

## Bachelorthesis

### **Community Music als sozialpädagogische Intervention?**

Gemeinsamkeiten und Unterschiede von Community Music und  
Musik in der Sozialen Arbeit

Studiengang: Sozialarbeit/Sozialpädagogik (BA), WS 2020/2021

Erstprüfer: Prof. Dr. Hubert Minkenbergh M. A.

Zweitprüfer: Prof. Dr. habil. Fernand Hörner

Datum der Abgabe: 09.12.2020

## Vorwort

Im vierten Semester meines Studiums belegte ich das Seminar ‚Chaos Orchester‘. Der Großteil der Teilnehmenden kannte sich untereinander nicht, aber schon beim Vortreffen, als sich alle um das Klavier versammelten und gemeinsam sangen, war die vielfältige Wirkung des gemeinsamen Musizierens zu spüren. Es war das erste und einzige Seminar, welches ich besuchte, in dem alle freiwillig länger blieben und die Hochschule mit einem Lächeln verließen. Ohne die Notwendigkeit musikalischer Vorkenntnisse wurde eine Woche lang gemeinsam musiziert und es entstand selbst in den wenigen Tagen ein Raum, in dem sich alle ohne Hemmungen oder Angst zu haben einbringen konnten und eine Gemeinschaft, die sich durch die Musik verbunden fühlte. Motiviert durch diese positive Selbsterfahrung, schien mir eine Auseinandersetzung mit neuen musikpädagogischen Konzepten, wie dem der Community Music und ihrem Potenzial für die Soziale Arbeit, als sinnvolle Erweiterung meines Studiums.

Zur Sichtbarmachung aller Geschlechter, wurde in dieser Arbeit der Gender-Star verwendet. Um die Förderung von Geschlechtergerechtigkeit und einen wertschätzenden Umgang mit Diversität zu gewährleisten, ist vor allem im Kontext der Sozialen Arbeit sowie auch der Community Music, das Verwenden einer gendergerechten Sprache von hoher Bedeutung.

Da das Feld der Community Music in Deutschland noch weitestgehend unbekannt ist und sich ihr Diskurs zunächst größtenteils im englischsprachigen Raum entwickelte, gibt es zurzeit für einige englische Begriffe noch keine entsprechende und dem Konzept der Community Music angemessene deutsche Übersetzung (de Bánffy-Hall & Hill, 2017a, S. 11). Vor allem die Übersetzung des Begriffs *Community*, geht infolge der Komplexität seiner Bedeutung mit Schwierigkeiten einher (Minkenber, 2018, S. 11). Aus diesem Grund wurden in der vorliegenden Arbeit weiterhin die englischen Begriffe verwendet.

# Inhaltsverzeichnis

<b>1. Einleitung .....</b>	<b>1</b>
<b>2. Soziale Arbeit .....</b>	<b>2</b>
2.1 Definition.....	2
2.2 Auftrag und Ziele.....	3
2.3 Sozialpädagogische Intervention.....	6
<b>3. Musik in der Sozialen Arbeit.....</b>	<b>8</b>
3.1 Wirkung und Potenzial .....	8
3.2 Arbeitsfelder und Zielgruppe.....	13
3.3 Qualifikationen .....	16
<b>4. Community Music .....</b>	<b>18</b>
4.1 Ursprung und Geschichte .....	18
4.2 Kulturelle Demokratie .....	21
4.3 Community Music in Deutschland.....	25
<b>5. Forschungsdesign .....</b>	<b>27</b>
5.1 Datenerhebung.....	28
5.1.1 Das Leitfadeninterview.....	28
5.1.2 Die Expert*innen.....	29
5.1.3 Interview und Transkription .....	32
5.2 Datenanalyse.....	33
5.2.1 Qualitative Inhaltsanalyse.....	33
5.2.2 Induktive Kategorienbildung.....	35
5.2.3 Gütekriterien.....	36
<b>6. Darstellung und Interpretation der Ergebnisse.....</b>	<b>37</b>
6.1 Kategorien und Ergebnisse.....	37
6.1.1 Begriffserklärung.....	37

6.1.2 Auftrag und Ziele.....	40
6.1.3 Zielgruppe.....	43
6.1.4 Wirkung.....	47
6.1.5 Berufliche Qualifizierung.....	49
6.1.6 Vergleich zur Musik in der Sozialen Arbeit.....	52
6.2 Reflexion der Ergebnisse.....	54
6.2.1 Gemeinsamkeiten .....	54
6.2.2 Unterschiede .....	56
6.2.3 Bedeutung für die Praxis .....	58
<b>7. Fazit und Ausblick.....</b>	<b>59</b>
<b>Literaturverzeichnis .....</b>	<b>61</b>
<b>Anhang.....</b>	<b>I</b>

THESIS AM  
FACHBEREICH SOZIAL- UND  
KULTURWISSENSCHAFTEN  
DER HOCHSCHULE DÜSSELDORF

# 1. Einleitung

„Kultur, Ästhetik, Medien“, einer von fünf Bereichen, die an der Hochschule Düsseldorf das Fundament des Studiums der Sozialen Arbeit bilden. An den Fachbereichen des Sozialwesens sind künstlerisch-ästhetische Methoden seit über vierzig Jahren Gegenstand der Hochschulausbildung (Meis & Mies, 2018, S. 7). Vor allem die Musik, als wichtiger Bestandteil unseres Alltags und mit ihrer erheblichen emotionalen Wirkung, hat als nonverbales Medium in einer auf verbaler Kommunikation basierenden Profession, die Möglichkeit den Methodenkatalog der Sozialen Arbeit wertvoll zu ergänzen (Hartogh & Wickel, 2019a, S. 6).

Entstanden aus der *Community Arts Bewegung* der 60er Jahre in Großbritannien, setzt die Community Music sich für kulturelle Teilhabe, Empowerment und sozialen Wandel ein. Durch gemeinsames Musizieren wird ein Raum für Kommunikation und eine Bühne für den ganz individuellen Ausdruck geschaffen, in dem der musikalische und soziale Prozess gleichwertig nebeneinanderstehen (de Bánffy-Hall & Hill, 2017b, o. S.). In Deutschland gibt es zurzeit lediglich einen entsprechenden Studiengang mit dem Titel „Inklusive Musikpädagogik/Community Music“ (M.A.). Viele der dort Studierenden nutzen ihn als Aufbaustudium für ihren Bachelor der Sozialen Arbeit (vgl. Katholische Universität Eichstätt-Ingolstadt).

Das Ziel dieser Bachelorthesis ist es, die Musik als Medium in der Sozialen Arbeit sowie das Konzept der Community Music in einzelnen Teilaspekten zu untersuchen und Überschneidungen und Unterschiede beider Bereiche herauszuarbeiten. Dabei verfolgt sie die Fragestellung, inwiefern sich Community Music als sozialpädagogische Intervention eignet, wie sich Community Music von ihren benachbarten Arbeitsfeldern abgrenzt und inwieweit eine Abgrenzung überhaupt vorteilhaft und notwendig ist.

Um die aufgeführten Fragen beantworten zu können, müssen zunächst die Ziele der Sozialen Arbeit und der Begriff der Intervention geklärt werden. Anschließend wird auf die Musik als Medium in der Sozialen Arbeit eingegangen und im darauffolgenden Kapitel der Ursprung und die politischen Hintergründe der Community Music erläutert. Da das Thema der Community Music vor allem in Deutschland ein sehr neues und größtenteils unerforschtes ist, wurden die Informationen zur Erschließung des Feldes mit Hilfe von Expert\*inneninterviews bezogen. Die Datenauswertung mittels qualitativer Inhaltsanalyse ermöglicht einen Vergleich zu den entsprechenden Kategorien der Musik in der Sozialen Arbeit und die abschließende Beantwortung der Forschungsfragen im Fazit.

## 2. Soziale Arbeit

Um Musik als Medium in der Sozialen Arbeit zu betrachten, muss zunächst einmal die Soziale Arbeit als solche definiert werden. Ihre Aufträge und Ziele sowie die Zielgruppe werden anschließend betrachtet, um diese später mit den Kategorien der Community Music vergleichen zu können. Auch der Begriff der sozialpädagogischen Intervention wird in diesem Kapitel erläutert und seine Bedeutung für den Kontext dieser Arbeit festgelegt.

### 2.1 Definition

Durch fortlaufende Globalisierungsprozesse beschäftigt sich die Soziale Arbeit als Profession zunehmend auch mit weltgesellschaftlichen Problemlagen. Daher ist es notwendig sich bei dem Begriff ‚Soziale Arbeit‘ auf eine international gültige Definition zu berufen (Schilling & Klus, 2018, S. 171 f.). Eine solche wurde im Juli 2014 von der ‚International Federation of Social Workers‘ (IFSW) verfasst:

*„Soziale Arbeit fördert als praxisorientierte Profession und wissenschaftliche Disziplin gesellschaftliche Veränderungen, soziale Entwicklungen und den sozialen Zusammenhalt sowie die Stärkung der Autonomie und Selbstbestimmung von Menschen. Die Prinzipien sozialer Gerechtigkeit, die Menschenrechte, die gemeinsame Verantwortung und die Achtung der Vielfalt bilden die Grundlage der Sozialen Arbeit. Dabei stützt sie sich auf Theorien der Sozialen Arbeit, der Human- und Sozialwissenschaften und auf indigenes Wissen. Soziale Arbeit befähigt und ermutigt Menschen so, dass sie die Herausforderungen des Lebens bewältigen und das Wohlergehen verbessern, dabei bindet sie Strukturen ein. Diese Definition kann auf nationaler und/oder regionaler Ebene weiter ausgeführt werden.“*

(DBSH, 2016, S. 2)

Um die Soziale Arbeit in ihrer Komplexität und Gänze zu erfassen, sei eine einzelne Definition laut Schilling und Klus (2018, S. 240) jedoch nicht ausreichend. Viel mehr werden in unterschiedlichen Definitionen unterschiedliche Aspekte aufgezeigt (ebd.).

Allen Definitionen gemein ist zweifellos das ethische Prinzip, auf dem sie beruhen. Für die in den Fokus gerückte Menschenrechtsperspektive der Sozialen Arbeit ist die im Grundgesetz verankerte Unteilbarkeit der Menschenwürde elementar. Weder durch politische, noch wirtschaftliche oder soziale Bedingungen darf diese in Frage gestellt werden (Schilling & Klus,

2018, S. 172). Die übergeordneten Grundsätze der Sozialen Arbeit, umfassen neben dem obersten ethischen Prinzip der Menschenwürde, die Maxime keinem Menschen Schaden zu zufügen, die Achtung der Vielfalt, sowie die Verteidigung der Menschenrechte und der sozialen Gerechtigkeit (DBSH, 2016, S. 2).

Der ‚Deutsche Berufsverband für Soziale Arbeit‘ (DBSH) betont die Relevanz der gemeinsamen Verantwortung in Bezug auf die Verwirklichung der Menschenrechte. Nur wenn kollektiv Verantwortung füreinander und für die jeweilige Umwelt übernommen wird, können die Menschenrechte für jede\*n Einzelne\*n garantiert werden. Aus dieser Schlussfolgerung wird ersichtlich, welche hohe Bedeutung sozialen Beziehungen und Gemeinschaften zu Teil wird (DBSH, 2016, S. 2). Wesentlich ist dieser Aspekt im Kontext vorliegender Arbeit insbesondere für das Musizieren in Gruppen und die Arbeit mit Communities.

## 2.2 Auftrag und Ziele

Der DBSH beschreibt Soziale Arbeit als praktischen Beruf und wissenschaftliche Disziplin, „(...) der bzw. die davon ausgeht, dass ineinander greifende geschichtliche, sozioökonomische, kulturelle, räumliche, politische und persönliche Faktoren für das Wohlergehen und die Entwicklung des Menschen Chancen bieten, aber auch Hindernisse darstellen können“ (DBSH, 2014, S. 1). Basierend auf dieser Annahme, bilden die Förderung des sozialen Wandels, der sozialen Entwicklung und des sozialen Zusammenhalts sowie die Stärkung und Befreiung des Menschen die zentralen Kernmandate der Sozialen Arbeit (ebd.).

Schilling und Klus (2018, S. 173) formulieren nochmal differenzierter, vor allem drei Zielbereiche für die Profession der Sozialen Arbeit. Zum einen die Hilfe zur Selbsthilfe, welche auch Hilfe zur Selbstfindung sowie Entfaltung und Förderung der Persönlichkeit beinhaltet. Zusammen bilden sie die individuelle Funktion. Die gesellschaftliche Funktion wird durch die Veränderungen von gesellschaftlichen Bedingungen sozialer Problemlagen definiert. Soziale Probleme entstehen dann, wenn nicht ausreichend Ressourcen vorhanden sind, so dass Gruppen oder einzelne Personen in ihrer Lebenssituation beeinträchtigt, diese aus öffentlicher Sicht als veränderungsbedürftig angesehen, und sie so zu Objekten besonderer Maßnahmen gemacht werden (ebd., S. 103). Den dritten Zielbereich bildet die zunehmend relevanter werdende Orientierung an europäischen, „(...) weltgesellschaftlichen und menschenrechtlichen Perspektiven und Zielen der Sozialen Arbeit“ (ebd., S. 173).

Um eine Zielgruppe benennen zu können, ist es nützlich zunächst einmal die Verortung, beziehungsweise den gesellschaftlichen Standort der Sozialen Arbeit zu betrachten. Dieser liegt, so erörtert Albert Mühlum (2004, S. 132), zwischen den „(...) Funktionsbereichen des sozialen Sicherungssystems, des Gesundheitssystems, des Erziehungssystems und des Sanktionssystems“. Als eine diese Funktionsbereiche abdeckende öffentliche Dienstleistungsinstanz, ist sie in den Handlungsfeldern „Sozialhilfe, Altenhilfe, Gesundheitshilfe und Rehabilitation, Jugend- und Familienhilfe, Straffälligenhilfe und Resozialisation“ vorzufinden (Schilling & Klus, 2018, S. 174). Laut dem DBSH richtet sich die Soziale Arbeit vornehmlich an Menschen, die in irgendeiner Form benachteiligt sind. So wird die „(...) Bekämpfung der Armut, die Befreiung der Schutzlosen und Unterdrückten und die Förderung der sozialen Eingliederung und des sozialen Zusammenhalts“ (DBSH, 2014, S. 1) als Ziele bezogen auf die Zielgruppen formuliert. Die Soziale Arbeit wendet sich somit an jede Person, die Sozialisationshilfe für die Bewältigung von individuellen oder sozialen Konflikten benötigt (Schilling & Klus, 2015, S. 241).

Hinsichtlich der Frage nach den Zielen ist festzuhalten, dass es einen klaren Trend weg von der Defizitorientierung hin zum präventiven Handeln gibt. Sowohl in der Prävention, als auch im Beheben von Defiziten spielt der partizipatorische Ansatz der Sozialen Arbeit eine immense Rolle. Unter dem Leitsatz Hilfe zur Selbsthilfe wird weniger für, statt vor allem mit Menschen gearbeitet (ebd., S. 174).

Im Folgenden wird Bezug auf zwei Themen innerhalb der Sozialen Arbeit genommen, die für den Kontext dieser Arbeit besonders relevant erscheinen.

Zunächst wird das Handlungskonzept und Arbeitsfeld der **Gemeinwesenarbeit** betrachtet. Im Bereich der Sozialarbeit, fand in den 1950er Jahren eine Übernahme der klassischen amerikanischen Methoden statt. Zu diesen zählt unter anderem die soziale Gemeinwesenarbeit. Bereits 1884 wurde sie durch die *Settlement-Bewegung* in London angestoßen. Unter dem Namen *Community Work* wird sie vor allem in Großbritannien und den USA bis heute erfolgreich angewandt. In Deutschland hingegen wurde die Vermittlung der Methode an den Hochschulen größtenteils vernachlässigt und findet somit in der Praxis auch nur vereinzelt Anwendung (Schilling & Klus, 2015, S. 179). In der Gemeinwesenarbeit geht es darum die sozio-kulturelle Umgebung so zu beeinflussen, dass keine benachteiligenden äußeren Bedingungen bestehen.



Dieser Emanzipationsprozess wird von benachteiligten Gruppen mit gemeinsamer Problemlage durchgeführt. In diesen Prozessen sollen mit dem Ziel die Benachteiligung aufzuheben, in erster Linie gemeinsame Handlungs-fähigkeit sowie ein kollektives Empowerment gefördert werden. Die Aufgabe der Sozialarbeiter\*innen besteht in diesem Rahmen nur darin zu beraten, zu vermitteln und dafür zu sorgen, dass soziale Netze geknüpft werden können. Galuske (2007, S. 180) betont, dass die Gemeinschaft innerhalb der Gemeinwesenarbeit als soziale Ressource fungiert, die zur Bewältigung sozialer Problemlagen beitragen kann. Die sozialen Zusammenhänge der Gruppe können sowohl durch territoriale, funktionale als auch kategoriale Faktoren gegeben sein (Stövesand & Stoik, 2013, S. 181). Häufig kommt es vor, dass sich diese wechselseitig bedingen und Überschneidungen der Bezüge gegeben sind wie beispielsweise bei dem Thema Wohnen (funktional) in einem bestimmten Stadtteil (territorial) (Schilling & Klus, 2015, S. 181).

In enger Verknüpfung zur Gemeinwesenarbeit wird nun der von Hans Thiersch formulierte **lebensweltorientierten Ansatz** vorgestellt. Er gehört zu den meist benannten und prominentesten Theorien der Sozialen Arbeit (Sandermann & Neumann, 2018, S. 81). Zu Beginn seiner Theorieentwicklung verwendete Thiersch statt ‚Lebenswelt‘ den Begriff ‚Alltag‘. Er definierte ihn als „(...) die Schnittstelle der objektiven gesellschaftlichen Strukturen und der subjektiven Bewältigungsarbeit“ (Thiersch, 2019, S. 5). Neben der Anerkennung, dass Alltagsprobleme auf gesellschaftlichen Strukturen beruhen, geht es in seinem Ansatz also vor allem darum, wie Menschen mit der Bewältigung von ihrem Alltag umgehen. Thiersch betont, wie individuell diese Bewältigung stattfindet und es daher für die Soziale Arbeit unabdingbar sei die Klient\*innen in ihrer Lebenswelt zu erkennen und in ihrem Alltag zu verstehen. Um dieses Verständnis zu erlangen, wird untersucht, wie sich die Klient\*innen in unterschiedlichen Lebenswelten präsentieren und wie sie in ihrem individuellen Umfeld mit anderen Menschen zusammen leben. In erster Linie geht es also nicht um das Verhalten einer Person, sondern darum zu verstehen, wann und in welchem Kontext sie sich wie verhält (ebd., S. 4 ff.). In der Umsetzung bedeutet dies für die Arbeit der Sozialarbeiter\*innen, Räume und Angebote zu schaffen, die gemessen an der Lebenswelt der Klient\*innen sowohl attraktiv, als auch realistisch sind (ebd., S. 12).

Die folgenden fünf Handlungsmaximen wurden von Thiersch für die lebensweltorientierte Soziale Arbeit formuliert:

- **Prävention** – Präventive Maßnahmen sollen ausgebaut werden
- **Alltagsnähe** – Erreichbarkeit und Niedrigschwelligkeit von Angeboten
- **Regionalisierung** – Präsenz von Hilfen vor Ort
- **Integration** – Soziale Arbeit als Angebot für alle Menschen
- **Partizipation** – Beteiligungs- und Mitbestimmungsmöglichkeiten

(Schilling & Klus, 2015, S. 148 f.)

Besondere Beachtung gilt diesem Ansatz in der Anwendung von künstlerischen und vor allem musikalischen Interventionen innerhalb der Sozialen Arbeit. Hans Herrmann Wickel (2018, S. 7) schildert es folgendermaßen: „Gerade weil Musik in viele Lebensbereiche des Menschen hineinwirkt, bietet sie ideale Ansatzpunkte, unmittelbar in die Lebenswelt der Adressatinnen und Adressaten der Sozialen Arbeit einzutauchen und sie dort auf vielfältige Weise zu erreichen, zu stärken und zu fördern“. Auch im Bereich der Community Music sind viele Parallelen zu dem von Thiersch formulierten Ansatz und seinen Handlungsmaximen festzustellen.

### 2.3 Sozialpädagogische Intervention

Übersetzt aus dem Lateinischen, bedeutet das Wort ‚Intervention‘ so viel wie ‚dazwischentreten‘ (Wolf, 2012, S. 71). Als Eingreifen oder beabsichtigte Veränderung, kann sie als Reaktion auf vorliegende Probleme verstanden werden. Sie grenzt sich somit von der Prävention ab, die darauf abzielt bereits die Entstehung von Problemen und Belastungen abzuwenden. Eine erfolgreiche Intervention kann aber durch die Vermeidung weiterer Probleme ebenso präventiv wirken (ebd., S. 69 f.).

Laut Geißler & Hege (2007, S. 13), bildet die Intervention eine von vier Klassifikationen um sozialpädagogisches Handeln zu systematisieren und konkretisieren. Demnach wird sozialpädagogisches Handeln in die Bereiche ‚Konzepte, Methoden, Verfahren und Interventionen‘ unterteilt (ebd.). Sind die ersten drei Klassifikationen noch so handlungsbezogen, bleibt doch zu beachten, dass sie im Gegensatz zu der Intervention nur ‚gedankliche Gebilde‘ sind. Sie

bilden das Zentrum jeder planerischen Idee, beinhalten aber nie das Besondere der Situation. Ein Plan bezieht sich lediglich auf das, was zu erwarten ist. Das Individuelle einer jeden Situation kann nicht planbar sein. Eine gründliche Vorbereitung sollte daher immer auch so viel Flexibilität und Offenheit besitzen, um auch auf nicht planbare Faktoren angemessen reagieren zu können. Das systemische Handeln innerhalb einer Situation wird von Geißler & Hege (2007, S. 27) als Intervention bezeichnet. Da Situationen sich als dynamische Handlungseinheiten verstehen, in denen sich auch die Personen und Bedingungen permanent entwickeln und verändern, bedarf es Interventionen, die ebenso dynamisch und flexibel seien (ebd.).

Die Qualität einer Intervention kann an den drei Dimensionen ‚Konzept, Beziehung und Bedingung‘ gemessen werden. Unter dem Konzept wird die theoretische Grundlage (Methoden, Verfahren) verstanden auf die sich die jeweilige Intervention stützt. Die Dimension der Beziehung, meint das besondere Verhältnis zwischen den Sozialpädagog\*innen und den Klient\*innen (Geißler & Hege, 2007, S. 29). Die „(...) historisch gewachsene und sich entwickelnde Umwelt“ (ebd., S. 31), in der sich sozialpädagogisches Handeln vollzieht, wird als Bedingung bezeichnet. Individuelle Erfahrungen sowie Traditionen und Konventionen, dürfen innerhalb der Intervention nicht außer Acht gelassen werden. Das Erkennen der vorgestellten Dimensionen und das Verstehen ihrer Relation, ist als Analyse des Handlungsspielraums notwendige Voraussetzung für das sozialpädagogische Handeln. Diese Analyse muss durch die Dynamik der Situation immer wieder aktualisiert werden. Dasselbe gilt für die Definition der Situation. Um Unvoreingenommenheit zu gewährleisten und so den Handlungsspielraum für die Adressat\*innen zu erweitern, müssen Stereotypisierungen und Etikettierungen aufgelöst werden. Die Zunahme der Verselbstständigung der Beteiligten wird hier als zentrales Ziel formuliert (ebd., S. 201 f.).

Sozialpädagogische Interventionen bedürfen grundsätzlich einer Legitimation. Sie müssen entweder juristisch oder sozialpädagogisch nachvollziehbar begründet werden (Wolf, 2012, S. 71). Im Kontext dieser Arbeit wird der Begriff der sozialpädagogischen Intervention vordergründig als das sozialpädagogische Handeln im Allgemeinen, in Abgrenzung zu der theoretischen Grundlage verstanden und verwendet. Da der Bedarf einer Legitimation auch für das professionelle Handeln innerhalb der Sozialen Arbeit gilt, können auch künstlerisch-ästhetische Methoden als sozialpädagogische Interventionen wirken und verstanden werden (Wickel, 2018, S. 12).

### 3. Musik in der Sozialen Arbeit

Musik ist allgegenwärtig, sie ist jederzeit und überall verfügbar. In Deutschland sind es schätzungsweise 14 Millionen Menschen, die Musik nicht nur rezeptiv konsumieren, sondern auch aktiv musizieren (Minkenberg, 2018, S. 9). Als eine Art Grundbedürfnis (Wickel, 2018, S. 7) beinhaltet sie vielfältige Potenziale, um die Praxis der Sozialen Arbeit zu erweitern und sie im Erreichen ihrer Zielsetzungen zu unterstützen (Krieger & Marquardt, 2019, S. 44). Im Folgenden wird auf die Wirkung und die Potenziale von Musik in der Sozialen Arbeit eingegangen, mögliche Arbeitsfelder und Zielgruppen aufgezeigt, sowie notwendige Qualifikationen für ihre Anleitung erörtert.

#### 3.1 Wirkung und Potenzial

Weltweit ist laut Wickel (2018, S. 51) keine Kultur bekannt, die ohne Musik existiert und so auf ihre vielfältige Wirkung verzichten möchte. Abgesehen von der Befriedigung kultureller und ästhetischer Bedürfnisse, wird sie in vielen Bereichen funktionalisiert. Auf gesellschaftlicher Ebene sind diese Funktionen meist von politischer oder sozialer Natur. Sie stößt Emotionen an und besitzt so die Macht ‚Geschlossenheit und Solidarität‘ zu bewirken. Mit dieser Fähigkeit ist es ihr möglich, gesellschaftliche Veränderungsprozesse in Gang zu setzen. Eine enge Zusammengehörigkeit von gesellschaftlichen Strukturen und sozialen Prozessen zur Musik und ihrer Instrumentalisierung ist demnach unbestreitbar (ebd., S. 57). Ein sehr bedeutungsvolles Zitat über die positive und verbindende Wirkung des gemeinsamen Musizierens stammt von dem Geiger Daniel Hope.

*„Musik ist so unabhängig von Sprache und Ideologie; wenn man seine Ohren nicht schließt, erreicht sie dich, immer. Deshalb ist sie in manchen Ländern verboten. Sie hat eben so etwas Sinnliches, das ethisch verbindet. Hassende können Frieden schließen für die vierzig Minuten einer Beethoven-Sinfonie.“*

(Willemsen, 2009, zitiert nach Wickel, 2018, S. 98)

Daniel Hope bezog sich mit seinem Zitat auf das West-Eastern Divan Orchestra, einem Projekt, in dem junge Musiker\*innen aus Israel, Palästina und anderen Ländern gemeinsam musizierten.

Auch die Soziale Arbeit bedient sich an der positiven Wirkung von Musik und nutzt sie als künstlerisch-ästhetisches Medium für ihren Methodenkanon (Wickel, 2018, S. 11). Ein möglichst breites Spektrum an zwischenmenschlichen Ausdrucks- und Kommunikationsmöglichkeiten, ist für die Handlungskompetenzen der Sozialen Arbeit unerlässlich. Im Rahmen ihrer defizit- und problembezogenen Anwendungsbereiche, gilt es die Adressat\*innen ganzheitlich und ressourcenorientiert zu erfassen und sie primär zu motivieren und auf emotionaler Ebene zu erreichen (Krieger & Marquardt, 2019, S. 28). Angelehnt an den im Kapitel 2.2 vorgestellten lebensweltorientierten Ansatz von Thiersch, bietet die Musik eine ideale Grundlage, um die Lebenswelt der Adressat\*innen kennenzulernen und sie ausgehend von ihren Interessen und Fähigkeiten zu stärken und zu fördern (Wickel, 2018, S. 7). Im Kontext der Sozialen Arbeit geht es weniger um den Selbstzweck der Musik oder die Vermittlung musikalischer Kompetenzen, als vielmehr um das Fördern außermusikalischer Fähigkeiten über das Medium Musik (ebd., S. 11).

Der Einsatz von Musik als Methode der Sozialen Arbeit legt eine gewisse Wirkungskraft dieser zu Grunde. Auf physischer Ebene lassen sich Beeinflussungen des vegetativen Nervensystems z. B. auf die Frequenz des Herzschlags, den Blutdruck, die Atmung oder den Puls feststellen. Dies kann sowohl durch Tempo, Rhythmus und Tongeschlecht von tatsächlich gehörter Musik, als auch bereits bei ihrer inneren Vorstellung geschehen (Gembris, 2000, zitiert nach Piehl, 2008, S. 55). Abhängig von der Ausprägung der einzelnen Parameter, kann einerseits eine aktivierende und andererseits eine beruhigende Wirkung von ihr ausgehen. Krieger & Marquardt (2019, S. 30) weisen außerdem darauf hin, dass der Mensch über sein Vibrationsempfinden gewissermaßen ganzheitlich und nicht nur über das Hören Musik aufnehmen kann. Dies sein ein Grund dafür, „(...) warum Musik uns so unmittelbar bis in die Tiefe berühren und die Intensität des Erlebens im Moment steigern kann“ (ebd.). Da mit den meisten Emotionen auch körperliche Reaktionen einhergehen, sind körperliche und emotionale Wirkebene der Musik eng miteinander verbunden (ebd., S. 37).

Trotz ihrer vielfältigen und individuellen Wirkungsweise, existieren Erkenntnisse darüber, wie sie im Allgemeinen Emotionen hervorruft. Die musikpsychologische Hirnforschung stellte fest, dass Musik den Hormonhaushalt des Menschen beeinflusst und so ihre emotionale Wirkung entfacht. Diese emotionale Aufnahme von Musik erfolgt vor ihrer analytischen Wahrnehmung. Dabei handelt es sich um einen unbewussten und nicht steuerbaren Prozess (Piehl, 2008, S. 56). Sowohl das aktive Musizieren, als auch das passive Konsumieren von Musik, können Körper- und Stimmungsgefühle sowie physiologische-neurologische Strukturen verändern (ebd., S. 60). Als emotionales Ausdrucksmittel hat Musik die Kraft zu trösten, Schmerzen zu

lindern, anzuregen oder zu beruhigen, zu berauschen, zu besänftigen und zu Tränen zu rühren (Krieger & Marquardt, 2019, S. 38).

Ausschlaggebend für die jeweilige Wirkungsweise von Musik sind vor allem auch subjektive Bedingungen, wie kulturelle und historische Voraussetzungen und ganz besonders hängt sie „(...) von der individuellen Entwicklung des Menschen ab, von seinem Geschmack, seinen Erwartungen und Erfahrungen, aber auch von den situativen Gegebenheiten“ (Piehl, 2008, S. 53). Hieraus ergibt sich, dass der Stellenwert, den Musik im Leben einer Person einnimmt, ein weitestgehend subjektiver ist (ebd., S. 56). Dieses identifikatorische Potenzial und das Verknüpfen von Erlebtem mit Musik, prädestiniert musikgestützte Methoden vor allem für die Arbeit in biografischen Kontexten (Krieger & Marquardt, 2019, S. 45).

Neben der physischen und emotionalen Wirkungsebene von Musik, ist die Betrachtung ihrer sozialen Wirkung von besonderer Relevanz für die vorliegende Arbeit. Bereits Anfang des 20. Jahrhunderts, im Zuge der Reformbewegung, erhielt die Musik den sozialen Auftrag „(...) zur Gemeinschaft zu erziehen“ (Piehl, 2008, S. 67). Krieger & Marquardt (2019, S. 40) sprechen im Kontext der sozialen Wirkebene von dem ‚Musik-verbindet-Potenzial‘. Durch die Kraft und Energie jeder einzelnen Person entsteht im Zusammenschluss eine kollektive Leistung. Die Gruppe stellt „(...) ihre Kraft in den Dienst einer gemeinsamen Sache“ (Krieger & Marquardt, 2019, S. 33) und demonstriert gemeinsame Stärke und Zusammenhalt.

Das Musizieren als Gruppe und das Zusammenführen von Einzelleistungen zu einer Kollektivleistung, bedarf einer erfolgreichen Interaktion der Teilnehmenden, wechselseitiger Achtsamkeit, einer Orientierung an den anderen Gruppenmitgliedern sowie eines Konsens über die Musik, die produziert werden soll. Das gemeinsame Musizieren setzt demnach Fähigkeiten des Zuhörens, der Koordination und der Selbststeuerung voraus. Die notwendige Interaktion zwischen den Teilnehmenden, fördert ihre sozialen Kompetenzen, vor allem „(...) die soziale Aufmerksamkeit, Empathie, emotionale Ausdrucksfähigkeit und Kooperationsbereitschaft, aber auch die Fähigkeit zur Selbstintegration in eine gemeinschaftliche Produktivität (Teamgeist) und zur Übernahme von Verantwortung“ (Krieger & Marquardt, 2019, S. 41). Die verbindende Wirkung des gemeinsamen Musizierens, kann vor allem in dem Arbeitsfeld der Gemeinwesenarbeit von hohem Nutzen sein. Die Adressat\*innen haben hier die Möglichkeit sowohl aktiv, als auch passiv zu partizipieren, Teil einer Gruppe zu sein, sich sichtbar zu machen und ihre gemeinsamen Anliegen über das Medium der Musik nach außen zu tragen (ebd., S. 42).

Nicht nur im Kontext des Gruppengefüges und der Gruppendynamik kann sich das Musizieren positiv auswirken, sondern auch auf die Persönlichkeitsentwicklung jeder\*jedes

Einzelnen. Das Schaffen von etwas Kreativem und Konstruktivem als Teil einer Gruppe, kann bei den Teilnehmenden neues Selbstbewusstsein schaffen und neue Perspektiven eröffnen (Hill & Wengenroth, 2013, S. 26). Auch Selbstdisziplin und Verbindlichkeit sollen bei den Adressat\*innen durch den mit Musikprojekten einhergehenden Motivationsfaktor gefördert werden. Zusätzlich eröffnet die Musik, als sprach- und begriffslose Kunst, die Möglichkeit einen ganz individuellen Ausdruck der eigenen Stimmungen und der Gefühle zu finden und so ihren Teil zur Selbsterfahrung und Selbstfindung der Teilnehmenden beizutragen (Piehl, 2008, S. 78). Der Prozess des Musizierens lässt persönliche Fähigkeiten und Ressourcen erkennen und prägt so die Eigeninitiative und Selbstbestimmtheit. Durch den neuen Zugang zu den eigenen Kompetenzen und Stärken und dem Einnehmen einer stärkeren Position im Gruppengefüge, können Selbstkonzepte überarbeitet und passive Opferrollen aufgegeben werden (ebd., S. 48). Es wird davon ausgegangen, dass die beim Musizieren erlebte Selbstwirksamkeit sich auch auf andere Lebensbereiche übertragen kann (Hill & Wengenroth, 2013, S. 26). Über die Stärkung der Resilienz, kann die erfahrene Selbstwirksamkeit zur Förderung psychischer Gesundheit beitragen und die Entwicklung von Selbstvertrauen und Motivation unterstützen (Krieger & Marquardt, 2019, S. 30).

Da das Konzept des **Empowerments** als zentraler Ansatz der Sozialen Arbeit gilt und auch in dem Bereich der Community Musik sowohl im Kontext der Wirkung als auch der Zielsetzung eine erhebliche Rolle spielt, bietet es sich an, ihn an dieser Stelle kurz einzuführen. Wörtlich übersetzen lässt sich Empowerment mit ‚Selbstbefähigung‘, ‚Selbstbemächtigung‘ oder ‚Stärkung von Eigenmacht und Autonomie‘. Gemeint ist ein Entwicklungsprozess, in dem Personen die nötige Kraft entwickeln, um ein aus ihrer Sicht besseres Leben zu leben. Norbert Herriger weist in seinem Buch ‚Empowerment in der Sozialen Arbeit‘ jedoch darauf hin, dass es sich bei dieser Übersetzung nur um den „kleinsten gemeinsamen Nenner“ aller Definitionsversuche handelt (Herriger, 2020, S. 13). Ergänzend stellt er vier unterschiedliche Zugänge zu einer Definition des Empowerment-Konzepts vor.

- **Politischer Zugang**

Der Begriff ‚power‘ wird hier als politische Macht übersetzt. Empowerment beschreibt dann den Prozess des Verlassens einer machtunterlegenen Position und das Aneignen von mehr demokratischem Partizipationsvermögen und politischer Entscheidungsmacht. Es findet eine Umverteilung von politischer Macht statt. Diese Form von Empowermentprozessen finden sich z. B. in der politischen Gemeinwesenarbeit

- **Lebensweltlicher Zugang**

Im lebensweltlichen Zugang wird ‚power‘ mit Kraft, Kompetenz und Durchsetzungskraft übersetzt. Es geht darum Probleme und Belastung im Alltag aus eigener Kraft zu bewältigen

- **Reflexiver Zugang**

Dieser Zugang ist gekennzeichnet von dem Prozess des Aufbruchs und Wechsel des Lebenskurses. Im Fokus stehen die ‚Selbst‘-Bemächtigung und ‚Selbst‘-Aneignung von Lebenskräften. Die Betroffenen werden zu aktiv handelnden Akteuren

- **Transitiver Zugang**

Der transitive Zugang bezieht sich z. B. auf die Arbeit von Sozialpädagog\*innen. Hier geht es darum auf einer professionellen Grundlage anderen bei der Erlangung von Selbstbestimmung zu unterstützen und zu fördern

(Herriger, 2020, S. 14 ff.)

Nach diesem kurzen Empowerment-Exkurs, lässt sich zusammenfassend festhalten, dass Musik sich auf ästhetische, soziale, kreative und emotionale Bereiche der Persönlichkeit auswirken kann (Piehl, 2008, S. 78). Abschließend wird nach der ausführlichen Darlegung zur Wirkweise von Musik, auf die von Hill & Wengenroth durchgeführte ‚Evaluation des mobilen Musikprojekts *jamtruck*‘ verwiesen.

Hill & Wengenroth (2013, S. 20) machen in ihrer Einführung darauf aufmerksam, dass die Forschungsergebnisse und wissenschaftlichen Positionen hinsichtlich der Wirkung von Musik auf die Intelligenz- und Persönlichkeitsentwicklung sehr gegensätzlich sind und es keinen gemeinsamen Konsens gibt. Aus ihrer Sicht darf keine allgemeingültige funktionale Wirkungserwartung an die Musik gestellt werden. Das Miteinbeziehen des Individuums und seinem jeweiligen sozialen und kulturellen Umfeld, ist für die Beurteilung der Wirkungskraft grundlegend. Es bedarf demnach immer der Betrachtung des konkreten Kontextes. Wie der Kontext bezogen auf die Felder der Anwendung und der Zielgruppe aussehen kann, wird im nächsten Kapitel vorgestellt.



### 3.2 Arbeitsfelder und Zielgruppe

Den Grundgedanken, den der Einsatz von Musik in der Sozialen Arbeit verfolgt ist der, dass es keine unmusikalischen Menschen gibt und jeder im Besitz von musikalischer Kompetenz ist. Jeder ist fähig sie zu erleben und kann für sie einen ganz individuellen Sinn empfinden (Wickel, 1998, S. 33). Unter dieser sozialpädagogischen Betrachtungsweise ist es dem Medium Musik möglich, jede Zielgruppe innerhalb der Sozialen Arbeit zu erreichen. Dies geschieht unabhängig vom Bildungsstand, den sozio-ökonomischen Bedingungen, dem Alter, der Kultur oder anderen Diversitätsmerkmalen (Piehl, 2008, S. 178).

Um die Arbeitsfelder und die Zielgruppen benennen zu können, ist es hilfreich zunächst eine Verortung der Musik als sozialpädagogische Methode durchzuführen. Auch wenn eine Standortbestimmung noch nicht abschließend erfolgen kann, lässt sich zumindest eine Abgrenzung zu den Nachbardisziplinen wie Musikpädagogik und Musiktherapie ziehen (Minkenberg, 2018, S. 8). Trotz einer häufigen Überschneidung der Bereiche in Bezug auf ihre Ziele und Methoden, gilt es die Gefahr der Kompetenzüberschreitung für die Sozialpädagog\*innen ausdrücklich zu vermeiden (Piehl, 2008, S. 178).

Durch das breite Arbeitsfeld und die zahlreichen Zielsetzungen der Sozialen Arbeit, lässt sich auch für die Musik als sozialpädagogische Methode eine breite Spanne an möglichen Zielgruppen formulieren (ebd., S. 91). Zu beachten ist jedoch, dass diese Arbeitsfelder sich in einem konstanten Wandel verstehen und je nach aktueller gesellschaftlicher Entwicklung mal mehr und mal weniger in den Fokus geraten (Wickel, 2018, S. 58).

Für den Einsatz von dem Medium Musik in der Sozialen Arbeit nennt Wickel (2018, S. 5) folgende potenzielle Arbeitsfelder:

- Musik in der frühkindlichen Bildung
- Musik in der Jugendarbeit und Jugendhilfe
- Musik in der Altenarbeit und Altenhilfe
- Musik in der Arbeit mit Menschen mit Behinderung
- Musik in der Schulsozialarbeit
- Musik in stationären Einrichtungen der Erziehungshilfe
- Musik in der Migrationssozialarbeit

- Musik in der Drogenhilfe
- Musik im Strafvollzug
- Musik in der stadtteilorientierten Sozial- und Kulturarbeit

Bezüglich der Bandbreite an möglichen Arbeitsfeldern wird ersichtlich, dass die jeweils verwendete Didaktik und Methodik sich unbedingt an der konkreten Zielgruppe orientieren muss. Ein Hip-Hop-Angebot in einer offenen Jugendeinrichtung bedarf einer komplett anderen Methodik und Anleitung, als ein Musikangebot in einer Kindertagesstätte, einem Gesangsangebot im Altenheim oder dem Musizieren mit körperlich beeinträchtigten Menschen (Wickel, 2018, S. 58). Die Adressat\*innen sollen mit dem Angebot sinnvoll erreicht werden und die erwünschten Ziele weder unter- noch überfordern. Hierfür muss ihre Lebenswelt bereits in der didaktischen und methodischen Vorbereitung berücksichtigt werden. Dies bedarf einer aktiven Beteiligung der Adressat\*innen, um sowohl ansprechende Angebote schaffen, als auch angemessene Medien und Methoden für deren Umsetzung auswählen zu können. Voraussetzung ist, dass sich die Zielgruppe mit den verwendeten Methoden und Medien identifizieren und diese annehmen kann (Piehl, 2008, S. 47). Im Kontext des Forschungsthemas wird im Folgenden ein besonderes Augenmerk auf die Arbeitsbereiche Musik in der Migrationssozialarbeit und Musik in der stadtteilorientierten Sozial- und Kulturarbeit gelegt.

Unter Berücksichtigung der Tatsache, dass jede\*r Fünfte in Deutschland einen Migrationshintergrund hat und insbesondere seit der sogenannten ‚Flüchtlingswelle‘ 2015, scheint der Arbeitsbereich **Musik in der Migrationssozialarbeit** besonders im Fokus zu stehen (Wickel, 2018, S. 98). Wickel (2018, S. 103) führt dies als Beispiel dafür an, wie schnell die Soziale Arbeit als Profession auf gesellschaftliche Entwicklungen reagieren muss und sich demnach ihre Arbeitsfelder in einem ständigen Wandel befinden. Obwohl die Adressat\*innen über sehr unterschiedliche Musikbiografien verfügen und Musik überall anders verstanden und decodiert wird, wirkt ihre verbindende Kraft auch über die kulturellen Grenzen hinweg. Ziel ist es durch die Musik als Verständigungsmedium kollektives Erleben zu schaffen (ebd., S. 99).

2007 wurde die UNESCO-Konvention ‚Cultural Diversity‘ (2005) mit der Forderung nach mehr kultureller Selbstbestimmung und dem Ausbau kultureller Vielfalt in der Bildung, im Deutschen Bundestag ratifiziert. Alle Kulturen sollen die Möglichkeit haben sich frei entfalten und mit anderen Kulturen in Dialog treten zu können (Wickel, 2018, S. 100). Um dies zu erreichen, ist es wichtig, die Zugänge barrierefrei und auf der Basis von Wertschätzung zu gestalten. Laut Wickel (2018, S. 101) bietet Musik ein ‚ideales Einstiegsfenster‘ für Prozesse, in denen

durch die Auseinandersetzung mit fremden Kulturen, diese zu etwas Bekanntem und Vertrautem werden.

Im Zuge der ‚Flüchtlingswelle‘ 2015, reagierte der Deutsche Musikrat mit der Resolution ‚Willkommen in Deutschland: Musik macht Heimat! Von der Willkommens- zur Integrationskultur‘. Musik als nichtsprachliches Kommunikationsmittel soll in diesem Kontext Dialoge schaffen und durch kulturelle Teilhabe einen wichtigen Aspekt zur Integration von Geflüchteten und Asylsuchenden beitragen. Häufig finden Projekte der Migrationssozialarbeit in Verbindung mit der stadtteilorientierten Sozialarbeit statt. Hier wird ein weiteres Ziel in dem Abbau von Diskriminierung gesehen (Wickel, 2018, S. 105).

Das Ziel von **Musik in der stadtteilorientierten Sozial- und Kulturarbeit** ist in erster Linie, den sozialen Zusammenhalt der Quartiersbewohner\*innen zu stärken. Dies geschieht unter Berücksichtigung der ethnischen Integration, dem Ausbau der Kultur- und Bildungsinfrastuktur und dem Aufwerten des Stadtteilimages. Unter der Annahme, dass Sozialräume von den dort agierenden Personen gestaltet werden, kann durch ästhetisches Handeln der Bewohner\*innen die Kultur in dem Quartier geprägt und der Wohnraum lebenswerter gemacht werden. Für dieses ästhetische Handeln bietet sich das Medium Musik, mit seiner Wirkung „(...) Menschen zusammenzubringen und für eine gemeinsame Sache zu begeistern“ (Wickel, 2018, S. 115 f.) besonders gut an. Zusätzlich sollen Musikprojekte in der Quartiersarbeit die Bewohner\*innen unterstützen sich mit ihrem Wohnort zu identifizieren und Begegnungen und Vernetzungen im Quartier fördern. Dadurch sollen Vorurteile abgebaut, die Individualität der Mitmenschen wahrgenommen und Gemeinschaften gestärkt werden. Zielgruppe dieses Arbeitsfeldes sind vor allem Bewohner\*innen von Stadtteilen mit hohem Erneuerungsbedarf und häufig hohem Migrationsanteil. Es sind Stadtteile, in denen die Menschen in sozioökonomisch schwachen Verhältnissen leben und so wenig beziehungsweise gar keinen Zugang zu kultureller Bildung erhalten (ebd.). Durch die gezielte Bündelung der Stadtteil-Potenziale und die Möglichkeit einer Ausdrucksform über das Medium Musik, wird die Partizipation am sozialen Lebensumfeld gesteigert und dadurch der ‚Ansatz des Stadtteil-Empowerments‘ (vgl. Herriger, 2020) verwirklicht (Wickel, 2018, S. 117).

Um Musikprojekte in den unterschiedlichen Arbeitsfeldern als Sozialpädagog\*in unterstützen oder anleiten zu können, bedarf es sowohl pädagogischer, als auch musikalischer Kenntnisse. Auf relevante Qualifikationen für die Arbeit mit Musik im sozialpädagogischen Kontext, wird im nächsten Kapitel eingegangen.

### 3.3 Qualifikationen

Von studierten Sozialarbeiter\*innen werden in der Regel keine musikalischen Kompetenzen erwartet. Wie Wickel (2018, S. 21) betont, kann ein Vorhandensein und berufliches Nutzen dieser Kompetenzen, jedoch zu einem ganz besonderen Berufsprofil beitragen. Um die nötigen beruflichen Qualifikationen aufzuschlüsseln, wird zunächst Musik als Lehrgebiet im Kontext des Studiengangs ‚Soziale Arbeit‘ untersucht und auf besondere Studienangebote eingegangen. Anschließend werden die Eigenschaften betrachtet, derer es bedarf, um ein musikalisches Angebot organisieren oder anleiten zu können.

Der Studiengang ‚Soziale Arbeit‘ wird häufig an Hochschulen im Fachbereich Sozialwesen angeboten. Im Zuge der Bologna-Reform und der Umstellung auf Bachelor- und Masterstudiengänge, sind auch die traditionellen Fachrichtungen Sozialarbeit und Sozialpädagogik unter dem Oberbegriff Soziale Arbeit gefasst worden (Wickel, 2018, S. 17). In vielen Studiengängen der Sozialen Arbeit ist Musik in unterschiedlichen Kontexten im Lehrplan enthalten. An der Hochschule Düsseldorf z. B. zählt es als Lehrgebiet zu der Fachkompetenz Kultur, Ästhetik, Medien (vgl. HSD, 2020). Studiengänge der Sozialen Arbeit mit einem musikalischen Schwerpunkt sind jedoch eher selten vertreten. Wichtig zu benennen sind in diesem Zusammenhang die Bachelor-Studiengänge ‚Musik- und bewegungsorientierte Soziale Arbeit‘ an der OTH Regensburg, ‚Musikpädagogik und Musikvermittlung in der Sozialen Arbeit‘ an der Fachhochschule Clara Hoffbauer Potsdam, sowie der Studienschwerpunkt ‚Musikalische Bildung in der Pädagogik der frühen Kindheit‘ an der Fachhochschule Bielefeld. Bei den Masterstudiengängen sind der Studiengang ‚Kultur, Ästhetik, Medien‘ der Hochschule Düsseldorf, ‚Performative Künste in sozialen Feldern‘ an der Frankfurt UAS und ‚Inklusive Musikpädagogik/Community Music‘ an der Universität Eichstätt-Ingolstadt erwähnenswert (Wickel, 2018, S. 17 f.).

Wickel (2018, S. 18) betont, dass sich die Lehrangebote zum Thema Musik in ihrer Ausgestaltung und der Menge der Angebote jedoch enorm von Hochschule zu Hochschule unterscheiden. Grund hierfür scheint zum einen, dass die ästhetischen Medien durch das Auflösen der Diplomstudiengänge ihre dort gefestigte Eigenständigkeit verloren haben und sich nun häufig anderen Methoden und Konzepten unterordnen müssen und zum anderen die starke Abhängigkeit bezüglich des fachlichen Profils sowie der wissenschaftlichen und musikalischen Herkunft der lehrenden Person zu sein. Ein „(...) einheitlicher Kern von Musik in der Sozialen Arbeit (...)“ sei somit nicht zu verzeichnen (ebd.).

Wird nun die Aufgabe der\*des Sozialarbeiter\*in im Kontext musikalischer Angebote betrachtet, lässt sich festhalten, dass deren Organisation oder pädagogische Betreuung sich durchaus mit einem im Studium oder durch Literatur erworbenen Basiswissen durchführen lassen (Hill, 2017a, S. 26). Küntzel-Hansen (1996, S. 175) weist darauf hin, dass bezogen auf die Studieninhalte, die Vermittlung einer Bandbreite unterschiedlicher musikalischen Methoden von höherem Nutzen, als ein vertieftes Wissen der Musiklehre sei. Erweiterte und spezielle musikalische Kompetenzen sind für eine eigene Anleitung jedoch unumgänglich. Da diese im Studium nur partiell erworben werden können, bedarf es einer musikalischen Betätigung außerhalb des Studiums. Ohne ausreichendes musikalisches Wissen besteht die Gefahr, dass die Angebote nicht zu dem gewünschten Erfolg führen (Hill, 2017a, S. 26).

Neben den musikalischen Kompetenzen, stellt Hill (2017a, S. 26) unter dem Leitsatz ‚Musikalisch fordern, ohne zu überfordern‘ weitere wichtige Fähigkeiten zum Anleiten von Gruppen vor. Wie in vorherigen Kapiteln bereits erwähnt, ist es notwendig sich der Zielgruppe sowie ihrer Situation und Umgebung bewusst zu sein. Dies bedarf einer gewissen Sensibilität und Empathie, um die Bedürfnisse und Fähigkeiten der Adressat\*innen zu ermitteln. Eine gute Beobachtungsgabe um Gruppendynamiken wahrzunehmen und Fingerspitzengefühl, um diese feinfühlig leiten und Raum für individuelle Persönlichkeitsentwicklung gewährleisten zu können, sind ebenfalls wichtige Kompetenzen. Die musikalischen Anforderungen an die Teilnehmenden sollten realistisch sein, um Überforderung zu vermeiden und somit die Motivation der Gruppe aufrechtzuerhalten. Das Kompetenzprofil der professionellen Anleitung von musikalischen Projekten in der Sozialen Arbeit, beinhaltet neben den musikalischen Fähigkeiten demnach auch Fähigkeiten und Methoden zur Gruppenanleitung, wie sie im Bereich der Sozialen Arbeit gelehrt werden. Diese sind notwendig, um die oftmals heterogenen Gruppen zusammenzubringen und zusammenzuhalten sowie allgemein Gruppenprozesse steuern zu können (ebd.).

Durch die grundsätzliche Orientierung und Ausrichtung der Angebote an den Adressat\*innen und ihrer Lebenswelt, ist es erforderlich, dass die anleitende Person die Fähigkeit besitzt sich zurückzunehmen (Wickel, 2018, S. 23). Sich zurückzunehmen bedeutet in gewisser Weise auch, ein „(...) Handeln in Ungewissheit ertragen und akzeptieren (...)“ zu können (Hartogh & Wickel, 2019b, S. 467). Dies setzt ein hohes Maß an situativem und flexiblem Reaktionsvermögen seitens des Fachpersonals voraus. Um die eigene Rolle und Funktion innerhalb der Gruppe zu ermitteln und im Blick zu behalten, wird ebenfalls eine hohe Reflexionskompetenz erwartet (ebd., S. 464). Auch die eigenen musikalischen Präferenzen und Prägungen müssen reflektiert und auf Aktualität und Kompatibilität zu dem jeweiligen Projekt und der Zielgruppe überprüft werden (Wickel, 2018, S. 22). Dies ist notwendig, um den Teilnehmenden

die Chance zu geben, ihre eigenen individuellen musikalischen Ausdrucksformen zu finden (Hill, 2017a, S. 26). Um ein freies Austreten der eigenen Ausdrucksformen zu ermöglichen, muss ein angstfreier Raum ohne jeglichen Konkurrenzdruck geschaffen werden. Die anleitende Person hat die Aufgabe, eine entspannte Atmosphäre herzustellen und den Teilnehmenden den Leistungsdruck und die Angst zu nehmen (Wickel, 2018, S. 23).

Für die Anleitung musikalischer Projekte in der Sozialen Arbeit sind somit eine Vielzahl an Kompetenzen und Eigenschaften erforderlich. Hartogh & Wickel (2019b, S. 466 ff.) teilen die Anforderungen an ein professionelles musikalisches Handeln in der Sozialen Arbeit in musik- und adressatenbezogene sowie organisatorische Fachkompetenzen ein.

## **4. Community Music**

Gemeinsames Musizieren auf der Basis von Gleichberechtigung, Demokratie und Toleranz (de Bánffy-Hall & Hill, 2019, S. 98). Der Ansatz der Community Music steht mit diesen Grundwerten in enger Relation zur Musik in der Sozialen Arbeit (Wickel, 2018, S. 35). In diesem Kapitel wird die Entstehung des Konzepts und seine Verbindung zu sozialen Bewegungen erörtert sowie auf den Stellenwert der kulturellen Demokratie und den aktuellen Diskurs von Community Music in Deutschland eingegangen.

Für ein besseres Verständnis werden nachfolgend einige mögliche Übersetzungen des Begriffs ‚*Community*‘ aufgezeigt. Der Duden (2020, o. S.) definiert Community als „Gemeinschaft, Gruppe von Menschen, die ein gemeinsames Ziel verfolgen, gemeinsame Interessen pflegen, sich gemeinsamen Wertvorstellungen verpflichtet fühlen“. Auch ‚die Allgemeinheit‘ und ‚bestimmte Bevölkerungsgruppen‘ können als Community verstanden werden. Im Kontext der Community Music scheint die Übersetzung mit ‚Gemeinwesen‘ besonders geeignet (Minckenberg, 2018, S. 12).

### **4.1 Ursprung und Geschichte**

Die soziale und gesellschaftliche Bedeutung von Musik wurde im vorherigen Kapitel bereits ausgiebig dargelegt. Diese Bedeutung ist immer im Kontext der jeweiligen Zeit und des jeweiligen Orts zu verstehen und steht häufig auch in Zusammenhang zu sozialen Bewegungen. Das

Wissen um diese Verbindungen ist hilfreich, um soziales und bürgerschaftliches Engagement in seinem Wesen zu verstehen (de Bánffy-Hall & Hill, 2019, S. 104).

Noch vor den sozialen Bewegungen der 1960er Jahre, die als eigentlicher Ursprung der Community Music gelten, fanden sich in den USA bereits in den 20er Jahren ähnliche Konzepte. Unter dem Motto *Music for a better Community* und später unter dem Begriff *socialized music* führten reformpädagogische und humane Bewegungen zu der Entstehung von Community Music, welche sich zunächst am Rande der bereits bestehenden Musikerziehung ansiedelte. Inhalte dieser Bewegungen waren schon damals Fragen der Quartiersentwicklung sowie der Integration von Zugewanderten. Neben dem Einsatz von bereits bestehenden Orchestern, entstanden die Angebote häufig durch lokale Nachbarschaftsprojekte, die sich für das Wohl der Menschen aus den jeweiligen Communities einsetzten. Zu dem Begriff, wie er heute verwendet wird, bestehen aber laut Higgins (2012, S. 22) erhebliche Unterschiede. So förderte die damals praktizierte Community Music eine eher enge Sichtweise von Musik und ein eingeschränktes Verständnis von Chancengleichheit. Im Zuge des Kalten Krieges und der sogenannten McCarthy-Ära Anfang der 50er Jahre wurden jegliche linker Sympathien verdächtige Künstler\*innen sowie generell alle emanzipatorischen Bestrebungen als staatsfeindlich eingestuft und massiv bekämpft. Auch die Community Music fand hier vorerst ein Ende (ebd., S. 23).

Ein neuer Entwicklungsschub wurde durch die sozialen Bewegungen und das zivilgesellschaftliche Engagement der 1960er Jahre angestoßen. Als kreative Bewegung der Zivilgesellschaft, fand der Zusammenschluss von sozialen Anliegen und dem Bereich der Künste als ‚Bottom-up-Prozess‘ (Prozess, in dem von ‚unten‘, aus der Zivilgesellschaft heraus, Beteiligungsanliegen formuliert und nach ‚oben‘ getragen werden), zunächst ohne staatliche Bezuschussung statt. Aus diesem Grund versucht sich die Community Music, dem internationalen Verständnis nach, immer noch von staatlichen Institutionen und Interventionen zu distanzieren (de Bánffy-Hall & Hill, 2019, S. 99).

In dem Wissen, dass es viele verschiedene historische Ansätze gibt, wird hier vor allem auf den historischen Hintergrund der Bewegung in Großbritannien eingegangen. Laut Higgins (2012, S. 24) bietet dieser den stärksten Kontext, um das gegenwärtige internationale Feld zu verorten.

Nach dem Zweiten Weltkrieg, im Zuge des Wiederaufbaus, bildeten sich zahlreiche neue Communities. Anders als vorher, bestanden diese nun aus Menschen, die sich untereinander fremd waren. Um den durch diese Veränderung verursachten Problemen entgegenzuwirken, entstand Ende der 40er Jahre das neue Berufsfeld der *Community Worker*. Als Reaktion auf den

hohen Bedarf an Community Work, wurde in den 50er Jahren zusätzlich die *Community Education* eingeführt. Ziel war es, die Individuen mit neuen sozialen und ökonomischen Belangen zu unterstützen. Obwohl die Community Education ein sehr breites Feld an unterstützenden Maßnahmen offerierte, fehlten die kulturellen Angebote. Die Nachfrage nach künstlerischen Aktivitäten wurde immer größer und kollidierte schließlich mit den bereits oben genannten sozialen Bewegungen der 1960er (Higgins, 2012, S. 24 f.). Aus einer Gegenkultur zur erstarrten konservativen Politik und einer antimaterialistischen und konsumkritischen Grundhaltung entstand so eine alternative Kunst- und Kulturszene. Angelehnt an die Community Work und die Community Education, lag der Fokus nun auf der sozialen Bedeutung von Kunst und Kultur im Gemeinwesen und grenzte sich so massiv von der traditionellen Hochkultur ab (de Bánffy-Hall & Hill, 2019, S. 105). In dieser Entwicklung lässt sich laut Higgins (2012, S. 25) die Entstehung des *Community Arts Movement* und darin eingeschlossen das Konzept der Community Music verorten.

Die Community Arts Bewegung vertrat insbesondere das Ziel, kulturelle Angebote für alle zugänglich zu machen und so kulturelle Partizipation zu schaffen (Wickel, 2018, S. 35). Was die jungen Anhänger\*innen selbst als Bewegung bezeichneten, war laut Matarasso (2019, S. 143) ähnlich zu anderen künstlerischen Bewegungen mehr ein Aushängeschild, unter dem sich eine Gruppe von Menschen zusammenschloss, als eine konkrete Theorie oder ein Programm, welches sie verfolgten. Politische Interessen vertrat diese Bewegung insofern, als dass sie gesellschaftskritisch agierte und sich vor allem für die kulturelle Demokratie einsetzte. Es galt die elitäre Kunstwelt für alle zugänglich zu machen und das kapitalistische Kunstsystem, welches aus ihrer Sicht das Ungleichgewicht der Macht und die soziale Ungerechtigkeit unterstützend aufrechterhält, aufzulösen (ebd.). Einhergehend mit dem Wachstum der Community Arts entstand auch ein Widerstand gegen das institutionalisierte Lehren und Lernen der Künste (Higgins, 2012, S. 24). Die kulturellen und politischen Veränderungen beschränkten sich nicht nur auf Großbritannien, sondern setzten sich in vielen Industrienationen fort (ebd., S. 25).

Auch in Deutschland fanden ähnliche Entwicklungen statt (de Bánffy-Hall & Hill, 2019, S. 106). Ende der 60er entstanden in Westdeutschland parallel zu den bereits erwähnten sozialen Bewegungen freie Kunst-, Musik- und Kulturinitiativen. Die ‚Alternativkultur‘ stellte eine Bühne zur Verfügung für das, was im traditionellen Kulturbetrieb keinen Platz fand. Mit der Beanspruchung wachsender kulturpolitischer Aufmerksamkeit und der Forderung nach einer ‚Kultur für alle‘ (vgl. Hilmar Hoffmann), wurden die Initiativen vermehrt auch öffentlich gefördert. Im Zuge dessen entstand auch der Begriff der ‚Soziokultur‘, welcher die kulturellen, sozialen sowie politischen Bedürfnisse einer Gesellschaft umfasst. Dem Wortlaut zufolge



besteht hier eine enge Beziehung zwischen sozialen und kulturellen Aspekten von Gruppen und ihren jeweiligen Wertvorstellungen. Wie in Großbritannien, entwickelte sich in Deutschland spätestens zum Ende der 70er Jahre eine eigene, sich professionalisierende Szene mit dem Auftrag, kulturelle Teilhabe zu schaffen, indem Zugänge ermöglicht und zur Beteiligung ermutigt wurde (de Bánffy-Hall & Hill, 2019, S. 106). Einschränkungen der Teilhabe können zum Beispiel rechtlich, ökonomisch, geographisch oder auch bildungsbedingt stattfinden. Darüber hinaus gibt es zahlreiche weitere Diversitätsaspekte, die den Zugang erschweren können (Fuchs, 2008, S. 69).

Die Öffnung von kulturellen Angeboten für das Gemeinwesen in Verbindung mit den sozialen Bewegungen der 60er Jahre, führte zu einer neuen Interpretation von sowohl allgemeiner, als auch insbesondere sozialer und kultureller Partizipation. Basierend auf dieser Entwicklung, verstand sich Community Music nun als „(...) gemeinschaftliches Musizieren in sozialen Kontexten“, welche auf politischen Werten wie Demokratie, Wertschätzung, Anerkennung von Diversität und der Freiheit aller Menschen beruht (de Bánffy-Hall & Hill, 2019, S. 106).

Auch der Künstler Joseph Beuys versuchte mit seinem Schaffen die Trennung von Kunst und Gesellschaft aufzuheben. Wie er, vertritt die Community Music das Motto ‚Jeder Mensch ist ein Künstler‘ (de Bánffy-Hall & Hill, 2019, S. 107). Alle Menschen sind fähig und haben vor allem das Recht darauf Musik zu machen. In diesem Rahmen wird Musik als menschliches Grundrecht verstanden (Higgins & Willingham, 2017, S. 10).

## 4.2 Kulturelle Demokratie

Aus dem vorherigen Kapitel ist der enge Zusammenhang von Community Music und politischen Werten deutlich geworden. Ein Begriff, der innerhalb der Recherche immer wieder auftauchte, war der der ‚kulturellen Demokratie‘ bzw. ‚*cultural democracy*‘. Lässt er sich in englischsprachiger Literatur häufig finden, sucht man ihn in deutschsprachiger vergebens. Um sich dem Begriff aus deutscher Perspektive anzunähern, bezieht sich dieses Kapitel zunächst auf die englische Definition, um anschließend zu untersuchen, ob es ein dementsprechendes deutsches Pendant gibt.

Higgins (2012, S. 167) macht darauf aufmerksam, dass die politischen Ziele, die Community Music verfolgt von Nation zu Nation und von Kultur zu Kultur variieren können. Eine konkrete Definition lässt sich in seinen Ausführungen nicht finden, jedoch eine Beschreibung des Konzepts der *cultural democracy*, auf dem die individuellen Ziele beruhen.

*Community Artists*, dementsprechend auch *Community Musicians*, verstehen sich als Anleiter\*innen oder Moderator\*innen, die bewusst Interventionsmaßnahmen anwenden, um anderen Menschen die Teilhabe an kulturellen Angeboten zu ermöglichen (ebd.). Damit bezieht Higgins sich auf die von ihm formulierte Form von Community Music, welche sich als aktive Intervention zwischen den Community Musicians und den Teilnehmenden versteht (ebd., S. 4). Diese Arbeit fällt unter das Konzept der *cultural democracy*, deren Auftrag es ist, allen Menschen, unabhängig von Alter, Fähigkeiten, sozioökonomischem Status und anderen Diversitätsaspekten, die Möglichkeit zum aktiven Musizieren zu geben. Mit einer respektvollen und wertschätzenden Haltung sollen die Communities, die traditionell ausgegrenzt wurden, unterstützt werden, ihre Anliegen über die Musik zum Ausdruck zu bringen (Higgins & Willingham, 2017, S. 10).

*“Let us tell the story... We believe that people have the right to create their own culture... this means taking part in the telling of the story, not having a story told to them. this story of ours... We believe that people have the right to put across their own point of view in their own particular way. This means not being told how to do this by people who don't understand it. now listen to our story... We believe that people should have the right to reply. this means that people should have equal access to resources to give them an equal voice.”*

(Campaign for Cultural Democracy, 1984, zitiert nach Matarasso, 2019, S. 73)

Mit Hilfe dieses Zitats, der ‚Campaign for Cultural Democracy‘, wird der wichtige Unterschied zwischen der ‚Demokratisierung von Kultur‘ und ‚kultureller Demokratie‘ ersichtlich. Bemüht sich die Demokratisierung der Kultur um eine Öffnung der Kunst- und Kulturangebote für die Allgemeinheit, steht bei der kulturellen Demokratie die aktive Teilnahme im Fokus (Matarasso, 2019, S. 73). In seinem Bericht ‚Towards Cultural Democracy‘, der 1976 in der Konferenz der Europäischen Kultusminister des Europarats in Oslo vorgetragen wurde, schreibt Autor J. A. Simpson: „Cultural democracy implies placing importance on (...) creating conditions which will allow people to choose to be active participants rather than just passive receivers of culture” (Simpson, 1976, zitiert nach Matarasso, 2019, S. 74).

Nicht der passive Kunstkonsum, von dem bisher nur die privilegierte Bevölkerungsschicht profitieren konnte, sondern das aktive Praktizieren wurde mit der Debatte um die kulturelle Demokratie verfolgt. Marcuse (1991, zitiert nach Higgins, 2012, S. 46, S. 33) sprach sich sogar vehement gegen den Versuch der Kunsträte zur Demokratisierung der Kultur aus. Aus seiner Sicht sei eine solche Anpassung, die Öffnung aller kulturellen Angebote, verfrüht. Sie würde

dazu führen kulturelle Gleichheit zu schaffen, gleichzeitig jedoch die alleinige Herrschaft und Entscheidungsmacht weiter für sich beanspruchen. Demgegenüber bestand eine gewisse Besorgnis von Seiten der Kunsträte, dass die kulturelle Demokratie mit Einbußen zugunsten der künstlerischen Qualität und Standards einhergehen würde (Higgins, 2012, S. 33).

Matarasso (2019, S. 73) beschreibt in seinem Buch ‚A Restless Art‘ die kulturelle Demokratie als eine von drei Intentionen der partizipatorischen Kunst. Neben der Verbesserung der Zugänglichkeit und dem sozialen Wandel ist sie diejenige, die am meisten Erklärung bedarf. Dekonstruiert man den Begriff und betrachtet zunächst die Definition der Demokratie, geht es nicht nur um das Wahlrecht der Bürger\*innen, sondern viel mehr um das Recht, sich an jedem Aspekt des demokratischen Lebens beteiligen, sich ausdrücken und seine Werte verteidigen zu können (Thurich, 2011, o. S.). Dies bezieht sich nicht nur auf politische Prozesse, denn auch im Alltag, auf der Arbeit, in der Familie und in Institutionen, geht es darum demokratische Werte durchzusetzen. Zusammenfassend kommt Matarasso (2019, S. 77) zu folgender Definition: „Kulturelle Demokratie ist das Recht und die Fähigkeit, vollständig, frei und gleichberechtigt am kulturellen Leben der Gemeinschaft teilnehmen zu können, um Spaß an der Kunst zu haben und künstlerische Arbeiten schaffen, veröffentlichen und verbreiten zu können“. Im Wesentlichen, so Higgins (2012, S. 35), sei die kulturelle Demokratie also eine Doktrin der Ermächtigung und ein Aufruf zu praktischem Handeln und politischer Intervention. Denn im Rahmen der Community Arts gehe es nicht zuletzt um Veränderung, die durch den Gebrauch der Künste initiiert werde (ebd.).

Community Music schafft kulturelle Teilhabe durch musikalische Aktivitäten. Auch Menschen mit kultur- und bildungsfernem Hintergrund haben so die Möglichkeit, ihre vielfältige positive Wirkung zu erfahren. Mit ihren Zielen, das Individuum zu stärken und die Gemeinschaft zu festigen, ihrer Arbeitsweise und den bereits erwähnten historischen und politischen Hintergründen, ergeben sich viele Überschneidungen zu dem Feld der ‚kulturellen Bildung‘ (de Bánffy-Hall & Hill, 2019, S. 108). Alicia de Bánffy-Hall macht in diesem Kontext darauf aufmerksam, dass es sich bei Musik im Kontext kultureller Bildung immer noch hauptsächlich um institutionalisierte Formen der Musikpädagogik handle (de Bánffy-Hall, 2017a, S. 35).

Die Bundeszentrale für politische Bildung (bpb) ordnet kulturelle Bildung als konstitutiven Bestandteil der allgemeinen Bildung ein. Kulturelle Bildung bezeichnet laut Ermert (2009, o. S.) den „(...) Lern- und Auseinandersetzungsprozess des Menschen mit sich, seiner Umwelt und der Gesellschaft im Medium der Künste und ihrer Hervorbringungen“. Damit schafft sie das Fundament, ohne welches kulturelle Teilhabe gar nicht erst möglich wäre (Connemann,

2008, S. 51). Der deutsche Kulturwissenschaftler Max Fuchs (2008, S. 69) weist diesbezüglich auf die Henne-Ei-Problematik hin und betont, dass auch durch Teilhabe an Kunst und Kultur erst kulturelle Bildung entstehen könne. Sie sei somit zugleich Voraussetzung, als auch Folge von kultureller Teilhabe (ebd.).

Auch der Deutsche Bundestag machte nach langer Forschungsarbeit seiner Enquete-Kommission ‚Kultur in Deutschland‘ in ihrem Schlussbericht auf die hohe Relevanz der kulturellen Bildung für das Individuum, seine Persönlichkeit, Emotionen und Kreativität aufmerksam (vgl. Meis & Mies, 2008, S. 74). „Kulturelle Bildung ist zum Hoffnungsträger der Bildungsbemühungen geworden“ (Ermert, 2009, o. S.). Dies liegt nicht zuletzt daran, dass Kreativität für den heutigen Arbeitsmarkt eine wichtige Schlüsselkompetenz darstellt. Aus politischer Sicht wird daher die kulturelle Bildung häufig für den mit ihr einhergehenden Erwerb von arbeitsmarktrelevanten ‚soft skills‘ und ihrer Integrationsleistung in unserer multi- und interkulturellen Gesellschaft geschätzt. Ihre Grundbedeutung, mit Fokus auf der individuellen Persönlichkeitsentwicklung und Verbesserung der kulturellen Teilhabe, gerät hier in den Hintergrund (ebd.). Neben Ermert unterstreichen auch Hill & Wengenroth (2013, S. 15) die hohe Bedeutung von kultureller Bildung für die Akzeptanz von Diversität und ihren Beitrag zur Verständigung zwischen verschiedenen Zielgruppen.

Obwohl kein konkretes Menschenrecht auf kulturelle Bildung besteht, lässt sich doch das Recht auf Bildung im Allgemeinen und die kulturelle Partizipation aus Artikel 27 der Allgemeinen Erklärung der Menschenrechte ableiten. Im Rahmen der ersten UNESCO-Weltkonferenz ‚Arts Education‘ 2006 in Lissabon, wurde kulturelle Bildung als Grundrecht festgesetzt (Wickel, 2018, S. 24 f.).

Musizieren im Kontext Sozialer Arbeit steht immer auch in Verbindung zu kultureller Bildung. Die Soziale Arbeit soll dazu beitragen die kulturelle- und ästhetische Bildung ihrer Adressat\*innen zu gewährleisten. In Abgrenzung zur Sozialen Arbeit bestehen die Methoden und Inhalte der kulturellen Bildung ausschließlich aus den Künsten und ihrem ästhetischen Wert. Beide Bereiche orientieren sich jedoch an den individuellen Lebenslagen und Bedürfnissen ihrer Klientel. Trotz der gemeinsamen Subjektorientierung, geht das Subjektverständnis der kulturellen Bildung weniger defizitär von einer Hilfsbedürftigkeit, sondern vielmehr von einer ressourcenbasierten Handlungs- und Gestaltungsfähigkeit aus. Trotz vieler Überschneidungen zur Sozialen Arbeit, ist die Zielsetzung doch eine andere. Auch wenn sich durch die künstlerischen Prozesse sozialpädagogische Fördereffekte ergeben können, stehen soziale und persönliche Problematiken hier nicht im Vordergrund (Wickel, 2018, S. 27).

Wie innerhalb des Kapitels bereits erwähnt wurde, gibt es auch zwischen der kulturellen Bildung und dem Konzept der Community Music einige Schnittstellen. Obwohl in der Community Music den sozialen Prozessen ein höherer Stellenwert zukommt, profitiert auch sie von dem stetigen Wachstum und dem Ausbau kultureller Bildung (ebd.). Wo Community Music in Deutschland zu verorten ist und wie sich der aktuelle deutschsprachige Diskurs gestaltet, wird im nächsten Kapitel untersucht.

### **4.3 Community Music in Deutschland**

Community Music ist in Deutschland bis heute ein Begriff der weitestgehend unbekannt ist und auch in wissenschaftlichen Diskursen nicht viel Beachtung findet (Hill, 2017b, S. 14). Zwar lassen sich im Kontext Sozialer Arbeit oder der Musikpädagogik immer wieder dem Konzept entsprechende Projekte finden, ein verbindendes „Label“ ist allerdings nicht vorhanden (de Bánffy-Hall & Hill, 2017a, S. 7). Auch wenn Community Music sich in jedem Land und generell jedem Kontext neu definiert, geht es bei ‚Community Music in Deutschland‘ laut Hill „(...) nicht darum, das Rad neu zu erfinden“, sondern vielmehr um eine Vernetzung und darum sich internationalen Diskursen zu öffnen, um in Deutschland ein stabiles Fundament für ihre Entwicklung zu schaffen (Hill, 2017b, S. 26).

Erst durch die PISA-Studie und die dadurch festgestellten Mängel im Bildungssystem, erhielt Community Music in Deutschland ein gewisses Interesse. Basierend auf der empirischen Analyse des deutschen Schulsystems, soll die Schule nun auch informelles Lernen ermöglichen und sich mehr an der Lebenswelt ihrer Schüler\*innen orientieren. Dies schließt auch eine Öffnung gegenüber dem jeweiligen Stadtteil oder der Gemeinde mit ein (Hill, 2017b, S. 17). Hill (2017b, S. 14) bemerkt weiterführend, dass diese Öffnung zum informellen Lernen und offenen Lernkonzepten eigene Qualifikationen erfordert. Er spricht von einer unbefriedigenden Ausbildungssituation, die ihren Teil dazu beiträgt, dass Community Music in Deutschland wenig bekannt ist. Der musikpädagogischen Ausbildung fehlt es an flexibler Handlungskompetenz und pädagogischem Wissen, beschränkt sie sich doch eher auf gewohnte Strukturen, Lehrpläne und didaktische Konzepte, die zur Wissensvermittlung und dem Erbringen von Leistung ausgelegt sind. Fähigkeiten in der Gemeinwesen- und sozialen Gruppenarbeit sind bei Sozialarbeiter\*innen in der Regel vorhanden, ihnen fehlt es jedoch an musikalischer Kompetenz - zumindest erlangen sie diese nicht im Rahmen ihres Studiums. So scheinen „(...) die Stärken der musikpädagogischen Ausbildung (...) zugleich die Schwächen der sozialpädagogischen und umgekehrt“ (ebd.) zu sein. Hill weist darauf hin, dass die Aufgabenstellung demnach eine hoch

komplexe sei und für die Benennung benötigter Qualifikationen zunächst das Feld der Community Music klarer definiert werden müsse (ebd.).

Das Musikmachen im Rahmen von Community Music, kann in vielerlei Bereichen stattfinden. So z. B. in den Praxisfeldern der Musikpädagogik, Musiktherapie oder auch der Sozialen Arbeit. Zu beachten ist jedoch, dass es deren Grenzen auch überschreiten kann und trotz der Überschneidungen komplexe Unterschiede bestehen. Dies wird unter anderem auch durch die verschiedenen kulturpolitischen Agenden und Förderstrukturen deutlich. Die potenziellen Praxisfelder gehören Bereichen an (Gesundheit, Soziales, Kultur und Bildung), die unterschiedlichen Gesetzen unterliegen. Sie werden dementsprechend auch von jeweils eigenen Institutionen vertreten und in unterschiedlichem Umfang gefördert (de Bánffy-Hall, 2017, S. 27). Zusammenfassend lässt sich zur Verortung von Community Music in Deutschland festhalten, dass es viele Praxisfelder gibt, in denen dem Konzept entsprechende Aktivitäten stattfinden und entgegen aller Unterschiede, die Grenzen zwischen den jeweiligen Feldern unscharf sind. Community Music nimmt somit die Rolle eines „Grenzgängers“ (vgl. Higgins, 2017) ein, für den es kein äquivalentes Feld im deutschen Raum gibt. Es empfiehlt sich daher den englischen Begriff Community Music beizubehalten, in der Hoffnung unter ihm die verschiedenen Schnittmengen vereinen zu können (de Bánffy-Hall, 2017, S. 38 f.).

2013 fand an der Ludwig-Maximilians-Universität (LMU) in München ein erstes Symposium zum Thema Community Music statt. Im Sozialwesen der LMU und auch an der Hochschule München wurden erstmalig themenspezifische Lehrveranstaltungen und Kurse angeboten (de Bánffy-Hall & Hill, 2017b, o. S.). Ein großer Erfolg für die Professionalisierung von Community Music in Deutschland und die Anbindung an den internationalen Diskurs stellt der im Wintersemester 2017/18 eingeführte Masterstudiengang ‚Inklusive Musikpädagogik/Community Music‘, der Katholischen Universität Eichstätt-Ingolstadt dar (de Bánffy-Hall & Hill, 2019, S. 108). Seit der ersten Fachtagung 2013, entwickelte sich in München ein immer größer werdendes Netzwerk von Akteur\*innen der Community Music. Regelmäßige Treffen und Fortbildungsangebote finden mit Unterstützung des Kulturreferats München und dem Bezirk Oberbayern statt. So bietet unter anderem der ‚Community Music Salon München‘ seit einigen Jahren Workshops und Austauschveranstaltungen an. Aus Mangel an entsprechenden Angeboten werden diese eigentlich eher regional ausgelegten Veranstaltungen häufig von Interessierten aus ganz Deutschland wahrgenommen (Banffy-Hall & Hill, 2019, S. 108).

In Essen ist bereits seit 2010 der ‚Jamtruck‘ als Community-Music-Projekt der städtischen Folkwang-Musikschule unterwegs. Ein gut ausgestatteter LKW, inklusive Proberaum,

Instrumenten und Tonstudio, fährt in die äußeren Stadtbezirke um auch den Jugendlichen, die unter schwierigen sozioökonomischen Bedingungen aufwachsen, die Möglichkeit zum aktiven Musizieren zu geben. Eine Öffnung der Musikschule für diejenigen, die nicht zum ‚normalen‘ Musikschulpublikum gehören. Das Konzept der Community Music wird hier im selbstbestimmten Musizieren, der Unterstützung der Gruppenbildung in der Bandarbeit, sowie dem engen Bezug zur Lebenswelt der Schüler\*innen umgesetzt (Hill & Wengenroth, 2013, S. 133 ff.).

Eine weitere Institution die Community-Music-Angebote fördert, ist das Konzerthaus Dortmund. Hier werden unter dem Motto „Mach Musik mit uns! Jeder ist willkommen und kann mitmachen“ unter anderem ein Ukulele Orchester, ein Community Chor und Community Jam Sessions angeboten. Um Barrierefreiheit und somit Zugang für alle zu ermöglichen, sind alle Angebote kostenlos. Viele Projekte finden in den Communities beziehungsweise innerhalb der Stadtteile selbst statt, um Barrieren, die eine Institution wie das Konzerthaus mit sich bringt, entgegenzuwirken. Auch Workshops für angehende Community Musicians werden hier angeboten. In den Workshops wird das Anleiten von Gruppen, verschiedene Methoden und auch Hintergrundwissen zu dem Konzept Community Music vermittelt (Konzerthaus Dortmund, 2020, o. S.).

Neben den hier aufgeführten Projekten, gibt es viele weitere, darunter auch internationale Organisation wie zum Beispiel ‚musicians without borders‘, die auch innerhalb Deutschlands agieren (Wickel, 2018, S. 36). Im internationalen Vergleich fällt auf, dass in Deutschland vergleichsweise häufig die Soziale Arbeit Träger von Community-Music-Projekten ist. Alicia de Bánffy-Hall & Burkhard Hill (2019, S. 99 f.) bezeichnen die als nationale Besonderheit.

Um das in Deutschland wenig erforschte Konzept der Community Music aus Sicht praktizierender Community Musicians zu betrachten, wurden zu Forschungszwecken Expert\*inneninterviews geführt und ausgewertet. Das konkrete Vorgehen der Datenerhebung und -auswertung wird im nächsten Kapitel ausführlich beschrieben.

## **5. Forschungsdesign**

Eine empirische Forschung empfiehlt sich insbesondere, wenn zu dem untersuchten Themenbereich wenig empirisches Material vorhanden ist (Stickel-Wolf & Wolf, 2019, S. 193). Da Community Music, wie oben erwähnt, ein in Deutschland weitestgehend unerforschtes Feld darstellt und wenig deutschsprachige Literatur zu dem Thema existiert, wurden für die

vorliegende Forschung Expert\*innen befragt, die in Deutschland Community Music praktizieren. Im Forschungsdesign wird zunächst auf die Methode der Datenerhebung und im zweiten Teil auf die Auswahl der Analysetechnik eingegangen.

## **5.1 Datenerhebung**

Die Datenerhebung der vorliegenden qualitativen Forschung erfolgte mit Hilfe eines Leitfadenterviews. Im Folgenden wird auf die Vorteile eines Leitfadens verwiesen und die Erstellung des Fragebogens erläutert. Die Auswahl der Interviewpartner\*innen und die Durchführung und Transkription der Interviews bilden weitere relevante Aspekte im Prozess der Datenerhebung.

### **5.1.1 Das Leitfadeninterview**

In der qualitativen Forschung werden verbale Daten grundsätzlich entweder durch Erzählungen wie dem narrativen Interview oder aber mit Hilfe von leitfadengestützten Interviews erfasst. Stehen bei der Forschung konkrete Aussagen über einen bestimmten Gegenstand im Vordergrund, so gilt das Leitfadeninterview als ökonomischeres Mittel (Flick, 2017, S. 193). Mit dem Ziel, konkrete Aussagen über das Konzept Community Music zu erhalten, bietet sich die Durchführung leitfadengestützter Expert\*inneninterviews an.

Das Durchführen von Interviews, basierend auf einem vorher entworfenen Leitfaden, bietet diverse Vorteile. Durch die Strukturierung des Verlaufs wird gewährleistet, dass alle für die Beantwortung der Forschungsfrage notwendigen Aspekte angesprochen wurden. Darüber hinaus erleichtert sie auch die Transkription sowie die Auswertung und Analyse der Interviews (Lamnek & Krell, 2016, S. 323). Trotz der vorgegebenen Strukturierung bieten offene Fragestellungen ausreichend Raum für die persönliche Erzählperspektive der Interviewpartner\*innen sowie für die aktive Verständniserzeugung (ebd.). Während des Interviews ist es außerdem möglich, die Reihenfolge der im Leitfaden festgehaltenen Fragen zu ändern und so dem individuellen Gesprächsverlauf anzupassen. Des Weiteren trägt die Verwendung eines Leitfadens zur besseren Vergleichbarkeit der unterschiedlichen Interviews bei (Mayer, 2013, S. 37).

Eine besondere Form der qualitativen Interviews stellt die Befragung von Expert\*innen dar. Anders als z. B. bei biografischen Interviews, geht es hier weniger um die Person an sich, als vielmehr um ihren komplexen Wissensbestand bezüglich eines bestimmten Handlungsfeldes. Die Expert\*innen werden somit nicht als Einzelfälle, sondern als Repräsentant\*innen einer



Gruppe betrachtet (Mayer, 2013, S. 38). Für die Beschränkung des Interviews auf das interessierende Expert\*innenwissen und um unergiebige Ausschweifungen zu vermeiden, ist hier die Verwendung eines Leitfadens mit seiner implizierten Steuerungsfunktion von besonderer Bedeutung (Flick, 2017, S. 216 f.). Eine thematische Vorstrukturierung ist ebenfalls hilfreich, um vor den Expert\*innen als kompetente Gesprächspartner\*innen auftreten zu können (Mayer, 2013, S. 43).

Der dieser Forschung zu Grunde liegende Leitfaden (siehe Anhang 1) orientiert sich an der Fragestellung der Untersuchung und wurde mit Hilfe einer eingehenden Vorrecherche erstellt (ebd., S. 45). Er besteht aus neun Themenkomplexen, denen jeweils unterschiedliche Fragen und Stichpunkte zugeordnet sind. Die Menge der Fragen dient lediglich als Orientierungshilfe und soll im Zweifelsfall Impulse setzen, sofern relevante Themen nicht von den befragten Personen selber angesprochen werden. Wie in Expert\*inneninterviews üblich, wurden die Fragen möglichst offen formuliert (Mayer, 2013, S. 43). Da es in vorliegender Forschung um einen Vergleich von Community Music und Musik in der Sozialen Arbeit geht, wurden zunächst mit Hilfe von Fachliteratur Kategorienkomplexe in Bezug auf das Medium Musik in der Sozialen Arbeit gebildet, die einen Vergleich zu entsprechenden Kategorien innerhalb der Community Music zulassen. Die einzelnen Kategorien wurden in Kapitel 3 ‚Musik in der Sozialen Arbeit‘ ausführlich erläutert. Die Inhalte für den Bereich Community Music wurden mittels der Expert\*inneninterviews bezogen.

### **5.1.2 Die Expert\*innen**

Die vorliegende Forschung befasst sich mit dem Feld der Community Music. Es wurden folglich sechs Expert\*innen ausgewählt, die sich in verschiedenen Kontexten intensiv mit der Thematik auseinandersetzen. Der Zugang zu dem Feld und dem Großteil der Befragten wurde innerhalb eines Workshops für Community Musicians am Konzerthaus Dortmund geschlossen. Alle Expert\*innen haben in Deutschland Community Music praktiziert und/oder sich theoretisch mit dem Thema auseinandergesetzt. Daher wird davon ausgegangen, dass sie über einen komplexen Wissensbestand bezüglich des Forschungsgegenstands verfügen (Mayer, 2013, S. 41).

Dem Prozess des ‚Sich-Einlassens‘, sowohl seitens der forschenden Person als auch seitens der interviewten Person, kommt in der qualitativen Forschung weitaus mehr Bedeutung zu als in der quantitativen Forschung (Flick, 2017, S. 142). Die Frage nach dem Zugang zum Feld

und dem Interesse an der Mitwirkung potenzieller Interviewpartner\*innen ist elementar und stellt nicht selten das größte Hindernis der Forschung dar. Mit dem Begriff ‚Feld‘ wird in vorliegender Forschung der Bereich Community Music, insbesondere in Deutschland bezeichnet. Der Zugang zum Feld ergab sich durch die eigene Teilnahme der Forscherin an einem Workshop für (angehende) Community Musicians am Konzerthaus Dortmund. Durch die schrittweise Einnahme einer Innenperspektive war es möglich, sich intensiv auf das Feld einzulassen und es in seinen Vorstellungen zu begreifen (ebd., S. 150).

Vier der interviewten Personen waren ebenfalls Teilnehmer\*innen bzw. Anleiter\*innen des Workshops. Die zwei anderen Expert\*innen wurden mittels Schneeballsystems, einer Strategie der Verweisung ermittelt (ebd., S. 148). Da das Community-Music-Netzwerk in Deutschland noch sehr überschaubar ist und es für die meisten Mitglieder ein persönliches Anliegen darstellt dieses auszubauen, war das Mitwirken an der Forschung für die Befragten weniger mit Umständen, als vielmehr mit einem gewissen Nutzen verbunden (Wolff, 2019, S. 335). Im Kontext der Forschungsarbeit zu dem Potenzial des Einsatzes von Community Music in der Sozialen Arbeit, vertreten Expert\*innen und Forscherin gewissermaßen ein zumindest ähnliches Interesse.

Um das Feld der Community Music möglichst facettenreich abzubilden, umfasst die gewählte Stichprobe Expert\*innen, die sich auf verschiedenen Ebenen mit der Thematik auseinandersetzen (Mayer, 2013, S. 38 f.). So reicht die Auswahl der Befragten von Studierenden und Lehrkräften des Masterstudiengangs Community Music, über Mitarbeiter\*innen des Konzerthauses Dortmund bis zu frei praktizierenden Community Musicians. Im Folgenden werden die befragten Expert\*innen vorgestellt.

### **Swantje Ndiaye**

Swantje Ndiaye ist Volontärin in der Presse- und Öffentlichkeitsarbeit des Konzerthauses Dortmund. Ihre Arbeitsschwerpunkte dort sind ‚Education‘ und ‚Community Music‘. Seit ihrem fünften Lebensjahr nahm sie Musikunterricht, mit 16 Jahren absolvierte sie eine musikalische Ausbildung an der Musikschule. In Marburg machte sie ihren Bachelor in ‚Kunst, Musik und Medien‘, um dann ihren Master in ‚Kultur, Ästhetik, Medien‘ in Düsseldorf anzuschließen.

### **Matthew Robinson**

Matthew Robinson ist seit 15 Jahren Community Musician und arbeitet am Konzerthaus Dortmund an dem Ausbau des Bereichs Community Music. Ursprünglich kommt er aus Großbritannien, wo er seine ersten Erfahrungen in dem Projekt ‚More Music in Morecambe‘ sammelte. Er studierte Musik mit dem Hauptfach Klarinette und beherrschte bereits vor seinem Studium das Spielen weiterer Instrumente.

### **Hannah Antkowiak**

Hannah Antkowiak ist studierte ‚Kultur- und Musikwissenschaftlerin‘. Bis Februar 2020 arbeitete sie als Referentin des Intendanten am Konzerthaus Dortmund. Im Zuge des Vorhabens Community Music an das Konzerthaus zu holen, leistete sie die dafür notwendige Vorarbeit. Seit ihrer Kindheit spielt sie mehrere Instrumente. Als Musikwissenschaftlerin befasst sie sich beruflich jedoch vorwiegend theoretisch mit Musik.

### **Luise Westecker**

Luise Westecker studiert im Master ‚Inklusive Musikpädagogik/Community Music‘ an der Katholischen Universität Eichstätt-Ingolstadt. Ihren Bachelor absolvierte sie in dem Fach ‚Soziale Arbeit und Diakonie‘. Seit der Grundschule spielt sie unterschiedliche Instrumente und belegte auf der weiterführenden Schule einen Musikschwerpunkt. Ihre musikalischen Erfahrungen beschränken sich bisher hauptsächlich auf den klassischen Bereich.

### **Alicia de Bánffy-Hall**

Alicia de Bánffy-Hall studierte in Liverpool am ‚Liverpool Institute for Performing Arts‘. Sie absolvierte dort ihren Bachelor in dem Bereich ‚Community Arts/Community Music‘ um anschließend ihren Master in ‚Kunst- und Kulturmanagement‘ zu machen. In München promovierte sie dann zu dem Thema ‚Community Music‘. Alicia de Bánffy-Hall ist Community Artist und Lehrkraft für besondere Aufgaben an der Professur für Musikpädagogik und Musikdidaktik der Katholischen Universität Eichstätt-Ingolstadt.

## **Michael Bradke**

Michael Bradke besitzt ein ‚mobiles Musikmuseum‘. Seine Mission ist es Mut zum Musikmachen zu vermitteln. Dies unternimmt er mit Hilfe von Musikshows, großen Open-Air-Klanginstallationen und interaktiven Ausstellungen. Außerdem bietet er Workshops für Kinder, Familien und Erwachsene sowie Lehrerfortbildungen an. Er studierte Musikethnologie in Köln und spielt verschiedene Instrumente. Bereits als Kind war er Mitglied in einem Musikverein. Ohne es als Community Music zu benennen, praktiziert er diese seit vielen Jahren.

### **5.1.3 Interview und Transkription**

Auf Grund der Covid-19-Pandemie und der damit verbundenen räumlichen Distanz zu einigen Interviewpartnerinnen, konnten nicht alle Interviews vis-à-vis durchgeführt werden. Eine kontaktlose Erhebung mittels Telefonat fand im Interview mit Hannah Antkowiak, Luise Westecker sowie Alicia de Bánffy-Hall statt.

Auch wenn Telefoninterviews durch die fehlende vis-à-vis-Situation und dem damit einhergehenden Mangel an offener Kommunikation, Blickkontakt sowie Gestik und Mimik, in der qualitativen Sozialforschung nicht das primäre Mittel der Wahl sind, konnten in ihrer Durchführung auch Vorteile beobachtet werden (Dröge, 2020, S. 1). Durch die wechselseitige Anonymität und das Fehlen ablenkender Störfaktoren, ist es der forschenden Person besser möglich, sich auf das Gesagte zu konzentrieren. Der befragten Person könnte es auf Grund des fehlenden Blickkontaktes leichter fallen auf persönliche Fragen zu antworten. Durch die Verminderung von Interview\*inneneffekten, fällt es auch der befragten Person leichter sich auf die Fragen zu konzentrieren. Zusätzlich ist es von Vorteil, dass sowohl interviewende als auch befragte Person den Ort für das Interview frei wählen können. Die selbstgewählte Umgebung und die fehlende Sichtbarkeit des Aufnahmegeräts, tragen zu einer freien und entspannten Gesprächssituation bei. Darüber hinaus geht mit dem Telefoninterview ein geringerer Ressourcenaufwand einher. Sowohl geografische als auch zeitliche und finanzielle Ressourcen können geschont werden (Schulz & Ruddat, 2012, S. 8 ff.).

Die Interviews mit Swantje Ndiaye und Matthew Robinson fanden im Anschluss an den Community Musicians Workshop in den Räumlichkeiten des Konzerthauses Dortmund statt. Das Interview mit Michael Bradke in seiner Musikwerkstatt in Düsseldorf. Vor Beginn der Interviews wurden alle Befragten über das Forschungsvorhaben und den voraussichtlichen zeitlichen Umfang informiert. Nach der Klärung eventueller Rückfragen und dem Einholen der

Einverständniserklärungen zur Audioaufzeichnung und namentlichen Nennung, wurden die Interviews durchgeführt. Alle Tonaufnahmen fanden mit Hilfe eines Diktiergeräts statt.

Im nächsten Arbeitsschritt, der Verschriftlichung und Aufbereitung der Audiodaten, stellt sich die Frage nach Umfang und Art der Transkription. Das Transkribieren der Interviews ist, wie Kowal & O'Connell (2019, S. 438) es formulieren, notwendig „(...) um das flüchtige Gesprächsverhalten für wissenschaftliche Analysen auf dem Papier dauerhaft verfügbar zu machen“. Hierbei sollten Umfang und Art der Transkription in angemessener Relation zum Erkenntniswert stehen (Döring & Bortz, 2016, S. 584). Da für die durchgeführte Befragung lediglich die inhaltlich-thematische Ebene relevant ist und nur Merkmale des Gesprächsverhaltens verschriftlicht werden sollten, die später auch ausgewertet werden, wurden die Transkripte (siehe Anhang 2) geglättet (Kowal & O'Connell, 2019, S. 444). Satzabbrüche, Stottern und nonverbale Äußerungen sind in dieser Forschung und Auswertung keine Interpretationsgegenstände und wurden dementsprechend für ein flüssigeres Lesen nicht verschriftlicht (Mayer, 2013, S. 47).

Mit den transkribierten Audioaufnahmen kann nun eine Inhaltsanalyse durchgeführt werden. Ziel ist es, das gewonnene Material zu vergleichen, Gemeinsamkeiten und Unterschiede herauszuarbeiten, um anschließend die durch diese Arbeit verfolgte Forschungsfrage beantworten zu können (ebd.).

## **5.2 Datenanalyse**

Als Mittel der Datenauswertung wurde die qualitative Inhaltsanalyse gewählt und sich dabei auf die Anleitung von Philipp Mayring bezogen. Im ersten Schritt werden die Charakteristika dieses Auswertungsverfahrens dargelegt und im Anschluss die einzelnen Schritte der induktiven Kategorienbildung erläutert.

### **5.2.1 Qualitative Inhaltsanalyse**

Die Inhaltsanalyse als Auswertungsmethode unterliegt einer Vielzahl von unterschiedlichen Definitionen. Als sozialwissenschaftliche Methode besitzt sie aber einige konkrete Spezifika, die sie von anderen Vorgehensweisen unterscheidet (Mayring, 2015, S. 12 f.).

Ziel der Inhaltsanalyse ist es, auf Kommunikation basierendes Material zu analysieren. Mayring (2015, S. 11) weist darauf hin, dass der Begriff der Inhaltsanalyse insofern problema-

tisch ist, da er sich lediglich auf den Inhalt der Kommunikation bezieht und der Vorgang der Inhaltsanalyse weit über die inhaltliche Ebene hinausgeht. Mayring plädiert daher für die Verwendung der Bezeichnung ‚kategoriegeleitete Textanalyse‘ (ebd., S. 13). Da sich diese Formulierung bis dato nicht durchgesetzt hat, wird in dieser Arbeit weiterhin der Begriff Inhaltsanalyse verwendet. Gegenstand der Inhaltsanalyse bildet demnach fixiertes Material, das aus einer Art von Kommunikation stammt. Hierbei kann es sich um diverse Medien handeln. Ein wichtiger Aspekt bezüglich der Abgrenzung zu anderen Methoden ist ihr systematisches und regelgeleitetes Vorgehen. Somit entspricht sie sozialwissenschaftlichen Methodenstandards und macht eine intersubjektive Nachprüfbarkeit möglich. Das Fundament für eine Inhaltsanalyse bildet immer eine theoretische Fragestellung, unter der das Material ausgewertet wird (Mayring, 2015, S. 12 f.).

Mit ihrem streng systematischen Vorgehen unterscheidet sich die Inhaltsanalyse stark von der eher interpretativen, hermeneutischen Bearbeitung von Datenmaterial. Zusammenfassend lässt sich festhalten, dass „Qualitative Inhaltsanalyse (...) Texte systematisch analysieren [will], indem sie das Material schrittweise mit theoriegeleiteter, am Material entwickelten Kategoriensystemen bearbeitet“ (Mayring, 2016, S. 114).

Das übergeordnete Ziel der qualitativen Forschung ist es, Theorien aus empirisch erhobenen Daten zu entwickeln. Diese allgemeingültigen Theorien werden also induktiv aus der Untersuchung der Einzelfälle geschlossen. Wie bereits erwähnt, stehen in dieser Forschung die Einzelfälle als Repräsentant\*innen einer bestimmten Gruppe. Auf Basis ihres Wissensbestands werden nun allgemeingültige Theorien über das Konzept Community Music erstellt. Diese sind jedoch, so bemerkt Mayer (2013, S. 24) lediglich vorläufig gültige Versionen. Im Gegensatz zur quantitativen Forschung, bietet die qualitative Vorgehensweise mit ihrem relativ offenen Zugang die Möglichkeit der Erfassung einer authentischen Sichtweise der Befragten, sowie zusätzliche Informationen, die in Prozessen der Standardisierung häufig verloren gehen (ebd., S. 25). Angepasst an die offene Fragetechnik, soll auch das erfasste Material möglichst individuell ausgewertet und interpretiert werden. Dies ist nicht mit einem vorfixierten Themenkatalog möglich, deshalb wird häufig auf eine induktive Kategorienbildung zurückgegriffen (Schmidt, 2019, S. 447).

## 5.2.2 Induktive Kategorienbildung

Als grundlegendes Instrument innerhalb der qualitativen Inhaltsanalyse gilt das Erstellen eines Kategoriensystems. Mit Hilfe der einzelnen Kategorien sollen die Ziele der Datenanalyse konkretisiert werden. Im Fokus stehen hierbei die Kategorienkonstruktion sowie ihre Begründung. Dieses auf Regeln basierende Vorgehen gewährleistet, dass die Analyse auch für andere Personen nachvollziehbar ist und sie somit dem Kriterium der Intersubjektivität entspricht (Mayring, 2015, S. 51).

Für die Datenauswertung ist es notwendig, zunächst ein Kategoriensystem zu entwickeln. Aus der der Forschung zu Grunde liegenden Theorie und dem aus den Interviews erhobenen Material werden nun entsprechende Kategorien gebildet und definiert. Diese werden während des Analyseprozesses auf ihre Gültigkeit überprüft und gegebenenfalls modifiziert. Die durch die Analyse gewonnenen Ergebnisse können nun genutzt werden, um sie hinsichtlich der Forschungsfrage zu interpretieren (Mayring, 2015, S. 61).

Bei der Bildung eines Kategoriensystems wird grundsätzlich zwischen induktivem und deduktivem Vorgehen unterschieden. Auch eine Anwendung beider Methoden ist möglich. Bei der deduktiven Kategorienbildung wird vom Allgemeinen auf das Spezielle geschlossen. Theoretische Voruntersuchungen des Forschungsgegenstandes werden genutzt, um vor der Datenanalyse Kategorien zu entwickeln, die dann auf das erhobene Material angewendet werden. Andersherum werden bei der induktiven Vorgehensweise die Kategorien direkt aus dem Datenmaterial gebildet, ohne im Vorhinein Theoriekonzepte formuliert zu haben. Die induktive Kategorienbildung erfolgt vom Speziellen zum Allgemeinen. Ohne die Vorannahmen und die daraus resultierenden Verzerrungen der forschenden Person, soll so eine möglichst gegenstandsnahe Erfassung des Materials begünstigt werden (Mayring, 2015, S. 86). Um diese gegenstandsnahe und authentische Abbildung der Community Music sicherzustellen, fand die Datenauswertung der geführten Interviews mittels induktiver Kategorienbildung statt.

Im Folgenden werden die einzelnen Schritte des Analyseverfahrens geschildert. Zunächst ist es notwendig, mit Hilfe der Theorie ein Selektionskriterium festzulegen, welches über die Relevanz des Materials für die Kategoriendefinition bestimmt. Ziel dieser Forschung ist es Unterschiede und Gemeinsamkeiten der Bereiche Community Musik und Musik in der Sozialen Arbeit herauszuarbeiten. Selektionskriterium ist somit jeder Aspekt, der zum Vergleich der beiden Bereiche genutzt werden kann. Darunter können zum Beispiel Kategorien wie Zielgruppe, Auftrag oder berufliche Qualifikation fallen. Ein Kriterium zur Selektion wird eingeführt, um Unwesentliches und vom Thema Abweichendes auszuschließen (Mayring, 2015, S. 51). Das

Material wird nun Zeile für Zeile gesichtet und hinsichtlich des Selektionskriteriums untersucht. Wird eine Textstelle gefunden, die dem Kategoriensystem entspricht, wird eine erste Kategorie mit einer passenden Kategorienbezeichnung erstellt. Alle folgenden Textstellen, die zu dieser Kategorienbezeichnung passen, werden dementsprechend zugeordnet, dieser Vorgang wird auch Subsumption genannt. Jede Textstelle, die dem Selektionskriterium entspricht, sich aber keiner zuvor gebildeten Kategorie zuordnen lässt, erhält eine neue induktiv gebildete Kategorie (ebd.).

Da es sich um leitfadengestützte Interviews handelt, sind die Transkripte bestenfalls schon in themenspezifische Passagen unterteilt. Trotz alledem kommt es vor, dass die Befragten auch an späteren Stellen des Leitfadens auf bereits besprochene Themen Bezug nehmen oder andere Aspekte vorweggreifen (Mayer, 2013, S. 52). Mayring empfiehlt das so entstehende Kategoriensystem nach ca. 10-50 % der Datenanalyse auf Logik, Überlappungen und Abstraktionsgrad zu überprüfen (Mayring, 2016, S. 116).

Das Ergebnis dieses Analyseverfahrens ist ein Kategoriensystem (siehe Anhang 3), in diesem Fall zu dem Thema Community Music, welches mit konkreten Textstellen aus den transkribierten Expert\*inneninterviews verbunden ist. Das erarbeitete Kategoriensystem kann abschließend im Kontext der Forschungsfrage und der zu Grunde liegenden Theorie interpretiert werden (Mayring, 2015, S. 87).

### **5.2.3 Gütekriterien**

Erwähnenswert bezüglich der durchgeführten Untersuchung ist, dass hinsichtlich der Gütekriterien qualitativer Forschung kein eindeutiger Konsens besteht (Steinke, 2019, S. 323). Wie Steinke erklärt, ist durch den „(...) gegenstands-, situations- und milieuabhängigen Charakter qualitativer Forschung, die Vielzahl unterschiedlicher qualitativer Forschungsprogramme und die stark eingeschränkte Standardisierbarkeit methodischer Vorgehensweisen in diesem Bereich (...)“ (ebd., S. 324), das Formulieren eines universellen und allgemein gültigen Kriterienkatalogs nicht möglich. Die Frage nach den Gütekriterien, lässt sich nur durch das Einbeziehen der individuellen Fragestellung, des Forschungsgegenstandes, der Besonderheit des Feldes, sowie der verwendeten Methodik beantworten. Mit der in Kapitel 5 enthaltenen umfangreichen Verfahrensdokumentation und der systematischen Bearbeitung des Datenmaterials, sind bereits einige der von Mayring (2016, S. 144) zusammengetragenen Überlegungen zu den Gütekriterien qualitativer Forschung erfüllt. Auch die Verwendung eines Leitfadens und das möglichst



facettenreiche Erfassen des Gegenstandes durch die Befragung mehrerer Expert\*innen, spricht trotz der eingeschränkten Standardisierbarkeit des Forschungsprozesses für eine den Methoden angemessene Umsetzung der Gütekriterien (ebd.).

## **6. Darstellung und Interpretation der Ergebnisse**

Die geführten Expert\*inneninterviews wurden hinsichtlich ihrer Relevanz zur Beantwortung der Forschungsfrage ausgewertet. Dieser Vorgang wurde mit Hilfe eines Kategoriensystems durchgeführt, in dem die einzelnen Textpassagen entsprechenden Kategorien zugeordnet wurden. Im Folgenden werden die entstandenen Kategorien vorgestellt und im nächsten Schritt die Ergebnisse reflektiert. Für eine bessere Lesbarkeit wurde die folgende Auswertung der Interviews im Indikativ verfasst.

### **6.1 Kategorien und Ergebnisse**

Im Zuge der qualitativen Inhaltsanalyse wurden sechs verschiedene Kategorien induktiv gebildet. Teilweise konnten einzelne Textstellen mehreren Kategorien zugeordnet werden. Passagen zu der Verortung sowie dem aktuellen Stand von Community Music in Deutschland, wurden unter der Kategorie Begriffserklärung aufgeführt. Die verwendeten Methoden und der Zugang wurden unter der Kategorie Zielgruppe miteingefasst.

#### **6.1.1 Begriffserklärung**

Die Frage nach einer Definition oder einer Begriffserklärung von Community Music ist eine Große und Komplexe. Denn „(...) es gibt nicht ein Konzept, eine Art von Community Music. Community Music sieht auf der ganzen Welt anders aus“ (de Bánffy-Hall, Z. 76-77), dementsprechend gibt es auch nicht nur eine Definition (ebd., Z. 73). Da aus diesem Grund eine konkrete Definition von vielen der Befragten nicht genannt werden konnte (z. B. Antkowiak, Z. 19), wurde sich einer Begriffserklärung durch den Kontext genähert. Die Frage danach, wie die Befragten einer Person, die nicht weiß, was Community Music ist, den Begriff erklären würden oder was Community Music für sie selber bedeutet, fiel deutlich leichter.

„Community Music for me is not massively different from what people have been doing forever. It's people in a room, making music together. (...) just for the joy of it, for the shared

joy of being together” (Robinson, Z. 23-25). Diese Erklärung scheint die simpelste zu sein, beziehen sich alle anderen eher auf Verortung und Abgrenzung, auf Auftrag und Ziele oder auf die Werte, auf denen Community Music basiert. Diese Komplexität, die eine allgemeingültige Definition nicht zulässt, stellt gleichzeitig die Essenz des Feldes dar. Denn auch hier geht es wieder um Macht und Demokratie (vgl. Kapitel 4.2) und die Frage danach, wer die Macht hat zu definieren (de Bánffy-Hall, Z. 145-149).

Das von Matthew Robinson genannte ‚Musizieren in einer Gruppe‘ ist also der erste elementare Baustein einer Begriffserklärung, der auch in allen Interviews entsprechend benannt wurde. Ein weiteres von fast allen Expert\*innen erwähntes Merkmal ist die Gleichgewichtung der musikalischen/ästhetischen und der sozialen/pädagogischen Prozesse. „Community Music zeichnet sich dadurch aus, dass es eben nicht den Schwerpunkt hat, entweder auf dem pädagogischen Geschehen oder eben dem musikalischen Geschehen. Sondern es zeichnet sich dadurch aus, dass es beides im Blick hat und die Überzeugung dahintersteht, dass das eine nicht ohne das andere geht“ (Westecker, Z. 39-43). In diesem Kontext verweist Michael Bradke (Z. 225-231) auf den Künstler Joseph Beuys und überträgt seinen erweiterten Kunstbegriff der ‚Sozialen Skulptur‘ auf die Musik, indem er sagt „Musik entsteht ja durch die Beziehungen von Menschen (...). Von daher ist Musik immer sozial“. Aufbauend auf diesem sozialen Aspekt, vertritt die Community Music den zentralen Ansatz, Menschen durch Musik zusammenzubringen. Neben allen anderen Befragten, formuliert auch Matthew Robinson (Z. 25-27) dies als übergeordnetes Ziel: „Community Music is about bringing people together, using music to bring people together and to bring communities together“. Hierbei geht es nicht nur darum, bestehende Communities zusammenzuführen, sondern durch Musik als verbindendes Mittel Communities entstehen zu lassen und Gemeinschaften zu stärken (Ndiaye, Z. 34-36).

Mit ihrer Funktion als verbindendes Mittel, darf der Musik jedoch nicht der Anspruch an die Ästhetik und ihren Selbstwert verloren gehen. Luise Westecker (Z. 47-49) erklärt, dass neben den sozialen Prozessen das Entstehen von qualitativer Musik erforderlich ist, um die Motivation der Teilnehmenden zu gewährleisten. Qualitativ bedeutet in diesem Kontext, „(...), dass ästhetische Musik geschaffen wird. Die sich für die Teilnehmenden, die ja im Fokus stehen, einfach gut anhört. Und dass sie etwas schaffen, was ihnen zusagt und für sie gute Musik ist“ (ebd., Z. 56-58). Der auf den Teilnehmenden liegende Fokus verweist erneut zum Konzept der kulturellen Demokratie und der wertebasierten Arbeit. Denn eine Begriffsdefinition von Community Music impliziert immer auch die Berücksichtigung ihrer Grundwerte. Innerhalb der Interviews gingen alle Befragten ausführlich auf diese Werte ein.

Alicia de Bánffy-Hall (Z. 65-68) erweitert den Beginn der Begriffsdefinition ‚gemeinschaftliches Musizieren‘ nun folgendermaßen: „Gemeinschaftliches Musizieren als Intervention, basierend auf Grundwerten der kulturellen Demokratie, der Inklusion, der Zugänglichkeit (...). Aber das ist natürlich sehr abstrakt. Und immer basierend auf einem Kontext. Also immer in Bezug zum sozialen und kulturellen Kontext“. Luise Westecker führt die Grundwerte und elementaren Schlüsselbegriffe in ihrer Aussage etwas umfangreicher aus „es geht ganz viel um Empowerment, es geht ganz viel um Gleichberechtigung, um Teilhabe, um Inklusion. Auch irgendwie Chancengleichheit und ja irgendwie die Gesellschaft und das eigene Umfeld nach den eigenen Wünschen auch mitzugestalten und Menschen eine Stimme zu geben und Gehör zu verschaffen, die sonst weniger gehört werden und denen sozusagen eine Bühne und einen Raum zu geben, wo sie ihre Anliegen zum Ausdruck bringen können und das halt über die Musik zu machen“ (Westecker, Z. 98-104). Den Personen Zugang ermöglichen, für die aus diversen Gründen kulturelle Teilhabe nicht selbstverständlich ist und einen Raum schaffen, so beschreibt es Michael Bradke (Z. 36-41), in dem es die Möglichkeit gibt „(...) frei und ungeleitet Klänge zu erzeugen, mit Klängen zu spielen, weil dafür so wenig Chancen sind“.

Eine weitere Annäherung an den Begriff kann auch durch das Abgrenzen von anderen Bereichen erfolgen. Swantje Ndiaye (Z. 33-34) zieht zum Beispiel eine klare Abgrenzung zur Educationarbeit und der klassischen Musikvermittlung. Auch Hannah Antkowiak zieht diese Grenze und stellt gleichzeitig den Bezug zu politischen und gesellschaftlichen Aspekten her „(...) eine Form der Musikvermittlung, die aber nicht darauf abzielt, dass irgendjemand irgendwie lernt wie Musik funktioniert, sondern dass es viel mehr um gesellschafts-politische Aspekte geht. (...), dass da jeder das mitnimmt, was sie oder ihn interessiert und dass auch niemand irgendwas können muss“ (Antkowiak, Z. 22-24). Der Unterschied zur formellen Musikvermittlung an Schulen und Musikschulen ist es demnach, das Projekt nicht nach einem bestehenden Curriculum auszurichten, sondern die Bedarfe und Interessen einer Gruppe zu ermitteln und gemeinsam etwas entstehen zu lassen (de Bánffy-Hall, Z. 98-109). Neben den oben bereits erwähnten Grundwerten wird hier deutlich, dass auch eine Verortung helfen kann den Begriff zu erfassen. Da auf die Verortung schon ausführlich in der theoretischen Grundlage (siehe Kapitel 4.3) eingegangen wurde, werden in folgendem Abschnitt nur die wichtigsten Aussagen der Interviews aufgeführt.

Swantje Ndiaye (Z. 50-56) sieht eine große Überschneidung zur Sozialen Arbeit und insbesondere der stadtteilzentrierten Sozialarbeit oder Quartiersarbeit. Vor allem um Zugang zu neuen Communities zu erlangen und Zielgruppen in unterschiedlichen Stadtteilen zu erreichen, kann die Zusammenarbeit mit ausgebildeten Sozialarbeiter\*innen von großem Vorteil

sein (Ndiaye, Z. 130-136). Innerhalb des Workshops sprach Matthew Robinson in diesem Zusammenhang von ‚gatekeepern‘, die Türen zu einer neuen Community öffnen und beim Networking unterstützen sollen. Auch Alicia de Bánffy-Hall geht auf die Gemeinsamkeiten zu dem Bereich Soziale Arbeit ein. Generell lässt sich aber in fast allen Interviews die Idee von Community Music als ‚Grenzgänger‘ (vgl. Higgins) finden. Die Idee, „(...), dass es einfach Schnittstellen hat mit einigen existierenden Feldern in Deutschland, aber keins genau spiegelt. Das heißt es hat viele Gemeinsamkeiten natürlich mit Musik in der Sozialen Arbeit, aber auch mit der elementaren Musikpädagogik, auch in der Volksmusik gibt es Schnittstellen, also in verschiedensten Bereichen gibt es Aspekte der Praxis die man als Community Music bezeichnen könnte, aber eben nicht alle“ (de Bánffy-Hall, Z. 35-41). Als Grenzgänger bildet sie dann schlussendlich doch ein eigenes Feld, mit dem großen Potenzial die obengenannten Bereiche unter einem Begriff, dem der Community Music zusammenzuführen (ebd., Z. 45-59).

Eine weitere Problematik der Definition liegt in der Abhängigkeit zum nationalen Kontext. Wie Alicia de Bánffy-Hall (Z. 76 f.) zu Beginn des Interviews erklärt, sieht Community Music auf der ganzen Welt anders aus und Deutschland liegt in der Entwicklung des Feldes und im internationalen Diskurs ziemlich weit hinten (Robinson, Z. 73 f.). Matthew Robinson beschreibt seine Arbeit am Konzerthaus folgendermaßen: „It’s kind of kickstart community work, community music work or whatever – here. So that it becomes an infrastructure, that than is kind of finding its own way. So, it’s kind of hard for me to define what community music is in Germany. It’s gonna find its own thing, and in each country it’s a different thing“ (Robinson, Z. 66-69). Eine Begriffsdefinition von dem Feld Community Music in Deutschland ist also auf Grund seines zögerlichen Entwicklungsprozesses vielleicht noch gar nicht möglich.

Abschließend soll auf den Vorschlag von Alicia de Bánffy-Hall (Z. 79-81) verwiesen werden, eine Begriffserklärung zu verwenden, die sich aus den Elementen des gemeinschaftlichen Musikmachens in Verbindung mit den Grundwerten und konkreten Beispielen zusammensetzt. Durch die Beispiele soll der notwendige Bezug zum sozialen und gesellschaftlichen Kontext verdeutlicht werden.

### **6.1.2 Auftrag und Ziele**

„Die Ziele sind immer anders, weil es ja immer andere Menschen sind. Es ist ja immer ein anderer Ort, immer andere Menschen mit denen ich arbeite“ (de Bánffy-Hall, Z. 96-98). Ein konkretes Ziel der Community Music zu benennen, ist ebenso wie eine einheitliche Definition

zu formulieren, nicht möglich. Denn wie oben bereits erwähnt, orientiert sich beides immer am jeweiligen Kontext. Alicia de Bánffy-Hall (Z. 83-92) verwendet zur Veranschaulichung möglicher Ziele einige Beispiele. So ist das Ziel eines Community-Music-Projekts in Australien, in dem Aborigines mit Nicht-Aborigines musizieren, das Aufarbeiten der Kolonialgeschichte und das Thematisieren von Traumata und Ungerechtigkeiten. Die konkrete Idee der Intervention in sozioökonomisch schwachen Stadtvierteln oder Communities, ist das Ziel vieler Projekte in England. Die international agierende Organisation ‚musicians without borders‘ arbeitet hauptsächlich in Post-Konflikt-Gegenden, um dort den sozialen Wandel und friedliche, lebenswerte Bedingungen herzustellen. In diesem Rahmen ist es ihr Ziel zu heilen und Menschen zusammen zu führen, die durch Konflikte getrennt wurden oder vielleicht auf unterschiedlichen Seiten standen. Auch Hannah Antkowiak (Z. 28-33) thematisiert diese Individualität der Methoden und Ziele je nach Zielgruppe.

Um sich den vielfältigen und individuellen Zielen anzunähern, kann als Leitgedanke das Prinzip der kulturellen Demokratie dienen (de Bánffy-Hall, Z. 114-117). Die Umverteilung von Macht und kultureller Teilhabe beschreibt Matthew Robinson wie folgt: „(...) lots of times, it’s political in a sense of you’re giving people a voice, that don’t have a voice’ and I believe, we as community musicians, generally kind of believe in enabling people at the bottom to have a voice and of equal weighting to everyone else. So, we believe in equal opportunity, in equality and diversity and multiculturalism and all of those things. And I think, we think, that the world is a better place, when people come together in a shared space and make friends, even if they are from opposing political views” (Robinson, Z. 58-55). Die Ziele Empowerment, sowohl auf politischer, als auch auf persönlicher Ebene zu erreichen und Gleichberechtigung, Teilhabe sowie Inklusion zu ermöglichen, wurden auch von Luise Westecker (Z. 98-104) und Hannah Antkowiak (Z. 72-75) genannt. Westecker erwähnt im Zusammenhang des Ziels der Chancengleichheit und der Mitgestaltung, den Auftrag Menschen eine Stimme zu geben und Gehör zu verschaffen, die sonst nicht gehört werden.

Um dies zu ermöglichen, können zunächst untergeordnete Ziele betrachtet werden. So hat Community Music das Ziel einen Raum zu bieten, der allen Menschen offensteht und genutzt werden kann, um die individuellen Anliegen zum Ausdruck zu bringen (Westecker, Z. 98-104). „Jeder Mensch hat das Recht sich künstlerisch und ästhetisch auszudrücken, mit der Musik, die sie oder er sich aussuchen“ (de Bánffy-Hall, Z. 130 f.). Community Music versteht sich demnach als Plattform, um diesen rechtlichen Anspruch auf musikalischen Ausdruck gewährleisten zu können.

Ein weiteres Ziel ist es, in diesem Raum Begegnungen und Austausch zu ermöglichen, Gemeinschaften zu stärken und Communities entstehen zu lassen, die sich zusammenschließen um für ihre gemeinsamen Anliegen einzustehen (ebd., Z. 110 f.; Antkowiak, Z. 88-95). Doch nicht nur die gemeinsame Interessenvertretung, sondern auch die Verbesserung des Wohlbefindens und die Stärkung der sozialen Ressourcen der einzelnen Mitglieder, wird als Ziel formuliert (Robinson, Z. 195-197). Eine konkrete Zielsetzung kann auch in der Anerkennung und Wertschätzung von Vielfalt bestehen, z. B. durch die Arbeit mit sehr heterogenen Gruppen (Westecker, Z. 121-124).

Der durch die Community Music geschaffene Raum, versteht sich als ‚safe space‘, als sicherer Raum, in dem jedes Mitglied sich in einem geschützten Rahmen ausprobieren und experimentieren kann (Westecker, Z. 114-119). Durch den Prozess des Ausprobierens sollen neue musikalische Ausdrucksmöglichkeiten gefunden und so das Empowerment auf persönlicher Ebene gefördert werden. Neben den Empowerment Prozessen auf Gruppenebene und politischer Ebene, steht es hier im Sinne von Selbstbefähigung und Stärkung des Selbstwerts (Ndiaye, Z. 47 f.). Es geht darum „(...) Menschen aufzuzeigen, dass sie etwas können, dass sie einen Wert haben und sich einbringen können“ (Antkowiak, Z. 74 f.). Matthew Robinson erklärt es auf diese Weise: „And through that, you empower people and you inspire them to be themselves and you develop confidence in people that they never thought they had, and you make amazing pieces of art, that could never be possible with a classical orchestra or whatever, because they have real meaning“ (Z. 25-29). Selbstfindung, Selbstvertrauen, Authentizität und nicht zuletzt auch das Ziel, Musik entstehen zu lassen. Und wie Robinson es ausdrückt, ein besonderes Stück Kunst zu schaffen, bei dem es nicht um Perfektion geht, sondern die Einzigartigkeit in seiner wahren Bedeutung besteht.

Michael Bradke (Z. 8 f.) nennt im Kontext seiner Arbeit mit Kindern nochmal besondere Ziele. Er möchte Mut zum Musizieren vermitteln und dabei als ‚hidden agenda‘ vor allem die Erwachsenen ermutigen in den eigenen vier Wänden mit den Kindern zu musizieren, damit seine Arbeit einen nachhaltigen Charakter erhält (ebd., Z. 121-123). Die Ziele der Community Music finden also auf ganz unterschiedlichen Ebenen statt. So nennt Matthew Robinson (Z. 200-203) aus seiner Sicht als Community Musician das Ziel, die Community so zu stärken, dass sie irgendwann keiner Anleitung mehr bedarf und selbstständig weiter besteht.

Es kommt also immer auch auf die Perspektive an, aus der die Ziele formuliert werden. Ob es Ziele bezogen auf die Community, auf das einzelne Individuum oder gesellschaftlich-politischer Ebene sind, letzten Endes beruhen sie alle auf dem Ideal der kulturellen Demokratie

(de Bánffy-Hall, Z. 169 f.) und müssen dann, je nach Zielgruppe konkretisiert werden (Westecker, 106-108).

### 6.1.3 Zielgruppe

Während der Auswertung der Interviews wurde deutlich, dass die Frage nach der Zielgruppe auch Aspekte der Zugänglichkeit und dem dadurch entstehenden Anspruch an die verwendeten Methoden beinhaltet. Daher wird zunächst auf die möglichen Zielgruppen, sowie ihren Zugang zu den Angeboten und anschließend auf Merkmale der Methoden eingegangen.

Ein Konsens besteht dahingehend, dass sich Community Music grundsätzlich an alle richtet. „Also theoretisch (...) sollte es jeden in der Stadt, in Deutschland ansprechen“, beginnt Swantje Ndiaye (Z. 97) ihre Antwort. Matthew Robinson (Z. 184 f.) formuliert es wie folgt: „We are with everyone; we believe in inclusion and that means working with everyone“. Auch die Frage der Zielgruppe lässt sich auf das Prinzip der kulturellen Demokratie (de Bánffy-Hall, Z. 169 f.) und der Beachtung der Grundwerte beziehen. So fügt Swantje Ndiaye (Z. 99) ihrer Antwort hinzu, dass in erster Linie versucht wird die Menschen zu erreichen, die normalerweise nicht erreicht werden. Im konkreten Kontext ihrer und Matthew Robinsons Arbeit, sind es die Menschen, die normalerweise nicht in das Konzerthaus Dortmund kommen. Sie beziehen sich auf Communities, die im Stadtbild nicht sichtbar sind. Auch Alicia de Bánffy-Hall (Z. 114-116) spricht von „sogenannten benachteiligten Gegenden“ und „Menschen, die sonst keinen Zugang haben“. Es geht um die Frage „(...) wo werden Menschen nicht gehört? Und wo schon?“ (ebd., Z. 154). Hannah Antkowiak (Z. 116 f.) macht die Einschränkung „(...) vor allem Menschen, die aus verschiedenen Gründen so in dieser großen Schublade eher unterprivilegiert landen“. Es gibt also doch eine Zielgruppe, beziehungsweise Gruppen, die insbesondere erreicht werden sollen, auch wenn die Benennung dieser sehr „vage“ ist, wie Matthew Robinson (Z. 126) es ausdrückt.

Alicia de Bánffy-Hall (Z. 199) erklärt, dass es bezüglich der Frage nach einer bestimmten Zielgruppe und ob Community Music tatsächlich für alle offen sei, oft Missverständnisse gibt. Dies lässt sich am besten mit einem Beispiel veranschaulichen. Das Projekt ‚Jamtruck‘, initiiert von Burkhard Hill, richtet sich hauptsächlich an Kinder und Jugendliche im Essener Norden (ebd., Z. 165-167). Matthew Robinson (Z. 74-79) erwähnt ein Projekt mit geflüchteten syrischen Kindern in Norwegen. Auch hier gibt es eine konkrete Zielgruppe. Luise Westecker weist in diesem Kontext auf den wichtigen Aspekt der Finanzierung hin. Die Projekte, die

umfangreich gefördert werden, sind oft abhängig vom gesellschaftlichen und politischen Zeitgeschehen. So werden aktuell vermehrt Angebote unter den Themen Inklusion, generationsübergreifendes Arbeiten oder Arbeit mit Menschen mit Migrationshintergrund oder Fluchterfahrung gefördert. „Und dadurch ist es dann wieder was eingeschränkter, weil man die Fördergelder dann ja auch dafür nutzen muss und gucken muss, inwiefern man das Projekt dann öffnen kann.“ (Westecker, Z. 194-198). Alicia de Bánffy-Hall (Z. 207 f.) formuliert Folgendes: „Natürlich gibt es zielgruppenspezifische Angebote, aber der Geist ist immer der des Offenen, des Miteinschließenden“.

Luise Westecker (Z. 138 f.) wird etwas konkreter in ihrer Aussage, dass sich Community Music grundsätzlich an alle richtet, aber meistens ortsgebunden ist. Sie richtet sich an Menschen in bestimmten Stadtteilen, die im gleichen Umfeld leben, oder auch an bestimmte bereits bestehende Communities. Auch sie legt den Fokus auf die Menschen, die eher weniger Möglichkeiten zu musikalischer Teilhabe besitzen (ebd., Z. 106-108). Um diese Personen und Gruppen zu erreichen und ihnen den Zugang zu ermöglichen, müssen die Angebote bestimmte Kriterien erfüllen. In diesem Zusammenhang, spielt die Orientierung an der Lebenswelt der Teilnehmenden eine erhebliche Rolle.

„Die Frage ist immer, wie die Information an die Leute herankommt, dass man sie dann auch zu dem Projekt einlädt und sie dann auch wirklich kommen“ (Westecker, Z. 164 f.). Hannah Antkowiak, die am Konzerthaus Dortmund die Vorarbeiten für die Einführung der Community-Music-Angebote geleistet hat, weist ebenfalls auf die Schwierigkeiten hin bestimmte Zielgruppen zu erreichen. Sie berichtet, dass innerhalb des Teams ein Umdenken stattfinden musste und dass zum Beispiel die Zielgruppe, die angesprochen werden soll nicht mit einem Bericht über Community Music im Saisonbuch des Konzerthauses erreicht wird (Antkowiak, Z. 132-135). Diesen Zugang zu finden, ist ein Prozess, der immer noch anhält (ebd., Z. 140 f.) und für den es notwendig ist, die Angebote an den Interessen der Teilnehmenden auszurichten. So verweist Antkowiak in dem Kontext auf den bereits thematisierten Unterschied der Demokratisierung von Kultur und der kulturellen Demokratie. „(...) es [geht] eben nicht darum (...), dass dann Konzerthaus Nachbarn, die eigentlich nichts damit zu tun haben im Symphonischen Konzert sitzen. Sondern, dass das einfach was mit denen zu tun hat“ (ebd., S. 149-151).

Der Standort ist ein weiterer relevanter Faktor, wenn es um die **Zugänglichkeit** der Angebote geht. „Also wo man die Workshops macht, sollte man sich sehr gut überlegen, weil das großen Einfluss hat auf die Gruppe, die dann letztendlich da ist“ (Westecker, Z. 171-174). Aus diesem Grund findet ein Großteil der Arbeit die Swantje Ndiaye und Matthew Robinson



leisten, nicht im Konzerthaus selber, sondern in den einzelnen Ortsteilen statt. „Natürlich ist der Anlauf in die Workshops größer, wenn wir in diese Communities gehen, weil sie sich dann da auch einfach wohler fühlen, als wenn sie hier in einem sterilen Raum sitzen, an einem Ort den sie nicht kennen“ (Ndiaye, Z. 121-123). Luise Westecker (Z. 145-150) stellt in diesem Zusammenhang einen Bezug zur aktuellen Situation innerhalb der Covid-19-Pandemie her, in der durch die Digitalisierung von Angeboten, die Notwendigkeit des Regionalen aufgelöst wird. Fraglich wäre nur, ob dadurch nicht neue Barrieren hinsichtlich der Zugänglichkeit entstehen.

Um allen Menschen die Teilhabe zu ermöglichen, müssen barrierefreie Angebote geschaffen werden. Eine Öffnung dahin, „(...) wo die Strukturen erstmal nicht zugänglich sind“ (de Bánffy-Hall, Z. 164). Dies kann aus vielerlei Gründen der Fall sein. Neben dem Aspekt des Örtlichen ist der Aspekt des Finanziellen ein Relevanter. Community-Music-Angebote sind daher in der Regel kostenfrei (Westecker, Z. 177 f.). Alicia de Bánffy-Hall (Z. 160-164) weist diesbezüglich auf die Barrieren der Musikschulen hin. Neben dem Kostenfaktor, bedarf es hier auch dem Engagement und der Unterstützung der Eltern, z. B. um die Mobilität der Kinder zu gewährleisten.

Anknüpfend an den von Lee Higgins geprägten Begriff der ‚hospitality‘ (de Bánffy-Hall, Z. 193-195), legt Matthew Robinson (Z. 145-150) in seiner Arbeit vor allem großen Wert darauf, dass die Teilnehmenden sich wohl fühlen. Sie müssen sich willkommen und ernst genommen fühlen. Es geht um Gastfreundschaft und darum die Türen zu öffnen - für alle, unabhängig vom musikalischen Vorwissen. Auch in diesem Punkt stimmen alle Befragten überein. Um Community Music zu praktizieren, bedarf es keinerlei Voraussetzungen (z. B. Ndiaye, Z. 155-159; Antkowiak, Z. 154-157). Luise Westecker (Z. 142-144) erklärt, dass sich die Angebote sowohl an Laien, als auch an Menschen mit großem musikalischen Vorwissen richten und dass das Zusammenführen dieser unterschiedlichen Voraussetzungen eine der zentralen Aufgaben der Community Music darstellt. Auch wenn grundsätzlich keine besonderen Fähigkeiten erwartet werden, sollte doch eine Bereitschaft bestehen sich auf die Situation und das gemeinsame Musizieren einzulassen, sowie die Offenheit sich selbst einzubringen und andere sich einbringen zu lassen (ebd., 152-155). Und zuletzt wie Michael Bradke (Z. 131) sagt, bedarf es „(...) ein bisschen Mut [um] loszulegen“.

Im Hinblick auf die Lebensweltorientierung, geht es nicht nur um die Barrierefreiheit, sondern auch darum, die Angebote für die jeweilige Zielgruppe attraktiv zu gestalten. Es geht nicht nur um die Möglichkeit selber musizieren zu können, sondern auch selber entscheiden zu

können welche Musik gespielt wird. Es soll etwas geschaffen werden, was den im Fokus stehenden Teilnehmenden zusagt und aus ihrer Sicht ästhetisch und gut ist (Westecker, Z. 56-58).

Aus der Diversität der Zielgruppen und der Arbeit mit Menschen unterschiedlicher musikalischer Vorkenntnisse, entstehen bestimmte Ansprüche an die **Methoden** die verwendet werden. Aus ihrer Workshoperfahrung berichtet Swantje Ndiaye (Z. 167-170), dass es zunächst einer Analyse der Gruppe bedarf. Die Gruppe muss „gelesen“ werden, ein Gefühl für die unterschiedlichen Charaktere und die unterschiedlichen musikalischen Vorkenntnisse und Fähigkeiten entwickelt werden. Auch im weiteren Verlauf eines Workshops ist es notwendig immer wieder zu evaluieren, wo die Gruppe steht, ob sie harmoniert oder ob Schwierigkeiten bestehen. Und auch hier gilt zu beachten, dass jede Gruppe anders ist, dass jede Gruppendynamik anders ist und dass es kein allgemeingültiges Rezept gibt, sondern die Methoden immer den individuellen Ansprüchen und Bedürfnissen der Teilnehmenden angepasst werden müssen (ebd. 171-178).

Dies bedeutet ein hohes Maß an Flexibilität für die Anleitung und die Wahl der Methoden, so dass sich niemand in der Gruppe unter- oder überfordert fühlt (Westecker, Z. 203-207). Gefragt sind Methoden, die es möglich machen „(...) verschiedenste Anforderungsniveaus zu kombinieren“ (ebd., Z. 212 f.). Hierzu zählen z. B. Improvisationen oder Methoden wie „Call and Response“ (ebd., Z. 207-210; Bradke, Z. 142 f.). Michael Bradke (Z. 50-53) spricht von Methoden, von einfacher musikalischer Struktur, die trotz ihres simplen musikalischen Gehalts in der Expression sehr stark sein können. In der Vorbereitung eines Angebotes sollten möglichst die Interessen und unterschiedlichen Vorkenntnisse berücksichtigt und verschiedene Vorgehensweisen geplant werden (Westecker, Z. 220-222; Bradke, Z. 158-160).

Um einen kleinen Einblick möglicher Arbeitsfelder zu erlangen, werden nachfolgend die in den Interviews erwähnten Felder aufgeführt. Hierbei sollte beachtet werden, dass sie nur einen Ausschnitt des Gesamten darstellen. Hannah Antkowiak (Z. 28-33) spricht in ihrem Interview von der Arbeit mit Geflüchteten, der Arbeit in der Elementarpädagogik, sowie der Arbeit mit älteren Menschen. Alicia de Bánffy-Hall (Z. 20-24) hat als Community Artist in sowohl sozialen, künstlerischen, als auch bildungsbestimmten Kontexten gearbeitet. Sie leitete Projekte in Museen, Orchestern, in Galerien, mit Tanzorganisationen, in Gemeindezentren, aber auch in Schulen und Kindergärten. Welche Wirkung das Praktizieren von Community Music, sowohl auf eine Gruppe, als auch auf die einzelnen Individuen haben kann, wird nachfolgend untersucht.

### 6.1.4 Wirkung

Die Frage nach der Wirkung von Community Music scheint eben so komplex, wie die nach einer Definition. Dementsprechend lautet Alicia de Bánffy-Halls (Z. 243-245) Antwort auf die Frage nach der Wirkung: „Das ist eine riesen Frage. Das würde ich mir gar nicht anmaßen jetzt hier zu beantworten ehrlich gesagt. Ich kann natürlich erzählen was die Dinge mit mir gemacht haben oder was ich als Person beobachtet habe“. Deutlich wird hier, wie auch Luise Westecker (Z. 225 f.) erklärt, dass die Wirkung eine sehr Individuelle ist und auch immer mit den Erwartungen der einzelnen Personen zusammenhängt. Unter Berücksichtigung der subjektiven Wahrnehmung, können trotzdem einige Gemeinsamkeiten über mögliche Wirkfunktionen von Community Music sowohl auf die Gruppe, als auch auf die einzelnen Individuen in den unterschiedlichen Interviews gefunden werden.

Communities aufbauen und stärken ist ein wichtiger Aspekt, den die Befragten in verschiedenen Kontexten immer wieder erwähnen (Ndiaye, Z. 74 f.). Das Musizieren wirkt sich demnach auf das Gruppengefüge aus. Es verbindet Menschen (Robinson, Z. 25) und gibt jeder einzelnen Person das Gefühl, relevanter Teil einer Gruppe zu sein (Antkowiak, Z. 171 f.). Durch die Stärkung der Communities und die Vernetzung der einzelnen Mitglieder, sollen deren sozialen Ressourcen gefördert werden und gegebenenfalls zur Krisenbewältigung beitragen. Matthew Robinson (Z. 188 f.) formuliert es folgendermaßen: „You have such a strength as a community, that any problems solve themselves out“. Die Kraft der Gruppe wird außerdem genutzt, um sich für gemeinsame Anliegen einzusetzen. Michael Bradke (Z. 109-111) erklärt, dass Musizieren in einer Gruppe „(...) der zentrale Punkt ist, warum wir als Menschen Musik machen“. Dabei soll das Schwarmverhalten und gemeinsames synchronisieren geübt werden. Sich verbinden, harmonisieren, auch in heterogenen Gruppen. Das Üben von Akzeptanz und einem sensiblen und wertschätzenden Umgang mit Diversität hat eine positive Wirkung auf die Persönlichkeitsentwicklung (Westecker, Z. 121-124). Matthew Robinson (Z. 55-59) berichtet in diesem Zusammenhang, dass die besten Projekte die er begleitet hat die sind, in denen Menschen zusammenfanden, mit unterschiedlichen Meinungen, unterschiedlichen politischen Einstellungen, unterschiedlichen Kulturen, die über das gemeinsame Musizieren ins Gespräch kamen, zusammen Kaffee tranken und mit einem versöhnlichen Gefühl auseinander gingen. Der große Vorteil einer Gruppe ist, die Möglichkeit sich von anderen Mitgliedern inspirieren zu lassen, sich gegenseitig Dinge abzuschauen und von den unterschiedlichen Kompetenzen zu profitieren (Bradke, Z. 87). Durch die Community Music werden demnach nicht nur auf musikalischer, sondern auf ganz unterschiedlichen Ebenen Lernprozesse angestoßen.

Neben der Inspiration durch andere Gruppenmitglieder und dem positiven Gefühl Teil einer Gruppe zu sein, hat Community Music noch zahlreiche weitere Effekte auf das individuelle Wohlbefinden und die Persönlichkeitsentwicklung. Michael Bradke (Z. 24-26) berichtet im Kontext eines Projekts aus der Suchtprophylaxe, von dem Einsatz von Musik zur Beeinflussung von Körper, Seele, Geist und Emotionen. Erwähnt wurden in den Interviews eine Vielzahl von möglichen Wirkungen. Swantje Ndiaye beginnt mit einfachen Beispielen, wie der Verbesserung der Stimmung, der Steigerung des Wohlbefindens und Aspekten der Selbstfürsorge. Sie beschreibt die Wirkung, den ihr erster Community Music Workshop auf sie hatte wie folgt: „Das hat mir gutgetan. Das war gut für mein Selbstwertgefühl, meine Persönlichkeit, meine Laune schon allein. Ich habe neue nette Menschen kennengelernt (...) wir hatten Spaß“ (Ndiaye, Z. 184-187). Auch Hannah Antkowiak (Z. 162-169) spricht zunächst von kleinen Prozessen die angestoßen werden. Spaß haben, einen schönen Nachmittag oder Abend mit anderen Menschen verbringen und etwas Neues erleben. Nach ihrer Einschätzung vollzieht sich ein persönlicher Transformationsprozess eher in kleinen Schritten.

In seiner Erklärung der Wirkung von Community Music, führt Matthew Robinson den in fast allen Interviews erwähnten Begriff des Empowerments ein. „And through that, you empower people and you inspire them to be themselves and you develop confidence in people that they never thought they had“ (Robinson, Z. 26-28). Neben der Selbstbefähigung, spricht Robinson von Selbstfindung, von Authentizität und Selbstvertrauen. All diese Faktoren wirken sich stärkend auf das Selbstwertgefühl des Individuums aus (Ndiaye, Z. 75). Ebenso wie selber Entscheidungen treffen, eigene Ausdrucksformen finden, die Möglichkeit haben das eigene Können und die eigenen Fähigkeiten unter Beweis zu stellen, gehört zu werden und Anerkennung durch die Gruppe zu erhalten (de Bánffy-Hall, Z. 246-249; Westecker, Z. 253-255). Luise Westecker (Z. 248-250; Bradke, Z. 79-81) führt den Effekt der Anerkennung und seiner positiven Wirkung auf das Selbstbewusstsein aus. Das Gefühl etwas geschaffen zu haben, ein Ergebnis zu erhalten mit dem man zufrieden ist und zusätzlich Anerkennung von der Gruppe oder auch bei Auftritten von außen zu erhalten, löst Stolz aus und steigert das Selbstwertgefühl.

Nicht zu vernachlässigen ist die Funktion der Community Music als geschützter Raum. Hannah Antkowiak (Z. 79-86) gibt hierzu einsteigend ein persönliches Beispiel. Sie berichtet von einem längeren Auslandsaufenthalt in Indien, in dem sie regelmäßig klassische Konzerte besuchte. Sie gaben ihr in der Fremde ein vertrautes Gefühl und boten eine Art ‚safe space‘. Auch Luise Westecker (Z. 114-119) spricht von einem geschützten Raum, in dem man sich ausprobieren kann, in dem man experimentieren und Selbsterfahrung sammeln kann. Zu Wissen wie man andere wahrnimmt, wie man selbst wahrgenommen wird und welche Rolle man

in einer Gruppe einnimmt, sind wichtige Aspekte der Selbstreflexion und tragen zu einer besseren Selbstwahrnehmung bei (Bradke, Z. 240 f.). Eine mögliche Veränderung der eigenen Verhaltensweisen und Handlungskompetenzen kann in einem sicheren Rahmen innerhalb der Community ausgetestet werden, bevor sie in den Alltag übernommen werden (Westecker, Z. 114-119). Auch das Behandeln von Ängsten ist durch musikalische Interventionen möglich, berichtet Michael Bradke (Z. 240-242) aus seiner eigenen Arbeit, weist jedoch im gleichen Satz darauf hin, dass hier die Abgrenzung zu therapeutischen Prozessen im Blick behalten werden muss. Unter Beachtung der Abgrenzung zu den Nachbarfeldern, werden im nächsten Kapitel die nötigen Qualifizierungen und Kompetenzen betrachtet, um als Community Musician arbeiten und Angebote anleiten zu können.

### **6.1.5 Berufliche Qualifizierung**

Aus den Interviews geht hervor, dass sowohl musikalische als auch pädagogische Kenntnisse für die Arbeit als Community Musician von hoher Relevanz sind. „Community Music zeichnet sich eben dadurch aus, dass es eben nicht den Schwerpunkt hat entweder auf dem pädagogischen Geschehen oder dem musikalischen Geschehen“ (Westecker, Z. 39 f.). Es hat beides im Blick und weiß um die Abhängigkeit beider Bereiche. Hannah Antkowiak (Z. 59-65) bezieht sich in diesem Kontext auf die Bedarfe der Gruppe und die jeweilige Situation. So kann es sein, dass ein erstes Zusammentreffen von Menschen die sich noch nicht kennen oder die Arbeit mit einer sehr heterogenen Gruppe, zunächst einmal die pädagogischen Fähigkeiten und im weiteren Verlauf erst die musikalischen Fähigkeiten der Anleitung fordert.

Luise Westecker (Z. 43-49) bezieht die Notwendigkeit der pädagogischen Kompetenzen vor allem auf die Arbeit mit einer Gruppe. Gruppenprozesse müssen angestoßen, regelmäßig reflektiert und geleitet werden. Um die Motivation der Teilnehmenden aufrechtzuerhalten, sollte aber auch das musikalische Ergebnis ein, aus der Perspektive der Gruppe, Hochwertiges sein. Ein musikalisches Vorwissen der anleitenden Person ist demnach absolut erforderlich. Auf welchem Level sich dieses befinden sollte, stellt eine weitere Frage dar. Auch Alicia de Bánffy-Hall erklärt, dass ein Studium der Sozialpädagogik für das Erlangen der musikalischen Fähigkeiten nicht ausreicht: „Da ist gar nicht genug Raum, um das Musikalische so auszubilden (...) bei Community Music ist eben beides wichtig. Das Musikalische, das Soziale, die Gruppenprozesse usw. Und das kannst du gar nicht bedienen, wenn du jetzt ein Sozialpädagogik Studium machst, weil es noch so viele andere Themen gibt, die auch abgedeckt werden“ (Z. 226-232).

Einer professionellen Musikausbildung bedarf es aber auch nicht zwingendermaßen, lautet der Ansatz, den Matthew Robinson auf Grund seiner Erfahrungen vertritt: „No, I know a lot of great community musicians, that aren't trained musicians at all. What enable you to do as a trained qualified musician (...) – is, it allows you to have a greater breadth of work you can do” (Z. 105-107). Robinson (Z. 121 f.) spricht von einer Flexibilität und einer Sicherheit, die durch die professionelle Musikausbildung gestärkt wird. Er betont nochmals, dass es sich nicht um eine notwendige Voraussetzung handelt und die Sicherheit und Flexibilität auch durch Übung erzielt werden kann (ebd., Z. 103). Dabei vergleicht er die Rolle des ‚facilitators‘ (Moderator\*in) mit der einer Lehrperson, die zum Beispiel im Rahmen eines Bandprojekts den Teilnehmenden erklärt wie eine Band funktioniert. Um dieser Aufgabe gerecht zu werden, ist ein musikalisches Wissen natürlich unabdingbar.

Basierend auf den Grundwerten der Community Music und der damit einhergehenden Ausrichtung nach den Bedürfnissen der Teilnehmenden, wurde der Aspekt der Flexibilität von allen Befragten genannt. Ein musikalischer Background und viel Spielerfahrung sind notwendig um individuell auf die Zielgruppen, ihre Wünsche und unterschiedlichen Fähigkeiten reagieren zu können (Antkowiak, Z. 35-37). Michael Bradke (Z. 148-153) spricht auch von einem flexiblen Anpassen der Methoden und des Schwierigkeitsgrades in Bezug auf unterschiedliche Zielgruppen oder auch einer in sich heterogene Gruppe. Um einfache musikalische Interventionen mit einem Kinder- oder Familienpublikum durchführen zu können, bedarf es seiner Meinung nach eher kommunikativen Kompetenzen. Vor allem bei einer Gruppe, die selber keine musikalische Vorerfahrung hat, gilt es zunächst einmal zu motivieren und den Mut zu entfachen (Bradke, Z. 46-50). Da es sich in dem Kontext häufig um einfache musikalische Strukturen handelt, ist ein musikalisches Fachwissen kein wesentliches Kriterium. Insbesondere für Methoden wie „Call and Response“, ist ein starkes Rhythmusgefühl und ein sicheres Auftreten jedoch absolut elementar. Denn „(...) nur dann kann man etwas vormachen, was dann auch alle anderen sicher nachmachen wollen“ (Bradke, Z. 56-60). Ein zur Schau stellen der eigenen Fähigkeiten und ein Vorspielen zu komplizierter Abläufe hingegen, ist in den meisten Fällen eher kontraproduktiv (ebd.).

Auch wenn es bezüglich der professionellen beruflichen Qualifizierung für Community Musicians keinen konkreten Konsens gibt, erwähnen alle Befragten neben pädagogischen und musikalischen Kompetenzen auch Wesenszüge, persönliche Eigenschaften sowie Einstellungen, die für die Arbeit von enormer Bedeutung sind. Swantje Ndiaye (Z. 146-151) beginnt mit einer „gewissen Offenheit“, die man mitbringen sollte: „Man darf nicht verurteilen, man darf nicht eingeschüchtert von etwas sein. Man muss mit sich selbst auch irgendwie im Einklang

sein und eine aufgeweckte Persönlichkeit haben. Wenn man so ein sehr zurückhaltender Mensch ist, dann ist es auch schwer verschiedene Arten von Persönlichkeiten in einem Raum zusammenbringen“.

Um dieses Zusammenbringen von unterschiedlichen Persönlichkeiten zu erzielen, ist die erste Aufgabe der anleitenden Person die Gruppe zu lesen. Ein Gefühl dafür zu haben und zu erkennen um was für Persönlichkeiten es sich handelt, was sie benötigen, welche Kenntnisse sie mitbringen und wie die Methoden und man selber bei der Gruppe ankommen (Ndiaye, Z. 167-171). Das Lesen der Gruppe bedarf einer guten Beobachtungsgabe, Empathie und Fingerspitzengefühl. Matthew Robinson (Z. 155-160) beschreibt diesen Vorgang wie folgt: „It’s community music, it’s all about community. So, spend the whole time, just looking at people, making those connections, trying to work out how everyone is feeling, making sure you’ve got eye contact, smiling at people – and it’s that“. Neben Empathie betont er die Relevanz der Aspekte Vertrauen und Sicherheit. Hierbei geht es nicht nur um das Vertrauen der Teilnehmenden gegenüber dem Community Musician, sondern auch darum, dass die Gruppe das Gefühl hat, dass ihr und jeder einzelnen Person Vertrauen entgegengebracht wird und sie ernst genommen werden (ebd., Z. 162 f.). Sie müssen sich sicher und geborgen fühlen und trotzdem immer wieder ein Stück aus ihrer Komfortzone gelockt werden, um Veränderungsprozesse anzustoßen. Vor allem zu Beginn eines Projekts besteht die anspruchsvolle Aufgabe mögliche Ängste zu nehmen, das Eis zu brechen und eine für alle angenehme Atmosphäre herzustellen (Ndiaye, Z. 191-198). Zum Herstellen einer angenehmen Atmosphäre, trägt vor allem auch die Authentizität und Greifbarkeit der leitenden Person bei (Bradke, Z. 188).

Wie Matthew Robinson betont, liegt der Fokus auf der Community und den Teilnehmenden. Dies bedeutet für die anleitende Person, dass es für sie möglich sein sollte sich auch mal zurücknehmen und die „Leitung“ aus der Hand geben zu können. Denn bestenfalls entscheidet und funktioniert die Gruppe selbstständig (Ndiaye, Z. 171-176). Auch dies setzt ein gewisses Vertrauen und Mut seitens der Anleitung voraus und die Bereitschaft sich auf etwas Neues und auf Impulse der Gruppe einzulassen (Bradke, Z. 196-200). Die Möglichkeit der Mitbestimmung geht demnach mit einer Ungewissheit einher und fordert „(...) Flexibilität und Spontanität und gleichzeitig auch (...) Ruhe und (...) Selbstbewusstsein“ (Westecker, Z. 69-78). Es bedarf einem Gespür dafür, wie viel Leitung, aber auch wie viel Freiraum in jeder einzelnen Situation möglich und nötig sind (ebd.).

Zu guter Letzt, sollte die Freude und die Leidenschaft für diese wertebasierte Arbeit nicht fehlen (de Bánffy-Hall, Z. 235-239) sowie „(...) die eigene Motivation mit anderen Menschen in Interaktion zu treten und gemeinsam Musik zu schaffen“ (Westecker, Z. 66-68).

Eine wichtige Anmerkung bezüglich der Analyse dieser Kategorie stellt die Tatsache dar, dass alle Befragten selber seit ihrer Kindheit ein Instrument spielen und Musikunterricht nahmen. Sie absolvierten außerdem alle sechs ein Studium, welches sich zumindest theoretisch mit Musik befasste. Eine pädagogische Ausbildung hat lediglich Luise Westecker, die Soziale Arbeit im Bachelor studierte. Die letzte Kategorie befasst sich mit einer Annäherung an die Forschungsfrage aus Sicht der Befragten.

### **6.1.6 Vergleich zur Musik in der Sozialen Arbeit**

Die Textstellen, die unter dieser letzten Kategorie zusammengefasst wurden, sind in ihrem Umfang recht überschaubar. Dies liegt vor allem daran, dass der Großteil der Befragten sich bisher nicht mit dem Thema Musik in der Sozialen Arbeit auseinandergesetzt hat. Nichtsdestotrotz sind sich fast alle einig, dass Unterschiede vorhanden sind.

Matthew Robinson, der seit vielen Jahren als Community Musician arbeitet, fällt es nicht schwer konkrete Unterschiede zu benennen. Er erklärt den Hauptunterschied folgendermaßen: „It’s all very similar, but the key difference is, that social work, or music in social work – you identify a problem in advance and you are working with that person because they have a problem or a problem surrounds them and your aim is to fix that. And then once you fixed that problem, you probably disappear. And as community musicians we don’t do that. We are with everyone; we believe in inclusion and that means working with everyone and social work orders you someone in a different way.“ (Robinson, Z. 178-185). Laut Robinson, beziehen sich die Unterschiede demnach auf die Bereiche der Zielsetzung, der Zielgruppe und der zeitlichen Begrenzung des Angebots.

Unterschiede bezüglich der Zielgruppe wurden von vielen Expert\*innen genannt. Hannah Antkowiak (Z. 179-181) vermutet, dass die Zielgruppe innerhalb der Community Music nicht so festgelegt ist, im Gegensatz zu der innerhalb der Sozialen Arbeit und unterstreicht damit Robinsons Aussage. Swantje Ndiaye (Z. 208-212) geht davon aus, dass Soziale Arbeit als Hilfsangebot, sich an Menschen richtet, die Unterstützung benötigen und sich vielleicht auch bewusst darüber sind, zu einer Zielgruppe zugehören. Soziale Arbeit habe demnach eine defizitäre Orientierung bezüglich ihrer Zielgruppe (Westecker, Z. 263-265). Community Music



versteht Swantje Ndiaye (Z. 208-212) in Abgrenzung dazu, als offenes Angebot für alle Menschen, in dem es nicht in erster Linie darum geht Probleme der Teilnehmenden zu lösen. Das Lösen von Problemen soll sich, dem Verständnis von Matthew Robinson (Z. 188 f.) nach, durch die Kraft der Gruppe von selber ergeben und zählt nicht zu der Aufgabe einer\*ines Community Musicians.

„Our aim is to make communities happen and we believe that, when you find yourself in a community your life is better because of it, because you have friends you can trust, you know that you can call someone” (Robinson, Z. 195-197). Es geht also um die Stärkung des sozialen Netzwerks, welches als soziale Ressource präventiv zur Stärkung der Resilienz und zur Krisenbewältigung beiträgt (vgl. Herriger). Ziel ist es, die Community so zu unterstützen und zu festigen, dass die Notwendigkeit eines anleitenden Community Musicians irgendwann nicht mehr besteht (Robinson, Z. 200-203). Das Angebot kann dann ohne weitere externe Unterstützung unbegrenzt weiterlaufen.

Alicia de Bánffy-Hall (Z. 254-258) und Luise Westecker (Z. 279-285) weisen im Kontext der Frage nach den Unterschieden nochmals auf den Selbstzweck der Musik hin. Der Selbstzweck, den die Musik innerhalb der Community Music besitzt, schließt jedoch nicht aus, dass in der Gruppe oder bei den einzelnen Personen soziale Prozesse angestoßen werden. Diese können durchaus auch beabsichtigt sein und trotzdem gilt die Musik in diesem Zusammenhang nicht nur als Mittel zum Zweck (Westecker, Z. 285). Das Musizieren und die sozialen Themen sind gleichberechtigt (de Bánffy-Hall, Z. 254-258), wohingegen in der Sozialen Arbeit die Musik als Werkzeug zur Umsetzung sozialpädagogischer Ziele betrachtet wird. Diese Betrachtung stimmt auch mit den Ergebnissen der Frage nach den beruflichen Qualifikationen überein. Hier wies Alicia de Bánffy-Hall darauf hin, dass ein Studium der Sozialen Arbeit alleine, das Erlernen der notwendigen musikalischen Fähigkeiten nicht leisten kann.

Trotz einiger Unterschiede, wurde im Verlauf der Arbeit auch auf zahlreiche Überschneidungen und Gemeinsamkeiten verwiesen. Die Niedrigschwelligkeit der Angebote, die Orientierung an der Lebenswelt der Adressat\*innen, sowie die Arbeit mit vorhandenen Ressourcen und Kompetenzen, bilden wichtige Ansätze, sowohl in der Community Music als auch in der Sozialen Arbeit. Angelehnt an die Lebensweltorientierung, lassen sich vor allem auch Überschneidungen in der stadtteilorientierten Sozialarbeit finden (Westecker, Z. 273-279).

Abschließend erklärt Alicia de Bánffy-Hall (Z. 259-262), dass auch wenn aus ihrer Sicht Abgrenzungen gut und wichtig sind, auf der anderen Seite der Frage nach dem ‚Warum‘ und dem Mehrwert dieser Abgrenzungen nachgegangen werden sollte.

## 6.2 Reflexion der Ergebnisse

In der Reflexion der Ergebnisse werden die aus den Interviews gewonnenen Daten mit denen der Literaturrecherche abgeglichen und bezogen auf die Forschungsfragen reflektiert. Zunächst wird auf die Gemeinsamkeiten und die Unterschiede zwischen dem Feld Community Music und der Musik in der Sozialen Arbeit eingegangen und anschließend die Bedeutung der Ergebnisse für die sozialpädagogische Praxis erläutert. Da sich diese Reflexion auf bereits erarbeitete Kapitel und die geführten Interviews stützt, werden lediglich neu eingebrachte Aspekte mit Quellennachweisen belegt.

### 6.2.1 Gemeinsamkeiten

Wie bereits im Kontext der Verortung erwähnt, existieren viele Überschneidungen und Gemeinsamkeiten in den Feldern Community Music und Musik in der Sozialen Arbeit. Beginnend bei der Begriffserklärung fällt auf, dass es in beiden Bereichen Schwierigkeiten einer konkreten Definition gibt. Schilling & Klus erklären, dass eine einzige Definition nicht ausreiche, um die Soziale Arbeit in ihrer Komplexität und Gänze zu erfassen. Auch die „Community Music möchte nicht per Definition eingeschränkt werden“ (de Bánffy-Hall & Hill, 2019, S. 98). All ihre Definitionsversuche basieren jedoch auf einem Netz an Grundwerten, wie Demokratie, Gleichberechtigung, Toleranz und einem wertschätzenden Umgang mit Diversität (ebd.). Auch die unterschiedlichen Definitionen der Sozialen Arbeit weisen ein einheitliches ethisches Prinzip auf. Neben der Orientierung an der Wahrung der Menschenrechte, stehen auch hier soziale Gerechtigkeit, sowie die Achtung der Vielfalt im Fokus. Für beide Felder ist demnach auf Grund ihrer starken Komplexität und des jeweiligen Kontextbezugs eine einzige konkrete Definition nicht möglich. Eine Annäherung über die bestehenden Grundwerte wird in diesem Fall empfohlen.

Auch die Verortung beider Bereiche zeigt einige Schnittstellen auf. Zwischen der klassischen Musikpädagogik und der Musiktherapie suchen sie sich vorwiegend außerhalb schulischer Kontexte ihren Platz als ‚Grenzgänger‘. Eine endgültige Standortbestimmung sowohl der Musik in der Sozialen Arbeit (Minkenbergh, 2018, S. 8), als auch der Community Music in Deutschland, kann momentan noch nicht vorgenommen werden (Robinson, Z. 66-69). Auf Grund ihres starken Bezugs zu gesellschaftlichen Entwicklungen verstehen sie sich im ständigen Wandel und verändern je nach Aktualität ihren Fokus hinsichtlich der Arbeitsfelder, Zielgruppen und den damit verbundenen Zielsetzungen.

Dadurch, dass beide Felder auf ähnlichen Grundwerten basieren, entstehen auch Überschneidungen in Bezug auf die Zielsetzungen. Diese sind jedoch sehr abstrakt. Da die Community Music sich in erster Linie auf die Arbeit mit Communities bezieht, formuliert sie diesbezüglich konkrete Ziele, die jedoch Gemeinsamkeiten zu dem Auftrag der sozialraumorientierten Sozialen Arbeit aufzeigen. So nennt Norbert Herriger (2020, S. 208) im Kontext der sozialraumorientierten Sozialen Arbeit, Empowerment als handlungsleitendes Prinzip, welches die Menschen ermutigen und befähigen soll, ihre Stimme zu erheben und ihren Bedürfnissen Ausdruck zu verleihen. Dabei sollen eigene Ressourcen und Fähigkeiten entdeckt und genutzt werden, um den Adressat\*innen ein Leben in Eigenregie und gemäß ihrer eigenen Interessen zu ermöglichen.

Hinsichtlich gemeinsamer Ziele, lassen sich demnach nur partiell Überschneidungen finden. Ein konkreter Vergleich gestaltet sich auf Grund der starken Kontextabhängigkeit sehr schwierig. Trotz alledem lassen sich aus den gemeinsamen Werten übergeordnete Ziele wie Empowerment, Chancengleichheit, Teilhabe, Toleranz und Demokratie ableiten.

Die Frage nach den Arbeitsfeldern und den Zielgruppen erweist sich insofern kompliziert, als das Community Music angibt, offen für alle zu sein. Unter Berücksichtigung der von Alicia de Bánffy-Hall genannten Erklärung, dass die einzelnen Angebote meist zielgruppenorientiert sind und lediglich der ‚Spirit‘ der Community Music ein offener ist, gelten die in Kapitel 3.2 genannten Arbeitsfelder der Musik in der Sozialen Arbeit auch als Arbeitsfelder der Community Music. Auch die Tatsache, dass die Soziale Arbeit häufig als Träger von Community-Music-Angeboten in Erscheinung tritt (de Bánffy-Hall & Hill, 2019, S. 99), weist auf eine Überschneidung bezüglich der Arbeitsfelder hin. Auf Grund der aktuellen gesellschaftlichen Entwicklungen, finden sich momentan hauptsächlich in der von Luise Westecker genannten Arbeit mit Menschen mit Migrationshintergrund und/oder Fluchterfahrung, in der sozialraumorientierten Sozialen Arbeit oder der generationsübergreifenden Arbeit Schnittstellen.

Dadurch, dass die Arbeit mit Communities oft ortsbezogen ist und sich auf ein Umfeld bezieht, welches häufig als benachteiligt oder sozioökonomisch schwach bezeichnet wird und in dem der Zugang zu kultureller Teilhabe fehlt, lassen sich Schlussfolgerungen für die Benennung einer Zielgruppe ziehen. Das Feld der Community Music richtet sich demnach vordergründig an Menschen, die in prekären Lebensverhältnissen und die mit ihrer Community in sozialer Segregation leben. Durch fehlende Ressourcen und fehlenden Zugang zu beispielsweise kulturellen Angeboten, entstehen auch soziale Probleme. Eine Überschneidung zur Musik in der Sozialen Arbeit findet insofern statt, als dass sie sich nach Schilling & Klus (siehe

Kapitel 2.2) an alle Menschen richtet, die Sozialisationshilfe für die Bewältigung von individuellen oder sozialen Konflikten benötigen. Wie aus den Untersuchungsergebnissen ersichtlich, trägt auch die Teilnahme an Community-Music-Projekten als Sozialisationshilfe zur Persönlichkeitsentwicklung bei und kann das eigene Verhalten in Gruppenstrukturen positiv beeinflussen.

Die eingesetzten Methoden sowohl in der Community Music, als auch in der Musik in der Sozialen Arbeit zeichnen sich unter anderem durch ihren niedrigschwiligen Charakter aus. So ist es allen Menschen, unabhängig von der musikalischen Vorerfahrung oder jedweder Diversitätsaspekte möglich, an den Angeboten teilzunehmen. Da sich die Wirkung in beiden Feldern auf die grundsätzliche Wirkung des Musizierens und auf die Arbeit in Gruppen bezieht, sind auch hier Parallelen festzustellen. Für die professionelle Arbeit in beiden Bereichen sind sowohl musikalische, als auch pädagogische Kompetenzen notwendig. Darüber hinaus bedarf es Eigenschaften wie Empathie, Flexibilität und Vertrauen, um die Gruppenprozesse begleiten und auf die Bedürfnisse und Wünsche der Teilnehmenden eingehen zu können. Vor allem in der starken Orientierung an der Lebenswelt der Adressat\*innen, sowie dem Einbeziehen und Stärken ihrer Ressourcen und Kompetenzen, überschneiden sich die Community Music und die Musik in der Sozialen Arbeit. Trotz der hier aufgeführten Gemeinsamkeiten gibt es einige relevante Unterschiede, die im Folgenden aufgezeigt werden.

### **6.2.2 Unterschiede**

Der vielleicht größte Unterschied beider Felder liegt in der politischen und gesellschaftskritischen Dimension der Community Music. Betrachtet man ihre Entwicklung, wird schnell deutlich, dass sie, entsprungen aus einer politischen Bewegung, über einen enormen historischen und politischen Hintergrund verfügt (Minkenberg, 2018, S. 27). Trotz der kulturpolitischen Entwicklungen Anfang der 70er Jahre in Deutschland, begreift sich die Musik in der Sozialen Arbeit als überwiegend unpolitisch. Mit ihrem Fokus auf den klassischen Zielgruppen und Methoden der Sozialen Arbeit, fehlt ihr als künstlerisch-ästhetisches Medium der gesamtgesellschaftliche Bezug (ebd., S. 15).

Ein weiterer wichtiger Aspekt, der auch in den Interviews auf die konkrete Frage nach Unterschieden genannt wurde, ist der Selbstzweck, den die Musik innerhalb der Community Music einnimmt. Die musikalischen und sozialen Prozesse stehen in diesem Feld gleichwertig nebeneinander. Es geht um die Freude am Musizieren und um die sozialen Prozesse, die

gegebenenfalls dadurch angestoßen werden. In der Musik in der Sozialen Arbeit hingegen, dient die Musik als Mittel zum Zweck, um die von ihr formulierten Ziele zu erreichen.

Aus den bereits aufgeführten Unterschieden wird deutlich, dass der Auftrag und die Ziele beider Bereiche sich teilweise überschneiden können, grundsätzlich aber Andere sind. Wie Schilling & Klus (2015, S. 46) es formulieren, besteht Konsens darüber, dass das zentrale Strukturmerkmal der Sozialen Arbeit Hilfe, bzw. Hilfeleistungen sind. Matthew Robinson (Z. 178-185) nannte dieses Merkmal als zentralen Unterschied beider Felder. Er geht davon aus, dass für den Einsatz von Musik als Medium der Sozialen Arbeit zunächst ein Problem identifiziert werden muss. Mit dem Einsatz von musikalischen Methoden soll das Problem behoben werden und die Hilfeleistung endet mit der Lösung des Problems. Im Gegensatz dazu, richtet sich die Community Music, unter Berücksichtigung ihrer Grundwerte der Inklusion und Demokratie, grundsätzlich an alle Menschen, auch ohne Hilfsbedürftigkeit.

In der Community Music wird davon ausgegangen, dass das Mitwirken in einer Community das eigene Wohlbefinden und die Persönlichkeit so stärkt, dass aufkommende Probleme durch die Community selbst gelöst werden können. Matthew Robinson (Z. 188f.) betont, dass es nicht Aufgabe einer\*ines Community Musicians ist, die Probleme der Teilnehmenden zu lösen. Dies sei Aufgabe der Gruppe. Die Aufgabe der Community Musicians besteht darin, Impulse zu setzen, musikalischen Input zu geben, zu moderieren, Gruppenprozesse anzustoßen, Verbindungen zu schaffen und die Community an den Punkt zu bringen, an dem sie selbstständig ohne externe Unterstützung weiter bestehen kann. Die Anleitung von musikalischen Angeboten im Kontext der Sozialen Arbeit setzt mit ihrem Anspruch als Hilfeleistung zusätzliche Anforderungen an die Sozialarbeiter\*innen. Als Hilfe zur Selbsthilfe basiert diese Arbeit auf klassischen Methoden, unter anderem denen der Gruppenpädagogik und setzt ein sehr viel höheres pädagogisches Fachwissen voraus.

Auch wenn die Arbeit in beiden Bereichen sowohl musikalische, als auch pädagogische Kompetenzen fordert, setzen sie andere Schwerpunkte. Mit der Gleichgewichtung von musikalischen und sozialen Prozessen hat die Community Music einen sehr viel höheren Fokus auf dem musikalischen Aspekt. Wie Alicia de Bánffy-Hall erklärte, qualifiziert das Studium der Sozialen Arbeit allein, nicht für die Arbeit als Community Musician. Dies wird vor allem auch aus den von Luise Westecker genannten Zugangsvoraussetzungen zum Masterstudiengang in Eichstätt ersichtlich. Ohne musikalische Erfahrung außerhalb des Bachelorstudiums, ist das Bestehen der Aufnahmeprüfung kaum möglich. Um andersrum die klassischen Ziele der Sozialen Arbeit professionell umsetzen zu können, wird eine musikalische Ausbildung nicht

ausreichen. Dieser Aspekt lässt auf den Bedarf der Sozialen Arbeit nach Fachpersonal schließen. Im Gegensatz dazu können Community-Music-Projekte durchaus aus bürgerlichem oder freiwilligem Engagement entstehen und selbstorganisiert ohne die Unterstützung von Institutionen und professioneller Begleitung stattfinden (de Bánffy-Hall & Hill, 2019, S. 110).

Nachdem die Gemeinsamkeiten und Unterschiede beider Felder betrachtet wurden, wird nun im nächsten Kapitel die Frage nach der Notwendigkeit einer Abgrenzung diskutiert und auf ihre Bedeutung für die Praxis eingegangen.

### **6.2.3 Bedeutung für die Praxis**

Alicia de Bánffy-Hall machte in ihrem Interview darauf aufmerksam, dass sie eine Abgrenzung der Felder Community Music und Musik in der Sozialen Arbeit für wichtig hält, jedoch auch die Frage nach der Notwendigkeit und dem Grund der Abgrenzung gestellt werden sollte. Was also bringt die Abgrenzung dieser Bereiche und generell die Abgrenzung zu den Nachbardisziplinen?

Die Notwendigkeit der Abgrenzung ist vor allem in Bezug auf die Qualifikation und der benötigten Fachkompetenzen von hoher Bedeutung. Wie Wickel (siehe Kapitel 3.2) an dem Beispiel der Musiktherapie verdeutlicht, besteht sonst die Gefahr der Kompetenzüberschreitung. Auch Michael Bradke (Z. 240-251) machte in diesem Kontext auf die besonderen Bedarfe der Begleitung therapeutischer Prozesse aufmerksam. Auch in Angeboten, die sich an konkrete Zielgruppen der Sozialen Arbeit richten, kann ein pädagogisches Fachwissen ausdrücklich notwendig sein. Es gehe jedoch nicht darum, in einem „kleinlichen Prozess der Abgrenzung“ zu den Nachbardisziplinen, Anspruch auf ein eigenes neues Feld zu erheben. Dies läge nicht im offenen Geist der Community Music. Burkhard Hill (2017b, S. 15) versteht in diesem Kontext Community Music als „möglichst offenes Projekt“, welches ihren Grundwerten entsprechende Ansätze und Methoden aus benachbarten Feldern willkommen heißt, statt sich von ihnen abzuwenden. Wenn auch Abgrenzungen in bestimmten Aspekten notwendig sind, sollte das Augenmerk viel mehr auf den Potenzialen möglicher Synergien und Kooperationen liegen.

De Bánffy-Hall & Hill (2019, S. 110) machen auf die lange und gute Tradition der Musik in der Sozialen Arbeit aufmerksam, erwähnen aber gleichzeitig ihre Fokussierung auf vorwiegend nationale Kontexte. Wie in Kapitel 2.1 bereits aufgeführt, gehen mit den fortlaufenden Globalisierungsprozessen, auch für die Profession der Sozialen Arbeit, Veränderungen hinsichtlich ihrer Perspektiven und Ziele einher. Ihr zunehmendes Interesse an weltge-

sellschaftlichen und menschenrechtlichen Problemlagen, spricht für Kooperationen mit Feldern wie z. B. der Community Music, die eine erweiterte Perspektive und eine Bereicherung durch internationalen Austausch beinhalten. Das wichtigste Argument für eine Öffnung der Grenzen ist demnach die Bereicherung durch den Austausch sowohl nationaler, als auch internationaler Perspektiven und Arbeitsansätze und die Möglichkeit, dass sie sich wechselseitig inspirieren (Banffy-Hall & Hill, 2019, S. 110). In Bezug auf die Praxis ist dieser Aspekt vor allem hinsichtlich der hohen Interdisziplinarität von sowohl Community-Music-Projekten, als auch musikalischen Angeboten der Sozialen Arbeit ein relevanter. Die von Institutionen ausgehenden Projekte vereinen nicht selten Fachpersonal aus unterschiedlichen Disziplinen miteinander (de Bánffy-Hall, 2017, S. 27).

Im Folgenden wird die dieser Arbeit zugrundeliegende Forschungsfrage beantwortet und ein Ausblick bezüglich möglicher Kooperationen beider Felder sowie die Potenziale, die dadurch entstehen können, aufgezeigt.

## 7. Fazit und Ausblick

„Community Music als sozialpädagogische Intervention?“, lautet die durch die Arbeit führende Frage. „Kommt drauf an“, lautet die abschließende Antwort. Wenn eines durch diese Forschung deutlich wurde, dann, dass sowohl im Feld der Community Music, als auch in dem der Sozialen Arbeit, kaum pauschalisiert werden kann und sich fast alles nur im jeweiligen Kontext verstehen lässt.

Community Music stellt sich nicht als Methode dar, sondern vielmehr als ein umfassendes Konzept, welches auf einen umfangreichen historischen und politischen Hintergrund sowie ein Fundament aus Grundwerten zurückgreifen kann. Sie demnach auf eine musikalische Methode zu reduzieren, die innerhalb der Sozialen Arbeit angewandt werden kann um sozialpädagogische Ziele zu erreichen, scheint nicht angemessen. Ein solches Funktionalisieren ihres Einsatzes stände nicht im Sinne der Ziele und Ansätze, die sie verfolgt. Zwar können kontextabhängig Methoden der Community Music auch als Methoden der Sozialen Arbeit verwendet werden, sie sollten jedoch Beide als eigenständige Felder gleichwertig nebeneinanderstehen und sich wechselseitig bereichern.

Auf Grund ihrer vielfältigen Unterschiede, vor allem auch in Bezug auf ihre Ziele, ist ein Vergleich bzw. die Frage nach der Anwendbarkeit von Community Music auf die Soziale

Arbeit kaum möglich und erscheint wenig sinnvoll. Eine konkrete Beantwortung der Forschungsfrage scheint neben der Betrachtung der Potenziale möglicher Kooperationen als nahezu irrelevant. In ihrem Interview plädierte Swantje Ndiaye für die Zusammenarbeit von Community Musicians und Sozialarbeiter\*innen und bezog sich damit konkret auf die Community Arbeit in Dortmund. Aus ihrer Sicht stellt die Kooperation mit pädagogischem Fachpersonal, welches sich professionell mit der sozialraumorientierten Arbeit und der Gruppenpädagogik auseinandersetzt, einen erheblichen Mehrwert dar.

Einen Ausblick zur Entwicklung möglicher Kooperationen gehen auch mit den Ergebnissen aktueller stadtsoziologischer Studien einher. Sie belegen, dass sich eine zunehmende Spaltung der Städte ereignet. In diesem Spaltungsprozess befinden sich an den Rändern der Städte die Quartiere, in denen Menschen in prekären Lebensverhältnissen wohnen. In sozialer Segregation verlieren sie immer mehr den Anschluss zur ‚Normalgesellschaft‘. Um den entstehenden sozialen Problemen entgegenzuwirken, erhält die raumbezogene Soziale Arbeit erneut an Aufmerksamkeit (Herriger, 2020, S. 207). Diese Entwicklung bietet ein Feld, in dem Kooperationen von Sozialer Arbeit und Community Music und ihren, in diesem Kontext gemeinsamen Zielen, der sozialen Vernetzung und Aktivierung lokaler Gemeinschaftlichkeit sowie dem Anstoßen von Empowerment Prozessen, von großem Vorteil sein können.

Durch ihre persönlichkeitsstärkende Wirkung, dem Erfahren von Empowerment und dem positiven Gefühl Teil einer Gemeinschaft zu sein, hat Community Music die Chance die Resilienz der Teilnehmenden zu fördern und so präventiv zu arbeiten. Das Feld der Prävention stellt eine von Thierschs Maximen innerhalb seines lebensweltorientierten Ansatzes dar. Auch Schilling und Klus verweisen im Rahmen der Zielsetzung Sozialer Arbeit auf den Trend weg von der Defizitorientierung hin zum präventiven Handeln. Die Stärkung von Resilienz durch die Teilnahme an Community-Music-Angeboten kann somit als Prävention für die Entstehung sozialer Probleme verstanden werden. Auch im Hinblick auf fortlaufende Globalisierungsprozesse und eine kulturell heterogene Gesellschaft, scheint eine Kooperation mit einem Feld, in dem Inklusion, Demokratie, Chancengleichheit und ein wertschätzender Umgang mit Diversität im Vordergrund stehen, eine wertvolle Bereicherung für die Soziale Arbeit zu sein.

Ausgehend von den hier vorgestellten Ergebnissen, könnte weiterführend untersucht werden, wie mögliche Kooperationen konkret aussehen könnten und welche Möglichkeiten es gäbe, die Qualifizierungsangebote für die Arbeit als Community Musician auszubauen und zu verbessern.



## Literaturverzeichnis

- Connemann, G. (2008). Chancengerechtigkeit und Integration als kulturpolitische Aufgabe und Strategie?. In J. Maedler (Hrsg.), *TeilHabeNichtse* (S. 50-58). München: kopaed.
- De Bánffy-Hall, A. (2017). Community Music in Deutschland heute – eine Verortung. In B. Hill & A. de Bánffy-Hall (Hrsg.), *Community Music – Beiträge zur Theorie und Praxis aus internationaler und deutscher Perspektive* (S. 27-43). Münster, New York: Waxmann.
- De Bánffy-Hall, A. & Hill, B. (2017a). Warum Community Music in Deutschland?. In B. Hill & A. de Bánffy-Hall (Hrsg.), *Community Music – Beiträge zur Theorie und Praxis aus internationaler und deutscher Perspektive* (S. 8-12). Münster, New York: Waxmann.
- De Bánffy-Hall, A. & Hill, B. (2017b). *Community Music: Eine Einführung*. Wolfenbüttel: Bundesakademie für Kulturelle Bildung. Zugriff am 30.10.2020. Verfügbar unter <https://www.kubi-online.de/artikel/community-music-einfuehrung>
- De Bánffy-Hall, A. & Hill, B. (2019). *Community Music*. In T. Hartogh & H. H. Wickel (Hrsg.), *Handbuch - Musik in der Sozialen Arbeit* (Neuausgabe, 1. Auflage, S. 98-111). Weinheim, Basel: Beltz Juventa.
- Deutscher Berufsverband für Soziale Arbeit e. V. - DBSH (Hrsg.). 2014. *Kommentar zur „Global Definition of Social Work*. Berlin, Karlshorst. Zugriff am 26.11.2020. Verfügbar unter [https://www.dbsh.de/media/dbsh-www/downloads/2014\\_DBSH\\_Dt\\_%C3%9Cbersetzung\\_Kommentar\\_Def\\_SozArbeit\\_02.pdf](https://www.dbsh.de/media/dbsh-www/downloads/2014_DBSH_Dt_%C3%9Cbersetzung_Kommentar_Def_SozArbeit_02.pdf)
- Deutscher Berufsverband für Soziale Arbeit e. V. - DBSH (Hrsg.). 2016. *Deutschsprachige Definition Sozialer Arbeit des Fachbereichstag Soziale Arbeit und DBSH*. Berlin, Karlshorst. Zugriff am 26.11.2020. Verfügbar unter [https://www.ifsw.org/wp-content/uploads/2019/07/20161114\\_Dt\\_Def\\_Sozialer\\_Arbeit\\_FBTS\\_DBSH\\_01.pdf](https://www.ifsw.org/wp-content/uploads/2019/07/20161114_Dt_Def_Sozialer_Arbeit_FBTS_DBSH_01.pdf)
- Döring, N. & Bortz, J. (2016). *Forschungsmethoden und Evaluation in den Sozial- und Humanwissenschaften* (5. Auflage). Berlin, Heidelberg: Springer.
- Dröge, K. (2020). *Qualitative Interviews am Telefon oder online durchführen –Informationen für Studierende*. Frankfurt am Main: Institut für Sozialforschung. Zugriff am 26.11.2020. Verfügbar unter <http://romanticentrepreneur.net/index.php/qualitative-interviews-am-telefon-oder-online-durchfuehren-informationen-fuer-studierende>
- Duden (2020). *Community, die*. Zugriff am 29.11.2020. Verfügbar unter <https://www.duden.de/rechtschreibung/Community>
- Ermert, K. (2009). *Was ist kulturelle Bildung?*. Bonn: Bundeszentrale für politische Bildung. Zugriff am 25.11.2020. Verfügbar unter <https://www.bpb.de/gesellschaft/bildung/kulturelle-bidung/59910/was-ist-kulturelle-bildung>

- Flick, U. (2017). *Qualitative Sozialforschung. Eine Einführung* (8. Auflage). Reinbek bei Hamburg: Rowohlt.
- Fuchs, M (2008). Kulturelle Teilhabe und kulturelle Bildung. In J. Maedler (Hrsg.), *TeilHabeNichtse* (S. 69-77). München: kopaed.
- Galuske, M (2007). *Methoden der Sozialen Arbeit. Eine Einführung* (7., ergänzte Auflage). Weinheim: Juventa.
- Geißler, K. A. & Hege, M. (2007). *Konzepte sozialpädagogischen Handelns. Ein Leitfaden für soziale Berufe* (11. Auflage). Weinheim: Juventa.
- Hartogh, T. & Wickel, H. H. (2019a). Vorwort. In T. Hartogh & H. H. Wickel (Hrsg.). *Handbuch - Musik in der Sozialen Arbeit* (Neuausgabe, 1. Auflage, S. 5-6). Weinheim, Basel: Beltz Juventa.
- Hartogh, T. & Wickel, H. H. (2019b). Zur musikalischen Professionalität in der Sozialen Arbeit. In T. Hartogh & H. H. Wickel (Hrsg.). *Handbuch - Musik in der Sozialen Arbeit* (Neuausgabe, 1. Auflage, S. 464-469). Weinheim, Basel: Beltz Juventa.
- Herriger, N. (2020). *Empowerment in der Sozialen Arbeit – Eine Einführung* (6. Auflage). Stuttgart: Kohlhammer
- Higgins, L. (2012). *Community Music. In theory and in practice*. Oxford: Oxford University Press.
- Higgins, L. (2017). Community Music verstehen – Theorie und Praxis. In B. Hill & A. de Bánffy-Hall (Hrsg.), *Community Music – Beiträge zur Theorie und Praxis aus internationaler und deutscher Perspektive* (S. 45-62). Münster, New York: Waxmann.
- Higgins, L. & Willingham, L. (2017). *Engaging in community music. An introduction*. New York, London: Routledge.
- Hill, B. (2017 a). Musik und Sozialpädagogik. Durch die Verbindung von ästhetischer Qualität und sozialen Zielsetzungen die Methoden der Sozialen Arbeit erweitern. *Sozial Aktuell*, 49 (2), 25-27.
- Hill, B. (2017 b). Community Music in Deutschland. Müssen wir das Rad neu erfinden?. In B. Hill & A. de Bánffy-Hall (Hrsg.), *Community Music – Beiträge zur Theorie und Praxis aus internationaler und deutscher Perspektive* (S. 13-26). Münster, New York: Waxmann.
- Hill, B. & Wengenroth, J. (2013). *Musik machen im "jamtruck" – Evaluation eines mobilen Musikprojekts für Jugendliche*. München: kopaed.
- Hochschule Düsseldorf (HSD) (2020). *BA Sozialarbeit/Sozialpädagogik*. Zugriff am 30.11.2020. Verfügbar unter <https://soz-kult.hs-duesseldorf.de/studium/studiengaenge/ba-sasp>
- International Federation of Social Workers – IFSW (Hrsg.). 2014. Rheinfelden. *Global Definition of Social Work*. Zugriff am 26.11.2020. Verfügbar unter <https://www.ifsw.org/what-is-social-work/global-definition-of-social-work/>

- Katholische Universität (KU) Eichstätt-Ingolstadt (2020). Zugriff am 20.11.2020. Verfügbar unter <https://www.ku.de/ppf/studiengaenge/inklusive-musikpaedagogik/community-music-ma>
- Konzerthaus Dortmund (2020). *Community Music*. Zugriff am 29.11.2020. Verfügbar unter <https://www.konzert-haus-dortmund.de/communitymusic/>
- Kowal, S. & O'Connell, D. C. (2019). Zur Transkription von Gesprächen. In U. Flick, E. von Kardorff & I. Steinke (Hrsg.), *Qualitative Forschung. Ein Handbuch* (12. Auflage, S. 437-446). Reinbek bei Hamburg: Rowohlt.
- Krieger, W. & Marquardt, P. P. (2019). Potenziale von Musik in der Sozialen Arbeit. In T. Hartogh & H. H. Wickel (Hrsg.), *Handbuch – Musik in der Sozialen Arbeit* (1. Auflage, S. 28-46). Weinheim, Basel: Beltz Juventa.
- Küntzel-Hansen, M. (1996). *Musikwerkstatt Sozialpädagogik*. Neuwied: Luchterhand.
- Lamnek, S. & Krell, C. (2016). *Qualitative Sozialforschung* (6., überarbeitete Auflage). Basel, Weinheim: Beltz.
- Matarasso, F. (2019). *A restless art – How participation won, and why it matters*. UK Branch: Calouste Gulbenkian Foundation
- Mayer, H. O. (2013). *Interview und schriftliche Befragung. Grundlagen und Methoden empirischer Sozialforschung* (6. Auflage). München: Oldenbourg Verlag.
- Mayring, P. (2015). *Qualitative Inhaltsanalyse. Grundlagen und Techniken* (12. Auflage). Weinheim, Basel: Beltz Verlag.
- Mayring, P. (2016). *Einführung in die qualitative Sozialforschung. Eine Anleitung zu qualitativem Denken* (6. Auflage). Weinheim, Basel: Beltz.
- Meis, M.-S. & Mies, G.-A. (2018). Zu diesem Buch. In M.-S. Meis & G.-A. Mies (Hrsg.), *Künstlerisch-ästhetische Methoden in der Sozialen Arbeit* (2. Auflage, S. 7-9). Stuttgart: Kohlhammer.
- Minkenbergh, Hubert (2018). *Sichtung und Erforschung neuer musikpädagogischer Konzepte insbesondere „Community Music“ – und deren Übertragbarkeit auf die musikpädagogische Praxis in der Sozialen Arbeit: Bestandsaufnahme und Ausblick*. Düsseldorf: Hochschule Düsseldorf. Zugriff am 26.11.2020. Verfügbar unter: <https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:hbz:due62-opus-12300>
- Mühlum, A. (2004). Zur Notwendigkeit und Programmatik einer Sozialarbeitswissenschaft. In A. Mühlum (Hrsg.), *Sozialarbeitswissenschaft – Wissenschaft der Sozialen Arbeit* (S. 121-156). Freiburg im Breisgau: Lambertus Verlag.
- Piehl, K. T. (2008). *Die faszinierende Wirkung des Musizierens. Wie Trommeln in Gruppen zur Gewaltprävention beiträgt*. Norderstedt: Books on Demand.

- Sandermann, P. & Neumann, S. (2018). *Grundkurs Theorien der Sozialen Arbeit*. München: Ernst Reinhardt Verlag.
- Schilling, J. & Klus, S. (2015). *Soziale Arbeit. Geschichte, Theorie, Profession* (7. Auflage). München: Ernst Reinhardt Verlag.
- Schmidt, C. (2019). Analyse von Leitfadeninterviews. In U. Flick, E. von Kardorff & I. Steinke (Hrsg.), *Qualitative Forschung. Ein Handbuch* (12. Auflage, S. 447-455). Reinbek bei Hamburg: Rowohlt.
- Schulz, M. & Ruddat, M. (2012). "Let's talk about sex!" *Über die Eignung von Telefoninterviews in der qualitativen Sozialforschung*. Berlin: Forum Qualitative Sozialforschung. Zugriff am 26.11.2020. Verfügbar unter <http://www.qualitative-research.net/index.php/fqs/article/view/1758/3400>
- Steinke, I. (2019). Gütekriterien qualitativer Forschung. In U. Flick, E. von Kardorff & I. Steinke (Hrsg.), *Qualitative Forschung. Ein Handbuch* (12. Auflage, S. 319-330). Reinbek bei Hamburg: Rowohlt.
- Stickel-Wolf, C. & Wolf, J. (2019). *Wissenschaftliches Arbeiten und Lerntechniken* (9. Auflage). Wiesbaden: Springer Gabler.
- Stövesand, S. & Stoik, C. (2013). Gemeinwesenarbeit als Konzept Sozialer Arbeit – eine Einleitung. In S. Stövesand, C. Stoik & U. Troxler (Hrsg.), *Handbuch Gemeinwesenarbeit: Traditionen und Positionen, Konzepte und Methoden* (S. 14-36). Opladen: Budrich. → 16
- Thiersch, H. (2017). *Das Konzept Lebensweltorientierte Soziale Arbeit, für meine Enkel skizziert*. Berlin, Tübingen. Zugriff am 20.11.2020. Verfügbar unter [https://www.hans-thiersch.de/Hans-Thiersch.de/Veroeffentlichungen\\_files/Elementare%20Einfu%CC%88hrung%20in%20die%20lebensweltorientierte%20Soziale%20Arbeit%202019.pdf](https://www.hans-thiersch.de/Hans-Thiersch.de/Veroeffentlichungen_files/Elementare%20Einfu%CC%88hrung%20in%20die%20lebensweltorientierte%20Soziale%20Arbeit%202019.pdf)
- Thurich, E. (2011). *Demokratie in Deutschland*. Bonn: Bundeszentrale für politische Bildung. Zugriff am 20.11.2020. Verfügbar unter <https://www.bpb.de/nachschlagen/lexika/pocket-politik/16391/demokratie>
- Wickel, H. H. (1998). *Musikpädagogik in der Sozialen Arbeit – Eine Einführung*. Münster: Waxmann.
- Wickel, H. H. (2018). *Musik in der Sozialen Arbeit - Eine Einführung*. Münster, New York: Waxmann.
- Wolf, K. (2012). *Sozialpädagogische Interventionen in Familien* (1. Auflage). Weinheim: Beltz Juventa.
- Wolff, S. (2019). Wege ins Feld und ihre Varianten. In U. Flick, E. von Kardorff & I. Steinke (Hrsg.), *Qualitative Forschung. Ein Handbuch* (12. Auflage, S. 334-348). Reinbek bei Hamburg: Rowohlt.

# Anhang

<b>Anhang 1: Leitfragen .....</b>	<b>1</b>
1.1 Fragebogen Deutsch .....	1
1.2 Fragebogen Englisch .....	3
<b>Anhang 2: Interviewtranskripte .....</b>	<b>5</b>
2.1 Interview Swantje Ndiaye .....	5
2.2 Interview Matthew Robinson .....	12
2.3 Interview Hannah Antkowiak .....	19
2.4 Interview Luise Westecker .....	25
2.5 Interview Alicia de Bánffy-Hall .....	34
2.6 Interview Michael Bradke .....	43
<b>Anhang 3: Kategoriensystem Inhaltsanalyse .....</b>	<b>53</b>

Auf Grund des Seitenumfangs ist der Anhang lediglich als digitale Fassung auf CD verfügbar.  
Die CD ist der ausgedruckten Bachelorarbeit beigelegt.

## Eidesstattliche Erklärung

Hiermit versichere ich, Lisa Roderigo, dass ich die vorliegende Arbeit zu dem Thema:

*„Community Music als sozialpädagogische Intervention? Gemeinsamkeiten und Unterschiede von Community Music und Musik in der Sozialen Arbeit“*

eigenständig und ohne fremde Hilfe angefertigt und keine anderen Hilfsmittel, als die angegebenen verwendet habe. Alle Stellen, die von Autor\*innen wörtlich oder sinngemäß übernommen sind, habe ich durch Angabe von Quellen als Zitat kenntlich gemacht. Die Arbeit wurde bisher weder in Teilen noch insgesamt einer anderen Prüfungsbehörde vorgelegt und auch noch nicht veröffentlicht. Ich bin damit einverstanden, dass ein Exemplar meiner Bachelor-Thesis zur Einsicht ausgelegt wird.

Düsseldorf, 08.12.2020

---

Lisa Roderigo