

HSD

Hochschule Düsseldorf
University of Applied Sciences

Sichtung und Erforschung neuer musikpädagogischer Konzepte

– insbesondere „Community Music“ –
und deren Übertragbarkeit auf die musik-
pädagogische Praxis in der Sozialen Arbeit

Bestandsaufnahme und Ausblick

Hubert Minkenberg

SK

Fachbereich Sozial-
und Kulturwissenschaften
Faculty of Social Sciences
and Cultural Studies

Berichte aus Forschungs-
und Praxissemestern an der HSD

Nr. 1

ISSN 2626-3211

DOI 10.20385/ 2626-3211/2018.1

URN urn:nbn:de:hbz:due62-opus-12317



Sichtung und Erforschung neuer
musikpädagogischer Konzepte
insbesondere "Community Music" -
und deren Übertragbarkeit auf die
musikpädagogische
Praxis in der Sozialen Arbeit

Bestandsaufnahme und Ausblick

Bericht zum Forschungssemester WS 2017/18

September 2018

Prof. Dr. Hubert Minkenberg

Fachbereich Sozial- und Kulturwissenschaften

Abstract

Research on practical theoretical and theory-based approaches to music in social work by means of field research. Results of the study stay at the English University of Sunderland in Sage Gateshead / Newcastle for the study of the methodology and didactics of "Community Music".

Field research, participant observation and expert interviews provide insights into recent trends in general music education practice in social work and community music. In another discourse, their transferability to music in social work is clarified.

Result: The historical background of community music as well as its anchoring in a specifically British music pedagogical tradition makes a comparison with music in social work difficult in Germany. Methods and practices of community music are well known in different contexts in music education practice in Germany. Music in social work as part of cultural education is characterized by a dense and multiple use of spaces by different and trans-cultural diverse groups. A transferability of the approach "Community Music" to German music education in social work is only possible to a limited extent.

Zusammenfassung

Ich habe in meinem Forschungsfreisemester praxistheoretische **und theoriegeleitete Ansätze der Musik in der Sozialen Arbeit** mittels **Feldforschung** untersucht. Diese fand statt anlässlich meines Gastaufenthalts an der englischen University of Sunderland in Sage Gateshead/Newcastle zur Erforschung der **Methodik und Didaktik von "Community Music"**.

Mittels Feldforschung, teilnehmender Beobachtung und Experteninterviews wird ein Einblick in neuere Tendenzen der **allgemeinen musikpädagogischen Praxis in der Sozialen Arbeit** und der **Community Music** verschafft. In einem weiteren Diskurs wird deren Übertragbarkeit auf die Musik in der Sozialen Arbeit geklärt.

Ergebnis: Der historische Hintergrund der Community Music sowie deren Verankerung in einer spezifisch britischen musikpädagogischen Tradition machen einen Vergleich mit der Musik in der Sozialen Arbeit in Deutschland schwer möglich. Methoden und Praktiken der Community Music sind in unterschiedlichen Kontexten in der musikpädagogischen Praxis in Deutschland sehr wohl bekannt. Musik in der Sozialen Arbeit als Teil der Kulturellen Bildung ist gekennzeichnet durch eine dichte und multiple Nutzung von Räumen durch unterschiedliche und transkulturell vielfältige Gruppen. Eine Übertragbarkeit des Ansatzes „Community Music“ auf die deutsche Musikpädagogik in der Sozialen Arbeit ist nur bedingt möglich.

Inhaltsverzeichnis

Abstract.....	3
Zusammenfassung.....	3
Abbildungsverzeichnis.....	6
1 Einleitung.....	7
2 Zum Stand der Forschung	9
2.1 Musik in der Sozialen Arbeit	9
2.2 Community Music	10
2.2.1 Musik in drei Dimensionen nach Dave Camlin.....	12
2.2.2 Historische Betrachtung und Hintergrund.....	13
2.3 Ästhetische Bildung, Kulturelle Bildung und Musische Erziehung	15
3 Untersuchungsmethodik	16
4 Durchführung.....	17
4.1 Community Music in Großbritannien.....	17
4.2 Community Music an der University of Sunderland in Sage Gateshead – Newcastle.....	18
4.3 Forschungsdesign	19
4.3.1 Experteninterview in Großbritannien	19
4.3.2 Experteninterview in München	20
4.3.3 Expertenbefragung per mail in Deutschland.....	20
5 Ergebnisse.....	20
5.1 Experteninterviews	20
5.2 Gespräche mit den Studierenden und einer Alumna.....	23
6 Vergleich der Studiengänge B. A. (Hons) Community Music in Sage Gateshead in Großbritannien mit dem Studiengang Bachelor Soziale Arbeit in Deutschland.....	24
7 Resümee und Diskussion	26
Literaturverzeichnis	29

Anhang.....	32
Anhang 1: Konzept eines Bachelorstudiengangs Soziale Arbeit mit einem Zertifikat Musik oder Community Music	32
Anhang 2: Original Fragen per mail in Deutsch.....	33
Anhang 3: Fragen per mail in Englisch	33
Anhang 4: Original Unterlagen des Studiengangs in Sage Gateshead	34

Abbildungsverzeichnis

Abbildung 1: Music in three dimensions	12
Abbildung 2: CM in Deutschland	15
Abbildung 3: Studienstruktur Sage Gateshead	24
Abbildung 4: Studienverlaufsplan B.A. Soziale Arbeit Hochschule Düsseldorf.....	25

1 Einleitung

Seit nahezu 20 Jahren lehre ich Musik(Pädagogik) im Fachbereich Sozial- und Kulturwissenschaften. In diesen Jahren haben durch den Bologna Prozess und der damit verbundenen Einführung von Bachelor- und Masterstudiengängen fundamentale Veränderungen der Studienstruktur und der Studieninhalte stattgefunden. Dies hat auch Konsequenzen für das Selbstverständnis und die Inhalte der einzelnen Fachgebiete, die sich bezüglich ihrer Bedeutung in den Studiengängen positionieren und definieren müssen.

Unter Musik in der Sozialen Arbeit verstehen wir mittlerweile die Summe aller musikalischen Aktivitäten in den Feldern der Sozialen Arbeit:

- Arbeit mit Kindern
- Arbeit mit Jugendlichen
- mit Randgruppen
- mit Erwachsenen
- mit alten Menschen
- mit behinderten Menschen
- im offenen Ganztage in der Schule
- im Bereich der Resozialisierung und Rehabilitation
- und im Bereich von Planung und Verwaltung (vgl. Wickel 2018 S. 16 ff.)

Mein Fachgebiet wurde noch zu Beginn meiner Tätigkeit an der Düsseldorfer Fachhochschule unter dem Begriff Medienpädagogik subsumiert.

Die im gesamten Bundesgebiet an den Fachhochschulen in den künstlerischen Fächern tätigen Hochschullehrer*innen schlossen sich 2002 zum Bundesarbeitskreis Kultur, Ästhetik und Medien (BAKÄM) zusammen und bildeten damit ein Forum, um darin die Interessen der sogenannten „Bezugsfächer“ der Sozialen Arbeit in den jeweiligen Fachbereichen der Sozialen Arbeit effektiver und wirkungsvoller vertreten zu können. Schon bei der Gründung von BAKÄM wurde offensichtlich, dass völlig verschiedene Berufsbiographien zu einer Laufbahn als Hochschullehrer in den künstlerischen Fächern führen können. Vereinfacht gesagt kann man die in diesem Bereich tätigen Kolleg*innen in zwei Gruppen aufteilen.

Auf der einen Seite stehen diejenigen, die ein grundständiges Studium in ihren jeweiligen künstlerischen Disziplinen Musik, Tanz, Literatur, Theater, Kunst und Performance oder Film/Video absolviert haben und erst im Laufe ihres Berufslebens mit Sozialer Arbeit in Berührung kamen. Auf der anderen Seite steht der Personenkreis derjenigen, die ein grundständiges Studium der Sozialen Arbeit hinter sich haben und auf unterschiedliche Weise Kontakt zu den

künstlerischen Fächern bekamen und künstlerische Erfahrungen machen konnten. Mittlerweile wächst ein dritter Personenkreis derjenigen, die beides gleichermaßen intensiv studiert haben. Dies mag auch daran liegen, dass viele Hochschulen ein grundständiges Studium der Sozialen Arbeit zur Grundvoraussetzung aller Professuren jedweder Couleur gemacht haben.

Diese unterschiedliche Herkunft der Lehrenden mag die dauerhafte Diskussion verdeutlichen, die im Bereich Kultur, Ästhetik und Medien über die Verankerung in den jeweiligen Fachdisziplinen geführt wird. Auf einen einfachen Nenner gebracht:

*Muss ein*e Musik-Lehrend*er Musiker*in oder Sozialpädagog*in oder beides sein.*

Bis auf wenige Ausnahmen [ich nenne hier *Hans Hermann Wickels* „Handbuch der Musik in der Sozialen Arbeit“ (Hartogh & Wickel 2004) und sein „Musik in der Sozialen Arbeit“ (Wickel 2018) fehlen im deutschsprachigen Raum methodische Konzepte, in denen die jüngsten Entwicklungen in der allgemeinen musikalischen Praxis berücksichtigt werden.

Mittlerweile findet die aus Großbritannien stammende Theorie und Praxis der „Community Music“ (CM) zusehends Beachtung auch im deutschsprachigen Raum. Dies deutet auf eine immer noch nicht abschließend vorgenommene Standortbestimmung der Musik in der Sozialen Arbeit hin, die zwischen traditioneller Musikpädagogik und Musiktherapie außerhalb der traditionellen musikalischen Bildungseinrichtungen Schule, Musikschule und Volkshochschule ihren Platz sucht.

Erforscht werden soll die Übertragbarkeit und Anwendbarkeit der „Community Music“ auf die Musik in der Sozialen Arbeit in Deutschland. In diesem Zusammenhang wird auch die durch die zunehmende Digitalisierung des musikalischen Alltags bedingte Veränderung der musikalischen Praxis in die Forschung mit einbezogen und dargestellt.

Angesichts der zunehmenden Verstädterung unseres Landes und insbesondere angesichts der in den nächsten Jahren steigenden Anzahl von Menschen mit Migrationshintergrund kommt der kulturellen Arbeit in den Städten eine immer größere Bedeutung zu. Hier rücken in letzter Zeit immer mehr das Quartiersmanagement und die damit verbundene kulturelle Arbeit in den einzelnen Stadtteilen in den Mittelpunkt.

Angebote im Bereich Musik spielen wegen ihres niederschweligen Charakters und der Methodenvielfalt eine bedeutende Rolle. Der potentielle Adressatenkreis von Musik ist denkbar groß. Musik erreicht alle. In Kulturzentren, öffentlichen und privaten Musikschulen, in Volkshochschulen und Stadtteilinitiativen gibt es mittlerweile eine Fülle von Angeboten für alle Altersgruppen und für jeden kulturellen Background. Eine Aufzählung der häufig anzutreffenden Angebote mag das verdeutlichen.

- Rock- und Popbands
- Sambabands
- Trommel- und Percussions Gruppen
- Singen in allen Besetzungen von Solo bis Massenchor
- Konzertveranstaltungen
- Instrumentenbau
- Hip Hop Projekte
- Musik und Computer

Grundsätzlich lassen sich alle oben genannten musikalischen Aktivitäten systematisieren in die musikalischen Funktionsfelder:

1. Vokales Musizieren
2. Instrumentales Musizieren
3. Musikhören
4. Musik und Bewegung.

Im Gegensatz zu den englischsprachigen Ländern, aus denen die Community Music stammt, sind bei uns häufig Vereine und Verbände Träger der musikalischen Angebote beispielweise der Deutsche Blasmusikverband oder der Deutsche Chorverband. Darüber hinaus ist vor allem in den Städten eine Unmenge von ständig wachsenden privaten Musikinitiativen zu verzeichnen.

Schätzungsweise 14 Millionen Menschen in Deutschland musizieren in ihrer Freizeit, über ein Fünftel davon in den Ensembles der Chor- und Instrumentalverbände. In dieser Situation des Vorliegens beachtlicher Potentiale fehlt es häufig noch an guten Konzepten, die im Rahmen der Kulturarbeit die nicht in Vereinen organisierten Bürger musikalisch aktivieren.

2 Zum Stand der Forschung

2.1 Musik in der Sozialen Arbeit

Musik ist ein nicht wegzudenkender Bestandteil der menschlichen Kultur und unseres Alltags. Die beträchtliche emotionale Wirkung der Musik sichert ihr die Bedeutung als Gegenstand der Betrachtung und des praktischen Ausübens, gleichermaßen aber auch als Medium des Beziehungsaufbaus sowie der Kommunikation, des Ausdrucks und der Bewegung. Speziell in dieser letzten Bedeutung spielt sie eine wichtige Rolle in der Sozialen Arbeit. In einer vorzugsweise auf verbaler Kommunikation basierenden Profession kann Musik als nonverbales Medium

dazu beitragen, den Methodenkanon der Sozialen Arbeit, um effektive Verfahren zu bereichern. Gleichzeitig bleibt Musik aber ein künstlerisches Ausdrucksphänomen, das auch bei möglichst enger Lebensweltnähe und Alltagsorientierung in kulturpädagogischen wie in sozialpädagogischen Kontexten letztlich nur vom jeweils beteiligten Individuum erfasst und erlebt werden kann. Musikalisches Erleben bleibt eine Konstruktion des Einzelnen und beansprucht auch in der musikalischen Gruppenarbeit ihre Eigenständigkeit als ästhetische Erfahrung. Dieses Wissen hat dazu geführt, Musik als Fach in die Ausbildung in Studiengängen der Sozialen Arbeit und in Lehrpläne an Fachschulen und Kollegs aufzunehmen.

Als wichtigste sozialpädagogische Zielsetzungen der Musikpädagogik in der Sozialen Arbeit seien hier genannt:

- Förderung der Kommunikation und Geselligkeit im sozialen Umfeld
- Vermittlung musisch-kultureller Bildung
- Unterstützung der Persönlichkeitsentwicklung
- Entfaltung kreativer Ressourcen (vgl. Josties 2004 zit. n. Josties 2007, S. 66 f.)

An der Fülle der oben schon erwähnten unterschiedlichen Methoden wird deutlich, dass sich aus den spezifischen Anforderungen der Zielgruppen der Sozialen Arbeit ebenso spezifische Methoden entwickelt haben, die sich erheblich von den Methoden der traditionellen Musikpädagogik unterscheiden. Dies hat in den vergangenen 40 Jahren zu einer Fülle von immer stärker differenzierten Angeboten im Fachgebiet Musik in der Sozialen Arbeit geführt.

Einen hervorragenden Überblick über den aktuellen Stand der Forschung gibt Hans-Hermann Wickel in seiner jüngsten Veröffentlichung „Musik in der Sozialen Arbeit“ (2018) im Kapitel über die „Entwicklung des Fachs anhand zentraler Veröffentlichungen“ (Wickel 2018, S. 19 ff.)

2.2 Community Music

In zahlreichen Gesprächen mit unterschiedlichen Akteuren der Community Music (im Folgenden CM genannt) wurde deutlich, dass es bei niemandem der Befragten eine eindeutige Definition des Begriffs gibt. Selbst in der einschlägigen Literatur finden sich nur ungenaue und sehr weitreichende Umschreibungen (vgl. u. a. Veblen et al. 2013; Higgins 2012; Higgins 2017; Hill 2017; Bartleet & Higgins 2018).

Die Diffusität der unterschiedlichen Definitionen mag folgendes Zitat illustrieren:

„Community music is characterised by the following principles: decentralisation, accessibility, equal opportunity, and active participation in music-making. These principles are social and political ones, and there can be no doubt that community music activity is more than a purely musical one“ (Olseng 1990).

Dies mag erstaunen zumal es gerade in jüngster Zeit eine Fülle von Veröffentlichungen zu dem Thema – vor allem in englischer Sprache – gab.

Sicherlich das umfassendste Werk zum Thema CM ist das

- Oxford Handbook of Community Music, das von den Nestor*innen der CM im englischsprachigen Raum Brydie-Leigh Bartleet und Lee Higgins 2018 herausgegeben wurde (Bartleet & Higgins 2018). In diesem umfangreichen Kompendium äußern sich namhafte Autor*innen zu nahezu allen Aspekten der CM.

Lee Higgins, Direktor des *International Centre of Community Music* an der St. John Universität in York hat zahlreiche Monographien mit unterschiedlichen Schwerpunkten der CM herausgegeben und verfasst. Unter anderem

- Community Music: In Theory and In Practice (Higgins 2012)
- Ebenso von Lee Higgins stammt die Veröffentlichung *Engaging in Community Music* (Higgins & Willingham 2017), das eine einfachere und kurze Einführung in das Thema darstellt
- Mit den internationalen Ausprägungen und Unterschieden innerhalb der CM Communities beschäftigen sich unterschiedliche Autor*innen in dem Buch *Community Music Today*, das von Kari K. Veblen et al. 2013 herausgegeben wurde.

Neben zahlreichen weiteren englischsprachigen Veröffentlichungen zum Thema CM liegt nun endlich auch mit dem Buch

- Community Music eine deutschsprachige Veröffentlichung zu dem Thema vor. Das Buch stellt die Zusammenfassung eines ersten Kongresses dar, zu dem 2017 namhafte Theoretiker und Praktiker der CM in München zusammengekommen waren, herausgegeben wurde es durch Burkard Hill und Alicia de Banffy-Hall.

Festzuhalten bleibt, dass das Phänomen CM erst am Anfang der 2010er Jahre Einzug in die deutsche musikpädagogische Diskussion fand, warum erst dann und warum überhaupt wird noch zu klären sein.

Zu allererst ist *Community Music* etwas, für das es nicht eine einzige klare Definition gibt. Dies liegt unter anderem an der Vielzahl von Bedeutungen und Übersetzungen für das Wort *Community*, was zu vielen verschiedenen praktischen Ansätzen und Sichtweisen führt (vgl. Willingham, 2017, S. 73).

Der Duden definiert Community als „Gemeinschaft, Gruppe von Menschen, die ein gemeinsames Ziel verfolgen, gemeinsame Interessen pflegen, sich gemeinsamen Wertvorstellungen verpflichtet fühlen“ (Duden 2017). Gemeint sein kann mit Community allerdings auch noch die Allgemeinheit und eine Bevölkerungsgruppe.

Aus den Gesprächen mit den Akteuren der CM würde ich noch das Synonym **Gemeinwesen** hinzufügen, das den Begriff Community im Kontext der CM besonders gut beschreibt.

Meine eigene Definition von Musik lautet:

Musik kann jeder intendiert erzeugte oder intendiert empfundene Klang sein.

Dies bedeutet in der Konsequenz jeder in der Gemeinschaft intendiert erzeugte oder wahrgenommene Klang kann Community Music sein.

Es gibt viele Versuche *Community Music* klarer zu definieren und somit zugänglicher für die Lehre an Hochschulen aber auch für die praktische Durchführung zu machen.

Lee Higgins bezeichnet Community Music unter anderem als „**aktive Intervention zwischen musikalischen Anleitern und Teilnehmer*innen**“ (Higgins 2012, S. 37 zit. n. Hill 2017, S. 14).

2.2.1 Musik in drei Dimensionen nach Dave Camlin

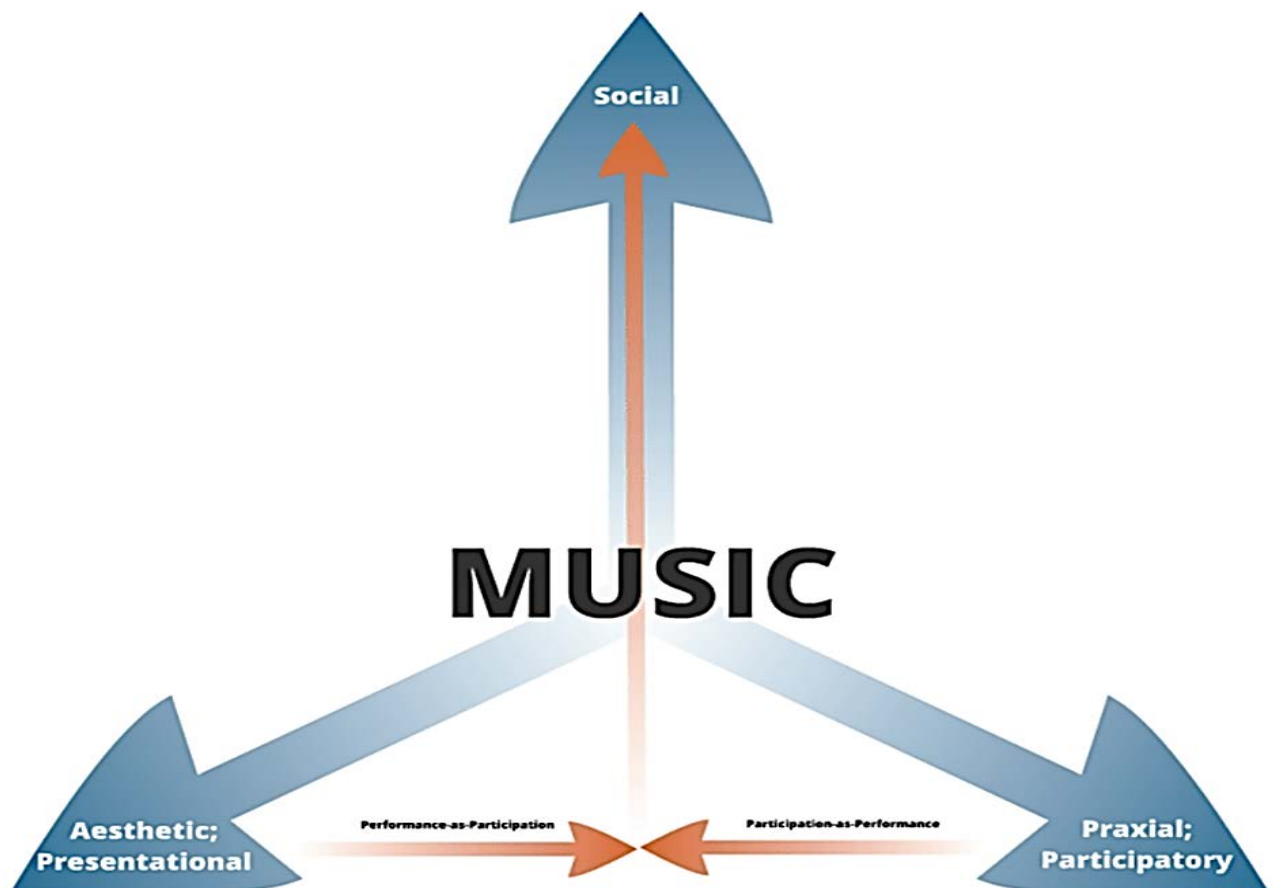


Abbildung 1: Music in three dimensions (Camlin 2016a, S.43)

Camlin stellt ein Modell mit drei sich gegenseitig beeinflussenden Polen dar, die sein Verständnis von (community) Musik illustrieren soll.

1. Die ästhetische oder präsentationsbezogene Dimension beinhaltet die Schönheit oder auch die Bedeutung der klanglichen Gestaltung von Musik, darüber hinaus einfach die Aufführungstätigkeit und Performance.
2. Die praktische und partizipatorische Dimension beschreibt Musik als menschliche Praxis, die prozessorientiert ist und immer Teilhabe beinhaltet.
3. Soziale Dimension bedeutet, dass musikalische Praxis nicht nur individuelle musikalischen Fähigkeiten verlangt und präsentiert, sondern auch immer gemeinsames Handeln ist. (vgl. Camlin 2016a, S. 44 ff.)

Die *ästhetische*, sowie die *praktische* Dimension sind von Natur aus musisch-kreative Dimensionen. Diese beiden sind verbunden durch eine *kreative/schöpferische Spannung*, die durch die roten Pfeile gekennzeichnet ist. Musikalische Partizipation hat oft eine Darbietung zum Ziel. Daher müssen stark auf eine Präsentation bezogene Formen der musikalischen Partizipation bewusst den Zugang und die Inklusion von außen aufrechterhalten, um nicht die Bodenhaftung zu verlieren.

Während die ersten beiden Dimensionen die Verbindung zwischen *präsentationsbezogenen* und *partizipativen* Formen von Musik beschreiben, repräsentiert die dritte, die *soziale* Dimension Empathie, Selbstvertrauen, psychisches Wohlfühlen und physische Gesundheit.

Großen Wert legt Camlin auf die Tatsache, dass *Community Music* einer von vielen anderen möglichen Blickwinkeln auf Musik ist und motiviert, weiter darüber zu diskutieren. Was für Potentiale in der Musik stecken und wie man diese nutzen könnte sind Dinge, über die man nachdenken sollte.

Lee Willingham schreibt über die Praxis der *Community Music*: „Sie ist so vielfältig und bunt wie die Nahrung, die wir zu uns nehmen, die Kleidung, die wir tragen, und die Sprachen, die wir sprechen. Sie ist fließend, dynamisch und wie gemacht für bewegliche Ziele und Absichten“ (Willingham 2017, S. 75).

2.2.2 Historische Betrachtung und Hintergrund

Community Music ist ein spezifisch britisches Phänomen, das erst bei der Analyse des spezifischen geschichtlichen Hintergrunds verständlich wird. Ausgangspunkt war die Entwicklung zur CM während der ersten Nachkriegs-Labourregierung in den 1960er Jahren, die sich auf die Fahnen geschrieben hatte, in Großbritannien eine Art Kommunismus in neuer individualisierter Gestalt einzuführen (vgl. Higgins 2012, S. 31). Dazu gehörte auch die Forderung, Zugang zur Kultur für alle zu ermöglichen. Zunächst mündeten diese Bestrebungen in Gründungen verschiedener „Community Arts“ Bewegungen, bei denen Community Music nur ein Teilbereich allgemeiner Bestrebungen zur kulturellen Bildung war.

Eine wesentliche Forderung dieser von der „New Left“ Bewegung initiierten Aktionen war es, der „working class“ Zugang zu den höheren Künsten zu ermöglichen und zwar nicht nur in Form von Konsum, sondern vor allem in Form von Teilhabe an musikalischen Aktivitäten.

Im Gegensatz zur bundesrepublikanischen Nachkriegsgesellschaft fanden sich in den 60er Jahren ja sogar bis heute in Großbritannien noch Reste viktorianischer Klassengesellschaft und entsprechendes Klassenbewusstsein mit einer sehr geringen Durchlässigkeit. Hier stellte diese Bewegung der „Community Arts“ und im speziellen der Community Music einen ernsthaften Versuch dar, die „hohen Künste als Wächter der Standards“ zu stürzen (vgl. Higgins 2012, S. 34f.) [Übersetzung vom Verfasser].

Dezidiert formulieren Vertreter dieser Bewegung „the Arts have the power to transform communities and to change the life of people“ (Webster 1997, S. 69).

Die Ziele der Community Arts wurden damals wie folgt definiert:

- “Community arts does not aim to build up audience for traditional art forms like theatre, although this may be a spin-off.
- Community arts encourages active participation by ordinary people rejecting the trend towards passive consumption in all other areas.
- Community arts aims at being closely relevant to the communities in which it happens, enabling people to express local feeling or experience” (Dickson 1995, S. 22 zit. n. Higgins 2012, S. 36)

In den späten 80er Jahren entwickeln sich einige Grundprinzipien, denen sich bis heute alle Community Musicians verpflichtet fühlen:

- “By valuing everyone's participation, community music asserts music making as a human right.
- Community music emphasizes participation, planning, organizing, and composing, as well as singing and playing.
- Community music creates opportunities for skill exchange and as a consequence values group activities.
- Community music embraces and respects a diverse world of musical styles and contexts.
- In community music, the professional worker is a resource offering skills, ideas, and support.
- Community music needs a new kind of professional, and so training is vital” (Drummond 1991 zit. n. Higgins 2012, S. 52)

Wichtig bleibt an dieser Stelle fest zu halten, dass die Community Music aus einer bewusst linken aufklärerischen und reformorientierten politischen Tradition hervorgegangen ist und

diese Merkmale bis heute behalten hat.

Eine vergleichbare entsprechende Entwicklung in der bundesrepublikanischen Nachkriegsgesellschaft wäre allenfalls in der sozialliberalen Ära Willy Brandts im Ansatz der kulturellen Bildung zu sehen allerdings unter völlig anderen Voraussetzungen und vor allem auch mit anderen Konsequenzen.

In der ersten deutschsprachigen Veröffentlichung zum Thema versucht Banffy-Hall mit Hilfe eines Diagramms die Stellung der Community Music in dem komplexen Gesamtfeld musikpädagogischer Aktivitäten in Deutschland zu platzieren. Deutlich wird hier, dass der Ansatz der Community Music weit über den der Musik in der Sozialen Arbeit hinaus geht und wesentlich umfassender auf gesamtgesellschaftliche musikalische Aktivitäten Bezug nimmt, wogegen Musik in der Sozialen Arbeit sich auf die klassischen Methoden und Zielgruppen der Sozialen Arbeit bezieht.



Abbildung 2: CM in Deutschland (Banffy-Hall 2017, S. 28)

2.3 Ästhetische Bildung, Kulturelle Bildung und Musische Erziehung

Vorläufer eines Konzeptes kultureller Bildung gibt es unter anderem schon in den Sozialvereinen der christlichen Kirchen, so wurden beispielsweise schon im ausgehenden 19. Jahrhundert Liederbücher für die Kulturarbeit in den Arbeitervereinen angelegt. Ähnliche Bestrebungen gab es ebenso in der Entstehungszeit der Gewerkschaften.

Die Anfänge der „Kulturellen Bildung“ finden sich noch unter der Begrifflichkeit Kulturpädagogik im Kontext der geisteswissenschaftlich, reformorientierten Pädagogik. Diese Anfänge sind im akademischen Umfeld der 20er Jahre in der Aufbruchstimmung der ersten demokratischen Bestrebungen in der Weimarer Republik zu finden (vgl. Zirfas 2015, S. 21).

Allerdings wandelte sich die Bezeichnung der unterschiedlichen kulturpädagogischen Aktivitäten mehrmals. Es werden Begriffe wie „ästhetische Erziehung“, „musische Bildung“ und „musische Erziehung“ benutzt, wenn es darum geht das Phänomen der auf Kultur bezogenen Bildung zu bezeichnen.

Nach der Gleichschaltung während der Nazizeit konnte erst nach dem 2. Weltkrieg eine Neubegründung der Sozialpädagogik stattfinden und damit gingen auch die Bestrebungen einher, außerschulische Bildung und Erziehung auch wieder im kulturellen Bereich zu initiieren (vgl. Hill 2015a, S. 94 ff.).

Zunächst wurde die musische Bildung als „vollkommen unpolitische und zugleich doch sinnvolle Freizeitbeschäftigung wiederentdeckt“ (Hill 2015a, S. 94).

Erst in der Folge der 68er Jahre entstand im Umfeld der „Kultur für alle“ und „Kultur von unten“ Bewegungen (vgl. Hoffmann 1981), die Forderung nach einer sozialen Kulturarbeit, die ganz bewusst politische und emanzipatorische Ziele auf ihre Fahnen geschrieben hatte.

Mit den siebziger Jahren wird dann immer häufiger der Begriff kulturelle Bildung benutzt, der im Kontext der Kinder- und Jugendbildung die Summe aller außerschulischen kulturellen Aktivitäten bezeichnete. Ebenso wurde im Bereich der Erwachsenenbildung weiterhin der Begriff ästhetische Bildung benutzt.

Die zahlreichen Definitionsversuche des im Bereich der Theorie kultureller Bildung vielfach ausgewiesenen Max Fuchs mag verdeutlichen, wo die Unterschiede zur britischen Community Art und Community Music liegen.

So bezeichnet Fuchs in einem Vortrag an der Universität Dortmund den Begriff kulturelle Bildung als eine „Leitformel“ unter deren gemeinsamen konzeptionellem, Dach unterschiedliche Aspekte von Kultur subsummiert werden können (vgl. Fuchs 2001, S. 2).

3 Untersuchungsmethodik

Im Januar 2018 habe ich im Rahmen meiner Feldforschung die University of Sunderland Standort Sage Gateshead in Newcastle besucht. Dort führte ich zahlreiche Gespräche mit Studierenden, Absolvent*innen und Dozent*innen der Community Music.

Weiterhin war ich zu persönlichen Gesprächen mit Akteuren der Community Music zweimal in

München um dort mit britischen und kanadischen ProfessorInnen Interviews zu führen.

Darüber hinaus habe ich niederländische und deutsche KollegInnen zum Thema Community Arts und Community Music per email befragt.

Die Auswertung der empirischen Studie erfolgt auf unterschiedlichen Ebenen:

Dichte Beschreibungen von Teilnehmenden, teilnehmende Beobachtungen, Dokumentenanalyse (von Internetpräsentationen, audiovisuellem Material, Programmflyern etc.), inhaltsanalytische Auswertung von Interviews sowie ergänzend hermeneutische Interpretation ausgewählter Textsequenzen aus den Interviewtranskriptionen.

Ausgehend von Hypothesen und Fragen, die sich aus meiner empirischen Forschung ergeben, möchte ich anhand der schon vorgestellten Fachliteratur die Diskursanalyse zum Verständnis von „Community“ bzw. „Community Music“ vertiefen und kommentieren.

4 Durchführung

4.1 Community Music in Großbritannien

Obwohl Großbritannien mittlerweile über eine lange Tradition in der CM verfügt, bemühen sich die Akteure der CM immer noch um die akademische Anerkennung ihres Fachs in der Scientific Community, insbesondere im Bereich Forschung. Mittlerweile gibt es bei der International Society for Music Education (ISME) eine Sektion *Community Music*, die von dem fachlich exzellent ausgewiesenen britischen Forscher Lee *Higgins* geleitet wird.

Das Studium der Community Music ist in Großbritannien vornehmlich an den Schools of Music der Universitäten angesiedelt.

Angeboten wird ein Studium Community Music als

- Bachelor Studium an der University of Sunderland
- Bachelor Studium an der University of Chichester
- Bachelor Studium an der University of Aberdeen
- Bachelor Studium an der Bath Spa University

Ein Masterstudium CM ist möglich an folgenden Universtäten:

- University of York
- University of Limerick
- St. Johns University York

4.2 Community Music an der University of Sunderland in Sage Gateshead – Newcastle

Die Universität of Sunderland ist eine mittlerweile weltweit tätige staatliche Universität mit etwa 14.000 eingeschriebenen Studierenden. Sie ist eine der größten der wenigen Universitäten im Nordosten Englands und bietet Studiengänge in sechs Fakultäten an.

Die Universität of Sunderland bietet in dem Kulturzentrum Sage Gateshead (die Stadt Gateshead befindet sich gegenüber von Newcastle upon Tyne und ist mit dieser durch zehn Brücken verbunden) den Bachelorstudiengang Community Music an. Sage Gateshead ist eine relativ junge Musikorganisation, deren Mission es ist "das Leben durch Musik zu bereichern". Die Organisation arbeitet in einem von Norman Foster entworfenen Glasgebäude auf dem Gateshead Ufer des Flusses Tyne.

Das Sage Gateshead Gebäude enthält drei Konzertsäle von verschiedenen Größen, und im Untergeschoss eine Suite von sechszwanzig Musikausbildungsräumen. Musikalische Bildung ist im wahrsten Sinne des Wortes das Fundament, um das sich der Rest der Organisation dreht. Seit seiner Gründung wurde das künstlerische Programm von Sage Gateshead so konzipiert, dass es einerseits Konzertaufführungen auf höchstem Niveau ermöglichte und andererseits auch musikpädagogische Aktivitäten in unmittelbarer Nähe zur Aufführungspraxis ansiedelte.

Seit 2009 bietet Sage Gateshead in einem Joint-Collaboration-Franchise-Modell mit der Universität von Sunderland den Bachelor Studiengang Community Music an.

Mittlerweile bietet die Universität diesen Studiengang nur noch für Einsteiger in das zweite Studienjahr an, da der Studiengang ausläuft und nach der Beendigung der jetzigen Kohorte eingestellt wird.

Grund hierfür ist die Tatsache, dass die Studiengebühren von etwa 3.000 Britischen Pfund pro Jahr auf etwa 10.000 Pfund erhöht wurden und somit die Bewerber*innenzahlen für den Studiengang massiv einbrachen.

Das Studium zum BA (Hons) dauert zwei Jahre. Insgesamt werden maximal 240 Credits vergeben. Das Bachelorstudium gliedert sich in folgende Teilbereiche:

- Musicianship
- Music teaching, facilitation and leadership
- Personal and professional practice
- Business and enterprise
- Music in context
- Creative arts practice

- Independent study

4.3 Forschungsdesign

4.3.1 Experteninterview in Großbritannien

Während meines Aufenthalts in Sage Gateshead habe ich Interviews mit folgenden Personen geführt:

- Dave Camlin, Musiker und Musikwissenschaftler - Head of Higher Education & Research
- Paul Edis, Musiker und Musikwissenschaftler - Programme Leader: BMus (Hons) Jazz, Popular and Commercial Music Degree
- Ashley Lowes B.A. (Hons) Absolventin des Studiengangs in Sage Gateshead, Singer/Songwriter, Community Musician
- Bex Mather, Dozentin - Associate Programme Leader BA (Hons) Community Music, Artistic Director Mongrel UK Theatre.
- Darüber hinaus nahm ich an mehreren Seminaren mit Studierenden teil, deren Namen ich nicht festgehalten habe. Mit sechs Studierenden habe ich ebenfalls längere Gespräche geführt.
- Ich nahm an einer Probe des Chors „Silver Rocks“ teil.

Aus der Beschäftigung mit der einschlägigen Literatur habe ich sieben Fragen entwickelt. Allen Personen habe ich in einer entspannten Gesprächsatmosphäre diese Fragen gestellt und während der Gespräche und danach protokolliert. Ich habe diese Methode gewählt, da ich alleine unterwegs war und die Erfahrung gemacht habe, dass Aufnahmegeräte jedweder Art, die Gesprächsführung beeinflussen.

Ich gebe die Fragen hier in der Originalsprache wieder:

1. Do you think there is a difference in music education between Germany and the UK?
2. Is there a specific historical context that has led to different pedagogical concepts in music pedagogy in Germany and the UK?
3. Do you think there are specific methods in community music which are totally different from methods in traditional music pedagogy?
4. Is there a specific biography which leads to the profession community musician?
5. What is the difference between community music and music in social work?
6. Is there a particular connection between community music and pop music?
7. How do you train the specific skills for community musicians?

4.3.2 Experteninterview in München

In Deutschland habe ich die gleichen Fragen gestellt an

- Lee Willingham, Professor Wilfrid Laurier University Canada, Music Education; Coordinator, Music Education and Choral Studies; Director, Laurier Centre for Music in the Community; Director, Laurier Singers; Coordinator, Master of Arts in Community Music

4.3.3 Expertenbefragung per mail in Deutschland

In Deutschland habe ich eine Befragung von Meinungsführer*innen der Musik in der Sozialen Arbeit per mail durchgeführt. Als Meinungsführer*innen bezeichne ich die Personen, die durch besonders viele und vor allen qualifizierte einschlägige Veröffentlichungen ausgewiesen sind.

5 Ergebnisse

5.1 Experteninterviews

Im Folgenden werde ich die Antworten auf meine Fragen systematisiert darstellen.

Frage 1: Do you think there is a difference in music education between Germany and the UK?

Die Antworten auf diese Frage waren insofern irritierend, als die englischsprachigen als auch die meisten deutschsprachigen Interviewpartner so gut wie keine Information über die anderen Länder hatten. Ich stieß auf allgemeines Unverständnis die Frage betreffend. Die Befragten aus beiden Ländern gaben unumwunden zu, dass sie die jeweils andere musikpädagogische Literatur **nicht** kennen. Ein wörtliches Zitat einer Interviewpartnerin ist da sehr aufschlussreich:

“Im letzten Semester habe ich in unserem International Curriculum auf Englisch erstmalig ein Kultur -Ästhetik -Medien-Seminar zum Thema Community Music geleitet. Doch keiner von den Erasmus-Studierenden kannte bis dahin die Verbindung von Musik und Social Work, auch nicht die Praxis der Community Music.“

Frage 2: Is there a specific historical context that has led to different pedagogical concepts in music pedagogy in Germany and the UK?

Hier wurde von fast allen Befragten auf die historischen Besonderheiten der jeweiligen Länder verwiesen. Zum einen gab es von den britischen Interviewpartnern mehrmals den Hinweis auf die lange Tradition der Volksmusik ebenso wie auf die damit eng verbundene Entstehung der britischen Pop-Musik in den 60ern. In Großbritannien wurde betont, dass es überhaupt keine

Trennung zwischen Volks- und Popmusik gibt und beides gleichermaßen in großen Teilen der Bevölkerung praktiziert wird. Dagegen ist ein mit Deutschland vergleichbares Musikschulwesen nur rudimentär vorhanden.

Die deutschen Befragten wiesen mehrfach auf die Tatsache hin, dass sowohl die Soziale Arbeit als auch die Musikpädagogik während der NS Herrschaft von den Nationalsozialisten vereinnahmt wurde und nach dem Krieg ein Anschluss der Vorkriegstraditionen zunächst nicht möglich war. In den Initiativen der Soziokultur und der Kulturellen Bildung Anfang der 70er Jahre wird der Versuch gesehen, die Kulturpädagogik auf neue reformorientierte Beine zu stellen. Allerdings präsentiert sich die Musik in der Sozialen Arbeit als weitestgehend unpolitisch und überwiegend auf Zielgruppen und Methoden bezogen. Als Schwerpunkt in Deutschland wird die Entwicklung niederschwelliger spezifischer auf die Zielgruppen und Arbeitsfelder bezogener Methoden gesehen.

Frage 3: Do you think there are specific methods in community music which are totally different from methods in traditional music pedagogy?

Diese Frage wurde von den englischsprachigen Interviewpartnern grundsätzlich verneint. Alle Befragten waren der Auffassung, dass die Methoden der Community Music auch Methoden der allgemeinen Musikpädagogik seien, mit der Ergänzung, dass diese Methoden sich immer auf Gruppenprozesse beziehen.

Auch bei dieser Frage konnte ich feststellen, dass die Kenntnisse über Methoden und Praktiken der jeweiligen anderen Länder sehr begrenzt sind. Deutsche musikpädagogische Literatur war in Großbritannien weitestgehend unbekannt.

Frage 4: Is there a specific biography which leads to the profession community musician?

Die klare Antwort war „nein“, verbunden mit Irritationen über die Frage selbst.

Frage 5: What is the difference between community music and music in social work?

Auch bei dieser Frage musste ich feststellen, dass in den englischsprachigen Ländern der Begriff „Musik in der Sozialen Arbeit“ nicht existiert. Ein Teilnehmer beantwortete diese Frage folgendermaßen:

„I think that music is always music therapy.“

Keiner der englischsprachigen Befragten macht einen Unterschied zwischen Musikpädagogik, Musiktherapie und Community Music. Die exemplarische Antwort eines englischen Musikers mag dies illustrieren:

„Personally I don't refer to myself as a 'community musician', just a 'musician'. My practice

happens to cover performance, teaching and research but I still think of myself as a musician, so in my view the term 'community music' really only exists for people who don't have a more integrative perspective on what music is and what it's good for."

Ebenfalls hierzu ein Zitat aus Hans Hermann Wickels neuem Buch zur Musik in der Sozialen Arbeit:

„Eine sehr enge Verbindung zur Musik in der Sozialen Arbeit besteht zum Ansatz der Community Music, der das Ziel verfolgt, durch musikalische und methodische Vielfalt Menschen aller gesellschaftlicher Schichten und kultureller Interessen einen Zugang zur Musik zu ermöglichen. Das Konzept geht auf die Alternativkultur des Community Arts Movements im England der 1960er Jahre zurück, mit dem vor allem sozial Benachteiligten ein Zugang zur kulturellen Teilhabe ermöglicht werden sollte (vgl. Hill 2016; Hill & Banffy-Hall 2017; Kertz-Welzel 2013; 2014). Die Praxis der Community Musicians erstreckt sich über diverse Institutionen: Musikschulen, Kulturzentren, Ganztagschulen, Theaterinitiativen, Volkshochschulen, Jugendzentren, Heime etc. Sie veranstalten Workshops, Proben, Konzerte sowie Festivals, gründen und leiten Ensembles, unterrichten und vermitteln Musik. Sie sind in der freien Projektarbeit tätig, werden aber auch von Kulturreferaten, Musikschulen oder Stiftungen bezahlt. Auf diese Weise kombinieren Community Musicians Ziele und Methoden der Musikpädagogik, der Sozialen Arbeit, der Musiktherapie und des Kulturmanagements miteinander“ (Wickel 2018, S. 35 f.).

Frage 6: Is there a particular connection between community music and pop music?

In Großbritannien wird kaum ein Unterschied zwischen sogenannter „U-“ und „E-Musik“ gemacht. Da die Anfänge der Popmusik unmittelbar im Kontext zur britischen Volksmusik stehen wird hier der Zusammenhang zwischen Pop- und Community Music als selbstverständlich konstatiert. In meiner teilnehmenden Beobachtung bei dem Chor „Silver Rocks“ bestätigte sich diese Feststellung. Das Repertoire des Chors besteht aus englischen Volkliedern, volkstümlichen Neukompositionen und Popmusik. Die Community Musicians greifen in ihrer Arbeit gerne auf dieses bei den meisten Personen bekannte Repertoire zurück. Es gibt laut Auskunft der befragten Personen eine direkte Verbindung zur Pop-Musik, da es eine oral tradierte Musik ist, die ohne Notenkenntnisse ausgeübt werden kann und weit verbreitet ist.

Der Community Musician Dave Camlin (2016b) spricht in seinem Konzept der „Pillars of Groove“ von den Hauptbestandteilen Beat, Bass und Melodie – eine klare Beziehung zu den Hauptbestandteilen von Pop Songs (vgl. Anhang 1)

Frage 7: How do you train the specific skills for community musicians?

Die Ausbildung und Seminarstruktur ähnelt weitestgehend der Struktur der Studiengänge Musikpädagogik und Instrumentalpädagogik an deutschen Musikhochschulen und Konservatorien. Erstaunlich, dass es in den von mir analysierten Community Music Studiengängen keine

spezifischen Angebote im gleichnamigen Fach gab. Zu erklären ist dies mit dem oben ausführlich dargestellten Verständnis von jeder Form von Musik als Community Music.

5.2 Gespräche mit den Studierenden und einer Alumna

Ich hatte die Gelegenheit an mehreren Seminaren in Sage Gateshead teilzunehmen. Es handelte sich hierbei um mehrere Bandproben und ein Theorieseminar. Wegen der Schließung des Studiengangs und des damit verbundenen Fehlens eines neuen 1. Studienjahrs konnte ich nur mit Studierenden des Stage 2 sprechen.

Insgesamt verlief der Studienbetrieb in einer sehr diskussionsfreudigen und offenen Atmosphäre. Kritische Ansätze der Studierenden wurden von den Dozent*innen sofort aufgenommen und diskutiert. Es gab wenn überhaupt dann nur eine sehr flache Hierarchie. Die Diskussionen und Seminarbeiträge liefen trotz meiner Anwesenheit sehr entspannt und locker.

Wiedergegeben sei hier exemplarisch die Antwort auf meine Frage „Do you consider yourself more as an artist or as a community musician?“ Hier war die einmütige und klare Antwort: „As an artist“.

Dem Gespräch mit einer Absolventin des Studiengangs konnte ich entnehmen, dass sie sich für den Berufsalltag der Community Music durch das Studium sehr gut vorbereitet fühlte. Sie arbeitete in verschiedenen Schulen und pädagogischen Einrichtungen als Chorleiterin und Rhythmustrainerin. Diese Tätigkeiten waren auf Honorarbasis. Etwa die Hälfte ihrer Arbeitszeit investierte sie in ihre eigene künstlerische Arbeit als Singer/Song Writer. Ihre Meinung nach seien ihre Tätigkeiten und deren Aufteilung ein typisches Beispiel für Community Musicians.

6 Vergleich der Studiengänge B. A. (Hons) Community Music in Sage Gateshead in Großbritannien mit dem Studiengang Bachelor Soziale Arbeit in Deutschland

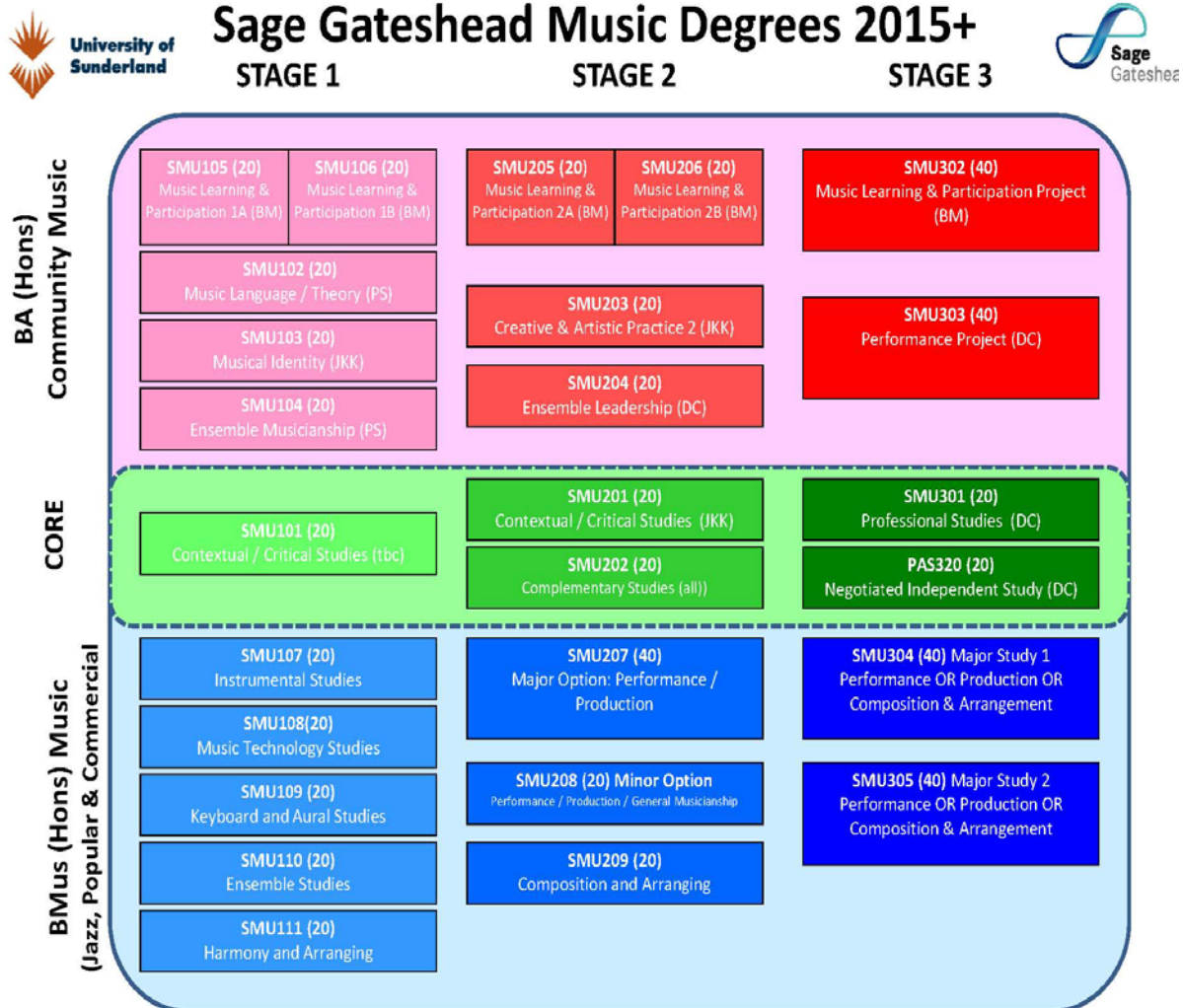


Abbildung 3: Studienstruktur Sage Gateshead¹

Der dreijährige Studiengang BA (Hons) beinhaltet 260 Creditpoints, die sich auf 11 Seminarangebote aufteilen. Es werden in den drei Jahren folgende Module angeboten:

- Music Learning and Participation (insgesamt 120 Credits)
- Music Language (20 Credits)
- Ensemble Musicianship and Leadership (40 Credits)
- Musical Identity (20 Credits)
- Creative & Artistic Practice (20 Credits)
- Performance Project (40 Credits)

¹ Studienstruktur Sage Gateshead. Aus: <https://www.sunderland.ac.uk/study/performing-arts/undergraduate-community-music/>. Gesehen am 2. 7. 2018

Obwohl es nicht ganz klar ist, was sich inhaltlich hinter den einzelnen Modulbezeichnungen verbirgt, ist es offensichtlich, dass Didaktik, Methodik und Musikpädagogik nicht expressis verbis als Module aufgeführt sind. Ebenso gibt es kein Modul Community Music. Im Wesentlichen entspricht dieser Studiengang den deutschen Studiengängen der Instrumentalpädagogik (IGP). Zum Vergleich sei hier der Studienverlaufsplan des Bachelorstudiums der Sozialen Arbeit an der Hochschule Düsseldorf aufgezeigt:

Sem.	Phase	Module						SWS LP	
1	Studien- eingang	Grundmodul 1 Professionelle Identität 8 SWS / 12 LP	Grundmodul 2 Menschl. Entwicklung im sozialem Umfeld 4 SWS / 6 LP	Grundmodul 4 Rechtl., sozialpolit., institutionelle und sozialwirtsch. Bedingungen 4 SWS / 6 LP	Propädeutik/ Projekt Teil 1 4 SWS / 4 LP	Mentoring 1 2 SWS / 2 LP	22	30	
2	Studien- eingang	Grundmodul 5 Kultur, Ästhetik, Medien 2 SWS / 3 LP	Grundmodul 3 Gesellschaftliche Strukturen und Entwicklungen 8 SWS / 12 LP	Interdisziplinäres Modul 4 SWS / 6 LP	Grundmodul 4 Rechtl., sozialpolit., institutionelle und sozialwirtsch. Bedingungen 2 SWS / 3 LP	Propädeutik/ Projekt Teil 2 4 SWS / 6 LP	20	30	
3	Studien- aufbau	Grundmodul 5 Kultur, Ästhetik, Medien 2 SWS / 3 LP	Aufbaumodul 1 Professionelle Identität 4 SWS / 6 LP	Aufbaumodul 2 Menschl. Entwicklung im sozialem Umfeld 4 SWS / 6 LP	Praxismodul 224 Stunden Praktikum 2 SWS / 10 LP	Mentoring und Forschungs- methoden 4 SWS / 4 LP	16	29	
4	Studien- aufbau	Aufbaumodul 5 Kultur, Ästhetik, Medien 4 SWS / 6 LP	Aufbaumodul 2 Menschl. Entwicklung im sozialem Umfeld 4 SWS / 6 LP	Aufbaumodul 3 Gesellschaftliche Strukturen und Entwicklungen 4 SWS / 6 LP	Aufbaumodul 4 Rechtl., sozialpolit., institutionelle und sozialwirtsch. Bedingungen 8 SWS / 12 LP	20	30		
5	Studien- aufbau	Aufbaumodul 5 Kultur, Ästhetik, Medien 4 SWS / 6 LP	Schwerpunkt 1 8 SWS / 10 LP	Schwerpunkt 2 12 SWS / 15 LP		24	31		
6	Studien- abschluss	Modul zur staatlichen Anerkennung 640 Stunden Praktikum 4 SWS / 30 LP					4	30	
7	Studien- abschluss	Wahlmodul 8 SWS / 12 LP	Bachelor Thesis- / 12 LP		Thesis- Begleitung 2 SWS / 4 LP	Kolloquium - / 2 LP	10	30	

Abbildung 4: Studienverlaufsplan B.A. Soziale Arbeit Hochschule Düsseldorf²

Das Studium verläuft über 7 Semester mit insgesamt 210 Credits. Wegen der sehr liberalen Studienstruktur im Aufbaustudium wäre es theoretisch möglich einen Musikschwerpunkt im Kontext Sozialer Arbeit zu setzen.

- Im Grundstudium wären das 6 Credits im Modul 5
- Im Hauptstudium weitere 12 Credits im Modul 5
- Im Schwerpunktbereich könnten das insgesamt 65 Credits sein und zwar im Schwerpunkt
 - S 5 Digitale Medien, Massenmedien und Computervermittelte Kommunikation
20 Credits
 - und im Schwerpunkt S 8 Kulturarbeit/Kulturpädagogik 45 Credits.

² Studienverlaufsplan B.A. Soziale Arbeit Hochschule Düsseldorf. Aus:
<https://soz-kult.hs-duesseldorf.de/studium/studiengaenge/ba-sasp/studieninhalt-aufbau>.
Gesehen am 2. 7. 2018

Insgesamt wären 83 Credits mit dem Schwerpunkt Musik möglich.

Im direkten Vergleich zum Studiengang Community Music wird sehr deutlich, dass der rein musikalisch-praktische Anteil im CM Studium wesentlich - nämlich fast drei Mal - höher ist als bei einer entsprechenden Schwerpunktsetzung in einem Studium der Sozialen Arbeit. Hinzugefügt werden muss bei dieser Feststellung schließlich auch noch, dass der Kulturpädagogische Anteil des Studiums an der Hochschule Düsseldorf im bundesweiten Vergleich schon extrem hoch ist.

7 Resümee und Diskussion

Da der Begriff Community Music plötzlich und verstärkt in der musikpädagogischen Diskussion in Deutschland auftauchte, habe ich in dieser kleinen Untersuchung versucht heraus zu finden, ob und inwiefern es Berührungspunkte und Überschneidungen zum Fach Musik in der Sozialen Arbeit gibt. Mir ging es dabei weniger um Abgrenzung der Fachgebiete untereinander, sondern vielmehr um die Frage, wo die Musik in der Sozialen Arbeit von den Erkenntnissen, Methoden und Erfahrungen der Community Music profitieren kann.

Leider traf ich im empirischen Teil meiner Untersuchung in Großbritannien einen Studiengang an, der sich mitsamt seinen Lehrenden und Studierenden in einem Zustand der Auflösung befand. Dies mag auch ein Licht auf die britische Praxis der extrem hohen Studiengebühren werfen.

Meine Forschung hat mich zu einigen wesentlichen Erkenntnissen bezüglich der Community Music gebracht.

- Im Gegensatz zur Musik in der Sozialen Arbeit wird CM nur von professionell ausgebildeten Musiker*innen durchgeführt. Diese werden in einem mindestens 6-semestrigen Studium in allen Bereichen der Musik ausgebildet. Kernfächer sind das Haupt- und Nebenfachinstrument, Tonsatz, Hörerziehung etc. Die Studierenden werden gründlich in der musikalischen Leitung von Ensembles unterschiedlicher Größe unterwiesen. Sozial- und gesellschaftswissenschaftliche Fächer spielen im Studium, wenn überhaupt eine Nebenrolle, ebenso wie die Didaktik und Methodik des Musikunterrichts.
- Musik wird in Großbritannien als Medium für jegliche Form von Geselligkeit benutzt und besitzt einen hohen Stellenwert im Kontext der Freizeitgestaltung aller Altersklassen. Es wird bei der Community Music kein Unterschied zwischen Volks-, Pop- oder klassischer Musik gemacht. Die Rolle des Anleiters besteht vor allem darin, gemeinschaftliche musikalische Prozesse in Gang zu setzen und sich letztendlich überflüssig zu machen.

- Das in der CM benutzte musikalische Material hat oft repetitiven, stark rhythmischen Charakter, die Harmonik ist häufig kadenzierend und Popmusik orientiert. Oft wird die Stimme, perkussive Instrumente und Instrumente der Volksmusik benutzt.
- CM wurzelt eindeutig in einer politischen Bewegung, die sich der gesellschaftlichen Emanzipation und der Basisdemokratie verpflichtet fühlt. CM versteht sich eindeutig als Medium der Inklusion und Diversität.
- CM versteht sich als Musik für alle Altersgruppen, alle Ethnien und alle Gesellschaftsschichten. Community Music ist vor allem aktives Musizieren in der Gruppe.

Hieraus ergeben sich trotz vieler Gemeinsamkeiten einige Unterschiede zur momentanen Praxis der Musik in der sozialen Arbeit.

Ein wesentlicher Unterschied besteht vor allem in der Qualifizierung und der Ausbildung derjenigen, die musikpädagogische Prozesse in der Community Music bzw. in der Musik in der Sozialen Arbeit anleiten.

In Großbritannien werden ausnahmslos akademisch ausgebildete Musiker*innen und Musikpädagog*innen im Kontext von Community Music aktiv, wogegen in der Musik in der Sozialen Arbeit es eher dem Zufall überlassen wird, ob die im musikpädagogischen Kontext tätigen Menschen ein Instrument erlernt haben oder nicht. Eine professionelle Ausbildung als Musiker*in ist eher selten.

Hier würde ich mir unbedingt eine Professionalisierung während des Studiums wünschen. Dies könnte in Form einer **Zertifizierung Musik oder Zertifizierung Community Music** erfolgen. Beispielweise bietet die Katholische Stiftungshochschule München eine musikpädagogische Zusatzausbildung MUZA an, die auch in unserer Hochschule mit wenig Veränderungen des Curriculums im Rahmen des Bachelorstudiums realisierbar wäre. Eine entsprechende Planung habe ich angehängt. (siehe Anhang 1)

Musik in der Sozialen Arbeit wird oft von Sozialpädagog*innen initiiert aber nicht zwangsläufig angeleitet. Oft stellt der/die Sozialpädagog*in den zeitlichen, räumlichen, personellen, finanziellen und inhaltlichen Rahmen her, ohne an einer künstlerischen Aktion direkt beteiligt zu sein. Die künstlerische Leitung wird dann von hinzugezogenen Honorarkräften übernommen.

In der Musik in der Sozialen Arbeit wird Musik als Medium der Sozialen Arbeit gesehen, um Ziele derselben zu erreichen. In der CM geht es oft nur um die Freude an der Musik selbst. Musik wird nicht funktionalisiert. Es finden selten musik- oder gruppenbezogene Reflexionsprozesse statt.

Der in Deutschland gerade begonnene Prozess der Theoretisierung der Community Music

kommt der zunehmenden Akademisierung der Studiengänge Sozialer Arbeit sicherlich entgegen und erleichtert den Einzug neuer belebender Elemente in die Module der Musik in der Sozialen Arbeit.

Vieles von dem, was an den deutschen Hochschulen im Fach Musik in der Sozialen Arbeit bereits stattfindet, würde von englischsprachigen Betrachtern als Community Music bezeichnet werden; allerdings sind die Angebote in der Musik in der Sozialen Arbeit spezifischer und zielgruppenorientierter.

Schön und sinnvoll wäre es, wenn beide so nah verwandten Disziplinen voneinander lernen und sich gegenseitig bereichern würden.

Literaturverzeichnis

Banffy-Hall, Alicia de (2017): Community Music in Deutschland heute – eine Verortung. In: Burkhard Hill & Alicia de Banffy-Hall (Hg.): Community Music : Beiträge zur Theorie und Praxis aus internationaler und deutscher Perspektive. Münster: Waxmann, S. 27–44.

Bartleet, Brydie-Leigh; Higgins, Lee (Hg.) (2018): The Oxford handbook of community music. New York, NY: Oxford University Press (Oxford handbooks).

Braun, Tom; Fuchs, Max; Zacharias, Wolfgang (Hg.) (2015): Theorien der Kulturpädagogik. Weinheim, Basel: Beltz Juventa. Online verfügbar unter http://content-select.com/index.php?id=bib_view&ean=9783779942047.

Camlin, Dave (2015): Singing the rights we do not possess – The rights of Community Music. Sage Gateshead.

Camlin, Dave (2016a): Music in Three Dimensions: An integrative perspective on the aesthetic, praxial and social dimensions of music. In: Forrest, David; Godwin, Louise (Ed.): Proceedings of the International Society for Music Education: 32nd World Conference on Music Education. Glasgow, Scotland 25-29 July 2016, pp. 41-47.

Camlin, Dave (2016b): Vocal Arranging Activity: ‘The Pillars Of Groove’ - Explore a practical and physical approach to vocal arranging. A KS3 & 4 Music Project by Dave Camlin (Siehe Anhang)

Camlin, Dave (2016c): Be More Human – Sing! – Group singing isn’t just about performance; it’s a way of building and reinforcing a sense of community.

Finkel, Klaus (Hg.) (1979). Handbuch Musik und Sozialpädagogik. Regensburg: Bosse (Bosse-Musik-Paperback, Bd. 14).

Fuchs, Max (1986): Kulturelle Bildung und ästhetische Erziehung. Theoret. Grundlagen. Köln: Pahl-Rugenstein (Pahl-Rugenstein-Hochschulschriften Gesellschafts- und Naturwissenschaften, 214 : Serie: Perspektiven der Pädagogik ; 7).

Fuchs, Max (2001): Kulturelle Bildung. Zur theoretischen und praktischen Relevanz einer interdisziplinären pädagogischen Leitformel. Online verfügbar unter, www.fk16.tu-dortmund.de/kulturwissenschaft/symposion/fuchs.pdf, zuletzt aktualisiert am 11.09.2018, zuletzt geprüft am 11.09.2018.

Fuchs, Max (2008): Kulturelle Bildung. Grundlagen - Praxis - Politik. München: kopaed-Verl. (Kulturelle Bildung, 10).

Higgins, Lee (2012): *Community music: In Theory and In Practice*. New York NY: Oxford Univ. Press.

Higgins, Lee (2017): *Community Music verstehen - Theorie und Praxis*. In: Burkhard Hill & Alicia de Banffy-Hall (Hg.): *Community Music : Beiträge zur Theorie und Praxis aus internationaler und deutscher Perspektive*. Münster: Waxmann, S. 45–61.

Higgins, Lee; Willingham, Lee (2017): *Engaging in community music. An introduction*. New York, London: Routledge.

Hill, Burkhard (2015a): *Kulturpädagogik und Sozialpädagogik*. In: Tom Braun, Max Fuchs & Wolfgang Zacharias (Hg.): *Theorien der Kulturpädagogik*. Weinheim, Basel: Beltz Juventa, S. 72–99.

Hill, Burkhard (2015b): *Sozialpädagogik und Kulturpädagogik der Gegenwart*. In: Tom Braun, Max Fuchs & Wolfgang Zacharias (Hg.): *Theorien der Kulturpädagogik*. Weinheim, Basel: Beltz Juventa, S. 225–244.

Hill, Burkhard (2017): *Community Music in Deutschland. Müssen wir das Rad neu erfinden?* In: Burkhard Hill & Alicia de Banffy-Hall (Hg.): *Community Music. Beiträge zur Theorie und Praxis aus internationaler und deutscher Perspektive*. Münster, New York: Waxmann, S. 13–26.

Hill, Burkhard; Banffy-Hall, Alicia de (Hg.) (2017): *Community Music. Beiträge zur Theorie und Praxis aus internationaler und deutscher Perspektive*. Münster, New York: Waxmann.

Hoffmann, Hilmar (1981): *Kultur für alle. Perspektiven und Modelle*. Erw. u. aktualis. Ausg (Fischer-Taschenbücher).

Josties, Elke (2007): *Musik in der Kooperation von Jugendkriminalität und Schulen*. In: Burkhard Hill & Elke Josties (Hg.): *Jugend, Musik und Soziale Arbeit: Anregungen für die sozialpädagogische Praxis*. Weinheim, München: Juventa, S. 63-76.

Olseng, Ingrid (1990). *Concluding Statement of the 1990 Seminar of the ISME Commission on Community Music Activity*. In: *International Journal of Music Education* 16(1), S. 57-59.

Veblen, Kari K.; Messenger, Stephen J.; Silverman, Marissa; Elliott, David J. (Hg.) (2013): *Community Music Today*. Lanham, New York: Rowman & Littlefield Education.

Webster, Mark (Hg.) (1997): *Finding Voices, Making Choices*. Bramcote, Nottingham: Educational Heretics Press.

Wickel, Hans Hermann (2018): *Musik in der Sozialen Arbeit. Eine Einführung*. (2., überarb. u. aktual. Aufl.) (utb Soziale Arbeit).

Wickel, Hans Hermann; Hartogh, Theo (Hg.) (2004): Handbuch Musik in der Sozialen Arbeit. Weinheim, München: Juventa.

Willingham, Lee (2017): Mit inhaltlichen Gegensätzen umgehen lernen: Community Music kommt an die Hochschulen. In: Burkhard Hill & Alicia de Banffy-Hall (Hg.): Community Music. Beiträge zur Theorie und Praxis aus internationaler und deutscher Perspektive. Münster, New York: Waxmann, S. 73-86.

Zirfas, Jörg (2015): Zur Geschichte der Kulturpädagogik. In: Tom Braun, Max Fuchs & Wolfgang Zacharias (Hg.): Theorien der Kulturpädagogik. Weinheim, Basel: Beltz Juventa, S. 20-43.

Anhang

Anhang 1: Konzept eines Bachelorstudiengangs Soziale Arbeit mit einem Zertifikat Musik oder Community Music

Sem.	Phase	In folgenden Modulen könnten Musikangebote gewählt werden ohne Veränderung der grundsätzlichen Studienstruktur				Module		SWS LP	
1	Studien- eingang	Grundmodul 1 Professionelle Identität 8 SWS / 12 LP		Grundmodul 2 Menschl. Entwicklung im sozialem Umfeld 4 SWS / 6 LP	Grundmodul 4 Rechtl., sozialpolit., institutionelle und sozialwirtsch. Bedingungen 4 SWS / 6 LP		Propädeutik/ Projekt Teil 1 4 SWS / 4 LP	Mentoring 1 2 SWS / 2 LP	22 30
2	Studien- eingang	Grundmodul 5 Kultur, Ästhetik, Medien 2 SWS / 3 LP Musik 1	Grundmodul 3 Gesellschaftliche Strukturen und Entwicklungen 8 SWS / 12 LP	Interdisziplinäres Modul 4 SWS / 6 LP Musik und Bewegung 3	Grundmodul 4 Rechtl., sozialpolit., institutionelle und sozialwirtsch. Bedingungen 2 SWS / 3 LP		Propädeutik/ Projekt Teil 2 4 SWS / 6 LP		20 30
3	Studien- aufbau	Grundmodul 5 Kultur, Ästhetik, Medien Musik 2 2 SWS / 3 LP	Aufbaumodul 1 Professionelle Identität 4 SWS / 6 LP	Aufbaumodul 2 Menschl. Entwicklung im sozialem Umfeld 4 SWS / 6 LP	Praxismodul 224 Stunden Praktikum 2 SWS / 10 LP			Mentoring und Forschungs- methoden 4 SWS / 4 LP	16 29
4	Studien- aufbau	Aufbaumodul 5 Kultur, Ästhetik, Medien 4SWS / 6 LP	<< Musik 4	Aufbaumodul 2 Menschl. Entwicklung im sozialem Umfeld 4 SWS / 6 LP	Aufbaumodul 3 Gesellschaftliche Strukturen und Entwicklungen 4 SWS / 6 LP	Aufbaumodul 4 Rechtl., sozialpolit., institutionelle und sozialwirtsch. Bedingungen 8 SWS / 12 LP			20 30
5	Studien- aufbau	Aufbaumodul 5 Kultur, Ästhetik, Medien 4 SWS / 6 LP	Schwerpunkt 1 << Musik 6 8 SWS / 10 LP << Musik 5	Schwerpunkt 2 Musik 7 12 SWS / 15 LP					24 31
6	Studien- abschluß	Modul zur staatlichen Anerkennung <<< Praktikum in einer Einrichtung mit musikpädagogischem Bezug 640 Stunden Praktikum 4 SWS / 30 LP							4 30
7	Studien- abschluß	Wahlmodul Musikhochschule oder 8 SWS / 12 LP FB Medien	Bachelor Thesis- / 12 LP Musik 8		Thesis- Begleitung 2 SWS / 4 LP	Kolloquium -/ 2 LP		10 30	

Musik 1 = Bedeutung und Wirkung von Musik	3 LP
Musik 2 = Grundlagen der Musikpädagogik	3 LP
Musik 3 = Musik und Bewegung	6 LP
Musik 4 = Musikpädagogische Methoden I	6 LP
Musik 5 = Musikpädagogische Methoden II	6 LP
Musik 6 = Praxis Community Musik im SP 8	10 LP
Musik 7 = Musik und Neue Medien im SP 5	15 LP
Praktikum mit musikpäd. Bezug	30 LP
Wahlmodul	12 LP
Bachelorthesis	12 LP
Thesisbegleitung und Kolloquium	4 LP
Summe	107 LP

Anhang 2: Original Fragen per mail in Deutsch

In meinem Forschungsfreisemester habe ich mich intensiv mit dem Thema „Community Music“ beschäftigt. Vor allem interessiert mich die Frage, inwiefern es inhaltliche Übereinstimmungen mit „unserer“ Musik in der Sozialen Arbeit gibt. Ich habe dazu ein langes Gespräch mit dem kanadischen Kollegen Willingham geführt und eine mehrtägige Reise zu Dave Camlin in Sage Gateshead/GB unternommen.

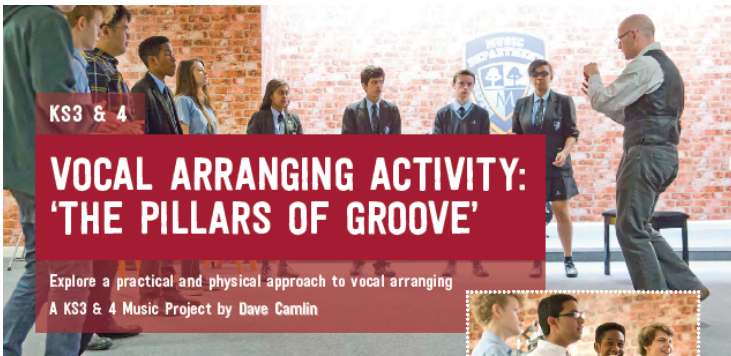
Mich würde jetzt interessieren wie meine deutschen Kolleg*innen, die Musik im Kontext der Sozialen Arbeit lehren, zum gesamten Komplex Community Music stehen. Ich habe Dich angeschrieben, weil ich weiß, dass Du Dich mit dem Thema intensiv beschäftigt hast und erhoffe mir weiteren Aufschluss über die Anwendbarkeit und Übertragbarkeit der Community Music auf unsere deutschen Verhältnisse. Ich würde mich freuen, wenn ich Dir ein paar Fragen mit der Bitte um Beantwortung dazu schicken dürfte. Dies würde sicherlich dazu beitragen, ein differenzierteres Bild über die Position dieses Themas in unserem Fachgebiet zu bekommen. Natürlich würde ich Dich über die Ergebnisse informieren.

Anhang 3: Fragen per mail in Englisch

In generally I would like to see some of your courses concerning community music and as my main research question: What is the difference between "music in social work" and "community music" . As you surely know here in Germany we don´t use this terminology "community music"

For example I call one of my courses "Chaos orchestra" In terms of content, it is about making music with all students, even those with no experience. In the last semester I studied with the students "shape on you" in an arrangement developed by the students themselves. I am particularly interested in your curriculum and the conditions that the students have to fulfill in order to study with you. Our students Non-musicians are working mainly in the classical fields of social work. I would like to know if I can do something similar with us and if there is a form of cooperation. We have, for example, a very modern, well-equipped recording studio, where you can produce. I'll send a link.- Here we make Hip Hop productions. I would be very happy if I could take with me as many inspirations as possible and maybe lay the foundation for a cooperation (student exchange).

Anhang 4: Original Unterlagen des Studiengangs in Sage Gateshead



KS3 & 4

VOCAL ARRANGING ACTIVITY: 'THE PILLARS OF GROOVE'

Explore a practical and physical approach to vocal arranging
A KS3 & 4 Music Project by Dave Camlin

KEY CONCEPTS AND VOCABULARY

- Groove
- Bass
- Beat
- Riff
- Melody
- Improvisation
- Reflection

Ideal for... This project is ideal for exploring approaches to vocal arranging. The activities will work best if you have already tackled some whole-class singing and improvisation and have established respectful behaviours for music-making. There is suggested repertoire below that suits this approach, however the activities will work best with repertoire that is appropriate to the age and skillset of the group considering, for instance, vocal range and melodic and rhythmic complexity.

ABOUT THE PROJECT

The Pillars of Groove is a practical and physical-based approach to vocal arranging using three core and interdependent aspects of a song – beat, bass and melody – as the foundations upon which creative arrangement choices can be made. It encourages students to experiment and move between these different parts, to build up a working knowledge of what it feels like to be 'in the groove', and how vocal grooves are constructed. The project features opportunities for introducing and developing improvisation work. Reflection, evaluation and discussion are essential elements to support and develop musical choice-making and embed knowledge.

Vocal activities in this project can be performed entirely a cappella, or you can introduce instruments to serve particular musical functions, eg. chord-based instruments to reinforce harmonic content, bass instruments to reinforce bass lines, simple percussion to help 'pin down' the beat. Instruments could also be used to support students' singing if they find it difficult to keep pitch or maintain their part in group work.



The teacher's role is to act as facilitator, reining things in when students seem anxious, providing opportunities for extension when students start to appear bored, and recognising opportunities to respond to the emerging music and supporting its development in a different direction.

SUGGESTED MATERIALS

Warm-ups and games:

- *Beats of the bar* (Beetle)
- *Vocal Improv* (Beetle)
- *Do your dooey* (Beetle)
- *Wo-ah* (Beetle)
- *Ken and Barbie beatbox groove* (Estrange)
- Any games that focus on developing group work

DESIRED SKILLS, KNOWLEDGE AND UNDERSTANDING (desired outcomes)

- Students will:
- Learn and accurately reproduce musical motifs using the voice, body percussion and/or instruments.
 - Manipulate vocal sounds to produce desired percussive/knarl effects.
 - Contribute to the making of a musical arrangement by listening and responding 'in the moment' (improvising) – literally composing and improvising – to emergent musical themes and relationships.

Songs:

- *We will rise* (Owen)
- *In harmony* (Barden)
- *Wish* (Mother, Derbyshire)

Other:

- Instruments – chord-based, bass, percussion (optional)
- Understand the roles of song parts (bass, percussion, melody, harmony etc) and how in combination they can produce a 'groove'.
- Understand the nature of the interrelation between parts, and in particular how different voice types, ranges and timbres can combine sympathetically to good musical effect.
- Apply that understanding in the composition of a musical arrangement, accounting for and attending to underlying structures, texture and layers, key and time signatures, tension and resolution, maintaining musical interest.

APPROACHES TO DEVELOPING SKILLS, KNOWLEDGE AND UNDERSTANDING

- There's a focus on collaboration in the main activities in this project, so it would be good to start off the session with games designed to facilitate that. The 'Yes' game is a good example, or use your own favourites if you have one:
 - Everyone stands in a circle facing inwards.
 - Change places with one other person across the circle but only once you've established eye contact with them and they've said 'yes'.
 - Keep going for several rounds until everyone is in a different position from when you started.

Activities that involve a high degree of call-and-response are good as well, eg.:

- Establish a group pulse and begin with teacher-led clapping or vocal riffs.
- Then pass the 'call' around the circle.
- Everyone should get the chance to invent a new call for the group to respond to.

This will help prepare for the arranging and improvising aspects of the main activities and will get students used to listening to one other voice. If you are working with an unfamiliar group, it also provides a good opportunity to see who might need some support, or who would benefit from some additional challenge. For younger or less confident groups keep to clapping only or use your own names to create some short vocal patterns for the group to repeat back.

In addition to these 'icebreakers', devote some time to making sure that voices are properly warmed up and prepared for singing.

Main activities: The Pillars of Groove

- Choose a song that can easily be divided into its constituent parts – beat, bass and melody – any of the suggested songs will work well. Each different part of the song will become a 'pillar' for students to work with. Before you begin, establish each 'pillar' as an independent physical space in three different parts of the room, leaving a clear space in the middle.
 - To begin, the whole group should learn all the different component parts: melody (or melodic riff), bass line and vocal percussion (beat parts).
 - Once each 'pillar' is established, students choose one of the three pillars as their starting point and move to that space in the room. Bass lines/vocal percussion parts are often easiest, so less independent learners might find these groups most secure.
 - Begin constructing your arrangement by musically introducing each 'pillar', with arrangement choices made collectively between teacher and students. You may want

to decide on your own collective decision making process. Asking appropriate questions can help to elicit suggestions from the group.

- Focus on achieving a strong, steady beat: break the beat down into its constituent parts, either by sounds (kick, snare, hats, etc.) or rhythm (beats of the bar, pulse, syncopation, etc.) and if necessary reduce it to its bare minimum before re-building it.
- Have a group discussion about which elements of each pillar 'lock' together to form a cohesive arrangement.
- Encourage movement between pillars so that students get the opportunity to experience each one. As a group, you could decide on some rules regarding movement, eg. asking students to move on a given signal, swapping places with someone by mutual agreement (like the 'Yes' game), to move to a different pillar when they feel like it and/or to never leave a pillar empty.
- Continue to play with the different elements and arrangement choices until you have a piece that the group is happy with.
- Next, explain that the space in the centre of the room is the improvisation space. This is used to devise additional elements to enhance the arrangement. Whilst each of the other pillars is running, students can enter the improvisation space to try out ideas.
- You can explore the improvisation space in a number of different ways, for example, it could be a purely vocal or purely instrumental space; it could be used for rhythmic or melodic ideas; it could be for solo work or for work in pairs or small groups. These rules/decisions about the space could be teacher-led, or student-/group-led.
- A good way of introducing improvisation is to split students into two roughly equal groups: 'A's' and 'B's'. On a given signal, the 'A's' step into the improvisation space and invent something freestyle with whoever they find there. This could be a bass riff, descant, clapping pattern, body or vocal percussion sequence – anything goes! Then the 'B's' take a turn. If this is still a bit daunting for the group, make a section where everybody freestyles! To build up confidence, keep the sections short to start off with and let students quickly return to their pillars. Once they get used to 'comprovising' like this, they'll want to do more of it and creative ideas will flow.

Whole-group reflective dialogue after the activity (reflection-on-action) is important to support students to identify the choices they made 'in the moment' (reflection-in-action), and help make tacit musical knowledge more explicit.

Students' and teachers' perceptions of how well they're able to perform these activities may vary – neither is necessarily 'right', but the teacher's role is to highlight things currently outside of the students' awareness – positive musical aspects that less confident students may not have accounted, or fine detail that more confident students can direct their attention to.

Find more Music Projects online, along with the digital version of this Project: [bit.ly/URL not created yet!](#)

You can watch a video of The Pillars of Groove featuring We Will Rise by Beccy Owen here: [bit.ly/URL not created yet!](#)

Music Project format based on *Daubney A. and Roulley M. 2014 and 2019 – The National Curriculum for Music and assessment and progression framework*. Published by The Incorporated Society of Musicians (ISM). Visit [www.ism.org/nationalcurriculum](#) to download these documents.

ASSESSMENT CRITERIA

- The statements below can be qualified using the following – working towards, able to (working off and confidently able to (working beyond):
- Sing with good tone, blend, tuning, timing, diction and projection.
 - Identify different elements – beat, bass, and melody – of vocal arrangements.
 - Listen to and reproduce vocal motifs, accounting for subtleties in tone, production, technique and effect.
 - Listen to other contrasting musical parts, and maintain a steady part in relation to them.
 - Move independently between parts, whilst maintaining a consistent rhythm and confident production, manipulation and expression of musical sounds.
 - Improve original musical ideas.
 - Reflect on musical decisions during music-making.
 - Identify areas for improvements in their own work and that of others.

(For suggested assessment methods and evidence, see the version online, here: [bit.ly/URL not yet created, some as 1st bit.ly for extension activities!](#))

IMPRESSUM

Informationen zur Publikationsreihe:

Berichte aus Forschungs- und Praxissemestern an der HSD

<https://www.hs-duesseldorf.de/forschung/Seiten/publikationen.aspx>

Herausgeber

Hochschule Düsseldorf
Der Vizepräsident für Forschung und Transfer
Münsterstr. 156
40476 Düsseldorf

Redaktion und Ansprechpartnerinnen
Dr. Rebekka Loschen, Stabstelle Forschung und Transfer
Stefanie Söhnitz, Hochschulbibliothek

Titelblattgestaltung: Katharina Regulski, Hochschulbibliothek

Zitationsvorschlag:

Minkenberg, Hubert (2018): Sichtung und Erforschung neuer musikpädagogischer Konzepte insbesondere „Community Music“ – und deren Übertragbarkeit auf die musikpädagogischer Praxis in der Sozialen Arbeit: Bestandsaufnahme und Ausblick.. Düsseldorf: Hochschule Düsseldorf (Berichte aus Forschungs- und Praxissemestern an der HSD, Nr. 1).

Verfügbar unter: <https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:hbz:due62-opus-12300>

DOI: 10.20385/2626-3211/2018.1

Die Publikation steht unter einer Creative Commons Lizenz:

[CC-BY-SA 3.0](https://creativecommons.org/licenses/by-sa/3.0/)

Dieses Dokument wird bereitgestellt durch
HSDopus – Der Publikationsserver der Hochschule Düsseldorf.
Hochschulbibliothek
opus.bibliothek@hs-duesseldorf.de
<https://opus4.kobv.de/opus4-hs-duesseldorf/>

ISSN: 2626-3211