

Institut für Musikpädagogische Forschung  
der Hochschule für Musik und Theater  
Hannover

## **Praxisberichte**

---

**6**

**Martin Häusler/Micha Philippi**

### **MUSIEGT – Musikunterricht im Nachkriegs- Bosnien**

**Dokumentation eines pädagogischen Hilfs-  
projektes**

Herausgegeben von

Karl-Jürgen Kemmelmeier



## **Bibliographische Information der Deutschen Bibliothek**

Die Deutsche Bibliothek verzeichnet diese Publikation in der Deutschen Nationalbibliographie; detaillierte bibliographische Daten sind im Internet unter

<http://dnb.ddb.de>  
abrufbar.

**Praxisberichte des  
Instituts für Musikpädagogische Forschung**  
der  
**Hochschule für Musik und Theater Hannover**  
(Emmichplatz 1, 30175 Hannover)

**Bestellungen an:** Institut für Musikpädagogische Forschung  
der Hochschule für Musik und Theater Hannover  
Emmichplatz 1, D-30175 Hannover  
Fax: (0511) 3100-600  
e-mail: ifmpf@hmt-hannover.de

Preis: 14 Euro

Nachdruck nur mit Genehmigung der Autoren

Redaktion: Carolin Stahrenberg, Kai Martin  
Hannover 2004

ISSN 1430-8096

ISBN 3-931852-25-3

---

### **Institut für Musikpädagogische Forschung**

*Vorstand:* Prof. Dr. K.-J. Kemmelmeyer (Direktor), Prof. Dr. R. Kopiez, Prof. Dr. F. Riemer –

*Mitglieder:* Prof. Dr. E. Altenmüller, Prof. Dr. F. Amrhein, Prof. Dr. H. Bäßler, Prof. P. Becker, Prof. Dr. K.-E. Behne, Prof. Dr. A. Edler, Dr. Ch. Fröhlich, Prof. Dr. J. Herwig, Prof. Dr. E. Hickmann, StR K. Martin, Prof. Dr. R. Vogels - *Externe Mitglieder:* Prof. Dr. P. Brünger, Prof. Dr. H.-J. Kaiser, Dr. A. Lehmann-Wermser, Martin Weber

Sekretariat: Frowine André

Institutsgebäude: Schiffgraben 48

Institut für Musikpädagogische Forschung  
der Hochschule für Musik und Theater Hannover

Martin Häusler/Micha Philippi

**MUSIEGT –  
Musikunterricht im Nachkriegs-Bosnien**

**Dokumentation eines pädagogischen Hilfsprojektes**

Herausgegeben von Karl-Jürgen Kemmelmeyer

IfMpF-Praxisberichte Nr. 6  
Hannover 2004



HUM

Siva gromada  
prosuta  
iznad grada  
jauce od bola  
pod pritiskom  
jednostalnog sklada  
plavetnila  
beskraja  
i zamišljenog  
raja

MEŠA

HUM

Graue Halde  
ausgeschüttet  
über der Stadt  
heult vor Schmerz  
unter dem Druck  
des immerwährenden Wohlklangs  
aus blauer Unendlichkeit  
und gedankenverlorenem  
Paradies

MEŠA





## Vorwort des Herausgebers

Unter dem Eindruck der Grausamkeiten des Balkan-Krieges in den 1990er Jahren wollten Künstler ein Zeichen der Humanität setzen. Sie wollten kriegsgeschädigten Kindern durch das Medium Musik Hilfen zur Lösung von den traumatischen Erlebnissen geben und mit ihrer Kunst zu einem entspannten und friedfertigen Zusammenleben beitragen.

Konzerte und temporäre Musikworkshops in Schulen begannen schon während des Krieges. Ideengeber und ideelle Träger waren dabei der Komponist Prof. Nigel Osborne (Edinburgh/Hannover), der Pianist Prof. David Wilde (Hannover) und die Geigerin Prof. Jutta Rübenacker (Hannover). Um dem Projekt einen formalen Rahmen zu geben, gründete Jutta Rübenacker 1996 mit bewundernswertem persönlichem Einsatz den Verein *MUSIEGT e.V., eine Hilfe zum Wiederaufbau des musikalischen Lebens in Mostar*. Es gelang Osborne, Wilde und Rübenacker unterstützt durch Barbara Höfling Studierende von der Idee zu begeistern. Sie alle sammelten geschenkte Instrumente, Notenmaterial und Musikbücher. Der Landesmusikrat Niedersachsen schenkte eines seiner Musikmobile dazu, damit Instrumente und ein Musiklehrerteam „ambulanz“ von Schule zu Schule transportiert werden konnten. So war es möglich, Musik und Musikunterricht zu den Kindern und Jugendlichen in Mostar und Umgebung zu bringen. Wöchentlich wurden auf diese Weise 1500 Kinder durch Musikunterricht in Schulen und Waisenhäusern erreicht. Weitere Förderer des Projektes MUSIEGT waren der Deutsche Musikrat, der Förderkreis Musikkultur in Niedersachsen, die Volkswagen AG, Studio 49, die Hochschule für Musik und Theater Hannover, die Niedersächsische Landesregierung, der Lions-Club und der NDR I. Die Schirmherrschaft übernahm der EU-Beauftragte für Bosnien Hans Koschnik. Im Jahr 1998 erhielt MUSIEGT den Kulturförderpreis des Landes Niedersachsen.

Trotz der erschwerten und auch teilweise gefährlichen Lebensbedingungen übernahmen Studierende der Musikhochschulen in Edinburgh und Hannover den Musikunterricht - sie blieben in drei sich ablösenden Gruppen jeweils rund ein Jahr in Mostar. Es waren Nina Harder, Eva Rotacher, Daniel Derscheid, Dorothea Langescheid, Moritz Hübner, Anette Hartung, Gabi Andritzky, Annika Hempel.



Die längste Zeit - fast drei Jahre - arbeiteten aus Hannover die damaligen Schulmusik-Studenten Martin Häusler und Micha Philippi in Mostar. Während andere Studierende im vertrauten Umfeld der Studierstube sich ganz ihrem Examen widmen konnten, schrieben die beiden ihre Examensarbeit für das Lehramt an Gymnasien unter den Nachkriegsbedingungen in Mostar parallel zur Unterrichtsversorgung der Kinder. Diese Examensarbeiten bilden die Grundlage dieses Buches.

Berichte über Versuche zur Rehabilitation von Kindern, die psychisch und körperlich unter Kriegsfolgen leiden, gibt es nur wenige. Noch seltener ist die Literatur zum rehabilitativen Einsatz von Musik bei Kindern, welche die Schrecken des Krieges erst kurz zuvor erlebt haben. Darum erschien es dem Institut für Musikpädagogische Forschung und dem Herausgeber besonders wichtig, diese Erfahrungen einer breiteren Öffentlichkeit zugänglich zu machen.

Nicht zuletzt ist die Herausgabe dieses Buches auch Dank und Zeichen der Hochachtung für die genannten Personen, die Musik unter großen Opfern und mit viel Mut als humanitäre Botschaft und Zeichen der Hoffnung in eine Region gebracht haben, die sich nur schwer von den Verletzungen, Schäden und kriegsbedingten Ideologien erholen kann.

Hannover, August 2003

Karl-Jürgen Kemmelmeier

## Inhalt

### Vorwort des Herausgebers

<b>Einleitung</b>	<b>1</b>
<b>1. Zur Vorgeschichte des Projekts (M. Häusler)</b>	<b>3</b>
1.1 Der Kriegsverlauf in Mostar	3
1.2 Nachwirkungen von Kriegserlebnissen bei Kindern	6
1.3 Organisation und Gestaltung der Projekte Nigel Osbornes	14
<b>2. Exkurs: Musikerziehung in Bosnien-Herzegovina (M. Philippi)</b>	<b>17</b>
2.1 Musikerziehung in Bosnien-Herzegovina	17
2.2 Das Schul- und Ausbildungssystem in Bosnien-Herzegovina	27
2.3 Das Curriculum von 1994	32
2.4 Interview mit Sanela Begic, Musiklehrerin für die Klassen 5-8 an der Grundschule in Jablanica bei Mostar	40
<b>3. Anfang und Organisation des MUSIEGT-Projekts (M. Philippi)</b>	<b>44</b>
3.1 Der Verlauf des Projekts	51
3.2 Unterrichtsmaterialien und Unterrichtsinhalte des Schulprojekts	64
3.3 WarChild und das Pavarotti Musik Zentrum	70
<b>4. Der MUSIEGT-Unterricht (M. Häusler)</b>	<b>72</b>
4.1 Skizzierung der Aufgaben des Projekts	72
4.2 Planung von Unterrichtssequenzen	78
4.2.1 Allgemeine Bemerkungen zu den Unterrichtsinhalten	78
4.2.2 Planung einzelner Sequenzen	85
4.2.3 Die erste Unterrichtssequenz	86
4.2.4 Die zweite Unterrichtssequenz	106
4.3 Fallbeispiele	121



4.3.1 Ein Mädchen aus Donja Mahala	121
4.3.2 Ein Junge aus Blagaj	124
<b>5. Untersuchung zur Akzeptanz des Projekts (M. Philippi)</b>	<b>128</b>
5.1 Ergebnis eines allgemeinen Fragebogens	130
5.2 Ergebnis des Fragebogens für Schüler	135
5.3 Ergebnis des Fragebogens für Eltern	142
5.4 Ergebnis des Fragebogens für Lehrkräfte	145
5.5 Ergebnis des Fragebogens für Apeiron	150
<b>6. Schlusswort</b>	<b>154</b>
<b>Literaturverzeichnis</b>	<b>155</b>

## Einleitung

---

Mit dem Friedensschluss von Dayton im November 1995 löste sich der vier Jahre währende Würgegriff um Bosnien-Herzegovina. Berichte von Vertreibungen, Massakern, Massenvergewaltigungen und anderen Gräueltaten hatte man am Fernsehschirm verfolgen können. Mit dem Ende der Kampfhandlungen verschwand Bosnien-Herzegovina aus den Bildern der Nachrichten, aus den Schlagzeilen der Tageszeitungen, aus den Köpfen der restlichen Welt. Was bleibt ist das Elend, das der Krieg angerichtet hat. Hunderttausende sind ums Leben gekommen, Millionen mussten aus ihrer Heimat fliehen oder sind vertrieben worden. Familien trauern um ihre Angehörigen. Die Dörfer Bosniens, die vom Krieg verschont geblieben sind, kann man an einer Hand abzählen. Die Wirtschaftskraft des Landes - die Voraussetzung dafür, dass es Arbeitsplätze gibt - ist kaum mehr vorhanden.

Es gibt in Bosnien Menschen, die die heutige Situation mit dem zerstörten Deutschland von 1945 vergleichen. „Seht, was heute aus eurem Land geworden ist, ihr seid eine führende Wirtschaftsmacht“, reden sich manche Mut zu und wissen doch ganz genau, dass in Deutschland nach dem Zweiten Weltkrieg Frieden herrschte und alle gemeinsam ein Land aufbauen wollten. Bosnien aber ist dreigeteilt und die Kriegsgefahr ist nicht gebannt.

Doch, was tun? Viele Bosnier verlassen ihr Land auf der Suche nach Frieden und einer gesicherten Existenz. Noch viel mehr Bosnier aber haben keine Wahl. Sie haben mittlerweile ihre Häuser wieder aufgebaut und ernähren mit Gelegenheitsjobs ihre mehrköpfige Familie. Ein Dach über dem Kopf und ein Stück Brot in der Hand sichern das physische Überleben.



Musiker aus Hannover wollten helfen. Doch sie konnten keine Häuser bauen, keine Straßen teeren und kein Brot backen. Trotzdem haben sie nachgefragt und Menschen getroffen, die von „Nahrung für die Seele“ gesprochen haben und davon, dass zu einem erfüllten Leben außer dem Dach und dem Brot auch Lieder und Gedichte gehören.

Die vorliegende Arbeit dokumentiert das musikalische Hilfsprojekt MUSIEGT, das von Studierenden und Professoren der Hochschule für Musik und Theater Hannover ins Leben gerufen wurde und das in Mostar und Umgebung regulären Musikunterricht an allgemeinbildenden Schulen organisiert.

## 1. Zur Vorgeschichte des Projekts

### 1.1 Der Kriegsverlauf in Mostar

Die folgende Darstellung der Kriegseignisse basiert auf Gesprächen mit Mostarern, die wir während unserer Zeit in Bosnien kennen gelernt haben. Sie wird ergänzt durch die am Ende der Arbeit aufgeführte Literatur zur Geschichte Bosnien-Herzegowinas.

Im Zuge der Kriegseignisse in Kroatien beginnen die Vorbereitungen für den Krieg in Mostar bereits im September 1991. Unter dem Vorwand, die Stadt vor einem Übergreifen der Gewalt aus der benachbarten Krajina zu bewahren, beziehen ca. 15000 Armeereservisten und, wie sich später herausstellt, auch speziell angeheuerte Söldner aus Serbien und Montenegro in und um Mostar Stellung. Bereits einen Monat nach ihrer Ankunft beginnen sie die Bevölkerung zu terrorisieren. Durch Schießereien schüchtern sie die Menschen ein.

Zur Jahreswende 1991/92 versuchen die schlecht organisierten Territorialverteidigungskräfte Mostars (ein Bestandteil des unter Tito geschaffenen Verteidigungskonzeptes im ehemaligen Jugoslawien; eine Art Bürgerwehr; vgl. CALIC 1996, S. 98) vergeblich, die Lage unter Kontrolle zu bringen. Unzureichend ausgerüstet können sie den Aufmarsch serbischer Panzer und Artilleriegeschütze nicht zurückdrängen. So kommt es am 1.4.1992 zu ersten Festnahmen von Zivilisten, die in Lager nach Montenegro gebracht werden und dort über Monate unter menschenunwürdigen Bedingungen inhaftiert bleiben.

Derweil wird in Mostar von angeblich „Unbekannten“ das Munitionslager der Nordkaserne gesprengt. Die vermutlich selbstinszenierte Sprengung nehmen die Soldaten zum Anlass, die Stadt anzugreifen. Es gibt die ersten 109 Toten in Mostar und den benachbarten Ge-



meinden. Das gesamte Areal wird von den Bergen aus beschossen. Große Teile der Altstadt und alle Brücken bis auf die berühmte „Stari Most“ fallen den serbischen Granaten zum Opfer. Wie in anderen belagerten Städten Bosniens gilt ein besonderes Augenmerk dem Beschuss öffentlicher Gebäude wie z.B. Schulen, Kindergärten und kultureller Einrichtungen. Geplant ist offenbar ein gezielter Urbizid, um sogenannte „ethnisch reine“ Gebiete zur Aufteilung des zerfallenden Jugoslawien zu schaffen. Viele Menschen fliehen vor den Kämpfen ins benachbarte Kroatien und entgehen so der drohenden Verhaftung.

Am 16.6.1992 kommt es zu einer befreienden Gegenoffensive des von den bosnischen Kroaten (die Mehrheit der in Bosnien lebenden Katholiken bezeichnet sich selbst als Kroaten, während die orthodoxen Bewohner sich als Serben fühlen, obwohl sie unter geographischen Gesichtspunkten Bosnier sind) gebildeten „Kroatischen Verteidigungsrates“ (HVO) und der Territorialverteidigung. Die serbisch-montenegrinischen Verbände werden hinter die Berge östlich von Mostar zurückgedrängt.

Nun aber beginnen Spannungen zwischen Kroaten und Muslimen zu wachsen. Die Kroaten behaupten, die Muslime hätten sich nicht an der Verteidigung der Stadt gegen die Serben beteiligt. So rufen sie am 3.7.1993 in der an Kroatien angrenzenden Westhercegovina die von Bosnien-Hercegovina unabhängige „Republik Herceg-Bosna“ aus (diese besteht entgegen völkerrechtlicher Verträge und dem Friedensabkommen von Dayton faktisch immer noch weiter). Am 17.4.1993 kommt es zu ersten Aggressionen seitens der HVO gegen die muslimische Bevölkerung von Mostar. Muslime werden im Westteil der Stadt in ihren Wohnungen verhaftet; in der Nacht versuchen die kroatischen Verbände die Stadt einzunehmen, was ihnen jedoch nicht gelingt.

Am 9.5.1993 erfolgt ein neuer Angriff. Mit Unterstützung der Armee Kroatiens (HV) legt die HVO einen Belagerungsring um den vorwiegend von Muslimen bewohnten Ostteil der Stadt. Gleichzeitig werden im Westteil wiederum Tausende von Menschen aus ihren Wohnungen geholt und im städtischen Fußballstadion und am Hubschrauberlandeplatz zusammengepfercht. Viele der Männer und Jungen kommen später in Lager und werden dort monatelang unter grausamen Bedingungen gefangen gehalten. Zum Teil missbraucht man sie im weiteren Verlauf des Krieges als menschliche Schutzschilder an der Frontlinie. Frauen und Mädchen werden vergewaltigt. Um fünf Uhr morgens beginnt ein massiver Artilleriebeschuss auf Ostmostar. Bis elf Uhr fallen über 2000 Granaten auf die Stadthälfte, begleitet von Fernsehaufrufen zur Kapitulation.

Der Belagerungsring macht den Zugang zu einigen Stadtteilen nahezu unmöglich, so dass die Versorgungslage immer dramatischer wird. Hilfskonvois internationaler Organisationen werden von den Kroaten am Belagerungsring zurückgewiesen; die UNPROFOR-Soldaten greifen nicht ein.

In den Außenbezirken der Stadt kommt es im Winter 1993/94 zu ersten Hungertoten. In der Stadt bricht das geordnete Leben zusammen. Im Stadtteil Donja Mahala können sich die Menschen fast nur in ihren Häusern oder Kellern aufhalten. Da dieses Viertel unter ständigem Granatbeschuss, Angriffen von Scharfschützen und gelegentlichen Sprengstoffattacken (sprengstoffgefüllte Reifen und Fässer werden von HVO-Einheiten vom benachbarten Berg in die Häuserzeilen gerollt) zu leiden hat, ist ein Aufenthalt im Freien unmöglich. Kommunikation funktioniert nur über Kuriere, die dabei ihr Leben riskieren, denn die Telefonleitungen sind zerstört. Wasser und Strom haben die Kroaten abgestellt, so dass sämtliches verfügbare Holz zum Heizen verfeuert werden muss. Wasser bietet nur die nahegelegene Neretva.



Erst durch die Unterzeichnung des „Washingtoner Abkommens“ zwischen Muslimen und Kroaten zur Wiederherstellung einer Föderation am 2.3.1994 kommt es schließlich zu einem Waffenstillstand. Dennoch beginnen kurze Zeit später wieder die Serben mit Granatbeschuss aus ihren Stellungen hinter den Bergen, bis schließlich der Friedensvertrag von Dayton am 21.11.1995 die Waffen in Bosnien-Herzegovina schweigen lässt. Die nüchterne Bilanz zählt im September 1995 für das gesamte bosnische Staatsgebiet 145000 Tote, darunter 17000 Kinder, sowie 174000 Verletzte, davon 75000 bis zur Invalidität (Zahlen nach Central Europe Department of the World Bank, Bosnia and Herzegovina: Economic Issues and Priorities, 28.9.1995, S.2, zit. nach CALIC 1996, S.2). Die psychischen Schäden hingegen sind unüberschaubar.

## **1.2 Nachwirkungen von Kriegserlebnissen bei Kindern**

Derzeit liegen leider noch keine Publikationen über Nachwirkungen der Erlebnisse des Krieges in Bosnien-Herzegovina bei Kindern vor. Zwar existieren im Zusammenhang mit anderen Kriegen und Konflikten eine Reihe von Untersuchungen zu dieser Thematik, doch weisen sie zum Teil gegensätzliche Ergebnisse auf, so dass daraus generelle Rückschlüsse auf die Situation der Kinder in Mostar nur sehr bedingt gezogen werden können.

Dennoch soll im folgenden Teil der Arbeit anhand einiger Untersuchungen ein kurzer Überblick über mögliche Kriegsfolgeschäden gegeben werden (alle zitierten Arbeiten vgl. KHATIB 1994, S. 34ff.). Das in der Psychologie angewandte Erklärungsmodell der „Posttraumatischen Belastungsstörung“ soll ebenfalls dargestellt werden, denn es kann zur Planung eines therapeutisch orientierten Unterrichts hilfreich beitragen.

Wie bereits erwähnt ist es schwierig, allgemeingültige Aussagen über Kriegsfolgeschäden von Kindern zu treffen. Das liegt zum einen an den unterschiedlichen Ausprägungen der einzelnen Kriege selbst. So unterscheiden sich beispielsweise die Länder, in denen Untersuchungen durchgeführt wurden, hinsichtlich ihrer kulturellen und historischen Rahmenbedingungen oft eklatant voneinander. Der Dschungelkrieg in Vietnam ist nur bedingt mit dem Sechstagekrieg in Israel vergleichbar, und der Krieg in Bosnien am Ende des 20. Jahrhunderts, bei dem systematisch Landstriche entvölkert wurden, hat sicherlich andere Auswirkungen auf die Psyche der Kinder als die Luftbombardements in England im Zweiten Weltkrieg.

Zum anderen gibt es keine genormten Untersuchungsmethoden zur Erforschung von Kriegstraumata. Überdies entwickelt sich die Wissenschaft in diesem Bereich rasant weiter, so dass gerade ältere Untersuchungen schnell überholt sind. Dennoch kann man mit aller Vorsicht einige allgemeine Untersuchungskategorien aufstellen.

Nach KHATIB lassen sich die „Auswirkungen von kriegsbedingtem Stress“ in drei Wirkungsbereiche unterteilen (KHATIB 1994, S. 34). Untersucht wurden der emotionale Bereich (vorwiegend Ängste und Angstentwicklung), der Bereich des Sozialverhaltens (insbesondere die kindliche Aggressivität) und der kognitive Bereich (Spezialwissen über Krieg, nationalistische Tendenzen usw.).

Bei der Untersuchung des emotionalen Bereiches weisen die Studien erhebliche Unterschiede auf. Einige Forschergruppen kommen zu der Erkenntnis, dass sich nach traumatischen Erlebnissen typische Angstsymptome häufen. So schreiben FREUD/BURLINGHAM (1944), dass sich nach den Luftbombardements in London im Zweiten Weltkrieg bei den untersuchten Kindern starke Ängste vor der Manifestation von Angriffen (z.B. Sirenen) entwickelten. Diese seien jedoch weniger von den Ereignissen an sich abhängig, als vielmehr von übersteigert hysterischem Verhalten der Mütter während der



Luftangriffe. Die Kinder zeigten nämlich auch bei harmloseren Reizen übertriebene emotionale Reaktionen wie Zittern o.ä.. Chronische Folgen hinterlässt demnach die Angstreaktion der Eltern, die den Kindern als Lernmodell gilt, und nicht das Ereignis selbst.

Zu ähnlichen Ergebnissen kommen sowohl FRASER (1977) in Nordirland als auch BAIDER/ROSENFELD (1974) in Israel. Beide stellen fest, dass der psychische Zustand der Mütter ganz entscheidend das Wohlbefinden ihrer Kinder beeinflusst. Im Yom-Kippur-Krieg beispielsweise hatten die angsthaften mütterlichen Schutzversuche sehr negative Auswirkungen auf die Kinder.

BRYCE/WALKER (1986) stellten bei ihren Untersuchungen im Libanon fest, dass nicht die Anzahl traumatischer Erlebnisse in einer Familie der Hauptdeterminant für Ängste ist, sondern die durch sie hervorgerufenen seelischen Leiden der Mütter.

Die Eltern sind für das Kind somit ein Spiegelbild der Umweltereignisse, mit deren Hilfe es die Bedeutung der Geschehnisse einschätzen kann. Im positiven Fall heißt das, dass ruhige und besonnene Eltern ein abgeklärtes Verhalten ihres Kindes bewirken können (siehe auch Fallbeispiel J. aus Mostar, Kap. 5.3.1).

Andere Untersuchungen wie die von STARKER/MOOSA (1988) verzeichnen jedoch eine Zunahme von Ängsten und anderen posttraumatischen Symptomen wie Bettnässen, Alpträume und übertriebene Schreckreaktionen nach wiederholter Konfrontation mit traumatischen Situationen. Demzufolge ist auch die Anzahl traumatischer Erlebnisse wichtig für die Zunahme emotionaler Beeinträchtigungen.

Eine andere große Gruppe von Forschern fand demgegenüber heraus, dass Kriegsstress keine dauerhaften Schäden bei Kindern hinterlässt. So kommt SAIGH (1985) im Libanon zu dem Ergebnis, dass es weder vor noch nach der israelischen Invasion von 1982 Unterschiede im Bereich der Angstwerte bei evakuierten bzw. am Ort gebliebenen Jugendlichen gab.

ZIV/ISRAELI (1973) verglichen Kinder aus israelischen Grenzgebieten zu Jordanien, die ständiger Bedrohung ausgesetzt waren, mit Kindern aus dem Landesinneren. Entgegen der Erwartungen zeigten sich keine Unterschiede in den Angstwerten. Als eine mögliche Erklärung führten die Autoren an, dass die ständige Bedrohungssituation für die Grenzkinder zum Alltag gehöre, sie sich also daran gewöhnt hätten.

Diese Ergebnisse führen zu dem Schluss, dass sich eine Zunahme der Ängste bei Kriegskindern einerseits als emotionale Reaktion auf das elterliche Verhalten einstellen kann, die Kinder sich andererseits aber auch an Stresszustände gewöhnen können. Die subjektiven und objektiven Bedingungen, unter denen das Kind aufwächst, bestimmen dessen Realitätswahrnehmung.

An dieser Stelle wird deutlich, dass man bezüglich emotionaler Kriegsfolgen keine einheitlichen Aussagen machen kann. Daher wäre eine spezielle Studie für Mostar erforderlich, um genaue Diagnosen stellen zu können. Dies kann in diesem Zusammenhang nicht geleistet werden. So sind die Diagnosen im Rahmen dieser Arbeit auf Basis eigener Beobachtungen und auf Grund von Gesprächen mit Einheimischen entstanden.

Im Bereich des Sozialverhaltens stellt sich ein einheitlicheres Bild dar. Hinsichtlich der Frage, inwieweit ein Klima von Gewalt das soziale Verhalten von Kindern verändert, stellen alle Untersuchungen fest, dass gewalttätige Umweltbedingungen als Lernmodell kindliche Aggressionen erhöhen.

BANDURA (1963) wies im Laborexperiment nach, dass sich Kinder nach dem Anschauen aggressiver Videofilme gewalttätig gegeneinander verhalten. Ähnliches stellten auch DAY/GHANDOUR (1984) bei libanesischen Kindern fest, deren Verhalten sie nach Vorführung aggressiver Videofilme und einer „Real-life-Szene“ beobachteten.



Beides führte gleichermaßen zur Erhöhung aggressiver Verhaltensweisen.

BENDER/FROSS (1942) fanden heraus, dass persönliche traumatische Erlebnisse zur Erhöhung der Aggressivität insbesondere gegenüber dem Aggressor beitragen. Ihre Beobachtungen aus dem Zweiten Weltkrieg zeigten, dass aggressives Verhalten in Sprache und Spiel bei den Kindern deutlich häufiger auftrat, wenn diese den Kriegsstress persönlich fühlten (wie z.B. bei einem langen Aufenthalt im Luftschutzbunker).

KHATIB (1993) stellte bei seinen Untersuchungen palästinensischer Kinder fest, dass sich die Kinder um so aggressiver verhielten, je öfter sie Bedrohung und Gewalt ausgesetzt waren. Im Verbund dieser Aggressivität trat ein völlig verzerrtes Moralverständnis auf. Nach KHATIB passt sich das Sozialverhalten an die gewalttätige Umwelt an. Darüber hinaus übt Aggressivität einen dämpfenden Einfluss auf die emotionalen Beeinträchtigungen aus (je stärker das dissoziale Verhalten, desto stabiler das emotionale Empfinden).

COLES (1984) hingegen macht hinsichtlich des Moralverständnisses die Beobachtung, dass Kinder und Jugendliche, die in einem Klima politischer Gewalt bzw. im Krieg aufwachsen gegenüber der Eigengruppe eine Form der Frühreife und moralische Sensibilität (Hilfsbereitschaft, Fürsorge für andere etc.) entwickeln. Dies sei eine Folge des gemeinsamen Schicksals, bei dessen Bewältigung alle Beteiligten auf gemeinsame Unterstützung angewiesen seien.

Zusammenfassend gilt, dass Kinder, die in einer gewalttätigen Umwelt aufwachsen, ein erhöhtes Aggressionspotential aufweisen. Das heißt, die Umwelt wird zum Lernmodell, an das die Kinder sich anpassen. Dies muss freilich nicht zwangsläufig ein kriegerisches Umfeld sein, denn auch sogenannte „schwierige soziale Verhältnisse“ können zu einem Anstieg der Aggressivität führen. Das ist für die Planung des Unterrichtes im MUSIEGT-Projekt insofern von Bedeu-

tung, als dass man auch auf sonderpädagogische Erkenntnisse aus der Arbeit mit verhaltensauffälligen Kindern zurückgreifen kann.

Die Ergebnisse der Untersuchung kognitiver Auswirkungen von Krieg auf Kinder sind ebenso einheitlich wie die Ergebnisse im Bereich des Sozialverhaltens. HOROWITZ (1947) bemerkte, dass die Einstellungen und Attitüden von Kindern gegenüber der Fremdgruppe in Konfliktsituationen vorwiegend durch die in der eigenen Gruppe vorherrschenden Meinungen und weniger durch direkten Kontakt mit der Fremdgruppe selbst geprägt werden. Häufig sind diese Meinungen von Depersonalisierung und Dehumanisierung der „Sie-Gruppe“ und von nationalistischen Ansichten beherrscht.

Ähnliches stellt auch BAKER (1991) bei der Untersuchung von Zeichnungen palästinensischer Kinder fest. Vorherrschende Motive waren nationale Symbole (Flaggen bzw. Nationalfarben), Tötung, brennende Gummireifen oder andere Gewaltszenen.

Darüber hinaus haben nach SMILANSKY (1980) israelische Kinder im Vergleich zu europäischen oder amerikanischen bereits im Vorschulalter eine realistischere Vorstellung vom Tod. Sie verstehen viel früher den Tod eines Menschen als endgültig, zwangsläufig und irreversibel, weil sie häufiger mit Todessituationen konfrontiert werden.

Aus den vorliegenden Untersuchungen kann man ableiten, dass sich die kognitive Entwicklung der Kinder den konfliktspezifischen Gegebenheiten anpasst. Diese Anpassung erfolgt gemäß den Erfordernissen innerhalb der eigenen Gruppe.

Neben diesen drei Hauptuntersuchungskategorien lassen sich als Folge kriegstraumatischer Erlebnisse auch körperliche Beeinträchtigungen feststellen. Häufig zeigen Kinder unter Bedrohung Symptome wie Bettnässen, Appetitlosigkeit, Konzentrationsstörungen, Kopfschmerzen usw.. Dies sind psychosomatische Störungen, die bei speziellen Stimuli verstärkt auftreten können. Obwohl die zitierten



Untersuchungen zum Teil stark voneinander abweichende Ergebnisse verzeichnen, lassen sich die festgestellten Symptome unter einem psychologischen Fachterminus zusammenfassen. Der im Jahre 1980 von der American Psychiatric Association geprägte Begriff der „Posttraumatischen Belastungsstörung“ (PTBS) stellt ein diagnostizierbares Krankheitsbild dar, das sich nach traumatischen Erlebnissen verschiedener Art einstellen kann, aber nicht zwangsläufig muss. Bereits diese Einschränkung erklärt einige der Abweichungen innerhalb der oben aufgeführten Untersuchungen. Im DSM-III-R (Diagnostic and Statistic Manual of Mental Disorders, zit. nach SAIGH 1995, S. 17ff.) werden verschiedene diagnostische Kriterien zur Feststellung einer PTBS aufgeführt. Demnach kann eine PTBS auftreten, wenn eine Person ein Ereignis erlebt hat, das außerhalb der üblichen menschlichen Erfahrung liegt und für fast jeden stark belastend wäre, z.B. „ernsthafte Bedrohung des eigenen Lebens oder der körperlichen Integrität, ernsthafte Bedrohung oder Schädigung der eigenen Kinder, des Ehepartners oder naher Verwandter und Freunde, plötzliche Zerstörung des eigenen Zuhauses bzw. der Gemeinde oder der Anblick eines anderen Menschen, der (...) ernsthaft verletzt oder getötet wird bzw. wurde.“

Das Durchleben solcher Ereignisse führt bei von PTBS betroffenen Patienten zu anhaltenden Angstzuständen mit diversen Begleiterscheinungen. Erinnerungen an das Ereignis, die sich bei kleinen Kindern in Wiederholungsspielen, bei denen Themen oder Aspekte des Traumas ausgedrückt werden, äußern, und wiederholte stark belastende Träume gehören ebenfalls zu den Angstsymptomen wie auch Halluzinationen und intensives psychisches Leid bei Konfrontation mit Situationen, die dem traumatischen Erlebnis ähneln.

Die Angstzustände führen ihrerseits zu spezifischen Vermeidungsreaktionen. Zu diesen gehören z.B. die Unfähigkeit, sich an Details des Traumas zu erinnern (psychogene Amnesie; sie tritt u.a. bei Überle-

benden von Zugangslücken auf) oder die Vermeidung von Gedanken, Gefühlen und Situationen, die mit dem Trauma in Verbindung stehen. Daher ist es besonders schwer, mit PTB-Patienten über deren Vergangenheit zu sprechen, da eine falsche Bemerkung das Trauma jederzeit wieder aufbrechen lassen kann. Das therapeutische Gespräch sollte daher Fachleuten vorbehalten bleiben (dieser Punkt ist für diese Arbeit von Bedeutung und musste insbesondere beim Entwurf der Fragebögen und in persönlichen Gesprächen berücksichtigt werden).

Ebenso zeigen die Patienten Gefühle der Isolierung und Entfremdung von anderen und oftmals Unfähigkeit, zärtliche Gefühle zu zeigen. Neben diesen Angst- und Vermeidungsreaktionen treten vermehrt auch eine Reihe körperlicher Beeinträchtigungen auf, unter ihnen Schlafstörungen, erhöhte Reizbarkeit, Wutausbrüche, Konzentrationsstörungen, sowie Schreckhaftigkeit und Hypervigilanz (überhöhte Wachsamkeit).

Alle diese Beeinträchtigungen sind auf ein überhöhtes Reizniveau zurückzuführen und treten bei der Konfrontation mit Ereignissen, die das Trauma symbolisieren, verstärkt auf.

Um von einer PTBS sprechen zu können, müssen die erwähnten Symptome mindestens einen Monat anhalten und können bei verzögertem Beginn noch mehr als sechs Monate nach dem Trauma einsetzen.

Die Frage, warum einige Menschen auf erhöhten Stress mit einer PTBS reagieren und andere nicht, konnte bisher noch nicht beantwortet werden. Experimente legen lediglich die Vermutung nahe, dass die Veranlagung zur Ausprägung einer PTBS genetisch bedingt und damit vererbbar sein kann.

Die Therapie der PTBS ist aufgrund ihrer tiefgreifenden Wirkung, ihrer kognitiven Einbettung und psychosomatischen Symptomkomplexität außerordentlich schwierig (FRÖHLICH 1993, S. 309).



Daher gehört sie unbedingt in die Hände eines erfahrenen Therapeuten. Dieser bedient sich weitgehend psychoanalytischer Verfahren. In Einzeltherapiesitzungen werden die Patienten erneut mit traumatischen Situationen konfrontiert, um dann unter Anleitung Bewältigungsverfahren auf emotionaler und kognitiver Ebene zu erlernen. Damit soll der Patient seine PTBS abbauen und zukünftigen Ereignissen aktiver entgegentreten können. Eine detailliertere Darstellung der Therapieverfahren kann an dieser Stelle leider nicht gegeben werden.

Für die Arbeit in Mostar ist es vor allem wichtig, über die Existenz der PTBS und die ihr innewohnenden Gefahren Bescheid zu wissen, denn insbesondere Musizieren und Musikhören können bei den Kindern emotionale Prozesse in Gang setzen, die es ständig zu beobachten gilt. Darüber hinaus dient das Wissen über die spezielle Symptomatik der PTBS auch dazu, gelegentlich auftretende Verhaltensauffälligkeiten bei Eltern und Lehrern zu erklären.

### **1.3 Organisation und Gestaltung der Projekte Nigel Osbornes**

Als Nigel Osborne das erste Musikprojekt mit Studenten aus Edinburgh durchführte, hatte er bereits sehr genaue Vorstellungen davon, wie dieses zu organisieren sei. Durch den zufälligen Kontakt mit Apeiron konnte er die Ideen der Integration Einheimischer bereits bei seinem zweiten Besuch mit den Studenten realisieren. Eine teilnehmende Studentin erinnert sich:

*Der generelle Ablauf des Projektes ist folgender: Die Zeit in Mostar wird damit verbracht, so viele Grundschulen wie möglich in und um Mostar zu besuchen. Es war wichtig, sicherzustellen, dass eine maximale Anzahl Kinder von den kurzen aber intensiven Projekten profitieren konnte. Für die Musikstunden in den Schulen teilten sich die*

*Studenten in Zweiergruppen und wurden von Mitgliedern von Apeiron begleitet. (Tamsin Mendelsohn, Examensarbeit, 1997.)*

Der Ablauf einer Stunde wurde zunächst von Nigel Osborne geplant. Seine Erfahrung mit den Kindern aus Sarajevo, ließen ihn eine Art Musterstunde entwickeln, die zum Ziel hatte, die Kinder mit so vielen unterschiedlichen Emotionen wie möglich zu konfrontieren:

*Was wir hier betreiben ist eine Kombination aus Therapiemethoden und normalem Unterricht. Wir haben Momente mit viel Energie und Momente mit viel Ruhe. Die Kinder hier brauchen das. Sie haben sehr viele Extreme erlebt. Wenn wir es schaffen, mit den Kindern einige Momente in diesen Extremen zu bleiben, dann können wir helfen, die Kinder wieder in ihre Mitte zurückzubringen. (Nigel Osborne, in „Die Kinder von Mostar“, NDR, 19.4.1997)*

Praktisch gestaltet sich das so, dass für den Zeitraum von einer Schulstunde ca. fünf bis sieben Lieder erarbeitet werden. Diese Lieder beziehen sich auf das Thema eines Projektes und sind sowohl einheimische als auch internationale Lieder, wobei letztere in einer Eingangssitzung eines jeden Projektes von den Studenten und den Mitarbeitern von Apeiron gemeinsam übersetzt werden. Mit jedem Lied wechselt der Verantwortliche für das Erarbeiten. Mit zunehmender Anzahl an Projekten übernehmen auch Apeironmitglieder einen 5-10-minütigen Teil einer Stunde. Das Einstudieren der Lieder wird von den anderen im Raum versammelten Mitarbeitern instrumental unterstützt und begleitet. Sobald der „Lehrer“ das Gefühl hat, dass die Kinder das Stück begriffen haben und singen können, werden Schlag- und Rhythmusinstrumente an die Kinder verteilt, damit auch die Komponente des gemeinsamen instrumentalen Musizierens mit einbezogen wird. Nicht selten enden diese Art von Musizierstunden auch damit, dass die gesamte im Klassenraum versammelte Mischung aus Schülern und Lehrern ausgelassen singend, trommelnd und musizierend durch den Raum tanzt:



*Ich weiß gar nicht mehr, wie das auf einmal kam. Bennett fing irgendwo am Ende des Raumes an, zu tanzen. Es ergriff auch mich und dann sah ich plötzlich Nigel. Er hüpfte trommelnd durch die Klasse, wie ein verrücktgewordener Bär. Die Kinder machten mit. Sie liebten es und sie liebten Nigel. (Aidan Burke, teilnehmender Student, 1998).*

Projekte mit Musizierstunden dieser Art fanden seit März 1996 drei bis vier Mal jährlich statt. Sie waren bewusst auf praktische Tätigkeit ausgelegt und sollten Kinder dazu animieren, teilzuhaben am praktischen Musizieren. Über dieses gemeinsame Musizieren hinaus war Osbornes „musiktherapeutisches“ Ziel, den Kindern über die musikalische Artikulation in der Gruppe das Selbstvertrauen ins eigene Handeln zurückzugeben.

Osbornes Projektarbeit implizierte aber noch eine weitere Komponente. Durch die Verantwortung, die seine Studenten in den einzelnen Stunden übernahmen, unterstützte er auch ihre Entwicklung in Bezug auf eine Lehrerausbildung und ermöglichte ihnen Praxiserfahrung in der Schule. Die Ausbildung, die seine Studenten absolvierten, war nämlich zunächst eine ausnahmslos instrumentenpraktische. Erst mit dem Ende dieses Teils der Ausbildung mussten sich die Studenten entscheiden, in welcher Berufsrichtung sie ihre Fähigkeiten verwirklichen wollten. Diese Projekte konnten also als Anstoß zu einer weiteren pädagogischen Ausbildung sinngemäß wirken und dem Studenten durch praktische Erfahrungen den Horizont der musikpädagogischen Theorien und Disziplinen im Bezug auf die Praxis erweitern helfen.

## 2. Exkurs: Musikerziehung in Bosnien

---

### 2.1 Geschichte der Musikerziehung in Bosnien-Herzegovina <sup>2</sup>

Die Geschichte der Musikerziehung ist in Bosnien-Herzegovina verhältnismäßig jung im Vergleich zu den anderen Teilrepubliken des ehemaligen Jugoslawien. Während sich in Kroatien und Slawonien der zentraleuropäische Einfluss stark bemerkbar machte - zum einen bedingt durch die geographische Nähe, zum anderen durch die Religion, den Katholizismus - war Bosnien-Herzegovina durch den islamischen Einfluss sowohl religiös als auch mit seinem kulturellen Zentrum Sarajevo geographisch weiter von Zentraleuropa entfernt als es heute scheint. So erklärt sich, warum die Gründung von Musikschulen als Ausdruck einer beginnenden organisierten Musikerziehung z.B. in Ljubljana (1815), Rijeka (1820), Varaždin (1828) und Zagreb (1829) um ein gutes Jahrhundert früher stattfand als in Sarajevo (1920).

Gegen Ende der osmanischen Administration (ca. 1850 bis 1878) existierten konfessionsgebundene Schulen aller drei in Bosnien-Herzegovina vertretenen Religionen, der islamischen, katholischen und serbisch-orthodoxen. Die Religionsgemeinschaften selbst übten in den Schulen die Autorität aus und formulierten eigene Programme, in denen die Unterrichtsinhalte festgelegt wurden. Demzufolge wurde der größte Wert auf die religiöse Ausbildung gelegt. In der Stadt besuchten hauptsächlich Kinder der Mittelschicht die Schulen. Gutsituierte Familien schickten ihre Kinder zur Schulausbildung ins Ausland. Auf dem Land ging nur eine sehr begrenzte Zahl Kinder zur

---

<sup>1</sup> Vgl. Ferović-Koluder, Selma, in: „Muzička“, Zeitschrift der Musikakademie Sarajevo.



Schule. Außerdem gab es unter den Schülern eine Geschlechtertrennung: Mädchen wurden in besonderen Schulen unterrichtet.

Musikerziehung entwickelte sich aus der Religionserziehung und bedeutete zunächst Singen. In den islamischen Grundschulen lernten die Kinder Lieder über Mohammed, sein Leben und Wirken. Der direkte Lobpreis Gottes ist im Islam in der Regel nur den Vorbetern der Moscheen, den Imams oder Hodžas, gestattet. In den serbisch-orthodoxen Grundschulen sang man lediglich auf Initiative des Lehrers, während in den kroatisch-katholischen Grundschulen regelmäßige Musikstunden im Sinne von Singstunden abgehalten wurden. Die Lehrer waren dort zusätzlich dazu verpflichtet, die Gottesdienste musikalisch auszugestalten. Der Schwerpunkt des Religionsunterrichtes in der katholischen Mittelschule lag auf dem Kirchengesang. Einige Franziskanermönche, die dort lehrten, unterrichteten die Schüler nicht nur im Singen sondern auch im Klavier- und Orgelspiel. In den anderen Mittelschulen war Singen nicht mehr vorgesehen, doch gab es bei Aufführungen zum Schuljahresende auch Gesangsdarbietungen zu hören.

In den muslimischen Schulen unterrichteten Hodžas, Imame und Absolventen der islamischen theologischen Hochschule Sarajevo. In den katholischen Schulen lehrten Priester, Nonnen, Kaplane und manchmal auch weltliche Personen. Lehrkräfte in den serbisch-orthodoxen Schulen waren Priester, Mönche, Mittelschüler, Theologiestudenten, Klosterschüler, Händler und Handwerker.

Materialien für den Unterricht gab es abgesehen von den geistlichen Liedern kaum. Die Lehrer beschafften sich Bücher aus Kroatien, Serbien, Wien und Istanbul. Die ersten musikalischen Materialsammlungen wurden erstellt von Franjo Kuhać. Er veröffentlichte ein Buch mit südslawischen Volksmelodien und einen „Katechismus der Musik“, der eine generelle Musiktheorie darstellte. Herausgegeben wurden diese Bücher in Kroatien.

Abseits und unabhängig von den Schulen entwickelten sich in den 70er Jahren des 19. Jahrhunderts sogenannte Kulturgemeinschaften, die die ursprüngliche Musik des Landes pflegten. Auch sie wirkten jedoch zunächst konfessionsgebunden.

Dass in Bosnien-Herzegowina durchaus Interesse an Musik herrschte, wird nicht zuletzt bewiesen durch ein Manuskript in arabischer Schrift, das in Sarajevo aufbewahrt wird. Es handelt sich um eine Musiktheorie, der außerdem noch Zeichnungen von Instrumenten beifügt sind. Untersuchungen datieren das Manuskript auf die zweite Hälfte des 17. Jahrhunderts.

Mit der auf dem Berliner Kongress 1878 beschlossenen Übertragung der Verwaltungsrechte Bosnien-Herzegowinas an die Habsburger Doppelmonarchie beginnt bereits 20 Jahre vor der eigentlichen Annexion durch Österreich-Ungarn auch in der Entwicklung der Musikerziehung ein neues Kapitel. Wie schon in Bezug auf Kroatien und Slawonien erwähnt, intensivierten sich nun auch in Bosnien-Herzegowina die regelmäßigen Kontakte mit Westeuropa. Lehrer aus dem gesamten Gebiet der Monarchie kamen nun nach Bosnien, um zu unterrichten. Die österreich-ungarische Verwaltung führte eine staatliche Schule ein, mit dem Ziel, monarchietreue Bürger auszubilden. Doch die Bevölkerung nahm dieses nur zögernd an und bevorzugte noch die konfessionellen Schulen, von denen aber zu wenige existierten.

Musikunterricht wurde nun zu einem eigenen Fach und fand nicht mehr nur im Rahmen der Religionserziehung statt. Die beste musikalische Ausbildung gab es nach wie vor in den kroatisch-katholischen Schulen. Dort unterrichtete man inzwischen neben dem Singen auch Violine oder Harmonium, im Fach Kirchengesang wurde oft mit der Orgel begleitet. Man wollte dort ein Interesse der Schüler für musikalischen Kunst- und Kirchengesang entwickeln. An den serbisch-orthodoxen Schulen beschränkte sich der Inhalt des Musik-



unterrichtes nach wie vor auf das Singen. Es gab jedoch auch die Möglichkeit, das Klavierspiel zu lernen. An den islamischen Grundschulen war Musikunterricht inzwischen verpflichtend, auch hier wurde hauptsächlich gesungen. An den höheren Schulen, vor allem den Mädchenschulen, wurde Klavier- und Violinunterricht angeboten. Im Jahr 1888 schließlich wurden die Lehrpläne der konfessionellen und der staatlichen Schulen angeglichen, außerdem wurde ein Gesetz verabschiedet, das die Grundschulausbildung und die Lehrerausbildung regelte. Gesang war danach weiter Hauptbestandteil des Musikunterrichtes. Eine breite Auswahl an Liedern aus den Bereichen Volksmusik und Religion sollte in der Mittelschule Stimme und Gehör schulen und ebenso dazu beitragen, ein ästhetisches, patriotisches und religiöses Empfinden zu entwickeln. Hand in Hand mit den Bestrebungen für ein solches Gesetz gingen die Entwicklungen zu einer institutionalisierten Lehrerausbildung. Um dem Lehrermangel zu begegnen, begann man bereits 1882 Fortbildungen zum sogenannten Lehrerassistenten zu organisieren. 1886 wurde in Sarajevo eine Schule zur allgemeinen Lehrerausbildung eröffnet. Dort bekamen die angehenden Lehrkräfte Unterricht im Singen, auf der Violine und in Harmonielehre. Katholische Lehrer lernten zudem das Orgelspiel und Kirchengesang. Im Zuge einer weiteren Neuorganisation der Schulen im Jahr 1909 führte man neue Methoden zum schrittweisen Erlernen von Liedern ein. Außerdem wurde empfohlen, wo immer die Möglichkeiten dazu gegeben waren, Werke aus der Musikkultur zu behandeln.

Auch was die Materialien für den Musikunterricht betraf, veränderte sich in der Zeit von 1878 bis zum Ende des ersten Weltkrieges einiges. Dreiundzwanzig verschiedene Veröffentlichungen von Musikbüchern existierten damals in Bosnien-Herzegowina. Es gab sowohl Textbücher als auch Liedsammlungen. Allein die Hälfte davon entstand in Kroatien (11), zwei kamen aus Serbien, sechs weitere aus

Deutschland, Österreich und den USA. Aus Bosnien-Herzegovina kamen vier Liedsammlungen für Klavier und Gesang.

Ebenfalls nicht unbedeutend für die Entwicklung einer Musikkultur in Bosnien-Herzegovina war der Umstand, dass sich die bereits erwähnten Kulturgemeinschaften vermehrten und besser organisierten. Aus Anlass eines Generalstreiks 1905 wurde eine Arbeiterkulturgemeinschaft gegründet, in der sich Menschen aller Konfessionen trafen und sich auch übers Musizieren näher kamen. Durch den zu Beginn des Jahrhunderts verstärkt aufkommenden Nationalismus bildeten sich dann allerdings wieder konfessions- bzw. ethnienorientierte Gemeinschaften. Sie übten ihren stärksten Einfluss auf das tägliche Leben von Angehörigen der nicht-privilegierten Gesellschaftsschichten aus. Hier wurde das Volksgut gepflegt und wahrscheinlich auch viel musiziert.

Mit dem Ende des Ersten Weltkrieges und dem Zusammenbruch der österreich-ungarischen Monarchie wurde Bosnien-Herzegovina Teil eines neu geschaffenen Staates, des Königreichs der Serben, Kroaten und Slowenen. Trotz aller innenpolitischen Schwierigkeiten formierte sich eine Regierung mit Sitz im serbischen Belgrad. Ein Ministerium für Erziehung wurde geschaffen. Dieses Ministerium hatte die Aufgabe, Schulbücher auszuwählen und zu genehmigen, neue Lehrpläne zu verfassen und Schulen und Lehrkräfte zu beaufsichtigen. Der Musikunterricht in den Grundschulen bestand weiterhin aus Singen, während das Programm für die Mittelschulen mit deutlich größerem Engagement erstellt wurde als in früheren Zeiten. Dort wurde nicht mehr nur erwartet, dass die Schüler gut singen konnten, jetzt wurde auch das Gehör trainiert, das Singen nach Noten kultiviert sowie ein Grundwissen in Notation und Musikgeschichte gelehrt. Fast jede Schule hatte einen Chor und oft auch eine Kapelle, die Konzerte gaben oder bei Festlichkeiten musizierten.



Das Fach Musik wurde auch in der Lehrerausbildung wichtiger genommen. Der Instrumentalunterricht bekam einen höheren Stellenwert und es gab eine für alle verpflichtende Eingangsprüfung, in der allgemeines Musikverständnis geprüft wurde. Für diejenigen, die die musikalische Prüfung nicht bestanden, gab es dennoch die Möglichkeit, Lehrer zu werden. In ihren Examensurkunden wurde dann jedoch hinzugefügt, dass es ihnen nicht erlaubt war, Musikunterricht zu erteilen.

Einen weiteren eindeutigen Niederschlag fand die neue musikpolitische Ausrichtung in der Anzahl der Neuveröffentlichungen von Musikbüchern. 44 neue Ausgaben wurden in der Zeit zwischen den Weltkriegen herausgegeben: 19 in Kroatien, 17 in Serbien und 8 in Slowenien. Immer noch waren die meisten davon Sammlungen von Liedern. Zu den Textbüchern, die in dieser Zeit im Land entstanden, kamen weitere 4 aus der Tschechoslowakei und 4 aus Deutschland hinzu, die ebenfalls in Gebrauch waren. Deutlich wird bei diesen Aufzählungen allerdings, dass sämtliche Statistiken für das gesamte Königreich erstellt wurden und somit scheinbar auch für Bosnien-Herzegovina als Teil des Königreiches Geltung hatten. Gerade an der Zahl der Neuveröffentlichungen von Liedsammlungen oder Textbüchern wird allerdings sichtbar, dass auf diesem Gebiet nach wie vor ein großer Mangel an kompetenten Verfassern bzw. Ausbildern herrschte. Bis zum Ende des Zweiten Weltkrieges ist nicht ein einziges Buch über Musik in Bosnien-Herzegovina entstanden. Das bedeutete auch, dass sich die Inhalte des Musikunterrichtes in erster Linie mit den ausländischen Traditionen aus Kroatien und Westeuropa beschäftigten, den Ländern, aus denen die Bücher stammten, die man benutzte. Die traditionellen Elemente der bosnischen Musikkultur wurden maßgeblich von den Kulturgemeinschaften aufrechterhalten, die inzwischen vor allem abseits des kulturellen Zentrums Sarajevo auch Einfluss auf die Schulen ausübten. In Sarajevo selbst ent-

wickelte sich langsam eine Art von öffentlichem Musikleben, das sich an den Traditionen Westeuropas orientierte. Die 1920 gegründete Musikschule gibt davon ebenso Zeugnis wie die 1923 ins Leben gerufene Philharmonische Gesellschaft Sarajevo mit ihrem Orchester.

Während des Zweiten Weltkrieges war Bosnien-Herzegowina in zwei Teile geteilt und ebenso war es die pädagogische Erziehung. Nach Auffassung der mit den Deutschen und Italienern paktierenden Ustascha-Bewegung war Bosnien-Herzegowina nun ein Teil des Unabhängigen Staates Kroatien. Die deutsch-italienische Demarkationslinie zog sich mitten durchs Land und teilte so in besetztes und nicht besetztes Territorium. Auf das Schulsystem wirkte sich die Teilung folgendermaßen aus: Im besetzten Gebiet lernte man nun nicht mehr Französisch sondern Deutsch und Italienisch. Neue Schulprogramme und mit ihnen neue Bücher, die der neuen kroatischen Ideologie den Boden bereiten sollten, wurden verfasst. Lehrer, die nicht mit den neuen Machthabern kollaborierten, wurden entlassen. Man sang nur noch kroatische, deutsche und italienische Lieder und auch die Bücher kamen nur noch aus Kroatien.

Im nicht besetzten Gebiet versuchte man zunächst so gut es ging, trotz aller Hindernisse Unterricht abzuhalten. Es wurden noch Lieder aller Volksgruppen gesungen, doch schlug sich auch hier das Kriegsgeschehen in der Musikauswahl nieder. Man sang die Kampflieder der Partisanen, die die Widerstandsbewegung zu den Besatzern darstellten. Ende 1942 wurde in Bihac das Theater der Volksbefreiung mit einer Ballettgruppe, Theatersektion und einem Chor gegründet, was wie ein Signal für das ganze Land wirkte. Mehrere Theater und Hunderte von Künstlergruppen entstanden danach in Städten und Dörfern als Zeichen eines kulturellen Widerstandes.

Diese Erfahrung schlug sich nieder in den Schulreformen des nach dem Ende des Zweiten Weltkrieges neu gegründeten Staates Jugo-



slawien. Dem künstlerischen Aspekt wurde in den neuen Lehrprogrammen für Grund- und Mittelschule ein besonderer Platz eingeräumt. Musikunterricht hieß nun Singen und Musikerziehung. In den Grundschulen, deren Dauer auf 8 Jahre verlängert wurde, lernte man Solmisation. Neben dem Singen legte man weiter gesteigerten Wert auf eine Ausbildung des Gehörs. In musikalischen Singspielen förderte man nicht nur das Erlernen von einfachen Instrumenten wie Glockenspielen oder Schlagwerk, sondern trainierte auch das gemeinsame Musizieren innerhalb einer Gruppe. Auch das Hören von Musikwerken gehörte nun zum Musikunterricht. Alle diese Bestandteile wurden in den Mittelschulen vertieft, sofern Musik Bestandteil der folgenden Berufsausbildung sein würde, denn das Ziel war es, die Schüler bereits auf eine spezielle Berufsrichtung vorzubereiten. Musik wurde folglich zunächst nur im Gymnasium im Hinblick auf eine Allgemeinbildung und in der Mittelschule für die Lehrerausbildung unterrichtet. Die erste Mittelschule mit Schwerpunkt auf der musikalischen Ausbildung wurde 1945 in Sarajevo eröffnet. Des Weiteren begannen Schulchöre und -orchester das musikalische Leben ihrer Stadt zu beeinflussen. Der letzte entscheidende Schritt für den Aufbau einer funktionierenden und organisierten Ausbildung in der Musikerziehung war schließlich die Gründung der Musikakademie Sarajevo im Jahre 1955 als vierte ihrer Art in Jugoslawien. Nicht zuletzt dieser Umstand bereitete auch einen fruchtbaren Boden für ein Fortschreiten der musikliterarischen Entwicklung. Im Zeitraum von 1946-1991 entstanden in Bosnien-Herzegowina 48 Bücher zum Thema Musik. 20 davon waren Lehrbücher für Grund- und Mittelschulen. Diese Lehrbücher wurden allerdings verhältnismäßig spät verfasst: Das erste für die Mittelschule im Jahre 1963, das erste für die Grundschule 1972. Und immer noch war die ursprünglich bosnisch-herzegovinische Musiktradition mit ihren Sevdahliedern und deren Komponisten in diesen Büchern sowohl im Verhältnis zur

westeuropäischen Musikgeschichte als auch zur traditionellen Musikgeschichte des Landes Jugoslawien mit Schwerpunkten auf Kroatien und Serbien stark unterrepräsentiert.

Trotzdem bleibt generell zu bemerken, dass alle Entwicklungen der Musikerziehung in Bosnien-Herzegowina - trotz des in der Nachkriegszeit nach wie vor ungebrochenen Engagements der Kulturgemeinschaften - von Sarajevo ausgingen und sich danach zuerst in den nächstgrößeren Städten wie Banja Luka, Mostar und Zenica verbreiteten. In den vielen ländlichen Gebieten Bosniens-Herzegowinas dauerte es oft Jahrzehnte bis sich Reformen und Neuentwicklungen durchsetzen konnten.

Bei Beginn des letzten Krieges im April 1992 gab es in Bosnien-Herzegowina eine Musikakademie, sechs Mittelschulen für Musik und 36 Musikschulen. Viele dieser Schulen versuchten auch während des Krieges ihren Lehraufträgen gerecht zu werden. Da die meisten Gebäude zerstört wurden und es in einigen Orten wegen der Gefahr der Scharfschützen nicht möglich war, sich innerhalb des Ortes zu bewegen, wurde Unterricht in Kellern, Wohnungen oder zerstörten Häusern improvisiert.

1994 entstand das erste Curriculum für die Republik Bosnien-Herzegowina und mit ihm neun neue Schulbücher. Das erste vollständige Schuljahr nach dem Krieg begann im September 1996. Größtes öffentliches Sprachrohr der Musikerziehung ist das vierteljährlich erscheinende Journal "Muzička", das gemeinsam von der Musikakademie Sarajevo und dem 1997 neugegründeten Musikrat der Föderation Bosnien-Herzegowina herausgegeben wird.

Sämtliche musikalische Organisationen und Institutionen wie Schulen, Musikschulen, Orchester, Kulturgemeinschaften, Oper etc. tun sich auch heute, im September 1998, mit der Reorganisation schwer. In erster Linie mangelt es an finanziellen Mitteln, außerdem fehlt qualifiziertes Personal, da viele Bosnier im Krieg gefallen oder



aus Angst ausgewandert sind. Andere gehen zur Zeit einem Beruf nach, der eine bessere Entlohnung mit sich bringt als eine Tätigkeit im Kulturbereich.

**2.2. Schul- und Ausbildungssystem in Bosnien-Herzegovina**

Universität  
Fakultäten, Akademien, Institute, Mittelstufenfolgeschule

Fortsetzung der Ausbildung  
nach zusätzlichen Examina der Mittelschulen (gilt nicht für Gymnasium)

**MITTELSCHULE: DAUER 4 JAHRE**

Gymnasium: - Allgemeines - Fremdsprachen - Mathematik/ Naturwissenschaften - Sport	Mittelschule zur Lehrerausbildung	theologische Mittelschule	künstlerische Schulen: - Musik - Ballett - angewandte Kunst	technische Mittelschule: 21 verschiedene Schulararten mit 56 möglichen Berufen	Berufs- und Handwerkschule
--	-----------------------------------	---------------------------	--	---	----------------------------

**GRUNDSCHULE: DAUER 8 JAHRE**

Reguläre Grundschule: Klassen 1 bis 8	Besondere Grundschule für - Musik - Ballett Klassen 5 bis 8	Sonderschule: Klassen 1 bis 8
--	--	----------------------------------



### Erläuterungen:

Sieht man von den Kindergärten ab, die weniger als 10% der Kinder erreichen, so teilt sich das Schulsystem Bosniens in drei Ausbildungsstufen ein:

- a. die Grundschulausbildung
- b. die Mittelschulausbildung
- c. die Studienausbildung

#### a. Grundschulausbildung

Die Grundschulausbildung beginnt im Alter von 6 bis 7 Jahren und geht über acht Schuljahre. Diese Ausbildung ist für alle Kinder verpflichtend. Allerdings ist es nach dem Krieg noch nicht wieder gelungen, wirklich alle Kinder zu beschulen. Das Fach Musik wird in allen Jahrgangsstufen unterrichtet. Im ersten Jahr des MUSIEGT-Projektes gelten für die Grundschulen im Kanton Mostar folgende Statistiken:

Kanton	Schulen	Lehrer	Schüler	Einwohner
Föderation BiH gesamt	403	11407	267509	2335846
Hercegovina Neretva	49	951	26350	186568

#### b. Mittelschulausbildung

Die Ausbildung in der Mittelschule versteht sich als Fortsetzung der Grundschulausbildung und dauert mit Ausnahme der Berufs- und Handwerksschule (3 Jahre) 4 Jahre. Hier entscheidet sich der Schüler bereits für eine Berufsrichtung, auf die er speziell vorbereitet wird. Diese Schulausbildung ist nicht mehr verpflichtend. Die Mittelschulen teilen sich in folgende sechs Arten:

- m1.: Gymnasium
- m2.: Mittelschule zur Lehrerausbildung
- m3.: theologische Mittelschule
- m4.: künstlerische Mittelschule für Musik, Ballett und angewandte Kunst
- m5.: technische Mittelschule
- m6.: Berufs- und Handwerksschule

m1.: Das Gymnasium weist vier unterschiedliche Arten mit folgenden Schwerpunkten auf:

- mg1.: Allgemeine, umfassende Ausbildung
- mg2.: Schwerpunkt Fremdsprachen
- mg3.: Schwerpunkt Mathematik und Naturwissenschaften
- mg4.: Schwerpunkt Sport

Ca. 10% der Absolventen der Grundschulen wählen als weiterführende Schulform ein Gymnasium. Die Ausbildung an Gymnasien berechtigt zu jeder weiteren akademischen Ausbildung an Universitäten. Das Fach Musik ist in allen vier Arten in jedem Jahr verpflichtend.

m2.: Die Mittelschule zur Lehrerausbildung besuchen weniger als 5% der Mittelschüler. Die vierjährige Ausbildung befähigt dazu, die Klassen 1 bis 4 der Grundschulen zu unterrichten. Musikunterricht ist in jedem Jahr Teil der Ausbildung. Diese Ausbildung ist Voraussetzung für einen späteren Lehrberuf in den Klassen 5-8 der Grundschule bzw. den Gymnasien.

m3. und m4.: Die Mittelschulen für Theologie und Kunst befähigen den Absolventen zum Unterrichten in den Klassenstufen 1-4 der Grundschule und sind verpflichtend für eine spätere akademische



Laufbahn in diesen Disziplinen. Diese Schulen ziehen eine Klientel von rund 5% der Mittelschüler an. Angaben über den Unterricht in Musik an den theologischen Schulen gibt es keine.

m5.: Die technischen Mittelschulen bedienen mit 30% den zweitgrößten Anteil aller Schüler dieser Ausbildungsstufe. Ingenieure, Maschinenbauer und Mediziner besuchen z.B. die technischen Mittelschulen. Insgesamt gibt es 21 verschiedene Schularten, an denen man 56 verschiedene Berufe lernen kann. Mit einem zusätzlichen Examen erhält man die Berechtigung, in seinem Berufszweig ein Studium anzuschließen. Musikunterricht ist in einem Jahr der vierjährigen Ausbildung verpflichtendes Fach.

m6.: Die größte Anzahl der Grundschulabsolventen, etwa 80%, gehen in die Berufs- und Handwerksschulen. Hier lernen sie in drei Jahren Berufe z.B. aus der Metall-, Holz- oder Textilverarbeitung. An 16 verschiedenen Schultypen stehen 89 Berufe zur Auswahl. Musikunterricht findet in diesen Schulen nicht statt. Die für den Kanton Mostar relevanten Zahlen aus dem Schuljahr 1996/97:

Kanton	Mittelschulen	Lehrer	Schüler	Einwohner
Föderation gesamt BiH	171	5607	95229	2335846
Hercegovina- Neretva	22	560	10949	186568

### c. Studienausbildung

An insgesamt fünf Universitäten im Föderationsgebiet kann man nach dem Besuch der Grund- und Mittelschulen eine akademische Ausbildung belegen. Diese Universitäten sind in Sarajevo, Mostar-Ost, Mostar-West, Bihac und Tuzla. Zwei Fakultäten der Universität Sarajevo befinden sich in Zenica. Diese Ausbildungen sind unter-

schiedlich lang, weshalb hier nur auf die Lehrerausbildung eingegangen wird. Wie bereits erwähnt, erhält man mit dem Abschluss an der Mittelschule zur Lehrerausbildung die Berechtigung in den Klassen 1-4 der Grundschule zu unterrichten. Wer eine zweijährige pädagogische Ausbildung an einer pädagogischen Fakultät anschließt, darf zusätzlich die Klassen 5-8 unterrichten und wer statt dieser zweijährigen eine vierjährige pädagogische Ausbildung an die Mittelschule anknüpft wird Lehrer an Gymnasien.

Institution	Dauer der Ausbildung	Unterrichtsberechtigt in
Lehrerausbildung Mittelschule	2 Jahre	Klassen 1-4
Pädagogische Akademie	2 Jahre	Klassen 1-8
Pädagogische Akademie	4 Jahre	Klassen 1-12



### 2.3 Das Curriculum von 1994

Das Curriculum, das in dem Zeitraum des bisherigen Schulprojektes von Oktober 1996 bis Juni 1998 Gültigkeit besaß, wurde während des Krieges im Jahre 1994 in Sarajevo von den verbliebenen Dozenten der Musikakademie unter der Führung von Dr. Selma Ferovic verfasst. Es sollte bei Wiederbeginn der Lehrtätigkeit das Curriculum für Bosnien-Herzegovina von 1980 ablösen, das noch zu Zeiten des jugoslawischen Erziehungsministeriums entstanden war. Als Konsequenz aus der faktischen Dreiteilung Bosnien-Herzegovinas in die Republik Bosnien-Herzegovina, die zwar laut Daytonvertrag verbotene, aber faktisch existente kroatische „Republik Herceg-Bosna“ und die serbische Republik in Bosnien-Herzegovina, kam dieses Curriculum nur im bosnischen Teil zur Anwendung. Inoffizielle Quellen behaupten, dass sowohl im sogenannten kroatischen als auch im sogenannten serbischen Teil Bosniens die Curricula der jeweiligen Stammländer Kroatien bzw. Jugoslawien zur Anwendung kamen. Durch bereits bestehende Kontakte begann das MUSIEGT-Projekt im bosnischen Teil als Fortsetzung der Arbeit Nigel Osbornes (vgl. Kap. 4). Gemeinsame Versuche von WarChild und MUSIEGT, dieses Projekt auch im sogenannten kroatischen Teil Mostars zu implementieren, scheiterten daran, dass es (nach Aussage des dortigen Erziehungsministers) keinen Mangel an Musiklehrern gab und demzufolge keine Notwendigkeit für ein solches Projekt bestand. Der Minister war auf Anfrage aber nicht dazu bereit, ein Exemplar des dort gültigen Curriculums zur Verfügung zu stellen.

Im Anschluss an das Erstellen des Curriculums für das Fach Musik war es die gleiche Autorengruppe, die vom Erziehungsministerium der Republik Bosnien-Herzegovina beauftragt wurde, die zum Curriculum passenden Schulbücher zu verfassen. So entstanden 6 Schulbücher, je ein eigenes für die Klassenstufen vier bis acht und

ein gemeinsames für die Klassenstufen eins bis drei. Diese Schulbücher orientieren sich streng am Curriculum und stellten für Schüler und Lehrer bis zum September 1998 die einzige Möglichkeit der Beschaffung neueren Unterrichtsmaterials dar. Je nach finanziellen Möglichkeiten der einzelnen Regierungsbezirke Bosnien-Herzegovinas wurden diese Schulbücher für alle Schulen angeschafft und den Schülern kostenlos zur Benutzung geliehen. Erfahrungen der MUSIEGT-Mitarbeiter sind, dass nur in den allerwenigsten Dörfern überhaupt Schulbücher für Musik zu finden sind. Selbst an den Stadtschulen Mostars hat im Sommer 1998 noch nicht jeder Schüler ein eigenes Musikbuch.

Das Curriculum von 1994 nennt in seinen einleitenden Ausführungen über das Wesen des Faches Musik folgende Zielvorstellungen:

*„Ziel des Unterrichtes in Musikkultur ist es, dass durch das Kennenlernen von bedeutenden Musikwerken*

- Musikalität angeregt und entwickelt wird,*
- eine positive Einstellung zu Musik entwickelt wird,*
- ein Interesse am Gebrauch von Musik geweckt wird,*
- ein Bedürfnis nach Musik geweckt wird*

*sowie dass das emotionale Leben des Schülers bereichert wird und zur allgemeinen kulturellen und ästhetischen Entwicklung seiner Persönlichkeit beigetragen werde.“* (Quelle: Curriculum)

Die Autoren des Curriculums leiten aus diesen Zielvorstellungen folgende allgemeine Aufgaben des Musikunterrichtes ab, deren praktische Ausformungen in den Plänen für die einzelnen Jahrgangsstufen konkretisiert werden und hier im jeweiligen Zusammenhang zitiert und erläutert werden.



A. *„Aufgabe des Unterrichtes in Musikkultur ist die besondere Pflege der Liebe [der Schüler] zu traditioneller Volksmusik und des Bewusstseins über die Bedeutung und Notwendigkeit des Schutzes des kulturellen Erbes aus der Vergangenheit Bosnien-Herzegovinas, und zwar durch Singen, Musizieren und Hören.“* (Quelle: Curriculum)

An erster Stelle der Inhaltsangaben aller Klassenstufen steht das Singen. Den Stufen 1-3 und 6-8 wird dabei vorgegeben, mindestens 10 Lieder zu lernen. Die Stufen 4 und 5 müssen sich mindestens 15 Lieder aneignen. Dieser Unterschied hängt nicht zuletzt damit zusammen, dass für diese beiden Stufen wöchentlich zwei Musikstunden, also 72 Stunden pro Schuljahr, in der Stundentafel auftauchen, während für die anderen nur eine Stunde wöchentlich, also 36 Stunden jährlich, veranschlagt wurden. Die im Curriculum pro Stufe vorgeschlagenen 25 Lieder finden sich alle, sogar in derselben Reihenfolge aufgeführt, in den Schulbüchern. Zusätzliche Lieder gibt es in den Büchern nicht. Im Curriculum der ersten drei Klassen werden Lieder in folgende vier Kategorien eingeteilt: Schlaflieder, Sprechverse, Kinderlieder und Tanzlieder.

Zu allen Liedern gibt es in den Büchern, nicht aber im Curriculum, Arbeitsvorschläge, die je nach Stufe detaillierter und differenzierter sind und von „Lernt erst den Text, dann die Melodie des Liedes“ bis „Sprecht mit Eurem Lehrer darüber, was der Text bedeuten könnte“ reichen. Zu den Liedern, die unter Tanzlieder aufgeführt sind, gibt es Tanzvorschläge. Die Arbeitsvorschläge für die Lehrer sind allgemeiner Natur und beziehen sich fast ausschließlich auf den musiktheoretischen Bereich.

Offensichtlich ist bei der Liedauswahl der Versuch, nicht nur aus den Bereichen Bosniens zu wählen, in denen die drei verschiedenen Volksgruppen jetzt beheimatet sind oder es vor dem Krieg waren, sondern auch aus den früheren Republiken Jugoslawiens.

B. *„Aufgabe des Musikunterrichtes ist es, im gesamten Unterrichtsumfeld, besonders aber in Chorstunden und anderen vokalen und instrumentalen Zusammensetzungen, das gemeinsame Musizieren zu pflegen und einstudierte Programme für schulinterne und öffentliche kulturelle Aktivitäten der Schule vorzubereiten.“* (Quelle: Curriculum)

Die Anleitungen im Curriculum zum Musizieren erschöpfen sich in allen acht Klassenstufen in der allgemein gehaltenen Aufforderung "Singen und Spielen folgender Lieder...". In den Büchern der Klassenstufen 5-7 finden sich jeweils zwei bis drei Arrangements von Liedern, die bereits vorher zum Singen vorgeschlagen wurden. Diese Lieder sind dann arrangiert für Singstimme, Blockflöte, Glockenspiel und diverses Schlagwerk. Neben Schlaginstrumenten wie Trommeln, Triangeln, Klangstäben und Becken, finden sich Bilder von einem Klavier und einer Violine in den Materialien der ersten drei Schuljahre. Zusätzlich lernen die Kinder Gedichte, in denen diverse Musikinstrumente, allerdings ohne Bilder, vorgestellt werden. Eine ausgiebige theoretische Beschäftigung mit Musikinstrumenten ist erst ab der siebten Klasse vorgesehen. Die erwähnten Chorstunden finden im gesamten restlichen Curriculum keine weitere Erwähnung oder Erläuterung.

C. *„Aufgabe des Musikunterrichts ist es, den Kindern das Entwickeln von Musikalität zu ermöglichen, durch das Vertrautmachen mit unterschiedlichen Arten musikalischer Ausdrucksweise, elementaren musikalischen Schreibkenntnissen sowie mit Gesetzmäßigkeiten in Musikentwicklung, Musikstilen, Gattungen, Formen und musikalischen Ausdrucksmitteln.“* (Quelle: Curriculum)



Von den hier erwähnten Aufgaben widmet sich der Inhalt der Curricula vorwiegend den „elementaren Schreibkenntnissen“. Kontinuierlich wird von der ersten Klasse an die Unterscheidungsfähigkeit von Tonhöhen und -längen gefördert. Bereits dort wird im Curriculum gefordert, mit den Schülern über den Charakter bestimmter Stücke zu reden. Auch Begriffe zur Dynamik werden bereits in den unteren Klassen eingeführt, bevor ab der fünften Klasse das Notenlesen erlernt werden soll. Über die beiden Solmisationssilben do und so wird der Schüler an die Stammtöne c und g herangeführt. Während in der Folge die Stammtönereihe vervollständigt wird, findet die Solmisationsreihe keine weitere Beachtung. Die Beschäftigung mit musikalischen Metren und Artikulation gehört ab der fünften Klasse ebenso zum Programm wie Notationskunde und elementare Harmonielehre bezüglich der Tongeschlechter. Auch finden sich ab dieser Stufe in den Büchern Melodie- und Rhythmusdiktate. Das geforderte Kennenlernen von Musikstilen, -epochen und Gattungen hat seinen Platz in der achten Klasse. Auf jeweils einer Buchseite wird eine Einführung in die Epochen Renaissance, Barock, Klassik, Romantik, Impressionismus, Musik des 20. Jahrhunderts und Unterhaltungsmusik gegeben. Im Anschluss daran werden wichtige Komponisten dieser Epochen mit ihren bekanntesten Werken vorgestellt.

D. *„Aufgabe des Unterrichtes in Musikkultur ist es, dass die Vermittlung von musikalischen Werken, Künstlern und Einrichtungen (sowohl Bosnien-Herzegowinas als auch weltweit) die Entwicklung*

- *eines Interesses an Musik,*
- *einer positiven Einstellung zu Musik,*
- *des Verstehens einer Notwendigkeit von Musik in Familie, Schule und Gesellschaft,*

*ebenso beeinflusst wie die Entwicklung eines menschlichen und internationalen Geistes.“ (Quelle: Curriculum)*

Im Curriculum und den Schulbüchern findet vor allem das Vermitteln von musikalischen Werken und Künstlern, insbesondere Komponisten, expliziten Niederschlag. Unter der Überschrift „Vermitteln von Musikliteratur“ wird im Curriculum darauf hingewiesen, dass mindestens 10 Werke behandelt werden sollen. Auch hier findet sich für die Klassen 4 und 5 die gleiche Ausnahme wie unter A., in diesen Stufen sollen es mindestens 15 Werke sein. Den Klassenstufen 1-4 steht in den Büchern eine Auswahl von durchschnittlich 15 Werken mit Notenbeispielen, den Klassen 5-8 eine Auswahl von ca. 25 Werken zur Verfügung. Die Darstellung der Notenbeispiele ist meistens auf die führende Melodiestimme beschränkt:



## Radetzky-Marsch

Johann Strauss, d.Ä.



(Quelle: Schulbuch achte Klasse)

Während sich in den Stufen 1-3 überwiegend Werke aus Bosnien-Herzegovina bzw. dem Sprachraum des Bosnischen finden, wird der Anteil an Werken der Weltliteratur ab der vierten Klasse immer größer und bildet ab der fünften Stufe den Großteil der Notenbeispiele. Das Buch der achten Klasse ist eine Sammlung der bekanntesten Werke der westlichen Musikgeschichte, zusätzlich gibt es je ein Kapitel über die bekanntesten Musikwerke Kroatiens und die ursprüngliche Liedform des bosnischen Volksliedes, den „Sevdahlinka“.

Hinweise auf die Art der Beschäftigung mit diesen Werken sind fast ausschließlich musiktheoretischer Natur. Fragestellungen in den Büchern stellen immer nur Verbindungen zum jeweiligen Stil, der Form, der Gattung des Werkes her. Geschichtliche Hintergründe zur Person eines Komponisten und der gesellschaftlichen Situation einer Epoche oder sozialisationsbezogene Eigenschaften des Konsumenten, des Komponisten und des Aufführenden werden ebensowenig für ein Unterrichtsgespräch vorgeschlagen, wie Verbindungen zwi-

schen den Ausprägungen verschiedener Epochen in anderen künstlerischen Bereichen wie z.B. in Dichtung oder Malerei.

Seit Juli 1998 geistert durch die verschiedenen mit musikalischer Erziehung befassten Institutionen Bosnien-Herzegovinas die Ankündigung, zum Schuljahr 1998/99 werde ein neues Curriculum eingeführt, das alle drei Volksgruppen in die Planung eingeschlossen habe und demzufolge die Interessen aller gleichberechtigt in einem für ganz Bosnien verbindlichen Programm vereinigte. Gerne hätten wir dieses Programm, an dem laut Dr. Selma Ferović bereits seit Frühjahr 1998 gearbeitet wird integriert. Leider gibt es bis Ende September 1998 keine weitergehenden verbindlichen Informationen.

Auf der ersten Direktorenkonferenz dieses Schuljahres am 24. September 1998 wurden die Direktoren dazu angehalten, auch in diesem Schuljahr mit dem Curriculum von 1994 zu arbeiten<sup>2</sup>.

---

<sup>2</sup> Auch bis ins Jahr 2002 hat sich daran nichts geändert.



## 2.4 Interview mit Sanela Begić<sup>3</sup>, Musiklehrerin für die Klassen 5-8 an der Grundschule in Jablanica bei Mostar

**Philippi:** Frau Begić, wann haben sie angefangen als Lehrerin zu arbeiten?

**Begić:** Im selben Jahr, in dem ich meine Ausbildung in Sarajevo beendet habe, 1962.

**P.:** Sind sie seitdem an dieser Schule tätig?

**B.:** Nein, zuerst habe ich an einer anderen Schule gearbeitet. In Luka, da wo jetzt das Pavarotti-Musik-Zentrum ist. Dort war früher eine Grundschule an der ich 15 Jahre lang als Lehrerin tätig war. Danach ging ich nach Jablanica.

**P.:** Wo waren Sie während der Kriegszeit?

**B.:** Ich war die gesamte Kriegszeit über in Mostar und habe versucht, so gut es ging zu unterrichten.

**P.:** Sie sind immer den ganzen Weg bis zur Schule gegangen?

**B.:** Nein, diese Schule wurde ja bereits im ersten Krieg mit den Serben zerstört. Sie liegt mitten in dem Gebiet, das die Serben erobert und besetzt hatten. Schulunterricht war während des Krieges so organisiert, dass die Lehrer in den Stadtteilen unterrichten, in denen sie wohnten. Man traf sich, wenn man konnte in irgendwelchen Kellern oder Fluren oder die Kinder kamen zu mir nach Hause. Oft war das nicht, Musik ist nicht das wichtigste Fach während eines Krieges.

**P.:** Merken sie heute einen Unterschied an den Kindern, sind sie anders als vor dem Krieg?

**B.:** Nein, sie sind eigentlich nicht anders oder verhalten sich auffällig, einige wenige nur, aber sie wissen viel weniger und können sich schlechter konzentrieren. Es fehlen ihnen im Grunde vier Jahre

---

<sup>3</sup> Name der Lehrerin und Name der Schule wurden auf Wunsch geändert.

Schule. Im Fach Musik merkt man das, glaube ich, besonders, denn es war das erste, was im Krieg nicht mehr wichtig war. Aber auch in anderen Fächern wird das deutlich, denn auch, wenn man in irgendwelchen Provisorien unterrichtete, war die Situation zum lernen einfach nicht geeignet. Die Schulen wurden ja erst im Jahre 1996 wieder aufgebaut.

**P.:** Wie ist heute die Situation an ihrer Schule?

**B.:** Das schlimmste ist, dass wir einfach schlecht ausgestattet sind und uns die Möglichkeiten fehlen, vernünftig zu unterrichten. Die Kinder haben kaum Bücher, und wenn, dann kann man damit auch nichts richtig anfangen, es gibt weder Plattenspieler noch CD-Player. Vor kurzem haben wir einen Kassettenrecorder bekommen, aber der nutzt mir auch nichts, wenn ich keine Kassetten habe oder aufnehmen kann, die ich den Kinder vorspielen kann. Diese elektronische Orgel, die Nigel Osborne gebracht hat, ist das einzige Instrument, aber ich benutze sie höchstens, um beim Singen zu begleiten, denn um Musikbeispiele zu erläutern ist sie einfach nicht geeignet. Andere Instrumente gibt es auch nicht. Früher habe ich immer alle möglichen Instrumente mit in die Schule gebracht, oder jemanden, der darauf spielen konnte, damit die Schüler aus der Praxis lernen konnten. Heute ist fast nur noch Theorie angesagt.

**P.:** Sie sagten, die Kinder haben kaum Bücher. Es gibt doch neue Bücher für das letzte Curriculum, wieso haben die Kinder keine?

**B.:** Weil es zu wenige gibt. An unserer Schule gibt es immer zehn Bücher pro Klasse. Mehr kann sich die Schule nicht leisten. Das ist zu wenig.

**P.:** Arbeiten sie nach dem Curriculum?

**B.:** Was soll ich sagen. Nein, ich arbeite nicht nach dem Curriculum, denn es ist viel zu schwer für die Kinder. Ins Klassenbuch trage ich aber ein, dass ich etwas aus dem Curriculum gearbeitet habe.

**P.:** Gibt es Kontrollen, oder warum tun sie das?



**B.:** Nein, es gibt keine Kontrollen, aber das Ministerium will, dass unser eigenes Curriculum gearbeitet wird. Ich halte aber einfach nichts davon. Wenn den Kindern die musikalische Grundausbildung fehlt, können sie nicht in der fünften, sechsten Klasse mit einem Stoff weiterarbeiten, der auf das aufbaut, was man vorher hätte lernen können. Man tut so, als sei der Krieg spurlos an der Ausbildung der Kinder vorbeigegangen.

**P.:** Sehen das ihre Kollegen genauso?

**B.:** Fast alle. An unserer Schule gibt es leider keine besonders kollegiale Beziehung untereinander, jeder hat Angst um seinen Arbeitsplatz und tut deshalb so als würde er sich an die Regeln halten. Ich weiß aber von ganz vielen, dass sie ins Klassenbuch die Inhalte aus dem Curriculum eintragen, aber in Wirklichkeit etwas anderes arbeiten. Nicht nur in Musik. Das ist teilweise auch in anderen Fächern der Fall. Man sollte uns Lehrer die Lehrpläne schreiben lassen oder zumindest hinzuziehen. Diesen Lehrplan haben sich wieder irgendwelche Theoretiker ausgedacht, die mit der Praxis offenbar nicht in Berührung kommen.

**P.:** Wie war das mit dem Curriculum vor dem Krieg?

**B.:** Obwohl ich das Curriculum zumindest für besser halte, als das aktuelle, so muss ich trotzdem sagen, dass diese Einstellung zu den Lehrplänen auch vor dem Krieg die gleiche war. Nach dem Curriculum haben auch vor dem Krieg nur sehr wenige gearbeitet. Aber wir hatten mehr Möglichkeiten an Materialien. Es gab Instrumente und zu den Musikbüchern gab es Hörbeispielkassetten. Mit derartigen Möglichkeiten konnte man wenigstens die Teile des Curriculums erfüllen, die sinnvoll schienen. Außerdem war die Auswahl an Büchern und anderen Materialien größer und freier gestaltet. Heute gibt es ein Buch, von dem auch noch erwartet wird, dass man es Schritt für Schritt durcharbeitet. Ich glaube z.B., dass es zuviel ist, wenn die Kinder in der fünften Klasse alle drei Molltonleitern lernen und singen

können müssen. Ob vor oder nach dem Krieg: Das, was in den Lehrplänen für die Grundschule verlangt wird, ist alles wunderbar formuliert und hört sich toll an. Man müsste denken, toll, was gibt es in Jugoslawien oder jetzt Bosnien für intelligente Kinder. Die Wahrheit ist, dass viele der Inhalte auch für die Schüler der Mittelschule für Musik noch zu schwer wären. Durch den fehlenden Unterricht der Kriegsjahre ist die Diskrepanz noch größer geworden.



### 3. Anfang und Organisation des MUSIEGT-Projekts

---

#### a. Der Weg von Hannover nach Sarajevo

David Wilde, Pianist und Komponist sowie seit 1978 Klavierdozent an der Hochschule für Musik und Theater in Hannover, begann sein Engagement für Bosnien-Herzegowina nach der Lektüre eines Artikels in der englischen Zeitung „The Herald Tribune“ über einen Granateneinschlag in der Fußgängerzone Sarajevos am 27. Mai 1992. 22 Menschen kamen dabei ums Leben und der Cellist Vedran Smajlovic aus Sarajevo spielte zum Andenken an die Toten 22 Tage lang täglich am Tatort. Wilde komponierte daraufhin sein Werk „Der Cellist von Sarajevo“ und versuchte diesen Mann zu kontaktieren, was ihm über dessen Schwester Dika auch gelang. David Wilde begann, sich aktiver für Bosnien-Herzegowina zu engagieren, und kam in Kontakt mit verschiedenen britischen Hilfsorganisationen, über die er auch Nigel Osborne kennenlernte.

Ein weiterer Bericht über einen Raketenangriff auf Sarajevo, bei dem auf dem Marktplatz der Altstadt am 5. Februar 1994 68 Menschen getötet wurden, ließ in Wilde den Entschluss reifen, nach Sarajevo zu fahren:

Dieser Bericht lief auf Radio 4 und war vom BBC-Reporter Paul Reynolds. Er war in Sarajevo, als eine Bombe 68 Menschen tötete, und er erzählte die Geschichte vom Sarajevo Streichquartett, das zur selben Zeit ein Konzert gab und trotz der Bombardierung weiterspielte. Am Ende eines Quartetts von Grieg stand der erste Geiger auf und sagte: „Sie sehen, Musik ist mächtiger als Bomben“. Ich musste einfach nach Sarajevo, um mit diesen Leuten gemeinsam zu spielen. (David Wilde: „Ein Besuch in Sarajevo“, 1995, unveröffentlicht)

Wilde fuhr im September 1994 für 6 Tage nach Sarajevo, knüpfte Kontakte zu den Verantwortlichen der Musikakademie, gab Konzerte - ein gemeinsames mit dem Sarajevo Streichquartett - und unterrichtete Studenten. Einer zweiten Einladung nach Sarajevo folgte er im März 1996. Das Sarajevo-Winterfestival fand zu dieser Zeit dort statt und Wilde gab wieder Konzerte. Diese Märzreise bestritt er jedoch nicht allein. Er lud seine Hannoveraner Kollegen Reinhard Febel und Jutta Rübenacker ein, ebenfalls bei dem Musikfestival aufzutreten. Febel erkrankte kurzfristig und konnte die Reise nicht antreten. Rübenacker aber fuhr mit, konzertierte und unterrichtete Violine an der Musikakademie:

„Meine Unterrichtsarbeit begann ich mit fünf jungen Geigern zwischen 10 und 15 Jahren. Dies waren junge Musiker, die trotz des Krieges versucht haben, unter Lebensgefahr an die Musikschule zu kommen, so regelmäßig wie möglich. Der erste Eindruck war dennoch katastrophal. Ich spürte gute Begabungen blockiert vom „Verlernt-haben, irgendwo hinzusehen“, blockiert von der Unfähigkeit, irgendeine Emotion freizugeben, blockiert von zur Lebensgewohnheit gewordener Angst, muskulär nahezu paralysiert. Sie hielten zum Teil die Geige fest, als könne sie jeden Augenblick explodieren. Selbst auf rein gymnastischer Ebene funktionierten einfache Pendelbewegungen nicht. Das Vertrauen in Stütz- oder Haltegriffe von mir war gleich Null. Meine weiteren Versuche über Feldenkraisübungen und das gemeinsame Musizieren lösten nach mehreren Stunden, sprich Tagen, einen winzigen Teil der physischen, psychischen und geistigen Spannungen. Auch Atemtechniken gegen die auffällige Hyperventilation vermochten ein wenig aufzulockern. Um so mehr war ich deprimiert, dass ich, nachdem ich die ersten Sonnenstrahlen der musikalischen Begabungen kurz aufleuchten sah, die Arbeit abbrechen musste.“ (Jutta Rübenacker, 1998)



## b. Projektidee und -organisation

Jutta Rübenacker machte nach ihrer Rückkehr nach Deutschland ihre Erfahrungen publik. In Informationsabenden und Unterrichtsstunden erzählte sie von Sarajevo, von der Musikakademie und den Kindern, die sie unterrichtete. Sie wollte und konnte diese Erlebnisse nicht auf sich beruhen lassen:

Zurück in Deutschland ist der Wunsch entstanden für die jungen Menschen ein längerfristiges Arbeiten zu organisieren und ihnen eine Perspektive zu eröffnen, psychisch unbelasteter zu musizieren. (...) Es wuchs in mir die Einstellung, dass Musikalisierung ganz entscheidend eine Lebensphilosophie prägen kann, die es ermöglicht, auch mit den schlimmsten persönlichen Erfahrungen zu Rande zu kommen. (Jutta Rübenacker, in: Cluster 1/96)

Gemeinsam mit den beiden Studenten Martin Häusler und Micha Philippi bildete Rübenacker ein Organisationstrio, das zunächst weitere Informationsveranstaltungen organisierte. Auch David Wilde erklärte sich dazu bereit, ein Bosnienprojekt der Musikhochschule Hannover zu unterstützen. Zunächst organisierte man eine weitere Reise nach Sarajevo, mit dem Ziel, die genaueren Umstände und Möglichkeiten eines musikalischen Hilfsprojektes auszuloten. Zur Vorbereitung lud David Wilde auch Nigel Osborne ein, der sich ohnehin in diesen Tagen in Hannover aufhielt, da er sich für das kommende Wintersemester 1996/97 für eine Musiktheorieprofessur an der Musikhochschule Hannover beworben hatte. Osborne berichtete von seiner Arbeit in Sarajevo, von der dortigen aktuellen Situation und auch der Situation in Mostar. Er erzählte von seinen Projekten - gerade hatte er das Neretva-Projekt in Mostar durchgeführt - und den Planungen eines Musiktherapiezentrum. Schließlich empfahl er

ausdrücklich, neben Sarajevo auch Mostar zu besuchen und seinen Kollegen Bennett Hogg sowie dessen Arbeit kennenzulernen.

Als Jutta Rübenacker, David Wilde, Martin Häusler und Micha Philippi im Mai 1996 in Sarajevo eintrafen hatten sie nur vage Vorstellungen davon, wie ein Hilfsprojekt genau aussehen könnte. Die Professoren hatten beide im Instrumentalbereich gearbeitet, während die beiden Studenten eine Ausbildung als Musiklehrer absolvierten und ihnen eher eine Arbeit in dieser Richtung vorschwebte. Man besuchte die Akademie und hospitierte im Instrumentalunterricht. Außerdem wurden die medizinische Fakultät, an der Interesse an Musiktherapie geschaffen werden sollte, und Psychiatrien, an denen Osbornes Mitarbeiter Bennett Hogg wöchentliche Musizierstunden für körperlich und geistig Behinderte abhielt, besucht. Schließlich fuhr die Gruppe gemeinsam nach Mostar, um Hogg bei seiner Arbeit in den Grundschulen zuzusehen. Am Ende dieser Reise stand eine zweigeteilte Projektplanung, die interessierten Studenten aus Hannover vorgestellt werden sollte:

1. Die Projekte von Nigel Osborne und die Arbeit von Bennett Hogg sollte dahingehend erweitert werden, dass Studenten für ein halbes Jahr nach Mostar kommen sollten, um an den Grundschulen in und um Mostar regelmäßigen, wöchentlichen Musikunterricht zu erteilen und so den Mangel an Lehrkräften in Musik auszugleichen und das Niveau der bereits stattfindenden, aber fachfremd gegebenen Musikstunden zu verbessern.

2. Die von Wilde und Rübenacker begonnene Arbeit des Instrumentalunterrichtes an der Musikakademie und Mittelschule für Musik in Sarajevo sollte durch Studenten, die ebenfalls für den Zeitraum eines halben Jahres in Sarajevo bleiben sollten, kontinuierlich fortgesetzt werden.

Für den ersten Teil des Projektes wollte man eine Gruppe von vier, für den zweiten Teil eine Gruppe von zwei Studenten einladen. Das



Projekt war zunächst für ein Jahr geplant, was bei einem halbjährlichen Wechsel acht Studenten im Grundschul- und vier Studenten im Musikschulbereich beschäftigen würde.

### c. Vereinsgründung und Projektfinanzierung

In Hannover begann die Verwaltungsarbeit. Da man das Projekt zum nächsten Schuljahr 1996/97 starten wollte, drängte die Zeit. Zuerst gründete man den Verein „Musiker für ein multiethnisches Bosnien-Herzegovina“, um einen offiziellen Ansprechpartner darzustellen und strukturierter arbeiten zu können. Jutta Rübenacker wurde zur Präsidentin, Martin Häusler zum Schatzmeister und Micha Philippi zum stellvertretenden Vorsitzenden gewählt. Der Vorstand des Vereins wurde komplettiert durch Daniel Derscheid und Markus Löffler, beide Studenten in Hannover. Als offizieller Name für das Projekt wurde der Begriff MUSIEGT bestimmt, eine Verschachtelung der Wörter „Musik siegt“. Verschiedene Persönlichkeiten des öffentlichen Lebens wurden befragt ob sie die Schirmherrschaft für das Projekt übernehmen würden. Hans Koschnick, ehemaliger Oberbürgermeister der Stadt Bremen und als EU-Administrator von 1994 bis 1995 selbst in Mostar tätig, sagte sofort zu. Mit der Veröffentlichung einer Informationsbroschüre im Juli begann die Öffentlichkeitsarbeit des Vereines, die zum Ziel hatte, über das geplante Projekt zu informieren und gleichzeitig an die Spendenbereitschaft zu appellieren. Mit dieser Broschüre verfügte der Verein nun über Materialien, mit denen sämtliche Mitglieder bei wichtigen Institutionen Hannovers und anderer Städte um finanzielle Unterstützung baten. Schirmherr Hans Koschnick äußerte sich darin zur Wichtigkeit des geplanten Projektes:

„Die übergreifende Kraft von Musik ist auch ein politisches Bekenntnis zu Frieden und Toleranz über alle ethnischen Grenzen hinaus. Aus Verantwortung für die Zukunft der bosnischen Kinder ist es gemeinsames Anliegen, sich gegen weitere Versäumnisse der internationalen Politik auszusprechen. Es bleibt wichtig, gerade Kindern und Jugendlichen andere Antworten bei der Bewältigung von Problemen als Krieg und Gewalt aufzuzeigen; es wird ihre Aufgabe und Verantwortung sein, zukünftige Konflikte auf andere Art und Weise zu lösen.“

Zur besseren Koordination wurde von der Leitung der Musikhochschule Hannover ein Schreibtisch mit Telefon eingerichtet, dessen Kosten ebenso von der Hochschule getragen wurden wie anfallende Porto- und Kopierkosten. Eingehende Spenden flossen dadurch zu 100% in die Projektarbeit. Bereits im Juli 1996 war das Projekt finanziell gesichert, denn der Deutsche Musikrat erklärte sich dazu bereit, die anfallenden Fixkosten zu tragen. Als Fixkosten wurden die Wohnungsmiete, Benzingeld, Materialkosten und ein monatlicher Betrag von 200 DM Verpflegungsgeld pro Teilnehmer berechnet. Alle weiteren projektbezogenen Kosten hatte der Verein zu tragen, die zusätzlichen privaten Kosten jeder Teilnehmer persönlich. Durch die verhältnismäßig frühe finanzielle Absicherung konnte auch den Bewerbern schneller signalisiert werden, dass das Projekt stattfinden würde, weshalb die Teilnehmergruppe für das Schulprojekt in Mostar bereits Ende Juli feststand. Diese Gruppe setzte sich zusammen aus Eva Rotacher, Nina Harder, Martin Häusler und Micha Philippi. Für den Teil des Projektes, der in Sarajevo stattfinden sollte, fanden sich für das erste Halbjahr keine Bewerber. Im zweiten Halbjahr verhinderte eine Absage der Musikakademie Sarajevo wegen mangelnden Interesses die Fahrt der bereits vor der Abreise stehenden Studenten, was schließlich zur Aufgabe dieses Teils des Projektes führte.



Auch was das halbjährige Fehlen in den Studienveranstaltungen in Hannover betraf, zeigte sich die Hochschulleitung sehr kooperativ. Den betreffenden Studenten wurde problemlos ein Urlaubssemester gewährt und die anschließende Integration in den Semesterbetrieb auch von Seiten der Dozenten erleichtert.

Mit dem Bestimmen der ersten Gruppe und dem Überblick über die Bewerber einer eventuellen zweiten Gruppe organisierte der Verein einen Sprachkurs in bosnischer Sprache, der bereits im August anlief und erst mit der Abfahrt der zweiten Gruppe im März 1997 endete. Der bosnische Kriegsflüchtling Dragan Pejić, bekannt über das Vorstandsmitglied Markus Löffler, kam zu diesem Zweck wöchentlich aus Uslar nach Hannover und hielt in den Räumlichkeiten der Musikhochschule Doppelstunden in bosnischer Sprache ab.

Parallel zu den bereits erwähnten Organisationsschritten engagierte sich das Institut für Journalistik und Kommunikationsforschung der Hochschule durch eine Instrumentensammlung für das Projekt. Organisiert und koordiniert von Wiebke Möhring kam auf diesem Wege eine beträchtliche Zahl von Instrumenten zusammen. Hauptsächlich wurden Blockflöten und Glockenspiele gestiftet, aber auch Geigen, Gitarren, Schlaginstrumente sowie eine Klarinette und ein Cello.

Neben dem Kauf eines Autos, mit dem die Instrumente transportiert werden konnten, war es gelungen über Bennett Hogg bereits im Voraus eine Wohnung in Mostar anzumieten. Als weitere Vorbereitungen auf die politische und lebenspraktische Situation vor Ort trafen sich Mitglieder der Gruppe zu Gesprächen mit Nigel Osborne und Hans Koschnick. Die endgültige Abfahrt der ersten Gruppe fand am 9. Oktober 1996 statt.

### 3.1. Der Verlauf des Projektes

#### Phase 1: Vorbereitungen und Beginn der Arbeit

Als Eva Rotacher, Nina Harder, Martin Häusler und Micha Philippi am 12. Oktober 1996 in Mostar eintrafen, waren die lebenspraktischen Umstände in der Stadt wieder etwas weiter entwickelt als man es nach den Berichten von Osborne und Koschnik erwartet hatte. Die gemietete Wohnung mit zwei Zimmern konnte allein von den beiden Studentinnen bewohnt werden, da die beiden anderen Studenten im Gästehaus der englischen Organisation WarChild Platz fanden. Bis zum Treffen mit den hauptamtlichen WarChild-Mitarbeitern Bennett Hogg und Ermin Elezovic kümmerte sich Suad Krpo von der einheimischen Hilfsorganisation „Bosnae“ um die vier Deutschen, wobei gleich zu Beginn des Aufenthaltes enge Kontakte zwischen MUSIEGT und Bosnae geknüpft werden konnten. Man entschied bereits am ersten Tag, sich nicht mit dem langen originalen Vereinsnamen „Musiker für ein multi-ethnisches Bosnien-Herzegovina“ vorzustellen, sondern mit dem Projektnamen MUSIEGT, der nicht nur kürzer ist, sondern für Bosnier auch leichter ausgesprochen werden kann.

Bennett Hogg kam aus Sarajevo, um die Studenten aus Hannover zu begrüßen und seine Planungen vorzustellen. Er wolle nun, da mit den Studenten mehr als ausreichend Fachkräfte vor Ort seien, seine Arbeit in Mostar beenden und sich ganz seinen Aufgaben in Sarajevo widmen. Bei der Erstellung des Stundenplans, der Vorstellung in den Schulen und bei der Vermittlung und Einarbeitung der Studenten würden er und die Mitarbeiter von Apeiron jedoch behilflich sein.



## Erstellung des Stundenplans und Aufstellung der Arbeitsteams

Nach einer Woche des Kennenlernens der Stadt, des Klimas und einiger Einwohner begann die Studentengruppe gemeinsam mit Bennett Hogg die sechs Grundschulen des Stadtgebietes Mostar und die der umliegenden Dörfer Blagaj, Gnojnice, Dracevice, Vrapcici, Bijelopolje, Donja Dreznica und Gornja Dreznica aufzusuchen und den Direktoren das Angebot eines regelmäßigen Unterrichtes im Fach Musik zu unterbreiten. Von den Direktoren und den Lehrern der Klassen 1-4 kam daraufhin die Bitte, in den vier ersten Klassen ebenfalls zu unterrichten. Ähnlich wie in Deutschland gibt es in diesen Jahrgängen Klassenlehrer, die in ihren Klassen die meisten Fächer, darunter Musik, unterrichten. Alle diese Lehrer haben zwar eine musikalische Ausbildung, baten aber die Gruppe der Studenten, ihren Unterricht im Fach Musik zu übernehmen. Denn durch die Kriegereignisse hatten sie teilweise ihre Instrumente verloren oder auch die Praxis auf dem Instrument eingebüßt. Vor allem aber, so berichteten sie, fehle ihnen jetzt die innere Ausgeglichenheit, frei und ungehemmt zu singen und zu musizieren. Gerade diese praktische Komponente des Musikunterrichts lag ihnen jedoch sehr am Herzen. Lediglich die drei Stadtschulen in Zalik, Brankovac und Santica hatten Musiklehrer und lehnten das Angebot eines regelmäßigen Unterrichtes ab, baten aber um weitere Berücksichtigung bei den Projekten Osbornes. Von den restlichen zehn Schulen sagte die Studentengruppe in neun Schulen zu. Es blieben schließlich zehn Schulen, die Interesse bekundeten, und in neun von diesen Schulen konnten die Studenten den Musikunterricht übernehmen. Lediglich die Stadtschule in Sehovina konnte nicht besucht werden, weil sich ihr komplizierter Stundenplan nicht an die Stundenpläne der anderen Schulen anpassen ließ. Bevor der Stundenplan konkret ausgearbeitet

werden konnte, galt es über die Gruppeneinteilung der Studenten und die Verteilung der Apeiron-Mitarbeiter nachzudenken. Wegen der nun entstehenden Kontinuität der Arbeit konnten nicht alle Apeiron-Mitarbeiter, die noch beim letzten Mittelmeer-Projekt Osbornes im September beteiligt waren, teilnehmen. Fast alle von ihnen gingen noch zur Schule oder studierten an der pädagogischen Fakultät in Mostar und waren zeitlich gebunden. Den Studenten erschien es jedoch wichtig, in allen Schulen feste Mitarbeitergruppen zu haben, damit sich die Schüler an gleichbleibenden Bezugspersonen orientieren konnten. Durch die von Osborne angebotene und von WarChild übernommene beginnende Bezahlung der bosnischen Mitarbeiter galt es, noch eine weitere Komponente bei der Planung des Stundenplans zu berücksichtigen: Die Bosnier mussten so gut es ging mit einigermaßen identischer Stundenzahl eingesetzt werden, um sie auch in materieller Hinsicht gleich zu stellen. Schließlich mussten sich auch die Studenten aus Hannover ein System der Aufteilung überlegen, das alle Schulen mit „Lehrern“ versorgte, bei der Stundenverteilung gerecht war und den Einzelnen, der noch keine Erfahrung im dauernden Lehrbetrieb hatte, nicht über- aber auch nicht unterforderte. Nicht unerheblich bei der Planung war auch die Tatsache, dass sämtliche Schulen in den Dörfern nur mit dem Auto zu erreichen waren. Es galt deshalb, das eine Auto, das zur Verfügung stand, so einzusetzen, dass sich kein Unterricht an zwei verschiedenen Dorfschulen zeitlich überschneit.

Außerdem entschied man sich, immer zwei Studenten gemeinsam an eine Schule zu schicken. Denn ein Student alleine wäre wohl überfordert gewesen. Denn immerhin mussten sich die Studenten in einer fremden Umgebung zurechtfinden, waren dazu mit einer neuen Aufgabe konfrontiert und konnten sich außerdem nur in einer Fremdsprache verständigen – mit den bosnischen Mitarbeitern wurde anfangs nur auf Englisch kommuniziert. Von bosnischer Seite



sollten ebenfalls höchstens zwei, besser aber nur ein Mitarbeiter in einem Schulteam arbeiten, da bei mehr als vier Personen die Unterrichtsarbeit für den jeweils Einzelnen nicht ausfüllend gewesen wäre und die Gefahr gesehen wurde, dass unbeschäftigte Mitarbeiter zum Zielobjekt etwaiger Störattacken werden könnten. So bildete sich eine Studentengruppe aus Eva Rotacher und Nina Harder und die andere aus Martin Häusler und Micha Philippi. Die Mitglieder der Apeirongruppe wurden dann nach ihren jeweiligen musikalischen Fähigkeiten auf die beiden Gruppen verteilt, so dass in jeder Unterrichtsstunde ein Begleitinstrument und ein Melodieinstrument miteinbezogen werden konnte. Der erste Stundenplan des Projektes hatte dann folgendes Aussehen:

Montag	Dienstag	Mittwoch	Donnerst.	Freitag
Sonderschule Martin, Micha, Amela 11.00h - 12.00h 1 Gruppe	Schule Bijelopolje Eva, Nina, Pero 7.30h - 11.05h Kl. 5a, 5b, 6a, 7	Schule Bijelopolje Martin, Micha, Lejla 9.10h - 11.55h Klasse 5c, 6b, 6c	Schule D. Dreznica Eva, Nina, Senad 9.00h - 11.30h Klasse 1-4	Schule Gnojnice Eva, Nina, Orhan 8.05h - 11.30h Klasse 1-4
Vorbereitungstreff der jeweiligen Gruppen 17.00h	Schule G. Dreznica Martin, Micha, Lejla 9 - 12.15h Klasse 1-4	Schule D. Mahala Eva, Nina, Teo 11 - 11.45h Klasse 5b	Schule D. Mahala Martin, Mi- cha, Sanja 9. - 12.35h Kl. 5a, 7a, Chor, 6a	Schule Dracevice Eva, Nina, Orhan 12.30h - 14.05h Kl. 1+2, 3+4
		Schule Blagaj Nina, Eva, Teo, 12.35h - 16.05h Klasse 1-4b		Schule D. Mahala Martin, Mi- cha, Sanja 9 - 10.50h Kl. 6b, 8
		Schule Blagaj Martin, Micha, Amela 12.35h - 16.05h Kl. 1a-4a		Sonderschule: Martin, Micha, Lejla Sen., San- ja, Amela 11-12h 2 Gruppen



Nicht aufgeführt ist in diesem Stundenplan der täglich einstündige Besuch an der Schule in Vrapčići, der bereits nach einer Woche von der dortigen Direktorin untersagt wurde. Sie hatte ursprünglich zugesagt, weil sie sich vorstellte, die Studenten würden mit allen 8 (!) Klassen auf einmal eine Gruppenimprovisation durchführen. Mit der auf einen üblichen Musikunterricht zielenden Projektausrichtung zeigte sie sich daher unzufrieden. Außerdem war sie mit einem Mitglied der Apeirongruppe, das aus demselben Ort kam, nicht einverstanden. Gründe für ihre Ablehnung dieser Person blieben bis heute im Dunkeln. Seit dem zweiten Halbjahr 1998 arbeitet an dieser Schule ein neuer Direktor und mit ihm ist auch das Schulprojekt an die Schule in Vrapčići zurückgekehrt.

#### Unterricht und Unterrichtsorganisation

Dieser Stundenplan hatte Gültigkeit bis zu den Winterferien im Januar 1997. Man traf sich zu Beginn einer Woche mit den bosnischen Mitarbeitern, um die Lieder und andere Unterrichtsinhalte auszuwählen und gegebenenfalls einzustudieren. Im Unterricht agierte dann immer nur ein Student als verantwortlicher Lehrer, unterstützt vom jeweiligen Apeiron-Mitarbeiter. Diese Struktur wollte man im Laufe der Zeit ändern, indem man darauf hinarbeitete, dass die bosnischen Mitarbeiter irgendwann eigenverantwortlich unterrichten konnten. Ebenfalls unterstützend in diese Richtung wirkten die Projekte Nigel Osbornes, die nach wie vor stattfanden. Anfang Dezember kam Osborne mit einer Gruppe neuer Studenten aus Edinburgh für das „Atlantikprojekt“ und im März 1997 wurde das Projekt „Indischer Ozean“ durchgeführt. Osborne sammelte Lieder aus allen an diese Meere grenzenden Ländern und gemeinsam wurden die Texte dann vor Ort

ins Bosnische übersetzt. Diese Projekte waren nicht nur willkommene Ablenkung sondern bedeuteten ganz konkret eine Erweiterung des Liedmaterials.

Mit zunehmender Projektdauer spielten sich nicht nur die jeweiligen Unterrichtsgruppen aufeinander ein, sondern auch der Kontakt zu Lehrern und Direktoren wurde persönlicher. Man zeigte sich zufrieden mit der kontinuierlichen Ausrichtung des Projektes, den Fähigkeiten der Unterrichtsteams und der Auswahl der Unterrichtsinhalte. Während der Vorbereitungen zum zweiten Halbjahr kamen mehrere Lehrer und Direktoren auf die Studentengruppe zu und baten um eine Ausweitung des Projektes auf andere Klassen. Der Stundenplan für das zweite Halbjahr sah deshalb einige Änderungen vor. Er wurde um 5 Stunden erweitert. Außerdem wechselten Apeiron-Mitarbeiter, da sich einige auf ihre bevorstehenden Abiturprüfungen vorbereiten mussten.

Ein politischer Zwischenfall veränderte sämtliche Planungen für das zweite Halbjahr. Nachdem bosnisch-kroatische Extremisten am 10. Februar 1997 auf bosnisch-muslimische Zivilisten geschossen hatten, die traditionsgemäß am zweiten Feiertag eines der höchsten muslimischen Feste, dem Bajram zum Ende des Fastenmonats Ramadan, auf einem muslimisch-christlichen Friedhof im sogenannten kroatischen Teil der Stadt ihrer Toten gedachten, drohte eine weitere Eskalation der ohnehin gespannten Lage. Auf Anraten einheimischer Freunde und auf Bitten der Vorsitzenden des Vereines, Frau Prof. Rübenacker, reiste die deutsche Studentengruppe für zunächst 4 Tage ins kroatische Split, um Veränderungen in Sicherheit abzuwarten. Die Situation beruhigte sich zwar wieder, doch reisten auf Anraten ihrer Eltern Eva Rotacher und Nina Harder zurück nach Deutschland. Für sie war das Projekt beendet.

Die beiden verbliebenen Studenten reisten am 15. Februar zurück nach Mostar und begannen das zweite Halbjahr, dessen Beginn



durch den Zwischenfall auf den 17. Februar verschoben worden war. Sie übernahmen den kompletten Stundenplan der beiden Studentinnen, was zur Folge hatte, dass von nun an das Unterrichtsteam nur noch aus einem Studenten und einem bosnischen Mitarbeiter bestand.

### Phase 2: Projektfortsetzung durch die zweite Gruppe

Dies waren die Umstände, als am 4. bzw. 11. März 1997 die zweite Studentengruppe aus Hannover eintraf. Sie bestand aus Annette Hartung, Dorothee Langescheid, Moritz Hübener und Daniel Derscheid. Auch sie studierten zu diesem Zeitpunkt alle an der dortigen Hochschule für Musik und Theater. Während die vier Teilnehmer der ersten Gruppe allesamt Studenten der Schulmusikabteilung waren, stellte sich die zweite Gruppe etwas breitgefächerter dar. Hartung und Hübener studierten Rhythmik, Langescheid Chor- und Ensembleleitung und nur Derscheid Schulmusik. Auch dieser Gruppe wurde zunächst eine einwöchige Eingewöhnungszeit gewährt, bevor sie eine Woche lang im Unterricht von Häusler und Philippi hospitierten, um dann schließlich - noch einmal eine Woche lang begleitet von den beiden Vorgängern - die Verantwortung in den Klassenzimmern zu übernehmen. Am 28. März endete für Martin Häusler und Micha Philippi der Aufenthalt in Mostar.

Bereits drei Wochen später drohte dem Projekt erneut der Abbruch. Scheinbar unüberbrückbare Differenzen zwischen der Studentengruppe aus Hannover und der Apeirongruppe bezüglich der Arbeitsweise und -aufteilung in den Schulen sorgten für einen Arbeitsboykott der Bosnier. Nigel Osborne - durch mehrere Projekte vor Ort und seine Professorentätigkeit in Hannover mittlerweile auch in das MUSIEGT-Projekt stark involviert - und Jutta Rübenacker führen

kurzentschlossen nach Mostar, um mit beiden Parteien Gespräche zu führen und die bosnische Gruppe zu einer Weiterarbeit zu bewegen. Dieses gelang und hatte auch Auswirkungen auf die Gewichtung der Zusammenarbeit. Den Bosniern wurde mehr Verantwortung in der Unterrichtsgestaltung übertragen.

Gemeinsam beschloss man Ende April das Projekt auf die Kindergärten der Stadt auszuweiten. Nachdem auch die jeweiligen Direktoren davon überzeugt worden waren, fanden zusätzlich zu den neun Schulen auch in vier Kindergärten Musizierstunden statt, in denen sich die Teams, die auch in den Schulen gemeinsam arbeiteten, für die Dauer von zwei Schulstunden mit zwei Gruppen von Kindern musikalisch beschäftigten.

Im Mai 1997 fuhr ein weiteres Mitglied des „Vereines Musiker für ein multiethnisches Bosnien-Herzegovina“ nach Mostar. Johannes Müller aus Stuttgart hörte über Eva Rotacher von dem Projekt und bewarb sich, um ebenfalls in den Kindergärten zu arbeiten. Er studierte Psychologie und wollte Bewegungsspiele anbieten. Obwohl Müller bis Ende September erfolgreich in Mostar arbeitete, war es dem Verein aus finanziellen Gründen nicht möglich, das Projekt generell um diesen Arbeitszweig zu erweitern.

Phase 3: Projektfortsetzung im 2. Jahr mit neuen Ideen und Perspektiven

Während sich der Aufenthalt der vier hannoverschen Studenten im Juni 1997 dem Ende näherte, liefen in Hannover die Planungen für das nächste Schuljahr auf Hochtouren. In der Jahreshauptversammlung am 20. Juni wurde der Name des Vereins in MUSIEGT geändert. Dies geschah aus der Erfahrung heraus, dass der alte Name „Musiker für ein multi-ethnisches Bosnien-Herzegovina“ für Bosnier kaum auszusprechen war und auch in Deutschland vielen zu um-



ständig erschien. Außerdem wurde Nigel Osborne zum beratenden Mitglied des Vereinsvorstandes berufen. Er nahm damit auch offiziell eine Funktion an, die er inoffiziell praktisch seit dem Projektbeginn bereits ausgeführt hatte. Osborne lud zwei seiner Studenten aus Edinburgh ein, für MUSIEGT im nächsten Schuljahr 1997/98 in Mostar zu arbeiten, denn in Hannover fand sich für diesen Zeitraum kein einziger Bewerber. Diese beiden Studenten, Tiffany Hughes und Aidan Burke, hatten bereits in einigen Projekten Osbornes Erfahrung gesammelt und kannten die Situation vor Ort sehr gut. Osborne, der nun sowohl bei MUSIEGT als auch bei WarChild in verantwortlichen Positionen war, nutzte diesen Umstand, um die Finanzierung der beiden britischen Studenten über die Fonds von WarChild zu sichern. Mit dem Einverständnis WarChilds kam auch die Zusage von Hughes und Burke, das vollständige Schuljahr in Mostar zu absolvieren.

Auch von Seiten Apeirons standen für dieses Schuljahr neue Ideen und Veränderungen an. Die Vorsitzende Aida Kurtovic nutzte ihre Kontakte zur Pädagogischen Fakultät, um einige ihrer ehemaligen Kommilitonen zur Mitarbeit im Schulprojekt zu bewegen. Nach einigen Hospitationsstunden erklärten sich sechs von ihnen dazu bereit. Weitere neue Mitarbeiter kamen außerdem aus der Apeirongruppe selbst hinzu. Dadurch, dass das Projekt nun auf den Schultern von vier verschiedenen Gruppen bzw. Organisationen lag, erhielt es den allgemeinen Namen eines Schulprojektes.

Mit der Fertigstellung und Eröffnung des von WarChild geplanten Pavarotti Musikzentrums (siehe Kapitel 3.3.) am 21.12.1997 verbesserten sich für das Schulprojekt die logistischen Umstände. Ein Büro wurde zur Verfügung gestellt, die Nutzung sämtlicher Räume zu Vorbereitungstreffen gestattet und auch die Benutzung der zentrumseigenen Autos ermöglicht. Bereits zu Schuljahresbeginn im

Oktober 1997 hatte der Landesmusikrat Niedersachsen dem MUSIEGT-Projekt einen VW-Bus zur Verfügung gestellt, nachdem das Vereinsauto altersbedingt den Anforderungen der bosnischen Straßen nicht mehr gewachsen war und sich auch durch die Vergrößerung der Mitarbeitergruppe als zu klein erwies. Ohne ein Auto hätte das Projekt abgebrochen werden müssen.

### Erschließen neuer Regionen und Schulen

Das Schulprojekt setzte seine Arbeit zunächst in den Schulen und Kindergärten fort, die zum Schuljahresende im Sommer 1997 bereits Teil des Stundenplans waren. Ende Dezember 1997 führten fünf der Hannoveraner Studenten, die zuvor schon Teilnehmer waren, ein Projekt an zwei Dorfschulen in Buturović Polje, das ca. 70 Kilometer von Mostar entfernt liegt, durch. Im Anschluss daran baten die Direktoren, ihre Schulen zukünftig im Schulprojekt zu berücksichtigen. Eine der Pädagogikstudentinnen stellte das Schulprojekt in ihrem Heimatort Konjic, ca. 80 Kilometer von Mostar entfernt, vor. Auch dort bestand Interesse an einem dauerhaften Engagement. Nigel Osborne schließlich besuchte zu Beginn des Jahres 1998 den Ort Ljubinje und führte auch dort Musikprojekte durch, bei denen er das Versprechen hinterließ, in Zukunft regelmäßig zu kommen. Der Stundenplan für das zweite Halbjahr 1998:



Montag	Dienstag	Mittwoch	Donnerst.	Freitag
Schule Buturovic Polj. Aidan, Suta, Necko 8.00h - 12.00h 4 Gruppen	Schule Zalik Hara, Teo 7.30h - 11.00h Klassen 1-4	Schule Gnojnice Semir, Arna, Aidan 7.30h - 12.00h Klasse 5-8	Kindergarten Cernica Mara, Lejla, Elfa 9.00h - 10.30h 2 Gruppen	Schule Vrapcici Hara, Semir 8.10h - 12.00h Klasse 1-4
Kindergarten Zalik Mara, Elfa 9.00h - 10.30h 2 Gruppen	Kindergarten Jasmin Senad, Elfa, Aidan 9.00h - 10.30h 2 Gruppen	Schule G. Dreznica Senad, Laida, Pero, Tiffany 9.00h - 12.20h Klasse 1-8	Kindergarten Bejrut Amela, Arna, Tiffany 9.00h - 10.30h 2 Gruppen	Kindergarten Tekija Masa, Lejla 9.00h - 10.30h 2 Gruppen
Schule D. Mahala Mara, Lejla, Tiffany 11.05h - 12.35h Klasse 6a, 8a	Schule D. Mahala Teo, Elfa, Aidan 11.05h - 12.35h Klasse 5a, 5b	Schule D.Mahala Mara, Necko, Elfa, 7.30h - 9.50h Klasse 6b, 7, 8b	Kinderg. +Schule Konjic Selma,Lai-da, Suta, Aidan 9h-11h, 11.30h-15.00h Kl.1-4	Sonderschule Suta, Masa, Tiffany, Teo, Pero, Amela, Aidan 12.00h - 13.00h 2 Gruppen
Jugendclub Ljubinj Tiffany, Daniel 14.00h - 17.00h 3 Gruppen	Schule G. Dreznica Oha, Masa, Tiffany 9.00h - 12.30h Klasse 1-4	Schule Blagaj Amela, Sutan, Aida, Necko, Lejla, Teo 12.30h - 16.00h Klasse 1a,b - 4a,b	Sonderschule im PMZ Masa, Amela, Aida, Tiffany, Aidan 16.30h - 17.30h 2 Gruppen	Schule Dracevice Teo, Arna, Pero, Tiffany 13.15h - 16.45h Klasse 1-4
Schule Bijelopolje Mara, Lejla, Aidan 14.40h - 16.05h Klasse 1a, 1b	Schule Bijelopolje Mara, Amela, Aidan 14.40h - 16.05h Klasse 3a, 3b	Schule Bijelopolje Pero, Masa, Tiffany 14.40h - 16.05h Klasse 2a, 2b	Schule Bijelopolje Mara, Elfa, Tiffany o. Aidan 14.40h - 16.05h Kl. 4a,4b	Samstag: Schule D. Mahala Mara, Aidan 9.00h-10.00h: CHOR

Dieser Stundenplan enthält als erfreuliche Konsequenz aus der Arbeit der vorangegangenen 1 1/2 Jahre fast doppelt so viele Stunden wie der erste. Abzulesen ist aber bereits, dass die beiden Briten als einziger professionelle Kräfte nicht nur nicht an allen Stunden teil-

nehmen konnten, sondern mit ihrer Anzahl an Stunden (32 bzw. 26) überlastet waren. Glücklicher Umstand war zu dieser Zeit, dass in den ersten vier Wochen zwei Studenten aus Hannover in Mostar waren, um auszuhelfen, und sich anschließend die Australierin Gillian Howell für das Projekt bewarb und man so den Rest des Schuljahres zu dritt bestreiten konnte. Die Konsequenz, die alle Beteiligten daraus zogen, war, für das nächste Schuljahr trotz weiterer Anfragen zunächst keine neuen Schulen in das Programm aufzunehmen.

#### Phase 4: Planungen und Ausblicke für das dritte Jahr des Schulprojektes

Im Schuljahr 1998/99 wird das Schulprojekt in sein drittes Jahr gehen. Obwohl an einigen Schulen mittlerweile wieder Musiklehrer ihre Arbeit aufgenommen haben, baten die betroffenen Direktoren um weitere Berücksichtigung im Stundenplan, da fast alle neuen Lehrer ausschließlich eine musiktheoretische Ausbildung besäßen und die praktische Komponente deshalb zu kurz kommen könnte. Die Arbeitsinhalte an diesen Schulen werden sich dadurch noch mehr zum praktischen Musikunterricht hin verschieben.

Eine weitere Neuerung in diesem Schuljahr wird die Zusammenarbeit mit den am Musikzentrum angestellten Musiktherapeuten sein. Geplant sind gemeinsame wöchentliche Sitzungen, in denen das Schulteam mit möglichst vielen musiktherapeutischen Inhalten vertraut gemacht werden soll, um sie (wenn möglich) auch im regulären Unterricht einzusetzen. Zum anderen sollen die Mitarbeiter des Schulprojektes dafür sensibilisiert werden, Schüler mit möglicherweise deutlichen Störungen im Sozialverhalten zu erkennen, um sie für die Musiktherapie des Musikzentrums erreichbar zu machen.

Das Unterrichtsteam wird sich weiter vergrößern. Für MUSIEGT werden im ersten Halbjahr Annika Hempel und Gabriele Andritzky



arbeiten. Beide studieren Schulmusik in Hannover. Zu einem zweiten Arbeitsaufenthalt im Schulprojekt kommen Martin Häusler und Micha Philippi, die inzwischen kurz vor Beendigung ihres Schulmusikstudiums stehen. Sie haben sich für das gesamte Schuljahr verpflichtet, stehen aber mittlerweile auf der Gehaltsliste des Pavarotti Musikzentrums. Tiffany Hughes und Aidan Burke werden ihre Arbeit im Schulprojekt fortsetzen, auf ihren Wunsch aber nur mit einer halben Stelle. Die weitere Arbeit von Gillian Howell ist noch ungewiss. Sie wird zunächst nach Australien zurückkehren, vielleicht aber zum zweiten Halbjahr wieder nach Mostar kommen.

Das bosnische Arbeiterteam von Apeiron wird sämtliche Mitglieder behalten, so dass das Schulprojekt des Pavarotti Musik Zentrum im Schuljahr 1998/99 rund 20 Mitglieder beschäftigen wird.

### **3.2 Unterrichtsmaterialien und Unterrichtsinhalte des Schulprojektes**

Die Anfangsinformationen, die die Teilnehmer der ersten Gruppe aus Hannover zu den Unterrichtsinhalten in den bosnischen Schulen erhielten, stammten aus Erfahrungen, die Nigel Osborne während seiner Reisen nach Bosnien-Herzegowina gemacht hatte. Diese Erfahrungen gaben einen recht guten Überblick sowohl über die zur Verfügung stehenden Mittel an den Schulen als auch über die Fähigkeiten und Interessen der Schüler.

#### Ausstattung der Schulen

Wie man sich unschwer vorstellen kann, hatten die Schulen keine umfangreiche Ausstattung für den Musikunterricht. An keiner Schule

waren funktionstüchtige Instrumente vorhanden. Außerdem gab es keinerlei Möglichkeiten zur Musikwiedergabe auf Kassettenrecordern, Plattenspielern, CD-Spielern oder Videorecordern, geschweige denn die dazu benötigten Kassetten, Platten oder CDs. Alles war im Krieg zerstört oder nach Vertreibungen gestohlen worden. Bei Beginn des Projektes waren alle Schulen zwar gerade neu aufgebaut worden, doch fehlte es in allen Bereichen an brauchbarer Ausstattung.

Besondere, dem Fach Musik angemessene und ausgestattete Musikräume, wie man sie aus deutschen Schulen oder zumindest aus den Idealvorstellungen der deutschen Musikpädagogen kennt, gab es freilich auch vor dem Krieg nicht. Wohl hatten einige Schulen als solche bezeichnete Musikräume, diese verfügten aber höchstens über eine Stereoanlage und vorgedruckte Notensysteme an den Tafeln. Von einer Ausstattung mit Musikinstrumenten konnte nur in den allerwenigsten Fällen - manchmal gab es ein Klavier - die Rede sein. Auch heute, gut drei Jahre nach dem Friedensvertrag von Dayton, erkennt man den Musikraum, wenn es ihn überhaupt gibt, daran, dass er der am weitesten entfernte Raum ist - lautes Singen stört den Unterricht in den anderen Klassen.

Eigentlich hatte Nigel Osborne in seiner Funktion als Musikdirektor von WarChild für einige der insgesamt 13 Schulen in und um Mostar alte, aber funktionstüchtige Elektroorgeln angeschafft. Da es aber entweder keinen Musikraum oder keinen Musiklehrer gab, dienen sie bis heute meist als Ablage in den Hausmeisterzimmern oder im Keller der Schule. Ein ähnliches Schicksal teilen die wenigen, nach dem Krieg gespendeten Stereoanlagen. Sie fristen ihr Dasein allerdings im Direktoren- oder Lehrerzimmer, wo sie immerhin zur Pausenunterhaltung beitragen. Einmal im Jahr werden sie zum „Schultag“ in die Aula oder Sporthalle gebracht, um die Vorträge zu verstärken.



Trotz der Bemühungen von Nigel Osborne, der die 13 Schulen mit kleineren Musikinstrumenten, vor allem leicht zu bedienenden Schlaginstrumenten wie Tamburinen, Bongos, Triangeln etc. ausgestattet hatte, sind solche Instrumente nicht vorhanden. Dies lässt sich zum Teil damit erklären, dass sie verkauft oder verschenkt wurden, in irgendeiner Ecke des Kellers verrotten oder dass sich die Direktoren in der Hoffnung einer weiteren Spende darüber ausschweigen. Konsequenz für das Schulprojekt ist, dass projekteigene Instrumente mitgebracht werden müssen. Eine große Spende des Orffinstitutes München an Handtrommeln, Triangeln, Glockenspielen, Schellenkränzen, Bongos, Xylophonen etc. machte es gemeinsam mit den im Vorfeld gespendeten Instrumenten möglich, das Gruppenmusizieren in den Unterricht miteinzubeziehen.

### Unterrichtsmaterialien

An Unterrichtsmaterialien stehen dem Lehrer einer bosnischen Grundschule (neben eventuell vor der Zerstörung geretteten alten Büchern) das 1994 verfasste Curriculum samt der dazugehörigen Schulbücher zur Verfügung (siehe Kapitel 3.3). Diese Materialien hatten sich die Studenten bereits vor der Abreise nach Bosnien besorgt, so dass sie sich mit ihnen vertraut machen konnten.

Weitere brauchbare Materialien wurden während der verschiedenen Projekte Osbornes entwickelt. Wie bereits erwähnt, führte er seit dem Frühjahr themenbezogene Musikprojekte durch, für die Lieder ins Bosnische übersetzt wurden, sofern sie nicht ohnehin aus dem Bosnischen kamen. Jedes folgende Projekt erweiterte so den Bestand auch an internationalen Liedern in bosnischer Sprache. Mit zunehmender Zeit war man durch die Hilfe der bosnischen Mitarbeiter außerdem in der Lage, für den Unterricht geeignete Lieder aus

den selbst mitgebrachten Büchern und Liedsammlungen zu übersetzen.

In den oberen Klassen der Grundschulen (Klassen 5 bis 8) war es außerdem möglich, Lieder in der Originalsprache Englisch zu bearbeiten, da Englisch als erste Fremdsprache gelehrt wurde. Ein sich entwickelndes persönlicheres Verhältnis zu einigen Schulklassen weckte sogar die Neugier, ein Lied in deutscher Sprache zu lernen. Wenn der Lehrer die Gewohnheit der Schüler berücksichtigte, die eigene Schriftsprache exakt so zu lesen, wie sie geschrieben wird, konnten sie die Texte der deutschen Lieder sogar leichter lernen als die der englischen.

Textbeispiele: Ein deutscher und ein englischer Text in bosnischer Lautschrift:

1. Es tenen di Lider der Friling kert wider, es špilet der Hirte auf sajner Šalmaj...
2. Džingl bels, Džingl bels, Džingl ol de wej, o vot fan it is tu rajd on a van hors oupen slej

### Unterrichtsinhalte

Es wird deutlich, dass der Hauptinhalt der Musikstunden zunächst im Singen bestand. Und auch das war zu Beginn nicht leicht:

Als ich zum ersten Mal in eine Klasse kam, haben die Kinder nur zu Boden gesehen. Sie konnten kaum singen und wenn, dann höchstens zwei verschiedene Tonhöhen. Länger als 15 Sekunden konnten sie nicht bei sich bleiben. (Nigel Osborne, 1996)

Zu Beginn des MUSIEGT-Projektes hatte sich diese Situation in einigen Schulen bereits leicht verbessert. Die Projekte Osbornes zeigten erste Erfolge dahingehend, dass die Schüler ihre Schüchternheit schneller ablegten. Die Studenten sahen es deshalb als



Priorität ihrer Stunden an, die Konzentration und ein freieres Singen der Schüler zu trainieren. Dieses Ziel wurde durch vielfältige, im Folgenden aufgeführte Methoden zu erreichen versucht.

In den Schulbüchern von 1995 finden sich viele Sprech- und Singbeispiele, die es den Schülern ermöglichen, sich schrittweise Liedern mit größeren Tonumfängen zu nähern. Angefangen mit Sprechübungen wie

Od koga si ti?

Jedan dva tri od koga si ti? Jasamru-ža od bo-žu-ra bo žuro-vakči.

oder

Jedan, dodan, digin, disin

Jedan dodan, di-gindi-sin, pengolengo, smokva dokva ka- rakušade-se-tak.

können die Schüler zunächst ein generelles Gefühl für ihre eigene Stimmlage entwickeln. Zusätzlich wurde dabei auch das Rhythmusgefühl trainiert. Wir sahen von Anfang an davon ab, auch die Notation zu lernen, da wir die Erfahrung gemacht hatten, dass die Aufmerksamkeit größer war, wenn die Sprechtexte nicht von der Tafel abgelesen wurden, sondern nur über das Gehör wahrgenommen werden konnten. Durch das Vor- und Nachsprechen wurde auch die Konzentrationsfähigkeit besser geschult. Lieder mit einem nur klei-

nen melodischen Ambitus wie das folgende stellen dann eine nächste Stufe dar. Auf diese Art werden die Schüler dazu befähigt, nach einiger Zeit auch Melodien mit einem größeren Ambitus zu singen.

Tašun, tašun, tanana (bosnisches Volkslied)

notiert: Cvjetko Rihman



Ta- šun, ta- šun, ta- na- na, pa- la mač ka s ta- va- na,  
o- gre- ba- la Ha- sa- na. Šu- ti, šu- ti, Ha- sa- ne,  
da- nas- nam je Ne- dje- lja, ku- pi- ću- ti me- dvje- da,  
me- dvjed će nam i- gra- ti, mi će- mo se smi- ja- ti.

Weitere Unterrichtsinhalte und genauere Stundenbeschreibungen sind im Kapitel 5.2 (Planung von Unterrichtssequenzen) enthalten.



### 3.3 WarChild und das Pavarotti Musik Zentrum

Die englische Organisation WarChild wurde von den beiden Journalisten Bill Leeson und David Wilson gegründet. Als die beiden in der Nähe von Zagreb 1991 einen Dokumentarfilm über einen kroatischen Maler drehten, kamen sie mit den Kriegsschicksalen der Vertriebenen, Verwundeten und vor allem der Kinder in Berührung. Sie entschlossen sich, eine humanitäre Hilfsorganisation zu gründen, die sich zum Ziel setzte, den Kindern in den Kriegsgebieten Kroatiens und Bosniens zu helfen. Der Name, den sie sich für diese Organisation ausdachten, ist der Titel eines Buches, das Wilson in Anlehnung an den Roman *Simplicissimus* des deutschen Schriftstellers Johann Jakob Christoffel von Grimmelshausen geschrieben hatte: WarChild, was auf deutsch Kriegskind bedeutet. Diese zunächst kleine Hilfsorganisation machte durch ein erfolgreiches Insulinprogramm in Bosnien und das Betreiben einer mobilen Bäckerei in Mostar auf sich aufmerksam. Für die Idee des Aufbaus eines Musikzentrums in Mostar konnte die Organisation zunächst Bono, den Sänger der irischen Popgruppe U2 gewinnen. Bono, der zu dieser Zeit gemeinsam mit dem italienischen Operntenor Luciano Pavarotti in Sarajevo ein Video aufnahm, konnte auch den diesen für das Projekt begeistern. Pavarotti entschloss sich schließlich, die Finanzierung des Musikzentrums mit 7 Millionen D-Mark zu unterstützen. Er trug damit gut die Hälfte der Baukosten, daher erhielt das Gebäude seinen Namen. Im Februar 1997 wurde mit dem Bau begonnen. Nach der Fertigstellung konnte das Pavarotti Musik Zentrum Mostar am

21.12.1997 im Beisein von Pavarotti und Bono eingeweiht und eröffnet werden.

Für die Planung der inhaltlichen Ausgestaltung des Musikzentrums hatte sich WarChild bereits 1994 die Dienste des schottischen Komponisten und Universitätsprofessors Nigel Osborne gesichert. Er plante folgende vier Sektionen für das Musikzentrum:

1. Musiktherapie für kriegstraumatisierte Menschen
2. Musiktherapeutische Ausbildung
3. Fortbildungskurse für Musiklehrer
4. Musikschule

Heute, im September 1998, existieren bereits die Musikschule und die Musiktherapie. Bis allerdings Musiktherapeuten ausgebildet und Musiklehrer fortgebildet werden, wird noch einige Zeit vergehen. Stattdessen hat das Schulprojekt als Koproduktion der drei Organisationen WarChild, Apeiron und MUSIEGT ein Zuhause unter dem Dach des Pavarotti Musik Zentrums gefunden.



## 4. Der MUSIEGT-Unterricht

### 4.1 Skizzierung der Aufgaben des Projekts

Die Planung unseres Unterrichts in Mostar richtet sich nach verschiedenen Rahmenbedingungen, die es möglichst effizient zu koordinieren gilt.

1. Sämtliche Aktivitäten finden im Rahmen der regulären Musikstunde statt und sind auch an vorgegebene Lerninhalte gebunden. Daher müssen wir das Curriculum so weit wie möglich und nötig durch Einbeziehung therapeutischer Elemente erweitern, ohne dass hierbei die Zensierbarkeit verloren geht (vgl. auch W. Mahns in Decker-Voigt 1996, S. 269).

2. Die in Kap. 1.2 angesprochenen Verhaltensauffälligkeiten sollen, sofern sie richtig diagnostiziert wurden, mit Hilfe musikalischer Elemente therapiert werden. Aufgrund der Klassengrößen und der Zeitvorgabe von 45 Minuten kann dabei nur sehr bedingt auf individuelle Probleme eingegangen werden.

3. Die therapeutischen Ansätze können sich nur nach den individuellen Fähigkeiten der MUSIEGT-Teams und ihrer Mitarbeiter richten; keiner der bisherigen Lehrkräfte ist ausgebildeter Musiktherapeut. Daher kann lediglich eine Einbeziehung musiktherapeutischer Elemente in den Unterricht, nicht aber Musiktherapie an sich erfolgen (vgl. DECKER-VOIGT 1983, S. 24 sowie W. Mahns in Decker-Voigt 1996, S. 342).

4. Therapeutische Elemente sind im schulischen Alltag Bosnien-Herzegovinas unüblich. Es gilt eine Balance zu finden zwischen den therapeutischen Erfordernissen der Arbeit und den Gewohnheiten und Erwartungen der Lehrer. Auf keinen Fall darf mit aller Gewalt ein „Therapieunterricht“ implementiert und so das bosnische Lehrpersonal entmündigt werden. Damit würde man nicht nur zu Recht den

Unmut der Einheimischen auf sich ziehen, sondern sogar die Basis für jegliche Arbeit in den Schulen gefährden.

Der Begriff der „Musiktherapie“ umfasst ein breites Definitionsspektrum, das während der siebziger und achtziger Jahre ausführlich diskutiert wurde. In seinem viel zitierten Buch „Methodik der Musiktherapie und deren theoretische Grundklagen“ präsentiert Schwabe eine Definition und ein Methodensystem der Musiktherapie. Demzufolge ist Musiktherapie „eine klinisch-medizinische Behandlungsform, die ihrem Wesen nach dem Bereich der Psychotherapie zuzuordnen ist“ (Schwabe 1978, S. 191ff). Die verschiedenen Erscheinungsformen der Musiktherapie, die zur Musikpädagogik „mehr oder weniger enge Beziehungen“ (ebd., S. 135) unterhält, unterteilt er in ein Methodensystem. Er unterscheidet darin zwischen aktiver und rezeptiver Musiktherapie, und untergliedert diese Bereiche jeweils in Gruppen- oder Einzeltherapieverfahren (ebd., S. 91ff).

Aufgrund ihrer klinischen Ausrichtung sind diese Methoden für die Unterrichtsgestaltung nicht brauchbar (ich werde lediglich auf Grundelemente bei der Darstellung und Erläuterung der Unterrichtssequenzen zurückgreifen). Daher verzichte ich an dieser Stelle auf weitere Ausführungen. Interessant für den Einsatz in Mostar sind statt dessen die Ansätze der von Probst, Kemmelmeyer u.a. geprägten „Pädagogischen Musiktherapie“. Probst definiert:

„Pädagogische Musiktherapie meint die Anwendung von Musik bei Auswirkungen von Behinderungen und bei Ausfallerscheinungen, die den emotionalen Bereich betreffen, sofern sie im pädagogischen Raum offenkundig werden. In den Beschränkungen auf das Umfeld der Pädagogik und auf den hierfür zuständigen Therapeuten ergibt sich die Abgrenzung gegenüber einer medizinisch orientierten Musiktherapie. (...) Der therapeutisch initiativ Handelnde ist der Pädagoge(...)“ (Probst in Decker-Voigt 1983, S. 94).



Die Anwendung musiktherapeutischer Maßnahmen bezieht sich bei diesem Konzept auf das Handlungsfeld der Sonderpädagogik. Da die Symptome der Kriegskinder aus Mostar (s.o.) solchen von Sonderschülern ähneln (z.B. Aggressionen, Konzentrationsschwierigkeiten o.ä.), erscheint es sinnvoll, einen sonderpädagogischen Therapieansatz zu wählen. Im Unterricht gilt es, das Medium Musik im Sinne des „Musiklernens“ und auch der „Musiktherapie“ anzuwenden (vgl. Kemmelmeier in W.Gieseler 1978); Musik wird „Ziel und Mittel zugleich“ (ebd.).

Im Bereich des Musiklernens geht es in erster Linie darum, der Zielgruppe eine Introduction in die Musikkultur, d.h. in die objektive Musikkultur der Gegenwart und in die subjektive Musikkultur als Hörkultur zu geben (vgl. Antholz zit. nach Palmowski 1977).

Musik wird somit zum Ziel des Unterrichts, „musikalische Bildung steht im Vordergrund, die sich (...) manifestiert als ein dynamisches Geöffnetsein für Musik, als die Fähigkeit, Musik durchdringen und werten (...) zu können.“ (Neuenhäuser 4/1971, S. 268). Dieses Ziel strebt das bosnische Musikcurriculum an (s. Kapitel 2.3). Gerade in den höheren Klassen geht es fast ausschließlich um die Vermittlung von Musik als „Kulturleistung“. Der Schwerpunkt liegt dabei neben der Vermittlung tradierter Musikformen (Sevdalinka) und dem Kennenlernen des bosnischen Ethnoinstrumentariums auf einer Einführung in die europäische Musikgeschichte nach dem Motto „große Komponisten und ihre Werke“. Ob dieses didaktische Konzept einem „dynamischen Geöffnetsein für Musik“ förderlich ist, ist zu diskutieren.

Demgegenüber steht die therapeutische Anwendung von Musik. Berichte über die heilende Wirkung von Musik gibt es bereits seit der Antike, doch wurde sie erst in den letzten 25 Jahren wissenschaftlich untersucht. Als wegweisend seien hier die Arbeiten von HARRER (vgl. z.B. Harrer 1975) und BEHNE (vgl. z.B. Behne in Helms u.a.

Hrsg. 1995) angeführt. Die Wirkungsweisen von Musik macht man sich vor allem in der klinischen Musiktherapie zunutze, um vorwiegend psychische Krankheiten zu therapieren (siehe Willms 1975). Hierbei geht es vor allem um psychotische Erkrankungen wie Autismus, Depressionen sowie Neurosen und funktionelle Störungen, die auf psychische Beeinträchtigungen zurückzuführen sind.

Neben diesen Anwendungen versuchte man allerdings auch, Musik im Sinne der sogenannten „Musischen Erziehung“ in Sonderschulen als Heilmittel für diverse Behinderungsarten einzusetzen. Man griff auf die griechische Ethoslehre zurück (vgl. Probst 1972, S. 303), ohne jedoch genauer Ziele und Methoden zu systematisieren. Man wollte mit Hilfe der Musik vor allem „das seelische Gleichgewicht im einzelnen Kinde“ wiederherstellen (vgl. Richtlinien für Hilfsschulen in NRW 1962, zit. nach Probst in Kaiser 1993, S. 179).

Jedoch scheiterte dieses Konzept, das das Zusammenwirken von Rhythmik, Kunst, Spiel und Musik zur Stärkung der Seele zum Ziel hatte, an der Schulrealität, d.h. einerseits an den Schulorganisationsformen und andererseits auch an der rapiden Veränderung der Schülercharaktere. Es bedurfte eines neuen Systems der Verbindung von „Musiklernen“ und „therapeutischer Anwendung“ von Musik.

Die „Pädagogische Musiktherapie“ versucht diesen Spagat, indem der Pädagoge als pädagogisch und therapeutisch handelnde Person in Erscheinung tritt. So hat dieser einerseits das Fach Musik im Sinne der Vermittlung von Bildungsinhalten zu vertreten, muss andererseits aber auch behindertenspezifische Therapieelemente auswählen, die Sekundärschäden (Folgeerscheinungen von Behinderungen) sowie Ausfallerscheinungen im emotionalen Bereich bzw. der Wahrnehmung bei seinen Schülern kompensieren helfen können.



Dabei ist er auf eine enge Zusammenarbeit mit Psychologen und Medizinern angewiesen, die ihm bei der Diagnose und eventuellen Komplikationen helfend zur Seite stehen.

Als Bindeglied zwischen den beiden Polen fungiert die Musik selbst. Moog definiert die Eigenarten des Bildungsinhaltes Musik (Moog in Kemmelmeyer/Probst 1981, S. 11ff.) in vier Thesen, die jeweils eine Brücke vom Bildungsinhalt zur therapeutischen Funktion schlagen. Demzufolge existiert Musik nur als Inhalt des Musikerlebens. Dadurch, dass Musik immer nur durch sukzessives Erleben während des Hörens entsteht und direkt an das Denken gekoppelt ist, kann eine Förderung des musikalischen Erlebens gleichzeitig zur Verbesserung der Denkfähigkeit führen.

Der Klang hat laut Moog „Eigenvalenz“, d.h. er steht nicht wie Geräusch oder Sprache stellvertretend für Dinge (ebd. S. 15). Dadurch kann man mit Klängen sensorische Schwächen oder Sprachprobleme therapieren, ohne dass dinghafte Assoziationen dabei stören. Musik kann darüber hinaus zu Erfolgserlebnissen und Freude führen, da sie nicht als „Vermittler zur Welt der Dinge“ steht. Lässt man Kinder z.B. unbekümmert singen ohne dabei an musikalischen Feinheiten zu feilen, kann man ihnen schnell zu Erfolgserlebnissen verhelfen, die ihnen in eher dinghaft orientierten Fächern wie Mathematik oder Fremdsprachen u.U. versagt bleiben (eine Beobachtung, die auch in Mostar von Bedeutung ist).

Die letzte These, Musik sei „nicht-dinghaft sinnhaft konkret“, verweist auf das weite Spektrum kognitiver bzw. sensomotorischer Verarbeitung von Musik. So kann beispielsweise die „schwierige denkerische Bewältigung der Zeit“ im Erleben von Musik durch „eigenkörperliche rhythmische Bewegung“ in „dinghaftes Handeln“ umgesetzt werden, denn „der Tanz ist zeithafter Transgressus der Musik ins Räumliche“ (ebd. S. 22f). Mit derart gestalteten Übungen kann abstraktes Denken trainiert und entwickelt werden.

Diese von Moog aufgestellten Thesen gilt es gemäß der Zielgruppe in konkrete therapeutische Übungen umzusetzen. Da man Lernschwächen und Verhaltensauffälligkeiten nicht im Ganzen angehen kann - sie bestehen aus verschiedenen Ursachen, die ineinander greifen -, formuliert Probst das Modell der „Bedingungskette“ (siehe Probst in Decker-Voigt 1983, S. 94). Der Ursachenkomplex wird hierbei in einzelne Kettenglieder zerlegt, die gezielt mit musiktherapeutischen Mitteln angegangen werden sollen. Durch die Therapie eines Kettengliedes erhofft man sich idealerweise im Sinne einer Dominoreaktion den Zusammenbruch der gesamten Kette. Die Aufstellung einer Bedingungskette setzt jedoch sehr genaue Kenntnis des betreffenden Schülers sowie ausreichende psychodiagnostische Fähigkeiten des Lehrenden voraus.

Primäre Aufgabe des Pädagogen ist es daher, die Lernschwächen oder Verhaltensauffälligkeiten des Schülers aufzudecken, um dann mit Hilfe eines Psychologen und Mediziners nach den Ursachen zu forschen (ggf. Milieuschäden, Krankheiten, Traumata etc.). Hat man eine Bedingungskette aufgestellt, müssen geeignete kompensatorische Maßnahmen in den Bereichen Wahrnehmung, Motorik, Sprache, Sozialverhalten usw. angewandt werden, um die einzelnen Kettenglieder vom Negativen ins Positive zu verkehren. Beispielsweise kann man deviantem Sozialverhalten durch gezielte gruppendedynamische Aktionen entgegenwirken. Diesen Vorgang nennt man „Kompensation“ (vgl. Kemmelmeyer in Decker-Voigt 1983, S. 262).

Die Umsetzung der „Pädagogischen Musiktherapie“ in Mostar im Rahmen des MUSIEGT-Projekts stößt auf einige Probleme. Neben der bereits oben angedeuteten Tatsache, dass keiner der Mitarbeiter ein fertig ausgebildeter Musikpädagoge geschweige denn Therapeut ist, stehen leider zur Zeit auch keine Mediziner bzw. Psychologen zur Verfügung, die die Arbeit in den Schulen beratend begleiten könnten. Darüber hinaus verhindern die bereits erwähnten Rahmen-



bedingungen eine Individualbetreuung besonders auffälliger Schüler. Auch sind die Schüler oft nicht wie in deutschen Sonderschulen nach individuellen Bedürfnissen getrennt, sondern befinden sich in „Normalklassen“. So kann man mit bestimmten therapeutischen Elementen zwar vielleicht einzelne Schüler erreichen, doch fühlen sich „normale“ Schüler ggf. unterfordert. Bei anderen könnten vielleicht sogar gegenteilige als die beabsichtigten Effekte eintreten. Da dies u.U. schwer miteinander zu vereinbaren ist, stößt man schnell auf Grenzen. Es dürfen also nicht zu hohe Erwartungen an die Rehabilitation der kriegsgeschädigten Kinder Mostars unter den gegebenen Umständen gestellt werden. Selbst wenn einige therapeutische Ansätze vielversprechend erscheinen, sind die Erfolgsaussichten des MUSIEGT-Projektes durch die momentanen logistischen Voraussetzungen eingeschränkt. Sie dennoch so weit wie möglich zu optimieren ist die Aufgabe eines jeden Mitarbeiters. Einen Einblick in die praktische Unterrichtsplanung soll der nächste Teil der Arbeit geben.

## **4.2 Planung von Unterrichtssequenzen**

### 4.2.1 Allgemeine Bemerkungen zu den Unterrichtsinhalten

Unser Unterricht in den Klassen 1-8 kann in drei Themengebiete eingeteilt werden, die sich als tragende Säulen in jeder Stunde wiederfinden. Dies sind im einzelnen „Singen und Musizieren“, „Musik und Bewegung“ und der Bereich „Musikwissen“. Jeder dieser Bereiche erfüllt seine Aufgabe in dem oben angesprochenen Spagat zwischen „Musikbildung“ und „Musiktherapie“.

Wichtigstes Element der Arbeit ist zweifellos das Singen. Stimmliche musikalische Betätigung nimmt in fast jedem musiktherapeutischen

Konzept einen großen Stellenwert ein. Für Rittner ist die Stimme eine „primäre Expressivform des Menschen“, die „als Basis für zwischenmenschliche Kommunikation (...) reflektorisch untrennbar mit der Grundfunktion der Atmung und Bewegung verknüpft ist“ (Rittner in Decker-Voigt 1996, S. 359). Damit ist der Stimmausdruck eines jeden Menschen das Spiegelbild seines Inneren, das „klingende Hologramm der Persönlichkeit in seiner aktuellen psychischen wie physischen Befindlichkeit“ (Adamek, zit. nach Rittner, ebd., S. 359). Durch diese enge Kopplung der Stimme an körperliche Grundfunktionen wird Singen zur „direktesten tönenden Erscheinungsform leib-seelischer Einheit, die dem Menschen möglich ist“ (Rittner, ebd., S. 365).

Treten körperlich-seelische Probleme bei Schülern auf, z.B. nach traumatischen Kriegserlebnissen, lässt sich durch geeignete Singübungen direkt Einfluss auf das innere Befinden der Betroffenen nehmen. Hinzu kommt, dass den meisten Schülern Singen von klein auf als musikalische Ausdrucksmöglichkeit vertraut ist (vgl. Amrhein 1983, S. 96); d.h. es ist möglich, den Schülern ein Gefühl der Geborgenheit zu geben und ihnen im Falle des MUSIEGT-Unterrichts in Mostar eine ggf. vorherrschende Angst vor den für sie fremden Lehrern der Unterrichtsteams zu nehmen.

Zudem schult das Singen nicht nur die musikalische Ausdrucksfähigkeit, sondern auch Motorik (z.B. bei integriertem Musizieren oder Klatschbegleitung), Phantasie (vor allem durch die Texte) und das Sozialverhalten, denn Singen im Klassenverband ist eine Gruppenaktivität (vgl. ebd.).

Neben diesen Betrachtungsweisen stellt auch die Liedauswahl einen entscheidenden Faktor bezüglich pädagogischer und therapeutischer Überlegungen dar. Lieder sind Ausdruck der Kultur und des sozialen Zusammenlebens von Gesellschaften. Insbesondere können sie Toleranz fördern (sieht man einmal von Propagandaliedern



etc. ab) und Einblicke in andere Kulturen geben, denn „beim Nachvollzug von Liedern eignet sich der Schüler ein Stück dieser Kulturen an“ (ebd.). Im Falle der Kinder von Mostar bedeutet dies ein Stück Freiheit, ein Ausbrechen aus ihrer Ghettosituation. Da ihnen ein Verreisen in den meisten Fällen unmöglich ist, bieten exotische Lieder die Möglichkeit, zumindest in der Phantasie Grenzen zu überwinden, um zu fremden Ländern und Menschen zu gelangen.

Allerdings muss man bei der Auswahl der Texte vorsichtig sein, um unerwünschte und störende Assoziationen bei verhaltensauffälligen bzw. traumatisierten Kindern zu vermeiden (vgl. Alvin 1988, S. 92). So ist es u.U. unangebracht, im Ostteil Mostars katholische Lieder zu singen, da viele Kinder direkt unter kroatischen Aggressionen zu leiden hatten, die oft genug mit religiösen Argumenten zu rechtfertigen versucht wurden. Unsere Liedauswahl umfasst daher vorwiegend Lieder aus dem bosnischen Schulcurriculum, d.h. zumeist Volkslieder aus Bosnien-Herzegowina, sowie internationale Folklore aus einigen westeuropäischen Schulbüchern (viele der Lieder wurden von Nigel Osborne in die bosnische Sprache übersetzt, was ihren Einsatz auch in unteren Klassenstufen möglich macht). Die Texte sparen Themen wie Krieg, Gewalt und Politik aus und bieten so Ablenkung vom oft sehr tristen Nachkriegsalltag und Platz zur Erholung.

Das zur Verfügung stehende Liedrepertoire lässt sich unter therapeutischen Gesichtspunkten in die drei Kategorien „Rituallied“, „Spiellied“ und „Lieblingslied“ (vgl. B. Mahns, S. 90) einteilen.

Die meisten unserer Unterrichtsstunden beginnen mit einem allen bekannten „Rituallied“, das der Begrüßung dient und die Kontinuität des Unterrichtes markiert (es muss nicht jede Woche dasselbe Lied sein, sollte aber durch seine Bekanntheit das Vertrauen der Schüler wecken können). Viele Lieder werden von kleinen Geschichten - teils vorgegeben, teils improvisiert - begleitet („Spiellieder“). Diese geben

den Kindern die Möglichkeit, ihre Phantasie zu entfalten. In der Spielwelt können sie neue Kommunikations- und Umgangsformen ausprobieren, die ihnen im alltäglichen Leben nicht zugänglich sind. Schließlich entwickeln sich einige Lieder zu „Lieblingsliedern“, die „Besitz im Sinne von Übergangsobjekten“ (ebd., S. 99ff.) darstellen. Die Kinder können sie als ihr „Eigentum“ mitnehmen. Gerade für Kinder, die um Angehörige trauern oder deren Familien ihr Hab und Gut verloren haben, ist diese Funktion von Liedern äußerst wichtig. Als gemeinsamer Besitz der Klasse fördern sie zudem noch das Sozialverhalten untereinander. Nicht zuletzt haben die Lieblingslieder Ventilfunktion, denn „in der Art, wie ein Kind mit seinem Besitz umgeht, kommt symbolisch Leid, Freude oder Hass zum Ausdruck“ (ebd., S. 91).

Ob ein Lied allerdings zum Lieblingslied wird, ist freilich schwer im voraus zu planen. Denn das hängt sehr stark von der Art der Vermittlung und von der Lehrerpersönlichkeit ab.

Neben dem Singen ist auch das Instrumentalspiel als zweite praktische Musikausübung für unseren Unterricht bestimmend. Es geht dabei weniger um das Erlernen von Musikstücken als vielmehr um den Einsatz Orffschen Instrumentariums und südamerikanischer Rhythmusinstrumente zur Liedbegleitung und Klangimprovisation. Das Instrument selbst kann, ebenso wie bestimmte Lieder, im therapeutischen Sinn die Funktion von Übergangsobjekten übernehmen (ebd., S. 81) und dem Spieler dazu dienen, Gefühle auf sie zu übertragen und sich so abzureagieren. Durch die Berührung eines Instrumentes kann es darüber hinaus zu libidinöser Befriedigung kommen. Sofern der Aufforderungscharakter des Instrumentes (Aussehen, Klang, Spielweise; vgl. Höhmann in Decker-Voigt 1996, S. 25) den Bedürfnissen des Spielers entspricht, vermag es ihm ein Gefühl der Geborgenheit zu geben.



Beim Einsatz von Instrumenten unter therapeutischen Gesichtspunkten sollten jedoch einige Grundregeln beachtet werden, die G. Orff in ihrer Musiktherapie als Grundvoraussetzungen ansieht (vgl. G. Orff 1974, S. 25ff). So ist das Instrument „Sinnträger“, d.h. es kann Gegenstände oder Personen symbolisieren. Diese Eigenschaft verleiht ihm kommunikativen Charakter (z.B. bei Frage-Antwort-Spielen oder improvisatorischer Vertonung von Geschichten) und ist auch ein Grund dafür, dass man Instrumente niemals „pervertieren“ sollte. Eine Zweckentfremdung, das Auseinandernehmen oder ein unangemessenes Austoben zerstören demnach den therapeutischen Erfolg des Instrumentaleinsatzes. Schließlich soll durch den Austausch der Instrumente das Sozialverhalten und der Sinn zum Teilen gefördert werden.

In unserem Unterricht kommen vorwiegend Rhythmusinstrumente wie Claves, Handtrommeln, Schellenkränze, Maracas und Stabspiele zum Einsatz. Die Kinder unserer Schulen, die hier erstmals in Kontakt mit Instrumentarium dieser Art bzw. Instrumenten überhaupt kommen, genießen den Umgang damit sehr. Die freudige Erwartung beim Auspacken der Instrumente bestätigt das eindrucksvoll.

Zweites Unterrichtsfeld neben „Singen und Musizieren“ ist der Komplex „Musik und Bewegung“. Dabei handelt es sich im wesentlichen um die Vermittlung einfacher Volkstänze und um die Anwendung rhythmischer Elemente zur Verdeutlichung musiktheoretischer Phänomene. Sämtliche Formen von Bewegung zu Musik sind gerade für die Rehabilitation der Kriegskinder wichtig, denn fast alle haben, wie bereits erwähnt, einen ausgeprägten Bewegungsdrang. Dieser kann in Volkstänzen und musikalischem Spiel durch geordnete und kontrollierte Bewegungsabläufe kanalisiert werden.

Zusätzlich schulen Tänze die Konzentration, denn:

„Tanzen zur Musik verlangt ein Gedächtnis für Schritte zu musikalischen Strukturen. Das (...) verhaltensgestörte Kind kann auf diesem

Gebiet viel entwickeln, wenn (...) es seine Aufmerksamkeit lange genug aufrechterhalten kann, um zu lernen und durchzuhalten“ (Alvin 1988, S.125ff).

Das Durchhalten und die Selbstdisziplin sind Bereiche, die es bei den Kindern in Mostar nach dem Krieg verstärkt zu trainieren gilt, denn die neuen Lebensumstände, bei denen es nicht mehr um den unmittelbaren Überlebenskampf geht, erfordern Kondition und Durchhaltevermögen für neue Ziele.

Nicht zuletzt hat das Bewegen zu Musik auch eine entscheidende Lehrfunktion für den kognitiven Bereich (vgl. Kemmelmeyer in Finkel 1979). Piaget schreibt:

„Wir wissen heute, dass die Intelligenz vor allem aus dem Handeln hervorgeht, und dass eine Entwicklung der sensomotorischen Funktionen (...) eine Art unentbehrliche Propädeutik für die Verstandesbildung selbst darstellt“ (Piaget 1974, S. 85).

Dieser Punkt kommt beispielsweise bei der Darstellung musiktheoretischer Sachverhalte durch Bewegung zur Geltung.

Neben diesen therapeutischen Aspekten ist es natürlich aus pädagogischer Sicht wichtig, dass die Schüler Tanzformen der eigenen und auch fremder Kulturen kennen lernen. Für einheimische Tänze bietet das bosnische Curriculum einen reichen Fundus von Tanzliedern, insbesondere für die Klassen 1-4; die internationalen Tänze entnehmen wir vorwiegend deutschen Schulbüchern (siehe Literaturliste).

Als letzte der drei Säulen bleibt noch die Vermittlung von „Musikwissen“ zu erwähnen. Therapeutische Aspekte können in diesem Bereich vernachlässigt werden. Lediglich der Ablenkungseffekt vom Alltag sei hier erwähnt. Allerdings sollte dieses Unterrichtsfeld stets mit den anderen beiden verknüpft werden, um einen kontinuierlichen therapeutischen Erfolg zu gewährleisten.



Bevor ich zur Darstellung einzelner Unterrichtssequenzen übergehe, sei noch ein Wort zur Rolle des Lehrers gesagt. Um nämlich die oben beschriebenen therapeutischen Effekte erreichen zu können, bedarf es einer Vermittlerfigur, die Charakterzüge des Therapeuten und des Pädagogen in sich vereint.

Über erfolgreiche Lehrertypen ist bereits viel diskutiert worden und es gibt sicherlich ebenso viele verschiedene Lehrertypen wie Menschentypen. Zwar kann man bestimmte Techniken und Verhaltensweisen aufgrund praktischer Erfahrungen als erfolgversprechend bezeichnen (vgl. Köck/Ott 1979, S. 310ff), doch wird es wohl nie den Patentlehrer geben, der alles richtig macht.

Was die Therapeutenrolle angeht, sei angemerkt, dass er neben medizinischen und psychologischen Kenntnissen vor allem die Fähigkeit haben muss, das Vertrauen der Patienten (hier Schüler) zu gewinnen. Dazu muss er sensibel genug sein, die nonverbalen Ausdrucksformen seiner Klienten zu erkennen und zu verstehen (vgl. Meder in in Decker-Voigt 1983, S. 277f.).

Ein besonderes Merkmal musiktherapeutischen Handelns scheint also das behutsame Wechselspiel zwischen Verschmelzung und Distanz, zwischen Nähe und Ferne, zwischen Auf und Ab darzustellen. (B. Mahns 1997, S.105)

Diese Techniken sind natürlich ebenfalls nur sehr bedingt erlernbar. Gerade bei der „Pädagogischen Musiktherapie“ im Rahmen des Schulunterrichts treten vor allem bei der Frage der therapeutischen Nähe zum Schüler Probleme auf. Der pädagogisch-therapeutisch Handelnde vertritt einerseits nämlich die zensurvergebende Institution Schule, die von der Schüler-Lehrer-Beziehung ein vorgeschriebenes Regelverhalten beider Seiten erwartet; andererseits muss er, um therapeutisch erfolgreich sein zu können, die Nähe zum Schüler als Klienten suchen. Um diesem Rollenkonflikt entgegenzuwirken, schlägt W. Mahns (in Decker-Voigt 1996, S. 345f.) Strategien der

Weiterbildung und nach außen transparente Behandlungskonzepte mit dem nötigen Vertrauensschutz vor, die therapeutische von pädagogischen Lern- und Entwicklungsprozessen trennen helfen sollen. Diese professionellen Überlegungen können auf die Arbeit in Mostar aufgrund des studentischen Projektcharakters jedoch nur bedingt angewandt werden.

Die für Mostar relevante Situation stellt sich etwas anders dar. Als ausländische Studenten haben wir in den bosnischen Lehrerkollegien viele Freiheiten. Ohne uns müsste der Musikunterricht in den meisten Schulen fachfremd unterrichtet werden oder gar ausfallen. Dies und natürlich unsere modernere Ausbildung befreit uns von der in Bosnien sonst oft vorherrschenden autoritären Lehrerrolle und bietet die Möglichkeit zu engeren Kontakten zu den Schülern, so dass wir eine ausreichende „therapeutische“ Nähe schaffen können. Dies bemerken auch die Schüler sehr schnell und fassen uns als Freunde auf; so werden wir zu Identifikationsfiguren.

Aus therapeutischer Sicht ist das besonders wichtig, da vielen Kindern ein neues Geborgenheitsgefühl gegeben werden kann, was natürlich die Vermittlung des Unterrichtsstoffes enorm erleichtert.

#### 4.2.2 Planung einzelner Sequenzen

Die folgenden Unterrichtssequenzen geben exemplarische Einblicke in die Arbeit in Mostar von Oktober 1996 bis März 1997. Sie stellen einen kleinen Querschnitt der verschiedenen Elemente dar, die während unserer Unterrichtsstunden zur Anwendung kamen. Leider war es nicht möglich, während der Niederschrift dieser Arbeit Modelle zu entwickeln und direkt in den Schulen auszuprobieren, da die Schüler bereits Ferien hatten. So müssen sowohl therapeutische wie auch allgemeine Bewertungen des Unterrichts retrospektiv erfolgen.



Allerdings hätte eine direkte Umsetzung frisch entworfener Unterrichtsstunden zu einer starken Verzerrung der Ergebnisse geführt, da sich durch neue Mitarbeiterteams vor Ort der Arbeitsstil gewandelt hat und stark von dem hier beschriebenen Beginn des MUSIEGT-Projekts abweicht. So ist die allgemeine exemplarische Ergebnissicherung im Rahmen dieser Arbeit der direkten empirischen vorzuziehen, obgleich die Vorteile eines unmittelbaren Fallbeispiels dabei verloren gehen.

Zu Beginn einer jeden Sequenz, die aus je drei Unterrichtsstunden besteht, wird die betreffende Klasse vorgestellt. Es folgen Reflexionen über allgemeine Lernziele und Lerninhalte. Am Ende jeder Stunde steht ein didaktischer und therapeutischer Kommentar. Obwohl es schwer ist, den didaktischen vom therapeutischen Bereich zu trennen, werde ich beide aufgrund der besseren Übersicht gesondert behandeln. Die Beschreibung der einzelnen Sequenzen schließt mit den zu erwartenden Schülerreaktionen (basierend auf Erfahrungswerten und Beobachtungen).

#### 4.2.3 Die erste Unterrichtssequenz

Die erste Sequenz bezieht sich auf den Unterricht in einer zweiten Klasse und fand in Abwandlung in der befragten Klasse in Blagaj statt.

##### Klassenprofil

Die zweite Klasse in Blagaj besteht aus 25 Kindern (12 Mädchen, 13 Jungen; mehrheitlich im Alter von acht Jahren - die Einschulung in Bosnien-Herzegovina findet erst mit sieben Jahren statt). Es ist eine sehr unruhige, unkonzentrierte Klasse, in der es keine wirklichen

„Außenseiter“ gibt. Trotz dieser Lebhaftigkeit zeigen die Schüler kaum Aggressionen gegeneinander. Die Lernmotivation im Musikunterricht ist relativ hoch, kann jedoch aufgrund der großen Unruhe meist nur sehr ineffektiv genutzt werden (typisches Phänomen: alle wollen singen, fordern sich aber gegenseitig schreiend zum Stillsein auf).

Darüber hinaus ist ein hohes Energiepotential mit gesteigertem Bewegungsdrang zu beobachten, der sich zeitweise durch Herumläufen im Klassenraum Luft verschafft. Begünstigt wird dieses Verhalten durch die Abwesenheit des Klassenlehrers, der gewöhnlich durch autoritäre Maßnahmen „für Ruhe sorgt“.

#### Didaktische Vorüberlegungen

Vor der Auswahl einzelner Unterrichtsinhalte ist ein Blick in das bosnische Schulcurriculum angebracht (vgl. auch Kap. 2.3). Die dort beschriebenen übergeordneten Lernziele des Faches Musik erinnern größtenteils an die der fünfziger Jahre in Deutschland (vgl. Auszüge aus Bildungsplänen für allgemeinbildende Schule in Hessen 1957, in Kaiser/Nolte 1989, S. 102). Die Schüler sollen durch Singen und Spielen, aber auch durch Hören Bewusstsein für die Volksmusik und das kulturelle Erbe Bosnien-Herzegovinas entwickeln. Sie sollen durch Kennenlernen musikalischer Schöpfungen und Komponisten sowie musikalischer Einrichtungen in Bosnien-Herzegovina und der Welt Gespür und Interesse für die Wichtigkeit von Musik in Familie, Schule und Gesellschaft entwickeln, um so einen Fortschritt im Geiste des Humanismus und Internationalismus zu erlangen (vgl. Nastavni Plan Republike Bosne i Hercegovine, S. 117).

In den Klassen 1-4 soll dies vor allem durch Singen, Instrumentalspiel, Musikspiele, Tänze und Musikhören erreicht werden. Beim Singen gilt es, die Kinderstimme unter den Aspekten der richtigen



Atmung, Aussprache, Artikulation und Intonation anhand einfacher einstimmiger Lieder und Kanons zu schulen. Musikspiele sollen ein Gefühl für Rhythmus, Zeitmaß und Form vermitteln und zur Entwicklung der kindlichen Kommunikation und des Sozialverhaltens beitragen. Das Instrumentalspiel auf kindgerechten Instrumenten soll zusätzlich zum Rhythmusgefühl den Sinn für unterschiedliche Klangfarben und andere musikalische Parameter (hoch/tief, laut/leise etc.) fördern. Instrumentenkunde und ästhetische Bewertungskriterien sollen hingegen beim Musikhören vermittelt werden. Darüber hinaus müssen die Kinder mit elementarer Musiklehre vertraut gemacht werden. Hier geht es vor allem um die Einführung der Notenschrift, die sich aber zunächst nur auf die Kenntnisse der verschiedenen Notenwerte und Pausenzeichen beschränkt (Tonleitern folgen erst in der fünften Klasse).

Unsere Aufgabe im Sinne des MUSIEGT-Projektes ist es, diese Lernziele mit therapeutischen Elementen zu verbinden.

### Therapeutische Vorüberlegungen

Die Schüler dieser zweiten Klasse leiden vor allem unter Konzentrationsschwächen, Energieüberschuss und einem Defizit an Selbstkontrolle. Es müssten also vor allem konzentrationsfördernde Übungen, Bewegungsspiele und Elemente zur Förderung der Selbstdisziplin zum Einsatz kommen.

### Auswahl des Lernstoffes

In jeder der drei Stunden soll zunächst einmal ein Lied aus dem bosnischen Musikcurriculum, das in den vorangegangenen Stunden bereits behandelt wurde, wiederholt werden. Das Erinnern (es wird generell fast immer auswendig gesungen) an bereits Gelerntes för-

dert das Gedächtnis und die Konzentrationsfähigkeit. In den drei Stunden wird es jeweils ein anderes Stück sein, das die Kinder aber selbst bestimmen dürfen.

Hauptziele der dreistündigen Unterrichtssequenz sollen die Förderung der Phantasie, Vorstellungskraft und Kreativität, die Schulung des Rhythmusgefühls und der Koordination sowie die Sensibilisierung der auditiven Wahrnehmung unter den musikalischen Aspekten hoch/tief und laut/leise sein. Als Nebenziele sollen Sozialverhalten und Gemeinschaftsgefühl gefördert und den Kindern Möglichkeiten zum Abbau von überschüssiger Energie und emotionaler Spannung gegeben werden. Diese Nebenziele begleiten neben anderen den gesamten Musikunterricht auch außerhalb der beschriebenen Sequenz.

Der Lernstoff im einzelnen umfasst zunächst drei bosnische Kinderlieder, die von den Kindern selbst ausgesucht werden sollen. Exemplarisch seien hier die Lieder „Kiša Pada“, „Kad Si Sretan“ (im Original ein englisches Kinderlied) sowie „Muzikaš“ genannt, die aus Erfahrung am häufigsten von den Kindern in Blagaj gewünscht wurden.

„Kiša Pada“ (Es regnet) ist ein in der Hercegovina sehr bekanntes Lied, das, obwohl es im Curriculum erst für die dritte Klasse vorgesehen ist, fast jedes Kind schon vorher kennengelernt hat. Die freie Übersetzung der ersten drei Strophen:

„Der Regen fällt, das Gras wächst und der Berg ist grün. Auf dem Berg gibt es einen hohen schlanken Baum. Unter diesem sitzt meine Schwester und ich neben ihr.“



## Kiša Pada

„Kad Si Sretan“ ist die bosnische Übersetzung des englischen „If You’re Happy And You Know It“, bei dem der Text durch körperliche Aktivitäten wie schnipsen, klatschen, mit den Füßen auf den Boden stampfen usw. untermalt wird. Aufgrund dieser Aktivitäten ist es bei den Kindern besonders beliebt.

„Muzikaš“ (komponiert von J. Tomas) ist ein Solo-Tutti-Gesang, bei dem ein Solist, der „Muzikaš“ (Musikant), verschiedene Instrumente vorstellt, die die Gruppe nachmachen muss. Die Übersetzung lautet: „Ich bin Musikant, wie es euch gefällt.“ - „Wir sind Musikanten und sitzen gerade vor einem fetten Eintopf.“ - „Ich kann spielen.“ - „Wir können spielen.“ - „Auf der Geige.“ - „Auf der Geige“ - „Dududududududududududud ...“

Verschiedene Instrumente sind im Text vorgegeben, können aber nach Belieben variiert werden. Gut geeignet ist dieses Lied auch unter dem Aspekt Instrumentenkunde.

Als neues Lied sollen die Kinder einen Gesang der Iroquoisindianer lernen. Die einfache Melodie und das ad lib. einsetzbare Ostinato haben meditativen Charakter.

## Ho Ho Wathaney

The image shows a musical score for the song "Ho Ho Wathaney". It consists of two staves of music in 2/4 time, written in a single treble clef with a key signature of one flat (B-flat). The melody is simple and repetitive. The lyrics are written below the notes. The first staff contains the lyrics "Ho, ho-wa-tha-ney. Ho, ho-wa-tha-ney." and the second staff contains "Ho, ho-wa-tha-ney, ki-o-ke-na, ki-o-ke-na." The music ends with a double bar line.

Leider liegen mir weder Übersetzung noch weitere Information über dieses Stück vor, so dass Kreativität gefragt ist. Alle Laute sind in der bosnischen Sprache vorhanden, so dass keine Ausspracheprobleme zu erwarten sind.

Neben diesem neuen Lied sollen die Schüler das Tamburin in einem Rhythmusspiel kennen lernen sowie die musikalischen Parameter hoch/tief in Form eines Dirigierspiels unterscheiden lernen.

## Stundenablauf 1. Stunde

Nach der Begrüßung - es ist Brauch, dass alle Schüler aufstehen - und einem kurzen Gespräch über das Allgemeinbefinden dürfen sich die Schüler ein Stück zur Wiederholung aussuchen. Vorschläge werden an der Tafel gesammelt und es wird darüber abgestimmt. Danach singen alle gemeinsam das Lied „Kiša Pada“. Ich frage die Klasse, ob mir jemand den Text aufsagen kann, vorgebend, ich hätte ihn vergessen. Aus den vielen Meldungen rufe ich ein Kind auf, das mir den Text aufsagt. Alle klatschen und wir beginnen das Lied zu singen. Zur Erinnerung singen wir es einmal durch (zur Begleitung der Gitarre). Dann komme ich auf das Anfangsgespräch über das Befinden zurück. Wir überlegen gemeinsam, welche verschiedenen



Stimmungszustände es gibt und halten sie in Form stilisierter „Mondgesichter“ an der Tafel fest. Ich suche aus den Stimmungen (traurig, fröhlich, müde, verliebt, wütend ...) eine aus, in der wir die erste Strophe singen wollen. Mein Mitarbeiter zeigt auf das entsprechende Gesicht an der Tafel und alle versuchen, den gewählten Stimmungszustand schauspielerisch und musikalisch umzusetzen. Wichtig ist hier vor allem die schauspielerische Initiativkraft des Lehrers, denn die Kinder merken sofort, wenn dieser nicht voll bei der Sache ist. Für die anderen beiden Strophen probieren wir neue Stimmungen aus dem Tafelrepertoire aus. Es bietet sich an, Schüler als „Stimmungsanzeiger“ an die Tafel zu bitten.

Nach dieser Wiederholungsphase (ca. 15 min.) folgt die Einführung des Indianerliedes. Hierzu werden zunächst alle Tische und Stühle an die Seite geräumt und in der Mitte des Raumes ein Sitzkreis gebildet. Nachdem alle Schüler ihren Platz gefunden haben und Ruhe eingekehrt ist, unterhalte ich mich mit den Kindern über Indianer. Wir stellen uns vor, wir säßen um ein großes Lagerfeuer herum und müssten den Gott Manitu um eine gute Jagd am nächsten Morgen bitten. Ich rufe den Namen des Gottes in die Luft und fordere die Kinder zum Lauschen in der Stille auf.

Nach mehreren Rufen rezitiere ich den Text des Liedes und bitte die Kinder im Auftrag Manitus, ihn mir nachzusprechen. So lernen sie Stück für Stück Text und Melodie.

Nun improvisieren wir gemeinsam einen geeigneten Jagdtanz um das Lagerfeuer; dabei singen wir das Beschwörungslied, das wir immer wieder unterbrechen, um Manitu nach seinem Wohlwollen zu befragen. Um ihn zufrieden zu stellen, müssen die Kinder leise singen, ohne Stimme nur die Lippen bewegen oder auch so laut wie möglich die Jagdformel in die Luft rufen. Die Tanzbewegungen folgen der Art des Gesanges (z.B. leise = in die Hocke gehen; laut = im Laufen singen). Wenn der Tanz ekstatisch geworden ist, die Kinder

erschöpft sind und schließlich auch Manitu zufriedengestellt ist, beenden wir das Spiel mit Aussicht auf eine gute Jagd. Die Kinder setzen sich in den Kreis zurück.

Für die letzten zehn Minuten folgt ein kleines Rhythmus-Koordinationsspiel. Wenn sich wieder eine konzentrierte Atmosphäre eingestellt hat, mache ich einen „Rhythmus“ vor, der von Schüler zu Schüler wandern soll. Bei diesem Rhythmus handelt es sich nicht um ein rhythmisches Motiv im eigentlichen Sinn, sondern vielmehr um eine Kombination verschiedener Bewegungen (z.B. zweimal Klatschen und einmal mit dem Fuß auftreten o.ä.). Nach mehreren Durchgängen soll sich einer der Schüler einen „Rhythmus“ ausdenken und ihn durch den Kreis schicken. Wichtig ist dabei, dass er sich etwas neues ausdenkt.

Zum Abschluss der Stunde wird „Ho Ho Wathaney“ noch einmal wiederholt.

#### Didaktischer Kommentar

Das Aufstehen am Anfang der Stunde erschien uns zu Beginn des Unterrichtsprojekts sehr befremdlich und altmodisch, da es in Deutschland in den meisten Schulen mittlerweile unüblich geworden ist. So wollten wir es in unserem Unterricht zunächst abschaffen. Dies hätte jedoch die Regeln im bosnischen Schulalltag verletzt, so dass wir diese Geste beibehielten. Außerdem hat es sammelnde Funktion am Anfang der Stunde und versetzt die Schüler in das Bewusstsein, sich in einer „Ordnungssituation“ zu befinden.

Die Abstimmung über das einleitende Lied übt demokratisches Verhalten, dessen Erlernen für ein geordnetes Zusammenleben nach dem Krieg unabdingbar ist. Mit dem Wiederholen eines bereits bekannten Liedes werden sowohl Konzentrationsfähigkeit wie auch Gedächtnis geschult; zudem können sich die Kinder auf die begin-



nende Musikstunde einstellen, nachdem sie zuvor anderen Unterricht gehabt haben. Das Stimmungssingen dient dem Abreagieren (siehe auch therapeutischer Kommentar).

Die Einführung eines Indianerliedes soll vor allem das Bewusstsein für fremde Kulturen wecken. Durch die lange Isolation von der Außenwelt während und auch noch nach dem Krieg ist eine Art Ghettoeffekt eingetreten, den es zu durchbrechen gilt. Das Sprechen über fremde Kulturen soll ein wenig Exotik in den Klassenraum bringen und nationalistischen Tendenzen vorbeugen.

Der Sitzkreis schafft eine neue Atmosphäre, die Kinder werden in eine Erwartungshaltung versetzt. Im Indianerspiel kann durch diese neue Situation leichter der Schulalltag vergessen werden. Hinzu kommt, dass durch die Aufhebung der normalen Sitzordnung den Kindern neue Kommunikationspartner zur Seite stehen und sie so ihre festgeschriebenen Rollen leichter verlassen können. Die Aufnahmefähigkeit für neue Inhalte ist in jedem Fall sensibilisiert.

Das Indianerspiel soll die Phantasie der Kinder anregen und weiterentwickeln helfen. Im Tanz werden zusätzlich Motorik und Aufmerksamkeit geschult. Das Gefühl für leise und laut wird ebenfalls motorisch gefestigt. Die Einführung des Textes über das Spiel fördert die Konzentration, ohne dabei Leistungsdruck zu erzeugen, wie es beispielsweise in der normalen Klassensituation der Fall wäre. Der Abbruch des Spiels aufgrund „höherer Erfordernisse“ (Manitu ist befriedigt) führt die Schüler langsam in die Realität zurück, ohne die Spielatmosphäre abrupt abbrechen zu lassen.

Im anschließenden Rhythmuspiel wird die Konzentration wieder gesammelt, um Gehör und Feinmotorik gezielt zu trainieren. Die Wiederholung des Indianerliedes am Ende der Stunde dient der Ergebnissicherung.

### Therapeutischer Kommentar

Das Aufsagenlassen des Textes von „Kisa Pada“ erscheint auf den ersten Blick sehr altmodisch und autoritär. Daher scheuten wir uns auch zu Beginn unserer Arbeit, diese Methode des Textlernens und Wiederholens anzuwenden. Nachdem wir jedoch bemerkten, dass sich die Kinder dieser Herausforderung gern stellen, führten wir sie vermehrt ein.

Sie ist aus therapeutischer Sicht sinnvoll, da zum einen das freiwillige Melden vom Schüler Überwindung und Reflexion der eigenen Fähigkeiten erfordert und das freie Sprechen vor der Klasse mit dem anschließenden Applaus merklich das Selbstbewusstsein der Kinder stärkt. Dadurch, dass der unmittelbare Leistungsdruck abgeschwächt ist (es geht ja nicht um die Vergabe von Noten), sind schultraumatische Erfahrungen nahezu ausgeschlossen und bisher auch noch nicht vorgekommen.

Das Singen in verschiedenen Stimmungen gibt den Schülern die Möglichkeit, diverse Emotionen spielerisch nachzuleben. Auch wenn das „nur“ auf schauspielerische Art geschieht, können die Kinder die Charakteristika der Stimmungen doch am eigenen Körper „ausprobieren“. Zudem kann gerade das Singen in gespielt wütender Stimmung zum Energieabbau bereits am Stundenanfang beitragen.

Das Indianerspiel soll das Sozialverhalten der Kinder schulen und die Phantasie anregen. „Ho Ho Wathaney“ kann im Sinne von B. Mahns als „Spiellied“ bezeichnet werden (vgl. B. Mahns 1997, S. 90), bei dem die Kinder sich vor allem regenerieren und neue Interaktionsformen ausprobieren können. Die neue Rolle als Indianer bietet dem Kind die Möglichkeit, aus der ihm sonst vertrauten Rolle auszubrechen und in ein neues Gewand zu schlüpfen. Da die Unterrichtssituation eine andere ist, können innerhalb der Gruppe neue Sozialformen ausprobiert werden. Auch der Lehrer schlüpft durch



seine Teilnahme am Spiel in die Rolle eines „Primus inter Pares“. Dies kann besonders bei verängstigten Kindern zur Vertrauensförderung und zum Angstabbau beitragen (vgl. Lazarus in Nitsch 1981, S. 251).

Der Tanz kanalisiert den bereits erwähnten Bewegungsüberschuss (die Energien der Kinder sind dabei nicht vergeudet, denn je besser der Tanz, desto größer der Jagderfolg am nächsten Morgen). Die Schüler lernen, ihre Kräfte in den Dienst einer gemeinsamen Sache zu stellen, was gerade zur Gewöhnung an neue Ordnungsprinzipien nach Ende des Krieges wichtig ist.

Das Rhythmuspiel fördert neben der Konzentration die auditiv-visuelle Wahrnehmung, denn es sind nicht nur akustische Phänomene von den Schülern zu imitieren, sondern ebenso Bewegungsabläufe (z.B. in die Hände klatschen und zweimal mit dem rechten Fuß auf die Erde stampfen). Weil alle Schüler einmal an die Reihe kommen, erhöht sich die Konzentration in der Klasse (zur Verknüpfung von auditiver Wahrnehmungsförderung mit der Intelligenz- und Persönlichkeitsentwicklung vgl. Fritze 1979, S. 43). Das eigene Erfinden neuer Elemente fördert sowohl Kreativität als auch Selbstbewusstsein, denn alle Schüler müssen den neuen „Rhythmus“ des Erfinders nachmachen. Das ist vor allem für lernschwache und schüchterne Kinder wichtig. Die Wirksamkeit wird erhöht, je mehr Schüler hierbei an die Reihe kommen.

#### Stundenablauf 2. Stunde

Zu Beginn der zweiten Stunde wählen die Kinder erneut ein Lied zur Wiederholung aus. Diese Woche fällt die Wahl mehrheitlich auf „Muzikas“. Ich übernehme zunächst die Aufgabe des Vorsängers, um das Solo-Tutti-Prinzip in Erinnerung zu rufen. Das gibt mir die Möglichkeit, wieder „laut“ und „leise“ zu üben sowie das „Singen

ohne Stimme“. Nach ca. 10 Minuten leite ich zum Hauptteil der Stunde über, indem ich die Klarinette durch das Lied einführe und wieder ins Bewusstsein der Schüler rücke. Ich spiele den Kindern das gesamte Tonspektrum des Instruments vor, denn heute steht die Unterscheidung von „hoch“ und „tief“ auf dem Programm. Danach erteile ich die Aufgabe, mit Handgesten die Tonhöhe anzuzeigen, während ich in unregelmäßiger Reihenfolge den jeweils höchsten und tiefsten Ton spiele. Wenn alle Schüler diese Aufgabe bewältigen können, erweitere ich die Übung.

Die Kinder stehen von ihren Plätzen auf und zeigen mit dem ganzen Körper die Tonhöhe an, die ich spiele. Der höchste Ton erfordert nun das Stehen auf den Zehenspitzen, der tiefste ein Hinhocken. Dann wird die Übung umgekehrt. Ein Freiwilliger darf mich nun dirigieren. Streckt er die Hand in die Luft, spiele ich in der höchsten Lage, hockt er sich hin, folgen tiefe Töne. Die ganze Klasse nimmt am Spiel teil, indem sie die Bewegungen des Dirigenten nachvollzieht. Nacheinander übernehmen mehrere Kinder die Aufgabe des Dirigenten. Teilweise zeigen sie nicht nur einzelne hohe und tiefe Töne an, sondern zeichnen auch Linien in die Luft, die ich mit Tonleitern und Glissandi beantworte.

Nach diesem Dirigierspiel, das etwa 20 Minuten dauert, werden die Tische zur Seite geräumt und ein Stuhlkreis gebildet. Es folgt eine Variante des Rhythmusspiels der vergangenen Stunde. Dieses Mal wird ein Tamburin durch den Kreis gereicht. Ich beginne zunächst mit leichten Übungen (z.B. drei Schläge auf das Fell), die im Laufe des Spiels komplizierter werden. Reihum muss jeder Mitspieler die Übung absolvieren, bevor er das Instrument weiterreicht. Schließlich folgen komplexere Elemente (z.B. Schlag auf das Fell - im Kopf bis sechs zählen - erneuter Schlag; Instrument schütteln - in die Kreismitte gehen - das Instrument an die Ferse schlagen - zum Platz zurückgehen), die Konzentration und Koordination fordern. Zum



Schluss dieser Übung sind wieder Freiwillige gefragt, die sich an meiner Stelle neue Elemente ausdenken und vormachen.

Mit „Ho Ho Wathaney“ beenden wir die Stunde; wieder trainieren wir das gesamte Lautstärkespektrum vom Singen ohne Stimme bis zum ekstatischen Forte.

### Didaktischer Kommentar

Das „Muzikaš“-Lied soll das Zuhören fördern sowie die Instrumentenkunde mit praktischem Singen verbinden. Nahtlos kann zudem zur Klarinette übergeleitet werden.

Das „hoch/tief“-Spiel kombiniert Elemente der auditiven Wahrnehmungserziehung (Unterscheidung von Tonhöhen) mit sensomotorischen Übungen. Der Spielcharakter lockert die Atmosphäre auf, das interaktive Eingreifen der Schüler als Dirigent schult zusätzlich das Bewusstsein dafür, dass Töne bzw. die Tonerzeugung Energie erfordern und mit physischen Anstrengungen verbunden sein können. Das freie Dirigieren (Klarinette spielt nach Dirigat) fordert die Kreativität des Schülers heraus und vermittelt die Grundidee der Improvisation als künstlerisch-schaffendem Prozess. Der Schüler lernt besonders aufgrund der Reaktionen seiner Klassenkameraden, dass zur Schaffung eines musikalischen Werkes Vorüberlegungen nötig sind, denn wenn er konzeptlos mit den Händen in der Luft herumpfuchtelt, ist das akustische Resultat weder für ihn noch für das „Publikum“ (die Klasse) befriedigend.

Das Rhythmuspiel konfrontiert die Schüler direkt mit einem neuen Instrument. Neben dem Aspekt der Instrumentenkunde lernen sie durch eigenes Handeln, dass zum Spielen eines Instrumentes eine spezifische Technik erforderlich ist, denn wenn das Tamburin nicht richtig angeschlagen wird, klingt es nicht. Durch Auszählen der Pausen als Übungselement soll verdeutlicht werden, dass nicht nur Ge-

räusch, sondern auch Stille zur Musik gehört. Wichtig ist daher ein geduldiges Auszählen aller Leerschläge.

Für das eigene Ausdenken neuer Elemente und die Liedwiederholung am Ende der Stunde gilt das bereits oben Gesagte.

### Therapeutischer Kommentar

Das „Muzikaš“-Lied dient unter therapeutischen Gesichtspunkten neben der Konzentrationsschulung (die Klasse muss geduldig auf ihren Einsatz warten und dem Solisten zuhören) vor allem dem „Sammeln“ der Gruppe. Durch das Lied entsteht ein „Wir-Gefühl“ („Wir sind die Musikanten“; „Wir können spielen“ usw.), welches das soziale Klima innerhalb der Lerngruppe stärkt. Vor allem, wenn man als Vorsänger einen kleinen Wettbewerb startet („Wer ist lauter/leiser, die Gruppe oder der Solist?“), verstärkt sich dieser Effekt. Das Singen ohne Stimme fördert zudem die Konzentration und das Bewusstsein für Stille, das bei vielen Kindern im Krieg verlorengegangen zu sein scheint.

Ein typisches Phänomen, das dem Besucher in Mostar meist sofort auffällt, ist der sehr hohe Geräuschpegel in der Stadt. Viele Menschen unterhalten sich sehr laut, die Musik in den Cafés hat fast überall Discolautstärke und die meisten Aktivitäten laufen bei sehr großer Geräuschkulisse ab. Eine psychologische Erklärung könnte der Gewöhnungseffekt (vgl. Harrer 1975, S. 21f) an den Kriegslärm sein oder aber die Angst vor der Stille, die Isolation bedeuten kann und ggf. verdrängte Erinnerungen zutage fördert. Wichtig ist daher, die Kinder wieder zu einem normalen Umgang mit dem Phänomen „Stille“ zu führen.

Das große Tonspektrum der Klarinette vereinfacht die Unterscheidung hoher und tiefer Töne. Je nach Fähigkeit der Kinder kann der Tonhöhenunterschied bis ins Extrem gestaucht oder gespreizt wer-



den. Die Förderung der auditiven Wahrnehmung in dieser Übung, die aufgrund der Reduzierung auf nur einen musikalischen Parameter („hoch/tief“) nicht zu komplex ist, kann gerade bei Kindern dieser Klassenstufe helfen, die im Krieg verpasste Sensibilisierung für akustische Phänomene nachzuholen und zu trainieren, um damit eine Weiterentwicklung der Persönlichkeit und des Sozialverhaltens zu erreichen (vgl. hierzu Rubinstein 1974 in Fritze 1979, S. 37: „Auch die auditive Wahrnehmung spielt nicht nur eine informatorische Rolle, sondern nimmt an der Gestaltung und Regulierung des Menschen Teil und bestimmt sein Verhalten“). Der Lerneffekt wird durch die sensomotorische Komponente des Anzeigens der Tonhöhe verstärkt. Eigenes Dirigieren der Schüler fördert ihr Selbstbewusstsein und ihre Kreativität („Ich selbst kann schaffen“). Nicht zuletzt trägt es zur Belustigung und Freude aller bei, wenn einer der Dirigenten die Klarinette auf eine „atemberaubende Berg-und-Tal-Fahrt“ schickt.

Die Erweiterung des Rhythmusspiels um das Tamburin führt die allgemeinen therapeutischen Aspekte zum Instrumentengebrauch ins Feld (s.o.). Hinzu kommt, dass gerade die Übungselemente, bei denen die Schüler in die Kreismitte gehen müssen, viel Überwindung kosten (vor allem bei Schüchternheit).

Durch die entspannte Atmosphäre - der Leiter muss gut die Reaktionen der Mitspieler im Auge behalten, um bei kritischen Situationen sofort eingreifen zu können - ist jedoch bei fast allen ein Zuwachs an Selbstbewusstsein nach Bestehen der Herausforderung zu beobachten. Traumatische Zustände sind bei guter Beobachtung des Spielverlaufes relativ unwahrscheinlich.

### Stundenverlauf 3. Stunde

Nach der obligatorischen Begrüßung wird das Lied „Kad Si Sretan“ vorgeschlagen. Zum Warmwerden singen wir das Lied zweimal

durch. Der zweite Durchgang erfolgt zügiger, um die Bewegungen zum Lied etwas zu aktivieren. Da erhöhter Singbedarf besteht, schließen wir noch einen Durchgang „Muzikaš“ an, bei dem die Solistenrolle von stropheweise wechselnden Dreiergruppen übernommen wird. Nach ca. 10 Minuten folgt die Vertiefung des Hoch-tief-Spiels.

Die Aufgabe besteht nun darin, drei Töne unterschiedlicher Höhe an der Tafel in Form von kurzen Strichen aufzuzeichnen. Ein Freiwilliger wird nach vorn gebeten, um die von der Klarinette gespielten Töne in das an der Tafel vorgegebene Raster (hoch = oben; Mittellage = Tafelmitte; tief = unten) einzutragen. Die Klasse hilft ihm dabei durch Zurufe, wenn er nicht weiterkommt. Nachdem das Prinzip verstanden und von mehreren Schülern ausprobiert worden ist, wird die Aufgabe erweitert. So geht es nun darum, von mir gespielte Melodieverläufe in Form langer zusammenhängender Linien an der Tafel sichtbar zu machen. Neben dem Parameter der Tonhöhe kommt jetzt der Zeitverlauf noch hinzu. Wenn die Übung erfolgreich von den Schülern absolviert worden ist, wird zum Abschluss dieser Unterrichtsphase das Prinzip des Spiels umgedreht. Die Kinder sollen Striche und Linien „komponieren“, die ich anschließend vertone. Dies erfolgt einmal simultan zum „Kompositionsprozess“ des Schülers und noch einmal nach Vollendung des Werkes. Zum Abschluss der Stunde (nach ca. 35 Min.) wiederholen wir das Tamburin-Rhythmusspiel.

Der Hauptschwerpunkt bei dieser Wiederholung liegt auf der Kreativität der Schüler. Daher halte ich mich dieses Mal aus der Erfindung neuer „Rhythmen“ heraus.



### Didaktischer Kommentar

Das Lied „Kad Si Sretan“ hat vor allem die Funktion, die Schüler auf die Musikstunde einzustimmen. Sie können in den geforderten Bewegungen und durch lautes Singen bereits zu Beginn der Stunde überschüssige Energien abbauen. Dem gleichen Zweck dient das zweite Lied „Muzikaš“. Das gemeinsame ungezwungene Singen erleichtert konzentriertes Arbeiten in den weiteren Stundenabschnitten, da die Kinder sich bereits „ausgetobt“ haben.

Die Vertiefung des Hoch-tief-Spiels durch visuelle Elemente hat den Zweck, eine elementare Musiknotation einzuführen. Die Idee von hoch = oben und tief = unten lässt sich später auf das Liniensystem übertragen. Zudem wird durch Einbezug der zeichnerischen Komponente ein höherer Abstraktionsgrad erreicht. Die im Curriculum geforderte Behandlung des Parameters „hoch/tief“ wird vertieft. Das „Komponieren“ an der Tafel bietet den Schülern zusätzlich die Möglichkeit, eigenes kreatives Potential auszuprobieren. Hierbei ist vor allem das Anhören der „Komposition“ nach abgeschlossenem Schaffensprozess wichtig, da beim Zeichnen selbst nicht konzentriert auf das akustische Resultat gehört werden kann.

Im Rhythmusspiel geht es ebenso um Kreativitätsentwicklung, aber auch um Ergebnissicherung des bereits Gelernten.

### Therapeutischer Kommentar

„Kad Si Sretan“ befriedigt gleich zu Beginn der Stunde das hohe Bewegungsbedürfnis dieser Klasse. Mit dem Anziehen des Tempos kann man die Atmosphäre auflockern, denn die schnellen Bewegungen machen den Kindern viel Spaß.

Die kontinuierliche Steigerung des Schwierigkeitsgrades im Hoch-tief-Spiel fördert Konzentration und Selbstdisziplin der Schüler, denn

gerade beim Zeichnen an der Tafel muss sich der Betreffende so lange konzentrieren, wie die Klarinette erklingt. Als Spieler hat man dabei die Möglichkeit, die Konzentrationsphasen den Möglichkeiten der Schüler anzupassen und entsprechend auszudehnen.

Das Rhythmusspiel dient der Motorikschulung und der Kreativitätsförderung. Erstere würde sonst in dieser Stunde zu kurz kommen.

### Schülerreaktionen 1. Stunde

Das freie Aufsagen des Liedtextes bereitet den Kindern Freude, da sie Selbstbestätigung erhalten können. Daher melden sich viele Schüler freiwillig für diese Aufgabe. Ähnliches ist beim solistischen Vorsingen zu beobachten. Besonderen Spaß bereitet auch das Stimmungssingen. Gerade wenn der Lehrer eine überzeugende Initiativkraft besitzt, fühlen sich die Kinder ermutigt, ihrerseits Gesten und Bewegungen für die geforderten Stimmungen zu erfinden und auszuprobieren. Nach dieser Übung sind die Kinder erholt und konzentriert für den folgenden Unterrichtsabschnitt.

Beim Indianerspiel kann man große Konzentration beobachten; die Schüler lauschen gebannt in die Stille und nehmen sehr gewissenhaft die „Beschwörungsworte“ Manitus auf. Das Erlernen des Liedes bereitet so keine Mühe. Beim Tanz kommt es allerdings vermehrt zu übermotivierten Handlungen, die es dann durch leises und konzentriertes Singen wieder unter Kontrolle zu bringen gilt.

Im Rhythmusspiel gelingt es einigen Kindern nicht sofort, die geforderte Übung nachzumachen. Es hat sich in solchen Situationen bewährt, die Mitschüler selbst helfend eingreifen zu lassen.

Meist regelt sich das „Problem“ von selbst. Wenn es jedoch zu verbalen Attacken gegenüber dem betreffenden Schüler kommt (was sehr selten der Fall ist) greife ich selbst ein und helfe dem Kind.



Das Singen am Stundenende findet bei schwindender Konzentration statt, was nach 40 Minuten Unterricht normal ist.

### Schülerreaktionen 2. Stunde

Beim „Muzikas“-Lied ist eine ähnliche Reaktion festzustellen wie bei „Kisa Pada“. Auch hier bereitet es den Schülern großes Vergnügen, die Aktionen des Vorsängers nachzuahmen. Wenn man guten Blickkontakt zu den Kindern hält, kann man insbesondere beim Leisesingen mit großer Konzentration der Kinder rechnen.

Die Klarinette zieht die Aufmerksamkeit auf sich, da sie den Kindern nicht so vertraut ist wie die regelmäßig zum Einsatz kommende Gitarre. Konzentriert arbeiten die Schüler, wenn es darum geht, hohe von tiefen Tönen zu unterscheiden. Fehler der Mitschüler werden sofort korrigiert. Einige Kinder haben Schwierigkeiten bei der Differenzierung der Tonlagen und schließen sich oft der Mehrheit an. Hier ist ein verstärktes Training erforderlich.

Das Solodirigieren bereitet den Schülern große Freude, da sie durch eigene Gesten den Klang der Klarinette beeinflussen können. Auch das „Publikum“ ist aktiv bei der Sache und versucht, dem "Dirigenten" Anweisungen zu geben.

Je schneller sich „Dirigent“ und Klarinette „verrenken“, desto größer ist die Resonanz bei den Zuschauern, die das Spektakel sichtlich genießen und dem „Maestro“ den gebührenden Tribut zollen. Daher ist die Position des „Dirigenten“ sehr beliebt, und es fällt schwer, das Spiel zu beenden.

Beim Rhythmusspiel sind die Schüler zunächst sehr stark mit dem neuen Instrument an sich beschäftigt. Ich muss aufpassen, dass das Tamburin nicht zweckentfremdet wird (vgl. Stichwort „Pervertierung“ in G. Orf 1974, S. 25ff).

Beim Auszählen von Pausen treten bei einigen Kindern Schwierigkeiten auf; sie dürfen beim Zählen die Finger zu Hilfe nehmen (manchmal ist die Fähigkeit zum abstrakten Denken noch nicht vollkommen ausgebildet; vgl. Piaget 1974, S. 32f).

Die Übung mit dem Gehen in die Kreismitte offenbart bei manchen Schülern eine gewisse Scheu. Sie entfernen sich zum Teil nur einen Meter von ihrem Platz, um sich dann kichernd sofort wieder hinzusetzen. Bewährt hat sich hier das Aufmalen eines kleinen Kreises in der Mitte des Stuhlkreises, den die Kinder erreichen müssen. Dieses Hilfsmittel führte in verschiedenen Klassen zum Erfolg.

Das Erfinden eigener Elemente ist bei den Kindern ähnlich beliebt wie das Dirigieren. Auch hier lassen sie ihrer Kreativität freien Lauf und ernten je nach Originalität und Innovationsgrad ihrer Idee Bestätigung seitens der Mitschüler.

Beim lauten Singen am Ende der Stunde bauen viele der Kinder ihre verbliebenen Energiereserven ab. Den meisten gefällt es besser, laut als leise zu singen und man kann förmlich die Vorfreude in ihren Augen sehen, während sie sich beim Singen ohne Stimme auf das folgende Fortissimo vorbereiten.

### Schülerreaktionen 3. Stunde

Das Lied „Kad Si Sretan“ macht den Schülern vor allem im zweiten Durchgang viel Spaß, nachdem sie sich eingesungen und ihre Müdigkeit abgeschüttelt haben. Wir singen es schneller, so dass auch das Schnipsen, Klatschen usw. größere Aktivität erfordert. Auch hier ist, wie schon in den vergangenen Stunden, zu beobachten, dass die lautereren, energiegeladeneren Momente eine größere Resonanz provozieren als die ruhigen. Daher singen wir auch das folgende „Muzikas“ vorwiegend im Forte.



Das Klarinettenspiel stößt zunächst nicht auf das erwartete Interesse. Viel Spaß bereitet es der Klasse dann aber, die Klarinette durch selbstgezeichnete Linien durch die Klangregister zu schicken. Oft kommen die Aufforderungen an den „Komponisten“ an der Tafel, noch höhere oder tiefere Töne zu provozieren. Beim Anhören der „Komposition“ können, je nachdem wie spektakulär das klangliche Ergebnis ist, Reaktionen größter Zufriedenheit bei „Komponist“ und „Publikum“ beobachtet werden.

Beim Rhythmusspiel gibt es ähnliche Reaktionen wie in der vorangegangenen Stunde.

#### 4.2.4 Die zweite Unterrichtssequenz

Die zweite hier vorgestellte Unterrichtssequenz bezieht sich auf den Unterricht in einer achten Klasse und wurde ähnlich an der „7. Osnovna Škola“ Donja Mahala, Mostar, durchgeführt.

#### Klassenprofil

Die achte Klasse besteht aus 26 Schülern (16 Mädchen, 10 Jungen). Als Abschlussklasse verhalten sich die Schüler recht ruhig und zeigen keine nennenswerten Verhaltensauffälligkeiten. Abgesehen von den üblichen Pubertätsmerkmalen (z.B. durch Stimbruch bedingte Singunlust bei den Jungen) ist das Arbeitsklima sehr angenehm. Verbessert wird die Bereitschaft zur Mitarbeit durch die stets anwesende Chemielehrerin, die von der Schulleitung zum Musikunterricht abgeordnet ist. Die Schüler dieser Altersgruppe gehören zur sogenannten „verlorenen Generation“, die während des Krieges nur Basisunterricht erhalten hat und dadurch große fachliche Defizite in

vielen Fächern aufweist. Dadurch müssen sie vieles nachholen, was vorwiegend in sehr komprimierter Form stattfindet.

### Didaktische Vorüberlegungen

Der Lehrplan für die 8. Klasse der „Osnovna Škola“ sieht vor allem die Vermittlung bosnischer Volksmusik und abendländischer Kunstmusik vor. Systematisch sollen die Schüler in Musikgeschichte und Musiktheorie eingeführt werden. Da dies auf hohem Niveau geschieht, den Schülern aber die Grundlagen aus den Klassen 4-7 fehlen, haben wir uns entschieden, den Unterricht ähnlich wie in der Grundschule zu gestalten. Es soll viel praktisch gearbeitet werden, wobei auch Elemente aus deutschen Curricula mit einfließen sollen (vor allem die Beschäftigung mit außereuropäischer Folklore und Populärmusik). Wichtig ist eine Mischung aus „Intensivkurs“ im Bereich „Musikwissen“ und therapeutischen Elementen, denn gerade die Schüler dieser Altersgruppe haben den Krieg sehr bewusst miterlebt, so dass die Wahrscheinlichkeit traumatischer Folgeschäden relativ hoch ist.

### Therapeutische Vorüberlegungen

Durch den Verlust von vier Schuljahren müssen die Jugendlichen der 8. Klasse in den meisten Unterrichtsfächern viel Stoff nacharbeiten. Dies läuft ausschließlich auf kognitiver Ebene als „Wissenspaukerei“ ab. Daher sollte der Musikunterricht die Möglichkeit zum Entspannen geben. Er soll Kreativität freisetzen und emotionale Probleme lösen helfen und nicht zuletzt gegen die manchmal lähmende Langeweile der Jugendlichen (Freizeiteinrichtungen wie Kino o.ä. gibt es noch nicht wieder) einen Kontrapunkt setzen, um somit vom tristen Nachkriegsalltag abzulenken.



## Auswahl des Lernstoffes

Die Unterrichtssequenz umfasst wie die der 3. Klasse drei Stunden. Obwohl wir bei der Liedauswahl für gewöhnlich auch auf das bosnische Curriculum zurückgreifen, soll diese Sequenz von außereuropäischer Folklore dominiert werden.

Zu Stundenbeginn wird ein Stück wiederholt. Da in einer der vorangegangenen Stunden das Thema „Blues“ behandelt wurde, soll „Blues & Trouble“ (vgl. Kemmelmeyer/Nykrin 1991, S. 124) aufgefrischt werden. Der Text schult zudem die Englischkenntnisse der Schüler.

Hauptthema der Sequenz sind zwei Calypsolieder von Harry Belafonte. Anhand dieser beiden Lieder sollen die musikalischen Fachbegriffe „Strophe“ und „Refrain“, die Dynamikbezeichnungen „Piano“, „Crescendo“ und „Forte“ sowie einfache rhythmische Patterns eingeführt werden. Die Schüler sollen einen Einblick in das südamerikanische Rhythmusinstrumentarium bekommen und Claves und Schellenkranz spielen lernen. Außerdem soll über den Begriff „Heimatlied“ kurz gesprochen werden. Bei den Liedern handelt es sich zum einen um den „Bananaboat Song“ (vgl. Binkowski u.a. 1996, S. 73; bosnische Übersetzung: Nigel Osborne) und um „Island in the Sun“ (vgl. Meyer 1995, S. 102).

Nebenziele der Sequenz sind dabei das Training der Singstimme, der rhythmischen Koordinationsfähigkeit sowie die Förderung der Kreativität.

## Stundenverlauf 1. Stunde

Nach der üblichen Begrüßung eröffne ich die Stunde mit einem Gespräch über das Allgemeinbefinden. Erwartungsgemäß ist die Stim-

mung von einer gewissen Lethargie geprägt (Freitagmorgen!), so dass die Überleitung zu „Blues & Trouble“ nicht schwerfällt. Wir singen das Lied mehrere Male in verschiedenen Lautstärkeabstufungen und Gruppenkombinationen (Jungen/Mädchen; rechte Bankreihe/linke Bankreihe). Dann wiederholen wir, was in den vergangenen Stunden über den Blues besprochen wurde. Das Stichwort „Sklaven“ leitet zum „Bananaboat Song“ über. Nachdem ich den Schülern erklärt habe, wo Jamaika liegt (viele haben auch in Erdkunde große Wissenslücken, da es weder im Krieg noch jetzt ausreichend kartographisches Material gab bzw. gibt), sprechen wir über die Sklavenarbeit auf den Bananenplantagen und die Gefühle der Menschen dort. Daraufhin schreibe ich die bosnische Version des „Bananaboat Song“ an die Tafel und lese den Text im Rhythmus vor.



## Bananaboat Song

Musik: Irwin Burgie und William Attaway

Bosnischer Text: N. Osborne

Dan oh, dan- oh. Do- đedan i do- mu mi se i- de.

mu mi se i- de. Dođi Mr. Taliman izbroj mi banane. Do- đedan i do-

mu mi se i- de. mu mi se i- de. Tri i četiri i pet i vre- Ća.

Do- đedan i do- mu mi se i- de. mu mi se i- de.

Im Call and response-Verfahren lernen die Schüler Text und Melodie. Wenn das Lied im richtigen Rhythmus sitzt (Schwierigkeiten bereiten insbesondere die Synkopen im Refrain), sprechen wir über die beiden unterschiedlichen Formteile „Strophe“ und „Refrain“. Um die theoretischen Begriffe zu verdeutlichen, bekommen die Mädchen die Aufgabe, die Strophen zu singen und die Jungen den Refrain. Während des Singens muss die jeweilige Gruppe aufstehen, nach Beendigung sich wieder setzen, so dass ein stetes „Auf und Ab“ entsteht. Im nächsten Durchgang werden die Rollen getauscht. Ein schneller Durchlauf zum Abschluss führt zu allgemeiner Freude und Erschöpfung der Jugendlichen.

Die letzten 15 Minuten nutze ich für eine Wiederholung der Grundnotenwerte. Ich klatsche einen 4/4-Takt, bestehend aus einfachen Achtel- und Viertelfiguren, den die Klasse im Metrum sofort beantworten

soll. Nach einigen anfänglichen Schwierigkeiten funktioniert die Übung recht gut und flüssig. Als nächstes rufe ich einzelne Schüler auf, die die geklatschten Rhythmen an die Tafel schreiben sollen. Zum Abschluss der Stunde wiederholen wir nochmals den "Bananaboat Song".

#### Didaktischer Kommentar

Die Wiederholung des Blues schafft aufgrund ähnlicher Thematik eine ideale Überleitung zur Calypsomusik. Zum einen sind beides Musikformen, die sowohl der Folklore wie auch der „Unterhaltungsmusik“ angehören, zum anderen sind sie als Musik schwarzer Sklaven bzw. deren Nachfahren eng miteinander verbunden. Die Information über Charakter und Entstehung dieser Musikarten fördert im Sinne eines „interdisziplinären“ Unterrichts auch das Wissen in anderen Fächern wie Geographie oder Geschichte.

Das Call and response-Lernschema bietet sich aufgrund des „Worksong“-Charakters vom „Bananaboat Song“ förmlich an, ebenso die Unterteilung in eine „Strophen“- und „Refraingruppe“.

Das Aufstehen beim Singen soll die musiktheoretischen Fachbegriffe körperlich verdeutlichen und besser einprägen. Zudem hilft Bewegung im Unterricht gegen die Lethargie am Morgen.

Das Rhythustraining am Ende der Stunde fördert vor allem Rhythmusgefühl und bereitet das Erlernen der Rhythmuspatterns in der folgenden Stunde vor.

#### Therapeutischer Kommentar

Der Einsatz des melancholischen „Blues & Trouble“ folgt im weitesten Sinne dem sogenannten „Isoprinzip“ (vgl. Schwabe 1978, S. 172), denn es knüpft an die allgemeine Lethargie der Schüler an.



Würde man die Stunde gleich auf einem hohen Energieniveau beginnen, so müsste man u.U. mit Verweigerung rechnen. Die Gruppenaktivität stellt zudem niemanden als „Schlafmütze“ o.ä. bloß.

Das Gespräch über fremde Länder ist, wie bereits an anderer Stelle angemerkt, psychologisch gerade für diese Altersgruppe wichtig, da die meisten Schüler Bosnien-Herzegovina noch nie verlassen haben und nach Fremdem „dürsten“ (vor allem weil sie die „weite Welt“ ständig im Fernsehen dargeboten bekommen). Exotische Lieder können zumindest ein wenig den Ghettoeffekt aufbrechen und den Jugendlichen für einen kurzen Moment ein Gefühl von Freiheit geben, selbst wenn dies nur in der Phantasie geschieht.

Das Call and response-Verfahren erhöht die Aufmerksamkeit und schult das Gehör (zur Förderung der auditiven Wahrnehmung und deren therapeutischen Effekten siehe oben; vgl. FRITZE 1979). Das Aufstehen und Setzen hat neben der sensomotorischen Verdeutlichung der Fachtermini „Strophe“ und „Refrain“ zusätzlich einen erheiternden Effekt, der gerade für die im kognitiven Lernen überforderte Abschlussklasse (aufgrund des Lehrmittelmangels beschränken sich die meisten Fächer auf theoretische Wissensvermittlung) eine willkommene Entspannung bedeutet.

Das Klatschspiel soll Feinmotorik, Konzentration und das auditive Gedächtnis fördern.

### Stundenverlauf 2. Stunde

Zu Beginn der zweiten Stunde wiederholen wir den „Bananaboat Song“. Nach dem Warmsingem greife ich das Klatschspiel der vergangenen Stunde auf und gebe einen „Claves-Rhythmus“ vor, den die Schüler nach einigen anfänglichen Schwierigkeiten aufgreifen. Dann versuchen wir, ihn in das Lied einzubauen. Zunächst klatscht nur eine Gruppe während die andere dazu singt. Wir wechseln die

Gruppen und probieren schließlich alle zusammen, beides zu koordinieren.

Nach dieser Anfangsphase leite ich zum Hauptteil der Stunde über. Wir sprechen über Inseln. Die Schüler sollen sich gedanklich an einen weißen Strand versetzen und ihre Vorstellungen von einer Karibikinsel äußern. Ich schreibe den englischen Text von „Island in the Sun“ an die Tafel und lasse die Schüler übersetzen (mündlich). Dann singe ich den Refrain mehrere Male vor und fordere die Schüler auf miteinzusteigen, wenn sie sich sicher genug fühlen. Ich beginne mit der Strophe und die Schüler steigen im Refrain mit ein, bis schließlich nach kurzer Zeit alle das gesamte Lied singen können. Wie schon in der dritten Klasse probieren wir nun verschiedene Dynamikabstufungen aus. Ich schreibe die Dynamikzeichen an die Tafel und erkläre deren Bedeutung. Dann soll ein Schüler nach vorne kommen und die Aufgabe des „Anzeigers“ übernehmen. Er darf nun während des Singens die Dynamik des Liedes durch Anzeigen der an der Tafel stehenden Zeichen verändern. Die Klasse singt „Island in the Sun“ in der geforderten Lautstärke. Dieses Prinzip wiederholen wir mehrere Male.

Zum Schluss der Stunde greife ich erneut das Rhythmusspiel der letzten Stunde auf. Dieses Mal benutzen wir Claves und Schellenkränze. Die Schüler probieren die richtige Spielweise aus. Da wir nicht genügend Instrumente zur Verfügung haben, führen wir das Spiel solange durch, bis jeder einmal an der Reihe gewesen ist. Die Schüler ohne Instrumente beteiligen sich klatschend.

#### Didaktischer Kommentar

Die Einführung des „Claves“-Rhythmus über das Klatschspiel soll an bereits Bekanntes anknüpfen und den Lernprozess vereinfachen.



Das getrennte Singen und Klatschen dient dabei der Festigung der einzelnen Elemente.

Durch das Gespräch über Trauminseln können die Schüler ihrer Phantasie freien Lauf lassen und sich von den die Konzentration stark beanspruchenden Anstrengungen des Stundenbeginns erholen. Das Lesen und Übersetzen des englischen Textes soll vor allem die Idee der Interdisziplinarität unterstützen.

Durch die Möglichkeit, als „Anzeiger“ den musikalischen Ablauf des Stückes zu beeinflussen, bekommen die Schüler einen Eindruck vom spontanen „Komponieren“. Außerdem können besonders lethargische Schüler so besser in das Unterrichtsgeschehen eingebunden werden.

Für den Einsatz der Instrumente gelten die Anmerkungen aus der ersten Sequenz (s.o.).

#### Therapeutischer Kommentar

Die Integration des relativ schwierigen „Claves“-Rhythmus in den Gesang dient wieder einmal der Koordinations- und Konzentrations-schulung und kann nach erfolgreichem Absolvieren Erfolgserlebnisse vermitteln (vgl. Moog in Kemmelmeyer/Probst 1981, S. 24).

Für die Textbesprechung von „Island in the Sun“ gilt dasselbe wie für den „Bananaboat Song“ in der vergangenen Stunde.

Der Einsatz als „Dynamikdirigent“ kann gerade schwächeren Schülern Erfolgserlebnisse vermitteln, weil er ihnen eine Führungsrolle zuschreibt. Sie bekommen die Möglichkeit, ihre Persönlichkeit vor der Klasse unter Beweis zu stellen.

Der Instrumenteneinsatz am Stundenende hat dieselben Effekte wie der Einsatz des Tamburins in der 3. Klasse.

### Stundenverlauf 3. Stunde

Zu Beginn der Stunde wiederholen wir erneut den „Bananaboat Song“ mit „Claves“-Rhythmus. Zusätzlich führe ich einen Schellenkranzrhythmus (Schlag auf 2 und 4) ein. Nachdem sich alles eingespielt hat, verteile ich die Instrumente. Wir spielen und singen noch einige Male das ganze Lied. Danach sammle ich die Instrumente ein und wir wiederholen „Island in the Sun“. Nach Beendigung des Liedes sprechen wir über beide Liedtexte und die ihnen zugrundeliegende gemeinsame Idee. Wir arbeiten heraus, dass es sich bei beiden Liedern um Heimatbeschreibungen handelt. Ich frage die Schüler nach ihrem Begriff von Heimat.

Dann stelle ich die Aufgabe, einen eigenen Liedtext zu „Island in the Sun“ zu schreiben mit dem Thema „Meine Schule in Donja Mahala“. Wir bilden Fünfergruppen und die Schüler beginnen mit einer Stillarbeitsphase. Am Ende der Stunde wird jede Gruppe nach vorn gebeten, um ihr Werk den anderen zu präsentieren. In einem kleinen „Konzert“ mit Auf- und Abgangsapplaus singen die fünf Gruppen ihre „Kreationen“ vor.

### Didaktischer Kommentar

Die Integration von Instrumenten in die Wiederholung des „Bananaboat Songs“ steigert die Komplexität des musikalischen Geschehens. Es wird das Bewusstsein für einen abgeschlossenen ästhetischen Musikablauf geschaffen.

Das Gespräch und der Vergleich beider Liedtexte fördert die Abstraktionsfähigkeit; mit Hilfe der Vorgabe „Heimatlied“ bekommen die Schüler die Chance zur eigenen Kreativitätsentfaltung. Die Gruppenarbeit schult die Teamfähigkeit und das abschließende Konzert



macht den dem Künstler entgegengebrachten Erwartungsdruck am eigenen Leib erfahrbar.

### Therapeutischer Kommentar

Die Vervollständigung des „Bananaboat Songs“ im Sinne eines abgeschlossenen „Kunstwerkes“ macht den Schülern sichtlich Spaß und führt in gewissem Sinne zu einer Triebbefriedigung (vgl. Moog in Kemmelmeyer/Probst 1981, S. 20). Der „Bananaboat Song“ ist für die Schüler zum Lieblingslied geworden und stellt nun im Sinne von B. MAHNS ein Übergangsobjekt dar (vgl. B. Mahns 1997, S. 91), einen „emotionalen Besitz“ zum Abreagieren etc. (s.o.).

Die Erfindung eigener Texte in Gruppen hat mehrere Funktionen. Zunächst fördert die Gruppenarbeit das Sozialverhalten und das Verantwortungsgefühl, das es gerade im Nachkriegsbesinnlichen besonders zu schulen gilt, weil es vor allem bei vielen Erwachsenen verlorengegangen zu sein scheint. Das Schreiben eigener Texte schließlich gibt wieder Möglichkeiten zu kreativem Schaffen, das beim abschließenden Konzert entsprechend honoriert wird. Als Gruppenerfolgserlebnis ist diese Ankerkennung besonders wichtig (vgl. Kemmelmeyer in Kemmelmeyer/Probst 1981, S. 160). Nicht zuletzt kann das Schreiben über die eigene Schule zur Auseinandersetzung und Identifikation mit der eigenen Situation beitragen.

### Schülerreaktionen 1. Stunde

Zu Beginn der Stunde sind die Schüler sehr träge und „Blues & Trouble“ passt sich gut in diese Stimmung ein. Durch das Singen in verschiedenen Lautstärken und Besetzungen wacht die Klasse schnell auf. Die Informationen über den Blues sind noch präsent, so dass die Überleitung zum „Bananaboat Song“ nicht schwerfällt. Die

geographischen Wissensdefizite scheinen einigen Schülern peinlich zu sein; dies kann jedoch durch sachliche Erklärungen meinerseits abgefangen werden. Da fast alle dieselben Probleme haben, fühlt sich niemand bloßgestellt.

Das Call and response-Verfahren macht der Klasse aufgrund der dem Stück angepassten entspannten Atmosphäre Spaß. Vor allem das Aufstehen und Setzen trägt zur allgemeinen Erheiterung bei und lässt die Schüler locker werden.

Beim Rhythmusklatschen tun sich unerwartete Probleme auf; den Schülern gelingt es nicht sofort, die recht einfachen Rhythmen unmittelbar umzusetzen. So muss ich zunächst einen Pausentakt zwischen Vor- und Nachklatschen einführen.

Nach einigen Durchgängen kann dieser dann weggelassen werden. Auch beim Anschreiben der Noten benötigen die Schüler Hilfestellungen. Die Lerndefizite der vergangenen Jahre machen sich eklatant bemerkbar. Hier ist ein verstärktes Training erforderlich.

## Schülerreaktionen 2. Stunde

Der „Claves“-Rhythmus bereitet Schwierigkeiten. Ein kleiner Trick (einer meiner Mitarbeiter klopft durchlaufende Achtel) schafft schnell Abhilfe. Die Schüler sind erstaunt, wie schwierig die Koordination eines Rhythmus mit richtigem Singen sein kann, sind aber stolz, wenn es ihnen gelingt. Beim getrennten Singen und Klatschen probieren die beiden Gruppen sich gegenseitig zu überbieten.

Das Gespräch über „einsame Inseln“ versetzt einige der Jugendlichen in einen Tagtraum. Beim Vorlesen des englischen Textes übernehmen einige Schüler, die während des Krieges im Ausland waren und so einen kontinuierlichen Englischunterricht genießen konnten, die Führungsrolle. Trotzdem kommen auch andere zum Vorlesen dran.



Das Erlernen des Liedes geht relativ zügig voran und vor allem die Mädchen singen engagiert mit. Zum Anzeigen der Dynamik wähle ich Schüler aus, die sich meinem Eindruck nach langweilen (vor allem Jungen). Sie verhalten sich zunächst ablehnend, übernehmen diese Aufgabe aber schließlich. Der Einsatz der Instrumente erweckt wieder verstärktes Interesse.

### Schülerreaktionen 3. Stunde

Der erneute Einsatz von Instrumenten, diesmal zu Beginn der Stunde, vertreibt schnell die sonst übliche Lethargie am Morgen. Wieder stellen sich leichte Koordinationsprobleme beim Singen und Musizieren ein.

Das Gespräch über die Liedtexte verläuft sehr angeregt und die zentralen Punkte, die zum Begriff „Heimat“ führen, werden zügig herausgearbeitet, so dass die Kreativphase sofort angeschlossen werden kann. Die Gruppenarbeit selbst verläuft vor allem in den Gruppen, in denen Mädchen sind, sehr erfolgreich. Einige Jungengruppen hingegen tun sich schwer, etwas zu Papier zu bringen.

Das „Konzert“ findet trotz unmittelbar bevorstehendem Stundenende in heiterer und konzentrierter Atmosphäre statt. Den Schülern macht es sichtlich Spaß, ihre Kreationen den anderen vorzutragen. Meiner Bitte, mir eine Abschrift der Texte zu geben, kommen einige der Gruppen sehr gern nach. Hier drei ausgewählte Ergebnisse:

#### 1. Gruppe

Strophe: Ovo je Sedma Osnovna, gdje su djeca strašno nemirna, nastavnici su poludjeli i Rasim od muških jedini.

Refrain: O, Donja Mahala, na Neretvi nastala, škola moja jedina, svaki dan mi dosadnija.

Übersetzung: Dies ist die 7. Schule (Name der Schule), an der die Kinder furchtbar unruhig sind. Die Lehrer sind total verrückt und Rasim (der Direktor) ist der einzige Mann.

Oh, Donja Mahala, an der Neretva gelegen. Meine einzige Schule, jeden Tag wirst Du mir langweiliger.

## 2. Gruppe

Strophe: Ovo je Donja Mahala, u njoj su djeca opasna, nemoj se igrati sa njima doće vam glave Donja Mahala.

Refrain: O, Donja Mahala, ljubavi mnoga djetinstva, u njoj su djeca najbolja a ljubav najžešća.

Übersetzung: Dies ist Donja Mahala, wo die Kinder gefährlich sind. Spiele nicht mit ihnen, sonst macht dich Donja Mahala verrückt.

Oh, Donja Mahala, Liebe vieler Kindheiten, wo die Kinder am besten sind und die Liebe am heftigsten.

## 3. Gruppe

Strophe: Ovo je moja škola, 7. Osnovna Škola, ovdje su moja raja, ovdje se ući i mući.

Refrain: O, Donja Mahala, moja škola najdraža, O, Donja Mahala srcu si mome prirasla kad jedan dobijem ko da svijet okrenem, ovdje su nastavnici bolesni osim Miše i Martina.

Übersetzung: Dies ist meine Schule, die 7. Schule, hier ist meine Clique, hier lernt und rackert man.

Oh, Donja Mahala, meine liebste Schule, O, Donja Mahala mit meinem Herzen bist du verwachsen, wenn ich eine sechs bekomme, so dass ich die Welt umdrehen möchte. Hier sind die Lehrer krank, außer Micha und Martin.

Die beiden Unterrichtssequenzen verdeutlichen die Mischung von herkömmlichem Musikunterricht mit therapeutischen Elementen. In



dieser Art laufen die meisten unserer Unterrichtsstunden ab. Hinzu kommen, soweit es der Stundenplan zulässt, freiwillige Aktivitäten wie Chor o.ä., die als Freizeitgestaltung die Langeweile bekämpfen und das Gruppenbewusstsein fördern sollen.

Der folgende Teil der Arbeit zieht eine Bilanz über den Erfolg des Projekts und beleuchtet anhand zweier Fallbeispiele die therapeutische Wirkungsweise unseres Unterrichts.

### 4.3 Fallbeispiele

#### 4.3.1 Ein Mädchen aus Donja Mahala

J. ist 12 Jahre alt und geht in die 6. Klasse in Donja Mahala. Als Einzelkind beschäftigt sie sich in ihrer Freizeit vorwiegend mit ihren Schulfreundinnen. Im Gespräch wie auch im Unterricht macht sie einen aufgeweckten Eindruck und wirkt sehr selbstsicher. Musik zählt zu ihren Lieblingsfächern, wobei sie gern auf Notenlernen usw. verzichten würde. Viel lieber singt, tanzt und musiziert sie - sie interessiert sich für Keyboards, sehr zur Freude ihres Vaters, der das Musikgymnasium besucht hat. Nach unserem Unterricht fühlt sie sich glücklich, denn sie kann durch Singen und Bewegung Energien abbauen, die sich im Laufe eines weitgehend durch Frontalunterricht geprägten Schultages aufgestaut haben.

Die Kriegszeit hat J. nach eignen Aussagen und Angaben der Eltern sehr gut überstanden. Die Mutter versichert mir, dass ihre Tochter außer leichten Schlafstörungen keine Kriegsfolgeschäden davongetragen habe. Bei Ausbruch des ersten Krieges flohen beide für sechs Monate ins benachbarte Split, während der Vater die Stadt verteidigen half. Wie viele ihrer Landsleute kamen sie im Herbst 1992 wieder nach Mostar zurück, in der Annahme, der Krieg sei vorbei. Dies war jedoch nur für kurze Zeit der Fall, denn nur wenige Monate später befand sich ihr Haus plötzlich direkt an der Frontlinie der Kroaten. Wieder musste der Vater kämpfen und jeden Morgen wenige Häuser weiter in einen Keller an die Front ziehen, um dort mit anderen Männern und Jugendlichen den Stadtteil vor der Einnahme durch die kroatischen Streitkräfte zu bewahren. Seine Frau blieb mit der Tochter zu Hause. Meistens hatten sie keine Angst um den Vater, lediglich „normale“ Sorgen, wenn er verspätet nach Hause kam. „Man gewöhnt sich an den Kriegsalltag“, sagt die Mutter.



J.s Wohnhaus war besonders in Zeiten starker Bombardierung (zeitweise fielen 3000 Granaten auf den Ostteil Mostars) gefährdet, denn es besitzt keinen Keller; der nächste sichere Zufluchtsort war zu weit entfernt, um ihn bei einem spontanen Angriff rechtzeitig erreichen zu können. Trotzdem reagierte J. weitgehend furchtlos und hielt oft Ausschau, wo die diversen Granaten eingeschlagen waren. Trotz der Gefährdung musste sich die Familie die meiste Zeit (von 1993-1994) im Haus aufhalten; lediglich ab und zu während der Feuerpausen kamen Nachbarn herüber.

Dadurch, dass das Haus nicht in der direkten Einschusslinie der Scharfschützen lag, konnte J. anders als viele andere Kinder zeitweise im Freien spielen. Auch dabei zeigte sie selten Angst (das Elternverhalten wirkte als Lernmodell; dadurch, dass die Mutter keine Panikreaktionen zeigte, verhielt sich auch das Kind ruhig). Wegen der angespannten Versorgungslage war die Familie gezwungen, sich von Gras oder den Dingen zu ernähren, die man in den Trümmern finden konnte. Sämtliches verfügbare Holz, vom Dachstuhl bis zu den Obstbäumen im Garten, wurde verfeuert, um die Winter zu überstehen. Für die Beschaffung waren Tochter und Mutter verantwortlich.

J. besuchte wie die meisten ihrer Freunde den improvisierten Schulunterricht in den Kellern. Aufgrund der Kampfhandlungen wurden sowohl der Fächerkanon wie auch die Unterrichtszeit auf ein Minimum zusammengestrichen, so dass die Kinder die ersten drei Schulklassen in drei Monaten absolvieren mussten. Auch J. gehört somit zur sogenannten „verlorenen Generation“ der Kinder, die große Lücken in ihrer Schulbildung aufweisen, die es nun nach dem Krieg zu kompensieren gilt. Durch die verlorene Zeit muss J. viel Stoff nachholen, was aufgrund der fehlenden Lehrmittel sehr theoretisch geschieht. Beispielsweise wird Informatik unterrichtet, ohne dass die Schüler einen Computer zu Gesicht bekommen.

Ähnliches gilt für das Fach Musik. Auch hier fehlt es an Instrumenten, Schallplatten und anderen Lehrmitteln. Hinzu kommt, dass Musik aufgrund des Lehrermangels oft fachfremd unterrichtet wird.

So war es für J. im ersten „normalen“ Schuljahr 1996/97 (im Frühjahr 1996 wurde das Schulgebäude nach erfolgreicher Renovierung wieder eröffnet) eine Premiere, bei ausgebildeten Musikern Musikunterricht zu bekommen. Auf die Frage, warum ihr der Unterricht bei uns so gut gefällt (vgl. auch Frage 7 im Schülerfragebogen), antwortet sie, es sei vor allem unser Verhalten, die andere Art des Unterrichtens, die ihr und ihren Freunden Spaß macht. Wir stünden den Schülern weniger als Lehrer, sondern vielmehr als Freunde gegenüber. Zudem sei unser Unterricht sehr praxisorientiert. Bei uns könne man sich ausgelassener verhalten, selbst aktiv das Unterrichtsgeschehen mitgestalten; man sei freier als im üblichen Frontalunterricht.

Auch die Eltern bestätigen das. J.s Vater bemerkt, dass es einen großen Unterschied zwischen der westlichen und der vom Kommunismus geprägten bosnischen Art des Unterrichtens gebe; man brauche viel Zeit, um Letztere zu ändern.

Dieser Unterschied muss in der ersten Stunde in J.s Klasse sehr eklatant gewesen sein, denn der Unterricht lief uns völlig aus dem Ruder. Nachdem die Klassenlehrerin den Raum verlassen hatte, stieg der Lautstärkepegel sofort an. Lineale und Radiergummis flogen durch die Luft und jegliche Drohung verhallte ungehört im Raum und provozierte allenfalls genau den gegenteiligen Effekt. Auch J. ist diese Stunde in Erinnerung geblieben. Es sei vor allem unser Durchbrechen konventioneller Ordnungsnormen gewesen und die Freiräume, die wir den Kindern gegeben hätten, mit denen sie überfordert gewesen seien. So war z.B. das locker unbedachte Sitzen auf dem Pult neben der entertainerhaften Unterrichtsgestaltung völlig neu für die Kinder und musste eine so heftige Reaktion hervorrufen. Die von uns später praktizierte dosierte Mischung aus Lockerheit



und Disziplin sollte sich dann als Erfolgsrezept herausstellen und die Musikstunden zu ungeahnter Beliebtheit führen, wie auch die Eltern mir bestätigten. Gerade bei den Kriegskindern aus Donja Mahala sei es wichtig, dass man ihnen Ordnungsprinzipien gebe, ohne sie dabei einzusperren, denn das seien sie während des Krieges lange genug gewesen.

Es ist also vor allem die freundschaftliche und lockere Art der Vermittlung und die Mischung aus Bewegung, Spiel und Singen, die J. und ihren Eltern gefällt. Bevor ich gehe, weist mich der Vater noch darauf hin, dass er unser Projekt der humanitären Hilfe durch Musik auch deswegen sinnvoll fände, weil hier im Gegensatz zu materiellen Hilfsprojekten, die natürlich immer noch nötig seien, ein direkter Dialog zwischen Mostarern und der für viele unerreichbaren „westlichen Welt“ stattfinde. Der Kontakt sei nötig, um aus dem Ghetto ausubrechen, um der Außenwelt von den eigenen Problemen erzählen zu können - ein wichtiger Faktor in der Bewältigung der Kriegserlebnisse.

#### 4.3.2 Ein Junge aus Blagaj

A. ist ein 10 Jahre altes Einzelkind und besucht derzeit die dritte Klasse in der Grundschule in Blagaj. Er ist ein eher ruhiger Schüler in der sonst sehr lauten Klasse, macht aber trotzdem keinen schüchternen Eindruck. In seiner Freizeit spielt er mit seinen Freunden Fußball oder schaut sich Videofilme an. Er wohnt zusammen mit Großeltern und Mutter am nördlichen Rande des Ortes. Der Vater ist im Krieg durch eine Granate getötet worden. Zu meinem Gespräch sind leider nur A. und seine Großmutter anwesend, denn die Mutter musste arbeiten gehen. Dennoch gibt die Großmutter bereitwillig Auskunft.

Während der gesamten Kriegszeit hielt sich die Familie in ihrem kellerlosen Haus auf, und nur selten bot sich die Gelegenheit, die nähere Umgebung des Hauses zu verlassen. Die kroatischen Belagerer haben mehrere Granaten in das Haus geschossen; bei einem solchen Angriff wurde A.s Vater getötet. Der Sohn nahm diesen Verlust mit großer Verzweiflung auf und war zunächst völlig hilflos. Er suchte oft, am ganzen Körper zitternd, Schutz bei der Mutter oder der Großmutter.

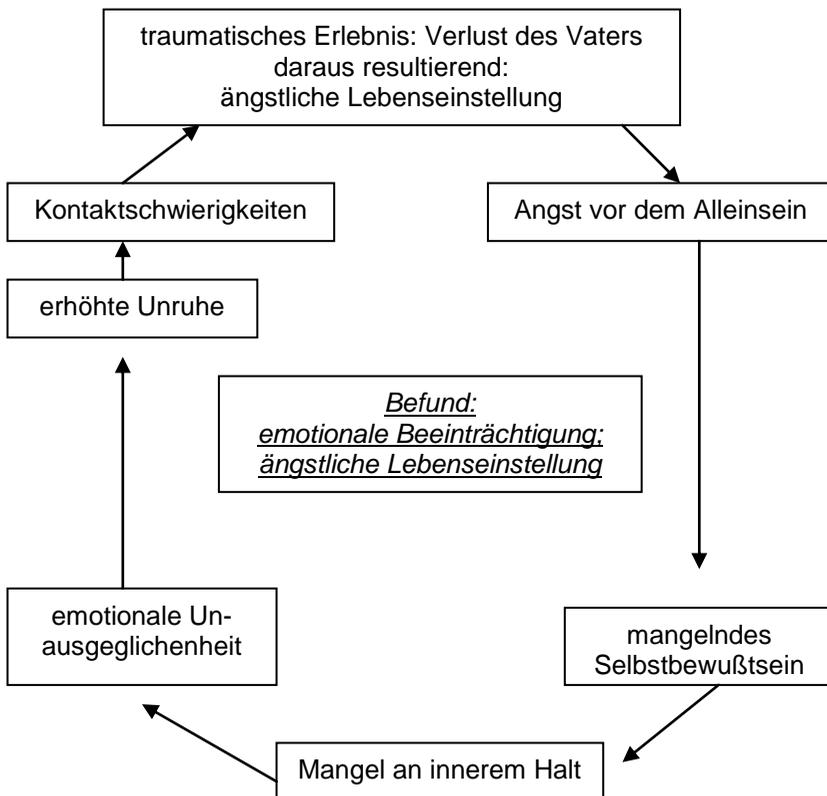
Von diesem Moment an hatte er auch große Angst, allein in das benachbarte Badezimmer zu gehen, denn er fürchtete weitere Granateinschläge. Die Großmutter begleitete ihn in solchen Augenblicken. Diese gelegentlichen Angstzustände bestehen auch jetzt noch fort.

Auf unser erstes Kommen reagierte die zweite Klasse A.s sehr aufgeweckt und übermotiviert. Ähnlich wie schon in Donja Mahala empfanden auch hier die Schüler nach Aussage A.s unsere vom typischen bosnischen Lehrerverhalten abweichende Vermittlungsart als willkommene Abwechslung. Zu Beginn wirkte es auf A. lustig und ungewohnt, dass wir uns auf das Pult setzten oder die Klasse zum Aufstehen und Bewegen aufforderten. Im Laufe der Zeit fanden er und seine Freunde großes Gefallen an den Musikstunden, konnten sie sich statt des üblichen Lerntrotts doch einmal richtig austoben (bezeichnend ist, dass A. auch auf dem Fragebogen jene energiegeladenen Elemente wie lautes Singen, Tanzen und Instrumentalspiel den anderen vorzieht). So ist verständlich, dass sich A. nach unseren Stunden erholt und glücklich fühlt. Auch die Mutter bestätigte dies auf dem Fragebogen. Dennoch enthielt sie sich eines Urteils über den Unterricht und dessen Wirkung; vermutlich glaubte sie, eine fachspezifische Bewertung abgeben zu müssen. Auch die



Großmutter fühlte sich nicht kompetent für eine diesbezügliche Aussage.

Anhand des Beispiels von A. kann man exemplarisch die Wirkungsweise unseres Unterrichts verdeutlichen. Folgende Bedingungskette - sie müsste natürlich für detailliertere Aussagen unter medizinisch-therapeutischen Gesichtspunkten überprüft werden - soll der Illustration dienen (vgl. Kemmelmeyer in Kemmelmeyer/Probst 1981, S. 169).



Kompensation:

positive Unterrichtsatmosphäre

kommunikatives Phantasiespiel (Ho Ho Wathaney)

Konzentrationsübungen im Rhythmusspiel

Wahrnehmungs- und Kreativitätsförderung im Dirigieren und Zeichnen

Vermittlung von Gruppen- und Einzelerfolgserlebnissen beim Rhythmusspiel

Die Steigerung des Selbstbewusstseins und der Interaktionsfähigkeit im Indianerspiel gibt A. inneren Halt und lindert die Kontaktschwierigkeiten. Die Erfolgserlebnisse beim Dirigieren, vermittelt durch das zuschauende „Publikum“, sowie die Konzentration auf den eigenen Körper beim Rhythmusspiel führen A. zu einer neuen Selbstwahrnehmung und Einschätzung der eigenen Fähigkeiten. Hierdurch kann er Ängste abbauen und zu emotionaler Ausgeglichenheit gelangen. Die Bedingungskette kann so durchbrochen, A. „therapiert“ werden.



## 5. Untersuchung zur Akzeptanz des Projekts

---

Um ein möglichst umfassendes Bild aller vom Schulprojekt betroffenen Gruppen zu erhalten, wurde eine großangelegte Umfrage durchgeführt. Mit 407 Schülern, 381 Elternteilen, 49 Lehrern und 10 bosnischen Mitarbeitern wurden insgesamt 847 Personen auf jeweils für die einzelne Gruppe konzipierten Fragebögen zu ihrer Meinung über Musikunterricht in der Schule und über das Schulprojekt im Speziellen befragt. Parallel dazu wurde ein weiterer, allgemeiner Fragebogen an 327 zufällig ausgewählte Personen des Stadtlebens in Mostar verteilt, der die generelle Einstellung zu Musikunterricht in der Schule beleuchten sollte.

Aus der Erfahrung heraus, dass derartige Umfragen in Mostar erstens ungewohnt sind und zweitens sehr misstrauisch bewertet werden, wurde die Befragung anonym gestaltet und verhältnismäßig einfach konzipiert. Dadurch sollte eine ernsthafte Beteiligung und daraus resultierend ein hoher Rücklauf gesichert werden. Deshalb lassen sich auf alle Fragen im allgemeinen Fragebogen und in den Fragebögen für Schüler und Eltern einfache, bejahende oder verneinende Antworten geben. Bei den Fragebögen für Schüler wurde darauf geachtet, dass sie in möglichst allen Klassenstufen des Projektes (1-8) durchgeführt werden konnten. Lehrern und den Mitarbeitern von Apeiron wurde ein Interesse am Projekt unterstellt und deshalb die Bereitschaft zu längeren Antworten vorausgesetzt.

Während der allgemeine Fragebogen willkürlich in der Stadt verteilt wurde und sofort ausgefüllt werden sollte, hatten Eltern, Lehrkräfte und Mitarbeiter für ihre Fragebögen bis zu zwei Wochen Zeit. Die Schüler beantworteten ihre Fragebögen in der Schule, während des Musikunterrichtes. Dabei wurden die Fragen vor allem in den jüngeren Klassen vorgelesen, aber auf eine selbständige Beantwortung durch die Schüler geachtet. Die Fragebögen für die Eltern wurden

den Schülern mitgegeben und eine Woche später zum Musikunterricht mitgebracht.

Der Rücklauf der verteilten Fragebögen betrug bei Schülern wie Lehrern 100%, bei Eltern 99% und bei Apeiron 83%. Die Bereitschaft, den allgemeinen Fragebogen auszufüllen lag bei ca. 70% der Befragten.



### 5.1 Ergebnis eines allgemeinen Fragebogens

1. Glauben Sie, dass Grundschüler regelmäßigen Musikunterricht haben sollten?

ja: 99%

nein: 1%

2. War für Sie persönlich Musik ein Hauptfach oder ein Nebenfach?

Hauptfach: 56%

Nebenfach: 44%

3. Erinnern Sie sich an ihren Musikunterricht?

ja: 87%

nein: 4%

Ich hatte keinen.: 9%

3a. Wenn Sie sich erinnern, wie war er?

gut: 74%

schlecht: 2%

nichts Besonderes: 24%

4. In meinem Musikunterricht haben wir am meisten behandelt (Mehrfachnennungen möglich)

Singen: 89%

Tanzen: 36%

Lieder lernen: 64%

Musiktheorie: 5%

Noten lesen: 22%

Musizieren: 18%

Musikgeschichte: 47%

Musik hören: 34%

Ich habe immer meine Hausaufgaben im Musikunterricht gemacht:

1%

5. Ich habe im Musikunterricht wichtige/unwichtige Dinge gelernt.

wichtige: 88%

unwichtige: 12%

6. Musikunterricht sollte aus folgenden Schwerpunkten bestehen:

(bewerten Sie von 1 [am wichtigsten] bis 6 [weniger wichtig])

Musiktheorie und Noten lesen: 4

Musik hören: 2

Musizieren: 3

Singen und Lieder lernen: 1

Tanzen: 6

Musikgeschichte: 5

7. Ich glaube, Musikunterricht ist heute der gleiche wie vor dem Krieg.

ja: 34%

nein: 66%

8. Kann Musikunterricht helfen, den Umgang mit Kriegserlebnissen zu erleichtern?

ja: 94%

nein: 6%

9. Durch Musikunterricht kann man Rücksicht und Toleranz lernen.

richtig: 61%

falsch: 3%

eher weniger: 7%

warum nicht?: 29%

Gesamtbefragte: 327 Personen über 25 Jahre



### Anmerkungen zum Umfrageergebnis

Gleich die Antwort auf die erste Frage verdeutlicht eine hohe Akzeptanz, mehr noch, eigentlich eine Selbstverständlichkeit des Faches Musik in der Schule. Unterstützt wird dieser Wert durch das Ergebnis für die weniger durchschaubar formulierte zweite Frage nach der persönlichen Bedeutung des Faches Musik. Die Einteilung in Haupt- und Nebenfächer existiert auch in Bosnien-Herzegovina und ähnlich wie in Deutschland genießen Sprachen und Mathematik das höchste Ansehen. In der Hierarchie der Schulfächer steht Musik an letzter Stelle. Vor diesem Hintergrund nimmt sich die Antwort überraschend aus und spiegelt eine auch im alltäglichen Leben gemachte Erfahrung wieder: Musik ist den Menschen in Bosnien-Herzegovina wichtig.

In keiner Weise entsprachen dagegen die Antworten auf die Fragen 3 und 3a unseren alltäglichen Erfahrungen. Dass 74% von den 87%, die sich an ihren Musikunterricht erinnern, diesen als gut empfunden haben, ist überraschend, erklärt sich aber möglicherweise durch das häufige Singen (vgl. Antwort auf Frage 4: Singen ist mit 89% Spitzenreiter). Singen scheint schon immer die Lieblingsbeschäftigung sowohl der Lehrer als auch der Schüler gewesen zu sein und hatte ja ohnehin seinen festen Platz im Lehrplan. Untersucht man die Antworten von Frage 4 in Bezug auf das bereits behandelte Curriculum von 1980, so lässt sich anhand des angegebenen Alters der Umfrageteilnehmer relativ genau feststellen, inwiefern es bei der Unterrichtsplanung berücksichtigt wurde. Die diesbezüglich relevante Gruppe wären die heute 24- bis 34-jährigen. Da sich aber kein prozentualer Unterschied zwischen Mitgliedern dieser Altersgruppe und älteren Altersgruppen abzeichnet, liegt der Schluss nahe, dass Sanela Begic, die in Kapitel 2.4 interviewte Lehrerin, mit ihrer Einschätzung zur geringen praktischen Bedeutung des Lehrplans von 1980

Recht hat. Zumindest die Werte für Musiktheorie, Noten lesen und Musizieren müssten höhere Prozentsätze aufweisen.

Da es bei diesem Fragebogen in erster Linie um die in der Bevölkerung herrschende Akzeptanz von Musikunterricht im Allgemeinen ging, wurde bei Frage 5 darauf verzichtet, detaillierter danach zu fragen, welche wichtigen Dinge man denn genau gelernt habe. Die Angaben bestätigen im Grunde das Ergebnis der Frage 2, wonach Musik für viele ein wichtiges Fach darstellt, unabhängig von seiner Bedeutung in Bezug auf andere Fächer.

Welche Rolle die einzelnen Inhalte des Faches Musik im Unterricht spielen, ist Thema der sechsten Frage. Hier ist im Ergebnis eine deutliche Präferenz für die praktischen Teile des Musikunterrichtes abzulesen, was nicht überrascht, ebenso wie das geringe Interesse an den theoretischen Anteilen des Musikunterrichtes. Interessant ist aber, dass sich dieses Ergebnis mit Ausnahme des Wertes für „Tanzen“ ziemlich genau mit dem Ergebnis des Schülerfragebogens nach der Frage „Was magst Du am liebsten im Musikunterricht?“ deckt. Erstens geben die unterschiedlichen Generationen die selben Präferenzen an, zweitens scheint die ältere Generation mehr mit den Wahrnehmungen eines Schülers zu antworten als mit dem theoretisch-erzieherischen Blickwinkel des Lehrers. Dieser wird deutlich, wenn man die Angaben der Lehrkräfte betrachtet, denen ebenfalls diese Frage gestellt wurde, und die einen höheren Anteil an Theorie für wichtig halten.

Viele Bosnier (66%) glauben, dass sich der Musikunterricht nach dem Krieg verändert hat (Frage 7). Die nahe liegende Frage, ob er sich verbessert oder eher verschlechtert habe, wurde nicht gestellt. Persönliche Erfahrungen zeigen, dass offensichtlich eine Mehrzahl glaubt, dass der Unterricht heute schlechter ist als vor dem Krieg – die Begründung dafür ist, dass es nicht genug ausgebildete Fach-



kräfte und so gut wie keine Unterrichtsmaterialien gibt (siehe Kap 3.2).

Wichtig für die Legitimation des Schulprojektes ist die Frage, ob Musikunterricht zu einer besseren Verarbeitung der Kriegserlebnisse beitragen kann (Frage 8). Vor allem in Deutschland wurde den Organisatoren die Frage nach dem Sinn eines solchen Projektes im Gebiet eines zerstörten Landes gestellt. Das deutliche Votum von 94% kann neben den Bitten der Direktoren und Lehrkräfte, die von der therapeutischen Wirkung des Musikunterrichtes überzeugt sind, als weitere Legitimation des Projektes dienen. Umgekehrt ließen sich aus der sicherlich berechtigten Frage nach dem Sinn vermutlich interessante Untersuchungen in Deutschland anstellen, was die Interpretation von Musikunterricht und seinen Funktionen dort angeht.

Die letzte Frage nach der Vermittlung von Rücksicht und Toleranz zielt auf die einführenden Formulierungen der Lehrpläne ab, deren praktische Ausarbeitung nur bedingt eine Metakommunikation über Musik und ihre Funktionen fördert (siehe Kap. 2.3). Für fast zwei Drittel der Befragten stehen aber diese Möglichkeiten von Musikunterricht außer Frage. 29% stimmen der Behauptung zu, dass Musikunterricht Toleranz und Rücksicht fördere. Mit 3% ist der Anteil derer, die diese Feststellung mit „falsch“ bewerten, ausgesprochen gering. Die Akzentuierung solcher Unterrichtsinhalte, wie sie im Schulprojekt umgesetzt werden, haben also offensichtlich großen Rückhalt in der Bevölkerung.

## 5.2 Ergebnis des Fragebogens für Schüler

1. Während des Krieges war ich

hier: 89%

im Ausland: 11%

2.a. Gab es während des Krieges Musikunterricht?

ja: 0%

nein: 100%

2b. Ich ging im Ausland zur Schule:

ja: 64%

nein: 36%

2c. Dort hatte ich Musikunterricht.

ja: 89%

nein: 11%

3. Wenn ihr Musikunterricht hattet, welche Inhalte habt ihr behandelt?

85%: Singen

45%: Tanzen

85%: Lieder lernen

20%: Theorie

35%: Notenlesen

55%: Musizieren

10%: Musikgeschichte

70%: Musik hören

4. Glaubt ihr, dass Grundschüler Musikunterricht brauchen?

ja: 99%

nein: 1%



5. Habt ihr Euch auf den Unterricht der Studenten gefreut?

ja: 99%

nein: 1%

6. Der Unterricht der Studenten ist genauso wie mit dem normalen Lehrer.

ja: 0%

nein: 100%

6a. Wenn nein, war er

abwechslungsreicher: 100%

langweiliger: 0%

6b. Warum abwechslungsreicher/langweiliger? (Antworten der Schüler):

Wir haben viel mehr und schönere Lieder gelernt.

Wir haben viele Instrumente kennen gelernt.

Weil die Studenten so schön musizieren können.

Weil wir nicht so viel Theorie, sondern mehr Praxis gemacht haben.

7. Was magst Du am liebsten im Musikunterricht?

88%: Singen

54%: Tanzen

51%: Lieder lernen

7%: Theorie

19%: Notenlesen

52%: Musizieren

8%: Musikgeschichte

56%: Musik hören

20%: Volksmusik

33%: Pop/Rock

18%: Klassik

1%: Ich mag überhaupt nichts am Musikunterricht

8. Was würdest Du gerne mehr machen im Musikunterricht?

64%: Singen

43%: Tanzen

28%: Lieder Lernen

11%: Theorie

12%: Notenlesen

32%: Musizieren

6%: Musikgeschichte

29%: Musik hören

9. Was würdest Du lieber weniger machen im Musikunterricht?

3%: Singen

9%: Tanzen

11%: Lieder lernen

23%: Theorie

27%: Notenlesen

4%: Musizieren

17%: Musikgeschichte

11%: Musik hören

10. Würdest Du eher bosnische oder internationale Lieder lernen wollen?

24%: bosnische

10%: internationale

66%: beides

11. Musikunterricht ist nur eine kleine Abwechslung.

43%: ja

57%: nein



12. Für mich ist Musik das Fach, das ich am wenigsten mag:

1%: ja

99%: nein

13. Ich hätte gerne mehr Unterricht im Fach Musik.

87%: ja

13%: nein

14. Ich fände es gut, wenn die Studenten auch nächstes Jahr kämen:

95%: ja

5%: nein

15. War es ein Problem, dass die Stunden erst übersetzt werden mussten?

21%: ja

33%: nein

46%: ein bisschen

Es wurden 407 Schüler aus sieben verschiedenen Schulen befragt

Anmerkungen zum Umfrageergebnis:

Nicht unwesentlich schien bei der Umfrage unter Schülern der Aspekt, dass einige von ihnen während des Krieges nicht in Bosnien geblieben sind, sondern ins Ausland geflohen waren, wo sie über Jahre hinweg lebten und teilweise zur Schule gingen. Viele dieser Schüler kannten bis zu ihrer Rückkehr keinen Unterricht in einer bosnischen Schule. Sie empfanden ihn als schwerer und strenger als beispielsweise in Deutschland. Die Antworten auf die Frage 3 spiegeln demzufolge die Erfahrungen des Grundschulbesuches in

verschiedenen europäischen Ländern, denn mit zunehmendem Alter bzw. Klassenstufen waren immer weniger Schüler im Ausland. Daraus lässt sich errechnen, dass die große Mehrheit dieser 11% umfassenden Gruppe während ihres Auslandsaufenthaltes zwischen 6 und 11 Jahre alt war. Um vor allem bei den jüngeren Schülern Missverständnisse zu vermeiden, wurde denen, die nicht im Ausland waren, die Frage nach den Unterrichtsinhalten nicht gestellt. Sowohl die Tatsache, dass die meisten der Schüler vor dem Musikunterricht des Schulprojektes keinen anderen Musikunterricht hatten, da das Schulprojekt schon im ersten regulär beginnenden Schuljahr stattfand, als auch die Aussagen der Lehrer der höheren Klassen, ihr Musikunterricht sei lediglich theoretischer Natur gewesen, erübrigten die Frage nach den Inhalten.

Das deutliche Ergebnis der Frage 4 wurde bereits im Zusammenhang mit dem allgemeinen Fragebogen erläutert. Sicherlich ist die Antwort im Schülerbogen unreflektierter, weil Musikunterricht als Selbstverständlichkeit erscheint, die im Grundschulalter nicht hinterfragt wird, trotzdem zeigt sich, dass Diskussionen über Sinn, Zweck und Notwendigkeit von Musikunterricht, wie sie in Deutschland teilweise geführt werden in Bosnien-Herzegowina nicht verstanden würden.

Die fünfte Frage bezieht sich gemeinsam mit den Fragen 6, 14 und 15 ganz speziell auf die Durchführung des Schulprojektes. Die Eindeutigkeit des Ergebnisses mag als eine Kritik an den bosnischen Lehrern zu verstehen sein. Sie liegt aber, wenn man die Äußerungen unter 6b hinzuzieht, weniger an der Person des Lehrers und seinen Unterrichtsmethoden an sich, als vielmehr an den vielfältigeren Möglichkeiten, die die Studenten und ihre Mitarbeiter als Team von drei Personen mitbringen. Auch die Fülle des eingesetzten Unterrichtsmaterials und die durch ein relativ langes Studium ausgeprägten Musizierfähigkeiten dürften bei der Beurteilung eine nicht unerhebli-



che Rolle gespielt haben. Hier spiegelt sich das Grundproblem des Nachkriegsunterrichtes wieder: Fehlende Fachkräfte werden durch fachfremde Laien vertreten, die Kreativität in der Unterrichtsgestaltung leidet unter Nachkriegsdepression und mangelnder Motivation, abwechslungsreicher Unterricht kann aufgrund des Materialmangels nicht gehalten werden. Wie die Umfrage in allen Gruppen bestätigt, kann das Schulprojekt bei diesen Problemen Abhilfe schaffen.

Erst vor dem Hintergrund dieser „neuen Vielfalt“ können den Schülern die folgenden Fragen 7-10 gestellt werden. Deren Ergebnisse rücken erneut die praktische Komponente des Musikunterrichts in den Vordergrund. Auffällig ist dabei vor allem, dass insgesamt viel weniger Schüler die Frage 9 nach Kürzungen in bestimmten Bereichen beantwortet haben als die Frage 8, in der nach der Beliebtheit bestimmter Unterrichtsinhalte gefragt wird. Eine logische Konsequenz daraus ist das Ergebnis der Frage 13: mehr als drei Viertel der Schüler wünschen sich mehr Musikunterricht. Der Wunsch nach inhaltlicher Abwechslung drückt sich auch in den Ergebnissen der Frage 10 aus. Hier zeigt sich zugleich, dass eine der Methoden, die das Lernziel „Toleranz“ anstrebt, von den Schülern angenommen wird.

Sowohl inhaltlich als auch vom Ergebnis her deckt sich Frage 11 mit der nach der Bedeutung des Faches Musik im allgemeinen Fragebogen. Das Ergebnis spiegelt wohl weniger eine Äußerung über die Qualität des Unterrichtes als vielmehr die persönliche Einstellung der Befragten. Die Beurteilung des Faches als „kleine Abwechslung“ muss nicht unbedingt als Desinteresse interpretiert werden. Gerade die Abwechslung im ansonsten ausschließlich durch theoretische Lerninhalte geprägten Schulalltag hat eine wichtige (auch kompensatorische) Funktion.

Kritikansätze gibt es in den Antworten der Schüler verhältnismäßig wenig. Dennoch sollte man diese besonders ernst nehmen. Man

könnte zwar den 5% der Schüler, die sich nicht wünschen, dass die Studenten weiterhin ihren Musikunterricht gestalten, die 95% entgegengesetzten, die den Unterricht so fortgesetzt sehen wollen. Trotzdem sollte man zumindest nachforschen, warum sich fünf Mal mehr Schüler gegen eine Rückkehr der Studenten aussprechen als in Frage 5 erklären, sie würden sich auf den Unterricht der Studenten freuen. Da in Frage 6b sogar 100% bestätigten, dass der Unterricht der Studenten abwechslungsreicher ist, liegt der Schluss nahe, dass sich die Ablehnung auf einzelne Personen bezieht. Dies darf freilich nicht als Entschuldigung oder Vorwand dafür dienen, im kommenden Schuljahr unreflektiert dort weiterzumachen, wo vor den Ferien aufgehört wurde.

Die Mehrheit der kritischen Anmerkungen bezieht sich auf die Schwierigkeiten, die dadurch entstehen, dass die Unterrichtsinhalte erst übersetzt werden müssen (vgl. Frage 15). Dieses Problem ist den Projektteilnehmern bekannt und lässt sich durch zwei sich ergänzende Schritte verbessern. Erstens sollte der ausländische Student die Landessprache möglichst gut sprechen, so dass eine Übersetzung überflüssig wird. Jeder neuankommende Ausländer wird jedoch zunächst die Sprache nur unvollkommen beherrschen, so dass dieses Problem nur verhältnismäßig langsam behoben werden kann. Deshalb muss der zweite Schritt sein, die Stunden so gut vorzubereiten, dass der einheimische Mitarbeiter auf seine Aufgabe in der Stunde gut vorbereitet ist. Zusätzlich sollten auch die Impulse, die die ausländischen Studenten einbringen, im Voraus so exakt abgesprochen werden, dass keine längeren Erklärungen notwendig sind.



### 5.3 Ergebnis des Fragebogens für Eltern

1. Wissen Sie, dass die Musiklehrer ihres Kindes internationale Studenten sind?

ja: 72%

nein: 28%

2. Erzählt ihr Kind vom Musikunterricht?

viel: 46%

manchmal: 53%

nichts: 1%

3. Was, glauben Sie, denkt ihr Kind über den Musikunterricht?

(Mehrfachnennungen möglich)

langweilig: 1%

abwechslungsreich: 77%

nichts Besonderes: 0%

zuviel Gesang: 11%

zu wenig Gesang: 12%

es gefällt ihm: 83%

zuviel Theorie: 7%

zu wenig Theorie: 7%

weiß ich nicht: 1%

zu viele internationale Lieder: 4%

zu viele bosnische Lieder: 0%

4. Glauben Sie, dass die Musikstunden bei den Studenten anders sind als bei den normalen Lehrern?

ja: 55%

nein: 22%

weiß ich nicht: 23%

4a. Wenn ja, wie anders?

abwechslungsreicher und interessanter

Instrumente lernen die Kinder sonst nicht kennen

Viele der bosnischen Lehrer sind für Musik nicht ausgebildet.

Die Studenten haben keine Ahnung von bosnischer Volksmusik.

Durch vermehrtes Singen und musizieren sind die Kinder freier.

Die Kinder sind entspannter und lockerer auch in anderen Stunden.

Die Kinder haben größere Lust zu lernen.

Der Kontakt mit fremden Kulturen erweitert den Horizont.

5. Glauben Sie, dass sich durch den regelmäßigen Musikunterricht die Stimmung im Klassenraum und der Schule verändert hat?

ja: 88%

nein: 12%

5a.: Wenn ja, zum

positiven: 98%

negativen: 2%

6. Würden Sie sich wünschen, dass das Projekt fortgesetzt wird?

ja: 99%

nein: 1%

Es wurden 381 Elternteile von Schülern aus 7 verschiedenen Schulen befragt

Anmerkungen zum Umfrageergebnis:

Die Intention dieses Fragebogens für Eltern ist es, zu erfahren, ob und wie die Schüler in ihrer gewohnten Umgebung über den Musikunterricht denken und sprechen und inwiefern sich die Äußerungen der Schüler, Lehrer und Mitarbeiter, deren Erfahrungen fast aus-



schließlich auf die Schulzeit beschränkt sind, im außerschulischen Alltag der Schüler widerspiegeln.

Die ersten beiden Fragen haben das Ziel, einen ungefähren Eindruck davon zu bekommen, ob die Tatsache, dass ausländische Studenten als Lehrer fungieren, ein Thema im Gespräch zwischen Schülern und Eltern darstellt. Da zum Zeitpunkt der Umfrage das Projekt bereits sein zweites Schuljahr beendete, nimmt sich die Zahl der nichtwissenden Eltern von 28% recht hoch aus und scheint auf mangelnde Kommunikation zwischen Eltern und Schülern hinzuweisen. Immerhin wurde bei Elternabenden auch über das Projekt informiert. Eine mögliche Erklärung wäre die Erfahrung, dass Schüler eher mit ihren Müttern über ihre Schulerlebnisse sprechen, der Vater aber herangezogen wird, wenn schriftliche Angelegenheiten (wie zum Beispiel ein solcher Fragebogen) mit der Schule zu erledigen sind.

Die Bewertungsverhältnisse in den Antworten zu den Fragen 3 und 4 weisen die gleichen deutlichen Tendenzen auf, die auch aus den anderen Bögen zu lesen sind, erreichen aber nicht ganz die Eindeutigkeit einiger Schülerantworten. Verbesserungsvorschläge wurden kaum gemacht.

Bei den übergreifenden Fragen zur Stimmung innerhalb der Klassengemeinschaft und der Zukunftsplanung stellen sich auch die elterlichen Antworten eindeutig dar. Wichtig und hilfreich wäre es, die Kontakte zu Eltern im kommenden Schuljahr zu intensivieren und teilweise gemeinsame Wege in der Unterrichtsplanung zu suchen.

## 5.4 Ergebnis des Fragebogens für Lehrkräfte

1. Glauben Sie, dass das Studentenprojekt für ihre Schule wichtig ist?

ja: 100%

nein: 0%

1a. Wenn ja, warum?

Es hilft den Kindern beim Lernen und Konzentrieren.

Mit seinem Schaffensdrang bereichert es das Wissen über Musik.

Es vermittelt dem Schüler die Kultur anderer Völker.

Der Schüler kann positive Energie daraus ziehen.

Es verdrängt die Nachkriegsfrustration.

Die Studenten sind qualifiziert und deshalb glaubwürdig.

Es ist vielfältig, außer Singen lernen die Kinder Instrumente, Theorie und vieles mehr kennen.

Es hilft den Kindern beim Verarbeiten der Kriegserlebnisse.

2. Was denken sie über die Auswahl der Unterrichtsinhalte?

ausgewogen und sehr abwechslungsreich

gute Auswahl, passt sich gut in den Lehrplan ein

vielschichtig, der Schüler lernt viel aus unterschiedlichen Bereichen

Es könnten noch mehr Lieder aus Bosnien gelernt werden.

sinnvoll abgestimmt auf jüngere und ältere Klassen

Es sollte mehr auf den Lehrplan zurückgegriffen werden.

Man könnte noch mehr Liederspiele für die kleineren Kinder einbauen.



3. Glauben Sie, dass es ein Problem war, dass erst übersetzt werden musste?

ja: 66%

nein: 34%

4. Wie können sich die Kinder nach den Musikstunden konzentrieren?

normal: 48%

schlechter: 0%

besser: 52%

5. Hat sich Ihre Art Musik zu unterrichten verändert?

ja: 86%

nein: 14%

6. Glauben Sie, dass sich die Meinung der Kinder über Fremde verändert hat?

ja: 81%

nein: 0%

weiß ich nicht: 19%

6a. Wenn ja, wie?

Musik verbindet, auch wenn der gegenüber eine andere Sprache spricht.

Die Meinung verbessert sich, denn die Studenten haben einen guten Umgang mit den Kindern.

Fremde sind für unsere Kinder ständige Realität.

Die Kinder sehen, dass auch Fremde normale Menschen sind.

Unsere Schüler lernen, dass es keine Unterschiede zwischen Fremden und Einheimischen gibt.

Die Meinung über Fremde verbessert sich dadurch, dass die Schüler in den Studenten auch eher ältere Freunde oder Kollegen sehen, die sie besser verstehen können als ihre teils sehr alten Lehrer.

Die Schüler sehen, dass es auch Fremde gibt, die helfen wollen.

7. Glauben Sie, dass sich die Atmosphäre in den Klassen und der Schule ändert?

ja: 95%

nein: 5%

7a. Wenn ja, wie?

Nach den Fächern, in denen sich die Kinder viel konzentrieren müssen, ist der Musikunterricht eine Erholung.

In einigen Klassen entwickelt sich eine größere Gemeinschaft

Viele Schüler sind aktiver.

In den Musikstunden vergessen die Kinder den Alltag.

Die Schüler fühlen sich besser, wenn sie durch das Singen und Tanzen für einen Augenblick die Sorgen vergessen, die zu Hause auf sie warten.

Die Schüler sind weniger aggressiv, wenn sie sich im Musikunterricht stimmlich und körperlich engagiert haben.

Die Stimmung ist fröhlicher und lebhafter.

8. Was denken Sie über das gemeinsame Unterrichten eines Teams?

sehr nützlich und interessant für den Schüler

wünschenswert

Es kann bedeuten, dass die Schüler besser und mehr verstehen

Die Schüler lernen Melodien schneller, wenn das Unterrichten gut organisiert ist und die Arbeitsteilung stimmt.

Die Schüler haben weniger Scheu, sich am Unterricht zu beteiligen.

erleichtert den Unterricht für den Lehrer wie für die Schüler



9. Hat sich Ihre Einstellung zu Musikunterricht verändert?

ja: 90%

nein: 10%

9a. Wenn ja,

negativ: 0%

positiv: 100%

An dieser Umfrage beteiligten sich 49 Lehrer aus 6 verschiedenen Schulen.

Anmerkungen zum Ergebnis:

Wie eingangs beschrieben, wurde der Fragebogen für die Lehrkräfte bewusst so konzipiert, dass nicht nur mit ja oder nein geantwortet werden konnte, sondern die Lehrkräfte als Fachleute bereits um ihre Stellungnahme und (wenn möglich) Analyse gebeten wurden. Zur ersten Frage soll nur angemerkt werden, dass die Lehrer sehr genau begriffen haben, worum es in dem Projekt gehen soll. Gleiches gilt auch für die Erläuterungen zu Frage 2, wobei zu den Kritikpunkten angemerkt werden muss, dass diejenigen, die nach mehr bosnischen Liedern und Inhalten verlangen, wohl eher meinen, dass ausschließlich Materialien aus den Lehrplänen verwendet werden sollen. Ob sie dies tun, weil sie von dem Curriculum überzeugt sind, oder weil sie hoffen, dass die am Projekt beteiligten Lehrer mehr Möglichkeiten besitzen, auch die schwieriger zu realisierenden Teile des Lehrplans zu erfüllen und damit den Anweisungen des Erziehungsministeriums nachzukommen, ist nicht herauszufinden. An einigen Schulen wird auch den Mitarbeitern des Schulprojektes nicht so weit

vertraut, dass man eine eventuell negative Einstellung gegenüber dem Lehrplan eingestehen würde.

Die Antwort auf die Frage 3 bestätigt in ihrem Ergebnis die Problematik der Übersetzung, wie sie bereits im Schülerbogen ins Gespräch kam.

Interessant ist das Ergebnis der Fragen 5, 8 und 9, vor allem in dieser Offenheit. Erstaunlich daran ist besonders die Tatsache, dass ca. 80% aller Lehrer, die den Fragebogen ausgefüllt haben, über 50 Jahre alt sind. Von Personen dieses Alters erwartet man eher, dass junge, aufstrebende Lehrer mit neuen Methoden zunächst kritisch betrachtet werden und dass wenig Bereitschaft besteht, die eigenen, teils 30 Jahre alten Methoden zu überdenken oder zu ändern.



## 5.5 Ergebnis des Fragebogens für Apeiron

1. Glaubst Du, es war für die Kinder ein Problem, dass immer erst übersetzt werden musste?

ja: 0%

nein: 40%

ein bisschen: 60%

2. Glaubst Du, dass unsere Stunden für die Kinder abwechslungsreicher waren, als die normalen Musikstunden?

ja: 100%

nein: 0%

3. Hat sich Deine Meinung über Musikunterricht während des Projektes verändert?

ja: 100%

nein: 0%

3a. Wenn ja,

positiv: 100%

oder

negativ 0%

4. Musikunterricht ist nichts anderes als eine nette Abwechslung für die Schüler.

ja: 20%

nein: 80%

5. Glaubst Du, dass Grundschüler regelmäßigen Musikunterricht haben sollten?

ja: 100%

nein: 0%

6. Glaubst Du, dass sich die Atmosphäre in den Klassen und der Schule durch das Projekt verändert hat?

ja: 80%

nein: 20%

6a. Wenn ja, wie?

Die Kinder sind entspannter und kommunikationsfreudiger.

Die Kinder sind offener und bereit, Neues auszuprobieren.

Die Kinder sind interessiert am Lernen und fröhlicher.

Die Kinder lernen leichter im Spiel.

7. Kann Musikunterricht helfen, den Umgang mit Kriegserlebnissen zu erleichtern?

ja: 100%

nein: 0%

8. Durch Musikunterricht kann man Toleranz und Rücksicht lernen.

richtig: 40%

falsch: 0%

eher weniger: 0%

warum nicht?: 60%

9. Glaubst Du, dass den Schülern bewusst ist, dass im Projekt Bosnien gemeinsam mit Fremden arbeiten?

ja: 100%

nein: 0%

10. Musikunterricht sollte folgende Gewichtungen haben: Bewerte von 1 (am wichtigsten) bis 6 (weniger wichtig).

Musiktheorie und Noten lesen: 5

Musik hören: 3



Musikgeschichte: 6

Singen und Lieder lernen: 1

Musizieren: 2

Tanzen: 4

11. Hast Du etwas gelernt bei der Arbeit mit den Studenten?

ja: 90%

nein: 10%

11a. Wenn ja, was?

Ich habe gelernt, wie Kinder lernen.

neue Unterrichtsmethoden

Kinder können sich in entspannter Umgebung besser konzentrieren.

Ich habe gelernt, viel offener und freier nicht nur im Umgang mit den Kindern sondern auch mit anderen Menschen zu sein und wie wichtig und hilfreich es ist, manchmal spontan zu sein und die Ordnung und vorgefertigte Planungen zu verlassen.

Ich habe viel gelernt über Musik, Rhythmus, Improvisation und Kinder.

12. Glaubst Du, dass das Projekt sinnvoll ist?

ja: 100%

nein: 0%

Gesamtbefragte: 10 von 12 Mitarbeitern

Anmerkungen zu den Umfrageergebnissen:

Bis zum Zusammenstoß mit der zweiten deutschen Studentengruppe gestalteten sich die Vorbereitungstreffen mit den bosnischen Mitarbeitern normalerweise so, dass die Unterrichtsinhalte von den Studenten vorgeschlagen wurden und von Seiten der Bosnier nur wenig Veränderungsvorschläge gemacht wurden. Durch die Proble-

me der zweiten Studentengruppe traten aber leichte Unsicherheiten im Umgang miteinander auf. Deshalb sollte den Mitarbeitern mit Hilfe eines anonymen Fragebogens die Möglichkeit gegeben werden, konstruktive Kritik zu üben, ohne damit neue Spannungen zu provozieren. Die fast ausschließlich positive Bewertung des Projektes und damit auch der eigenen Arbeit ist auf der einen Seite ein Vertrauensbeweis und Anerkennung für die teilnehmenden Studenten, lässt aber auf der anderen Seite auch befürchten, dass die Kritik- und Selbstkritikfähigkeit noch verbessert werden kann.

Dass die Mitarbeiter die Frage nach der Toleranz (Frage 8) zu 100% positiv beantworten, bei der Mehrheit (60%) aber Zweifel bleiben, ist unerwartet. Ein Erklärungsansatz könnte sein, dass sie als Schüler nie über Musik in einem Kontext gesprochen haben, sondern lediglich musikalische Fakten lernen mussten. Deshalb sehen sie den Musikunterricht des Projektteams ebenso nur unter dem Gesichtspunkt des reinen Musik-Lernens. Es könnte sein, dass einige tatsächlich den tieferen Sinn der Projektausführung noch nicht begriffen haben.

Eindeutig sind die Erfahrungen aus der Praxis im Ergebnis der Frage 10 abzulesen. An zwei Punkten unterscheiden sich dabei die Antworten von dem Ergebnis des allgemeinen Fragebogens. Statt „Musik hören“ halten die Mitarbeiter das „Musizieren“ für noch wichtiger. Dabei liegt nahe, dass sie erfahren haben, wie groß dessen Bedeutung für die Kinder ist und welche Möglichkeiten es in der Gruppen-gemeinschaft bietet. Ein weiterer Unterschied findet sich in der Bewertung des Tanzens. Hier gilt vermutlich die gleiche Erklärung wie für das Musizieren. In der Reihenfolge der Unterrichtsschwerpunkte stehen also die vier praktischen vor den beiden theoretischen Unterrichtsinhalten.



## 6. Schlusswort

Seit Abschluss dieser Dokumentation sind nunmehr fast vier Jahre vergangen. Eine dritte Studentengruppe aus Hannover arbeitete in der Zwischenzeit im Projekt vor Ort. Mittlerweile sind keine Studenten aus Deutschland mehr in Mostar. Das Projekt hat sich verändert. Einige Schulen sind hinzugekommen, andere abgesprungen. Ebenso hat sich die Arbeitsweise verändert. In einigen Bereichen ist Routine eingetreten, in anderen Trott. Insgesamt haben sich die Rahmenbedingungen verschlechtert, was nicht zuletzt mit der immer schwieriger werdenden finanziellen Situation des Pavarotti-Music-Centers als finanziellem Träger des Projektes zu tun hat. Zudem krankt der Unterricht an einer fehlenden professionellen musikpädagogischen Leitung. Nach der Anfangsphase, insbesondere während der darauf folgenden Konsolidierung des Projektes, wäre eine zielgerichtete Leitung in Kooperation mit den bosnischen Bildungsverantwortlichen dringend erforderlich gewesen. Dies scheiterte jedoch sowohl an der angesprochenen schlechten finanziellen Ausstattung, aber auch an der bosnischen Realität selbst. Korruption, ausbleibende Lehrerentlohnung, Streit um Lehrpläne, schlechte Lehrerausbildung, unzureichende Ausstattung der Schulen, ja, eigentlich der Zusammenbruch des bosnischen Bildungssystems im Ganzen beeinträchtigen die MUSIEGT-Initiative massiv. Die bosnische Realität darf jedoch nicht zu dem Schluss führen, die Arbeit sei vergeblich. Im Gegenteil macht sie die MUSIEGT-Initiative vielleicht nötiger denn je. So sei diese Arbeit auch als Aufforderung zu verstehen, in Bosnien-Herzegowina humanitäres Engagement zu zeigen, denn auch wenn die Medienpräsenz sehr stark abgenommen hat, gehört das Land nach wie vor zu den akuten Krisenregionen Europas.

Micha Philippi und Martin Häusler im Mai 2002

## Literaturverzeichnis

- ALVIN, Juliette (engl. 1965, 1978; deutsch 1988): Musik für das behinderte Kind und Musiktherapie für das autistische Kind. Stuttgart: Fischer.
- AMMON, Günter (1980): Dynamische Psychiatrie (erw. Neuauflage; Erstausgabe 1973). München: Kindler.
- AMRHEIN, Franz (1983): Die musikalische Realität des Sonderschülers. Regensburg: Bosse.
- BINKOWSKI, Bernhard u.a. (Hrsg.) (1996): Canto - Unser Liederbuch. Hannover: Schroedel.
- BACH, Heinz u.a. (1986): Verhaltensauffälligkeiten in der Schule. Berlin: C. Marhold.
- BEGIC, Sanela<sup>4</sup> : Interview vom 07.07.1998, Mostar.
- BURKE, Aidan: Interview vom 20.08.1998, Mostar.
- CALIC, Marie-Janine (1996): Krieg und Frieden in Bosnien-Herzegovina (aktualisierte Neuauflage). Frankfurt/M.: Suhrkamp.
- CURRICULUM für Musikkultur f. Bosnien-Herzegovina (1980), hrsg. vom Erziehungsministerium Jugoslawiens.
- CURRICULUM für Musikkultur f. Bosnien-Herzegovina (1994) hrsg. vom Erziehungsministerium von Bosnien-Herzegovina
- DECKER-VOIGT, Hans-Helmut (1975 a): Musik als Lebenshilfe (Teil A). Lilienthal/Bremen: Eres.
- Ders. (Hrsg.) (1975 b): Texte zur Musiktherapie. Lilienthal/Bremen: Eres.
- Ders. (Hrsg.) (1983): Handbuch Musiktherapie. Lilienthal/Bremen: Eres.
- Ders. (Hrsg.) (1996): Lexikon Musiktherapie. Göttingen: Hofgrefe.

---

<sup>4</sup> Name auf Wunsch geändert.



- DIZDAR, Srebren: Entwicklung und Perspektiven der Lehrerausbildung in Bosnien-Herzegovina, herausgegeben vom Erziehungsministerium von Bosnien-Herzegovina, 1998.
- EHLERS, Beate; EHLERS, Theodor; MAKUS, Horst (1978): Die Marburger Verhaltensliste (MVL). Göttingen: Hofgrefe.
- EHRENFORT, Karl Heinrich (Hrsg.) (1981): Humanität Musik Erziehung. Mainz: Schott.
- EVERS, Stefan (1991): Musiktherapie und Kinderheilkunde. Stuttgart: G. Fischer.
- FEROVIC, Selma; CUKOVIC, Teodora (1994): Muzicka Kultura 1., 2. i 3. Razred Osnovne Skole, Sarajevo (Ministarstvo Obrazovanja, Nauke i Kulture BiH).
- FEROVIC, Selma: Musikerziehung in Bosnien-Herzegovina, in: Muzicka, Hrsg.: Musikakademie Sarajevo, 1997.
- FEUDEL, Elfriede (1982): Rhythmik: Theorie und Praxis der körperlich-musikalischen Erziehung (Erstausgabe 1926). Wolfenbüttel: Kallmeyer.
- FILIPOVIC, Muhamed (1996): Bosnjacka Politika: Politicki razvoj u Bosni u 19. i 20. Stoljecu. Sarajevo: Svjetlost.
- FRITZE, Christa (1979): Die Förderung der auditiven Wahrnehmung. Regensburg: Bosse.
- FRÖHLICH, Werner D. (1993): dtv-Wörterbuch zur Psychologie (19. bearbeitete und erweiterte Auflage; 1. Auflage 1968). München: dtv.
- GEMBRIS, Heiner (1985): Musikhören und Entspannung. Hamburg: K. D. Wagner.
- HARRER, Gerhart (Hrsg.) (1975): Grundlagen der Musiktherapie und Musikpsychologie. Stuttgart: G. Fischer.
- HARTMANN, Eva (1989): Stressbewältigende und befindlichkeitsverändernde Strategien (zugl. Dissertation Univ. Frankfurt 1989). Frankfurt/M.: P. Lang.

- HARTUNG, Annette: Bunte Ablenkung vom Nachkriegsgrau, in: MUSIEGT e.V., herausgegeben von MUSIEGT e.V., Musiker für Bosnien-Herzegowina, 1998.
- HELMS, Siegmund (Hrsg.); SCHNEIDER, Reinhard (Hrsg.); WEBER, Rudolf (Hrsg.) (1995): Kompendium der Musikpädagogik. Kassel: Bosse.
- HERMAN, Judith Lewis (engl. 1992; bosnisch 1997): Trauma i Oporavak : Posljedica nasilja - od porodicnog zlostavljanja do politickog terora. Sarajevo: Svjetlost.
- HÖRMANN, Karl (1977): Studie zur Motivation im Musikunterricht. Regensburg: Bosse.
- HOGG, Bennett: Interview vom 03.07.1998, Mostar.
- HOPF, Helmut (Hrsg.); HEISE, Walter (Hrsg.); HELMS, Siegmund (Hrsg.) (1984): Lexikon der Musikpädagogik. Regensburg: Bosse.
- JAKIROVIC, Rasim: Interview vom 28.05.1998, Mostar.
- KAISER, Hermann J.; NOLTE, Eckhard (1989): Musikdidaktik: Sachverhalte - Argumente – Begründungen. Mainz: Schott.
- KAISER, Hermann J. (Hrsg.); NOLTE, Eckhard (Hrsg.); ROSKE, Michael (Hrsg.) (1993): Vom pädagogischen Umgang mit Musik. Mainz: 1993.
- KEMMELMEYER, Karl-Jürgen (1977): Wie die Musik den Behinder-ten hilft, in: Neue Musikzeitung 4/77, S. 1 u. 24.
- Ders. (1978): Musik in der Sonderpädagogik, in: GIESELER, Walter (Hrsg.): Kritische Stichwörter zum Musikunterricht. München: Fink.
- Ders. (1979): Musik in der Erziehung lernbehinderter Kinder, in: FINKEL, Klaus (Hrsg.): Handbuch Musik und Sozialpädagogik. Regensburg: Bosse.
- KEMMELMEYER, Karl-Jürgen; PROBST, Werner (Hrsg.) (1981): Quellentexte zur Musiktherapie. Regensburg: Bosse.



- KEMMELMEYER, Karl-Jürgen; NYKRIN, Rudolf (Hrsg.) (1995):  
Spielpläne Musik 2 für den Musikunterricht in den Klassen 7-10  
an allgemeinbildenden Schulen (1. Aufl. 1991). Stuttgart: Klett.  
Dies. (1995): Spielpläne Musik 2 Lehrerband. Stuttgart: Klett.
- KHATIB, Ahmad (1994): Kinder unter Bedrohung: eine empirisch-  
psychologische Studie über die Auswirkungen von Stress durch  
gewalttätige kriegsähnliche Zustände auf Kinder (zugl. Dissertati-  
on Univ. Marburg 1993). Frankfurt/M.: P. Lang.
- KÖCK, Peter; OTT, Hanns (1979): Wörterbuch für Erziehung und  
Unterricht. Donauwörth: L. Auer.
- KOSCHNICK, Hans; SCHNEIDER, Jens (1995): Brücke über die  
Neretva: der Wiederaufbau von Mostar. München: dtv.
- KRPO, Suad: Interview vom 16.06.1998, Mostar.
- KURTOVIC, Aida: Apeiron de Art, in: Mendelsohn, Tamsin: Das  
Entstehen von und die Rolle von einer künstlerischen Jugend-  
gruppe im Nachkriegsbosnien, Dissertation, 1997.
- LAZARUS, Richard S. (1991): Emotion And Adaption. New York:  
Oxford University Press.
- LECOURT, Edith (franz. 1977; deutsch 1979): Praktische Musikthe-  
rapie. Salzburg: O. Müller.
- LEMMERMANN, Heinz (1977): Musikunterricht: Hinweise - Bemerk-  
ungen - Erfahrungen – Anregungen. Bad Heilbrunn/Obb.: J.  
Kinkhardt.
- MAHNS, Beate (1997): Musiktherapie bei verhaltensauffälligen Kin-  
dern. Stuttgart: G. Fischer.
- MENDELSON, Tamsin: Das Entstehen von und die Rolle von einer  
künstlerischen Jugendgruppe im Nachkriegsbosnien, Dissertati-  
on, 1997.
- MEYER, Heinz (1995): Die Musikstunde 7/8: Unterrichtswerk für  
allgemeinbildende Schulen. Frankfurt/M.: Diesterweg.

- MOOG, Helmut (1967): Die Eigenarten des Bildungsinhaltes Musik und seine Bedeutung für die Sonderpädagogik, in: Pädagogische Rundschau, 21/67, S. 776ff.
- NEUBERT, Kurt: Die Kinder von Mostar, in: Hallo Niedersachsen, 19.4.1997.
- NEUHÄUSER, Meinolf (1971): Musische Bildung - Musiktherapie - Musikerziehung, in: Zeitschrift für Heilpädagogik, 4/71, S. 260-271.
- NITSCH, Jürgen (Hrsg.) (1981): Stress: Theorien - Untersuchungen - Maßnahmen. Bern: H. Huber.
- ORFF, Gertrud (1974): Die Orff-Musiktherapie. München: Kindler.
- ORFF, Gertrud (1984): Schlüsselbegriffe der Orff-Musiktherapie: Darstellung und Beispiele. Weinheim: Beltz.
- ORTNER, Alexandra; ORTNER, Reinhold (1995): Verhaltens- und Lernschwierigkeiten : Handbuch für die Grundschulpraxis (3. Auflage; Erstauflage 1991). Weinheim: Beltz.
- OSBORNE, Nigel: Interviews vom 08.07.1998, Mostar und 03.09.1998, Split.
- PALMOWSKI, Winfried (1977): Möglichkeiten und Grenzen einer Musiktherapie an Sonderschulen für Erziehungshilfe, Diplomarbeit, Mitschrift, Dortmund.
- PIAGET, Jean (franz. 1964; deutsch 1972, 1974): Theorien und Methoden der modernen Erziehung. Frankfurt/M: Fischer.
- PRIESTLEY, Mary (engl. 1975; deutsch 1982): Musiktherapeutische Erfahrungen. Stuttgart: G. Fischer.
- Dies. (engl. 1980; deutsch 1983): Analytische Musiktherapie: Vorlesungen am Gemeinschaftskrankenhaus Herdecke. Stuttgart: Klett-Cotta.
- PROBST, Werner (1972): Musik in Sonderschulen zwischen Therapie und Unterricht, in: Zeitschrift für Heilpädagogik, 5/72, S. 303-312.



- Ders. (1976): Musik in der Sonderschule für Lernbehinderte. Berlin: C. Marhold.
- PROBST, Werner; VOGEL-STEINMANN, Brigitte (1978): Musik, Tanz und Rhythmik mit Behinderten. Regensburg: Bosse.
- RÜBENACKER, Jutta: Interview vom 05.08.1998, Karlsruhe.
- Dies.: Interview im Cluster 1/96, Studentische Zeitschrift der Hochschule für Musik und Theater Hannover, 1996.
- SAIGH, Philip A. (Hrsg.) (engl. 1992; deutsch 1995): Posttraumatische Belastungsstörung: Diagnose und Behandlung psychischer Störungen bei Opfern von Gewalttaten und Katastrophen. Bern: H. Huber.
- SCHÄFER, Magdalene Julia (1979): Musiktherapie als Heilpädagogik bei verhaltensauffälligen Kindern. Frankfurt/M.: Fachbuchh. für Psychologie.
- SCHRÖDER, Günther (1977): Verhaltenstherapie mit Kindern und Jugendlichen. München: J. Pfeiffer.
- SEGLER, Helmut (Hrsg.) (1972): Musik und Musikunterricht in der Gesamtschule. Weinheim: Beltz.
- SCHWABE, Christoph (1974): Musiktherapie bei Neurosen und funktionellen Störungen. Jena: VEB G. Fischer.
- Ders. (1978): Methodik der Musiktherapie und deren theoretische Grundlagen. Leipzig: J. A. Barth.
- Ders. (1978): Regulative Musiktherapie. Stuttgart: G. Fischer.
- TISCHLER, Björn (1983): Musik bei neurosegefährdeten Schülern. Regensburg: Bosse.
- VILLASECA RIBBECK, Cornelia (1983): Musikmachen im Klassenverband Heft 3 : Von Salsa bis Samba. Stuttgart: Klett.
- WILDE, David: Eine Reise nach Sarajevo, 1995, unveröffentlicht.
- WILLMS, Harm (1975): Musiktherapie bei psychotischen Erkrankungen. Stuttgart: G. Fischer.
- WILSON, David: Interview vom 18.07.1998, Mostar.

WINKEL, Rainer (Hrsg.) (1994): Schwierige Kinder - Problematische Schüler: Fallberichte aus dem Erziehungs- und Schulalltag. Hohengehren: Schneider.