

Hochschule für Soziale Arbeit FHNW
Bachelor Studium in Sozialer Arbeit, Olten
BA 115 - Bachelorthesis

Bachelor-Thesis

Musik als Instrument zur (kulturellen) Teilhabe von Jugendlichen an der Gesellschaft.

Eine Analyse der Teilhabe in zwei ausserschulischen musikalischen Praxiskontexten.

Verfasst von Renzo De Paolis
Eingereicht bei Dominik Schenker, lic. sc. rel.
am 30. Juni 2022, Benglen

„Das Ganze ist mehr als die Summe seiner Teile.“
Aristoteles (384 v.Chr. – 322 v.Chr.)

Abstract

Diese Arbeit soll veranschaulichen, welche Bedeutung und Funktionen Musik in der Gesellschaft besitzt. Musik hat verschiedene kulturelle, soziale oder ästhetische Wirkungsweisen auf den Menschen. Einen speziellen Fokus legt diese Arbeit auf das gemeinsame Musizieren und dessen Einfluss auf die gesellschaftliche Teilhabe von Jugendlichen. Musik kann als Ausdrucksform dienen sowie auch zur Inklusion von Individuen beitragen. Veranschaulicht werden diese Überlegungen im Teil der Arbeit, in welchem zwei unterschiedliche auserschulische und musikalische Kontexte miteinander verglichen werden. Darauffolgend wird dargelegt, welche Wirkung eine ausserfamiliäre musikalische Sozialisation auf die Teilhabe von Jugendlichen hat und welchen Beitrag die Soziale Arbeit dazu leisten kann.

Danksagung

An dieser Stelle möchte ich mich bei meinem sozialen Umfeld bedanken, das mich während der Anfertigung dieser Bachelorarbeit unterstützt, motiviert und mir den nötigen Ausgleich geschenkt hat. Ein Dankeschön gehört der lektorierenden Person für ihre Ausdauer und ihre investierte Zeit. Danke an Frau Christine Corinne Gasser für die konstruktiven inhaltlichen Anregungen zur Anfertigung dieser Bachelorarbeit.

Zu guter Letzt ein herzliches Dankeschön an Dominik Schenker, der meine Bachelorarbeit betreut hat und mich in dieser Zeit mit viel Engagement konstruktiv, richtungsweisend und fachlich begleitet und unterstützt hat.

Inhaltsverzeichnis

Abstract	I
Danksagung	II
Inhaltsverzeichnis	III
1 Einleitung	1
1.1 Ausgangslage	1
1.2 Motivation	1
1.3 Berufsrelevanz.....	2
1.4 Zielsetzung und Fragestellung	2
1.5 Aufbau der Bachelorarbeit.....	3
2 Theoretischer Bezugsrahmen	5
2.1 Kultur	5
2.1.1 Musik als Kunstform menschlicher Kultur	6
2.2 Musik	6
2.2.1 Musik als Ausdrucksform menschlicher Kultur.....	7
2.3 Gesellschaft und Teilhabe	8
2.3.1 Teilhabe an der Gesellschaft.....	8
2.4 Musik und Sozialisation	9
2.4.1 Sozialisation.....	10
2.4.2 Musikalische Sozialisation.....	10
2.5 Pierre Bourdieu Habitusmodell.....	11
2.6 Pierre Bourdieu Kapitalmodell	12
2.6.1 Die «Verkörperung» sozialer Strukturen	13
2.7 Zwischenfazit.....	13
3 Bedeutung und Funktion von Musik in der Gesellschaft	14
3.1 Funktion von Musik auf das Individuum	14
3.2 Bedeutung von Musik in der Gesellschaft	14
3.3 Funktionen von Musik in der Gesellschaft.....	15
3.4 Bedeutung und Funktion von Musik in der Jugendphase	16
3.4.1 Lebensphase Jugendalter	16
3.4.2 Warum ist die Lebensphase Jugend besonders?	17
3.4.3 Bedeutung von Musik	18
3.4.4 Funktion von Musik.....	19
4 Gemeinsames Musizieren	21
4.1 Bedeutung des gemeinsamen Musizierens für das Individuum.....	22
4.2 Gemeinsames Musizieren als koordiniertes/gesellschaftliches Handeln.....	22
4.3 Gemeinsames Musizieren in der Jugendphase	23
4.4 Zwischenfazit.....	25
5 Musik aus Sicht der Sozialen Arbeit	27
5.1 Soziale Arbeit.....	27
5.1.1 Empowerment.....	27

5.1.2	Partizipation	28
5.2	Soziales Mandat der Kulturellen Bildung.....	29
5.3	Rechtliche Verankerung der kulturellen Teilhabe.....	30
5.4	Community Music	32
6	Beschreibung ausserschulische und musikalische Praxiskontexte	34
6.1	Ausserschulische Kinder- und Jugendförderung.....	34
6.1.1	Ausserschulische musikalische Bildung	35
6.2	Offene Jugendarbeit	35
6.2.1	Musik in der offenen Jugendarbeit	36
6.3	Musikverein.....	37
6.3.1	Jugendorchester	38
7	Gegenüberstellung	40
7.1	Gemeinsamkeiten und Unterschiede	40
7.1.1	Ziele	40
7.1.2	Handlungsfeld.....	41
7.1.3	Finanzierung	42
7.1.4	Partizipation	42
7.2	Bezug zu den Kapitalsorten nach Pierre Bourdieu.....	43
7.3	Bezug zum Community Music Ansatz	45
7.4	Bezug zum Community Music Ansatz und der Sozialen Arbeit	46
7.5	Zwischenfazit	47
8	Meine Praxiserfahrung	49
9	Fazit.....	51
9.1	Beantwortung der Fragestellung	51
9.2	Gewonnene Erkenntnisse, weiterführende Fragen und Ausblick	53
10	Quellenverzeichnis	55
10.1	Literaturverzeichnis	55
10.2	Abbildungsverzeichnis	62
11	Anhang	63
11.1	Ehrenwörtliche Erklärung	63

1 Einleitung

Musik ist ein Medium, das von allen Kulturen weltweit genutzt wird. Kaum eine Person möchte auf deren Wirkung verzichten und verfügt dementsprechend über musikalische Erfahrungen (vgl. Wickel 2018: 51). Auf Grund der hohen Verfügbarkeit von Musik, ist Musik mehr denn je Teil unseres Alltags geworden und gehört zum Leben des Menschen dazu. Hermann Wickel (2018) beschreibt Musik als Grundbedürfnis und Kulturgut des Menschen, welches dessen Alltag ganz wesentlich bereichert (vgl. ebd.: 7). Somit reicht das Spektrum der musikalischen Erfahrungen weit.

1.1 Ausgangslage

Musik hat besonders bei Jugendlichen einen hohen Stellenwert. Trotz des bekannten Potenzials, welches das gemeinsame Musizieren in Bezug auf die soziale und gesellschaftliche Teilhabe hat, lassen sich kaum soziologische Untersuchungen finden, die sich dem gemeinsamen Musizieren und dem damit situativen Produzieren von hörbarer Musik auf der Ebene der Interaktion widmen (vgl. Vollmer 2021: 89).

Diese Wissenslücken sind auch deshalb erstaunlich, weil kulturelle Teilhabe durch Musik von der Gesellschaft durchaus wertgeschätzt wird. Die Politik verkündet beispielsweise im Leitfadens zur Förderung der kulturellen Teilhabe oder in Förderprogrammen des Bundes wie bspw. das Programm «Jugend und Musik» (J+M), die kulturelle Teilhabe fördern zu wollen. Das Programm hat das Ziel, Kinder und Jugendliche zur musikalischen Aktivität zu führen und damit ihre Entwicklung und Entfaltung ganzheitlich zu fördern. In diesem Diskurs spielen die Erwartungen positiver Effekte von musikalischer Bildung auf andere Bereiche wie beispielsweise die Entfaltung von kulturellen Gesichtspunkten eine wesentliche Rolle (vgl. Bundesamt für Kultur 2015: 357).

Demnach wird in der Schweiz Musik kulturpolitisch gefördert. Von Rechts wegen ist die Teilhabe an Musik in internationalen und nationalen Grundlagen verankert. Dadurch wird deutlich, dass die kulturelle Teilhabe laut Gesetz allen Menschen zusteht. Dennoch sind viele Menschen von der musikkulturellen Teilhabe ausgeschlossen (vgl. Wickel 2018: 25).

1.2 Motivation

Das Interesse mich vertiefter mit dem Thema Musik auseinanderzusetzen, entspringt meiner eigenen Leidenschaft für Musik und der Überzeugung, dass Musik Menschen zusammenbringt und einen starken Einfluss auf die Teilhabe am gesellschaftlichen Leben haben

kann. Meine Motivation ist daher eine sehr persönliche. Bereits seit frühesten Kindheit habe ich mich mit Musikmachen auseinandergesetzt und insbesondere das Rezipieren von Musik ist für mich seit jeher ein wichtiger und nicht wegzudenkender Bestandteil meines Lebens. Nicht nur ist Musik ein enorm wichtiger Teil meiner Biografie, auch im Rahmen meiner Ausbildung in der offenen Kinder- und Jugendarbeit und meiner Tätigkeit als Trommellehrer in Musikvereinen, bot mir Musik eine spannende Möglichkeit, um Zugang zu den Kindern und Jugendlichen zu finden. Meine Erfahrungen haben mir gezeigt, dass besonders bei Jugendlichen Musik meist positive Gefühle auslöst. Diese persönlichen und beruflichen Erfahrungen haben mich dazu motiviert, mich in dieser Bachelorarbeit mit dem Potenzial der Musik für die Soziale Arbeit auseinanderzusetzen, da Musik als Mittel zur Unterstützung in verschiedensten Feldern der Sozialen Arbeit Einzug hält.

1.3 Berufsrelevanz

Musik wirkt in viele Lebensbereiche des Menschen ein. Hermann Wickel (2018) betont, dass Musik die Voraussetzungen besitzt, einen Zugang zu den Lebenswelten von Menschen zu schaffen. Durch diesen Zugang können Menschen gestärkt und gefördert werden (vgl. ebd.: 1). Besonders bei Heranwachsenden scheint Musik eine wesentliche Aufgabe bei der Entwicklung und der Alltagsbewältigung zu erfüllen. Musik hält dabei geeignete Zugänge zum Alltag, zur Lebenswirklichkeit und damit auch zu den Problemwelten von Heranwachsenden bereit (vgl. Wickel 2018: 70). Folglich liegt es nahe, dass die Soziale Arbeit Musik gezielt einsetzen kann, um Heranwachsende zu erreichen, sie zu fördern und bei ihren Entwicklungsaufgaben zu unterstützen. Durch den Demokratiedenkens wird kulturelle Teilhabe durch Musik kulturpolitisch gefördert. In der Realität ist jedoch der Zugang zu musikalischer Praxis für Heranwachsende, welche aus Familien mit niedrigem Bildungs- und Sozialstatus stammen, begrenzt. Die Nähe zu Musik beschränkt sich dabei auf das Hören von Musik (vgl. ebd.: 68). Aufgrund institutioneller Barrieren sowie gesellschaftlicher Ausschlussmechanismen bleibt vielen Heranwachsenden die kulturelle Teilhabe und dementsprechend gesellschaftliche Teilhabe teilweise verwehrt (vgl. Wickel 2018: 68). Teilhabe, Inklusion und soziale Gerechtigkeit zählen von je her zu den Kernthemen der Sozialen Arbeit.

1.4 Zielsetzung und Fragestellung

Musik stellt in jeder Lebensphase des Menschen ein bedeutendes wie auch alltägliches Medium dar. Besonders in der Lebensphase der Jugend ist Musik von hoher Bedeutung.

Die Auseinandersetzung mit Musik, diese zu rezipieren, selbst oder gemeinsam in der Gruppe zu produzieren, kann sehr unterschiedliche und individuelle Gründe haben. Musik kann innerpsychische Spannungen abbauen und die eigene Stimmung oder Emotionen regulieren. Für andere ist Musik wiederum bewusst oder unbewusst bedeutsam, um Selbstwirksamkeit zu erfahren, ein positives Selbstkonzept zu entwickeln oder um die allgemeine psychische Widerstandskraft zu stärken, welches das Individuum zur Bewältigung des Alltags benötigt (vgl. Greuel 2019: 7). Dies sind nur einige Beispiele dafür, welchen Nutzen Musik haben kann.

Die Bachelorarbeit analysiert zwei ausserschulische musikalische Praxiskontexte hinsichtlich der (kulturellen) Teilhabe von Jugendlichen. Es geht einerseits darum, zu ergründen, welche Bedeutung und Funktionen Musik für Jugendliche hat, wofür sie diese nutzen und wie Musik Prozesse beeinflusst und selbst beeinflusst wird. Andererseits ist Musik ein Produkt der gesellschaftlichen Verhältnisse und wird als Ausdrucksform wiedergegeben (vgl. Brunner 2010: 10). Das Erkenntnisinteresse besteht darin, die Beziehung von Jugendlichen zur Musik zu charakterisieren, ihre Besonderheiten zu entdecken und herauszufinden, wie Musik im Rahmen der Sozialen Arbeit eingesetzt werden kann, um Jugendliche in ihrer (kulturellen) Teilhabe an der Gesellschaft zu unterstützen und positiv zu beeinflussen. Der Anspruch dieser Bachelorarbeit besteht nicht darin, ein Rezept für die konkrete Nutzung von Musik in der Sozialen Arbeit zu entwickeln, sondern vielmehr in dem Versuch, Musik als Teilhabe- und Integrationsinstrument zu bekräftigen. Aufgrund der Ausgangslage und der Ausführungen soll in dieser Bachelorarbeit folgende Forschungsfrage behandelt werden:

Welchen Beitrag zur Förderung der kulturellen Teilhabe an der Gesellschaft kann das gemeinsame Musizieren bei Jugendlichen leisten?

1.5 Aufbau der Bachelorarbeit

Um die Forschungsfrage zu beantworten, wird im Theorieteil dieser Bachelorarbeit zunächst die Verbindung zwischen Kultur und Musik hergestellt, um den Menschen als kulturelles und musikalisches Wesen darzustellen. Kultur und kulturelle Teilhabe wird in der Gesellschaft durch Sozialisationsprozesse reproduziert. Daher widmet sich die Arbeit in einem nächsten Schritt der Gesellschaft, Teilhabe und der musikalischen Sozialisation. Dies geschieht unter der Berücksichtigung von ökonomischem, kulturellem und sozialem Kapital, welches ein Teil der kultursoziologischen Theorie nach Bourdieu darstellt und als theoretischen Schwer- und Bezugspunkt in dieser Arbeit agiert.

Danach befasst sich die Arbeit mit der individuellen und gesellschaftlichen Bedeutung und Funktionen von Musik und speziell im Kontext der Lebensphase Jugend. Im weiteren Verlauf des Theorieteils wird speziell auf das gemeinsame Musizieren als Methode des Zusammenkommens und der inklusiven Musikpraxis eingegangen. Darauffolgend wird der Bezug zwischen Musik und der Sozialen Arbeit hergestellt, bevor sich die Arbeit mit den zwei außerschulischen musikalischen Praxiskontexte befasst.

Im Praxisteil wird auf die offene Jugendarbeit mit ihrem musikalischen Angebot eingegangen sowie auf ein Jugendorchester, welches als Musikverein organisiert ist. Die beiden Musikkontexte werden anhand unterschiedlicher Aspekte verglichen. Die Ergebnisse werden anschliessend unter der Berücksichtigung der vorangehenden Theorie diskutiert, in Bezug auf die Kapitalsorten und Soziale Arbeit analysiert und ein Fazit zur Praxisrelevanz für die Teilhabe an der Gesellschaft von Jugendlichen gezogen.

2 Theoretischer Bezugsrahmen

Im ersten theoretischen Kapitel wird ein Zusammenhang zwischen den Begriffen Kultur und Musik geschaffen, woraus resultieren soll, weshalb die Musik ein Teilbereich der menschlichen Kultur ist. Um an dieser Kultur teilhaben zu können, werden Sozialisationsprozesse vorausgesetzt. Für die Sozialisation werden verschiedene materielle wie immaterielle Ressourcen benötigt. In seiner Habitus- und Kapitaltheorie geht Pierre Bourdieu auf diese genannten Ressourcen in Form von Kapitalien ein.

Hier gilt es anzumerken, dass diese beiden Theorien nur ein Teil der reichlichen und umfassenden Werke von Pierre Bourdieu sind. Allerdings handelt es sich bei ihnen um jene Theorien Bourdieus, welche in der Wissenschaft vermutlich am häufigsten rezipiert wurden.

2.1 Kultur

Alle Menschen sind Teil einer Kultur, auch wenn diese sich über Länder und Grenzen stark unterscheiden. Kultur wird aus dem lateinischen „cultura“ übernommen und bedeutet so viel wie Bearbeitung/Ackerbau (vgl. culture in motion 2011: o.S). Kultur ist demnach so zu verstehen, dass es etwas vom Menschen Geschaffenes ist.

Franz Lehner (2010) beschreibt zu diesem Thema Kultur als «ein System von Kommunikationsformen und Symbolen zur Produktion und Reproduktion von Sinn.» (ebd.: 38) Kultur wird also durch die Gestaltungskraft von Menschen hervorgebracht und unterliegt einer ständigen Weiterentwicklung. Kultur entwickelt sich aus sich selbst heraus und ist oft in modernen Gesellschaften sehr dynamisch vorzufinden (vgl. Ermert 2009: 38). Viele Bereiche, die uns im täglichen Leben begegnen sind Errungenschaften, welche sich seit Anfang der Menschheit entwickelt haben. Durch Naturgesetze oder gesellschaftliche Regeln sowie Normen und Wertvorstellungen, welche sich mit der Entwicklung der Kultur etabliert haben, wird den Menschen Orientierung im Alltag gegeben (vgl. Lehner 2010: 38). Darunter fällt Kunst aber auch Technik, Recht, Wirtschaft, Religion und Wissenschaft, da auch diese aus dem Geist des Menschen geschaffen wurden (vgl. culture in motion 2011: o.S.). Die Kunst vermittelt das Verständnis der Welt. Kulturelle Muster wie musikalische Formen sind demnach fest im Leben der Menschen verankert. (vgl. Lehner 2010 :38).

2.1.1 Musik als Kunstform menschlicher Kultur

Das Medium Musik, als ein fester Bestandteil in der Gesellschaft, ist eine wichtige Ausdrucksform im Alltag des Menschen. Nach Mona-Sabine Meis und Georg-Achim Mies (2012) ist Musik als autonome Kunst zu betrachten und dient der Befriedigung kultureller sowie ästhetischer Bedürfnisse (vgl. Mies/Meis 2012: 203). Mit ästhetischer Praxis ist die Reflexion des wahrgenommenen Gegenstands oder Ereignisses der wahrnehmenden Person gemeint. Der Begriff ästhetische Praxis lässt sich eingrenzen, indem rezeptive und praktische Erfahrungen in den einzelnen künstlerisch-ästhetischen Bereichen wie beispielsweise Bildende Kunst, Musik, Theater, Literatur, Film usw. auf das Individuum einwirken (vgl. Mies/Meis 2012: 21). Ästhetische Praxis geht somit über die Auseinandersetzung mit Kunst hinaus. Im Medium der Musik wird die Aufmerksamkeit der Wahrnehmenden auf den Gegenstand, das Material, das Schallereignis, die Erfahrung und den eigenen Wahrnehmungsprozess gerichtet. Dabei zentral ist, wie das Wahrgenommene seitens des wahrnehmenden Menschen nach Herkunft, Bedeutung und Funktion innerhalb einer Kultur einsortiert wird (vgl. Wickel 2018: 44). In Bezug auf Musik kann die ästhetische Praxis sich hier nicht nur auf das Rezipieren von Musik richten, sondern auch auf die Produktion musikalischer Praxis.

2.2 Musik

Eine genaue Definition in Bezug auf Musik zu benennen, stellt sich als schwierig heraus, da der Begriff der Musik eine Vielzahl von Definitionsmöglichkeiten zulässt. Dies zeigt sich bereits darin, dass sich unterschiedliche Disziplinen mit dem Thema Musik auseinandersetzen und sie daraus eigene Definitionen zu diesem Thema erschliessen. So zum Beispiel beschäftigt sich die Musikpädagogik mit der Vermittlung von Musik, lehrt jedoch auch mit der Struktur und Theorie eben dieser. Die Musikpsychologie beschäftigt sich mit der Wahrnehmung von Musik, Kulturwissenschaftler*innen wiederum betrachten die Beziehung zwischen Musik und anderen Kommunikationsformen (vgl. Jank 2013: o.S.).

Aus physikalischer Sicht betrachtet, besteht Musik grundsätzlich aus Schallwellen, welche von einer Schallquelle wie beispielsweise von einem Instrument, einer Stimme oder einem Tonträger ausgestrahlt werden. Wenn sich eine Schallwelle von der Schallquelle löst und auf das Gehör des Menschen trifft, nimmt das menschliche Gehirn diese Schallquelle als Musik wahr (vgl. Wickel 2018: 43).

Manfred Spitzer (2014) dagegen setzt nicht gleich jede Schallwelle mit Musik in Verbindung. In diesem Zusammenhang sagt er, um Musik als Musik wahrzunehmen, muss Musik etwas

mit Ton, Melodien, Klang und Klangfarbe, Harmonien und Rhythmen sowie mit komplexen und gebildeten akustischen Strukturen zu tun haben. Musik setzt sich somit aus mehreren Elementen zusammen, welche unterschiedliche Harmonien, Melodien oder Metrum ergeben (vgl. Spitzer 2014: 17). Stefan Kölsch (2019) hingegen beschränkt sich dabei auf das Bilden von Takt und Tonleiter und sagt, dass diese zwei Grundlagen einer musikalischen Universalgrammatik entsprechen. Wenn Menschen Klänge im Takt und passend zu einer Tonleiter spielen, nimmt der Mensch dies als Musik wahr (vgl. Kölsch 2019: 24). Einerseits müssen die Zeitintervalle zwischen dem Klang so strukturiert sein, dass diese erkennbar zu einem Takt passen und andererseits muss die Tonhöhe dieser Klänge zu einer Tonleiter passend sein (vgl. ebd.). Damit lässt sich Musik frei von gesellschaftlicher oder individueller Bewertung als bewusste Organisation von Schallereignissen beschreiben.

Susanne Günthner (2013) sagt, dass Sprache und das Sprechen eine kulturelle Praktik sind, um soziale Handlungen durchzuführen (vgl. ebd.: 347). Somit haben Sprache und Musik ähnliche Eigenschaften und fungieren als Kommunikationsform bzw. als Ausdrucksform.

2.2.1 Musik als Ausdrucksform menschlicher Kultur

Durch das Sprechen stellt der Mensch ebenfalls Melodien her, welche beispielsweise zur Unterscheidung von Frage und Antwort dienen. Durch den Gesprächsrhythmus können Gesprächspartner*innen dem Gespräch folgen und durch die Klangfarbe der Stimme können Gesprächspartner*innen die Stimmung der Sprechenden einschätzen (vgl. Kölsch 2019: 24). Der signifikante Unterschied zwischen Sprache und Musik ist nach Kölsch jener, dass bei der Sprache jeweils nur eine Person gleichzeitig sprechen kann, um diese zu verstehen, wo hingegen bei der Musik mehrere Personen gleichzeitig Klänge erzeugen und als solches ein Grosses und Ganzes ergeben. Somit sind der unmittelbare Sinn und Zweck von Takt und Tonleiter der, dass Menschen die Möglichkeit haben, gemeinsam zu musizieren bzw. übereinstimmend Musik zu erleben (vgl. Kölsch 2019: 24).

Durch das Erzeugen und das Arrangieren von Tönen erzeugt der Mensch Musik, welche oft an bestimmten Orten und zu bestimmten Zeitpunkten von Menschen selbst gespielt oder gehört und wahrgenommen wird. Dabei spielt die nonverbale Kommunikation, wie sie in der Musik anzutreffen ist, eine wesentliche Rolle, was wiederum die Aspekte der Sprache in aussermusikalischen Kontexten hervorbringt, um diese dann weiter zu verfolgen und aufzugreifen (vgl. Wickel 2018: 17).

Jessica Platz (2017: 89) beschreibt Musik als das „universellste und offenste Ausdrucksmedium des Menschen und als Grundbestandteil menschlicher Lebensäußerung“. Auch nach Stefan Kölsch übertrifft das Vermögen von Musik dieses der Sprache deutlich und er

sagt dazu: «Musik ist die Sprache der Gruppe und Sprache ist die Musik des Individuums.» (Kölsch 2019: 24) Eben diese Individuen und Gruppen sind Teile der Gesellschaft. Daher werden im nächsten Kapitel die Gesellschaft und die Teilhabe daran sowie deren Zusammenhang zur Sozialisation genauer erläutert.

2.3 Gesellschaft und Teilhabe

Die Gesellschaft besteht aus Individuen, welche sich durch unterschiedliche Merkmale, Interessen, Wünsche und Anliegen unterscheiden, und welche sich wiederum in unterschiedlichen Gruppen zusammensetzen (vgl. Lehner 2011: 81). Nach George Brunner (2010) ist eine Gesellschaft ein von Menschen gemachtes Gefüge, in welchem Menschen übereinstimmend und einheitlich leben können (vgl. ebd.: 10). Damit gemeint ist die Ordnung und die Organisation sowie das Zusammenleben und das Zusammenwirken von Menschen (vgl. Lehner 2011: 81).

Peter Bartelheimer et al. (2020) beschreibt Teilhabe als ein Verhältnis zwischen Individuum und gesellschaftlichen Bedingungen (vgl. ebd.: 43). Das bedeutet, dass eine zustimmende Form der Beteiligung sich mit einer zustimmenden Norm gesellschaftlicher Zugehörigkeit an einem sozialen Geschehen erschliesst. Dieses soziale Geschehen entsteht durch die Wechselbeziehung zwischen dem individuellen Handeln des Individuums und den strukturellen Rahmenbedingungen der Gesellschaft (vgl. ebd.). Bartelheimer (2004) versteht Teilhabe als Antagonist zur sozialen Ausgrenzung, indem er soziale Ausgrenzung vielmehr als einen Zustand systematischer Verhinderung von Lebensweisen von Menschen beschreibt. (vgl. ebd.: 53). Demzufolge entstehen Handlungsspielräume zwischen der Wechselbeziehung gesellschaftlicher Bedingungen und der selbstbestimmten Lebensführung eines Menschen.

2.3.1 Teilhabe an der Gesellschaft

Die Teilhabe an der Gesellschaft lässt sich zwischen Individuum und Gesellschaft so weit messen, dass sich die gesellschaftlichen Bedingungen mit der Lebensführung eines Individuums und dessen Möglichkeiten bzw. Handlungsspielräumen vereinbaren bzw. realisieren lassen (vgl. Bartelheimer 2004: 53). Nach Wesselmann (2019) muss Teilhabe daher aus einer multidimensionalen Perspektive betrachtet werden, da jeder Lebensbereich eines Individuums unterschiedliche Teilhabebedingungen und Funktionen aufweist (vgl. ebd.: 96). Demnach ist Teilhabe mehrdimensional, und dies gilt auch für Verwirklichungschancen und ihre gesellschaftlichen und individuellen Voraussetzungen. Die Dimensionen unterscheidet Heiner Keupp (2008) in vier unterschiedliche Dimensionen, welche sich ergänzen

oder zum Teil kompensieren. Zum einen nehmen Individuen an der Gesellschaft teil, wenn sie durch eine Erwerbsarbeit selbstständig ihren Lebensunterhalt bestreiten können. Im Weiteren, wenn sie in ihrem privaten Bereich durch informelle, soziale Nahbeziehungen Unterstützung erhalten können. Als dritten Aspekt der Teilhabe nennt Keupp die Fähigkeit der Menschen, ihre Rechte zu kennen und wahrzunehmen und als letzten, wenn Menschen an kulturellen Angeboten teilnehmen können (vgl. ebd.: 22). Beate Rudolf (2017) ordnet daher Teilhabe als Menschenrecht ein und beschreibt sie als einen festen Bestandteil der Selbstbestimmung eines jeden Menschen, da die Selbstbestimmung die komplette Ausübung der Menschenrechte in allen Lebensbereichen ermöglicht (vgl. Rudolf 2017: 13 ff.). Dabei kann die Teilhabe in einem bestimmten Lebensbereich die Teilhabe in einem anderen Lebensbereich fördern (vgl. Bartelheimer et al. 2020: 45f). Deshalb ist die Verbindung der unterschiedlichen Dimensionen untereinander wichtig (vgl. ebd.).

Wie Menschen zur Teilhabe an gesellschaftlichem Leben befähigt werden und das Zusammenspiel zwischen Individuen und der Gesellschaft funktioniert, wird durch den Begriff Sozialisation umschrieben (vgl. Grundmann 2010: 132). Sozialisationsprozesse spielen eine zentrale Rolle, um die eigene Identität zu konstruieren und sich in der unübersichtlichen Gesellschaft zu verorten. Durch sie eignen sich Individuen menschliche Kultur an. Im weiteren Sinne umschreibt dies demnach auch, wie Menschen Zugang zu musikalischen Aktivitäten finden. Daher wird im folgenden Kapitel auf die musikalische Sozialisation hingewiesen.

2.4 Musik und Sozialisation

Wie im Kapitel 2.2.1 beschrieben, haben Musik und Sprache eine ähnliche Eigenschaft. Musik stellt somit einen Teil sozialer Interaktion dar, welcher das menschliche Erfahrungspotential mit den physikalischen Gegebenheiten verbindet. Dabei wird eine künstlerische Gestaltungsabsicht zum Ausdruck gebracht. Diese unterscheidet den Menschen vom Tier und macht ihn zu einem kulturellen Wesen (vgl. Meuter 2006: 119).

Menschen versuchen, sich mittels ästhetischer Prozesse und Gestaltungsformen Wertvorstellungen mitzuteilen. Musik kann demnach als ästhetisches Ausdrucksmittel sowie als Kunstform verstanden werden (vgl. Adorno 2016: 56). Auch Helga de la Motte-Haber (1996) bestätigt diese Annahme, dass Musik als eine Kunstäußerung verstanden werden kann (vgl. ebd.: 11). Daher ist Musik ein nicht weg zu denkender Teil menschlicher Kultur und fester Bestandteil des menschlichen Lebens, welches stark mit dem sozialen Kontext, in dem die Musik vorkommt, verbunden ist (vgl. Kemser 2015: 26).

Ebenso wie die Sprache ist die Musik ein Teil einer kulturellen Praxis, welche auf informationstragenden Zeichen und Symbolen basiert, um sich mitzuteilen. Aufgrund ihres emotionalen Gehaltes besitzt Musik einen hohen Verständnisgrad über Grenzen und Generationen, soziale Schichten und Kulturen hinweg (vgl. Wickel 2018: 14). Genauso wie Sprache bzw. Kommunikation setzt Musik Kenntnisse voraus, um ihre Botschaften zu codieren und anderes herum decodieren zu können. Dabei bilden alle Kulturen ihre eigenen Zeichen und Codes, deren Bedeutung sich durch die Gesellschaft erschliessen (vgl. ebd.). Um diese Codes oder Symbole zu erlernen, ist Sozialisation bzw. in Bezug auf Musik musikalische Sozialisation ein wichtiges Thema.

2.4.1 Sozialisation

Sozialisation ist ein wichtiger Begriff innerhalb der Sozialen Arbeit. Der Begriff bezieht sich auf das Einfügen des Individuums in die Gesellschaft und deren Umwelt mit Bezug auf Normen, Wertvorstellungen und Denkweisen. Klaus Hurrelmann (2006) umschreibt Sozialisation als einen «Prozess in dessen Verlauf sich der mit der biologischen Ausstattung versehene menschliche Organismus zu einer sozial handlungsfähigen Persönlichkeit bildet, die über den Lebenslauf hinweg in Auseinandersetzung mit den Lebensbedingungen weiterentwickelt.» (ebd.: 15).

Demzufolge ist Sozialisation als eine lebenslange Aneignung und Auseinandersetzung von natürlichen Anlagen mit physischen und psychischen Grundeigenschaften zu verstehen, welche die Realität aller Menschen bildet. Dabei geht es um die Auseinandersetzung der sozialen Rollen des Individuums und seiner Umwelt. Diese ist geprägt von zwischenmenschlichen Beziehungen sowie auch von der jeweiligen Kultur und deren vorherrschenden Werten und Normen, in der das Individuum lebt (vgl. Hurrelmann 2006: 15f). Die stetige Interaktion zwischen dem Individuum mit seiner sozialen Umwelt fasst kulturelle Elemente zusammen, zu welchen auch musikalische Elemente dazugehören (vgl. Lenz 2013: 178f).

2.4.2 Musikalische Sozialisation

In der musikalischen Sozialisation dringen musikalische Elemente in einen Menschen ein, diese werden dann vom Menschen unterschiedlich wahrgenommen, interpretiert sowie verarbeitet (vgl. Lenz 2013: 158). Dabei werden sich musikalische Elemente angeeignet, um selbst Musik vermitteln oder sie entschlüsseln zu können, um die Teilhabe an Musik zu gewährleisten.

Der Begriff musikalische Sozialisation definiert sich somit über das Erlernen von musikalischen Umgangsweisen. Das bedeutet, um Musik zu erkennen, muss sie vom Individuum

selbst decodiert werden. Nach Hermann Wicke (2018) bestimmt jeder Mensch selbst, was für ihn Musik bedeutet. Daher spielt die subjektive Ebene für das Verständnis von Musik eine wesentliche Rolle. Jedes Individuum wird Musik anders wahrnehmen, sie anders empfinden und ihr eine andere Bedeutung zuschreiben und entsprechend darauf reagieren (vgl. ebd.: 43f). Diese Gegebenheit hat mit der musikalischen Sozialisation zu tun.

Die Habitus- sowie die Kapitaltheorie nach Pierre Bourdieu (1994) zeigen sich in Bezug auf die musikalische Sozialisation anschlussfähig. Menschen eignen sich im Laufe des Lebens unterschiedlichstes Kapital an. Nach Bourdieu (1994) gibt es drei Kapitalsorten: Ökonomisches Kapital, Kulturelles Kapital und Soziales Kapital. Die Umgangsweisen mit Musik hängen stark mit den Kapitalsorten und deren Quantum zusammen, welches wiederum mit dem Habitus eines Individuums in Verbindung steht. Gemäss Bourdieu (1994) bildet sich ein Habitus einerseits durch die Sozialisation und ist andererseits eng ans spezifische Umfeld des Individuums gebunden. Dies trifft auch auf die Musik zu.

In den nächsten Kapiteln wird der theoretische Schwerpunkt dieser Bachelorarbeit dargelegt. Das Habitus- sowie das Kapitalsortenmodell nach Bourdieu werden erörtert.

2.5 Pierre Bourdieu Habitusmodell

Bourdieu hat sich bereits früh mit der Reproduktion der Klassenstrukturen moderner Gesellschaften über den Mechanismus der Machtungleichheit beschäftigt. Nebst dem Habitus, welcher im folgenden Abschnitt erläutert wird, spielt die soziale Herkunft eine wichtige Rolle: Das Aufwachsen unter einer spezifischen Klasse von Existenzbedingungen «formt» die Menschen auf ebenso spezifische Art und Weise und beeinflusst den Zugang zu kulturellen Gütern wie jene der Musikkultur. Daher stehen in seiner Sozialtheorie die Verhältnisse und Abhängigkeiten von Klassenpositionen, Lebensstilen, Bildung und Kulturpartizipation im Zentrum.

Bourdieu (1994) beschreibt den Habitus sowohl als ein Erzeugungsprinzip objektiv klassifizierbarer Formen von Praxis (Handeln, Verhalten) als auch als Klassifikationssystem dieser Formen. Der Habitus bewirkt, dass die Gesamtheit der Praxisformen eines Individuums bzw. einer Gruppe von aus ähnlichen Soziallagen hervorgegangenen Individuen, als Produkt der Anwendung identischer Schemata sich von den Praxisformen eines unter anderen Existenzbedingungen lebenden Individuen systematisch unterscheidet (vgl. Bourdieu 1994: 278). Nun ist jede spezifische soziale Lage sowohl durch ihre inneren Eigenschaften oder Merkmale als auch durch ihre relationalen, d.h. Eigenschaften, die sich aus ihrer spezifischen Stellung im System der Existenzbedingungen herleiten, definiert. Das bedeutet, dass

soziale Lagen sich nicht nur dadurch auszeichnen, was sie sind, sondern auch durch den Unterschied zu dem, was sie nicht sind. Soziale Identität entsteht somit auch über Differenzen (vgl. ebd.).

Der Habitus bedeutet somit die Gesamtheit des Wissens und der Normen, Werte und Gesten, welches sich das Individuum aneignet und verkörpert. Er fungiert zwischen Struktur und Praxis als ein System, das die Denk- und Wahrnehmungsschemata sowie auch die kulturellen und ästhetischen Beurteilungsformen prägt und damit systematisch Lebensstile produziert (vgl. Bourdieu 1994: 281).

Im Zusammenhang mit dem Habitus stehen die bereits erwähnten Kapitalsorten, insbesondere das kulturelle Kapital, da dieses die Verkörperung des Habitus massgeblich beeinflusst.

2.6 Pierre Bourdieu Kapitalmodell

Bourdieu (1994) unterscheidet drei Kapitalsorten, welche die Menschen im Wettbewerb um soziale Positionen oder um gesellschaftlich relevante knappe Güter einsetzen können: Zunächst das *ökonomische Kapital* im Sinne von Geld und Eigentum (auch Produktionsmittel), dann das *soziale Kapital* im Sinne von Beziehungsnetzwerken, aus denen materielle und ideelle Unterstützung bezogen werden kann und drittens das *kulturelle Kapital*. Das kulturelle Kapital zerfällt nach Bourdieu in drei Erscheinungsformen:

- a) Das institutionalisierte kulturelle Kapital umfasst die staatlich anerkannten Titel wie beispielsweise berufliche Qualifikationen, akademische Titel, welche zu einer Erhöhung der beruflichen Erfolgchancen führt.
- b) Das objektivierte kulturelle Kapital sind Güter des individuellen Geschmacks und besteht aus materiellen Kulturgütern.
- c) Das inkorporierte kulturelle Kapital umfasst die Bildung, welche in der Schule, zu Hause oder in der Freizeit erworben wird. Durch die Zugehörigkeit zu einer bestimmten Gesellschaftsschicht werden ebenfalls spezifische Kompetenzen und Fertigkeiten erworben. Dies gehört zum Habitus einer Person dazu (vgl. Lenz 2013: 170).

Demnach reicht das Spektrum in Bezug auf Musik und auf das kulturelle Kapital nach Pierre Bourdieu von musikalischen Kompetenzen und Fertigkeiten über beispielsweise Qualifikationen wie ein Musiklehndiplom bis hin zum Erwerb von Musikinstrumenten und Musikwissen. Folglich lassen sich durch das Kapitalmodell nach Pierre Bourdieu einige Verbindungen zur musikalischen Sozialisation herleiten.

Das inkorporierte kulturelle Kapital wird zu einem gewissen Teil zum Habitus und zum musikalischen Verständnis eines Individuums. Das weiter oben erwähnte objektivierte Kapital

wird benötigt, um überhaupt musikalische Fertigkeiten und Kompetenzen zu erlangen und sie nutzen zu können. Als Resultat der musikalischen Sozialisation kann das institutionalisierte Kapital angesehen werden, welches weitere Möglichkeiten und Zugänge schafft, um Sozialisationsprozesse weiterzuführen. Gleichermassen ist das soziale Kapital mit den jeweiligen Beziehungsnetzwerken für die Unterstützung des Individuums von Relevanz. Die Finanzierung musikalischer Handlungen hingegen stellt das ökonomische Kapital dar. Dieses ist ein wichtiger Bestandteil der musikalischen Sozialisation, und macht nach Bourdieu die Auseinandersetzung mit Musik erst möglich (vgl. Lenz 2013: 170).

2.6.1 Die «Verkörperung» sozialer Strukturen

Diese Kapitalien sind unter den Menschen ungleich verteilt, und diese Verteilung bestimmt ihre Position im sozialen Raum (Schichtung). Über je mehr Kapitalien sie verfügen, desto privilegierter ist ihre soziale Position. Dabei spielt die soziale Herkunft eine wichtige Rolle: Das Aufwachsen in einer bestimmten Position, d.h. unter einer spezifischen Klasse von Existenzbedingungen, «formt» die Menschen auf ebenso spezifische Art und Weise – durch die finanzielle Lage und Bildung der Eltern, durch Gegenstände, vermittelte Werte und Normen u.a. Diese Formungen ("der lange Atem der Herkunft" bei Böhnisch) beeinflussen den Zugang zu den Kapitalien und somit die Chancen auf Zugang zu relevanten Gütern und Positionen, mit anderen Worten: Die Existenzbedingungen brennen sich quasi in die Menschen ein (physisch und psychisch). Diese Formungen wiederum entsprechen dem von Bourdieu beschriebenen Habitus (vgl. Dazert 2017: 73ff).

2.7 Zwischenfazit

Als musikalische Sozialisation wird das Hineinwachsen in die musikalische Umwelt und Kultur, sowie der kompetente Umgang mit musikbezogenen Erlebens- und Verhaltensweisen, wie zum Beispiel Rezeption und Produktion von Musik bezeichnet. Die Zeit, die ein Mensch für Musik aufbringen kann, die Situationen in der er Musik rezipiert sowie das ökonomische Kapital, das er für Musik ausgeben kann, beeinflussen die musikalische Sozialisation ebenso stark, wie der Einfluss des sozialen und kulturellen Kapitals. Sie tragen alle entscheidend zu den musikalischen Erfahrungen zu seiner musikalischen Sozialisation und dem Habitus eines Individuums bei. Dabei ist der Mensch nicht nur passiver Empfänger, sondern aktives mitgestaltendes, aufnehmendes und sich entwickelndes musikalisches Individuum. Das bedeutet, dass der gesellschaftliche Kontext sowie das verfügbare, musikalische Material einbezogen und berücksichtigt werden muss. Demnach hat das soziale Umfeld den grössten Einfluss auf die musikalische Entwicklung eines Menschen.

3 Bedeutung und Funktion von Musik in der Gesellschaft

Musik als Kunstform mit ihrem kommunikativen Charakter und ihrer Orientierungseigenschaft im Alltag erhält als verbindendes Medium zwischen Individuum und Gesellschaft hohe Bedeutung zugesprochen. Musik erfüllt unterschiedliche Funktionen für die Gesellschaft und spielt im Leben des Menschen eine wesentliche Rolle und gleichzeitig ist sie für viele Menschen selbstverständlich (vgl. Wickel 2018: 56). Musik stellt ein gesellschaftliches Phänomen dar, welches seine Bedeutung erst durch den Menschen erlangt (vgl. Brunner 2010: 33) Allgemein erfüllt Musik individuelle und kollektive Aufgaben in der Gesellschaft (vgl. ebd.: 13).

3.1 Funktion von Musik auf das Individuum

Musik kann als natürliches Mittel eingesetzt werden, um Stimmungen zu regulieren oder diese konstant zu halten (vgl. Wickel 2018: 56). Musik kann leere Stellen im Leben füllen und dabei helfen, sich zu erholen, Kraft zu schöpfen oder Langeweile auszuhalten (vgl. Brunner 2010: 13). Zum einen kann sie vitalisierend und motivierend wirken, indem sie positive Stimmungen erweckt oder diese verstärkt, andererseits hilft Musik Assoziationen hervorzurufen oder spirituelle Erfahrungen zu erleben (vgl. Wickel 2018: 56). Andere wiederum setzen Musik als eine Art Droge ein, um aus dem belastenden Alltag oder aus einer herausfordernden Situation in einer bestimmten Lebensphase zu flüchten. Dabei wird versucht, mit Musik den Alltag auszuklammern, um vor der Realität abzulenken (vgl. Brunner 2010: 13). Auch wenn die Sprache oder Symbole nicht genügen oder fehlen, kann Musik helfen, Bedürfnisse oder Emotionen auszudrücken (vgl. Wickel 2018: 56). Demnach dient Musik einerseits zur Selbstregulierung der eigenen Emotionen und andererseits besitzt sie eine enorme Ausdruckskraft. Musik erfüllt somit vorrangig die individuellen Funktionen, welche wiederum die Gesellschaft beeinflussen (vgl. Brunner 2010: 13).

3.2 Bedeutung von Musik in der Gesellschaft

Musik und Gesellschaft stehen in enger Verbindung zueinander und beeinflussen sich gegenseitig. Musik ist ein Medium, welches unterschiedliche Reaktionen auslöst. Musik ist generationenübergreifend und ist in allen gesellschaftlichen Schichten und Kulturen vertreten (vgl. Hartogh/Wickel 2004: 5). Es gibt keine bekannte Gesellschaft, welche ohne Musik

auskommt (vgl. Wickel 2018: 51). Das Medium Musik besitzt für den Menschen eine gesellschaftskonstituierende und gesellschaftsbegleitende Funktion (vgl. Rösing 2000: 1). Musik wird für vielfältige Zwecke eingesetzt. So begegnet uns Musik beispielsweise beim Einkaufen, in Aufzügen, oder am Flughafen als Hintergrundmusik oder in den sozialen Medien, beim Radio hören, sowie in der Unterhaltung im Fernsehen durch Werbung oder in Filmen sowie auch bei Veranstaltungen (vgl. Brunner 2010: 12). Das sind nur einige wenige Beispiele, in welchen Menschen bewusst oder unbewusst auf Musik treffen und diese wahrnehmen.

Da Musik einen kommunikativen Charakter aufweist, erhält sie eine hohe Bedeutung (vgl. Brunner 2010: 9). Durch das Medium Musik kann der Mensch seine Erfahrungen, Erlebnisse und sozialen Beziehungen mit anderen Menschen teilen (vgl. ebd.). Musik schafft es demnach, gesellschaftliche Strukturen und soziale Prozesse zu verbinden (vgl. Wickel 2018: 57). Dieses Phänomen beschreibt Theodor Adorno in seinem Werk «Einleitung in die Musiksoziologie» als die Integrationsfunktion von Musik. Dabei wird das Individuum in eine Gemeinschaft eingegliedert, indem der Hörende gleichzeitig zum Teilhabenden wird (vgl. Adorno 2016: 42).

3.3 Funktionen von Musik in der Gesellschaft

Aus gesellschaftlicher Perspektive dient Musik als Identifikationsmittel, um das Zusammengehörigkeitsgefühl innerhalb einer Gruppe zu stärken (vgl. Brunner 2010: 13). Klassische Beispiele hierfür sind Fangemeinschaften mit ihren Liedern, Staatshymnen oder Märsche an Musikparaden, welche einen politischen Charakter haben. Musik fungiert in der Gesellschaft als soziales, politisches oder ideologisches Mittel. (vgl. Wickel 2018: 57). Sie kann Kraft der Opposition, der Stellungnahme oder des Widerstands sein und dabei Begeisterungstürme oder Massenhysterien auslösen, welche sich über die sozialen Schichten und Schranken hinausbewegen. (vgl. Brunner 2010: 14). Einen politisch-sozialen Charakter erhält Musik an festlichen Anlässen wie beispielsweise Taufen, Hochzeiten, Begräbnissen oder an staatlichen Zeremonien (vgl. ebd.). Adorno (2016) unterstreicht diese Annahme und sagt, dass Musik als eine unterhaltende, tröstende, integrative sowie ideologische Funktion fungiert (vgl. ebd.: 56). Musik übt somit eine gesellschaftlich bedeutsame und deskriptive Funktion aus. Musik ist ein Produkt der gesellschaftlichen Verhältnisse und wird als deren Spiegelung oder Ausdrucksform gesehen. Des Weiteren stellt sie ein hoher gesellschaftlicher, wirtschaftlicher und kultureller Wert dar (vgl. Brunner 2010: 10).

Georg Brunner (2010) unterscheidet dabei zwei Musikformen. Zum einen gibt es die darbotene Umgangsmusik, auch Gebrauchsmusik genannt, welche meist an bestimmte

Orte und Situationen gebunden ist. Dazu gehören beispielsweise der Besuch von Oper-Aufführungen, Konzertveranstaltungen oder Repräsentationsmusik an kulturellen Festen. Auch das eigene Musizieren gehört zu dieser Gruppe, in Form von Fangesängen an Sportveranstaltungen oder im Mitsingen von Liedern bei Festen und Partys sowie das Musizieren in der Schule, in Musikvereinen, Orchestern, Bands und Chören. Zum anderen gibt es die dargebotene Übertragungsmusik, welche einen hohen Stellenwert in der Gesellschaft besitzt. Diese Form begegnet dem Menschen teils bewusst, teils unbewusst bzw. gewollt oder nicht gewollt. Beispielsweise beim Einkaufen, auf Reisen, auf der Arbeit sowie in Gaststätten, in Werbungen, aber besonders im privaten Bereich zu Hause ist sie präsent und dementsprechend im Alltag integriert. Besonders Jugendliche nutzen in ihrer Freizeit durch unterschiedliche Medien die dargebotene Übertragungsmusik (vgl. ebd.: 11f).

3.4 Bedeutung und Funktion von Musik in der Jugendphase

Besonders in der Jugendphase hat Musik einen hohen Stellenwert. Musik ist ein wichtiges Thema in der Lebenswelt von Jugendlichen. Gerade Musik kann im grossen Mass nicht nur Situationen klanglich untermalen, sondern bietet emotionale Verarbeitungshilfe. Jugendliche hören nicht nur Musik als Teilbereich ihrer Kultur, sondern es hilft ihnen sich in ihrer Lebensphase und den unterschiedlichen Lebenswelten zu orientieren und unterstützt ihre Suche nach der eigenen Identität (vgl. Baacke 1997: 14). Folge dessen kann Musik als Leitmedium von Jugendlichen zusammengefasst werden, welches ihre Gefühle, ihr Denken und ihr Handeln wesentlich beeinflusst (vgl. Wickel 2018: 67). Dies gilt für den Einzelnen sowie für die Gemeinschaft. Diese Erkenntnis führt zur Frage, welche Bedeutung und Funktion Musik in der Jugendphase erhält. Um dieser Frage nachgehen zu können, wird im Folgenden erst beschrieben, wie sich die Jugendphase definiert und weshalb sie eine besondere Lebensphase darstellt.

3.4.1 Lebensphase Jugendalter

Das Jugendalter ist eine eigenständige Phase im Leben eines Menschen. Das Jugendalter wird als Lebensphase zwischen dem Kind und dem Erwachsenen verstanden (vgl. Hurrelmann/Gudrun: 2016: 39). Die Jugendphase umfasst durchschnittlich eine Zeitspanne von etwa 15 Lebensjahren. Klaus Hurrelmann und Quenzel Gudrun (2016) deutet jedoch darauf hin, dass die Pubertät und der Übergang aus der Kindheit immer früher einsetzen und der Übergang in das Erwachsenenalter sich hingegen immer weiter nach hinten verschiebt (vgl.

ebd.: 5). Ausserdem ist die rechtliche Verankerung in Bezug auf das Jugendalter in der Schweiz unterschiedlich definiert. Nach dem Jugendstrafgesetz (JStG) werden Kinder zwischen 10 und 18 Jahren als Jugendliche definiert, wo hingegen das Jugendförderungs-gesetz (KJFG) junge Erwachsene bis 25 Jahre zu den Jugendlichen zählt. Demnach kann die Jugendphase neben der Zeitspanne der Biografie und als juristischer Terminus auch als Reifephase und der Entwicklung von Heranwachsenden angesehen werden sowie auch als historisch entstandenes soziales Phänomen (vgl. Sander/Vollbrecht 2000, zit. nach Niekrenz/Ganguin 2010: 8). Auch Hurrelmann und Gudrun (2016) bestätigen diese Annahme und gehen davon aus, dass nicht allein die physischen und psychischen Persönlichkeitsmerkmale die Jugendphase ausmachen, sondern wie diese Phase von der Gesellschaft bewertet und definiert wird. Sie hängt im Wesentlichen von den kulturellen, sozialen und ökonomischen Faktoren ab (vgl. ebd.: 19). Somit ist die Jugendphase nicht naturgegeben, sondern ist gesellschaftlich und kulturell konstruiert (vgl. Niekrenz/Ganguin 2010: 8).

3.4.2 Warum ist die Lebensphase Jugend besonders?

Die Jugendphase bietet grosse Freiräume in Bezug auf die Gestaltung der eigenen Lebensführung, verlangt jedoch ausserordentlich hohe Kompetenzen und Entwicklungsaufgaben, um diese Freiräume nutzen zu können. Somit ist eine generelle Gemeinsamkeit für alle Jugendlichen in dieser Lebensphase, dass sie bestimmte Entwicklungsaufgaben zu erfüllen haben. Nach Hurrelmann und Gudrun (2016) sind die Entwicklungsaufgaben in der Jugend in vier Bereiche geteilt. Einerseits gehört dazu die Entwicklung der intellektuellen und sozialen Kompetenz, welche schlussendlich zum Ziel hat, als Erwachsener seine eigenständige Existenz gewährleisten zu können. Weiter zu diesen Entwicklungsphasen zählt jene der eigenen Geschlechterrolle, Beziehungen aufzubauen, Bindungen einzugehen mit dem späteren Ziel der Familiengründung gehören zu dieser Phase. Als dritte Entwicklungsphase wird jene der eigenen Handlungsmuster genannt. Dazu gehört, einen eigenen Lebensstil unter Einbezug all der verschiedenen Märkte (Freizeit, Konsum, Medien) zu definieren sowie die Bedürfnisse und Angebote abzuwägen. Als vierte Entwicklungsphase wird schliesslich noch jene eines eigenen Werte- und Normensystems beschrieben. Der Aufbau eines ethischen und politischen Bewusstseins soll dazu beitragen, sein eigenes Verhalten zu steuern und so durch Partizipation einen Beitrag in der Gesellschaft zu leisten (vgl. ebd.: 34). Im Hinblick auf die Entwicklungsaufgaben in der Jugend sowie auch auf die äusserlichen Veränderungen und Persönlichkeitsentwicklungen ist die Jugendphase daher eine besondere.

3.4.3 Bedeutung von Musik

Nachdem nun beschrieben wurde, wie sich die Jugendphase definiert, kann der eingangs des Kapitels gestellte Frage nachgegangen werden, welche Funktion und Bedeutung der Musik in dieser Phase zukommt.

Nach Hermann Wickel (2018) steht Musik vielfach im Zentrum des Denkens, Fühlens und Handelns der Jugendlichen. Musik wird von Jugendlichen nicht nur durch das Rezipieren von Musik konsumiert, sondern auch immer mehr Jugendliche sind in ihrer Freizeit musikalisch aktiv und produzieren Musik (vgl. ebd.: 68). Jüngste Studien zeigen, dass Musik für Jugendliche im Alter zwischen 12 und 19 Jahren ein beliebtes Medium ist, um ihre Freizeit zu gestalten. So hören 91 Prozent der Jugendlichen in der Schweiz täglich Musik und 33 Prozent machen selbst Musik (vgl. James-Studie 2020). Im Vergleich mit Deutschland sind die Ergebnisse der Schweiz etwa identisch. Deutsche Jugendliche hören zu 92 Prozent täglich Musik und machen zu 29 Prozent selbst Musik (vgl. JIM-Studie 2021). Diese Gegebenheit bestätigt die Annahme, dass Musik auch länderübergreifend einen hohen Stellenwert in der Lebensphase der Jugend besitzt, auch wenn der Anteil der aktiv musizierenden Jugendlichen im Gegensatz zu den Konsumierenden in beiden Ländern deutlich geringer ist.

In der Lebensphase der Jugend sind Heranwachsende oft verunsichert, weswegen sie nach Vorbildern, Rollen und Verhaltensregeln suchen, welche ihnen ein Gefühl von Sicherheit vermitteln. Jugendliche suchen in der Musik emotionale Resonanz und Identifikation. Sie bildet somit einen Anker für ihre Persönlichkeitsentwicklung (vgl. Platz 2017: 84f). Musik ist dadurch nicht nur Kunstform an sich, sondern bietet den Jugendlichen Figuren, auf welche sie sich für ihre Persönlichkeitsentwicklung sowie auch für die emotionale Stabilität stützen können. Die Musikindustrie kreiert dazu Leitfiguren oder Vorbilder, welche den Jugendlichen als Orientierung dienen, um ihre Identität zu entwickeln (vgl. Platz 2017: 83). Leitbilder sind heutzutage beispielsweise Billie Eilish oder Lady Gaga, die eine grosse Bandbreite von Jugendlichen ansprechen und als Trendsetter in Bezug auf Mode oder Verhaltensweisen gelten.

In diesem Zusammenhang nutzen Jugendliche Musik, um einen Eindruck der eigenen Person wiederzugeben und gleichzeitig grenzen sie sich jedoch von anderen Gruppen, der Erwachsenenwelt, und Generationen ab. Diese Abgrenzungserfahrungen, so schreibt Jessica Platz (2017), ist in der Jugendphase ein wichtiger Bestandteil, um sich als selbständiges Subjekt zu entwickeln (vgl. ebd.: 86). Deswegen erfüllt Musik in der Jugendphase wichtige identitätsbezogene Funktionen, indem sie im Rahmen von Konsum oder als praktizierte Art Jugendliche erproben und sich zu einer eigenständigen Persönlichkeit entwickeln lässt (vgl. ebd.: 87).

3.4.4 Funktion von Musik

«Spass, Spontanität, ästhetische Erfahrungen, intensive Körperlichkeit, aber auch Ungewissheit und Risiko sind die Leistungen, die vor allem Heranwachsende ansprechen.» (Happel 1999, zit. nach Platz 2017: 83). Musik ertönt bei Jugendlichen bei jeder Gelegenheit. Durch die fortgeschrittene Technologie und Medienwelt, beispielsweise durch die unterschiedlichen Musikstreaming Angebote, Musikprogramme und Musikapps ist sie überall schneller und einfacher zugänglich als es noch vor einigen Jahren der Fall war. Somit kennt Musik keine Grenzen und braucht keinen bestimmten Ort, um sie zu konsumieren und zu (re-)produzieren (vgl. Wickel 2018: 68). Daher erstaunt es nicht, dass Jugendliche für den Erwerb von Hardware und Software viel Geld ausgeben. Die James-Studie (2020) zeigt beispielsweise auf, dass 36 Prozent der Jugendlichen in der Schweiz ein eigenes Musik-Streaming-Abo besitzen (vgl. ebd.: 18)

Neben den vielfältigen Möglichkeiten Musik zu konsumieren und zu (re-)produzieren, beeinflusst Musik die Gefühlswelt von Menschen besonders in der Phase der Jugend. Nach Burkhard Hill und Elke Josties (2007) ist Musik ein aktuelles Zeitmedium, da sie eine hohe emotionale Qualität besitzt (vgl. ebd.: 13f). Gerade Musik kann im grossen Mass nicht nur Situationen klanglich untermalen, sondern bietet emotionale Verarbeitungshilfe. Jugendliche hören demnach nicht nur Musik als Teilbereich ihrer Kultur, sondern es hilft ihnen sich in ihrer Lebensphase und den unterschiedlichen Lebenswelten zu orientieren und unterstützt ihre Suche nach der eigenen Identität (vgl. Baacke 1997: 14). Folge dessen kann Musik als Leitmedium von Jugendlichen zusammengefasst werden, welches ihre Gefühle, ihr Denken und ihr Handeln wesentlich beeinflusst (vgl. Wickel 2018: 67). Dies gilt für den Einzelnen sowie für die Gemeinschaft. Durch das musikalische Ausleben wie etwa durch Songtexte können Lebensgefühle ausgedrückt werden (vgl. Platz 2018: 83). Daraus lässt sich ableiten, dass die Musikknutzung in der Jugendphase besonders als Regulation und Verarbeitungsmittel der emotionalen Stimmung genutzt wird (vgl. Platz 2017: 84). Dies gibt den Jugendlichen einen authentischen Ausdruck für intime und autonome Rückzugsorte, um Alltagsproblem zu bewältigen und gleichzeitig Kraft zu generieren (vgl. Wickel 2018: 69). Somit werden positive Stimmungen mittels Musik verstärkt und negative Stimmungen kompensiert oder gar verdrängt. Damit schaffen sich Jugendliche einen eigenen Ort der Geborgenheit (vgl. Wickel 2018: 69).

Des Weiteren gibt es kaum Jugendliche, die sich nicht für Musik interessieren. Nach Hermann Wickel (2018: 68) scheint Musik das stärkste Medium zu sein, welches Jugendliche verbindet. Musik bietet den Jugendlichen die Möglichkeit, ihr Bedürfnis nach sozialer Zugehörigkeit zu stillen (vgl. James-Studie 2020: 60). Durch den gleichen Musikgeschmack entstehen Freundschaften und ein Zugehörigkeitsgefühl, welches sich in der Gruppenidentität

widerspiegelt (vgl. Platz 2017: 83). Sie definieren sich über ihren Musikgeschmack und das gemeinsame Interesse für einen Musikstil ist Ausdrucksform der Zugehörigkeit in bestimmten Peergroups (vgl. James Studie 2020: 60). Der Einfluss reicht von Mode und unterschiedlichen Frisuren über die Sprache bis hin zu unterschiedlichen Verhaltensweisen und Konsumverhalten (vgl. Wickel 2018: 68f). Platz (2017) beschreibt dazu, dass Musik als Medium nicht nur individuell, sondern auch in der Gruppe rezipiert wird. Sie dient nicht nur der Bildung der eigenen Persönlichkeit, sondern auch der Gruppenidentität (vgl. ebd.: 84). Folge dessen fördert Musik das soziale Handeln und Lernen sowie auch das Zusammenwirken des sozialen Feldes. Somit kann Musik neben der sozialen Zuordnung und Abgrenzung die Teilhabe und Integration ins Gesellschaftssystem fördern (vgl. ebd.: 88). Durch Musikaufführungen wird eine Verbindung zwischen den Jugendlichen als Individuen und der Gesellschaft hergestellt. Musik verbindet Generationen, besonders deutlich wird das bei Musikaufführungen (vgl. Rauhe 1997: 541). Indem Jugendliche beispielsweise auf einer Bühne gemeinsam musizieren und sich vor einem Publikum präsentieren, können sie sich einerseits selbst darstellen und andererseits erhalten sie vom Publikum als Hörende Anerkennung der Gesellschaft. Diese soziale Anerkennung steht in der Jugendphase beim Musizieren im Fokus. Dabei sollen Freunde, Bekannte und andere Peergroups beeindruckt werden. Musik bietet beim Musizieren eine hohe Affinität, welche die ästhetische Selbsterfahrung befriedigt sowie auch die Bedürfnisse nach Anerkennung, Mitteilung und Selbstfindung. Somit dienen Musikaufführungen der sozialen sowie der identitätsbezogenen Funktion. Musik kann Jugendlichen das Gefühl von Erfolg vermitteln, auch ohne hohe musikalische Fertigkeiten zu besitzen. Musik fördert die Gemeinschaft, stellt die kulturelle Teilhabe her und bietet gleichzeitig die Möglichkeit der Selbstdarstellung. Ausserdem wird das kreative Handeln gefördert und ästhetische Erfahrungen werden gelebt. (vgl. Platz 2017: 84-88).

Diesem theoretischen Hintergrund folgend kann Musik als ein Werkzeug verstanden werden, welches besonders junge Menschen hinsichtlich ihrer Persönlichkeitsentwicklung in jegliche Richtung beeinflussen kann und somit auch zunehmend Einzug in die Soziale Arbeit erhält. Da sich die Arbeit nun mit der Bedeutung und Funktion von Musik im individuellen und gesellschaftlichen sowie jugendspezifischen Kontext ausführlich beschäftigt hat, wird im kommenden Kapitel das gemeinsame Musizieren als ästhetische und sozial inklusive Praxis weiter thematisiert.

4 **Gemeinsames Musizieren**

Bereits die Urahnen des Menschen haben gemeinsam musiziert. Archäologische Funde beweisen, dass der Neandertaler bereits Flöten aus Schwanenknochen herstellte, um zu musizieren (vgl. Spitzer 2014: 346f). Kölsch (2019) behauptet, dass Musik einen evolutionären Vorteil dem Menschen brachte. Indem der Mensch Musik praktizierte, durch gemeinsame Bewegungen und deren Koordination entstand eine Gemeinschaft. Diese Kooperation stärkte den sozialen Zusammenhalt einer Gruppe und verlieh ein prosoziales Verhalten. Dieses Verhalten wiederum erhöhte die Chance zu überleben und Ziele gemeinsam zu erreichen. Dadurch wurden mithilfe von Musik aus dem Egoismus Engagements für die Gemeinschaft (vgl. ebd.: 25).

Beim gemeinsamen Musizieren kann davon ausgegangen werden, dass es sich um eine Gruppe von Menschen handelt, welche ein gemeinsames musikalisches Ziel verfolgt, wozu der Einzelne nicht im Stande wäre. Nach Peter R. Wellhöfer (2019) sind die zentralsten Merkmale einer Gruppe einerseits die enge soziale Interaktion, die gemeinsamen Normen und Ziele, das Vorhandensein von Rollensystemen, welche durch die Einzelaktivitäten von Individuen geordnet und ausgeführt werden. Andererseits wird eine Gruppe durch das Zugehörigkeitsgefühl, den Gruppenvorteil und die Wechselwirkung von Abhängigkeit charakterisiert. Eine Gruppe verfolgt dabei ein gemeinsames Ziel, welches effektiver erreicht werden kann als durch individuelle Anstrengungen (vgl. ebd.: 19f).

Ganz egal in welcher Form Menschen zusammenkommen, um zu musizieren, ob in einem Orchester mit unterschiedlichen Instrumenten und mit Dirigenten, in einem Chor, durch den Gesang einer Fangemeinschaft oder in einer fünfköpfigen Band, und welche Ziele sie dabei verfolgen wie bspw. Konzertaufführungen oder ihr Lieblingsfußballteam zu unterstützen, handelt es sich um ein musikalisches und soziales Geschehen (vgl. Greuel 2019: 6). Durch das gemeinsame Musizieren kommen Menschen zusammen und interagieren in der Gruppe miteinander. Auch Nicht-Musizierende werden Teil von diesem musikalisches und sozialen Geschehen. Indem Musikhörende oder Besuchende eines Konzerts die Publikumsgruppe darstellen, interagieren sie mit den Musikpraktizierenden zusammen. Dadurch erhält Musik seinen gesellschaftlichen Kontext (vgl. Greuel 2019: 6) Musik ist somit eine gemeinschaftliche Aktivität. Sie erhält erst ihre Funktion durch die Gemeinschaft und kann nur durch Gemeinschaft entstehen (vgl. Spitzer 2014: 319).

4.1 Bedeutung des gemeinsamen Musizierens für das Individuum

Für die meisten Musikpraktizierenden ist jedoch das gemeinsame Musizieren von persönlicher Bedeutung, sonst würden sie kaum mit anderen Menschen gemeinsam musizieren wollen (vgl. Greuel 2019: 7). In welcher Weise das Musizieren für Musizierende von Bedeutung ist, kann sehr unterschiedliche und individuelle Gründe haben. Es erweitert jedoch in jedem Falle das persönliche soziale Netzwerk und trägt somit zum sozialen Kapital nach Bourdieu (vgl. Kapitel 2.6) bei. Wie in den vorherigen Kapiteln beschrieben kann Musik innerpsychische Spannungen abbauen, die eigene Stimmung oder Emotionen regulieren. Für andere ist das gemeinsame Musizieren möglicherweise (bewusst oder unbewusst) bedeutsam, um Selbstwirksamkeit zu erfahren, ein positives Selbstkonzept zu entwickeln, die psychische Gesundheit zu fördern oder um die allgemeine psychische Widerstandskraft zu stärken, die das Individuum zur Bewältigung des Alltags benötigt. Wiederum andere wollen mit dem Musizieren vielleicht ihre kognitiven Fähigkeiten fördern. Dies sind nur einige Beispiele dafür, welche individuellen Bedeutungen das gemeinsame Musizieren haben kann. In jedem Fall ist gemeinsames Musizieren mehr als nur ein äusserliches, handwerklich-technisches Tun, es ist ein Ausdrucksmittel (vgl. Greuel 2019: 7).

Zusammenfassend hat das gemeinsame Musizieren einen merklichen Einfluss auf unterschiedliche Kapitalien nach Bourdieu (vgl. Kapitel 2.6). Einerseits erweitert es wie bereits erwähnt das soziale Kapital, andererseits trägt es auch zum inkorporierten kulturellen Kapital bei, da es einem laufend bildet. In einzelnen Fällen vergrössert sich durch den Erwerb eines musikalischen Diploms das institutionierte kulturelle Kapital, in anderen Fällen wird beispielsweise ein Musikinstrument erworben, was wiederum das objektivierte kulturelle Kapital erweitert.

4.2 Gemeinsames Musizieren als koordiniertes/gesellschaftliches Handeln

Beim gemeinsamen Musizieren haben alle Gruppenmitglieder ein unterschiedliches Bewusstsein, eine unterschiedliche Biografie, verfügen über eine individuelle Denk- und Erlebensweise und bringen ihren eigenen Habitus nach Bourdieu (vgl. Kapitel 2.5) mit, welche sie im gemeinsamen Musikmachen mit anderen teilen (vgl. Greuel 2019: 6). Wenn Menschen gemeinsam musizieren, koordinieren sie dabei ihr Handeln anhand ihrer wechselseitigen sinnlichen Wahrnehmung aufeinander (vgl. Vollmer 2021: 86). Johanna Säger

(2012) des Max-Planck-Instituts für Bildungsforschung in Berlin konnte nachweisen, dass sich beim gemeinsamen Musizieren hirnübergreifende Netzwerke ausbilden. Wenn Individuen Handlungen aufeinander abstimmen, entstehen kleine Netzwerke innerhalb des Denkorgans und auch zwischen den Gehirnen der Musiker*innen. Dies ist dann besonders der Fall, wenn die gegenseitige Koordination wesentlich ist, wie zum Beispiel beim gemeinsamen Spielbeginn (vgl. ebd.). Durch die Wahrnehmung der hörbaren Töne und musikalischer Takte, in deren Verlauf ein Rhythmus und Melodien entstehen, zeichnet sich auf eine besondere Weise eine akustische Wirklichkeit aus, welche fließend und prozesshaft bestimmt sind (vgl. Vollmer 2021: 87). Das bedeutet, dass es beim gemeinsamen Musizieren den Interagierenden gelingt, eine vor allem akustisch geteilte Wirklichkeit zu schaffen, die auf der einen Seite durch die Musizierenden selbst geschaffen wird und auf der anderen Seite zur Orientierung für das fortlaufende Musizieren dient (vgl. ebd.). Dabei werden künstlerische, soziale und gesellschaftliche Aspekte miteinander verbunden (Greuel 2019: 7). Demnach hat das gemeinsame Musizieren eine soziale Dimension. Es schafft nicht nur die Möglichkeit für die einzelnen Mitglieder, sich musikalisch auszudrücken, sondern es schafft auch Begegnungen von individuellen Persönlichkeiten. (vgl. Greuel 2019:7). Zum einen bietet das gemeinsame Musizieren die Gelegenheit, andere Menschen kennenzulernen, einander zu hören und sich gleichzeitig beim Musizieren sowie auch sozial in die Gruppe einzuordnen. Des Weiteren kann das gemeinsame Musizieren helfen, sich gegenseitig zu unterstützen, sich in Geduld zu üben und andere Menschen mit ihren Bedürfnissen und Anliegen wahrzunehmen und darauf Rücksicht zu nehmen. Aspekte wie Interessen in der Gruppe zu äussern, sich mit Konflikten auseinanderzusetzen sowie Kritik zu üben und Konzentration und Ausdrucksfähigkeit zu trainieren, werden beim gemeinsamen Musizieren ebenfalls gefördert (vgl. Wickel 1998: 19). Auch Sabrina Zehentmair (2013) erklärt, dass durch gemeinsames Musizieren gelernt werden kann, anderen zuzuhören und mit Konflikten umzugehen (vgl. ebd.: 45). Sie stellt dar, dass durch eigenes Musizieren soziale Anerkennung erfahrbar wird, was wiederum das Selbstbewusstsein stärkt (vgl. ebd.: 57). Das gemeinsame Musizieren in heterogenen Gruppen fördert somit spezifische Kompetenzen. Dazu zählen besonders Sozialkompetenzen wie Kooperation und Hilfsbereitschaft, Fähigkeit zur Partizipation und die Bereitschaft, Verantwortung zu übernehmen (vgl. Tiedeken 2018: 123).

4.3 Gemeinsames Musizieren in der Jugendphase

Wenn Jugendliche Musik in heterogenen Gruppen ausüben, ist das nach Hans Walter Berg (1997) eine sinnvolle Freizeitgestaltung. Orchester, Chöre oder weitere Formationen bieten Plattformen für Jugendliche, die sich freiwillig engagieren möchten (vgl. ebd.: 171). Dabei

vermittelt das gemeinsame Musizieren Freude und fördert ein positives Lebensgefühl. Das gemeinsame Musizieren vermittelt ein Gefühl der Geborgenheit und Fürsorge, indem ein Miteinander und Füreinander die Gruppe begleitet. Gleichzeitig formt das gemeinsame Musizieren in einer heterogenen Gruppe die eigene Persönlichkeitsentwicklung (vgl. ebd.: 169). Demzufolge führt das Musizieren in einer Gruppe zur Verständigung mit anderen Menschen. Das bedeutet, dass die Verständigung von Menschen aus unterschiedlichen Herkunft und Kulturen durch die leichte Sprache der Musik einen Zugang zu neuen Gemeinschaften bilden kann. Durch das gemeinsame Musizieren herrscht eine Willkommenskultur. Niemand wird in Bezug auf das Geschlecht, die Sprache, Religion oder die Nationalität ausgeschlossen (vgl. Berg 1997: 169f). Musikgruppen können einen Beitrag dazu leisten, Menschen verschiedener Bevölkerungsgruppen in Kontakt miteinander zu bringen. Ausserdem kann der Kontakt zwischen den beiden fremden Gruppen institutionell unterstützt werden. Das fördert und vereinfacht die Rahmenbedingungen des gemeinsamen Musikmachens für Jugendliche (vgl. Greuel 2019: 8). Des Weiteren fördert das gemeinsame Musizieren durch regelmässige Aktivitäten die Solidarität. Durch die intensive gemeinsame verbrachte Zeit in der Gruppe werden Kenntnisse und Fertigkeiten gemeinsam entwickelt. Glückt das Zusammenspiel in der Gruppe, so bildet sich bei den Teilnehmenden ein Gefühl von Nähe und Zugehörigkeit. Dies wiederum stärkt den Gemeinschaftssinn und die Solidarität (vgl. Berg 1997: 169f). Wenn die verschiedenen Gruppen den gleichen sozialen Status beim Musizieren erhalten, indem sie die gleichen Ziele verfolgen, fördert das die Kontaktaufnahme mit Menschen aus verschiedenen Bevölkerungsgruppen. Dadurch verringern sich die Vorurteile einer gesellschaftlichen Gruppe oder Schicht (vgl. Greuel 2019: 8). Einen weiteren Grund ist das Fördern der Kameradschaft und Freundschaft. Indem der Einzelne sich in der Gruppe einfügt, sich einbringt, sich argumentativ in der Gruppe behauptet und versucht, sich durchzusetzen, entstehen vertrauensvolle Kontakte mit anderen Teilnehmenden. Das bedeutet, dass beim gemeinsamen Musizieren beispielsweise in Musikvereinen, sich für Jugendliche in älteren Vereinsmitgliedern verständnisvolle Partner*innen finden lassen, welche ihre Anliegen und Interessen teilen. Folglich verbindet das gemeinsame Musizieren Generationen, indem jede Generation innerhalb der Gruppe die Vorteile der sozial und altersmässig gemischten Gemeinschaft spürt (vgl. Berg 1997: 170). In diesem Zusammenhang fördert das gemeinsame Musizieren das soziale Lernen und das soziale Kapital, welches Bourdieu (vgl. Kapitel 2.6) beschrieben hat, wird erhöht, da das soziale Umfeld bereichert wird. Menschen, die gemeinsam Musik praktizieren, können besser miteinander leben, denn dabei erfahren sie die Prinzipien des Nehmens und Gebens in einem ausgeglichenen Verhältnis, welches über einen längeren Zeitraum besteht. Beim gemeinsamen Musizieren hört der Einzelne auf die anderen Teilnehmenden der Gruppe, was eine gewisse Rücksichtnahme erfordert. Dabei entwickelt sich das Feingefühl und das

Verständnis in Bezug auf das Zusammenleben (vgl. Berg 1997: 171). Gleichzeitig werden die Fähigkeiten und die Fertigkeiten mit dem Instrument oder der Stimme in der Gruppe weiterentwickelt, was wiederum das inkorporierte kulturelle Kapital nach Bourdieu (vgl. Kapitel 2.6) erhöht. Dabei begünstigt das gemeinsame Musizieren das Kultivieren sowie das Ausleben von Gefühlen durch die musikalische Gestaltung. Gleichzeitig wird die Kreativität des Einzelnen in der Gruppe gefördert, was sich auch in anderen Bereichen des Lebens äussert (vgl. Berg 1997: 170). Das gemeinsame Musizieren stärkt ebenfalls die Konzentration sowie die Ausdauer. Die Motivation beispielsweise, ein Musikstück während eines Auftritts fehlerlos und klanglich gut aufzuführen, bedeutet viel Energie und Engagement zu investieren. Durch das regelmässige konzentrierte Üben in der Gruppe fördert es die Leistungsbereitschaft und die Ausdauer (vgl. ebd.: 170f). Neben dieser Ausdauer und Leistungsbereitschaft sind natürlich Darbietungen von Orchestern, Chören oder anderen Formationen prägend für das gesellschaftliche Leben. Die Darbietungen sind somit mit einer hohen Anerkennung von Seiten des Publikums verbunden. Infolgedessen fühlen sich die Musikpraktizierenden gebraucht. Für einen erfolgreichen Auftritt wird viel Zeit und Engagement investiert, was von Seiten des Publikums mit Applaus wertgeschätzt wird. Diese Anerkennung verleiht dem Musiker einerseits ein starkes Selbstwertgefühl und andererseits gibt sie dem Musizierenden wieder Kraft und Stärke, sich weiter zu engagieren und Zeit zu investieren. Das wiederum strahlt dieser wieder der Gesellschaft zurück (vgl. ebd.: 171). Durch den persönlichen Einsatz während den gemeinsamen Musikproben sowie den Musikaufführungen erfahren Menschen einen geistigen und seelischen Wert für ihre intensive Arbeit. Besonders in einer Zeit, in welcher Freizeitangebote ohne persönlichen Einsatz käuflich sind (vgl. ebd.).

4.4 Zwischenfazit

Das gemeinsame Musizieren fördert die psychische, physische und soziale Gesundheit und darüber hinaus verbindet gemeinsames Musizieren Bildungs- und Kulturinteressen der Einzelnen und der Gruppe. Besonders interessant ist, dass das gemeinsame Musizieren die eigene Freizeitgestaltung bzw. die Zeit, welche man für sich selbst investiert, sich mit derjenigen der anderen Menschen in der Gruppe verbinden lässt. Wenn Freizeit mehr Bedeutung erhalten soll als nur Ablenkung oder Zerstreuung vom Arbeitsleben oder Schule, kann gemeinsames Musizieren dem entgegenwirken (vgl. Berg 1997:169ff). Somit verhindert das gemeinsame Musizieren die Inaktivität des Menschen und fördert die Kreativität und die Leistungsbereitschaft, Fertigkeiten und Fähigkeiten zu erlernen, welche sich auch in anderen Bereichen des Lebens äussern.

Das Besondere an Musik und dementsprechend am gemeinsamen Musizieren ist, dass gemeinsames Musizieren eine Kultur pflegt, an welcher alle Menschen teilhaben können. Sie besitzt die Eigenschaft, Generationen zu verbinden, unabhängig der Herkunft und Bildungsstand eines Menschen. Gemeinsames Musizieren in einer Gruppe oder Formation kann stabile Beziehungen ermöglichen und so der zunehmenden Vereinsamung von Individuen entgegenwirken und zur sozialen Gesundheit der einzelnen Individuen beitragen (vgl. Greuel 2019: 8). Durch das gemeinsame Musizieren können Jugendlichen neben musikalischen Fertigkeiten auch Kreativität, Ausdauer und Konzentration erlernen sowie durch soziales Engagieren die Sozialkompetenzen für ein besseres Zusammenleben gefördert werden. Jugendliche, welche in anderen Bereichen des Lebens leicht ausgegrenzt werden, können durch gemeinsames Musizieren Gemeinschaft und dessen Teilhabe erleben. Aus der Perspektive der Sozialen Arbeit ist diese Gegebenheit bzw. Erkenntnis von hoher Bedeutung, um das Ziel der gesellschaftlichen Teilhabe zu gewährleisten.

5 Musik aus Sicht der Sozialen Arbeit

Um Musik als Medium in der Sozialen Arbeit zu betrachten, muss zunächst einmal die Soziale Arbeit als solche definiert werden. Ihre Aufträge und Ziele sowie die Zielgruppe werden ebenfalls betrachtet, um darauffolgend den Bezug zum Community Music Ansatz herzustellen.

5.1 Soziale Arbeit

Soziale Arbeit als eigenständige Profession bietet ihren Adressaten Unterstützung bei der Lebensbewältigung (Böhnisch/Schefold 1985) und will die Gestaltung eines gelingenden Alltags (Thiersch 1986) ermöglichen. Mit dem Empowerment Ansatz (Hilfe zur Selbsthilfe) nach Norbert Herriger (2006) verfolgt die Soziale Arbeit das Ziel, die Ressourcen der Adressaten zu ermitteln und zu aktivieren, damit sie in die Lage versetzt werden, Probleme des Alltags selbstständig zu bewältigen. Hier knüpfen auch Angebote der kulturellen Bildung an, die im Rahmen Sozialer Arbeit stattfinden (vgl. Tiedeken 2018: 109). Zur Erreichung dieser Ziele sollen die Ressourcen und nicht die Defizite der Adressaten im Mittelpunkt der Praxis stehen. Dabei soll der Blick auf die potenziellen Stärken der Menschen statt auf hinderliche Schwächen gerichtet sein, um die Entwicklung von Ressourcen, Fähigkeiten und Fertigkeiten, die der Lebensbewältigung dienen sollen, zu unterstützen (vgl. ebd.).

Mit Ressourcen meint Herriger (2006: 90) jene positiven Personenpotenziale (personale und internale Ressourcen) und Umweltpotenziale (soziale oder externale Ressourcen), die von der Person genutzt werden können, um Alltagsanforderungen zu bewältigen, Entwicklungsaufgaben zu meistern, kritische Lebensereignisse zu bearbeiten und Identitätsziele zu erreichen.

5.1.1 Empowerment

Der Begriff Empowerment definiert sich gemäss Herriger (2006: 20) als «Selbstbefähigung und Selbstbemächtigung sowie Stärkung von Eigenmacht, Autonomie und Selbstverfügung.» Das bedeutet, Menschen zu stärken, ihre Ressourcen zu fördern und Kompetenzen und Fähigkeiten weiterzuentwickeln oder neue zu schaffen. Nach Norbert Herriger (1995) bedeutet die professionelle Haltung im Empowerment: Der Verzicht auf Inszenierung von Hilfebedürftigen und damit Vertrauen in die Fähigkeiten jedes Einzelnen. Akzeptanz von

Eigensinn und Respekt vor unkonventionellen Lebensentwürfen, sowie das Respektieren von eigenen Wegen und Verzicht auf strukturierte Hilfepläne und eng gefasste Zeithorizonte. Ebenso bedeutet es der Verzicht auf Expertenurteile über Definition von Lebensproblemen, Problemlösungen und wünschenswerten Lebenszukünfte, sondern orientiert sich an der Lebenszukunft der Betroffenen (vgl. ebd.: 155-162).

Warum ist Empowerment ein Auftrag der Sozialen Arbeit? Die Fachpersonen der Sozialen Arbeit haben das Ziel, dass jeder Mensch sich einbringen kann und somit am gesellschaftlichen Leben teilnimmt. Grundlegende Rechte der Menschen sind Freiheit, Gerechtigkeit und in Frieden leben zu dürfen (vgl. Strassburger/Rieger 2014: 231). Um diesen Rechten gerecht zu werden, ist jeder Mensch berechtigt, daran zu partizipieren, damit diese Zustände eintreffen. Aus diesem Grund ist es die Aufgabe von Fachpersonen der Sozialen Arbeit, Menschen aktiv an sozialen kollektiven Prozessen teilnehmen zu lassen und diese zu ermöglichen (vgl. ebd: 231).

5.1.2 Partizipation

Mit Hilfe der Partizipationspyramide nach Strassburger und Rieger (2014), welche auf drei Ebenen aufgeteilt, zwischen echter und unechter Partizipation unterschieden.

Die Partizipationspyramide von Straßburger und Rieger

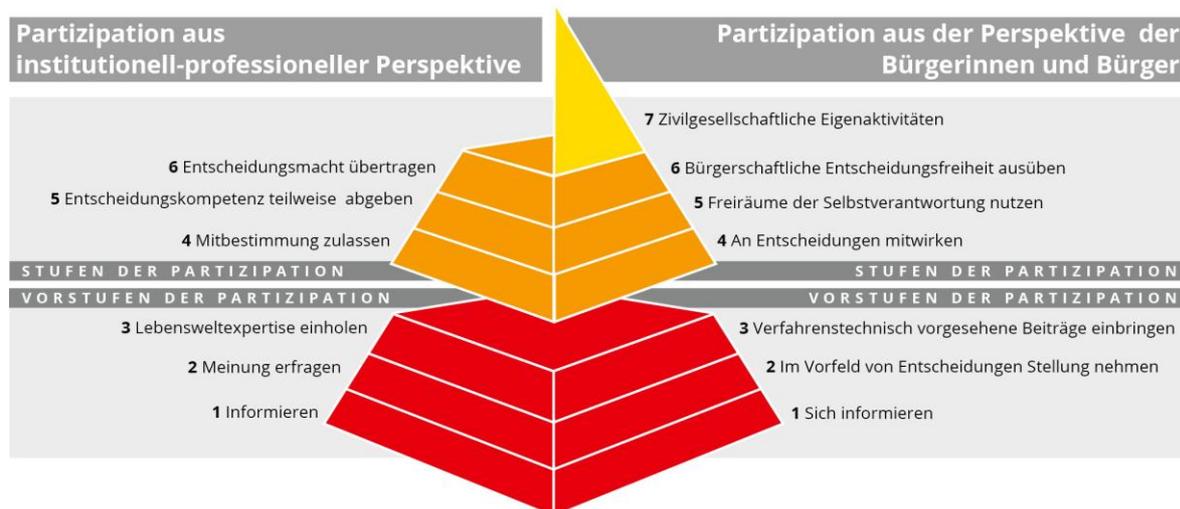


Abbildung 1: Partizipationspyramide (Strassburger/Rieger 2014: 232f)

Von echter Partizipation sprechen sie, wenn es sich dabei um eine rechtliche und konzeptionelle abgesicherte Rolle im Entscheidungsprozess handelt (vgl. ebd.: 232f). Partizipation bedeutet also, an Entscheidungen mitzuwirken und Einflussnahme auf Beschlüsse nehmen zu können. Sie ruht auf Vereinbarungen, die regeln, wie eine Entscheidung getroffen wird

und wie weit das Recht auf Mitbestimmung reicht. Wie in der Grafik ersichtlich, ist Partizipation hierarchisch geordnet. Jedoch heisst das nicht, dass eine höhere Stufe der Partizipation besser als eine niedrigere ist. Natürlich ist es erstrebenswert, so viel Partizipation wie möglich zu realisieren, doch die Angemessenheit und die konkreten Gegebenheiten sollten reflektiert werden und geben Aufschluss, welche Stufe für die Beteiligten unter den Rahmenbedingungen unter der Berücksichtigung der Zielgruppe passen (vgl. Strassburger/Rieger 2014: 230f).

Empowerment kann als Aneignung von Selbstbestimmung, Lebensautonomie und Selbstbemächtigung sowie der Ermutigung zur Entdeckung der eigenen Stärken und Ressourcen angesehen werden (vgl. Herriger 2006: 16). Durch Partizipation wird diese Aneignung ermöglicht und ist daher ein wichtiger Bestandteil des professionellen Handelns.

Das bedeutet, dass Jugendliche durch Empowerment aus einer Machtunterlegenheit heraustreten können und sich somit Partizipationsvermögen aneignen und an Entscheidungen mitwirken. Partizipation in der Arbeit mit Jugendlichen kann somit als ein Bemächtigungsprozess verstanden werden, welcher zum Ziel hat, eine Zunahme von Entscheidungsmacht zu verfolgen.

Der Bezug zwischen Musik und Soziale Arbeit, unabhängig vom formalen und informellen Kontext, hat immer etwas mit kultureller Partizipation, kultureller Aneignung und kultureller Bildung zu tun. In einer Vielzahl von Fällen tritt die Soziale Arbeit von Angeboten der kulturellen Bildung auf. Bei diesen Angeboten werden immer Bezüge zu den Zielsetzungen Sozialer Arbeit hergestellt (vgl. Wickel 2018: 24).

5.2 Soziales Mandat der Kulturellen Bildung

«Kulturelle Bildung versteht sich als ganzheitliche und vielfältige Aktivität und Erfahrung sowohl bezogen auf das Erlernen von künstlerischen Gestaltungstechniken wie auch auf das experimentelle Erproben von Fantasie, Kreativität und Einbildungskraft» (vgl. Perspektive München 2010, zit. nach von Korff 2017: 161f). Diese Gestaltungsmöglichkeit bedeutet Teilhabe an Kunst und Kultur. Kulturelle Bildung ermöglicht somit kulturelle Teilhabe.

Durch die Herausforderungen in einer sich stetig verändernden Gesellschaft ist eine verstärkte kulturelle Teilhabe notwendig, um soziale Inklusion, interkulturelle Verständigung und Diversitätsbewusstsein zu fördern. Dabei müssen Bildungschancen optimiert werden und herkunftsbedingte sowie institutionell erzeugte soziale Ungleichheiten reduziert werden

(vgl. von Korff 2017: 163). Viele Angebot zum aktiven Musikmachen sind von einem musikalischen Leistungsanspruch, von wirtschaftlichen bzw. finanziellen Hindernissen oder anderen Barrieren gekennzeichnet. Kitty von Korff (2017) beschreibt dazu einige Herausforderungen: Die Miete von Räumen, um aktiv und regelmässig Musik in einer Gruppe auszuüben, sind teuer. Günstiger Musikunterricht wird selten angeboten, an formalen Bildungsorten wie Schulen fällt Musikunterricht oft aus oder erreicht nicht alle gleichermassen in ihren Interessen. In Familien wird weniger musiziert und die meisten Chöre und Orchester setzen eine gewisse Musikalität voraus. Gleichzeitig ist der partizipative Spielraum in diesen Musikformationen für die Teilnehmenden nur punktuell möglich (vgl. ebd: 162).

Ziel der kulturellen Bildung ist es, die Chancen- und Teilhabegerechtigkeit in jedem Alter zu ermöglichen und zu verbinden. Somit dient Kulturelle Bildung als Katalysator für gesellschaftliche Inklusion (vgl. von Korff 2017: 162). Kulturelle Bildung fördert durch das Arbeiten und das Interagieren in einer Gruppe das kreative Potenzial jedes einzelnen Individuums und stärkt gleichzeitig die sozialen Kompetenzen. Darüber hinaus eröffnet die kulturelle und künstlerische Aneignung neue Sichtweisen auf die Welt. Sie ermutigt und befähigt, am gesellschaftlichen Leben aktiv teilzunehmen und sein Umfeld mitzugestalten. Ausserdem kann durch Bildungsprojekte die Auseinandersetzung mit der eigenen Kultur sowie mit Kulturen anderer gefördert werden (vgl. ebd.: 162).

Demnach ist im Zusammenhang zwischen kultureller Bildung und Sozialer Arbeit grundsätzlich ein gezielter Umgang mit künstlerischen Ausdrucksformen, kreativen Entwicklungsprozessen, kommunikative Praktiken, sinnlichen Erfahrungen und kulturellen Konventionen, welcher sich zwischen dem Spannungsfeld der Kunst und Pädagogik vollzieht, zu finden (vgl. Burkhard Hill 2012: 738). Diese Aspekte fördern die Persönlichkeitsentwicklung sowie die soziale und kulturelle Teilhabe und wirken gegen Chancenungleichheit und Benachteiligung (vgl. Wickel 2018: 26).

5.3 Rechtliche Verankerung der kulturellen Teilhabe

Die Soziale Arbeit versteht sich als Menschenrechtsprofession, welche sich an den Menschenrechten und der sozialen Gerechtigkeit orientiert (Staub-Bernasconi 2018: 283). Ihre Profession beruht auf den Grundsätzen der Menschenrechtserklärungen und auf dem gesellschaftlichen Abkommen, das Recht aller Menschen auf ein menschenwürdiges Leben zu fördern und zu schützen. Die grundlegenden Annahmen von Würde, gegenseitigem Respekt und Gleichheit sind dabei ihre Basis (vgl. Berufskodex 2010: 9ff). Die Menschenrechte sind Individualrechte, das heisst Träger ist der Mensch selbst. Die Menschenrechte

sind nicht an die Zugehörigkeit zu einem Staat, einer Gemeinschaft oder Gruppierung gebunden und somit beziehen sie sich nicht auf ein Kollektiv (vgl. Fritzsche 2004: 16ff). Jedoch ist es in den Bereichen der Künste anders, da die Entstehung und das Praktizieren der Künste ein kollektiver Prozess darstellt (vgl. Fuchs 2015: o.S.). Ein ausdrückliches Recht auf kulturelle Bildung ist in den Menschenrechten nicht niedergeschrieben (vgl. Wickel 2018: 24f). Allerdings hat jedes Individuum gemäss Artikel 27 der allgemeinen Erklärungen der Menschenrechte (AEMR) ein Recht darauf, am kulturellen Leben einer Gemeinschaft frei teilzunehmen.

Da alle Menschenrechte nicht hierarchisch geordnet sind, stehen sie untereinander gleichberechtigt. Das Recht auf kulturelle Teilhabe steht somit auf gleicher Ebene wie das Recht auf körperliche Unversehrtheit. Fähigkeiten, Interessen und Handlungsmöglichkeiten zu entwickeln sind gleichwertig zu betrachten wie das biologische Überleben und das menschenwürdige Dasein (vgl. Fuchs 2015: o.S.). In modernen demokratischen Gesellschaften ist Gleichheit ein wesentliches Prinzip. Das bedeutet, dass jedes Individuum das gleiche Recht auf Teilhabe haben muss (vgl. ebd.).

Auf die Teilhabe von Jugendlichen im Speziellen kann zusätzlich die Kinderrechtskonvention beigezogen werden. Im Artikel 31 «Beteiligung an Freizeit, kulturellem und künstlerischem Leben, staatliche Förderung» wird das Recht auf Spiel sowie auf die freie Teilnahme an kulturellem und künstlerischem Leben definiert (vgl. UN- Kinderrechtskonvention). Heruntergebrochen auf die nationale Ebene kann im Hinblick auf die Teilhabe an Musik der Verfassungsartikel Art. 67a «Musikalische Bildung» der Bundesverfassung zugezogen werden. Er hat das Ziel, die musikalische Bildung von Heranwachsenden zugänglicher zu machen, um somit Teilhabegerechtigkeit zu schaffen. Der Artikel besagt, dass Heranwachsende in der Freizeit die Möglichkeit haben sollen, musikalisch aktiv zu sein (Bundesamt für Kultur: o.J.). Das Bundesamt für Kultur unterstützt durch Projektbeiträge die musikalische Bildung von Heranwachsenden im ausserschulischen Kontext. Somit wird versucht, durch sozialpolitische Massnahmen das Teilhaberecht zu gewährleisten.

Folge dessen bestehen Schnittstellen zwischen den Zielen der kulturellen Bildung und jenen der Sozialen Arbeit. Um diese Schnittstellen zwischen kultureller Bildung und Musik sowie der Sozialen Arbeit herzustellen, ist das Konzept der Community Music ein geeigneter Ansatz, welcher das Ziel verfolgt, durch musikalische und methodische Vielfalt allen Menschen einen Zugang zu Musik zu ermöglichen (vgl. Wickel 2018: 35).

5.4 Community Music

Dieses Kapitel fasst die aktuellen theoretischen Auseinandersetzungen in Bezug auf den Community Music Ansatz und die Soziale Arbeit zusammen.

Lee Higgins (Higgins 2012: 3). definiert den Community Music Begriff in drei unterschiedlichen Formen:

- “music of a community”: Musik einer Gemeinschaft als identitätsstiftendes oder rituelles Phänomen.
- “communal music making”: Gemeinsames Musizieren in bestimmten sozialräumlichen Kontexten, das Menschen durch Aufführung und Partizipation verbindet.
- “an active intervention between a leader or facilitator and participants”: Musik als soziale Intervention jenseits formaler Lernsituationen, um gemeinsames Musizieren in Gruppen durch eine*n Facilitator oder eine*n Leiter*in zu initiieren.

Dabei ist anzumerken, dass die unterschiedlichen Formen durchaus ineinanderfließen können.

Community Music steht für das gemeinsame Musizieren in Gruppen und ist gekennzeichnet durch eine vielfältige Praxis. Die Community Musik wird in diversen Institutionen wie beispielsweise Musikschulen, Volksschulen, Jugendzentren, Theaterinitiativen usw. praktiziert (vgl. Wickel 2018: 35). Menschen, soziale Orte, Partizipation, Inklusion und Vielfalt sind die Grundprinzipien des Community Music Ansatzes (vgl. Higgins 2017: 46f). Community Music fördert die Menschen, die als Teilnehmende oder sogenannte Community Musicians miteinander musikalisch interagieren. Voraussetzungen für diesen Ansatz sind Orte, an denen die musikalische Interaktion sowie das soziale Geschehen stattfinden und die Partizipation, die es allen Menschen ermöglicht, am musikalischen Geschehen teilzuhaben und dieses Geschehen nach ihren Vorstellungen zu gestalten. Als wesentliches Merkmal der Community Music wird die Vielfalt der Teilnehmenden mit ihren unterschiedlichen Biografien sowie deren Inklusion betont. Dadurch entstehen Verbindungen zwischen Menschen unterschiedlichster Art und dadurch auch neue Wissenszusammenhänge (vgl. ebd.).

Im Ansatz werden mit den Beteiligten die Arbeits- und Ausdrucksformen jeweils vor Ort gemeinsam entwickelt. Die Teilnahme beruht auf Freiwilligkeit und ein festgelegtes Programm musikalischer Bildung wird nicht vorgegeben, was den Teilnehmenden einen Gestaltungsraum bietet. Demnach ist Community Music ein musikalisches Partizipationsangebot, welches dazu befähigt, kreativ zu werden und für die jeweilige Situation

angemessene Wege des Musizierens zu entwickeln (vgl. Hill 2017: 18f). Eine Verbindung zwischen musikalischen und sozialräumlichen Aktivitäten wird hergestellt, um soziale Veränderungen und Emanzipation durch musikalischen Ausdruck zu fördern. Das gemeinsame und aktive Musizieren in den Gruppen beruht auf den Grundwerten der kulturellen Demokratie, Inklusion und Empowerment (vgl. Higgins 2017: 52f).

Die Community Music ist ein interventionistischer Ansatz, welcher zwischen den involvierten Teilnehmenden und dem musikalischen Facilitator stattfindet (vgl. Higgins 2017: 46). Ein Facilitator unterstützt und begleitet die Gruppe in musikalischen und sozialen Prozessen (vgl. de Banffy-Hall/Hill 2017: o.S.). Was musiziert wird, hängt meistens davon ab, welche Musik die Gruppe bevorzugt. Die Beteiligten machen untereinander aus, welche Musik mit welchen Mitteln und welchem Ziel praktiziert werden soll (vgl. De Banffy-Hall/Hill 2017: o.S.). Die Facilitators fungieren in ihrer Rolle als Coaches, Vermittler*innen und Lernpartner*innen, wobei deren Funktion auch von anderen Teilnehmenden des Projekts eingenommen werden, sobald sie dazu im Stande sind (vgl. Sauer 2018: 754).

Ebenso wichtig für Community Music ist deren Wahrnehmung im umgebenden sozialen Raum durch Auftritte. Damit werden sie Teil des kulturellen Lebens und können aktiv Einfluss darauf nehmen (vgl. Kertz-Welzel 2014: 11). Darüber hinaus ist Community Music durch Interdisziplinarität gekennzeichnet. Das bedeutet, dass Community Music Aktivitäten von verschiedenen Institutionen und Professionen praktiziert werden (vgl. de Banffy-Hall 2017: 27f). Diese können unter anderem in Kooperationen mit anderen Kunstformen entstehen, welche bei grösseren Projekten zusammenarbeiten. Der wissenschaftlich-theoretische Hintergrund ist ausserdem vielseitig, da sowohl Feststellungen aus der Musikpädagogik, der Sozialen Arbeit, der Psychologie, der Gruppenpädagogik, der Kulturwissenschaften und der Soziologie Einfluss nehmen (vgl. de Banffy-Hall/Hill 2017: o.S.).

Community Music ist somit ein Ansatz, welcher musikalische und soziale Aktivitäten verbindet. Die Gleichberechtigung der Vielfalt und Andersartigkeit der Menschen ist dabei zu berücksichtigen beispielsweise hinsichtlich der Herkunft, Religion, Alter, Geschlecht, Einkommen, Bildung usw. (vgl. de Banffy-Hall/Hill 2017: o.S.). Damit möglichst viele Personen einen Zugang zu musikalischen und sozialen Aktivitäten finden, ist ein niederschwelliger Zugang dazu Voraussetzung. Kulturelle und soziale Teilhabe, welche eine gleichwertige Bedeutung haben, stehen demnach neben musikalischen Bildungszielen im Mittelpunkt von Community Music (vgl. ebd.).

6 Beschreibung ausserschulische und musikalische Praxiskontexte

Musik unterstützt und fördert in der Lebensphase Jugend die Heranwachsenden in ihrer Persönlichkeitsentwicklung, in der sie sich durch vielfältigste physische und psychische Prozesse verunsichert fühlen und sich in ihrem sozialen und kulturellen Umfeld neu orientieren müssen (vgl. Kapitel 3.4.4). Durch die Entwicklung kultureller Praktiken und ästhetischer Erfahrungen durch Musik können Heranwachsende Teilhabeerfahrungen in der Gesellschaft machen. Somit bietet Musik den Heranwachsenden die Möglichkeit, sich neue Handlungsfelder zu erschliessen, mit welchen sie die nötige Orientierung in der Gesellschaft erhalten.

Dieses Kapitel beschäftigt sich, anhand der oben beschriebenen theoretischen Ausführungen, mit zwei ausserschulischen musikalischen Praxiskontexten. Dabei wird in einem ersten Schritt zunächst die ausserschulische musikalische Bildung definiert. Anschliessend werden die offene Jugendarbeit mit ihren musikalischen Angeboten sowie ein Jugendorchester als Musikverein grob erläutert, um danach darauf basierend eine Gegenüberstellung in Bezug auf einige Aspekte zu erstellen.

6.1 Ausserschulische Kinder- und Jugendförderung

Die ausserschulische Arbeit mit Kindern und Jugendlichen spielt eine wesentliche Rolle in der Sozialisation von Jugendlichen (vgl. Bundesamt für Sozialversicherungen - Grundlagenpapier 2022.: 2). Sie bietet den Jugendlichen Betätigungs-, Bildungs- und Freizeiträume im ausserschulischen Kontext. In diesen Räumen können sich Jugendliche in Bezug auf ihre Interessen engagieren, geistige und emotionale Fähigkeiten entwickeln sowie ihre Kreativität entfalten. Ausserdem können sie soziale Verantwortung übernehmen und sich Sozialkompetenzen aneignen (vgl. ebd.). Das bedeutet, dass sich die ausserschulische Kinder- und Jugendförderung zum formalen Lernraum (Schule) so weit unterscheidet, dass sie Erfahrungsräume für non-formale und informelle Lernprozesse auf eine vielfältige Weise bietet (vgl. ebd.).

Das Kinder- und Jugendförderungsgesetz (KJFG) bietet Rahmenbedingungen, durch welche Kinder und Jugendliche in ihrer physischen und psychischen Entwicklung zu Erwachsenen, welche Verantwortung für sich selbst und für die Gemeinschaft übernehmen, heranwachsen können. Des Weiteren soll ihre soziale, kulturelle und politische Integration gefördert werden (vgl. Bundesamt für Sozialversicherungen o.J.).

6.1.1 Ausserschulische musikalische Bildung

Die ausserschulische musikalische Bildung hat andere Ziele, Aufgaben und Strukturen als der Musikunterricht an Öffentlichen Schulen. Der Musikunterricht an den Schulen ist obligatorisch und hat das Ziel, eine allgemeine musikalische Elementarbildung für alle zu gewährleisten. Die ausserschulische musikalische Bildung hingegen basiert auf einer offenen und freiwilligen Struktur. Dartsch, Michael (2019) sagt in diesem Zusammenhang, dass es sich bei ihr häufig bereits um eine persönliche Spezialisierung in Bezug auf die vielfältigen Möglichkeiten, sich aktiv mit Musik auseinander zu setzen, handelt. Damit ist oftmals das Erlernen eines Musikinstrumentes gemeint, jedoch kommt auch dem Musizieren im Ensemble eine hohe Bedeutung zu (vgl. ebd.: o.S.). Ausserschulische musikalische Bildung möchte grundsätzlich jedem Individuum die Möglichkeit bieten, sich eigene musikalische Fähigkeiten und Fertigkeiten anzueignen, welche den eigenen Interessen entsprechen. Dadurch kann eine Auseinandersetzung mit und die Teilhabe am kulturellen Leben stattfinden, Damit dies gelingen kann, sind musikalische Angebote nahe dem Wohnort zu gewährleisten und müssen finanziell tragbar sein. Die Qualität der Angebote besonders für musikalisch talentierte Heranwachsende sind von hoher Bedeutung, da bereits während der musikalischen Ausbildung die Richtung für professionellen Nachwuchs stattfinden kann (vgl. ebd.). Gesellschaftlich wird die ausserschulische musikalische Bildung sehr geschätzt, da die Bedeutung der Persönlichkeitsentwicklung von Jugendlichen und die Teilhabe am kulturellen Leben ausser Frage steht. Diese Gegebenheit zeigt sich besonders in den Aktivitäten von Theatern, diversen musikalischen Anlässen und den vielen Orchestern, welche sich zunehmend an dem jungen Publikum orientieren. (vgl. Dartsch 2019: o.S.).

6.2 Offene Jugendarbeit

Die offene Jugendarbeit gehört zur professionellen Sozialen Arbeit und hat einen sozialpolitischen, pädagogischen und soziokulturellen Auftrag. Sie umfasst das gesamte Spektrum der Jugendfreizeitstätten, wie beispielsweise Jugendtreffs, Jugendzentren, sowie die mobile Jugendarbeit. Die offene Jugendarbeit leistet einen wichtigen Beitrag zur Persönlichkeitsentwicklung, Selbstbestimmung, Eigenverantwortung und gesellschaftlicher Teilhabe von Jugendlichen und versteht sich als wichtige Akteurin der ausserschulischen Bildung (vgl. Dachverband Offene Kinder- und Jugendarbeit Schweiz 2008: 3). Dabei ist die informelle Bildung, welche Lernprozesse im Alltag von Heranwachsenden mehr oder weniger zufällig und ohne vorgegebenen Plan und Ziel fördert, ganz wesentlich. (vgl. ebd.: 5). Dies gelingt dann, wenn sie an Interessen, Bedürfnisse und Lebenswelten der Heranwachsen-

den anknüpft. Die offene Jugendarbeit hat die Aufgabe, die Sozialisation unter Gleichaltrigen angemessen zu fördern, und die Sozialisationsinstanzen Schule und Familie zu ergänzen. Durch frei zur Verfügung stehende Räume, jugendspezifische Angebote und den Kontakt zu Fachpersonen können Bildungsgelegenheiten im Alltag entstehen. In diesem Umfeld haben die Jugendlichen die Möglichkeit, ihren Handlungsspektrum und ihren Horizont in einem geschützten Rahmen zu erweitern, sich in Gruppen zu bewegen, eigene und fremde Grenzen zu erkennen und Konflikte zu bewältigen. Dabei können sie sich in noch unbekanntem Situationen erproben. Die offene Jugendarbeit bildet somit einen Rahmen für orientierungsbedürftige Jugendliche, sie vermittelt Bildungs- und Handlungskompetenzen, stellt Räume und Mittel zu Verfügung (vgl. Hill 2002: 196ff). Teilhabe und Partizipation von Jugendlichen ist neben den pädagogischen Prozessen in Einrichtungen ein zunehmend wichtiger Teil der offenen Jugendarbeit. Sie richtet sich an alle Jugendliche und hat demnach das Ziel der allgemeinen Förderung, wozu ihre Lebenswelten und Interessen berücksichtigt werden. Einen Teil dieser Lebenswelten bilden Musik, Popkulturen, Jugendszenen und Jugendstile (vgl. Witte 2007: 45).

6.2.1 Musik in der offenen Jugendarbeit

Jugendliche haben hohe Kenntnisse, welchen Musikstil für welche soziale Ordnung, Haltung und Einstellung steht. Über den Musikstil wird anderen Personen und Gruppen gezeigt, wer man ist. In der offenen Jugendarbeit findet die Zugehörigkeit oder die Abgrenzung einer Gruppe durch das Spielen einer bestimmten Musikrichtung statt. Gleichzeitig lassen sich über sie soziale Abstände markieren, in Bourdieus Worten *Distinktion*: «Die im objektiven wie im subjektiven Sinn ästhetischen Positionen, die ebenso in Kosmetik, Kleidung oder Wohnungsausstattung zum Ausdruck kommen, beweisen und bekräftigen den eigenen Rang und die Distanz zu anderen im sozialen Raum» (Bourdieu 1994: 107). Durch den Geschmack werden unbewusst Differenzen und Gemeinsamkeiten registriert, Antipathien und Sympathien begründet, Dinge und Menschen gepaart, die zueinander passen, und diejenigen getrennt, die einander fremd sind (vgl. Bourdieu 1994: 374). Die Vertiefung dieser Theorie Bourdieus verfehlt das Ziel dieser Bachelorarbeit, weshalb sie hier lediglich erwähnt, jedoch nicht weiter darauf eingegangen wird.

Die offene Jugendarbeit bietet auch Raum für interkulturelle Austauschprozesse von unterschiedlichen Peergroups, welche den kulturellen Horizont erweitern oder verändern können (vgl. Witte 2007: 47). Demnach kann eine Mischung der Musikrichtungen eine soziale Durchmischung der Besuchenden der offenen Jugendarbeit bedeuten. Diese Offenheit für soziokulturelle Vielfalt ist die Voraussetzung für positive, soziale und kulturelle Bildungspro-

zesse. Auch Jugendliche mit kulturellen Defiziten haben die Möglichkeit, sich aktiv mit Musik einzubringen. Sie erfahren so Akzeptanz und Anerkennung. Dabei ist Niederschwelligkeit eine wesentliche Voraussetzung für Angebote und Projekte in der offenen Jugendarbeit (vgl. Dachverband Offene Kinder- und Jugendarbeit Schweiz 2008: 5). Das schnelle und unbürokratische Bereitstellen von erforderlicher musikalischer Ausrüstung sowie das Bereitstellen und Gestalten von Räumen für gemeinsame musikalische Projekte müssen gewährleistet sein, da es ansonsten zum Ausschluss von finanziell benachteiligten Jugendlichen führt (vgl. Witte 2007: 47f). Eines der Grundprinzipien der offenen Jugendarbeit ist Partizipation (vgl. Dachverband Offene Kinder- und Jugendarbeit Schweiz 2008: 5). Das bedeutet, dass die offene Jugendarbeit grundsätzlich zieloffen ist und Partizipation fördern will (vgl. Wickel 2018: 71). Somit sind Heranwachsende bei Musikprojekten in der offenen Jugendarbeit in Bezug auf Inhalte, Arbeitsprozesse, Produkte und Präsentationen stark miteinzubeziehen. Die musikalischen Angebote werden in hohem Masse durch die Jugendlichen selbstgesteuert, auch wenn Fachkräfte ihre organisatorischen Fähigkeiten einbringen und durch Planung und Finanzierung Musikprojekte erst ermöglichen (vgl. ebd.). Demnach geben die Fachkräfte in der offenen Jugendarbeit den Rahmen für musikalischen Angeboten vor, jedoch ermöglichen sie den Heranwachsenden eine weitreichende Selbstorganisation, um das Ziel der ganzheitlichen Persönlichkeitsförderung zu erreichen (vgl. Witte 2007: 51 - 57).

Die offene Jugendarbeit kann somit zum Aktionsraum für musikalische Aktivitäten mit einem niederschweligen Zugang und einer Struktur, welche möglichst wenig von Aussen vorgibt, werden. Oft wird in Jugendzentren Musik im Hintergrund abgespielt, aber auch musikbezogene Aktivitäten haben sich in der offenen Jugendarbeit etabliert, wie beispielsweise Discoververanstaltungen, Band-, Hip-Hop-, Songwriting-, Percussion-, und Musikproduktionsworkshops, sowie Tonstudios, Musikwettbewerbe, Konzertveranstaltungen, oder Internationale Begegnungen mit Musikgruppen und Musikprojekte (vgl. Wickel 2018: 70f).

6.3 Musikverein

Vereine sind in Bezug auf kulturelle, politische und soziale Aspekte ein nicht wegzudenkender Teil der Gesellschaft. Seit dem 18. Jahrhundert sind Vereine ein wichtiges Organ der Gemeinschaftsbildung (vgl. Hardtwig 1997: 9). Durch das Engagement oder mit der Mitgliedschaft im Verein kommen Menschen mit ähnlichen Interessen zusammen. Ein Musikverein ist eine Gemeinschaft, in welcher sich verschiedene Generationen von Menschen treffen, um unter einer musikalischen Leitung gemeinsam zu musizieren. Die Organisation eines Musikvereins ist durch die Vereinsstatuten geregelt. Diese Regelung bestimmt den

Namen, die Mitgliedschaft sowie das Ziel und den Zweck des Vereins. Die Führung des Vereins übernehmen meist zwei Gremien: Der Vorstand, welcher auf administrativer und organisatorischer Ebene agiert, und die Musikkommission für die musikalische Ebene.

Musikvereine können unterschiedliche Formationen aufweisen wie beispielsweise Chorvereine, Drum Corps, Kammermusiken, Brass Bands, Big Bands etc. Diese Bachelorarbeit beschränkt sich auf die Formation eines Orchesters. Oftmals spielen mehrere Musiker*innen dasselbe Instrument, um das Volumen des Klangs zu erhöhen. Grundsätzlich teilt sich das Orchester in Holzbläser (Oboen, Klarinetten, Flöten, Fagotte, Saxophone), Blechbläser (Hörner, Trompeten, Posaunen, Tuba), Schlagwerk (Pauken, Schlagzeug, Becken, Triangel, Glockenspiel, etc.) und je nachdem Zupfinstrumente (Harfe). In Symphonieorchestern musizieren zusätzlich die Streicher (Violinen, Bratschen, Kontrabässe). Wenn für eine Komposition weitere Instrumentalisten für Klavier, Cembalo, Orgel, Mandoline, Gitarre und Akkordeon benötigt werden, werden diese zusätzlich engagiert. Die Musiker*innen sind üblicherweise in einem Halbkreis um den Dirigenten platziert, sodass alle seine Anweisungen mit dem Taktstock sehen können. Der Dirigent hat im Orchester die musikalische Leitung. Seine Aufgabe besteht darin, das Orchester in Bezug auf Takt, Rhythmus, Dynamik, einzelne Einsätze und Pausen zu führen. Gleichzeitig versucht der Dirigent, die klangliche Vorstellung des Komponisten zu vermitteln sowie die Emotionen des Musikstücks physisch zum Ausdruck zu bringen. Solisten sind Musiker*innen, welche einzelne Passagen oder die gesamte Melodie auf dem Musikinstrument alleine spielen. Im gemeinsamen Musizieren verfolgen die Musiker*innen ein gemeinsames Interesse. Sie verbinden als heterogene Gruppe ihre musikalischen Fähigkeiten, um ihr Ziel bestmöglich zu erreichen (vgl. Tiedeken 2018: 123). Bis heute übernehmen Vereine im alltäglichen Leben besonders bei Heranwachsenden eine wichtige Rolle.

6.3.1 Jugendorchester

Viele Jugendorchester sind als Vereine organisiert und haben neben der Kunst- und Traditionspflege auch einen gemeinschaftsbildenden sowie einen jugendpflegerischen Aspekt, welcher grosse Anerkennung und einen hohen Stellenwert in der Gesellschaft besitzt (vgl. Overbeck 2018: o.S.). Damit sind Musikvereine im allgemeinen als sozialräumliche Orte zu verstehen, welche das Ziel der Musikpflege haben und sich gleichzeitig auch als Institution kultureller Bildung repräsentieren (vgl. ebd.).

Ein Jugendorchester bietet Heranwachsenden die Möglichkeit, das in der Musikschule bei einer versierten Fachkraft bzw. Musikpädagogen erlernte Musizieren auf einem Instrument parallel im gemeinsamen Musizieren anzuwenden und zu vertiefen. Anders als die Mehrheit

der Vereine in der Schweiz bilden nämlich die meisten Musikgesellschaften ihren Nachwuchs nicht selbst aus, sondern überlassen die instrumentelle Grundausbildung den Musikschulen. Daher ist die Zusammenarbeit zwischen Musikgesellschaften und Musikschule von hoher Bedeutung, um auf den Einstieg in ein Musikverein hin ausgebildet zu werden (vgl. Zürcher Blasmusik Verband 2017: 35). Die Orchestermmitglieder verpflichten sich, an unterschiedlichen Anlässen teilzunehmen und diese musikalisch zu untermalen sowie die regelmässigen Proben zu besuchen, welche meist einmal pro Woche stattfinden. Bei Anlässen oder Veranstaltungen wie beispielsweise Jahreskonzerte, Abendunterhaltungen, kulturelle Umzüge, Kirchenkonzerte etc. erhalten sie im Gegenzug Anerkennung vom Publikum für die geleistete Arbeit. Das gemeinsame Musizieren pflegt auch die Kameradschaft unter den jungen Musiker*innen, welche meist zwischen 12 und 20 bis 25 Jahre alt sind. Des Weiteren festigt die Möglichkeit, in der Lebensphase der Jugend das gemeinsame Musizieren auszuüben, die musikalischen Kenntnisse und Fähigkeiten der Heranwachsenden und fördert gleichzeitig die Persönlichkeit, das soziale sowie das kulturelle Kapital. Das aktive Musizieren in einem Musikverein hat somit eine hohe Bedeutung für das Individuum und kann mehr sein als eine Freizeitbeschäftigung. Die jungen Musiker*innen lernen, sich in eine Gemeinschaft einzuordnen. Die Gruppe bzw. der Verein erlaubt ihnen dank ihrem Mitwirken ein Erfolgserlebnis (vgl. Zürcher Blasmusik Verband 2017: 33).

7 Gegenüberstellung

Da die zwei ausserschulischen musikalischen Praxiskontexte abstrakt beschrieben wurden, wird nun eine Gegenüberstellung dieser hinsichtlich unterschiedlicher Aspekte dargestellt. Es werden Gemeinsamkeiten und Unterschiede herauskristallisiert und beschrieben. Darauf folgend wird auf dieser Grundlage auf die Kapitalsorten nach Pierre Bourdieu eingegangen und einen Zusammenhang zum Community Musik angestrebt.

7.1 Gemeinsamkeiten und Unterschiede

Beide Praxiskontexte bringen Heranwachsende mit unterschiedlicher Herkunft zusammen und wollen durch musikalische Angebote die kulturelle Teilhabe sowie soziale Kompetenzen fördern. Ein Lernen in der Gruppe findet durch gemeinsames Agieren im Kontext der Musik statt, sei es durch gemeinsames Musizieren oder beim Rezipieren von Musik. Jedoch haben die Kontexte unterschiedliche Herangehensweisen und Qualitäten.

Folgend werden nun die Gemeinsamkeiten und Unterschiede der ausgeführten Praxiskontexte betrachtet. Die Ausführungen beruhen meist auf meiner persönlichen Praxiserfahrung als Jugendarbeiter und als musikalischer Leiter eines Jugendorchesters.

7.1.1 Ziele

Die grösste Gemeinsamkeit zwischen der offenen Jugendarbeit mit ihrem musikalischen Angebot und einem Jugendorchester ist das Zusammenbringen von Jugendlichen mit den gleichen Interessen und Bedürfnissen durch Musik. Auch wenn die zwei Praxiskontexte unterschiedliche Ziele verfolgen, wird eine gesellschaftliche Teilhabe ermöglicht und bringt den Jugendlichen die nötige Orientierung, um am gesellschaftlichen und kulturellen Leben teilzunehmen. Die offene Jugendarbeit nutzt Musik als Methode, um ihren sozialpolitischen, pädagogischen und soziokulturellen Auftrag zu erfüllen. Wohingegen Jugendorchester primär die musikalischen Fähig- und Fertigkeiten der jungen Musiker*innen durch gemeinsames Musizieren verbessern möchten. Ausserdem haben sie das Ziel, durch musikalische Veranstaltungen, unterschiedliche Musikstile als Kulturgut einer Gesellschaft zu vermitteln und den Nachwuchs für die Erwachsenenvereine oder Profimusiker*innen auszubilden.

7.1.2 Handlungsfeld

Beide Praxiskontexte beruhen auf Freiwilligkeit und finden in der Freizeit der Zielgruppe statt. Die offene Jugendarbeit versucht ihre musikalischen Angebote niederschwellig zu gestalten und setzt dabei keine musikalischen Vorkenntnisse der Zielgruppe voraus. Niederschwelligkeit soll den Jugendlichen einen einfachen, freien und raschen Zugang zu den Angeboten bieten, um Musikaktivitäten barrierefrei auszuüben. Die musikalischen Angebote sind so konzipiert, dass alle Heranwachsenden einer Gemeinde die unterschiedlichen musikalischen Angebote der offenen Jugendarbeit (z.B. Musikproduktion oder Songwriting Workshops) während der Öffnungszeiten bzw. der Zeitspanne des jeweiligen Projekts besuchen können. Jugendorchester hingegen setzen eine musikalische Grundausbildung auf einem jeweiligen Instrument voraus. Um im Jugendorchester teilnehmen zu können, müssen Jugendliche sich bereit erklären, Mitglied im Verein zu werden. Das ist mit einigen Pflichten verknüpft. Die jungen Musiker*innen verpflichten sich, an den regelmässig Musikproben, Anlässen und Konzerten teilzunehmen, die ausgewählten Musikkompositionen neben den Proben zu üben und sich durch verschiedene Einsätze für das Wohl des Vereins zu engagieren. Ausserdem müssen sie das gespielte Instrument mieten oder besitzen und sind verantwortlich für dessen Pflege und Spielbarkeit. Auch zur erhaltenen Uniform und dem Inventar des Musikvereins müssen sie Sorge tragen. Das Angebot ist hochschwellig und hat somit zugängliche Hürden zu überwinden.

Als Gemeinsamkeit orientieren sich die zwei unterschiedlichen Musikkontexte an den Potenzialen der Zielgruppe. Mit dem vorhandenen und individuellen Wissen der Zielgruppe in Bezug auf Musik, wird das Angebot gestaltet. Durch den Austausch und Aneignungsprozess musikalischer Inhalte sowie im gemeinsamen Musizieren werden soziale Kompetenzen sowie musikalische Fähigkeiten in der Gruppe erprobt und weiterentwickelt. Dabei lernen die Jugendlichen ihre eigenen Stärken kennen und erfahren somit Selbstwirksamkeit. Beide Kontexte orientieren sich an der Lebenswelt der Jugendlichen mit ihren Lebenslagen und Bedürfnissen. Die offene Jugendarbeit bietet in diesem Kontext informelle Bildungsmöglichkeiten anhand ungeplanter Lernprozesse ohne vorgegebenen Plan und Ziele, wo hingegen ein Jugendorchester klare Bildungsaufgaben verfolgt.

In der offenen Jugendarbeit wirken die Jugendlichen bei der Gestaltung des Angebots aktiv mit. Dabei werden regelmässig Anliegen, und Belangen der Jugendlichen eruiert, um auf die sich ändernden Bedürfnisse einzugehen und die Tätigkeiten darauf auszurichten. Neben den Fachpersonen der Sozialen Arbeit werden je nach Bedarf externe Fachpersonen für die jeweiligen musikalischen Angebote eingeladen, um mit der Zielgruppe zu arbeiten. Das Handlungsfeld in der offenen Jugendarbeit bleibt somit flexibel und offen. Auch im Jugendorchester wird versucht, bedürfnisorientiert zu arbeiten und auf die Bedürfnisse und

Anliegen der jungen Musiker*innen einzugehen. Beispielsweise bei der Auswahl der Musikkompositionen oder der Gestaltung der Musikproben. Jedoch wird von aussen viel vorgegeben. Konzerte sind oftmals bereits klar strukturiert und haben Vorgaben. Musikstücke müssen alle in der Gesellschaft lebenden Menschen ansprechen und können nicht nur jugendspezifisch ausgewählt werden. Demnach sind Jugendorchester gegenüber der offenen Jugendarbeit strukturierter und hinter den Proben stecken musikalische und kulturbestimmte Ziele.

Beide Kontexte bauen Beziehungen durch das gemeinsame Interesse an Musik auf. Die regelmässigen Proben, Musiklager sowie die gemeinsamen Konzerterlebnisse im Jugendorchester stärken die Kameradschaft untereinander und das Vertrauen in den Verein. Durch die positiven Musikerlebnisse sowie die generationsübergreifende Zusammenarbeit zwischen den jungen Musiker*innen, der musikalischen Leitung sowie dem Vorstand und Publikum fördert das Bilden einer Gemeinschaft und erhält somit seinen gesellschaftlichen Kontext. Die offene Jugendarbeit dagegen realisiert ihre musikalischen Angebote in einem geschützteren Rahmen. Das bedeutet, dass die Aktivitäten meist in den eigenen vier Wänden der offenen Jugendarbeit stattfinden. Somit sind musikalische Veranstaltungen vor Publikum eher die Ausnahme und kommen in der Regel nur bei grösseren Kulturprojekten vor. Der gesellschaftliche Kontext findet zwar statt, jedoch meist in einem engeren Rahmen.

7.1.3 Finanzierung

Im Gegensatz zu den Angeboten der offenen Jugendarbeit, welche frei und kostenlos zugänglich sind, müssen die Mitglieder eines Jugendorchester dem Verein oft jährlich einen Mitgliederbeitrag bezahlen. Ein Verein ist von diesen Beiträgen sowie Subventionen (Gemeindebeiträge), Spenden, Erträgen von Veranstaltungen und Sponsoringbeiträgen abhängig, um Veranstaltungen, Konzerte, Wochenendproben und Musiklager wirtschaftlich tragen zu können. Ausserdem wird die musikalische Leitung durch diese Erträge entlohnt, weshalb sie als kulturschaffende Musiker*innen ebenfalls von diesen Geldern abhängig sind. Die offene Jugendarbeit mit ihrer Infrastruktur und den personalen Ressourcen wird hingegen über das ordentliche Budget der Gemeinde finanziert.

7.1.4 Partizipation

Das Spektrum der Partizipation reicht in der offenen Jugendarbeit für seine Zielgruppe in den musikalischen Angeboten von der Aktivierung, der Beteiligung, Mitwirkung, Mitbestimmung bis hin zur Selbstorganisation. Das bedeutet, dass die Jugendlichen über Inhalte, Gestaltung und Arbeitsprozesse selbst entscheiden oder durch Aushandlungsprozesse mit

den Jugendarbeitenden mitwirken oder mitentscheiden. Die offene Jugendarbeit stellt ihnen für die Ausübung musikalischer Tätigkeiten die Infrastruktur bereit. Die Partizipationsstufen sind somit für jedes Angebot offen und flexibel veränderbar und werden regelmässig überprüft und reflektiert.

Ein Jugendorchester hat hingegen fest verankerte Strukturen. Die musikalische Leitung bestimmt in den Proben, welche Musikkomposition geübt wird und wie sich diese anhören soll. Ausserdem entscheidet sie, welche Stücke an den Anlässen aufgeführt werden. Die Musikkommission wählt die Musikstücke für die Mitglieder aus und der Vorstand bestimmt und organisiert die Anlässe. Den Jugendlichen bleibt im Orchester somit wenig Spielraum für Partizipationsprozesse. Diese sind in der Regel auf die Teilnahme oder Mitwirkung begrenzt.

7.2 Bezug zu den Kapitalsorten nach Pierre Bourdieu

In Bezug auf die Gegenüberstellung der ausgeführten ausserschulischen Musikkontexte wird nun auf die unterschiedlichen Kapitalsorten nach Pierre Bourdieu eingegangen.

Das ökonomische Kapital hat im wirtschaftlichen Sinne eine Relevanz im Jugendorchester, da ohne Erträge aus den unterschiedlichen Geldquellen, das zur Verfügung stellen der Partituren, Musikinstrumente und die Entlohnung der musikalischen Leitung sowie die unterschiedlichen musikalischen Veranstaltungen und Proben nicht möglich wären. In der offenen Jugendarbeit ist die Beschaffung des Materials für die musikalischen Angebote, die Infrastruktur sowie die personalen Ressourcen im ökonomischen Kapital einzuordnen. Da das ökonomische Kapital im Kontext der offenen Jugendarbeit und teilweise in Jugendorchester durch Steuern aufgebracht wird, bedarf es einer Legitimation für die musikalischen Jugendangebote und bekommt somit einen politischen Charakter. In diesem Zusammenhang erweist sich besonders die Förderung des kulturellen sowie des sozialen Kapitals als wichtigen Legitimationsgrund für die Finanzierung der Angebote.

Als institutionalisiertes kulturelles Kapital gelten die erworbenen Bildungsqualifikationen in Form von Titeln bzw. Ausbildungszertifikaten. Dieses Kapital erweist sich für musikalische Themen als irrelevant, denn Aktivitäten in Kunst und Musik tätigen gleichermassen Jugendliche von Eltern mit einem hohen resp. tiefen Bildungsabschluss (vgl. Tarazona/Tillmann 2016: 207). Einzig ist das institutionalisierte kulturelle Kapital bei den Fachpersonen der Sozialen Arbeit und dem Dirigenten relevant, da ihre Qualifikation für die pädagogische und musikalische Arbeit mit Jugendlichen von Nutzen, wenn nicht gar eine Voraussetzung, ist.

Objektiviertes kulturelles Kapital sind kulturelle Güter und ermöglichen den Zugang zu inkorporiertem kulturellem Kapital. Es handelt sich hierbei um die einzige Form kulturellen Kapitals, die materiell übertragen werden kann. Objektiviertes kulturelles Kapital sind somit Kulturgegenstände, welche man besitzt oder zur Verfügung stehen wie beispielsweise Musikinstrumente, Musikprogramme, Soundsysteme etc.

In der offenen Jugendarbeit werden simple Instrumente, Musikprogramme, Rechner oder Soundsysteme für die Besuchenden im Jugendzentrum zur Verfügung gestellt. In Jugendorchestern erhalten die jungen Musiker*innen Partituren, welche der Musikverein finanziert, jedoch bringen sie ihr eigenes Instrument mit, welches sie geschenkt erhielten, erworben haben oder mieten (ausgenommen ist das Schlagwerk).

Das objektivierte kulturelle Kapital in musikalischem Kontext zu nutzen, gibt den Heranwachsenden erst die Möglichkeit der „eigentlichen Aneignung“ von inkorporiertem kulturellem Kapital und erst dadurch wiederum hat das objektivierte kulturelle Kapital einen Nutzen (vgl. Bourdieu 1983: 189). Somit ist die aktive Auseinandersetzung mit Musik im Jugendorchester «ein Akt der Dechiffrierung und Decodierung» (Bourdieu 2005: 19), der die Kenntnisse der Codes (Notenkenntnisse, Unterscheidungen der Musikstile, Verhaltensformen an Konzerte voraussetzt (vgl. Bernhard 2014: 95). Erst das Erlernen dieser Codes (die Aneignung von inkorporiertem Kulturkapital) bringt die Möglichkeit der Teilhabe mit sich (vgl. ebd.).

Als inkorporiertes kulturelles Kapital bezeichnet Bourdieu Denk- und Handlungsschemata sowie Wertorientierungen, d.h. über die Sozialisation erworbene Verhaltensmerkmale (vgl. Kapitel 2.6). Dies sind beispielsweise bestimmte kulturelle und musikalische Fertigkeiten, Fähigkeiten oder Wissensformen, um Musik zu praktizieren bzw. zu rezipieren. Somit sind das Fähigkeiten, welche an eine Person gebunden sind und nicht z.B. durch Schenkung übertragen werden können. Dazu zählen zum einen Kompetenzen im kognitiven Sinn und andererseits Kompetenzen im ästhetischen Sinn (vgl. Müller: 2004: 76 ff). Die Prägung der Familie sowie die der schulischen und außerschulischen Bildung sind hauptverantwortlich für das inkorporierte kulturelle Kapital (vgl. Bernhard 2014: 91). Die offene Jugendarbeit mit ihren musikalischen Angeboten und ein Jugendorchester bieten den Heranwachsenden eine Plattform, um ihr inkorporiertes kulturelles Kapital im Kollektiv zu erwerben und weiterzuentwickeln.

Soziales Kapital basiert auf Beziehungsstrukturen, die mit Vertrauen, sozialem Halt und bestimmten Normen einhergehen (vgl. Tarazona/Tillmann 2016: 199). Wie bereits im Kapitel Lebensphase Jugendalter beschrieben (vgl. Kapitel 3.4.4), nehmen neben der Familie

auch die Peergroups und Cliques als ausserfamiliäres Sozialkapital einen starken Einfluss auf die Handlungen und Verhaltensweisen der Heranwachsenden. Sie beeinflussen auch, ob und wie sich eine jugendliche Person mit Musik auseinandersetzt und beispielsweise Mitglied in einem Jugendorchester wird.

Neben dem strukturellen Mehrwert eines musikalischen Angebots, welcher eine Gruppe mit sich bringt (vgl. Kapitel 4), schafft die Zugehörigkeit einer Gruppe auch einen spezifischen und gegenseitigen Zugang zu ökonomischen wie auch kulturellen Ressourcen anderer Gruppenmitglieder. Mareike Tarazona und Kristina Tillmann (2016) sagen in diesem Zusammenhang: «Der Umfang des Sozialkapitals hängt somit einerseits von den Austauschbeziehungen selbst und andererseits von materiellen Aspekten ab. Somit hängt der Umfang des sozialen Kapitals eines Akteurs auch von dem Umfang des kulturellen Kapitals derjenigen Personen ab, welche diesem Netzwerk angehören.» (ebd.: 199). Das bedeutet, dass Sozialkapital in der offenen Jugendarbeit sowie im Jugendorchester als Multiplikator des kulturellen Kapitals fungieren kann, welches sich innerhalb des Netzwerks der Jugendlichen konzentriert.

7.3 Bezug zum Community Music Ansatz

Das musikalische Angebot in der offenen Jugendarbeit sowie das eines Jugendorchesters zeigen Parallelen zu dem in Kapitel 5.4 beschriebenen Community Music Ansatz.

Beide Praxiskontexte zeigen auf, dass alle drei Formen des Community Music Ansatzes in ihrem Angebot vertreten sind. Das gemeinsame Musizieren verbindet die Jugendlichen im sozialräumlichen Kontext untereinander sowie mit dem Publikum bei musikalischen Anlässen (communal music making). Die Jugendlichen identifizieren sich mit der Gruppe (music of a community), wodurch sich eine Gemeinschaft bildet. Gemeinsames Musizieren unter einer partizipativen, unterstützenden, musikalischen sowie pädagogischen Leitung (Facilitator), kann Lernsituationen entstehen lassen, die als soziale Intervention angesehen werden können (an active intervention between a leader or facilitator and participants).

Geht man von den Grundprinzipien des Community Music Ansatzes in Bezug auf die ausgeführten Praxiskontexte aus, sind die Prinzipien der offenen Jugendarbeit und des Jugendorchesters quasi identisch, auch wenn deren Arbeitsweisen unterschiedlich sind.

In beiden Praxiskontexten besteht eine Willkommenskultur für das gemeinsame Musizieren. Ganz nach dem Akt der Gastfreundschaft im Community Music Ansatz (siehe Kapitel 7.4) wird die Teilhabe aller an Musik und der Gemeinschaft angestrebt. Die offene Jugendarbeit gewährleistet durch ihre offenen Strukturen und die Niederschwelligkeit einen einfacheren Zugang als das Jugendorchester. Dennoch sind im Jugendorchester alle willkommen, wenn sie bereits ein Musikinstrument spielen, welches im Orchester vertreten ist. Der

Ansatz des Community Music nennt Musik als integralen Bestandteil des sozialen Lebens. In beiden Praxiskontexten werden Heranwachsende zusammengebracht. Die Kontexte bilden somit eine Plattform, um soziale Bedürfnisse zu benennen und Veränderungsprozesse in Gang zu setzen. Die offene Jugendarbeit wie auch ein Jugendorchester bewegen sich in einem sozialräumlichen Kontext. Damit schaffen sie Möglichkeiten der interkulturellen Begegnung sowie ein Austauschgefäß für soziale, kreative, gestalterische Prozesse. Zudem spielt die Diversität hinsichtlich aller Gruppenmitglieder im musikalischen Angebot sowie musikalischer Stile eine grundlegende Rolle. Der Community Ansatz ist vom Sinn der Gleichheit aller, von demokratischen Umgangsformen und Aushandlungsprozessen geprägt und gleitet. Die offene Jugendarbeit setzt in ihrer Praxis vermehrt auf Aushandlungsprozesse, wo hingegen Jugendorchester mehr auf demokratische Abstimmungsprinzipien setzen. Community Facilitators stellen ihre musikalischen Ressourcen sowie die persönlichen pädagogischen Fähigkeiten der Gruppe zur Verfügung und leiten sie in musikalischen Aktivitäten an. Sie fördern das selbstbestimmte Lernen durch unterschiedliche Arbeitsweisen, welche sich an den Ressourcen, Fähigkeiten und Fertigkeiten der Teilnehmenden orientieren. Diese Funktion übernehmen in der offenen Jugendarbeit meist die Jugendarbeitenden, falls die musikalischen Kenntnisse ausreichen. Ansonsten können die musikalischen Angebote in Kooperation mit externen musikalischen Fachpersonen stattfinden, wobei die Jugendarbeitenden dann die pädagogischen Aufgaben übernehmen. In Jugendorchestern sind die musikalischen Leitungen meist ausgebildete Musikpädagogen und können durch dadurch musikalische und pädagogische Aufgaben übernehmen.

7.4 Bezug zum Community Music Ansatz und der Sozialen Arbeit

Community Music umfasst die Freude an Musik, an der gemeinsamen musikalischen Erfahrung und sich als Teil einer Gemeinschaft sehen zu können. Dahinter steht die Idee, jedem Menschen Zugang zu Musik und zum gemeinsamen Musizieren zu ermöglichen (vgl. Kertz-Welzel 2014: 10). Die Kompetenzen von Community Musicians liegen im Gegenstandsbereich der Sozialen Arbeit, insbesondere in der aktiven begleitenden Unterstützung, die non-formale Lernprozesse fördert. Dazu gehören gruppenpädagogische und reflexive Fähigkeiten ebenso wie eine unternehmerische Denkweise, um Projekte in Gang zu setzen, Problembewusstsein und Problemlösungsmöglichkeiten aufzuzeigen und dabei das Medium Musik ebenso entwicklungsfördernd wie ergebnisoffen zu nutzen. Für ein erfolgreiches Gelingen muss nach Higgins (2017) ein Konzept des «gastfreundlichen Willkommens» zugrunde liegen, das er in «Community Music als Akt der Gastfreundschaft»

beschreibt. Das bedeutet, dass eine Atmosphäre der musikalischen Begegnung, des Vertrauens, der Geselligkeit und der Partizipation angestrebt wird (vgl. ebd: 53f).

Im Community Music Ansatz stehen soziale wie auch kulturelle Ziele im Sinne des Empowerments Ansatzes gleichwertig neben den musikalischen Zielen (vgl. Danuser/Vlecken 2017: 31). Durch die Teilhabegerechtigkeit werden gesellschaftliche Veränderungen angestrebt. Dieser politische Aspekt im Community Musik Ansatz ist die Grundlage für die Anerkennung der Menschenrechte (vgl. ebd.). Die Gestaltung der musikalischen Aktivitäten durch partizipative Prozesse der Teilnehmenden ist dabei essenziell. Teilhabegerechtigkeit wird erst verwirklicht, wenn alle, die am musikalischen Angebot teilnehmen wollen auch teilnehmen können. Das setzt voraus, dass die Angebote sich den Wünschen und den Möglichkeiten der potenziellen Teilnehmenden anpassen müssen und nicht umgekehrt (vgl. ebd.: 30). Musik als Interaktionsressource dient als Mittel zur Aneignung kulturellen Kapitals und somit zur kulturellen Bildung. Fachpersonen auf der Sozialen Arbeit können einen Zugang schaffen, damit das Generieren kulturellen Kapitals gefördert werden kann. Somit können sie Einfluss auf die musikalische Sozialisation der Jugendlichen nehmen. Insbesondere besteht ihre Aufgabe darin, die Chancenungleichheiten zu minimieren und den Menschen, die wenig Zugang zu Musik oder musikalischen Bildungsangeboten haben oder aus sozial benachteiligten Verhältnissen kommen, Musik als Medium für kulturelle Bildung zur Verfügung zu stellen. Kulturelle Werte- und Normvorstellungen können über Musik aufgegriffen und thematisiert werden. Jugendliche werden ermächtigt und ermutigt, sich über die Musik mit aktuellen, politischen Themen auseinanderzusetzen oder ihr Interesse an anderen, musikverwandten Themen zu fördern. Über den Zugang zu Musikaktivitäten entstehen neue soziale Netzwerke. Wenn das gemeinsame Musizieren gefördert wird, mobilisiert dies das soziale Kapital für desintegrierte Jugendliche. Musik funktioniert als Träger und fördert den Zugang zu anderen Menschen mit anderer Herkunft oder sozialen Schichten.

7.5 Zwischenfazit

Auch wenn sich die beiden musikalischen Praxiskontexte stark unterscheiden, ist das Kernziel beider Kontexte die Förderung von Jugendlichen auf dem Weg zur Selbständigkeit und kultureller Bildung. Fachpersonen der Sozialen Arbeit sowie Musikleitende eines Jugendorchesters unterstützen die Heranwachsenden, sich zu in der Gesellschaft kulturell integrierten Erwachsenen zu entwickeln. Dies mit dem Ziel, sie an gesellschaftlichen Prozessen teilhaben und mitwirken zu lassen. Durch die aktive Teilnahme an musikalischen Angeboten kann Gesellschaft erlernt und gelebt werden (vgl. Wickel 2018: 75).

Ausgehend von der beschriebenen Theorie nach Pierre Bourdieu (1994) ist kulturelles Kapital eine wichtige Komponente der musikalischen Praxis. Diese kulturelle Orientierung erweist sich über den sozioökonomischen Hintergrund hinaus als relevant, da die musikalischen Praxen und die Wertschätzung kultureller Güter betrachtet werden, die teilweise unabhängig vom ökonomischen Kapital sind (vgl. Tarazona/Tillmann 2016: 195).

Hinsichtlich dieses Merkmals zeigt sich, dass die musikalische Aktivität stark mit dem inkorporierten kulturellen Kapital in Verbindung steht. Ebenfalls sind die kulturellen Güter bedeutsam (vgl. Tarazona/Tillmann 2016: 208). Es wurde argumentiert, dass das soziale Kapital den Zugang zu kulturellem und ökonomischem Kapital ermöglicht und durch das Sozialkapital kulturelles Kapital transformiert wird. Deutlich wird der Zusammenhang zwischen der musikalischen Aktivität von Heranwachsenden in ausserschulischen Organisationen und der Einbindung in Gruppen mit Gleichaltrigen. Dies verdeutlicht, dass über die Lerngelegenheiten, die sich durch die musikalische Aktivität an sich, die Motivation und das Interesse daran bieten, auch eine soziale und gesellschaftliche Einbindung der Jugendlichen erfolgt, woraus sich vielfältige Persönlichkeitsentwicklungen ergeben und welche darüber hinaus in andere Bereiche der Gesellschaft einfließen. Oliver Berli (2014) beschreibt dazu, dass die wiederholte Beschäftigung mit musikalischen Gütern und Praktiken das Interesse für die Beschäftigung mit angrenzenden Handlungsfeldern der kulturellen Produktion positiv beeinflussen (vgl. ebd.: 137).

Es kann davon ausgegangen werden, dass je mehr musikalische Sozialisation durch musikalische Aktivitäten stattfindet, desto mehr inkorporiertes kulturelles Kapital wie auch soziales Kapital ist vorhanden. Dies führt zur Förderung kultureller Teilhabe und Bildung und stärkt die Teilhabe an der Gesellschaft, was wie bereits erwähnt den Zielen der beiden musikalischen Praxiskontexten entspricht.

Community Music kann als eine Form von Musik für alle betrachtet werden, welche das gemeinschaftliche Musizieren in einem bottom-up-Prozess versteht, anstatt sich an kulturellen Normen und stilistischen Vorgaben zu orientieren, wie sie im Musikunterricht als top-down-Prozess anzutreffen sind (vgl. de Banffy-Hall/Hill 2017: o.S.). Es geht weder um die reine Vermittlung spezifischer musikalischer Inhalte noch um die Instrumentalisierung des Mediums Musik, um bestimmte soziale Kompetenzen zu erwerben. Der Fokus liegt auf der Vermittlung zwischen Musik und Mensch im sozialräumlichen Kontext und auf die Bedürfnisse und Ziele der Teilnehmenden ausgerichtet (vgl. de Banffy-Hall 2017: 33). Community Music hat das Potential, Zugänge von Menschen zu Strukturen zu optimieren bzw. sie zu ermächtigen, auf Strukturen Einfluss zu nehmen und diese mitzugestalten. In diesem Sinne lässt sich Community Music auch als eine Methode menschenrechtsorientierter Sozialer Arbeit verstehen (vgl. Sauer 2018: 755).

8 Meine Praxiserfahrung

Meine langjährige Praxiserfahrung als Musikleiter und Musiklehrer zweier Trommelgruppen, als Aktivmitglied eines Jugendblasorchesters sowie meine mehrjährige Erfahrung als Jugendarbeiter in der offenen Kinder- und Jugendarbeit ermöglicht mir, in Bezug auf das gemeinsame Musizieren und dessen Wirkung auf die Teilhabe an der Gesellschaft vielfältige Beobachtungen zu machen.

Das Medium Musik eröffnet allen Teilnehmenden eines Musikangebots einen Zugang zu den Lebenswelten der Beteiligten. Das vereinfacht, auch gemeinsame Interessen nebst der Musik zu erschliessen und Beziehungen untereinander zu knüpfen. Dies führt dazu, dass sich aus einer einfachen Gruppe rasch eine Gemeinschaft bildet, welche mögliche musikalische oder soziale Defizite untereinander ausgleicht. Die musikalischen Inhalte, welche vermittelt werden, geben immer wieder Anlass für soziale Inhalte, welche die Gemeinschaft untereinander austauscht und somit deren Beziehung weiter verstärkt. Im Laufe der Zeit, wenn das Zusammengehörigkeitsgefühl einer Gemeinschaft so stark ist, werden musikalische Themen zur Nebensache. Jugendliche nutzen das Angebot, um Teil der Gemeinschaft zu sein. Die Beobachtung wird auch durch die Studie von Kloth (2015) bestätigt, in welcher durch eine Mehrheit das aktive Musizieren und der damit verbundene Spass an der Gemeinschaft als Hauptgrund für die Teilnahme angegeben wird (vgl. ebd.: o.S.).

Mehrfach beobachtete ich, dass Teilhabe an musikalischen Angeboten die formale Bildung der Jugendlichen erweitert. Durch das Erlernen der Notenwerte im Musikunterricht, erschloss sich ihnen beispielsweise das Bruchrechnen im schulischen Kontext. Oder durch ihre Routine vor Publikum aufzutreten, verringerte sich ihre Nervosität in anderen Situationen des Lebens, in denen sie einem Publikum ausgestellt waren.

Als Leiter von musikalischen Angeboten ist mir die Zusammenarbeit mit anderen Institutionen wichtig. Ressourcen und Erfahrungen können ausgetauscht und somit bestehende Angebote erweitert und attraktiver gestaltet werden. Beispielsweise sind gewisse Musikstücke nur ab einer gewissen Anzahl Musizierenden spielbar. Die Kooperation mit einer weiteren Trommelgruppe ermöglichte, unser Repertoire zu erweitern und unsere bestehenden Gemeinschaften zu vergrössern und zu bestärken.

In der Praxis habe ich gelernt, in meinen zwei Funktionen unterschiedliche Rollen einzunehmen. Als Musiklehrer habe ich klar zum Ziel, den Jugendlichen musikalische Bildung zu

vermitteln. Als Jugendarbeiter hingegen habe ich in einem musikalischen Angebot das Spannungsfeld zwischen dem Vermitteln von Musikkenntnissen und dem Freiraum gewähren. Heranwachsende sollen entdeckend Lernen sich die Musik frei erschliessen können. Die verlangt von mir eine gewisse Zurückhaltung und Begleitung der Ideen der Jugendlichen.

Mein musikalischer Hintergrund, welchen ich mir seit Kindheitsjahren in meiner Freizeit aneigne, und meine jetzige Ausbildung zur Fachperson der Sozialen Arbeit ermöglichen es mir, das sozialpädagogische und musikpädagogische Wissen zu kombinieren und in musikalische Angebote einfließen zu lassen. Besonders in der offenen Jugendarbeit sind bei der Durchführung von musikalischen Angeboten Sozialarbeitende gefragt, welche ein persönliches Interesse oder eine gar eine musikalische Ausbildung genossen haben. Je nach dem können Kooperationen mit der Musikschule oder anderen fremdqualifizierten Fachpersonen im Bereich der Musik oder der Kunst das Defizit ausgleichen.

9 Fazit

In diesem Kapitel wird die Wirkung des gemeinsamen Musizierens auf die gesellschaftliche Teilhabe von Jugendlichen dargelegt und somit die eingangs aufgeworfene Fragestellung **«Welchen Beitrag zur Förderung der kulturellen Teilhabe an der Gesellschaft kann das gemeinsame Musizieren bei Jugendlichen leisten?»** beantwortet (Kapitel 9.1). Abschliessend werden mit den Erkenntnissen der Arbeit weiterführende Fragen behandelt sowie persönliche Gedanken im Ausblick auf die Entwicklung der Thematik dargelegt (Kapitel 9.2).

9.1 Beantwortung der Fragestellung

Da Jugendliche einen erschwerten Zugang zur gesellschaftlichen Teilhabe (Wahlen/Abstimmungen, (in-)formelle Beteiligungsverfahren etc.) haben, gilt es, Jugendliche mit speziellen, zielgruppengerechten Methoden einzubeziehen. Dahinter steht ein egalitäres Gesellschaftsbild (Zugang aller Bevölkerungsteile zu kulturellen Gütern) und die Umsetzung der Menschenrechte und Kinderrechte. Dieser erschwerte Zugang wirkt sich auf ihre Entwicklung und Zugehörigkeit in der Gesellschaft aus und ihre Möglichkeiten, sich zu kulturell integrierten Erwachsenen in der Gesellschaft zu entwickeln, sinken. Somit entsteht ein soziales Problem, mit welchem sich die Soziale Arbeit aufgrund ihrer Grundwerte und Handlungsmaximen zu beschäftigen hat. Gemeinsames Musizieren kann mit seinem inklusiven und ästhetischen Charakter die gesellschaftliche Teilhabe, durch die Generierung von kulturellem und sozialem Kapital im ausserfamiliären Kontext, fördern.

Folgend wird dargestellt, welchen Beitrag eine ausserfamiliäre musikalische Sozialisation zur Förderung der Teilhabe von Jugendlichen leistet. Dabei wird auf verschiedene Aspekte der Musik eingegangen, welche auf die gesellschaftliche Teilhabe Einfluss haben.

Gemeinsames Musizieren erlaubt es den Jugendlichen, einen Zugang in die Gesellschaft zu finden, wodurch sie von derer Ressourcen profitieren und somit ihre Selbstwirksamkeit verbessern können. Da es sich bei der Teilhabe um einen individuellen Prozess handelt, erhalten sie die Möglichkeit der Teilhabe gemäss ihren eigenen Fähigkeiten. Das gemeinsame Musizieren als Form des Zusammenkommens kann sekundäre Sozialisationsprozesse lancieren, welche das eigene Kapital der Jugendlichen erhöht. Somit stellt gemeinsames Musizieren ein Mittel zur Verbesserung des Zugangs bzw. der Möglichkeiten der Teilhabe dar.

Das aktive Musizieren oder Rezipieren in der Gruppe ermöglicht es Jugendlichen unterschiedlicher Herkunft, Geschlecht, Alter oder sozialen Status miteinander zu agieren, welche sonst kaum zusammenkommen würden. Durch das gemeinsame Interesse an Musik tauschen sich die einzelnen Gruppenmitglieder zu unterschiedlichen Themen aus und verfolgen in den musikalischen Angeboten gemeinsame Ziele. Dabei entstehen soziale Verbindungen, welche das Zugehörigkeitsgefühl stärken. Aufgrund der Wechselwirkung zwischen den Jugendlichen und anderen Akteuren im gemeinsamen Musizieren, können Jugendliche in heterogenen Gruppen lernen und sich unterschiedliche Kompetenzen aneignen sowie Inklusion erfahren, wodurch sie zusätzliche Ressourcen bzw. Kapital erhalten, um ihre Teilhabechancen in anderen Lebensbereichen zu erhöhen.

Eine damit verbundene Verbesserung der Teilhabe an Musikangeboten kann in einem anderen Lebensbereich den Alltag entlasten und die Orientierungslosigkeit nehmen, der Jugendliche ausgesetzt sind. Die Möglichkeit, ihre Rechte durch partizipative Prozesse wahrzunehmen, kann eine empowernde Wirkung entfalten und Jugendliche befähigen, sich für ihre Teilhabe an der Gesellschaft einzusetzen und weitere Verbesserungen ihrer Lebenslage bzw. ihrer kulturellen Bildung zu fördern.

Neben dem Bilden einer Gemeinschaft durch gemeinsames Musizieren, in welcher die Jugendlichen sich zugehörig fühlen, kann die Gruppe durch musikalische Aufführungen Anerkennung in der Gesellschaft erhalten, welche in der Lebensphase der Jugend als eine wesentliche Rolle in ihrer Entwicklung Einzug erhält. Diese Gegebenheit fördert die soziale Integration in der Gesellschaft.

Ein weiterer Beitrag leistet der Community Musik Ansatz, welcher sich mit den Aufgaben, Grundwerten und Handlungsmaximen der Sozialen Arbeit deckt. Dieser Ansatz beschreibt sich als gesellschaftlichen Beitrag an die Menschen, um kulturelle Bildung und somit kulturelle Teilhabegerechtigkeit am kulturellen Leben zu gewährleisten, was ebenso im Berufskodex für Soziale Arbeit Schweiz verankert ist. Folglich fördert das gemeinsame Musizieren auch das politische Mandat der Sozialen Arbeit. Durch ihren fortschrittlichen und innovativen Charakter, welcher in unterschiedlichen sozialräumlichen Kontexten stattfindet, kann das Konzept des Community Musik Ansatzes als Beitrag zur gesellschaftlichen Entwicklung zu einer inklusiven Gesellschaft und sozialer Gerechtigkeit betrachtet werden.

Jugendspezifische Musikangebote wie in der offenen Jugendarbeit oder in Jugendorchestern zeigen, dass das gemeinsame Musizieren in heterogenen Gruppen keine unerfüllbare Vorstellung ist, um ökonomisches, kulturelles und soziales Kapital für die Teilhabegerechtigkeit am gesellschaftlichen Leben zu erhöhen. Aber sie lösen auch keine gesamtgesellschaftlichen Teilhabeherausforderungen. Meine persönliche Erfahrung hat gezeigt, dass

wenn Jugendliche einen entsprechenden Rahmen erhalten, sie Teilhabefahrungen sammeln können. Die beiden beschriebenen Praxiskontexte bringen unterschiedliche Qualitäten mit sich, dennoch können Jugendliche in beiden Formen Teilhabefahrungen machen und dabei Beziehungen knüpfen, welche sie dann auch in anderen Kontexten wieder nutzen können. Wichtig dabei ist, dass die musikalischen Angebote den Bedürfnissen und Interessen der Jugendlichen entsprechen und die Angebote auf die Zielgruppe, entsprechend ihren Wünschen und Möglichkeiten, gestaltet werden.

Musik leistet somit einen wesentlichen Beitrag zur Sozialisation von Jugendlichen und erhält seine Bedeutung besonders in seiner Funktion. Durch das gemeinsame Musizieren als Methode des Zusammenkommens, erleben Jugendliche Teilhabefahrungen, welche sie auch in anderen Lebensbereichen nutzen können. Gemeinsames Musizieren leistet den Jugendlichen eine Erhöhung des kulturellen Kapitals sowie des Sozialkapitals, welches wiederum das ökonomische Kapital fördern kann, um eine Erweiterung der Teilhabemöglichkeiten zu gewähren.

9.2 Gewonnene Erkenntnisse, weiterführende Fragen und Ausblick

In dieser Arbeit konnte dargelegt werden, dass Musik wie die Sprache ein Teil menschlicher Kultur darstellt und somit als Ausdruck menschlicher Lebensäußerungen agiert. Daher stellt Musik ein Teil des Sozialisationsprozesses dar, in welchem sich der Mensch Umgangsweisen aneignet, um sich im Gesellschaftssystem zu orientieren und zu integrieren. Es wurde dargelegt, welche Bedeutung und welchen Stellenwert Musik in der Gesellschaft besitzt und dass sie beim einzelnen Individuum unterschiedliche Funktionen erfüllt. Besonders Jugendliche nutzen das Medium häufig, da es ihnen hilft, ihre Persönlichkeit zu entwickeln und ihnen die nötige Orientierung in der Gemeinschaft und Gesellschaft verleiht. Ausserdem wurden die positiven Aspekte des gemeinsamen Musizierens erläutert, welche das soziale sowie das inkorporierte Kapital fördern.

Durch die Erläuterungen der (musikalischen) Sozialisation von Jugendlichen wurde der Einfluss auf die kulturelle und soziale Teilhabe an der Gesellschaft bestätigt.

Die musikalische Teilhabe und somit kulturelle Teilhabe von Jugendlichen ist ohne niederschweligen Zugang zu Institutionen von ihrem ökonomischen Kapital abhängig, weshalb eine soziale Ungleichheit in den Lebensdimensionen der Jugendlichen besteht, ohne dass sie Einfluss darauf nehmen können. Diese Reproduktion der Ungleichheit in Bezug auf die

Teilhabegerechtigkeit resp. -chance kann durch gemeinsames Musizieren und durch einen niederschweligen, partizipativen und sozialräumlichen Zugang aufgebrochen werden.

Ein wesentlicher sozialer und musikalischer Ansatz, welcher auf die Reduzierung möglicher Barrieren hinarbeitet und die Selbstermächtigung und Integration als Ziel hat, und dabei partizipativ und bedürfnisorientiert arbeitet, ist der Community Music Ansatz. Ein Konzept, welches sich bereits besonders in England aber auch in Deutschland verbreitet und etabliert hat, in der Schweiz jedoch noch nicht stark durchgedrungen ist.

Die Soziale Arbeit kann eine subsidiäre Rolle in Bezug auf die Förderung der kulturellen Teilhabe in der Gesellschaft einnehmen. Da kulturelle Teilhabe im sozialräumlichen und gemeinschaftlichen Kontext stattfindet, kann meiner Meinung nach besonders die sozialarbeiterische Gemeinwesenarbeit mit ihrem sozialraumorientierten Denken ein wichtiger Akteur sein, um unterschiedliche Menschen, Institutionen und Organisationen zusammenzubringen. Ausserdem ist es ihre Aufgabe, Rahmenbedingungen zu schaffen und Ressourcen zu bieten, um Teilhabe zu ermöglichen. Dieses Zusammenbringen generiert Synergien, um neue oder bestehende Kooperationen für musikalische Projekte und Angebote im Sozialraum, welche Bildungsprozesse und somit Teilhabe in der Gesellschaft fördern, zu festigen. In diesem Zusammenhang wäre eine weiterführende Frage, wie konkrete Kooperationen auch in Bezug auf frühe kindliche Förderung oder Altenarbeit entstehen können und, um der Frage nachzugehen, wie die Arbeit des Community Musik Ansatzes in der Schweiz ausgebaut und etabliert werden kann.

Schlusswort

Der zu Beginn dieser Bachelorarbeit platzierte Satz «Das Ganze ist mehr als die Summe seiner Teile» ist das wohl bekannteste und meist verbreitetste Zitat von Aristoteles (384 v.Chr. – 322 v.Chr.). Die Bedeutung und der Sinn dieses simpel wirkenden Aussagesatzes könnten den Inhalt meiner Bachelorarbeit jedoch kaum treffender zusammenfassen.

Musiknoten als einzelne Teile ergeben in ihrer Summe ein Musikstück. Dieses Musikstück ist aber vielmehr als eben nur die Summe von einzelnen Noten. Es bringt Menschen zusammen, lässt Beziehungen entstehen und lässt Individuen an etwas Gemeinsamen teilhaben. Dies ist das Ganze.

10 Quellenverzeichnis

10.1 Literaturverzeichnis

Adorno, Theodor W. (2016). Einleitung in die Musiksoziologie: Zwölf theoretische Vorlesungen. 12. Auflage. Aufl. Frankfurt am Main: Suhrkamp Verlag.

AvenirSocial (2010). Berufskodex Soziale Arbeit Schweiz. Ein Argumentarium für die Praxis der Professionellen. Bern: AvenirSocial.

Baacke, Dieter (1997). Handbuch Jugend und Musik. Opladen: Leske & Budrich.

Bartelheimer, Peter (2004). Teilhabe, Gefährdung und Ausgrenzung als Leitbegriffe der Sozialberichterstattung. SOFI-Mitteilungen. Jg. (32). S. 47-61.

Bartelheimer, Peter/Behrisch, Birgit/Dassler, Henning/Dobslaw, Gudrun/Henke, Jutta/Schäfers, Markus (2020). Teilhabe - eine Begriffsbestimmung. Beiträge zur Teilhabeforschung. Wiesbaden: Springer VS.

Berg, Hans-Walter (1997). Jugend und Laienmusik. In: Baacke, Dieter (Hrsg.). Handbuch Jugend und Musik. Opladen: Leske & Budrich. S. 155 – 172.

Bernhard, Theresa (2014). Offenohrigkeit als soziales Phänomen. Kulturelles Kapital und der Sinn für Distinktion. In: Auhagen, Wolfgang/Bullerjahn, Claudia/ von Georgi, Richard (Hrsg.). Offenohrigkeit: ein Postulat im Fokus. Göttingen: Hogrefe. S. 87 – 99.

Berli, Oliver (2014). Grenzenlos guter Geschmack. Die feinen Unterschiede des Musikhörens. Bielefeld: transcript.

Bourdieu, Pierre (1994). Die feinen Unterschiede. Kritik der gesellschaftlichen Urteilskraft. 7. Auflage. Frankfurt am Main: Suhrkamp Verlag.

Bourdieu, Pierre (2005). Die männliche Herrschaft. Frankfurt am Main: Suhrkamp Verlag.

Brunner, Georg (2010). Musik in Gesellschaft und Politik. Ausgewählte Aspekte in Geschichte und Gegenwart. Hamburg: Verlag Dr. Kovač.

Bundesamt für Kultur (2015). Kulturelle Teilhabe. Positionspapier der Arbeitsgruppe Kulturelle Teilhabe des Nationalen Kulturdialogs. In: Nationaler Kulturdialog (Hrsg.). Kulturelle Teilhabe. Das Handbuch. Zürich: Seismo Verlag. S. 355-357.

Bundesamt für Kultur (o.J.). Musikalische Bildung. URL: <https://www.bak.admin.ch/bak/de/home/sprachen-und-gesellschaft/musikalische-bildung.html> [Zugriffsdatum: 07. Juni 2022].

Bundesamt für Sozialversicherungen (o.J.). Ausserschulische Kinder- und Jugendförderung. URL: <https://www.bsv.admin.ch/bsv/de/home/finanzhilfen/kjfg.html> [Zugriffsdatum: 23. Juni 2022].

Bundesamt für Sozialversicherungen (2022) Grundlagenpapier. zur Gewährung von Finanzhilfen für Modellvorhaben gemäss Art. 8 Abs. 1 Bst. a KJFG. URL: <https://www.bsv.admin.ch/dam/bsv/de/dokumente/kinder/anleitungen/beurteilungsgrundlagenpartizipationsprojekte.pdf.download.pdf/grundlagenpapier-2022-modellvorhaben-art.8-abs.1-lit-a-kjfg.pdf> [Zugriffsdatum: 23. Juni 2022].

Culture in Motion (2011): Definition Kultur. URL: http://www.culture-in-motion2011.eu/definition_kultur.html [Zugriffsdatum: 10. April 2022].

Dachverband Offene Kinder- und Jugendarbeit Schweiz (2008). Grundlagen. Für Entscheidungsträger*innen und Fachpersonen. URL: https://doj.ch/wp-content/uploads/Grundlagenbrosch.DOJ_2018_web.pdf [Zugriffsdatum: 07. Juni 2022].

Danuser, Elisabeth/Vlecken, Silke (2017). Musik und soziales Handeln: Community Music. In: SozialAktuell. 49. Jg. (2). S. 30 - 31.

Dartsch, Michael (2019). Außerschulische musikalische Bildung. URL: <https://www.kubi-online.de/artikel/auesserschulische-musikalische-bildung> [Zugriffsdatum: 11. Juni 2022].

Dazert, Denise (2017). Pierre Bourdieu – Distinktion – Feine Nuancen, große Wirkung. Distinktion als Lebensform. Wiesbaden: Springer Fachmedien Wiesbaden. S. 65–95.

De Banffy-Hall, Alicia/Hill, Burkhard (2017). Community Music: Eine Einführung. URL: <https://www.kubi-online.de/artikel/community-music-einfuehrung> [Zugriffsdatum: 15. März 2022].

De Banffy-Hall, Alicia (2017): Community Music in Deutschland heute – eine Verortung. In: Hill, Burkhard/de Banffy-Hall, Alicia (Hrsg.). Community Music. Beiträge zur Theorie und Praxis aus internationaler und deutscher Perspektive. Münster: Waxmann. S. 27–43.

De la Motte-Haber, Helga (1996). Handbuch der Musikpsychologie. Laaber-Verlag.

Ermert, Karl (2009). Was ist kulturelle Bildung? URL: <http://www.bpb.de/gesellschaft/kultur/kulturelle-bildung/59910/was-ist-kulturelle-bildung?p=al> [Zugriffsdatum: 15. März 2022].

Fritzsche, K. P. (2004). Menschenrechte. Paderborn: Schöningh UTB.

Fuchs, Max (2015). Partizipation als Reflexionsanlass. URL: <https://www.kubi-online.de/artikel/partizipation-reflexionsanlass> [Zugriffsdatum: 6. Juni 2022].

Greuel, Thomas (2019). Miteinander verbunden. Soziale und gesellschaftliche Dimensionen des gemeinsamen Musizierens. URL: <https://uebenundmusizieren.de/artikel/miteinander-verbunden/> [Zugriffsdatum: 20. Februar 2022].

Grundmann, Matthias (2010) Handlungsbefähigung – eine sozialisationstheoretische Perspektive. In: Otto, Hans-Uwe/Ziegler, Holger (Hg.) (2010). Capabilities - Handlungsbefähigung und Verwirklichungschancen in der Erziehungswissenschaft. 2. Aufl. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften. S. 131 – 142.

Günthner, Susanne (2013). Sprache und Kultur. In: Auer, Peter (Hg.). Sprachwissenschaft: Grammatik — Interaktion — Kognition. Stuttgart: J.B. Metzler. S. 347–376.

Hardtwig, Wolfgang (1997). Genossenschaft, Sekte, Verein in Deutschland. Vom Spätmittelalter bis zur Französischen Revolution. München: C.H. Beck.

Harthog, Theo/Wickel, Hans (2004). Handbuch Musik in der Sozialen Arbeit. Weinheim und München: Juventa Verlag.

- Herriger, Norbert (1995). Empowerment und das Modell der Menschenstärken. Bausteine für ein verändertes Menschenbild der Sozialen Arbeit. In: Zeitschrift Forschung & Wissenschaft Soziale Arbeit. 5. Jg. (b). S. 155-162.
- Herriger, Norbert (2006). Empowerment in der Sozialen Arbeit. Eine Einführung. Stuttgart: Kohlhammer.
- Higgins, Lee (2012). Community music: in theory and in practice. New York: Oxford University Press.
- Higgins, Lee (2017): Community Music verstehen – Theorie und Praxis. In: Hill, Burkhard/de Banffy-Hall, Alicia (Hrsg.). Community Music. Beiträge zur Theorie und Praxis aus internationaler und deutscher Perspektive. Münster: Waxmann. S. 45–61.
- Hill, Burkhard (2002). Musik als Medium in der Jugendarbeit. In: Müller, R. (Hrsg.). Wozu Jugendliche Musik und Medien gebrauchen. Weinheim: Juventa Verlag. S. 195-207.
- Hill, Burkhard/Josties, Elke (2007). Jugend, Musik und Soziale Arbeit. Anregungen für die sozialpädagogische Praxis. Weinheim und München: Juventa Verlag.
- Hill, Burkhard (2012). Kulturelle Bildung in der Sozialen Arbeit. In: Bockhorst, Hildegard/Reinwand-Weiss, Vanessa-Isabelle/Zacharias, Wolfgang (Hrsg.). Handbuch Kulturelle Bildung. München: kopaed. S. 738 – 742.
- Hill, Burkhard (2017): Community Music in Deutschland. In: Hill, Burkhard/de Banffy-Hall Alicia (Hrsg.) Community Music. Beiträge zur Theorie und Praxis aus internationaler und deutscher Perspektive. Münster: Waxmann. S. 13–26.
- Hurrelmann, Klaus. (2006). Einführung in die Sozialisationstheorie. Weinheim und Basel: Beltz Verlag.
- Hurrelmann, Klaus/Quenzel, Gudrun (2016). Lebensphase Jugend: eine Einführung in die sozialwissenschaftliche Jugendforschung. 13. Aufl. Weinheim Basel: Beltz Juventa.
- Jank, Birgit (2013). Ausbildung in Musik für Kulturelle Bildung. URL: <https://www.kubi-online.de/index.php/artikel/ausbildung-musik-kulturelle-bildung> [Zugriffsdatum: 23. Februar 2022].

- Kemser, Johannes (2015). Jeder Kann Musik. Musik ist mehr als ich höre. Stuttgart: Lucius & Lucius.
- Kertz-Welzel, Alexandra (2014). Community Music. Ein internationales Konzept erobert Deutschland. In: *üben&musizieren. Renaissance des Singens*. Jg. (2). S. 10 - 12.
- Keupp, Heiner (2008). Sozialpsychologische Dimensionen der Teilhabe. In: Maedler, Jens/Bartelheimer, Peter (Hrsg.). *TeilHabeNichtse: Chancengerechtigkeit und kulturelle Bildung*. München: Kopaed.
- Kloth, Andreas (2015). Musizieren in inklusiven Settings. Eine qualitative Analyse am Beispiel der Band Just Fun der Musikschule Bochum. In: *Zeitschrift für Inklusion*. URL: <https://www.inklusion-online.net/index.php/inklusion-online/article/view/327> [Zugriffsdatum: 15. Juni 2022].
- Kölsch, Stefan (2019). *Good Vibrations. Die heilende Kraft der Musik*. Berlin: Ullstein Buchverlag GmbH.
- Lehner, Franz (2011). *Sozialwissenschaften*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften. eISBN 978-3-531-17406-8.
- Lenz, Friedemann. (2013). Soziologische Perspektiven auf musikalische Sozialisation. In: Heyer Robert/Wachs, Sebastian /Palentien, Christian (Hrsg.). *Handbuch Jugend – Musik – Sozialisation*. Wiesbaden: Springer Fachmedien. S. 157-186.
- Medienpädagogischer Forschungsverband Südwest (2021). *JIM-Studie 2021. Jugend, Information, Medien*. URL: https://www.mpfs.de/fileadmin/files/Studien/JIM/2021/JIM-Studie_2021_barrierefrei.pdf [Zugriffsdatum: 22 Januar 2022].
- Meuter Norbert (2006). *Anthropologie des Ausdrucks. Die Expressivität des Menschen zwischen Natur und Kultur*. München: Wilhelm Fink Verlag.
- Mies, Georg-Achim/Meis, Mona Sabine (2012). *Künstlerisch-ästhetische Methoden in der Sozialen Arbeit: Kunst, Musik, Theater, Tanz und neue Medien*. Stuttgart: Verlag W. Kohlhammer.

- Müller, Renate. (2004). Musiksoziologische Grundlagen. In: Hartogh, Theo/Hermann Wickel Hans (Hrsg.). Handbuch Musik in der Sozialen Arbeit. Weinheim und München: Juventa Verlag. S. 71-82.
- Niekrenz, Yvonne (2010). Jugend und Rausch: interdisziplinäre Zugänge zu jugendlichen Erfahrungswelten. Weinheim: Juventa-Verlag.
- Overbeck, Lorenz (2018). Zur Bedeutung des vereinsgetragenen Amateurmusizierens in ländlichen Räumen. URL: <https://www.kubi-online.de/artikel/zur-bedeutung-des-vereinsgetragenen-amateurmusizierens-laendlichen-raeumen> [Zugriffsdatum: 07. Juni 2022].
- Platz, Jessica (2017). Musik in der Jugendarbeit als Beitrag zur Persönlichkeitsentwicklung von Jugendlichen im Rahmen von Perkussions-Training und Bandarbeit. URL: <https://publishup.uni-potsdam.de/frontdoor/index/index/docId/40558> [Zugriffsdatum: 22 Januar 2022].
- Rauhe, Hermann (1997). Mediamorphose und integrative Musikerziehung einer New Generation. In: Baacke, Dieter (Hrsg.). Handbuch Jugend und Musik. Opladen: Leske & Budrich. S. 529 – 546.
- Rösing, Helmut (2000). Orientierung Musikwissenschaft: was sie kann, was sie will. Reinbek bei Hamburg: Rowohlt-Taschenbuch-Verlag.
- Rudolf, Beate (2017). Teilhabe als Menschenrecht - eine grundlegende Betrachtung. In: Elke Diehl (Hg.). Teilhabe für alle?! Lebensrealitäten zwischen Diskriminierung und Partizipation. Bonn: Bundeszentrale für politische Bildung. S. 13-43.
- Sauer, Karin Elinor (2018). Zur Bedeutung von Musik und Community Music als Medien Sozialer Arbeit in der Migrationsgesellschaft. In: Blank, Beate/Gögercin, Süleyman/Sauer, Karin E./Schramkowski, Barbara (Hg.). Soziale Arbeit in der Migrationsgesellschaft. Wiesbaden: Springer Fachmedien Wiesbaden. S. 749 – 757.
- Sänger, Johanna (2012). Gemeinsames Musizieren vernetzt Gehirne. URL: <https://www.mpg.de/6628907/Gitarrenduett> [Zugriffsdatum: 29. April 2022].

- Spitzer, Manfred (2014). Musik im Kopf: Hören, Musizieren, Verstehen und Erleben im neuronalen Netzwerk. 2. Auflage. Stuttgart: Schattauer.
- Strassburger, Gaby/Rieger, Judith (2014). Partizipation kompakt. Für Studium, Lehre und Praxis sozialer Berufe. Weinheim und Basel: Beltz Juventa.
- Tarazona, Mareike/ Tillmann, Kristina (2016) Der Einfluss kulturellen und sozialen Kapitals auf die kulturellen Aktivitäten im Aufwachsen junger Menschen. In: Grgic, Mariana/Züchner, Ivo (Hrsg.). Medien, Kultur und Sport: Was Kinder und Jugendliche machen und ihnen wichtig ist. Die MediKuS-Studie. Beltz Verlagsgruppe. S. 195 -216.
- Tiedeken, Peter (2018). Musik und Inklusion: zu den Widersprüchen inklusiver Musikproduktion in der Sozialen Arbeit: am Beispiel der Musikgruppe Station 17. 1. Auflage. Weinheim: Beltz Juventa.
- Unicef (O.J.). Die UN-Kinderrechtskonvention. URL: <https://www.unicef.de/informieren/ueber-uns/fuer-kinderrechte/un-kinderrechtskonvention> [Zugriffsdatum: 21. Juni 2022].
- Vollmer, Theresa (2021). Gemeinsames Musizieren verstehen. Zur Sinnlichkeit des Musizierens in Streichensembles. In: Eisewicht, Paul/Ronald Hitzler/Lisa Schäfer (Hrsg.). Der soziale Sinn der Sinne: Die Rekonstruktion sensorischer Aspekte von Wissensbeständen. Wiesbaden: Springer Fachmedien Wiesbaden. S. 85 – 107. DOI: 10.1007/978-3-658-31573-3.
- Von Korff, Kitty (2017) „Gib Jedem eine Chance, Musik zu machen!“. Community Music als Bestandteil kultureller Bildung in München. In: Hill, Burkhard/de Banffy-Hall, Alicia (Hrsg.). Community Music. Beiträge zur Theorie und Praxis aus internationaler und deutscher Perspektive. Münster: Waxmann. S. 161 - 163.
- Wellhöfer, Peter R. (2018). Gruppendynamik und soziales Lernen. Theorie und Praxis der Arbeit mit Gruppen. München: UVK Verlag.
- Wesselmann, Carla (2019). Teilhabe und/oder Partizipation - eine Auseinandersetzung mit Schlüsselbegriffen einer demokratieorientierten Sozialen Arbeit. In: Köttig, Michaela/Röh, Dieter (Hg.). Soziale Arbeit in der Demokratie-Demokratieförderung in der

Sozialen Arbeit. Theoretische Analysen, gesellschaftliche Herausforderungen und Reflexionen zur Demokratieförderung und Partizipation. Opladen/Berlin/Toronto: Verlag Barbara Budrich. S. 93-103.

Wickel, Hans Hermann (1998). Musikpädagogik in der sozialen Arbeit. Eine Einführung. Münster: Waxmann Verlag GmbH.

Wickel, Hans Hermann (2018). Musik in der Sozialen Arbeit. Eine Einführung. 2. Auflage. Münster: Waxmann Verlag.

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

Zehentmair, Sabrina (2013). Die Macht der Musik. Die Bedeutung der Musik für Jugendliche und die soziale Arbeit mit Jugendlichen. Hamburg: Diplomica Verlag GmbH.

Zürcher Blasmusik Verband (2017). Handbuch für Musikvereine. URL: <https://www.zhbv.ch/component/jdownloads/send/48-handbuch/146-handbuch-fuer-musikvereine> [Zugriffsdatum: 07. Juni 2022].

Zürcher Hochschule für Angewandte Wissenschaften. Departement Angewandte Psychologie. James-Studie (2020) URL: https://www.zhaw.ch/storage/psychologie/upload/forschung/medienpsychologie/james/2020/ZHAW_Bericht_JA-MES_2020_de.pdf [Zugriffsdatum: 22. Januar 2022].

10.2 Abbildungsverzeichnis

Abbildung 1: Partizipationspyramide (Strassburger/Rieger 2014: 232f)

28