Füllhorn“, wie Schneidewind es nennt. „Füllhorn“ ist ein Symbol für Fruchtbarkeit, Reichtum und Überfluss, es handelt es sich dabei um Geschenke und Gaben, die frei verfügbar sind. Damit sind alle möglichen musikalischen Genres und Idioms gemeint. Sie dienen beim Elementaren Musizieren als Musiziermaterial zur Bereicherung und Vertiefung des eigenen musikalischen Ausdrucks. Elementares Musizieren ist empfänglich für die Vielfalt der Musik, lässt alle musikalischen Ideen zu. Die daraus entstehende Musik ist, laut der Autorin, „all-idiomatisch“.

Bei der Wirkungsfaktor „stimmig“ geht es um das Gelingen. Um der Prozess des elementaren Musizierens als gelungen zu bezeichnen, sollte der ganze Prozess stimmig sein. Dazu, so die Autorin, ist sowohl ein musikalischer Leiter oder eine Leiterin notwendig, der/die den Prozess begleitet, sowie auch die Entstehung stimmiger Musiziermomente, in denen eine höchste Konzentration, Gefühl von Erfüllung und Flow entstehen. Eine Voraussetzung für die Entstehung solcher Momente ist, dass die Teilnehmenden nicht zu sehr, aber auch nicht zu wenig herausgefordert werden.

In weiterem erklärt Schneidewind den Zusammenhang zwischen Elementarem Musizieren und Elementarer Musikpädagogik. Laut ihr ist Elementares Musizieren die künstlerische Praxisform der elementaren Musikpädagogik, aber nicht ein pädagogisches Verfahren. Mit dem Motto „Musizieren, um zu Musizieren“ betont die Autorin, dass das Ziel des elementaren Musizierens das Musizieren selbst sei (ebd. S. 37–40).

Die Nebenprodukte dieses Musizierprozess ist ein Gegenstand weiterer Diskussionen zwischen Akteur*innen des Faches. In ihrem Buch *Elementare Musikpädagogik: Persönlichkeitsbildung als musikerzieherisches Konzept* befasst sich Juliane Ribke ausführlich mit den persönlichkeitsbildenden Wirkungen des Elementaren Musizierens. Außermusikalische Wirkungen wie diese sind der Grund, warum Elementares Musizieren in unterschiedlichen Bereichen sowie bei der sozialen Arbeit verwendet wird.

Elementare Musikpädagogik

Schneidewind zufolge entstanden ungefähr zu gleichen Zeiten in verschiedene musikpädagogischen Institutionen Angebote für "Musikalische Früherziehung". Diese Bezeichnung wurde für den Unterricht der Kinder in Vorschulalter verwendet - ein Anfangsunterricht in Gruppen, der sich meist an Musikschulen etablierte. Im Laufe der Zeit wandelte sich dieser Begriff von „Elementaren Musikerziehung“ zu „Elementare musikalischen Erziehung“ und dann zu „Musikalische Elementarerziehung“. Letztendlich setzte sich nun der Begriff „Elementare Musikpädagogik“ durch. Allerdings beschreibt dieser Begriff auf keinen Fall das, was früher (und auch noch jetzt) unter musikalischer Früherziehung gemeint ist. Es ist unklar, wann und wo diese Bezeichnungen sich änderten, und das könnte ein Ausgangspunkt für weitere Forschung sein, meint die Autorin. Auf jeden Fall wurde 1981 der Lehrgang für elementare musikalische Erziehung - heute Elementare Musikpädagogik - an der Wiener Musikhochschule - heute Universität für Musik und darstellende Kunst (MDW) - gegründet (Schneidewind 2011:17).

So definiert die aktualisierte Fassung (September 2019) des Lehrplans für Musikschulen in Österreich und Südtirol die Elementare Musikpädagogik: „Der Fachbereich Elementare Musikpädagogik (EMP) beschäftigt sich mit Zielen, Inhalten und Methoden des Elementaren Musizierens. Dabei sind Musik, Bewegung, Tanz, Stimme und Sprache eng miteinander verbunden“ (KOMU 2019: 8).

Die Aktionsbereiche der Elementare Musikpädagogik umfassen Stimme und Sprache, Bewegung und Tanz, Musizieren mit Instrumenten, Sinneserfahrungen, Musik hören, Visualisierung, Musikkunde und Instrumenteninformation.

Als Ziele, außer Musizieren selbst, nennen die Autor*innen des Lehrplans von „Konferenz der österreichischen Musikschulwerke“ (KOMU) die Kompetenzerweiterung in musikalischen Bereich und im Bereich Tanz und Bewegung. Damit ist gemeint: mit Musik und Bewegung kreativ umgehen, sie als Ausdrucksmittel erleben und benutzen lernen, Freude am Klang und Bewegung erleben, an der eigenen Stimme, am Körper und Instrumentalspiel erleben, Körperbewusstsein und Koordinationsfähigkeiten entwickeln, die Fähigkeit bekommen, visuelle, taktile, tänzerische und verbale Eindrücke in Klang übertragen, Musik, Bewegung und Tanz Repertoire in ihren Vielfalt erfahren und wertschätzen, musikalische Phänomene wahrnehmen und reflektieren.

Den Autor*innen zufolge gehören zu den zusätzlichen Zielen der elementare Musikpädagogik eine Reihe von außermusikalischer Kompetenzerweiterung, unter anderem Sensibilisierung der Sinne, kognitive Kompetenzen wie Konzentrationsfähigkeit, Ausdauer, Flexibilität; sprachliche Fähigkeiten wie Artikulation, Zusammenhänge erkennen und Sprachverständnis; Kommunikation und Sozialverhalten wie Anpassung- und Durchsetzungsfähigkeit, gegenseitige Anerkennung und Respekt, Kooperationsvermögen, Verantwortungsbewusstsein und Problemlösungsverhalten, Kompetenzerweiterung im Bereich Kreativität, Fantasie und Vorstellungskraft sowie Erweiterung der „Ich-Kompetenz“ wie Selbstbewusstsein, Eigeninitiativen, Umgang mit Emotionen und Frustrationstoleranz. (ebd., S. 9–10)

Laut der Autor*innen sind verschiedene methodisch-didaktische Grundsätze in EMP zu berücksichtigen, die abhängig von Gruppenkonstellationen, Alter der Zielgruppen und weiteren Komponenten phasenweise Priorität haben. Diese Grundsätze sind:

Ganzheitlichkeit - damit ist gemeint, dass EMP die Menschen in ihrer Gesamtheit, also gleichzeitig auf körperliche, emotionale und intellektuelle Ebene anspricht.

Handlungsorientierter Unterricht - EMP ermöglicht ein eigenständiges Handeln mit Musik, Bewegung, Stimme und Sprache und es geht vor allem um aktive Beschäftigung mit diesen Ausdrucksmitteln.

Verknüpfung und Wechselwirkung - diese Ausdrucksmitteln zusammen mit Formen der Visualisierung werden methodisch verknüpft.

Verbindung der Aktionsbereiche - es wird in der Planung der Einheit berücksichtigt, dass die Aktionsbereiche (siehe oben) sinnvoll verbunden werden, in Beziehung stehen und aufeinander wirken.

Lernform Spiel - ein spielerisches Lernen ist die Kernidee und erweckt einen lustvollen Zugang zu den Themen, deswegen sind auch freie Spielphasen willkommen.

Erleben Erkennen Benennen – in der EMP führt die Praxis zum Verständnis; Die individuellen Erfahrungen, die durch Einbeziehen der verschiedenen Wahrnehmungsbereiche ermöglicht werden, werden in der Gruppe reflektiert und dadurch bereichert.

Prozessorientierter Unterricht - der individuelle Lernprozess (Erkunden, Entdecken und Üben) steht in Vordergrund und nicht als Resultat oder abrufbare Leistung.

Raum für kreative Prozesse - Exploration und Improvisation stehen im Mittelpunkt und EMP bietet freien Spielraum für persönlichen Ausdruck.

Struktur in der Unterrichtsgestaltung - es soll einen Spannungsbogen durch die sinnvolle Reihung der Phasen ergeben; Reflexion sollte ein Bestandteil sein; Rituale und Wiederholungen verhelfen der sinnvollen Struktur.

Flexibilität in der Durchführung - die Pädagogin/der Pädagoge reagiert abhängig zu jeder Situation unterschiedlich, weil Dialog und Interaktion zwischen Teilnehmenden und Pädagog*innen und den Teilnehmenden selbst einen höheren Stellenwert besitzen, statt an einer festen Planung festzuhalten.

Anpassung der Inhalte und Methode an die Zielgruppe - Auswahl der Inhalte und die Komplexität sollten zu zum Alter und der Entwicklungsphase der Teilnehmenden anpassen.

Wechsel der Aktionsphase - um jeden Menschen in seiner Ganzheitlichkeit und auch jeden mit unterschiedlicher Persönlichkeit anzusprechen, sollen die Aktionsphasen immer abwechseln.

Bedeutung der sozialen Komponenten - aus methodischen Gründen findet elementares Musizieren immer in der Gruppe statt und ist deswegen mit sozialen Prozessen verknüpft und für die Arbeit mit heterogene Gruppen mit unterschiedlichen Alterszusammensetzungen und kulturell gemischten Gruppen geeignet.

Position der Pädagog*innen - sie treten den Teilnehmenden mit Respekt und Wertschätzung gegenüber, schaffen eine angenehme Atmosphäre, unterstützen gute Gruppendynamik und vermitteln in schwierigen Situationen (ebd., S. 11–13).

Das Instrumentarium von EM, sein Hintergrund, wie und von wem die Instrumente gewählt und diesbezüglich zusammengesetzt worden sind, die Art ihrer Benennung usw. könnten Gegenstand kritischer Betrachtungen und Ausgangspunkt einer weiteren Forschung sein, wofür diese Arbeit wenig Platz findet. Die Grundausrüstung einer elementaren Musizieren-Einheit besteht laut der Autor*innen des zusammengesetzten Lehrplans der österreichischen Musikschulen aus verschiedenen Instrumenten und Materialien, die hier aufgelistet werden.

Instrumente: Diatonisches Glockenspiel, diatonische Sopran und Alt-Metallophone, Sopran-Alt- Bassxylophone diatonisch, Bass-Klangbausteine und Kontrabass-Klangbausteine (C, D, E, F, Fis, G, A, B, H), Kasten-Metallophon-Klangbausteine, Drehpauke, Rahmentrommel, Rahmenschellentrommel, Floor drum., Boomwhackers mit Oktavkappen, Cymbel, Tempelblockes, Fingercymbel, Becken, Claves, Holzblocktrommel, Holzhöhrentrommel, Maraca, Caxixi, wooden Agogo, Agogo Bells, Cabasa, Triangel, Guiro, Schellenrassel, Schellenkränze, Glockenkrantz, Chicken Eggs (Rasseleier), Schlitztrommel, Bongo, Djembe, Konga. Effektinstrumente: Lotusflöte, Vibraslap (Eselsgebiss), Flexaton, Vibraton (Waheah-Tubes), Rührtrommel, Klangfrosch, Spring Drum, Waldteufel, Regenstab, Ocean Drum, Gong, Chimes (ebd., S. 21–22).

Die Zielgruppen von EMP lassen sich so umfassen: Elementares Musizieren mit Eltern-Kind-Gruppen, Kindern von 6 bis 12 Jahren, Jugendlichen, Erwachsenen, Seniorinnen und Senioren und Menschen mit Behinderung.

2.2 Elementares Musizieren mit Jugendlichen und Erwachsenen

Da die zwei Zielgruppen, die Gegenstand dieser Forschung sind, aus Jugendlichen und Erwachsenen bestehen, ist es notwendig, hier über die Besonderheiten des EM-Angebots für diese Altersgruppen in Bezug auf Methodik, Inhalt und Ziel zu diskutieren.

Elementares Musizieren mit Jugendlichen

Die besonders sensible Entwicklungsphase, in der sich die Jugendliche befinden, ist der Grund der Schwierigkeit und Spezifik der Arbeit mit ihnen. Aus diesem Grund ist es notwendig zuerst, diese Entwicklungsphase und ihren Zusammenhang mit der Musik zu erläutern. In einer Phase, in der sich die Jugendlichen laut Burkhard Hill als eigenständige Subjekte entdecken, sind sie durch ihre psychischen und körperlichen Veränderungen erst einmal verunsichert. Sie brauchen Vorbilder, mit denen sie ihre neu entdeckte Handlungsspielräume ausfüllen können, und Verhaltensregeln, mit denen sie experimentieren. Mit gleichaltrigen Gruppen finden sie ihren geeigneten Sozialisationsraum, um Identitätskonzepte zu entwickeln und selbst zu gestalten, wobei die Musik und Medien eine prägende Rolle spielen

Ihr gesamter Habitus wird im Laufe der Suche nach individueller Selbstgestaltung geformt, etwa in Kleidung und Kommunikation, Körpersprache und Gestus. Das alles gehört zu ihrer kulturellen Orientierung oder „Jugendkultur“ (Hill 2004: 329–330).

In seinem Artikel *Musik in der Jugendarbeit* präsentiert Hill die Bedürfnisse der Jugendlichen in Bezug auf Rezeption der Musik oder aktives Musikmachen in drei Dimensionen. Als erstes finden die Jugendliche sich selbst in der Musik. Bei ihnen ist der Wunsch, sich mit der Umgebung identifizieren zu können, sehr ausgeprägt; Es wird in unmittelbare Umgebung nach Identitätssymbolen gesucht und dabei, wie es Hill nennt, ein Rigorismus entwickelt, der sich gegenüber jedem Fremden intolerant zeigt. Auf Grund der drastischen Verunsicherungen, mit denen die Jugendliche in der Pubertät konfrontiert sind, suchen sie in ihrer Umgebung

nach Resonanz mit ihren innigen Gefühlen. Hill sagt deshalb: „Jede Konfrontation mit etwas Fremden wird oft frühzeitig abgeblockt.“ Der persönlichen Gestaltung durch populäre Musik wird dabei eine besondere Bedeutung zugeschrieben, weil die Musik unmittelbar mit Emotionen verknüpft ist und diese verstärkt. Die zweite Dimension bezieht sich darauf, dass die Jugendlichen das Bedürfnis haben, unter Gleichartigen zu sein, wobei die Musik eine dominante Rolle spielt und das Bedürfnis, mit Musik Gemeinschaften zu schaffen, in denen sie anderes als in ihrem Elternhaus oder ihrer Schule sein können. Die Musik symbolisiert hier sowohl die Zugehörigkeiten als auch die Abgrenzungen. Die dritte Dimension betrifft die Möglichkeit, mit Musik selbst etwas zu gestalten. Das Verlangen nach Selbstausdruck ist in dieser Altersgruppe sehr häufig. Musik bietet eine gute Gelegenheit, weil sie nonverbal und emotionsbetont wirken kann und aus diesem Grund zu den heftigen Gefühlsschwankungen der Jugendlichen passend scheint (ebd., S.333–334).

Hier stellt sich die Frage, inwieweit die Methoden der Elementaren Musikpädagogik in der Arbeit mit Jugendlichen Anwendung finden können. Die Autor*innen des Lehrplans österreichischer Musikschulen sind der Auffassung, elementares Musizieren könne die Jugendlichen bei der Findung ihrer eigenen „Identität“ positiv unterstützen. Der Ausdruck „Die Findung der Identität“ klingt hier so, als ob Identität etwas schon Existierendes sei, das nur gefunden werden soll und nicht etwas, das konstruiert wird.

Laut der Autor*innen können sich die Jugendlichen kreativ betätigen, durch Zugehörigkeit zu der Gruppe ein Gefühl von Sicherheit bekommen und dadurch, dass sie ein gemeinsames Interesse verfolgen, sich von der Erwachsenenwelt abgrenzen. Allerdings nennen die Autor*innen manche Besonderheiten in Bezug auf Ausstattungen, Position der Pädagog*innen, Ziele und Methodik. Die Zusatzausstattung, die sie empfehlen, sind elektronische Instrumente, eine Tonlage mit Mischpult und Mikrofon und vielfältige Auswahl von Perkussioninstrumente und Drumsets. Die Pädagogin oder der Pädagoge sollte eher eine unterstützende Rolle spielen und gegenüber dem sozialen und kulturellen Umfeld der Jugendliche offen sein (KOMU 2019: 32). Andrea Friedhofen bestätigt diese Aussage, indem sie die Lebenswelt der Jugendlichen und ihre „Kultur“ als Ausgangspunkt jedes EMP-Angebots für Jugendliche zuschreibt. Nur auf dieser Basis, meint sie, könnte eine intensive, persönliche und emotionale Beschäftigung mit der Musik für die Jugendliche ermöglicht werden (Friedhofen 2004: 89).

In der Folge betonen die Autor*innen des Lehrplans, die Pädagog*innen sollten eine gewisse Sensibilität gegenüber den Veränderungen in Bereich Sing- und Sprechstimme,

Persönlichkeit, Körpergefühl der Jugendlichen und der Situation zwischen den Gleichaltrigen haben (KOMU 2019: 32). Zu dieser Sensibilität gehört Friedhofen zufolge auch das Aufgreifen der Ideen der Jugendlichen. Die Pädagogin oder Pädagoge soll die Jugendlichen als Fachleute für bestimmte Bereiche ansehen, weil sie meist viel von der Musik, die sie hören oder machen wollen, verstehen (Friedhofen 2004: 90).

Dem Lehrplan zufolge sollen in der Arbeit mit Jugendlichen die aktuellen Musikströmungen, Tanz- und Bewegungsformen, besondere Instrumente und Vokaltechniken wie Beatbox und Rap einbezogen werden. Nach Möglichkeit sollen die Jugendliche die Auswahl der Lieder und Tanzformen selbst treffen (KOMU 2019: 32). Diesbezüglich ist Friedhofen auch der Auffassung, der Sinn und Bedeutung von einem Angebot aus der EMP liege darin, etwas aufzugreifen, das schon vorhanden ist; zum Beispiel können soziale oder politische Themen, die aus dem Umfeld der Jugendlichen stammen, als Grundlage für einer Improvisation oder Komposition verwendet werden (Friedhofen 2004: 90). Laut der Autorin sind die Jugendlichen in Bezug auf eigene Musiziertätigkeit, die aus der musikalische „Jugendkultur“ heraus entsteht und die sich vom kulturellen Umfeld der Erwachsenen abgrenzt, also eigene musikalischen Identität sucht, sehr motivierbar (ebd., S. 88).

Ein weiterer angemessener Zusatz in Bezug auf EMP-Angebote für Jugendliche im Vergleich zu den Angeboten für andere Altersgruppen wäre, wenn in der Arbeit mit Jugendlichen projektbezogene und ergebnisorientierte Arbeit eingesetzt wird, obwohl Elementares Musizieren im Grunde prozessorientiert ist. (KOMU 2019: 32).

Elementares Musizieren mit Erwachsenen

In den letzten Jahrzehnten interessieren sich laut Charlotte Fröhlich immer mehr Erwachsene im Laufe ihres Berufslebens oder nach der Pensionierung für aktives Musizieren und suchen nach musikalischen Angeboten. Instrumentalunterricht halten die Erwachsene aber normalerweise nicht lange aus, meint sie. Das könnte darin liegen, dass die Isolation beim Erlernen des Instruments ihre Motivation stoppt. Der Wunsch nach musikalischem Austausch oder Zusammenspiel mit anderen, wie zum Beispiel in einem Orchester oder Ensemble wird im Normalfall nicht erfüllt, solange sie das Instrument nicht beherrschen können. Hier stellt Fröhlich die rhetorische Frage, ob das Vergnügen, durch Musik oder Tanz kreativ zu werden, nur den Spezialisten vorbehalten muss (Fröhlich 2009: S.15–18). In einer Einheit vom

Elementaren Musizieren dagegen, die immer in der Gruppe stattfindet, erleben die erwachsenen Teilnehmenden die musikalischen Phänomene durch Verwendung der elementaren Instrumente, Stimme und Körper und entwickeln ihren individuellen Ausdruck. Es gibt keine Voraussetzung, Vorerfahrung oder Notenkenntnisse für die Teilnahme. Das relativ leicht spielbare Instrumentarium macht, laut Werner Beidinger, eine unbesetzte Klangwelt zugänglich. Der Autor ist der Auffassung, aufgrund der großen Hörerfahrung würden die Erwachsenen ihre eigene Leistung immer mit perfekten Aufnahmen der Musik vergleichen, etwas, das zu Frustration und Hemmungen führt (Beidinger 2009: S. 289–290).

In dem Aufsatz „Gedanken über Musik mit Kindern und Laien“ schreibt Orff, auf dessen Idee die Elementare Musikpädagogik basiert: „Der musikalische Laie soll nicht Kunstmusik [...] laienhaft betreiben, sondern eine eigenes ihm entsprechende. Das ist keine Herabsetzung des Laien, sondern eine Höherstellung“ (Orff 1932: 179). Beidinger beleuchtet diese Aussage so: Die Erwachsenen sollten nicht der Versuchung erliegen, eine „Kunstmusik“ zu kopieren, sondern ihrem eigenen Spieltrieb folgen, um zu einer persönlichen musikalischen Äußerung zu gelangen. Da die Erwachsenen ihre spezielle musikalische Disposition mitbringen, ist es erforderlich, dass die Pädagogin oder der Pädagoge die individuellen Bedürfnisse und Möglichkeiten der Teilnehmenden wahrnimmt und sie in die Gestaltung miteinbezieht. Da die Erwachsenen ihren eigenen Leistungen gegenüber oft sehr kritisch sind und im Vergleich zu Kindern beim Singen oder freiem szenischen Ausdruck skeptisch wirken, was dann zu Hemmungen führt, ist es notwendig, ihre Aufmerksamkeit in irgendeine Art auf das Thema hinzulenken, indem man sie etwa über die Herkunft des Instruments informiert. Hier geht es nicht um Erklärung, sondern darum, ihnen einen Einstieg zu ermöglichen, die klanglichen Möglichkeiten des Instruments improvisierend zu entdecken. Ziel ist es, die Unsicherheiten der Erwachsenen durch einen aktivierenden Umgang mit Musik zu beseitigen (Beidinger 2009: S. 290–291).

In Bezug auf die Arbeit mit Erwachsenen verwendet Fröhlich den Begriff „Herabüben“ im Gegensatz zu „Hinaufüben“, das für die Arbeit mit Kindern verwendet wird: „Es bedeutet, lang außer Acht gelassene Selbstverständlichkeiten wieder zu erfahren, wieder ins Spiel zu bringen und zu künstlerischem Gestaltungsmaterial werden lassen“ (Fröhlich 2002:100). Der Weg dazu laut ihr ist gar nicht so leicht und erfordert Relativieren der Gewohnheiten und Wertsysteme. In der Arbeit mit Erwachsenen empfiehlt die Autorin den Pädagog*innen, die Unterschiede zwischen der Arbeit mit Kindern und Erwachsenen zu beachten. Die Erwachsenen wollen nicht als große Kinder behandelt werden (ebd.). In Bezug auf

methodisch-didaktische Besonderheiten der Arbeit mit Erwachsenen betonen die Autor*innen des Lehrplans von österreichische Musikschulen, dass das Erarbeiten eines gemeinsamen Repertoire zuerst einmal zur notwendigen Sicherheit führt. Erst dann sollen die Erwachsenen durch Ausprobieren der verschiedenen Gestaltungsmöglichkeiten zu dem eigenen kreativen Ausdruck geführt werden. Die Lehrpersonen sollen immer wieder zu Partner*innen der Teilnehmenden werden. Sie sollen sich um das Schaffen einer ungezwungenen spielerische Atmosphäre bemühen, um die Hemmungen der Teilnehmenden abzuheben. Vor allem ist anzustreben, die Leistungsorientierung dieser Gruppe abzubauen (KOMU 2019: S. 34–35).

2.4 Elementares Musizieren in sozialer Arbeit

Während der Untersuchungen über den Workshop „Join in“ stellte sich heraus, dass die Ziele des Projekts sowohl im Rahmen der Musikpädagogik als auch im Kontext der Sozialpädagogik verortet werden können. Da die EMP in ihrer Definition, Methodik und Zielsetzung Überschneidungen mit der musikalischen Gruppenarbeit, die seit den 70er Jahren in der Sozialarbeit zum Einsatz kommt, aufweist, ist es relevant, in diesem Unterkapitel darüber zu diskutieren.

Zunächst werden die Gemeinsamkeiten von EMP und musikalischer Gruppenarbeit im Kontext der Sozialpädagogik behandelt, wobei diese sich in der Definition der Musik, Methodik und Zielsetzung überschneiden. Am Anfang ist es notwendig, die Begriffe Musik und Musikalität in sozialpädagogischem Kontext zu orten. Laut Theo Hartogh und Hans Hermann Wickel beschränkt sich das Musikverständnis in der sozialen Arbeit nicht auf das Schaffen einer anspruchsvollen Jazz-Pop- oder klassische Musik. Die Autoren betrachten die Bewertungen von Musikstilen in „wertvoll“ oder „minderwertig“ kritisch und schlagen eine Definition von Musik vor, die nicht nur, laut Christiane Gerischer (2012: 245), der ethnomusikologischen Denkweise entspricht, sondern auch mit der Definition der Musik in der Elementaren Musizierpraxis übereinstimmt: „Musik ist Musik, wenn sie uns als Musik vorkommt und uns etwas bedeutet. Sie ist daher ein sehr subjektives Phänomen und sollte nicht in eine normative Zwangsjacke gepresst werden“ (Hartogh / Wickel 2004: 45). Diese Definition entspricht Schneidewinds Aussagen über entstehende Musik durch Elementares Musizieren. Diese Musik sei „non-oder all-idiomatisch“ (Schneidewind 2011: 37,131). Hartogh und Wickel sind der Auffassung, das Wesen der Musik in der Sozialpädagogik sei in einem Dialog zwischen Musikpädagogik und Musiktherapie zu finden (Hartogh / Wickel

2004: 51). Diese Aussage bestätigt Friedhofen: In der Sozialpädagogik wird ein Bereich angestrebt, der sich zwischen Musikpädagogik und Musiktherapie bewegt (Friedhofen 2002: 80).

Friedhofen fasst die Gemeinsamkeiten und Unterschiede zwischen elementarer Musikpädagogik und musikalischer Gruppenarbeit in der Sozialpädagogik zusammen. In beiden Bereichen laut ihr steht der Mensch mit seinen individuellen Bedürfnissen und Ressourcen im Mittelpunkt. Arbeit in der Gruppe und gemeinsames soziales Gestalten sind ein anderer großer Nenner zwischen beiden Bereichen. Die Einstellung der Pädagogin oder des Pädagogen (Spontanität, Flexibilität, Reflexionsfähigkeit, positive Wertschätzung, usw.), dramaturgisches Gestalten der Stundeneinheit, Halten eines Spannungsbogens, Orientierung am Prozess und Wichtigkeit des Spiels sind weitere Gemeinsamkeiten.

Friedhofen ist der Ansicht, der Hauptunterschied zwischen diesen liege auf der Ebene der musikalischen Zielsetzung. Obwohl persönlichkeitsbildende Ziele auch in EMP enthalten sind, ist die Musik der Gegenstand ästhetischer Auseinandersetzung. In der Sozialpädagogik hingegen ist Musik nur ein Medium, mit dem der Mensch sich selbst erleben kann (ebd., S. 85–91). Hartogh und Wickel sehen neue pädagogische Leitideen anderes: Sie begrenzen sich nicht nur auf musikalisches Erlebnis und Veränderung des musikalischen Verhältnisses des Menschen, sondern bestehen sogar darauf, dass der Mensch in der Rangfolge vor der Musik steht, die der Unterrichtsgegenstand ist. Mit dieser Einstellung, so die Autoren, nahm die Musikpädagogik mit Beginn der achtziger Jahre eine starke sozialpädagogische Prägung. Den beiden Bereichen näherten sich in einer weiteren Weise an, indem die Sozialpädagogik immer mehr von den defizitorientierten Herangehensweisen zur Ressourcenorientierung neigte (Hartogh / Wickel 2004: S.53).

Darüber hinaus ist es vorstellbar, die Methodik der EMP in einem sozialpädagogisch-musikpädagogischem Kontext wie dem Musikworkshop „Join in“ umzusetzen.

In weiteren Kapiteln wird versucht, durch eine dichte Beschreibung des Workshops und Analyse der Ergebnisse das Konzept des elementaren Musizierens im praktischen Kontext des Workshops „Join in“ zu untersuchen, um herauszufinden, ob und, bejahendenfalls, inwieweit die praktische Umsetzung des Konzepts zum Empowerment der zwei Farsi-sprechenden Gruppen und/oder zu einer positiven Änderung in Richtung Lösung eines sozialen Problems wie etwa kultureller Konflikte, was das Anliegen der angewandten Ethnomusikologie ist, führen könnte.

3. „Join in“-Workshop

Bevor sich dieses Kapitel mit dem Inhalt des Workshops befasst, wird als erstes einen Blick auf den Ausgangspunkt der Feldforschung und den geschichtlichen Hintergrund geworfen.

3.1 Ausgangspunkt

Im Sommer 2018 erfuhr ich von Veronika Kinsky, eine der Professorinnen für Elementare Musikpädagogik im Institute für musikpädagogische Forschung, Musikdidaktik und Elementares Musizieren (IMP) von Universität für Musik und darstellende Kunst Wien, dass im Institut für Musikpädagogik an der Anton Bruckner Privatuniversität Linz ein Musikprojekt stattfindet mit den Eigenschaften, wonach ich lange suchte. Ein regelmäßiger offener Musikworkshop für Jugendliche und Erwachsene inklusive Menschen mit Fluchterfahrung. Kein Musikprojekt, das seit 2015 in Österreich zustande kam, wie etwa Meet4Music in Graz oder Musik & Flüchtlinge, Zusammenklänge, BilderFluchten-FluchtenKlänge, Open Piano for Refugees in Wien entsprach diesen Eigenschaften. Durch Prof. Veronika Kinsky wurde ein telefonisches Gespräch mit der Direktorin des Instituts für Musikpädagogik, Prof. Bianka Wüstenhube, der Initiatorin und einer der beiden Leiterinnen des Projekts „Join in“, ermöglicht und ich bekam die Grundinformationen über das Projekt. Auf meine Frage, ob ich zum Workshops kommen und meine Feldforschung führen dürfte, reagierte sie in diesem Gespräch eher ablehnend. Ich könne teilnehmen, aber Interviews und Befragungen der „Jungs“ (minderjährige und junge erwachsene Afghanen) auf keinen Fall durchführen. Als Begründung sagte sie, diese dürften sich nicht als „Forschungsobjekt“ fühlen. Ab Oktober 2018 sollte das Projekt weitergehen, wenn die jungen Afghanen wieder teilnehmen würden. Da viele Wohnheime von minderjährigen „Geflüchteten“ in Oberösterreich, mit denen die Universität zusammen arbeitet geschlossen waren, konnte Frau Wüstenhube nicht sicher sein, ob sie wieder zum Workshop kommen würden. Ich sollte auf ihre Nachricht warten.

Ende des Sommers bekam ich ein Email mit der Nachricht, das Wohnheim der Volkshilfe mit dessen Mitarbeiter*innen die Leiterinnen von „Join in“ zusammenarbeiteten, werde im Dezember geschlossen. Volkshilfe ist eine österreichische gemeinnützige Organisation, welche die Menschen in Notlagen unterstützen (<https://www.volkshilfe.at/wer-wir-sind/>). Aber aus diesem Wohnheim kam gerade der regelmäßig anwesende Kern der Gruppe gemeinsam mit ihrem Betreuer. Sie würden jetzt in unterschiedliche Häuser verteilt. Insofern

wussten sie nicht, ob es „Join in“ ab 2019 überhaupt noch geben würde. Die Leiterin vermutete, der Umfang von neun Termine könnte für ein Forschungsvorhaben zu kurz sein. Sie schrieb mir, sie habe mit ihrem Kolleg*innen gesprochen. Sie freuten sich über mein Interesse und hätten alle dieselben Fragen, die sie schon in unserem Telefongespräch formulierte, nämlich, wie sich das Feld durch eine regelmäßige begleitende Forschung ändern würde und ob das für so ein sensibles Feld tragbar sei. Sie wollten mich erst kennenlernen, bevor wir weiter über diese Themen sprechen würden. Ich sollte wieder auf ihre Nachricht nach dem ersten Termin des Workshops am 4.10.2018 warten. Dann bekam ich ein Email mit kurzem Bericht über den vergangenen Termin (am 4.10.18). Sie schrieb, die Situation habe sich deutlich verändert und sie wüssten nicht, wie es weiter ginge. Die jugendlichen Bewohner*innen wüssten noch nicht, dass ihr Haus geschlossen wird. Sie würden es in den nächsten Wochen erfahren und umziehen müssen. Insofern sei fraglich, ob sie dann noch kommen könnten. Weiter hieß es, am letzten Donnerstag seien auch Kinder und Erwachsene (auch einige Österreicher*innen) gekommen, die weiter teilnehmen wollten. Die Verfasserin meinte, die Teilnehmer*innen müssten sich auf jeden Fall erst einmal gegenseitig kennenlernen und auch die teilnehmenden Studierenden seien neu. „Die Inhalte und Ziele werden sich im Vergleich zum letzten Jahr sicher verändern. Da hatten wir eine Kerngruppe und regelmäßig immer auch neue Jugendliche, die teilweise wenige Tage in Österreich waren und kein Deutsch sprechen konnten“, meinte Frau Wüstenhube. So bekam ich keine Zusage für eine Feldforschung, weil, laut ihr, „Join in“ sehr instabil zu sein schien und eine zusätzliche Beobachtung für diese „sensible Situation“ ungünstig. Als Teilnehmerin luden sie mich aber gerne ein. So erlebte ich am 11.10.2018 meine erste Teilnahme an dem Workshop, wobei meine Rolle sich im Laufe der Zeit als nur „Teilnehmerin“ veränderte.

Während meiner Teilnahme hatte ich die Gelegenheit in den Pausen sowie in der Zeit vor und nach der Musizierstunde und auf dem Nachhauseweg mit den Teilnehmer*innen zu sprechen, dementsprechend besteht ein großer Teil meiner Forschungsmethode, außer aktiver- und passiver teilnehmender Beobachtung, aus informelle Gespräche mit den Teilnehmenden des Workshops. Da ich von Anfang an, wie jede andere Teilnehmende, aktiv mitgemacht habe, hat sich die Situation so entwickelt, dass ich mich von den anderen Teilnehmer*innen nicht mehr und nicht weniger als eine Teilnehmerin akzeptiert fühlte. Von Anfang an, sagte ich jedem den ich ansprach, ich sei Musikwissenschaftlerin und schreibe meine Masterarbeit über „Join in“, trotzdem schaffte das keinen zusätzlichen Abstand.

Ein weiterer Teil meiner Forschungsmethoden bezieht sich auf Experteninterviews (eins mit den Leiterinnen des Workshops und eins mit dem Betreuer der minderjährigen Afghanen), unstrukturierte Interviews mit den Teilnehmenden.

In der Folge wird es einen geschichtlichen Überblick vom Workshop, den durch Interviews und Gespräche mit Bianka Wüstenhube und Valerie Westlake-Klein, die Leiterinnen des Workshops, dem Siavash (Sia) Panah, Sozialpädagoge und Betreuer von jungen minderjährigen Afghanen, sowie mit den regelmäßig kommenden Teilnehmenden zustande kam, präsentieren. Es werden alle Personen von hier an mit Vornamen genannt. Alle Namen außer den zwei Leiterinnen und dem Betreuer sind in dieser Arbeit aus Diskretion anonymisiert.

3.2 Geschichtlicher Überblick

Im Herbst 2015, genau zu der Zeit, in der eine große Anzahl von Asyl suchenden Migrant*innen durch die geöffneten Grenzen nach Europa kamen, zog die Anton Bruckner Privatuniversität Linz ins neue Gebäude, Hagenstraße 57 um. Bianka setzte sich mit SOS Menschenrechte Haus Linz (<http://www.sos.at/index.php?id=219>), dessen Sitz in der Nachbarschaft der Universität in der Rudolfstraße war, in Kontakt und fragte, ob sie etwas brauchen könnten. Sie wussten es nicht so genau, es war aber von einem Wunsch nach einem Chor oder einer Musikgruppe die Rede. Am Tag der Offenen Tür der Anton Bruckner Privatuniversität im März 2016 kamen einige Interessent*innen aus dem Flüchtlingsheim in der Rudolfstraße zur Universität und es gab eine Musizierstunde, zu der Valerie Westlake-Klein als Leiterin dazu kam. Kurz danach gingen die zwei Leiterinnen zum Wohnheim „unten“ für ein kleines „Kennenlernen“ und eine Schnupper-Musizieren-Stunde, in der einige Student*innen der Universität auch dabei waren. In Sommersemester 2016, nach dem Tag der Offenen Tür, ging der Workshop mit einem experimentellen Charakter und keiner fixen Leiterin oder einem Leiter weiter, jedes Mal mit unterschiedlichem Aufbau und Inhalt. Außer Bianka und Valerie leiteten für einige Zeit andere Professor*innen wie Karen Schlimp und Katharina Knöl den Workshop. „Wir haben ein bisschen herumprobiert und festgestellt, dass bestimmte Sachen nicht funktionieren“, so Bianka. Zum Beispiel wurde Taketina (<https://taketina.com/de/>) ausprobiert, aber laut Bianka war das gar nicht geeignet, die Teilnehmenden zeigten kein Interesse daran, ließen sich gar nicht darauf zu. Ab Herbst 2017 fand der Workshop regelmäßig statt, erst 14-tägig und kürzer ohne Pause, dann entwickelte es

sich allmählich in die Richtung, dass er regelmäßig jede Woche stattfand und für längere Zeit, 90 Minuten mit einer kurzen Pause zwischen zwei Teilen. Die Leitung des Workshops hatten Valerie und Bianka übernommen. „Irgendwann kam die Nachfrage, ob man hier Gitarre lernen kann“, so Bianka. 2017 gewann das Institut für Musikpädagogik den Preis der Vielfalt für ein Kinder-Mitmachen Konzert. Das Geld wurde, so Bianka, für Einkauf einiger Instrumente und dem Organisieren des Instrumentalunterrichts vor dem Gruppen-Workshop verwendet. Dank Bianka gibt es mittlerweile Geigen-, Klavier-, Gitarren- und Schlagzeugunterricht. Der Name „Join in“ entstand ziemlich bald aus einem Text, den Valerie von Anfang an für das Plakat geschrieben hatte, welcher sich etablierte. Der Workshop war für „Menschen aus aller Welt“ gedacht, aber auch viele aus der Nachbarschaft nahmen daran teil da die Plakate von „Join in“ in den Wohnheimen der Volkshilfe, in denen viele „Menschen mit Migrationshintergrund“ wohnen, ausgehängt wurden und Sia, der bei der Volkshilfe arbeitete, Betreuer der Minderjährigen in diese WGs war und so immer mit einer „Busladung“ seiner Jungs zur Universität kam.

Aber die Gruppenkonstellation veränderte - mehr Erwachsene und weniger Jugendliche. Nach Biankas Auffassung lag es daran, dass durch den Regierungswechsel das Volkshilfe-Wohnheim geschlossen, manche Jungs abgeschoben und viele in andere Wohnheime verteilt wurden und nicht mehr kommen können. Das andere Heim war angeblich zu weit weg.

3.3 Ziele

In einem gemeinsamen Interview mit Valerie und Bianka äußerten sich die Leiterinnen unterschiedlich in Bezug auf die Ziele von Veranstalten des Workshops. Sich kennen lernen, in Austausch kommen und gemeinsam Spaß haben waren die Ziele, welche Valerie nannte. Im Laufe des Interviews sprach Bianka über die großartige Herausforderung für die Studierenden, einfach unterschiedliche Kulturen und unterschiedliche Arten des Musizierens und des Lernens kennenzulernen. Dass das als Ziel des Workshops für die Institution der Universität vorgesehen war, bestätigte sie als selbstverständlich. Sia fand, dass dieses Projekts, das von Seiten der Universität als Praxisfeld für die Studierende gedacht war, eine „win-win“-Situation für alle sei, für Menschen ohne musikalische Erfahrung als auch für die Studierenden.

Aus der Teilnahme des Projekts an der Integrationswoche 2018 und 2019 sowie der Werbung und auffälligen Reflexion auf der Homepage der Universität (<https://www.bruckneruni.at/news-presse/news/news-detail/gelungener-beitrag-zur-integrationswoche-2019/>) ist zu schließen, dass „Integration“ als inhärentes Ziel nicht auszuschließen war, obwohl es nicht zur Sprache kam.

3.4 Zielgruppen

Der Workshop „Join in“ ist, laut Valerie, für „Menschen aus aller Welt“ gedacht ohne jegliche Altersgrenze. Es waren im Laufe meiner zweiseimestrigen Beobachtungen außer Erwachsenen und jungen Erwachsenen nur zwei Kinder dabei, Dara, der Sohn von Sia und die Tochter einer bekannten von Sia namens Flora, die zusammen mit Dariusch aufgewachsen war. Außer den Studentinnen kamen nur ein Mädchen und zwei junge Frauen aus dem Iran und nur eine junge Frau aus Afghanistan – die aber kam nur einmal.

Die Anzahl der Teilnehmenden variierten zwischen 15 bis 27 Teilnehmer*innen. Sie umfasste junge minderjährige Afghanen aus den Flüchtlingsheimen und junge erwachsene Afghanen, die wegen Volljährigkeit nicht mehr in Flüchtlingsheimen, sondern in eigenen Wohnungen wohnten, junge Erwachsene und ältere Iraner*innen, Studierende der Anton Bruckner Universität, die den Workshop als Wahlfach besuchten, Studierende als Lehrer*innen des Instrumenten-Unterrichts (Maria, Vedran, Konstantin und Marko), zwei Leiterinnen plus weitere Lehrende der Universität als Gast, schließlich erwachsene Österreicher*innen aus der Nachbarschaft.

Da der Fokus dieser Arbeit auf die zwei Farsi-sprechenden „Communities“ (Iraner*innen und Afghanen) gelegt wurde, beschränkt sich die Beschreibung der Zielgruppen auf diese. Es wird noch enger auf die Teilnehmenden, die regelmäßig am Workshop teilnahmen, fokussiert. Die Gruppe von jungen Afghanen bestand aus Mahan, Soroosh, Navid, Hamed, Delavar, Morad und Basir. Die Gruppe von Iraner*innen bestand aus Sia und Ahura (Betreuer von minderjährigen Afghanen), Mohsen, Kiara, Ferial, Mahrokh, Arash und Radan.

In der Folge werden die Personen dieser zwei „Communities“ durch die Informationen, die ich anhand der informellen Gespräche, Beobachtungen und Interviews innerhalb der zwei Semester sammelte, näher beschrieben.

Junge Afghanen

Die Gruppe von jungen Afghanen war eine homogene Gruppe, abgesehen davon, dass einige die Minderjährigkeit überschritten und nicht mehr im „Flüchtlingsheim für unbegleitete Minderjährige“ wohnten. Sie gehörten fast zur selben Altersgruppe mit vielen gemeinsamen Eigenschaften. Ich durfte anfangs kein Interview mit ihnen durchführen. Als dieses Verbot nicht mehr galt, war keine Gelegenheit mehr, denn ab dem zweiten Termin des zweiten Semesters kam außer Mahan niemand von ihnen mehr zum Workshop und mein Versuch, sie durch Mahan oder Ahura (Betreuer) zu einem Interview zu motivieren, scheiterte. Deshalb blieben leider viele unbeantwortete Fragen. Andererseits verhalfen mir die Beobachtungen der Personen während des Musizierens sowie viele informelle Gespräche in einer angenehmen Situation mit ihnen, einen aufrichtigen und „natürlichen“ Eindruck und authentische Antworten auf meine Fragen zu bekommen. Diese informellen Gespräche fanden zum Teil vor dem Beginn der Stunde im Aufenthaltsraum (ich war aus diesem Grund eine Stunde davor da, um eine Gelegenheit zum Gespräch zu finden) oder in der Pause, zwischen zwei Teilen der Stunde, statt. Außerdem hatte ich die Chance, bei der Rückfahrt zum Bahnhof, bei der entweder Sia oder Ahura mit dem Auto die Jungs zurückbrachten, dabei zu sein und gemütlich mehrere Informationen über sie, z. B. ihre musikalischen Vorlieben, ihre Art der Kommunikation miteinander und das Verhältnis zu ihrem Betreuer, zu sammeln.

In der Folge werden sieben Jungen Afghanen, die am meisten da waren, beschrieben. Basir, Hamed, Delavar, Mahan, Morad, Navid und Soroosh. Die Art und die Menge der Information über jeder von diesen Jungen unterscheidet sich leider etwa von Person zu Person und hängt mit der Art und Weise und der Situation, in der diese Information gesammelt wurde ab.

Basir: Er ist in Afghanistan geboren und aufgewachsen, sah älter als alle anderen jungen Afghanen aus, aber wohnte mit anderen in Wohnheim Raimundstraße, wo Ahura und Sia arbeiteten. Auch letztes Jahr war er beim Workshop dabei. Er konnte sehr gut Deutsch, war ganz offen und der einzige der jungen Afghanen, der ohne Hemmung mit mir kommunizierte. Seit vier Jahren wartete er auf seinen Asylbescheid, hasste das Warten und meinte, das sei wie eine schlimme Krankheit. Er hatte schon mal eine Lehre als Gärtner begonnen, aber gab auf, weil es sehr weit weg von Linz war und er jeden Tag um halb vier aufstehen musste, um halb acht dort zu sein, und kein Geld hatte, dort hinzuziehen. Im Linz durfte er wegen eines neuen Gesetzes keine Lehre nehmen.

Hamed: Er ist der Bruder von Navid, in Afghanistan geboren und aufgewachsen. Er nahm letztes Jahr sowohl an Klavierunterricht als auch an „Join in“ teil. Er tanzte sehr enthusiastisch beim Abschlusstanz, während er beim Instrumentalspiel am selben Tag ganz gelangweilt in einer Ecke saß und fast nichts machte. Als von Tanzen die Rede war, sprach er von seinen Eltern, die in Pakistan lebten, die sich ärgern würden, wenn sie mitbekämen, dass er tanzt. Als ich ihn fragte, warum und ob sie das nicht mögen würden, antwortete er, es wäre ein Scherz gewesen.

Delavar: Er ist in Afghanistan geboren und aufgewachsen. Er nahm auch letztes Jahr beim „Join in“ teil und lernte Klavier. In der Pause spielte und probierte er ein paar Akkorde auf Klavier aus. Er war der erste Teilnehmer, der sich traute und beim „Ich-Spiel“ kandidierte. Beim Bewegungsspiel „Zugvögel“ (siehe Kapitel 4) nahm er freiwillig die Führungsposition an. Während des Wintersemesters bekam er einen negativen Asylbescheid für sein erstes Interview.

Mahan: Er ist im Iran (Shiraz) geboren und aufgewachsen, seine Eltern sind in Afghanistan geboren, aber schon vor langer Zeit in den Iran gezogen. Er ist zwanzig Jahre alt und seit dreieinhalb Jahren in Österreich. Er kam zusammen mit seinem älteren Bruder, sie waren 28 Tage unterwegs. Er bekam einen negativen Asylbescheid und wartete auf die Antwort des Revisionsantrags. Laut Bianka wird er bald abgeschoben, weil der Staat ihm sagte, er sei alt genug und könne zurück nach Kabul. Er hat beide Elternteile verloren. Er lernte nur ein halbes Jahr Deutsch, trotzdem konnte er gut sprechen und schrieb seine Rap-Texte selbst auf Deutsch. Er ist klug und nahm die Musik ganz ernst. Beim Workshop machte er meistens mit, obwohl er bei manchen Sachen Hemmungen zeigte.

Morad: Er ist im Iran als Sohn afghanischer Eltern geboren und aufgewachsen. Als ich seinen Namen noch nicht wusste, nannte ich ihn in meinen Notizen „der Junge, der viel redet“. Er ist laut und offen und redet viel während der Stunde. Sia meinte, er muss immer auffallen, egal wo. Bianka dachte, Sia müsse ihn jedes Mal zum Workshop schleppen, aber die meinte, dass er sehr spät von der Schule komme und sagte: „Wann fahren wir zum ‚Join in‘?“ Beim Bewegungsspiel nahm er die Führungsposition der Zugvögel. Laut Sia konnte er anfangs, als er neu in Wohnheim war, gar nicht mit Frauen/Betreuerinnen reden. Er schaute nur unten und floh vor ihnen. Neulich beobachtete sie ihn dann aber, wie er mit den Betreuerinnen scherzte und lachte.

Navid: Er ist der Bruder von Hamed, in Afghanistan geboren, aber in Pakistan aufgewachsen. Er hat eine gute Stimme und seine englische Aussprache ist sehr gut. Ahura, der Betreuer, meinte, sein Englisch sei perfekt. Er ist sehr musikalisch und kann gut trommeln. Am 8.11.18 sang er „Love Yourself“ von Justin Bieber mit sehr guter Aussprache und musikalischem Ausdruck. Bei der Rückfahrt spielte er oft im Auto westliche Popmusik von seinem Handy per Bluetooth.

Soroosh: Er ist in Kabul geboren und aufgewachsen. Er hat mehrere Geschwister, ist aber allein nach Österreich gekommen. Er ist neu in „Join in“, Letztes Jahr war er nicht dabei. Er ist 17 Jahre alt und seit dreieinhalb Jahren in Österreich. Er bekam einmal einen negativen Asylbescheid und wartet auf das zweite Interview. Er meinte, viele von den Jungs seien in der gleichen Situation. Er ist ein ruhiger Mensch, aber gut in Kommunikation. Er geht zur Hauptschule. Nachdem das alte Wohnheim für Minderjährige geschlossen hatte, wurde er nicht in eine andere Stadt geschickt, sondern durfte in Linz bleiben und ins Heim in der Raimundstraße umziehen, wo Sia auch vorübergehend arbeiten würde. Er geht zum Deutschkurs und besucht die Hauptschule. Vielleicht nimmt er später eine Lehre

Iraner*innen

Diese Gruppe ist in Bezug auf Alter und Geschlecht nicht homogen, sie besteht aus zwei jungen Mädchen (Kiara und Mahrokh), einer Frau (Ferial), einem minderjährigen Jugendlichen (Radan), einem jungen Mann (Arash) und drei mittelalten Männern, sowie Ahura und Sia, den Betreuern von jugendlichen Afghanen und Mohsen. Da ich diese Personen (außer mit Radan) getrennt interviewen konnte, wurden mehrere Daten von ihnen im Vergleich zu den jungen Afghanen gesammelt. Die Daten über Radan wurden eher durch Beobachtung (während der Stunde) gesammelt.

Ahura: Er ist 50 Jahre alt. Im Iran studierte er an der Universität Management und Englisch und arbeitete als Redakteur einer Zeitung, zudem war er Profifußballer in einer Mannschaft, wo er zehn Jahre Kapitän war. Er kam vor zweieinhalb Jahren mit seiner Familie (Frau und zwei Söhne) nach Österreich. In Linz arbeitete er bei der Volkshilfe als Betreuer der minderjährigen Afghanen und bot Englischunterricht an sowie Fußball. Er begleitete sie zum Sport und zu weiteren Aktivitäten wie „Join in“. Er hat viel Erfahrung mit Gruppenarbeit, deswegen kann er auch in schwierige Situationen geduldig mit den Jugendlichen umgehen. Er wirkte ganz gelassen und ruhig, aber gleichzeitig fürsorglich und verantwortungsvoll. Er hat

eine freundliche und humorvolle Art der Kommunikation, die das Vertrauen von Menschen anzieht.

Arash: Er ist 23 Jahre alt und der Sohn von Ahura, studiert Wirtschaftsinformatik und ist seit zweieinhalb Jahren mit seinen Eltern und jüngeren Bruder in Österreich. Er war ruhig, redete wenig und leise und wirkte ein bisschen schüchtern. Er nahm fleißig und interessiert am Workshop teil und machte sehr aktiv bei jedem Teil mit. In der Pause spielte er entweder Gitarre oder Klavier. Arash interessierte sich dafür, wie die Österreicher*innen zum Abschlussanzug tanzten und nahm die Tänze auf.

Ferial: Sie ist Mitte fünfzig und die Mutter von Kiara. Sie ist Asylantin, musste ein paar Jahren auf ihren Asylbescheid warten und viele Interviews machen. Als ich sie interviewen wollte, war sie teilweise nervös, aber scherzte darüber. Sie war nicht von Anfang an bei „Join in“ dabei, sondern kam erst in der Mitte des Wintersemesters. Sie hat 70% Behinderung nach dem Unfall und kann nicht mehr arbeiten gehen, arbeitet deshalb von Zuhause, backt Kuchen und Torten und verkauft sie. Sie hat noch einen Sohn von ihrem Ex-Mann, der im Iran lebt.

Kiara: Sie ist 17 Jahre alt, in Teheran geboren, aber in Sari (Norden vom Iran) aufgewachsen. Sie kam mit ihrer Mutter (Ferial) vor sechs Jahren nach Österreich. Ihr Vater kam später. Sie geht zur Schule und möchte später Psychologie studieren, weil sie denkt, sie könne Menschen gut zuhören und diejenigen, die in schwierige Situationen sind, helfen. Sie ist selbstbewusst und direkt und verfügt über eine selbständige Persönlichkeit. Sie verriet mir ehrlich, dass sie aus reiner Höflichkeit an dem Workshop teilnimmt. Sie war sehr an Klavierstunden vor dem Workshop interessiert, aber nicht so sehr am Workshop selbst, so dass sie nur wenige Zeit dafür verwendet.

Mahrokh: Sie ist 24 Jahre alt. Sie lebte bis zum 14. Lebensjahr in Ahvaz (Süden von Iran), dann in Isfahan. Sie machte im Iran ihre Matura und lebt seit fünf Jahren mit ihrer Familie (Eltern und Bruder) in Österreich, hat aber bis jetzt keinen Asylbescheid bekommen und darf somit nicht arbeiten. Sie hatte eine sehr schwierige Fluchtgeschichte. Sie, ihre Mutter und ihr Bruder bekamen zum ersten Mal einen negativen Bescheid und mussten Österreich und die EU für sechs Monate verlassen, dann kamen sie nochmal nach Österreich und beantragten zum zweiten Mal Asyl. Sie nahm sehr gerne am „Join in teil“. Es werde ihr im Sommer fehlen, meinte sie. Donnerstags war ihre „künstlerische Tag“, weil sie außer bei „Join in“ in einer farsisprachigen Radio-Sendung mitwirkte. Sie ist eine aufgeschlossene Person.

Mohsen: Er ist zirka 40 Jahre alt, im Norden von Iran geboren und im Teheran aufgewachsen. Er studierte bildende Kunst (Teppich Design) im Iran und unterrichtete *tar* und *setar*. Er war 2015 mit seiner Frau und Schwester und Schwager 21 Tage unterwegs, bis sie nach Österreich kamen. Er wartet immer noch auf den Asylbescheid. Er wirkte nicht so aufgeschlossen und hatte eher ein zurückhaltendes Wesen. Er ging zusammen mit Sia ins Wohnheim Blüte, bevor „Join in“ existierte, brachte den Jungs verschiedene Rhythmen bei und spielte persische Instrumente zu den Trommeln. Mohsen war die Auffassung, dass die Europäer sich schwer tun mit orientalischer Musik, anders als er mit europäischer. Er sagte in seinem Interview, er überlege sich, solche Workshops orientalisch zu gestalten.

Radan: Sein Vorname war schwierig auszusprechen, deswegen sagte er fast immer seinen Nachnamen. Er ist zirka 16 Jahre alt und lernte sehr eifrig Schlagzeug bei Marko vor dem Workshop. Er kam mit seinen Drum Sticks sogar vor seinem Stundenbeginn und bat Marko, ihm einen Rhythmus von letzter Woche wieder beizubringen. Er fragte, ob man ein Zertifikat bekomme, wenn man alle Kurse fertig macht. Radan bekam zusammen mit seiner Familie einen positiven Asylbescheid. Er ist ein zurückhaltender Junge und die meiste Zeit während der Stunde ruhig, er sprach sehr wenig.

Siavash (Sia): Er ist 50 Jahre alt lebt seit 1990 in Österreich. Er studierte zuerst Informatik und arbeitete selbstständig, dann als Administrator beim Auslandsintegrationsbeirat und später als Sozialbetreuer bei der Volkshilfe Linz und beim Jugendprojekt bis 2009. Danach studierte er Familienpädagogik. Beim Jugendprojekt ergriff er Initiative, schlug ein Projekt mit Musik und Tanz vor und setzte es im Jugendwohnheim Blüte um, indem er und Mohsen einmal in der Woche mit den Jugendlichen im Aufenthaltsraum (im Keller) des Wohnheims mit verschiedenen Trommeln, eher aber mit Djembe, musizierten, sangen und tanzten. Sia war sehr kommunikativ und freundlich und hatte einen aufgeschlossenen, energischen und positiven Charakter.

3.4.1 Musikpräferenzen

In seinem Projektbericht über die musikalische Identifikation jugendlicher „Geflüchteten“ meint Marko Kölbl, die afghanische Popmusik sei die wichtigste musikalische Form für junge afghanische „Geflüchtete“ in Wien (Kölbl 2018: 17). Die jungen Afghanen, mit denen sich diese Feldforschung in Linz beschäftigte, zeigten andere Schwerpunkte in Bezug auf ihre

Musikpräferenzen. Wie Kölbl meint, ist die musikalische Sozialisation und die Vorlieben der jungen Afghanen stark von ihren Lebensgeschichten abhängig (ebd., S. 16). Einige von ihnen sind im Iran aufgewachsen, anderen in Afghanistan und Pakistan. Sie teilten trotzdem ein gemeinsames Schicksal, nämlich, von ihrem Land geflüchtet zu sein. Alle waren mal Bewohner eines Flüchtlingsheims, nämlich des Jugendwohnheims Blüte in der Unionstraße, wo regelmäßige Musikstunden unter der Leitung ihres Betreuers stattfanden und sie alle Teilnehmenden des Workshops „Join in“ waren. Die meisten von ihnen nahmen seit zwei Jahren am Workshop teil. Laut Sia, ihrem Betreuer, war im Laufe der Zeit eine gewisse Änderung im Musikgeschmack und in den Vorlieben einiger Jungen deutlich bemerkbar.

Um die besondere persönliche Musikvorliebe jedes einzelnen jungen Afghanen zu erfahren, gab es keine Möglichkeit, sie direkt zu fragen - außer bei Mahan und Soroosh. Dafür ließen aber die Musikstücke, die sie für den Abschlusstanz aussuchten, die Neigung zum einen oder anderen Musikstil erkennen, aber auch während der Stunde und auf Grund der Musikaufnahmen, die sie im Auto bei der Rückfahrt von ihren Handys via Bluetooth vorspielten.

Die Musikpräferenzen umfassen in erster Linie den deutschsprachigen, englischsprachigen und farsisprachigen (afghanisch und iranisch) Rap.

Deutschsprachiger Rap: Raphael Ragucci, bekannt als Raf Camora, österreichisch-italienische Rapper, dessen Songs Delavar im Auto durch Bluetooth spielen ließ; Farid Bang, deutschsprachiger marokkanisch-spanischer Rapper; Granit Musa, bekannt als Azet, deutsch-albanische Rapper, Vladislav Balovatsky, bekannt als Capital Bra, deutsche Rapper mit ukrainische Wurzeln, Enes Meral, bekannt als Mero, deutsche Rapper mit türkische Wurzeln, Ensar Albayrak, bekannt als Eno, deutsche Rapper mit kurdisch/türkische Wurzeln.

Englischsprachige Rap: David Andrew Burd, bekannt als Lil Dicky, Jahseh Dwayne Ricardo Onfroy, bekannt als XXXTentacion, beide US-amerikanische Rapper.

farsisprachiger (afghanische und iranische) Hip-Hop: Ali ATH und Vahid Nasim, afghanische Rapper, Yaser Bakhtiari, bekannt als Yas, iranischer Rapper. Weiterer iranischer Rap, den Mahan als seine Lieblingsmusik und Inspirationsquelle für eigene Musik nannte, war von den iranischen Rappern Soroush Lashkari, bekannt als Hichkas (niemand), und Shahin Najafi.

In zweite Reihe kommt die farsisprachige (iranische und afghanische) Popmusik (nicht Hip-Hop!). Die afghanischen Sänger der älteren Generationen (1960er Jahren) wie Jalil Zaland,

Ahura Zaher, Farhad Darya, Shamseddin, Sarahang und Sareban sowie auch von den jüngeren wie Aria Band und Zabi Estalifi gehören zur afghanischen Popmusik, die zu den Musikpräferenzen der Jungs gehören. Iranische Popmusik ist bestimmt von älteren Generationen (1980er Jahren) wie Sandi, aber auch jüngeren wie Sasi Mankan, Mohsen Ebrahimzade, Omid Jahan, Mohsen Pashae und Morteza Ashrafi.

Englischsprachige Popmusik kommt als letztes. Jason Derulo, US-amerikanischer Sänger mit haitianischem Wurzeln, Zyan Malik, englischer Sänger mit pakistanischer Wurzel, Jonas Blue, englischer DJ und Sänger und Justin Bieber, der kanadische Sänger. Sie singen vorwiegend die Lieblingsstücke der Jungen, Ausnahme war ein Stück spanischsprachiger Popmusik des kolumbianischen Sänger Juan Luis Londoño Arias, bekannt als Maluma, das Navid, der in Pakistan aufgewachsen war. im Auto spielte.

Zu den besonderen Vorlieben von Mahan, den ich direkt fragen konnte, gehöre afghanische Volksmusik wie die Musik des afghanischen Sängers Amir Morad.

Soroosh mochte alte berühmten Popstars aus Afghanistan. Er hörte Musik von verschiedenen Sängern wie Ahmad Zaher, Jalil Zaland, Sarahang, Sareban, sowie dem iranischen Sänger Pashae.

Zum Tanzen beim Abschlusstanz spielten die jungen Afghanen meistens ein Musikstück von ihren Smartphones vor, wobei es um persische, afghanische oder usbekische Tanzmusik, meistens in 6/8 und auch ungeraden Takten wie 5/8 Takt handelte. Eine Musikgenre, welche die jungen Afghanen immer wieder beim Trommeln und Abschlusstanz verlangten, war *bandari*.

Das Wort *bandari* bedeutet "des Hafens" und ist eine Ableitung des Farsi-Wortes *bandar*, das auf Farsi "Hafen" bedeutet und sich auf die Region des südlichen Iran bezieht, die an der Golfküste liegt. Da Handelsschiffe aus Afrika, Indien und anderen Golfstaaten hierher in den Hafen kamen, war diese Region dem Handel am stärksten ausgesetzt. *Bandari*-Tanz wird oft als Gruppe getanzt. Die Tänzer bewegen sich dabei im Kreis und ermutigen gelegentlich jeweils einen Tänzer, sich für ein kurzes Solo in die Mitte zu begeben, um seine Bewegungen zu zeigen. Häufige Bewegungen dieses Stils sind kleine, knackige Schulter-Shimmies, Hüftlifts und -drops, Hüftkreise, Haarwurf, Hand-Shimmies und das Vor- und Zurücklehnen des Oberkörpers beim Schulter-Shimmies (<http://middleeasterndance.homestead.com/BYB/Styles/Bandari.html>).

Bandari-Musikstil war der fixe Bestandteil vom Abschlusstanz, der für viele junge Afghanen die Hauptmotivation war, an Workshop teilzunehmen. Laut Marko Klöbl war für eine lange Zeit die allgemeine Vertrautheit mit Live-Musik und Tanz in Afghanistan hauptsächlich durch die politische Restriktion und das Musik-Verbot durch die Taliban reduziert. Es gab eine einzige Ausnahme: Festliche Anlässe wie Hochzeiten, wo Live-Musik und Tanz erlaubt waren. (Klöbl 2018:17). Aus diesem Grund ist es vorstellbar, der Grund der Beliebtheit des Abschlusstanzes im „Join in“ in der Assoziation mit fröhlichen Anlässen wie Festen und Hochzeiten zu suchen. Laut Stokes löst dieser Tanz kollektive Erinnerungen mit einer Intensität aus, die bei keiner anderen sozialen Aktivität erreicht wird (Stokes 1997: 3). John Baily, der die Rolle des Tanzes in der afghanischen Gesellschaft der Vorkriegszeit der 1970er Jahren bis zum Tanz in Diaspora studierte, argumentiert weiter über eine ähnliche Situation von Tanz der jungen Afghanen in London, wo sie in einem Konzert vor der Bühne tanzten:

„Many of these young men live in very difficult circumstances, these are asylum seekers, and some young unaccompanied minors. They are cut off from their families, surviving through taking on menial jobs, living in poverty. One could argue that the open concert is a rare moment when young male Afghans living in these circumstances can experience and perform their Afghan culture anew. On the other hand, this dancing could be interpreted as a challenge to the traditional rules that regulate “good behaviour” in Afghan society, through excessive and uncontrolled dancing and “bad behaviour” on the dance floor” (Baily 2014:117).

Die Musikvorlieben der iranischen Teilnehmenden von „Join in“ wurden durch informelle Gespräche und Interviews gesammelt.

Ahura interessierte sich für iranische Volksmusik, die Musik von Pari Zangene und Sima Bina. Arash hörte jede Musik, die, seiner Meinung nach „gut“ ist - egal welcher Stil, Pop, Rock, Rap. „Jede Musik, die für mich schön ist und mir ein gutes Gefühl gibt, höre ich“, sagte er. Die klassische westliche Musik (Mozart und Bach) hörte er, während er lernte.

Ferial mag „traditionelle“ persische Musik (*sonnati*) sehr. Sie liebt Hayede, Mahdie Mohammadkhani, die Tochter von Shajarian (Mojgan), den Sohn von Shajarian (Homayoun) und Shajarian selbst. Ausländische Musik hört sie auch gerne, wenn ihre Tochter sie vorspielt.

Kiara hört gerne persische Popmusik – die der älteren Generation wie Farhad, Ebi, Dara und Googoosh sowie der jüngeren wie Sasi Mankan (sie lachte, während sie von ihm sprach, so, als ob sie nicht so stolz darauf sei, ihn zu mögen). Sie hört selten deutschsprachig Popmusik,

aber manchmal schon englischsprachige und mag auch türkische Popmusik. Sie hört keine westliche klassische Musik.

Mahrokh hört am liebsten amerikanischen Popmusik, Ariana Grande, Sam Smith, Ed Sheeran [Alle in 90er Jahren geboren], aber auch andere Stile. „Musik ist etwas, das mit Gefühlen zu tun hat. Jede Musik, die ich schön finde und mich anzieht, höre ich gern, egal welcher Stil.“ Von den älteren Popsängern mag sie Elvis Presley und Michael Jackson. Sie hört auch gerne traditionelle persische Musik und liebt Homa Shajarian sowie persische Popmusik, zwar lieber die ältere Generation wie Hayede und Mahasti, aber auch jüngere Sänger wie Mohsen Yegane (Sie glaubt, dass alle ihn mögen). Die klassische westliche Musik kann sie nicht lange ertragen, „nicht mehr als eine Stunde“.

Mohsen ist kein Fan von Popmusik und hört, außer „traditioneller“ persischer Musik auch türkische, griechische, etc. Fusion-Musik und interessiert sich für die „Weltmusik“.

Über die Musikpräferenzen von Radan konnte leider keine Information gesammelt werden.

3.4.2. Musikalische und tänzerische Kenntnisse und Sozialisation

An dem Zeitpunkt meiner Begegnung mit afghanischen Jugendlichen und Erwachsenen von „Join in“ hatten in meiner ausgesuchten Gruppe alle außer Soroosh, der ganz neu und der jüngste zwischen allen war, schon musikalische Vorkenntnisse.

Durch ein ausführliches Gespräch mit Mahan, in der er seine Lebensgeschichte und seine musikalische Laufbahn erzählte, erfuhr ich, dass er schon als Kind den Traum hatte, Sänger zu werden. Singen begann er früh zuerst für sich selbst. Seit er die iranischen Rapper Hichkas und Shahin Najafi kennenlernte, war er zu Rap hingezogen. Nach der Flucht begann er (in Traiskirchen) eigene Texte zu schreiben und zu rappen. Die Gitarre lernte er bei einem Lehrer, der ein Freund von Sia war und jede Woche zum Unterrichten in ihr Wohnheim kam. Er musizierte und arbeitete zusammen mit dem Betreuer von „resp@ct for yougend“, ein Verein für Jugendliche in Linz (<https://www.respect-jugend.at/>), der E-Gitarrist und Musiker war. Sie produzierten gemeinsam ein Musikstück mit seinem Text und nahmen es auf. Ein weiteres Rap Stück von ihm wurde gemeinsam mit einem Studenten der Anton-Bruckner-Universität an einem Studio an der Uni aufgenommen. Er schrieb Texte auf Farsi, Deutsch und Englisch. Er lernte auch Klavier bei Maria, die Studentin und Klavierlehrerin der

Universität war und die vor dem Workshop einige der Workshop-Teilnehmenden unterrichtete.

Navid und Delavar nahmen am Gitarrenunterricht im Wohnheim Blüte, wo sie wohnten, teil. Laygh nahm an Marias Klavier Unterricht teil.

Hamed, Soroosh, Morad und Basir hatten außer der Teilnahme an Sias' Musikstunde und dann an „Join in“ keine musikalische Vorerfahrung.

Soroosh wollte Klavier lernen, aber hatte keine Zeit dafür. Beim Instrumentalspiel in einer Einheit spielte er konzentriert den Ocean Drum, wofür Sia und Bianka ihn viel lobten. Bei der zweiten Stunde war er deutlich sicherer und brachte eigene Ideen in Body Percussion ein.

Alle jungen Afghanen, auch die, die kein Instrument spielen konnten, zeigten ihre Kompetenz im Tanzen beim Abschlusstanz. Baily erwähnte das als wahrscheinliche Fakt über die Afghanen (Baily S. 103).

Die Gruppe der Iraner*innen hatte unterschiedliche musikalische Vorkenntnisse und Sozialisation.

Ahura lernte vor zwanzig Jahren Klavier am *honarestane musighi* in Teheran. Seinen Dienstplan arrangierte er so, dass er donnerstags selbst an „Join in“ teilnehmen konnte, weil er sich dafür interessierte. Beim Abschlusstanz tanzte er sehr aktiv und mit Enthusiasmus.

Arash lernte 4 Jahren Klavier im Iran und übte fleißig. Als er nach Österreich kam, hatte er kein Klavier und übte nicht mehr bis er zum *Join in* kam und Bianka kennenlernte. Sie empfahl ihn zu Lehrpraxis-Stunden der Klavierstudent*innen der Uni zu kommen und gratis Klavierstunden zu nehmen, was er dann auch tat und damit sehr zufrieden und dankbar war, denn er hätte sonst auf diesem Niveau keine Gratisstunden bekommen, meinte er. Er brachte sich seit einiger Zeit selbst Gitarre bei (nur Akkorde zum Liedbegleitung) und nahm auch an Vedrans Gitarrenstunden vor dem Workshop teil, wobei es, nach seiner Meinung, aus Zeitmangel und Schüleranzahl nicht so effizient war. Er nutzte der Pause zwischen zwei Teilen des Workshops und spielte auf dem Flügel - meistens persische Musikstücke. Er nahm kaum am Abschlusstanz teil, stand die meiste Zeit am Rande und schaute zu. In seinem Interview meinte er diesbezüglich, er möge Tanzen sehr, aber er sei schüchtern und brauche ein bisschen Alkohol davor, um die Hemmungen zu überwinden.

Ferial wollte seit Langem Gitarre lernen und hatte es selbst versucht, aber da sie wenig Zeit hatte, funktionierte es nicht. Sie nahm ab und zu an Vedrans Gitarrenunterricht vor *Join in* teil, wodurch sie motiviert wurde. „Musik belebt den Menschen“, meinte sie. Sie mag Singen und singt für sich manchmal zuhause oder gemeinsam, wenn sie mit Freundinnen und Freunden zusammen ist. Sie meinte, sie sei ein bisschen schüchtern, aber tanze sehr gerne. Als sie noch im Iran war, tanzte sie sehr viel auf Partys, sie kennt sich sogar mit „arabischem“ Tanz aus. „Beim Tanzen fühlst du dich so, als seist du im Himmel“, meinte sie.

Kiara sang zwei Jahre in Chor und fing neulich an, Gesang und Klavier zu lernen. Sie kann ein bisschen Noten lesen. Ihr wurde gesagt, wenn sie Gesang lernen möchte, wäre es besser, wenn sie auch gleichzeitig Klavier lerne. Beim Abschlusstanz tanzte sie gerne, sehr aktiv und ohne Hemmung.

Mahrokh hatte vor „Join in“ ein Jahr Gitarrenunterricht. Sie lernte bei ihrem Gitarrenlehrer klassische Gitarre nach Noten. Ihr Lehrer war der Auffassung, wenn sie die Noten lerne, könne sie die Akkorde später viel schneller lernen. Nachdem ihr Lehrer, auch ein Iraner, nach Wien zog, fand sie keinen Lehrer mehr, deswegen hatte sie für einige Zeit keinen Gitarrenunterricht, bis sie von diesem Projekt erfuhr, das für sie ideal war, um ihren Gitarrenunterricht fortzusetzen. Sie tanzte auch gerne beim Abschlusstanz und kannte sich gut aus mit den Tanzbewegungen.

Mohsen fing mit zehn Jahren an, nach Gehör Keyboard zu spielen und ein paar Jahre später die traditionelle persische Instrumente *setar*, *tar* und *oud*, zunächst selbstdidaktisch, dann bei den Lehrern. Er hat wenige Notenkenntnisse, aber dafür kann nach Gehör improvisieren. Er begleitete während des Workshops manche Lieder auf Klavier oder mit *setar* und *oud*. Er interessiert sich für Musiktherapie und spielte in zwei persischen und österreichischen Musik-Ensembles mit.

Radan fing vor einem Jahr an, bei Marko Schlagzeug zu lernen. Laut diesem ist er sehr fleißig, und obwohl er keine Musik Vorkenntnisse hatte, machte er „wahnsinnig“ Fortschritte. Beim Tanzen und den Bewegungen hatte er eher Hemmungen und bewegte sich wenig und ungerne. Er trommelte gerne und selbstbewusst, ebenso bei anderen Perkussion Instrumenten. Bei manchen Stücken im Workshop begleitete er mit Schlagzeug, Beim Abschlusstanz tanzte er nicht und schaute am Rande zu.

Sia wurde in einer musikalischen Familie geboren, sein Vater spielte *tar* und hörte traditionelle persische Musik sowie arabische Musik und spielte immer seine ausgewählte

Musik zu Hause vor. Sia hörte als Kind westliche Popmusik in der Wohnung seiner Tante, die Fan von damaligen westlichen Hits. Er interessierte sich für westliche Musik und wollte Klavier lernen, was es beim Ausbruch der Revolution nicht mehr möglich war. Mit 16 begann er Gitarre zu lernen, aber dann wurde das Haus seines Lehrers während des achtjährigen Iran-Iraq Krieges durch eine Rakete zerrissen. In Österreich lernte er bei einem Trommelfest Djembe kennen und nahm jedes Jahr an dem Festival teil. Später meldete er sich bei einer Musikschule in Linz an, um bei Gerhard Reither Trommel zu lernen. Seitdem spielt er professionell Rahmentrommel und tritt auch regelmäßig in einem Ensemble auf.

3.5. Angebot und Rezeption

Dieses Unterkapitel befasst sich mit dem Musikkonzept des Workshops „Join in“, dem Aufbau der Einheiten bzw. Form und Inhalt jeder Stunde sowie den verschiedenen Musik- und Tanzstücken, musikalisch-rhythmischen Spielen und weiterem musikalischen Material, das im Laufe der zwei Semestern verwendet wurde. Im nächsten Schritt wird über die Art und Weise der beobachteten oder durch Befragung und Interviewen erhobenen und dokumentierten Reaktionen diskutiert, über Rezeptionen und Reflexionen der Teilnehmenden und dann in der Folge über die musikalischen und außermusikalischen Begegnungen und Interaktionen zwischen Teilnehmenden während der Musikeinheiten und während der Pausen.

3.5.1 Musikkonzept und Aufbau

So wurde das Konzept von „Join in“ auf der Homepage des pädagogischen Instituts von Anton Bruckner Privatuniversität beschrieben:

„In diesen Workshops wird gesungen, bewegt, Rhythmen mit dem Körper und auf Instrumenten musiziert. Jede Einheit beginnt mit rhythmischen Spielen, um unsere Reaktionsfähigkeit zu verbessern und mit einem Warm Up für Stimme und Körper. Je nach Teilnehmerwünschen werden wir uns dann auf ein Lied, einen Tanz und das Musizieren mit verschiedenen Instrumenten fokussieren. Welche Musik magst DU? Nimm Freunde mit und lass uns musizieren!“ (<https://www.bruckneruni.at/de/emp/kursangebot/join-in/>).

Laut dieser Beschreibung ist das Konzept offen und hat ein flexibler Charakter. Diese Flexibilität zeigt sich dadurch, dass die Teilnehmenden aus verschiedenen Altersgruppen

bestehen und Menschen mit unterschiedlichen kulturellen Codes und unterschiedlichen Interessen sind. Laut Valerie etablierte sich das Konzept und der Aufbau von „Join in“ nach langen Experimenten und Ausprobieren verschiedener Arten von Musizieren. Dieses Konzept verbindet viele verschiedene Aktionsbereiche miteinander und spricht durch verschiedene Formen von Singen, Bewegen und Musizieren diverse Sinnesebenen an (siehe Anhang: Interview 1).

Grundsätzlich basierte das Musikkonzept auf „Elementarem Musizieren“, aber weicht in manchen Aspekten vom üblichen Konzept-Aufbau einer EM-Einheit ab. Außermusikalische Themen, die in EM-Einheiten üblich sind, durch die ein Bogen von Spannung und Entspannung gezogen wird und, wie Schneidewind schreibt, als Angebot dienen, die Fantasie anzuregen, Assoziationen hervorzurufen und das Bedürfnis zu erwecken, musikalische Ausdrucksformen zu suchen und zu finden (Schneidewind 2016: 19), kamen in „Join in“-Einheiten nur selten vor. Die Themen „Klangwald“ (siehe Einheitsprotokoll Nr.3) und „Vogelschwarm“ (E.P. Nr.12) sind zwei außermusikalische Themen, die nicht durch die ganze Einheit hindurch, sondern nur kurz in einem Teil als Anregung zum Musizieren und zur Bewegung verwendet wurden.

Bildnerische Aktionen, die meist Teil einer EM-Einheit sind, kamen in „Join in“-Einheiten nicht vor. Auf eine musikpädagogische Kernidee, auf deren Basis die ganze Einheit gebaut wird und auf der normalerweise die Konzepte der EM-Einheiten durchdacht werden, wurde wenig gesetzt. Erlernen von bestimmten Rhythmen z.B. 3/4 oder 4/4 in zwei Einheiten, gehören zu den wenigen Ausnahmen (E.P. Nr.8 und 12). Solche Ideen zeigen sich eher schwerpunktmäßig in dem einem oder anderen Teil. Die Prozesshaftigkeit zeigte sich hier nicht wie ein großer Bogen durch die ganze Einheit, sondern durch mehrere kleinen Bögen, die sich durch die verschiedenen Teilen zogen. Trotz des theoretisch offenen Konzepts spielten Rituale (wie Abschlusstanz und Energie loslassen am Ende der Einheit) und Wiederholungen (Lieder und Tänze, z. B. Tanz zu „*Planet Paprika*“) wie bei normalen EM-Einheiten eine wichtige Rolle. Körperbezogenheit zeigt sich in meisten Einheiten mit die Body Perkussion-Spiele, Selbstmassage mit Bällen oder Rückenmassage auf den Rücken der anderen im Kreis, Stille Post-Spiele durch Rhythmus-Klopfen auf den Rücken der anderen Personen und ein Spiel namens „Ich“ sind sehr markant (siehe Kapitel 4). Solche Spiele sowie die Begrüßungsspiele, in denen verschiedene Begrüßungsarten (Begrüßungen in unterschiedlichen existierenden oder erfundenen Sprachen und Gesten) zum Einsatz kamen,

schafften trotz des merkbaren Widerstands und der Hemmungen bei verschiedenen Teilnehmenden eine gewisse Verbindung.

Das offene Konzept, das wie alle EM-Konzepte prozessorientiert und handlungsorientiert ist, wurde durch meist den fix strukturierten Aufbau eingegrenzt. Jede Einheit begann und endete in einem Kreis und bestand aus zwei etwa 40-minütigen Teilen mit einer etwa 10-minütigen Pause dazwischen.

Der erste Abschnitt war ziemlich genau eingeplant, im zweiten Abschnitt hingegen gab es manchmal Raum für Ideen und Impulse von Seiten der Teilnehmenden. Der Inhalt des ersten Teiles, der in den meisten Einheiten unflexibel blieb, begann normalerweise mit der Vorstellung, wenn neue Personen dabei waren. Die Vorstellung war einfach das Sagen des eigenen Vornamens im Rhythmus oder in einer bestimmten beliebigen Art und Weise, wobei er durch die anderen wiederholt wurde. Körper- und Stimme-Aufwärmung durch Body Percussion und erfundene Mundgeräusche im Rhythmus folgten als nächstes sowie ab und zu Begrüßungsspiele, die versuchten, die Teilnehmenden näher zu bringen. Die sogenannte „Aufwärm-Nummer“ (Valerie nannte es so), eine Choreografie zum Song „*Citizen of Planet Paprika*“ von Shantel, wurde in allen neun Einheiten des Wintersemesters sowie in den ersten zwei Einheiten des Sommersemesters getanzt. Im Weiteren wurde der Text eines vorgewählten Liedes zuerst rhythmisch mit Body Percussion einstudiert, dann kam die Melodie dazu, wobei an dieser Stelle die Pianistin und der Perkussionist das Lied begleitete. Ausnahme zu diesem Aufbau waren die Einheiten mit Klangmassagen (E.P. Nr. 2 und Nr. 17), indem eher Effekt-Instrumente gespielt wurden und einige der Teilnehmenden am Boden lagen und nur die Klänge zuhörten und spürten, sowie die Einheit mit dem Klangwald, Bewegungsspiel nach Vogelschwarm und freie Bewegung mit Materialien wie Seilen, Reifen, Bällen etc.

Während der Pause wurde von den Teilnehmenden verlangt, den Unterrichtsraum zu verlassen und die Pause-Zeit in einem Warteraum außerhalb des Unterrichtsraums zu verbringen, der mit einigen gemütlichen Möbel eingerichtet war, wobei seit einiger Zeit auch Snacks und Getränke zur Verfügung standen. Während der Pause halfen manche Teilnehmenden der Leiterin die Instrumente einzurichten, manche spielten noch auf dem Klavier.

Der zweite Teil bestand aus dem Instrumentalspiel. Wenn kein Impuls von Seiten der Teilnehmenden kam, suchte sich jeder ein Instrument aus und musizierte nach den

Anweisungen und der Leitung von Valerie nach der Akkordfolge (In Blues, Molltonleiter, etc.), die zu verschiedenen Rhythmen (Mambo, Lambada, Walzer, etc.) schon während der Pause auf der Tafel geschrieben wurde.

Fixer Bestandteil des Instrumentariums war die Gitarre, die Gitarrengruppe, Vedran mit seinen Schüler*innen, Mahrokh, Arash und später Ferial. Auch Klavier war dabei, das meistens Maria, aber auch ab und zu Mohsen oder anderen spielten, sowie Kontrabass-Klangbausteine. Weitere Instrumenten waren Marimbaphone, Xylophonen und Rahmentrommeln bis hin zu kleinen Rasseln, Shakers, Tempelglocken oder manchmal Boomwackers und weitere kleine Instrumente, die zum EM-Instrumentarium gehören. In manchen Einheiten, bei denen Studentent*innen der Universität dabei waren, wurde Geige, Bratsche, Cello und Trompete mitgespielt. Bianka und später eine Schülerin von ihr spielten in manchen Einheiten die Geige mit. Es gab Einheiten, in denen Mohsen mit seinem *setar* oder *ud* spontan und nach Gehör mitspielte.

In vier Einheiten gab es statt dieser Art von Instrumental-Zusammenspiel eine Trommelrunde unter der Leitung von Sia oder Marko, in der alle die Trommel (Rahmentrommel oder Djembe und Conga) spielten (E.P. Nr. 1, 3, 5 und 13).

In zweitem Abschnitt kam zusätzlich zum Instrumentalspiel manchmal ein Lied oder ein Tanz vor, was dann mit Instrumenten begleitet wurde.

Impulse auf der Seite der Teilnehmenden, welche die Struktur des zweiten Abschnittes veränderten, kamen in der Einheit 7 vor. Zwei davon passierten spontan. Mahan rappte einige seiner Texte auf Deutsch (E.P. Nr. 2, 4 und 6) und wurde von Instrumentalisten begleitet. In Einheit 10, als er ein Lied auf Farsi für sich sang und mit Gitarre begleitete, stiegen die anderen ein und daraus entwickelte sich eine Musik, die kaum mit Mahans Lied zu tun hatte. In selben Einheit sang Navid spontan einen Song von Justin Biber, der von Gitarre und Klavier begleitet wurde. Ähnliches spontane Musizieren geschah in der Einheit 11. Als Arash und eine Studentin plötzlich ein Lied von Lady Gaga zu singen begannen, kamen andere dazu und spielten improvisierend das ganze Stück. In Einheit Nr. 11 sang auch Kiara ein persisches Lied und begleitete sich auf dem Klavier. Nur Maria (ihre Lehrerin, die das Stück mit ihr arbeitete) begleitete sie mit einem Djembe. Es war kein Zusammenspiel, sondern hatte eher Aufführungscharakter. Ähnliches passierte in 15. Einheit, als Sia und Mohsen mit *bendir* und *oud* zusammen improvisierten und andere Teilnehmenden nur zuschauten.

Nach dem Instrumentalspiel wurde als Ausklang eine Aufnahme, meistens von jungen Afghanen oder Iranerinnen, durch ihr Smartphone gespielt, wobei es sich um afghanische oder iranische Pop-Tanzmusik handelte. Dieser Tanz entwickelte sich langsam als fixer Bestandteil der Einheit, wie ein Ritual, als „Abschlussstanz“. Obwohl es anfangs ohne jegliche Struktur zu sein schien und alle, auch die, die sich nicht mit der Musik auskannten, frei zu tanzen versuchten, entwickelte sich jedes Mal, durch diejenigen, die mit dem Tanz vertraut waren - meistens die jungen Afghanen -, eine Form: Ein beweglicher Kreis, wobei in der Mitte jeweils eine oder zwei Personen solo tanzten und durch Klatschen, Pfeifen und Jubeln von anderen begleitet wurden. Die Personen in der Mitte suchten dann neue Personen aus dem Kreis aus und forderten sie zum Tanzen auf.

Mit einem Abschlussritual wurde die Einheit endgültig beendet: Im Kreis stehend und sich an den Händen haltend, redete meistens Sia, bedankte sich bei allen und erklärte, wie alle ihre Energie durch dreimal Schreien loslassen sollten, während alle in der Mitte eng zusammenkamen.

3.5.2 Musikalische Material

Die Musikstücke, die im „Join in“-Workshop angewendet wurden, unterschieden sich zwischen Stücken zum Singen, Bewegung und Tanz und Stücken, die für Spiele genutzt wurden. Die Singstücke wiesen einige Gemeinsamkeiten auf: Sie umfassten einfache Melodien, die meist in zwei- oder dreistimmigem Canon singbar waren, unkomplizierte Rhythmen, begrenzte und angenehme Tonlage für Männer und Frauen. Sie ähnelten musikalisch den Kinderliedern, aber hatten keinen kindlichen Text - außer bei zwei Kinderliedern („*Down by the river of the hanky panky*“ oder „*Early in the morning*“). Die Texte der Lieder waren vorwiegend Englisch mit wenigen Ausnahmen: ein deutscher Song („*Mir egal*“), ein Volkslied aus Liberia („*Banuwa Banuwa*“) und ein Kinderlied mit Fantasiensprache („*Tumba Tumba*“).

Nach welchen Kriterien diese Stücke ausgewählt wurden, dazu äußerte sich Valerie so: Sie suchte die Stücke eher intuitiv aus, Stücke, die nicht schwierig sind, die sie selbst mag und die mit verschiedenen Instrumenten umsetzbar sind. Zu der Tatsache, dass die Sprache der Lieder meistens Englisch war, meinte sie, dass am Anfang, als viele Deutsch nicht konnten, sie solche Lieder verwendete. Mit der Zeit wurde die Auswahl von englischsprachigen Liedern

unbewusst. Laut ihr konnte das an ihrer eigenen Affinität zu dieser Sprache liegen (siehe Anhang: Interview 1).

Außer diesen Liedern sind manche Musikstile oder bestimmte Rhythmen und Tonleiter wie Walzer, Mambo, Lambada Rhythmen sowie Blues Tonleiter zu nennen, die als Material zum Nachmusizieren genutzt wurden; Einfache Akkordfolgen, die erste, zweite, fünfte, sechste Stufen und einfache Septakkorde umfassten und meistens als Anweisung auf einer Tafel geschrieben wurden, boten Material zur Gruppenimprovisation.

Die Trommelrunden verliefen nach so genannten „orientalischen“ Rhythmen wie *malruf*, *masmudi* und *taksim*, die Sia anleitete, und Musikstilen wie Samba durch Anleitung von Marko.

3.5.3 Rezeption und Reflexion

Durch zwei Methoden, Beobachtung und Befragung, konnte darüber Informationen gesammelt werden, wie die verschiedenen Teile des Workshops von den zwei Gruppen aufgenommen wurden. Diese Rezeption zeigte sich in den Reaktionen der Teilnehmenden, ihre Assoziationen zu bestimmten Klängen, Spielen, etc. und in ihren persönlichen Meinungen, die sie durch verbale Reflexion äußerten. Da es keine Möglichkeit gab, die jungen Afghanen zu interviewen, fehlte die direkte verbale Reflexion bei dieser Gruppe, dafür ist ein besonderer Fokus auf ihre verbalen und nonverbalen Reaktionen während der Einheit und ihre Assoziationen gelegt. Einen Beitrag dazu konnte auch ihr Betreuer, Sia, in einer Befragung leisten, denn er stand in einer engen Beziehung mit ihnen und konnte ihre Reflexionen nach den Einheiten im Heim hören und nachverfolgen. Schließlich wurde eine weitere Perspektive hinzugefügt, und zwar die Rezeptionen der jungen Afghanen aus der Sicht der iranischen Teilnehmenden, die sie in ihren Interviews äußerten, die den Horizont diesbezüglich erweitern soll.

Im Gegenteil zu den jungen Afghanen zeigten die iranischen Teilnehmenden weniger deutliche verbale oder nonverbale Reaktionen auf verschiedene Teile. Aus diesem Grund wurde der Hauptteil der Informationen über ihre Wahrnehmungen und Reflexionen durch direktes Fragen gesammelt.

Da die Datenerhebungsmethoden bei den zwei Gruppen, junge Afghanen und Iraner*innen, teilweise unterschiedlich ist, werden die Rezeptionen und Reflexionen der jeweiligen Gruppe getrennt beschrieben.

Die Junge Afghanen zeigten große Begeisterung beim Gruppen-Trommelspiel sowohl unter der Leitung von ihrem Betreuer, Sia, als auch, wenn Marko, der Schlagzeug-Student, die Leitung übernahm. (Siehe Einheitsprotokolle Nr.3 B2, Nr. 5 B2) Sie zeigten nach der Trommelrunde, begeistert und aufgebracht, neue Impulse und spielten selbst Solo auf Trommel (meistens in 6/8 Takt), während einige anderen klatschten, sangen oder zu tanzen begannen (E.P. Nr.1 B1 und B2, Nr.5 B3). Diese Impulse wurden nicht von den Leiterinnen ernst genommen, sondern ignoriert und manchmal durch Erwähnung, dass jetzt Pause sei, beendet. Die meisten solcher Impulse fanden tatsächlich in der Pause-Zeit statt; Aus den Rahmen eines fixen Programms, wo die Teilnehmenden die Anweisungen der Leiterin folgen sollten, heraus zu kommen bzw. das Gefühl von Befreiung von Regelungen, wenn die Pause geklärt wurde, versetzte die Jungs in die Lage, ihre unterdrückten Gefühle plötzlich in Form von Trommelschlägen mit ihren vertrauten Rhythmus, Gesang und Tanz zu zeigen. Deutlicher kristallisierte sich dieses Gefühl und dieser Ausdruck beim Abschlusstanz - ein Teil des Workshops, in dem die jungen Afghanen am meisten enthusiastisch wirkten, mit dem sich gut auskannten und identifizierten (siehe Anhang: Interview 1, 3 und E.P. Nr.1 B5 und B9). Aus diesem Grund waren sie den anderen Teilnehmenden und sogar den Leiterinnen überlegen. Manche, die sich während des Instrumentalspiels mimisch und gestisch gelangweilt zeigten und nicht mitmachten, tanzten in selben Einheit beim Abschlusstanz ganz aktiv und energisch (E.P. Nr.11 B1). „Viele von den Jungs hatten gar keine Lust zum Workshop zu kommen, aber sie kamen nur wegen dem Abschlusstanz. Das war eine starke Motivation für sie“ meinte Mohsen (siehe Anhang: Interview 3).

Bei dem Tanz zu „*Planet Paprika*“ machten alle, ohne ein Wort zu reden, mit. Stephan Hantel (Shantel), deutscher Sänger, DJ und Musiker, mischte in diesem Stück die Balkanmusik mit Themen und Motiven, die „orientalisch“ klingen. Wörter wie *aman*, die moll-Tonleiter und der Rapp-Teil zwischen den Strophen entsprach der Musikpräferenzen der Jungs. Außerdem gab es bei Valeries Choreografie einen Teil, wo sie „Freestyle!“ rief, und da konnten die Jungs, wie beim Abschlusstanz, frei tanzen. All das bereitete Vergnügen und führte dazu, dass sie begeistert tanzten. Die Melodie des Stückes wurde nach dem Tanz als Ohrwurm noch gesummt (E.P. Nr.1 B6, Nr.2 B2, Nr.4 B1, Nr.5 B1 und Nr.9 B1).

Nicht alle Tänze waren wie „*Planet Paprika*“. Bei manchen Tänzen wie Walzer und dem irischen Tanz zu „*down by the Salley gardens*“ setzten sich alle jungen Afghanen hin und wollten nicht mittanzen (E.P. Nr.8 B1 und Nr.12 B1).

Für sie war der erste Teil, die Begrüßungsspiele, Körper- und Stimme-Aufwärmung und Rhythmusspiele (Bodypercussion etc.) etwas, das sie kaum ernst nahmen und meist miteinander scherzten und lachten, anstatt sich daran zu beteiligen. (Einheitsprotokolle Nr.1 B4, Nr.2 B3, Nr.3 B1, Nr.4 B2, Nr.5 B4, Nr.9 B2, Nr.10 B1, Nr.12 B2, Nr.15 B1, Nr.16 B1, Nr.17 B1). Das betraf auch die Rhythmusvorbereitungen für die Lieder (zuerst nur mit Body Percussion, dann mit dem Text), die nachher gesungen werden sollten. Sobald Valerie die dazugehörige Melodie vorsang, war es mit Gerede und Scherzen vorbei. Sie hörten dann zu und wirkten aufmerksam, interessiert und fokussiert (E.P. Nr.6 B1 und Nr.5 B5). Laut Sia hatten die meisten der jungen Afghanen eine gewisse Abneigung bei diesem Abschnitt, der mit Körper zu tun hatte, wobei es im Laufe der Zeit, nach seiner Meinung, aber änderte (siehe Anhang: Interview 2).

Beim Singen zeigten sie unterschiedliche Reaktionen, abhängig vom Lied. Beim Singen mancher Lieder, wenn sie laut gesungen wurden, nutzten sie die Gelegenheit, in aller Ruhe miteinander laut zu reden und zu scherzen (E.P. Nr.4 B3). Sie lachten den Text englischer Lieder manchmal aus und zeigten eindeutig, dass sie Texte auf Farsi bevorzugten (E.P. Nr.5 B5). Nach dem Singen des Liedes „*Tumba Tumba*“ wirkte ein junger Afghane unzufrieden und beschwerte sich, dass er Halsschmerzen bekommen habe (E.P. Nr.2 B4). In einer späteren Einheit wirkten sie beim Singen dieses Liedes eher konzentriert und es schien so, als ob sie das genießen (E.P. Nr.9 B3). Zu diesem Lied fanden sowohl die Iraner*innen als auch Afghanen Zugang (E.P. Nr.2 B4). Die Melodie des Liedes stammt aus der jüdischen Volksmusik in Moll-Tonleiter und erfundener Sprache. Als Valerie einmal das Singen beim Liegen ausprobierte, wurden sowohl die jungen Afghanen als auch die iranischen Mädchen unruhig und jede Gruppe zeigte diese Unruhe in Form von durchgehendem Lachen oder Scherzen (E.P.Nr.11 B2).

Beim Instrumentalspiel-Teil waren die meisten Jungs neugierig und interessiert, besonders beim Ausprobieren der Percussion- und Effektinstrumente. Die meisten von ihnen konnten die Effektinstrumente, wie zum Beispiel Ocean Drum (E.P. Nr.11 B5), sinnvoll in Klang bringen. In diesem Teil der Einheit herrschte die meiste Zeit voller Konzentration (E.P. Nr.2 B5). Einige, etwa Hamed, hielten die Länge des Spiels nicht aus und langweilten sich nach

einer Weile (E.P. Nr.11 B1). Aus der Sicht von Sia mochten die Jungs, neben dem Abschlusstanz, diesen Teil des Workshops gern (siehe Anhang: Interview 1).

Neben den verbalen und nonverbalen Reaktionen und Reflexionen spielen die bestimmten Assoziationen eine wichtige Rolle, damit die Art und Weise wie die Workshop-Einheiten aufgenommen wurden aufgeklärt wird.

Die jungen Afghanen setzten die Trommel immer wieder mit dem Musikstil *bandari* (siehe Unterkapitel 3.4.1) zusammen. Auch wenn Valerie oder jemand anderen zu dem CD-Player ginge, um eine Aufnahme vorzuspielen, riefen manche von ihnen laut und verlangten die *bandari*-Musik (E.P. Nr.1 B3, Nr.2 B1, Nr.5 B2 und B3, Nr.6 B4, Nr.13 B1, Nr.15 B2). Der 6/8 Takt, der typische Merkmal dieses Musikstils und allgemein persischer und afghanischer Tanzmusik ist, repräsentiert Festen wie Hochzeiten, in denen viel getanzt wird, sei es zu den Live Musik, deren feste Bestandteil die Trommel ist oder zu den vorgespielten Aufnahmen. Laut Sia, der Betreuer von jungen Afghanen, kamen viele von ihnen anfangs nur wegen dem Abschlusstanz zum Workshop (siehe Anhang: Interview 2).

Unter weiteren Assoziationen, die kulturell bedingt waren, sind folgende nennenswert: Assoziieren von der Yoga Matte voll von Musikinstrumenten mit dem Abendessen, das auf *sofre* serviert wurde. Im Iran und Afghanistan werden die Mahlzeiten in manchen Milieus am Boden gegessen. Das Essen wird auf einen großen Stück Decke, meistens aus Plastik (*sofre*) serviert (E.P. Nr.2 B6). Assoziation vom Hintereinanderstehen in einer Reihe beim Körper-Stimme-Aufwärmen mit den Ritualen, die im Iran in der Schule und beim Militär vorkamen (Siehe E.P. Nr.5 B6), Assoziieren einer Art von Body Percussion, Auf-Brust-Schlagen, mit der ähnlichen Geste, wie sie bei Trauerfeiern von Imam Ali oder Imam Hossein (*sine zani*) von Schiiten im Iran oder Afghanistan üblich ist (E.P. Nr.8 B2, Nr.11 B4) und Assoziation des Rhythmus-Spiel-Klopfens auf den Rücken mit einem iranischem Kinderspiel und Gedicht *تاپ تاپ خمیر شیشه پر پنیر* (E.P. Nr.14 B1).

Die Reflexionen der Iraner*innen über verschiedene Teile der Einheiten wurden durch separate Interviews dokumentiert. Alle iranischen Teilnehmenden fanden den Abschlusstanz entweder „cool“ oder lustig und ihre Stimmen wurden plötzlich fröhlich, als sie darüber sprachen. Die meisten sagten, sie seien schüchtern, vor anderen zu tanzen, aber fanden es trotzdem „fun“ und genossen es (siehe Anhang: Interview 3,4,6,7). Für Arash war sehr interessant zu sehen, wie die Europäer auf den Tanz reagierten, er selbst war während des Tanzes zurückgezogen und schaute nur zu, „Ich mag schon tanzen, aber am richtigen Ort und

in der richtigen Situation, aber dort fühlte ich mich nicht wohl zu tanzen, ich hätte es gern intimer, weil ich Tanzen besonders mag, sogar meine Freunde sagen, ich tanzte sehr gut“, sagte er (siehe Anhang: Interview 6). „Ich glaube, es sollte in allen Unterrichten auch so einen Tanz geben“, sagte Mahrokh (siehe Anhang: Interview 7). Sie selbst tanzte während des Abschlusstanzes aktiv, allerdings wegen ihrer Schüchternheit eher am Rande und nur mit den anderen Iraner*innen. Kiara äußerte sich diesbezüglich: „Es wäre sehr cool gewesen, wenn Valerie ein iranisches Stück mitgebracht und selbst eine Choreografie dafür gemacht hätte“ (siehe Anhang: Interview 5).

Über die Lieder meinten manche wie Ferial und Kiara, es wäre schön gewesen, wenn auch Lieder auf Farsi gesungen worden wären. Kiara, Mahrokh und Arash waren der Meinung, dass die englische Sprache, im Vergleich zu Deutsch, gefühlvoller sei, die Emotionen könnten dadurch besser gezeigt werden und deswegen seien sie froh gewesen, dass die meisten Lieder im Workshop auf Englisch waren und nicht auf Deutsch. Sie beherrschten allerdings die englische Sprache sehr gut. Im Gegensatz zu Kiara, Mahrokh und Arash bevorzugte Ferial lieber Stücke auf Deutsch anstatt auf Englisch „Ich habe sie meist nicht verstanden und das hat mich ein bisschen genervt“, sagte sie. Ahura und Sia genossen das Singen bei manchen Liedern wie *Tumba* und sangen meistens mit Begeisterung und mit Vibrato (E.P. Nr.2 B4). Beim Singen des Liedes „*Banuwa Banuwa*“ im Liegen lachten Mahrokh und Kiara aus irgendeinem Grund die ganze Zeit (E.P. Nr.11 B2).

Beim Body Percussion und den Rhythmusspielen hatten die meisten anfangs Hemmungen, die sich im Laufe der Zeit aber legten. Das hatte teilweise damit zu tun, dass sie andere Teilnehmenden nicht kannten, meinte Mahrokh. Sie fand den Teil trotzdem nützlich. Arash war auch ähnlicher Meinung: „Ich bin mir sicher, dass alle Sachen, die wir hier tun, rhythmische Sachen, Mundgeräusche, mit Körper, etc. nützlich sind. Da viele das nicht wissen, denken sie, dass wir dort lächerliche Sachen tun. Ich habe schon so was früher gesehen und es war für mich ganz interessant und ich wollte es immer selbst ausprobieren. Ich denke das hilft nicht nur bei Instrumentenspiel, sondern auch bei der Anpassung der verschiedenen Körperteile zusammen mit dem Gehirn“, sagte Arash (siehe Anhang: Interview 6). Den Teil mit Body Percussion gefiel Mohsen am meisten und brachte ihn in Stimmung: „Du verwendetest die Stellen deines Gehirns, die du sonst nie verwenden würdest“, sagte er (siehe Anhang: Interview 3). Manche wie Ferial sahen die körperbezogenen Übungen als einen guten Weg, jeden in Stimmung zu bringen und ihn offener zu machen (siehe Anhang: Interview 4). Im Gegensatz zu allen anderen iranischen Teilnehmenden mochte Kiara diesen

Abschnitt des Workshops überhaupt nicht: „[...] weil ich mich dabei nicht wohl fühlte“ sagte sie (siehe Anhang: Interview 5).

Bei dem Instrumentalspiel fühlte sich Mahrokh am meisten wohl, für Mohsen war es auch ganz angenehm. Arash gefiel es auch, aber nur dann, wenn von Valerie dirigiert und kontrolliert wurde. Kiara fühlte sich erst nicht sehr wohl, nach öfterem Spielen wurde es ok für sie. Die einzige Reflexion außerhalb der Interviews war das, was Bianka von Arash und Mahrokh erfuhr, als sie in ihrem Auto mitfuhr. Sie bevorzugten im Workshop eher zu trommeln und zu tanzen. Sia und Ferial fanden alle Teile gleich interessant (siehe Anhang: Interview 2, 4).

3.5.4 Musikalische Begegnungen und Interaktionen

Durch die Beobachtung, Dokumentation, Analyse und Interpretation der Interaktionssituationen oder die Gelegenheiten, welche die Kapazität besaßen, zu einer Interaktion zu führen, was aber aus verschiedenen Gründen nicht passierte, offenbaren sich die Machtverhältnisse, kulturell oder ethnische Konflikte und das Verhandeln zwischen unterschiedlichen Konzeptionen, die für diese Arbeit relevant sind, wobei die Beschreibung dieser Situationen Aufgabe dieses Unterkapitels und die Analyse und Interpretationen der Interaktionen das Thema des nächsten Kapitels ist.

Der Abschlusstanz war ein Schauplatz von Interaktion zwischen den Teilnehmenden. Den meisten Teilnehmenden, einschließlich Iraner*innen, außer den jungen Afghanen, fiel es schwer, zu den 5/8 Takten der afghanischen Tanzmusik, die junge Afghanen vorspielten, zu tanzen oder an richtigen Stellen zu klatschen. Über dieses Unverständnis in Bezug auf komplexe Rhythmen, in einer ähnlichen Situation bei einem Musikprojekt mit jungen „geflüchteten“ Afghanen in der Schweiz namens „Komm spiel mit, sing mit, tanz mit!“, schreibt Simonett: „Beim afghanischen Rundtanz entpuppten sich die Jugendlichen als kompetente Tänzer, während die äußerst komplexen Rhythmen den andern Anwesenden sichtlich Mühe bereiteten, da sie vergeblich nach einem Beat suchten.“ (Simonett 2019: 352).

Besonderes bei diesem Tanz klatschten die jungen Afghanen durchgehend, selbstbewusst und laut (E.P.Nr.1 B7). Eine Studentin konnte bereits manche Bewegung dieses Tanzes. Es schien so, als ob sie das irgendwo gelernt hätte. Sie tanzte allerdings entweder alleine oder mit

anderen Student*innen (ebd. B8). Leiterinnen versuchten manchmal die Tanzbewegungen der jungen Afghanen zu imitieren (E.P.Nr.4 B4). Diese tanzten miteinander, aber forderten die anderen, einschließlich der Leiterinnen und österreichischen Studentinnen, auf, mit ihnen oder alleine im Kreis zu tanzen, sie vermieden allerdings die iranischen Mädchen (E.P. Nr.1 B9). Dieses Vermeiden der Interaktion zeigte sich auch bei den Begrüßungsspielen, in denen jeder zum anderen gehen und ihn mit einem Körperkontakt begrüßen sollte (ebd. B10). Das Phänomen wiederholte sich beim Freestyle Tanz zu „*Planet Paprika*“; als alle frei durch den Raum tanzen sollten, tanzten alle Iran*innen außer Sia zusammen in einer Gruppe und schlossen die anderen aus (E.P.Nr.3 B3). Bei einer Einheit, in der wenige junge Afghanen dabei waren und Bianka und Sia abwesend waren, entstand beim Abschlusstanz eine ausgewogene Interaktion-Situation, in der Mahan die Leitung übernahm. Er zeigte die Tanzbewegungen, welche die anderen nachmachten. Bei der Abwechslung des Solotanzes in der Mitte des Kreises interagierten alle Teilnehmenden miteinander (E.P. Nr.16 B2). Durch das Interview mit den zwei Leiterinnen des Workshops stellte sich heraus, dass am Beginn des Workshops, als die jungen Afghanen diesen Tanz durchführten, die Leiterinnen es nicht so ernst nahmen: „Wir dachten, sie machen jetzt irgendwie Quatsch. Wir haben, aber sehr schnell gemerkt, dass das ganz ernst ist.“ Sie hatten dann den Eindruck, dieser Tanz sei nur für Männer bestimmt und Frauen dürften nicht tanzen: „...dann hatten wir uns außen in dem Kreis irgendwie doch eingereiht, weil wir uns nicht so sicher waren (siehe Anhang: Interview 1).

Manche Impulse von Seiten der iranischen oder afghanischen Teilnehmenden verwandelten sich in Zusammenspiel mit anderen Teilnehmer*innen. Zu diesen seltenen Fällen zählen die Situationen, in der Mahan rappte, die zum Teil vorher durch die Leitung von Valerie vorbereitet wurden (E.P. Nr.2, Nr.4, Nr.6, Nr.8).

Eine spontane Situation entstand in einer Einheit gegen Ende der Pause, als Mahan für sich Gitarre spielte und ein Lied in 6/8 Takt auf Farsi sumnte (E.P. Nr.10 B2). Zuerst reagierte Sia darauf und begleitete ihn mit Trommelspiel, dann machte Bianka andere Teilnehmenden aufmerksam. Alle stiegen mit einem Instrument ein. Durch dieses Zusammenspiel, das nur ohne Gesang funktionieren konnte, verwandelte sich die ursprüngliche Taktart 6/8 in einem 4/4 Takt. Mohsen, der selbst Musiker ist und mit mehreren Bands mit österreichischen Musikern zusammenspielt, glaubt, dass sich Europäer sich mit dem 6/8 Takt schwertun. Diese Aussage stimmt mit der von Mahan überein: Der österreichische Gitarrenlehrer, der im

Wohnheim die jungen Afghanen lehrte, musste den 6/8-Rhythmus selbst zuerst von einem Afghanen lernen (siehe Anhang: Interview 3).

Weitere Impulse, die aufgegriffen wurden und zu einem Zusammenspiel führten, waren Einheit Nr. 4, in der Navid einen Song von Justin Biber sang, und Einheit Nr. 11, wo Arash und eine Studentin einen Song von Lady Gaga sangen.

Andererseits wurden viele Impulse nicht aufgenommen, blieben unbeachtet und führten nicht zur Interaktion. Vor allem beim 6/8 Takt-Spiel auf der Trommel. Es gab Situationen, die nach der Trommelrunde oder beim plötzlichen In-die-Hand-Nehmen der Trommel, oft in der Pause, entstanden, die zu einem Zusammenspiel und Interagieren zwischen den jungen Afghanen und anderen Teilnehmenden führen konnten, aber nur von den Afghanen selbst beachtet und von anderen entweder bewusst oder unbewusst ignoriert oder zum Schweigen gebracht wurden, denn sie passierten während der Pause (E.P. Nr.1 B1 und B2, Nr.3 B4, Nr.5 B3).

Das „Mini Konzert“ von Maria und Mahan (Einheit Nr.6), Vorspiel von Kiara, die ein Lied auf Farsi sang und sich auf Klavier begleitete (Einheit Nr.11), die Aufführung von Sia und Mohsen (mit *bendir* und *oud*) (Einheit Nr.15) waren weitere Beiträge von iranischen und afghanischen Teilnehmenden, die außerhalb der geplanten Einheitsprogramme stattfanden. Sie führten, wie bei oben genannten Situationen, zu keiner Interaktion, sondern wurden nur von anderen Teilnehmenden betrachtet.

Manche Gelegenheiten zu produktiven musikalischen Begegnungen wurden aus verschiedenen Gründen verpasst. Ein Beispiel dafür war beim Rhythmislernen durch Wörter und gleichzeitig auf den Rücken klopfen, in der Einheit 6, als Valerie „Schokolade Karamell“ sagte, rief sofort Morad *agha Sia ba pesaresh* (Herr Sia mit seinem Sohn). Er begriff genau den Sinn der Übung und konnte das sofort auf Farsi übertragen, aber das blieb von den Leiterinnen und anderen Teilnehmenden unbeachtet (E.P. Nr.6 B2).

Es gab seltene Versuche von Seiten der Leiterinnen, die Interaktion zwischen den jungen Afghanen und den anderen Teilnehmenden zu motivieren und zu fördern, die manchmal zum Teil gelangen. Beim Walzer-Tanz, als die jungen Afghanen und ein weiterer Junge aus Irak, der mit Mahan befreundet war, am Rande saßen und nicht tanzen wollten, schickte Bianka mich und andere Studentinnen zu ihnen, um sie um Tanz zu bitten, wobei manche von den Jungs danach gerne mit uns tanzten (E.P. Nr.8 B3). Eine weitere Situation ergab sich, als Valerie einige Studentinnen bat, sich zwischen die Jungs zu mischen, um das Klatschspiel besser bewältigen zu können (E.P. Nr.2 B9).

Andererseits gab es einige kontraproduktive Strategien, die zum Glück selten vorkamen, aber ungewollt die jungen Afghanen von anderen Teilnehmenden trennten. Zum Beispiel teilte Valerie die Gruppe in kleineren Gruppen und bat Sia mit allen seinen Jungs in einer Gruppe zu sein (E.P. Nr.2 B8).

4. Ergebnisse und Diskussion

In diesem Kapitel wird versucht, die gesamten Ergebnisse aus vorherigen Unterkapiteln zu konkretisieren und in der Folge zu analysieren, interpretieren und diskutieren, um sich der Antwort auf die Forschungsfragen zu nähern.

Wie vorhin in der Einleitung erwähnt wurde, war ein wichtiges Kriterium, ob so ein Projekt effektiv wird und ob die Ziele des Elementaren Musizierens, sich ohne Angst musikalisch und tänzerisch auszudrücken, mitzugestalten und als Initiator*innen mitzuwirken, erreicht wurden, also Partizipation auf gleiche Augenhöhe. Diesbezüglich ist die Analyse der Machtverhältnisse und Hierarchien ein relevanter Aspekt, mit dem sich diese Arbeit beschäftigt.

Die Repräsentation der Macht, begann mit der Lage und Gebäude der Anton-Bruckner-Privatuniversität Linz, wo die Workshop-Einheiten stattfanden. Das neue Gebäude der Universität wurde nach vierjähriger Bauzeit 2017 eröffnet. Die Gebäudeform als „abstrakter Skulptur“ im Park und seine schräge Lamellenfassade sollen, laut der Universität Homepage, Assoziationen an Musikinstrumente wecken, wobei der relativ gigantische Bau mit 100 Unterrichtsräumen und vier Veranstaltungssälen für insgesamt 850 Studierende, 220 Lehrende und 600 Besucher*innen auf einem Hügel, zehn Minuten bergauf, auf den ersten Blick Macht und Autorität suggeriert.

In einem Interview mit den Leiterinnen des Workshops wurde mehrmals erwähnt, dass am Anfang, „die Jungs“ (minderjährige Afghanen) von „unten“ (von ihren Wohnheimen) abgeholt und „rauf“ (zur Universität) gebracht wurden. Nach Aussage einer der Betreuer wurden sie teilweise „zu ihrem Glück gezwungen“ oder nach langer Diskussion und Motivieren dazu überredet, zum Workshop zu kommen. Diesen Eindruck hatten einige andere teilnehmenden wie Arash. „Sie [die jungen Afghanen] verhielten sich so, als ob sie mit Zwang hierhergebracht wurden. Sie sagten ständig: „Was für Blödsinn ist das? Warum machen wir solche Sachen?“. „Anfangs dachte ich mir, wenn sie das nicht tun wollen, warum

sind sie überhaupt gekommen?“, sagte Mahrokh. Ahura, einer der Betreuer, meinte, alle seien nach dem Workshop zufrieden und glücklich gewesen, obwohl sie mit Druck kamen. Laut Sia kamen manche wie Morad selbst enthusiastisch zum Workshop und fragten sogar immer danach. Trotzdem kam keiner von ihnen mehr, als Sia und Ahura sie nicht mehr von dem Wohnheim abholen konnten. Mohsen verglich die Situation mit den „orientalischen“ Trommel-Einheiten, die er und Sia im Keller des Wohnheims hielten, wo jeder freiwillig, ohne jemand ihn überreden zu müssen, gerne teilnahm.

Während die jungen Afghanen mehr oder weniger gegen ihren Willen unter „autoritärer Macht“ zum Workshop kamen, verwendeten sie ihre symbolische Macht (Bourdieu 1997: 81–83), welche sie durch ihren sprachliche Habitus besaßen, wenn sie, besonders während der Rhythmusspiele und Körperaufwärmung miteinander Farsi redeten und scherzten, ohne Angst davor, dass die Leiterinnen sie verstehen, bewusst oder unbewusst, um die anderen auszuschließen und dadurch das selten vorkommende Gefühl von Überlegenheit zu genießen.

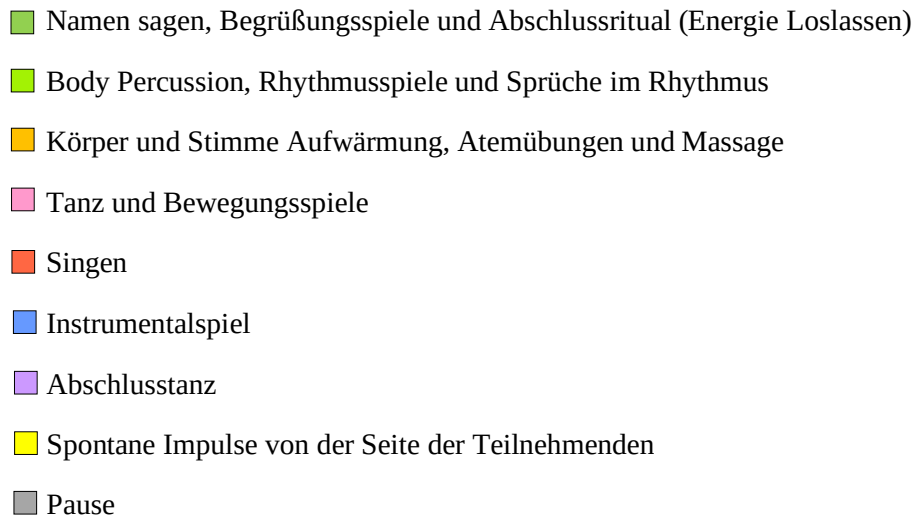
Es gab Situationen, in denen die jungen Afghanen in „Führungsposition“ versetzt wurden, etwa Bewegungsspiele wie „Zugvögel“, in der eine Person die Führung übernahm und die anderen in V-Form hinter ihm „fliegen“ sollten, oder die Machtübernahme beim „Ich-Spiel“, in dem eine freiwillige Person laut „Ich!“ rief und sich in Zentrum der Aufmerksamkeit stellte, wobei die anderen sich wie seine Anhänger um ihn herum stellten und er ihre Bewegungen bestimmte. Hier stellt sich die Frage, ob das Verleihen der Machtposition durch die Leiterin als ein Schritt in die Richtung „Abbau der Hierarchien“ gesehen werden kann. Manche wie Mohammed und Delavar übernahmen die Position gerne, aber manche wie Mahan weigerten sich.

Die Gelegenheit zum Selbstaussdruck und Präsentieren eigener Ideen zu, wobei dies von den anderen nachgemacht werden sollte, gab es meistens bei den Rhythmus- und Body Percussion-Spielen, wo jeder für einen Augenblick die Leitung übernahm. All diesen Gelegenheiten, in Machtposition zu sein, wurden allerdings durch die Autoritäten (die Leiterinnen) und in bestimmtem Rahmen verliehen.

Die Hierarchisierung, die durch die deutsche Sprache der Leiter*innen entstand, wurde gelegentlich durch Verwendung von Englisch in Bezug auf manche Lieder abgebaut.

Weitere Ergebnisse werden durch die folgenden Grafiken durchschaubar gemacht. Im Grafik A wurde der Ablauf jeder Einheit inklusive der Länge jedes Abschnitts, die durch eigene Farbe repräsentiert wurde, dargestellt (Für detaillierte Version jeder Einheit Siehe Einheitsprotokolle im Anhang).

Grafik A



1. E. 11.10.2018



2. E. 18.10.2018



3. E. 25.10.2018



4. E. 8.11.2018



5. E. 15.11.2018



6. E. 22.11.2018



7. E. 10.01.2019



8. E. 24.01.2019



9. E. 31.01.2019



10. E. 14.03.2019.



11. E. 28.03.2019



12. E. 4.04.2019



13. E. 11.04.2019

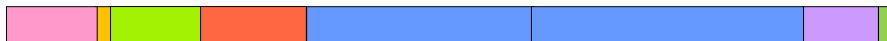


14. E. 2.05.2019 (Kein Protokoll vorhanden)

15. E. 9.05.2019



16. E. 16.05.2019



17. E. 23.05.2019



18. E. 6.06.2019



19. E. 13.06.2019 (Kein Protokoll vorhanden)

Anhand dieser Grafik sind folgende Punkte zu erschließen:

Man sieht eindeutig den sehr geringen Anteil der Impulse aus Seiten der afghanischen oder iranischen Teilnehmenden (Farbe Gelb), genauer: nur 3 Prozent der gesamten Einheitszeiten - jede Minute wurde in dem Grafik mit zwei Millimetern berechnet. Manche dieser Initiativen wurden dabei unbeachtet oder ignoriert - etwas, das gegen das vorgenommene Konzept von „Join in“, das auf der Homepage des Instituts steht, spricht. (Die Einheiten werden hier im Betracht gezogen, in denen mehr als ein junger Afghane dabei war. Das bedeutet: alle Einheiten bis Ende April plus die Einheit am 16.05, die insgesamt 14 Einheiten umfasst). Die Initiative, die immer willkommen war und zu einer engen Interaktion zwischen allen Teilnehmenden führte, war der Abschlusstanz.

Der Abschlusstanz (Farbe Lila), der ein Bereich war, wo die jungen Afghanen sich am meisten sicher fühlten, bei dem ihre Überlegenheit gegenüber anderen Teilnehmenden, sogar den Leiterinnen, offensichtlich war und sie deswegen in absolute Machtposition versetzte, besitzt nur 6 Prozent der gesamten Einheitszeiten. Obwohl dies einen kleinen Anteil der ganzen 14 Einheiten umfasst, wirkte sie in Richtung Hierarchieabbau, Gleichgewicht der Machtverhältnisse und bewies einiges über die Musikalitätsvermögen der jungen Afghanen.

Die selbstbewusste Geste der jungen Afghanen, die die Leiterinnen zum Tanzen aufforderten, zeigte außerdem, dass sie sich in einer Machtposition fühlten, und das spielte eine wichtige Rolle in Abbau der Hierarchien. Bianka äußerte sich diesbezüglich: „Da sieht man in dieser Bewegung die ganze Kultur, sie haben in ihrer Bewegung ein großes kulturelles Bewusstsein“. Einen weiteren Kommentar fügte Valerie dazu: „...die Selbstverständlichkeit für die Bewegung, die es bei uns eher nicht gibt. Das ist viel mehr im Körper verwurzelt. Männer und Tanz in Österreich ist anders.“ (siehe Anhang: Interview 1). Selbst andere Farsi-sprechende Teilnehmenden wie Arash und Mohsen äußerten sich diesbezüglich, dass die Afghanen beim Abschlusstanz die Macht übernahmen, eine Gelegenheit, die sie bei anderen Abschnitten nicht hatten, sondern alles nur befolgen mussten. Ihre unterdrückten Emotionen ließen sie bei dem Tanz, den sie gut konnten, raus. Sia, der Sozialpädagoge und Betreuer der jungen Afghanen, meinte, das wäre der einzige Teil, den sie von Anfang an mochten und mit dem sie sich ausdrücken und öffnen konnten, obwohl es anfangs für sie nicht selbstverständlich war, so offen zu tanzen, sondern es Hemmungen gab, manche Teile des Körpers, wie Hüfte und Becken, vor den anderen zu bewegen. Sie fürchteten, sie bekämen einen „schlechten Namen“. Diese Aussage korreliert mit den Ansichten John Bailys über den städtischen Tanz, üblich in Hochzeitfeiern in Afghanistan:

„The urban wedding was an opportunity for young men from amongst the guests to perform short solo dances [...] that were also part of the repertory of young women and girls. These dances were performed with much hip wiggling, shimmying and pelvic thrusting, and were comically erotic [...]. There was a certain amount of embarrassment on the part of the dancers, and a feigned reluctance to perform. One did not want to be seen to be too good at this solo dancing, which clearly had links with the performances of “dancing boys”. One wanted to do it well, but not *too* well” (Baily 2014: 106).

Mit “dancing boys“ ist der tanzende Junge oder *baccha bazigar* (das Wort *bacha* bedeutet Junge und *bazigar* hier Tänzer) gemeint, der seinen Tanz gewöhnlich auf kleinen privaten Partys aufführt. Sein Gesicht wird geschminkt, er trägt Frauenkleidung mit gepolsterten Brüsten, einen langen Rock, ein langes Kopftuch und Knöchelglocken. Der Begriff *bacha bazi* bezieht sich auf die gesamte Aktivität der Aufführung der tanzenden Jungen, einschließlich erwachsener Männer, die sexuelle Beziehungen zu Jungen hatten (ebd., S.108).

Die oben geklärte Auffassung von Baily über die „vorgetäuschte Abneigung“ der Hochzeitsgäste, die behaupteten, nicht tanzen zu können, obwohl sie sich in der Praxis ganz kompetent zeigten, widerruft die Ansicht von Marko Kölbl über diese Verneinung. Kölbl ist der Meinung, die Afghanen verneinen ihre Fähigkeiten zum Tanzen, weil sie die Musik und Tanz stark in Bezug auf professionelle Ausübung und in Relation zu ihren eigenen Fähigkeiten verstehen. Er bestätigt allerdings die oben geschilderte Hochzeit-Situation mit den Ergebnissen seiner Forschung über die musikalische Identifikation der jungen „geflüchteten“ Afghanen:

„Tanzen beispielsweise wurde nicht als eigene Kompetenz wahrgenommen, tänzerische Erfahrungen und Fähigkeiten verneint. Diese Erfahrungen und Fähigkeiten konnten dann aber in actu wahrgenommen werden, wenn bei Konzerten tanzbare Musik zu hören war und im Publikum getanzt wurde. Dieselben Personen, die sich selbst keine tänzerischen Kompetenzen zugestanden hatten, konnten in der Konzertsituation von ihrem bemerkenswerten tänzerischen Wissen überzeugen“ (Kölbl 2018: 19).

Der zu Beginn dieser Arbeit erwähnte Sachverhalt, den Raimund Vogels als ein Kritikpunkt gegen solche Musikprojekten wie „Join in“ erbringt und der die Bedürfnisse der Zielgruppen, die oft übersehen werden, betrifft, lässt sich durch die Ergebnisse zum Teil klären und sich der Antwort folgender Frage nähern: Inwieweit korreliert das angebotene musikalische

Material im Workshop mit den Musikpräferenzen, Interessen und Bedürfnissen der zwei im Betracht gezogenen Gruppen?

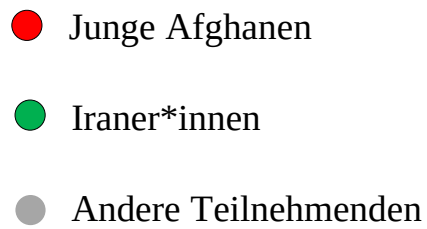
Die Abschnitte mit Körperübungen, Rhythmusspielen und Body Percussion mit mehr oder weniger strikten Struktur und Anweisungen (Farbe Grün und Orange in Graphik A) auf die, wie in Kapitel 3.5.3 diskutiert wurde, die jungen Afghanen unsicher, passiv und eher mit Spott und Abneigung reagierten (siehe Anhang: Interview 2,6), umfassen 29 Prozent der gesamten Einheitszeiten.

Unter den Musikvorlieben der jungen Afghanen (siehe Unterkapitel 3.4.1) besitzen deutschsprachige, englischsprachige und farsisprachige Hip-Hop-Musik den ersten Rang, danach Popular Musik. Beim Instrumentalspiel in zweiten Teil der Einheit bestand die Gelegenheit, zu rappen oder durch Zusammenspiel einfacher Akkordfolgen der Populärmusik näher zu kommen, etwas, das mit den Interessen der jungen Afghanen zusammenpasste. Im Gegensatz dazu hatte das Material im ersten Abschnitt, außer einige angebotene Lieder und die selten vorkommende Trommelrunde, nichts mit ihren musikalischen Interessen zu tun. Junge Afghanen äußerten mehrmals, als Impuls und spontan beim Trommelspielen oder verbal, was sie gerne in dem Workshop tun möchten und wofür sie sich besonders eifrig interessierten – nämlich die Tanzrhythmen (*bandari*) auf Trommel zu spielen, dazu singen, klatschen und tanzen -, aber das wurde, trotz des hochsensibilisierten Charakters der Leiterin, meist vernachlässigt und kaum beachtet, zum Teil auch, weil die Äußerung sprachlich nicht verstanden wurde.

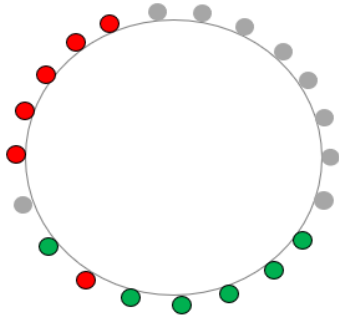
Der Abschlusstanz war der einzige Teil, der direkt ihren Interessen entsprach und in den meisten Einheiten als ein Ritual weiter ausgeübt wurde.

Grafik B stellt sowohl die Ordnung der Platzierung der Teilnehmenden in Musizierkreis beim Beginn jeder Einheit sowie auch die Anzahl der jeweiligen Gruppen in der jeweiligen Einheit dar. Alle Einheiten bis Ende April sind hier miteinbezogen.

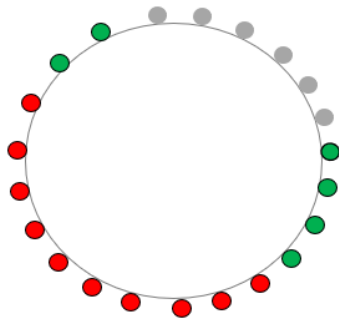
Grafik B



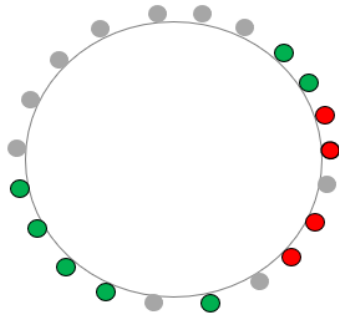
11.10.2018



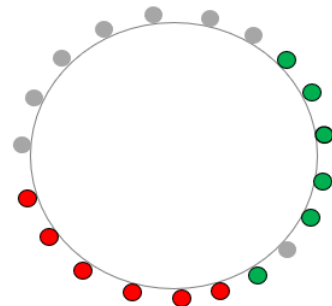
18.10.2018



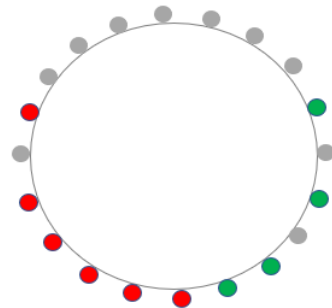
25.10.2018



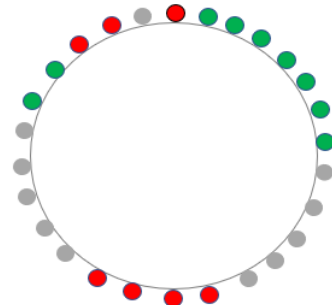
8.11.2018



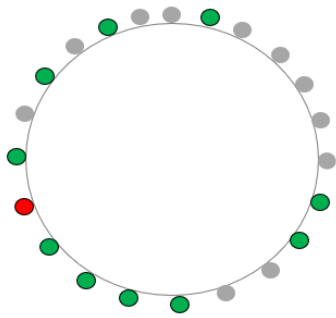
15.11.2018



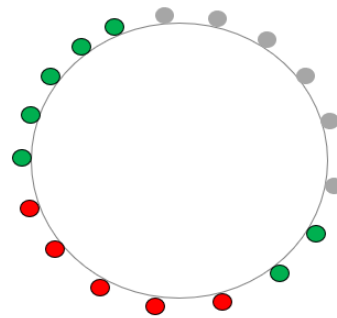
22.11.2018



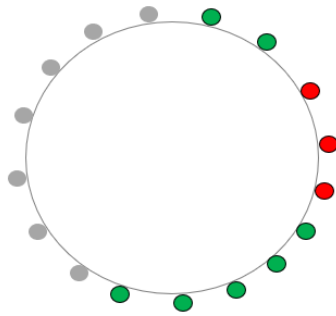
10.01.2019



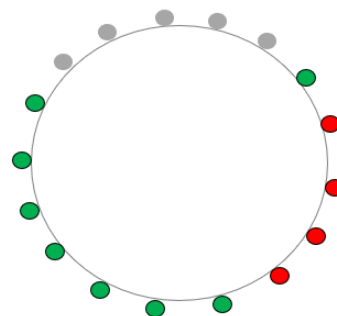
14.03.2019



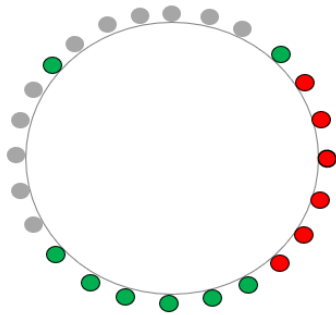
24.01.2019



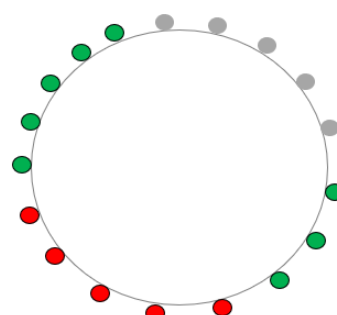
28.03.2019



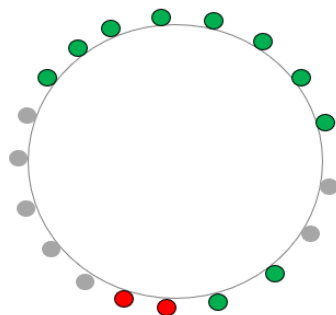
31.01.2019



4.04.2019



11.04.2019



Ohne jede statistische Berechnung ist in der Grafik B zu beobachten, dass die Teilnehmenden durch eine unsichtbare "symbolische Ordnung", in einer sinnvollen Weise angeordnet sind. Mit anderen Worten: die Ordnung ist nicht zufällig, sondern es steckt ein Muster dahinter.

Außer Weigerung an Interaktion, wie in vorherigem Kapitel beschrieben wurde, und dem Halten eines gewissen physikalischen Abstands zueinander kristallisieren sich die kulturell-ethnischen Konflikte zwischen Iraner*innen und Afghanen hauptsächlich in ihrer Platzierung im Anfang-Musizierkreis heraus.

Die Kontaktweigerung erklärte Sia erfahrungsgemäß als ein Phänomen, das sowohl zwischen erwachsenen Afghanen als auch ihren Kindern oft zu sehen ist. Laut Sia weigern sich eher Afghaninnen und Afghanen, Kontakt mit Iraner*innen aufzunehmen, als umgekehrt. Der Grund dafür liegt seiner Ansicht nach nicht in Hass oder Feindlichkeit, sondern darin, dass die beiden Communities miteinander kulturell nicht kompatibel sind. Seine Versuche, durch Veranstalten von gemeinsamen Festen wie *norooz* und *mehregan* sowie Grillpartys, an den beide Gruppen eingeladen wurden, sie näher zu bringen, scheiterten seiner Meinung nach. Es gab Versuche von Seiten der Iraner*innen, Kontakt aufzunehmen, aber ohne Erfolg. Er beschrieb die Einstellung von Afghan*innen gegenüber Iraner*innen als einerseits respektvoll, andererseits suspekt. Nach seiner Meinung seien sie von der Offenheit der Iraner*innen abgeschreckt, weil sie selbst in einer noch geschlossenen und religiösen Gesellschaft aufgewachsen sind und es ihnen schwerfällt, eine Brücke zu bauen. Von den vielen jungen Afghanen, die er in letzten Jahren betreute, waren 98% sehr religiös. Sie fürchten, ihre Religion zu verlieren, wenn sie sich in so eine Community mischen. Der Workshop half diesbezüglich, aber im Endeffekt wurde keine Freundschaft geschlossen und jede Gruppe blieb unter sich (siehe Anhang: Interview 2).

Mohsen, der Musiker, der schon von Beginn des Workshops an im Wohnheim der jungen Afghanen mit ihnen musizierte und sie gut kannte, war der Ansicht, Afghan*innen seien viel mehr traditionsgebunden als die Iraner*innen und das würde Meinungsverschiedenheit und Geschmackverschiedenheit mit sich bringen, sonst gäbe es kein weiteres Problem zwischen den zwei Communities. Diejenigen, die in einer traditionsgebundenen Gesellschaft aufgewachsen sind, haben Schwierigkeiten, sich den anderen außerhalb ihrer Community zu nähern, meinte er.

Die Meinungen andere Iraner*innen stimmten nicht ganz mit den oben beschriebenen Ansichten von Sia und Mohsen überein. Für sie war die Frage nicht angenehm und sie

beantworteten sie teilweise kontrovers, etwa, Afghanen seien „ganz anders“ und müssten sich „mit uns adoptieren“ [sic], aber es sei unmöglich, weil sie im Iran unterdrückt worden seien und aus diesem Grund eine gewisse Abneigung gegenüber Iraner*innen hätten. Es wurde von der „niedrigen Kultur“ der Afghanen und der Notwendigkeit sich „anzupassen“ und zu „lernen“ gesprochen, aber auch darüber, dass wir alle Menschen seien und uns gegenseitig respektieren müssten (siehe Anhang: Interview 4). Arash, der einzige junge Iraner, der regelmäßig kam und keinen großen Altersunterschied zu den jungen Afghanen hatte, konnte ihnen näherkommen und Freundschaft schließen, aber mit gewisser Abstand, „weil sie sehr schnell zu nah kommen wollten“, meinte er. Allerdings verhielt er sich so gegenüber jedem, der jünger als er war, nicht nur in Bezug auf junge Afghanen. Er war der Ansicht, der Grund, warum die iranischen Mädchen nicht mit den jungen Afghanen tanzten und sich zurückhielten, liege nicht in ihrer Nationalität als Afghaninnen, sondern im Verhalten der Jungs. Allerdings, im allgemein, meinte er, Iraner*innen hätten kein gutes Gefühl gegenüber Afghanen, aber er selbst hatte kein Problem mit ihnen.

Mahrokh, die junge Frau, die selbst schwierige Erfahrung mit der Flucht durchmachen musste, war der Meinung, tief in ihren Herzen empfänden die Afghan*innen einen Hass gegenüber Iraner*innen, und sie würde an ihrer Stelle dasselbe empfinden. Das galt besonders für diejenigen, die im Iran aufgewachsen sind. Viele von ihnen lieben Iran noch, aber da sie dort nicht einmal die Grundrechte hatten, kamen sie hierher [nach Österreich], meinte sie. „Viele, die ich kenne, fragen uns überrascht, warum wir [Iraner*innen] von so einem Land weggezogen sind. Das finde ich traurig und kann gut verstehen, warum sie gegenüber uns feindlich sind.“ Nach Mahrokhs Ansicht weigern die beide Communities, sich gegenseitig sich zu nähern. „Sie haben eine Glaswand zwischen uns gebaut und wir auch!“ (siehe Anhang: Interview 7).

Die Gründe des existierenden Konflikts zwischen diese zwei Communitys, der sich in verschiedene Art und Weise in der Musiziersituation des Workshops herauskristallisierte, lassen sich angesichts ihrer Komplexität nicht in dieser Arbeit analysieren. Fakten weisen allerdings deutlich auf die Diskriminierung der „geflüchteten“ Afghan*innen im Iran hin. Zum Beispiel bekamen die afghanischen Kinder ohne gesetzliche Papiere erst seit 2015 das Recht, in die Schule zu gehen (Masiha 2017), obwohl Iran seit 1979 der Hauptaufnahme-Land von „Geflüchteten“ aus Afghanistan ist (Naseh et al 2018). In den letzten 40 Jahren haben rund drei Millionen Afghan*innen im Iran Sicherheit gesucht; fast eine Million sind als

„Geflüchtete“ registriert, während etwa 1,5 bis 2 Millionen ohne Papiere blieben (Bhoyroo 2019).

Bemerkenswert bei den Platzierungen ist ferner, dass die Mitglieder aller drei Gruppen sich kaum im Kreis mischten, sondern eine merkliche Abgrenzung zueinander behielten, die sich im Laufe der Zeit auch nicht änderte.

Ein wichtiges Anliegen dieser Arbeit, wie es vorhin in der Einleitung erwähnt wurde, ist, herauszufinden, inwieweit so ein Projekt Potenzial zum Empowerment besitzen und zur nachhaltigen Wirkung haben könnte. Wobei ist die letzte der Kritikpunkt von Sola Akingbola gegen die Musikprojekte mit „Geflüchteten“ ist. Welche dauerhaften oder flüchtigen Einflüsse und Wirkungen von „Join in“ auf den Teilnehmenden dieser zwei Gruppen hatte, lässt sich teilweise durch die Befragungen der Teilnehmenden und Interview mit dem Betreuer der jungen Afghanen herauslesen.

Sia, Sozialpädagoge und Betreuer der jungen Afghanen, war fest davon überzeugt, diejenigen von jungen Afghanen, die öfters und seit langem am Workshop teilgenommen hätten, seien offener und aufgeschlossener gegenüber den Frauen geworden. Beim Beginn des Workshops gab es einige, die sowohl in ihrem Wohnheim als auch irgendwo sonst Begegnung mit Frauen absolut vermieden hätten und ihnen nicht einmal in die Augen sehen konnten, meinte er. Der regelmäßige zweistündige Workshop war für sie eine einzigartige Gelegenheit (die Gelegenheit gab es in Wohnheim nicht), zu sehen, dass Beziehungen zu Frauen gleich wie bei Männern funktionieren könnten und nicht verboten seien, meint er. Alle könnten sich die Hände geben, zusammen spielen und tanzen. Er veranstaltete zusätzlich immer wieder Genderseminare und Aufklärungssitzungen in ihrem Wohnheim und gestaltete Diskussionsgruppen und Workshops.

Laut Sia bestätigten sogar seine Kolleginnen in einer Teamsitzung die Veränderung des Verhaltens im Wohnheim sechs Monate nach dem Beginn des Workshops.

Obwohl Sia annimmt, diese Änderung sei dem Workshop zu verdanken, lässt es sich kaum bestimmen, inwieweit der entscheidende Grund dafür die Rolle des Workshops, Wirkungen der Genderseminare und Diskussionen oder weitere Wirkungsfaktoren im Alltagsleben der jungen Afghanen waren.

Laut Sia seien als Ziel die musikalischen Aspekte des Workshops sekundär. Das Hauptziel sei gewesen, seine Jungs offener werden zu lassen und ihnen zu helfen, ihre Hemmungen zu

überwinden, weil er der Auffassung ist, dass, wenn sie solche Eigenschaften erlangen, sie ihren Freunden, ihrer Frau und später ihren Kindern weiter geben würden. Es funktionierte allerdings nicht für jeden, manche blieben fast unverändert. Da solche Offenheit nicht in ihrer familiären Erziehung, wo der Vater eine Machofigur ist und die Kinder zu Hause nicht offen sein dürfen, vorkommt, ist sie schwer zu erlangen. Das gilt auch für starke körperliche Verspannung und Schmerzen, unter der viele wie Mahan litten.

Im ersten Teil des Workshops machten manche bei den Körperübungen gar nicht oder nur ganz minimal mit, aus diesem Grund setzte er sie bewusst unter Druck, damit sie es tun. Dadurch, so meinte er, wurden manche wie Mahan körperlich sehr flexibler. Er bewegte sich anfangs gar nicht, jetzt aber - außer beim Tanzen - bewegt er sich sogar, während er rappt, und das habe er dem Workshop zu verdanken.

Eine weitere Wirkung sei die Veränderung des Musikgeschmacks. Manche von den jungen Afghanen begannen andere Musikgenres zu hören. Das führt dazu, breitere Musik-Spektrum als nur ihre gewöhnliche afghanische oder iranische Popmusik zu erleben. Einige wurden motiviert, selbst zu komponieren, meint Sia (siehe Anhang: Interview 2).

Valerie, die Leiterin des Workshops, spricht über totalen Abbau von Berührungsängsten, wie sich im Laufe der Zeit erwies. Nach ihrer Ansicht liegt es darin, dass die Personen sich besser kennenlernten und mehr Vertrauen zwischen ihnen geschaffen wurde: „[...] ich glaube, dass wir uns im Laufe der Zeit alle besser kennengelernt haben, dadurch wurden auch die Berührungsängste eigentlich ganz abgebaut [...] ich glaube, am Anfang waren wir (ich kann von mir sprechen) vielleicht ein bisschen vorsichtiger. Jetzt hat sich da eine Gruppe etabliert, wir kennen uns schon besser, so dass die Berührungsängste gar nicht mehr da sind.“ (siehe Anhang: Interview 1). Diesbezüglich äußert Ferial eine weitere Meinung. Sie beobachtete, wie manche Jungen bei Rhythmusspielen wie „Anklopfen auf dem Rücken der anderen“ es gar nicht taten, wenn sie zu einer Frau kamen. Sie merkte, dass sich so etwas aber im Laufe der Zeit auflöste. Aus diesem Grund fand sie solche körperbezogenen Übungen „toll“ (siehe Anhang: Interview 4).

Über die Einflüsse und Wirkungen von „Join in“ auf die zweite Gruppe wurden die Iraner*innen direkt befragt. Die zwei jungen Frauen, Ferial und Mahrokh, die regelmäßig kamen, waren der Ansicht, der Workshop wirke sehr stark gegen Depression. Ferial würde nächstes Semester ein paar Freundinnen, die unter Depression leiden, in den Workshop mitbringen, weil sie davon überzeugt ist, es würde ihnen helfen, wieder zu ihrer Normalität

zurückzukehren. Manche hätten körperliche Behinderungen und könnten, genauso wie sie, nicht arbeiten, manche sind Asylsuchende, die noch keine Antwort bekommen haben. „‘Join in‘ bringt sie in Stimmung“, meinte sie.

Mahrokh sei in einer Sondersituation in Vergleich zu anderen Iraner*innen, die an „Join in“ teilnahmen, weil sie seit fünf Jahren auf ihren Asylbescheid warte, nicht arbeiten oder studieren dürfte und ohne „Join in“ ihr Leben leer wäre, sagte sie. Diese Situation in Bezug auf Asylbescheid war das Problem mehrere jungen Afghanen, die an „Join in“ teilnahmen. Während der Zeit der Feldforschung bekamen drei von ihnen zum ersten oder zweiten Mal negative Asylbescheide, wobei sie wieder, ohne hoffnungsvolle Aussicht, Anträge zur Revision stellten. Ungeklärt bleibt hier noch die Frage, die Akingbola aufwirft, ob solche Musikprojekte allein helfen können, wenn sie keinen politischen Effekt haben.

Für die beiden jungen Frauen soll der Workshop auch gegen ihre Schüchternheit gewirkt und zu Offenheit gegenüber die anderen geführt haben.

Auch für Mahrokh wirkte sich der Workshop auf ihre Musik-Hörgewohnheiten aus, meinte sie. Nach ihrer Ansicht weckte der Kontakt mit Instrumenten, die nie zuvor so nahe erlebt wurden (für sie Drums), das Interesse an anderen Musikstilen (für sie war es Rock). Kiara, das jüngere Mädchen, meinte hingegen, er habe keinen Einfluss auf ihre Musikhören. Sie glaubte sogar, der Workshop hätte gar keinen Einfluss auf sie gehabt. Hätte sie nicht gleich vor dem Workshop Klavier Unterricht gehabt, hätte sie gar nicht an „Join in“ teilgenommen, weil sie zu sehr mit der Schule beschäftigt war.

Die zwei jungen Männer, Arash und Mohsen, waren der Auffassung, der Workshop, insbesondere Rhythmus und Body Percussion Spiele, hätten gute Wirkung auf ihre Instrumentalspiel und ihre musikalischen Fähigkeiten sowie therapeutische Effekte gehabt. Laut Mohsen führen diese Spiele dazu, Gehirnstellen zu benutzen, die sonst nie verwendet werden. Sie hätten ihn auch in Stimmung gebracht.

Fazit

Die wesentlichen Ergebnisse in Bezug auf die vorgenommenen Forschungsfragen lassen sich in folgende Punkte zusammenfassen:

- Die ungleichen Machtverhältnisse zeigten sich in dem Druck, den die Betreuer auf die meisten der Jungen Afghanen ausübten, damit sie zum Workshop kommen, sowie die vorprogrammierten Teile, die sie gegen ihren Interessen befolgen und mitmachen mussten, welche 29 Prozent der gesamten Workshopszeit umfasste. Es gab flüchtige Momente von Machtübernahme und Hierarchie-Abbau, die durch Leiterinnen ermöglicht wurden.
- Der Abschlusstanz war fast die einzige Möglichkeit im ganzen Workshop, wo sich die junge Afghanen als Mitgestalter, Träger und sogar Leiter erfahren und zeigen konnten (die Musik wählten sie selbst aus, spielten sie selbst von ihren Smartphones vor, tanzten meist in der Mitte, zeigten die richtige Tanzbewegungen vor und forderten anderen einschließlich die Leiterinnen des Workshops, zum Tanzen auf) und sich in Machtposition befanden, wodurch die Gelegenheit Partizipation auf gleicher Augenhöhe geschaffen wurde und zu ihrem Empowerment führte. Der Abschlusstanz umfasste allerdings nur 6 Prozent der gesamten Einheitszeiten.
- Weitere Teile des Workshops (mit Ausnahme der drei Trommelrunden und der wenig aufgenommenen Impulse) und angebotenes musikalisches Material korrelierten weniger mit den Bedürfnissen und Interessen der Farsi-sprechenden Jugendlichen, sondern entsprachen mehr den Interessen der Farsi-sprechenden Erwachsenen.
- Trotz des hochsensibilisierten Charakters der Leiterin des Workshops blieben viele Impulse und Assoziationen von jungen Afghanen unbeachtet. Die aufgenommenen Impulse, die nur drei Prozent der gesamten Workshopzeiten umfassten, führten zur Interaktion und Zusammenspiel.
- Die kulturelle-sozialen Konflikte zwischen jungen Afghanen und Iraner*innen kristallisierten sich in Verweigerung an Interaktion und Platzierung im Musizierkreis heraus, wobei sich im Laufe der Zeit keine Änderung nachweisen ließ.

- Es gab Abbau von Berührungsängsten, Kontakt-Hemmungen und Depression sowie teilweise Veränderung des Musikgeschmacks und der Hörgewohnheiten auf den Farsi-sprechenden Teilnehmenden des Workshops.

Darüber hinaus ist der Ansatz von angewandter Ethnomusikologie bzw. Verwendung von ethnomusikologischem Wissen durch aktive Beteiligung von Ethnomusikolog*innen neben Pädagog*innen für ein effektives Projekt, das zum Empowerment führt, notwendig. Es bedarf eines Ethnomusikologen oder einer Ethnomusikologin, die ungleiche Machtverhältnisse identifiziert und reflektiert, die sich gleichzeitig über ihre eigene (Macht)position bewusst ist (selbst reflektiv bleibt) und dadurch zum Abbau der Hierarchien beiträgt, die die musikalischen kulturellen Hintergründe kennt, Kompetenzen und Erfahrungen ernst nimmt und dadurch die Assoziationen, Impulse und Initiative aufgreift, effizienter zu Musiziersituationen verwandelt und freie Räume für die Teilnehmende zur Selbstgestaltung schafft. Er/sie muss auch Bedürfnisse, Interesse und Präferenzen identifizieren und passend dazu reagieren und planen oder planen lassen. Allerdings, so stellte es sich im Laufe dieser Forschung heraus, besteht immer das Potential und Neugierde in den Teilnehmenden selbst, sich als Mitforschende einzubringen (siehe Anhang: Interview 3, 5, 6), damit laut Pettan auf diese Weise die Machtverteilung zwischen allen Beteiligten gut stattfindet und eine kollaborative Partnerschaft, wie der Definition von angewandte Ethnomusikologie inne wohnend, geschaffen wird (siehe Kapitel 1).

Im Prozess der Auswertung und Analysieren der erhobenen Daten blieben manche Daten aus Mangel an Zeit und Unvollständigkeit unbearbeitet und dadurch manche wesentliche Aspekte und Kritikpunkte wie etwa kontroverse Asylpolitik in Österreich in Bezug auf Musikprojekte, Reproduzieren der Stereotypen und Genderaspekte nicht in der Diskussion miteinbezogen, welche als Anregung zur weiteren Nachforschung zur Beantwortung von offen gebliebenen Fragen dienen.

Literaturverzeichnis

Beidinger, Werner: „Musikunterricht im Erwachsenenalter“, in: Fröhlich, Charlotte (Hrsg.), *Klangkörper Zeiträume. Elementare Musik mit Erwachsenen*, Regensburg: ConBrio Verlagsgesellschaft 2009, S. 267–261.

Baily, John: “Wah wah! Meida meida! The changing roles of dance in Afghan society”, in: Salhi, Kamal (Hrsg.), *Music, Culture and Identity in the Muslim World. Performance, Politics and Piety*, Abingdon, New York: Routledge 2014, S.103–121.

Berger, Harris M.: “New Directions for Ethnomusicological Research into the Politics of Music and Culture. Issues, Projects, and Programs”, in: *Ethnomusicology* 58 (2014), S. 315–320.

Beyer, Theresa: “Musikprojekte mit Flüchtlingen: Was bringen sie wirklich?“, in: *SRF-Kultur-Musik*, <<https://www.srf.ch/kultur/musik/musikprojekte-mit-fluechtlingen-was-bringen-sie-wirklich>>, letzter Zugriff: 11.12.2020.

Bourdieu, Pierre: *Die Verborgenen Mechanismen der Macht. Schriften zu Politik & Kultur 1*, Hamburg: VSA-Verlag 1997.

Bhoyroo, Farha: *Afghan children learn side by side with Iranian peers*, <<https://www.unhcr.org/news/stories/2019/12/5defcb6f4/afghan-children-learn-side-side-iranian-peers.html>>, 2019, letzter Zugriff: 18.12.2020.

Butler, Judith: “Od parodije do politike (From parody to politics)”, in: *Ženske studije* (Gender studies) 1 (1995), S. 131-37.

Castro Varela, Maria do Mar, Dhawan, Nikita: *Postkoloniale Theorie. Eine kritische Einführung*, Bielefeld: Mark-Sebastian Schneider 2015.

Castro Varela, Maria do Mar / Heinemann, Alisha: “Zur Rolle von Affekten in der politisch-kulturellen Arbeit“, in: Ziese, Maren / Gritschke, Caroline (Hrsg.), *Geflüchtete und Kulturelle Bildung. Formate und Konzepte für ein neues Praxisfeld*, Bielefeld: Transkript Verlag 2016, S. 51–67.

Campbell, Patricia Shehan / Higgins, Lee, “Intersections Between Ethnomusicology, Music Education, and Community Music”, in: Pettan, Svanibor / Titon, Jeff Todd (Hrsg.), *The Oxford Handbook of Applied Ethnomusicology*, New York: Oxford University Press 2015, S. 639–671.

Coombs, Philip Hall / Ahmed, Manzoor: *Attacking Rural Poverty. How Nonformal Education Can Help*, Baltimore: John Hopkins University Press 1974.

Friedhofen, Andrea: “Elementare Musikpädagogik—ein Angebot auch für Jugendliche? oder: Spiellieder, Tänze, Improvisation versus ‚Deutschland sucht Superstar‘“, in: Ribke, Juliane / Dartsch, Michael (Hrsg.), *Gestaltungsprozesse erfahren, lernen, lehren. Texte und Materialien zur Elementaren Musikpädagogik*, Regensburg: ConBrio Verlagsgesellschaft 2004, S. 88–92.

Fröhlich, Charlotte: „Herabüben oder: von der wiederauffindbaren Fähigkeit, sich in präsentativen Kommunikationsformen zurechtzufinden“, in: Ribke, Juliane / Dartsch, Michael (Hrsg.), *Facetten Elementarer Musikpädagogik. Erfahrungen, Verbindungen, Hintergründe*, Regensburg: ConBrio Verlagsgesellschaft 2002, S. 94–110.

Fröhlich, Charlotte: „Elementare Musik mit Erwachsenen“, in: Fröhlich, Charlotte (Hrsg.), *Klangkörper Zeiträume. Elementare Musik mit Erwachsenen*, Regensburg: ConBrio Verlagsgesellschaft 2009, S. 23–195.

Gerischer, Christiane, “Chancen transkultureller Musikvermittlung in sozialpädagogischen Kontexten”, in: Binas-Preisendörfer, Susanne / Unseld, Melanie (Hrsg.), *Transkulturalität und Musikvermittlung. Möglichkeiten und Herausforderungen in Forschung, Kulturpolitik und musikpädagogischer Praxis*, Frankfurt am Main: Peter Lang International Verlag der Wissenschaften 2012, S. 243–263.

Harrison, Klisala / Mackinlay, Elizabeth / Pettan, Svanibor (Hrsg.): *Applied Ethnomusicology. Historical and Contemporary Approaches*, Newcastle upon Tyne: Cambridge Scholars Publishing 2010.

Hartogh, Theo / Wickel, Hans Hermann: „Musik und Musikalität. Zu der Begrifflichkeit und den (sozial-)pädagogischen und therapeutischen Implikationen“, in: Hartogh, Theo / Wickel,

Hans Hermann (Hrsg.), *Handbuch Musik in der Sozialen Arbeit*, Weinheim, München: Juventa Verlag 2004, S. 45–56

Haskell, Erica: “The Role of Applied Ethnomusicology in Post-Conflict and Post-Catastrophe Communities”, in: Pettan, Svanibor / Todd Titon, Jeff (Hrsg.), *The Oxford Handbook of Applied Ethnomusicology*, New York: Oxford University Press 2015, S. 453–480.

Hemetek, Ursula: “Applied Ethnomusicology as an Intercultural Tool. Some Experiences from the Last 25 years of Minority Research in Austria”, in: Pettan, Svanibor / Titon, Jeff Todd (Hrsg.), *The Oxford Handbook of Applied Ethnomusicology*, New York: Oxford University Press 2015, S. 229–277.

Herrick, Susan E. Oehler: “Strategies and Opportunities in the Education Sector for Applied Ethnomusicology”, in: Pettan, Svanibor / Titon, Jeff Todd (Hrsg.), *The Oxford Handbook of Applied Ethnomusicology*, New York: Oxford University Press 2015, S.553–601.

Hill, Burkhard: “Musik in der Jugendarbeit“, in: Hartogh, Theo / Wickel, Hans Hermann (Hrsg.), *Handbuch Musik in der Sozialen Arbeit*, Weinheim, München: Juventa Verlag 2004, S. 329–344.

Hofman, Ana: „Maintaining the Distance, Othering the Subaltern. Rethinking Ethnomusicologists’ Engagement in Advocacy and Social Justice“, in: Harrison, Klisala / Mackinlay, Elizabeth / Pettan, Svanibor (Hrsg.), *Applied Ethnomusicology: Historical and Contemporary Approaches*, Newcastle upon Tyne: Cambridge Scholars Publishing 2010, S.22–36.

Knoll-Kaserer, Christine: „Vom Spiel im Raum zur Musik. Das Projekt „Spielraum“ im Flüchtlingsheim“, in: Schneidewind, Ruth / Widmer, Manuela (Hrsg), *Die Kunst der Verbindung*, Innsbruck, Esslingen, Bern-Belp: Helbling 2016, S. 263–274.

Kölbl, Marko: *Musikalische Identifikationen von Jugendlichen Geflüchteten (vorwiegend Afghanistan)*, Institut für Volksmusikforschung und Ethnomusikologie, Universität für Musik und darstellende Kunst Wien, 2018.

Konferenz der österreichischen Musikschulwerke (KOMU) (Hrsg.): *Lehrplan für Musikschulen in Österreich und Südtirol Elementares Musizieren*.

Unterrichtsziele, Methodisch-didaktische Grundsätze, Aktionsbereiche, Inhalte und Fächerangebote, September 2019, <http://www.komu.at/lehrplan/instrument_emp.asp>, letzter Zugriff: 15.12.2020.

Lin, Wei-Ya: “Representing Musical Identities of Children with Migrant Background. An Example from the Research Project Music without Borders.”, in: *Musicologist. International Journal of Music Studies*. 1/1 (2017), S. 32–51.

Masiha, Foad: „Anha ke az mehr ja mandand“, in: *BBC News*, <<https://www.bbc.com/persian/afghanistan-41354974>>, 2017, letzter Zugriff: 18. Dezember 2020.

Merriam, Alan: *The Anthropology of Music*, Evanston, Illinois: Northwestern University Press 1964.

Micosse-Aikins, Sandrine / Sharifi, Bahareh: “ Die Kolonialität der Willkommenskultur. Flucht, Migration und die weisen Flecken der Kulturellen Bildung“, in: Ziese, Maren / Gritschke, Caroline (Hrsg.), *Geflüchtete und Kulturelle Bildung. Formate und Konzepte für ein neues Praxisfeld*, Bielefeld: Transkript Verlag 2016, S. 75–87.

Mousa, Leila: „Zur Bedeutung von Kulturarbeit für Geflüchtete. Erfahrungen aus dem Libanon und Überlegungen zum deutschen Kontext“, in: Ziese, Maren / Gritschke, Caroline (Hrsg.), *Geflüchtete und Kulturelle Bildung. Formate und Konzepte für ein neues Praxisfeld*, Bielefeld: Transkript Verlag 2016, S. 87–98.

Naseh, Mitra / Potocky, Miriam / Stuart, Paul H. / Pezeshk, Sara: “Repatriation of Afghan refugees from Iran. A shelter profile study”, in: *Journal of International Humanitarian Action*, 3:13 (2018).

Nettl, Bruno: *Nettl's Elephant. On the History of Ethnomusicology*, Urbana: University of Illinois Press 2010.

Oehler Herrick, Susan E.: “Strategies and Opportunities in the Education Sector for Applied Ethnomusicology” “, in: Pettan, Svanibor / Titon, Jeff Todd (Hrsg.), *The Oxford Handbook of Applied Ethnomusicology*, New York: Oxford University Press 2015, S. 253–602.

Orff, Carl: „Gedanken über Musik mit Kindern und Laien“, in: *Die Musik* 24 (1931/32), S. 668-673.

Pettan, Svanibor: “Making the Refugee Experience Different. Azra and the Bosnians in Norway”, in: Jambrešić Kirin, Renata / Povrzanović, Maja (Hrsg.), *War, Exile, Everyday Life. Cultural Perspectives*, Zagreb: Institute of Ethnology and Folklore Research 1996, S. 245–255.

Pettan, Svanibor: “Applied Ethnomusicology and Empowerment Strategies. Views from across the Atlantic”, in: *Muzikološki Zbornik/Musicological Annual* 44/1 (2008), S. 85–99.

Pettan, Svanibor: “Music in War, Music for Peace. Experiences in Applied Ethnomusicology”, in: O’Connell, John Morgan / Castelo-Branco, Salwa El-Shawan (Hrsg.), *Music and Conflict*, Urbana-Champaign: University of Illinois Press 2010, S. 177–192.

Pettan, Svanibor: „Applied Ethnomusicology in the Global Arena “, in: Pettan, Svanibor / Titon, Jeff Todd (Hrsg.), *The Oxford Handbook of Applied Ethnomusicology*, New York: Oxford University Press 2015, S. 29–53.

Ribke, Juliane: *Elementare Musikpädagogik. Persönlichkeitsbildung als musikerzieherisches Konzept*, Regensburg: ConBrio Verlagsgesellschaft 1995.

Schneidewind, Ruth: *Die Wirklichkeit des Elementaren Musizierens*, Wiesbaden: Reichert Verlag 2011.

Schneidewind, Ruth: „Die Kunst der Verbindung beim Elementaren Musizieren“, in: Schneidewind, Ruth / Widmer, Manuela (Hrsg.), *Die Kunst der Verbindung. Texte zur Elementaren Musikpädagogik in Österreich*, Innsbruck: Helbling 2016, S. 13–30.

Sheehy, Daniel: “A Few Notions about Philosophy and Strategy in Applied Ethnomusicology”, in: *Ethnomusicology* 36/3 (1992), S. 323–336.

Simonett, Helena: „Miteinander musizieren. Über den Nutzen von Musikprojekten für angehende Musikpädagog*innen und junge Asylsuchende“, in: *Die Musikforschung* 72 (2019), S. 346–356.

Stokes, Martin: “Introduction: Ethnicity, Identity and Music”, in: Stokes, Martin (Hrsg.), *Ethnicity, Identity and Music. The Musical Construction of Place*, Oxford/New York: Berg 1997, S. 1–28

Sweers, Britta: “Music and Conflict Resolution. The Public Display of Migrants in National(ist) Conflict Situations in Europe. An Analytical Reflection on University-Based Ethnomusicological Activism, in: Pettan, Svanibor / Titon, Jeff Todd (Hrsg.), *The Oxford Handbook of Applied Ethnomusicology*, New York: Oxford University Press 2015, S. 511–550.

Titon, Jeff Todd: „Applied Ethnomusicology: A Discriptive and Historical Account“, in: Pettan, Svanibor / Titon, Jeff Todd (Hrsg.), *The Oxford Handbook of Applied Ethnomusicology*, New York: Oxford University Press 2015, S. 4–28.

Online-Quellen

Anton Bruckner Privatuniversität, <<https://www.bruckneruni.at/news-presse/news/news-detail/gelungener-beitrag-zur-integrationswoche-2019>>, letzter Zugriff 17. Dezember 2020.

BilderFluchten-FluchtenKlänge, <<https://www.mdw.ac.at/629/>>, letzter Zugriff: 17. Dezember 2020.

Join in, <<https://www.bruckneruni.at/de/emp/kursangebot/join-in/>>, letzter Zugriff: 17. Dezember 2020.

Meet4Music, <<https://igp.kug.ac.at/index.php?id=18152>>, letzter Zugriff: 17. Dezember 2020.

Middle Eastern Dance, <<http://middleeasterndance.homestead.com/BYB/Styles/Bandari.html>>, letzter Zugriff: 17. Dezember 2020.

Musik & Flüchtlinge, <<https://www.mdw.ac.at/473/>>, letzter Zugriff: 17. Dezember 2020.

Open Piano for Refugees, <<https://openpianoforrefugees.com/ueber-uns/>>, letzter Zugriff: 17. Dezember 2020.

resp@ct for yougend, <<https://www.respect-jugend.at/>>, letzter Zugriff: 29. Dezember 2020.

SOS Menschenrechte, <<http://www.sos.at/index.php?id=219>>, letzter Zugriff: 17. Dezember 2020.

Taketina, <<https://taketina.com/de/>>, letzter Zugriff: 17. Dezember 2020.

Volkshilfe Österreich, <<https://www.volkshilfe.at/wer-wir-sind/>>, letzter Zugriff: 17. Dezember 2020.

Zusammenklänge Musizieren mit Flüchtlingen,
<<https://www.hmdw.ac.at/index.php/service/zusammenklaenge>>, letzter Zugriff: 17. Dezember 2020.

Anhang

Interview-Transkripte

1. Interview mit Univ. Prof. Bianka Wüstenhube und Univ. Prof. Valerie Westlake-Klein, Leiterinnen des Workshops „Join in“ 23.05.2019

Wann und wie begann „Join in“ und mit welchem Ziel?

B: 2015 sind wir ins neue Gebäude gezogen, bin ich zu SOS Menschenrechte Haus hingegangen und gefragt was sie brauchen könnten, da haben sie gesagt, eine Musikgruppe vielleicht ein Chor, es war mal von Frauen-Chor die Rede. Dann gab den Tag der offenen Tür fünf Monate später im März.

V: Da bin ich eigentlich eingestiegen.

B: Genau, und am Tag der offenen Tür kamen Leute von dem SOS Menschenrechte, die in der Nachbarschaft waren, und wir haben mit ihnen hier gearbeitet und Musik gemacht.

V: Und dann sind wir einmal nach unten in die Rudolfstraße in Heim gegangen und haben wir dort so ein kleines Kennenlernen und Schnupper-Musizierstunde gemacht. Das Ziel war eigentlich von Anfang an einfach das gemeinsame Musizieren. Sich kennen lernen, im Austausch kommen und gemeinsam Spaß haben. Im Mittelpunkt glaube ich war immer gemeinsame Musizieren. Ich glaube der „Join in“...

B: Das kam dann erst am nächsten Herbst (Herbst 2016). Wir haben dann das erste Semester unterschiedliche Lehrerinnen. Ich habe was gemacht, da war die Karen Schlimp, Valerie, Katharina Knöl. Da haben wir so ein bisschen herumprobiert und habe festgestellt das bestimmte Dinge nicht gehen. Karen Schlimp zum Beispiel, die macht Taketina, wo man in einem bestimmten Rhythmus einsteigen muss und so, das war gar nicht geeignet. Sie haben keine Lust gehabt, sich darauf einzulassen.

V: und eigentlich seit letztem Jahr [2017] haben wir festgestellt, dass es gut ist, regelmäßig zu machen, zuerst war das eher 14 tägig angedacht.

B: Ja, und auch kürzer und ohne Pause

V: Dann haben wir gedacht, es wäre schön längere Zeit zu haben und hat sich dazu entwickelt, dass es sich wöchentlich und mit dieser Pause zu jetzigem Format etabliert und diese Regelmäßigkeit, damit man nicht nachdenken muss, ist es heute? Ist es nicht?

B: Irgendwann kam die Frage ob man hier irgendwie Gitarre, oder andere Instrumente lernen kann und so haben wir Studierende vermittelt und Instrumental Unterricht organisiert. Mittlerweile gibt es Geige, Gitarre, Klavier und Schlagzeug Unterricht. Wir haben ein Konzert ein Kinder mitmachen Konzert, das war wahrscheinlich 2017 nehme ich mal an und da haben wir einen Preis gewonnen für Vielfalt Stadt Linz und das Geld haben wir verwendet für Instrumental Unterricht und wir haben Instrumente gekauft, so hat das begonnen.

War „Join in“ von Anfang an für „Geflüchteten“ gedacht oder für jeden, den teilnehmen möchte?

B: Für Menschen aus aller Welt haben wir geschrieben. kommen immer wieder Leute aus der Nachbarschaft, aber da wir unsere Plakate schon in Wohnhäusern, wo viele Leute mit Migrationshintergrund wohnen aufhängen und durch den Sia, der ein Volkshilfe-Betreuer in

den WGs war und Minderjährigen betreute, ist er immer mit einem Busladung von seinem Jungs gekommen, das hat sich so ergeben.

V: und ich finde in den letzten Monaten hat sich wieder die Gruppenkonstellation ein bisschen verändert. Jetzt kommen mehr Erwachsene und weniger Jugendliche.

B: Ja aber das kommt deswegen auch, weil durch das Regierungswechsel das Volkshilfe Wohnheim ist ja geschlossen worden und die Jugendliche sind alle auf unterschiedliche Wohnheime verteilt worden und jetzt wohnen ganz wo anderes, die sehr weit weg ist und sie können einfach nicht mehr kommen und zwei sind abgeschoben

Was hat sich noch verändert?

V: Den Aufbau. Am Anfang habe ich immer wieder ein bisschen anderes ausprobiert bis es sich zu diesem Format Körperarbeit, ein bisschen Stimme dann ein Lied singen und Body Percussion dazu und der zweite Teil mit den Instrumenten gemeinsam musizieren, etabliert hat, weil das sehr viele verschiedene Aktionsbereiche und Formen miteinander verbindet und im Formen von singen, bewegen musizieren, sehr viele verschiedene Sinnesebene noch anspricht.

Ich wollte dich fragen, was für Kriterien hast du für Auswählen der Musikstücke und Lieder?

V: Sachen, die mir selber Spaß machen, die nicht zu schwierig sind, wo ich mir denke sie könnten wir mit verschiedenen Instrumenten auch machen. Ich versuche immer wieder ein paar neue Impulse zu setzten, damit es nicht langweilig wird.

War das absichtlich, dass die meisten der Stücke auf Englisch sind?

V: Das ist eine gute Frage, das war vielleicht am Anfang so, aber jetzt mittlerweile nicht bewusst. Stimmt es sind oft auf Englisch, heute hatten wir ein deutsches Lied. Ich versuche es zu mischen, kann sein, dass es in letzte Zeit eher englische Lieder waren, so vielleicht am Anfang ganz am Anfang so ein Gedanke, dass es vielleicht für manche leichter ist auf Englisch, aber das hat sich dann noch gar nicht bewahrheitet, weil die eher Deutsch können als Englisch eigentlich. Das ist vielleicht meine Affinität zu dieser Sprache.

B: Am Anfang waren Leute, die fast kein Deutsch konnten, waren erst zwei drei Tage da, also im ersten Jahr haben wir uns nicht verständigen können, viel mehr nonverbal, aber es gibt keine frisch gekommene mehr und das ist auch eine Veränderung.

Welche Schwierigkeiten hast du in der Arbeit mit den Jugendlichen hier? Ich habe ein bisschen beobachtet, dass am Anfang die Jungs, gerade wenn sie viel waren, sehr viel während der Übungen geredet und gescherzt haben und nicht mitgemacht haben...

V: Ich sehe so: die Herausforderung ist sowieso immer etwas für die Gruppe passendes zu finden, ganz egal wer das ist...Schwierigkeiten würde ich nicht sagen, die Herausforderung einfach immer vielleicht auch zu reagieren auf das, was an dem Tag gerade passiert und eben, wenn sie gerade gesprächig sind, dass man damit irgendwie umgeht. Also ich habe versucht sie dann oft übers Tun wieder miteinzubinden und ich habe an sich auch großes Verständnis dafür, dass sie sich dann in den Austausch in ihrer Sprache und ich glaube es ging dann gut über das gemeinsame Agieren wieder ins Musizieren ins Bewegen. Und gerade am Anfang wenn ich es mir zurückerinnere war Bewegen besonders wichtig noch viel mehr als jetzt, also das hat nämlich immer gut funktioniert, das haben sie von Anfang an super gern gemacht und da konnte ich auch nonverbal sofort in die Aktion gehen einfach gleich in gemeinsamen Bewegung.

B: das würden sie sogar auch jetzt mögen können, ich kann mir vorstellen. Hast du vielleicht auch deswegen mehr gemacht, weil du nicht sprechen konntest?

V: ja, ich glaube das ist so eben die Herausforderung muss immer reagieren darauf, wie spricht die Gruppe an, was macht ihnen Spaß, und wie gehe ich damit um. Manchmal gab es schon Stunden, wo ich was mitgebracht habe und gedacht wow das wird super und dann hat gar nicht funktioniert, weil es ihnen zu langweilig oder zu schwer oder zu weit weg war, dass sie nichts damit anfangen konnten.

B: Aber es gab ja auch Situationen, wo dann plötzlich... zum Beispiel ich kann mich erinnern als der Mahan angefangen hat zu singen, irgendjemand hat getrommelt, dann hast du das Licht ausgestellt und wir haben zugehört. Es gab viele solche Situationen, wo die irgendwie mit was von sich gekommen sind, weil sie gerade angekommen waren das hat sich auch verändert. Jetzt ist es eine Gruppe geworden von Leuten, die hier wohnen und nicht gerade angekommen sind und nicht gleich wieder weg gehen sollen. Das ist völlig andere Situation.

V: Wobei ich glaube, nach wie vor versuchen wir, wenn es auftaucht, dass sowas aufgreifen. Es gibt immer noch so Momente, wo irgendjemand was mitbringt.

B: Ich kann mich erinnern, dass es am Anfang des „Join in“ ganz viel das Thema war, lernen versus Gestalten, kommen versus einfach da sein, im Moment sein.

V: Am Anfang war, glaube ich, noch mehr die Herausforderung auch für mich, von meinen Plänen auch loszulassen, wenn es nicht funktioniert hat, also wenn was zu schwierig war, wenn andere Dinge aufgetaucht sind oder wenn ich in meinem Kopf hatte ich würde es gern dreistimmig singen, dass man dann vielleicht nur eine Stimme singt. Ich kann mich erinnern, das war vielleicht Anfang auch für mich ein Lernprozess.

B: Am Anfang habe ich sie selbst von unten abgeholt, oder Lukas dann war ein Forschungsseminar dabei mit der Linda Aicher, die sind auch teilweise mit runter gegangen und haben abgeholt. Sie haben dann ganz wo anderes hingezogen in der Zeit, die waren gar nicht mehr da und Sia hat dann Kontinuität reingebracht. Sia war mit dem Bus gekommen und sie mitgebracht.

Wie findet ihr die Tänze und Tanzstücke, die Jungs am Ende immer vorgeführt und vorgespielt haben?

V: schön! manchmal haben sie was, das ein bisschen mehr Pop Charakter hatte, manches war traditioneller, aber ich finde es immer schön, dass sie das mitbringen und wieder dazu tanzen.

B: Da sieht man in dieser Bewegung die ganze Kultur. Die haben in ihrer Bewegung großes kulturelles Bewusstsein.

V: Und dann die Selbstverständlichkeit für die Bewegung, die bei uns eher nicht gibt. Bei ihnen ist noch viel mehr verwurzelt in Körper. Die Männer sich dahin zu stellen und tanzen ...Männer und Tanz in Österreich ist anderes.

B: Was ich mich erinnern kann ist, dass aller erste Mal, haben wir nicht gewusst, ob das ernst ist und ob die...oder ich habe es nicht gewusst, du hast wahrscheinlich schon gewusst, ob auch wir Frauen mittanzen dürfen. Da haben nämlich nur Männer das gemacht und dann hatten wir uns außen in dem Kreis irgendwie dann doch eingereiht, weil wir uns nicht so sicher waren. Ich bilde mir ein, mich zu erinnern, dass wir auch dachten, machen sie jetzt irgendwie quatsch, aber dann haben wir sehr schnell gemerkt, dass das ganz ernst ist.

Wie beschreibt ihr das Verhältnis zwischen den Jungs und anderen Teilnehmende und euch?

V: Ich glaube, dass ein großer Schritt durch Instrumentalunterricht passiert ist, weil da wirklich diese Situation, eins zu eins eine Chance besteht. Dadurch haben sie sich besser kennen gelernt. Ich glaube, das hat nochmal mehr Vertrauen zwischen diese Personen

geschaffen und ich glaube, dass im Laufe der Zeit einfach wir uns alle besser kennengelernt haben und dadurch auch die Berührungängste eigentlich ganz abgebaut worden. Wir waren ...oder ich kann es von mir sprechen, ich glaube am Anfang ein bisschen vorsichtiger war . Jetzt hat sich da eine Gruppe etabliert, wir kennen uns schon besser, dass die Berührungängste gar nicht mehr da sind

B: Eben ja am Anfang war die Gruppe viel gemischter und öfters mal neue Menschen wieder, die man gar nicht kennt.

V: Ja ich finde, wenn man jemand nicht gut kennt muss man schauen was ist für den richtig...man nimmt gewisse Verantwortung auch, dass die Situation für ihn angenehm ist.

B: Für die Studierende war eine tolle Herausforderung, einfach unterschiedliche Kulturen und unterschiedliche Arten des Musizierens und des Lernens kennenzulernen, weil sie hier in ihrer Exzellenzblase sind und dann mal so ganz *back to the roots* und müssen denken: ah muss man auch darum kämpfen, wie man viertel spielt zum Beispiel oder ein Metrum hält. Das wird eine großartige Erfahrung.

War in dem Ziel auch drin, dass die Studierende deswegen teilnehmen?

B: Ja klar! Wir sind Uni!

V: Noch eine Veränderung, es fällt mir noch ein, dass auch Studierende kleine Einheiten übernommen haben. Das Ziel, war eigentlich immer eben das gemeinsame Musizieren und dann hat sich rausgestellt, dass man schon eine gewisse Kompetenzerweiterung oder eine Verbesserung der Fertigkeiten vielleicht in gewissen Bereichen damit erzielen können, aber es war nicht voran als Ziel das kam dann dazu.

B: Also für uns ist ganz wesentlich, dass unsere Studierende fit in der Universität das Angebot machen, oder möglichst viele Berufsfelder aufzeigen. Ein Berufsfeld der Elementaren Musikpädagogik, das elementare Musizieren, *Community Music* das einfach zu können und insofern ist das eine Gruppe davon.

2. Interview mit Siavash Panah, Musiker, Sozialpädagoge und Betreuer der minderjährigen Afghanen 13.06.2019

Wie haben Sie von „Join in“ erfahren?

Ich arbeitete bei einem Jugendprojekt mit. Es gab unterschiedliche Angebote wie Fußball, Sportevents, usw., aber es war nirgendwo eine Musikangebot. Von dem „Join in“ Angebot, das per Email in vielen Einrichtungen verteilt worden war, habe ich durch einen Projektleiter erfahren. Ich habe sofort mit meinem Chef geredet und gefragte ob ich die Jungs dorthin bringen bzw. begleiten darf. Es war Anfang 2016. Ich habe mit den Jungs geredet und fragte wer Interesse hat Musik zu machen. Mit dem Sommersemester 2016 stiegen wir ein. Es war für mich selbst etwas Neues. Dann redete ich mit Frau Bianka und sie erklärte mir, dass das ein Praxisfeld für die Studierenden und Menschen ist, die keine musikalische Erfahrung haben. Sie können hier Zusammenarbeiten und beide davon profitieren. Ich habe von da an daran festgehalten. Jeden Donnerstag redete ich mit den Jungs und versuchte sie zu motivieren. Sie hatten anfangs keine Motivation, mitzufahren. Sie dachten, dass sei ein Pflichttermin, weil normalerweise keiner von den anderen Betreuern auf so etwas bestand oder versuchte sie von so etwas zu überzeugen. Ich sagte zu ihnen, kommt, wir werden Spaß haben und viel lachen usw. die Kinder, die eine gute Beziehung zu mir hatten, kamen alle. Ich brachte sie mit dem Bus, der dem Büro gehörte, hierher. Diejenigen, die regelmäßig kamen mochten das, erstens sie trafen sich mit anderen Menschen außerhalb ihres Freundeskreises, Studierenden und andere Menschen und sie mussten Deutsch sprechen, zweitens manche Übungen, bei denen wir komische Sachen machten waren für sie lustig und ich war auch nicht so streng mit ihnen, wenn sie scherzten und laut waren, sie sind ja Teenager. Manchmal sagte ich nur seid ruhiger.

Mohsen erzählte mir, sie musizierten eh mit den Jungs im Wohnheim bevor „Join in“-Angebot kam...

Ja, von Anfang an, als ich mit dem Jugendprojekt begann, waren die Musikstunden mein fixes Programm. Damals war es zufälligerweise auch am Donnerstags. Ich brachte zuerst nur meine eigene Trommel mit. Im Laufe der Zeit kaufte ich viele Trommeln vom Jugendprojektbudget. Es gab dann 12 Djemben und ich brachte meine Congas und Darbukas und versuchte einen musikalischen Nachmittag mit den Jungs zu verbringen. Manchmal kamen einige Freunde von mir, die Keyboard oder Gitarre spielten oder Musiker, mit denen ich zusammen spielte und die uns begleiteten. Es gab dort einen Keller, den wir in einen Aufenthaltsraum

verwandelten. Wir spielten gemeinsam dort. Dienstags war Kunst und bildnerische Aktionen und Donnerstags Musik. Das war sehr wichtig für mich, da ich davon überzeugt bin, dass man durch Freizeitpädagogik viel besser mit den Kindern Beziehung aufbauen kann. Es ist lockerer Kontext. In sozialer Arbeit hat eine gute Beziehung immer den Vorrang und nur dadurch kann man Wirkung haben. Wenn keine Beziehung aufgebaut wurde kann man nichts bewirken. Aus diesem Grund hatten manchen Kollegen viele Schwierigkeiten mit den Jungs. Sie hörten nicht auf sie und sagten sie seien schwierige Jungs. Deswegen kommen manche Kinder auf die schiefe Bahn. Ich bin darauf stolz, dass keiner von den Jungs, für die ich all diese Jahre zuständig war, straffällig wurde, im Gefängnis landete oder die Schule verließ.

Welche Teile von „Join in“ gefällt Ihnen am besten, welche Reflexionen zeigten die Jungs zu verschiedenen Teilen des Workshops, nachdem sie von „Join in“ zurückkamen?

Ich persönlich mag von Anfang bis Ende der Einheit. Es produziert eine Atmosphäre, in dem man komplett aus dem Alltag herauskommt. Körperübungen entspannen. Musikalisch lässt man seine Kreativität raus und versucht Teil der Gruppe zu werden. Sie helfen einem sowohl musikalisch als auch persönlichkeitsbildend. Allerdings waren diese Themen für mich nicht fremd. Ich kannte sie schon aus den Fortbildungen, Supervisionen und Gruppenarbeiten bei Volkshilfe.

Die Jugendlichen, die ich hier mitbrachte, waren fast alle Afghanen. Sie haben Probleme mit fremden „Kulturen“ umzugehen. Also nicht, dass sie Probleme haben, es ist nur, dass sie sie nicht gesehen haben. Es war eine neue Welt für sie. Bei den Körperübungen in „Join in“ machten sie entweder nicht mit oder ganz minimal. Sie dachten, wenn sie es richtig täten, würden andere Kumpels sie auslachen. Sie fühlten, dass sie dabei sind sich zu sehr öffnen. Zum Beispiel wenn sie ihre Hüfte drehen, fürchten sie, dass sie einen „schlechten Namen“ bekommen würden, weil es feminin wirken könnte. Ab und zu sprach ich mit ihnen darüber am Wochenende. Es gab viel Erklärungsarbeit. Manche wurden im Laufe der Zeit offener, manche blieben bis zum Ende so wie sie waren, weil es in ihre Erziehung und in dem geschlossenen Milieu, in dem sie aufgewachsen sind, solche Sachen nicht definiert wurden. Basir, Soroosh und Morad sind drei Beispiele. Basir und Soroosh wurden besser, aber Morad blieb fast gleich. Er ist zwar im Iran aufgewachsen aber familiäre Erziehung spielt eine große Rolle. In einer Familie, wo der Vater eine Machofigur ist und einen nicht aufgeschlossenen Charakter hat sind viele Sachen verboten und tabu. Das Kind kann sich nicht öffnen. Es braucht Zeit. Aus diesem Grund war es sehr wichtig für mich, dass sie hierher kommen und

bei diesen Übungen mitmachen. Besonders motivierte ich diejenigen, die es am meisten ablehnten. Zum Beispiel Mahan. Er hat eine große Verspannung in seinem Körper. Damals wenn wir im Wohnheim tanzten, stand er nur in der Ecke und schaute zu. Das hat sich allmählich geändert. Jetzt bewegt er sich sogar beim Rappen. Das war für mich der wichtigste Aspekt, dass sie die Hemmungen überwinden können. Das musikalische Ziel war für mich sekundär, denn ich denke, wenn jeder von diesen Jugendlichen diese Eigenschaften erlangt, werden sie diese dann in Zukunft an ihre Freunde, Frau und ihre Kinder weitergeben.

Am Anfang möchten sie nur ihre Musik vorspielen und dazu tanzen. Von der ersten Minute an sagten sie zu mir lass uns tanzen! Es war die einzige Möglichkeit für sie, bei der sie sich zeigen und öffnen konnten. Den ersten Teil des Workshops taten sie eher mit Abscheu. Dann nach einer Weile diejenigen, die öfters kamen, gewöhnten sich daran und es gefiel ihnen auch bei dem ersten Teil mitzumachen, aber sie bevorzugten mit den Instrumenten zu spielen und zu tanzen.

Heute passierte etwas, das Bianka bemerkte und ansprach. Die Frauen und die Männer der Gruppe standen im Musizierkreis getrennt voneinander. Haben Sie auch so etwas in dem Workshop bemerkt? Wie ist das Verhältnis der Jungs zu den Frauen der Gruppe ihrer Ansicht nach?

Sie hatten viele Hemmungen, weil die Beziehung zu Frauen für Jugendliche aus diesem „Kulturkreis“ anderes ist. Erstens die Frau (Mutter) ist zu Hause immer zweitrangig, während der Vater den Vorrang hat. Allerdings lieben sie ihre Mutter und sie ist die Person, mit der sie die stärkste Verbindung haben, aber sobald sie in die Gesellschaft kommen sind andere Frauen für sie „no go“. Viele trauten sich nicht den Frauen in die Augen zu sehen. Das Problem hatte ich bei der Arbeit (in Wohnhäuser). Deswegen veranstaltete ich ständig Gender-Seminare. Wir sprachen über verschiedene Themen, bildeten Diskussionsgruppen und Workshops. Zum Beispiel Morad konnte Anfangs, als eine Kollegin von mir im Heim mit ihm sprach, nur zu Boden schauen. Er redete nur mit mir und wenn ich nicht da war, hörte ich von Kolleginnen, dass er unsichtbar ist und nicht aus seinem Zimmer heraus kommt. Ich bemerkte, dass es ihm sehr schwer fiel, mit Frauen zu kommunizieren. In letzter Zeit hat er sich so geändert, dass er jetzt mit den Kolleginnen scherzt und lacht.

Hier wurde eine Gelegenheit geschaffen, in dem sie sehen konnten, alle (Männer und Frauen) können sich die Hand geben und zusammen tanzen und lachen usw. und es ist nicht verboten und es gibt keinen Unterschied zwischen Männer und Frauen.

Das Problem liegt darin, dass viele von ihnen das Thema Sexualität und Frauen nicht trennen können und aus diesem Grund haben sie immer das Schamgefühl, wenn sie im Kontakt mit Frauen stehen. Zum Beispiel beim Tanzen kam immer Navid zu mir und blieb neben mir, ich sagte ihm geh und tanze mit jemand anderen. Er sagte ich schäme mich bitte lass mich mit dir tanzen. Das Thema Trennung der Geschlechter ist sehr tief in ihnen verankert. Hier hat sich etwas geändert, viele wurden offener und lockerer, sie haben gesehen, dass man miteinander reden, Hände halten usw. darf und es wird nichts Schlimmes passieren.

Meinen Sie wirklich, dass der Workshop das bewirkte?

Ja! Es war die Wirkung des Workshops. Denn wir verbrachten hier zusammen zwei Stunden eine Prozedur, die nirgendwo anders möglich war. Meine Kolleginnen in Wohnhäuser, die Nachtschicht hatten, versuchten gute Beziehung zu den Jungs aufzubauen, manchmal gelang es ihnen auch, aber diese Jugendliche hatten immer noch das Vorurteil, bei Beziehungen mit Frauen, aber hier in diesen zwei Stunden, gab es die Möglichkeit für sie, ohne Vorurteile Frauen und Mädchen kennenzulernen und mit ihnen zu kommunizieren. Das half ihnen offener zu werden.

Nach sechs Monaten Teilnahme an „Join in“, bei unserer Teamsitzung im Wohnhaus holte ich von den Kolleginnen Feedback ein und fragte sie was sie darüber denken. Sie sagten, dass sie eine bemerkenswerte Änderung im Verhalten der Jungs in Bezug auf sich fühlen, sie schauten ihnen in die Augen, sie fühlten sich mehr respektiert von den Jungs, etwas, das vorhin, nach ihrer Meinung, nicht der Fall war. Ja, die Meinung der Kolleginnen war auch dieselbe. Diejenigen, die immer am Workshop teilnahmen änderten sich sehr.

Welche weiteren Wirkungen, denken Sie, hatte der Workshop?

Für mich war es am wichtigsten, dass sie mit anderen Menschen außerhalb ihres Freundeskreises, den sie jeden Tag sahen, mit denen sie immer zusammen waren, in Kontakt kamen. Abgesehen von der bereits genannten Änderung, fingen sie an andere Musikgenres, als sie gewohnt waren, zu hören und waren nicht mehr fixiert auf diese eine Musik. Viele von denen die immer kamen begannen selbst Musik zu machen, zum Beispiel Navid hört jetzt viel westliche Populärmusik, Hossein hört die Hits der 60er und 70er Jahren und ruft mich manchmal an und fragt mich welche Musik ich ihm empfehle. Delavar begann selbst digitale Musik zu komponieren, kaufte sich ein Keyboard und verbindet es mit seinem Laptop. Ja viele hören nicht mehr nur afghanische oder iranische Musik.

Erinnern Sie sich daran, welche Musik sie davor hörten?

Eher afghanische und iranische Populärmusik und Volksmusik und einige hörten nur Rapp.

Wie beschreiben Sie das Verhältnis zwischen Afghanen und Iraner*innen im Workshop? Ich beobachtete wie die zwei Gruppen im Musizierkreis getrennt standen...

Ja, das ist ein bekanntes Phänomen, das sowohl bei den erwachsenen Afghan*innen als auch bei ihren Kindern existiert. Sie mischen sich nicht unter Iraner*innen. Was ich oft sehe, ist dass die Iraner*innen zu den Afghan*innen gehen aber umgekehrt ist das nicht der Fall. Der Grund dafür liegt nicht in Hass oder Feindseligkeit, sondern darin, dass die beiden Communities miteinander kulturell nicht kompatibel sind. Ich versuchte mehrmals durch das Veranstellen von gemeinsamen Festen wie *norooz* und *mehregan* sowie Grillpartys, zu denen beide Gruppen eingeladen wurden, einander näher zu bringen, aber es funktionierte leider nicht. Manchmal gingen Iraner*innen zu Afghan*innen um Kontakt zu knüpfen aber ohne Erfolg. Die Einstellung von Afghan*innen gegenüber Iraner*innen ist einerseits respektvoll andererseits suspekt. Ich glaube sie sind von der Offenheit der Iraner*innen abgeschreckt, weil sie selbst in einer noch geschlosseneren und religiöseren Gesellschaft aufgewachsen sind und es ihnen schwerfällt, eine Brücke zu bauen. Nicht alle aber die meisten von ihnen.

Meinen Sie nicht, dass es sich um Hass oder Feindseligkeit handelt?

Ich befand mich zufällig an Orten, wo ich hörte, dass manche sehr schlecht über Iraner redeten, dass sie böse Menschen seien usw., aber ich glaube nicht, dass die Mehrheit der Afghan*innen so denken.

Glauben Sie nicht, dass bei denjenigen, die im Iran aufgewachsen sind und dort schlecht behandelt wurden so ein Hassgefühl entstanden?

Es kann sein, aber ich glaube nicht, dass es so tief ist und sie alle Iraner*innen in einen Topf werfen. Es ist nicht kollektiv und eher wegen der Religiosität. Es könnte auch sein, dass ihnen als Kind in der Familie gesagt wurde, sie sollen nicht mit Iraner*innen Kontakt aufnehmen, denn sie sind nicht gläubig. All diese Jahren waren 98 Prozent meiner Jugendlichen streng gläubig. Ich denke sie möchten ihre Religion unbedingt behalten, und wenn sie mit Iraner*innen umgehen fürchten sie ihre Religion zu verlieren.

Denken Sie änderte sich diesbezüglich etwas durch die Teilnahme an dem Workshop, wo die Iraner*innen auch dabei waren oder blieb diese "Distanz"?

Ja, es änderte sich etwas. Allerdings wurde keine Freundschaft zwischen ihnen geschlossen, denn sie wohnten im Heim und waren immer in ihrer eigenen Clique, auch wenn sie hierher kamen blieben sie unter sich, weil sie sich schon untereinander kannten. Wie gesagt, sie haben nicht diese Offenheit schnell mit fremden Person Kontakt aufzunehmen, außer sie haben für lange Zeit mit einer Person, wie mir, der ihr Betreuer war, zu tun. Aber ich kann mich erinnern als Ahura [der zweite Betreuer] zu uns kam, dauerte es sehr lange bis sie mit ihm gut umgehen konnten.

Was könnte, Ihrer Meinung nach, der Grund zum Veranstellen des Workshops sein?

Für beide Valerie und Bianka war es sehr wichtig, dass viele Studierende teilnehmen. Sie wollten diese Begegnung zwischen Studierende und den Menschen, die musikalisch Anfänger sind ermöglichen. Es war für sie Praxisfeld und Übungsfeld und sie lernten wie sie mit den Anfänger*innen arbeiten sollen. Andererseits, wie es Bianka ausdrückte, war es für sie als Forschung interessant. Es gab mehrere Aspekte, es war sowohl für Jugendliche als auch für Studierende und für uns alle eine *win-win* Situation.

Bianka erzählte mir, dass sie selbst „runter“ gingen und die Jugendliche abholten und „rauf“ brachten...

Ja, am Anfang Lukas, ein Student, holte sie ab. Es ist ein sehr schönes Angebot aber leider viele wissen davon nichts oder wenn sie neu kommen verstehen sie anfangs den Zweck nicht. Diejenigen, die im Laufe der Zeit verstanden worum es geht, kamen gerne und mit Interesse wieder. Aber viele kamen und setzten sich am Rande hin und taten nichts. Sie dachten sie mussten kommen. Ich habe aber versucht, dass das nicht mit meinen Jungs passiert, in dem ich sie motivierte bevor sie kamen, allerdings manchmal passiert es noch immer vereinzelt, dass z. B. Mahan am Rand sitzt und wenn ich ihn frage warum er nichts tut sagt er hätte Rückenschmerzen. Auf jeden Fall muss man am Anfang sie zu ihrem Glücke zwingen zu kommen und dann können sie selbst entscheiden weiter zu kommen oder auch nicht. Ich glaube sie haben das Recht das gesehen zu haben, dann können sie selbst entscheiden. Sonst können sie sich nicht vorstellen was hier überhaupt passiert. Diejenigen, die sehr hartnäckig waren und nicht kommen wollten ließ ich in Ruhe. Später haben ihre Freunde sie motiviert, auch zu kommen.

Sie sagten Sie boten auch Musik-Stunden im Heim an...

Ja, das System kannten sie, weil wir jeden Donnerstag von 16 Uhr bis 19 Uhr im Keller trommelten und der Klang verbreitete sich im ganzen Gebäude und alle konnten das hören. Manche kamen nur um zu sehen, was es sei, saßen und schauten zu und langsam interessierten sie sich dafür und nahmen selbst teil. Sie konnten das sofort live erleben, aber den Workshop hier nicht, sie sollten hierherkommen.

Können Sie evtl. sagen welches besser war, oder welche Vorteile jeweilige Angebote im Vergleich zueinander hatten?

Ich denke, hier ist alles professionell, Bianka und Valerie oder die Studierenden, die kommen, um die Musik zu begleiten. Sie sind alle Profis. Es wäre sehr interessant, wenn es dasselbe Angebot im Heim geben würde, aber es besteht da immer die Gefahr, dass die Jugendliche nicht im Raum bleiben würden und ständig gehen und zurückkommen. Hier hatten sie diese Möglichkeit nicht. Wir hatten das Problem oft, fünf sechs Personen waren ständig im Kommen und Gehen, wollten Tee trinken, ihre Handys haben geklingelt, wollten Freunde besuchen usw. Solche Störfaktoren gab es hier nicht.

3. Interview mit Mohsen, Musiker und „Join in“-Teilnehmer 28.07.2019

Wie hast du von „Join in“ erfahren?

Von Sivash, 2016 in dem Heim wo Siavash mit den Jugendlichen arbeitete, habe ich Melodien gespielt und sie haben nur Rhythmen gespielt, orientalische Rhythmen, die Siavash mit denen einstudiert hat. Wir haben gleichzeitig gespielt, diese Kurse haben einige Zeit gedauert bis wir von „Join in“-Projekt erfahren haben.

Welche Instrumente spielst du?

Mit 10 habe ich mit Keyboard angefangen, 2,3 Jahre habe ich nach gehör gespielt dann habe ich ein Jahr lang Unterricht gehabt. Dann spielte ich wieder selbst bis zum Ende des Gymnasiums. An der Uni habe ich mit *setar* angefangen nächstes Jahr *tar* und im Jahr danach *oud* jedes Jahr kam ein Instrument dazu. Jeden Sommer fing ich an mit einem Instrument. Nach einigen Monaten Privatunterricht arbeitete ich selbst daran. Mein Studienfach an der Uni war Teppichdesign.

Hat „Join in“ musikalisch oder außermusikalisch Einflüsse auf dich?

Ja, musikalisch sehr viel, weil wir mit den Musiken von hier arbeiten, das heißt ich integriere meine Musik mit der ihren und habe Überschneidungen kennengelernt. Zum Beispiel wenn

ein Rock Musik gespielt wird, denke ich welche *dastgah* kann ich mit diesen Tonleitern aufführen. Also hier habe ich ihre Musikstilen besser kennengelernt. Ich finde nach Gehör wie ich dazu spielen muss (du hast es schon gesehen). Jetzt wenn ich mit einem Ausländer spiele, kann ich mich an ihn besser anpassen

Hast du im Iran mit westlicher Musik nichts zu tun gehabt?

Nein, aber mit Gitarre arbeiteten wir viel, wir haben mit Gitarre die traditionelle Musik gecouvert, aber hier mache ich es umgekehrt.

Welche Musikstile hörst du gerne?

Ich höre jede Art von Musik, italienisch, spanisch, griechisch, arabisch und auch „traditionelle“ persische Musik. Nicht so viel persischen Pop. Auch die Musik aus aller Welt habe ich sehr viel gehört

War das auch im Iran dasselbe?

Ja das war dasselbe, es hat sich nicht geändert auch nicht nach Join in.

Welche Einflüsse hatte „Join in“ auf die jungen Afghanen, die du kennengelernt hast?

Am Anfang hatten sie ein bisschen Hemmungen in der Gruppe eine Bewegung zu machen aber nach etwa einem Jahr hat sich das geändert.

Hat „Join in“ Außermusikalisch auf dich selbst eine Wirkung?

Nein keine Wirkung. In Bezug auf den musiktherapeutischen Aspekten schon. Anfangs kam es mir lächerlich vor und ich dachte, es hat keinen Sinn, aber nach zwei drei Stunden, habe ich bemerkt, dass ich eine bestimmte Erleichterung fühle. Die Energie, die in einem bleibt und sich zu negativer Energie oder Konflikten verwandeln könnte, kommt raus. All die Alltagsprobleme und Negativität kommen raus und verschwinden. Ich habe das nach drei Einheiten bemerkt, davor war es komisch für mich, aber danach habe ich den Einfluss bemerkt.

Was denkst du über die Stücke die Valerie brachte?

Sie wählt gute Musik aus. Die Sprache war mir egal, weil ich eher mit der Melodie als dem Gedicht eine Beziehung hatte. Für mich war es so.

Hättest du gerne bestimmte Musiken die nie gebracht wurde?

Ja, aber die Musiken die sie brachte waren alle so, dass sie einem ein gutes Gefühl gaben, nachdem wir sie mit Körper und Rhythmus und Melodie erarbeiteten. Ich hatte ein sehr gutes Gefühl. Zum Beispiel „Planet Paprika“ war sehr gut. Die Moll-Tonleiter finde ich besser, weil wir, die von orientalischer Musik her kennen. Das ist für uns vertrauter und wir haben einen besseren Zugang dazu.

Was denkst du über die Beziehung von Iraner*innen und Afghanen in „Join in“?

In join in kann ich sagen war 70 Prozent gut. Afghanen sind eher an Traditionen gebunden als Iraner. Das bringt Meinungsverschiedenheit und Geschmacksverschiedenheit, sonst gibt es kein Problem.

Du kanntest die meisten von diesen Jungs bevor sie zu „Join in“ gekommen sind, richtig?

Ja mit vielen haben wir gearbeitet.

Ich habe beobachtet, dass die Jungs entweder neben dir oder Sia standen aber nicht neben andere Iraner*innen...

Ja in den traditionellen Gesellschaften dauert es lange, bis Menschen vertrauen fassen zu Fremden. Also der Grund war, dass sie uns (mich und Sia) von früher kannten und nicht, dass sie nicht zu anderen gehen wollten oder sie nicht mochten.

Wie war die Beziehung zwischen den Jungs und Frauen im Workshop?

Aus dem selbem Grund, weil sie in solchen traditionellen Gesellschaften aufgewachsen sind, sind sie so geprägt, [dass sie die Frauen vermeiden] und das ändert sich nicht auf einmal.

Hast du im Laufe der Zeit Veränderungen diesbezüglich bemerkt?

Hundertprozentig, im Vergleich zum Beginn hat es sich sehr verbessert.

Wie findest du die Body Percussion und Körperübungen vom Anfang der Stunde?

Wir sollten bestimmte Stellen des Gehirns verwenden, die sonst im Alltag nicht verwendet werden, das bewirkt, dass das Gehirn aktiver wird.

Was denkst du über den Abschlusstanz?

Die Jungs fühlten sich bei diesem Teil viel wohler, weil sie freien Bewegungsraum hatten, den sie in vorherigen Teilen nicht hatten. Vorher sollten sie nur die Sache folgen. Viele von den Jungs hatten keine Lust zu kommen und sind nur wegen dem Abschlusstanz gekommen. Das war eine Motivation für sie. Sie haben bei allen Teilen sehr gelangweilt mitgemacht, aber wenn es zum Abschlusstanz kam waren genau diese Leute in der Mitte. Das hat ihnen ein Gleichgewicht gegeben. Manche wollten die anderen Teile lernen, aber manche sind nur so gekommen, um zuzuschauen, aber der letzte Teil hat bewirkt, dass auch sie mitmachen und teilnehmen wollten.

Wie war das für dich selbst?

Dieser Tanz hat mich seit Kindheit berührt und deswegen war gut für mich. Man verlor das Gefühl fremd zu sein und konnte sich besser mit der Umgebung verbinden.

Die jungen Afghanen wurden immer abgeholt und zum „Join in“ gebracht, sobald niemand sie mehr abgeholt hat, sind sie nicht mehr gekommen. Was war der Unterschied zu damals als du und Sia in dem Heim mit den Jungs gearbeitet haben? Welches Format ist geeigneter nach deiner Meinung?

Ja, im Wohnheim kamen sie nur runter von ihren Zimmern in den Keller. Weißt du warum sie hier öfter gekommen sind? Weil die Musik, die wir dort machten, für sie bekannt war. Sie konnten ein Teil der Musik sein, die sie bereits kannten. Alle Afghan*innen und Iraner*innen kennen den 6/8 Takt zum Beispiel viel besser als Europäer. Auch dort im Vergleich zu 4/4 und $\frac{3}{4}$, die einfachen Rhythmen sind, konnten sie die Anfangsschläge 6/8 besser finden und gleich mitspielen. Wir arbeiteten so, dass sie zuerst nur den Rhythmus klatschten danach auf Trommel und dann tanzten manche spontan. So haben wir in ihrem Heim, wo alle Österreicher waren, eine orientalische Atmosphäre für sie gestaltet. Das war für sie sehr interessant und sie kamen gerne. An der Uni, eher wegen Hemmungen, wollten sie nicht kommen. Die traditionellen Menschen möchten mit neuen Menschen nicht zu tun haben und würden gern mit denen die für sie vertraut sind Beziehungen weiterführen. Das schränkt einen irgendwie ein.

Welcher Teil von „Join in“ gefiel dir am besten?

Der Hauptteil mit Body Percussion. Hier verwendest du bestimmte Stellen deines Gehirns die du sonst nie verwenden würdest. Das habe ich deswegen gemocht. Instrumental Teil war für

mich angenehm, letzte Teil war Fun, ich bin nicht so der Tanz-Mensch, aber ich habe es trotzdem genossen.

Wann hatten die Jungs angenehmes Gefühl in der Gruppe, hing es mit Anwesenheit oder Abwesenheit mancher zusammen?

Wenn Sia nicht da war, waren die Jungs durcheinander, so ein Gefühl hatte ich zumindest. Wenn sie jemanden gut kennen fühlen sie sich wohl, wenn er nicht da ist dann haben sie ein Mangelgefühl. Sie hatten kein Gleichgewicht mehr in der Gruppe. Manche haben es nicht gemocht als sie sahen, dass Siavash nicht da ist und verschwanden wieder.

Bei welchem Teil hatten die Jungs ein gutes Gefühl abgesehen vom Abschlusstanz?

Sie waren besser im Instrumental Teil im Vergleich zum Body Percussion Teil. Wenn sie die Rhythmen auf die Trommel spielten, hatte ich das Gefühl, dass sie das mehr genießen. Die Body Percussion wurde dann schwieriger. Anfangs war es leicht, aber dann hatten sie nicht so viel Lust, weil sie das nicht gut verstanden haben, worum es geht. Noch dazu waren sie schüchtern und es war schwierig für sie. Aber im Instrumental Teil haben sie meistens die Perkussion Instrumente ausgesucht und haben sich gut gefühlt.

Ich spiele mit dem Gedanken, selbst einen ähnlichen Workshop, anhand der orientalischen Musik für die Jungs zu planen, weil es mehr Wirkung auf sie haben würde, wenn sie mit der Musik vertraut sind.

4. Interview mit Ferial, „Join in“-Teilnehmerin 27.07.2019

Was für Musik hören Sie gerne?

Ich mag „traditionelle“ persische Musik sehr und bevorzuge immer die Sängerinnen. Ich liebe Hayede, Mahdie Moradkhani, die Tochter von Shajarian, auch Shajarian selbst und den Sohn von Shajarian. Ausländische Musik höre ich auch gerne, wenn meine Tochter sie vorspielt. Wenn wir Besuch haben, singt Kiara und spielt für uns. Musik belebt wirklich die Menschen. Sogar die Tiere. Wenn ich zuhause Musik vorspiele, genießt auch unser Hund, er liegt hin und hört gut zu.

Wie finden Sie den Workshop allgemein?

„Join in“ hat eine große Wirkung auf meine Stimmung. Ich würde gerne Gitarre lernen, aber es ist ein bisschen schwer für mich, weil ich zuhause viel zu tun habe und keine Zeit zum Üben habe. Seit einigen Jahren versuche ich Gitarre zu lernen, aber es hat bis jetzt nicht geklappt. Ich mag Poesie sehr und Singen und ich singe manchmal allein zuhause oder wenn ich mit meinen Freund*innen bin, singen wir gemeinsam. Seit ich in Workshop teilnehmen, bin ich offener geworden. Eigentlich bin ich schüchtern. Die Körperübungen und Tänze haben eine gute Wirkung auf mich und bringe mich in Stimmung. Für nächstes Semester habe ich vor, ein Paar Freundinnen, die unter Depression leiden mitzubringen, weil ich mir sicher bin, dass es ihnen sehr dabei helfen würde, wieder zu Normalität zurückzukehren. Andererseits, da ich finanzielle Probleme habe, ist es gut, dass ich für „Join in“ nichts zahlen muss. Manche meiner Freundinnen sind in ähnlichen Situation, manche haben noch keinen Asylbescheid bekommen, manche sind krank und können nicht arbeiten. Ihre Laune hat sich geändert, da sie weit weg von ihrer Heimat sind. Schön, dass es so etwas gibt, dass ihre Stimmung verändert. Ich versuche jeder Donnerstag hierher zu kommen.

Seit wann nehmen Sie an „Join in“ Teil?

Seit Mitte des Wintersemester 2018, an 5 oder 6 Einheiten habe ich teilgenommen.

Welcher Teil von „Join in“ gefällt Ihnen besser?

Alle Teile gefallen mir sehr gut. Es hat etwas von Sport und vom Tanzen und mir wird nicht langweilig.

Welcher Eindruck bekamen sie von jungen Afghanen?

Die Kultur von Afghan*innen ist sehr unterschiedlich im Vergleich zu Iraner*innen. Sie sind ganz anders. Aber da wir alle Menschen sind und alle sich gegenseitig respektieren müssen, sehe ich kein Problem. Sie müssen sich mit uns adaptieren, aber das geht leider nicht, denn sie waren in Iran unterdrückt, und als sie hierhergekommen sind und sie haben sich frei gefühlt, haben sie eine Abneigung gegenüber uns entwickelt, als ob wir Feinde sind. Ich glaube, dass sie uns nicht mögen. Abgesehen davon wir sind alle Menschen und es macht keinen Unterschied ob Schwarz, Weiß, gelb ... Sie haben eine niedrige Kultur, sie integrieren sich nicht, aber sie müssen lernen. Ich kann damit klarkommen und habe kein Problem. Ich habe auch zwei afghanische Freundinnen. Also überall gibt es schlechte und gute Menschen-sogar zwischen Iraner*innen gibt es gut und schlecht.

Wie beschreiben Sie das Verhältnis zwischen Frauen und Männer im Workshop?

Ich sehe so, dass wir Brüder und Schwester sind, aber viele sehen anderes. Zum Beispiel es war ein Mädchen, das die Männer nicht Hand gegeben hat und nur neben Frauen gestanden und immer lange Klamotten angehabt. Manche sind sehr gläubig, manche haben kein gutes Gefühl bei Männern, aber für mich ist gar kein Problem. Zum Beispiel Radan war auch so, aber jetzt hat er sich daran gewohnt. Damals wenn Valerie sagte, dass wir auf den Rücken einander klopfen sollen, machte er nicht mit. Manche haben nie so was gemacht und könnten sich nicht vorstellen, so etwas ~~das~~ zu machen und denken, dass andere Geschlecht fürchterlich ist. Aber es wird sich im Laufe der Zeit verbessern und deswegen solche Übungen sind großartig.

Was denken Sie über die Sprache der Singstücke, die meistens auf Englisch waren?

Ich hätte gerne auch iranische Stücke in den Einheiten gesungen. Aber sie sind auch ok, aber ich habe sie meist nicht verstanden und das hat mich ein bisschen genervt. Wenn es auf Deutsch wäre, würde mir besser gefallen.

Was denken sie über den Abschlusstanz?

Ich finde es sehr gut, ich hatte viel Spaß. Ich bin ein bisschen schüchtern, aber ich mag sehr gern tanzen. Als ich im Iran war, habe ich sehr viel in Partys getanzt, ich kann sogar arabischen Tanz. Beim Tanzen hat man das Gefühl, als ob man im Himmel ist.

5. Interview mit Kiara, „Join in“-Teilnehmerin 27.07.2019

Was für Musik hörst du gerne?

Unterschiedliche Musikstile höre ich. Farhad, Ebi, Dariush, Googoosh, aber auch Sasi Mankan [iranische Popmusik] (sie lacht) Deutschsprachig nicht so viel, aber englisch schon. ältere iranische [Pop-]Musik, ich höre auch türkische Musik.

Hörst du auch klassische westliche Musik?

Nein.

Seit wann nimmst du an „Join in“ teil? Hat dein Musikgeschmack sich verändert während oder nach „Join in“?

Seit Oktober 2018 nehme ich an „Join in“ teil. Nein, mein Musikgeschmack hat sich nicht geändert. Es war immer so, dass ich sehr viele unterschiedliche Musiken hörte und glaube nicht, dass „Join in“ das diesbezüglich beeinflusst hat.

Wie hast du von „Join in“ erfahren?

Von Agha Siavash, der ein Freund unserer Familie ist.

Wie findest du den Teil mit die Body Percussion und Körper-Übungen?

Anfangs war für mich komisch, aber dann habe ich bemerkt, dass es mir gut tut, man lacht viel und kann viel Freude haben.

Welcher Teil von „Join in“ gefällt dir besser?

Der Teil mit Instrumenten

In welchem Teil hattest du ein angenehmeres Gefühl und weniger Hemmungen?

Beim Tanzen und Singen von Valeries Stücke (also nicht Abschlusstanz zu iranischer Musik). Bei den Instrumentalspiel-Teil fühlte ich mich am Anfang nicht sehr wohl, danach war es besser.

Merkst du eine Veränderung in deine Musikalische Fähigkeiten nach „Join in“?

Rhythmisch war ich immer gut. Marias Klavierunterricht hat das verbessert, in Workshop nur wenn wir zusammen mit Maria Klavier gespielt haben, habe ich die Veränderung bemerkt, sonst nicht.

Hattest du vor „Join in“ musikalische Vorkenntnisse?

Ich habe keinen Instrumentalunterricht gehabt.

Wie beschreibst du das Verhältnis zwischen jungen Afghanen und Iraner*innen?

Ich habe kein Problem mit ihnen, ich war ok. Sie scherzen viel Zuviel und es hat mich und Valerie genervt, aber für mich war egal, weil wir da waren, um Spaß zu haben und zu lachen.

Wie kannst du die Beziehung von Männern und Frauen im Workshop beschreiben?

Es war freundlich. Es ist normal in persischer Kultur, dass sie sich nicht schnell mit anderem anfreunden und den Abstand halten. ich glaube es ist normal. Für mich war egal, wo ich stehe, weil ich sehr lange hier bin, aber vielleicht für die anderen war nicht egal.

Was denkst du über die Valeries Lieder die englischsprachig waren?

Mir ist es lieber, englischsprachige Lieder zu singen als afrikanische oder deutsche.

Was hättest du gern für Stücke in der Stunde?

Ich hätte gerne Farsi-Stücke, weil viele farsisprachig . Zum Beispiel würde es sehr cool gewesen, wenn Valerie ein iranisches Stück mitbringen würde und selbst eine Choreographie dafür gemacht hätte.

Wie findest du den Teil mit Körper und Mundgeräusche?

Das mochte ich gar nicht, weil ich mich dabei nicht wohl fühlte.

Was denkst du über Abschlusstanz?

Das war sehr cool! Man fühlte sich wohler als sonst, ich weiß nicht warum. Am Ende gibt man all die gebliebene Energie raus und geht nach Hause.

Wenn du keinen Klavierunterricht hättest, würdest du an „Join in“ teilnehmen?

Nein! Ich komme nur wegen Klavierunterricht. Leider bin ich immer donnerstags sehr müde und die Tests sind meistens am freitags, wenn nur halbe Stunde Klavier ist, ist es schon ok aber zwei und halbe Stunde ist zu viel.

Stell dir vor es gab keinen Klavierunterricht, meinst du nur „Join in“ hatte was für dich in diese 6 Monaten?

Ehrlich gesagt, Nein. Hatte keinen Einfluss auf mich.

6. Interview mit Arash, „Join in“-Teilnehmer 31.07.2019

Wie hast du von „Join in“ erfahren und seit wann kommst du?

Agha Siavash hat uns vorgestellt. Seit Oktober 2018.

Was für Musik hörst du gerne und welche musikalischen Vorkenntnisse hattest du vor Join in?

Ich höre jede Musik, die gut ist, egal welcher Stil. Pop, Rock, Rap aber Hauptsache gut. Ich sage nicht, dass ich nur Pop-Musik höre oder nur Rock. Jede Musik, die für mich schön ist und mir ein gutes Gefühl gibt höre ich.

Hörst du auch klassische westliche Musik?

Nicht viel aber schon, wenn ich lernen möchte. Zum Beispiel von Beethoven oder von Mozart. Im Iran lernte ich etwa 5 Jahre Klavier. Ich spielte klassisch. Dann ist mein Lehrer nach Kanada gezogen und ich wollte keinen anderen. Als ich hierhergekommen bin, hatte ich kein Klavier. Dann als ich zu „Join in“ gekommen bin und Frau Bianka kennenlernte, hat sie mir gesagt, dass es jede Woche an der Uni einen Klavierunterricht gibt und dass ich kommen kann. Also nicht Marias, das ist sozusagen für Anfänger, sondern an der Uni. Das ist die Lehrpraxis für Studierende, die Lehrer werden möchten. Sie arbeiten mit mir während ihre Lehrer auch da sind. Gitarre habe ich mir durch YouTube beigebracht, nur Akkorde.

Welchen Eindruck hattest du allgemein von dem Workshop?

Die erste halbe Stunde [er meint den Instrumentalunterricht vor „Join in“] hatte nichts neues für mich, weil die Schüler unterschiedliche Niveaus haben, und Maria und Vedran um alle kümmern sollten und eine halbe Stunde sehr kurz für diesen Unterricht ist. Aber es reichte für die Melodie oder Akkorde, die wir später zusammen im Workshop spielen wollten. Die 90 Minuten mit Valerie waren großartig. Viele sagen, dass das lächerlich ist was wir tun oder dass wir verrückt sind, aber ich bin mir sicher, dass alle Sachen, die wir tun, rhythmische Sachen, Mundgeräusche und Körperübungen alle gut sind. Zum Beispiel soll man während man ein Instrument spielt alle Körperteile unter Kontrolle haben, damit man das Instrument gut spielen kann. Zum Beispiel wenn man Klavierspielt vom Blatt, muss sich das Gehirn mit dem Körper gut anpassen. Ich mag diese Stunden sehr und denke das nutzt viel. Da viele das nicht wissen denken sie, dass wir dort lächerliche Sachen machen, aber die sind ganz nützlich für jemanden, der ein Instrument spielen möchte.

Welches Gefühl hast du gehabt am Anfang, als dir das nicht vertraut war?

Ich hatte schon so etwas gesehen und das war für mich ganz interessant und ich wollte es gerne selbst probieren. Ich denke das hilft wirklich, nicht nur beim Instrumente spielen, sondern bei der Anpassung der verschiedenen Körperteile zusammen mit dem Gehirn.

Welcher Teil gefällt dir besser und mit welchem Teil fühlst du dich wohler?

Ich habe alles gemocht aber den instrumentalen Teil mehr und die Tanz-Teile, aber nicht jeden Tanz. Einige gefielen mir nicht, z. B. das Spiel mit dem Händeklatschen gefiel mir nicht. Der Instrumente-Teil war nur dann gut, wenn er kontrolliert und von Valerie geleitet wurde. „*Planet Paprika*“ gefiel mir gut, aber „*Down by the river*“ gefiel mir nicht. Der irische Tanz war auch sehr gut.

Welchen Eindruck hattest du von jungen Afghanen?

Sie sind Kinder und viel jünger als ich, sie wollten Scherze machen. Manche waren sehr gut und brav, aber manche mussten ständig verwahrt werden. Für mich war es ok, aber ich hatte das Gefühl, dass manche von ihnen wirklich mit Zwang hierhergebracht wurden. Sie haben ständig gesagt, was das für ein Blödsinn ist, warum wir solche Sachen machen. Ich denke es sollte keinen Zwang geben, dass sie so etwas tun.

Wie beschreibst du das Verhältnis zwischen Iraner*innen und jungen Afghanen?

Ich war der einzige junge Iraner, der regelmäßig kam, die anderen waren Mädchen (Mahrokh und Kiara). Normalerweise gehen die Mädchen nicht auf einen zu, um eine Beziehung zu knüpfen. Ich war ok mit ihnen, weil mein Vater in ihrem Heim arbeitete und wir sie paarmal mit zum Fußball mitnahmen. Wir waren ok, aber mein Problem mit ihnen war, dass sie sich sehr schnell befreunden wollten und sehr schnell zu nahe kamen und unhöfliche Scherze machen wollten. Deswegen war es für mich so, dass ich immer einen Abstand halten wollte, damit sie mir nicht zu nahe kommen und etwas Blödes sagen und so. Der Grund ist nicht ihre Nationalität, ich reagiere mit jedem, der so ist, gleich. Sie sind ja auch viel jünger als ich. Aber ich weiß, dass Kiara und Mahrokh mit ihnen keine Beziehung hatten und mit ihnen nicht redeten. Sie mochten nicht zu den afghanischen Jungs gehen oder mit ihnen alle Tänze tanzen. Ich sah, dass sie kein Interesse hatten. Ich kann nicht sagen, dass das einen rassistischen Grund hat und sie nicht zu ihnen gehen wollten, weil sie Afghanen waren. Ich weiß nicht, wie ich das erklären kann... Vielleicht liegt es am Verhalten von den Jungs selbst, dass sie sich so verhalten, dass man nicht zu ihnen gehen möchte.

Manche denken Afghanen mögen Iraner nicht, weil sie im Iran unterdrückt worden sind...

Ja das ist es auch und man kann nichts machen, die Iraner selbst haben leider auch kein gutes Gefühl mit Afghanen. Wenn sie sich treffen, scheint es als ob sie sich gegenseitig nicht mögen würden. Aber für mich war es wirklich nicht so. Wenn es für die Mädchen auch so gewesen wäre, wäre es normal denke ich, weil sich die Mädchen zum Beispiel verschließen, wenn eine Person zu ihnen kommt und sich so verhält, dass sie das nicht mögen. Sie bekommen ein unangenehmes Gefühl, sie fühlen sich nicht wohl. Das ist der Grund, das Verhalten, nicht, dass wir sagen, dass wir sie oder sie uns nicht mögen. Ich habe selbst afghanische Freunde und wir sind auch sehr gut befreundet. Menschen sind verschieden, wir können nicht sagen, dass die Iraner*innen alle gut sind und Afghan*innen alle schlecht, überall gibt es gute und schlechte Menschen.

Was denkst du über die Lieder, die Valerie mitgebracht hat, die meistens auf Englisch waren?

Sie haben mir gefallen, weil sie auf Englisch waren. Ich glaube, dass die deutschen Lieder nicht so schön sind für solche Sachen, weil sie nicht flexibel sind. Es gibt auch manche die schön sind, aber ich denke, dass englische Lieder viel besser passen, weil sie international sind und jeder sie irgendwie verstehen kann. Es gab manche Studierende, die kein Deutsch konnten.

Was denkst du über den Abschlusstanz?

Das war für mich sehr interessant, ich habe da auch gefilmt. Es war besonders interessant für mich, weil ich sah, dass die Leiterinnen und Studierenden auf unsere Musik eine Reaktion zeigten und versuchten, wie wir zu tanzen. Ich denke, das war eine gute Idee. Aber auch da wollten die Jungs Scherze machen mit der Musik. Ich finde es war ok, weil zwei Stunden lang haben sie eine andere Musik gespielt und nur 5 Minuten wollten sie ihre Musik vorspielen und sich dadurch zeigen. Es war ok, das hat mir gefallen. Ich selbst mag es zu tanzen, aber am richtigen Ort und in der richtigen Situation. Dort fühlte ich mich nicht wohl, um zu tanzen. Ich hätte gern irgendwo anders getanzt, wo es intimer ist. Sogar meine Freunde sagen, dass ich sehr gut tanze. Ich muss ein bisschen trinken, damit ich tanzen kann. Es gibt eine Schüchternheit, eine Hemmung, von der ich mich befreien will, damit ich so werde, wie ich will.

Welchen persönlichkeitsbezogenen Nutzen hat „Join in“, musikalisch oder außermusikalisch, für dich gehabt?

Für meine Persönlichkeit, viel. Die Schüchternheit ist ein bisschen weg. Für mich sind die Menschen, die ich hier kennen gelernt habe, die Freunde, die ich gefunden habe am wichtigsten. Aufgrund dieser Beziehungen konnte ich zum Beispiel an der Uni an Lehrpraxis-Klavier teilnehmen. Die waren sehr gut für mich. Man kann nirgendwo Klavierunterricht auf diesem guten Niveau kostenlos finden und das finde ich großartig.

7. Interview mit Mahrokh, „Join in“-Teilnehmerin 29.07.2019

Wie hast du von „Join in“ erfahren und seit wann nimmst du teil?

Ahura agha [der zweite Betreuer] hat in einem Heim gearbeitet und er hat uns gesagt, dass so ein Musikprojekt existiert und es gut wäre, wenn wir kommen würden. Ich habe davor ein Jahr Gitarrenunterricht genommen und mein Lehrer war Iraner, der nach Wien gezogen ist und ich konnte nicht zu einem anderen Lehrer gehen. Deswegen konnte ich ungefähr 8 Monate nicht Gitarrenunterricht haben bis ich erfahren habe, dass in diesem Projekt alle Instrumente unterrichtet werden. Für mich war das ideal, um meinen Gitarrenunterricht nachzuholen. Seit zwei Semestern nehme ich teil (Oktober 2018).

Was für Musik hörst du gerne?

Ich höre alles, aber amerikanische Pop-Musik mag ich am meisten. Jede Musik die schön ist und mich anzieht höre ich gern, egal welcher Stil. Musik ist etwas das mit Gefühlen zu tun hat und wenn sie einen anzieht mag man sie hören.

Welche Pop-Musik Sänger oder Sängerin magst du?

Sehr viele, aber vor allem Ariana Grande, Sam Smith und Ed Sheeran. Mehr die neuen. Von den älteren mag ich auch einige Songs, wie zum Beispiel von Elvis und Michael Jackson. Ich höre auch „traditionelle“ persische Musik von Homa Yun Shajarian, auch persische Populärmusik wie von Mohsen Yegane. Ältere persische Populärmusik mag ich lieber, wie etwa von Hayede oder Mahasti.

Hörst du auch klassische westliche Musik?

Ich habe eigentlich ein Konzert besucht in Linz, in dem das Orchester aus Musikern aller Welt bestand. Sie haben Sebastian Bach gespielt und es hat 4 Stunden gedauert. Eigentlich war für mich nur die erste Stunde sehr interessant, deswegen habe ich bemerkt, dass diese Musik nichts für mich ist.

Hatte Join in Einfluss auf deinen Musikgeschmack?

Sehr viel: Ich habe früher nur einen Gitarrenunterricht gehabt und basta, aber da wir in „Join in“ alle Instrumente spielen und hören können und sehen wie sie gespielt werden, wird man, unbewusst zu anderen Stilen hingezogen. Wenn zum Beispiel dort Drumset gespielt wird, hört man das Instrument und beachtet wie drums in verschiedenen Songs klingen und fühlt sich zu Rockmusik hingezogen. Man wird neugierig und möchte andere Musikstile auch kennenlernen.

Welcher Teil von „Join in“ gefällt dir besser?

Ich mag alle Teile, weil jeder Teil seine eigene Wirkung auf uns hat. Zum Beispiel konnten wir mit Mundgeräuschen ausdrücken was wir im Herzen hatten. Ich habe mich sehr über den Instrumente-Teil gefreut, jeder Teil hat seine eigene Schönheit.

Wie findest du den Teil mit Body Percussion und Körperübungen?

Am Anfang gab es ein Schamgefühl, bis man mit der Sache mehr vertraut war und, die Teilnehmenden kennen lernte. Ich bin ein schüchterner Mensch aber genau diese wöchentlichen Übungen haben dazu geführt, dass diese Schüchternheit verschwand und es ok und interessant wurde und ich mich viel wohler fühlte.

Welche Einflüsse hat „Join in“ auf dich (musikalisch und außermusikalisch)?

Meine Situation unterscheidet sich vielleicht von denen andere die an „Join in“ teilnehmen. Ich bin seit 5 Jahren in Österreich und habe bis jetzt keinen Asylbescheid bekommen und darf nicht arbeiten und habe keine andere Beschäftigung. Im Grunde ist „Join in“ eine meiner Beschäftigungen, wenn das jetzt im Sommer nicht mehr stattfindet, gibt es mir ein leeres Gefühl. Normalerweise bekommt man nach 5 Jahren Abwarten Depressionen, aber „Join in“ hilft dabei, dass du von der Depression weg kommst.

Welchen Eindruck hattest du bei den jungen Afghanen?

Ich finde jeder sollte diese Gelegenheit bekommen Musik zu spielen und sich so ausdrücken zu können. Gleich am Anfang als sie kamen, machten sie ein bisschen Unfug, als ob sie das nicht ernst nehmen würden. Im Laufe der Zeit, denke ich, haben sie es ernster genommen und haben es mehr gemocht. Es war für mich auch gut, dass sie dabei waren, weil man andere kennenlernt. Es ist toll, wenn sie diese Gelegenheit gut nutzen können. Am Anfang hat mich das gestört, weil ich das selbst ganz ernst genommen habe und dachte, wenn sie das nicht mögen und nicht kommen möchten, warum kommen sie überhaupt? Aber dann als sie selbst ok waren, war ich auch ok. Afghan*innen sind sehr nette Menschen und es ist sehr schlimm, dass sie im Iran nicht respektiert werden, weil sie sich doch auch sehr bemühen.

Wie beschreibst du das Verhältnis zwischen Afghanen und Iraner*innen im Workshop?

Ich glaube diejenigen die im Iran gelebt haben, haben tief in ihrem Herzen einen Hass gegenüber den Iraner*innen. Ich an ihrer Stelle würde auch so ein Gefühl haben, weil diejenigen die ich kenne, den Iran sehr mögen und die, die im Iran aufgewachsen sind, sich als Iraner sehen. Aber sie sind alle hierhergezogen, weil sie im Iran keinen Pass bekamen, sie können keine Eigentumswohnung haben. Viele die hierhergekommen sind, fragen uns überrascht warum wir aus so einem Land ausgezogen sind. Das ist traurig. In „Join in“ hatte ich auch das Gefühl, als ob sie irgendwie kämpfen wollten, als ob sie uns feindlich sind.

Wie siehst du die Beziehung von Frauen und Männern im Workshop?

Sie trennen sich unbewusst. Es kann auch sein, dass sie sich noch nicht gut kennen, besonders zwischen Iraner*innen und Afghan*innen gibt es keine Vertrautheit. Die Leute sind mit ihren Lehrern, z. B ich mit Konstantin [ihre Gitarrenlehrer], sehr vertraut, aber ich habe diese Beziehung nicht mit den Afghanen, weil sie auch eine Glaswand zwischen sich und uns gebaut haben.

Was denkst du über die englischen Stücke die Valerie brachte?

Mein Englisch ist sehr gut deswegen hatte ich kein Problem und es war sehr gut für mich, weil mein Englisch noch viel besser ist als mein Deutsch. Allgemein denke ich, dass die deutsche Sprache im Vergleich zu Englisch keine gute Sprache ist, um Gefühle auszudrücken. Ich glaube, dass sie deswegen eher englische Stücke aussuchen.

Wie findest du den Abschlusstanz?

Ich denke es war sehr lustig, sehr gut. Das diente dazu, dass man die restliche Energie auslassen kann. Es ist eine sehr großartige Idee. Ich glaube es sollte in anderen Unterricht

auch so einen Tanz geben. Ich bin normalerweise ein schüchterner Mensch, deswegen tanze ich selbst nur in einer Ecke, aber ich mag es sehr.

Einheitsprotokolle

Einheitsprotokoll Nr. 1 (11.10.2018)

Anwesenden: Valerie, Vedran, Marko, Evelin, Marta, Anna, Ralf, Maria, Setare, Kiara, Ahura, Mahrok, Arash, Zaer, Sia, Aino, Javad, Hossein, Delavar, Hamed, Mahan. (21 Teilnehmende)

Namen-sagen (1 Minute)

Körper-Aufwärmung (Körperreiben, Mundgeräusche, Unsinn-Sprache reden, Atemübung, auf Körperteile Klopfen, usw.) (6 Minuten)

„Planet Paprika“-Tanz (Schritte Einstudieren und tanzen) (4 Minuten)

Stopptanz (zur gleichen Musik) (1 Minute)

Begrüßungsspiel (zur Zweit mit Ellbogen, mit Körperkontakt) (2 Minuten)

Lied „Tumba Tumba“ (Mit Klatschen und gehen, mit Klavierbegleitung dann nur mit Trommelbegleitung) (13 Minuten)

Trommelrunde mit Sia (14 Minuten)

Impuls: Trommelspiel von Mahan und Javad (1 Minute)

Pause (11 Minuten)

Trommelrunde mit Sia (15 Minuten)

Impuls: Improvisation von Mahan (1 Minute)

Abschlussanz (Ein afghanisches Stück in 5/8 und „*ye shabgarde kuche*“ von Mohsen Ashrafi in 6/8-Takt) (7 Minuten)

Energie Loslassen (1 Minute)

Besondere Beobachtungen:

B1: Als die Trommeln da waren, begann ein Junge ein Rhythmus-Pattern im 6/8-Takt zu spielen.

B2: Als die Trommelrunde vorbei war und Valerie die Pause ausrief und die anderen Teilnehmenden dabei waren, die Trommeln wegzuräumen, begannen Javad und Mahan ganz laut und selbstbewusst, im 6/8-Takt auf ihren Trommeln zu spielen. Ihr Beitrag wurde von den Leiterinnen oder anderen Teilnehmer*innen nicht aufgegriffen oder beachtet.

B3: Als die Jungs bemerkten, dass getrommelt wird, riefen einige laut und verlangten nach „bandari“. Dasselbe passierte, als Valerie eine CD-Aufnahme vorspielen wollte.

B4: Die Jungs verhielten sich besonders beim Körper-Aufwärmen so, als ob sie dies lächerlich fänden und lachten spöttisch. Sie scherzten und redeten sogar bei ganz stillen Übungen laut auf Farsi miteinander und machten bei manchen Übungen wie etwa beim Summen und bei den Mundgeräuschen gar nicht mit.

B5: Als die jungen Afghanen ihre eigene Tanzmusik vorführten, waren alle sehr aktiv und selbstbewusst; drei von ihnen tanzten sogar in der Mitte des Kreises. Die Kontrolle übernahmen eher Javad und Mahan.

B6: Während des Tanzes zu dem Musikstück „*Planet Paprika*“ waren die Jungs aufmerksam und redeten nicht mehr und versuchten, mitzumachen. Trotzdem rief nach dem Tanz ein Junge laut: بندری بیشتر حال می‌ده! (*bandari* ist cooler!)

B7: Als die Jungs ein Stück im 5/8-Takt mit *tabla* vorspielten und dazu stark klatschten, fiel es Bianka und anderen Teilnehmenden schwer, mit zu klatschen; sie waren eindeutig nicht mit diesem Rhythmus vertraut. Sogar die Iraner*innen tanzten unsicher dazu. Ahura sagte: „Wir gehen nur im Kreis!“. Zum zweiten Stück (gewöhnlicher 6/8-Takt; *ye shabgarde kuche mirese az rahe door*) tanzten sie aber mit voller Vertrautheit.

B8: Eine Studentin beherrschte beim Abschlusstanz bereits einige Figuren aus dem persischen Tanz, ich lobte sie dafür und sie sagte: „Ja, sie kann es ein bisschen.“.

B9: Beim Abschlusstanz forderte Hamed Bianka und Valerie zum Tanz auf, eine Geste, die auf seinem Selbstbewusstsein und seiner Selbstsicherheit beruhte [Das hat mich erstaunt, denn ich hatte nicht erwartet, dass solch eine Intimität zwischen den Jungs und Bianka sowie Valerie bestehen würde. Der Grund dafür könnte darin liegen, dass manche wie eben Hamed schon seit Langem zum Workshop kommen]. Die Jungs tanzten offen mit Bianka, Valerie und Aino, weigerten sich jedoch, zu uns – nämlich zu mir und den zwei anderen iranischen Mädchen, Kiara und Mahrokh – zu kommen. Vielleicht war es auch umgekehrt und wir waren zurückhaltend? Wahrscheinlich waren beide Seiten zurückhaltend.

B10: Beim Begrüßungsspiel, wo mit Körperkontakten gearbeitet werden sollte, mieden die Jungs und die Mädchen aus dem Iran einander.

Einheitsprotokoll Nr. 2 (18.10.2018)

Anwesenden: Sia, Valerie, Bianka, zwei Studentinnen, Vedran, Maria, Kiara, Mahrokh, Arash, Ahura, Javad, Delavar, Ralf, Mahan, Morad, Alireza, Masoud, 2 weitere jugendliche Afghanen, Leila (afghanische junge Frau), Setare. (22 Personen)

Körper und Stimme aufwärmen (8 Minuten)

„Planet Paprika“ -Tanz (mit zwei neuen Bewegungen) (4 Minuten)

Body Percussion (Vorbereitung fürs Lied) (3 Minuten)

Lied „Tumba Tumba“ (7 Minuten)

Instrumentalspiel (mit Kleininstrumenten, eins nach dem anderen dann gleichzeitig als Klangatmosphäre: Clave, Cabasa, Maracas, Ocean Drum, Rassel, Tempelglocke, Kleinbecken, Guiro, Heulschlauch, Kokiriko, Triangle, Sansula, Holzfrosch, Schellenring, Ziegenhufrassel, Shekere, Klapperschlange) (20 Minuten)

Pause (12 Minuten)

“This is us let’s go we make music” (mit Body Percussion) (4 Minuten)

Instrumentalspiel (Akkordfolge: G C D G. Klavier, Gitarre, Marimbaphon, Xylophon, Metallophon, kleine Percussion Instrumente) (12 Minuten)

Impuls: Rappen von Mahan und Javad (zu dem Instrumentalspiel) (11 Minuten)

Energie Loslassen (1 Minute)

Besondere Beobachtungen:

B1: Als Valerie zum CD-Player ging, rief ein Junge: **یه بندری بذار!** („Spiel ein *bandari* vor!“)

B2: Beim „*Planet Paprika*“-Tanz tanzten alle Jungs mit Vergnügen und Leidenschaft, ohne ein Wort zu reden.

B3: Beim Aufwärmen (Zungenspiel, Unsinn-Sprechen usw.) machten die meisten Jungs nicht mit. (Schämten sie sich oder war es ihnen einfach zu fremd und sie konnten damit nichts anfangen?)

B4: Beim Singen und Gehen herrschte mehr Konzentration und es gab weniger Gerede. Ahura und Sia genossen das Singen und sangen laut und mit Vibrato. Nach dem Tumba-Lied redeten die Jungs sehr laut und beschwerten sich: **گلوی من درد گرفت** („Ich habe Halsschmerzen bekommen!“)

B5: Alireza spielte mit dem Heulschlauch ganz präzise im Rhythmus, Morad auch sehr gut Kokiriko. Delavar spielte die Ocean-Drum mit Geschicklichkeit. Manche Instrumente wie die Klappenschlange brachten die Jungs zum Lachen. Sowohl bei der Instrumentenspiellrunde, in der jeder nach dem anderen spielen sollte, als auch beim Instrumentalspiel (Klangwald) herrschte totale Konzentration im Raum und wurde überhaupt nicht geredet. Das kann daran gelegen haben, dass durch manche Effekt-Instrumente eine besondere Klangatmosphäre erzeugt wurde.

B6: Valerie brachte Matten, auf die die Instrumente gelegt wurden und bedeckte sie mit einem Tuch. Morad sagte: **سفره آورده ، میخوان شام بیارن** (Sie hat das *sofre* gebracht, sie möchten das Abendessen servieren!). (Im Iran und Afghanistan werden die Mahlzeiten in manchen Milieus auf dem Boden gegessen. Das Essen wird auf einer großen Decke, meistens aus Plastik (*sofre*), serviert.)

B7: Beim Instrumentalspiel setzten sich die jungen Afghanen nebeneinander. Arash, Mahrokh, Kiara, also die meisten von den jungen Iraner*innen, machten dies auch.

B8: Valerie teilte die Gruppe in kleinere Gruppen auf und sagte zu Sia, er solle mit seinen Jungs in einer Gruppe sein. Eine sozusagen konservative Strategie, die im Sinne der Teambildung möglicherweise nicht besonders geeignet war, weil die Jungs sowieso immer nebeneinander waren und es zu besseren Verbindungen und Interaktionen hätte kommen können, hätten sie sich unter die anderen Teilnehmenden gemischt.

B9: Valerie sagte einer Studentin, sie sollte zwischen einigen Jungs stehen, die noch nicht mitbekommen hätten, wie das Klatschspiel läuft.

Einheitsprotokoll Nr. 3 (25.10.2018)

Anwesenden: Valerie, Dani, Aino, Kiara, Setare, Mahan, Masoud, Marko, Soroosh, Moji, Branko, Mahrokh, Vedran, Arash, Ahura, Sia, Ein Freund von Mahan, Ralf. Später kommen: Herbert, Flora, Dara (21 Personen)

Körper und Stimme Aufwärmen (Auf Körperteile patschen, Atemübung, Dehnübungen, Mundgeräusche, Unsinn-Sprache reden) (6 Minuten)

Body Percussion+ Namen sagen (singen, rappen, usw.) (6 Minuten)

„Planet Paprika“-Tanz (4 Minuten)

Rhythmussprüche (Chiko und chika, Pa Pa Papapa, ...) (4 Minuten)

Singen (dum dum dum) mit Klatschspiel (mit Begleitung von Klavier, Gitarre und Conga) (8 Minuten)

Instrumentalspiel (Klangwald) (Tempelglocke, Ocean Drum, Springdrum, Sansula, usw.) (20 Minuten)

Pause (11 Minuten)

Trommelrunde mit Sia (26 Minuten)

Energie Loslassen (1 Minute)

Besondere Beobachtungen:

B1: Beim Unsinn-Sprechen machte keiner der Jungs mit, sie lachten nur. Kiara versuchte, ein bisschen mitzumachen. Sia und Valerie redeten ganz intensiv. Ich selbst hatte Hemmung, mitzumachen.

B2: Bei der Trommelrunde mit Sia herrschten absolute Stille und Konzentration, kein Gerede, keine Scherze.

B3: Beim Freestyle-Tanz zu „Planet Paprika“, wobei alle durch den Raum tanzen sollten, tanzten alle Iraner*innen außer Sia zusammen in einer Gruppe.

B4: Als sich Mahan und ein weiterer Junge trauten, in der Pause auf dem Klavier zu spielen, rief Valerie laut: „Jetzt Pause, bitte!“. Ein junger Afghane sang laut auf Persisch und ging dabei aus dem Raum hinaus.

Einheitsprotokoll Nr. 4 (8.11.2019)

Anwesenden: Valerie, Vedran, Aino, Maria, Setare, Kiara, Mahrokh, Arash, Amin, Bianka, Sia, Soroosh, Mahan, Navid, Ali, Alireza, Jabbar, Marko, Katharina, ein Mädchen aus der Nachbarschaft, (20 Personen)

Dehnübungen/Gähnen (2 Minuten)

Nahmen-Spiel (2 Minuten)

Körper und Stimme Aufwärmen (Auf Körperteile Klopfen, Unsinn-Sprache reden, usw.) (5 Minuten)

Body Percussion (6 Minuten)

„Planet Paprika“-Tanz (4 Minuten)

Body Percussion mit Mundgeräusche (6 Minuten)

Body Percussion Vorbereitung fürs Lied (3 Minuten)

Lied „Banuwa Banuwa“ (zuerst Text mit B.P., dann mit Melodie, Klavier und-Trommelbegleitung, später im Kanon und singen beim Gehen) (8 Minuten)

Pause (13 Minuten)

Body Percussion + Spruch „*This is us let's go we make music*“ (2 Minuten)

Melodie Singen mit „Da“ (Klavier- und Schlagzeugbegleitung) (4 Minuten)

Instrumentalspiel (13 Minuten)

Mahan rappt (4 Minuten)

Impuls: Navid singt *Love Yourself* von Justin Bieber (3 Minuten)

Abschlussstanz („*Nazok andami ke chador az rokhash bala konad*“) (4 Minuten)

Energie Loslassen (1 Minute)

Besondere Beobachtungen:

B1: Es schien so, dass alle – auch die Jungs – beim Freestyle-Tanzen mit „Planet Paprika“ Spaß hatten (fröhliche Gesichter und entspannte Körpersprache).

B2: Bei der Body-Percussion heute kamen Soroosh, Jabbar und ein anderer Junge nicht mit und taten irgendetwas. Es war alles zu schwer für sie, aber Soroosh war heute relativ sicher bei allem, was er tat und brachte eigene Ideen hinein. Als Jabbar von Valerie aufgefordert wurde, einen Rhythmus auf den Rücken der nächsten Person zu klopfen, schlug er aus Spaß

ganz heftig auf den Nacken Morads. Bei den Körperaufwärmübungen redete Mahan die ganze Zeit mit den Jungs. Sie redeten und machten Scherze.

B3: Sobald das Singen vom Lied *Banuwa* lauter wurde, redeten und lachten die Jungs. Es war eine bessere Gelegenheit für sie, zu reden, weil eben wenig davon gehört wurde.

B4: Beim Abschlusstanz tanzten Mahan und ein neuer Junge in der Mitte des Kreises, dann Maria und Mahan in der Mitte. Mahan wirkte ein bisschen nervös. Dann imitierten Sia in der Mitte des Kreises und Valerie und Bianka auf ihren Plätzen seine Bewegungen.

B5: Beim Body-Percussion-Schnippen sagte ein Junge: بشكن بشكنه بشكن من نميشكنم بشكن

Einheitsprotokoll Nr. 5 (15.11.2018)

Anwesenden: Valerie, Tina, Bianka, Aino, Setare, Ochi, Radan, Marko, Dara, Sia, Alireza, Hamed, Morad, Mahan, Soroosh, Malis (Geigerin), Tamim, Evelin, Konstantin, Maria. (20 Personen)

Stimme Aufwärmen (Mundgeräusche) 3 Minuten

Namen Rufen (3 Runde, mit Emotion) 5 Minuten

Body Percussion-Spiel (Klatschen, etc. im Tempo weitergeben mit Blickkontakt und Platzwechsel) (2 Minuten)

Lied „Bi-Ba-Butzemann“ (1 Minute)

Einatmen-Ausatmen (Wie Schiff und Drache) (1 Minute)

Tanz zu „Pata Pata“ von Miriam Makeba (eine Studentin, Tina, studierte den Tanz ein) (8 Minuten)

Body Percussion (Rhythmus Vorbereitung fürs Lied) (3 Minuten)

Lied „Evening rise spirit come“ (Einstudieren vom Text mit Body Percussion dann mit Melodie und Begleitung von Klavier, Schlagzeug, Gitarre, Kontrabassstäbe dann dreistimmig singen) (11 Minuten)

Pause (11 Minuten)

Rahmentrommelrunde mit Marko und Sia (Marko: Dum und Tak, drei Patterns auf Knie-Position. Sia: auf Hand-Position, Malfuf, Masmudi und Taksim-Rhythmuspattern) (21 Minuten)

Impulse (ein paar Jungs spielten eigene Rhythmen, einige klatschen dazu und einige möchten tanzen) (2 Minuten)

„Planet Paprika“-Tanz (4 Minuten)

Massage + Rhythmus-Stille Post (im Kreis Rhythmus auf den Rücken klopfen) (4 Minuten)

Energie Loslassen (1 Minute)

Besondere Beobachtungen:

B1: Während des „*Planet Paprika*“-Tanzes redeten und schrien die Jungs fröhlich und aufgeregt. Danach sangen einige noch die Melodie mit „Na na na“. (Ohrwurm)

B2: Bei der Rahmentrommelrunde mit Marko und dann Sia herrschte vollkommene Ruhe und Konzentration, kein Gerede oder Scherze. Am Ende verlangten die anderen dann aber immer wieder *bandari* von Sia.

B3: Am Ende der Trommelrunde mit Sia und während die anderen schon die Trommeln wegräumten, verlangten immer wieder drei Jungs, dass er *bandari* spiele. آقا سیا بندری بزنی دیگه (Agha Sia, du hast nicht *bandari* gespielt, spiel mal *bandari*!) Als Sia dies nicht tat, spielten die drei selber. Einer tanzte, ein anderer sang und einige klatschten. Es kam keine Reaktion von den anderen Teilnehmenden. Dann kam plötzlich Valerie, ein Junge sagte: صاحبش اومد! („Der Besitzer ist gekommen!“). Sie fühlten sich so, als ob sie ein Verbrechen begangen hätten. Valerie sagte: „Alle in Position!“.

B4: Beim Stille-Post-Rhythmus (= Rhythmus auf den Rücken der vorderen Person klopfen), als die Jungs dran waren, schlugen sie, zum Spaß, so heftig, dass Morad weglief, bevor jemand auf seinem Rücken klopfen konnte. Beim Aufwärmen des Körpers und der Stimme redeten alle Jungs miteinander.

B5: Beim Sprechen des Liedtextes „*Evening rise*“ sagte Morad aus Spaß: آقا سیا این فارسی بلد نیست؟ (Agha Sia, kann sie nicht Farsi?!“). Einige von den Jungs machten sich lustig über den Text: بلا بلا – ein eindeutiger Hinweis darauf, dass sie den Text auf Farsi bevorzugten. Sobald die Melodie dazu kam, wurde weniger geredet. Die Jungs sollten nun mit „dam dam dam“ (ohne Text) die dritte Strophe singen, das bekamen sie ohne viele Gerede hin.

B6: Beim Aufwärmen des Körpers und der Stimme, als alle hintereinander stehen sollten, sagte Morad: از جلو نظم! (ein Ausdruck, der im Iran im Militär und in der Schule sowie bei Ritualen im Hof, bevor man in die Klassenzimmer marschiert, häufig vorkommt).

Einheitsprotokoll Nr. 6 (22.11.2018 letzte Stunde vor Weihnachtsferien)

Anwesenden: Valerie, Marek, Setare, Dara, Radan, Ahura, Mahrokh, Arash, Kiara, Jakob, Konstantin, Aino, Noah, Bianka, Mahan, Jabarali, Delavar, Ghafar, Maria, Stefani, Aniganoosh (Geigerin), Flora, Karin, Dara, Sia, Navid, Morad. (27 Personen)

Massage + Stille Post (8 Minuten)

Body Percussion + Namen Sprechen/Singen (mit Platzwechsel) (6 Minuten)

„Planet Paprika“-Tanz (4 Minuten)

Ich! – Spiel (mit und ohne Musik) (4 Minuten)

Einatmen-Ausatmen-Übung (Drache und Schiff) (1 Minute)

Lied: „*Hello everybody welcome to the music*“ (zuerst Text mit Body Percussion dann mit Melodie und Klavier-Begleitung, dann in in Kanon) (8 Minuten)

Lied: „*Evening rise spirit come*“ (5 Minuten)

Pause (11 Minuten)

Body Percussion mit Spruch: „Komm und spiel mit mir jetzt den Mambo“ (mit Body Percussion) (6 Minuten)

Instrumentalspiel (Akkordfolge auf Tafel mit Mambo Rhythmus) (11 Minuten)

Mahan rappt zu der Musik (1 Minute)

Minikonzert von Maria und Mahan („*Feliz Navidad*“ von Jose Feliciano) (2 Minuten)

Mahan rappte: „*Ich kämpfe wie immer*“ (4 Minuten)

Dara sang „*Heavy dirty soul*“ (3 Minuten)

Energie Loslassen (1 Minute)

Besondere Beobachtungen:

B1: Beim Sprechen des Textes von *Hello everybody* mit Body-Percussion redeten die Jungs sehr viel; als Valerie die Melodie dazu sang, hörten sie auf, zu quatschen.

B2: Beim Rhythmus-Lernen durch Wörter, als Valerie „Schokolade, Karamell“ sagte, sagte Morad sofort *agha Sia ba pesaresh* („Herr Sia mit seinem Sohn“), welches dasselbe Rhythmus-Pattern hatte. Er erfasste den Sinn der Übung genau und konnte das Pattern sofort in Farsi übertragen, was ich genial fand. Schade, dass es nicht aufgenommen wurde!

B3: Beim Schnipsen und Gehen sagte er: بشکن بشکنه بشکن، من نمی شکنم بشکن! (eine Strophe eines sehr alten persischen Gedichts).

B4: Als Mahan und Maria etwas auf dem Klavier spielten, sagten die Jungs یه بندری بزنین شب („Spielt ein *bandari*, es ist die letzte Nacht!“). Während Mahan rappte und Dara sang, verlangten die anderen Jungs immer wieder *bandari*:

یه بندری بذار برقصیم بابا! بابا این بندری ما چی شد؟ کنسله؟ („Spiel mal endlich ein *bandari* vor, damit wir tanzen. Wo ist unser *bandari*; ist es abgesagt?“).

Einheitsprotokoll Nr. 7 (10.01.2019)

Anwesenden: Valerie, Bianka, Setare, Maria, Aino, Rutschi, Vedran, Busan (Iraker), Arash, Dara, Marko, Elena, Mohsen, Farhad, Milad (ein Freund von Mohsen und Sia), Sia, Mahan, Arash, Chingan, Mahrokh, Schubsi, Kiara. (22 Personen)

Entspannung (Instrumentalmusik: Schrutibox, Hapidrum, Gitarre, Klavier, usw.) (8 Minuten)

Strecken, Stampfen, Namen Sprechen (3 Minuten)

Body Percussion (eigene Ideen weitergeben) (8 Minuten)

„Planet Paprika“ -Tanz (heute als „Aufwärmen-Nummer“ bezeichnet!) (4 Minuten)

Lied: „Hello Everybody welcome to the music“ (mit Body Percussion) (3 Minuten Body Percussion, 6 Minuten Singen)

Pause (12 Minuten)

Melodie Singen (mit Dam Dam) + Body Percussion (ein Break mit B.P. kommt dazwischen. Die Melodie war gleich wie beim 25.10.18 nur ein Ton tiefer) (6 Minuten)

Instrumentalspiel (Akkordfolge auf Tafel) (14 Minuten)

Irischer Tanz „Down by the Salley gardens“ (8 Minuten)

Energie Loslassen (1 Minute)

Einheitsprotokoll Nr. 8 (24.01.2019)

Anwesenden: Valerie, Bianka, Setare, Sia, Mahan, Ein Freund von Mahan, Hamed, Navid, Kiara, Mohsen, Radan, Ahura, Mahrokh, Vedran, Maria, Marko, Aino. (17 Personen)

Massage (Pizza backen auf den Rücken) (5 Minuten)

Stille Post (3 Minuten)

„Planet Paprika“ -Tanz (4 Minuten)

Begrüßungsspiel (in verschiedenen Sprachen begrüßen) (3 Minuten)

Bewegungsspiel mit Musik (5 Minuten)

Lied „Hello everybody welcome to the music“ + Body Percussion (Klatschen weitergeben, mit Schlagzeug-Begleitung) (6 Minuten)

Walzer-Rhythmus spielerisch einstudieren („eins zwei drei“ weitersagen, für jede Zahl ein Geräusch) (10 Minuten)

Walzertanz (zur Klavierimprovisation von Maria) (6 Minuten)

Pause (10 Minuten)

Instrumentalspiel (Akkordfolge: Dm Dm6 Gm Dm mit Xylophon, Marimbaphon, Kontrabass-Klangbausteine, Gitarre, Klavier, Bratsche, Schlagzeug) (16 Minuten)

Abschlussstanz („Chin Chin“ von Omid Jahan) (4 Minuten)

Energie Loslassen (1 Minute)

Besondere Beobachtungen

B1: Beim Walzer-Tanzen machten Hamed und Mahan nicht mit und saßen am Rand. Sie wollten das eindeutig nicht. Mahan sang ein bisschen zu der Musik und sie redeten und lachten. Bianka kam zu Mahan und fragte, ob er mittanze; Mahan antwortete, dass er

Rückenschmerzen habe – eine Ausrede, die öfters vorkam (auch am 04.06., als ich ihn fragte, ob er nicht besser zu der Gruppe geht, anstatt am Rande zu sitzen), wenn er nicht mitmachen wollte.

B2: Bei der Body-Percussion, als Valerie auf die Brust schlug, sagte Morad: علی! (Ali!), ein Ausdruck, der in Trauerfeiern von Imam Ali oder Imam Hossein beim Schlagen auf Brüste (سینه زدن) vorkommt. Morad assoziierte diese Art von Body-Percussion mit سینه زدن.

B3: Bianka forderte mich und Aino auf, mit den Männern (den Jungs), die am Rande saßen und nicht Walzer tanzen wollten, zu tanzen. Ich ging zu den Jungs aus dem Irak, interessanterweise war er dazu, ohne nachzudenken, bereit.

Einheitsprotokoll Nr. 9 (31.01.2018)

Anwesenden: Ahura, Setare, Kiara, Mahrokh, Arash, Arash's jüngere Bruder, Marko, Vedran, Maria, Herbert, Flora, Dara, eine Studentin, die Klarinette spielte, Stephanie, Maria, eine Professorin, Valerie, Bianka, Sia, Morad, Mahan, Basir, Hossein, Navid, Soroosh. (25 Personen)

Ballmassage mit Mundgeräusche (auf den Rücken vorderer Person im Kreis) (6 Minuten)

Stille Post (Rhythmus auf den Rücken der vorderen Person weiterklopfen) (2 Minuten)

Body Percussion und Mundgeräusche (3 Minuten)

Lied „Tumba Tumba“ mit Body Percussion (unisono dann im Kanon, mit Schlagzeug-Begleitung) (8 Minuten)

„Planet Paprika“ -Tanz (4 Minuten)

Bewegungsspiel: Komm und gehe weg! (zu der Musik „Oh Lord“ von Sophie Hunger) (7 Minuten)

Body Percussion und Mundgeräusche (eigene Ideen) (6 Minuten)

Begrüßungsspiel (2 Minuten)

Lied „Hello everybody welcome to the music“ (unisono dann im Kanon und mit Schlagzeug-Begleitung) (4 Minuten)

Pause (12 Minuten)

Body Percussion (eigene Ideen als Solo) (4 Minuten)

Aufnahme Mambo Nr. 5 von Perez Prado + Body Percussion (2 Minuten)

Instrumentalspiel (Akkorde der Aufnahme) (14 Minuten)

Energie Loslassen (1 Minute)

Besondere Beobachtungen:

B1: Bei „*Planet Paprika*“ waren die Jungs gespannt und aktiv, aber nutzten die Gelegenheit der lauten Musik, laut mit einander zu reden und scherzten besonders im „*free style*“, der der Situation beim Abschlusstanz ähnelte und in welchem die Jungs ihre eigenen Tanzbewegungen (afghanisch-persische Art) einbringen konnten.

B2: Beim Aufwärmen, als Valerie verschiedene Mundgeräusche machte, reagierten die Jungs wieder mit Scherzen untereinander auf Farsi: این صداها چیه؟ آقا نمیشه بگی بسه؟! („Was sind das für Geräusche?! Könntest du nicht sagen, dass sie damit aufhört?!“) Bei der Body-Percussion, als jeder den Rhythmus mit eigenen Geräuschen produzieren sollte, redeten die Jungs viel untereinander und Mahan jammerte.

B3: Als wir alle durch den Raum gingen und dabei Tumba Lied sangen, sang Mahan besonders laut und sicher, vermutlich, weil kein Auge auf ihn gerichtet war.

Einheitsprotokoll Nr. 10 (14.03.2019)

Anwesenden: Bianka, Valerie, Maria, Vedran, Marko, eine Studentin, die Geige spielte, Ahura, Sia, Mahan, Basir, Soroosh, Morad, ein neuer Junge Afghane, Arash, Mahrokh, Mohsen, Radan, Setare (18 Personen)

Aufwärmen des Körpers (durch Bewegungen und Berührungen, „als ob wir duschen!“) (5 Minuten)

Body Percussion und Mundgeräusche (zuerst nur nachmachen dann eigene Ideen mit Schlagzeug-Begleitung) (13 Minuten)

„*Planet Paprika*“ -Tanz (4 Minuten)

Body Percussion-Spiel + Liedtext (Klatschspiel im Kreis) (8 Minuten)

Lied „*Down by the river of the hanky panky*“ (zuerst nur Text mit stampfen dann mit Klatschspiel, mit Melodie und Begleitung von Klavier und Schlagzeug) (4 Minuten)

Pause (11 Minuten)

Mahan sang und spielte auf der Gitarre sein Lied: „*sen ke bala bere balaye panja bere*“ (Andre versuchten mitzuspielen) (8 Minuten)

Instrumentalspiel (14 Minuten)

Abschlusstanz (ein usbekisches Musikstück: „*Ishonma*“ von Dildora Niyozova und ein weiteres iranisches Stück (?)) (6 Minuten)

Energie Loslassen (1 Minute)

Besondere Beobachtungen:

B1: Während des Klatschspiels im Kreis wurde viel gelacht. Entweder fanden die Jungs das Spiel lustig oder nahmen es nicht ernst. Während Valerie den Text von „*Down By The River*“ sprach und die anderen ihn nachsprachen, lachten die Jungs, redeten und hörten gar nicht zu.

Ich denke, dass ein solcher Text auf Englisch und ein gleichzeitiges Klatschspiel zu kompliziert für sie war. Während dies die anderen versuchten, saßen Mahan, Morad und ein andere Jungs am Rand auf der Bank. Morad sagte aus Spaß: شما بزنین راحت باشین! („Ihr macht ruhig weiter!“)

B2: Als Mahan anfang, während der Pause ein Lied im 6/8-Takt auf Farsi zu singen, begleiteten ihn Sia auf der Trommel und ein anderer junger Afghane mit der Rassel. Als er die Gitarre brachte und sich selbst begleitete, rief Bianka in Richtung der anderen „Einsteigen!“. Zuerst blieben alle ruhig und hörten zu. Mohsen ging dann ans Klavier und improvisierte dazu. Ahura wollte auf Kontrabassstäben mitspielen, aber es waren nicht die richtigen zu diesen Akkorden, deswegen wechselte sie Valerie. Sie fragte Mahan, welche Akkorde er spiele, und bat alle anderen, Mahans Spiel nochmal gut zuzuhören. Bianka schrieb die Akkorde an die Tafel und sagte, wie sie gespielt werden sollen. Es wurde versucht, funktionierte aber nicht. Bianka sagte: „Versuchen wir nur die Akkorde ohne Gesang, damit wir üben können.“ Das Musizieren ging etwa 20 Minuten lang ohne Gesang weiter, bis irgendwann der 6/8-Takt in einen 4/4-Takt überging.

Einheitsprotokoll Nr. 11 (28.03.2019)

Anwesenden: Valerie, Bianka, Stephanie, Setare, Mahan, Hamed, ein neuer junge Afghane, Soroosh, Ahura, Sia, Dara, Mohsen, Kiara, Arash, Mahrokh, Konstantin, Maria. (17 Personen)

Strecken + Körper und Stimme aufwärmen (4 Minuten)

Body Percussion und Klatschspiel (7 Minuten)

Lied „Down by the river of the hanky panky“ (Mit Klatschspiel, zuerst nur Text dann mit Begleitung von Klavier, Gitarre und Schlagzeug) (4 Minuten)

„Planet Paprika“ -Tanz (4 Minuten)

Melodie und Mundgeräusche erfinden (5 Minuten)

Lied „Banuwa Banuwa“ (4 Gruppen, jede Gruppe sang eine Strophe im Liegen mit ausgeschaltetem Licht) (6 Minuten)

Trinkpause (4 Minuten)

Während der Pause: Instrumental-Improvisation: „Shallow“ von Lady Gaga und Bradely Cooper (Arash begann dann kamen Konstantin (Gitarre), Dara (Schlagzeug) und Maria (Klavier) dazu) (10 Minuten)

Body Percussion (2 Minuten)

Instrumentalspiel (Akkordfolge: Am und E) (10 Minuten)

Kiara spielte und sang das Lied „Gonjeshkake Ashimashi“ (mit der Begleitung von Maria mit Djembe und Dara mit Schlagzeug) (3 Minuten)

Abschlussstanz („Gentelman“ von Sasi Mankan) (4 Minuten)

Energie Loslassen

Besondere Beobachtungen:

B1: Beim Instrumentalspiel zu den Akkorden sahen Hamed und der neue Junge ganz gelangweilt und frustriert aus und taten fast gar nichts. Hamed saß hinten am Cajon auf dem Boden und andere darauf, aber spielten kaum. Beim Abschlusstanz hingegen waren die beiden überaktiv und begeistert.

B2: Im ersten Teil, beim Singen des Liedes *Banuwa* im Liegen, lachten Mahrokh und Kiara aus irgendeinem Grund die ganze Zeit über.

B3: Beim Singen des *Banuwa*-Liedes wurde es auf der Seite der Jungs unruhig, sie redeten miteinander. Beim Singen im Liegen scherzten die Jungs immer wieder, lachten spöttisch über den Text und sangen zu der Melodie irgendeinen erfundenen Text.

B4: Bei der Body-Percussion (beim Auf-Die-Brust-Schlagen) zeigte Hamed die Geste von **سینه زدن** (Sine zadan).

B5: Nach dem Instrumentalspiel lobten Bianka und Sia Soroosh für sein sehr gutes Spiel auf der Ocean-Drum. Ein anderer Junge sagte: **خودش اصلن نمیدونه چیکار میکرد.** („Er wusste gar nicht, was er tut!“). Sia antwortete: **ولی قشنگ بود. من که طرفدارت شدم یکی از اینا برات تهیه میکنم** („Aber es war schön. Ich werde so ein Instrument für dich besorgen.“).

Einheitsprotokoll Nr.12 (04.04.2019)

Anwesenden: Valerie, Bianka, Maria, Marko, Konstantin, Ahura, Dara, Sia, Mahan, Delavar, Soroosh, Ali, Morad, Arash, Mahrokh, Kiara, Dena, Setare. (18 Personen)

Selbstmassage mit stacheligen Bällen (2 Minuten)

Rhythmusspiel mit Bällen (4/4-Takt) (4 Minuten)

Body Percussion + Begrüßungsspiel (6 Minuten)

Body sounds dazu bauen (4 Minuten) (eigene Ideen)

„Ich“- Spiel (zuerst ohne dann mit Musik: „*Told you so*“ von Freestylers) (6 Minuten)

Vogelschwarm-Bewegungsspiel (5 Minuten)

Irischer Tanz „Down by the Salley Gardens“ (zuerst ohne Musik. Valerie sang und erklärte die Schritte dann mit der Begleitung von Gitarre, Geige, Klavier, Schlagzeug und Rahmentrommel) (19 Minuten)

Pause (10 Minuten)

Rhythmus Klatschen (Lambada Rhythmus) (2 Minuten)

Instrumentalspiel (Akkordfolge: Am E A Am7 G7 C7 B7 E7, Lambada Rhythmus mit Rassel, Cajon, Kontrabass-Klangbausteine) (18 Minuten)

Besondere Beobachtungen:

B1: Beim irischen Tanz „*Salley Gardens*“ setzten sich Mahan und die anderen Jungs hin und tanzten nicht mit.

B2: Beim Rhythmuspiel mit dem Ball waren alle Jungs konzentriert. Bei der Body-Percussion und beim darauffolgenden Begrüßungsspiel redeten sie wieder mit Sia und Ahura bzw. miteinander. Sie redeten einfach und waren sich sicher, dass niemand, einschließlich der Leiterinnen, sie verstehen würde.

Einheitsprotokoll Nr. 13 (11.04.2019)

Anwesenden: Kiara, Mahrokh, Dena, Mohsen, Arash, Valerie, Bianka, Sia, Ahura, Mahan, Soroosh, Stephanie, Ichi, ein Student, der Trompete spielte, Marko, Konstantin, Radan, Mohsen, Setare. (19 Personen)

Körper und Stimme aufwärmen (3 Minuten)

Magic Box (Mundgeräusch-Ideen) (3 Minuten)

Rhythmus-Spiel: Hi Ha Hu (3 Minuten)

Töne Summen (3 Minuten)

Lied „*The river is flowing*“ (Einstudieren vom Text mit Stampfen dann mit Melodie, Klatschen und Begleitung von Kontrabass-Klangbausteine, Gitarre und Klavier Begleitung in Kanon) (12 Minuten)

Irischer Tanz „*Down by the Sally Gardens*“ (mit Begleitung von Geige, Trompete, Cello, Gitarre und Klavier) (13 Minuten)

Pause (10 Minuten)

Trommelrunde mit Marko (Samba) (20 Minuten)

Abschlussstanz („*Gentelman*“ von Sasi Mankan (Mahrokh spielte vor) (3 Minuten)

Energie Loslassen

Besondere Beobachtungen:

B1: Beim zweiten Teil der Stunde, der Trommelrunde mit Marko, als Mahan die Trommel sah, sagte er sofort: بندری بلدی یه بندری بزنی! („Kannst du *bandari*? Spiel mal *bandari*!“)

Einheitsprotokoll Nr. 14 (2.05.2019 Integrationswoche)

Anwesenden: Sia's Mutter und ihre Freundin, Ferial, zwei Studentinnen, Maria, Setare, Valerie, Mahrokh, Arash, eine weitere Studentin, Mohsen, ein Student, der Trompete spielte, Konstantin, Bianka, Sia, ein Freund von Sia, Radan, Dara. Marko. (20 Personen)

Besondere Beobachtungen:

B1: Beim Rhythmus-Spiel, wo jeder auf den Rücken der vorigen Person klopfen sollte, sagte ein Iraner: *تاپ تاپ خمیر شیشه پر پنیر* (tap tape khamir shishe por panir). Dabei handelt es sich um ein iranisches Kindergedicht und Spiel, in dem auf den Rücken eines Kindes geklopft wird und dazu das Gedicht gesagt wird.

Einheitsprotokoll Nr. 15 (09.05.2019)

Anwesenden: Sia, Bianka, ein Student, der Trompete spielte, Valerie, Ferial, Arash, Mahrokh, Dena, Mohsen, Konstantin, Radan, Maria, Mohsen, Dara, Peter, Mahan. (16 Personen)

Körper und Stimme Aufwärmung (Durchstrecken und Massage) (einander im Kreis) (5 Minuten)

Stille Post-Spiel (Rhythmus weiter am Rücken klopfen und Mundgeräusche dazu)

Body Percussion und Mundsilben

Klatschspiel (im Tempo weiter einmal zweimal dreimal oder viermal Klatschen und dabei Platzwechsel, Springen oder andere Aktionen)

Body Percussion und Mundsilben (vier Schritte zueinander dann auseinander und dabei eigene B.P Idee Präsentieren das wird nachgemacht)

(17 Minuten)

Atemübungen (1 Minute)

Lied „Tumba tumba“ (zuerst mit Body Percussion dann mit der Begleitung von Klavier, Geige und Schlagzeug) (11 Minuten)

Pause (10 Minuten)

Instrumentalspiel (4/4-Takt nach Akkordfolge: Am Dm E7 Am Dm Am E7 Am E7 mit Rahmentrommel, Kontrabass-Klangbausteine, Cajon, Marimbaphon, Xylophon, Metallophon, Klavier, Gitarre, Geige und oud) (13 Minuten)

Tanz zu „Hava Nagila“ (Leitung von Maria) (4 Minuten)

Zusammenspiel von Mohsen (oud) und Sia (bendir) Stücke: „Üskudara“ und anschließend „Hava Nagila“ (alle anderen saßen und schauten nur zu, nur Maria sang teilweise) (5 Minuten)

Energie Loslassen

Besondere Beobachtungen:

B1: Beim ersten Teil der Stunde, Body Percussion-Spiele und Singen, saß Mahan am Rand. Keiner von seinen Kumpels war heute da. Beim Singen brachte ihn Bianka ans Klavier, damit er neben Maria sitzt und spielt, aber er saß dort und tat nichts. Radan stand im Kreis, bei den Rhythmusilben machte er jedoch gar nichts.

B2: Beim Abschluss, nach dem „*Hava Nagila*“-Tanz, stellte Valerie die an die persischen Teilnehmenden gerichtete Frage, ob jemand eine Musik zum Tanz mitgebracht hat. Mahan sagte sofort: بندری، بندری ندارین؟ („Habt ihr *bandari*?“)

Einheitsprotokoll Nr. 16 (16.05.2019)

Anwesenden: Valerie, Mahrokh, Radan, Vedran, Marko, Maria, Ichi, Ferial, Mahan, Bruder von Mahan, Mohsen. (11 Personen)

Bewegungsspiel zu *All Names von Jun Miake* (Jeder zeigte eigene Bewegungsidee und wählt dann jemanden anderen aus) (6 Minuten)

Atemübungen (1 Minute)

Body Percussion- Spiel (6 Minuten)

Lied *Down by the river of the hanky panky* (mit Klatschspiel) (7 Minuten)

Trommelrunde (mit Djembe) (15 Minuten)

Instrumentalspiel (Akkordfolge: Am Dm E7 Am Dm Am E7 Am E7. Mit Gitarre, Cajon, Kontrabass-Klangbausteine, Xylophone, Metallophon-Klangbausteine, Klavier, Cajon, *setar*) (18 Minuten)

Abschlussstanz (Mahan spielte *Emsho shoshe* von Sandy (Shahram Azar) vor) (5 Minuten)

Energie Loslassen

Besondere Beobachtungen:

B1: Bei der heutigen Body-Percussion kam Radan nicht gut zurecht. Beim Sprechen des Texts des Liedes „Down By The River“ sah er gelangweilt aus, stampfte im Unterschied zu den anderen nicht und wirkte so, als ob er gezwungen worden wäre, da zu sein.

B2: Beim Abschlussstanz übernahm Mahan die Leitung und zeigte viele Tanzbewegungen, welche die anderen nachmachten. Dann imitierte Valerie die Bewegung von *Ferial*. Der Tanz findet im Kreis statt, wobei jedes Mal ein oder zwei Personen in der Mitte solo tanzen und dann eine weitere Person zum Tanz auffordern. Valerie schob Mohsen, Mohsen forderte Maria zum Tanz auf, Maria nahm Ichi, Ichi schob Ferial und Mahrokh, Ferial zog Vedran, Valerie zeigte auf Marko und Radan, aber keine von den beiden kamen in die Mitte!

Einheitsprotokoll Nr. 17 (23.05.2020)

Anwesenden: Valerie, Bianka, Peter, Sia, Arash, Mahrokh, Dena, Mohsen, Konstantin, ein Student, der Trompete spielte, Ichi, Maria, eine Studentin, die Geige spielte, Mohsen, Ferial, Radan, Mahan. (17 Personen)

Klangmassage (mit Effekt-Instrumenten) (14 Minuten)

Bewegung Nachmachen und Freestyle-Bewegung zu *Mama Afrika* von Chico Cesar (4 Minuten)

Bewegung mit Materialien zu zweit oder dritt zu *Simple Pleasures* von Bobby McFerrin (2 Reifen, 2 Seilen, ein Tuch, ein Stück Holz, ein Ball) (4 Minuten)

Body Percussion-Spiel (2 Minuten)

Stimme aufwärmen (6 Minuten)

Body Percussion (2 Minuten)

Lied *Mir egal* (zuerst nur Rhythmus Klatschen dann mit Melodie und mit Klavier- und Schlagzeugbegleitung dann mit Backvokal von 4 Mädchen und Beat Boxing von 4 Männer (9 Minuten)

Instrumentalspiel (Nach Akkordfolge mit Xylophonen, Metallophone, Marimbaphone, Geige, Bratsche, Gitarre, Rassel und Klavier) (15 Minuten)

„Abschlusslied“ *Down by the river oft he hanky panky* (mit Klatschspiel) (3 Minuten)

Besondere Beobachtungen:

B1: Beim Unsinn-Sprechen guckte Mahan überrascht und schämte sich und stand nur mit verschränkten Armen da.

Einheitsprotokoll Nr. 18 (06.06.2019)

Anwesenden: Vedran, ein Student, der Trompete spielte, Radan, Mahrokh, Dena, Bianka, Jakob (Bianka's Sohn), Mohsen, Sia, Peter, Sophie, Sarah, Valerie, Kiara, Stephanie, Geigenlehrer (16 Personen)

Körper-Lockerung durch Bewegung zu „*Bong Bong*“ von Manu Chao (2 Minuten)

Body Percussion (4 unterschiedliche Rhythmus-Patterns mit 4 Gruppen einstudieren) (10 Minuten)

Stimme aufwärmen (2 Minuten)

Lied *Early in the morning* mit Klatschspiel und Body Percussion (zuerst Text und Body Percussion dann mit Melodie dann mit Begleitung von Klavier, Kontrabass-Bausteine und Geige (12 Minuten)

Tanz zur irischen Musik (4 Minuten)

Instrumentalspiel (Blues Tonleiter) (17 Minuten)

Body Percussion und Bewegung zur „*Booty Swing*“ von Parov Stelar (3 Minuten)

Energie Loslassen

Abschied von Valerie

Abstract

Im Sommer 2015 flüchteten Tausende von Menschen aus den Kriegsgebieten des Nahen Ostens über die Grenzen nach Europa; Viele darunter Minderjährige oder junge Erwachsene. Gleichzeitig entstanden europaweit, in deutschsprachigen Raum und in Österreich, viele Musikprojekte mit „Geflüchteten“, über sie eine genaue Dokumentation, welche die Situation möglichst ersichtlich darstellt, kritische Reflexionen über gesammelte Erfahrungen präsentiert und Perspektiven der Akteur*innen („Geflüchteten“) miteinbezieht, fehlt. Im Rahmen dieser Arbeit wird versucht, durch die Untersuchung verschiedener Aspekte des Workshops „Join in“ an der Anton Bruckner Privatuniversität Linz, der ein regelmäßiger offener Musik-Workshop für Jugendliche und Erwachsene inklusive Menschen mit Fluchterfahrung mit dem Hauptkonzept „Elementares Musizieren“ ist, mit besonderem Fokus auf die Perspektive der Farsi-sprechenden Teilnehmenden, jugendliche Afghanen und Iraner*innen, dieses Phänomen möglichst genau durchschaubar zu machen, um im weiteren Schritt anhand der Ergebnisse herauszufinden, inwieweit - und ob überhaupt - so ein Musizierprojekt zum Empowerment und/oder zur Lösung eines sozialen Problems, etwa bei kulturellen Konflikten, beitragen kann, welches das Anliegen der angewandten Ethnomusikologie ist. Die Datenerhebung erfolgte nach Methoden der Ethnomusikologie, eine Feldforschung im Laufe der 19 Musiziereinheiten in Wintersemester 2018 und Sommersemester 2019, die aktiven und passiven teilnehmenden Beobachtungen, mehrere informelle Gespräche mit den Farsi-sprechenden Teilnehmenden, den zwei Betreuern der jugendlichen Afghanen und den zwei Leiterinnen des Workshops sowie semistrukturierte Interviews mit ihnen, umfasst. Neben den Wirkungen des Workshops, wie dem Abbau von Berührungängsten, Kontakthemmungen und Depressionen, zeigen die analysierten Daten eher ungleiche Machtverhältnisse, die das Entstehen der Möglichkeit zum Empowerment behinderten, sowie unveränderte kulturelle Konflikte zwischen zwei Farsi-sprechenden Gruppen nach der zweisemestrigen Teilnahme am Workshop. Darüber hinaus scheint es, die Nutzung von ethnomusikologischem Wissen durch die aktive Teilnahme von Ethnomusikolog*innen neben Pädagog*innen für ein effektiveres Musizierprojekt notwendig zu sein.