

HANDBUCH

# Handbuch Musik in der Sozialen Arbeit

Herausgegeben von  
Theo Hartogh und  
Hans Hermann Wickel

JUVENTA

Leseprobe aus: Hartogh/Wickel, Handbuch Musik in der Sozialen Arbeit, ISBN 978-3-7799-0787-9  
© 2004 Beltz Verlag, Weinheim Basel  
<http://www.beltz.de/de/nc/verlagsgruppe-beltz/gesamtprogramm.html?isbn=978-3-7799-0787-9>

# I. Musik in der sozialpädagogischen Ausbildung



Almut Seidel

## Geschichte des Fachs Musik in Studiengängen der Sozialen Arbeit an Fachhochschulen

Der Gegenstand dieses Buches, Musik *in* der Sozialen Arbeit und *als* Soziale Arbeit, beschäftigt die Fachwelt seit etwa 30 Jahren, seit Einrichtungen der Fachhochschulen mit ihren Fachbereichen Sozialarbeit und Sozialpädagogik im Jahr 1971 und der mit ihnen eingeleiteten Professionalisierung für soziale Berufe, die dem Bereich künstlerischer Aktivitäten als soziales Agens ihr besonderes Augenmerk schenkte. Flankierend übernehmen zwar auch andere professionell Tätige Aufgaben an diesem „Ort“ sozialpädagogisch orientierter Arbeit mit Musik, so z.B. Erzieher, (ausgebildete) Freizeitpädagogen bzw. freizeitpädagogisch arbeitende Betreuer, Musiktherapeuten, Musiker, die über Vereine, künstlerische Organisationen, Kirchen etc. verpflichtet werden, Musiklehrer an Musikschulen und Lehrer an Schulen, die über Arbeitsgemeinschaften den Markt der Möglichkeiten öffnen, um nur einige Beispiele zu nennen. Dass jedoch der Ausbildung von Sozialarbeitern/Sozialpädagogen (SA/SP) eine Schlüsselrolle zukommt, hängt damit zusammen, dass sie als „Experten für soziale Zusammenhänge“ wohl am ehesten in der Lage sind oder sein sollten, die spezifische Synthese aus künstlerischem und sozialem Wirken einzuschätzen und zu hantieren.

Es bietet sich also an, die Geschichte der Musik in der Sozialen Arbeit als Entwicklung der Fachperspektive Musik in der Ausbildung von SA/SP an Fachhoch- und Gesamthochschulen zu untersuchen.

### Szenario 1: September 1977

Im Rückgriff auf eine erste Initiative aus dem Jahr 1974, mit Kollegen aus dem Bereich „Ästhetische Erziehung in der Ausbildung von SA/SP“ in einen Fachaustausch zu treten, übernahm im Jahr 1977 Wolf Wrisch (damals Hochschule für Sozialpädagogik und Sozialökonomie Bremen) die Initiative zu einer Fachtagung, deren Anliegen es – über die dringend notwendige Klärung der Situation an den curricular noch weitgehend in Entwicklungs- und Erprobungsstadien agierenden Hochschulen hinaus – in erster Linie sein sollte, die „offensichtliche Unterbewertung und Fehleinschätzung der ... (künstlerischen) Fächer“ in eine „Darstellung und Diskussion von Argumentationshilfen für die Auseinandersetzung“ (Wrisch 1977, S. 8f.) zu bringen.

Die Tagung fand eine starke und positive Resonanz weit über den Kreis der unmittelbar Betroffenen hinaus. In zwei Arbeitsschritten sollte einerseits über ein vorliegendes Grundsatzpapier („Entwurf Ästhetik und Kommunikation in der Fachrichtung Sozialwesen [SA/SP] an Fachhochschulen in NRW“) das Selbstverständnis dieses Bereichs entwickelt und andererseits in disziplinentorientierten Arbeitsgruppen der Stand der Curriculumentwicklung ermittelt und diskutiert werden, worin Fragen von Studien- und Prüfungsordnungen sowie eine Bestandsaufnahme zur Situation an den einzelnen Hochschulen eingeschlossen waren.

Welche tiefer liegenden Gründe gaben den Anlass? Es war die Unklarheit über Funktion und Wertigkeit der Fachgruppe, die sich aus der Tradition der Vorläufer-Ausbildungen heraus (Höhere Fachschulen für Sozialarbeit, Erzieherausbildung) entweder als bedeutungslos (Sozialarbeit) oder aber als Reduktion auf den Fertigungsaspekt („Schiffchen basteln“, Sozialpädagogik) zeigte. Ein Theoriedefizit wurde beklagt, das sich auch in fehlenden Studienempfehlungen und der mangelnden bzw. inadäquaten Einordnung der Fachgruppe in die Studien- und Prüfungsordnungen zeigte. Darin wurde eine wesentliche Ursache für den zögerlichen personellen und somit curricularen und materiellen Ausbau des Bereichs gesehen. Hier wurde allerdings ein Reflex auf ein allgemeines „Wirrwarr von Ziel- und Inhaltsbestimmungen, Abläufen, Prüfungsbedingungen, Schwerpunktbildungen usw.“ im Studium der Sozialarbeit/Sozialpädagogik konstatiert, das wiederum als Spiegelphänomen auf ein diffuses und heterogenes Berufsbild empfunden wurde (vgl. Wrisch 1977, S. 35).

Innerhalb der einzelnen Fachperspektiven schien es notwendig, fachdisziplinäre Aspekte grundsätzlich auf ihre sozialpädagogische Tauglichkeit hin zu befragen und in Abgrenzung von schulpädagogischen Ansätzen zu entwickeln sowie interdisziplinäre Verflechtungen theoretisch und praktisch im Rahmen der Gesamtfächergruppe zu konzipieren.

Konkretes Ergebnis der Tagung war ein Sammelband, der Curricula, Curriculelemente, Diskussions- und Erfahrungsberichte, Untersuchungsergebnisse und Referate enthielt (vgl. Wrisch 1977).

## Szenario 2: Februar 2003

Gut ein Vierteljahrhundert später erging wiederum eine Einladung zu einem Fachtreffen der Lehrenden im Bereich Ästhetik und Kommunikation an Fachhochschulen, jetzt als Initiative zur Gründung eines festen Arbeitskreises. Wieder ging es um den personell-fachlichen und curricularen Ausbau der Fachgruppe, um die konzeptionelle Grundsatzdiskussion, den Selbstwert der Fachgruppe, den „Dialog mit Sozialer Arbeit“ (Protokoll) und die Vermittlung von Schlüsselqualifikationen. „Insgesamt sollte bestimmt werden, welchen Beitrag die ästhetischen Fächer für Studium und Hochschule leisten und ob sie möglicherweise auch profilbildend sein können“ (Protokoll).

Nicht nur in der Diktion, auch atmosphärisch hatte man den Eindruck, als sei das Zeit-Rad stehen geblieben, als hätte es nicht 25 Jahre der Fachentwicklung gegeben, getragen von inzwischen „ausgewechselten“ Fachkollegen und einer veränderten Berufs-, Bildungs- und Kulturwirklichkeit. Bei näherem Hinsehen zeichneten sich jedoch die Veränderungen ab, die zumindest perspektivisch aufleuchteten und einen starken Impetus für die weitere Zusammenarbeit bildeten; sie sollen stichwortartig benannt werden. Es ist

- das Bedürfnis und der entschiedene Wille, als Fachgruppe *gemeinsam* zu agieren und die engen fachdisziplinären Grenzen zu überwinden,
- die Notwendigkeit der Auseinandersetzung mit einem veränderten Medienbegriff, der jede einzelne Fachperspektive zutiefst tangiert,
- die Not einerseits, sich in einer veränderten Bildungs- und Ausbildungslandschaft zu positionieren (Stichwort im Jahr 2003: Modularisierung von Studiengängen, Bachelor- und Masterdiskussion),
- die Erkenntnis andererseits, dass studienstrukturelle Maßnahmen und Reformen auch hilfreich sein können und genutzt werden sollten (Modularisierung) und
- sie möglicherweise die Schwelle zu einer vertiefenden und qualitativ anspruchsvolleren Orientierung kultureller Arbeit markieren, indem Masterstudiengänge die notwendige Spezialisierung und Fachlichkeit vermittelbar machen,
- die Aufforderung, mehr oder überhaupt Forschung zu betreiben und darüber in Kooperation zu gehen sowie die wechselseitige Indienstnahme dieser Fachkapazitäten zu forcieren,
- die Idee der Gründung und Nutzung von Netzwerken und ihren Potentialen,
- die Lust, nicht nur politisch zu argumentieren, sondern praktisch zu handeln.

Vor der Spannweite dieser beiden Szenarien, zwischen denen 25 Jahre Hochschulentwicklung liegen, soll nun die Fachperspektive von Musik eröffnet werden.

## Fachperspektive Musik

Schaut man auf die Anfänge zu Beginn der 70er Jahre des vorigen Jahrhunderts zurück, so markiert den Anfang – wie bereits erwähnt – die Ablösung vom Konzept der musischen Fächer aus der ehemaligen Kindergärtnerinnenausbildung. Zwar hatte die Fachgruppe mit der anfänglichen Bezeichnung „Medienpädagogik“ ein neues Gewand bekommen, rang deshalb aber dennoch um ihren Stellenwert in der neuen Fachdiskussion, was für den Bereich Musik salopp gesagt etwa hieß: Abschied zu nehmen von musikalischer Betätigung als einem Querschnitt aus „Kommt ein Vogel geflogen“, Orff- oder Selbstbau-Instrumenten aus Umweltschrott, Rhythmischer Er-

ziehung und Mozarts Schlittenfahrt. Implizit ging es hier also um die Konzeption eines gegenüber der (Schul-)Musikpädagogik veränderten Musikbegriffs („Musik als Kommunikationsmittel“, Decker-Voigt 1975a) sowie um die Positionierung von Musik in der Sozialpädagogik gegenüber der frisch im Entstehen begriffenen Musiktherapie. Decker-Voigt entwickelte hierzu sein Modell einer Schnittflächentheorie von Musikpädagogik und Musiktherapie und schuf den Begriff Medientherapie; Finkel, Herausgeber des ersten „Handbuch Musik und Sozialpädagogik“ 1979, sprach vom „Tertium Comparationis“, um den Standort der Musik in der Sozialpädagogik zwischen Musikpädagogik und Musiktherapie zu kennzeichnen (Decker-Voigt 1975a, S. 63 und Finkel 1979b, S. 19).

Eine Wende im konzeptionellen Diskurs hatte zwischenzeitlich das in NRW erarbeitete und bereits erwähnte Grundsatz-Statement zum nun umbenannten Arbeitsbereich Ästhetik und Kommunikation gebracht (vgl. S. 2). Die neue Begrifflichkeit setzte Anspruch und Programm; es waren hier zwei Leitkategorien gegeben, die sich nun theoretisch und praktisch langsam positionieren konnten und der Fachgruppe insgesamt die Chance boten, sowohl disziplinübergreifend zu reflektieren und zu argumentieren wie auch sich als Fachaspekt Sozialer Arbeit zu definieren.

Hilfreich und kennzeichnend waren die 70er Jahre aber auch unter dem Aspekt eines sich wandelnden und politisch positionierenden Kulturbegriffs mit seinem Paradigmenwechsel von einem ästhetischen zu einem soziodynamischen Kulturbegriff, der mit der Neu-Konzeption von Kulturarbeit als topografisch zwischen Bildung, Freizeit, Kulturbetrieb und Sozialem angesiedelt das Feld Sozialer Kulturarbeit bzw. kultureller Sozialarbeit eröffnete und mit diesem Zugriff neue theoretische und praktische Beheimatungen ermöglichte (vgl. Seidel 1980; → Soziale Kulturarbeit und Musik).

Mit solcherart Standorten gut gerüstet, waren dann die 70er Jahre für Musik an den Fachhochschulen Zeiten eines stürmischen Aufbruchs in eine neue Fachlichkeit. Es hatte sich bereits in der ersten Hälfte der 70er Jahre ein hochschul- und bundeslandübergreifender Arbeitskreis gebildet, der sich der curricularen Umsetzung u.a. auch des Grundsatzpapiers aus NRW annahm (Mitglieder u.a. Decker-Voigt, Eschen, Vogelsänger, Seidel). Die Gesellschaft für Musikpädagogik richtete ihrerseits eine Sektion „Musik in der Sozialpädagogik“ ein und schuf die Möglichkeit grundsätzlicher struktureller und inhaltlicher Diskussionen auf jährlichen Tagungen ab 1975. Untergruppierungen aus der Sektion veranstalteten zusätzliche Arbeitstreffen. Die Bundesfachgruppe Musikpädagogik (Sprecher: Noll), damals ein Zusammenschluss von Einrichtungen, die eine musikpädagogische (Teil-)Ausbildung anboten, veranstaltete 1975 eine Tagung zum Thema „Musik in der Studienreform“, wo von Seiten der Musik in der Sozialpädagogik aus nicht nur von den Fachhochschulen berichtet wurde, sondern erstmals auch das Spektrum musikalischer Ausbildungsmöglichkeiten von der Erzieherausbildung (den Fachschulen) her ausgeleuchtet wurde (vgl. Seidel 1976a).

Zu diesem Stichwort sei am Rande bemerkt, dass die 70er Jahre auch die Möglichkeit boten, sich von Seiten der Musik in der Sozialpädagogik her perspektivisch in die Debatte um die Musikalische Früherziehung einzuschalten, was seine besondere Dringlichkeit durch die noch zu belegenden Tatsache erhielt, dass beides, Musik in der Sozialpädagogik und Musikalische Früherziehung bzw. Rhythmische Erziehung häufig als identisch, zumindest als Prototyp eines musikbezogenen Ausbildungsbereichs an den Fachhochschulen angesehen wurden (vgl. Finkel 1977). Vielleicht war diese Tatsache auch ausschlaggebend dafür, dass die „Eroberung“ *neuer* und *anderer* Praxisbereiche für die musikalische Arbeit zur besonderen Aufgabe der 70er Jahre wurde bzw. die Konzeptualisierung neuer Felder von Sozialarbeit/Sozialpädagogik wie Heim, Straffälligenhilfe, Suchtarbeit, Behindertenpädagogik begann. Deutliche Zeichen dieser Leistungen spiegeln sich im „Handbuch Musik und Sozialpädagogik“ aus dem Jahr 1979 (Finkel 1979a) wider, das gleichzeitig das Todesjahr dieses Pioniers der Musik in der Sozialen Arbeit ist.

Gegenüber dem starken Impetus der Gründerjahre scheinen die 80er Jahre Zeiten der Abklärung und Binnendifferenzierung, aber auch der Vereinzelung gewesen zu sein; gemeinsame Initiativen wurden weniger oder versiegt ganz. Am deutlichsten wahrnehmbar trat nach außen die immer dringlicher werdende Integration bzw. Abgrenzung von der sich seit Mitte der 70er Jahre doch vergleichsweise schnell etablierenden und konturierenden Musiktherapie als eigenständiger Profession, einer Entwicklung, an der „Sozialpädagogen“, ehemalige und derzeitige wie z.B. Decker-Voigt, Eschen, Feser, Kaptina, Seidel mitwirkten (vgl. Seidel 1986/87). Eine Konsequenz war die Gründung einer „Sektion Sonder- und Sozialpädagogik“ in der Deutschen Gesellschaft für Musiktherapie; in deren Arbeit zeigte sich alsbald die Notwendigkeit, die in der sozialen Praxis bereits fest etablierte methodische Schwerpunktbildung im Bereich Musiktherapie durch Weiterbildungsmaßnahmen qualitativ abzusichern. Dieses Interesse wurde – als Bestandteil von Qualitätssicherungsmaßnahmen, wie man heute sagen würde – vehement im Rahmen berufspolitisch-musiktherapeutischer Grundsatzdiskussionen bei *beiden* Fachverbänden der Musiktherapie artikuliert, bei der Deutschen Gesellschaft für Musiktherapie/DGMT und dem Berufsverband der Musiktherapeutinnen und Musiktherapeuten/damals DBVMT. So etablierten sich im Rahmen von sozialpädagogischen Ausbildungen an Fachhochschulen und Gesamthochschulen drei Ausbildungen von unterschiedlicher studienstruktureller Ausrichtung und Profilbildung (Frankfurt, Siegen, Würzburg), auf die hier nicht näher eingegangen werden kann, die aber doch eine Logik überdeutlich zeigen, dass nämlich Professionalität sich darin zeigt, dass Abgrenzungen sensibel hantiert und Grenzgänge verantwortlich begleitet, konsequenterweise aber auch delegiert werden (→ Zur musikalischen Professionalität in der Sozialen Arbeit).

Entwicklungen und Veränderungen in den 90er Jahren bis heute zeigen sich in den folgenden Fachbeiträgen und kommen dort zur Diskussion. Sie sol-

len deshalb nicht weiter ausgeführt, sondern in Stichworten, sicherlich eher plakativ als argumentativ, dargestellt werden, ohne dass weiter auf sie eingegangen wird. Merkmale könnten sein:

### *1. Mediumspezifische Veränderungen*

- eine andere, veränderte musikpraktische Szene (computergestützte Musikproduktion), damit ein veränderter musikalischer Schaffens- und Produktionsbegriff, der insbesondere musikalische Praktiken in der Jugendarbeit einschneidend betrifft,
- die omnipräsente und omnipotente mediale Verfügbarkeit von Musik aller Zeiten und Kulturen, die den Musikbegriff radikal verändert,
- das Gebot von interkultureller Musikerziehung,
- die durch die absolute Verfügbarkeit von Musik ausgelöste zeitliche, räumliche, anlassbedingte etc. Zunahme von Musikkonsum mit der Konsequenz inflationären Hörens (Walkman, Berieselung),
- die fachlich und berufspolitisch gesehen klare Positionierung der Musiktherapie,
- die Reduzierung von Sponsorengeldern im musikalischen Kultur- und Bildungsbereich (Stichwort: Musikschulen in Not), was wiederum der Sozialen Arbeit besondere Aufgaben zuerteilt,
- der Verlust von Zuhörfähigkeit bei Kindern (vgl. die Initiative der Stiftung „Zuhören e.V.“),
- Veränderungen in der Lebenswirklichkeit von Kindern und hier der Verlust von spielerischem Zugang zur Musik durch ihre einseitige Indienstnahme für „Intelligenz, Sozialverhalten und gute Schulleistungen“ (Bastian 2001, Untertitel des Buches).

### *2. Korrespondierende Veränderungen in der Profession von Sozialarbeitern/Sozialpädagogen*

- Wandel von einer handlungsbezogenen zu einer Beratungs-, Organisations-, Konzeptions- und Verwaltungstätigkeit,
- Zunahme von konzeptioneller Verantwortung bei gleichzeitig starken ökonomischen Zwängen,
- Evaluationszwang,
- Suggestivkraft einer expandierenden Fort- und Weiterbildungsszene und mit ihr einhergehend eine Abwertung des grundständigen Studiums.

### *3. Veränderungen in den Studienformen/Studienstrukturreform(en)*

- Rahmenprüfungsordnungen,
- Modularisierung als jüngste Konsequenz aus dem Aufbruch zur Internationalisierung von Studiengängen,
- Bachelor-/Masterstudiengänge.