

Musik in der Sozialen Arbeit – Musik in der Jugendarbeit als Beitrag zur Persönlichkeits- entwicklung von Jugendlichen im Rahmen von Perkussions- Training und Bandarbeit

Jessica Platz

1. Einleitung

Musik – was bedeutet sie uns eigentlich? Ist es „nur“ eine Kunstform, die schon fast so alt ist wie die Menschheit selbst oder steckt vielleicht doch mehr hinter diesem Medium?

„Beinahe wie Essen und Schlafen gehört Musik zu unseren Grundbedürfnissen. Sie übt auf die meisten Menschen, in allen Schichten, Altersgruppen und Kulturen, einen nahezu magischen Bann aus und nimmt einen beträchtlichen Einfluß[!] auf die Gestaltung unseres Alltags und unseres Freizeitverhaltens.“ (Wickel, 1998, S. 7)

Musik wird auf unzählige Arten in den unterschiedlichsten Lebensbereichen genutzt. Im Kabarett dient sie der humoristischen Verklanglichung des Programms. Erwachsene benutzen sie, zum Teil unbewusst, als Erinnerungsstützen; beispielsweise haben sie zu einem ganz bestimmten Lied ihren ersten Kuss bekommen. Jugendliche hingegen nutzen dieses Medium wohl am intensivsten. Für sie ist die Musik nicht nur eine kurze Sequenz in ihrem Alltag, sondern ein Wegbegleiter.

Diesen Umstand macht sich die Soziale Arbeit zu Nutzen. Heranwachsende identifizieren sich mit und leben für ihren Musikstil, und genau

dort liegt der Ansatzpunkt für jenes pädagogisches Handlungsfeld und vor allem für die Jugendarbeit. Sozialpädagoginnen und -pädagogen holen die Jugendlichen genau an dieser Stelle ab und versuchen, auf der Grundlage der musikalischen Arbeit aufzubauen. Genau dies ist auch das Thema des folgenden Beitrags. Es soll dargestellt werden, wie sich Musik, vor allem eigens produzierte Musik, auf die Persönlichkeit der Jugendlichen auswirken kann, und welche sogenannten Soft Skills, wie Teamfähigkeit, Kommunikationsfähigkeit und soziales Miteinander, sich entwickeln können.

Der vorliegende Beitrag ist in sechs Themenbereiche unterteilt. Zunächst soll die Bedeutung der Musik für die Kinder und Jugendlichen dargestellt werden. Danach wird der Einfluss dieses Mediums auf die Identitätssuche und die Entwicklung sozialer Kompetenzen bei den Heranwachsenden näher erläutert. Im vierten Themenbereich werden die Erkenntnisse der vorangegangenen Kapitel auf die pädagogische Arbeit bezogen. Im Anschluss erfolgt die Beschreibung der praktischen Anwendung anhand von Perkussions-Training und Bandarbeit. Abschließend wird nochmals explizit die Rolle der Pädagoginnen und Pädagogen näher beschrieben.

Im Fazit werden alle Erkenntnisse nochmals kurz dargestellt und kritisch betrachtet.

Diese Arbeit soll sich nicht auf Kinder und Jugendliche mit besonderer musikalischer Begabung beziehen. Es wird meist in Musiker und Nicht-Musiker unterteilt. Jedoch gibt es keine unmusikalischen Menschen, lediglich unterschiedliche Begabungen. Musik kann einfach, aber auch komplex sein. Sie ist ein subjektives Phänomen und sollte daher für jeden zugänglich sein.

*„Musik ist weder eine höhere Art der Welterkenntnis noch verbirgt sich hinter ihr eine metaphysische Wahrheit. Musik ist Musik, wenn sie uns als Musik vorkommt und uns etwas bedeutet.“
(Hartogh/Wickel 2004, S. 45)*

So ist beim Lesen dieser Arbeit zu beachten, dass es sich hier nicht um überdurchschnittlich begabte Jugendliche handelt, sondern um Jugendliche, die Musik für sich persönlich nutzen, ob nun als Hobby oder Lebenseinstellung, aber ohne jeglichen Leistungsanspruch.

2. Musik in der Jugendarbeit

Im folgenden Kapitel liegt die Schwerpunktsetzung auf der Identitätsbildung von Jugendlichen durch Musik. Zunächst wird die Bedeutung dieses Mediums für Heranwachsende näher beschrieben. Anschließend erfolgt eine Darstellung für die Nutzung (sozial-)pädagogischer Zielsetzungen. Diese werden nochmals in den praktischen Umsetzungsmöglichkeiten durch Perkussions-Training und Bandworkshop näher beschrieben. Abschließend wird die Rolle der agierenden Pädagoginnen und Pädagogen erläutert.

2.1 Bedeutung und Funktionen von Musik für Jugendliche

Warum übt Musik auf Jugendliche so einen großen Anreiz aus? Spaß, Spontaneität, ästhetische Erfahrungen, intensive Körperlichkeit, aber auch Ungewissheit und Risiko sind die Leistungen, die vor allem Heranwachsende ansprechen (vgl. Happel 1999, S. 77).

Neben diesen „oberflächlichen“ Merkmalen hat sie, auch aus pädagogischer Sichtweise, tiefgreifende Funktionen für Jugendliche. Musik ist ein zentrales Thema im Denken, Fühlen und Handeln. Sie verbindet junge Erwachsene miteinander und dient als Transportmittel und Auslöser nonverbaler Kommunikation. Durch den gemeinsamen Musikgeschmack werden Freundschaften und das Zusammengehörigkeitsgefühl gestärkt. Zudem findet eine Distanzierung zum Elternhaus und zur Erwachsenenwelt, aber auch die Abgrenzung zu anderen Gleichaltrigen, statt. Jugendliche definieren sich über ihre Musik und schaffen für sich einen Raum, der Rückzugs- und Fluchtmöglichkeiten aus dem Alltag bietet. Außerdem produziert die Musikindustrie Leitfiguren¹, an denen sich Heranwachsende orientieren können und somit eine Identitätsbildung ermöglicht werden kann. Dadurch stützt Musik nicht nur die Persönlichkeitsbildung, sondern stabilisiert sie auch (vgl. Wickel 1998, S. 41).

Somit lassen sich folgende Gründe für das Musizieren von Jugendlichen ableiten: Das musikalische Ausleben steht an erster Stelle. Durch eigene Songtexte kann ein Lebensgefühl ausgedrückt werden, aber auch

¹ Mit „Leitfiguren“ sind Stars gemeint, wie Madonna oder Lady Gaga, die eine breite Masse ansprechen und als Trendsetter in Mode und Verhalten gelten.

Frustration und Aggression finden ein Ventil beim Musizieren. Es geht darum, eine Botschaft zu vermitteln und dabei auch Spaß zu haben. Neben diesen sehr persönlichen Gründen besteht das Streben nach sozialer Anerkennung bzw. sozialem Prestige. Vor allem die Peergroup oder die Freunde sollen beeindruckt werden, wenn die Musiker ihren ersten öffentlichen Auftritt auf der Bühne haben (vgl. Jerrentrup 1997, S. 59). Durch das Applaudieren des Publikums wird die soziale Anerkennung auf einen kleinen Teil der Gesellschaft ausgedehnt und wirkt somit stärkend auf das Selbstbewusstsein und der damit zusammenhängenden Persönlichkeitsbildung.

Musik steht im Lebenszusammenhang von Jugendlichen. Sie „[...] gilt als stärkster emotionaler Kommunikationsträger der menschlichen Kultur“ (Hartogh/Wickel 2004, S. 47). Musik kann Gefühle verstärken und bietet damit den Heranwachsenden einen authentischen Ausdruck für intime und autonome Rückzugsräume. Somit dient sie in der Jugendphase als emotionale Verarbeitungshilfe.

Der persönliche Musikgeschmack wirkt sich wesentlich auf die Peergroup aus. Da dieses Medium sowohl individuell als auch in der Gruppe rezipiert werden kann, dient es nicht nur zur Bildung der eigenen Persönlichkeit, sondern auch der Gruppenidentität (vgl. Hill/Josties 2007, S. 13 f.).

Wegen ihrer emotionalen Qualität, weiten Verbreitung und guten Erreichbarkeit ist Musik ein aktuelles Zeitmedium (vgl. Hill/Josties 2007, S. 14), d. h. in keiner anderen historischen Epoche war sie so ein vorherrschendes Thema wie heute. Vor allem durch Fernsehen und Internet ist ein leichter Zugang zu jeglicher Art von Musik gewährleistet. Neben einem Zeitmedium ist sie jedoch auch ein Medium zur Identitätssuche von Jugendlichen.

2.1.1 Identitätssuche und Selbstwirksamkeitserfahrung durch Musik

Um die Identitätssuche Jugendlicher zu begreifen, muss man zunächst verstehen, wie sie ihre Umwelt wahrnehmen und vor welchen Herausforderungen sie stehen. Das Streben nach einer Ganzheitserfahrung steht dabei im Vordergrund:

„Das Kind erobert sich fragend die Umwelt, der Jugendliche stellt sie in Frage. Er reibt sich an den Grenzen gesellschaftlicher Ordnung, um seine eigene Gestalt zu finden. Er stellt generell in Frage, um individuelle Lösungen zu finden. Er ist – bewusst [!] oder unbewusst [!] – auf der Suche nach seinem innersten Kern. So ist die Erfahrung der musiké, im sich Begegnen und Bedingen von Wort, Ton und Gebärde eine Chance diese Ganzheitssucht zu entsprechen; nicht als Erleben einer heilen Gegenwelt, sondern als Medium des Erlebens, der Erkenntnis und Entwicklung.“ (Leidecker 2004, S. 89)

Jugendliche suchen in der Musik emotionale Resonanz und Identifikation. Sie bildet somit einen Anker für die Persönlichkeitsentwicklung.

Doch nicht nur die Befriedigung der Ganzheitssucht, wie Leidecker sie beschreibt, ist eine Funktion der Musik, sondern auch die Orientierung in einer unübersichtlichen Welt und die soziale Einordnung sind tragende Merkmale. Durch die körperlichen und seelischen Veränderungen dehnt sich der Aktionsradius der Jugendlichen immer weiter aus. Dies bringt jedoch auch starke Verunsicherungen mit sich. Deswegen suchen Heranwachsende Vorbilder, Rollen und Verhaltensregeln, die ihnen ein Gefühl der Sicherheit vermitteln können (vgl. Hill/Josties 2007, S. 14). Dafür scheint die Musik bestens geeignet zu sein, denn sie stellt neben der melodischen Kunstform auch Leitfiguren, wie bereits im vorangegangenen Kapitel erwähnt, mit bestimmten Verhaltensregeln und Rollenansprüchen dar.

Tritt der Jugendliche als selbst Musizierender in Erscheinung, so befriedigt die ästhetische Selbstwahrnehmung das Bedürfnis nach sozialer Anerkennung, Mitteilung und Selbstfindung im Rahmen öffentlicher Auftritte (vgl. Jank 2014, S. 55). Dies ist möglich, da Musik eine hohe Affinität

zur emotionalen Bewegung besitzt. Dadurch können Ressourcen der Lebendigkeit wiederhergestellt werden (vgl. Kapteina/Schreiber/Klug 2004, S. 423).

Aber auch andere Merkmale der Musik dienen zur Identitätsfindung unter Jugendlichen. Vor allem Rockmusik bedingt eine Abgrenzung zu älteren Generationen, aber auch unter Gleichaltrigen, da verschiedene Ausdifferenzierungen in diesem Genre existieren, die mit einem individuellen Kleidungsstil einhergehen (vgl. Jerrentrup 1997, S. 86).

Diese Abgrenzungserfahrungen sind in jenem Entwicklungsstadium wichtig, da das Bewusstsein als eigenständiges Subjekt immer mehr in den Vordergrund rückt.

Es wird deutlich, dass Musik nicht nur eine Form der Freizeit und Geselligkeit ist, sondern als Lebensbewältigung und Identitätssuche dient. Burkhard Hill und Elke Josties (2007) benennen die Funktion der Musik in drei Bedürfnisdimensionen:

- sich selbst in der Musik wiederfinden,
- mit Musik unter Gleichaltrigen sein und Orientierung gewinnen,
- mit Musik etwas gestalten können.

Vor allem die dritte Dimension stellt einen hohen Prestigegewinn durch öffentliche Auftritte und soziale Anerkennung dar. Außerdem ist Musik ein attraktives Gestaltungsmittel für einen nonverbalen und gefühlsbetonten Ausdruck, den vorrangig männliche Jugendliche nutzen, da sie Gefühle ausdrücken können, ohne dabei als schwach und weinerlich zu gelten. Denn vor allem das Bild von Männlichkeit und Weiblichkeit wird stark von der Musik und den Künstlerinnen und Künstlern geprägt. Jungen und Männer werden als starke Persönlichkeiten gezeichnet, die durch ihr Können an den Instrumenten begeistern, wohingegen Mädchen bzw. Frauen eher als gut aussehende Frontdamen dargestellt werden, die durch ihre Stimme und Emotionalität auffallen. Diese Stereotypen werden in letzter Zeit jedoch aufgebrochen. Homosexualität wird immer mehr zur Thematik in Songtexten, wie „Same Love“ von Macklemore; Mädchen und Frauen werden nicht länger auf den Platz der Frontsängerin verwiesen, sondern können auch als Gitarristinnen in diversen (Metal-)Bands, wie Red Cardinal oder Tranquillizer, agieren. Eine Frau an der Gitarre in einer Rockband ist längst kein exotisches Phänomen mehr. Jedoch liegt der Frauenanteil immer noch unter 7 %, und somit ist der Instrumentalbereich weiterhin eine Männerdomäne (vgl. Hill/Josties 2007, S. 20 ff.).

Zusammenfassend lässt sich sagen, dass Musik für Jugendliche wichtige identitätsbezogene und soziale Funktionen erfüllt. Sie können sich im Rahmen der Musik, ob nun als Konsumenten oder als selbst Musizierende, erproben und zu einer eigenständigen Persönlichkeit entwickeln.

2.1.2 *Musische Bildung im Kontext Sozialen Lernens*

Im vorangegangenen Kapitel wurde dargestellt, wie Musik Einfluss auf die Persönlichkeitsentwicklung von Jugendlichen nehmen kann. Doch neben der Identitätsfindung spielt sie auch eine wichtige Rolle für das soziale Lernen. Für diesen Aspekt soll folgende Definition gelten:

„Unter sozialem Lernen wird in der Regel die Aneignung von sozialen und emotionalen Kompetenzen verstanden, die es dem Subjekt ermöglichen, in der Interaktion mit anderen die nötige Empathie zu zeigen und die eigenen Interessen mit denen der Menschen in der Umgebung abzustimmen.“ (Hill/Wengenroth 2013, S. 146)

Soziales Lernen steht im Zusammenhang mit musischer Bildung:

„Musikerleben kann wie ein Laboratorium begriffen werden, in dem man unbeschadet soziale Fantasien begreifen, erlernen und neu gestalten kann.“ (Jank 2014, S. 56)

Dabei zählt keine Perfektion der musikalischen Fertigkeiten, sondern Freude, sinnerfüllte Zeit und Gemeinschaft.

Vor allem Jugendlichen mit Begrenzungserfahrungen und Anerkennungskonflikten bietet sich hier eine Plattform für Freiheitserfahrung und Erlebens eines positiv zusammenwirkenden sozialen Feldes. Musik erzeugt neben der sozialen Zuordnung und Abgrenzung auch die Förderung von Geselligkeit und sozialer Integration. Das Zusammenspiel in einer Band vermittelt ein Gefühl der Zusammengehörigkeit und verstärkt sich mit zunehmender Dauer der Bandarbeit. Außerdem können Jugendliche Erfolg und Resonanz erleben, wohingegen in anderen Bereichen, wie beispielsweise in der Schule, meist nur Misserfolge verzeichnet werden können. Für das soziale Lernen bietet die offene Jugendarbeit einen geeigneten Raum. Hier wird Platz für jeweilige Musikszenen gege-

ben, aber auch eine Mischung anderer Genres herbeigeführt, da eine Jugendfreizeiteinrichtung allen Jugendlichen und deren Musikgenres offen steht. In diesem Bereich sollte darauf geachtet werden, dass die Angebote niedrigschwellig sind und dass ein gewisses Grundrepertoire an musiktechnischem Equipment gegeben ist, um einen Ausschluss von finanziell schwachen Jugendlichen zu vermeiden (vgl. Witte 2007, S. 47 f.).

Die wesentlichsten Argumente für die musikalische Arbeit sind, dass sie einer sozialen Vereinzelung entgegenwirkt, eine kulturelle Teilhabe bereitstellt und die Möglichkeit zur Selbstdarstellung bietet. Zudem wird kreatives Handeln gefordert und schöpferische Kräfte können entfaltet werden. Neben den bereits erwähnten persönlichkeitsbildenden und identitätsstiftenden Funktionen wird auch das soziale Handeln angeregt. In der Bandarbeit müssen neue (nonverbale) Kommunikationsalternativen entwickelt werden, um auch eine Verständigung während eines Auftritts zu ermöglichen. Zudem werden in den Probenzeiten Regeln festgelegt, um ein Vorankommen der kreativen Arbeit zu gewährleisten. So sind die gegenseitige Rücksichtnahme und das Sich-einander-zuhören überlebenswichtig für eine Band. Diese internen Gruppenregeln werden meist von den Mitgliedern selbst festgelegt und brauchen keinen pädagogischen Impuls von außen (vgl. Hartogh/Wickel 2004, S. 50).

Wesentlich ist, dass die anderen Mitglieder in einer Band als mit vorhanden erlebt werden. Es gilt der Vorsatz „pars pro toto – das Teil steht für das Ganze, ist letztlich das Ganze.“ (Leidecker 2004, S. 80). Jugendliche können in der musikalischen Arbeit nicht nur Spieltechniken erlernen. Sie erleben Gruppen- und Kommunikationserfahrungen und lernen dabei, theoretische Ansätze, sei es auf musikalischer oder menschlicher Ebene, in die Praxis umzusetzen:

„Tritt die Musik als Wegbegleiter, als Medium des Ausdrucks und der Kommunikation in Erscheinung, so sind musikalisches Erfahren und Lernen, Kommunikation, Ästhetik und menschliches Wachsen aneinander gebunden.“ (Leidecker 2004, S. 85)

Musik ist also nicht nur identitätsstiftend, sondern fördert und fordert das soziale Handeln und Lernen, denn ohne diesen Aspekt ist eine musikalische Arbeit nicht möglich. Die Soziale Arbeit macht sich diese Funktionen der Musik zunutze, um ihre pädagogischen Ziele zu erreichen.

2.2 Pädagogische Zielsetzung mit dem Medium Musik

Die Soziale Arbeit orientiert sich stark an der Lebenswelt ihrer Klienten. So erscheint die Musik als tragendes Element für die Umsetzung pädagogischer Ziele:

„Sie [die Musik, A. d. V.] ist vielmehr, über Radio und Fernsehen, das ganze mediale Verteilsystem sowie unterschiedliche Tonträger und Wiedergabegeräte derart gegenwärtig und in unseren Alltag eingebunden, daß [!] sie uns nicht mehr als befreundetes oder befremdendes Gegenüber in Augenblicken der Sammlung, der Stille, der reflektierenden Muße oder Entspannung gegenübertritt, sondern als gegenwärtig unser Leben begleitet.“ (Baacke, 1997, S. 9)

Im folgenden Kapitel werden die pädagogischen Zielsetzungen mit dem Medium Musik dargestellt. Dabei werden Teilbereiche, wie die Offene Jugendarbeit, Musik im kulturellen Zusammenhang und die Funktion der Musik in Jugendkulturen angeschnitten. Abschließend wird eine Studie zu dem Thema „Der Einfluss musikalischer Wahrnehmungsfähigkeit auf kognitive Fähigkeiten“ skizziert und in den Zusammenhang zu den pädagogischen Zielsetzungen gebracht.

Musik assoziiert neben gesellschaftlichen, ideologischen und politischen Aufträgen auch therapeutische und soziale. Dabei gilt die musikalische Kunst keineswegs als Privileg, sondern als Grundbestandteil menschlicher Lebensäußerung. Dieser Aspekt rührt daher, dass Musik als das universellste und offenste Ausdrucksmedium des Menschen gilt. Im gemeinsamen Musizieren geht es nicht allein darum ein Musikstück zu etablieren, sondern vielmehr bietet es Gelegenheit, sich und andere kennenzulernen, aufeinander zu hören, sich mitzuteilen, sich einzuordnen, sich gegenseitig zu helfen und auch Hilfe anzunehmen, Geduld zu üben, Rücksicht zu nehmen, die Bedürfnisse anderer wahrzunehmen und zu achten. Außerdem zählt hierzu, eigene Interessen zu äußern, Konflikte zu erkennen und auszutragen, dadurch auch Kritik zu üben und kritisiert zu werden und die eigene Konzentrations- und Ausdrucksfähigkeit zu steigern (vgl. Wickel 1998, S. 19). Insofern kann auch von einer musikalischen Sozialisation gesprochen werden. Dabei hängen die musikalischen Erfahrungsinventare von gewissen Determinanten, wie z. B. finan-

zieller Unterstützung, ab. Jedoch sollte immer beachtet werden, dass sich die Persönlichkeit auf der Basis von vielfältigen Wechselwirkungen zwischen aktiv handelnden Individuen (innere Realität) und der gesellschaftlichen Umwelt (äußere Realität) entwickelt (vgl. Rösing 1997, S. 166). Musik dient also in der Sozialen Arbeit dafür, auch außermusikalische Ziele zu erreichen. Dabei ordnet sie sich den Anforderungen der Sozialen Arbeit unter. Vor allem die pädagogische Gruppenarbeit ist geeignet, um individuelle Eigenständigkeit, Gleichberechtigung der Mitglieder und die Gruppensolidarität zu fördern (vgl. Hill 2007, S. 178). Aber auch die Entwicklung von Lebensstrategien, Toleranz, Selbstdarstellung und sozialer Anerkennung sind weitere Ziele der musikalischen Arbeit (vgl. Freund 1997, S. 514).

Die Musikangebote sollten jedoch nicht nach Virtuosität, Professionalität und Standards aus dem Konzertbetrieb streben, sondern sich zwischen Prozess- und Produktorientierung wiederfinden, um eine Unter- bzw. Überforderung der teilnehmenden Jugendlichen zu verhindern (vgl. Hill/Josties 2007, S. 36 f.). Außerdem sollten sie unabhängig von Vorkenntnissen sein. Kenntnisse im klassischen Instrumentalbereich können zuweilen sogar kontraproduktiv für Kernerfahrungen und Instrumentalimprovisationen wirken (vgl. Leidecker 2004, S. 81 f.). Die Soziale Arbeit baut vielmehr auf einem kreativen und spielerischen Umgang mit der Musik für ihre Klienten auf. Dabei geht es weniger um Notenlesen und ausgefeilte Spieltechniken als vielmehr um eine innere Befriedigung und Freude am Musizieren. Hierfür sollte dieses pädagogische Feld auch offen für neue und fremde Musikrichtungen sein (vgl. Hartogh/Wickel 2004, S. 46 ff.). Denn findet der Klient bzw. die Klientin keine Freude an den jeweiligen Musikrichtungen, so sind die Erfolgchancen gelingender pädagogischer Zielsetzungen nicht gegeben. Musik wird in der Sozialen Arbeit daher eher als prozessorientiertes Medium eingesetzt, ganz nach dem Motto „Der Weg ist das Ziel“. In der präventiven Arbeit sollen Kinder und Jugendliche mit einer praktischen musikalischen Arbeit in Berührung kommen. Dabei wird Musik vor allem als Ausdrucksmedium genutzt (vgl. Jank 2014, S. 57). Denn sie bildet einen Zugang zu den Lebenswirklichkeiten der Heranwachsenden und kann somit Bewältigungsmuster für Probleme beinhalten (vgl. Hill/Josties 2007, S. 13).

2.2.1 Offene Jugendarbeit

Musik ist ein wichtiger Bestandteil im Leben der Jugendlichen. Sie hören Musik allein oder in der Gruppe, besuchen verschiedene Konzerte oder spielen selbst ein Instrument. Fast genauso wichtig sind Jugendfreizeiteinrichtungen, in denen sie Freunde treffen und ihre Freizeit gemeinsam verbringen können. Die Offene Jugendarbeit verbindet beide Aspekte und gibt einen Raum, im wörtlichen wie übertragenden Sinn gemeint, für die unterschiedlichsten Musikrichtungen. Dabei nutzt sie die musikalische Vielfalt für ihre pädagogische Arbeit (vgl. Witte 2007, S. 47). Das Musizieren braucht keine außermusikalischen Legitimationen. Musikalische Erfahrungen sind mit biographischen und lebensweltlichen Bezügen verknüpft:

„Vor allem die Jugendarbeit hat sich darauf einzustellen, dass sich die soziale Wirklichkeit von Kindern und Jugendlichen heute zu einem Großteil aus medial vermittelten Handlungs- und Deutungsmuster konstituiert, die in enger Beziehung zu aktuellen Musikstilen und -trends stehen.“ (Hartogh/Wickel 2004, S. 48)

Dieser Aspekt entsteht dadurch, dass Musik eine hohe Plastizität besitzt und somit bindend und vereinernd auf verschiedene Kulturen wirkt. Zudem existieren drei Hauptthesen, warum Musik als pädagogische Methode geeignet ist, die Theo Hartogh und Hans Hermann Wickel 2007 aufgestellt haben:

1. Jeder Mensch ist musikalisch und besitzt musikalische Kompetenz.
2. Musik wird nicht als ästhetischer Gegenstand betrachtet, sondern als personales und interpersonales Ausdrucks- und Kommunikationsmittel.
3. Musik in der Sozialen Arbeit ist nicht Teilbereich der Musikdidaktik, sondern Teil der Didaktik/Methodik Sozialer Arbeit.
(Hartogh/Wickel 2004, S. 47 ff.)

Musik ist also ein nonverbales Medium, welches die Soziale Arbeit um ästhetisch wirksame und effektive Zugänge bereichert. Zudem kann musikalisches Erleben nicht gelehrt werden, sondern muss als Erfahrungsraum hergestellt werden (vgl. Jank 2014, S. 56). Solche Erfahrungsräume

garantieren Jugendzentren. Sie bieten mit ihrer Infrastruktur an Auftrittsmöglichkeiten, Instrumenten, Schalldämpfung und Probenräumen gute Voraussetzungen. Zudem sind die Musikszenen an diesen Orten sehr dynamisch. Es kann eine Selbstorganisation mithilfe von ehrenamtlichen Strukturen gebildet werden. Dadurch entwickelt sich ein immer größer werdendes Team aus Musikern, Technikern, Plakatgestaltern etc. Somit werden auch Jugendliche mit nicht-musikbezogenen Aktivitäten angeregt und integriert. In dem pädagogisch kontrollierten Raum der Jugendzentren können die jeweiligen Gruppen konzeptions-, zielgruppen- und situationsbezogen gefördert werden. Der Musikgebrauch ist stark an die Peergroup-Aktivitäten gebunden. Somit erscheinen die Gleichaltrigen-Gruppen als Sozialisationsinstanz, in der Abgrenzung zu Anderen, Entwicklung von Eigenständigkeit, Orientierung und Rückhalt entscheidend sind. Hierarchien und Machtverhältnisse sind nicht vorgegeben, können sich aber innerhalb der Gruppendynamik entwickeln. Daher ist die Arbeit mit Peergroups gruppenpädagogisch anspruchsvoll. Neben dem Wissen um gruppendynamische Prozesse sollten die agierenden Pädagoginnen und Pädagogen eine akzeptierende und cliquenorientierte Arbeit anstreben. Neben dem musiktechnischen Equipment und dem Raum für Peergroup-Aktivitäten stellen die Jugendzentren auch einen leichten Zugang zur Musik bereit. Vor allem finanzielle Barrieren werden kompensiert, da die Instrumente und das Zubehör für alle Jugendlichen frei zugänglich sein sollten (vgl. Hill 2007, S. 177 f.). Somit werden „in der Jugendarbeit [] besonders diejenigen angesprochen, die ohne Förderung keine Gelegenheit zum Musizieren hätten, da ihnen ein Instrument oder die finanziellen und räumlichen Möglichkeiten fehlen“ (Hill 2007, S. 181).

2.2.2 Musik im kulturellen Zusammenhang

Wie bereits angedeutet, ist Musik kulturübergreifend. Die verschiedenen Klanglandschaften, sogenannte Soundscapes, werden durch verschiedene Kulturen beeinflusst. Daraus entwickeln sich neue Soundscapes, die durch unterschiedliche Länder und Kulturkreise variiert werden können. Diesen Aspekt verdankt die Musik ihrer Nichtsprachlichkeit:

„[Sie] ist zwar keine Sprache, die konkrete Inhalte vermittelt, aber sie wirkt wie eine Sprache – durch ihre sprachähnlichen Strukturen, durch ihren Klang, durch ihre melodischen Spannungsbögen, durch ihre Rhythmen.“ (Merkt 2004, S. 409)

Die gelingende Kulturvereinigung muss jedoch auf gegenseitigem Interesse beruhen. Ansonsten finden keine Beschäftigung, Auseinandersetzung oder Austausch auf dieser Ebene statt. Drei Aspekte, die Irmgard Merkt 2004 beschrieb, sprechen für die Kulturarbeit im sozialen Bereich: Musik wird vom Körper her gedacht. Dadurch werden sprachliche Barrieren auf ein Minimum reduziert. Außerdem stellt sie bis zu einem gewissen Grad die Menschheitsgeschichte dar, die auch als kulturübergreifend gesehen werden kann. Drittens strebt sie nach dem Prinzip der Veränderung. Somit wird die Musik mit dem Wunsch assoziiert, etwas zu ändern, sei es der eigene Horizont oder ein höher gestecktes Ziel. Die Soziale Arbeit erkennt darin Chancen für die Jugendlichen. Zum einen soll ein respektvoller Blick auf sich selbst entwickelt werden, denn kennt man seine Kultur, so kann man sich selbst auch besser kennenlernen. Zum anderen werden die Berührungspunkte mit anderen Kulturen zu einem respektvollen Umgang mit dem anderen oder fremden genutzt. Diese beiden Aspekte bilden die Basis für eine Bewegungsfreiheit der Jugendlichen in den unterschiedlichsten Musikkulturen (vgl. Merkt 2004, S. 404 ff.).

2.2.3 Funktion der Musik in Jugendkulturen

Jugendkulturen können mehrdeutig sein und erfordern ein reflektiertes pädagogisches Handeln. Sie sind nicht per se fortschrittlich und emanzipatorisch. Einige Jugendkulturen enthalten zum Teil frauenverachtende oder rassistische Tendenzen. Jedoch sollten die Ressourcen und eman-

zipatorischen Elemente gestärkt werden und gleichzeitig eine kritische Auseinandersetzung mit den dazugehörigen Aussagen und Funktionen stattfinden. Jugendkulturen sind sinn- und identitätsstiftend, sollten aber keine lebenslange Fixierung darstellen (vgl. Witte 2007, S. 49). Vor allem die Rockszene findet in der Sozialen Arbeit großen Anklang:

„Die Überzeugung, dabei an den kulturellen Mitteilungsbedürfnissen Jugendlicher anzuknüpfen, stabilisierend in die Persönlichkeitsentwicklung Jugendlicher einzuwirken zu können und nicht selten sehr verbindliche Gruppenzusammenhänge zu initiieren oder zu unterstützen, ist Grundlage vieler Arbeitsansätze mit Rockmusik in den unterschiedlichsten Bereichen von Jugendarbeit.“ (Böhmer 1999, S. 202)

Musik und die damit verbundene Jugendkultur kann auch ein Gewaltpotenzial besitzen, zugleich aber einen Zugang für Kinder und Jugendliche bilden. Die Auseinandersetzung mit der jeweiligen Musikrichtung wird als Gesprächsanlass und Gemeinschaftsstiftung genutzt. Somit können sich Selbst- und Identitätskonzepte und Lern- und Verstehensmuster entwickeln (vgl. Jank 2014, S. 53 f.). Dadurch können Jugendliche selbst lernen, mit ihrer individuellen Jugendkultur kritisch umzugehen und diese zu reflektieren.

Wie bereits erwähnt, sind Jugendkulturen gemeinschaftsbildend. Diese Form der Geselligkeit beinhaltet die Wertschätzung von Individualität, Subjektivität und gegenseitigem Wohlwollen. Dies sind die Grundlagen einer guten Kommunikation. Jedoch wird hier nicht von einer Gemeinschaftserziehung gesprochen. Diese umfasst die Unterordnung unter die Gemeinschaftsinteressen, und dies ist *nicht* das Ziel einer Jugendkultur (vgl. Witte 2007, S. 48).

2.2.4 Der Einfluss musikalischer Wahrnehmungsfähigkeit auf kognitive Fähigkeiten

1986 führte Karin Poppensiecker eine Studie zur Einflussnahme kognitiver Fähigkeiten auf die musikalische Wahrnehmungsfähigkeit durch. Dabei konzentrierte sie sich vor allem auf das Grundschulalter und stellte fest, dass ein Zusammenhang zwischen musikalischer Hörfähigkeit

und dem sozialen Umfeld besteht. Schülerinnen und Schüler aus sozial höher gestellten Familien wiesen eine bessere musikalische Wahrnehmungsfähigkeit auf als Kinder aus eher bildungsfernen Familien. Zudem schätzte Poppensiecker die kognitiven Fähigkeiten, im Sinne eines Erfassens und Anwendens von Beziehungen und Sinnzusammenhängen, auch für musikalische Wahrnehmungsprozesse als relevant ein. Poppensiecker macht in ihrer Studie deutlich, dass eine musikalische Wahrnehmungsfähigkeit unabhängig von Begabung oder Nicht-Begabung ist; sie kann erlernt werden (vgl. Poppensiecker 1986, S. 111 f.). Diese Studie lässt den Rückschluss zu, dass eine ausgeprägte musikalische Wahrnehmungsfähigkeit auch Einfluss auf die kognitiven Fähigkeiten nehmen kann. Dies könnte in einer zukünftigen Studie näher untersucht werden. Jedoch kann man festhalten, dass Menschen durch Musik etwas gewinnen können, was sie ihr Leben lang begleitet (vgl. Orlovius 2007, S. 91). Vor allem in der Jugendphase geben musikbezogene Projekte einen Raum für Experimente, Entwicklung von eigenen Interessen und Neigungen, jugendspezifische Themen können dargestellt werden, Eigenaktivitäten werden angeregt und Selbstentfaltung und -bestimmung können ausgelebt werden (vgl. Hill 1999, S. 52). Die Wirksamkeit dieser Prozesse lässt sich nicht genau darstellen, da viele Personen und Institutionen an der Lebensbewältigung beteiligt sind. Jedoch leisten die erlebten Vertrauensbeziehungen in den musikbezogenen Angeboten einen wichtigen Beitrag (vgl. Orlovius 2007, S. 91):

„Musikaktivitäten entfalten ihre Wirkung im Ensemble mit anderen Sozialisationsbedingungen. Im Sinne einer präventiven Arbeit kann die Kulturpädagogik in der Jugendhilfe ein Arbeitsfeld entwickeln, das sich auf die Sozialisationsinstanz Gleichaltrigengruppen bezieht und der Bildung und Entwicklungsförderung dient, wie es in den Grundlagenparagraphen des KJHG gefordert ist.“
(Hill 1999, S. 57 f.)

Zusammenfassend lässt sich sagen, dass die Wirkung von Musik nicht pauschal ist, sondern die soziale Interaktion und die individuelle Disposition ausschlaggebend sind.

2.3 Praktische Umsetzung

In den Kapiteln 2.3.1. und 2.3.2. sollen die o. g. Funktionen der Musik für Jugendliche an den praktischen Beispielen des Perkussions-Trainings und der Bandarbeit näher erläutert werden. Dabei handelt es sich hauptsächlich um die Förderung von Soft Skills. Es existiert zwar eine Vielzahl von musikalischen Methoden, jedoch sind das Spiel mit Perkussionsinstrumenten und das Zusammenspiel in einer Band am effektivsten, um pädagogische Anforderungen und Ziele zu verwirklichen.

2.3.1 Perkussions-Training

Perkussion ist der Oberbegriff für Schlag- und Effekinstrumente. Er leitet sich von dem lateinischen Wort „percussio“ ab, welches so viel bedeutet wie „das Schlagen“:

„Perkussion ist die Sammelbezeichnung für jene Gruppe von Instrumenten, die vornehmlich angeschlagen oder geschüttelt werden und deren Funktion darin besteht, das rhythmische Fundament einer Musik zu gewährleisten.“ (Meyberg 2004, S. 143)

Perkussionsinstrumente dienen in dem westeuropäischen Kulturkreis eher als Begleitinstrumente. Perkussive Musik, also Musik, die nur durch Perkussionsinstrumente erzeugt wird, ist vor allem in Lateinamerika, Westafrika und der Karibik anzutreffen.

In den drei unterschiedlichen Kulturkreisen werden verschiedene perkussive Instrumente bevorzugt. Im lateinamerikanischen Raum werden Conga, Bongos oder auch Rasseln favosiert. Westafrikanische Rhythmen werden durch Djembé, Doundoun und Glocken unterstützt, und der brasilianische Kulturkreis bevorzugt das Surdo, Repinique und die Agogo. Perkussive Musik ist also kulturgebunden und somit nicht unbedingt jedem erschließbar, aber sie gibt die Möglichkeit „[...] musikalische und soziale Aktivitäten miteinander zu verbinden“ (vgl. Hill 2007, S. 149). Vor allem in Afrika und Lateinamerika sind Perkussionsinstrumente mit sozialen Aktivitäten verbunden, d. h., alle können sich durch einfache rhythmische Ausdrucksformen, wie Klatschen, Singen und Tanzen, beteiligen. Dabei wird die Trennung zwischen Publikum und Mu-

sichern, wie es im europäischen Musikverständnis durch einen Bühnenaufbau deutlich gemacht wird, aufgehoben (vgl. Hill 2007, S. 145). Durch dieses Merkmal wirkt die perkussive Musik polarisierend. Zum einen wird sie als trivialer Musikstil abgetan und als „Buschmusik“ bezeichnet, die Raum für rassistische Vorurteile geben kann. Zum anderen werden diesen Rhythmen „magische Kräfte“ zugeschrieben, durch die eine Möglichkeit zur Selbsterfahrung gegeben wird (vgl. Hill 2007, S. 146). Ein weniger umstrittenes Merkmal dieser Musikrichtung ist der hohe Aufforderungscharakter von Perkussionsinstrumenten. Zudem wird der Zugang nicht durch komplizierte spieltechnische Anforderungen verstellt. Perkussionsinstrumente lassen sich leicht spielen. Beispielsweise werden Pauken mit Schlägeln bedient, Trommeln und Glocken werden durch Stöcke bzw. Sticks zum Erklängen gebracht, Congas, Djembé und Bongos benötigen nur die Hilfe von Händen und Fingern, und Rasseln werden durch einfaches Schütteln oder Drehen zur Tonerzeugung gebracht. Durch diese einfachen Spieltechniken wird vor allem der Zugang für Jugendliche mit unterschiedlichen motorischen Fähigkeiten erleichtert (vgl. Hill 2007, S. 149).

Der hohe Aufforderungscharakter kann auch in musikalische Bildungsprozesse übernommen werden. Die Beteiligung, das Erleben einer Gemeinschaft und die einfachen musikalischen Muster bis hin zu komplizierten Rhythmen werden als Gemeinschaftsprodukt wahrgenommen. Dadurch können auch, (rassistische) Vorurteile widerlegt werden. Durch eine überzeugende Vorführung kann das Spiel mit den Trommeln nicht mehr einfach als „Kinderkram“ abgetan werden (vgl. Hill 2007, S. 147 f.).

Das rhythmische Erleben kann eine Steigerung diverser Ausdrucksmöglichkeiten, wie beispielsweise von positiven Emotionen aber auch Ängsten, herbeiführen. Zudem können Ängste und Hemmungen beseitigt, aber auch Aggressionen ausgelebt und abgeführt werden (vgl. Wickel 1998, S. 82 f.). Mamady Keita, ein afrikanischer Meistertrommler, beobachtete in seiner Arbeit mit perkussiver Musik, dass die Rhythmen ein Gefühl von Harmonie und Gemeinschaft vermitteln (vgl. Hill 2007, S. 146). Dies wird vor allem der elementaren Ausdruckskraft dieser Instrumentengruppe zugeschrieben. Bereits in der Frühförderung und Früherziehung werden dadurch Körperkoordination, Ausdrucksfreude und Kooperationsfähigkeit angeregt. Aber auch für Jugendliche und Erwachsene ist das musikalische Angebot attraktiv, da kein hoher finanzieller und organisatorischer Aufwand besteht. Das bedeutet, dass

die bestehenden Rhythmusmodelle beliebig variiert werden können. Dadurch können sich erhöhter Ehrgeiz und eine größere Motivation für das Beherrschen der Rhythmen einstellen (vgl. Meyberg 2004, S. 145).

Es existieren unterschiedliche Formen der organisierten perkussiven Musik, von denen im Folgenden einige näher dargestellt werden sollen. Bodyperkussion ist die einfachste Methode, die uns bekannt ist. Wie bereits der Name vermuten lässt, werden hierfür keine Instrumente benötigt, sondern nur der eigene Körper. Es existieren zwei Grundmodelle der Bodyperkussion: zum einen Tanz- und Bewegungsspiele oder das Verstärken und Untermalen von Versen durch Händeklatschen, welches den meisten Jugendlichen aus der Grundschulzeit bekannt ist, zum anderen die traditionellen Tanzformen, in denen durch Fußstampfen rhythmische und akustische Akzente gesetzt werden (vgl. Meyberg 2004, S. 144). Vor allem die letztere Variante wird in der Sozialen Arbeit verwendet. Dabei wird sich nicht allein auf das Fußstampfen beschränkt, sondern Fingerschnipsen und auf die Brust klopfen erzeugen eine Erweiterung des klanglichen Repertoires der Bodyperkussion. Mit dieser Methode werden vor allem musikalische Fähigkeiten gefördert. Neben dem gemeinsamen Spielen stehen Takt erkennen, Pausen spüren, Akzente setzen und laut und leise spielen im Vordergrund. Der soziale Aspekt ist eher gering. Im Spiel mit Handtrommeln in der Gruppe ist er hingegen vorhanden: Jugendliche mit weniger Rhythmusgefühl werden von den anderen mitgetragen, d. h. Teilnehmer mit unterschiedlichen Fertigkeiten können integriert werden, da das Gruppentrommeln aus einfachen Bassstimmen, bis hin zu komplizierten Akzenten, besteht. Bei dieser Methode ist vor allem das Cajón beliebt, da es finanziell erschwinglich ist oder sogar auch selbst hergestellt werden kann (vgl. Hill 2007, S. 151). Der Anreiz im Spiel mit Handtrommeln liegt daher zum einen in dem niedrigen finanziellen Aufwand und zum anderen in der Möglichkeit einer sozialen Integration, selbst für diejenigen Jugendlichen, die kein überdurchschnittliches Rhythmusgefühl besitzen.

Bodyperkussion und das Spiel mit Handtrommeln sind eher frei in ihrer Form und arbeiten auf kein längerfristiges Ziel hin. Jedoch existieren auch strukturierte Arbeitsformen, die beispielsweise auf eine öffentliche Aufführung hinarbeiten. Das Einstudieren von Rhythmen bietet für Jugendliche Struktur und Orientierung. Die aufeinander aufbauenden Übungseinheiten zeigen sichtbare Lernfortschritte. Dies wird vor allem sichtbar im freien Spiel oder auch durch die Improvisation.

Improvisation ist „ein Moment, in dem der Einzelne (bzw. die Gruppe als Ganzes) aus sich selbst heraus das schafft, was innerhalb der momentanen musikalisch-künstlerischen und persönlichen Möglichkeiten ihn, den Menschen, als Ganze erklingen läßt (!), was im Jetzt der (Eigen-)Schöpfung möglich ist“ (Leidecker, 2004, S. 85).

Das freie Spiel tritt als musikpädagogisches Angebot in Erscheinung. Hier werden die Kommunikation und die Entfaltung kreativer Ideen gefördert. Die Arbeit mit Jugendlichen mittels dieser Methode erfordert ein soziales Lernen. Zuhören, spontan reagieren zu können und Kommunikation auf verbaler und non verbaler Ebene sind unabdingbar für ein erfolgreiches Zusammenspiel. Zudem wird auch durch das gemeinsame Musizieren der Gruppenzusammenhalt gestärkt, da jede Teilnehmerin und jeder Teilnehmer als Teil des Ganzen wahrgenommen und als unverzichtbares Mitglied gesehen wird. Zudem werden Jugendliche zur Ausdauer und Konzentration motiviert, dadurch entwickelt sich ein Stolz auf die kollektive Leistung, aber auch die Berührung mit anderen (Kulturen) sind wesentliche Merkmale dieser Methode. Teilnehmerinnen und Teilnehmer einer solchen Perkussionsgruppe bekommen fünf wesentliche Gestaltungselemente gestellt, die das Spiel beeinflussen und beliebig variiert werden können. Diese sind Rhythmus, Klang, Melodie, Dynamik und Form. Fritz Hegi charakterisiert diese fünf Parameter wie folgt: Der Rhythmus ermöglicht eine Körper- und Zeiterfahrung, der Klang bietet Raum für Gefühle, die Melodie ist die Linie des Ausdrucks, Dynamik signalisiert die Kraft der Verwandlung und die Form ist die Abgrenzung bzw. Zusammenfassung des ganzen Stückes (vgl. Hill 2007, S. 152 f.).

Jedoch besteht in der Wirkung der perkussiven Musik kein Automatismus, d. h. die Weltbilder und das Musikverständnis von Jugendlichen müssen gegebenenfalls erweitert werden. Grundüberlegungen für den Einsatz dieser verschiedenartigen Methoden sind, dass eine einfache Handhabung der Instrumente möglich ist, dass die aktivierende Bewegung auf Menschen nicht zu leugnen ist, dass durch einfache Handhabung der Rhythmusinstrumente schnelle Erfolge sichtbar werden und diese Lust und Freude auf mehr machen und dass die musikalische Gestaltung stärkend auf das Selbstvertrauen, die Wahrnehmung und den Ausdruck wirken (vgl. Meyberg 2004, S. 144).

Neben dem Erleben eines Gemeinschaftsgefühls, der Erfahrung, Musik spielen zu können und mit anderen zu kooperieren und eine positive Selbstwirksamkeit zu entwickeln, die ohne besonderer Begabung oder

längeren Übungseinheiten zustande kommt, ist im Bereich Perkussion alles möglich, sei es in einem einmaligen Workshop, sei es in der Projektarbeit über einen längeren Zeitraum (vgl. Hill 2007, S. 155). Eugene Skeef fasst, zusammen warum perkussive Musik so wirksam sein kann:

„Rhythmus bewegt uns besonders stark. Solange unser Herz schlägt, leben wir, sobald es aufhört, sterben wir. Der Herzschlag unserer Mutter ist die erste Musik, der erste Rhythmus, den wir wahrnehmen, wenn wir noch in ihrem Bauch sind. Deshalb berühren uns vor allem Trommeln und die Stimme. Ich glaube, dass Musik die Kraft hat, dich mit dir selber in Verbindung zu bringen. Und wenn du mit dir selber in Verbindung bist, dann kannst du es auch mit der Außenwelt sein, deinen Freunden, deiner Familie, deinen Feinden.“ (Meyberg 2004, S. 149)

Doch nicht nur die perkussive Musik ist so bedeutend für das pädagogische Feld. Auch die Arbeit mit und in einer Band kann die Persönlichkeit erheblich prägen.

2.3.2 Bandworkshop

Die Bandarbeit in der Sozialen Arbeit ist eine Methode mit der höchsten Akzeptanz. Sie vereint die treibenden Kräfte, wie Streben nach Identitätsstiftung, Selbstdarstellung, Anerkennung unter Gleichaltrigen und Kommunikation untereinander, am besten (vgl. Wickel 1998, S. 79).

Mögliche Inhalte einer solchen Bandarbeit sind Instrumental- und Gesangstechniken, Musiktheorie, Gesamtton der Band, Präzision und Zusammenspiel, Präsentation, Management und Vermarktung, Urheberrecht zum Schutz eigener Werke und Coaching für anstehende Wettbewerbe. Dabei ist zu beachten, dass es sich um eine interaktive Lernform handelt. Die Musik wird nicht durch Noten vermittelt, sondern mündlich. Dabei bietet das Musizieren in einer Gruppe viele Möglichkeiten, um zu experimentieren und zu variieren. Dadurch wird die Kreativität ungenutzt gefördert. Das Prinzip „Learning by doing“ ist ausschlaggebend. Somit ist der „Lehrplan“ eines solchen Workshops sehr situationsgebunden, je nachdem welche Anforderungen die jeweiligen Teilnehmerinnen und Teilnehmer haben. (vgl. Hill 2007, S. 180 ff.).

Die Bandarbeit mit Jugendlichen kann nur unter bestimmten Bedingungen erfolgreich sein. So müssen zwischen Anleitenden und Teilnehmerinnen permanente Absprachen entstehen. Das gemeinsame Entwickeln von Songs und den Bandkonzepten ist am wichtigsten. Außerdem sind Fähigkeiten, wie zuzuhören, Empathie für andere, spieltechnische Disziplin bei Auftritten und die gegenseitige Bestätigung weitere wichtige Merkmale (vgl. Wickel 1998, S. 80).

Bandworkshops zeichnen sich dadurch aus, dass Jugendliche unter Anleitung ein Instrument erlernen und in einer Band spielen können. Dabei gilt ein niedrigschwelliger Zugang auf der finanziellen wie auch auf der erfahrungserlebten Ebene. Musik ist ein wichtiges Medium für individuelle Interessen. Durch sie können soziales Lernen, Identitätsfindung und Persönlichkeitsentwicklung gefördert werden. Die Bandarbeit wirkt deswegen so anziehend, weil Jugendliche ihre eigene Musik machen und den individuellen Musikgeschmack einbringen können. Außerdem erfahren sie in ihrem Tun, Anerkennung, kreative Betätigung und Gemeinsamkeit (vgl. Hill 2007, S. 175).

Wie bereits beim Perkussions-Training existieren auch in der Bandarbeit verschiedene Methoden und Formen. In der angeleiteten Gruppenarbeit liegt der Fokus in der sozialen und pädagogischen Wirkung. Hier werden vor allem soziale Beziehungen der Teilnehmenden gefördert. Der Gruppenleiter gibt dafür die Rahmenbedingungen, Vorschläge zu den Inhalten und führt integrative Gruppenprozesse herbei. Dies ist vor allem für Jüngere geeignet. In der sozio-kulturellen Förderung von eigenständigen Gruppen tritt der Gruppenleiter in die Rolle des Unterstützers und ist dabei eher distanziert. Die Gruppe legt viel Wert auf Eigenständigkeit. Somit ist diese Form für Ältere geeignet (vgl. Witte 2007, S. 53).

Workshops für bereits bestehende Bands richten sich mehr an Fortgeschrittene. Hier liegt die Hauptthemensetzung nicht so sehr auf musikalischer Ebene, sondern mehr auf der Gestaltung von Bühnentransparenten, Webauftritten, Plakaten und CD-Covern. Bandcoaching ist eine Erweiterung dieser Form. Bei Unstimmigkeiten in einer Band hilft ein externer Coach den Mitgliedern, sich auf persönlicher und musikalischer Ebene weiterzuentwickeln. Dabei werden die internen Probleme thematisiert und bearbeitet (vgl. Hill 2007, S. 182).

Der Vorteil von Musikprojekten ist, dass verschieden interessierte Jugendliche zusammen arbeiten können. Dadurch bildet sich ein geeignetes soziales Lernfeld und ermöglicht die Integration unterschiedlicher

Jugendkulturen. Außerdem erhalten Jugendliche die Chance, ihre Lebenswelt eindrucksvoll und attraktiv dramaturgisch zu inszenieren (vgl. Witte 2007, S. 53). Für die Qualität des Gesamtergebnisses ist es wichtig, dass jedes Mitglied seinen individuellen Beitrag leistet. Gleichzeitig muss aber auch jeder auf die anderen hören, um ein Zusammenspiel zu ermöglichen. Daraus lässt sich schließen, dass sich jedes Bandmitglied mit der kollektiven Leistung am Ende identifizieren können muss (vgl. Hill 2007, S. 178).

„Über das Musizieren in einer Band beginnen also Zugzwänge auf die Jugendlichen zu wirken, die durch die Musik vermittelt sind und nicht durch pädagogische Interventionen, obwohl sie dieselben Anforderungen enthalten.“ (Hill 2007, S. 179)

Die Anleiter knüpfen dabei an der intrinsischen Motivation der Jugendlichen an. Neben der Entwicklung von Soft Skills, beispielsweise Teamfähigkeit und Umgang mit multimedialen Informationstechniken, sind die freundschaftlichen Beziehungen innerhalb der Band tragend. Durch den niedrighwelligen Ansatz können schnelle Erfolgserlebnisse verzeichnet werden. Außerdem bieten sich Experimentiermöglichkeiten an den Instrumenten an. Zudem wird keine Bildung von Hierarchien und Machtverhältnissen gefördert oder gefordert. Der Einklang zwischen der Entwicklung des Einzelnen und der Gruppe steht im Vordergrund. Die handelnden Pädagoginnen und Pädagogen bieten im Bereich der Bandarbeit vorrangig die Rahmenbedingungen; die Struktur bietet die Musik, und die Regeln gibt sich die Gruppe selbst (vgl. Hill 2007, S. 184 ff.).

„Die Anfängerworkshops in der Jugend- und Kulturarbeit leisten oft musikalische Basisarbeit, auch die Workshops mit bereits bestehenden Bands stellen, sofern sie von öffentlichen Trägern durchgeführt werden, eine notwendige Kulturförderung für den Amateurbereich dar, der sich ohne diese Unterstützung nicht halten oder weiterentwickeln kann.“ (Hill 2007, S. 183)

Zusammenfassend lässt sich sagen, dass Perkussions-Training und Bandworkshops einen enormen Einfluss auf die Persönlichkeitsentwicklung von Jugendlichen nehmen können. Zudem werden Soft Skills wie Teamfähigkeit und Kommunikationsbereitschaft durch den Umgang mit an-

deren gefördert. Die beiden Methoden setzen eine hohe Eigenständigkeit bei den Teilnehmenden voraus. Jedoch ist auch die Rolle des agierenden Pädagogen bzw. der Pädagogin bedeutsam. Dies soll im folgenden Kapitel näher beschrieben werden.

2.4 Die Rolle der Pädagoginnen und Pädagogen

Die Bandarbeit stellt womöglich die größten Anforderungen an die Pädagoginnen und Pädagogen. Neben dem technischen und musikalischen Wissen muss sie bzw. er auch vertraut mit der aktuellen Jugendmusikszene sein und möglichst Beziehungen zu verschiedenen Personen aus der Branche (Tonstudio, Veranstalter, andere Musiker etc.) pflegen. Somit entsteht eine sozial- und musikpädagogische Doppelqualifikation. Auch sollten die agierenden Pädagogen in der Lage sein, eigene musikalische Vorlieben zurückzunehmen und den Workshop nicht als Bühne für die eigenen Fähigkeiten zu nutzen. Außerdem erfordert die Bandarbeit mit Jugendlichen eine hohe psychische Belastbarkeit und Mut zum Chaos (vgl. Wickel 1998, S. 80).

Die musikalische Arbeit ist ein Moment der „Ent-Pädagogisierung“, d. h. die Rolle der Pädagoginnen besteht darin, musikalische Prozesse anzuleiten, beratend und unterstützend tätig zu sein und nicht als „nervender Sozi“ in Erscheinung zu treten (vgl. Hill 1999, S. 38).

Trotzdem ist die Rollendefinition zwischen Pädagoge und Adressat von enormer Wichtigkeit und bestimmt den Erfolg. Es sollte immer eine Balance zwischen Unterstützung und Eigenständigkeit sowie zwischen Selbstbestimmung und Interventionen bei Regel- und Grenzüberschreitung herrschen. Die Voraussetzung für diese Arbeit sind also musikalische Qualifikation und sensible gruppenpädagogische Kompetenzen (vgl. Hill 2007, S. 178 f.). Aus diesen Anforderungen ergeben sich folgende Anforderungen an die Fähigkeiten der Pädagogen: Neben der Erfahrung im musikalischen Gestalten sollte auch Wissen über Gruppenprozesse vorhanden sein. Auch ein Repertoire an strukturierenden Spielanweisungen kann sehr hilfreich sein (vgl. Meyberg 2004, S. 148). Zudem sollten sich die Pädagogen bewusst sein, dass sie in Ungewissheit handeln, d. h. es existiert nur eine begrenzte Vorhersagbarkeit der Wirkung von Bandarbeit. Da es sich um einen klientenzentrierten Ansatz handelt, ist der Ausgang des dialogischen Prozesses ungewiss. Zudem sollten seitens der

Pädagogen eine situative und flexible Reaktionsfähigkeit und Reflexionskompetenzen bestehen. Durch diese Anforderungen stehen die musikalischen Fähigkeiten nur als partielle Qualifikation im pädagogischen Kontext, sollten jedoch vorhanden sein (vgl. Hartogh/Wickel 2004, S. 443 f.). Neben der musikalischen Selbsterfahrung sollten die Pädagoginnen auch eine Bereitschaft für Fort- und Weiterbildungen mitbringen und sich für die aktuelle Musikszene interessieren. Zudem sollte das musikalische Handeln immer in Verbindung mit pädagogischen Zielen gesetzt werden und Kenntnisse über die Wirkung der Musik vorhanden sein. Das musikalische Angebot ist adressatenorientiert. Dadurch sollte der agierende Pädagoge in der Lage sein, musikalische Gruppenaktivitäten leiten und begleiten zu können. Dabei ist ein vielfältiges Angebot von Methoden hilfreich. Ein niedrigschwellige Ansatz ist ein Qualitätsmerkmal der Bandarbeit und fordert eine prozessorientierte Arbeitsweise. Zudem sind Kenntnisse über musikalische Nachbardisziplinen, wie beispielsweise Textarbeit oder Veranstaltungstechnik, von Vorteil (vgl. Hartogh/Wickel 2004, S. 445 f.).

Die adressatenbezogenen Kompetenzen fordern ein Eingehen auf die Bedingungen und Bedürfnisse der Teilnehmerinnen und Teilnehmer. Daher sollten die Angebote lebenswelt- und alltagsorientiert ausgelegt sein. Zudem ist eine Unter- und Überforderung zu vermeiden und verschiedene Musikstile sollten akzeptiert werden. Die Pädagogen sollten das Musizieren als Anlass für adressatenorientierte Gespräche nutzen und dabei die emotionalen Reaktionen angemessen auffangen können. Außerdem können sie das musikalische Verhalten bis zu einem bestimmten Maß als Diagnoseinstrument nutzen (vgl. Hartogh/Wickel 2004, S. 446). Die Arbeit mit Musik in der Jugendarbeit funktioniert besonders gut, wenn ein interdisziplinäres Team vorhanden ist, bestehend aus Musikerinnen, Pädagoginnen und Technikerinnen. So kann der Streit, ob beziehungsorientiert oder eher organisierend sozio-kulturell gearbeitet werden soll, überwunden werden (vgl. Witte 2007, S. 58).

Aus den Anforderungen der Bandarbeit und den erforderlichen Fähigkeiten seitens der Pädagoginnen und Pädagogen lassen sich folgende Rahmenbedingungen für solche Projekte ableiten: Das Personal sollte entsprechend den beschriebenen Anforderungen qualifiziert sein und es bedarf geeigneter Räumlichkeiten und einer ausreichenden Anzahl und Vielfalt an Instrumenten. Zudem können für eine Erhöhung der Authentizität Honorarkräfte aus dem spezifischen Genre hinzugezogen

werden (vgl. Hill 2007, S. 186). Ein Netzwerk zwischen ortsansässigen musikpädagogischen Institutionen sollte nach Möglichkeit hergestellt werden. Außerdem muss die Finanzierung durch Fördermittel und Sponsoren sichergestellt und ausgeweitet werden. Letztlich sollte auch die Öffentlichkeitsarbeit nicht vernachlässigt werden, um die Aufmerksamkeit Außenstehender zu garantieren (vgl. Hartogh/Wickel 2004, S. 447).

Die o. g. Ausführungen haben gezeigt, wie wirksam die musikalische Arbeit in der Jugendarbeit auf die Identitätsentwicklung und Förderung von Soft Skills Jugendlicher wirken kann. Das folgende Zitat von Hartogh und Wickel macht aber auch deutlich, welche keineswegs geringen Anforderungen dabei an die Pädagoginnen und Pädagogen gestellt werden:

„Situatives Aufgreifen der musikalischen Möglichkeiten der Agierenden, ein genaues Aufspüren der Bedingung und ein verständnisvolles Einbeziehen der Bedürfnisse sowie ein Eingehen auf individuelle Erfordernisse verlangen nach einem Zugang, der sich nicht über musikalische Zeitvorgaben, sondern über verstehendes Handeln und den Aufbau einer Beziehung durch Musik erschließt.“
(Hartogh/Wickel 2004, S. 445)

3. Fazit

Zusammenfassend kann festgehalten werden, dass die Förderung von Soft Skills mit der Persönlichkeitsentwicklung von Jugendlichen einhergeht. Musik macht einen wichtigen Teil im Leben der Heranwachsenden aus, sie bestimmt und strukturiert dieses. Hierfür lässt sich die musikalische Arbeit im Kontext der Sozialen Arbeit nutzen. Die agierenden Pädagogen sollten sich dazu bewusst sein, welche Bedeutung Musik im Leben der Jugendlichen hat. Zudem ist das Wissen über die Merkmale einer gelingenden Persönlichkeitsentwicklung bei Kindern und Jugendlichen mit entscheidend.

Jugendliche erfahren durch die musikalische Arbeit soziale Anerkennung und Orientierung in einer unübersichtlichen Welt. Zudem ermöglicht sie ihnen eine Form der Selbstdarstellung und kulturellen Teilhabe. Außerdem können Jugendliche Gemeinschaft, Bestätigung und Selbstwirksamkeit erfahren. Diese Kriterien sind vor allem förderlich für eine gelingende Persönlichkeitsentwicklung.

Dadurch dient die Musik als Zugang für die jugendspezifische Lebenswelt und ermöglicht es der Sozialen Arbeit und vor allem der Jugendarbeit auf eine künstlerisch-musische Weise, ihre Ziele und Anforderungen zu verwirklichen.

Dafür scheint die Gruppenarbeit am besten geeignet zu sein, wie es beispielsweise das Perkussions-Training und die Bandarbeit zeigen. Um einen Erfolg zu garantieren, gelten Soft Skills wie Teamfähigkeit, Kommunikationsbereitschaft, soziales Handeln, gegenseitige Rücksichtnahme und Kreativität als Voraussetzungen. Diese werden den Teilnehmerinnen und Teilnehmern von Beginn an klar gemacht oder durch Lernprozesse vermittelt. Am Ende wird meist das Gesamtergebnis als persönlicher Erfolg gesehen.

Jedoch sollte die musikalische Arbeit auch kritisch betrachtet werden. So besteht die Gefahr, dass das Zeitmedium Musik auch zur politischen Instrumentalisierung Jugendlicher missbraucht werden kann, wie es beispielsweise im Rechtsrock üblich ist (vgl. Hill/Josties 2007, S. 17). Zudem reagieren erwachsene Entscheidungsträger auf die jugendkulturellen Gestaltungsmöglichkeiten teils mit Abwehr und Unverständnis. Sie werfen den Jugendlichen und auch den unterstützenden Pädagogen vor, Fronten aufzubauen statt gesellschaftliche Integration und Toleranz zu fördern (vgl. Hill 1999, S. 48). Leider sehen auch noch viele Pädagoginnen und Pädagogen die Arbeit mit Musik als trivial an. Sie sehen nur die jugendgefährdenden Inhalte und verdrängen dabei völlig die große Bedeutung der Musik für die Jugendlichen (vgl. Hill 2007, S. 176). Natürlich sind die Gefahren der musikbezogenen Arbeit nicht zu ignorieren. Doch zeigt uns die Arbeit mit Musik viele Vorteile, die gegenüber den möglichen Nachteilen überwiegen. Zudem zeichnet die Musik in der Sozialen Arbeit ein elementares Merkmal aus: Sie bietet den Jugendlichen gefahrlose Experimentiermöglichkeiten. Hier können sie sich in ihrer Persönlichkeit ausprobieren, ohne schwerwiegende Konsequenzen zu erwarten. Außerdem besitzt die Musik keinen Leistungsanspruch. Ob man nun Blockflöte spielt oder der schnellste Drummer ist, ist und bleibt eine individuelle Ausdrucksmöglichkeit, die keiner bewerten kann oder darf.

Literatur

Baacke, Dieter: Die Welt der Musik und die Jugend. Eine Einleitung. In: Baacke, Dieter (Hg.): Handbuch Jugend und Musik. Hemsbach 1997, S. 9–26.

Böhmer, Horst: Jugendamt goes Rock. Rockförderung eröffnet Räume zur Selbstinszenierung. In: Pleiner, Günter/Hill, Burkhard (Hg.): Musikmobile, Kulturarbeit und Populäre Musik. Pädagogische Theorie und musikalische Praxis. Hemsbach 1999, S. 201–209.

Freund, Thomas: Popmusik in der außerschulischen Jugendarbeit. In: Baacke, Dieter (Hg.): Handbuch Jugend und Musik. Hemsbach 1997, S. 507–518.

Happel, Christoph: „It’s only Rock ‘n’ Roll?“. Die Berliner Rockmobile und das Hip Hop Mobil. In: Pleiner, Günter/Hill, Burkhard (Hg.): Musikmobile, Kulturarbeit und Populäre Musik. Pädagogische Theorie und musikalische Praxis. Hemsbach 1999, S. 61–77.

Hartogh, Theo/Wickel, Hans H.: Musik und Musikalität. Zu der Begrifflichkeit und den (sozial-)pädagogischen und therapeutischen Implikationen. In: Hartogh, Theo/Wickel, Hans H. (Hg.): Handbuch Musik in der Sozialen Arbeit. Weinheim/München 2004a, S. 45–55.

Hartogh, Theo/Wickel, Hans H.: Zur musikalischen Professionalität in der Sozialen Arbeit. In: Hartogh, Theo/Wickel, Hans H. (Hg.): Handbuch Musik in der sozialen Arbeit. Weinheim/München 2004b, S. 443–451.

Hill, Burkhard: Populäre Musik und Kulturpädagogik. In: Pleiner, Günter/Hill, Burkhard (Hg.): Musikmobile, Kulturarbeit und Populäre Musik. Pädagogische Theorie und musikalische Praxis. Hemsbach 1999, S. 38–59.

Hill, Burkhard: Bandworkshop. In: Hill, Burkhard/Josties, Elke (Hg.): Jugend, Musik und Soziale Arbeit. Anregung für die sozialpädagogische Praxis. Weinheim/München 2007a, S. 175–188.

Hill, Burkhard: Perkussion. In: Hill, Burkhard/Josties, Elke: Jugend, Musik und Soziale Arbeit. Anregung für die sozialpädagogische Praxis. Weinheim/München 2007b, S. 145–156.

Hill, Burkhard/Josties, Elke: Musik in der Arbeit mit Jugendlichen. In: Hill, Burkhard/Josties, Elke (Hg.): Jugend, Musik und Soziale Arbeit. Anregung für die sozialpädagogische Praxis. Weinheim/München 2007, S. 13–44.

Hill, Burkhard/Wengenroth, Jennifer: Musik machen im „jamtruck“. Evaluation eines mobilen Musikprojektes für Jugendliche. Bobingen 2013.

Jank, Birgit: Was tun gegen Gewalt und Rohheit in unserer Gesellschaft?! Optionen für musikpädagogisches Handeln. Erweiterter Aufsatz. In: Melzer, Wolfgang/Hermann, Dieter/Sandfuchs, Uwe/Schäfer, Mechthild/Schubarth, Wilfried/Daschner, Peter (Hg.): Handbuch Aggression, Gewalt und Kriminalität bei Kindern und Jugendlichen. Bad Heilbrunn 2014, S. 53–62.

Jerrentrup, Ansgar: Populärmusik als Ausdrucksmedium Jugendlicher. In: Baacke, Dieter (Hg.): Handbuch Jugend und Musik. Hemsbach 1997, S. 59–91.

Kapteina, Hartmut/Schreiber, Bettina/Klug, Hans Dieter: Musik in der stadtteilorientierten Sozialen Kulturarbeit. In: Hartogh, Theo; Wickel, Hans H. (Hg.): Handbuch Musik in der Sozialen Arbeit. Weinheim/München 2004, S. 415–426.

Leidecker, Klaus: Das Leben klingen lassen. (= Musikintervention in der Sozialpädagogik, Bd. 68.) Essen 2004.

Merkt, Irmgard: Musik in der Interkulturellen Arbeit. In: Hartogh, Theo/Wickel, Hans H. (Hg.): Handbuch Musik in der Sozialen Arbeit. Weinheim/München 2004, S. 403–413.

Meyberg, Wolfgang: Perkussion. In: Hartogh, Theo/Wickel, Hans H. (Hg.): Handbuch Musik in der Sozialen Arbeit. Weinheim/München 2004, S. 143–150.

Orlovius, Axel-Helge: Musikprojekte zwischen Therapie und Sozialpädagogik. In: Hill, Burkhard/Josties, Elke (Hg.): Jugend, Musik und Soziale Arbeit. Anregung für die sozialpädagogische Praxis. Weinheim/München 2007, S. 77–92.

Poppensieker, Karin: Die Entwicklung musikalischer Wahrnehmungsfähigkeit. In: Abel-Struth, Sigrid (Hg.): Musikpädagogik. Forschung und Lehre. Bd 23. Mainz 1986.

Rösing, Helmut: Musikalische Sozialisation und Musikpädagogik. In: Schneidegger, Josef/Eiholzer, Hubert (Hg.): Persönlichkeitsentfaltung durch Musikerziehung. Aarau 1997, S. 164–183.

Wickel, Hans H.: Musikpädagogik in der sozialen Arbeit. Eine Einführung. Bd 2. Münster u. a. 1998.

Witte, Wolfgang: Musik in der Offenen Jugendarbeit. In: Hill, Burkhard/Josties, Elke (Hg.): Jugend, Musik und Soziale Arbeit. Anregung für die sozialpädagogische Praxis. Weinheim/München 2007, S. 45–62.