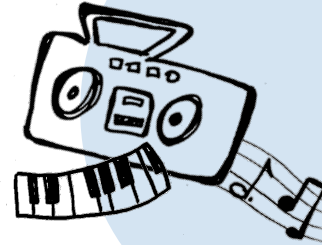




Music



Musik als sozialpädagogische Methode im stationären Setting mit normalbegabten Jugendlichen

Eine qualitative Untersuchung der Anwendung von Musik in der Schweizer Heimerziehung

Bachelorarbeit
Hochschule Luzern - Soziale Arbeit
Januar 2022

Verfasst von Caroline Züsli und Philipp Dätwyler

Begleitet durch Reto Stäheli

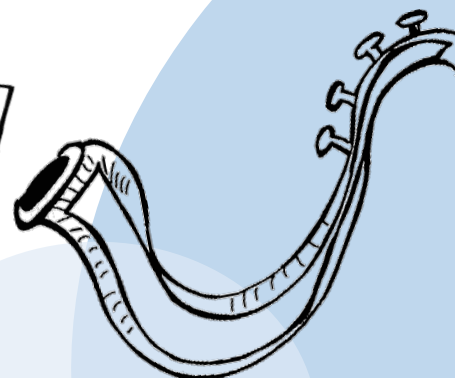


Abbildung 1: Titelblatt (eigene Illustrationen)

Bachelor-Arbeit
Sozialpädagogik
VZ 2018 - 2022

Caroline Züsli und Philipp Dätwyler

**Musik als sozialpädagogische Methode im stationären Setting
mit normalbegabten Jugendlichen**

Eine qualitative Untersuchung der Anwendung von Musik
in der Schweizer Heimerziehung

Diese Arbeit wurde am 10. Januar 2022 an der Hochschule Luzern – Soziale Arbeit eingereicht. Für die inhaltliche Richtigkeit und Vollständigkeit wird durch die Hochschule Luzern keine Haftung übernommen.

Studierende räumen der Hochschule Luzern Verwendungs- und Verwertungsrechte an ihren im Rahmen des Studiums verfassten Arbeiten ein. Das Verwendungs- und Verwertungsrecht der Studierenden an ihren Arbeiten bleibt gewahrt (Art. 34 der Studienordnung).

Studentische Arbeiten der Hochschule Luzern – Soziale Arbeit werden unter einer Creative Commons Lizenz im Repositorium veröffentlicht und sind frei zugänglich.

Originaldokument gespeichert auf LARA – Lucerne Open Access Repository and Archive der Zentral- und Hochschulbibliothek Luzern



Dieses Werk ist unter einem
Creative Commons Namensnennung-Keine kommerzielle Nutzung-Keine Bearbeitung 3.0 Schweiz Lizenzvertrag
lizenziert.

Um die Lizenz anzuschauen, gehen Sie bitte zu <https://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/3.0/ch/>
Oder schicken Sie einen Brief an Creative Commons, 171 Second Street, Suite 300, San Francisco, California
95105, USA.

Urheberrechtlicher Hinweis

Dieses Dokument steht unter einer Lizenz der Creative Commons Namensnennung-Keine kommerzielle
Nutzung-Keine Bearbeitung 3.0 Schweiz <http://creativecommons.org/>

Sie dürfen:



Teilen — das Material in jedwedem Format oder Medium vervielfältigen und weiterverbreiten
Zu den folgenden Bedingungen:



Namensnennung — Sie müssen angemessene Urheber- und Rechteangaben machen, einen Link zur
Lizenz beifügen und angeben, ob Änderungen vorgenommen wurden. Diese Angaben dürfen in jeder
angemessenen Art und Weise gemacht werden, allerdings nicht so, dass der Eindruck entsteht, der Lizenzgeber
unterstütze gerade Sie oder Ihre Nutzung besonders.



Nicht kommerziell — Sie dürfen das Material nicht für kommerzielle Zwecke nutzen.



Keine Bearbeitungen — Wenn Sie das Material remixen, verändern oder darauf anderweitig direkt
aufbauen dürfen Sie die bearbeitete Fassung des Materials nicht verbreiten.
Im Falle einer Verbreitung müssen Sie anderen die Lizenzbedingungen, unter welche dieses Werk fällt,
mitteilen.

Jede der vorgenannten Bedingungen kann aufgehoben werden, sofern Sie die Einwilligung des Rechteinhabers
dazu erhalten.

Diese Lizenz lässt die Urheberpersönlichkeitsrechte nach Schweizer Recht unberührt.

Eine ausführliche Fassung des Lizenzvertrags befindet sich unter <https://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/3.0/ch/legalcode.de>

Vorwort der Schulleitung

Die Bachelor-Arbeit ist Bestandteil und Abschluss der beruflichen Ausbildung an der Hochschule Luzern, Soziale Arbeit. Mit dieser Arbeit zeigen die Studierenden, dass sie fähig sind, einer berufsrelevanten Fragestellung systematisch nachzugehen, Antworten zu dieser Fragestellung zu erarbeiten und die eigenen Einsichten klar darzulegen. Das während der Ausbildung erworbene Wissen setzen sie so in Konsequenzen und Schlussfolgerungen für die eigene berufliche Praxis um.

Die Bachelor-Arbeit wird in Einzel- oder Gruppenarbeit parallel zum Unterricht im Zeitraum von zehn Monaten geschrieben. Gruppendynamische Aspekte, Eigenverantwortung, Auseinandersetzung mit formalen und konkret-subjektiven Ansprüchen und Standpunkten sowie die Behauptung in stark belasteten Situationen gehören also zum Kontext der Arbeit.

Von einer gefestigten Berufsidentität aus sind die neuen Fachleute fähig, soziale Probleme als ihren Gegenstand zu beurteilen und zu bewerten. Sozialpädagogisches Denken und Handeln ist vernetztes, ganzheitliches Denken und präzises, konkretes Handeln. Es ist daher nahe liegend, dass die Diplomandinnen und Diplomanden ihre Themen von verschiedenen Seiten beleuchten und betrachten, den eigenen Standpunkt klären und Stellung beziehen sowie auf der Handlungsebene Lösungsvorschläge oder Postulate formulieren.

Ihre Bachelor-Arbeit ist somit ein wichtiger Fachbeitrag an die breite thematische Entwicklung der professionellen Sozialen Arbeit im Spannungsfeld von Praxis und Wissenschaft. In diesem Sinne wünschen wir, dass die zukünftigen Sozialpädagog*innen mit ihrem Beitrag auf fachliches Echo stossen und ihre Anregungen und Impulse von den Fachleuten aufgenommen werden.

Luzern, im Januar 2022

Hochschule Luzern, Soziale Arbeit
Leitung Bachelor

Abstract

Der Musik als präsentem, universellem Medium kommt heutzutage eine grosse Bedeutung zu. Die Wirkungen der Musik auf den Menschen sind breit erforscht. Es finden sich verschiedene Formen der Musik in einigen Praxisfeldern der Sozialen Arbeit. Gerade für Jugendliche bietet die Musik eine grosse Identifikationsfläche. Jedoch ist die Musik als Methode in pädagogischen Arbeitsfeldern mit dieser Zielgruppe kaum vertreten. Die vorliegende Arbeit von Caroline Züsli und Philipp Dätwyler geht deshalb der Frage nach dem systematischen Einsatz der Musik als sozialpädagogische Methode in Interventions-, Förderungs- und Entwicklungsprozessen im Handlungsfeld der stationären Jugendhilfe nach. Um die Frage zu beantworten, wurde das Wirkungspotential von Musik im Allgemeinen und insbesondere auf Jugendliche theoretisch dargestellt und das stationäre Setting der Jugendhilfe genauer beschrieben. Weiter wurden einige methodische Ansätze aufgezeigt. Um einen Einblick in die Praxis zu bekommen, wurden vier Sozialpädagog*innen mittels Leitfadeninterviews befragt, ob Musik in der Praxis bereits vorhanden ist, oder was es bräuchte, um Musik als sozialpädagogische Methode systematisch einzusetzen. Das Forschungsdesign gibt einen Einblick in die Grundsätze qualitativer Forschung und beschreibt die Herangehensweise an die gemachte Untersuchung. Die Ergebnisse geben Aufschluss über den Umgang mit der Thematik in den Institutionen. Es wird ersichtlich, dass Musik auch im Heimalltag ein präsentem Medium ist. Jedoch fehlen oft das Wissen und die Priorität, dieses Medium systematisch zu verankern. Um die Thematik weiterzubringen, sollte das Wissen über das Potential sowohl in der Ausbildung vermittelt, wie in der Praxis vertieft werden.

Dank

Zu Beginn möchten wir die Gelegenheit ergreifen, verschiedenen Menschen zu danken, welche zum Gelingen dieser Arbeit beigetragen haben. Als erstes soll hier Reto Stäheli genannt werden, der uns als Dozent der Hochschule Luzern kompetent durch die Arbeit begleitet hat. Weiter bedanken wir uns herzlich bei den vier Institutionen, welche sich gegenüber der Teilnahme an unserer Forschung offen zeigten. Nebst einer Institution, welche anonym bleiben möchte, waren dies das Kompetenzzentrum Schlossmatt in Bern, das Kinder- und Jugendheim Laufen und der Compass Hubelmatt in Luzern. Ein besonderer Dank geht an die vier Sozialpädagog*innen, welche sich jeweils mit grossem Interesse an der Thematik für ein Interview zur Verfügung stellten und uns einen Einblick in ihre Institutionen gewährten. Schliesslich geht ein wichtiger Dank an alle Freunde und unsere Familien, die uns während dieser Arbeit mental den Rücken gestärkt haben.

Inhaltsverzeichnis

Abstract	I
Dank	II
Tabellenverzeichnis.....	VI
Abbildungsverzeichnis.....	VII
1 Einleitung	1
1.1 Ausgangslage und Problemstellungen	2
1.2 Fragestellungen und Aufbau der Arbeit	4
1.3 Abgrenzung.....	6
1.4 Persönliche Motivation und Berufsrelevanz.....	7
2 Musik im Jugendalter	9
2.1 Was ist Musik?	9
2.2 Musikpsychologische und -soziologische Grundlagen.....	11
2.2.1 Musikalische Entwicklung	11
2.2.2 Wahrnehmen und Erleben von Musik	12
2.2.3 Wirkungen von Musik	13
2.3 Jugend und Musik	16
2.3.1 Die Jugendphase	16
2.3.2 Entwicklungsaufgaben im Jugendalter	17
2.3.3 Musik als Unterstützungsmedium.....	20
2.4 Fazit.....	23
3 Musik in der stationären Jugendarbeit.....	24
3.1 Die stationäre Heimerziehung.....	24
3.1.1 Rolle und Funktion der Sozialpädagogik in der stationären Jugendhilfe.....	26
3.1.2 Konzept der Lebensweltorientierten Jugendhilfe	28

3.2	<i>Musik als sozialpädagogische Methode</i>	30
3.2.1	<i>Was die Musik zu leisten vermag</i>	31
3.2.2	<i>Methodische Ansätze</i>	33
3.2.3	<i>Abgrenzung zur Musiktherapie und zur Musikpädagogik</i>	37
3.3	<i>Fazit</i>	39
4	Forschungsdesign	40
4.1	<i>Datenerhebung</i>	40
4.1.1	<i>Methodisches Vorgehen – Leitfadeninterview</i>	41
4.1.2	<i>Sampling</i>	42
4.2	<i>Datenaufbereitung – Transkription</i>	44
4.3	<i>Datenauswertung – Qualitative Inhaltsanalyse</i>	45
4.4	<i>Reflexion der Methodik</i>	49
5	Forschungsergebnisse und Interpretationen	51
5.1	<i>Kurzdarstellung der Interviews</i>	51
5.1.1	<i>Interview 1: Kinder- und Jugendheim Laufen</i>	51
5.1.2	<i>Interview 2: Institution 2</i>	51
5.1.3	<i>Interview 3: Compass Hubelmatt</i>	54
5.1.4	<i>Interview 4: Kompetenzzentrum Jugend und Familie Schlossmatt</i>	56
5.2	<i>Strukturierende Analyse</i>	58
5.2.1	<i>Präsenz des Mediums Musik in der Institution</i>	59
5.2.2	<i>Einschätzung des Wirkungspotentials musikalischer Aktivitäten</i>	64
5.2.3	<i>Voraussetzende Faktoren für die Etablierung musikalischer Aktivitäten</i>	68
5.2.4	<i>Grenzen musikalischer Aktivitäten</i>	73
5.2.5	<i>Musik als sozialpädagogische Methode</i>	76
5.2.6	<i>Gründe für die Absenz musikalischer Aktivitäten</i>	82
5.3	<i>Kritische Reflexion und persönliche Stellungnahme</i>	84
5.4	<i>Fazit</i>	85
6	Schlussfolgerungen	87

6.1	<i>Praxisbezug zur Sozialpädagogik</i>	87
6.2	<i>Ausblick und weiterführende Fragen</i>	89
7	Literaturverzeichnis	90
8	Anhang	95
A.	<i>Interviewleitfaden</i>	95
B.	<i>Plakat «musikalische Aktivitäten»</i>	98
C.	<i>Codierleitfaden</i>	99
D.	<i>Transkripte Interviews</i>	102
D.1	<i>Interview 1: Kinder- und Jugendheim Laufen</i>	102
D.2	<i>Interview 2: Institution 2</i>	122
D.3	<i>Interview 3: Compass Hubelmatt Luzern</i>	134
D.4	<i>Interview 4: Kompetenzzentrum Schlossmatt Bern</i>	144

*Die gesamte vorliegende Arbeit wurde von den beiden Autor*innen Caroline Züsli und Philipp Dätwyler gemeinsam verfasst.*

Tabellenverzeichnis

Tabelle 1: Leitfragen (eigene Darstellung)	4
Tabelle 2: Übersicht Interviewpartner*innen (eigene Darstellung, angelehnt an Merkens, 2013, S. 292-294)	43
Tabelle 3: verwendete Zeichen bei der Transkription (eigene Darstellung, angelehnt an Dresing & Pehl, 2018, S. 20-25)	45
Tabelle 4: Analysetechniken nach Mayring (eigene Darstellung, angelehnt an Mayring 2015, S. 67)	46
Tabelle 5: Kategorien mit zugehörigen Subcodes (eigene Darstellung)	58
Tabelle 6: Musikformen in der Institution (eigene Darstellung).....	60
Tabelle 7: Musikprojekte (eigene Darstellung)	61
Tabelle 8: Verfolgter Zweck mit der Musik (eigene Darstellung).....	62
Tabelle 9: Erfahrungsberichte (eigene Darstellung)	63
Tabelle 10: Physische Effekte (eigene Darstellung)	64
Tabelle 11: Psychische Effekte (eigene Darstellung).....	66
Tabelle 12: Soziale Effekte (eigene Darstellung).....	67
Tabelle 13: Ebene Institution (eigene Darstellung).....	69
Tabelle 14: Ebene Fachperson (eigene Darstellung).....	70
Tabelle 15: Ebene Zielgruppe (eigene Darstellung)	71
Tabelle 16: Vorhandene Ressourcen (eigene Darstellung)	72
Tabelle 17: Institutionelle Grenzen (eigene Darstellung)	73
Tabelle 18: Individuelle Grenzen (eigene Darstellung)	75
Tabelle 19: Sozialpädagogische Grenzen (eigene Darstellung).....	75
Tabelle 20: Wissen über das Potential der Musik (eigene Darstellung).....	77
Tabelle 21: Sinnhaftigkeit von Musik als sozialpädagogische Methode (eigene Darstellung).....	78
Tabelle 22: Konkrete Ausgestaltung eines musikalischen Angebotes (eigene Darstellung) ..	79
Tabelle 23: Einbezug externer Fachpersonen (eigene Darstellung).....	81
Tabelle 24: Musik in der Ausbildung der Sozialpädagogik (eigene Darstellung).....	81
Tabelle 25: Institutionelle Gründe für Absenz (eigene Darstellung)	83
Tabelle 26: Individuelle Gründe für Absenz (eigene Darstellung).....	83

Abbildungsverzeichnis

Abbildung 1: Titelblatt (eigene Illustrationen).....	Titelblatt
Abbildung 2: Entwicklungsaufgaben nach Kitty Cassée (eigene Darstellung).....	17
Abbildung 3: Gestaltetes Plakat für gemeinsame Ausgangslage (eigene Darstellung).....	41
Abbildung 4: Ablauf qualitativer Inhaltsanalyse (eigene Darstellung, angelehnt an Mayring 2015, S. 62).....	47

1 Einleitung

In der heutigen Zeit ist Musik ein sehr präsenten Medium, das kaum mehr wegzudenken ist. Sie begleitet uns an vielen Stellen im Alltag. Wer kennt es nicht - morgens in einen vollen Zug zu steigen, in welchem ein Grossteil der Reisenden mit Kopfhörern in den Ohren in die Welt der Musik abgetaucht ist. Musik ist universell. Jede Kultur kennt ihren ganz eigenen Zugang zur Musik (Wickel, 2018, S. 7) und gestaltet diese jeweils auf ihre eigene Art und Weise. Die Motive, warum sich Menschen so gerne der Musik in ihren verschiedensten Formen hingeben, sind vielfältig. Klar scheint jedoch, dass sie ein grosses Identifikationspotential besitzt, starke Emotionen hervorrufen kann und zuweilen völlig neue Dimensionen eröffnet, in welche abgetaucht werden kann. Wickel beschreibt die Musik sogar als Lebensmittel ohne Verfallsdatum (ebd.). Gerade im Jugendalter übernimmt die Musik eine zentrale Rolle in der Lebenswelt der jungen Menschen, wenn es darum geht, diese Lebenswelt zu gestalten (vgl. Zehentmair, 2013, S. 43). Als allgegenwärtiges, emotionales und bedeutsames Ausdrucks- und Kommunikationsmittel birgt Musik viele Chancen und Möglichkeiten, um mit Menschen zu arbeiten (Wickel, 2018, S. 7).

So hat sich die Musik auch in einigen Praxisfeldern der Sozialen Arbeit etabliert und wird dort als künstlerisch-ästhetische Methode zur Erreichung professionsspezifischer Ziele eingesetzt. Dieser Einsatz beschränkt sich jedoch grösstenteils auf Arbeitsfelder der Soziokultur, der Beeinträchtigtenarbeit oder der Frühförderung. Im Bereich der Sozialpädagogik, insbesondere in der stationären Kinder- und Jugendhilfe, scheint die Musik als Methode kaum vertreten zu sein.

Die vorliegende Bachelorarbeit nimmt das Handlungsfeld der stationären Jugendhilfe in den Blick, mit der Intention, Verbreitung und Anwendung der Musik in der Schweizer Heimerziehung zu untersuchen und die Eignung der Musik als Methode zur sozialpädagogischen Zielerreichung in der Arbeit mit Jugendlichen zu prüfen.

1.1 Ausgangslage und Problemstellungen

Die Einflüsse der Musik auf den Menschen sind breit erforscht. Vor allem im medizinischen und therapeutischen Bereich wird die Musik als Methode gezielt eingesetzt, um deren positive Wirkungen zur Unterstützung von Heilungsprozessen zu nutzen. Auch in der Sozialen Arbeit findet die Musik ihre Anwendung - bereits seit den 1970er Jahren wird sie als ästhetisch-gestalterische Methode im Rahmen kultureller Bildung eingesetzt (Tiedeken, 2018, S.113). Kulturelle Bildung im Kontext Sozialer Arbeit meint den aktiven Umgang mit künstlerischen Ausdrucksformen, kreatives Praktizieren und sinnliche Erfahrung (S. 109). Innerhalb der verschiedenen Praxisfelder der Sozialen Arbeit sind eine Vielzahl zielgruppenspezifischer Kulturangebote entstanden, die nicht nur der Freizeitbeschäftigung dienen, sondern insbesondere eine künstlerisch-kritische Auseinandersetzung mit den Alltagsrealitäten und Problemlagen der Adressat*innen anstossen sollen (ebd.). Die Musik wird also als Methode der Sozialen Arbeit zur Erreichung professionsbezogener Ziele eingesetzt - bisher geschieht dies aber vorwiegend im Bereich der heilpädagogischen Früherziehung, in der Arbeit mit älteren Menschen, in der behindertenpädagogischen Arbeit, in der Begegnung und Vernetzung von Menschen mit Migrationshintergrund oder generell in der soziokulturellen Arbeit (S. 114).

In weiteren Bereichen der Sozialen Arbeit, insbesondere in sozialpädagogischen Arbeitsfeldern, findet die Musik als Methode wenig Anwendung. Eine Studie von Almut Seidel aus DE zeigt, dass bereits seit 30 Jahren ein Diskurs über die Positionierung von Musik in der Sozialen Arbeit besteht (2004, S. 19). Dabei untersuchte Seidel, welche Beiträge ästhetische Fächer wie die Musik in der Sozialen Arbeit zu leisten vermögen und ergründete die personellen, organisatorischen und curricularen Bedingungen, unter welchen eine musikalische Ausbildung angehender Fachpersonen stattfinden könnte (ebd.). Die Studie ergab, dass das Medium Musik trotz starker positiver Resonanz seitens der Fachpersonen seit den 70er Jahren zwar Einzug in diverse Disziplinen hielt, in den Studiengängen jedoch nur spärlich, und wenn überhaupt dann im Wahlpflichtbereich, angesiedelt ist (S. 26 - 28).

Zum selben Ergebnis kam auch eine Dokumentenanalyse im Rahmen eines Beitrags in der Zeitschrift «Sozial aktuell», welche vor dem Hintergrund der Studie von Seidel das Modulangebot fünf Schweizer Fachhochschulen im Hinblick auf die Etablierung von Musik prüfte (Forrer Kassteel et al., 2017, S. 14). Aus der Analyse ging hervor, dass die Musik auch in der Schweiz weder strategisch noch konzeptionell in den Studiengängen der Sozialen Arbeit verankert ist (S. 16).

Auch hier bieten lediglich einzelne Hochschulen im Wahlbereich kleinere Studienangebote zu Musik resp. Kultur mit Bezug zur Musik an - dies wiederum vornehmlich innerhalb der Studienrichtung Soziokulturelle Animation, nicht aber im sozialpädagogischen Bereich (Forrer Kasteel et al., 2017, S. 15).

Vor dem Hintergrund des langjährigen Diskurses über den Stellenwert und die Positionierung der Musik in der Sozialen Arbeit und hinsichtlich der breit erforschten Möglichkeiten, welche das Medium in der Arbeit mit Menschen bietet, stellt sich die Frage, ob die Musik als künstlerisch-gestalterische Methode nicht auch in Praxisfeldern der Sozialpädagogik ihre Berechtigung hätte und systematisch zur Erreichung sozialpädagogischer Ziele eingesetzt werden könnte. Insbesondere in der Jugendhilfe, im Arbeitsfeld der stationären Heimerziehung, dürfte ihr Einsatz stärker verbreitet sein - immerhin ist die Musik ein konstanter und wichtiger Bestandteil jugendlicher Lebenswelt (Hartogh & Wickel, 2017, S. 11). Nebst ihren emotionalen Funktionen dient die Musik vor allem der Gruppenzusammengehörigkeit, der Abgrenzung, sowie der Stimmungsbeeinflussung und könnte dadurch in der sozialpädagogischen Arbeit einen unterstützenden Beitrag in der Entwicklung und Förderung junger Menschen leisten (ebd).

Diese Ausgangslage mit den weiterführenden Überlegungen führen zur Frage, ob das Medium Musik als Methode im Setting der stationären Heimerziehung etabliert werden *sollte* und unter welchen Voraussetzungen eine solche systematische Verankerung überhaupt erfolgen *könnte*.

1.2 Fragestellungen und Aufbau der Arbeit

Die vorliegende Arbeit geht der Frage nach dem systematischen Einsatz der Musik als sozialpädagogische Methode in Interventions-, Förderungs- und Entwicklungsprozessen im Handlungsfeld der stationären Jugendhilfe nach. Dabei orientiert sie sich an vier Leitfragen (siehe Tabelle 1), welche sukzessive beantwortet werden. Die Arbeit beinhaltet verschiedene, aufeinander aufbauende Teile: einen theoretischen Bezugsrahmen, das Forschungsdesign, die Ergebnisse und Interpretationen aus der Untersuchung, sowie die daraus resultierenden Schlussfolgerungen.

Die ersten beiden Leitfragen werden durch theoretisch dargelegte Bezüge in Kapitel 1 und 2 beantwortet. Die dritte Leitfrage ist der Ausgangspunkt einer Forschung und soll durch die Erkenntnisse aus derselben in Kapitel 5 beantwortet werden. Die letzte Leitfrage widmet sich in Kapitel 6 dem Praxisbezug und soll aus den zuvor gewonnenen Erkenntnissen konkretes Handlungspotential für die Sozialpädagogik aufzeigen.

Leitfrage	Beantwortung durch
1. Welche Effekte haben musikalische Aktivitäten auf die menschliche Entwicklung in der Adoleszenz?	Theoriebezug <i>Kapitel 2</i>
2. Kann die Sozialpädagogik in der stationären Arbeit mit Jugendlichen Musik als Methode zur Erreichung professionsbezogener Ziele einsetzen?	Theoriebezug <i>Kapitel 3</i>
3. Unter welchen Voraussetzungen lässt sich die Musik als sozialpädagogische Methode in der stationären Jugendarbeit verankern?	Forschung, Interpretation, Diskussion <i>Kapitel 5</i>
4. Welche Bedeutung haben die gewonnenen Erkenntnisse für die Praxis der Sozialpädagogik?	Schlussfolgerungen <i>Kapitel 6</i>

Tabelle 1: Leitfragen (eigene Darstellung)

In Kapitel 2 findet zunächst eine Annäherung an den Begriff der Musik statt. Ein Einblick in die musikpsychologischen Grundlagen soll aufzuzeigen, welche Funktionen dem Medium in der menschlichen Entwicklung zukommen und wie sich die Musik auf den Menschen individuell, wie auch gesellschaftlich auswirkt. In einem nächsten Schritt wird eine Verknüpfung zwischen

der Musik und den Spezifika des Jugendalters vorgenommen. Um das konkret untersuchte Praxisfeld einzugrenzen, wird in Kapitel 3 zunächst das Verständnis der stationären Heimerziehung in der Schweiz aufgezeigt. Um den Theorieteil abzuschliessen, folgt eine Konkretisierung des Einsatzes von Musik als sozialpädagogische Methode in der stationären Arbeit mit Jugendlichen.

Der Forschungsteil der Arbeit soll die aktuelle Situation in der stationären Jugendhilfe der Schweiz bezüglich der Verbreitung der Musik beleuchten. Zum einen soll die Untersuchung aufdecken, wie präsent das Medium Musik (bewusst oder unbewusst) in den Institutionen bereits ist, zum anderen werden Sozialpädagoginnen und Sozialpädagogen zum Potential, zur Wirksamkeit und zur systematischen Verankerung der Musik befragt. Die Forschung soll Aufschluss darüber geben, welche Voraussetzungen in der Praxis geschaffen werden müssten, um musikalische Aktivitäten unter Berücksichtigung aller notwendigen Ressourcen in der Arbeit mit stationär betreuten Jugendlichen zu etablieren.

Abschliessend sollen im Praxisbezug und in der Schlussfolgerung Erkenntnisse zur Sinnhaftigkeit der Musik als sozialpädagogische Methode geschildert und konkrete Möglichkeiten zum gewinnbringenden Einsatz in der stationären Arbeit mit Jugendlichen aufgezeigt werden.

1.3 Abgrenzung

In dieser Arbeit steht der Einsatz des Mediums Musik als *pädagogisches Mittel* im Zentrum. Primäres Ziel ist nicht musikalische Bildung oder die Aneignung musikalischer Fähig- und Fertigkeiten. Vielmehr soll die Musik als offene Möglichkeit verstanden werden, den Jugendlichen zu begegnen und individuelle Entwicklungen zu begünstigen. Die musikalischen Aktivitäten sollen deshalb von sozialpädagogischen Fachpersonen angewandt und umgesetzt werden können. Der Einbezug externer Fachpersonen oder professioneller Musiker*innen wird nicht behandelt. Vielmehr soll es darum gehen, den Sozialpädagogen*innen, welche mit der Zielgruppe «Jugendliche» im stationären Setting arbeiten, durch die Musik ein weiteres Werkzeug im methodischen Handlungskoffer an die Hand zu geben.

Im Blickfeld dieser Arbeit stehen normalbegabte Jugendliche im Alter von 13 - 20 Jahren ohne kognitive oder körperliche Beeinträchtigung. Das Kindes- und Erwachsenenalter wird nicht behandelt. Dementsprechend eingegrenzt sind auch die untersuchten Institutionen, deren Angebot sich an die erwähnte Zielgruppe richtet.

Eine weitere Abgrenzung wird gegenüber dem Einsatz der Musik als therapeutisches respektive schulpädagogisches Mittel vorgenommen. Weitere Ausführung dazu folgen in Kapitel 3.2.3.

1.4 Persönliche Motivation und Berufsrelevanz

Beide Studierenden haben einen persönlichen Bezug zur Musik. In unserer Freizeit haben wir vielfältige Anknüpfungspunkte an die Thematik - einerseits aus der persönlichen Erfahrung aktiven und rezeptiven Musizierens, andererseits durch diverse Engagements und Freiwilligenarbeit im Kontext von Jugendlichen und Musik. Uns sind die positiven Effekte musikalischer Aktivitäten und das Potential, welches die Musik für Einzelne und Gruppen eröffnen kann, aufgefallen. Im Laufe unseres Studiums versuchten wir immer wieder herauszukristallisieren, wie sich der Einsatz von Musik mit der sozialpädagogischen Arbeit verknüpfen lässt. Praktische Erfahrungen in unterschiedlichen Arbeitsfeldern zeigten uns, dass das Medium spärlich vertreten ist und lediglich reaktiv damit gearbeitet wird.

Diese Bachelorarbeit bietet uns nun die Möglichkeit, uns vertieft mit der Thematik auseinanderzusetzen und fundiertes Wissen zu generieren. Unser erweitertes Bewusstsein möchten wir anschliessend mit in die Arbeitswelt nehmen und - wer weiss - vor dem Hintergrund der gewonnen Erkenntnisse musikalische Aktivitäten vielleicht sogar in unsere künftige Berufspraxis einfliessen lassen. Dass Musik ein unglaublich vielfältiges Hilfsmittel ist, welches in der Arbeit mit Menschen gewinnbringende Möglichkeiten bietet, ist für uns unbestritten. Der Frage, ob und unter welchen Voraussetzungen Musik auch als professionelles Hilfsmittel in der Sozialpädagogik etabliert werden kann, gilt es für uns im Rahmen dieser Arbeit nachzugehen.

Berufliche Relevanz erhält die Thematik ihrer Verordnung im Bereich der Kulturellen Bildung zufolge. Die Soziale Arbeit tritt in vielen Fällen als Träger von Angeboten kultureller Bildung auf, wobei diese Angebote immer in Bezug zu professionsbezogenen Zielen stehen (Tiedeken, 2018, S. 108). Die Soziale Arbeit als Profession bietet ihren Adressat*innen Unterstützung bei der Lebensbewältigung und hilft bei der Gestaltung eines gelingenden Alltags. Hierbei arbeitet sie gemäss dem Empowerment-Prinzip selbstbefähigend und -ermächtigend, mit dem Ziel, Ressourcen der Adressat*innen zu erschliessen und zu aktivieren, damit deren alltägliche Probleme selbständig bewältigt werden können (ebd.). Hier knüpfen auch kulturelle Angebote an, denn die kulturelle Bildung in der Sozialen Arbeit wird verstanden als ressourcenorientierter Ansatz, der am Alltag und an den individuellen Bedürfnissen der Adressat*Innen ansetzt (S. 109). Insofern, als die Musik zu den künstlerisch-ästhetischen Methoden zählt, kann sie in der Sozialen Arbeit folglich dazu eingesetzt werden, Selbsthilfe- und Selbstbildungspotenziale zu aktivieren (ebd.). Ästhetische Praxen, ob musikalischer, sprachlicher oder bildnerischer Natur,

fördern ganzheitliche Wahrnehmung und Lernprozesse, in denen ein Individuum sich selber in Interaktion mit anderen erlebt, für sich im Moment Entscheidungen trifft und selbstbestimmt handelt (Gerischer, 2017, S. 70). Dadurch wird ganzheitliches Lernen im Sinne emotionaler, sozialer und kognitiver Interaktion angeregt und gefördert, was wiederum dem Ziel Sozialer Arbeit - der Befähigung zu einer möglichst selbstbestimmten und autonomen Lebensführung - zuträglich ist (ebd.). In diesem Sinne vermögen musikalische Aktivitäten als künstlerisch-ästhetische Praxen einen Beitrag zur Umsetzung der im Berufskodex festgehaltenen Grundwerte und Leitprinzipien der Sozialen Arbeit zu leisten (Beck et al., 2010, S. 7 - 11).

2 Musik im Jugendalter

Im nachfolgenden Kapitel findet zunächst eine Annäherung an den Begriff der Musik und deren Bedeutung statt, bevor der Frage nach ihrer individuellen und gesellschaftlichen Wirkung auf den Menschen nachgegangen wird. In einem nächsten Schritt rückt die Altersspanne der Adoleszenz in den Fokus, um zu eruieren, welche besondere Bedeutung der Musik in der Jugendphase zukommt und welche Funktionen sie im Heranwachsen junger Menschen übernehmen kann.

2.1 Was ist Musik?

Musik ist allgegenwärtig und universell. Jeder Mensch hat ein Verständnis von Musik - nur scheinen wir an unsere Grenzen zu stossen, wenn es darum geht, das Gesamtphänomen der Musik begrifflich zu fassen.

Das Gabler Wirtschaftslexikon schlägt für den Musikbegriff folgende Definition vor:

Musik ist, neben Literatur, Bildender Kunst und Darstellender Kunst, eine Kunstgattung, die Musik (im Sinne von akustischen Proben und Werken) hervorbringt, mit Hilfe der Notenschrift und von Instrumenten (...) bzw. Gesang. Die Töne mit unterschiedlicher Lautstärke, Klangfarbe, Höhe und Dauer reihen sich, zusammen mit Pausen, zu Melodien. (...) Musik steht für sich selbst oder begleitet Werke der Darstellenden Kunst. (Bendel, ohne Datum)

Gemäss Wickel (2018) besteht Musik physikalisch aus Schallwellen, welche von einer Schallquelle, wie beispielsweise einem Instrument, einem Tonträger oder einer Stimme, ausgesendet werden (S. 43). Diese Schallereignisse oder auch Aufeinanderfolge von Tönen und deren Zusammenklang werden aber erst dann zur Musik, wenn sie sich von ihren Trägern lösen und im menschlichen Gehirn als Musik erkannt und decodiert werden (ebd.). Wickel legt deshalb ein pragmatisches und subjektives Verständnis des Musikbegriffes nahe (S. 44). Jedes Gehirn verarbeitet klangliche Phänomene anders, wodurch sie auch von jedem Menschen unterschiedlich wahrgenommen werden, verschieden auf sie reagiert wird und ihnen andere Bedeutungen zugeschrieben werden (ebd.).

Infolge dieser Komplexität scheint es sinnlos, eine globale Definition des Musikbegriffes zu fassen - denn jeder Mensch bestimmt selbst, was für ihn Musik ist. Musik ist also höchst subjektiv und schlussendlich das, was ein jeder als Musik empfindet (Wickel, 2018, S. 44).

Ähnlich schwierig verhält es sich mit dem Begriff der Musikalität, denn auch diese unterliegt als Konstrukt einer Reihe gesellschaftlicher Deutungen, infolge deren sie nicht allgemeingültig definiert oder gar gemessen werden kann (Wickel, 2018, S. 44.). «Musikalisch sein» bezieht sich im Volksmund oft ausschliesslich auf instrumentale oder vokale Fähigkeiten und verleitet Menschen dazu, sich infolge negativer Bewertung ihrer Gesangsstimme oder aufgrund dessen, dass kein Instrument gespielt wird, als musikalisch unbegabt oder eben *unmusikalisch* zu bezeichnen (S. 45). Dabei umfasst Musikalität eine Vielzahl weiterer Faktoren, wie beispielsweise das emotionale Erleben und das kognitive Verarbeiten von Musik, die Ausbildung musikalischer Urteile und Präferenzen, sowie auch den Ausdruck eigener Gefühle durch die Musik. Es wäre deshalb falsch, fehlende musikpraktische Fähig- und Fertigkeiten mit nicht vorhandener Musikalität gleichzusetzen (S. 44). Musikalität sollte demnach von musikalischer Begabung unterschieden werden. Generell sollte die Grundprämisse gelten, dass jeder Mensch Musik erleben, sich von ihr berühren und in ihr einen Sinn finden kann (S. 45).

Angelehnt an Wickels subjektives Begriffsverständnis soll das Phänomen *Musik* auch in dieser Arbeit möglichst vielfältig begriffen werden und ein facettenreiches Spektrum unterschiedlicher Musik- und Musizierformen umfassen. Dazu gehören, nebst dem aktiven vokalen oder instrumentalen Muskschaffen und dem Rezipieren von Musik über Schallquellen, insbesondere auch das blosses Hören und Wahrnehmen von Musik und das damit verbundene bewusste Erleben und Verstehen derselben. Nicht zuletzt umfasst der Musikbegriff auch das Ausdrücken und Verarbeiten eigener Emotionen, das Interpretieren von Liedtexten, das rhythmische, perkussive Improvisieren in Gruppen oder das Produzieren von Musik über digitale Träger.

Für die vorliegende Arbeit wird im Folgenden die Terminologie der «musikalischen Aktivitäten» verwendet, wobei darunter zusammenfassend die gesamte Bandbreite aller aufgeführten Musizierformen zu verstehen ist.

2.2 Musikpsychologische und -soziologische Grundlagen

Die Musikpsychologie als Teilgebiet der Musikwissenschaft erforscht die Wirkung von Musik und stellt Erklärungsmodelle musikalischen Verstehens, Erlebens und Verarbeitens auf. Hierzu bezieht sie Erkenntnisse aus verschiedenen Wissenschaftsdisziplinen, beispielsweise der Psychologie, der Soziologie, der Medizin oder der Neurowissenschaft mit ein (Wickel, 2018, S. 42). Damit überschneidet sie sich stellenweise mit der Musiksoziologie, welche das Bezugsfeld Musik und Gesellschaft untersucht und daraus Theorien und Methoden zur Erforschung sozialer Wirkungen musikalischer Phänomene entwickelt (ebd.).

Sie bringt uns zum Staunen. Sie versetzt uns in Ekstase. Sie verursacht Gänsehaut. Sie weckt Erinnerungen. Sie entspannt uns. Sie macht uns euphorisch oder wehmütig oder traurig oder froh - kurz: sie berührt uns. (Eigenes Zitat)

Es gibt wohl kaum eine*n Leser*in, welche*r nicht auch von einem musikalischen Erlebnis berichten könnte, welches ein verändertes Erleben im persönlichen Denken, Fühlen oder Handeln zur Folge hatte. Die folgenden Unterkapitel widmen sich den individuellen und gesellschaftlichen Funktionen der Musik und ergründen, welche Veränderungen musikalische Aktivitäten im physischen, psychischen und sozialen System eines Menschen auszulösen vermögen.

2.2.1 Musikalische Entwicklung

Gemäss Wickel (2018) beginnt die musikalische Entwicklung eines Menschen bereits im Mutterleib (S. 46). Pränatale Hörerfahrungen schaffen eine wichtige Grundlage für die Entwicklung auditiver Fähigkeiten. Während der Schwangerschaft kann ein Fötus bereits Geräusche, Klänge und Stimmen wahrnehmen, wobei Untersuchungen zeigen, dass beispielsweise die Mutterstimme oder auch repetitiv vorgesungene Lieder später wiedererkannt werden. Bereits kurz nach der Geburt beginnt ein Baby eigene Klänge zu produzieren und bildet Laute, um mit der Umwelt Kontakt aufzunehmen. Die ersten Verständigungen verlaufen demnach durch Hören und Lautbildung über Musik, lange bevor sie von der sprachlichen Kommunikation abgelöst werden (ebd.). Im Verlaufe der Entwicklung werden musikalisches Erleben und Ausdruck zunehmend komplexer und unterscheiden sich je nach Interesse, genetischer Veranlagung und individueller Förderung. In jedem Fall verläuft die musikalische Entwicklung jedoch über die gesamte Lebensspanne hinweg, denn auch im hohen Alter sind dank der Plastizität des Gehirns noch musikalische Lern- und Verarbeitungsprozesse möglich (Wickel, 2018, S. 47).

2.2.2 Wahrnehmen und Erleben von Musik

Damit Musik auf den Menschen wirken kann, muss sie zuerst einmal wahrgenommen werden. Für eine intakte auditive Wahrnehmung müssen die Schallquellen das Gehör erreichen, von diesem aufgenommen, ans Gehirn weitergeleitet und dort entschlüsselt werden, um dann als Musik interpretiert zu werden (Wickel, 2018, S. 47). Hierbei unterliegt die Reizaufnahme bereits einem permanenten Selektionsprozess, da das menschliche Wahrnehmungssystem mit der Verarbeitung sämtlicher Umweltreize komplett überfordert wäre. Die wahrgenommene Umwelt unterliegt somit stets individueller Filterung und Konstruktion, was wiederum eine subjektive und momenthafte Auffassung des Musikbegriffes und dessen Erleben bestärkt (ebd.).

Das menschliche Hörorgan wandelt Schallwellen in neuronale Impulse um (S. 49). Die Luftschwingungen gelangen in Sekundenschnelle vom Aussenohr über Trommelfell und Mittelohr bis hin zum Hörnerv, der den Impuls schliesslich zur zerebralen Verarbeitung weiterleitet. Im komplizierten Zusammenspiel verschiedener Hirnareale beider Gehirnhälften spielt insbesondere das limbische System eine tragende Rolle. Das limbische System übernimmt wichtige Aufgaben in der Steuerung von Emotionen, im Antrieb, in der Motivation und im Sexualverhalten. Es verknüpft Gedächtnisinhalte mit Emotionen und speichert diese gemeinsam ab. Aufgrund dessen werden nicht nur bereits gehörte Musikstücke wiedererkannt, sondern häufig auch Personen und Situationen miterinnert, in deren Kontext die Musik gehört wurde (S. 52). Musik vermag es auf diese Weise, die in ihrem Zusammenhang erlebten Gefühle wieder aufblitzen und mehr oder weniger intensiv erneut empfinden zu lassen (ebd.).

2.2.3 Wirkungen von Musik

Physische Wirkungen

Unter musikalischen Wirkungen auf physischer Ebene werden körperliche Reaktionen auf die vom Gehirn als Musik wahrgenommenen akustischen Signale verstanden. Diese Prozesse werden überwiegend vom vegetativen Nervensystem gesteuert und geschehen somit unbewusst (Wickel, 2018, S. 52). Das psychische Erleben von Musik wird also unmittelbar in physische Reaktionen umgewandelt, die auch gemessen werden können. So zeigen Untersuchungen, dass musikalische Aktivitäten eine Veränderung in der Atemfrequenz, der Herztätigkeit, der Gehirnströme oder der Muskelaktivitäten zur Folge haben können (ebd.). Die Musik kann dabei sowohl aktivierend auf den Organismus wirken, den Körper in Erregung versetzen und die Aufmerksamkeit erhöhen, als auch Beruhigung auslösen, ein eher geringes Aufmerksamkeitsniveau, körperliche Ruhe und Entspannung zur Folge haben (S. 54).

Dabei ist gemäss Wickel beachten, dass die vegetativen Reaktionen nicht bei jedem Menschen gleich sind und somit keinem universellen Muster entsprechen. Sie sind in hohem Masse von individueller Verfassung, kontextualisierter Situation, persönlichen musikalischen Präferenzen, oder der Einstellung zur gerade gehörten Musik abhängig (ebd.).

Musik kann, wenn sie besonders intensiv erlebt wird, so genannte Chill-Effekte auslösen, im Volksmund bekannt unter «Gänsehauterlebnisse». Dies insbesondere bei Stücken mit hohem Bekanntheitsgrad und grossem Gefallen. Auch dieses Phänomen ist eine Reaktion des Nervensystems und geht einher mit starker Ausschüttung von Endorphinen, mit der Aktivierung des Belohnungssystems im Gehirn und mit einer Verstärkung der Gedächtnisbildung. Musikerlebnisse, die einmal «Gänsehaut» ausgelöst haben, verbleiben somit stärker in Erinnerung (S. 55).

Psychische Wirkungen

Durch die nun aufgeführten musikalischen Wirkungen auf den menschlichen Körper und dessen Wechselbeziehung zur menschlichen Psyche wird klar, dass musikalische Aktivitäten auch Veränderungen im psychischen Erleben eines Menschen zur Folge haben.

Durch die enge Verknüpfung der Verarbeitung akustischer Reize und den Emotionen kann Musik bestimmte Gefühle auslösen, vorhandene Emotionen verstärken, oder die gesamte Stimmung beeinflussen (Wickel, 2018, S. 56). Musik kann also beispielsweise beruhigen und trösten, oder von Schmerzen, Ängsten und Sorgen ablenken. Sie kann auch dabei helfen, sich abzureagieren, Assoziationen zu erleben, in Traumwelten zu flüchten, und vieles mehr. Ausserdem

fungiert sie stellvertretend für die Sprache als Ausdrucksmedium, was gemäss Wickel (2018) besonders bei seelischer Betroffenheit, Sprachbarrieren, bei Beeinträchtigung oder Krankheit von Bedeutung ist (S. 56). Zusammenfassend lässt sich festhalten, dass die Musik Einfluss auf die Wahrnehmung, den Ausdruck, die Verarbeitung und die Regulation von Emotionen hat und deshalb die (Weiter)Entwicklung emotionaler Kompetenzen, der Selbstwahrnehmung sowie der Selbstregulation unterstützen kann (ebd.).

Musik scheint somit für die psychische Stabilität und das seelische Gleichgewicht von Bedeutung zu sein und im Alltag vieler Menschen einen hohen Stellenwert zu haben. Dabei gründet der psychische Nutzen von Musik in der Bedeutung, die ihr zugemessen wird. Diese Bedeutung ist immer individuell und relativ, auf aktuellen Erfahrungen und Bedürfnissen beruhend und sich stetig wandelnd (ebd.).

Weitere Wirkungen auf psychischer Ebene hat die Musik im Bereich der Selbstkompetenzen eines Menschen (Hill, 2004b, S. 342). Durch das aktive Musikschaffen, beispielsweise dem vokalen oder instrumentalen Musizieren, kann sich ein Mensch selbstwirksam erleben. Bei öffentlichen Auftritten kommt die Dimension der sozialen Anerkennung und der Selbstbestätigung hinzu, was das eigene Selbstvertrauen stärken und das Selbstbewusstsein erhöhen kann (S. 343). Sowohl aktive als auch rezeptive musikalische Aktivität kann Selbstaussdruck fördern und persönliche Entfaltung ermöglichen, was wiederum zu einer Steigerung der eigenen Selbstwahrnehmung führt. All diese Zweige sind Teil der persönlichen Identität und nehmen somit Einfluss auf die Identitäts(weiter)entwicklung eines Menschen (ebd.).

Wird Musik in Gruppen (re)produziert, wirkt sie sich auf psychischer Ebene auch auf die Sozialkompetenzen eines Menschen aus. Gemeinsames Musikhören oder Musikschaffen weckt ein Gruppengefühl, fördert die Gruppenzugehörigkeit und erzeugt ein Gefühl des Aufeinanderangewiesenseins, was die Toleranz und die gegenseitige Wertschätzung stärkt. Musik kann somit Kompetenzen für gelingende soziale Bildungsprozesse fördern (Witte, 2007, S. 47).

Gesellschaftliche Wirkungen

Über das Individuum hinaus kommt der Musik auch auf gesellschaftlicher Ebene Bedeutung zu, denn sie übernimmt ideologische, politische und soziale Funktionen im öffentlichen Leben (Wickel, 2018, S. 57). Beispielsweise leistet sie einen Beitrag zur Stabilisierung und Legitimierung politischer Zustände (Singen von Nationalhymnen), dient der Identifikation innerhalb bestimmter Gruppen (Fangemeinden an Sportanlässen) oder wird als Werkzeug der Veränderung oder

des Umsturzes genutzt. In den meisten politischen Veränderungen wird die Musik in irgendeiner Form für den jeweiligen Zweck instrumentalisiert. Das aktive oder rezeptive Musizieren soll in der Öffentlichkeit Emotionen hervorbringen und damit Zugehörigkeit, Geschlossenheit und Solidarität bewirken (Wickel, 2018, S. 57).

Eine weitere gesellschaftliche Funktion der Musik ist jene des Kommunikationsmediums in der Beziehungsgestaltung zwischen Menschen unterschiedlicher Kulturen (S. 13). Dank ihres emotionalen Gehalts bewirkt sie einen hohen Verständnisgrad über Grenzen von Generationen, sozialen Schichten und Kulturen hinweg. Musik hilft, Sprachbarrieren zu überwinden und bietet eine Ausdrucks- und Kommunikationsalternative für Menschen unterschiedlicher Sprache (ebd.). Dadurch vermag sie auch einen Integrationsbeitrag zu leisten, da Menschen durch sie soziale Teilhabe erfahren können - nicht umsonst kommt der Musik die Bedeutung einer «Universalsprache» zu.

Nicht zuletzt gehört die Musik, wie bereits in der Einleitung erwähnt, zum Feld der kulturellen Bildung (Tiedeken, 2018, S. 105). Diese beschränkt sich nicht nur auf Kulturvermittlung, sondern ist insbesondere auch als Teil der Persönlichkeitsbildung zu verstehen und meint sowohl die eigene kreative Auseinandersetzung mit den Künsten, als auch die aktive Rezeption von Kultur (ebd.). Musikalische Praxis innerhalb kultureller Bildung vermittelt gesellschaftliche Vorstellungen, Denkformen, Empfindungsweisen und Werte und übernimmt somit eine wichtige Vermittlungs- und Orientierungsfunktion (S.101).

2.3 Jugend und Musik

Die Bedeutung der Musik im menschlichen Alltag wurde nun bereits klar - speziell bei Jugendlichen scheint sie aber ein omnipräsentes Medium zu sein. Kaum mehr ist ein junger Mensch ohne Knopf im Ohr anzutreffen. Dieses Kapitel soll dazu dienen, den Stellenwert der Musik im Jugendalter zu ergründen und deren Funktion in der Bewältigung wichtiger Entwicklungsschritte der Adoleszenz aufzuzeigen.

2.3.1 Die Jugendphase

Ähnlich dem Begriff der Musik stellt sich auch bei jenem der Jugend heraus, dass dessen Definitionen in der Literatur divergieren und er auf eine Vielzahl unterschiedlich gefasster Altersgruppen bezogen werden kann.

Generell beschreibt das Jugendalter den Übergang von der Kindheit ins Erwachsenenalter und ist begleitet von biologischen, psychologischen und sozialen Veränderungen im Leben des heranwachsenden Menschen (Konrad & König, 2017, S.2). Der Begriff der Adoleszenz kann dazu synonym verwendet werden: er stammt vom lateinischen «adolescere» ab und bedeutet soviel wie «aufwachsen» oder «gedeihen». Abgegrenzt werden die beiden Begriffe von jenem der Pubertät. Die Pubertät bezieht sich auf die rein biologische Entwicklung des Menschen, basierend auf hormonellen Veränderungen, und bezeichnet den Verlauf der geschlechtlichen Reifung. Die Adoleszenz hingegen beschreibt zusätzlich zum körperlichen einen psychosozialen Prozess, welcher nebst der Integration in die Gesellschaft beispielsweise auch die Identitätsentwicklung umfasst. Somit kann die Pubertät als wichtiger Teil und wesentliche Voraussetzung für die Adoleszenz betrachtet werden (ebd.).

Gemäss Hurrelmann & Quenzel (2016) kommt der Adoleszenz heute ein grosser Wert in der menschlichen Entwicklung zu (S. 19). Dabei zeigt ein historischer Blick, dass diese Lebensphase immer im Kontext kultureller, sozialer und ökonomischer Lebensbedingungen zu betrachten ist und sich in der Vergangenheit kontinuierlich zeitlich ausgedehnt hat. So gab es beispielsweise in der vorindustriellen Gesellschaft keine Abgrenzung der Lebensphase Kind von der des Erwachsenen. Erst anfangs des 20. Jahrhunderts wurde die späte Phase der Kindheit mit dem Namen «Jugend» betitelt, wobei diese zunächst nur wenige Jahre umfasste (S. 20). Entscheidende Veränderungen lagen beispielsweise in den immer komplexeren beruflichen Qualifikationsanforderungen, welche die Einführung der Schulpflicht und den Ausbau des Bildungssystems zur Folge hatten (S. 21). Die Ausdehnung des Bildungssystems ermöglichte immer mehr

Jugendzeit in der Lebensgestaltung. Somit manifestierte sich gesellschaftlich endgültig die Jugendphase, die sich bis heute zu einem eigenständigen Lebensabschnitt entwickelt hat. Die Lebensphase Jugend wird heute als wesentlicher Bestandteil im Lebenslauf eines Menschen wahrgenommen, da in dieser Zeit eine Reihe wegweisender Entwicklungen durchlaufen werden (Hurrelmann & Quenzel, 2016, S. 21).

2.3.2 Entwicklungsaufgaben im Jugendalter

Entwicklungsaufgaben sind körperliche, psychische und soziale Anforderungen, die sich jedem Individuum in einer bestimmten Lebensphase stellen (Eschenbeck & Knauf, 2017, S. 24). Sie ergeben sich aus einem Zusammenspiel biologischer Veränderungen, gesellschaftlicher Erwartungen und individueller, persönlicher Wertevorstellungen. Während die erfolgreiche Bewältigung einer Aufgabe zu Zufriedenheit führt, kann Misslingen zu Unglücklichsein des Individuums, zu Missbilligung seitens der Gesellschaft und zu Schwierigkeiten in der Lösung späterer Aufgaben führen (S. 25).

Das Konzept der Entwicklungsaufgaben wurde ursprünglich im Jahr 1953 von Robert J. Havighurst entwickelt und diente dazu, Pädagoginnen und Pädagogen entwicklungspsychologisches Wissen zu vermitteln (ebd.). Da sich die Anforderungen in der Jugendphase durch die Modernisierung und Individualisierung entscheidend verändert haben, wird für die folgenden Ausführungen das weiterentwickelte und aktuellere Modell der Entwicklungsaufgaben nach Kitty Cassée verwendet (Cassée, 2019).

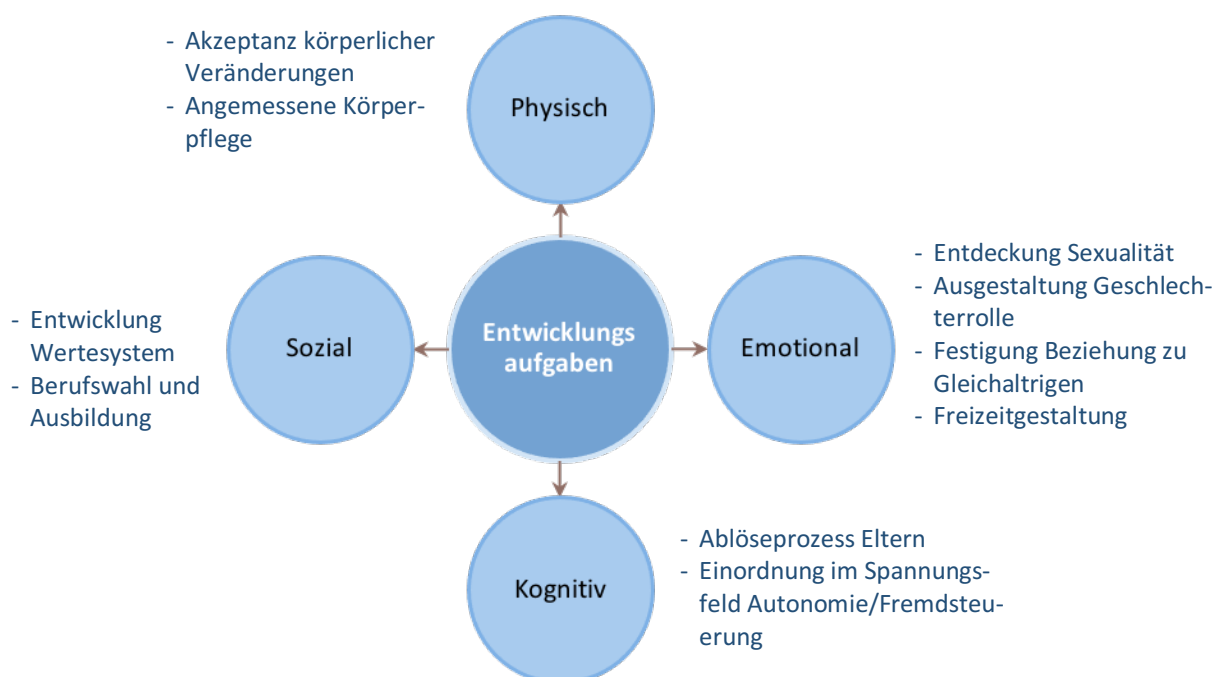


Abbildung 2: Entwicklungsaufgaben nach Kitty Cassée (eigene Darstellung)

Kitty Cassée (2019) definiert für die Jugendzeit eine Altersspanne von 13 - 20 Jahren (Cassée, S. 389). Für diese Phase statuiert sie eine Reihe an Entwicklungsaufgaben, welche sie in physische, soziale, emotionale und kognitive Aufgaben unterteilt (ebd.) Nachfolgend sollen die relevantesten Punkte der oben dargestellten Gliederung (siehe Abbildung 2, S. 17) differenziert erläutert werden.

Auf physischer Ebene sehen sich Jugendliche mit vielen körperlichen Veränderungen konfrontiert (S. 389). Die Entwicklungsaufgabe in diesem Bereich besteht darin, die eigene veränderte Erscheinung wahrzunehmen, diese zu akzeptieren und ein positives Verhältnis zu ihr aufzubauen. Das veränderte Körperbild müssen Jugendliche vor dem Hintergrund gesellschaftlicher Normen und Ideale in das eigene Selbstbild integrieren (ebd.)

In der Jugendphase werden gleichaltrige Bezugspersonen, Zugehörigkeiten zu sogenannten «Peer-Groups» und der Aufbau eines eigenen, tragfähigen Netzwerkes immer wichtiger. In Beziehungen zu Gleichaltrigen finden Jugendliche soziale Zugehörigkeit, Orientierung und Stabilisierung sowie Freiraum zur Erprobung neuer sozialer Rollen. Durch die normierende Wirkung im Miteinander erhalten sie wichtige Anhaltspunkte und Hilfe bei der Identitätsfindung (ebd.). Eine weitere wichtige Aufgabe umfasst die Entdeckung der eigenen Sexualität, die Aufnahme erster intimer Beziehungen und das Kennenlernen eigener sexueller Bedürfnisse, Wünsche, Verhaltensweisen und der sexuellen Orientierung. Dadurch entwickeln Jugendliche eine sexuelle Identität, welche wiederum in das eigene Selbstbild eingebettet wird (S.390). Schlussendlich geht es im sozialen Bereich nicht zuletzt auch darum, die frei zur Verfügung stehende Zeit selbst einzuteilen. Das Familienleben verliert allmählich an Bedeutung und Jugendliche können ihre Freizeit zunehmend selbstverantwortend gestalten. Die Freizeit ist deshalb von Bedeutung, weil sie ein hohes Mass an persönlichem Ausdruck zulässt. Dabei sind hier weniger normativ gesellschaftliche, als vielmehr subkulturell geprägte Erwartungen bestimmend, denn die Peer-Groups bilden einen wichtigen Massstab für sozial (un)erwünschtes Verhalten (ebd.).

Emotionale Entwicklungsaufgaben finden sich insbesondere in der emotionalen Ablösung von elterlichen Bezugspersonen. Der Ablösungsprozess ist stark geprägt von der Qualität der familiären Beziehungen und kann als solcher, je nach Bindung und Zugehörigkeit, eine schmerzhaft Erfahrung sein (S. 391). Jugendliche lösen sich vorerst emotional von ihren Eltern ab, der Schritt in die materielle Unabhängigkeit und in die räumliche Trennung folgt oft erst zu einem späteren Zeitpunkt (S. 392). Beziehungen zu Gleichaltrigen sind auch hier von grosser Bedeutung, denn sie bieten Sicherheit und unterstützen den Prozess. Insbesondere für fremdplatzierte

Jugendliche aus belasteten Familiensystemen, stellt diese Entwicklungsaufgabe eine Herausforderung dar (Cassée, 2019, S. 392).

Ebenfalls im emotionalen Bereich angesiedelt ist der Umgang mit autoritären Personen oder Instanzen (S. 390). Die Jugendphase ist geprägt durch zunehmende Autonomie, durch Eigenverantwortung und Ablösung. Jugendliche befinden sich im ständigen Spannungsfeld zwischen Fremdsteuerung und Selbstbestimmung. Sie müssen einen Umgang finden mit den Machtunterschieden in sozialen Beziehungen zu Eltern, Lehrpersonen oder Vorgesetzten, sollten diese akzeptieren und den Autoritäten (dennoch) respektvoll begegnen (ebd.).

Analog zu den bereits aufgeführten Aufgaben entwickeln Jugendliche im kognitiven Bereich ein eigenes Wertesystem. Die Auseinandersetzungen mit den gesellschaftlichen Werten und Normen führt zum Aufbau eines eigenständigen Systems von Werten, welches als Orientierung und ethische Richtschnur für das eigene Handeln dient (ebd.). Dabei können Normen des Herkunftssystems mit solchen der Peer-Group kollidieren. Jugendliche müssen entscheiden, welche Werte sie übernehmen, von welchen sie sich abgrenzen und worin sie sich unterscheiden. Peergroups sind wichtige Orte, um eigene Normen zu entwickeln und nach ihnen zu leben (S. 391). Zusätzlich steht in der späteren Jugendphase eine besondere Entscheidung an: die Frage nach der beruflichen Zukunft (S. 389). Jugendliche müssen sich nach Abschluss der Schulzeit mit der Wahl eines Berufes auseinandersetzen und sich für eine erste Berufsausbildung oder eine weiterführende Schule entscheiden. Dies bedeutet eine intensive Auseinandersetzung mit der Zukunft, eigenen Vorstellungen und Wünschen. Obwohl die berufliche Weiterentwicklung heute ein lebenslanger Prozess darstellt, werden in der Adoleszenz erste wegweisende Entscheidungen getroffen, die mit viel Verantwortung für das eigene Tun einhergehen (ebd.).

Gemäss Cassée (2019) unterliegen und dienen all diese Herausforderungen in der Jugendphase einer übergeordneten Aufgabe: der Entwicklung einer eigenen Identität (S. 391). Die Kernaufgabe der Adoleszenz liegt in der Identitätsbildung, womit der Aufbau eines kongruenten Bildes der eigenen Person gemeint ist. Jugendliche lernen zunehmend, sich selber als unverwechselbares Selbst mit eigenen Ressourcen, Fähigkeiten und Kompetenzen wahrzunehmen. So entwickeln sie Überzeugungen darüber, wer sie sind, was sie ausmacht, wie sie sich von anderen unterscheiden und wohin sie wollen (ebd.).

Auch der Psychoanalytiker Erik H. Erikson definiert in seinem Modell der psychosozialen Krisen, welche ein Individuum im Laufe seines Lebens zu bewältigen hat, die Identitätsentwicklung als

die zentrale Krise im Jugendalter (Flammer, 2009, S. 100). Gemäss Erikson's Entwicklungstheorie befinden sich Jugendliche in dieser Phase auf der Suche nach der eigenen Identität, experimentieren mit sozialen Rollen und konturieren über Zugehörigkeit und Abgrenzung die eigene Identität. Während die erfolgreiche Bewältigung dieser Entwicklungsaufgabe zu einer stabilen Ich-Identität, einem kohärenten integrierten Selbst und einer gestärkten Persönlichkeit führt, resultiert ein Misslingen in einem Gefühl der Rollendiffusion und einer konturlosen Ich-Identität (ebd.).

2.3.3 Musik als Unterstützungsmedium

Jugendliche erhalten in der Bewältigung der oben dargestellten Entwicklungsaufgaben Unterstützung von verschiedenen sozialen Institutionen und Einrichtungen, wie beispielsweise von Familie, Gleichaltrigen, Freizeitangeboten, Jugendzentren, Bildungseinrichtungen oder auch von Medien (Hurrlemann, 2016, S. 29). Diese Systeme erfüllen die Funktion von Sozialisationsinstanzen, da sie Anforderungen an die Jugendlichen stellen und sie gleichzeitig bei deren Auseinandersetzung unterstützen (ebd.).

Gemäss Hill & Josties (2007) gilt die Musik dabei als eines der Leitmedien in der Jugendphase (S.14). Dies aufgrund ihrer emotionalen Qualitäten, ihrer Verbreitung und Erreichbarkeit, ihrem Potential zur Gestaltung von Atmosphäre und Stimmung sowie der Möglichkeit zur individuellen oder gemeinsamen Rezeption. Jugendliche erhalten durch das Musik-Hören und das aktive Musizieren vielfältige Möglichkeiten, sich mit Gleichaltrigen auszutauschen, in Gruppen musikalische Vorlieben zu kultivieren oder spezifische Stile auszubilden. So entstehen wichtige Identifikationsmöglichkeiten und Zugehörigkeiten, über welche sich Jugendliche gegenüber anderer Gleichaltrigen unterscheiden können. Für Peer-Groups wird die Musik somit zu einem prägenden und bedeutsamen Medium (ebd.).

Die aktuellste JAMES-Studie 2020, eine repräsentative Erhebung über den Medienumgang von Jugendlichen in der Schweiz, bestätigt den hohen Stellenwert der Musik im Jugendalter (Bernath et al., 2020). Ihr zufolge steht das Musikhören bei der täglichen Mediennutzung der rund 1000 befragten Jugendlichen mit 93 % nach Internet und Smartphone an dritter Stelle (S.20). Ebenfalls häufig vorhanden ist ein Musik-Streaming-Abo (S. 15). Mit heute 59% hat dieser Wert im Zeitvergleich der letzten Jahre stetig zugenommen (S. 17). Nebst der Musikrezeption ist auch das selbsttätige Musizieren als Freizeitbeschäftigung attraktiv: 33% der Befragten machen mindestens einmal pro Woche aktiv Musik (S. 12). Zusammenfassend bezeichnet die JAMES-Studie

die Musik als zentralen Baustein im Heranwachsen junger Menschen (Bernath et al., 2020, S. 19). Ähnliche Werte verzeichnen auch internationale Vergleiche: so zieht die JIM-Studie, die jährliche Basisuntersuchung zum Medienumgang Jugendlicher in Deutschland, die gleiche Konklusion und betitelt die Musik als bedeutsames, identitätsbildendes Element in der Adoleszenz (Medienpädagogischer Forschungsverbund Südwest, 2020, S. 26).

Hill & Josties (2007) führen diese intensive Musikrezeption und -produktion im Jugendalter auf drei grundlegende Bedürfnisse zurück, zu deren Befriedigung die Musik beitragen kann (S. 20). Diese sollen nachfolgend dargestellt werden.

Das Bedürfnis nach Resonanz (Hill & Josties, 2007, S. 20)

Gemäss Hill & Josties haben Jugendliche angesichts der vielen Unsicherheiten und Veränderungen ein ausgeprägtes Verlangen nach Resonanz und suchen deshalb nach so genannten Identitätssymbolen in ihrer unmittelbaren Umgebung (ebd.). Psychologische Erklärungsversuche hierfür liegen im Bedürfnis nach Bindung, welches in der Adoleszenz auf Objekte und Personen übertragen wird, wie beispielsweise auf Sänger*innen und Stars mit ihrer Musik und ihrem Lebensstil. Dabei dient die Musik dem sogenannten *Mood Managing*, der Affektkontrolle, und wird zur Situationsgestaltung genutzt (ebd.).

Das Bedürfnis nach Orientierung und Sicherheit (Hill & Josties, 2007, S. 20)

Ein weiterer zentraler Wunsch ist jener nach Abgrenzung zum Elternhaus. Jugendliche möchten unter Gleichaltrigen sein, sich dort entgegen elterlicher Konformitäten verhalten und verschiedene Rollen ausprobieren. Wie oben bereits erwähnt, dient die Musik der Zugehörigkeit und Abgrenzung über gemeinsame Idole und Präferenzen. Gruppenaktivitäten und Raumgestaltungen und auch Stilisierungen der Gruppenmitglieder*innen korrespondieren mit dem geteilten Musikstil. Ausschlaggebend für die Gruppenzugehörigkeit ist der dort etablierte Musikgeschmack. Diese kollektiven Vorlieben schaffen soziale Orientierung und geben Sicherheit (S. 20).

Das Bedürfnis nach Gestaltung (Hill & Josties, 2007, S. 21)

In der Adoleszenz wird der Drang zur Selbstdarstellung gross. Jugendliche finden in der Musik durch aktives Bandmusizieren, das Musikproduzieren am Computer, die Betätigung als DJ, das Spielen eines Instrumentes oder auch durch das Singen wichtige Ausdrucks- und Gestaltungsmöglichkeiten. Zudem erhalten sie dadurch die Chance auf soziale Anerkennung und erfahren

sich selbstwirksam. Musik ist deshalb ein geschätztes Gestaltungsmittel, weil sie Gefühle non-verbal ausdrücken kann (Hill & Josties, 2017, S. 21.). Besonders für das (erste) Verliebt-sein und Erfahrungen mit erotischen und sexuellen Wünschen bietet die Musik ein symbolisches Ventil und verleiht den unbekanntem und aufregenden Gefühlen eine Sprache. So ist sie beispielsweise als Stimulans bei sexuellen Annäherungsversuchen in der Disco oder als Hintergrundmusik bei sexuellen Handlungen präsent. Noch im Erwachsenenalter kann die Musik Erinnerungen an die eigene Jugendzeit und intensive Gefühle wie Liebeskummer hervorrufen (ebd.).

Vor dem Hintergrund der Entwicklungsaufgaben im Jugendalter und den oben aufgeführten Funktionen, welche musikalische Aktivitäten in der Bedürfnisbefriedigung Jugendlicher übernehmen können, wird deutlich, dass die Musik Jugendliche in Form eines Unterstützungsmediums in der erfolgreichen Bewältigung ihrer Entwicklungsschritte begleiten kann.

2.4 Fazit

In Anbetracht der nun gewonnen Erkenntnisse aus den theoretischen Bezügen lässt sich die erste der formulierten Leitfragen (siehe Kapitel 1.2) beantworten.

Welche Effekte haben musikalische Aktivitäten auf die menschliche Entwicklung in der Adoleszenz?

Musikalische Aktivitäten haben vielfältige Wirkungen auf den Menschen. Angefangen im Mutterleib ist die musikalische Entwicklung ein stetiger Prozess im Leben eines Menschen. Auf der Grundlage individueller Voraussetzungen, genetischer Bedingungen und gemachter Erfahrungen entwickelt ein Mensch musikalische Präferenzen, Urteile und Einstellungen und belegt Musik mit individueller Bedeutung. Deswegen wird Musik von jedem Menschen auf seine ganz eigene Weise erfahren, womit musikalisches Erleben höchst subjektiv bleibt. Die Verarbeitung der als Musik wahrgenommenen akustischen Reize führt zu vegetativen Reaktionen im menschlichen Körper, die sowohl entspannende als auch aktivierende Wirkungen auf den Organismus haben können. Die physischen Effekte stehen im gegenseitigen Wechselspiel mit der Psyche, weshalb musikalische Aktivitäten auch Einfluss auf das psychische Erleben eines Menschen nehmen. Insbesondere die enge Verbindung zu den Emotionen ist hierbei hervorzuheben, weswegen die Musik ein beliebtes Mittel zum Ausdruck, zur Verstärkung und zur Verarbeitung von Gefühlen ist.

Eine besondere Stellung kommt der Musik im Jugendalter zu. Während der Adoleszenz durchlaufen Jugendliche eine Reihe wichtiger Entwicklungsschritte, mit dem Hauptziel, eine stabile Ich-Identität auszubilden. Das Bild der eigenen Person entwickelt sich über das Suchen von Zugehörigkeit und Abgrenzung weiter und integriert sich zunehmend in die eigene Persönlichkeit. Hierbei kann die Musik die Funktion eines Leitmediums übernehmen, da sie einen Resonanzkörper darstellt, als Identitätssymbol in Gruppen fungiert und zum persönlichen Gestaltungsmittel wird. Musikalische Aktivitäten sind in der Adoleszenz also deshalb so zentral, weil sie Jugendliche in der Bewältigung ihrer Entwicklungsaufgaben zu unterstützen vermögen.

3 Musik in der stationären Jugendarbeit

Vor dem Hintergrund des dargestellten Wissens hinsichtlich der Bedeutung und der Funktionen der Musik im menschlichen Alltag, soll nun die Frage aufgegriffen werden, inwiefern die Musik als Methode in der stationären sozialpädagogischen Arbeit mit Jugendlichen eingesetzt werden könnte. Hierzu wird zunächst der Bedeutung der stationären Heimerziehung nachgegangen, um innerhalb dessen das Rollenverständnis der Sozialpädagogik zu konkretisieren. Darauffolgend wird die Anwendung des Mediums Musik in der sozialpädagogischen Arbeit beleuchtet, um abschliessend konkrete methodische Zugänge in der praktischen Arbeit mit Jugendlichen vorzustellen.

3.1 Die stationäre Heimerziehung

Die Heimerziehung ist Teil des Grundleistungskatalogs der Kinder- und Jugendhilfe in der Schweiz (Bundesrat, 2012, S. 23). Die Kinder- und Jugendhilfe unterstützt Kinder, Jugendliche und ihre Familien bei der Bewältigung schwieriger Lebenslagen und allgemeiner Herausforderungen (S. 21). Verschiedene individuelle, familiäre, sozio-ökonomische und sozio-kulturelle Faktoren beeinflussen die Erziehungskompetenzen von Eltern und die Entwicklungsvoraussetzungen für Kinder. Die Kinder- und Jugendhilfe unterstützt Eltern in der Wahrnehmung ihrer Erziehungsaufgaben, eröffnet Kindern wichtige Lern- und Bildungschancen und fördert deren ausserschulische Aktivitäten. (S. 22). Sie stellt somit ein breites Unterstützungsangebot für Familien in psychosozialen Risikosituationen auf, mit dem Ziel, zur Reduktion von Kindesmisshandlung, Vernachlässigung oder Mitbetroffenheit elterlicher Paargewalt beizutragen (S. 21).

Gesetzliche Grundlage findet die Kinder- und Jugendhilfe auf Bundesebene insbesondere in der schweizerischen Bundesverfassung Art. 11, Abs. 1 und Art. 41, Abs.1. Diese legen als Grundrecht den Anspruch auf besonderen Schutz der Unversehrtheit, die Förderung der sozial verantwortlichen Entwicklung, sowie die Unterstützung zur sozialen, kulturellen und politischen Integration von Kindern und Jugendlichen fest. Art. 67, Abs. 1 der Bundesverfassung vermerkt die Verantwortung von Bund und Kanton, dabei besonderen Förderungs- und Schutzbedürfnissen Rechnung zu tragen. Die konkrete Ausgestaltung der Kinder- und Jugendhilfe liegt dann im Verantwortungsbereich der Gemeinden und Kantone (Bundesrat, 2012, S. 38). Innerhalb eines Kantons sind die Verantwortlichkeiten meist auf verschiedene Departemente verteilt und

stützen sich auf mehreren rechtlichen Grundlagen aus den Bereichen Gesundheit, Bildung und Erziehung, Sozialhilfe oder Justiz ab (Bundesamt für Sozialversicherungen, 2014, S. 18).

Die Kinder- und Jugendhilfe umfasst eine Vielzahl von Angeboten, Diensten und Einrichtungen, die von Beratungen über ergänzende Hilfen und Abklärungen bis hin zur Fallführung reichen (Bundesrat, 2012, S. 23). Die *Heimerziehung* ist neben der aufsuchenden Familienarbeit im Teilgebiet der ergänzenden Hilfen zur Erziehung angesiedelt (ebd.). Im Gegensatz zur ambulanten Leistungsform der aufsuchenden Familienarbeit, umfasst die Heimerziehung die stationäre bzw. teilstationäre Unterbringung und Erziehung von Kindern und Jugendlichen (S. 27). Allgemein wird sie verstanden als eine auf Dauer ausgelegte Übernahme der Verantwortung für die Erziehung und Erziehungsbegleitung junger Menschen, die durch darauf spezialisierte Organisationen erfolgt (ebd.).

Die Fremdplatzierung in einem stationären Kinder- oder Jugendheim ist dann indiziert, wenn ambulante Hilfen ausgeschöpft sind und Eltern alltägliche Problemlagen trotz externer Beratung, Unterstützung und Begleitung nicht hinreichend bewältigen können (S. 28). Grund dafür sind meist vielschichtige Belastungen und Problemlagen im Herkunftssystem, welche die Entwicklungs- und Bildungschancen der betroffenen Kinder erheblich bedrohen und so zu einer Gefährdung des Kindeswohls führen. Die stationäre Heimerziehung soll dieser Gefährdung in erster Linie Abhilfe verschaffen und betroffenen Kindern und Jugendlichen einen positiven und die Entwicklung begünstigenden Lebensraum zur Verfügung stellen (ebd.).

Auch innerhalb der Heimerziehung gibt es eine Vielzahl unterschiedlicher Institutionen, deren Angebote sich jeweils hinsichtlich der Betreuungsart, der Betreuungsdauer, der Zielgruppenausrichtung, dem Geschlecht oder dem Aufnahmealter unterscheiden können. In der vorliegenden Arbeit steht die stationäre Heimerziehung für normalbegabte Jugendliche in einem Alter vom 13 - 20 Jahren im Fokus.

3.1.1 Rolle und Funktion der Sozialpädagogik in der stationären Jugendhilfe

Die stationäre Heimerziehung hat also primär zur Aufgabe, einen die Entwicklung begünstigenden Lebensort für Jugendliche zu schaffen, wenn diese vorübergehend oder dauerhaft nicht im Herkunftssystem leben können. Die Institution wird ab dem Moment der Fremdplatzierung zum Lebensmittelpunkt der heranwachsenden Menschen und steht vor der Aufgabe, in einem für die Jugendlichen fremdgestalteten Rahmen stellvertretend zur Familie wesentliche Betreuungs-, Erziehungs-, und Bildungsaufgaben zu übernehmen (Hansbauer et al., 2020, S. 253). Dabei übernimmt sie gemäss den genannten Autoren insbesondere folgende Funktionen:

- *Sozialisationsfunktion*
- *Platzierungsfunktion*
- *Freizeitfunktion*
- *Soziale Reproduktionsfunktion*

Je nach individueller Situation der Jugendlichen werden diese Funktionen ganz oder teilweise, in nachholender oder kompensatorischer Form übernommen (ebd.).

Die gemeinsame Gestaltung und Bewältigung des Alltags mit den Jugendlichen übernehmen Fachpersonen der Sozialpädagogik. Dabei ist die Heimerziehung von einem grundlegenden strukturellen Widerspruch geprägt: denn sie soll zum einen familiale Funktionen erfüllen, sprich den Jugendlichen Kontinuität, Empathie und Verständnis, emotionale Wärme, Verbindlichkeit und eine hohe Kommunikationsdichte bieten, kann zum anderen aber das darin enthaltene Versprechen nach Dauerhaftigkeit im Rahmen der organisierten Hilfe schlicht nicht einlösen (S. 254). Denn Sozialpädagog*innen begegnen den Jugendlichen in erster Linie nicht als Person, sondern in ihrer beruflichen Rolle (ebd.). Ihre Tätigkeit ist immer an spezifische Bedingungen, Vorgaben, Restriktionen und Verhaltensstandards gebunden (ebd.).

Integras, der Fachverband für Sozial- und Sonderpädagogik, vertritt die Fachlichkeit in der Arbeit mit fremdplatzierten Kindern, Jugendlichen und Erwachsenen in der Schweiz und formuliert als solcher Anforderungen und Qualitätsansprüche, welche sozialpädagogische Interventionen in stationären Einrichtungen zu erfüllen haben (Diethelm et al., 2007, S. 1). Gemäss der Fachgruppe soll der Aufenthalt in einer stationären Einrichtung insbesondere die Chancen auf persönliche Entwicklung, Partizipation und soziale Integration erweitern (S. 2). Dabei sind folgende Zielsetzungen in der Arbeit mit den einzelnen Jugendlichen wegweisend:

- Fähigkeitsorientierte Förderung und Entwicklungsbegleitung
- Förderung der Autonomie, der Eigenverantwortung und der Eigenaktivität
- Förderung des Selbstwertgefühls
- Schaffen von Vertrauen
- Förderung der Leistungsbereitschaft (Diethelm et al., 2007, S. 2)

Im Zentrum der sozialpädagogischen Arbeit stehen dabei der Aufbau, die Gestaltung und die Reflexion tragfähiger Beziehungen, das Aufbauen und Erlernen sozial anerkannter Rollen in der Gesellschaft, das Erweitern von Handlungsspielräumen und das Erlernen von (neuen) Handlungsmöglichkeiten. Dabei berücksichtigen Sozialpädagog*innen den individuellen Entwicklungsstand der Jugendlichen und vermitteln geregelte Rahmenbedingungen sowie persönliche und soziale Grenzen, innerhalb welcher die Jugendlichen emotionale Sicherheit aufbauen und wertvolle Beziehungserfahrungen sammeln können (ebd.).

Nebst der individuellen Förderung jedes Einzelnen kommt auch der Arbeit in der Gruppe eine tragende Rolle zu. Jugendliche sollen lernen, in einer Gruppe zu leben und am Gruppengeschehen Teil zu haben. Dabei ist ein strukturierter Alltag mit geregelten Abläufen und Ritualen wichtig, um Vorhersagbarkeit zu schaffen. Die Sozialpädagogik hat den Auftrag, gemeinsame Aktivitäten zu gestalten und Erlebnisse in der Gruppe zu organisieren, welche der Selbst- und Fremdwahrnehmungsentwicklung der Jugendlichen dienen, Bestätigung liefern und so den Aufbau sozialer Kompetenzen fördern. Konflikte sollen aufgenommen, ausgetragen und gemeinsam gelöst werden (ebd.).

Ein weiterer wichtiger Teil des sozialpädagogischen Auftrages innerhalb der stationären Heimerziehung ist der Einbezug der Herkunftssysteme in die Arbeit der Institution. Ziel der Sozialpädagogik ist es, die ganze Familie bzw. das Herkunftsmilieu im Entwicklungsprozess zu berücksichtigen, individuell zu beraten, zu unterstützen und zu begleiten. Eltern sollen in ihren Kompetenzen und ihrer Erziehungsfähigkeit gestärkt werden und einen ressourcenorientierten Blick auf ihr Kind entwickeln. Dabei ist eine wertschätzende und respektvolle Grundhaltung wichtig, um Ressourcen innerhalb des Systems zu erfassen, zu nutzen und zu entwickeln (ebd.).

3.1.2 Konzept der Lebensweltorientierten Jugendhilfe

Das Konzept der Lebensweltorientierten Sozialen Arbeit setzt im gewöhnlichen Alltag des Menschen an und versucht, problematische Verhaltensweisen da zu verstehen, wo sie entstanden sind (Thiersch, 2020, S. 88). Der Mensch soll mit all seinen Problemen und Ressourcen in seiner komplexen Situation, in den Strukturen seiner Lebenswelt und den Besonderheiten seiner Lebensverhältnisse betrachtet werden - in seiner alltäglichen Normalität (ebd.). Aus dieser Perspektive sieht Lebensweltorientierte Soziale Arbeit problematisches Verhalten als Versuch und Strategie, den eigenen Alltag zu bewältigen (S. 89). Die Lebenswelt(en) bezeichnen die Orte, an denen sich der Alltag vollzieht - also beispielsweise die Familie, die Arbeit oder die Freizeitbeschäftigung - wobei diese von gesellschaftlichen Strukturen geprägt sind (Grundwald & Thiersch, 2018, S. 304). Jeder Mensch lebt unter spezifischen materiellen, sozialen und kulturellen Bedingungen einen individuellen Alltag, weshalb die Wahrnehmung der alltäglichen Wirklichkeit höchst subjektiv bleibt (ebd.).

Die Auffassung von Lebensschwierigkeiten als Komplikationen im Alltag ist zentral im Verständnis der lebensweltorientierten Sozialen Arbeit (Thiersch, 2020, S. 90). Sie versucht, problematische Handlungsmuster im Kontext der alltäglichen Anforderungen zu erkennen und Möglichkeiten alternativer Bewältigungsstrategien zu aktivieren, um bei der Realisierung eines gelingend(er)en Alltags zu unterstützen (S. 88). Dabei orientiert sich die Soziale Arbeit an spezifischen Handlungs- und Strukturmaximen, die gemäss Grundwald & Thiersch (2018) als Kern und Grundhaltung des Konzeptes der Lebensweltorientierung verstanden werden können (S. 308 - 310):

- *Alltagsnähe / Alltagsorientierung*
- *Prävention*
- *Dezentralisierung*
- *Integration - Normalisierung*
- *Partizipation*

Im Kontext der stationären Jugendhilfe lässt sich die Lebensweltorientierung wie folgt konkretisieren: sozialpädagogisches Handeln soll an den konkreten Bedürfnissen der jungen Menschen in ihren jeweiligen Lebensräumen anknüpfen (Hansbauer et al., 2020, S. 61). Ausgangspunkt professionellen Handelns ist die persönliche Sichtweise der Jugendlichen auf deren Alltag, deren eigene Problemdeutungen, aber insbesondere auch deren mitgebrachten

Ressourcen. Unterstützungsleistungen der Sozialpädagogik sollen die Fähigkeit zur aktiven Gestaltung des eigenen Alltags in den Mittelpunkt stellen, mit dem Ziel, die Jugendlichen auf eine eigenverantwortliche und selbständige Lebensführung vorzubereiten (Hansbauer et al., 2020, S. 61).

Eine lebensweltorientierte Sichtweise orientiert sich also an den eigenen Kräften des Jugendlichen, an seinen persönlichen, sozialen und kulturellen Ressourcen und versucht, in Unterstützungsangeboten auf diesen aufzubauen. Hilfe soll individuell am und vor allem *mit* dem Jugendlichen geleistet werden, damit dieser seine Handlungsfähigkeit im Sinne eines *gelingenden Alltags* (wieder)herstellen kann (ebd.).

Konklusiv kann festgehalten werden, dass die Musik insofern, als sie als Leitmedium in der Jugendphase auftritt und somit eine zentrale Rolle in der Lebenswelt der Jugendlichen einnimmt, eine wichtige Ressource für lebensweltorientiertes Arbeiten in der stationären Jugendhilfe darstellen kann.

3.2 Musik als sozialpädagogische Methode

Wie aus Kapitel 3.1.1 hervorgeht, verfolgt die Sozialpädagogik als Profession im Kontext der stationären Heimerziehung einen umfassenden Auftrag in der individuellen Begleitung, Förderung und Unterstützung junger Menschen. Um die gesetzten Ziele zu erreichen, bedarf sie geeigneter Methoden und Medien.

Das bedeutsamste Medium der Sozialpädagogik ist die Sprache, mithilfe welcher kommuniziert, interagiert und interveniert wird (Wickel, 2018, S. 11). Daneben stehen ihr aber auch weitere Medien in der Beziehungs- und Prozessgestaltung zur Verfügung, wie dasjenige des Spiels, des Sports, des Malens - oder eben auch jenes der Musik. Damit kommt der Musik eine Rolle als künstlerisch-ästhetisches Medium in sozialen Interventionsprozessen zu. Sie wird als Folge dessen der Methodik der Sozialpädagogik zugeordnet und ist in diesem Kontext *nicht* mehr Selbstzweck. Statt die Vermittlung musikalischer Fähigkeiten in den Vordergrund zu stellen, trägt sie als Instrumentarium zur Erfüllung eines sozialpädagogisch definierten Zieles bei (ebd.).

Angesichts der im Kapitel zwei aufgezeigten Wirkungen der Musik auf den Menschen und des hohen Stellenwertes musikalischer Aktivitäten in der jugendlichen Entwicklung scheint es naheliegend, auch in der Musik *als sozialpädagogische Methode* in der Arbeit mit Jugendlichen Potential zu vermuten. Denn dadurch, dass musikalische Aktivitäten die sozialen Kompetenzen Jugendlicher fördern, deren Selbst- und Fremdwahrnehmung stärken und individuellen Ausdrucks- und Gestaltungsraum eröffnen, unterstützen sie ein zentrales Ziel sozialpädagogischen Handelns - jenes des Empowerments (Gerischer, 2017, S. 72). Da die Musik wesentliche Aufgaben in der Alltagsbewältigung junger Menschen übernehmen kann, vermag sie auch mittels gezieltem Einsatz in der Sozialpädagogik einen Zugang zu Jugendlichen herzustellen, sie zu fördern und bei der Bewältigung der gestellten Entwicklungsaufgaben zu unterstützen (Wickel, 2018, S. 70). Gemäss Bruhn (2004) ist es diese enge Verbundenheit der Musik mit der jugendlichen Lebenswelt, die deren Einsatz in sozialpädagogischen Zusammenhängen möglich und für die Förderung junger Menschen nutzbar macht (S. 67).

Vor dem Hintergrund dieser Annahmen sollen die nachfolgenden Ausführungen einerseits aufzeigen, welche Ziele sozialpädagogischen Schaffens die Musik konkret begünstigen kann, und andererseits darauf eingehen, wie musikalische Aktivitäten methodisch umgesetzt werden können.

3.2.1 Was die Musik zu leisten vermag

Angelehnt an Hill & Josties (2007) und unter Einbezug des erarbeiteten Wissens aus Kapitel 2, soll nun dargestellt werden, bei welchen sozialpädagogischen Zielsetzungen das Medium Musik bestärkend eingesetzt werden kann.

1. Unterstützung der Persönlichkeitsentwicklung (Hill & Josties, 2007, S.29)

Die Musik ermöglicht die Erfahrung, sich selber wahrzunehmen und auszudrücken, ohne sich der verbalen Sprache bedienen zu müssen. Gefühle und Emotionen, die für die Jugendlichen schwierig zu äussern sind, können somit verarbeitet und reguliert werden. Jugendliche lernen ausserdem, die Musik als Gestaltungsmittel einzusetzen und sich selber zu präsentieren, womit sie die wichtige Erfahrung der eigenen Selbstwirksamkeit machen. Musikalische Aktivitäten fördern somit sowohl das Selbstbewusstsein als auch die Fähigkeit, sich selber und andere wahrzunehmen, was die Entwicklung und Festigung der eigenen Persönlichkeit unterstützt (ebd.).

2. Kommunikation und Geselligkeit im sozialen Umfeld (Hill & Josties, 2007, S. 28)

Durch ihr Potential zur Stimmungs- und Atmosphäregestaltung begleitet die Musik soziale Gefässe in der Sozialpädagogik. Jugendliche können durch den gezielten Einsatz dazu animiert werden, auf andere zuzugehen, in Kontakt zu treten oder Beziehungen aufzubauen. Sie machen die Erfahrung, sich auszutauschen und zu verständigen, ohne dazu die verbale Sprache zu gebrauchen (ebd.).

3. Niederschwellige Musikangebote (Hill & Josties, 2007, S. 29)

Da die Musik in der sozialpädagogischen Arbeit keinem Selbstzweck dient, besitzt sie keine leistungsorientierte Intention, wie es beispielsweise in Musikschulen der Fall wäre (S. 29). Es sind keinerlei Vorerfahrungen, Begabungen oder musikalische Fähigkeiten notwendig. Somit werden Musikangebote leicht zugänglich und können das Interesse und die Motivation bei Jugendlichen wecken, ohne einen Leistungsdruck auszulösen. Musikalische Aktivitäten sind unabhängig der jeweiligen Ausgangssituationen für jede und jeden zugänglich und vermögen es, die Jugendlichen an ihrem individuellen Stand abzuholen (ebd.).

4. Vermittlung musisch-kultureller Bildung (Hill & Josties, 2007, S. 29)

Jugendliche werden zur Auseinandersetzung mit Musik angeregt. Durch das bewusste Musikhören, oder anhand der Interpretation von Liedtexten kann musikhistorisches oder musiktechnisches Wissen vermittelt werden. Das aktive Musizieren schult sowohl den Umgang mit

Instrumenten als auch das Notenlesen. Gemeinsam mit den Jugendlichen kann der eigene Musikkonsum hinterfragt und die Hörgewohnheiten erweitert werden (Hill & Josties, 2007, S. 29).

5. Entfaltung kreativer Ressourcen (Hill & Josties, 2007, S. 30)

Musikalische Aktivitäten sollen Raum für Kreativität schaffen. Sie erlauben den Jugendlichen, sich selber auszuprobieren und etwas Eigenes zu erschaffen, was wiederum das Selbstwertgefühl stärkt und die erlebte Selbstwirksamkeit erhöht. Jugendliche entdecken dabei vielleicht unbekannte Potentiale und entwickeln kreative Lösungen, die sie auch auf andere Situationen, beispielsweise Konfliktbewältigungen, übertragen können. Das Einsetzen kreativer Methoden in sozialen Gruppenprozessen fördert den Zusammenhalt der Gruppe und stärkt die Kooperationsfähigkeit, die gegenseitige Toleranz und die Anerkennung jedes einzelnen (ebd.).

6. Aktivierung von Eigentätigkeit und Förderung sozialer Integration (Hill & Josties, 2007, S. 30)

Für soziale- und bildungsbenachteiligte Jugendliche, denen der Zugang zu öffentlichen musikalischen Aktivitäten oft fehlt, kann durch sozialpädagogische Musikangebote Raum zur musikalischen Betätigung geschaffen werden. Durch pädagogische Unterstützung können sie musikalisch aktiv werden, wobei die Musik dabei die Sprachbarriere überwinden kann und somit insbesondere auch Jugendlichen mit Migrationshintergrund als Kommunikationsmittel dient (ebd.).

3.2.2 *Methodische Ansätze*

Nachdem klar wurde, in welchen Bereichen die Musik das sozialpädagogische Arbeiten unterstützen kann, sollen im Folgenden einige methodische Ansätze zur Umsetzung musikalischer Aktivitäten vorgestellt werden. Die Bandbreite der möglichen Einsätze der Musik ist riesig. Deswegen hat das Kapitel weniger Vollständigkeit zum Ziel, als vielmehr das Aufzeigen beispielhafter Einbindung der Musik in sozialpädagogisches Schaffen.

Die angeleitete Gruppenarbeit (Witte, 2007, S. 52)

Die Arbeit mit Gruppen spielt in der Jugendförderung eine tragende Rolle. In der angeleiteten Gruppenarbeit bietet die sozialpädagogische Fachkraft regelmässig ein Gefäss an, in welchem gemeinsam Musik gemacht wird (ebd.). Beim aktiven Musizieren, sei es instrumental oder stimmlich, sind die Jugendlichen aufeinander angewiesen, müssen zusammenarbeiten und gemeinsam Lösungen für Konflikte finden. Dies fördert die sozialen Beziehungen und die individuelle Konfliktbereitschaft und ermöglicht gemeinsame Erfolgserlebnisse (S. 53). Aufgabe der pädagogischen Fachkraft ist es, den Rahmen zu organisieren, das inhaltliche Programm anzuleiten und die Gruppendynamik so zu begleiten, dass sich ein integrativer und anregungsreicher Gruppenprozess entwickeln kann (ebd.).

Das freie Spiel (Hill, 2007, S. 152)

Improvisationsübungen können in der Arbeit mit Jugendlichen als Raum für soziales Lernen, für Kommunikationsübungen und zur Kreativitätsförderung genutzt werden (ebd.). Im freien Spiel können musikalische Formen frei entwickelt, von anderen aufgegriffen und weiterverändert werden, wodurch wechselseitig stetig neue musikalische Situationen entstehen. Jugendliche müssen im freien Spiel gut aufeinander achten, sich gegenseitig zuhören und spontan auf die anderen reagieren (ebd.). Dies fördert auf kollektiver Ebene den Gruppenzusammenhalt, auf individueller Ebene die Fähigkeit zum Selbstaussdruck und zur Kreativität (S. 153). Diese Form der musikalischen Aktivität kann anschliessend mit den Jugendlichen hinsichtlich der ausgedrückten Stimmungen, der Gruppendynamik, oder der sich entwickelnden redundanten rhythmischen Figuren reflektiert werden (S. 152). Im Gegensatz zu einer angeleiteten Gruppenarbeit werden hier flexible Fähigkeiten angesprochen und ausgebildet. Das freie Spiel kann aber auch dahingehend strukturiert werden, als die Jugendlichen beispielsweise zur Verklangerung vorgegebener Themen (Naturereignisse, soziale Situationen etc.) angehalten werden, wobei die Gruppe gemeinsam eine geeignete Ausdrucksform entwickeln muss (S. 153).

Die Verklanglichung (Hartogh & Wickel, 2004b, S. 135)

Hartogh und Wickel (2004b) begreifen Verklanglichungen als *musikalische Gestaltungen*, bei denen eine beliebige Vorlage, wie beispielsweise ein Text, ein Gedicht, ein Foto, eine Erinnerung oder auch ein Gefühl in Musik transferiert wird (S. 135). Dabei können verschiedene Klangmaterialien, Instrumente, oder auch die Stimme eingesetzt werden, wobei die Möglichkeiten unbegrenzt sind. Verklanglichungen ermöglichen einen niederschweligen und experimentellen Umgang mit der Musik, da sie keine speziellen Fähigkeiten, sondern Kreativität und Phantasie voraussetzen (S. 138). Durch eine Verklanglichung wird die Auseinandersetzung mit der entsprechenden Vorlage angeregt und die Jugendlichen werden zu Deutungen und Interpretationen angehalten (S. 139). Dies führt nebst der Beschäftigung mit individuellen Motiven zu gemeinsamen Diskussionen und stärkt so die sozialen und kommunikativen Fähigkeiten (ebd.). Der Entfaltungsraum für Jugendliche ist bei Verklanglichungen besonders hoch, da es weder ein richtig, noch ein falsch gibt. Jugendliche können ihren subjektiven Wahrnehmungen und Assoziationen Gestalt verleihen und sich selber ausdrücken (S. 138). Diese kreative Arbeit fördert nicht zuletzt auch die Entwicklung neuer Bewältigungsstrategien, die in einem geschützten Raum ausprobiert werden können (ebd.).

Der Drum Circle (Hill, 2007, S. 154)

Beim *Drum Circle* nach Hill (2007) handelt es sich um eine dirigierte Gruppenimprovisation (S. 154). Die Führungsperson leitet eine beliebig grosse Gruppe Jugendlicher durch das Vorspielen rhythmischer Figuren beim Improvisieren auf verschiedenen Perkussionsinstrumenten an. Die Teilnehmenden können dabei beispielsweise in Instrumentengruppen eingeteilt und zum selbständigen Improvisieren zu einem bereits laufenden Rhythmus motiviert werden. Diese Art der Improvisation setzt keine Vorkenntnisse oder besondere musikalische Fähigkeiten voraus und ermöglicht dennoch einen gewaltigen Sound und das Erlebnis eines mittragenden Grooves, der ein einzigartiges Musikerlebnis schafft (ebd.). Das Trommeln auf Perkussionsinstrumenten wirkt aktivierend und vermag es, auf einfache und spielerische Weise ganz vieles auszudrücken - vom Chaos über Lärm und Struktur bis hin zu Stille und leisen Geräuschen (S. 155). Durch die rhythmische Synchronisation entsteht ein Gemeinschaftsgefühl und Jugendliche können auf diese Weise Teilhabe am Muskschaffen erleben, was wiederum unmittelbare Selbstwirksamkeitserfahrung zur Folge hat. Dabei ermöglicht es die Vielfalt der Perkussion, auf die verschiedenen Präferenzen und Fähigkeiten der Jugendlichen einzugehen (ebd.).

Singen (Minkenberg, 2004, S. 106)

Da beim Singen die eigene Stimme als Instrument eingesetzt wird, ist diese Form des Musizierens sehr voraussetzungslos und niederschwellig (Minkenberg, 2004, S. 106). Beim Singen werden verschiedene individuelle und soziale Fähigkeiten im Bereich der Körperwahrnehmung, der Konzentration, der Ausdrucksfähigkeit und der Fremdwahrnehmung aus- und weitergebildet (S. 107). In der Arbeit mit Jugendlichen eignen sich verschiedene Singformen, wie beispielsweise das Singen von Lieblingshits aus den Charts mit Klavier- oder Gitarrenbegleitung, mehrstimmiges Singen von Pop- oder Jazzkanons, Karaoke von aktuellen Hits, Raps mit perkussiver Begleitung, vokale Improvisationen, oder auch das eigenständige Liederschreiben (S. 108). Dabei ist in der Gesangsarbeit mit Jugendlichen den Besonderheiten der Entwicklungsphase Rechnung zu tragen. Die körperlichen und stimmlichen Veränderungen führen zu Unsicherheiten und Hemmungen bei den jungen Menschen, weswegen eine sensible und behutsame Anleitung der Fachperson bedingend ist (ebd.).

Der Bandworkshop (Hill, 2004a, S. 175)

In einem ein- oder mehrmaligen Bandworkshop erhalten die Jugendlichen die Möglichkeit, Instrumente auszuprobieren und gemeinsam in einer Band zu spielen (Hill, 2004a, S. 175). Solche Workshops sollten niederschwellig gestaltet sein und keine instrumentalen Fähigkeiten voraussetzen. Vielmehr sollten sie einen leichten Zugang bieten und den Jugendlichen ermöglichen, sowohl innerhalb der Gruppe Unterricht am einzelnen Instrument zu erhalten, als auch Fähigkeiten zum gemeinsamen Spiel und zum Arrangement von Musikstücken aufzubauen. Für viele Jugendliche ist es «cool», in einer Band zu spielen. Gleichzeitig werden Bedürfnisse nach Gemeinsamkeit, kreativer Entfaltung und Anerkennung befriedigt (ebd.). Im Vordergrund sollten nicht die musikalischen Fertigkeiten und das saubere Klingen der Töne stehen, sondern die Partizipation der Jugendlichen. Beispielsweise können die Jugendlichen selber einbringen, welche Musikrichtung oder welche Lieder sie spielen möchten, was Offenheit und Neugier der leitenden Fachperson voraussetzt. Bei kritischen Inhalten können die Jugendlichen zur Auseinandersetzung mit der Musik angeregt werden (S. 176).

Die Biografiearbeit (Hartogh & Wickel, 2004a, S. 223)

Die Biografiearbeit ist eine Methode, bei der sich ein Mensch unter Anleitung mit sich und seiner Lebensgeschichte auseinandersetzt, um gemachte Erfahrungen und Erlebnisse zu erinnern, diese zu deuten, in einen Kontext zu setzen und neu zu verstehen (Hartogh & Wickel, 2004a, S. 223). Durch ihre Erinnerungsfunktion kann die Musik dabei unterstützend eingesetzt werden, denn es gibt im Leben der meisten Menschen Erlebnisse, die in enger Verbindung mit Musik abgespeichert sind (S. 226). Das Hören der Musik oder das bloße Sprechen über diese können dabei helfen, mental zu diesen Erfahrungen zurück zu kehren und die assoziierten Gefühle hervorzuholen, um diese wahrnehm- und verarbeitbar zu machen. Musik kann in diesen Fällen starke Prozesse auslösen, tröstlich und ermutigend wirken, aber auch traurig und wehmütig stimmen, oder schmerzliche Gefühle hervorrufen. Die Musik kann somit den Zugang zu einer Biografie eines Jugendlichen erleichtern - deren Einsatz bedarf aber sorgfältiger und überlegter Anleitung (ebd.).

Diese beispielhaften Ausführungen zeigen, dass musikalische Aktivitäten sowohl in Gruppen-, als auch in Einzelarbeiten durchgeführt werden können und der Entwicklung einer Reihe von Sozial- und Selbstkompetenzen zuträglich sind.

3.2.3 Abgrenzung zur Musiktherapie und zur Musikpädagogik

Um die Interpretation der Musik als Medium in sozialen Interventionsprozessen abschliessend zu verdeutlichen, soll diese nachfolgend ausführlich vom Verständnis der Musikpädagogik und von jenem der Musiktherapie abgegrenzt werden.

Die *Musikpädagogik* hat zum primären Ziel, das Verstehen von und die Kenntnisse über Musik zu fördern (Wickel, 2018, S.29). Im Zentrum steht dabei das Vermitteln von theoretischem und praktischem Grundwissen, um Fähigkeiten im instrumentalen oder stimmlichen Interpretieren von Musik, im Komponieren und Improvisieren, in der Rhythmik oder auch in der Musikanalyse zu erwerben. Klassisches Wirkungsfeld ist insbesondere die obligatorische Schule, respektive die ihr angegliederte Musikschule (ebd.). Die Musikpädagogik dient dabei dem *reinen Selbstzweck* der Musik, weshalb sich die musikalische Aktivität in sozialpädagogischen Interventionen eindeutig von ihr abgrenzen lässt.

Eine weitere Unterscheidung ist zur *Musiktherapie* einzuführen. Gemäss der deutschen musiktherapeutischen Gesellschaft meint diese den gezielten Einsatz von Musik innerhalb eines therapeutischen Settings zur Wahrung, Wiederherstellung oder Unterstützung psychischer, physischer und seelischer Gesundheit eines Menschen (Deutsche Musiktherapeutische Gesellschaft, 2021). Musiktherapie wird unter anderem in Praxisfeldern der Psychologie, der Medizin oder der Heilpädagogik eingesetzt. Dabei kann unterschieden werden zwischen aktiver und rezeptiver Therapie: Während Patient*innen sich in der *aktiven* Musiktherapie selber instrumentell oder stimmlich betätigen, bezeichnet die *rezeptive* Therapie das ausschliessliche Hören von Musik mit dem aktiven Aufnehmen von Schwingungen (Simhofer, 2013). Die Musik erfüllt dabei vorrangig zwei Zwecke: zum einen ermöglicht sie, gerade bei eingeschränkten sprachlichen Mitteln, den nonverbalen Ausdruck und stellt somit eine wichtige Zugangsmöglichkeit auf Beziehungsebene dar. Zum anderen findet sie einen direkten Weg zur Gefühlswelt der Patient*innen, wodurch versteckte Emotionen sichtbar und für einen Verarbeitungsprozess nutzbar gemacht werden können (ebd.). Im Gegensatz zur Musikpädagogik erfüllt die Musik in diesem Bereich keinen Selbstzweck, sondern wird zur Begünstigung und Unterstützung therapeutischer Ziele eingesetzt.

Ähnliche Bedeutung kommt der Musik auch in sozialen Interventionsprozessen zu: denn die besagten musiktherapeutischen Effekte können auch im sozialen Handlungsfeld genutzt werden. Dennoch grenzt sich die sozialpädagogische Arbeit klar von jener der therapeutischen ab:

denn sie hat keine Heilung zum Ziel, sondern verfolgt Förderung, Bildung und Erziehung eines Menschen. Im weiten Sinne trägt sie damit aber zur Unterstützung der psychischen, physischen und seelischen Gesundheit bei.

Eine Abgrenzung zwischen der Musik als soziales und der Musik als therapeutisches Medium ist deshalb schwierig, weil die Effekte der Musik auf die Psyche und den Körper in beiden Bereichen dieselben bleiben - nur werden diese eben unterschiedlich genutzt. Die Differenz besteht also in den divergierenden Zielsetzungen, zu deren Erreichung die musikalische Aktivität eingesetzt wird.

3.3 Fazit

Auf Basis der erarbeiteten theoretischen Grundlagen kann nun auch die zweite der formulierten Leitfragen (vgl. Kapitel 1.2) beantwortet werden:

Kann die Sozialpädagogik in der stationären Jugendarbeit die Musik als Methode zur Erreichung professionsbezogener Ziele einsetzen?

Um die Funktion der Musik in der sozialpädagogischen Arbeit mit Jugendlichen zu erfassen, bedarf es klarer Abgrenzung, welchen Platz das Medium dabei einnehmen kann. Von grosser Bedeutung ist ein ganzheitliches Verständnis vom Musizieren, der Musikalität und von musikalischer Aktivität. Jede und Jeder ist *musikalisch* - verstanden als «*durch musikalische Aktivität berührbar*». Die Sozialpädagogik kann sich der Musik als künstlerisch-ästhetisches Medium zum Einsatz in Entwicklungs- und Förderungsprozessen insofern bedienen, als sie einen Zugang zu Jugendlichen herstellen, in Beziehung treten und einen Entwicklungsprozess in Gang setzen kann. Die musikalische Aktivität dient dabei aber nicht reinem Selbstzweck, viel mehr erfüllt sie die Funktion eines Werkzeuges in der Erreichung professionsbezogener Ziele.

Bedingend für den erfolgreichen Einsatz von Musik in der sozialpädagogischen Arbeit mit Jugendlichen ist, dass diese eine Wirkung auf den Menschen hat. Dieses Potential ist zwar gegeben, ist aber in hohem Masse abhängig von individuellen Voraussetzungen. Insbesondere die Bereitschaft, sich auf die Musik einzulassen, entscheidet über das Eintreffen entsprechender Wirkungen. Für Fachpersonen der Sozialpädagogik ist es deshalb wichtig, sich auf jede*n Jugendliche*n mit den mitgebrachten individuellen Ausgangslagen, Einstellungen, Präferenzen und Musikstilen einzulassen und - ungeachtet der eigenen musikalischen Vorlieben - wertungsfrei musikalische Aktivitäten anzubieten.

Wird der Subjektivität des Musikerlebens und -verstehens Rechnung getragen, scheint die Musik ein niederschwelliges, lebensweltorientiertes und evidentes Medium zu sein, welches im methodischen Handlungsrepertoire sozialpädagogischer Fachkräfte im Handlungsfeld der stationären Jugendarbeit Einzug halten sollte und als solches bei der pädagogischen Zielerreichung unterstützen kann.

4 Forschungsdesign

Um die dritte der vorliegenden Leitfragen (vgl. Kapitel 1.2) beantworten zu können, wurde im Rahmen dieser Arbeit eine qualitative Untersuchung durchgeführt. Bevor die Ergebnisse dieser Untersuchung im Kapitel 5 präsentiert werden, soll zunächst der konzeptuelle Aufbau der Untersuchung dargelegt und ein Überblick über die einzelnen Schritte der Datenerhebung, der Datenaufbereitung, sowie der Datenauswertung gegeben werden. Abgeschlossen wird dieses Kapitel durch eine kritische Reflexion der angewandten Methoden.

Gemäss Flick et al. (2013) möchte die qualitative Forschung Lebenswelten aus der Sicht der sich darin befindenden Menschen beleuchten (S. 14-17). Dadurch ergibt sich ein subjektives Bild der sozialen Wirklichkeit im untersuchten Kontext. Strukturmerkmale, Deutungsmuster und Abläufe werden sichtbar. Der Gewinn dieser Perspektive zeigt sich darin, dass sie durch ihren Zugang nahe am untersuchten Gegenstand ist, wodurch sie ein konkreteres und plastisches Bild der erlebten Wirklichkeit abgibt (ebd.). Qualitative Forschung zeichnet sich dadurch aus, dass sie im Gegensatz zur quantitativen Forschung wenig standardisiert ist und somit Objektivität und Reproduzierbarkeit keine Gütekriterien darstellen (König, 2016, S. 26). Dafür weist die qualitative Untersuchung eine grössere Offenheit zum Unbekannten auf (Flick et al., 2013, S. 17).

4.1 Datenerhebung

Die Grundlage einer Untersuchung besteht darin, geeignetes Datenmaterial zu generieren, welches anschliessend ausgewertet werden kann. Gemäss König (2016) bestehen dazu in der Praxisforschung eine Vielzahl von Möglichkeiten (S. 59). Dazu zählen beispielsweise verschiedene Beobachtungs- oder Befragungsmethoden (S. 68-69). Um später wirklich aussagekräftige Daten auswerten zu können, gibt es eine Reihe an Überlegungen, wie die Datenerhebung gestaltet werden sollte (S. 59). Diese Überlegungen werden in den folgenden Unterkapiteln erläutert.

4.1.1 Methodisches Vorgehen – Leitfadeninterview

Theoretische Basis:

In der vorliegenden Arbeit dient das Leitfadeninterview als Methode zur Datenerhebung. Wenn konkrete Aussagen über einen Sachverhalt Ziel einer Datenerhebung sind, ist das Leitfadeninterview gemäss Mayer (2013) gut dafür geeignet (S. 37). Cornelia Helfferich (2014) erläutert, dass sich Leitfadeninterviews, wie es der Name sagt, an einem Leitfaden orientieren (S. 560). Dieser beruht auf dem Anspruch der qualitativen Forschung und bietet eine grösstmögliche Offenheit. Trotz dieser Offenheit sollte der Leitfaden ein Instrument der Steuerung bleiben, um nicht vom Forschungsinteresse abzuweichen. Ein Leitfaden dient einer systematischen Gestaltung des Interviewablaufs und enthält sowohl ausformulierte, offene Fragen als auch optionale Elemente. Die interviewte Person soll dadurch möglichst frei antworten können (ebd.). Damit die Interviews im Anschluss eine gewisse Vergleichbarkeit haben, wird für alle Interviews derselbe Leitfaden verwendet (S. 565).

Praktische Umsetzung:

Für die geführten Interviews wurde ein Leitfaden erstellt (siehe Anhang A). Der Leitfaden orientiert sich dabei an der Forschungsfrage (vgl. Kapitel 1.2) und zielt sowohl auf einen Einblick in die Institution als auch auf eine Einschätzung der interviewten Fachperson ab. An erster Stelle des Leitfadens werden die jeweilig spezifischen Grundinformationen zum Interview festgehalten: Der Name der interviewten Person, die Institution sowie der Ort, das Datum und die Interviewdauer. Bevor das Interview startet, werden der/die Befragte verdankt, der Rahmen

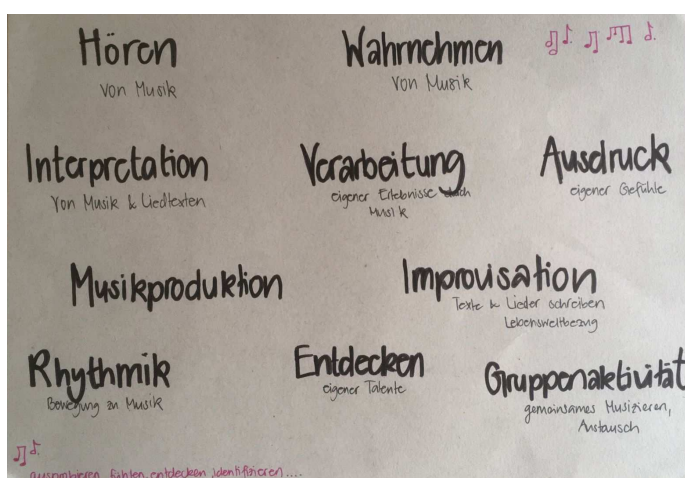


Abbildung 3: Gestaltetes Plakat für gemeinsame Ausgangslage (eigene Darstellung)

des Interviews dargelegt und die Datenerhebung sowie der damit verbundene Datenschutz thematisiert. Das Leitfadeninterview wird zur späteren Transkription (vgl. Kapitel 4.2) auf eine Audiodatei aufgenommen. Als Einstieg in das Thema wird anhand eines gestalteten Plakates (siehe Abbildung 3) eine Definition von musikalischen Aktivitäten präsentiert, um eine gemeinsame Ausgangslage zu schaffen.

Die anschliessend offen gestellten Fragen gliedern sich in drei Bereiche. Im ersten Bereich geht es darum zu erfahren, was an musikalischen Aktivitäten und Bezügen in der Institution bereits vorhanden ist, und ob damit allenfalls pädagogische Ziele verfolgt werden. Im zweiten Bereich geben die Fachpersonen eine Einschätzung darüber ab, wie sie das Potential der Musik auf die Entwicklung von Jugendlichen einschätzen (vgl. Kapitel 2). Auf dem letzten Bereich liegt der Schwerpunkt des Interviews, da er sich direkt an die Forschungsfrage anlehnt. Es soll darum gehen, ob das Interesse, Musik als Methode in der Sozialpädagogik einzusetzen, vorhanden ist und unter welchen Voraussetzungen sich ein solches Angebot in der Institution verankern liesse.

4.1.2 Sampling

Theoretische Basis:

König (2016) beschreibt, dass es im Rahmen des Forschungsdesigns um die Auswahl geeigneter Datenquellen geht (S. 60). In diesem Zusammenhang wird von der Grundgesamtheit des Gegenstandes gesprochen. Sobald diese Grundgesamtheit definiert ist, muss entschieden werden, ob die ganze Grundgesamtheit untersucht werden kann. Sollte dies aus verschiedenen Gründen nicht möglich oder sinnvoll sein, muss eine gezielte Auswahl aus der Grundgesamtheit getroffen werden. Dabei wird von Sampling oder Stichprobenziehung gesprochen (ebd.). Vor diesen Überlegungen über die Stichprobenziehung steht gemäss Merkens (2013) die Fallauswahl. In der klassischen qualitativen Forschung ist die Fallauswahl oft bereits über die Wahl des Themas gegeben (S. 287). Die Ziehung der Stichprobe soll den untersuchten Gegenstand inhaltlich repräsentieren können. Dazu wird nach Merkens folgendermassen vorgegangen: Jede Stichprobe wird vor der Untersuchung anhand festgelegter Merkmale gezogen. Solche Merkmale stellen beispielsweise Alter, Geschlecht, Position, Bereitschaft und Zeit, nötiges Wissen über den Forschungsgegenstand und noch andere Variablen dar. Eine weitere Möglichkeit wäre, das Sampling während der Forschung zu erweitern, wenn neue Erkenntnisse dazu gekommen sind (S. 290-294). Durch diese festgelegten Merkmale der Stichprobe kommt es zu einer bewussten Auswahl (König, 2016, S. 61). Die Stichprobengrösse kann entweder einen definierten Anteil der Grundgesamtheit darstellen (S.63), oder zeichnet sich dann ab, wenn eine theoretische Sättigung erreicht ist. Das heisst, dass so lange Daten erhoben werden, bis bei einem weiteren Interview keine neuen Erkenntnisse gewonnen werden (Merkens, 2013, S.294).

Praktische Umsetzung:

Wie oben durch Merkens beschrieben, ist auch in dieser Arbeit die Fallauswahl bereits durch das Thema gegeben. Der Untersuchungsgegenstand fokussiert stationäre Einrichtungen in der Deutschschweiz, in welchen normalbegabte Jugendliche im Alter von 13 - 20 Jahren wohnhaft sind und durch Fachpersonen der Sozialpädagogik betreut werden. Für die Untersuchung wurden sechs Institutionen aus verschiedenen Kantonen angefragt, wovon sich vier für eine Befragung bereit erklärten. Dass die Institution bereits aktiv oder bewusst mit dem Medium Musik arbeitet, stellte dabei keine Bedingung dar. In den Institutionen wurden Fachpersonen und keine Jugendlichen befragt. Dieser Entscheidung ergibt sich aus den gestellten Fragen dieser Arbeit (vgl. Kapitel 1.2). An die Person, welche sich für die jeweilige Institution zum Interview zur Verfügung stellte, wurden folgende Kriterien gestellt: Die interviewte Person hat eine sozialpädagogische Ausbildung, ist nicht (nur) auf Führungsebene angestellt, sondern hat in ihrer täglichen Arbeit Kontakt mit den Jugendlichen. Die Bereitschaft und Zeit sowie das Fachwissen waren bei den befragten Personen gegeben. Dass die Person einen persönlichen Zugang zur Musik hat, wurde als Wunsch, jedoch nicht als Kriterium definiert. Da die Institutionen ihre Fachperson selbst festlegten, konnte nicht auf eine Geschlechterverteilung geachtet werden. Eine Übersicht über die vier Interviewpartner*innen wird in der folgenden Tabelle (siehe Tabelle 2) dargestellt.

**Eine der Institutionen wollte nicht namentlich genannt werden. Sie wird im Folgenden mit «Institution 2» gekennzeichnet.

Institution	Name (*geändert)	Geschlecht	Ausbildung	Bereitschaft, Zeit / Fachwissen
Kinder- & Jugendheim Laufen (BL)	*Yannik	männlich	Sozialpädagogische FH	gegeben
**Institution 2	*Christoph	männlich	Sozialpädagogische FH	gegeben
Compass Hubelmatt (LU)	*Marcel	männlich	Sozialpädagogische HF	gegeben
Kompetenzzentrum Schlossmatt (BE)	*Laura	weiblich	Sozialpädagogin FH	gegeben

Tabelle 2: Übersicht Interviewpartner*innen (eigene Darstellung, angelehnt an Merkens, 2013, S. 292-294)

4.2 Datenaufbereitung – Transkription

Theoretische Basis:

Im Anschluss an die Datenerhebung erfolgt die Datenaufbereitung. Rechberg (2016) versteht unter einer Transkription eine Übertragung sprachlicher Äusserungen vom Audio- in ein Textformat (S. 259). Diese Übertragung folgt festgelegten Regeln, je nachdem, welchem Zweck das Transkript dienen soll. Transkripte, welche anschliessend einem interpretativen Auswertungsverfahren als Basis dienen, sind oft sehr genau am Gesprochenen. Dabei wird beispielsweise auf die Einhaltung der Rechtschreibung verzichtet. Neben den gesprochenen Inhalten werden auch nonverbale Signale, wie ein Räuspern oder Pausen, sowie Merkmale in der Stimmlage oder dem Verhalten festgehalten (S. 259-260). Kowal und O’Connell (2013) erachten es als wichtig, dass nebst dem Gesprochenen möglichst viel des einmaligen und besonderen Gesprächs auf Papier festgehalten wird, um es für wissenschaftliche Zwecke dauerhaft verfügbar zu machen (S. 438).

Praktische Umsetzung:

Die Transkription der vorliegenden Interviews orientiert sich an den Transkriptionsregeln von Dresing und Pehl (2018, S. 20-25). Die Interviews werden wörtlich transkribiert und dabei vom Schweizerdeutschen ins Schriftdeutsche übersetzt. Jene Begriffe, welche nicht ins Schriftdeutsche übersetzt werden können, werden nach den Transkriptionsregeln beibehalten. Bei jedem Wechsel der sprechenden Person beginnt eine neue Zeile und eine Zeitangabe wird in Klammern gesetzt, um sich später in der Audioaufnahme zurechtzufinden. Dresing und Pehl geben auch Hinweise zu einer einheitlichen Schreibweise, beispielsweise bei Zahlen, Partikeln oder Lauten (ebd.). Nachfolgend sind die wichtigsten Zeichen, welche verwendet werden, aufgeführt (siehe Tabelle 3, S. 45). Die vollständigen Transkripte sind im Anhang dieser Arbeit zu finden (siehe Anhang D).

Zeichen	Beschreibung
/	Abgebrochene Sätze werden durch einen Schrägstrich gekennzeichnet.
(...)	Pausen werden durch Punkte in Klammern verdeutlicht. Pro Punkt ca. 1. Sekunde. Dies wurde nur bei längeren Pausen ab 3 Sekunden angewendet.
(lachen)	Emotionen und nonverbale Äusserungen werden in Klammer an der entsprechenden Stelle festgehalten.
«(unv.)» «(Apfel?)»	Worte oder Passagen die undeutlich sind werden durch «(unv.)» gekennzeichnet. Wenn möglich wird der Grund der Unverständlichkeit dazu notiert. Wenn ein Wort vermutet wird, steht es in Klammer mit einem Fragezeichen.
B	Die Befragte Person wird durch ein B gekennzeichnet
I1, I2	Die beiden interviewenden Personen werden durch I1&I2 gekennzeichnet.

Tabelle 3: verwendete Zeichen bei der Transkription (eigene Darstellung, angelehnt an Dresing & Pehl, 2018, S. 20-25)

4.3 Datenauswertung – Qualitative Inhaltsanalyse

Theoretische Basis:

Die gewonnenen und aufbereiteten Daten der Forschung werden in einem dritten Schritt analysiert und ausgewertet. Gemäss Rechberg (2016) wird bei vielen Analyseformen in qualitativen Verfahren der Ausgangstext in ein Kategoriensystem überführt (S. 263). Die Transkripte dieser Arbeit werden mit Hilfe der qualitativen Inhaltsanalyse von Mayring ausgewertet. Mayring (2013) beschreibt die Inhaltsanalyse als eine systematische Bearbeitung von Kommunikationsmaterial (S. 468). Diese Systematik entsteht durch vorher definierte Regeln, durch eine Kontextualisierung in den Kommunikationszusammenhang und durch den Anspruch an Gütekriterien (S. 471). Die qualitative Analyse kann gemäss Mayring (2015) dazu dienen, Hypothesen zu finden und Theorie zu bilden, oder aber Theorie und Hypothesen zu überprüfen (S. 22-25).

Die Inhaltsanalyse von Mayring (2015) legt in einem ersten Schritt das Ausgangsmaterial fest und beschreibt dabei, wie das verwendete Material generiert wurde (S. 54-55). Weiter muss in diesem ersten Schritt dargelegt werden, in welcher Form das zu analysierende Material vorliegt (ebd.). Als zweiter Schritt sollte die Fragestellung der Analyse definiert werden. Dabei geht es darum, was aus dem vorliegenden Material gewonnen werden will, wie der Fokus gelegt

werden sollte. Um sich der Fragestellung der Analyse also zu nähern, muss die Richtung der Analyse festgehalten werden. Bei Texten kann der Fokus beispielsweise auf den/die Autor*in, oder auf den Inhalt des Textes gelegt werden. In diesem zweiten Schritt sollte auch auf die theoriegeleitete Differenzierung der Fragestellung achtgegeben werden, um einen Erkenntnisfortschritt zu erreichen (Mayring, 2015, S. 58-60). Als dritten Schritt beschreibt Mayring (2015) verschiedene Analysetechniken (siehe Tabelle 4). Von diesen Techniken muss die Passende gewählt werden. Es können auch mehrere gewählt und unterschiedlich kombiniert werden. Die unterschiedlichen Kombinationen führen zu verschiedenen Grundformen des Interpretierens (S. 65-67).

Analysetechniken nach Mayring
Zusammenfassung: Ziel bei dieser Technik ist, das Material so zu reduzieren, dass die wesentlichen Inhalte nicht verloren gehen. Die Datenmenge wird überschaubarer, bildet aber immer noch ein Bild des Grundmaterials ab.
Explication: Bei der Explication gilt es, einzelne fragliche Textteile mit zusätzlich recherchiertem Material zu ergänzen, um das Verständnis zu erweitern.
Strukturierung: Bei der Strukturierung wird entweder anhand von vorab festgelegten Ordnungskriterien ein Querschnitt durch das vorliegende Material vorgenommen oder das Material aufgrund festgelegter Kriterien eingeschätzt.

Tabelle 4: Analysetechniken nach Mayring (eigene Darstellung, angelehnt an Mayring 2015, S. 67)

Nach der Bestimmung der Analysetechniken folgt nach Mayring (2015) die Bestimmung der Analyseeinheiten, um damit die Genauigkeit der Analyse zu erhöhen (S. 61). Mayring spricht von drei Einheiten. Die Codiereinheit, die Kontexteinheit, und die Auswertungseinheit. Während die Codiereinheit den kleinsten Bestandteil festlegt, legt die Kontexteinheit den grössten Textbestandteil fest, welcher unter eine Kategorie fallen kann. Die Auswertungseinheit gibt Auskunft darüber, in welcher Reihenfolge die Textteile ausgewertet werden (ebd.).

Wenn all diese Schritte der Analyse abgeschlossen sind, werden die Ergebnisse interpretiert. Dabei wird auf die oben ausgeführten Analysetechniken zurückgegriffen. Mayring (2015) schliesst sein Modell der qualitativen Inhaltsanalyse mit der Überprüfung der eingehaltenen Gütekriterien ab. Dabei spielt die Intercodierreliabilität eine wichtige Rolle (S. 53).

Die anschliessende Grafik (siehe Abbildung 4) gibt eine chronologische Übersicht über die genannten Schritte von Mayring.

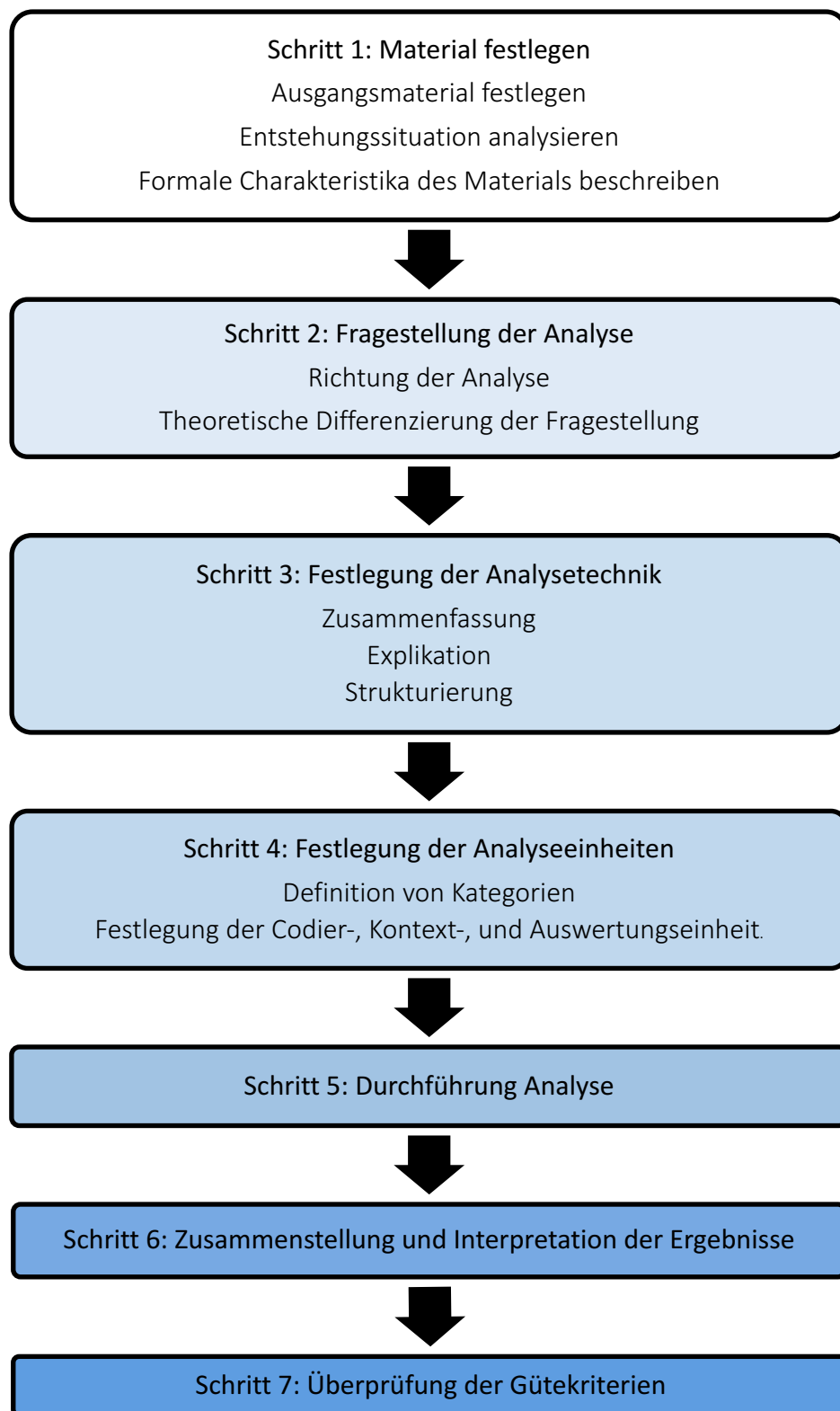


Abbildung 4: Ablauf qualitativer Inhaltsanalyse (eigene Darstellung, angelehnt an Mayring 2015, S. 62)

Praktische Umsetzung:

Schritt 1: Für die Forschung dieser Arbeit wurden vier Leitfadeninterviews geführt, deren schriftliche Transkripte als Ausgangsmaterial vorliegen. Drei der interviewten Fachpersonen konnten vor Ort in ihren jeweiligen Institutionen besucht werden. Für das vierte Interview wurde die digitale Austauschplattform Zoom verwendet.

Schritt 2: Die Analyse der Transkripte orientiert sich an der Frage, unter welchen Voraussetzungen sich die Musik als sozialpädagogische Methode in der stationären Jugendarbeit verankern lässt. Dabei liegt die Richtung und der Fokus der Analyse auf den Ausführungen und Einschätzungen der Fachpersonen. Die Fachpersonen haben zum einen ein Organisationsverständnis ihrer Institution und kennen dadurch deren Möglichkeiten, zum anderen sind sie mit der täglichen Arbeit mit Jugendlichen im untersuchten Setting vertraut.

Schritt 3 & 4: Zuerst werden die Transkripte zusammengefasst, damit das Material in einer guten Übersicht einen Einblick in die Interviews gibt. Im Anschluss wird das Material mit der strukturierenden Analysetechnik ausgewertet. Die Transkripte werden entlang der festgelegten Kategorien und Subcodes (siehe Tabelle 5, S. 58) analysiert und geordnet. Zu jedem Subcode wird ein Ankerbeispiel gemacht, welches den Subcode gut wiedergibt. Die Verwendung der einzelnen Codes wird summativ benannt. Die Codiereinheit als kleinste Einheit umfasst minimal ein Wort. Die Kontexteinheit umfasst maximal ein ganzes Zitat der befragten Person.

4.4 Reflexion der Methodik

Eine Datenerhebung mittels Leitfadeninterview eignete sich gut, um einen Einblick in verschiedene Institutionen zu erlangen. Die vier befragten Institutionen scheinen die Grundgesamtheit gut zu repräsentieren. Die benötigten Informationen konnten mit den Leitfadeninterviews mehrheitlich erarbeitet werden. Drei von vier Interviews konnten vor Ort in den jeweiligen Institutionen durchgeführt werden, was zum Vorteil hatte, dass nebst dem Gesprächsinhalt auch ein guter Gesamteindruck der Einrichtung vermittelt werden konnte. Nachteil eines Besuchs vor Ort waren die jeweils langen Anfahrtswege, welche einige Zeit in Anspruch nahmen. In diesem Punkt hatte das digital über Zoom geführte Interview einen Vorteil. Die Nachteile des digitalen Austauschs waren zum einen der fehlende Einblick in die befragte Einrichtung sowie kleine technische Schwierigkeiten zu Beginn des Interviews.

Das an die Interviews mitgebrachte, gestaltete Plakat mit dem begrifflichen Verständnis (siehe Anhang B) diente einer gemeinsamen Ausgangslage jeweils sehr. Die Gesprächspartner*innen wurden gegenüber der Thematik mehrheitlich als offen und interessiert wahrgenommen. Diese Offenheit ist gemäss Helfferich (2014) zentral für qualitative Forschung (S. 562). Dennoch kann diese Offenheit im Rahmen unserer Befragung kritisch betrachtet werden. Die Interviewpartner*innen vertraten jeweils eine Institution und somit ihre*n Arbeitgeber*in. Dieser Umstand könnte die geforderte Offenheit an gewissen Stellen beschnitten haben. Zudem ergeben sich nach Stephan Wolff (2013) weitere Herausforderungen für die befragten Personen (S. 335). Sie müssen beispielsweise ihre Kommunikationsbedürfnisse dem Leitfaden unterordnen und Antworten auf Fragen geben, die sie sich selbst noch nie gestellt haben. Sie müssen dem / der unbekanntem Interviewer*in Vertrauen entgegenbringen (ebd.). All diese Umstände können die Offenheit einschränken.

Die Transkription der Leitfadeninterviews ist eine zeitintensive, aufwändige Arbeit. Da die Arbeit des Transkribierens zwischen den Autor*innen dieser Arbeit aufgeteilt werden konnte, war der Aufwand gut zu bewältigen. Die anschliessend vorliegenden Transkripte gaben einen guten Überblick über alle gemachten Aussagen. Herausfordernd war die anschliessende Datenauswertung. Da in den verschiedenen Interviews viele Themen angesprochen wurden, war es schwierig, geeignete Kategorien und Subcodes zu bilden. Dabei musste darauf geachtet werden, dass nicht zu viele Codes entstanden, welche im Anschluss keine Aussagekraft haben würden. Eine weitere Schwierigkeit in der Codierung lag darin, dass gewisse Aussagen sowohl dem

einen als auch einem anderen Code zugeteilt werden konnten. Das liegt daran, dass die Inhalte teilweise sehr eng miteinander zusammenhängen. Beispielsweise bildet das Interesse an der Thematik «Musik als sozialpädagogisches Mittel» eine Voraussetzung, damit es Anwendung findet. Wiederum zeigt fehlendes Interesse eine Grenze auf, weshalb es nicht zur Anwendung kommt.

5 Forschungsergebnisse und Interpretationen

Im folgenden Kapitel werden die Ergebnisse und Interpretationen aus der qualitativen Forschung dargestellt. Eingangs wird zusammenfassend ein kurzer Überblick zu jedem Interview gegeben, bevor anschliessend eine strukturierte Analyse des gesammelten Materials erfolgt. Abschliessend folgen sowohl eine kritische Reflexion, als auch eine persönliche Stellungnahme zu den erzielten Ergebnissen.

5.1 Kurzdarstellung der Interviews

In einer kurzen Zusammenfassung werden die jeweils wichtigsten Elemente und Kernaussagen der Interviews vorgestellt.

5.1.1 Interview 1: Kinder- und Jugendheim Laufen

Im Kinder- und Jugendheim Laufen (KJLA) werden bis zu 18 Kinder und Jugendliche im Alter von 7 - 17 Jahren therapeutisch und pädagogisch betreut und gefördert (Kinder- und Jugendheim Laufen, ohne Datum). Gegenstand unserer Untersuchung waren die beiden Jugendwohngruppen der Institution, welche normalbegabten Jugendlichen mit Verhaltensauffälligkeit oder psychischer Gefährdung ein Zuhause bieten. Unser Interviewpartner Yannik ist diplomierter Sozialpädagoge und arbeitet seit 2017 auf einer Jugendwohngruppe.

Die Musik ist ein präsent Medium im KJLA. Am häufigsten ist sie durch das regelmässige Musikhören der Jugendlichen anzutreffen. Einige Jugendliche bringen ausserdem bei ihrem Eintritt in die Institution ein Instrument mit und besuchen vereinzelt den öffentlichen Musikunterricht. Punctuell finden zudem einzelne Anlässe und Projekte statt, wie beispielsweise die jährliche Weihnachtsfeier, bei welchen auch immer wieder musikalische Darbietungen ihren Platz finden. Ein geführtes Angebot im Alltag, welches mitunter auch musikalisch begleitet war, bildeten so genannte Kreativitätstrainings, welche Yannik mit den Jugendlichen durchgeführte.. Nebst Körperwahrnehmungs- und Achtsamkeitsübungen gehörten hier beispielsweise auch spielerische Annäherungen an stimmliche Improvisationen hinzu. Die Musik diente dabei vor allem umrahmend dazu, eine angenehme Atmosphäre zu schaffen.

Systematisch verankerte musikalische Aktivitäten im sozialpädagogischen Alltag gibt es im KJLA nicht. Punctuell werden prominent gehörte Songs mit problematischem Inhalt thematisiert und deren Liedtexte mit den Jugendlichen aufgearbeitet. Die Musik wird ausserdem vereinzelt dazu

eingesetzt, in Bezug zu den Jugendlichen zu treten, beispielsweise durch das direkte Erfragen und Einsetzen derer persönlicher Lieblingssongs.

Yannik schätzt das Potential des Mediums Musik als eine Form der Kreativität hoch ein. Das Entwickeln und Erforschen von, sowie das Verfügen über eigene kreative Möglichkeiten gehören für ihn zum Verständnis eines erweiterten Gesundheitsbegriffs mit dazu und können in vielen Lebensbelangen von Nutzen sein. Gemäss Yannik hat die Musik eine Reihe positiver Effekte auf die Jugendlichen. So wirkt sich musikalisches Arbeiten auf das gemeinschaftliche Erleben aus und stärkt die Selbstwirksamkeit des Einzelnen. Die Musik schafft einen direkten emotionalen Zugang zu sich und anderen Menschen. Auch individuell vermag die Musik einiges zu leisten: so holt sie die Jugendlichen dort ab, wo sie sind, ermöglicht es, sich auszuprobieren und eigene Gefühle zu regulieren. Jegliche Form kreativen Auseinandersetzens schafft eine Erweiterung des Denkens in Möglichkeitsformen und unterstützt so das Aneignen von (neuen) Handlungsstrategien. Im pädagogischen Arbeiten bietet sie eine Zugangsmöglichkeit zur Person und vermag es, eine vielleicht bis dahin unbekannte Sichtweise auf ein Problem zu eröffnen.

Grenzen im Einsatz der Musik sieht Yannik beispielsweise in der Arbeit mit traumatisierten Jugendlichen, für welche die Musik ein Trigger sein kann. Musikalische Aktivitäten können Erinnerungen an die Zeit vor der Fremdplatzierung wachrufen, wobei diese nicht unbedingt positiv konnotiert sein müssen und sich deshalb negativ auf die Befindlichkeit der Jugendlichen auswirken können. Voraussetzungen für die erfolgreiche Durchführung einer musikalischen Aktivität sind gemäss Yannik primär das Interesse der Jugendlichen und ein klar definiertes, niederschwelliges Gefäss seitens der Institution, welches aber unbedingt Spielraum für die gemeinsame Entwicklung des Angebotes lassen sollte. Es sollten Anreize gesetzt werden, die den Jugendlichen ermöglichen, den Weg der Reise selbst zu gestalten. Ausserdem braucht es grundsätzlich die Bereitschaft und das Interesse aller Beteiligten, kreativ zu arbeiten. Hierfür ist das Wissen der Fachpersonen und der Heimleitung bezüglich des Stellenwertes der Kreativität und des Potentials der Musik von entscheidender Bedeutung. Ausserdem liegt der Fokus des sozialpädagogischen Arbeitens oft auf ganz anderen Themen, wie einer gelingende Alltagsbewältigung. Da bleibt wenig Platz und Zeit für musikalisches Arbeiten, denn künstlerisches Schaffen wird eher als «nice to have», eben als *Supplement*, angesehen.

5.1.2 Interview 2: Institution 2

Die «Institution 2» ist eine Organisation, welche unterschiedliche soziale Dienstleistungen erbringt. Die gemachte Untersuchung konzentriert sich auf die stationären Jugendwohngruppen. Christoph, der als Interviewpartner aus der «Institution 2» zur Verfügung stand, ist diplomierter Sozialpädagoge und leitet eine der Wohngruppen.

Musik in Form von Liedern zu konsumieren ist in der «Institution 2» sehr verbreitet. Durch die persönlichen Smartphones der Jugendlichen oder die Musikanlage auf der Wohngruppe ist Musik ein sehr präsent Medium. Interpretationen von Musik und Liedtexten kommen vor. Auch Projekte im Zusammenhang mit Musik werden in der «Institution 2» durchgeführt. Oft werden diese von auszubildenden Sozialpädagog*innen initiiert. Aktuell läuft ein Projekt, bei welchem sich die Jugendlichen in einem Onlineworkshop mit dem Produzieren von elektronischer Musik befassen können. Auf der Wohngruppe von Christoph stehen eine Gitarre und ein Klavier herum, welche benutzt werden dürfen. Vereinzelt ist es schon vorgekommen das Lieder gemacht wurden. All die genannten Formen der Musik dienen dem Zweck, dass die Jugendlichen ihre Freizeit sinnvoll verbringen können. Für diejenigen Jugendlichen, welche die interne Schule besuchen, ergibt sich ein weiteres Setting, in welchem Musik anzutreffen ist. Musikalische Aktivitäten, welche gezielt als pädagogische Methode eingesetzt werden, sind keine vorhanden.

Christoph beschreibt, dass Musik eine Form oder ein Ausdruck von Emotionen sein kann. Die Musik, welche ein*e Jugendliche*r hört, vermittelt eine Ahnung davon, was ihn/sie beschäftigt. Musik kann gemäss Christoph als «Brückenbauer» dienen. Musik ist nicht nur Ausdruck eigener Stimmung, sondern kann die eigene Stimmung auch beeinflussen und verändern. Die Beeinflussung durch Musik hat aber auch Schattenseiten. Wenn Jugendliche beispielsweise gewaltverherrlichende Texte konsumieren, welche sie in ihrem Verhalten und in ihrer Entwicklung beeinflussen, muss dies thematisiert werden. Dies jedoch immer mitzubekommen ist für die Fachpersonen schwierig, da die Jugendlichen oft mit Kopfhörern Musik hören.

Mit den problematischen Textinhalten spricht Christoph eine Grenze an, an welche eine Institution stösst, wenn sie mit musikalischen Aktivitäten arbeitet. Grenzen für musikalische Aktivitäten im pädagogischen Bereich sieht Christoph dann, wenn Musik als Methode aufgezogen wird und dadurch den Effekt verliert.

Nebst den Grenzen benennt Christoph im Interview verschiedene voraussetzende Faktoren, welche gegeben sein müssen, um Musik als sozialpädagogische Methode anzuwenden. Allem voran hängt es für ihn davon ab, dass sowohl die Zielgruppe als auch die Fachpersonen Interesse und Leidenschaft an musikalischen Aktivitäten haben. Die Jugendlichen müssen auf das Angebot eingehen wollen, und die Fachpersonen sollten ein Talent in diesem Bereich haben. Die Ressourcen als wichtige voraussetzende Faktoren wären in der «Institution 2» vorhanden. Die Sinnhaftigkeit Musik als pädagogisches Instrument einzusetzen, macht Christoph daran fest, dass er viel Potential darin sieht, wenn es eine Methode unter vielen ist. Um Musik aber konkret als Methode in ein Repertoire aufzunehmen, bräuchte es mehr Wissen. Wenn dieses Wissen zur Verfügung stehen würde, wäre Interesse vorhanden, sich dieses anzueignen. Das mangelnde Wissen und die fehlende Etablierung der Methodik werden als Gründe dafür genannt, warum in der «Institution 2» nicht systematisch mit musikalischen Aktivitäten gearbeitet wird.

5.1.3 Interview 3: Compass Hubelmatt

Der Compass Hubelmatt bietet verteilt auf vier altersgemischten Wohngruppen 24 Kindern und Jugendliche im Alter von 4 - 18 Jahren einen sicheren Lebensraum (Compass Hubelmatt Luzern, 2021). Der Fokus des Interviews lag auf der sozialpädagogischen Arbeit mit den normalbegabten Jugendlichen. Marcel ist diplomierter Sozialpädagoge und Leiter der Wohngruppe «Simba». Im Compass Hubelmatt sind verschiedene Formen musikalischer Aktivitäten verbreitet. Der Radio läuft, die Boxen dröhnen oder die Kopfhörer sind auf - das aktive oder passive Konsumieren von Musik ist dabei am meisten anzutreffen. Ebenfalls verbreitet bei den Jugendlichen ist das Tanzen und das rhythmische Bewegen jeglicher Art, zeitweise auch mit gesanglicher Begleitung. Ausserdem kennt das Hubelmatt punktuelle musikalische Projekte, die beispielsweise im Rahmen einer Festtagsaufführung stattfinden. Je nach individuellen Interessen und Präferenzen der Jugendlichen, kann es auch vorkommen, dass Einzelne sich vertiefter mit Liedtexten oder dem Spielen eines Instrumentes auseinandersetzen, oder sogar selber Lieder schreiben. Gemäss Marcel hat die Musik bei allen Jugendlichen, die im Hubelmatt wohnen, einen Bestandteil im Leben - sei dies im schulischen Kontext, im selbsttätigen Musizieren oder beim blossen Konsum. Systematisch verankerte musikalische Aktivitäten im sozialpädagogischen Alltag des Compass Hubelmatt finden sich jedoch keine.

Musikalische Aktivitäten können gemäss Marcel verschiedene psychische und soziale Effekte haben. So dienen sie den Jugendlichen auf individueller Ebene beispielsweise zur Gefühlsregulation, zur Entspannung, als persönlichen Rückzug oder zur Entdeckung eigener Interessen und Talente. Beim aktiven Musizieren fungiert die Musik als Ausdrucksmittel eigener Emotionen oder wird zur Stressregulation eingesetzt. Auf sozialer Ebene nimmt gemeinschaftliches Musizieren zudem Einfluss auf die Gruppendynamik und das Gruppenerlebnis, denn es eröffnet einen anderen Zugang im Miteinander und führt zu einem Wir-Gefühl. Das Arbeiten an einem gemeinsamen Ziel bringt zwar Konflikte und Widerstände, eröffnet aber durch die erfolgreiche Konfliktlösung auch neue Handlungsmöglichkeiten für die Einzelnen. Wenn Musik in Gruppen stattfindet, kann sie so einen Einfluss auf die Sozialkompetenzen nehmen, denn sie fördert die momenthafte Selbst- und Fremdwahrnehmung der Jugendlichen.

Dennoch findet nicht jede*r Jugendliche*r Begeisterung an musikalischer Betätigung. Einige blocken bei diesem Thema ab, weshalb das persönliche Interesse bedingend für einen erfolgreichen Einsatz ist. Marcel konkludiert, dass musikalische Aktivitäten wohl nicht bedingungslos und in jedem Moment eine positive Wirkung haben, jedoch in gewissen Entwicklungsbereichen unterstützend wirken können.

Voraussetzung für die Etablierung musikalischer Aktivität ist neben dem Interesse der Zielgruppe auch das Interesse der Institution. Ein entsprechendes Angebot müsste niederschwellig gestaltet und regelmässig zugänglich sein. Wichtig wäre ein Raum, in welchem Jugendliche Hemmungen ablegen könnten und ihrer Kreativität freien Lauf lassen dürften. Die Rahmung müsste folglich eine Balance zwischen Anleitung und Grundregeln auf der einen, und freiem Entfaltungsraum und Improvisation auf der anderen Seite finden. Auf Ebene der Fachperson ist persönliches Interesse an der Musik natürlich ebenfalls bedingende Grundvoraussetzung.

Institutioneller Grund für die Absenz systematischer musikalischer Aktivität liegt in den fehlenden zeitlichen Ressourcen. Die einzelnen Jugendlichen haben ein dichtes vorgegebenes Programm durch die externe Tagesstruktur. Der Hauptfokus der Institution, der Eltern und der Beistände liegt daneben auf schulischer, beruflicher und sozialer Integration - nicht primär auf der Gründung einer coolen Band.

5.1.4 Interview 4: Kompetenzzentrum Jugend und Familie Schlossmatt

Das Kompetenzzentrum Jugend und Familie Schlossmatt in Bern erbringt soziale Dienstleistungen in verschiedenen Formen. Kinder, Jugendliche und Familien werden in sozialen, familiären und persönlichen Notlagen und Belastungssituationen unterstützt (Stadt Bern Direktion für Bildung, Soziales und Sport, ohne Datum). Der Fokus der Untersuchung lag auf dem stationären Wohnangebot für Jugendliche. Die Interviewpartnerin dieses Interviews war Laura. Sie ist diplomierte Sozialpädagogin und arbeitet seit ca. sieben Jahren auf einer der Wohngruppen im Kompetenzzentrum Schlossmatt.

Im Schlossmatt ist nach Aussagen von Laura eine grosse Palette an Musik anzutreffen, da es für die Jugendlichen im Allgemeinen ein sehr wichtiges Medium darstellt. Das Hören von Musik ist dabei eine häufige Form, in welcher Musik auftaucht. Manchmal singen die Jugendlichen zur Musik oder schauen das dazugehörige Musikvideo an. Es gibt auch Jugendliche, die eigene Rap's schreiben, oder sich an Improvisationen ausprobieren. Tanzen zur Musik ist auch eine Form, welche es im Schlossmatt schon gegeben hat. Angeleitet sind die musikalischen Aktivitäten jedoch nicht. Die Jugendlichen nutzen das Medium vorwiegend, um ihre Freizeit zu gestalten. Laura teilt im Interview verschiedene Erfahrungen, bei welchen sie schon erlebt hat, dass musikalische Aktivitäten eine Situation aufgelockert oder positiv begleitet haben. Musikalische Aktivitäten könnten als alternative Möglichkeiten betrachtet werden. Im Laufe des Interviews merkt Laura, dass sie Musik als pädagogisches Mittel in verschiedenster Weise bereits nutzen, ohne dies bewusst gemerkt zu haben.

Das Wirkungspotential von Musik wird durch die Interviewpartnerin sowohl auf der psychischen und physischen Ebene als auch auf sozialer Ebene erkannt. Sie beschreibt beispielsweise, dass einige Jugendliche gut auf Musik reagieren – damit entweder herunterfahren oder eine Dynamik ankurbeln können. Bei den sozialen Effekten kommt es für Laura auf die Gruppenzusammenstellung an. Wenn diese Gruppenkonstellation es zulässt, kommt es vor, dass die Jugendlichen gemeinsam über musikalische Aktivitäten austauschen, zusammen singen oder tanzen und Interesse an den Hobbys der Anderen zeigen.

Als voraussetzende Faktoren, welche gegeben sein müssten, um musikalische Aktivitäten in der Schlossmatt als pädagogisches Mittel zu etablieren, nennt Laura das persönliche Interesse der Fachpersonen an der Thematik. Viel zentraler als dieses persönliche Interesse ist jedoch die fachliche Verankerung der Methodik, welche vorhanden sein müsste. Wenn diese Methode

konzeptuell verankert und die Fachpersonen geschult wären, würde die persönliche Grenze von allenfalls fehlendem Interesse aus Lauras Sicht nur eine untergeordnete Rolle spielen. Die Interviewpartnerin wäre daran interessiert, eine solche Verankerung in den Konzepten der Schlossmatt zu prüfen, da sie grosses Potential und eine Sinnhaftigkeit hinter der Methode von musikalischen Aktivitäten sieht. Sie benennt die Niederschwelligkeit der Methode, welche auch dann verwendet werden könnte, wenn das Ziel nicht ein musikalisches sei.

Das fehlende Fachwissen wird als Grund genannt, weshalb diese Methode trotz ihres Potentials noch nicht systematisch angewendet wird. Es mangelt sowohl an theoretischem Wissen, als auch an praktischen methodischen Instrumenten. Wären diese beiden Komponenten vorhanden, könnte der «Methodenschatz» von musikalischen Aktivitäten eingesetzt werden. Das Interesse und die Ressourcen wären gemäss Locher in der Schlossmatt vorhanden. Als konkrete Vorschläge für Angebote werden das Errichten einer Musikecke oder das Erstellen einer Musikbox genannt. Laura selbst würde gerne für die Wohngruppe ein Klangbett anschaffen, um die Jugendlichen damit arbeiten zu lassen. Da dieses Material aber zum Teil sehr teuer ist, drückt Laura Bedenken aus, dass Material schnell verschwinden oder kaputt gehen könnte.

5.2 Strukturierende Analyse

Für die strukturierende Analyse der Interviews wurden sechs Kategorien mit untergeordneten Subcodes gebildet (siehe Tabelle 5), die nachfolgend dargestellt und erläutert werden.

<p>Präsenz des Mediums Musik</p>	<p>Einschätzung des Wirkungspotentials musikalischer Aktivitäten</p>	<p>Voraussetzungen für die Etablierung musikalischer Aktivitäten</p>
<ul style="list-style-type: none"> • Musikformen in Institution • Musikprojekte • Verfolgter Zweck mit der Musik • Erfahrungsberichte 	<ul style="list-style-type: none"> • Physische Effekte • Psychische Effekte • Soziale Effekte 	<ul style="list-style-type: none"> • Ebene Institution • Ebene Fachperson • Ebene Zielgruppe • Vorhandene Ressourcen
<p>Grenzen musikalischer Aktivitäten</p> <ul style="list-style-type: none"> • Institutionelle Grenzen • Individuelle Grenzen • Sozialpädagogische Grenzen 	<p>Musik als sozialpädagogische Methode</p> <ul style="list-style-type: none"> • Wissen über das Potential der Musik als sozialpädagogische Methode • Sinnhaftigkeit von Musik als sozialpädagogische Methode • Konkrete Ausgestaltung eines musikalischen Angebotes • Einbezug externer Fachpersonen • Musik in der Ausbildung der Sozialpädagogik 	<p>Gründe für die Absenz musikalischer Aktivitäten</p> <ul style="list-style-type: none"> • Institutionelle Gründe • Individuelle Gründe

Tabelle 5: Kategorien mit zugehörigen Subcodes (eigene Darstellung)

5.2.1 Präsenz des Mediums Musik in der Institution

Die Kategorie «Präsenz des Mediums Musik» bildet das gesamte Spektrum an musikalischen Aktivitäten ab, denen innerhalb der Institutionen zu begegnen ist. Nebst dem verfolgten Zweck umfasst sie auch die persönlichen Erfahrungen der interviewten Fachpersonen. Folgende Subcodes wurden für diese Kategorie gebildet:

Subcode	Musikformen in der Institution
Beschreibung	Die Fachpersonen beschreiben, in welchen Formen die Musik in ihrer Institution anzutreffen ist.
Ankerbeispiel	<i>„Dann gibt es einen Teil, der ganz klar raussticht. Das ist das Hören von Musik, also der Konsum von Musik, in all seinen Formen. Ähm, und zwar von Klein bis Gross, ich denke, also der Radio läuft im Büro, (...) Musik konsumieren mit Kopfhörern, mit Boxen, manchmal so laut, dass die anderen auch Musik hören, also ich glaube, das nimmt ungefähr den grössten Teil ein, ähm bei uns, in der Hubelmatt.“</i> (Interview 3, Z. 41-47).
Verwendung	Der Subcode wurde insgesamt 23-mal verwendet. Er kommt in allen Interviews vor.
Interpretation	<p>Die Vielzahl an genannten Musikformen lässt darauf schliessen, dass das Medium auch im Heimalltag für Jugendliche und Sozialpädagog*innen sehr präsent ist. Dieses Bild deckt sich mit den theoretischen Erkenntnissen aus der JAMES Studie (vgl. Kapitel 2.3.3), dass Musik im Leben der Jugendlichen eine zentrale Rolle einnimmt.</p> <p>Die Palette der verschiedenen Musikformen ist sehr breit. Wie das Ankerbeispiel zeigt, sind vor allem die konsumierenden Formen wie das Musik hören stark verbreitet. Aber auch Formen in welchen die Jugendlichen selber Musik (re-)produzieren, kommen immer wieder vor, wie dieses Zitat zeigt: „Es gibt Jugendliche, die schreiben ihre eigenen Raps, die machen ihre eigene Musik“ (Interview 4, Z. 56). Auch das Mitsingen zur Musik oder der Austausch über musikalische Aktivitäten findet unter den Jugendlichen statt. Eine Herausforderung in den musikalischen Aktivitäten der Jugendlichen stellen die manchmal gewaltverherrlichenden Texte</p>

	<p>dar: „...wenn jetzt das irgendwie halt sehr gewaltverherrlichend oder irgendwie um Substanzen oder halt menschenverachtend oder so ist“ (Interview 4, Z. 82-84).</p> <p>Die musikalischen Aktivitäten nehmen zwar einen grossen Stellenwert im Heimalltag ein, finden jedoch meist in Eigenverantwortung der Jugendlichen statt. Es gibt in keiner Institution eine im Alltag verankerte, geführte musikalische Sequenz mit einem erklärten pädagogischen Ziel. Eine Ausnahme bilden Musikprojekte (siehe unten). Sie sind durch Fachpersonen geführt, verfolgen aber nicht immer ein pädagogisches Ziel.</p>
--	--

Tabelle 6: Musikformen in der Institution (eigene Darstellung)

Subcode	Musikprojekte
Beschreibung	Die Fachpersonen erzählen, welche Musikprojekte in ihren Institutionen bereits durchgeführt wurden.
Ankerbeispiel	<i>„Wir haben so Festlichkeiten, bei denen dann immer wieder Kinder und Jugendliche irgendwie etwas aufführen, und das hat meistens, in irgendeiner Form, mit Musik zu tun. Also Tanz, Geige spielen, ähm ein Liedchen vorflöteln im Samichlaus, irgendwie so“</i> (Interview 3, Z. 54-57).
Verwendung	Der Code wird 7-mal gesetzt. Musikprojekte sind in drei von vier Interviews Thema.
Interpretation	<p>Drei Institutionen berichten von punktuell durchgeführten Musikprojekten. Musikprojekte finden oft im Rahmen von Anlässen statt: „Weihnachtsfeier (...) Es gibt so einzelne Anlässe, wo Musik natürlich eine grössere Rolle hat (Interview 1, Z. 203-204). Ein weiterer Ausgangspunkt für Projekte sind zum Beispiel Lernende, die im Rahmen ihrer Ausbildung Projekte umsetzen: „...es gibt immer wieder Projekte. Es gibt immer so die, gerade für die Lernenden, also die ähm Sozialpädagogen in Ausbildung, die machen immer so Projekte“ (Interview 2, Z. 66-68).</p> <p>Lediglich eine Institution berichtet von einem Projekt, dass aktuell angeboten wird: „Dann was wir auch tatsächlich haben, das institutions-</p>

	<p>übergreifend ist, ist ähm ein Musikprojekt, in dem Sinne gibt es so eine Weiterbildung, wie erstellt man elektronische Musik, bis Produktion und Vermarktung. Das ist so ein Paket, was hier gekauft worden ist, und also Jugendliche, die Interesse haben, können sich dann dort anmelden. So ein Workshop findet so einmal in der Woche statt, online, in dem die Jugendlichen sich so mit dem Laptop einklinken können und so dieses Seminar besuchen können. Oder als Angebot so“ (Interview 2 Z. 35-42).</p> <p>Innerhalb von Projekten wird das Potential der Musik hoch eingeschätzt. Vor allem im Bereich der Gruppe werden Effekte wie Zusammengehörigkeit, etwas zusammen erreichen, an einem gemeinsamen Ziel arbeiten etc. erkannt. Projekte sind meist von den Fachpersonen geführt, haben aber jeweils den Charakter der Einmaligkeit. Diese Projekte können sich positiv auf das Verständnis von Musik als Methode auswirken. Es können Erfahrungen mit der Thematik gesammelt werden.</p>
--	--

Tabelle 7: Musikprojekte (eigene Darstellung)

Subcode	Verfolgter Zweck mit der Musik
Beschreibung	Die Fachpersonen beschreiben, welcher Zweck mit den musikalischen Aktivitäten in den jeweiligen Institutionen verfolgt wird.
Ankerbeispiel	<i>„Es ist mehr in dem Sinne so ein Angebot für die Jugendlichen, wie kann ich meine Freizeit sinnvoll nutzen. Es geht mehr so, es ist so wie gehe ich mit meiner Freizeit um. Deshalb wurde, quasi, dieses Angebot gemacht. Aber es hat kein konkretes Ziel oder Zweck, sondern einfach, hey, ich hab frei, ich hab Interesse, ich könnt lieber anstatt selber rumzuhängen, chillen, kiffen, dann mache ich lieber, ja in dem Sinne mache ich etwas, was auch in der Zukunft etwas nutzen kann“</i> (Interview 2, Z. 166-171).
Verwendung	Dieser Code wird in allen Interviews gesetzt und kommt total 9-mal zum Einsatz.
Interpretation	Musikalische Formen in den Institutionen erfüllen unterschiedliche Zwecke. Mit den punktuellen geführten Projekten (siehe oben) wird ein

	<p>entsprechender Zweck verfolgt. Beispielsweise die Umrahmung des Anlasses. Dies wird aber oft ohne definierte pädagogische Ziele gemacht.</p> <p>Ein oft genannter Zweck, welcher im Alltag mit verschiedenen Musikformen verfolgt wird, ist jener der Freizeitgestaltung: „Sie machen das schon in der Freizeit“ (Interview 4, Z. 68). Da die Freizeitgestaltung den Jugendlichen freigestellt ist, findet sich auch dort kein pädagogisch definiertes Ziel, welches verfolgt wird.</p> <p>Im Rahmen dieser Freizeitgestaltung beschreiben die Fachpersonen, welchen Zweck die Musik für die Jugendlichen erfüllt. „Findungsphase. Jugend, Jugendzeit, Finden eigener Interessen, Talente, was kann man gut, wer bin ich, wie komme ich gut an (Interview 3, Z. 74-76). „Ähm das Runterfahren mit Musik am Abend, sich zurückziehen“ (Interview 3, Z. 44). Jugendliche nutzen gemäss den Aussagen der Interviewpartner*innen die Musik in ihrer Freizeit also für ganz verschiedene Zwecke: Entspannung, Regulation, Rückzug, Stressabbau, Atmosphäre schaffen, Hintergrundstimmung etc.)</p>
--	--

Tabelle 8: Verfolgter Zweck mit der Musik (eigene Darstellung)

Subcode	Erfahrungsberichte
Beschreibung	Die Fachpersonen erzählen von persönlichen Erfahrungen, welche sie im Kontext ihrer Arbeit mit musikalischen Aktivitäten bereits gemacht haben.
Ankerbeispiel	<p><i>„Da hatten wir gerade letzthin die Situation, dass ehm Zimmer aufräumen immer ein Thema ist, und die eine Jugendliche schafft das nicht, hat aber nachher irgendwie erzählt, dass eine Kollegin von ihr das auch nicht schafft und die hat ihr einen Rap gemacht, dafür dass sie ihr Zimmer aufräumen kann. Und dann haben wir halt gefunden, ja hey dann machen wir doch zusammen einen Rap damit du dein Zimmer aufräumen kannst. Das hat nur mässig funktioniert, aber das wäre jetzt zum Beispiel auch so etwas“ (Interview 4, Z. 90-96).</i></p>

Verwendung	Dieser Subcode wird 17-mal gesetzt. Er kommt in allen Interviews vor.
Interpretation	<p>Aufgrund der häufigen Verwendung des Codes kann gesagt werden, dass alle Fachpersonen bereits Erfahrungen mit dem Medium Musik gemacht haben. Diese Häufigkeit spricht wiederum für die hohe Präsenz der Musik in der Lebenswelt der Jugendlichen. Bei den erzählten Beispielen handelt es sich sowohl um besondere Ereignisse, wie der Gründung einer Band aufgrund eines Jubiläumsjahres, als auch um alltägliche Beispiele, wie dem spontanen Tanzen mit einer Bezugsjugendlichen.</p> <p>Die gemachten Erfahrungen scheinen meist positiv besetzt und gehen mit positiven Wirkungen einher. Die vielen positiven Erfahrungen mit dem Medium Musik, sei es bei Projekten oder im Alltag, können die Position der Musik als potentielle Methode stärken.</p>

Tabelle 9: Erfahrungsberichte (eigene Darstellung)

5.2.2 Einschätzung des Wirkungspotentials musikalischer Aktivitäten

Diese Kategorie umfasst die persönliche Bewertung der interviewten Fachperson bezüglich der Wirkungen musikalischer Aktivitäten auf die jugendliche Entwicklung. Ihr zugeordnet wurden die Subcodes «Physische Effekte», «Psychische Effekte» und «Soziale Effekte».

Subcode	Physische Effekte
Beschreibung	Die Fachpersonen geben Auskunft darüber, wie sie physische Auswirkungen musikalischer Aktivitäten auf die Jugendlichen einschätzen / wahrnehmen.
Ankerbeispiel	„Also man hat das wirklich körperlich gemerkt, wenn er die andere Musik sich angehört hatte, kam er wirklich ganz anders auf die Gruppe“ (Interview 4, Z. 220-221).
Verwendung	Der Subcode wird 3-mal vergeben. Er kommt in zwei der vier Interviews vor.
Interpretation	Obwohl explizit nach körperlichen Wirkungen gefragt wurde, machten die Fachpersonen nur sehr wenige Aussagen zur Einschätzung der physischen Effekte der Musik auf die Jugendlichen. Generell schienen sie einfacher an geistige oder emotionale Wirkungen anknüpfen zu können. Die einzige explizite Aussage zu einer körperlichen Veränderung findet sich im Ankerbeispiel. Implizit werden physische Effekte jedoch bei der Aufzählung psychischer Auswirkungen mitgemeint, beispielsweise bei der Nennung von Stressregulation durch Schlagzeugspielen (Interview 3, Z. 184) oder genereller Selbstregulation und Beruhigung durch Musikhören (Interview 4, Z. 53). Denn die damit gemeinte Entspannung ist nicht nur in der Psyche erkennbar, sondern geht mit körperlichen Erscheinungen wie einem verminderten Puls, geringerer Atemfrequenz oder angepasster Körperhaltung einher. Körperliche Auswirkungen scheinen jedoch weniger erstrangig zu sein, sondern viel mehr „Nebenprodukt“ der physischen Wirkung.

Tabelle 10: Physische Effekte (eigene Darstellung)

Subcode	Psychische Effekte
Beschreibung	Die Fachpersonen geben Auskunft darüber, wie sie psychische Auswirkungen musikalischer Aktivitäten auf die Jugendlichen einschätzen / wahrnehmen.
Ankerbeispiel	„Also es ist trotzdem so, man merkt halt in allen möglichen Situationen, dass Musik die Jugendlichen einfach dort abholt, wo sie es brauchen, so“ (Interview 1, Z. 255-257).
Verwendung	Dieser Code ist mit 40-facher Erwähnung der am eisten angewendete. In allen Interwies kommt er vor.
Interpretation	<p>Die Anzahl Verwendungen des Subcodes lässt bereits erahnen, dass die Aussagen der Fachpersonen am häufigsten Einschätzungen musikalischer Effekte auf die jugendliche Psyche enthielten. Dabei wurden in allen Interviews eine Reihe von Wirkungen genannt, welche sich mit den theoretisch erarbeiteten Bezügen decken. So schätzen die Fachpersonen beispielsweise den Einfluss der Musik auf die Wahrnehmung, den Ausdruck und die Regulation eigener Emotionen hoch ein: „Ich denke so, die ganze Gefühlsregulation, das denke ich, das hat einen hohen Stellenwert so im Jugendalter“ (Interview 3, Z. 166 - 167). Mehrmals genannt wird ausserdem die Zugangsmöglichkeit, welche die Musik auf Beziehungsebene eröffnet: „Dass das da, so wie so, diese Brücke durch Musik geschaffen wird“ (Interview 2, Z. 124). Die Musik vermag es, eine nonverbale Verbindung zu schaffen und eröffnet einen anderen Blick auf die Jugendlichen: „man konnte sich anders begegnen“ (Interview 3, Z. 124). Als weiterer wichtiger Punkt wird die Musik als Mittel zur Atmosphäregestaltung genannt: „Ehm ja, also es hat einen riesigen Einfluss auf die Dynamik“ (Interview 4, Z. 226 - 227), denn die Musik vermag es, die Stimmung der Jugendlichen zu beeinflussen und so für Erholung, Rückzug oder Stressabbau zu sorgen.</p> <p>Des Weiteren wirkt sich die Musik gemäss den Fachpersonen auch positiv auf die Sozialkompetenzen der Jugendlichen aus, indem sie</p>

	<p>beispielsweise zur Erweiterung der Bewältigungsstrategien in Konfliktsituationen beitragen kann (Interview 1, Z. 452), oder die Selbst- und Fremdwahrnehmung stärkt (Interview 3, Z. 199 - 201). Im Interview 1 wird die Musik zudem als Möglichkeit genannt, Selbstwirksamkeitserfahrungen zu machen, sowie als Chance, sich über eigene Grenzen hinauszuwagen (Z. 227 - 229).</p> <p>Generell sind sich die Fachpersonen einig, dass musikalische Aktivitäten Ausdrucks- und Gestaltungsraum bieten, mit der Möglichkeit, sich selber auszuprobieren und Neues zu entdecken. Im Interview 4 wird musikalische Betätigung gar als generell bedeutend für die psychische Gesundheit beurteilt (Z. 148). So auch im Interview 1, in welchem die Musik als kreative Möglichkeit, als wichtige Komponente im Verständnis eines erweiterten Gesundheitsbegriffes gefasst wird (Z. 159 - 165).</p> <p>Abschliessend kann gesagt werden, dass alle interviewten Fachpersonen nach genauer Betrachtung zum Schluss kamen, dass die Musik positive psychische Effekte auf ihre zu betreuenden Jugendlichen hat und sie ihr Potential in diesem Bereich deshalb sehr hoch einschätzen.</p>
--	--

Tabelle 11: Psychische Effekte (eigene Darstellung)

Subcode	Soziale Effekte
Beschreibung	Die Fachpersonen geben Auskunft darüber, wie sie soziale Auswirkungen musikalischer Aktivitäten auf die Jugendlichen einschätzen / wahrnehmen.
Ankerbeispiel	<i>„Und die Leute sind so dagesessen und haben gedacht «Wow». Weil es halt ehm nicht nur darum geht Töne um Töne zu treffen, sondern den Austausch, den sehr direkt emotionalen Austausch, indem man da steht und Musik so erlebt“</i> (Interview 1, Z. 241-244).
Verwendung	Soziale Effekte werden in allen Interviews genannt. Der Code wird 14-mal gesetzt.

Interpretation	<p>Auch die Wirkungen musikalischer Aktivität auf sozialer Ebene werden von allen Fachpersonen positiv eingeschätzt. Insbesondere die Auswirkungen auf die Gruppendynamik und das Gruppengeschehen werden genannt: „ja man hatte ein gemeinsames Ziel, man hat für etwas gearbeitet“ (Interview 3, Z. 107), was zu einem stärkeren Wir-Gefühl und Zusammengehörigkeit führte: „sobald man sich traut gemeinschaftlich musikalisch zu arbeiten, gibt das einen grossen Schub an Gemeinschaft, gemeinschaftlich Erlebtem“ (Interview 1, Z. 225 - 227). Gemeinschaftliches Musizieren ermöglicht ausserdem eine andere Form der Kommunikation der Jugendlichen untereinander (Interview 3, Z. 204).</p> <p>Ein weiterer Punkt, der mehrmals aufgegriffen wird und auch im Ankerbeispiel anzutreffen ist, ist der Einfluss musikalischer Aktivitäten auf die Zuhörenden: „ja es ist generell so, dass Musik einen sehr direkten emotionalen Zugang schafft zu anderen Menschen (...) Und das ist natürlich einerseits das, was eine riesen Wirkung hat dann auf andere oder auch beim Zuhören“ (Interview 1, Z. 231 - 236).</p>
-----------------------	---

Tabelle 12: Soziale Effekte (eigene Darstellung)

5.2.3 Voraussetzende Faktoren für die Etablierung musikalischer Aktivitäten

Die folgende Kategorie bildet die Bedingungen auf unterschiedlichen Ebenen ab, welche für die erfolgreiche Verankerung musikalischer Aktivität im Alltag der Institution gegeben sein müssen.

Subcode	Ebene Institution
Beschreibung	Die Fachpersonen beschreiben, welche Bedingungen auf Ebene der Institution erfüllt sein müssen, damit die Musik als sozialpädagogische Methode eingesetzt werden kann.
Ankerbeispiel	„Ich brauche eine Institution, die das auch trägt, oder die das unterstützt“ (Interview 3, Z. 230-231).
Verwendung	Dieser Subcode wurde 21-mal gesetzt. Er kommt in drei von vier Interviews vor.
Interpretation	<p>Auf der institutionellen Ebene scheint es mehrere Voraussetzungen zu geben, die erfüllt sein müssen, um musikalische Aktivitäten im Alltag zu integrieren. Als grundlegend erscheint, „eine Institution, die das auch trägt, oder die das unterstützt« (Interview 3, Z. 230-231) zu haben.</p> <p>„Innerhalb der Gesellschaft aber auch, natürlich auch in so einer Heimkultur, du brauchst grundsätzlich eine Bereitschaft von allen, die da arbeiten, ehm, kreatives zusammen miteinander arbeiten, ob das jetzt Musik, Theater, was auch immer ist. Malen, zeichnen, sonst was, den Stellenwert hoch anzusiedeln. Zu wissen, dass das etwas sehr sehr Wichtiges ist“ (Interview 1, Z. 429-433).</p> <p>Gemäss dem Zitat aus Interview 1 ist neben der Bereitschaft auch das Wissen um kreative Methoden und was sie zu leisten vermögen entscheidend. Dort kommt die Institution in die Pflicht, Fachimpulse einzuholen und Weiterbildungen für die Mitarbeitenden anzubieten. „Ich erlebe die Institution wirklich sehr als eine sich entwickelnde Institution. Und ehm ja wir haben sehr viele interne Weiterbildungen immer wieder. Und es werden immer wieder neue Fachinputs aufgenommen. Also ich habe das</p>

	<p>Gefühl, wenn man hier einen fachlichen Hintergrund hat, wird es möglich sein, das zu verankern“ (Interview 4, Z 273-277).</p> <p>Den systematischen Einsatz von musikalischen Aktivitäten in Konzepten zu verankern, erscheint immanent wichtig, damit die theoretischen Ansätze in der Praxis greifbar werden. Durch eine konzeptuelle Grundlage kann mit der Methodik begonnen werden und es können Erfahrungen gesammelt werden, welche man weiterentwickeln kann. Yannik spricht dort davon, dass Fakten geschaffen werden müssen (Interview 1, Z. 521-522).</p> <p>Die Institution kann Voraussetzungen schaffen, indem sie den Rahmen sowie Ressourcen zur Verfügung stellt. Als Rahmen wird zum Beispiel eine Regelmässigkeit vorgeschlagen. Bei den Ressourcen handelt es sich um Finanzen, Material und Räumlichkeiten. Diese Voraussetzungen wird die Institution wahrscheinlich nur schaffen, wenn Fach- und Methodenwissen zur Thematik vorhanden sind und dabei ein Nutzen erkennbar ist.</p>
--	---

Tabelle 13: Ebene Institution (eigene Darstellung)

Subcode	Ebene Fachperson
Beschreibung	Die Fachpersonen beschreiben, welche Bedingungen auf Ebene der Fachperson erfüllt sein müssen, damit die Musik als sozialpädagogische Methode eingesetzt werden kann.
Ankerbeispiel	<i>„Ich glaub der Pädagoge selber muss wie eine gewisse Leidenschaft haben für Musik. In dem Sinne Talent, hey ich habe wirklich etwas Besonderes“</i> (Interview 2, Z. 212-213).
Verwendung	Der Code wird in allen Interviews verwendet. Er kommt insgesamt 26-mal vor.
Interpretation	Wenn es um voraussetzende Faktoren für den Einsatz von musikalischen Aktivitäten geht, scheint es auf der Ebene der Fachpersonen zunächst ähnlich wie auf jener der Zielgruppe. Als wichtige Voraussetzung wird oft

	<p>das Interesse und Flair der Fachperson benannt (siehe Ankerbeispiel). Nebst dem Interesse sollte der oder die Sozialpädagog*in also bereits ein Talent mitbringen. Marcel gibt aber an, dass diese Affinität nicht bei allen vorhanden sei, und man dies auch nicht verlangen könne, wenn eine Fachperson neu in die Institution kommt (Interview 3, Z. 295-299)</p> <p>Diesen rein interessengeleiteten Aussagen hält Laura ein spannendes Argument entgegen: „Und da habe ich das Gefühl, da geht es wirklich auch darum, nachher halt das Personal oder die Sozialpädagog*innen wirklich in diesem Masse zu schulen, weil ja. Und wenn das fachlich fundiert ist, dann gibt es einfach keine Diskussion (Interview 4, Z. 361-364).</p> <p>Laura ist der Ansicht, wenn die Methodik der Musik genug fachlich begründet ist, ist es eine Frage des professionellen Handelns und nicht des persönlichen Interesses.</p> <p>Abgesehen vom Interesse und der Begabung der Fachperson gibt es weitere Voraussetzungen, welche gegeben sein müssen. Die Sozialpädagog*innen brauchen ein Geschick, Jugendliche dort abzuholen, wo sie sich befinden und brauchen eine sensible Wahrnehmung, ob die musikalische Aktivität für den Jugendlichen geeignet ist. „Da musst du relativ behutsam vorgehen und musst nach dem gehen, was sie selber möchten, oder“ (Interview 1, Z. 299-300).</p> <p>Die Pädagog*innen müssen eine Balance zwischen Anleiten und Freiraum finden: „Ich mache gerne einen Schritt zurück, so, wenn die Jugendlichen etwas ausprobieren, und lasse sie fausten, wenn sich das im legalen Rahmen bewegt, ähm ich denke bei Instrumenten, braucht es ein gewisses Coaching, wie geht man mit diesen Dingen um. So ein bisschen, ja sonst renoviert man wahrscheinlich all zwei Monate“ (Interview 3, Z. 236-240).</p>
--	---

Tabelle 14: Ebene Fachperson (eigene Darstellung)

Subcode	Ebene Zielgruppe
Beschreibung	Die Fachpersonen beschreiben, welche Bedingungen auf Ebene der Zielgruppe erfüllt sein müssen, damit die Musik als sozialpädagogische Methode eingesetzt werden kann.
Ankerbeispiel	<i>„Ich würde sagen es ist denkbar, möglich, aber ich glaube es hängt auch sehr viel mit dem Jugendlichen zusammen, wo er sich befindet, wo seine Interessen sich befinden. Ein Jugendlicher, für den Musik überhaupt keine Bedeutung im Leben hat, kann man nicht sagen, «hey komm, ähm versuch mal einen Text oder einen Song, oder /“ (Interview 2, Z. 149-153).</i>
Verwendung	Der Code wird 8-mal eingesetzt. Er kommt in allen Interviews vor.
Interpretation	In diesem Punkt sind sich alle vier interviewten Personen einig. Bedingende Voraussetzung auf Ebene der Zielgruppe ist das vorhandene Interesse bei den Jugendlichen. „Prinzipiell müssen sowieso sie ein Interesse mal primär daran haben“ (Interview 1, Z. 370). Diese Erkenntnis deckt sich auch mit den Ausführungen in der Theorie. Die Bereitschaft, sich auf die Musik einzulassen, ist bedingende Voraussetzung für deren Wirkung (vgl. Kapitel 3).

Tabelle 15: Ebene Zielgruppe (eigene Darstellung)

Subcode	Vorhandene Ressourcen
Beschreibung	Die Fachpersonen beschreiben, welche voraussetzenden Ressourcen in der Institution bereits vorhanden sind.
Ankerbeispiel	<i>„Ähm wir haben ein Klavier auf der Gruppe, ähm, ein Keyboard, ein paar Keyboards hat es da auf anderen Gruppen, dann haben wir noch so etwas Schlaghölzergschmäus, zwei Schlagzeuge haben wir unten im Keller, ein Elektroschlagzeug und ein analoges, ähm das wäre /. Ich glaube, wir haben irgendwo oben im Estrich noch eine Gitarre, die aber etwas ähm desolat aussieht. Ja“ (Interview 3, Z. 257-261).</i>

<p>Verwendung</p>	<p>Dieser Code wird 9-mal eingesetzt. Er kommt in allen Interviews vor.</p>
<p>Interpretation</p>	<p>In allen Interviews kommt zum Ausdruck, dass gewisse Ressourcen bereits vorhanden sind. In der einen oder anderen Form sind in allen Institutionen Instrumente wie beispielsweise ein Klavier oder eine Gitarre vorhanden. Jene können durch die Jugendlichen benutzt werden, sind jedoch nicht angeleitet, wie folgende <i>Aussage</i> zeigt: „Wir haben zum Beispiel ein Klavier im Haus und das wird nicht in diesem Sinne angeleitet“ (Interview 4, Z. 121-122). Auch Räumlichkeiten zur Verfügung zu stellen wäre in einzelnen Einrichtungen kein Problem.</p> <p>Mit Blick auf finanzielle Ressourcen sehen es einige der Interviewpartner*innen durchaus realistisch, dass die Institution Finanzen zur Verfügung stellen würde, wenn der Nutzen hinter den Ausgaben ersichtlich wäre: „Und die Ressourcen sind da. Also (...) wir brauchen (lacht) Equipement, ja, okay gut, Projekt zusammenstellen, was könnte das kosten, was ist das fürne Situation, okay gut, stellen wir zur Verfügung“ (Interview 2, Z. 371-373).</p> <p>Yannik schätzt die personellen Ressourcen ebenfalls als vorhanden ein: „Also sobald man in eine Gruppe von Leuten schaut, hat man ein paar Ressourcen zusammen, um zu sagen, da könnte man jetzt eigentlich in der einen oder anderen Form etwas zusammen musizieren oder auf die Beine stellen“ (Interview 1, Z. 468-470). Da in allen Institutionen eine Gruppe von mehreren Fachpersonen arbeitet, kann aus der Aussage von Yannik geschlossen werden, dass sich in allen Institutionen eine Fachperson finden wird, welche ein musikalisches Flair oder Interesse mitbringt.</p>

Tabelle 16: Vorhandene Ressourcen (eigene Darstellung)

5.2.4 Grenzen musikalischer Aktivitäten

Die Kategorie «Grenzen musikalischer Aktivitäten» befasst sich mit der Schwelle der Wirksamkeit musikalischer Aktivität und beinhaltet diesbezügliche Einschätzungen der Fachpersonen auf Ebene der Institution, des Individuums und der Profession.

Subcode	Institutionelle Grenzen
Beschreibung	Die Fachpersonen machen Einschätzungen bezüglich der Grenzen musikalischer Aktivitäten auf institutioneller Ebene.
Ankerbeispiel	<i>„Die Problematik hier ist halt schon einfach auch immer ein wenig mit diesem Material. (...) Ja, ich sage jetzt mal verschwinden tut gerne immer mal wieder etwas. Das ist halt ja. Da sehe ich die Problematik bei solchen Sachen halt eher, dass es halt nachher immer jemanden braucht, der auch ein wenig sich verantwortlich fühlt für so Zeugs“ (Interview 4, Z. 329 - 334)</i>
Verwendung	Dieser Code wird 3-mal gesetzt. Er kommt in zwei Interviews vor.
Interpretation	<p>Die spärliche Verwendung des Subcodes zeigt, dass die Fachpersonen nur wenige Aussagen zu institutionellen Grenzen musikalischer Aktivitäten getroffen haben.</p> <p>Aus dem Ankerbeispiel geht hervor, dass zum einen im Entwenden des zur Verfügung gestellten Inventars eine Grenze liegen könnte, zum anderen in einer Verantwortungsdiffusion innerhalb der Institution, da mehrere Fachpersonen mit den Materialien arbeiten und sich somit keiner in der Hauptverantwortung für dessen Wartung und Kontrolle fühlt.</p> <p>Im Interview 1 wird eine weitere Grenze im alltäglichen Trott des Heimalltages gesehen, der von immer denselben Gesichtern geprägt ist: „Ein Heimalltag ist ein Heimalltag. Das heisst, man sieht jeden Tag die gleichen Sozialpädagogen, die gleiche Lehrperson, die gleiche Psychologin, die gleichen Leute so“ (Z. 347 - 349). Diese Monotonie kann dazu führen, dass weniger Schwung und Motivation für die Entstehung von etwas Kreativem da ist.</p>

Tabelle 17: Institutionelle Grenzen (eigene Darstellung)

Subcode	Individuelle Grenzen
Beschreibung	Die Fachpersonen machen Einschätzungen bezüglich der Grenzen musikalischer Aktivitäten auf individueller Ebene.
Ankerbeispiel	<p><i>„Weil es kann durchaus sein, dass sie sehr gerne wieder spielen würden, aber dass das so mit einer, mit einem gesunden Ich verbunden ist von damals, wo man noch zu Hause war und wo man sich noch halbwegs gut gefühlt hat psychisch und emotional, dass es wie nicht machbar ist.“ (Interview 1, Z. 294 - 297)</i></p>
Verwendung	Dieser Code wird in allen vier Interviews verwendet. Total wird er 19-mal eingesetzt.
Interpretation	<p>Alle Fachpersonen haben Grenzen musikalischer Aktivitäten auf individueller Ebene benannt. Beispielsweise können dies gemachte Erfahrungen und frühere Erlebnisse der Jugendlichen sein, für welche die Musik ein Trigger sein kann (Interview 1, Z. 208 - 212). Gerade bei fremdplatzierten Jugendlichen, die oftmals belastete oder traumatische Hintergründe haben, kann die Musik so schmerzliche Erinnerungen hervorrufen, oder auch Wehmut erzeugen, wenn beispielsweise das Spielen eines Instrumentes mit einer „heilen Zeit“ vor der Platzierung verknüpft ist.</p> <p>Eine weitere Grenze wird in negativen Prägungen aus der Schulzeit und des Musikunterrichts gesehen: „dann kommt gleich mal die Aussage: Ich kann nicht singen. Verknüpft mit irgendwelchen Prägungen der Oberstufe“ (Interview 3, Z. 281 - 283). Wie bereits aus der Theorie hervorging, haben gerade Jugendliche in ihrer Entwicklungsphase viele Hemmungen und Schamgefühle, welche zu Widerstand führen können: „Es gibt auch Kinder und Jugendliche, die blocken ab bei diesem Thema“ (Interview 3, Z. 153 - 154).</p> <p>Nebst der Zielgruppe gibt es auch Grenzen auf Ebene der Fachperson. So wird beispielsweise mehrmals deren mangelnde zeitliche Ressourcen genannt: „ich weiss aber nicht, ob ich das, als Daueraufgabe leisten könnte. Nebst allem anderen, das sonst auch noch läuft.“ (Interview 3, Z. 311 -</p>

	<p>312). Zudem werden im Interview 4 fehlendes Interesse der Fachperson an der Musik als Grenze genannt. Diesem Argument wird jedoch gleich auch entgegen gehalten: „Ich finde aber, dass wenn man nachher eben in diesem Fachmass arbeitet, geht es nicht nur darum, ob man eine persönliche Grenze hat oder nicht. Es geht wirklich um fachliches Arbeiten“ (Z. 354 - 357).</p>
--	---

Tabelle 18: Individuelle Grenzen (eigene Darstellung)

Subcode	Sozialpädagogische Grenzen
Beschreibung	Die Fachpersonen machen Einschätzungen bezüglich der Grenzen musikalischer Aktivitäten auf professioneller Ebene.
Ankerbeispiel	„Ich merke so, wenn, ich hab immer so den Eindruck, wenn Musik aufgezogen wird, also machen wir das, dass das den Effekt nicht hat.“ (Interview 2, Z. 296 - 297)
Verwendung	Dieser Code wird 4-mal in nur einem Interview gesetzt.
Interpretation	<p>Der Subcode wurde kaum gebraucht, was zeigt, dass die Fachpersonen praktisch keine Aussagen zu möglichen Grenzen auf sozialpädagogischer Ebene trafen.</p> <p>Im Interview 2 wurde in der geplanten Durchführung der musikalischen Aktivität eine Grenze gesehen: „Ich glaub so wenn du sagst, hey um drei Uhr nachmittags machen wir glückliche Musik und sind alle glücklich, das wird in dem Sinne so nicht unbedingt hinhalten“ (Z. 301 - 303). Dass die Musik eben genau durch das Beabsichtigen des Erzielens eines Effektes ihre entsprechende Wirkung verlieren könnte.</p>

Tabelle 19: Sozialpädagogische Grenzen (eigene Darstellung)

5.2.5 Musik als sozialpädagogische Methode

Diese Kategorie umfasst nebst der Sinnhaftigkeit des Mediums Musik als sozialpädagogische Methode auch konkrete Ideen zur Ausgestaltung eines musikalischen Angebotes und macht zudem Aussagen zur Einschätzung des Wissens über das Potential der Musik.

Subcode	Wissen über das Potential der Musik als sozialpädagogische Methode
Beschreibung	Die Fachpersonen schätzen das vorhandene Wissen um das Potential der Musik ein.
Ankerbeispiel	«Und da ist so ein wenig die Frage, gibt es da Methoden auf einer musikalischen Ebene, wo man wirklich so brauchen könnte?» (Interview 4, Z. 300 - 302)
Verwendung	Der Code wird total 9-mal gesetzt. Er kommt in allen Interviews vor.
Interpretation	<p>Das Wissen über das Potential der Musik scheint bei allen Interviewpartner*innen zumindest teilweise vorhanden zu sein. Dies drückt sich vor allem in der Einschätzung über die physischen, psychischen und sozialen Effekte der Musik aus (vgl. Kapitel 5.2.2). Dort wird das Wirkungspotential von musikalischen Aktivitäten in allen drei Bereichen hoch eingestuft.</p> <p>Der vorliegende Code zum Wissen über das Potential der Musik als sozialpädagogische Methode zeigt jedoch auf, dass gerade in diesem Bereich eine Wissenslücke vorhanden ist. „Ja, ich würd schon sagen. Wir sollten Musik als Methode, ist nicht das erste, (unv.) (...) Aber es ist schon so, dass Musik nicht so, eingebettet ist“ (Interview 2, Z. 223-225). Das Ankerbeispiel verdeutlicht zudem, dass mit diesem fehlenden Wissen auch das Wissen über konkrete methodische Ansätze nicht vorhanden ist.</p> <p>Yannik merkt im Interview an, dass kreativen Methoden im Allgemeinen zu wenig Potential zugemessen wird, obwohl sie Teil einer erweiterten Gesundheitsdefinition lauff WHO seien. „Das ist eben, laut WHO eigentlich ein Teil von ihrer erweiterten Gesundheitsdefinition, ist so. Also dass</p>

	<p>man sagt, jegliche Form kreativer Auseinandersetzung mit Kunst oder eigenem künstlerischen Tun im weitesten Sinne, oder? Schafft quasi eine Erweiterung des Denkens in Möglichkeitsform“ (Interview 1, Z. 446-449)</p> <p>Das fehlende Zugeständnis, dass künstlerische Methoden grosses Potential haben, könnte also ein weiterer Grund für das fehlende Wissen über Musik als sozialpädagogische Methode sein.</p> <p>Wenn das Wissen über das Potential der Musik als sozialpädagogische Methode sich in den Institutionen etabliert, ist damit eine Grundlage geschaffen, musikalische Aktivitäten in den Institutionen konzeptuell zu verankern (vgl. Kapitel 5.2.3 „Ebene Institution“)</p>
--	--

Tabelle 20: Wissen über das Potential der Musik (eigene Darstellung)

Subcode	Sinnhaftigkeit von Musik als sozialpädagogische Methode
Beschreibung	Die Fachpersonen beschreiben, wie sinnvoll sie den Einsatz der Musik als sozialpädagogische Methode erachten.
Ankerbeispiel	«Aber ich glaub, dass es doch sinnvoll wäre, es einfach in diese /. Eben Musik als mögliche Methode mehr in Betracht zu ziehen. Also das fällt schon noch weit weg und ich glaub, das wäre möglich. Ah, bei dem Jugendlichen wäre es in dem Sinne passend, in dem wir in dem Sinne etwas machen können, diesbezüglich» (Interview 2, Z. 198-202).
Verwendung	Der Code wird 18-mal gesetzt und kommt in allen Interviews vor.
Interpretation	In diesem Code wird sichtbar, dass sich die persönlichen Bezüge der verschiedenen Interviewpartner*innen zur Musik unterschiedlich auf die Aussagen zur Sinnhaftigkeit auswirken. Während Yannik, welcher früher als Theaterschauspieler gearbeitet hat, der Thematik hohen Stellenwert beimisst „Und das weiss man oder, wenn man mit Musik selber schon gearbeitet hat weiss man, das kann das, eben genau das auslösen. Bei den Jugendlichen wie auch bei Leuten von aussen und es kann extrem helfen“ (Interview 1, Z. 534-537), sind andere eher kritisch. Christoph merkt an: „Ich glaube das allgemeine, einfach Musik hören oder so,

<p>würde nicht reichen, um zu sagen, hey ich benutze das oder ich wende das wirklich als Methode an (Interview 2, Z. 213-215).</p> <p>Bei genauer Betrachtung der eigenen Jugendlichen in der Institution und der Wirkungen der Musik, schätzen alle Fachpersonen die Musik als sinnvolles oder zumindest unterstützendes Medium ein. „(...) phuu. (...) (lacht) (...) Ja ich merke es, könnte überall (...) (lacht) Nein, die Frage ist ja, denn, ja, das wird mir jetzt bewusst, dass ist, jede könnte man schliesslich mit Musik irgendetwas erreichen, machen und tun“ (Interview 2, Z 276-281). Das Interview selbst scheint bei den Befragten das Interesse für die Thematik zu wecken und die Sinnhaftigkeit von Musik als sozialpädagogische Methode allmählich erkennen zu lassen. „Ich finde es gerade recht spannend, so zu merken, als ich ins Interview kam, habe ich gedacht «nein, wir machen dazu irgendwie nichts». Und jetzt, wenn ich eure Fragen so beantworte, merke ich, dass ich das ohne das mir das bewusst ist, recht oft als pädagogisches Mittel gebrauche (Interview 4, Z. 255-258).</p> <p>Ein weiteres Zitat von Laura zeigt auf, dass das Interview und somit die Auseinandersetzung mit der Thematik dazu führt, musikalische Aktivitäten im Kontext der Sozialpädagogik als Chance zu sehen: „Ja wir haben ja über Ziele gesprochen, oder. Und wenn man das gerade so anschaut, hat man immer das Gefühl, Ja okay, das ist kein musikalisches Ziel. Aber es ist ja eigentlich nicht das. Es ist ja eben genau der Teil, es ist wie auf dem Weg dorthin. Und das ist wie eigentlich/. Und das ist eigentlich das Schöne, es ist ja eigentlich etwas sehr Niederschwelliges. Es ist ja eben eigentlich nicht etwas, was so eine Hürde ist, sondern wirklich sehr niederschwellig.</p> <p>Die Sinnhaftigkeit, mit Musik zu arbeiten wird also in allen Interviews mehr oder weniger stark erkannt, ist jedoch im Rahmen der gegebenen Umstände oft schwierig umsetzbar und bleibt aufgrund anderer Prioritäten bis anhin ein „nice to have“.</p>

Tabelle 21: Sinnhaftigkeit von Musik als sozialpädagogische Methode (eigene Darstellung)

Subcode	Konkrete Ausgestaltung eines musikalischen Angebotes
Beschreibung	Die Fachpersonen schlagen konkrete Ideen zur Umsetzung der Musik als sozialpädagogische Methode vor.
Ankerbeispiel	<p>«Ehm, (...) ja indem man feste Zeiten zum Beispiel schon mal dafür vorsieht im zeitlichen Wochenplan. Dass man sagt, das ist irgendwie ehm/. (...) Ja, dass man den zeitlichen Rahmen schafft, wo im weitesten Sinne einfach das gemacht wird, was auch immer dann da gemacht wird. Aber wo man, sagt das ist unsere Offline-Insel und da wird jetzt zusammen musiziert, Theater gespielt, gemalt, was auch immer. Kreativ zusammen gewerkelt» (Interview 1, Z. 487-492).</p>
Verwendung	Dieser Code kommt in allen Interviews vor. Er wird 11-mal vergeben.
Interpretation	<p>Das Andenken eines konkreten Angebotes war für die Fachpersonen eher schwierig. Dies könnte daran liegen, dass nur wenig Wissen über konkrete Methoden vorhanden ist (vgl. Kapitel 5.2.5 „Wissen über das Potential der Musik als sozialpädagogische Methode“). Naheliegend sind jeweils Gedanken an eine Band oder an punktuelle Musikprojekte. Kleine, niederschwellige und alltagsnahe Angebote und Interventionen werden nur wenige genannt.</p> <p>Als kleinere Möglichkeiten im Alltag werden das Zusammenstellen von Playlisten oder das Erstellen einer Musikkiste vorgeschlagen. Zudem werden einige Ideen zu den Rahmenbedingungen genannt, welche ein solches Angebot haben müsste. Zum einen das Einrichten von Räumlichkeiten, zum anderen das Einplanen fixer Zeitgefässe. «Ehm, (...) ja indem man feste Zeiten zum Beispiel schon mal dafür vorsieht im zeitlichen Wochenplan. Das man sagt, das ist irgendwie ehm/. (...) Ja, dass man den zeitlichen Rahmen schafft, wo im weitesten Sinne einfach das gemacht wird, was auch immer dann da gemacht wird. Aber wo man sagt, das ist unsere Offline-Insel und da wird jetzt zusammen musiziert, Theater gespielt, gemalt, was auch immer. Kreativ zusammen gewerkelt» (Interview 1, Z. 487-492)</p>

Tabelle 22: Konkrete Ausgestaltung eines musikalischen Angebotes (eigene Darstellung)

Subcode	Einbezug externer Fachpersonen
Beschreibung	Die Fachpersonen machen Aussagen zum Einbezug externer Fachpersonen in der Durchführung musikalischer Aktivitäten.
Ankerbeispiel	«Also ich würd sagen, beides ist möglich. (...) Es braucht auch nicht zwingend externe Personen» (Interview 2, Z. 247-249).
Verwendung	Dieser Code wird 12-mal verwendet. Er kommt in allen Interviews vor.
Interpretation	<p>Bei diesem Code wurden aussagen darüber gemacht, ob es externe Personen braucht oder nicht. Wie das Ankerbeispiel zeigt, ist der Einbezug von externen Fachpersonen denkbar, aber arbeiten mit musikalischen Aktivitäten ist auch ohne externe Fachpersonen möglich.</p> <p>Yannik sieht den positiven Aspekt bei Personen von aussen darin, dass diese frischen Schwung mitbringen können: „Und was ich meine, es hat eine grosse Wirkung, wenn jemand von extern kommt. Also wenn jetzt quasi./ ich glaube, würde ich jetzt sagen, ich will ein Musicalprojekt hier machen, würde ich mir als Allererstes ein bis zwei Leute suchen, die Zeit hätten, hin und wieder von aussen kämen und mit den Jugendlichen etwas machen. Alleine schon, dass mein Gesicht mal weg ist. Oder?“ (Interview 1, Z. 363-367). Eine Person von aussen kann mit den Jugendlichen unbefangener arbeiten, da sie nur für diesen Bereich in die Institution kommt. Es ist zu vermuten, dass die Jugendlichen bei externen Personen weniger Hemmung zeigen.</p> <p>Ein weiterer Vorteil von auswärtigen Personen liegt für Yannik darin, dass sie mit der Sache vertraut sind, welchen sie vermitteln wollen: „Also wenn du sagst, okay ich mache ein Projekt und ich hol euch jemanden, der kennt sich super aus mit so einem Musik-Produzierapp. Und der kann euch das mal zeigen. Dann könnt ihr eigene Lieder machen. Aber da brauchst du dann halt wirklich die Leute, die das wirklich können. Weil da sind sie sehr schnell im Entlarven. Ob das jetzt jemand/. Ob das jetzt quasi nur der Sozialpädagoge ist, der so tut, als ob er sich auskennt. Oder ob</p>

	<p>das wirklich einer ist, der sich auskennt, das meine ich“ (Interview 1, Z. 667-673).</p> <p>Die vorteilhaften Aspekte, die genannt wurden, sind im Kontext von Musikprojekten zu verstehen. Dort wird es von den Interviewpartner*innen als Bereicherung gesehen, wenn Personen von aussen in der Institution ein Projekt durchführen. Sowohl musikalische Aktivitäten im Gruppenalltag, welche den konkreten Untersuchungsgegenstand dieser Arbeit darstellen, wie auch Musikprojekte isoliert betrachtet, können indessen auch von den Sozialpädagog*innen durchgeführt werden.</p>
--	--

Tabelle 23: Einbezug externer Fachpersonen (eigene Darstellung)

Subcode	Musik in der Ausbildung der Sozialpädagogik
Beschreibung	Die Fachpersonen machen Aussagen zur Verankerung bzw. zum Stellenwert der Musik in der sozialpädagogischen Ausbildung.
Ankerbeispiel	<i>«Ich hab das Gefühl, dort ist, ähm (...) ähm ich bin an die HSL, Curaviva HSL, dort ist Musik Bestandteil des Unterrichtes. Ähm wir hatten dort irgendwie jenste Lektionen Musik, ähm das gehört dort irgendwie wie zum Lehrplan, ich weiss nicht, wie es an der HSLU ist»</i> (Interview 3, Z. 274-277).
Verwendung	Dieser Code findet in einem der vier Interviews 2-mal Anwendung.
Interpretation	Die wenigen Aussagen über Musik in der Ausbildung der Sozialpädagogik zeichnen dasselbe Bild wie in der Ausgangslage beschrieben. Musik ist in der Ausbildung von Sozialpädagog*innen oft kein oder nur am Rande ein Thema und scheint als Methodik untervertreten und nur selten vermittelt zu werden. Lediglich Marcel beschreibt, das er Musik aktiv als Teil der Kreativitätsbildung in der Ausbildung erlebt hat (siehe Ankerbeispiel). Das Interesse, sich Wissen anzueignen ist bei den Interviewten vorhanden (siehe Wissen über das Potential der Musik, S. 76).

Tabelle 24: Musik in der Ausbildung der Sozialpädagogik (eigene Darstellung)

5.2.6 Gründe für die Absenz musikalischer Aktivitäten

Diese Kategorie beinhaltet konkrete institutionellen, sowie individuelle Gründe, welche den spärlichen Einsatz musikalischer Aktivitäten in der Institution erklären.

Subcode	Institutionelle Gründe für Absenz
Beschreibung	Die Fachpersonen erörtern institutionelle Gründe, weshalb musikalische Aktivitäten in den Institutionen nicht systematisch verankert sind.
Ankerbeispiel	«Ja also ich würde jetzt da relativ gesellschaftspolitisch fast schon aushölen. Ich sehe die Gründe dafür, dass es überhaupt finde ich in der Gesellschaft so, und das nicht erst seit gestern, eh eine Meinung gibt, mein Chef würde sagen, dass es «nice to have» ist. So Kunst und Unterhaltung und Künstlerisches/. Das ist ein Supplement quasi, aber es ist nicht/. Es ist einfach weit entfernt davon, ein «must have» zu sein» (Interview 1, Z. 571-576).
Verwendung	Dieser Code wurde 9-mal verwendet und kommt in drei von vier Interviews vor.
Interpretation	<p>Der wichtigste Grund, welcher für die Absenz verankerter musikalischer Aktivitäten genannt wurde, ist die fehlende Zeit: „dort scheitert es an den zeitlichen Ressourcen. Also, ganz klar.“ (Interview 3, Z. 330 - 331). Der Fokus der Institutionen, und somit auch deren Ressourcen, sind auf andere Ziele gerichtet, wie beispielsweise auf schulische und soziale Integration, oder auf eine gelingende Alltagsbewältigung: „Und da ist halt oft, liegen ganz andere Problematiken im Vordergrund“ (Interview 1, Z. 435).</p> <p>Musikalische Betätigung hingegen werde eher als Ergänzung, als „nice-to-have“, angesehen, wie das Ankerbeispiel zeigt. Grund dafür seien die gesellschaftliche Leistungs- und Funktionsorientierung, welche eine</p>

	<p>geringere Bewertung künstlerischen Tuns oder kreativen Schaffens zur Folge habe (Interview 1, Z. 579 - 581).</p> <p>Es scheint also das Wissen zu fehlen, dass musikalische Aktivitäten dazu eingesetzt werden könnten, das Erreichen professionsbezogener Ziele zu unterstützen, wodurch keine zusätzliche Zeit zur Verfügung stehen müsste.</p>
--	--

Tabelle 25: Institutionelle Gründe für Absenz (eigene Darstellung)

Subcode	Individuelle Gründe für Absenz
Beschreibung	Die Fachpersonen erörtern individuelle Gründe, weshalb musikalische Aktivitäten in den Institutionen nicht systematisch verankert sind.
Ankerbeispiel	«Aber eben auf fachlicher Ebene habe ich da wie zu wenig Wissen oder ich kenne niemanden, der sich so mit dem beschäftigt hat. Und von dem her gesehen glaube ich, ist es einfach das fehlende Wissen» (Interview 4, Z. 384-386).
Verwendung	Der Subcode wurde 7-mal gesetzt. Er kommt in drei von vier Interviews vor.
Interpretation	<p>Auf individueller Ebene scheitert das systematische Umsetzen musikalischer Aktivitäten zum einen am fehlenden Fach- und Methodenwissen der Fachpersonen: „Ja ich weiss natürlich nicht genau, fachlich gesehen, was da ehm, also ja was es da bräuchte oder so. Oder ob es da auch spezifisch eine Methode gibt“ (Interview 4, Z. 283 - 284).</p> <p>Zum anderen scheint ein Grund der Absenz im mangelnden Interesse der Fachpersonen zu liegen: „Aber ich merke, ich bin zu weit weg von der Musik zum sagen, JA, das machen wir“ (Interview 2, Z. 231 - 232).</p>

Tabelle 26: Individuelle Gründe für Absenz (eigene Darstellung)

5.3 Kritische Reflexion und persönliche Stellungnahme

Zur Überprüfung der erzielten Ergebnisse bedarf es gemäss Mayring (2015) gewisser Güterkriterien (S. 123). Da die «klassischen Güterkriterien» der Sozialforschung, die Reliabilität und die Validität, in der Inhaltsanalyse an ihre Grenzen stossen, schlägt Mayring für qualitative Forschung eigene Kriterien vor, wie beispielsweise die Intercoder-Reliabilität, argumentative Interpretationsabsicherung, Regelgeleitetheit oder die semantische Gültigkeit (S. 123 - 126).

Weil die Datenerhebung, die Datenaufbereitung und die Inhaltsanalyse von denselben Personen durchgeführt wurden, besteht die Gefahr einer subjektiven Interpretation, welche durch die persönlichen Überzeugungen hinsichtlich des untersuchten Gegenstandes gefärbt ist. Dem entgegenzuhalten ist jedoch das gegenseitige kritische Betrachten der Gedankengänge des jeweils anderen. Denn dadurch, dass sich die beiden Autor*innen sowohl die Durchführung der Interviews, als auch das Codieren der Transkripte teilten, konnte ein Ab- und Vergleich der eigenen Wahrnehmung, Bewertung und Interpretation der Ergebnisse stattfinden. Das umfangreiche, und teils nahe beieinanderliegende Kategoriensystem hatte zuweilen unterschiedliche Zuordnungen der beiden Kodierer*innen zur Folge. Dies wiederum regte die Reflexion der individuellen Auffassung an, forderte klares und objektives Argumentieren und führte schliesslich zu einer gemeinsamen Auslegung des Inhaltes.

Da es sich um qualitative Interviews handelt, können die hergeleiteten Ergebnisse nicht ohne weiteres auf andere Institutionen übertragen werden. Bei der Auswahl der Interviewpartner*innen wurde ausdrücklich nach Fachpersonen mit Bezügen zur Musik gefragt - die Gespräche wären mit anderen Sozialpädagog*innen womöglich ganz anders verlaufen.

Generell haben sich für die Autor*innen teilweise sehr inspirierende Gespräche ergeben, die darin bestärkt haben, mit der Thematik nicht ins Leere zu laufen, sondern auf Interesse zu stossen. Es ist herausfordernd, im Bereich der Musik zu forschen, da diese als Teil des Kunstbegriffes nicht klar fassbar und somit schwer greifbar bleibt - sowohl für die Befragten, als auch für die Interviewer*innen. Da ihr Wirkungspotential schwer messbar ist, bleibt der Anteil an persönlicher Wertezuschreibung relativ hoch. Dennoch stellte sich heraus, dass die Musik bereits jetzt in den unterschiedlichsten Formen in den Institutionen vertreten ist und sie als präsent Medium den Heimalltag der Jugendlichen begleitet. Die vielen positiven Erfahrungen, von welchen die interviewten Fachpersonen zu berichten wussten, sei dies bei Projekten oder im Alltag, können die Idee der Musik als potentielle sozialpädagogische Methode stärken.

5.4 Fazit

Auf der Grundlage der detaillierten Auswertung des erforschten Materials und mit Hilfe der Interpretation der gesammelten Ergebnisse soll nun die dritte der eingangs gestellten Leitfragen (vgl. Kapitel 1.2) beantwortet werden.

Unter welchen Voraussetzungen lässt sich die Musik als sozialpädagogische Methode in der stationären Jugendarbeit verankern?

Verschiedene Bedingungen müssen gegeben sein, um musikalische Aktivitäten im sozialpädagogischen Heimalltag zu etablieren. Grundlegend sind vor allen Dingen das Wissen um das Potential der Musik als sozialpädagogische Methode und die entsprechende Überzeugung, dass diese den professionsbezogenen Zielen zuträglich sein kann. Dieses Wissen um die Bedeutung der Musik als ästhetisch-künstlerische Praxis ist weder bei Fachpersonen der Sozialpädagogik weit verbreitet, noch wird es bisher in deren Ausbildung zuverlässig vermittelt. Umso tragender erscheinen deshalb überzeugte und engagierte Einzelpersonen, welche ein Bewusstsein für das Leistungsvermögen der Musik schaffen und sich für deren Einsatz im sozialpädagogischen Alltag stark machen.

Für eine erfolgreiche Realisierung sind solche einzelnen Fachpersonen jedoch auf eine überzeugte, oder zumindest offene und interessierte Institutionsleitung angewiesen, welche das Wirkungspotential der Musik genügend hoch einschätzt, um entsprechende Ressourcen zur Verfügung zu stellen. Dabei scheint es in der Praxis weniger an materiellen, finanziellen oder räumlichen, sondern viel mehr an zeitlichen Ressourcen zu scheitern - beziehungsweise daran, wie diese eingesetzt werden. Denn in der verfügbaren Zeit wird prioritär eine Reihe anderer Dinge fokussiert, wie beispielsweise die soziale Integration oder eine gelingende Alltagsbewältigung der Jugendlichen. Hierbei muss ein Umdenken stattfinden, welches musikalische Betätigung nicht als *Zusatz*, sondern als *Ansatz* in der Bearbeitung und Bewältigung alltäglicher Probleme begreift.

Kenntnis um das Potential der Musik alleine reicht aber natürlich noch nicht aus - eine weitere Voraussetzung findet sich deshalb in entsprechendem Methodenwissen. Fachpersonen brauchen praxisnahe und handlungsanleitende Methoden, welche die Umsetzung musikalischer Aktivitäten konkret instruieren. Damit diese Methoden im sozialpädagogischen Alltag auch eingesetzt werden, scheint deren institutionelle Verankerung erforderlich. Musikalische Aktivitäten

und der dazugehörige Methodenkoffer müssen Einzug in das pädagogische Konzept einer Institution halten. Denn findet die Musik neben anderen Methoden als pädagogische Intervention im institutionellen Konzept einen Platz, bildet dies die Grundlage dafür, ihren Einsatz zu legitimieren und vor allem auch zu professionalisieren. Zu guter Letzt bedarf es einer Etablierung musikalischer Aktivitäten: einzelne Methoden müssten umgesetzt werden und Erfolge verzeichnen, damit deren positive Wirkungen von immer mehr Mitarbeitenden und Fachleuten *erkannt*, und somit *bekannt* würden. Positive Ergebnisse führen zu wiederholtem und immer häufigerem Einsatz einer Methode, weshalb sie für deren Etablierung grundlegend sind.

Sind all die genannten Voraussetzungen erfüllt, so findet der Einsatz der Musik weniger interessenbasiert und abhängig vom persönlichen Flair einer einzelnen Fachperson, als viel mehr evidenzbasiert, begründet und professioniert statt. Musikalische Aktivitäten könnten so als sozialpädagogische Methode im Alltag der stationären Jugendhilfe verankert werden.

6 Schlussfolgerungen

Im folgenden Kapitel soll nun aus der Synthese des erarbeiteten theoretischen Wissens und der gesammelten Erkenntnisse aus der Praxis die letzte der vier Leitfragen (vgl. Kapitel 1.2) beantwortet werden. Abschliessend wird der Blick in Richtung Zukunft geöffnet, um einen Ausblick auf weiterführende Gedanken und offene Fragen zu geben.

6.1 Praxisbezug zur Sozialpädagogik

Welche Bedeutung haben die gewonnenen Erkenntnisse für die Praxis der Sozialpädagogik?

Das generierte Wissen zeigt deutlich, dass Musik sowohl positive Wirkungen auf, als auch wichtige Bedeutungen für den Menschen hat. Das macht sie für sozialpädagogische Interventionsprozesse nutzbar. Dies bedeutet, dass Musik und musikalische Aktivitäten generell in Kontexten der sozialpädagogischen Praxis eingesetzt werden können. Die Heimerziehung stellt dabei nur ein Beispiel unter vielen dar.

Innerhalb des stationären Bezugsrahmens jedoch, können sowohl grosse, als auch kleine Institutionen mit Musik arbeiten und davon profitieren. Denn um musikalische Aktivitäten umzusetzen, ist keine Vielzahl an Ressourcen erforderlich, wie vielleicht oftmals implizit angenommen wird. Es bedarf weder grossem Instrumentarium, noch der Zusammenarbeit mit einer externen Fachperson, die über eine musikpädagogische Ausbildung verfügt. Musikalische Aktivitäten sind von Fachpersonen der Sozialpädagogik gut selber durchführbar. Gegebenenfalls sogar gewinnbringender, da bei Bezugspersonen zusätzlich ein Prozess auf Beziehungsebene stattfinden kann. Sofern der Musik als sozialpädagogische Methode ein alltagspädagogisches Verständnis zugrunde liegt, müssen auch keine zusätzliche, zeitintensive Gefässe geschaffen werden. Denn das primäre Ziel liegt nicht in gross aufgezogenen Musikprojekten, sondern in leicht zugänglichen und niederschweligen Angeboten, welche in alltäglichen Gefässen ihren Platz finden.

Aus den erzielten Ergebnissen geht aber auch klar hervor, dass konkretes theoretisches Wissen über Methoden und Techniken vorhanden sein muss, damit die Musik in der Praxis auch tatsächlich eingesetzt wird. Dies wiederum spricht für die Fachlichkeit der sozialpädagogischen Praxis. Denn im professionellen Berufsverständnis der Sozialpädagogik sollen Interventionen

auf wissenschaftlichen Erkenntnissen gründen, um diese methodisch zielgerichtet und wirkungsvoll gestalten zu können (AvenirSocial, 2014).

Wie aus der erarbeiteten Theorie hervorgeht, ist der Bereich des Wirkungspotentials der Musik breit erforscht und auch die besondere Bedeutung der Musik im Jugendalter erscheint ausreichend nachgewiesen. Die oben genannten Anforderungen scheinen also erfüllt, womit der Einsatz der Musik für die Sozialpädagogik zu einer evidenzbasierten Methode wird, die sich fachlich begründen und legitimieren lässt.

Abschliessend lässt sich die eingangs gestellte Frage, ob sich die Musik systematisch als sozialpädagogische Methode in Interventions-, Förderungs- und Entwicklungsprozessen im Handlungsfeld der stationären Jugendhilfe einsetzen lässt, mit einem klaren *Ja* beantworten. Zu beachten bleibt hier natürlich dennoch, dass jede Fachperson individuell arbeitet und sich denjenigen Methoden bedienen wird, welche ihr am meisten liegen. Die Musik scheint sich aber einen Platz als *überhaupt mögliche* Methode in den Köpfen der Sozialpädagog*innen verdient zu haben. Vor einer Entscheidung für eine musikalische Aktivität, muss diese allerdings erstmal als Option im methodischen Handlungsrepertoire der Sozialpädagogik erscheinen.

6.2 Ausblick und weiterführende Fragen

Der Diskurs über die Verbindung von Musik und Sozialer Arbeit besteht schon seit mehreren Jahrzehnten und wird wohl auch noch lange andauern. Eine systematische Verankerung der Musik in Praxisfeldern der stationären Sozialpädagogik scheint noch weit entfernt. Es bleibt zu hoffen, dass in der Gesellschaft zunehmend ein Umdenken bezüglich der Wichtigkeit von Kreativität und persönlicher Gestaltung stattfindet. Dann könnten kreative Ausdrucksformen, -möglichkeiten und dadurch erworbene Kompetenzen für die menschliche Entwicklung bedeutsamer werden und der Stellenwert der Musik zunehmen. Allerdings erstrecken sich solche gesellschaftlichen Prozesse über eine lange Zeit, bis sie erste Früchte tragen.

Somit scheint es auch in Zukunft engagierte Fachpersonen zu brauchen, welche den Diskurs weiter vorantreiben, den Wert musikalischer Aktivitäten aufzeigen, Brücken zur jugendlichen Entwicklung schlagen und somit ein Bewusstsein für das Wirkungspotential der Musik in der sozialpädagogischen Arbeit mit jungen Menschen schaffen.

Spannend für weiterführende Studien wäre auch, die Sicht der Jugendlichen einzuholen und sowohl deren eigenen Überzeugungen bezüglich des persönlichen Wertes der Musik, als auch deren Interesse an vermehrter musikalischer Betätigung innerhalb der Institutionen in die Debatte miteinzubeziehen.

Persönlich nehmen die beiden Autor*innen vorerst das erweiterte theoretische Wissen über das Potential der Musik sowie auch die Handlungsansätze auf methodischer Ebene mit - bestärkt in ihrer Motivation, die Thematik in ihrer zukünftigen Praxis anzustossen, Interesse zu wecken und somit einen Teil zur Verankerung musikalischer Aktivitäten beizutragen.

7 Literaturverzeichnis

AvenirSocial (2014). *Berufsbild der Professionellen Sozialer Arbeit*.

https://avenirsocial.ch/wp-content/uploads/2018/12/AS_Berufsbild_DE_def_1.pdf

Beck, Susanne, Diethelm, Anita, Kerssies, Marijke, Grand, Olivier & Schmocker, Beat (2010).

Berufskodes Soziale Arbeit Schweiz. Ein Argumentarium für die Praxis.

http://avenirsocial.ch/wp-content/uploads/2018/12/SCR_Berufskodex_De_A5_db_221020.pdf

Bendel, Oliver (ohne Datum). *Musik*.

<https://wirtschaftslexikon.gabler.de/definition/musik-122400>

Bernath, Jael, Suter, Lilian, Waller, Gregor, Külling Céline, Willemse, Isabel & Süss, Daniel (2020). *JAMES. Jugend, Aktivität, Medien - Erhebung Schweiz*.

www.zhaw.ch/psychologie/JAMES

Bruhn, Herbert (2004). Musikpsychologische Grundlagen. In Theo Hartogh und Hans Hermann Wickel (Hrsg.), *Handbuch Musik in der Sozialen Arbeit*. (S. 57 - 69).

Bundesamt für Sozialversicherungen (2014). *Aktueller Stand der Kinder- und Jugendpolitik in der Schweiz*.

https://www.bsv.admin.ch/dam/bsv/de/dokumente/kinder/studien/kinder-undjugendpolitik2014.pdf.download.pdf/bericht_aktuellerstandderkinder-undjugendpolitik2014.pdf

Bundesrat (2012). *Gewalt und Vernachlässigung in der Familie: notwendige Massnahmen im Bereich der Kinder- und Jugendhilfe und der staatlichen Sanktionierung*.

<http://www.news.admin.ch/NSBSubscriber/message/attachments/27305.pdf>

Cassée, Kitty (2019). *Kompetenzorientierte Methodiken. Handlungsmodelle für «gute Praxis» in der Jugendhilfe*. (3., vollständig überarbeitete und erweiterte Auflage). Haupt Verlag AG.

Compass Hubelmatt Luzern (2021). *Angebot*.

<https://www.compass-hubelmatt.ch/wohngruppen>

Deutsche Musiktherapeutische Gesellschaft (2021). *Was ist Musiktherapie?*

<https://www.musiktherapie.de/musiktherapie/was-ist-musiktherapie/>

Diethelm, Charles, Baume, Claude, Geraets, Mario, Roth, Claudia, Aebischer, Mirjam & Buol, Claudia (2007). *Anforderungen an sozialpädagogische Interventionen in der stationären Einrichtung.*

https://www.integras.ch/images/_pdf/themenmenu/sozial_sonderpaedagogik/sozialpaedagogik/AnforderungenSozP%C3%A4dM%C3%A4rz07.pdf

Dresing, Thorsten & Pehl, Thorsten (2018). *Praxisbuch Interview, Transkription & Analyse. Anleitungen und Regelsysteme für qualitativ Forschende* (8. Auflage). Eigenverlag Marburg.

Eschenbeck, Heike & Knauf, Rhea-Katharina (2017). Entwicklungsaufgaben und ihre Bewältigung. In Arnold Lohaus (Hrsg.), *Entwicklungspsychologie des Jugendalters*. (S. 23 - 47). Springer Verlag.

Flammer, August (2009). *Entwicklungstheorien. Psychologische Theorien der menschlichen Entwicklung*. (4., überarb. Aufl.). Verlag Hans Huber.

Flick, Uwe, von Kardorff, Ernst & Steinke, Ines (2013). Was ist qualitative Forschung? Einleitung und Überblick. In Uwe Flick, Ernst von Kardorff & Ines Steinke (Hrsg.), *Qualitative Forschung. Ein Handbuch* (10. Auflage). (S. 14-30). Rowolt Taschenbuchverlag.

Forrer Kasteel, Esther, Neuenschwander, Nina & Stocker, Edith Pia (2017). Gehör für Musik in Studiengängen der Sozialen Arbeit. In Sozial Aktuell (Hrsg.), *Soziale Arbeit und Musik*. (S. 14 - 16). avenir-social.

Gerischer, Christiane (2017). *Warum Soziale Arbeit inklusive Musikpädagogik braucht.*

https://publishup.uni-potsdam.de/opus4-ubp/frontdoor/deliver/index/docId/40556/file/psm06_1_S67-80.pdf

Grundwald, Klaus & Thiersch, Hans (2018). Lebensweltorientierung. In Gunther Grasshoff, Anna Renker & Wolfgang Schröer (Hrsg.). *Soziale Arbeit. Eine elementare Einführung*. (S. 303 - 315). Springer Fachmedien.

- Hansbauer, Peter, Merchel, Joachim & Schone, Reinhold (2020). *Kinder- und Jugendhilfe. Grundlagen, Handlungsfelder, professionelle Anforderungen*. Verlag W. Kohlhammer.
- Hartogh, Theo & Wickel, Hans Hermann (2004a). Biografiearbeit. In Theo Hartogh und Hans Hermann Wickel (Hrsg.), *Handbuch Musik in der Sozialen Arbeit*. (S. 223 - 228). Juventa.
- Hartogh, Theo & Wickel, Hans Hermann (2004b). Verklanglichung. In Theo Hartogh und Hans Hermann Wickel (Hrsg.), *Handbuch Musik in der Sozialen Arbeit*. (S. 135 - 142). Juventa.
- Hartogh, Theo & Wickel, Hans Hermann (2017). Musik in der Sozialen Arbeit. Definitionen, theoretische Verortung und Praxisfelder. In Sozial Aktuell (Hrsg.), *Soziale Arbeit und Musik*. (S. 10 - 13). avenirsocial.
- Helfferich, Cornelia (2014). Leitfaden- und Experteninterviews. In Nina Bauer & Jörg Blasius (Hrsg.), *Handbuch Methoden der empirischen Sozialforschung* (S. 559-574). Springer VS.
- Hill, Burkhard (2004a). Bandworkshop. In Theo Hartogh und Hans Hermann Wickel (Hrsg.), *Handbuch Musik in der Sozialen Arbeit*. (S. 175 - 181). Juventa.
- Hill, Burkhard (2004b). Musik in der Jugendarbeit. In Theo Hartogh und Hans Hermann Wickel (Hrsg.), *Handbuch Musik in der Sozialen Arbeit*. (S. 329 - 344). Juventa.
- Hill, Burkhard & Josties, Elke (2007). Musik in der Arbeit mit Jugendlichen. In Burkhard Hill & Elke Josties (Hrsg.), *Jugend, Musik und Soziale Arbeit. Anregungen für die sozialpädagogische Praxis*. (S. 13 - 41). Juventa.
- Hill, Burkhard (2007). Perkussion. In Burkhard Hill & Elke Josties (Hrsg.), *Jugend, Musik und Soziale Arbeit. Anregungen für die sozialpädagogische Praxis*. (S. 145 - 156). Juventa.
- Hurrelmann, Klaus & Quenzel, Gudrun (2016). *Lebensphase Jugend: Eine Einführung in die sozialwissenschaftliche Jugendforschung*. (13., überarbeitete Auflage). Beltz Juventa.
- Kinder- und Jugendheim Laufen (ohne Datum). *Leistungen*.
<http://www.kjla.ch/leistungen/>

Konrad, Kerstin & König, Johanna (2017). Biopsychologische Veränderungen. In Arnold Lohaus (Hrsg.), *Entwicklungspsychologie des Jugendalters*. (S. 1 - 20). Springer Verlag.

König, Joachim (Hrsg.) (2016). *Praxisforschung in der Sozialen Arbeit. Ein Lehr- und Arbeitsbuch*. W. Kohlhammer GmbH.

Kowal, Sabine & C. O'Connell, Daniel (2013). Zur Transkription von Gesprächen. In Uwe Flick, Ernst von Kardorff & Ines Steinke (Hrsg.), *Qualitative Forschung. Ein Handbuch* (10. Auflage). (S. 437-446). Rohwolt Taschenbuchverlag.

Mayer, Horst, Otto (2013). *Interview und schriftliche Befragung. Grundlagen und Methoden empirischer Sozialforschung*. (6., überarbeitete Auflage). Oldenbourg Verlag.

Mayring, Philipp (2013). Qualitative Inhaltsanalyse. In Uwe Flick, Ernst von Kardorff & Ines Steinke (Hrsg.), *Qualitative Forschung. Ein Handbuch* (10. Auflage). (S. 468-474). Rohwolt Taschenbuchverlag.

Mayring, Philipp (2015). *Qualitative Inhaltsanalyse. Grundlagen und Techniken*. (12., überarbeitete Aufl.). Beltz.

Medienpädagogischer Forschungsverbund Südwest (2020). *JIM-Studie. Jugend, Information, Medien. Basisuntersuchung zum Medienumgang 12- bis 19-Jähriger*.

https://www.mpfs.de/fileadmin/files/Studien/JIM/2020/JIM-Studie-2020_Web_final.pdf

Merkens, Hans (2013). Auswahlverfahren, Sampling, Fallkonstruktion. In Uwe Flick, Ernst von Kardorff & Ines Steinke (Hrsg.), *Qualitative Forschung. Ein Handbuch* (10. Auflage). (S. 286-298). Rohwolt Taschenbuchverlag.

Minkenberg, Hubert (2004). Singen. In Theo Hartogh und Hans Hermann Wickel (Hrsg.), *Handbuch Musik in der Sozialen Arbeit*. (S. 103 - 113). Juventa.

Rechberg, Karl-Hermann (2016). Qualitative Datenauswertung: Anwendungswissen. In Joachim König (Hrsg.), *Praxisforschung in der Sozialen Arbeit. Ein Lehr- und Arbeitsbuch*. (S. 257-274). W. Kohlhammer GmbH .

Schweizerische Bundesverfassung vom 18. April 1999, Stand 01. Januar 2018 (SR 101).

Seidel, Almut (2004). Aktuelle Situation des Fachs Musik in Studiengängen der Sozialen Arbeit an Fachhochschulen. In Theo Hartogh und Hans Hermann Wickel (Hrsg.), *Handbuch Musik in der Sozialen Arbeit*. (S. 19 - 28). Juventa.

Simhofer, Doris (2013). *Musiktherapie*.

<https://www.minimed.at/medizinische-themen/psyche/musiktherapie/>

Stadt Bern Direktion für Bildung, Soziales und Sport (ohne Datum). *Über uns*.

<https://www.schlossmatt-bern.ch/zentrum/ueber-uns>

Thiersch, Hans (2020). *Lebensweltorientierte Soziale Arbeit revisited. Grundlagen und Perspektiven*. Beltz Juventa.

Tiedeken, Peter (2018). *Musik und Inklusion. Zu den Widersprüchen inklusiver Musikproduktion in der Sozialen Arbeit*. Beltz Juventa.

Wickel, Hans Hermann (2018). *Musik in der Sozialen Arbeit*. Waxmann Verlag GmbH.

Witte, Wolfgang (2007). Musik in der Offenen Jugendarbeit. In Burkhard Hill & Elke Josties (Hrsg.), *Jugend, Musik und Soziale Arbeit. Anregungen für die sozialpädagogische Praxis*. (S. 45 - 62). Juventa.

Wolff, Stephan (2013). Wege ins Feld und ihre Varianten. In Uwe Flick, Ernst von Kardorff & Ines Steinke (Hrsg.), *Qualitative Forschung. Ein Handbuch* (10. Auflage). (S. 334-348). Rohwolt Taschenbuchverlag.

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

8 Anhang

A. Interviewleitfaden

Grundinformationen

- Name, Vorname der/des Interviewten
- Interviewdatum und -ort /Institution
- Interviewdauer

Einstieg

- Dank
- Thema und Ziel der Befragung
- Tonband, ev. Notizen
- Anonymität, Datenschutz, Einverständnis
- Inhaltsüberblick über die Interviewblöcke
- ungefähre voraussichtliche Dauer – alles interessiert

Musikalische Aktivitäten

Hans Hermann Wickel (2018) geht davon aus, dass Musikalität als Konstrukt vielen Deutungen unterliegt (S. 44). Musikalische Fähigkeiten wie ein Instrument spielen, «schön» singen oder Noten lesen und schreiben zu können decken demnach nur einen Teilbereich der Musikalität ab. Auch das kognitive Wahrnehmen und Verarbeiten, das emotionale Erleben und Empfinden von Musik, sowie die Fähigkeit, sich selbst durch Musik auszudrücken, zählen zur Vielfalt von Musikalität (ebd.).

Entsprechend der Musikalität wird demnach in unserer Arbeit nicht nur das eigene Singen oder Spielen von Musik als musikalische Aktivität verstanden, sondern das Spektrum an Möglichkeiten viel breiter betrachtet. Dazu zählen nebst dem Spielen eines Instruments oder dem Singen zum Beispiel auch:

- Das Hören von Musik
- Das Wahrnehmen von Musik
- Das Interpretieren von Musik und Liedtexten.
- Der inhaltliche Austausch
- Das Verarbeiten eigener Erlebnisse mit Hilfe von Musik.
- Eigene Gestaltung
- Improvisation
- Texte und Lieder schreiben
- Musikproduktion
- Ausprobieren, entdecken, besser werden
- div. Gruppenaktivitäten
- usw.

Musikalische Aktivitäten können einerseits in der Förderung eingesetzt werden, bei der eine Verbesserung einer spezifischen Fähigkeit angestrebt wird, oder ganz offen als Gestaltungsmittel ohne Leistungsanspruch und Anspruch auf Perfektion.

Teil 1: Präsenz der Musik

Welche musikalischen Aktivitäten trifft man in Ihrer Institution an?

- Nutzung durch Jugendliche?
- Angebote geführt / eigeninitiativ?
- Zeiten in der Tagesstruktur?

Welche Ziele werden mit diesen musikalischen Aktivitäten verfolgt?

- (Sozial-)Pädagogische Ziele?
- Freizeitbeschäftigung

Teil 2: Wirkungen der Musik

Wie schätzen Sie das physische, psychische und soziale Potential der Musik auf die Entwicklung der Jugendlichen ein?

- Physisch
 - Entspannung, Stressreduktion (Hormonausschüttung)
 - Sensomotorische Entwicklung (Zusammenhang Rhythmik, Motorik, Sprache)
- Psychisch
 - Ausdrucksform / Verarbeitung
 - Identitätsarbeit / Identifikation
 - Emotionale Kompetenz (Wahrnehmung, Ausdruck, Regulation)
 - Selbstwirksamkeit / Selbstkompetenz
- Sozial
 - Gruppenprozesse / Sozialkompetenzen
 - Toleranz, Akzeptanz, Wertschätzung, Empathie, Anerkennung
 - Kompromissfähigkeit
- Persönliche Erfahrungen?

Teil 3: Musik als SP-Methode

Inwiefern besteht das Interesse, Musik zur Erreichung sozialpädagogischer Zielsetzungen systematisch einzusetzen?

- (Welches sind denn kurz gesagt Ihre wichtigsten SP-Zielsetzungen? Meinen Sie, Musik könnte da unterstützend eingesetzt werden?)
- Identitätsbildung
 - Zugehörigkeit / Abgrenzung (Identifikation)
 - Persönlichkeitsentwicklung
- Stärkung der Selbstkompetenzen

- Selbstwirksamkeit erfahren, Selbstvertrauen aufbauen
- Gefühlsausdruck und Bewältigung
- Stärkung der Sozialkompetenzen
 - Nutzen der Gruppendynamischen Prozesse
 - Gruppenzusammenhang: Gefühle der Einheit, gemeinsame Ziele, Ideen, Gefühle, Glauben vermitteln
- Sensibilisierung der Sinne
 - Wahrnehmung des eigenen Körpers
 - Bedeutung der Bewegung für Bildungsprozesse (Motorik, Auswirkung auf Hirn)
- Schlussendliches Ziel: selbstbestimmte, eigenständige junge Menschen, die gut sozialisiert und integriert sind.

Wie könnte ein solches Angebot aus Ihrer Sicht am besten ausgestaltet sein? Erzählen Sie (unabhängig von Einschränkungen wie z.B. knappen Ressourcen)

Welche Ressourcen müssten vorhanden sein (räumlich, personell, materiell), damit Musik oder ein solches Angebot in der Arbeit mit den Jugendlichen tatsächlich zustande kommen würde?

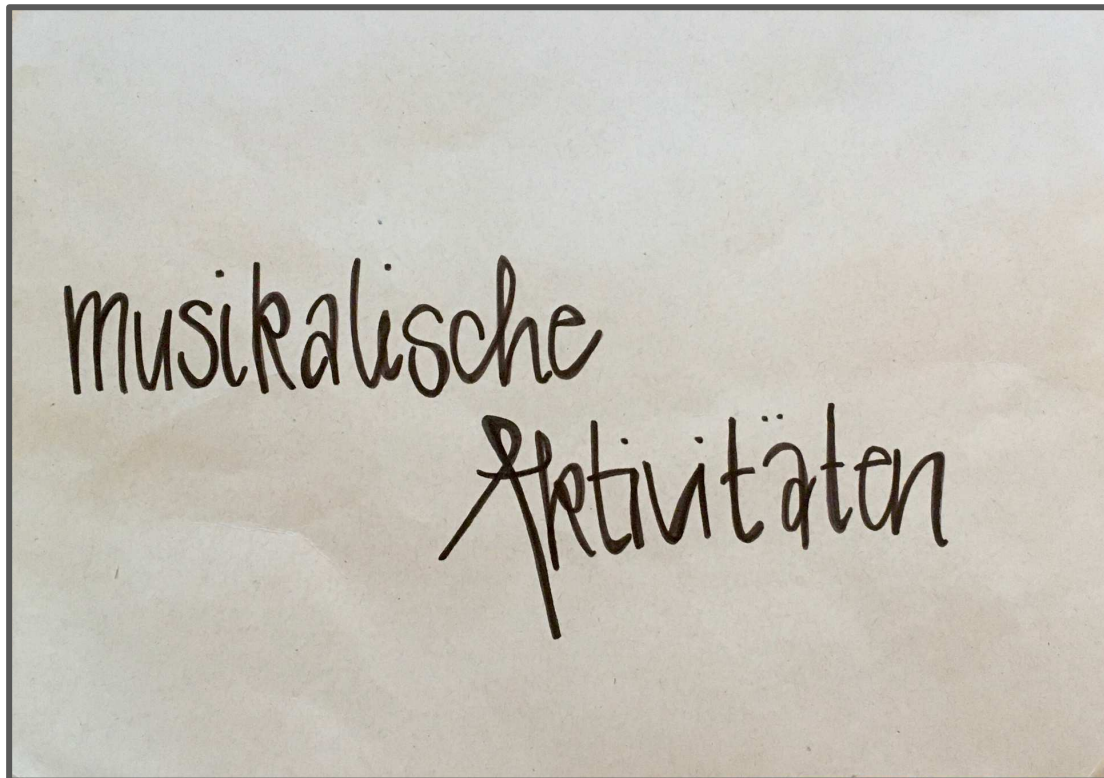
- Interesse der Leitung / Nutzen erkannt und als hoch eingeschätzt
- Räumlich
- Personell
- Interesse einer Fachperson
- Externe
- Materiell
- Finanziell
- Zeit

Welche Ressourcen sind in Ihrer Institution vorhanden?

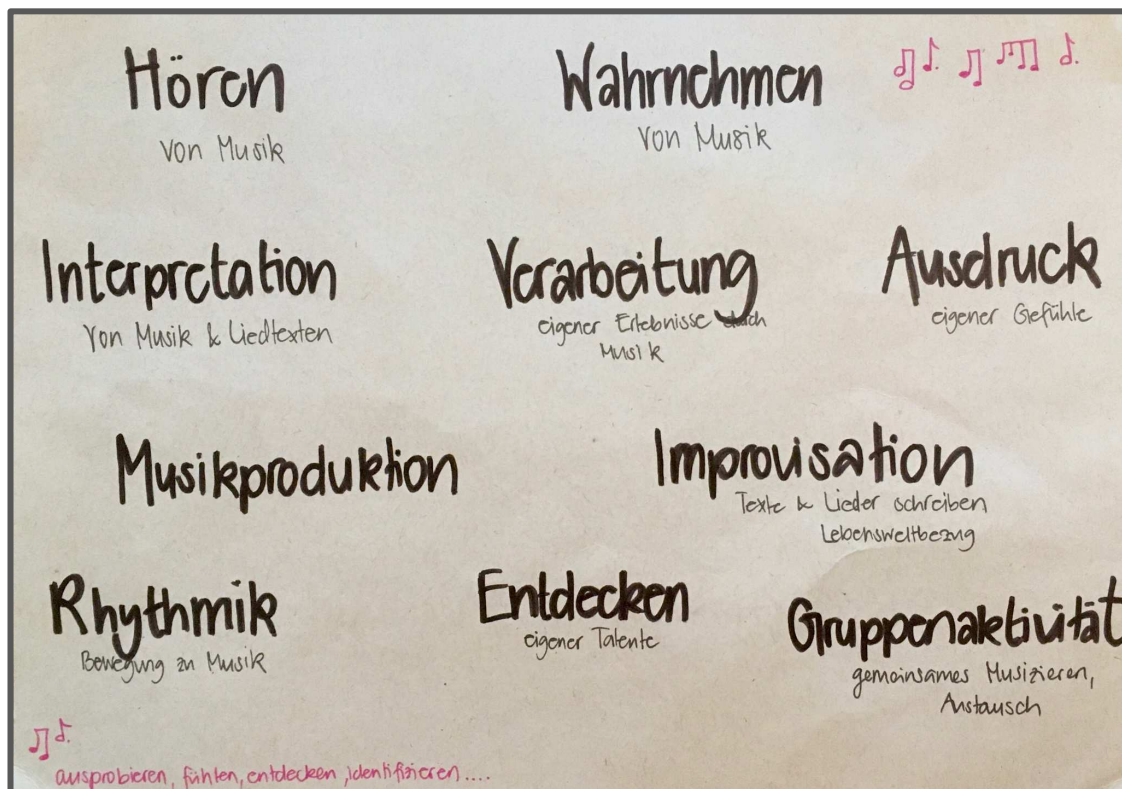
Wir kommen langsam zum Schluss. Gibt es noch etwas Wichtiges, das Sie bis jetzt noch nicht gesagt haben und das Sie gerne noch ansprechen würden?

Abschluss & Verdankung

B. Plakat «musikalische Aktivitäten»



Vorderseite Plakat



Rückseite Plakat

C. Codierleitfaden

Kategorie	Subcode	Beschreibung
Präsenz des Mediums Musik in der Institution	Musikformen in Institutionen	Die interviewten Fachpersonen beschreiben, in welchen Formen Musik in ihren Institutionen anzutreffen ist.
	Musikprojekte	Die interviewten Fachpersonen erzählen, welche Musikprojekte in der Institution bereits durchgeführt wurden.
	Verfolgter Zweck mit der Musik	Die interviewten Fachpersonen beschreiben, welcher Zweck mit den bereits durchgeführten musikalischen Aktivitäten verfolgt wird / wurde.
	Erfahrungsberichte	Die interviewten Fachpersonen erzählen, welche Erfahrungen sie mit musikalischen Aktivitäten im Kontext ihrer Arbeit bereits gemacht haben.
Einschätzung des Wirkungspotentials musikalischer Aktivitäten	Psychische Effekte	Die interviewten Fachpersonen geben Auskunft darüber, wie sie die psychischen Effekte von musikalischen Aktivitäten einschätzen oder erleben.
	Soziale Effekte	Die interviewten Fachpersonen geben Auskunft darüber, wie sie die sozialen Effekte von musikalischen Aktivitäten einschätzen oder erleben.
	Physische Effekte	Die interviewten Fachpersonen geben Auskunft darüber, wie sie die physischen Effekte von musikalischen Aktivitäten einschätzen oder erleben.
Voraussetzende Faktoren	Ebene Gesellschaft (Stellenwert)	Die interviewten Fachpersonen beschreiben, welche Voraussetzungen auf der Ebene der Gesellschaft gegeben sein müssen, um Musik in der Sozialpädagogik als Methode einzusetzen.
	Ebene Institution (Interesse)	Die interviewten Fachpersonen beschreiben, welche Voraussetzungen in der Institution gegeben sein müssen, um Musik in der Sozialpädagogik als Methode einzusetzen.

	Ebene Fachpersonen (Flair)	Die interviewten Fachpersonen beschreiben, welche Voraussetzungen die Fachpersonen erfüllen sollten, um Musik in der Sozialpädagogik als Methode einzusetzen.
	Ebene Zielgruppe	Die interviewten Fachpersonen schätzen ein, welche Voraussetzungen bei den Jugendlichen gegeben sein müssen, um mit ihnen und dem Medium Musik zu arbeiten.
	Vorhandene Ressourcen	Die interviewten Fachpersonen machen Aussagen darüber, welche Ressourcen in der Institution vorhanden sind.
Grenzen musikalischer Aktivitäten	Institutionelle Grenzen	Die interviewten Fachpersonen schätzen ein, wo die Grenzen von musikalischen Aktivitäten auf institutioneller Ebene liegen.
	Individuelle Grenzen	Die interviewten Fachpersonen schätzen ein, wo die Grenzen von musikalischen Aktivitäten auf individueller Ebene liegen.
	Sozialpädagogische Grenzen	Die interviewten Fachpersonen schätzen ein, wo die Grenzen von musikalischen Aktivitäten auf der Ebene der Sozialpädagogik liegen.
Gründe für die Absenz musikalischer Angebote	Institutionell	Die interviewten Fachpersonen erörtern die institutionellen Gründe, weshalb musikalische Aktivitäten nicht stärker angewendet werden.
	Individuell	Die interviewten Fachpersonen erörtern die individuellen Gründe, weshalb musikalische Aktivitäten nicht stärker angewendet werden.
Musik als sozialpädagogische Methode	Wissen über das Potential der Musik als sozialpädagogische Methode	Die interviewten Fachpersonen schätzen ein, wie gross das Wissen über das Potential von Musik ist.

	Konkrete Ausgestaltung eines musikalischen Angebotes	Die interviewte Fachperson schlägt konkrete Ideen zur Umsetzung der Musik als sozialpädagogische Methode vor.
	Einbezug externer Fachpersonen	Die interviewten Fachpersonen schätzen ein, wie oder ab wann externe Fachpersonen einbezogen werden sollten, um musikalische Aktivitäten durchzuführen.
	Sinnhaftigkeit von Musik als sozialpädagogische Methode	Die interviewten Fachpersonen erzählen, wie sinnvoll sie den Einsatz von Musik in der Sozialpädagogik erachten.

D. Transkripte Interviews

D.1 Interview 1: Kinder- und Jugendheim Laufen

Name der interviewten Person:	Yannik (Name geändert)
Datum und Zeit des Interviews:	10. August 2021, 14.00 Uhr
Interviewort:	Kinder- und Jugendheim Laufen
Interviewdauer:	51 Minuten
Interviewsprache:	Schweizerdeutsch

1 I2: Genau, wir hatten ja via Email Kontakt zusammen. Ehm, in unserer Ba-
2 chelorarbeit geht es grundsätzlich darum, dass wir wie gemerkt haben /. Also
3 wir machen beide privat sehr gerne Musik. Und wir haben uns wie überlegt,
4 kann man das sozialpädagogisch nutzen? Wird das sozialpädagogisch ge-
5 nutzt? Wir haben dann in der Recherche wie gemerkt, ehm, dass es gut er-
6 forscht ist, was Musik an sich für einen Nutzen hat auf den Menschen beson-
7 ders auf Jugendliche, wo Musik etwas sehr Zentrales ist in ihrer Lebens-
8 phase. Wir haben aber auch gemerkt, dass es nicht wirklich Anwendung fin-
9 det in der schweizer Heimlandschaft. Also auch bei, ehm, gerade bei Jugend-
10 lichen. Wenn es irgendwo eingesetzt wird, dann im Therapiebereich oder mit
11 beeinträchtigten Menschen. Aber weniger mit Jugendlichen und so ein wenig
12 das Ziel unserer Bachelorarbeit soll sein, herauszufinden, wieso ist das so?
13 In welcher Form könnte man ein solches Angebot je nachdem gestalten? Wie
14 müsste das aussehen? Was wären die Bedingungen, damit man quasi eine
15 Lebenswelt, welche für die Jugendlichen doch relativ aussagekräftig ist, nut-
16 zen könnte, um pädagogisch zu arbeiten mit ihnen. (1:09)

17 B: Mhm (1:11)

18 I2: Ehm ja, Danke vielmals, dass sie sich Zeit nehmen für dieses Interview.
19 Auch dass die Institution dazu bereit ist. Jetzt ist es so, wir werden das Inter-
20 view aufzeichnen, weil wir es nachher transkribieren müssen. Ihren Namen
21 könnten wir sicher anonymisieren. Jetzt ist wie unsere Frage, dürfte der
22 Name der Institution genannt werden, oder müsste dieser auch anonym blei-
23 ben? (1:33)

24 B: Hmm, da müsste ich glaube ich selbst nochmals nachfragen. (1:37)

25 I2: Das könnten wir auch noch per Email klären. Das wäre kein Problem. Ja
26 dann eben, wir werden jetzt ein Gespräch führen, ungefähr, ich sage jetzt es
27 geht etwa eine Dreiviertelstunde, wo wir zuerst mal wie schauen, eben ist
28 Musik bei euch ein Thema. Sie haben es schon angeschnitten auf dem Rund-
29 gang, was so gemacht wird und was nicht. In welcher Form ist es Thema und

- 30 welche Ziele werden vielleicht damit verfolgt. Dann in einem zweiten Block,
31 wo wir ein wenig auch theoretisch darüber austauschen, was ihr euch als
32 Fachperson darunter vorstellen könnt, was Musik für einen Nutzen hat für
33 Jugendliche. Und im dritten Teil wäre es dann ein wenig ein /. Dass wir wie
34 in Gedanken einmal konstruieren, was würde es bedeuten ein solches Projekt
35 zu machen. Irgendwie musikalisch zu arbeiten in dieser Institution, unabhän-
36 gig auch, was es Ressourcenmässig bedeuten würde. (2:32)
- 37 B: Mhm. (2:34)
- 38 I2: Ja, dann würden wir sonst starten. (2:37)
- 39 I1: Hast du alle Formalitäten geregelt? (2:40)
- 40 I2: Genau! (lacht) (2:41)
- 41 B: Ich will nur noch etwas sagen. Ich arbeite seit 2017 hier, bin Quereinstei-
42 ger. Ich kann das dann nochmals kurz im Gespräch vielleicht sagen. Und
43 ehm meine Antworten werden wahrscheinlich schon hauptsächlich aus der
44 Perspektive der Therapiestation sein. Also von unserem speziellen Angebot,
45 weil da bin ich quasi der Insider. (3:02)
- 46 I2: Mhm. (3:03)
- 47 B: Ich kann schon generell einen Bogen schliessen, was überhaupt so an
48 musikalischem gemacht wird. Aber wenn es darum geht, welchen nutzen
49 kann das haben oder welche Vorgeschichte bringen die Jugendlichen mit,
50 dann bezieh ich mich meistens auf die Jugendlichen, die ich kenne. (3:17)
- 51 I1: Ja das ist schon gut, einfach dort wo sie herkommen. (3:19)
- 52 I2: Ja und dort, wo es vielleicht allgemein für die Jugendlichen möglich ist, ist
53 es sicher spannend für uns. (3:24)
- 54 B: Ja. (3:25)
- 55 I2: Genau, dass es eben nicht nur in diesem Therapiesetting ist, sondern all-
56 gemein auch für Jugendliche. Aber nur mal drauf los. Es ist alles interessant.
57 (3:34)
- 58 I1: (lacht) Also vielleicht /. Wir wollen zuerst ein wenig eine gemeinsame Ba-
59 sis schaffen. Was ist denn überhaupt Musik? Dieser Begriff kann ja sehr weit
60 gefasst werden. Und wir haben jetzt für uns /. Wir lehnen uns an, an eine
61 Definition von Hans Hermann Wickel, wo dieser Term «musikalische Aktivi-
62 täten» eigentlich braucht. Und dort drin, das ist wirklich sehr weit gefasst,
63 über das reine hören von Musik, Musik wahrnehmen, über ehm Liedertexte
64 sich Gedanken machen, Interpretationen, ausdrücken etwas mit der Musik,
65 verarbeiten von Emotionen, eigene Improvisationen, ehm Texte schreiben o-
66 der dann auch Musik machen, das ganze Rhythmik, Bewegung bis zu

67 Gruppenaktivitäten, welche musikalisch begleitet sind. Wir haben einfach /.
68 Musik ist für uns, wenn wir von Musik sprechen, meint das all das. (4:31)

69 B: Mhm. (4:32)

70 I1: Wenn wir jetzt dann fragen werden, oder wenn ich jetzt dann gerade frage,
71 was für musikalische Aktivitäten kann man bei ihnen antreffen? Dann meint
72 das auch «unsere Jugendlichen hören am Mittag Musik» zum Beispiel. Und
73 nicht nur geführte Sequenzen, wo Musik integriert wäre. Ich lass das mal hier
74 liegen (gestaltetes Plakat mit Begriffen darauf) ein wenig als Gedanken-
75 stütze. Und dann wäre das eigentlich gerade unsere erste Frage zum Ein-
76 steigen. Ehm, welche Arten von Musik trifft man denn bei ihnen an in der
77 Institution? Das Klavier haben wir jetzt schon gesehen, dass wird eine davon
78 sein. Ehm, vielleicht welche Art und in welcher Form. (5:05)

Musikformen in der In-
stitution

79 B: Also ich glaube es gibt einerseits, wenn man so vom klassischen musizie-
80 ren her geht quasi, dann gibt es sicher der eine oder andere Jugendliche oder
81 Jugendliche (weibliche Form) die das mitbringen schon. Also die quasi zu uns
82 kommen in die Institution und irgendein Instrument mal gespielt haben, dann
83 wieder aufgehört haben. Oft leider aufgehört haben. Aufgrund /. Aus ver-
84 schiedenen Gründen. Wo es dann /. Quasi wo man versucht, das vielleicht
85 wieder zu etablieren (...) je nachdem, wenn sie das möchten. Das Andere ist
86 sicher, das (für?) (5:39) ganz viele Jugendliche, also sowieso im Teenager-
87 alter zentral ist, Musik zu hören, sich über Musik auszutauschen. Ehm, Tiktok
88 ist bei vielen ein Thema. Also quasi sich ausprobieren mit Musik sag ich jetzt
89 mal. Aber oft eben im / ehm eher auf der konsumierenden Seite. Und der
90 Anteil an eigenem kreativen ausprobieren ist nicht so hoch. Man muss ihn
91 aber /, kann ihn aber anstacheln, aber muss irgendwie den richtigen Zeitpunkt
92 erwischen. (6:12)

Musikformen in der In-
stitution

Verfolgter Zweck mit
der Musik

93 B: Wir haben zum Beispiel jetzt ehm im Sommer eine Woche Aktivprogramm
94 gemacht, Als Ersatz für ein Lager. Weil wir gesagt haben ein Lager können
95 wir trotzdem nicht machen so, das erlaubt es noch nicht. Und da kann jeder
96 Teamer (Teammitglied) davon ein Lied singen, wie dass dann auf der Bus-
97 fahrt so zugeht. (6:29)

98 I1: (lacht) (6:30)

Musikformen in der In-
stitution

99 B: Da hört man dann massiv Musik. Man hat das Gefühl man bräuchte jetzt
100 nur noch eine hydraulische Druckfeder, dann ist man in einem Hiphop-Mobil.
101 Ehm da geht es dann mitunter /. Das ist denn da teilweise dann schon wieder
102 eine Gratwanderung zwischen zusammen feiern und dann gleichzeitig mitunter
103 auf den Inhalt eingehen. Weil viel was unsere Jugendlichen hören, ist so,
104 ich mach das jetzt mal unter dem Sammelbegriff «deutscher Gangster-Asi-
105 Rap» sag ich mal. Und das sind natürlich /. Also wir haben relativ strikte
106 Richtlinien was Verherrlichung von Gewalt, Verherrlichung von

- 107 Drogenkonsum und Sexismus und ähnliche Dinge oder Rassismus betrifft.
108 Und da ist relativ klar, da muss man eigentlich /. Da nehmen wir Position ein.
109 (7:19)
- 110 I1: Also wenn so etwas gehört wird, wird es thematisiert? (7:22)
- 111 B: Dann wird es thematisiert und allenfalls versuche ich relativ dringlich da-
112 rum zu bitten, dass wir etwas anderes hören können. (7:30)
- 113 I1: Okey (7.31)
- 114 I2: Also wird mehr darauf reagiert im Sinne von, ehm Restriktion, oder wird
115 sich auch nachher aktiv damit auseinandergesetzt, was bedeuten denn die
116 Texte? (7:41)
- 117 B: Also ich quäl die Jugendlichen damit, dass ich mir die Mühe mache und
118 wirklich, auch wenn das mitunter dann noch schlimmer ist, wenn man es dann
119 mal gedruckt vor sich sieht, diese Liedtexte zum Beispiel ausdrücke und
120 ihnen relativ klar zu sagen, was ich meine in dem Text oder was ich da gehört
121 habe. Und was ich jetzt befremdend finde oder mich sogar beängstigt zum
122 Teil, wenn ich das so höre. Und mit ihnen in einen Austausch zu kommen
123 was das bei ihnen ist. Also für sie ist das natürlich viel /. Logisch, ich höre als
124 Sozialpädagoge oft irgendwelche gefährlichen Inhalte. Für sie ist es Teil ihrer
125 Jugendkultur und ist gar nicht so weiss wie reflektiert oder so sondern das
126 läuft einfach. (8:25)
- 127 I1: Es ist gar nicht so relevant. Oftmals nicht relevant (8:23)
- 128 B: Die Anderen hören das auch und es ist cool und es ist gegen die sonstige
129 Erwachsenenwelt und es ist gegen, von mir aus gegen Gesetze. Out Law und
130 ehm ja. Aber das ist jetzt sehr spezifisch schon. Ehm, was im Moment auch
131 läuft, das habe ich glaube ich kurz vorhin beim Rundgang schon gesagt. **Wir**
132 **haben jetzt im Moment eine Lehrperson, die selber eine Gesangsausbildung**
133 **und eine Ausbildung hat zum Unterrichten. Das was sie jetzt bei den Jugend-**
134 **lichen, die in der internen Schule sind auch macht inzwischen. Ein musikisches**
135 **Angebot.** (8:58)
- 136 B: Ich mach das, oder habe das bedingt bis zum größeren Ausbrechen der
137 Covid-Pandemie gmacht, indem ich ehm /. Also ich habe den CAS Millieuthe-
138 rapie gemacht bei der FHNW und komme selber /. Also ich habe 15 Jahre als
139 Schauspieler gearbeitet und komme eigentlich aus diesem Metier. **Und mich**
140 **hat natürlich Kreativität interessiert. Was macht Kreativität? Ich habe relativ**
141 **schnell festgestellt, dass ich da gerne würde mehr etablieren bei uns. Und da**
142 **musizieren mehr im Sinne von Improvisationen. (...) Ehm, ich finde es könnte**
143 **immer noch viel viel mehr sein.** Ehm die Sache ist die, dass bei unseren Ju-
144 gendlichen in der Arbeit ist es so, nicht bei allen aber bei vielen, ehm /. Also
145 ADHS ist oft ein Thema bei uns, oder generell kann man sagen auch bei
146 vielen Geschichten ist ein verminderter Selbstwert ein grosses Thema. Und

Musikformen in der In-
stitution

Sinnhaftigkeit der Mu-
sik als SP-Methode
Erfahrungsbericht

147 das sind grat /. Da muss man sehr behutsam sein, sie dort abzuholen, wo sie
148 selber ein Interesse haben, damit man es nicht gerade wieder blockiert. Weil
149 sobald es in eine Situation kommt, ich sage mal schulisch, man sollte etwas
150 vorspielen, man sollte etwas vorsingen vor Anderen oder selbst mit drei An-
151 deren etwas singen und andere hören zu ist alles schon uaaaa, blos nicht.
152 (10:30)

153 I1: Wie können wir uns denn so ein Improvisationsgefäss vorstellen? (10:35)

154 B: Also ich habe das Kreativitätstraining genannt was ich gemacht habe, weil
155 ich es extra auch weit fassen wollte. Das was ich bisher gemacht habe, ist
156 eine Mischung aus Übungen, wo ich mir versprich, dass sie über die Regel-
157 mässigkeit etwas bewirken. In diesem Fall sind es einzelne Tsching Gong Übun-
158 gen oder andere Achtsamkeitsübungen im Raum. Ehm, auch spielerische,
159 also so klassische Aufwärmübungen die man aus dem Schauspielbereich auch
160 kennt. Und dann aber relativ schnell auch Übungen mit Stimmen und Impro-
161 visation ohne, aber ohne Text. Was für sie am Anfang sehr befremdlich war.
162 Also im Raum jetzt irgendwelche Geräusche selber zu produzieren. Es ist
163 eben auch sehr oft die Frage gekommen, dass wollt ihr glaube ich von euch
164 aus gesehen eher erst im zweiten Teil, aber es ist sehr oft für mich die Frage
165 gekommen, was soll denn das? Also wofür machen wir denn jetzt das? Und
166 ehm, meine Antwort ist einfach generell relativ einfach immer gewesen, im
167 Sinne von, dass Kreativität oder Entwickeln von kreativen Möglichkeiten ein-
168 fach zur Gesundheit gehört. (11:50)

Erfahrungsbericht

Psychische / Physische
Effekte

169 I1: Mhm (11:51)

170 B: Das habe ich ihnen sehr lange immer versucht wieder zu erklären, dass
171 es in einem erweiterten Gesundheitsbegriff eine sehr sehr wichtige Kompo-
172 nente ist, über eigene kreative Möglichkeiten /. Also diese zu erforschen, so
173 zu sagen. Weil diese einem allenfalls in sehr vielen Lebensbelangen nützlich
174 sein können. (12:08)

Psychische / Physische
Effekte

175 I1: Ja gerade, wenn sie von Selbstwirksamkeit sprechen, zum Beispiel, oder?
176 (12:11)

177 B: Mhm (12:12)

178 I1: Gut. Aber ich möchte nochmals zurück kommen zur ersten Frage, was für
179 ehm Musik dass man antrifft. Also es ist in dem Fall vor allem Musik hören.
180 Oder von den Jugendlichen selbst einmal jemand am Klavier denke ich. Ehm
181 machen sie das einfach über den Tag verteilt? Sie machen das einfach im
182 Freizeitbereich, oder gibt es da auch irgendetwas dass geführt ist? (12:34)

183 B: Dass geführt ist? (12:36)

184 I1: Ja, gibt es irgendeine geführte musikalische Sequenz? Abgesehen von
185 diesem Kreativ /. (12:39)

Musikformen in der Institution	186	B: Also bei mir im Kreativitätstraining hat es mitunter auch so etwas wie eben
	187	Körperwahrnehmungsübungen mit Musik gell. Also ich verwende sehr viel
Verfolgter Zweck mit der Musik	188	Musik /. Aber jetzt quasi auch im Sinne von, um eine andere Atmosphäre zu
	189	schaffen, während man eine Übung macht. (12:55)
	190	I1: Im Hintergrund, quasi die Musik laufen lassen. Ja. (12:58)
Musikformen in der Institution	191	B: Ja, ehm es gibt eben wie gesagt, den musikalischen Unterricht in der
	192	Schule (räuspert sich). Dann gibt es natürlich insofern geführtes (unv.) Dass
	193	habe ich vorhin gesagt, wir haben die ganze Zeit «Angelina» geübt. Dann
	194	gibt es Sachen, wo Jugendliche natürlich aus der Schule kommen und sagen,
	195	jetzt habe ich Das und Das zu machen, ich habe keine Ahnung wie und jetzt
	196	will der Musiklehrer von mir, ich soll bis nächsten Donnerstag «Angelina»
	197	können. (13:17)
	198	I1: Wo sie eigene Ziele haben, oder sich setzen. (Stimmen überlagert) (13:14)
	199	B: Ich habe keine Ahnung wie machen wir das jetzt? Und dann versucht man
Musikformen in der Institution	200	das (lacht) irgendwie. Ehm ich habe schon versucht, aus Kontakt von früher
	201	angeführt, quasi einzelne Jugendliche direkt abzuholen und (...) Ich muss zu-
Konkrete Ausgestaltung eines musikalischen Angebotes	202	geben, dass zieht sich jetzt sicher schon dreiviertel Jahre, dass ich so ein-
	203	zelne Jugendliche anspreche immer wieder nach ihren Lieblingssongs und
	204	versuche so ein Lieblingssongprojekt anzuleiern. Und das keimt immer wie-
Einbezug externer Fachpersonen	205	der auf und ebbt wieder ab und keimt wieder auf. Und ich versuche das mehr
	206	oder weniger mit (räuspert sich), also mit einem Kollegen der (mein?) (13:52)
	207	Pianist gewesen ist, auch musikalische Programme schon gemacht und /.
Musikformen in der Institution	208	Der schickt mir dann einfach, wenn ich etwas herausgefunden habe, ein
	209	Übungstape. Und dann versuchen wir mit dem Tape irgendwie zu arbeiten.
	210	Weil das für sie eine Möglichkeit schafft, dass sie auch alleine können ohne
	211	mich, wenn sie wollen. Dass ist dann vielleicht einfacher. Einfach mal falsch
	212	singen alleine im Raum so (lacht). (14:14)
	213	I1 Mhm (lacht). Okay. (14:17)
Musikprojekte	214	B: Und es gibt die Weihnachtsfeier (...) Es gibt so einzelne Anlässe, wo Musik
	215	natürlich eine grössere Rolle hat. (14:23)
	216	I2: Mhm. (14:24).
	217	B: Und nachdem, und da ist, das ist gar nicht /. Das unterschätzt man, das
	218	ist gar nicht so eine geringe Auseinandersetzung mit dem, was Musik macht.
	219	Weil zum Beispiel bei so etwas wie einer Weihnachtsfeier, ist natürlich klar,
Individuelle Grenze	220	dass für ganz viele Jugendliche bei uns, Weihnachten zum Beispiel nicht
	221	grundsätzlich positiv assoziiert ist. Und auch nicht unbedingt diese Lieder die
	222	man da singt. Also wenn man jetzt einfach dorthin geht, und dann singt «oh
	223	Tannenbaum, oh Tannenbaum», dann kann das beim Einen oder Anderen
	224	sogar schon ein Trigger sein. (14:52)

- 225 I1: Etwas Negatives. (Stimmen überlagert) (14:54)
- 226 B: Ehm und deswegen muss man das im Vorfeld echt überlegen. Man möchte
227 ja da gerne Musik und eine gemeinsame /. Wir machen eine gemeinsame
228 Feier quasi. (15:02)
- 229 I1: Vielleicht können wir hier gerade den Bogen schlagen. Sie haben vorhin
230 ja schon gesagt, Kreativität wecken, fördern, ist eines diese Ziele, die sie
231 verfolgen, wenn sie so arbeiten. Wie sie vorhin gesagt haben. (15:11)
- 232 B: Mhm. (15:12)
- 233 I1: Was haben sie denn für ein Gefühl oder wie schätzen sie denn das Po-
234 tential der Musik ein auf die Entwicklung von den Jugendlichen? In welchen
235 Bereichen haben sie das Gefühle das Musik förderlich sein könnte? (15:23)
- 236 B: Ja also einerseits ist natürlich, sobald man sich traut gemeinschaftlich mu-
237 sikalisch zu arbeiten, gibt das einen grossen Schub an Gemeinschaft, ge-
238 meinschaftlich Erlebtem. Selbstwirksamkeit nenn ich das jetzt mal. Also man
239 kriegt mit, dass man in der Gemeinschaft etwas schaffen kann, wo man sich
240 selbst vielleicht über etwas, über Grenzen hinübergeschafft hat. Und ein Mer-
241 ken (Gefühl?) (15:46), was man als sehr toll empfindet und stärkend empfin-
242 den kann. Wo es Spass machen kann. Dann (räuspert sich) (...) ja es ist ge-
243 nerell so, dass Musik einen sehr direkten emotionalen Zugang schafft zu an-
244 deren Menschen und zu sich selber auch oder? (16:10)
- 245 I2: Mhm (16:11)
- 246 B: Und das ist natürlich einerseits dass, was eine riesen Wirkung hat dann
247 auf Andere oder auch beim Zuhören. Wenn man plötzlich merkt, da /. Also es
248 kann ja jemand /. Ich habe schon Leute erlebt, die von sich aus gesagt haben
249 «Hey vergiss es! Ich kann nicht singen. Das kannst du vergessen. Vergiss
250 das.» Und sich dann irgendwie durchgekämpft haben, bis sie dann tatsäch-
251 lich vor einer Gruppe dann ein Lied, ehm von mir aus noch wackelig und mit
252 ein paar schiefen Tönen, gesungen haben. Und die Leute sind so da geses-
253 sen und haben gedacht «Wow». Weil es halt ehm nicht nur darum geht Töne
254 um Töne zu treffen, sondern den Austausch, den sehr direkt emotionalen
255 Austausch, indem man da steht und Musik so erlebt. (16:49)
- 256 I1: Das Produkt... (Wir durch Drittperson, welche dazukommt unterbrochen)
257 (16:50- 16:58) Das Produkt am Schluss muss ja auch gar nicht das Ziel sein,
258 oder? Dass es dann gut tönt. Sondern der Prozess bis dorthin, dass ich dort-
259 hin stehe und etwas vorsinge. (17:05)
- 260 B: Genau! (17:01)
- 261 I2: Das war jetzt mehr so im Rahmen von, ehm von sozialem also in Bezug
262 zu Mitmenschen. Und jetzt eine musikalische Wirkung auf die Person selbst,

- 263 ehm /. Jetzt habe ich gerade den Wortlaut von ihnen von vorhin nicht mehr.
264 Ja, dass man sich dann wie, ja irgendwie spürt oder identifiziert in dem was
265 man macht. In der Musik. (17:32)
- 266 B: Mhm. Ja (...), Ja es ist /. Also es ist trotzdem so, man merkt halt in allen
Psychische Effekte 267 möglichen Situationen, dass Musik die Jugendlichen einfach dort abholt, wo
268 sie es brauchen, so. (schmunzelt) (17:46)
- 269 I1: Genau! (17:47)
- 270 B: Und deswegen wäre es zum Beispiel blöd, generell restriktiv vorzugehen
271 gegen das was sie hören, weil es gehört einfach in ihre Lebenswelt. Was aber
272 nicht dagegenspricht, irgendwie als Erwachsener seine Meinung zu äussern.
273 Das ist nochmals etwas anderes, oder? Weil es gehört sowieso zum Erwach-
274 senenalter in dem, ihrem Alter, das man uncool ist. Also von dem her, man
275 macht eigentlich nichts falsch, wenn man uncool ist. Man ist sowieso uncool
276 und hat keine Ahnung oder? (alle lachen). (18:18)
- 277 I1: Ja das stimmt. (18:17).
- 278 B: Also von dem her, das ist Okay. Es gibt halt andere Situationen, Ich kann
279 das vielleicht noch beschreiben. Wir hatten eine Jugendliche mit einer /. Wie
280 gesagt, auf unserer Gruppe sind dann schwierigere Werdegänge, so quasi.
Individuelle Grenzen 281 Die hat auf jeden Fall ehm, (...) einen relativ weit fortgeschrittenen Weg zu
282 einer Persönlichkeitsstörung gehabt und war sehr traumatisiert. Und das
283 hätte ich mir nicht gedacht, was das bedeuten kann, wenn man zum Beispiel
**Musikformen in Institu-
tionen** 284 /. Ich bin recht blauäugig hineingelaufen. Ich habe zum Beispiel einfach Kör-
285 perreisen gemacht mit einer sehr angenehmen Musik. Und da quasi gleich-
286 zeitig, also es war die Kombination von einer schönen Musik, mit von mir
287 sprachlich indizierten, schönen Bilder, was absolut zu viel war. Und die hat
Individuelle Grenzen 288 dann wirklich ehm, einen Anfall bekommen. Also ich brauchte Hilfe und Not-
289 fallmedikation und alles Mögliche. Und das ist auch etwas, was man natürlich
290 in unserer Arbeit noch mit irgendwo im Hinterkopf muss haben. (19:19)
- 291 I1: Was es halt eben auslösen kann. (19:21)
- 292 B: Was kann das auslösen, oder? (19:22)
- 293 I1: Weil es eben so stark ist. (19:24)
- 294 B: Also in diesem Fall hatte es wirklich damit zu tun, dass das eigene (...) das
295 eigene sich schlecht fühlen beim nicht zulassen können, dass da jetzt etwas
296 Schönes ist. So ganz vereinfacht ausgesprochen. Unsere Psychologin kann
297 das viel besser ausdrücken. Aber das war für sie ein Krampf, oder? Da will
298 der jetzt von mir, dass ich loslasse und mir vorstelle ich liege am Strand und
299 die Sonne scheint auf mich. Was soll das? (19:53)
- 300 I2: Ja also, auch weil Musik viele Emotionen abrufen kann. (19:58)

Individuelle Grenzen	301	B: Ja, das ist ja auch oft /. Eben das ist auch wie eine zweigleisige Ge-
	302	schichte, wenn Jugendliche früher so quasi mal ein Musikinstrument gelernt
	303	haben. Dann kann das durchaus zum Beispiel/. (20:12)
	304	I1: Mhm, diese Konnotation wo es /. (20:13)
Individuelle Grenzen	305	B: Ja genau! Weil es kann durchaus sein, dass sie sehr gerne wieder spielen
	306	würden, aber dass das so mit einer, mit einem gesunden Ich verbunden ist
	307	von damals, wo man noch zu Hause war und wo man sich noch halbwegs gut
	308	geföhlt hat psychisch und emotional, dass es wie nicht machbar ist, sich das
	309	jetzt da wieder zu holen, dort wo man jetzt ist. Wo man sich es wie nicht
	310	vorstellen kann. Also das ist wie eine andere Welt, quasi. Da musst du relativ
Ebene Fachperson	311	behutsam vorgehen und musst nach dem gehen, was sie selber möchten,
	312	oder. Weil sonst macht es dann keinen Sinn sonst. (...) Was allerdings tat-
	313	sächlich passiert ist, zum Beispiel bei dem Mädchen dass wir gesehen haben
	314	oben. Sie hat zum Beispiel dann irgendwann angefangen wieder zu musizie-
Erfahrungsbericht	315	ren. Und eine Zeitlang hat ihr das sehr geholfen wieder Gitarre zu spielen
	316	und Geige. Und sie hat sehr schräg Geige gespielt, aber es war toll hat sie
	317	es gemacht. Und ist ja dann völlig «Wurst» oder. (21:03)
	318	I1: Ist ja dann egal, ja. (lacht) (21:03)
	319	B: Und jetzt ist sie wieder in einer Phase wo sie es wieder weggelegt hat und
Psychische Effekte	320	gesagt hat, sie könnte es eigentlich verkaufen, sie wolle es jetzt nicht mehr
	321	machen. Aber eine Zeit lang hat sie es wie wieder gebraucht, um sich zu
	322	stabilisieren. (21:15)
	323	I2: Darf ich dort kurz nachfragen. Inwiefern hat es ihr geholfen? (21:19)
Psychische Effekte	324	B: Hm, (...) Na ich glaube eben, weil sie da langsam dann doch wieder, ich
	325	schätze mal eine Verknüpfung hat für sich finden können, ich kann das noch,
	326	was ich quasi in meinen Erinnerungen als Gesunde auch gemacht habe. Und
	327	abzuchecken, brauche ich das jetzt noch oder brauche ich das nicht mehr.
	328	Macht es mir überhaupt Freude oder/. Ich glaube es hatte damals auch damit
	329	zu tun, dass sie es nicht unbedingt wahnsinnig freiwillig alles gemacht hat so.
	330	Es gibt ja viele Kinder, Jugendliche die dann/. Du lernst jetzt Gitarre und du
	331	lernst jetzt Geige! (21:53)
	332	I1: Ja, bei den Instrumenten ist es oft so. (21:54)
	333	B: Also eine Geige fällt ja nicht vom Himmel. Die muss ja jemand besorgen,
	334	oder? Die ist ja recht teuer eigentlich so eine Geige (lacht). Und da ist immer
	335	die Frage, wie viel stammt halt von einem selbst und wie viel ist der Wunsch
	336	der Eltern, dass man jetzt Geige lernt. (22:06)
	337	I2: Genau. (22:07)

338 B: Also von dem her, ich weiss/. Dass kann ich nicht beurteilen, aber ich
339 glaube es war für sie wie wichtig eine Zeitlang, dass wieder hervor zu holen
340 für sich und auch/. Jetzt hat sie irgendwie damit abschliessen können mit
341 dem Teil von Musik. (22:20)

342 I1: Jetzt haben wir ja ehm, ziemlich viel vom Potential der Musik geredet.
343 Also auf der einen Seite so das Sozial, Selbst, also Selbstkompetenzen gerade
344 bei Emotionen wahrzunehmen, Ausdruck, Regulation, Selbstwirksamkeit,
345 dort ja auch Selbstvertrauen, Selbstbewusstseinssteigerung. Und auf
346 der anderen Seite eben Sozialkompetenz, Gruppendynamisch, Gruppengedühle.
347 Dort Akzeptanz, Anerkennung. Ehm, und das sind ja alles, oder es sind
348 jetzt viele Sachen, die wir genannt haben bei der Identitätsentwicklung, Persönlichkeitsentwicklung.
349 Da verfolgt man ja/. Dass verfolgen wir ja in der Sozialpädagogik als Ziel. (23:02)

351 B: Mhm (23:03)

352 I1: Und ich denke bei ihnen jetzt, die nächste Frage erübrigt sich, besteht
353 schon das Interesse, die Musik auch bewusst einzusetzen zur Förderung dieser
354 Ziele, Oder? (23:13)

Sinnhaftigkeit von Musik als SP-Methode

355 B: Auf jeden Fall! Ja, auf jeden Fall besteht Interesse. (lacht) (23:16)

356 I1: Weil dann wäre nämlich die nächste Frage dann, und dass würde uns jetzt
357 sehr interessieren/ (23:20)

Institutionelle Grenzen

358 B: Es ist nur, es gibt da eine Sache die man natürlich auch merkt und zwar
359 ist dass das, wir sind in so einem Heimalltag. Ein Heimalltag ist ein Heimalltag.
360 Dass heisst, man sieht jeden Tag die gleichen Sozialpädagogen, die gleiche
361 Lehrperson, die gleiche Psychologin, die gleichen Leute so. Und was
362 natürlich (auch?) wirklich, was man merkt, was einen Schub geben kann/. Wir
363 hatten mal eine Lehrperson neu und der war relativ, wie soll ich sagen, bestimmt
364 in dem, «so und jetzt musizieren wir. Und jetzt machen wir das. Und ich habe
365 zu Hause einen Bass und den bringe ich jetzt mit und jetzt machen wir das so».
366 Der hat gar nicht gross gefragt, wenn und aber. Und die haben/. Innerhalb
367 einer Woche hat er das erste Konzert organisiert. Auch nicht unbedingt mit Wunsch
368 von den Jugendlichen, aber die haben dann gespielt und plötzlich gemerkt
369 «wow, ich kann etwas». Und ehm, das ist von der Art und Weise wie er herangegangen
370 ist nicht meins, aber es war verblüffend, wie schnell das geht, wenn man sie so ins kalte
371 Wasser wirft. (24:22)

Erfahrungsbericht

372 I2: Ja das ist ja in vielen Bereichen so, dass es vielleicht ein Überwinden
373 einer Hemmschwelle ist für etwas und dann./ (24:31)

374 I1: Gerade als Jugendliche. (24:33)

Einbezug externer Fachpersonen

375 B: Und was ich meine, es hat eine grosse Wirkung, wenn jemand von aussen
376 kommt. Also wenn jetzt quasi./ ich glaube, würde ich jetzt sagen, ich will ein

Individuelle Grenzen

Individuelle Grenzen	377	Musicalprojekt hier machen, würde ich mir als allererstes ein bis zwei Leute
	378	suchen, die Zeit hätten, hin und wieder von aussen kämen und mit den Ju-
	379	gendlichen etwas machen. Alleine schon, das mein Gesicht mal weg ist. O-
	380	der? Dass nicht das immer von./ (24:54)
	381	I1: Mhm, finde ich eigentlich noch einen spannenden Aspekt. (24:56)
Ebene Zielgruppe	382	B: Prinzipiell müssen sowieso sie ein Interesse mal primär daran haben. Also
	383	sonst musst du gar nicht anfangen. Weil da läuft das ja./ Niemand will Musi-
	384	caldarsteller werden, Schauspieler oder Sänger, sondern die müssen das
Ebene Fachperson	385	wollen und Spass haben daran. Und da muss man schauen, dass man es
	386	irgendwie schafft dass sie Spass haben, oder? (25:12)
	387	I2: Mhm genau, und die Person von aussen das müsst ja nicht einmal unbed-
	388	ingt professionelle Musiker oder so sein. (25:19)
Einbezug externer Fachpersonen	389	B: Gar nicht nein. (25:19)
	390	I1: Es geht ja nicht um diesem Aspekt, sondern um das neue Gesicht, oder
	391	primär einfach? (25:23)
	392	B: Genau. (25:24)
	393	I1: Gut. Aber ich habe vorhin./ Eben, Sie haben gesagt sie würden gerne
	394	noch viel mehr kreatives machen, oder? Oder eben die Musik mehr einbauen.
	395	Was haben sie denn das Gefühl, wie könnte dann so ein Angebot aussehen?
	396	Ein installiertes, Musikpädagogisches Angebot fix im Alltag drin unabhängig
	397	von irgendwelchen Ressourcen? (25:51)
	398	(Das Interview auf der Terrasse wurde durch laute Motorsägegeräusche auf
	399	dem Nachbargrundstück unterbrochen und es musste der Platz ins Innere
	400	der Institution gewechselt werden)
	401	I1: Zurück zu der Frage. Wie so ein Angebot konkret aussehen könnte. Wie
	402	müsste denn das, und auf welche Art wäre das im Alltag integriert? Abgese-
	403	hen von jeglichen Ressourcen. So eine Vision wäre spannend zu hören.
	404	(26:19)
	405	B: Okay. Also ich habe einen ganzen CAS Abschlussarbeit zu diesem Thema
	406	geschrieben. (lacht) (26:25)
	407	I1: Ach ja? (26:26)
Ebene Institution	408	B: Also nicht unbedingt zu dem Thema wie ein einzelnes Projekt aussehen
	409	(könnte?). Aber was Kreativität meiner Ansicht nach, oder wie man das etab-
	410	lieren könnte in so einen Heimalltag. Und dort eben auch ein wenig utopisch
	411	gesponnen, was man da dazu braucht quasi. Ich finde, ich bin dann immer
	412	mehr zum Konzept gelangt, ich glaube mit der Art und Weise wie wir mit Ju-
	413	gendlichen arbeiten ist es einfach wichtig das der, oder überhaupt bei Theater

- 414 oder eben im weitesten Sinne auch musikalischem schaffen im sozialen Feld,
415 ist glaube ich, sehr wichtig am Anfang, zwar eine Zielvorstellung zu haben,
Ebene Institution 416 also zeitlicher Rahmen und klar zu wissen mit welcher Gruppe hat man zu
417 tun und mit wie vielen Leuten will man das schaffen. Aber der Rest ist eigent-
418 lich, so wie ich das auffasse, muss fast wie sehr offen sein. Man muss ei-
419 gentlich im Zusammenkommen mit einem sehr niederschweligen, glaube ich,
420 Konzept vom musikalischem, gemeinschaftlichem schaffen in diesem Fall
421 kommen und dann schauen, wo zieht es einem hin und was braucht man
422 dafür. Und dann relativ spontan den Kurs weiter schippern. Und ohne eben
423 zu wissen, was kommt bei dem dann raus, oder? (27:38)
- 424 B: Und dass ist für uns natürlich schwierig. Also da dranzubleiben. Also man
425 braucht ein «framing» nennt man das. Quasi in dem man relativ klar sich
Ebene Institution 426 vorsetzt, wie lange ist der Zeitraum, mit wie vielen Leuten ungefähr maximal
427 oder minimal. Wie viele Ressourcen hat man zur Verfügung, was ist Ziel und
428 so. Das braucht man auf jeden Fall, um es immer wieder zu korrigieren für
429 einem selbst. Aber der Rest liegt irgendwie bei der Gruppe von in diesem Fall
430 Jugendlichen, glaube ich. (28:08)
- 431 I1: Was zurückkommt. (28:09)
- 432 B: Was geht, und was/. Weil wie alles andere macht wie wenig Sinn. Nur
433 natürlich immer mit dem was man im Trumpf hat, ist dass, was ich vorhin
434 schon gemeint habe, dass man natürlich trotzdem Leute von aussen holen
435 kann. Und sagen wir jetzt, da in der Gegend ist der/. Ehm zum Beispiel der
436 Laurin Buser. Das ist ein Slam Poet, der auch musiziert. Den würde ich jetzt
437 zum Beispiel zufällig kennen. Glaube, den könnte ich jetzt über seine Mutter
Einbezug externer 438 fragen, kannst du mal kommen und einfach mal zeigen was du da machst auf
Fachpersonen 439 der Bühne. Einfach so ein, zwei Slam Poems zum Besten geben, zum Bei-
440 spiel. Und einfach einmal./ Also Inputs schaffen kann man immer, oder? Und
441 vielleicht ergibt sich dann etwas daraus. (28:50)
- 442 B: Aber was ich glaube ist natürlich generell und das ist der Punkt. (räuspert
443 sich) Innerhalb der Gesellschaft aber auch, natürlich auch in so einer Heim-
Ebene Institution 444 kultur, du brauchst grundsätzlich eine Bereitschaft von allen die da arbeiten,
445 ehm, kreatives zusammen miteinander arbeiten, ob das jetzt Musik, Theater,
446 was auch immer ist. Malen, zeichnen, sonst was, den Stellenwert hoch anzu-
447 siedeln. Zu wissen, dass das etwas Sehr sehr Wichtiges ist. (29:22)
- 448 I1: Das Interesse muss vorhanden sein. (29:19)
- 449 B: Und da ist halt oft, liegen ganz andere Problematiken im Vordergrund. O-
450 der sie erscheinen primär dringlich, oder? Also existenzsichernder Art oder
451 Ausbildung, Schule, ehm, überhaupt mal wieder in den Alltag finden, gewisse
452 Verhaltensweisen sage ich jetzt einmal zu korrigieren, was ich nicht gerne
453 verwende, aber es wird ja letztlich gemacht also oder versucht. (29:51)
- Institutionelle
Gründe für Absenz

- 454 I2: Ja, dass es nicht einfach ein weiterer Punkt, auf dieser sonst schon vollen
455 Agenda ist. (29:55)
- 456 B: Genau. (29:56)
- 457 I1: Sondern ja eben das Bewusstsein dafür, ehm, dass es eben helfen kann,
458 genau um *das* zu erreichen, oder? Oder das die Musik, das kreative Schaffen
459 dort eingesetzt werden könnte. (30:05)
- Wissen über das Potential der Musik 460 B: Das ist eben, laut WHO eigentlich ein Teil von ihrer erweiterten Gesund-
461 heitsdefinition ist so. Also dass man sagt, jegliche Form kreativer Auseinan-
462 dersetzung mit Kunst oder eigenem künstlerischen tun im weitesten Sinne,
463 oder? Schafft quasi eine Erweiterung des Denkens in Möglichkeitsform. Also
464 man kann, man hat schlicht mehr Möglichkeiten sich Sachen vorzustellen.
465 Und das wiederum nützt einem dann im Prinzip auch, bei Strategien zum
Psychische Effekte 466 Beispiel bei Konfliktlösung. Wenn man in Konfliktsituationen gerät, mehr
467 Möglichkeiten zu haben, um zu reagieren. Irgendwann, weil man es einfach
468 geübt hat. Ich habe diese und diese und diese Möglichkeit. Deswegen ist es
469 eigentlich sogar extrem wichtig. Gerade bei in unserem Fall Jugendliche in
470 der Adoleszenz, wo alles quasi hirntechnisch einmal umgebaut wird. Ehm,
471 das genau da viel davon stattfindet quasi. Zumal viele unserer Jugendlichen,
472 und das merkt man auch, genau da ein Leck oder sehr wenig in der Lage
473 sind, sich kreativ auszuprobieren. Oder Emotionen direkt auszudrücken und
Psychische Effekte 474 mal dem nachzugeben (und einfach mal?) zu spielen. (31:19)
- 475 I1: Glauben sie denn, das Wissen ist bei den Fachpersonen vorhanden vom
476 Potential der Musik? (31:27)
- 477 B: Das, hmm, ja also ich meine, ich glaube sicher wenn man in ein grösseres
478 Team schaut wie unseres, ich meine es sind ja immerhin, ehm dann doch
479 auch circa 30 Sozialpädagogen und -pädagoginnen die da arbeiten. Wenn
480 ich jetzt einmal nachdenke, also wir haben eine Gitarre spielende Psycholo-
481 gin, ich singe ziemlich gut, dann haben wir noch einen Kollegen der singt
482 Tango. Also wir haben sicherlich/. Also sobald man in eine Gruppe von Leu-
483 ten schaut, hat man ein paar Ressourcen zusammen, um zu sagen da könnte
484 man jetzt eigentlich in der einen oder anderen Form etwas zusammen musi-
485 zieren oder auf die beine stellen. (32:06)
- 486 I2: ja, die Ressourcen von den Personen, die Interesse daran haben ja. Aber
487 mehr auch das theoretische Wissen. Ich glaube das zum Beispiel auch ein
488 Leitungsgremium Musik als hilfreich einstuft, muss ja wie ein Stückweit auch
489 theoretischen Wissen vorhanden sein, dass es effektiv ist in der Arbeit oder
490 dass es nützt. Es ist mehr so, ob auch dieses theoretische Wissen ein wenig
491 vorhanden ist? (32:30)
- Wissen über das Potential der Musik 492 B: Aha. Also dass was ich vorhin gemeint habe zum Thema Kreativität, das
493 als Basistheorie, also quasi Kreativitätsförderung als Teil der

Konkrete Ausgestaltung eines musikalischen Angebotes

Ebene Institution

Individuelle Grenze

Ebene Fachperson

- 494 Gesundheitsförderung das ist sicher, also in der Theorie klar. (...) Jetzt geht
495 es aber dann letztlich darum, wie implementiert man das in so einen Alltag?
496 (32:54)
- 497 I1: ja genau. (32:54)
- 498 B: Also das ist immer der Punkt, oder? Und da wird meiner Ansicht nach sehr
499 viel dem Zufall überlassen. Oder der Kreativität der Mitarbeiter, oder der/.
500 (lacht) (33:05)
- 501 I1: wie könnte dann das geändert werden? (33:07)
- 502 B: Ehm, (...) ja in dem man feste Zeiten zum Beispiel schon mal dafür vorsieht
503 im zeitlichen Wochenplan. Das man sagt, das ist irgendwie ehm/. (...) Ja,
504 dass man den zeitlichen Rahmen schafft, wo im weitesten Sinne einfach dass
505 gemacht wird, was auch immer dann da gemacht wird. Aber wo man sagt das
506 ist unsere Offline-Insel und da wird jetzt zusammen musiziert, Theater ge-
507 spielt, gemalt, was auch immer. Kreativ zusammen gewerkelt. (33:43)
- 508 I1: Ein Gefäss definiert so. (Stimmen überlagert) (33:35)
- 509 B: Also ich glaube man muss es anfänglich noch weiter stecken, ausser man
510 hat eine ganz konkrete Gruppe von Leuten, oder, wo die Ressourcen so klar
511 verteilt sind, dass man sagt, hey das ist ganz klar, wir machen das, das, das,
512 wir gründen eine Band. Wir sind die Band, sie singen. So fertig. Also wenn
513 das so klar ist, dann kann man das sicher auch so definiert machen. Wenn
514 es aber quasi nicht so ganz klar ist, wohin dass das führt, dann muss man es
515 wahrscheinlich am Anfang noch weiter stecken um eben den jugendlichen
516 die Möglichkeit zu lassen zu entdecken wo geht es hin und verschiedene
517 Anreize zu schaffen, bis sich eine Richtung von selbst ergibt. Die man dann
518 weiter fördern kann. (...) Aber was man natürlich nicht vergessen darf, ist
519 dass das meiste/. Ja, meistens gibt es einfach sehr viel zu tun. (lacht) Ehm
520 und das bedeutet natürlich, die Leute müssen für sich ehm grosses Interesse
521 entwickeln, den Bereich überhaupt zu beackern, oder? Das ist wie in Schulen
522 auch, also offensichtlich haben Schulen auch das Gefühl, es sei nicht so
523 Zentral. (34:52)
- 524 I1: Ja dort wird es ja auch immer kürzer. (34:54)
- 525 B: Also der Lehrplan sieht das auch nicht so wahnsinnig vor, muss ich halt
526 auch, also ich mich fragen warum? Wie kommt man zu dieser Idee? Warum
527 ist jetzt für Schwimmunterricht jeder Zeit genug Zeit aber für eine Stunde mu-
528 sikalisches Schaffen nicht? Also was soll das? (35:10)
- 529 I1: Das stimmt, ja. (35:12)
- 530 I2: Sie haben vorhin gesagt, vielleicht auf einer Agenda ist dann Anderes
531 vermeintlich dringlicher, eben irgendwie dass eine Lebenswelt wieder in

	532	Ordnung kommt, dass eine Reintegration passiert. Ehm, (...) ja was müsste
	533	wie passieren, um zu sagen, Musik ist eigentlich etwas genau so dringliches,
	534	oder ein kreatives Schaffen? (35:33)
Sinnhaftigkeit von Musik als SP-Methode	535	B: Ich glaube es ist meistens so, also ja gut, ich würde nicht daran glauben,
	536	wenn ich das nicht/. Ich hätte nicht so lange als Theaterschauspieler gearbeitet,
Ebene Institution / Fachperson	537	wenn ich das nicht wüsste. Aber es ist letztlich so, man muss Fakten
	538	schaffen, glaube ich. Letztlich hilft einem fast nichts anderes. Also wenn du
	539	dann mal, wie gesagt so ein Projekt, ob das jetzt gross oder weiss ich wie/.
	540	Das muss gar nicht gross sein. Aber wenn etwas einmal stattfindet so zu
	541	sagen, und andere Mitarbeiter mitbekommen «Ah die sind immer noch an
Ebene Institution / Fachperson	542	dem dran. Aha Okay. Ach schon wieder und es macht Spass» Also wenn da
	543	ein Feedback auch von Jugendlichen an Betreuer/Betreuerinnen kommt, und
	544	so ja doch das ist lustig bei denen, wir machen Das und Das. Wenn das
	545	Ganze irgendwann lebendig wird, dann hat man irgendwann auch die Lobby
	546	Team glaube ich, dass man dann mehr machen kann. Man muss halt die
	547	Leute immer wieder/. Also das ist wirklich so, was ich erzählt habe, mit dem
	548	wo die mehr oder weniger zu ihrem ersten Konzert (lacht) angestossen wurden,
	549	da war dann trotzdem plötzlich die Wirkung auf Leute aus dem Team
	550	dass sie sagte, «wow, das hätte ich jetzt nie gedacht, dass die das schafft so
	551	und das die das so wow hey ich bin völlig wow». Und dass weiss man oder,
Sinnhaftigkeit von Musik als SP-Methode	552	wenn man mit Musik selber schon gearbeitet hat weiss man, das kann das,
	553	eben genau das auslösen. Bei den Jugendlichen wie auch bei Leuten von
	554	aussen und es kann extrem helfen, ehm jetzt fällt mir/. Ach ja der Halo-Effekt.
	555	Der Halo-Effekt ist das nämlich glaube ich. Kennt ihr den, den Halo-Effekt?
	556	(37:09)
	557	I1: Kennst du den? (37:09)
	558	I2: Nein (37:10)
	559	B: Der Halo-Effekt, also wenn ich es richtig beschreibe, ist einfach. Manchmal
	560	hat eine Lichtquelle so wie einen Lichthof, oder? Ja ihr müsst es nochmals
	561	nachgooglen. Dort gibt es eine bessere Beschreibung. Aber es ist einfach so,
	562	dass oft/. Also man meint damit eigentlich, dass wenn man oft, wenn man ein
	563	gewisses Problem zu oft schon gesehen hat, sieht man nur noch das Problem.
	564	Und man sieht aber eigentlich nicht mehr diese Lichtquelle. Also man
	565	sieht nicht mehr das eigentliche Thema. Sondern man sieht nur noch, eigentlich
Psychische Effekte	566	die Blendung und nicht das, was eigentlich Kernthema ist. Und ich glaube
	567	das hilft zumindest, oder man kann es auch einfacher sagen, es hilft einfach
	568	einen blinden Fleck wieder weg zu kaschieren. Also zu sagen, ja, wir reden
	569	jetzt die ganze Zeit zum Beispiel bei einem Jugendlichen von vermindertem
	570	Selbstwert und reden die ganze Zeit davon, wie können wir sie mobilisieren,
	571	dass sie mal aus dem Bett kommt und dass sie das macht und dass sie in
	572	die Schule geht regelmässig und «dö, dö dö» (Aufzählung) (38:00).

Psychische Effekte

573 B: Und dann spielt die jetzt da zehn Minuten Kontrabass und man hat dann
574 doch ein anderes Bild plötzlich von dieser Jugendlichen. Oder eine andere
575 Wirkung auf einem, die man sonst gar nicht mehr gesehen hätte im Alltag.
576 Dass kann für das pädagogische Team eben auch sehr wertvoll sein, zu sa-
577 gen «okay, aha, ah das ist auch diese Jugendliche mit welcher ich die ganze
578 Zeit arbeite». (38:23)

579 I2: Es ist auch eine Zugangsmöglichkeit, plötzlich eben nicht mehr/. Also wie
580 ein neuer Zugang zum Problem in dem Sinne oder zu der Person. (38:31)

Soziale Effekte

581 B: Genau. Und das gibt halt auch/, das macht das andere ja nicht weg oder
582 so. Das wird weiterhin, werden diese Ziele irgendwie da sein an denen man
583 arbeiten muss. Aber es gibt dann ein Zusammenkommen mit dem Jugendli-
584 chen (unv., nuschelt). (38:48).

585 I2: jetzt trotzdem noch. Wo sehen sie auch ein wenig die Gründe, dass so
586 Musik und kreatives Schaffen ehm, in unserem Setting allgemein sehr unter-
587 vertreten ist. Also sie haben vorhin gesagt, in der Schule, im Stundenplan, im
588 Lehrplan tat es nicht einen wahnsinnig hohen Stellenwert, in der Sozialpäda-
589 gogik ja noch viel weniger. Wo sehen sie ein wenig die Gründe dafür, dass
590 das so ist? (39:15)

Institutionelle
Gründe für Absenz

591 B: Ja also ich würde jetzt da relativ gesellschaftspolitisch fast schon ausho-
592 len. Ich sehe die Gründe dafür, dass es überhaupt finde ich in der Gesell-
593 schaft so, und das nicht erst seit gestern, ehm eine Meinung gibt, mein Chef
594 würde sagen, dass es «nice to have» ist. So Kunst und Unterhaltung und
595 künstlerisches/. Das ist ein Supplement quasi, aber es ist nicht/. Es ist einfach
596 weit entfernt davon ein «must have» zu sein. Also nicht einmal in Bildungs-
597 einrichtungen. Und das finde ich persönlich von meinem Werdegang her na-
598 türlich, aus meiner Perspektive ganz Krautfalsch. Also ich kann jetzt ohne
599 BWL leben aber nicht ohne Musik und Theater. Aber das sehen natürlich die
600 Leute unterschiedlich. Und an dem, dass unsere Gesellschaft nun mal so ist,
601 dass sie eher Leistungs- und Funktionsorientiert ist, ist da ein grosses Prob-
602 lem natürlich. Dass man alles was nicht primär Leistung fördert, wobei es ja
603 übrigens Studien gibt, die dahingehend das zukünftige Anforderungsprofil an
604 Kompetenzen in der digitalisierten Welt, deutlich mehr Kompetenzen fordern
605 werden, die man mit kreativem, musikischem Schaffen sich erst aneignen
606 kann, dann das Andere. Weil alleine dadurch, dass es so zu sagen viel dienst-
607 leistungsorientierter wird und viel fluktu/. Also fließendere Arbeitsprozesse
608 sein werden, dass man viel selbstständiger sein muss im Arbeiten und selbst
609 schauen muss an was/. Also von dem geht man zumindest aus. Das ist so
610 eine Richtung, da werden diese Kompetenzen sehr wichtig sein. Also Spon-
611 tanität sage ich jetzt mal oder kreative Konfliktlösungspotentiale oder ehm,
612 diese Geschichten. Es wird wichtiger werden zumindest, als jetzt sagen wir
613 mal die klassischen Durchsetzungsvermögen, Disziplin, Ausdauer. (lacht)
614 (41:16)

Institutionelle
Gründe für Absenz

615 I2: Ja, es hat bestimmt mit dem gesellschaftlichen Wandel immer wieder zu
616 tun. Und es ist ja auch so dieser Diskurs von Musik und sonstigen ästheti-
617 schen Fächern in der Sozialpädagogik, Sozialer Arbeit, den gibt es schon
618 relativ lange, seit den 70er Jahren. Und es ist in der Tendenz eher so, dass
619 die ästhetischen Fächer abgenommen haben. Auch in der Ausbildung. Dass
620 die früher mehr vertreten waren als heute und vielleicht ist das ein Stück weit
621 auch eine Wellenbewegung. Wenn Ihr jetzt sagt das kommt vielleicht wieder
622 das es mehr zentral wird als jetzt Durchsetzungsvermögen oder/. (41:51)

Ebene Fachperson

623 B: Also zuerst muss einmal die digitale Transformation die Schweiz errei-
624 chen. (lacht). Das ist schon mal der Punkt eins. Ehm, aber ich hoffe es natür-
625 lich ja. Ehm, ich finde, ja es wird nichts übrigbleiben. Also ich glaube es ist
626 letztlich so wie mit vielen Sachen, es ist an den Leuten, die quasi für sich da
627 eine Herzensangelegenheit sehen, einfach so weit weiterzumachen bis es
628 irgendwann ehm/. (42:19)

629 I1: Dann wissen wir ja jetzt, was wir zu tun haben. (42:22)

Wissen über das Po-
tential der Musik

630 B: Bis die Leute angesteckt sind davon und von den Resultaten sich irgend-
631 wie überzeugen lassen. Und von den Lebensläufen und sagen «wow, ja das
632 möchte ich bei mir auch haben. Könnt ihr mit mir auch so ein Projekt anbie-
633 ten?». Oder, ja letztlich ist es glaube ich das. Weil (...) ja, (...) Aber es ist
634 natürlich auch (...) Vernetzung diesbezüglich habe ich jetzt auch noch nicht
635 gross bemerkt. Also man kriegt schon immer mal wieder mit. Wo ich das
636 Thema zum Beispiel im CAS angesprochen habe mit verschiedensten Leuten
637 aus anderen Institutionen, dann haben die mir zum Teil schon sagen können
638 «ja bei uns gibt es das», oder es gibt ein Weihnachtsstück, oder es gibt ein-
639 mal im Jahr dies. Aber wenig Institutionen, und auch hier hat es aufgehört,
640 also zum Beispiel wie die Universitätspsychiatrie Bern, welche lange Zeit
641 scheinbar wirklich fest etabliert einmal im Jahr eine grosse Theaterproduktion
642 zu machen. Die haben das auch sehr herunter gefahren. (43:21)

Erfahrungsbericht

643 I1: Genau so dieses projektweise Arbeiten. (Stimmen überlagert) (43:18)

Institutionelle
Gründe für Absenz

644 B: Und ich glaube es hat schon damit zu tun, dass (...). Also zumindest sind
645 Bereiche die am Rande von psychiatrischem Geschehen sind oder mit Psy-
646 chiatrie zu tun hat, dass da eine rechte Überlastung stattfindet. Also das da
647 wirklich Möglichkeiten so zu sagen in offeneren Formen zu arbeiten relativ
648 gering sind. Könnte ich mir vorstellen, ich weiss nicht. Also jetzt in der Nord-
649 westschweiz ist es schweibar im Moment wirklich so. Das Kinder- und Ju-
650 gendpsychiatrische Angebot ist völlig ehm, überfordert. (43:55)

651 I2: Ja, dass es ehm, gerade eben so Themen wie Musik und so sehr interes-
652 sensbasiert sind. Wenn die Leute an diesen Stellen in der Institution arbeiten,
653 wo ja vielleicht auch im privaten Bereich oder aus früherer beruflicher Erfah-
654 rung wie den Nutzen der Musik irgendwie kennen, dass es dann wie möglich
655 ist, aber sonst eher weniger. (44:21)

- 656 B: Aber es ist auch, das Problem ist dann vielleicht auch, wie kriegt man es
657 hin, also wir sind ja ein paar Generationen schon weiter. Und diese Frage
658 von Jugendlichen, die sagen «wofür brauche ich denn das?» Das meine ich
659 auch. Da hat natürlich der gesellschaftliche Wandel im Prinzip schon voll ge-
660 griffen, oder? Also die sind oft sehr/. Da geht es nicht mehr um «Ich möchte
661 mir über längere Zeit darum etwas aneignen weil ich weiss, irgendwann
Individuelle Grenzen 662 werde ich dann ganz grossartig Klavier spielen können und dann werde ich
663 Produzent und dann mache ich das», sondern es geht mehr oder weniger
664 darum «ich mache jetzt Musik und dann verdiene ich Stutz». Und das wie
665 man dort hin kommt ist eigentlich nicht so das Thema. (45:02)
- 666 I1: Nur noch die extrinsische Motivation, oder? (stimmen überlagert) (44:44)
- 667 B: Also (...) Jugendliche quasi zu etwas zu begeistern, wo man einfach mit-
Individuelle Grenzen 668 einander zusammen Erfahrungen machen kann, ohne dass man gerade sa-
669 gen kann «und in einem halben Jahr kannst du dann das und dann hast du
670 das davon und dann machen wir das», das ist schwierig merke ich. Und womit
671 genau das alles zusammenhängt, weiss ich nicht. Ob das nur/. Ich will das
672 nicht immer nur, also quasi wie soll ich sagen, ich will das nicht den Jugend-
673 lichen anlasten und sagen, das hängt damit zusammen, dass das Konsum-
674 verhalten der Jugendlichen so extrem ausufernd ist, dass sie das nicht mehr
675 interessiert. Das glaube ich nämlich nicht. Also es ist auch hier individuell.
676 Und das ist ehm, unterschiedlich glaube ich. Ob man Lust hat quasi. Aber es
677 ist da, dass man sie abholt. (45:57)
- 678 I1: Mmh (45:58)
- 679 B: Und viele Sachen sind halt. Also ja, viele mediale Angebote die sie quasi
Individuelle Grenzen 680 in ihrem Täschchen mit sich herumtragen, sind ja auch für sie einfach spek-
681 takulärer als das was du ihnen anbieten kannst. So auf den ersten Blick. Wo
682 sie sagt «da schalte ich diese App ein und dann mache ich ein Video von mir
683 und dann mache ich noch das drauf und dann mache ich mir noch Glitzer in
684 die Haare und dann mache ich noch das. Hey schau, da!» (schnippt). Das ist
685 natürlich/. Das kann ich nicht bieten mit einmal gemeinsam singen. (lacht)
686 (46:28)
- 687 I1: Ja, halt irgendwie das digitale einzubauen in diesem Moment zum Bei-
688 spiel, oder? So ein kleines Musikprogramm oder so. (46:36)
- 689 B: Ja, aber das meine ich. Auch hier bräuchte man eben auch Leute, die es
690 können, oder? Also wenn du sagst, okay ich mache ein Projekt und ich hol
691 euch jemanden der kennt sich super aus mit so einem Musik-Produzierapp.
Individuelle Grenzen 692 Und der kann euch das mal zeigen. Dann könnt ihr eigene Lieder machen.
693 Aber da brauchst du dann halt wirklich die Leute, die das wirklich können.
694 Weil da sind sie sehr schnell im Entlarven. Ob das jetzt jemand/. Ob das jetzt
695 quasi nur der Sozialpädagoge ist, der so tut als ob er sich auskennt. Oder ob
696 das wirklich einer ist der sich auskennt, das meine ich. (47:07)
- Einbezug externer
Fachpersonen

697 I2: Ja ich finde es noch, es ist noch eine spannende Aussage. Ich denke es
698 ist wie wichtig, wie auch zu wissen wo das die Grenzen sind als Sozialpäda-
699 goge, wenn ich so etwas anbiete. Ehm, aber was denken Sie, im Grossen
700 und Ganzen ist sicher Musik oder musikalische Aktivitäten an sich anzubieten
701 oder aufzugreifen ist möglich als Sozialpädagoge? Oder wo sind wie die
702 Grenzen von unserem Fachgebiet, wo es dann wie darüber hinaus geht?
703 (47:37)

Ebene Fachperson

704 B: (räuspert sich) Also (...), es gibt hier in dem Alltag, in dem wir haben, also
705 es ist ja so es gibt eine Tagesstruktur, die ist ausgefüllt mit verschiedensten
706 Sachen wie bei allen Jugendlichen mit Schule, mit vielleicht ein bisschen
707 Freizeit ungeplant, dann hier nochmals ein Fixpunkt dort ein Fixpunkt. Und
708 dann habe ich das Gefühl ist natürlich das ein Teil, und das ist eigentlich ein
709 Kernauftrag von sozialpädagogischem Arbeiten, zu schauen in dieser Rest-
710 zeit, dass da irgendwie eine Balance stattfindet zwischen im weitesten Sinn
711 sinnvollere Aktivitäten und nur Konsum. Und da sind schon Erwachsene die
712 Figuren, die das irgendwie ein wenig vorleben und vorgeben müssen. Und
713 sagen unser Interesse wäre halt gross, wir machen etwas zusammen. Ob das
714 jetzt ist etwas zusammen zu spielen oder zusammen etwas zu unternehmen
715 auswärts oder zusammen hier jetzt ehm, mal ein Lied/. Ich habe mich völlig
716 zum Affen gemacht jetzt zum Beispiel eine Zeitlang, weil wir haben eine Ju-
717 gendliche die macht wahnsinnig gerne so «you dance». Also so eine Art Ka-
718 raoke aber mit Tanz. Und ich habe gesagt, okay ich tanze mit dir und du
719 singst mit mir. Und dann musste ich halt tanzen. Und das ist sehr peinlich
720 gewesen, aber auch lustig. (lacht) (49:02)

721 I1: Ja und beziehungsfördernd, oder? (49:04)

Psychische / soziale
Effekte

722 B: Und so kann man halt, also ich meine das ist dann/. Ich finde es ist einfach
723 nicht so trennbar, weil das eine bewirkt das andere. Also ich meine jetzt,
724 wenn ich jetzt hier einen Draht finde mit einer Jugendlichen über sagen wir
725 mal, gemeinsames, ulkiges, kreatives tun einen direkten Draht miteinander
726 zu haben auf den man zurückgreifen kann dann später in einer Krisensitua-
727 tion und einfach mal erwähnen kann oder einen Scherz machen kann. Und
728 sagen «okay jetzt bist du schlecht drauf. Sollen wir tanzen?». Dann weiss sie
729 wovon ich spreche und es hat eine Wirkung. Ich finde das ist sehr wertvoll.
730 (49:40)

731 I2: Sehr schön. (49:42)

732 I1: Hast du noch etwas? (49:45)

733 I2: Nein, für mich ist gut. (49:47)

734 I1: Dann wäre es von unserer Seite her glaube ich gut. Haben sie noch etwas,
735 dass ihnen jetzt noch auf dem Herzen liegt oder wo sie dazu noch sagen
736 wollen zum Schluss? (49:56)

- 737 B: Mhm nein. Mich ärgert ein wenig, das ich den Halo-Effekt nicht genauer
738 beschreiben konnte. Das könnt ihr ja nachholen. (50:02) (Stimmung ausge-
739 lassen)
- 740 I2: Ich schaue ihn noch nach (50:03)
- 741 I1: Wir haben es aufgeschrieben. Wir werden das natürlich noch nach-
742 schauen. Nein, aber sonst soweit/. (50:06)
- 743 B: Sonst bei Interesse kann ich euch das noch zusenden wenn ihr wollt. Also
744 meine Arbeit meine ich. (50:14)
- 745 I2: Ja sehr gerne. (50:16)
- 746 B: Weil es ist etwas drin, was ich sehr toll finde. Ich habe mir auch hier erlaubt
747 die Form ein wenig zu sprengen. Also ich habe einfach ein Kurzinterview ge-
748 macht mit unserer Psychologin zum Thema Kreativität. Also Kreativität als,
749 was es für einen Stellenwert hat für Jugendliche in dem Alter wie sie bei uns
750 sind. Also quasi ob sie jetzt gesund sind oder nicht gesund psychisch. Und
751 das finde ich, da steht vieles drin, was sehr klare Aussagen sind, warum es
752 das wirklich braucht. (50:52)
- 753 I1: Sehr gerne. Ja, sie haben ja unsere Emailadresse. (50:57)
- 754 I2: Ja gut, dann bedanken wir uns an dieser Stelle (51:02)

D.2 Interview 2: Institution 2

Name der interviewten Person:	Christoph (Name geändert)
Datum und Zeit des Interviews:	12. August 2021, 10.30 Uhr
Interviewort:	In der Institution
Interviewdauer:	33 Minuten
Interviewsprache:	Schweizerdeutsch

1 I1: Gut jetzt haben wir viel schon /. Jetzt ist das Wort Musik schon oft gefal-
2 len, und wie man Musik nutzbar machen kann etc. Bevor wir jetzt aber über
3 das reden können, müssen wir zuerst einmal einen gemeinsamen Nenner
4 haben. Was heisst denn Musik oder was verstehen wir alles unter Musik.
5 Wir haben das für uns zusammengefasst unter dem Term «musikalische
6 Aktivitäten», welcher für uns ähm ein ganz breites Spektrum an jenstem
7 ähm umfasst. Vom reinen Hören der Musik, ähm über das bewusste Hören,
8 also das Wahrnehmen von Musik, das ähm Analysieren von Liedtexten, bis
9 auch /. Also hier haben wir noch Ausdruck drauf, sowie auch Verarbeitung.
10 Also etwas ausdrücken mit Musik, die eigenen Emotionen, bis dann eben
11 auch zum eigenen Musikmachen, Improvisieren, Lieder schreiben, oder
12 auch instrumental natürlich, ähm das Rhythmische, welches wir auch da-
13 runter verstehen, die ganze Bewegung zur Musik, bis hin zu unterschied-
14 lichsten Gruppenaktivitäten, bei welchen die Musik ähm einfach auch dabei
15 ist oder umrahmt. Also wirklich ein sehr sehr breites Spektrum. Wenn wir
16 von musikalischen Aktivitäten jetzt dann gleich sprechen werden, dass wir
17 vielleicht ein bisschen im Kopf haben, dass dies ALL das kann beinhalten.
18 Alles was irgendwie mit der Musik zu tun hat, genau.

19 Gut dann wäre nämlich, kämen wir bereits zu unserer ersten Frage. Und
20 zwar, welche Formen musikalischer Aktivitäten trifft man denn hier im Er-
21 lenhof an? (1:36)

Musikformen in der
Institution

22 B: Also sicher Hören, also Hören von Musik, ähm sehr verbreitet. Die Ju-
23 gendlichen haben sowieso heute mit den Smartphones und Handys, haben
24 sie eigentlich ständig einen Knopf im Ohr. Sehr gute Art und Weise eigent-
25 lich auch, Leute zu ignorieren (lacht). Das funktioniert auch, ähm Wahrneh-
26 mung von Musik, das ist auf jeden Fall da, wir haben auch hier so eine
27 Anlage, meistens läuft sie, ist auch so wenn wir Dienst haben, meist der
28 Radio im Hintergrund am laufen. Interpretation von Musik und Liedtexten,
29 es hängt eigentlich wirklich davon ab, welche Mitarbeiter da sind. Wir hatten
30 gerade jemanden, also eben der ist nicht mehr bei uns, der hat Gitarre ge-
31 spielt, hat auch so Lieder selber komponiert, hat auch seine Gitarre mitge-
32 bracht in seine Dienste und hat ein bisschen so rumgeklimpert. Und je nach

Ebene Fachperson

Ebene Zielgruppe	33	dem, wenns einen Jugendlichen gibt, mit dem die gleichen gemeinsamen
	34	Interessen bestehen, dann entsteht sicher so eine Zusammenarbeit, hey
Musikformen in der Institution	35	komm sollen wir ein Lied ähm ja zusammen machen, und wie macht man
	36	das, so komponieren, dass das eigentlich auch /. Also ich habs nicht persönlich erlebt aber
	37	ich weiss, dass es gemacht worden ist. Dann was wir auch tatsächlich haben, das institutionsübergreifend ist, ist ähm
Musikprojekte	38	ein Musikprojekt, in dem Sinne gibt es so eine Weiterbildung, wie erstellt man elektronische Musik, bis Produktion und Vermarktung. Das ist so ein Paket, was
	39	hier gekauft worden ist und also Jugendliche die Interesse haben, können sich dann dort anmelden. So ein Workshop findet so einmal in der Woche
	40	statt, online, in dem die Jugendlichen sich so mit dem Laptop einklinken können und so dieses Seminar besuchen können. Oder als Angebot so.
	41	
	42	
	43	
	44	
	45	(3:30)
	46	I1: Das ist jetzt gerade am Laufen, also ist dies etwas einmaliges, oder /.
	47	(3:34)
Einbezug externer Fachpersonen	48	B: Das ist ein Paket, wo wir in dem Sinne so mit, eben, Musiker /. Und das ist eigentlich so zustande gekommen, weil ein anderer Sozialpädagoge, Betreuer, hat in dem Sinne Kontakt und
	49	macht Musik und produziert elektronische Musik und so und ist mit der Idee gekommen, dass dies doch eventuell
Ebene Fachperson	50	eine Möglichkeit für die Jugendlichen wäre. Wir hatten ein Jugendlicher, der auch in das Projekt so eingestiegen ist, aber dann, so wie das /.
	51	(lacht) so wie das im Leben ist, ist einfach zu viel. Oder, läuft einfach wirklich so viel nebenbei bei den Jugendlichen, an ähm Entwicklung und Herausforderung,
Individuelle Grenzen	52	dass er einfach wirklich dieses Projekt nicht verfolgen konnte. Und ich weiss nicht von anderen Wohngruppen, ich glaube die externen Wohngruppen
	53	haben mehr Jugendliche, die stabiler sind, die einfach wirklich das noch in eine /. Genau, die das noch genommen haben. Ähm was wir haben auch
	54	auf der Wohngruppe ist, wir versuchen so gewisse Instrumente, wir haben eine Gitarre, die steht rum, wir haben ein Klavier gekauft, jemand der Klavier spielt kann in dem Sinne wirklich so auf dem Klavier musizieren. (4:50)
Vorhandene Ressourcen	55	
	56	
Musikformen in der Institution	57	
	58	
	59	
	60	
	61	
	62	
	63	I1: Grösstenteils sind das in diesem Falle ähm, jetzt wie auch diese Instrumente, oder der Radio, oder natürlich die persönlichen Geräte der Jugendlichen, die sind einfach da, und die Jugendlichen können diese nutzen in ihrer freien Zeit. Aber es gibt nicht in diesem Sinne, jetzt ausserhalb diesen Musikprojekts, welches Sie gesagt haben, eine geführte musikalische Sequenz. Ausser es ist jetzt eben irgendein Sozialpädagoge, der jetzt Gitarre spielt und etwas anreisst, aber das entsteht ja dann auch aus dem Moment heraus, es gibt aber nicht bewusste fixe Gefässe, in denen mit Musik gearbeitet wird. (5:22)
	64	
	65	
	66	
	67	
	68	
	69	
	70	
	71	
Musikprojekte	72	B: Genau, nein. Das was es gibt, es gibt immer wieder Projekte. Es gibt immer so die, gerade für die Lernenden, also die ähm Sozialpädagogen in Ausbildung, die machen immer so Projekte, und Kompetenzen im dem Sinne machen, also jemand ähm, eben der ein Talent hat, der musikalisch
	73	
	74	
	75	

Ebene Fachperson	76	ist und der sagt, ah ich hätte Bock, irgendsowas anzubieten und dann bietet
Musikprojekte	77	die ein Projekt an für die Jugendlichen, führt das durch und dann ist das
	78	immer wieder einmalig, aber jetzt nicht irgendwie so als eine Methode, oder
	79	ähm /. Oder es gibt kein ähm Gefäss. Das was es auch gibt, wir haben eine
Musikformen in Institutionen	80	interne Schule, und in der Schule gibt es Musikunterricht und da ist wirklich
	81	so ein Rahmen, in welchem sie Musik machen. (6:10)
	82	I2: Sie haben vorhin gesagt, eben, Musik wird viel gehört von den Jugendlichen,
	83	immer hat man den Knopf im Ohr, ähm gibt es da auch irgendwelche
	84	Restriktionen, weil ähm, es gibt ja auch zum Beispiel Texte, die jetzt ähm
	85	nicht sehr erwünscht sind vielleicht je nach Institution. Haben Sie da irgend-
	86	welche Regulierungen oder setzten sie sich mit den Jugendlichen auseinander
	87	WAS sie da hören? (6:37)
	88	B: Also, sagen wir mal schriftlich haben wir nicht so ein restriktives «das
	89	erlauben wir oder nicht». Es gibt einfach ganz normal, es gibt wirklich Texte,
Musikformen in Institutionen	90	die ab 18 sind (lacht), und CD's, die man eher so ab 18 kaufen darf, oder
	91	einfach so explizite gewalttätige, also Gewalt verherrlichende Texte, wenn
	92	sie das quasi bei uns laufen lassen würden, und wir das hören, dann würden
	93	wir das thematisieren. Aber wenn sie den Knopf im Ohr haben und das,
Psychische Effekte	94	dann ja, dann je nach dem was macht der Jugendliche mit der Musik, wie
	95	bringt er das zum Ausdruck, wie wird in dem Sinne so seine Entwicklung
	96	beeinflusst, dann würden wir das thematisieren. (7:24)
	97	I1: Wenns nicht auffallend ist /. (7:25)
	98	I2: Genau. Es ist auch schwierig, nachzuvollziehen, was sie hören. (7:30)
	99	I1: Vor allem mit dem Knopf im Ohr (lacht). (7:31)
	100	B: Schlussendlich ist das ähm eben, die Jugendliche bringen, jeder Jugendliche
Musikformen in Institutionen	101	bringt irgendein Thema mit sich. Da, wenn es wirklich Gewalt ist, und
	102	gewalttätige Texte sind und dass er das hört, das wird automatisch zum
	103	Thema. Der kann das nicht damit /. Also, der kann das nicht so verstecken.
	104	Was das Thema ist, relativ bei uns ziemlich sichtbar, weil sonst wären die
	105	Jugendlichen nicht bei uns gelandet. Wenn sie das so heimlich bei sich
	106	machen würden. Genau. Also so Restriktion gibt es sicher, was das Gesetz
Psychische Effekte	107	sagt, und was sich so auf das Verhalten und Entwicklung von den Jugendlichen,
	108	wenn das schädlich ist. Dann wird's sicher zum Thema. (8:14)
	109	I1: Hast du noch eine Unterfrage? Sonst gehe ich zur nächsten. (8:17)
	110	I2: Nein ist gut. (8:18).
	111	I1: Gut jetzt haben Sie ja vorhin bereits schonmal gesagt, die Musik wird
	112	nicht als Methode irgendwo spezifisch eingesetzt. Was haben sie das Gefühl,
	113	bringt die Musik für ein Potential mit, was hat die Musik für eine

- 114 Wirkung auf die Entwicklung der Jugendlichen? In den unterschiedlichsten
115 Bereichen, ob das jetzt emotional ist, oder psychisch allgemein, oder so-
116 zial?
- 117 B: ähm hauptsächlich die Wirkung von Musik ist ähm, ist eine Form oder
118 ein Ausdruck von Emotionen. Meistens haben die Jugendlichen Schwierig-
119 keiten und analysieren was sie genau haben und durch die Musik, durch
120 Texte oder so, kriegt man eher so eine Ahnung, wo bewegt sich eigentlich
121 der Jugendliche, was, je nach dem was er für Musik hört, kann man etwas
122 schauen, was ist das, was ihn beschäftigt. Also da find ich, ist schon noch
123 sehr Potential. Und auch zum Beispiel dass ein Jugendlicher uns versteht.
124 Ähm aufgrund von «ah, ich hab das Lied gehört, und als ich das Lied gehört
125 hab, hab ich genau an dich gedacht» und da kann man wirklich mit ihm über
126 das Lied eigentlich schlussendlich mit dem Jugendlichen dann sprechen,
127 oder, so. (9:28)
- 128 I1: Musik als Zugangsmöglichkeit, in diesem Moment. (9:32)
- 129 B: Ja, so zum übersetzten, als Brücke. (9:34) Und da in dem Sinne weiss
130 ich, dass wir, die Pädagogen, schon die Musik in dem Sinne wirklich an-
131 wenden und uns unterhalten über verschiedene Künstler oder Musik, was
132 sie dann gerne haben. (9:55)
- 133 I2: Also die Jugendlichen untereinander, dann? (10:00)
- 134 B: Die Jugendlichen, ähm hm, nein es ist mehr so die Jugendlichen und die
135 Betreuer. Dass das da, so wie so, diese Brücke durch Musik geschaffen
136 wird. Aber jetzt nicht irgendetwas bewusstes «oh ja, und jetzt müssen wir
137 das so suchen, machen und so» sondern das entsteht wirklich einfach.
- 138 I1: Persönlich einfach (10:15).
- 139 B: Genau. Einfach so Beziehung und so zu merken, hey, ja der Jugendliche,
140 ja ein Stück, bewegt mich, dann gehe ich zum Jugendlichen und sag hey
141 schau mal, ich hab das Lied gehört, da hab ich an dich gedacht und dann
142 entsteht schon ein Austausch mit dem. Genau. (10:35)
- 143 I1: Das war jetzt sehr individuell. Und so auf das Gruppengefühl oder -ge-
144 fühlge im sozialen, oder Sozialkompetenzen auch? Ich weiss nicht, wie das
145 bei Ihnen ist, Jugendliche vielleicht gemeinsam Musik hören, machen? Was
146 gibt es dort für ein Potential? (10:51)
- 147 B: (lacht). Also, ich glaube es ist ganz normal, ich würd sagen ganz nor-
148 male, einfach wirklich wenns ein Geburtstagsfest gibt, oder dann würd ich
149 sagen Musikstücke laufen lassen und tanzen und Blödsinn machen, dass
150 da eher dann in dem Sinne Musik und Gruppe zusammen, und sie dann
151 wirklich etwas hören. (11:12)
- Psychische Effekte
- Psychische Effekte
- Wissen über das Potential
- Psychische Effekte
- Psychische Effekte
- Musikformen in Institutionen

- 152 I1: Das macht ja auch etwas mit der Gruppendynamik, oder? (11:15)
- Soziale Effekte
- 153 B: Jaja! Das auf jeden Fall. Dann auch wirklich so, lustige Texte /. Genau.
154 (11:27)
- 155 I2: Sie haben vorhin gesagt, es ist oftmals eine Brücke zwischen Bezugs-
156 person oder, und Jugendlichen, oder auch eine Ausdrucksform. Wäre es
157 denkbar, diese Ausdrucksform, wie zu fördern, also dass man vielleicht
158 wenn ein Jugendlicher nicht weiss wie er sich ausdrücken kann, dass ähm,
159 dass man vielleicht da die Musik beizieht um zu sagen, ja probier's mal
160 vielleicht mit, ähm, einfach aufschreiben oder / ? (11:56)
- Ebene Zielgruppe
- 161 B: Ich würde sagen es ist denkbar, möglich, aber ich glaube es hängt auch
162 sehr viel mit dem Jugendlichen zusammen, wo er sich befindet, wo seine
163 Interessen sich befinden. Ein Jugendlicher, für den Musik überhaupt keine
164 Bedeutung im Leben hat, kann man nicht sagen, «hey komm, ähm versuch
165 mal einen Text oder einen Song, oder /. (12:17)
- 166 I2: Ja, das ist überall so. Auch beim Sport. (12:19)
- 167 B: oder ein Rap in dem Sinne zu /. (12:21)
- 168 I1: Und dennoch ist Musik etwas, was wahrscheinlich ein grösseres Feld
169 abdeckt, als zum Beispiel Sport. Oder? (12:29)
- 170 I2: Vielleicht ja. (12:31)
- 171 I1: Eher irgendein Zugang /. Spätestens das Hören der Musik. (12:35)
- 172 B: Also Jugendliche haben mehr Kontakt zu Musik als zum Sport. (lacht)
173 (12:38)
- 174 I1: Oder breiter einfach, mehr Jugendliche, diverser. (12:42)
- 175 I2: Sie haben vorhin das Projekt angesprochen von der elektronischen Mu-
176 sik, das im Moment bei Ihnen zu finden ist. Was ist da die Zielsetzung?
177 Warum hat man das ins Leben gerufen? Also ist da ein Endprodukt das Ziel,
178 oder, wie man so schön sagt, der Weg das Ziel, irgendwie? (13:02)
- 179 B: Es ist mehr in dem Sinne so ein Angebot für die Jugendlichen, wie kann
180 ich meine Freizeit sinnvoll nutzen. Es geht mehr so, es ist so wie geht ich
181 mit meiner Freizeit um. Deshalb wurde, quasi, dieses Angebot gemacht.
182 Aber es hat kein konkretes Ziel oder Zweck, sondern einfach, hey, ich hab
183 frei, ich hab Interesse, ich könnt lieber anstatt selber rumzuhängen, chillen,
184 kiffen, dann mache ich lieber, ja in dem Sinne mache ich etwas, was auch
185 in der Zukunft etwas nutzen kann. Aber das wär auch, wenn jemand Inte-
186 resse hat, etwas, wovon wirklich sehr viel profitieren und lernen kann, hey
187 wie produziere ich überhaupt? Es ist nicht nur die Musik, was da ist, son-
188 dern einfach wie ist der Weg zur Produktion. (13:53)
- Verfolgter Zweck mit der Musik

Psychische Effekte

189 I2: Und eigentlich auch dass die Jugendlichen in diesem Prozess ein posi-
190 tives Erlebnis machen können, auf welcher Ebene auch immer. Sei das, ich
191 hab was gelernt, oder /. (14:06)

192 B: Ja, durchaus. Und einfach die Zeit so sinnvoll nutzen. Wo man merkt,
193 hey ich hab etwas gemacht, ich hab etwas, ja, gelernt, produziert. Genau,
194 so um das. (14:19)

195 I1: Vielleicht können wir hier gerade den Bogen schlagen, oder ja, wenn
196 sie, oder wir wollen ja darauf hinaus, dass man eben noch mehr auf diesem
197 Weg erreichen könnte, als eben jetzt nur die sinnvolle Beschäftigung, die
198 man dann durchaus hat, aber dass man auch sagen könnte, unbewusst, für
199 die Jugendlichen muss das ja nicht mal explizit sein, aber wir verfolgen so-
200 zialpädagogische Ziele mit unseren Jugendlichen und könnten jetzt bei-
201 spielsweise gerade in diesem Musikprojekt, ähm, wie jetzt, du hast es vor-
202 hin angesprochen, die Selbstwirksamkeit fördern. Oder ähm, ja die Eigen-
203 ständigkeit, alles solche /. Ja Musik wirklich dann systematisch einzuset-
204 zen, als Methode, sozialpädagogische Methode, um unsere Ziele zu errei-
205 chen. Wie schätzen Sie das ein? Für die Musik, haben Sie das Gefühl, das
206 könnte möglich sein? (15:14)

Ebene Zielgruppe

Sozialpädagogische
Grenzen

individuelle Gründe
für Absenz

207 B: Ich würd sagen, wenn man da gerade einen Klienten findet, der auf das
208 anspringt, dann wäre das möglich. Aber ich würde, ich, es wäre sehr
209 schwer, in dem Sinne, das zu verallgemeinern und zu sagen, hey, die Me-
210 thode und mit Musik begleitet, das /. Für mich ist einfach wirklich so schwer
211 vorstellbar, dass das wie, «usus» wird, oder wie eine /. (15:38)

212 I1: Dass dies generalisiert wird, ist nicht so denkbar für Sie. (15:41)

Sozialpädagogische
Grenzen

Sinnhaftigkeit von
Musik als SP-Me-
thode

213 B: Nein. Aber ich glaub, dass es doch sinnvoll wäre, es einfach in diese /.
214 Eben Musik als mögliche Methode mehr in Betracht zu ziehen. Also das fällt
215 schon noch weit weg und ich glaub, dass wäre möglich. Ah, bei dem Ju-
216 gendlichen wäre es in dem Sinne passend, in dem wir in dem Sinne etwas
217 machen können, diesbezüglich. (16:02)

218 I1: Das es nicht generalisiert ist, aber dass es zumindest mal im Kopf ist
219 «aha, man könnte ja hier noch etwas machen». (16:08)

220 I2: Das es wie ein, eine Methode in einem Repertoire ist. (16:11)

Sinnhaftigkeit von
Musik als SP-Me-
thode

221
222 B: Genau. (16:12)

223 I2: Warum ist, denken sie warum, ähm, kommt einem oft diese Methode
224 nicht in den Sinn? Ist das, ähm fehlendes Wissen, was Musik bewirken
225 kann, oder ist das, ähm, eher auch ähm, fehlende Ressourcen, fehlendes
226 Interesse von der Seite von dem Sozialpädagogen, der Sozialpädagogin?
227 (16:34)

Ebene Fachperson	228	B: Ich glaub der Pädagoge selber muss wie eine gewisse Leidenschaft haben für Musik. In dem Sinne Talent, hey ich habe wirklich etwas besonderes, ich glaube das allgemeine, einfach Musik hören oder so, würde nicht reichen um zu sagen, hey ich benutze das oder ich wende das wirklich als Methode an. Deshalb würd ich sagen, wenn, dann braucht es Talent und Interesse beim Pädagogen, dann wird er automatisch darauf zurückgreifen. Oder, wenn er talentiert ist. Und versucht das irgendwo einzubauen. Eben, wie gesagt, der andere, der Singer/Songwriter war, der hat das, ja /. (17:25)
Sinnhaftigkeit von Musik als SP-Methode	229	
	230	
	231	
Ebene Fachperson	232	
	233	
	234	
	235	
	236	I1: Dem liegt das halt nahe, das anzuwenden. Liegt es dann aber auch etwas daran, dass eben ähm fehlendes Bewusstsein darum, oder Wissen darum was Musik bewirken könnte, vorhanden ist? (17:38)
	237	
	238	
Wissen über das Potential	239	B: Ja, ich würd schon sagen. Wir sollten Musik als Methode, ist nicht das erste, (unv.). Sondern okay, was machen wir, dann eventuell oder versucht man, oder /. Aber es ist schon so, dass Musik nicht so, eingebettet ist. (17:58)
	240	
	241	
	242	
	243	I2: Ist nicht so etabliert, wie beispielsweise ein Biografiearbeit, oder so, was ein bekannteres Mittel, oder eine bekanntere Methode ist. (18:07)
	244	
	245	I1: Hätten Sie denn das Interesse daran, hier im Erlenhof Musik als Methode in das Repertoire aufzunehmen? (18:16)
	246	
Individuelle Gründe für Absenz	247	B: (lacht etwas) Da müsst ich sagen, so als Idee, klingt es sehr schön. Und da würd ich wirklich jetzt sagen, ja es wäre sinnvoll. Aber ich merke, ich bin zu weit weg von der Musik zum sagen, JA, das machen wir! Da braucht es halt schon etwas mehr Begeisterung, die da begleiten muss, hey ja das mach ich. Es muss von der Person, die das durchführen muss, wie das Herz da sein. Aber, ich würd schon sagen, wenn es jetzt eine Weiterbildung gäben würde, wo sagt, hey Musik als Methode oder so, dann wäre ich interessiert, hätt ich zugehört. Wär ich dann sicher hingegangen. So wie könnte man das anwenden, wie könnten wir das eigentlich so machen oder was für Möglichkeiten eröffnen sich da. Ich glaube es einfach mal zu wissen, was ist überhaupt möglich. Das wär so /. (19:08)
Ebene Fachperson	248	
	249	
	250	
	251	
	252	
Wissen über das Potential	253	
	254	
	255	
	256	
	257	
	258	I2: Sie haben davon gesprochen, dass wie, wenn das umsetzbar sein sollte, muss wie ein Sozialpädagoge oder eine Sozialpädagogin das Interesse mitbringen von sich aus, ähm, die Fähigkeiten ein Stück weit, ähm, wie schätzen Sie das ein, ähm, ist das aber schon machbar, dass das von ähm Sozialpädagogen geleistet werden kann oder ähm müssen da zwingend auch externe Personen einbezogen werden wie jetzt vielleicht bei diesem Musikprojekt, dass da ähm jemand von aussen kommt? (19:43)
	259	
	260	
	261	
	262	
	263	
	264	
Einbezug externer Fachpersonen	265	B: Also ich würd sagen, beides ist möglich. Dass Sozialpädagogen, die eine gewisse Leidenschaft und Flair haben und Ideen und Bock haben das zu machen, auf jeden Fall, klar. (...) Es braucht auch nicht zwingend externe
Ebene Fachperson	266	
	267	

- 268 **Personen.** (...) Ich weiss noch es gab letztens ein Projekt, welches auf ver-
269 filmt worden ist. Ihr kennt das sicher, da in dem ähm , Aarburg. Die haben
270 einen Chor mit den Jugendlichen gemacht. Also normale Jugendliche und
271 Jugendliche mit Straffälligen, in Aarburg haben sie ein Projekt gestellt, in
272 dem sie dann, ja, ein Chor zusammengebaut haben. Und einfach so die
273 Interaktion zwischen denen und dann gabs glaube ich am Schluss ein Kon-
274 zert. Habt ihr das nicht? (20:42)
- 275 I2: hm nein.
- 276 I1: Nein, sagt mir nichts. (lacht)
- 277 B: (lacht) das müsst ihr unbedingt /.
- 278 I1: Wir habens aufgeschrieben! (lacht)
- 279 B: eben in Aarburg wurde das gemacht. Ich weiss nicht, wie das geheissen
280 hat, phuu /.
- 281 I1: das finden wir sicher, wenn wir nach Aarburg Chor suchen. (20:57)
- 282 B: Das ist irgendwie so etwa 10 Jahre her, schon (...) ja ich hab mein Handy
283 nicht dabei. (21:05)
- 284 I1: Ja wir habens aufgeschrieben, das finden wir schon (21:09).
- 285 I2: das schauen wir nach (21:10)
- 286 B: auf jeden Fall. Das ist so eine, das wurde im schweizer Fernsehen ge-
287 zeigt, so das ganze Projekt, die Schwierigkeiten, die bösen Jungen, glaube
288 ich, ja ich glaube, ich habs einfach nur mitbekommen und paar Ausschnitte
289 gesehen, aber ich habe es nicht verfolgt. Fand ich ein super interessantes
290 Projekt, mehr so, ja wie verbindet man eigentlich so die zwei Welten, von
291 den «bösen Jungs», den kriminellen Jungs, und einfach wirklich die «nor-
292 malen» Jugendlichen in der Schule oder so. Wie die zwei Welten so zusam-
293 mengeführt werden und dann durch Musik werden in dem Sinn ein Ganzes.
294 Von der Idee her super. (21:53)
- 295 I2: Vielleicht noch bevor wir weiter gehen zur nächsten grossen Frage,
296 wenn sie jetzt an konkret **Ihre Jugendlichen denken, die Sie betreuen. Wo**
297 **denken Sie, könnte Musik einen Fortschritt bringen?** (22:06)
- 298 B: (...) phuu. (...) (lacht) (...) Ja ich merke es, könnte überall (...) (lacht)
299 (22:26)
- 300 I1: Das ist super! (lacht) (22:27)
- 301 B: **Nein, die Frage ist ja, denn, ja, das wird mir jetzt bewusst, dass ist, jede**
302 **könnte man schliesslich mit Musik irgendetwas erreichen, machen und tun.**

	303	(...) Schlussendlich ist es auch so in dem Sinne so, wenn Musik läuft, Ju-
Psychische Effekte	304	gendliche sind so depressiv, so uääh, dann läuft hier so lustige Musik im
	305	Hintergrund und Personen, die einfach so lässig eigentlich, ansteckend,
	306	weil die sehr, schwer dann noch schlecht gelaunt zu bleiben, oder dann
Sinnhaftigkeit von Musik als SP-Methode	307	muss ich einfach dann weggehen und sagen hey ihr nervt alle. Aber das ist,
	308	jeder wäre erreichbar. Auf irgend eine Art und Weise. (23:18)
	309	I2: Sehr spannende Antwort. Dann wäre es ja wie auch toll, das theoretische
	310	Wissen zu haben, was Musik leisten kann und was Musik aber auch
	311	nicht leisten kann. Ich denke, ähm dort auch eine Grenze zu kennen, ähm,
	312	ich sag jetzt mal, man kann nicht jedes Problem mit Musik lösen, das muss
	313	man sich auch bewusst sein, ähm, was denken Sie, wo sind vielleicht die
	314	Grenzen, was, ähm /. (23:46)
Ebene Fachperson	315	B: Ich sag jetzt meine persönliche Meinung, meine Erfahrung (lacht etwas)
	316	Aber da merk ich es muss einfach, die Zeit muss richtig sein. Ich glaub, die
Sozialpädagogische Grenzen	317	Stimmung, die Zeit, Zusammensetzung von Personen muss richtig sein, so
	318	dass das in dem Sinne, (unverst.) Ich merke so, wenn, ich hab immer so
	319	den Eindruck, wenn Musik aufgezogen wird, also machen wir das, dass das
	320	den Effekt nicht hat. Es muss einfach, wie, eben Musik die kommt ja vom
	321	Herzen, ich glaub da muss wirklich die Methode auch so angewendet werden,
	322	dass es einfach wirklich stimmig ist. Also man denkt, ah das könnt ich
Ebene Fachperson	323	jetzt machen, oder und dann bewusst einsetzen, aber es muss das Gefühl
Sozialpädagogische Grenzen	324	da sein. Ich glaub so wenn du sagst, «hey um drei Uhr nachmittags machen
	325	wir glückliche Musik und sind alle glücklich», das wird in dem Sinne so nicht
	326	unbedingt hinhalten. (24:48)
	327	I1: Dann würd ich jetzt gerne noch, also jetzt haben wir verschiedene /. Also
	328	einerseits haben Sie jetzt gesagt, doch, Musik ähm könnte meine Jugendlichen
	329	erreichen, ähm wir haben auch, sagen wir, wir haben jetzt auch Leute
	330	die ein musikalisches Flair haben und interessiert sind, wir haben sogar
	331	auch Instrumente auf der Wohngruppe - ich würde jetzt gerne ein wenig
	332	Gedanken spintisieren mit Ihnen: Wie könnte denn jetzt ganz konkret im
	333	Alltag angegliedert ein solches musikalisches Angebot aussehen? (25:21)
	334	B: (...) schwierig (lacht)
	335	I1: Was stellen Sie sich denn hier für Gefässe vor, einfach wenn wir uns
	336	mal ein wenig /. Es darf auch utopisch sein! (25:35)
Konkrete Ausgestaltung eines musikalischen Angebotes	337	B: (...) so schwierig. Ähm (...) Einfach so utopisch, ich würde sagen, eben
	338	dass man Playlisten zusammenstellt, bewusst zu sagen hey ich denke an
	339	den Jugendlichen und dann Playlist zusammenstellen für den Jugendlichen.
	340	Und dass in dem Sinne einfach laufen zu lassen. Und die Person,
	341	ohne, ohne (lacht) ohne gross /. Einfach zu merken, was löst dies bei ihm
	342	aus, bewegt /. (26:09)

- 343 I2: Für den Jugendlichen oder mit dem Jugendlichen? (26:10)
- Konkrete Ausgestaltung eines musikalischen Angebotes
- 344 B: Ähm. Beides! Es könnte beides sein, also mit ihm besprechen, oder ein-
345 fach laufen lassen. So was erreicht, oder würd man grad sagen, sagen wir
346 ein Gespräch hat mit ihm, nicht einfach so sitzen und reden, sondern im
347 Hintergrund läuft Musik, die auf ihn zugestimmt ist, zum zeigen hey, ja! be-
348 wegt ihn (lacht) (26:33)
- 349 I1: Sendet auch wieder eine Botschaft! (26:34)
- Psychische Effekte
- 350 B: Oder kriert einfach wirklich einfach so die Stimmungsgrundlage, auf
351 welcher Ebene möchten wir uns austauschen. Das wäre so, sicherlich in
352 dem Sinne so was man einsetzen könnte. (26:47)
- 353 I1: Und das wäre auch etwas, was man systematisch integrieren könnte.
354 Weil Gespräche hat man ja immer wieder. (26:52)
- Ebene Fachperson
- 355 B: Das wäre möglich, systematisch (lacht) Aber wiederum muss einfach
356 wirklich die Person, die Bezugsperson muss eine, ja, Leidenschaft haben
357 und sagen «hey ich will Musik und so» und ja Lust haben, so Playlisten und
358 Lieder zu suchen und das zusammenzustellen, also das hängt immer so,
359 was möchte eigentlich der Pädagoge selber in dem Sinne so, ja, betreiben,
360 was möchte der machen. Und ich glaub wenn das ihm bewusst ist, hey das
361 könnt ich noch machen als Idee, ja. Und das was ich weiss, was funktioniert,
362 einer unserer Jugendlichen kann relativ gut Klavier spielen. Macht es aber
363 zu wenig. Und dann die Bezugsperson verdonnert dann die Jugendliche,
364 hey du wenn ich Dienst habe, musst du mindestens, ähm, drei Lieder spie-
365 len. Und da merkt man, dass schlussendlich das «Wow, hey du spielst gut»,
366 bringt irgendetwas, für den Selbstwert, für Wertschätzung, das Selbstbild.
367 Echt, wow, also, cool was du da in dem Sinne für ein Talent hast. (27:57)
- Erfahrungsbericht
- 368 I2: Also auch den Jugendlichen mal, ich sag jetzt mal, in etwas wie, ähm,
369 hineinstossen, oder, helfen die Schwelle zu überwinden, dass er dann
370 merkt, ah, doch, ich mach eigentlich ein positives Erlebnis dabei. (28:16)
- 371 B: Ja, auch schlussendlich Musik, Emotionen, wo bin ich, kann man auch,
372 wie, welche Stücke gespielt werden, wie sie gespielt werden, kann man
373 schon merken, in welchem Thema er sich befindet. (...) ähm ja, dann den
374 Rest find ich einfach zu aufgesetzt. Zu sagen, hey, so, bevor wir Nacht-
375 sen, dann läuft da einfach Musik und jeder darf sich ein Musikstück suchen,
376 so, wie jeden Tag (lacht) Äh, wäre möglich, aber ich weiss nicht was dann
377 echt bringen würde. (...) Oder den Jugendlichen die Aufgabe geben, stellt
378 mal eine Playlist zusammen. Zu sagen, hey such dir in dem Sinne so zehn
379 Lieder, die dich am besten, am ehesten in dem Sinne beschreiben würden
380 und dann einfach, das gemeinsam zu hören und /. (29:14)
- Psychische Effekte
- Sinnhaftigkeit von Musik als SP-Methode
- 381 I2: Und dann auch in den Dialog kommen darüber (29:18)

- 382 I1: Und darüber sprechen! (29:18)
- 383 B: Hm muss nicht zwingend sein, also ich hätte gesagt, wir hören jetzt an
384 und dann erleben wir das, deine Musik, ohne bewerten, ohne Kommentar,
385 auch eine Art und Weise den Jugendlichen wertzuschätzen, kennenzuler-
386 nen, respektieren, so was er so für Musik, wieso wählt er diese Musik, was
387 wär noch, das wär noch cool! (29:41)
- 388 I2: Jetzt, der Erlenhof ist ja eine grosse Institution, im Vergleich zu anderen
389 Institutionen, denken Sie, da wären vielleicht mehr Ressourcen vorhanden,
390 vielleicht gruppenübergreifend, als das vielleicht in einer kleineren Institu-
391 tion der Fall wäre? (29:58)
- 392 B: Ja, durchaus. Also es ist, auch so wie der Erlenhof funktioniert, und wie,
393 wir aufgestellt sind, jede, hat jeder Pädagoge, jeder Mitarbeiter hat die Mög-
394 lichkeit zu sagen, hey ich hab Bock und hab Lust auf so ein Projekt und
395 dann stellt er das auf die Beine und dann auch wirklich, übergreifend. Dass
396 jeder, hat da die Möglichkeit, das zu machen. Und die Ressourcen sind da.
397 Also (...) wir brauchen (lacht) Equipement, ja, okay gut, Projekt zusammen-
398 stellen, was könnte das kosten, was ist das fürne Situation, okay gut, stellen
399 wir zur Verfügung. (30:41)
- 400 I1: Also ist, die einzige, ich sag jetzt fehlende, Ressource, eben genau der
401 Mensch, der kommt und sagt, doch ich /. (30:51)
- 402 B: Genau, genau. Also dass wäre /. Es gibt auch so manche Leute von
403 aussen, eben, wo so eben dieses Musikprojekt, das jetzt am laufen ist, wo
404 jemand von aussen sagt, hey ich hab da Projekt, könntet ihr das, wollt ihr
405 das in dem Sinne in Anspruch nehmen. Und was seid ihr bereit in dem
406 Sinne, so, zu zahlen, zu geben, weil ich weiss, es ist kostenpflichtig, da
407 dieses Paket, dass so zusammengestellt worden ist, so es kostet. Und zu
408 sagen, hey für die Jugendlichen, die da Interesse haben, sind wir bereit,
409 das Paket zu kaufen. Das ist schon, das sind schon noch unglaubliche Res-
410 sourcen, die da frei sind. (31:29)
- 411 I2: Sehr schön. (31:31)
- 412 I1: Ähm, hast du noch was? (31:36)
- 413 I2: Nein, für mich ist soweit gut (31:38)
- 414 I1: Ich glaube, für mich ist auch gut. Dann geben wir aber den Ball nochmals
415 zu Ihnen! Von uns her sind die Fragen soweit gut, vielleicht haben Sie aber
416 noch etwas, was Ihnen jetzt noch durch den Kopf schwirrt oder was Sie
417 gerne noch loswerden würden zum Schluss? Oder /. (31:54)
- 418 B: Also ich habe mehr das Interesse, wie, welches Produkt (lacht) bringt ihr
419 denn dann auf Papier? Also was, ich würd sagen, es wäre schon noch

- 420 sinnvoll oder wär schon schön, dann das was ihr dann auf Papier bringt,
421 dass /. (32:11)
- 422 I1: Dass ihr das lesen könnt? (32:12)
- 423 B: Ja, sehr gerne (32:12)
- 424 I1: Ja, das können wir auf jeden Fall machen! Ja. (32:13)
- 425 B: Weil, ich finde, in dem Sinne, so das Thema, was ihr mitbringt, ist schon,
426 ja! Und ich merke jetzt grad, durch das Interview, Ja! (lacht) (32:24)
- 427 I2: Sehr schön! (lacht) (32:24)
- 428 I1: (lacht) das ist unser Ziel! Nein das ist natürlich schön (32:27)
- 429 B: Ja, ihr verfolgt etwas, was, ja, echt cool ist. (32:32)
- 430 I2: Ja, also wir werden die Bachelorarbeit im nächsten Februar abschlies-
431 sen, und ich denke anschliessend können wir die den Institutionen zur Ver-
432 fügung stellen. Also die wird auch veröffentlicht dann. Dann kann ich die
433 ihnen zustellen. (32:49)
- 434 B: Das wär super. Das wär wirklich super. (32:50)
- 435 I1: Ja gut, dann machen wir doch das! Dann danken wir ihnen, vielmals, für
436 das Gespräch. (32:56)

D.3 Interview 3: Compass Hubelmatt Luzern

Name der interviewten Person:	Marcel (Name geändert)
Datum und Zeit des Interviews:	25. August 2021, 14.00 Uhr
Interviewort:	Compass Hubelmatt
Interviewdauer:	34 Minuten
Interviewsprache:	Schweizerdeutsch

1 I2: Genau, wir haben ja die Anfrage an die Institution geschickt. Wir machen eine
2 Bachelorarbeit zum Thema Musik mit Jugendlichen, beziehungsweise, wie dass
3 man, ähm, Musik als sozialpädagogische Methode nutzen könnte, um mit Jugend-
4 lichen im stationären Kontext zu arbeiten. Es ist so, wir haben in der Literatur her-
5 ausgefunden, dass Musik und die Effekte, welche die Musik auf den Menschen
6 hat, bereits relativ gut erforscht sind. Aber, dass sie vor allem in der Schweizer
7 Heimkultur praktisch keine Anwendung findet. Und wir wollen uns etwas auf die
8 Suche machen, wieso ist das so, ähm was sind hier die Hindernisse, wo sind da
9 die Hürden, genau. Und dafür haben wir ein paar Fragen vorbereitet, es geht dort
10 einerseits ein bisschen darum, hier um die Hubelmatt, ist hier Musik in irgendeiner
11 Form ein Thema, wenn, in welcher Form? Dann, in einem zweiten Teil, ähm, wür-
12 den wir auch gerne von dir wissen, als ähm, ja Fachperson der Sozialpädagogik,
13 wo siehst du ähm aus professioneller Sicht den Nutzen der Musik, was könnte sie
14 bewirken, was könnte es positives haben, gerade in der direkten Arbeit mit den
15 Jugendlichen, mit denen du unterwegs bist. Und in einem dritten Teil wollen wir so
16 wie, ein Stück weit, ein Gedankenkonstrukt machen, was bräuchte es, um ein An-
17 gebot zu schaffen, um eines im Alltag zu etablieren, vielleicht auch unabhängig von
18 Ressourcen, die zur Verfügung stehen. Genau, das wären so ungefähr die drei
19 Teile von diesem Interview. Es wird irgendwie so um die 45 Minuten dauern.

20 I1: Gut, und dass wir starten können, lege ich hier gleich mal einen Begriff oder
21 einen Term in die Mitte: «musikalische Aktivitäten». Jetzt ist es ja so, dass wenn
22 man hört «Musik», dann haben wir alle irgendein anderes Bild im Kopf, Musik be-
23 deutet für jeden vielleicht etwas anderes und deshalb möchten wir den Begriff der
24 Musik zuerst einmal definieren, damit wir eine gemeinsame Basis haben. Für uns
25 bedeutet die Musik folgendes: (dreht Blatt um) Da haben wir das nämlich aufge-
26 schrieben, vielleicht kannst du ein bisschen zu dir nehmen, damit du es an-
27 schauen kannst. Wir fassen den Begriff wirklich sehr breit, ein breites Spektrum an
28 diversen Aktivitäten, oder an diversem Tun, welches darunter fällt. Also sei es wirk-
29 lich einfach das bloße Hören der Musik, übers Wahrnehmen, bis dann auch das
30 bewusste Abspielen, um Emotionen zu verarbeiten oder auszudrücken, das Inter-
31 pretieren von Liedtexten, oder dann auch das eigene Schaffen, die Improvisation,
32 sei das jetzt ähm im Rhythmischen, Bewegungsbereich, Klang, Text, wirklich ähm
33 einfach alles, natürlich auch das instrumentale Musizieren, bis hin zu

- 34 Gruppensequenzen und -aktivitäten, die irgendwie musikalisch begleitet sind. Also
35 wirklich sehr sehr breit. Und vielleicht können wir das einfach - ich lasse es liegen
36 - ein bisschen im Kopf haben, also wenn wir jetzt einfach über musikalische Aktivi-
37 tätäten, über den Begriff Musik sprechen, dass wir all dies meinen. Und vielleicht
38 auch, was du noch / vielleicht kommt dir ja noch etwas anderes in den Sinn, was
39 da auch noch darunter fällt. Gut dann starten wir doch gleich mit der ersten Frage,
40 und zwar: Welche Formen musikalischer Aktivitäten trifft man hier bei euch im Hu-
41 belmatt an? (3:38)
- 42 B: Ich denke, also wenn ich das so lese, dann gibt es einen Teil, der ganz klar
43 raussticht. Das ist das Hören von Musik, also der Konsum von Musik, in all seinen
44 Formen. Ähm, und zwar von Klein bis Gross, ich denke, also der Radio läuft im
45 Büro, ähm das Runterfahren mit Musik am Abend, sich zurückziehen, Musik kon-
46 sumieren mit Kopfhörern, mit Boxen, manchmal so laut, dass die anderen auch
47 Musik hören, also ich glaube, das nimmt ungefähr den grössten Teil ein, ähm bei
48 uns, in der Hubelmatt. Ähm, Rhythmik, Tanz, ist auch ähm immer wieder Thema,
49 das merkt man, also das begegnet uns einfach immer wieder, ähm das ist auch
50 sehr personenabhängig. Ähm die Affinität zum Tanzen, sich bewegen, Breakdance
51 war einmal, der Peak ist glaube ich schon wieder am sinken, ähm aber wir haben
52 diverse Jugendliche, die sich irgendwie in einer Dancecrew oder irgendwie so be-
53 tätigen, die tanzend durch die Wohngruppe durchlaufen (lacht) und singen dabei,
54 oder irgendeine Show veranstalten. Wir haben ein paar Mal, ja das hat jetzt doch
55 auch eine kleine Pause gegeben, aber wir haben so Festlichkeiten, bei denen dann
56 immer wieder Kinder und Jugendliche irgendwie etwas aufführen, und das hat
57 meistens, in irgendeiner Form, mit Musik zu tun. Also Tanz, Geige spielen, ähm
58 ein Liedchen vorflöten im Samichlaus, irgendwie so. Genau, das ist sicher der
59 zweite Teil, dem wir immer wieder, ähm, immer wieder begegnen. Relativ, relativ
60 niederschwellig, so, also dem begegnest du relativ schnell. Und das andere, ähm,
61 selber Lieder schreiben, ähm, Liedertexte interpretieren, sich vertiefter auseinan-
62 dersetzen mit einem Instrument, das ist sehr eine individuelle Geschichte, finde
63 ich, das kommt, manchmal kommt es mehr vor, manchmal weniger, aber das ist
64 so etwas, was die einzelnen Personen, die uns begegnen, auch bei den Mitarbei-
65 tenden, gewisse Affinität da ist, oder, dass wie ausserhalb des beruflichen Kontex-
66 tes bereits stattfindet und dann irgendwie in die Institution reingetragen wird. Ähm
67 es ist nichts, was verankert ist, so als fixes Element, es, wir haben Kunsttherapie
68 noch hier, da geht es aber viel mehr um das graphische Ausdrücken, sich ähm,
69 das Malen, genau. Dort ist wahrscheinlich Rhythmus auch ein Teil, aber ich durfte
70 noch nie zuschauen (lacht etwas) was auch verständlich ist. Und, ähm, wenn man
71 den Begriff «Entdecken eigener Talente» etwas breiter fasst, ich glaube das ist
72 eine Kernaufgabe unserer alltäglichen Begleitung. Das muss aber nicht zwingend
73 mit Musik zu tun haben. Das ist ähm immer wieder spannend, Kinder und Jugend-
74 liche irgendwie für einen Weg begleiten zu dürfen und dann zu sehen, ja das, dort
75 ist eine Leidenschaft da, und das auch fördern zu dürfen. Oder es versandet dann
76 wieder und dann probiert man etwas neues aus, so ein bisschen diese Findungs-
77 phase. Jugend, Jugendzeit, Finden eigener Interesse, Talente, was kann man gut,
78 wer bin ich, wie komme ich gut an, auch. Genau. Aber, ich würde sagen, jetzt
- Musikformen in den Institutionen
- Verfolger Zweck mit der Musik
- Musikformen in den Institutionen
- Musikprojekte
- Musikformen in den Institutionen
- Ebene Fachperson
- Musikformen in den Institutionen
- Verfolgter Zweck mit der Musik

	79	gerade auch noch in der Zusammenarbeit mit der Sekundar- und ähm der Primar-
	80	schule, ähm, Musik hat einen Bestandteil, bei jedem Kind und Jugendlichen, der
Musikformen in den	81	bei uns irgendwie ein und aus geht. Sei es im schulischen Kontext, irgendwie eine
Institutionen	82	Begegnung mit Musik, und vor allem eben mit dem Selbermachen von Musik. Oder
	83	sich ein bisschen vertiefter auseinandersetzen, als einfach durch den blossen Kon-
	84	sum, ähm, das begegnet glaube ich jedem, der hier ein und aus geht. (7:54)
	85	I1: Also dann ist Musik schon etwas relativ Präsenes, eigentlich im Alltag der Hu-
	86	belmatt. (8:01)
	87	B: Ja. (8:01)
	88	I1: Aber wenn ich, einfach dass ich dich richtig verstanden habe, es ist wirklich
	89	eigentlich: es gibt keine geführten Sequenzen, das machen die Jugendlichen und
	90	die Kinder in der Freizeit für sich. Ausser jetzt solche Projekte, wie du sie vorhin
	91	angesprochen hast. (8:13)
	92	B: Genau. Wir haben auch schon einen Tag der offenen Türe einmal gehabt, das
Musikprojekte	93	war glaube ich im Jahr 2018, dort haben wir eine Band auf die Beine gestellt. Und
	94	zwar bunt gemischt, Kinder, Jugendliche und Mitarbeitende, und haben zwei
	95	Songs einstudiert, genau. (8:30)
	96	I2: Vielleicht gerade da schnell anhängen, wie waren die Erfahrungen damit? (8:35)
	97	I1: Mhm, das wollte ich jetzt auch gerade fragen (lacht) (8:37)
	98	B: Also ich habe den Bandlead dort gemacht, ähm, und ich fand es eine super
	99	Idee, ich habe keine Ahnung gehabt, was da auf mich zukommt. Ähm ich kann
Erfahrungsberichte	100	etwas Noten lesen, also so Bassschlüssel kann ich gut lesen, ähm, Tenorschlüssel
	101	da, der fällt mir schwer, und dann das Transkribieren mit meinen kläglichen Kennt-
	102	nissen auf dem Klavier, von irgendwelchen, den Songs, die gerade irgendwie cool
	103	gefunden worden sind, zu dieser Zeit, so ein bisschen, irgendwie, ich wollte etwas
	104	machen, was sie auch «gäch» finden, und dann Noten schreiben für den Chor
	105	noch, ähm, ja, es hat mich herausgefordert, aber es war mega cool. (9:18)
	106	I1: Vielleicht können wir da gerade an deinen Erfahrungen anknüpfen. Was hast
	107	du das Gefühl, was hat das mit den Jugendlichen gemacht, mit der Gruppe? Indi-
	108	viduell aber auch gemeinsam? Was hatte die Musik für einen Effekt? (9:29)
Soziale Effekte	109	B: Ähm, ja man hatte ein gemeinsames Ziel, man hat für etwas gearbeitet, man,
	110	gewisse Jugendliche haben in dieser Phase auch erkannt, dass ihr Selbstbild von
Psychische Effekte	111	ihrem Gesangstalent zum Beispiel, ja, ja vielleicht ein bisschen, ähm ja mit der
	112	Realität ein Stück weit nicht ganz korrespondiert (lacht) So, ich kann super singen,
	113	und ich stehe hin und einfach, irgendwie, eine halbe Oktave zu tief anfangen haben
	114	und irgendwie gefunden, ja sorry, aber, ja du singst gut! Es ist schön, wie du singst,
	115	aber schau, wir spielen da, und du bewegst dich dort, und das zusammenbringen.
Psychische / soziale	116	Und das hat dann Widerstände ausgelöst, im ersten Moment, und ähm, und trotz-
Effekte	117	dem dann wieder sich aufzuraffen, gut jetzt schauen wir nochmals und, ähm /. Ich

118 glaube, alle waren stolz danach, so. Es hat recht ein Wir /. Also es war etwa fifty-
119 fifty, Erwachsene, Kinder/Jugendliche, die Erwachsenen fanden es auch mega
120 cool, und ähm, und der Auftritt war, ja wir haben (lacht) ja was haben wir, zwei
121 Lieder konnten wir, und wir haben die glaube ich etwa zwei Mal gespielt. (lacht)

122 I1: (lacht). Ja war ein riesiger Prozess bis dorthin (10:48)

123 B: Mhm (10:48)

124 I1: Und das, was du sagst, das Wir-Gefühl, die Gruppendynamik, die entstehen
125 kann, ich denke, das ist eines der grossen Potentiale der Musik im sozialen Be-
126 reich. (10:57)

Psychische Effekte

127 B: Und, man konnte sich anders begegnen. Herr Grüter, unser Geschäftsleiter, hat
128 Schlagzeug gespielt dort, war Teil dieser Gruppe und die Kinder und Jugendlichen,
129 welche ihn, ja an Gesprächen erleben, beim Eintritt, er ist schon präsent im Betrieb,
130 aber es ist immer eine kleine Distanz logischerweise dazwischen, ähm, ja man
131 konnte sich ganz anders begegnen. Gruppenübergreifend, ich finde das hat auch

Soziale Effekte

132 nochmal etwas ausgelöst, dass man so zusammen unterwegs war, sonst ist man
133 gerne so ein bisschen in seiner Gruppe, ähm man kennt sich, man begegnet sich,
134 aber das ist dann wirklich /. Und ich glaube das Schwierigste, war wirklich so die

Erfahrungsberichte

135 Vor- und Nachbereitung, also für mich persönlich, so, das Zeug vorbereiten, ähm,
136 Lieder auswählen, die gingen, auf dem Klavier, ähm, und dann auch eine riesen
137 Freude, dass es ging, ähm, ja. (11:53)

138 I1: Ich finde du hast etwas wichtiges gesagt im vorherigen Satz, dass Musik in dem
139 Sinne eben auch ein Zugang ist, auf einer anderen Ebene, auf der Beziehungsebene,
140 einen anderen Zugang darstellt, das ist etwas starkes. (12:08)

141 I2: Das bringt mich gerade etwas zur Frage, du hast jetzt relativ viele Sachen auf-
142 gezählt, wo die Musik im Alltag irgendwie vorkommt bei den Jugendlichen, sei das
143 das Konsumieren von Musik, das Hören von Musik, werden die individuellen Be-
144 züge von Musik irgendwie aktiv aufgegriffen, um mit dem dann zu arbeiten, seien
145 das Liedtexte, die Jugendliche hören /. (12:30)

146 B: Ja. Ja, also es gibt, es gibt ja, ähm, Musikrichtungen, die wirklich danach
147 schreien, dass man sie nachbespricht, oder irgendwie so (lacht leicht) eine gewisse
148 Provokation vielleicht auch dahinter steckt, oder ähm, und auf das gehen wir
149 selbstverständlich ein und fragen nach, was, was findest du denn cool an diesem
150 Sound, ähm /. Mit einem Jugendlichen hätte ich, der hat mich mega geflasht, was
151 Musik anbelangt, der hat sich bestens ausgekannt, so in der Zeit, in der ich sozia-
152 lisiert wurde, so old-school, hiphop, der hat all diese Bands gekannt, die ich früher
153 gehört habe, über seine Mutter, die war etwa gleich alt wie ich, hatte glaube ich
154 eine ähnliche Musikvergangenheit und ihn hats interessiert und wir konnten da ver-
155 gleichen, was unterscheidet new-school zu old-school, was ist das Reizvolle an

Ebene Zielgruppe

156 dieser Form von Rhythmus, wir konnten auch wirklich dieses Zeug sezieren. Ähm,

Individuelle Grenzen

157 aber war eben auch das persönliche Interesse. Es gibt auch Kinder und

- 158 Jugendliche, die blocken ab bei diesem Thema, oder finden es einfach schön und
159 ja, und man könnte mega viel Energie investieren, noch irgendeine vertiefere Aus-
160 sage herauszukitzeln, die, ja die dann vielleicht etwas gesucht ist, in dem Sinne.
161 Das kann man auch mal stehen lassen. Aber wir greifen das auf, selbstverständ-
162 lich. (13:54)
- 163 I1: Wir haben jetzt schon einige Sachen genannt, gerade an sozialem Potential der
164 Musik, vielleicht können wir noch darauf eingehen, wie du denn das physische oder
165 psychische Potential der Musik einschätzt. In diesen Bereichen, Entwicklungsbe-
166 reichen der Jugendlichen - gerade im Jugendalter, in welchem Identitätsfindung
167 und -bildung ein wichtiger Prozess ist. Was hast du das Gefühl, kann die Musik da
168 unterstützend wirken? (14:25)
- Sinnhaftigkeit von Musik als SP-Methode 169 B: Ich denke auf jeden Fall, ähm es gibt verschiedene Elemente, wo Musik besten-
170 falls unterstützend wirkt. Ich denke so, die ganze Gefühlsregulation, das denke ich,
171 das hat einen hohen Stellenwert so im Jugendalter, ähm sei es über Konsum von
Psychische Effekte 172 Musik, einfach das Hören, ähm stelle ich viel fest im Alltag, dass Kinder und Ju-
173 gendliche retour kommen von der Schule und sagen, hey ich brauche, ich gehe
174 jetzt kurz ins Zimmer ein bisschen Musik hören. (15:02)
- 175 I1: Zum ankommen. (15:03)
- 176 B: Genau, das findet über diese Geräte statt, die heute zur Verfügung stehen. Ähm,
177 da sind wir mittlerweile so weit, das ist immer ein wenig so, wie viel Zeit an den
178 Handys, Medien, Medien ist sowieso ein riesen Thema. Und wir sind aber, ähm,
179 wir arbeiten dort fest auf Vertrauensbasis, so gut es geht, ähm und wir finden, ähm
180 wenn du Musik hören gehst, früher hättest du eine CD gebrannt und rein getan,
181 und niemand wäre auf die Idee gekommen, dir irgendwie eine Medienzeit abzu-
182 zwacken, wenn du eine CD hören gehst. Also von da her, hör irgendwie über Y-
Verfolgter Zweck mit der Musik 183 outube, oder wo auch immer es konsumiert wird, hör deine Musik, komm runter,
184 und ähm das funktioniert super. Ähm wenn jemand selber Musik macht, ähm dann
Psychische Effekte 185 habe ich das Gefühl, gibt es nochmals eine andere Komponente als einfach die
186 Entspannung, Rückzug, diese, kurz durchschnaufen können, in sich kehren. Ähm
Psychische Effekte 187 dort wird es dann zum Ausdrucksmittel. Ich denke von eigenen Gefühlen. Ähm
188 Schlagzeug ist so der Klassiker in Institutionen wahrscheinlich, für Stressregula-
189 tion, geh ans Schlagzeug (lacht leicht). Ähm ich weiss das noch von mir selber, ich
190 habe mir eine Stromgitarre zugetan mit siebzehn, und einfach «uhuere luut» Musik
Psychische Effekte 191 gemacht, und das hat mir so wie die inneren Anspannungen, konnte das lösen,
192 das war eine sehr befreiende Erfahrung (lacht leicht). Ähm ich interpretiere jetzt ein
Sinnhaftigkeit von Musik als SP-Methode 193 wenig, dass das bei allen so funktioniert, aber ähm, es funktioniert wahrscheinlich
194 auch nicht in jedem Moment, so. Aber es kann unterstützend wirken. (16:51)
- 195 I2: Ja es sind recht viele Sachen, die Musik, ja irgendwie auslösen kann im eigenen
196 Körper, was denkst du, wo hat die Musik auch das Potential, um auch aktiv sozial-
197 pädagogische Zielsetzungen irgendwie unterstützend zu verfolgen? Du hast ver-
198 schiedene Sachen aufgezählt, wie, du hast vorhin das Wort Findungsphase ge-
199 nannt, oder Ausdruck eigener Gefühle, ein Zugang von ähm, irgendwie von

	200	Bezugsperson zu Jugendlichen, was denkst du, wo hat die Musik das Potential,
	201	eben sozialpädagogische Zielsetzungen irgendwie unterstützen zu können?
	202	(17:34)
Psychische Effekte	203	B: Ähm, Musik in einer Gruppe stattfindet, habe ich das Gefühl, hat es einen hohen
	204	Einfluss auf die Sozialkompetenz. Wahrzunehmen, was ist gerade beim Anderen,
	205	ähm, wo steuert der hin, vor allem so im Bereich Improvisation, wenn das möglich
	206	ist - also das ist möglich, ähm Impro, wohin bewegt sich wer, so das ähm Miteinan-
	207	der etwas aufzubauen, ohne dass man das ähm so diskutiert, wer jetzt welches
Soziale Effekte	208	Bedürfnis hat, und ähm ohne dass die Fäuste sprechen müssen, was auch immer
	209	oder. Also es ist nochmals wie eine andere Form von Kommunikation, zwischen-
	210	menschlich. Ganz fein, man ist zwar beschäftigt mit seinem eigenen Dings, so, mit
	211	dem Instrument, mit dem Singen, was auch immer, Rhythmus, und gleichzeitig ist
Psychische Effekte	212	man ein Gefüge, zusammen. Und man will ja, irgendwie, das etwas daraus ent-
	213	steht, oder es darf ja auch mal völlig chaotisch werden, aber so das Miteinander,
	214	in der Gruppe, denke ich, das ähm, Bereich Sozialkompetenz, sehr ausgeprägt.
	215	Auch, ähm zu spüren ohne zu sehen, das ist wie eine eigene Erfahrung, die ich
	216	gemacht habe beim ähm, beim Musik machen, so, zu merken, jetzt ist gerade die
	217	Zeit reif für einen Akkordwechsel. Und wenn man sich irgendwie schon, schon ähm
Erfahrungsberichte	218	gut versteht, irgendwie persönlich, und schon viel miteinander Musik gemacht hat,
	219	funktioniert das. Und das ist, das steht im Raum. Das ist eine so unglaubliche Er-
	220	fahrung, wenn das dann einfach so «hö?» das funktioniert! Und dann schaut du
	221	einander an und denkst, wow. Zusammen singen, dort, jetzt sind wir auf der glei-
	222	chen Wellenlänge. Ich weiss auch nicht, wir schwingen. Das ist, kann ein mega
Konkrete Ausgestaltung eines musikalischen Angebotes	223	schönes Erlebnis sein, aber das ist etwas sehr persönliches, das ich so erlebt habe.
	224	Ich denke in, das könnte man fördern. Wenn man zum Beispiel eine Band gründet
	225	hier, oder einen Raum zur Verfügung stellt, in dem das überhaupt möglich ist. Ich
Ebene Institution	226	glaube, da fängt es an. In dem es auch mal schräg klingen darf. (19:46)
	227	I1: Ja da können wir vielleicht gerade einklinken. Du sagst jetzt selber bereits, du
	228	fängst schon an, aufzuzählen, was bräuchte es denn, damit so ein Angebot zu
	229	Stande kommen könnte - da können wir vielleicht noch etwas weiter denken. Wenn
	230	du jetzt auch ganz konkret an deinen Alltag mit deinen Jugendlichen denkst, ähm
	231	und dir vorstellst, Musik wirklich systematisch als Methode einzusetzen, in deinem
	232	sozialpädagogischen Arbeiten, was bräuchtest du denn dazu? Du hast jetzt ge-
	233	sagt, es müsste ein Raum zu Verfügung stehen. Raum, sowohl materiell, örtlich,
	234	als auch das Zeitgefäss, oder. (20:18)
Ebene Zielgruppe	235	B: Genau, ja genau, Raum, Zeit. Ähm (...) wenn ich das verankern möchte. (...)
Ebene Institution	236	Ich brauche interessiertes Publikum, ich brauche eine Institution, die das auch
Vorhandene Ressourcen	237	trägt, oder die das unterstützt, ähm würde ich mir jetzt in dem Kontext hier keine
	238	Sorgen machen. Ähm (...) Ich bräuchte, je nach, ich brauche Inter /. Ja, das Pub-
	239	likum, also ein interessiertes, Interessengruppe, die anspricht, genau. Also nicht
Ebene Zielgruppe	240	ein Publikum, dass ich Musik mache und sie hören mir zu, überhaupt nicht, aber
	241	ähm (...) Es müsste eine gewisse Regelmässigkeit, wahrscheinlich vorhanden
	242	sein, oder eine gewisse Niederschwelligkeit, dass man einfach rein kann. (...) Ich
Ebene Institution	243	glaube, das ist, ähm (...) Ich mache gerne einen Schritt zurück, so, wenn die

	244	Jugendlichen etwas ausprobieren, und lasse sie fausten, wenn sich das im legalen
Ebene Fachperson	245	Rahmen bewegt, ähm ich denke bei Instrumenten, braucht es ein gewisses
	246	Coaching, wie geht man mit diesen Dingen um. So ein bisschen, ja sonst renoviert
	247	man wahrscheinlich all zwei Monate. Also je nach, je nach Jugendlichen. Wir ha-
	248	ben auch schon Jugendliche gehabt, die hatten kein wahnsinniges Gespür für Ma-
	249	terial, so, ähm, da ein gewisses Coaching. Also vielleicht die Grundregeln. In die-
Ebene Institution	250	sem Musikraum, wie geht man mit dem Material um, die hoffentlich nicht die Krea-
	251	tivität einschränken. Also so, es ist ja immer so ein bisschen, wenn mans sehr so
	252	reglementiert, irgendwas zur Verfügung stellt, dann findet das vielleicht in dem
	253	Rahmen statt, das ist vielleicht auch nicht wahnsinnig interessant, aber ich denke
Psychische Effekte	254	immer wieder, es gibt Jugendliche, die beispielsweise keine Ahnung haben von
	255	einem Instrument, wie nimmt man das in die Hand. Da kann auch ganz viel neues
	256	entstehen. Wenn man die Regeln nicht kennt, so wenn man sich ein bisschen,
	257	irgendwie, in den Musikunterricht geht, dann bekommt man genau gesagt, wie hält
	258	man so ein Gerät, das ist ja auch ein Erfahrungswert, das geht wahrscheinlich ein-
	259	fach am besten, aber, man darf auch mal eine Gitarre umgekehrt spielen. Das ist
	260	ja auch lustig, das mal auszuprobieren. Ob dann etwas dabei rauskommt, ist dann
	261	die andere Frage, aber /. (23:06)
	262	I1: Darf ich vielleicht eine kurze Zwischenfrage stellen? Habt ihr hier im Hubelmatt
	263	Instrumente? (23:11)
	264	B: Ähm wir haben ein Klavier auf der Gruppe, ähm, ein Keyboard, ein paar Key-
Vorhandene Ressourcen	265	boards hat es da auf anderen Gruppen, dann haben wir noch so etwas Schlaghöl-
	266	zergschmäus, zwei Schlagzeuge haben wir unten im Keller, ein Elektroschlagzeug
	267	und ein analoges, ähm das wäre /. Ich glaube, wir haben irgendwo oben im Estrich
	268	noch eine Gitarre, die aber etwas ähm desolat aussieht. Ja. (23:34)
	269	I1: Okay, doch, dann ist ja einiges vorhanden! (23:47)
	270	B: Mhm, ja, wir haben ein bisschen etwas. Ähm, und (...) ich glaube das ist alles
Vorhandene Ressourcen	271	drüber im anderen Schrank, so das «Schlaggschmäus» und so, ein paar Glöck-
	272	chen, bim bam bum. (23:59)
	273	I2: Du hast vorhin gesagt, ähm, so ein Angebot müsste allenfalls irgendwie ein
	274	bisschen geführt sein, respektive es müsste ein Coaching stattfinden, denkst du,
	275	dass das im Bereich, ähm, oder im Bereich der Sozialpädagogen und Sozialpäda-
	276	goginnen drin liegen würde, oder bräuchte es da andere Personen, allenfalls von
	277	aussen, die das können, oder denkst du, dass man das als, ähm, professionelle
	278	Sozialpädagoge/Sozialpädagogin abdecken kann? (24:34)
	279	B: Ich finde es noch schwierig, ich möchte es nicht als generalistische Anforderung
	280	an jede Person, die hier arbeitet, stellen, sowie ins Pflichtenheft aufnehmen, dass
	281	das möglich ist. Ich hab das Gefühl, dort ist, ähm (...) ähm ich bin an die HSL,
Musik in der Ausbildung der Sozialpädagogik	282	Curaviva HSL, dort ist Musik Bestandteil des Unterrichtes. Ähm wir hatten dort ir-
	283	gendwie jenste Lektionen Musik, ähm das gehört dort irgendwie wie zum Lehrplan,
	284	ich weiss nicht, wie es an der HSLU ist. (25:08)

- 285 I1: Das haben wir nicht. (lacht) (25:10)
- 286 I2: Sehr, untervertreten. (lacht) (25:12)
- 287 B: Wie gesagt, also von daher, da geht es genau so um Elemente, hey ähm /. Die
Individuelle Grenzen 288 meisten wollen, wenn wir sagen, komm wir singen ein Lied zusammen, dann
289 kommt gleich mal die Aussage: Ich kann nicht singen. Verknüpft mit irgendwelchen
290 Prägungen der Oberstufe, also von der Sekundarzeit. Ähm, und, sie vermitteln so,
291 ja auch wenn du nicht singen kannst, probier es aus. Also, irgendwie so, die Lust
292 am Entdecken, ähm, da hat es Instrumente, setz dich mal dran, wenn du Fragen
Musik in der Ausbildung 293 hast, komm. So. Aber du kannst ja auch mal den Kontrabass, ähm, liegend spielen,
der Sozialpädagogik 294 das ist ja auch okay, auch dann klingt es. Oder mal ein bisschen drauf rum «trüm-
295 meln». Das, auch dafür kann man so einen Hohlkörper brauchen, das klingt auch
296 cool. Und ähm, dort geht es wie darum, ein eigenes Projekt zu erschaffen dann,
297 so, die meisten sagen, ich will Gitarre lernen, und dann können sie Kumbaja, oder
298 irgendwas danach, ähm, aber, man kann eigentlich machen, was man will, dort.
299 Und ähm, ich glaube, es geht da so darum, die eigenen Widerstände zu überwin-
300 den, so ein bisschen. Theater ist auch Teil der Ausbildung, da geht's ja um ähnli-
301 ches, oder. Sich in Rollen begeben, die man vielleicht sonst nicht so, die Komfort-
302 zone etwas verlassen. Und, mich hat das mega angesprochen, ich weiss aber von
Ebene Fachperson 303 Leuten, für die ist das nichts, so, Bereich Musik. Die sprechen vielleicht eher auf
304 das Theater an, oder, aufs Kreative mit dem Pinsel, oder irgendwie sind dort, ir-
305 gendwie daheim. Und ich glaube, das ist eine Grundvoraussetzung. Dass das ir-
306 gendwie authentisch rüberkommt. Ähm, und das kann ich wie nicht, von allen ver-
307 langen, die hier anfangen. (26:59)
- 308 I2: Klar, sicher, dass das ein Stück weit interessensbasiert ist. (27:03)
- 309 B: Und, ich habe die Erfahrung gemacht, wir haben mal am Ausbildungsort, das
310 war nicht hier, haben wir ein Gruppenwochenende gehabt, gemacht, organisiert,
311 in dem wir einen Musikpädagogen eingeladen haben. Einen Freund von mir, und
Einbezug externer Fach- 312 dann ist der mit, ich weiss doch auch nicht wie vielen, Trommeln, und Schlagin-
personen 313 strumenten gekommen, und dann haben wir zusammen etwas erarbeitet und er
314 hat es angeleitet. Und dann hat man gemerkt, der weiss, wie holt man jemanden,
315 der Widerstände hat, in eine solche Gruppe rein, wie erschafft man mit einfachen
316 Mitteln irgendwie, ein, Gemeinsames, das hat ja ganz viel Didaktisches, was da-
317 hintersteckt. Ähm und Erfahrungen, die er gesammelt hat. Ich, hab ich gefunden,
Erfahrungsberichte 318 ich traue mir das zu, im Rahmen dieser Tag der offenen Tür, da zwei Lieder einzu-
319 studieren, das kann ich gerne machen, ähm, ist (...) ich weiss aber nicht, ob ich
Individuelle Grenzen 320 das, als Daueraufgabe leisten könnte. Nebst allem anderen, das sonst auch noch
Einbezug externer Fach- 321 läuft. Genau. Von dem her, kurz und knackig: Nein. (lacht etwas) (28:10)
- 322 I2: (lacht etwas) Gut, alles gut. (28:12)
- 323 B: Du darfst mich so zitieren (lacht etwas) (28:13)

- 324 I1: Das ist natürlich auch nochmals eine andere Herausforderung, oder, wie du es
325 gemacht hast, mit dieser Band und dem schlussendlichen Endprodukt, das zu-
326 stande kommen musste. Du hast ja eine Aufführung gehabt. Weder wenn du jetzt
327 im Alltag ein niederschwelligeres Angebot durchführst, welches dann diesen An-
328 spruch nicht hat. (28:29)
- 329 B: Mhm. (28:30)
- 330 I1: Gut, du hast jetzt Verschiedenes gesagt, was es haben müsste, also das Inte-
331 resse, von der Fachperson selber, also so ein wenig das Flair, das Interesse der
332 Leitung der Institution, dann eben, ähm, Zeit, Raumgefäss, ähm, eine Regelmäs-
333 sigkeit, das Materielle, was wir ja eigentlich haben, hier, ähm, vieles, bei dem du
334 aber eigentlich gesagt hast, das wäre hier kein Problem. Jetzt - warum wird dann
335 die Musik nicht mehr eingesetzt, systematisch? (29:04)
- 336 B: (...) Also sie wird, eingesetzt. Ähm, natürlich das ist, man kann das noch mehr,
337 ähm, ausbauen, logischerweise. Ähm, aber wir fördern, also so im Gruppenkon-
338 text, das wir gruppenübergreifend eine Band zusammenstiefeln, ähm, dort schei-
339 tert es an den zeitlichen Ressourcen. Also, ganz klar. Ähm mit dem dichten Pro-
340 gramm, das die einzelnen Kinder und Jugendliche haben, mit Schule, Hausaufga-
341 ben, ich glaube, der Fokus liegt darauf. Bei uns. Dann liegt auch von den Eltern,
342 der Beistände und von, ja von den Bezugsgruppen, mit denen wir zutun haben, der
343 liegt nicht unbedingt auf, macht eine geile Band! Natürlich sind sie ultrastolz, wenn
344 sie ihre Kinder sehen können, an so einem Tag der offenen Türe, wie sie da singen
345 und mit der Trompete etwas bringen und so, das finden sie supercool - aber der
346 Hauptfokus liegt auf schulischer Integration, beruflicher Integration, soziale In-
347 tegration, so. Ähm, dann, ähm, habe ich das Gefühl, der Fokus liegt auch noch
348 mehr darauf, ähm, wir arbeiten eigentlich sehr so, dass wir uns, dass wir das sehr
349 unterstützen, wenn die Kinder raus gehen. So. Nicht im institutionellen Rahmen
350 Zeit verbringen, wir wollen keine Insel sein, die ähm, sieben Tage, dreihundertfünf-
351 undsechzig Tage im Jahr, irgendein Rundum Wohlfühlprogramm anbietet, sondern
352 wir finden, geh raus, vernetz dich, ähm, bau ein System ausserhalb der Institution
353 auf, weil das nimmst du mit. Wir sind irgendeinmal nicht mehr Teil von deinem
354 Leben. Wir sind Teil deiner Vergangenheit, irgendeinmal. Aber ein Freundeskreis,
355 pflege den. Geh in einen Verein, ausserhalb, wir feiern das natürlich mega, wenn
356 jemand findet, ich geh jetzt in eine Dancecrew, oder so, das entspricht ja auch
357 dem, das feiern wir mega, ja cool, wir gehen auch an Wochenenden und viel in der
358 Freizeit Auftritte schauen der Kinder, weil wir das mega wichtig finden und das
359 wertschätzen wollen, das findet ja auch nicht jedes Wochenende statt, aber ähm
360 wens irgendwie möglich ist, sind wir dort dabei, aber das ist so unsere Überzeu-
361 gung. Genau. So ein Projekt, wie der Tag der offenen Tür, ähm, sind wir sofort
362 dabei. Wir haben, eigentlich letztes Jahr, hätten wir das 100-Jährige Jubiläum ge-
363 feiert, hat nicht stattgefunden logischerweise, dort wäre auch wieder geplant ge-
364 wesen, dass wir in irgendeiner Form musikalisch etwas machen. Wir haben sogar
365 noch überlegt, jemanden von aussen zu beauftragen, der dann mit unseren Kids,
366 doch der war eigentlich schon angefragt. Da noch zeitliche Ressourcen für ein,
367 wenn da noch die Presse kommt, ich bin nicht ausgebildet, in dem Bereich, traue

Institutionelle
Gründe für Absenz

Individuelle Gründe
für Absenz

Institutionelle
Gründe für Absenz

Musikprojekte

Einbezug externer Fach-
personen

Individuelle Grenzen

- Einbezug externer Fachpersonen
- 368 mir das wie nicht zu, so, für diesen öffentlichen Rahmen, bin aber gerne Teil dieses
369 Projektes, und dann ist glaube ich sogar noch, ist glaube ich Student der Musik-
370 hochschule, ist angefragt worden, glaube ich, dem mussten wir wieder absagen,
371 oder vertagen, ich glaube, es findet statt, aber einfach gerade noch nicht jetzt. Ich
372 glaube, Projekt: Ja, so dauernd, habe ich das Gefühl, ja (...) (32:38)
- Institutionelle Grenze
- 373 I1: So alltägliche Verankerung, eher nicht. (32:41)
- 374 B: Mhm, habe ich das Gefühl. Da sind wir anders, da haben wir den Fokus an
375 einem anderen Ort. (32:46)
- 376 I1: Liegt es auch, meinst du, ein wenig am fehlenden Wissen um das Potential der
377 Musik? (32:56)
- Wissen über das Potential der Musik
- 378 B: Sehr gut möglich, ja. (32:59)
- 379 I2: Mhm. (33:03)
- 380 I1: Mhm, Philipp, hast du noch etwas? (33:08)
- 381 I2: Nein, ich bin jetzt gerade am Schauen, aber ich glaube /. (33:11)
- 382 B: Seid ihr schon durch? (33:12)
- 383 I2: Du hast sehr vieles, ja, schon über eine halbe Stunde (33:16)
- 384 B: Ah, wirklich? (33:17)
- 385 I1: (lacht) Die Zeit vergeht jeweils schnell. (33:19)
- 386 I2: Genau, ja, ähm, von mir aus ist das eigentlich wie alles. (33:25)
- 387 I1: Ja, von mir her auch. Aber dann geben wir den Ball nochmals zu dir am Schluss,
388 vielleicht hast du jetzt noch irgendwas, zum Schluss noch wichtiges, was du sagen
389 möchtest, was dir noch in den Sinn gekommen ist jetzt? (33:37)
- 390 B: Ich habe nacher noch eine Frage, an euch zwei. Ich bin ja wahrscheinlich nicht
391 die erste Person, die ihr interviewt. Und aus anderen Institutionen, es nähme mich
392 mega wunder, wie das dort so gelebt wird. (33:50)
- 393 I1: Das können wir ja danach - dann danken wir dir jetzt schon mal für das Ge-
394 spräch! Danke vielmals. (34:01)
- 395 I2: Yes, super ja, merci. (34:02)

D.4 Interview 4: Kompetenzzentrum Schlossmatt Bern

Name der interviewten Person:	Laura (Name geändert)
Datum und Zeit des Interviews:	09. September 2021, 09.00 Uhr
Interviewort:	digital via Zoom
Interviewdauer:	36 Minuten
Interviewsprache:	Schweizerdeutsch

1 I2: Ja genau. Eben wie gesagt, unser Interview dreht sich um Musik mit Jugend-
2 lichen im stationären Kontext. Wir werden im ersten Teil darüber sprechen, in-
3 wiefern und ob Musik Thema ist in der Schlossmatt bei euch. Wie dass Musik
4 anzutreffen ist und wie dass sie ehm, ja irgendwie im Alltag vorhanden ist. In
5 einem zweiten Teil wäre es wie spannend, von dir auch als Fachperson aus der
6 Sozialpädagogik zu wissen, wie du den Nutzen von Musik einschätzt. Was es auf
7 diese Jugendlichen, welche du betreust konkret für einen Einfluss hat oder haben
8 kann. Und in einem dritten Teil wollen wir ehm, ein wenig mit einem Gedanken-
9 experiment auch schauen, was bräuchte es, um Musik ehm mehr anzuwenden
10 in der Schlossmatt. Um konkreter zu sagen «Ja wir arbeiten mit Musik». Das
11 können verschiedene Ressourcen sein aber auch andere Sachen. Das wir dort
12 einfach mal unsere Gedanken schweifen lassen was es dazu bräuchte. (01:09)

13 B: Mhm (01:10)

14 I2: Genau. Ja dann darfst du weiter machen Caroline. (01:14)

15 I1: Gut. Jetzt haben wir schon ganz viel diesen Begriff Musik gehört und haben
16 wahrscheinlich drei verschiedene Bilder im Kopf. Darum ist es uns jetzt am An-
17 fang wichtig, dass wir diesen Begriff gut definieren können, beziehungsweise
18 dass wir einfach vom Gleichen reden. Dass wir eine gemeinsame Basis schaffen
19 können. Wir für uns, wir fassen unter dem Begriff oder unter dem Term «musika-
20 lische Aktivitäten» ganz ein breites Spektrum zusammen. Eigentlich alles was du
21 jetzt hier siehst (zeigt mitgebrachtes Plakat). Also sei es vom reinen hören der
22 Musik über das bewusste Wahrnehmen, zum Ausdruck oder Verarbeitung von
23 Erlebnissen, von Emotionen, das Improvisieren ehm, Texte, Lieder schreiben,
24 die ganze Interpretation, wenn man einen Liedtext interpretiert. Musikproduktion
25 natürlich, das Entdecken von eigenen Talenten, das instrumentale ist dort auch
26 dabei. Das ganze rhythmische also die Bewegung zu der Musik. Bis auch hin
27 dann zu Gruppenaktivitäten wo in irgendeinem Sinn musikalisch umrahmt sind.
28 Also wirklich einfach ganz viel. Nicht jetzt zum Beispiel wenn wir von Musik spre-
29 chen dass wir wirklich nur an eine Band denken, sondern es ist das ganze Spekt-
30 rum wo wir darüber sprechen wollen. (02:30)

31 B: Mhm. (02:31)

- 32 I1: Wenn ich jetzt dann gleich die erste Frage stelle, dass du das vielleicht ein
33 wenig im Kopf hast (das Plakat). Oder vielleicht heisst es für dich nochmals mehr
34 und fasst noch etwas weiteres unter diesem Spektrum zusammen. Gut. Soll ich
35 das jetzt so geteilt lassen? (Zoom im Präsentationsmodus). Ist ein wenig schade,
36 dass wir uns dabei nicht mehr so gut sehen. (02:49)
- 37 B: Ich kann sonst schnell ein Foto machen. Das ich das nachher irgendwie allen-
38 falls das gerade nebendran habe. Sonst finde ich es glaube ich auch noch cool/.
39 (02:56)
- 40 I1: Also das wäre doch gut. Weil ich finde es nämlich jeweils auch noch ange-
41 nehmen, wenn wir uns ein wenig grösser sehen. (03:00)
- 42 B: Also das ist doch gut. (03:03)
- 43 I1: Dann stoppe ich das wieder (Präsentationsmodus). (03:05)
- 44 B: Kann ich noch schnell fragen, unten links ist noch irgendein Begriff, wo es bei
45 mir ein Fester hat, wo ich irgendwie nicht/. (03:12)
- 46 I1: Rhythmik, unten Links. Die Bewegung zu der Musik, das Rhythmische. Gut,
47 dann steigen wir doch ein mit der ersten Frage. Was für Formen von musikali-
48 scher Aktivität, wenn du diese jetzt so vor dir siehst, trifft man bei euch in der
49 Schlossmatt im Alltag an? (...) Du bist gerade noch auf Stumm geschaltet.
50 (03:41)
- 51 B: So, scheiss Technik! (lacht). Ehm, also das Hören von Musik ist sicher ehm,
52 ein grosses Thema. Ehm, (...) das Komponieren ist auch, also wie soll ich sagen
53 (...). Also Musik im Allgemeinen ist etwas recht Wichtiges. Also sicher eben das
54 Hören und nachher zum Beispiel das selber/ eines ist das Mitsingen. Ehm also
55 Ausdruck von eigenen Emotionen, das ist sehr viel anzutreffen in diesem Zusam-
56 menhang. Zur Selbstregulation habe ich das Gefühl, wird das auch sehr oft ge-
57 nutzt. Ehm, Gruppenaktivitäten. Das kann gehen bis zu zusammen singen, bis
58 sich über Musik auszutauschen, bis zusammen tanzen, so. Eigene Talente im
59 Zusammenhang von/. Es gibt Jugendliche, die schreiben ihre eigenen Raps, die
60 machen ihre eigene Musik. Also das wäre dann auch noch Musikproduktion. Ehm
61 genau, eben Regulation, das wäre dann eher so die Verarbeitung der eigenen
62 Erlebnisse. Improvisation auch. Also eigentlich alles was hier drauf ist, ist anzu-
63 treffen. (05:01)
- 64 I1: Mhm (05:01)
- 65 B: Eben, ich weiss nicht, ob ihr noch wollt, dass ich noch wirklich speziell noch
66 auf die einzelnen genauer eingehe. (05:08)
- 67 I1: Vor allem würde uns interessieren, ob das was du jetzt gesagt hast, wie diese
68 Aktivitäten genutzt werden. Findet das in der Freizeit statt? Sind das auch ge-
69 führte Sequenzen? Gibt es da Gefässe? Ist das verankert, oder machen das die

	70	Jugendlichen wirklich eigentlich für sich, dann wenn sie es wollen und brauchen?
	71	Oder gibt es irgendetwas, dass auch angeleitet ist? (05:31)
Verfolgter Zweck mit der Musik	72	B: Also es ist nicht in diesem Sinne angeleitet. Sie machen das schon in der
Ebene Fachperson	73	Freizeit. Also es hat einerseits damit zu tun, dass wir eigentlich nicht ehm, Frei-
	74	zeitaktivitäten in diesem Sinne anbieten. Ehm, bei uns im Team ist es aber zum
	75	Beispiel so, dass wir mehrere im Team sind, wo Musik sehr wichtig ist. Also ich
	76	glaube bei mir ist es zum Beispiel so, ich höre immer Musik, wenn ich arbeite.
	77	Wenn sie natürlich Musik auf der Gruppe hören, dann natürlich nicht, aber das
	78	ist wie so ein Teil. Zum Beispiel im anderen Team auf der Nebengruppe, ist ein
	79	Team, das hört glaube ich nie Musik. Also jetzt einfach mal das ist noch der einte
	80	Teil vom Team. Ehm, und das heisst halt, wenn ich auf der Gruppe bin und sie
Ebene Fachperson	81	am Musik hören sind, gehe ich recht viel (raus?) und diskutiere mit ihnen über
	82	Musik oder rede mit ihnen Musik oder «hey, was hörst du denn da?». Oder was
	83	natürlich ein Riesenthema ist, sind Liedtexte. Dann haben wir halt immer die Dis-
	84	kussion wenn es jetzt deutscher Hiphop ist mit ganz schlimmen Texten. Oder es
Institutionelle Grenzen	85	ist natürlich nur englisch und man versteht nicht alles. Ja, das ist so das eine.
	86	Aber das ist natürlich auch das Thema im pädagogischen Kontext. Halt diese
	87	Liedtexte ehm im Zusammenhang, wenn jetzt das irgendwie halt sehr gewaltver-
	88	herrlichend oder irgendwie um Substanzen oder halt menschenverachtend oder
	89	so ist. Das ist halt sowieso immer auch ein Riesenthema auf Jugendgruppen, so.
	90	Ehm aber eben in diesem Sinne angeleitet/. Oder was versteht ihr unter angelei-
	91	tet? In einer Gruppenaktivität, so? (07:08)
	92	I1: Ja es kann auch nur mit jemandem sein, nur mit einem Jugendlichen. Aber
	93	einfach, dass es von mir als Fachperson initiiert und geleitet wird. Aber so wie du
	94	jetzt sagt, Liedtextanalyse zum Beispiel ist auch etwas Angeleitetes, oder?
	95	(07:21)
	96	B: ja also wenn das für euch so ist, dann ja. Da hatten wir gerade letzthin die
	97	Situation, dass ehm Zimmer aufräumen immer ein Thema ist, und die eine Ju-
Erfahrungsbericht	98	gendliche schafft das nicht, hat aber nachher irgendwie erzählt, dass eine Kolle-
	99	gin von ihr das auch nicht schafft und die hat ihr einen Rap gemacht, dafür dass
	100	sie ihr Zimmer aufräumen kann. Und dann haben wir halt gefunden, ja hey dann
	101	machen wir doch zusammen einen Rap damit du dein Zimmer aufräumen kannst.
	102	Das hat nur mässig funktioniert, aber das wäre jetzt zum Beispiel auch so etwas.
	103	(07:52)
	104	I1: Sehr cool (lacht). Aber das ist in diesem Fall etwas, dass ihr relativ oft noch
	105	macht, diese Liedtexte anschauen? Oder du jetzt beim arbeiten? Auf die Musik
	106	eingehen/. (08:02)
Musikformen in der Institution	107	B: Ja oder Musikvideos halt auch, weil sie dann zum Teil auf der Gruppe nachher
	108	über Youtube Musik hören. Und ehm wir hatten noch eine Phase lang, also wo
	109	ich begonnen habe zu arbeiten in der Schlossmatt, also ich arbeite jetzt etwa seit
	110	circa sechseinhalb Jahren hier, ehm hatten wir sehr viele Jugendliche aus dem
Erfahrungsbericht	111	afrikanischen Raum, Umas. Und die haben sehr viel Musik gehört. Und das war

112 immer sehr laut und die haben halt sehr viel auch getanzt. Mit ihnen habe ich
113 sehr viel getanzt halt dann auch zu ihrer Musik. Das ist sehr ehm, ja für sie ist
114 das etwas sehr wichtiges. (08:41).

115 I1: Von der Kultur her. (08:42)

116 B: Ja. (08:43)

117 I2: Du hast jetzt schon ein paar Sachen erzählt, wie, ja wie nachher Musik auch
118 aufgegriffen wird oder irgendeine musikalische Form. Ehm, jetzt beispielsweise
119 dieser Rap um das Zimmer aufzuräumen. Gibt es auch andere Situationen wo
120 du sagst, kann die Musik wie helfen, pädagogische Ziele irgendwie mit einem
121 Jugendlichen zu verfolgen, zu erreichen? (09:10)

122 B: Also wir haben schon immer wieder Jugendliche auch, die halt persönliche
123 Ziele haben. Ehm, also ich muss vielleicht ganz kurz ausholen. Ich weiss nicht,
124 ob euch die kooperative Prozessgestaltung etwas sagt, ob ihr das in der Ausbil-
125 dung ehm als Fachmethode kennt. Hier geht es darum, dass da die Jugendlichen
126 ihre Ziele haben und ehm wir als Schlosstmatt haben unsere Ziele und das muss,
127 also ist cool wenn das stringent ist, aber sie können ganz persönliche Ziele ma-
128 chen. Das heisst es gibt auch immer wieder Jugendliche, die im musikalischen
129 Bereich sich Ziele setzen. Ehm wir haben zum Beispiel ein Klavier im Haus und
130 das wird nicht in diesem Sinne angeleitet aber ja es fällt ein wenig auf, dass wir
131 die Generation Youtube haben. Die schauen halt einfach Tutorials und bringen
132 sich Klavierspielen selbst bei. Und das kann zum Teil zur Erreichung von Zielen
133 dienen. Ehm, bei meiner Jugendlichen, das ist jetzt auch gerade diese wo das
134 mit diesem Rap ist, die reagiert halt recht gut auf Musik und ehm mit ihr zusam-
135 men habe ich zum Teil zur Selbstregulation oder zur Beruhigung so Abmachun-
136 gen getroffen wo in diesem Sinne zielführend sind. Das sie zum Beispiel nach
137 dem Arbeiten oder nach der Schule nach Hause kommt, sich ein Musikstück auf-
138 legt und im Zimmer einfach mal drei Minuten tanzt, um einfach herunterzukom-
139 men. Ehm ja, beantwortet das ein wenig deine Frage? (10:49)

140 I2: Mhm. Doch danke. Sehr cool (10:52)

141 I1: Dann können wir eigentlich auch gerade den Bogen schlagen zur nächsten
142 Frage. Du hast es jetzt nämlich schon ein wenig angetönt oder angefangen zu
143 beantworten. Ehm vor allem im emotionalen Bereich hast du jetzt gesagt das die
144 Musik eingesetzt werden kann für die Selbstregulation oder Selbstwahrnehmung
145 und Selbstaussdruck auch. Wie schätzt du sonst das Potential ein von der Musik
146 auf die Entwicklung? Vielleicht auch sonst noch im psychischen Bereich? Gerade
147 die ganze Identitätsbildung, welche in der Jugendphase wichtig ist. Ehm oder
148 auch im Sozialen? (11:26)

149 B: (...) Ehm (...) Also grundsätzlich abgesehen von als Fachfrau einfach für mich
150 persönlich ist Musik glaube ich die wichtigste Ressource, die ich habe. Glaube
151 ohne diese wäre es oftmals sehr schwierig gewesen. Ehm deshalb habe ich das

Ebene Zielgruppe
Vorhandene Ressourcen

Erfahrungsbericht

Psychische Effekte

Sinnhaftigkeit von
Musik als SP-Me-
thode

Wissen über das Po-
tential

Soziale Effekte

152 Gefühl, dass das sehr etwas wichtiges ist. Mit den Jugendlichen habe ich wirklich
153 das Gefühl, dass das ehm, also du hast es selber schon gesagt, eines ist sicher
154 die Identitätsbildung oder auch halt die Verbindung zu ihren Peers. Es kann auch
155 sein wirklich halt, ehm vor allem eben für die Emotionsregulation oder auch für
156 ehm, ja grundsätzlich für die psychische Gesundheit. Ehm ich stelle fest, wir ha-
157 ben seit einiger Zeit und immer wie mehr, weil halt der Gap zwischen therapeu-
158 tischem Setting und sozialpädagogischem Setting enger wird, haben wir halt sehr
159 viele Jugendliche, welche psychische Schwierigkeiten mitbringen. Und da habe
160 ich das Gefühl ist Musik sehr oft ein Skill auf diesen Skilllisten wie Chilli oder
161 irgendwelche Gummibänder oder was auch immer. Da taucht Musik sehr oft auf
162 und das ist sehr unterschiedlich. Also von Musik hören bis Musik selbst machen,
163 Instrumente spielen. Ehm ja (...), Ja von dem her gesehen habe ich das Gefühl,
164 das ist schon noch recht verbreitet. Der Nutzen ist recht gross, genau. Und nach-
165 her, was ich auch recht cool finde, wir haben halt viele Jugendliche wo auch the-
166 rapeutisch begleitet werden. Und die sind zum Teil recht therapieabgelöscht was
167 so die klassischen therapeutischen Methoden betrifft und wir oder gerade auch
168 ich/. Ja wir sind halt immer wieder da und suchen auch nach Alternativen und
169 dann kommen halt so Sachen wie Klangschalen, Massagen oder Klangbett und
170 und und auch immer wieder zum Einsatz. Das wäre dann wirklich im therapeuti-
171 schen Setting, wo man es nachher auch schafft, über diesen Zugang sie halt zu
172 motivieren irgendwie halt in die Therapie zu gehen. Wo sie meistens recht be-
173 geistert sind und nachher auch motivierter sind länger zu gehen. (14:14)

Sinnhaftigkeit von
Musik als SP-Me-
thode

Verfolgter Zweck
mit der Musik

174 I1: Das ist auch genau ein wenig der Punkt für uns, oder dass im therapeutischen
175 Bereich hat die Musik einen höheren Stellenwert oder man zieht sie schneller
176 herbei und man weiss was sie für Wirkungen hat. Und dort geht es ja auch um
177 psychische Gesundheit. Und das ist ein wenig unser Thema, wieso kann man
178 dann nicht diese Wirkungen auch im pädagogischen Bereich nutzen? Im Norma-
179 len, im Alltag, in normalen Alltag mit Jugendlichen, wo es ja im weitesten Sinne
180 auch immer um die psychische Gesundheit, um die Entwicklung der Jugendli-
181 chen geht. Wieso es nicht dort auch weiter hinaufheben, in ein methodisches
182 Repertoire aufnehmen und anzufangen musikpädagogisch zu arbeiten abgese-
183 hen vom therapeutischen Bereich. (14:57)

184 B: Mhm (14:58)

185 I1: wie denkst du? Wäre das möglich Musik so für sozialpädagogische Zielset-
186 zungen einzusetzen? (15:07)

Konkrete Ausgestaltung
eines musikalischen An-
gebotes

187 B: Ja, das denke ich auf jeden Fall. Also ich persönlich bin jetzt gerade daran,
188 mit einer Freundin von mir ein Klangbett zu kaufen. Ehm, und ich bin wirklich,
189 also gerade ein Klangbett das finde ich ist etwas, vor allem im Zusammenhang
190 mit schwer traumatisierten Jugendlichen, wo wir halt immer wieder haben, oder
191 gerade eben auch schwer traumatisierte Jugendliche, wo irgendwie aus Kultur-
192 kreisen kommen, wo gerade eben Therapie erst recht noch irgendwie nicht so,
193 ehm wie soll ich sagen, gängig ist dass man das dann macht, ist das eine Me-
194 thode wo du sehr gut Arbeiten kannst auf verschiedenen Ebenen ohne dass sie

Psychische Effekte

Konkrete Ausgestaltung eines musikalischen Angebotes

195 das Gefühl haben «ja jetzt muss ich da irgendwie hingehen und die ganze Zeit
196 über mein Problem reden». Ehm ja, ich werde es deshalb mit meiner Kollegin
197 zusammen in einem persönlichen Raum haben. Aber ich fände es eben eigent-
198 lich genial, wenn man die Möglichkeit hätte, oder am allerbesten fände ich es
199 eigentlich, wenn man in der Schlossmatt einen Raum hätte wo man sagt, «okay
200 wir kaufen uns ein Klangbett» und nachher leitet man die Jugendlichen unterei-
201 nander an sich auf diesem Klangbett zu begleiten oder einfach wie zu bespielen,
202 so. Ich habe das Gefühl da wäre die Wirkung am höchsten. Ehm, habe ich jetzt
203 so nicht in diesem Sinne angefragt, weil wir das halt persönlich für uns wollen
204 uns so aber ehm ja, das wäre sicher allenfalls auch mal eine Frage, die sich auf
205 jeden Fall lohnen würde. Das ist halt auch immer eine Preis-Leistungsfrage. Und
206 nachher hat man halt irgendwie so ein Bett, dass 3000 «Stutz» kostet. Und Ju-
207 gendliche und Vorsicht und und und ja. Ich kann mir vorstellen, dass das auch
208 zum Teil so ein wenig schwierig ist. (16:56)

Institutionelle Gründe für Absenz

209 I2: Mhm (16:57)

Erfahrungsbericht
Einbezug externer Fach-
personen

210 B: Ehm, was ich aber, das ist zwar ein anderer Bereich. Ich habe meine Ausbil-
211 dung im Behindertenbereich gemacht. Und dort hatten wir an dem Ort, wo ich
212 gearbeitet habe, einen expliziten Musikraum, wo wir einen Musiktherapeuten hat-
213 ten, der regelmässig vor Ort war und mit ihnen einfach Musik gemacht hat.
214 (17:17)

215 I2: Ja, das ist so. Im Bereich von Beeinträchtigten ist es noch eher so, dass man
216 Musik antrifft in irgendwelchen Formen auch Musikateliers und so. Du hast jetzt
217 erzählt, eben das ehm Musik oft ein niederschwelliger Zugang ist auch gerade
218 zu psychisch angeschlagenen Jugendlichen. Wie schätzt du den Nutzen Von
219 Musik so mit seinem sozialen Potential ein? Also irgendwie auf eine Gruppe, auf
220 die Mitmenschen. Gibt es da gewisse Dynamiken, die du beobachten kannst?
221 (17:54)

Psychische Effekte

222 B: ja also da kommt mir ein Beispiel in den Sinn. Das ist zwar nicht in dieser
223 sozialpädagogischen Einrichtung gewesen. Ich habe mein Praktikum, «jeses»
224 Gott das war vor x Jahren, man wird älter, Ehm mein erstes Praktikum habe ich
225 im Wallis in einem Heim gemacht. Und dort fand ich es sehr bezeichnend. Wir
226 hatten da einen Jugendlichen, wo zwei verschiedene Arten von Musikstilen ge-
227 hört hat. Und zwar einerseits so das extrem/ (unv., nuschelt) (18:29) so ein wenig
228 etwas aggressiven Hiphop und nachher aber auf der anderen Seite hat er so
229 auch so eher so Kuschel/. Ich sag jetzt dem Mal Kuschelrockmusik gehört. Und
230 ich habe das wirklich bei diesem Jugendlichen jedes Mal eindrücklich gefunden.

Physische Effekte

231 Weil die hatten immer Zimmerzeit vor dem Essen und ich wusste jedes Mal wel-
232 che Musik er gehört hatte, weil er einfach komplett anders war. Also man hat das
233 wirklich körperlich gemerkt, wenn er die andere Musik sich angehört hatte, kam
234 er wirklich ganz anders auf die Gruppe (Macht Geräusch: mhhh, 19:00). Und
235 wenn er irgendwie das Kuschelrock-Ding hörte, war er irgendwie völlig entspannt.

Psychische Effekte

236 Also das fand ich da wirklich sehr beeindruckend. Und das habe ich auch das
237 Gefühl, dass ich das beobachten kann auf unserer Gruppe. Dass das einen

	238	riesigen Unterschied ist von der Dynamik, von der Stimmung, was sie hören, wie
	239	sie es hören, mit wem sie es hören. Ehm ja, also es hat einen riesigen Einfluss
Soziale Effekte	240	auf die Dynamik. (19:29)
	241	I2: Gibt es denn auch Sachen, welche Jugendliche gemeinsam machen? Du hast
	242	erzählt eben die einen schreiben ihren Rap, andere singen. Passiert das, also
	243	macht das jeder Jugendliche für sich, oder gibt es da auch irgendwie Jugendliche
	244	wo sich untereinander finden und so das irgendwie gemeinsam ausleben oder
	245	entdecken? (19:53)
Soziale Effekte	246	B: Ehm ja das kommt immer wieder darauf an, ehm wie halt gerade diese
	247	Gruppenzusammenstellung ist. Wenn es ehm eine Gruppe ist, wo sich auch
	248	zusammen ein wenig trifft oder sagen wir wenn sie immer mal wieder zusam-
	249	men da sind und sich in dem Sinne auch gut verstehen ist das schon so, dass
	250	sie das auch zusammen machen. Ehm (...) und ich merke, das Singen ist
	251	auch noch ein recht wichtiger ehm Kanal. Und da entsteht dann auch so die
	252	Dynamik, dass sie nachher zum Teil zusammen singen oder eben tanzen,
	253	ehm so. Aber ich habe jetzt nicht das Gefühl, dass sie sich irgendwie treffen
	254	für das, so. Aber sie sind meistens gegenseitig sehr interessiert an ihren Hob-
	255	bys und da kann es schon auch vorkommen, dass wenn eine dann findet
	256	«Ahh, ich habe jetzt hier den Rap gemacht» dass dann jemand anderes da
	257	ist und findet «Ahh, erzähl mal» oder «sing mal vor» oder so. Das schon. Und
	258	das ist jetzt gerade noch lustig. Wir haben zwischendurch so Gruppen-
	259	abende, wo es vor allem aber darum geht, dass ehm wir halt so Sensibilisie-
	260	rungssachen machen müssen. Und eines davon ist halt irgendwie mühsame
	261	Brandschutz und Stolperfalle und weiss nicht was. Und sie «scheisst» es
Erfahrungsbericht	262	schon an und mich dann irgendwie auch. Und nachher ehm/. Einer hat dann
	263	gefunden «ja wie machen wir jetzt das? Das ist jetzt irgendwie viel zu lang-
	264	weilig» und nachher habe ich irgenwie mehr als Witz gefunden «ja wir können
	265	das ja auch singend und tanzend machen.» Dann haben sie gefunden «ja,
	266	los!» dann habe ich gefunden ja gut. Nachher haben wir halt angefangen das
	267	irgendwie zu singen und zu tanzen und dann habe ich gefunden «aber ihr
	268	müsst auch!» Und dann haben sie dann auch wie mitgemacht, ehm ja. (21:57)
Sinnhaftigkeit von Musik als SP-Methode	269	B: Ich finde es gerade recht spannend, so zu merken, als ich ins Interview
	270	kam, habe ich gedacht «nein, wir machen dazu irgendwie nichts». Und jetzt,
	271	wenn ich eure Fragen so beantworte, merke ich, dass ich das ohne dass mir
	272	das bewusst ist, recht oft als pädagogisches Mittel gebrauchte. Aber das ist
Ebene Institution	273	noch cool. Wir sind ja immer sehr bemüht um Fachimpulse um weiterzukom-
	274	men. Ich fände es dann sicher auch sehr spannend, wenn es möglich ist diese
	275	Arbeit zu bekommen, weil dann würde ich allenfalls gerade schauen, dass
Ebene Fachperson	276	man das vielleicht pädagogisch installieren kann bei uns. Das fände ich sehr
	277	spannend. (22:30)
	278	I2: Ja das fänden wir natürlich super. (Alle lachen) (22:34)

	279	I1: Aber du hast jetzt ein paar Sachen gesagt, die einfach auch zeigen, halt
	280	das soziale Potential der Musik. Oder Sozial- und dann die Selbstkompetenz
	281	dort drin. Oder so das Zugehörigkeits- und Zusammenhaltsgefühl. Oder ein-
	282	fach so diese Einheit, welche entstehen kann, wo dann auch Selbstwirksam-
Psychische Effekte	283	keitserfahrungen ermöglicht. Von daher hat die Musik schon auch ein gros-
	284	ses Potential. (22:56)
	285	B: sehr! (22:57)
	286	I1: Du sagst jetzt, es wäre cool, dies pädagogisch zu verankern. Denkst denn
	287	du in der Schlossmatt würde das Interesse bestehen? Denkst du, du würdest
	288	auf Anklang stossen mit dem? (23:09)
Ebene Institution	289	B: Ja das ist recht cool halt an unserer Institution, weil es sehr/. Eben ich
	290	erlebe die Institution wirklich sehr als eine sich entwickelnde Institution. Und
	291	ehm ja wir haben sehr viele interne Weiterbildungen immer wieder. Und es
	292	werden immer wieder neue Fachinputs aufgenommen. Also ich habe das Ge-
	293	fühl wenn man hier einen fachlichen Hintergrund hat, wird es möglich sein,
	294	das zu verankern. (23:40)
	295	I1: Und das ist ja schon mal der erste Punkt den es braucht, die Offenheit
	296	und das Interesse der Institution oder der Institutionsleitung. Vielleicht kön-
	297	nen wir gerade noch zusammen überlegen, was es sonst noch bräuchte. Was
	298	für Ressourcen müssten denn vorhanden sein dass das zustande kommen
	299	könnte und musikpädagogisch so verankert würde? (23:59)
Individuelle Gründe für Absenz	300	B: Ja ich weiss natürlich nicht genau fachlich gesehen, was da ehm, also ja
	301	was es da bräuchte oder so. Oder ob es da auch spezifisch eine Methode
	302	gibt, da seid ihr die Fachpersonen. Das müsste man halt wie wissen. Ehm,
	303	ich finde halt grundsätzlich immer ehm/. (...) Man hat ja die ganzen verschie-
	304	denen Bereiche, oder? Man arbeitet dann irgendwie Lösungsorientiert, Sys-
	305	temorientiert und Traumafokus da geht es ja dann um die verschiedenen Fo-
Ebene Institution	306	kus. Und da ist es eigentlich wichtig, dass man das nachher irgendwo veran-
	307	kern kann. Das man irgendwie wie den Fokus hat. Sprich sowie wir auch
Institutionelle Gründe für Absenz	308	Gender zum Beispiel als klare Haltung pädagogisch verankert haben, so. Und
	309	dann ist natürlich klar, haben wir auch in unserer Institution 1000 Sachen und
	310	dann geht es auch darum das wirklich halt diese Leute oder Sozialpäda-
Ebene Institution	311	gog*innen, die hier arbeiten wirklich gut geschult sind. Und da müsste man
	312	halt nachher schauen, in welchem Teil der Konzepte kann man das unter-
Sinnhaftigkeit von Musik als SP Methode	313	bringen. Und da wäre es halt eben cool, wenn man wirklich vielleicht auch
	314	Methoden hätte, wie man im pädagogischen Alltag das zum Beispiel in der
	315	Zielarbeit/. Ehm wir haben zum Beispiel eben ehm dann gibt es Lösungsori-
	316	entierung oder irgendwie Systemorientierung. Und in der Systemorientierung
Wissen über das Potential	317	gibt es nachher irgendwie die Methode vom Teufelskreis den man in der El-
	318	ternarbeit brauchen kann. Und da ist so ein wenig die Frage, gibt es da Me-
	319	thoden auf einer musikalischen Ebene, wo man wirklich so brauchen könnte?
Ebene Institution	320	Und dann könnte man das wie in diese Papiere einbringen. Dann kann man

- 321 sagen, okay das kann ein Fokus sein in der Zielarbeit. Aber da müsste ich
322 mit euch wie schauen, was es da geben würde. (25:57)
- 323 I2: Genau, dass es eigentlich wie eine Möglichkeit gibt zu sagen, wir haben
324 konkret diese sozialpädagogische Zielsetzung und ehm ja, kann man jetzt
325 Musik brauchen, um diese Zielsetzung irgendwie unterstützend zu erreichen.
326 (26:12)
- 327 B: Genau. (26:14)
- 328 I1: Also entsprechendes Wissen und dann auch Angliederung im Konzept.
329 (26:17)
- 330 B: genau. (26:18)
- 331 I1: Was bräuchte es sonst noch? Wie sieht es aus mit räumlichem, Zeit, ma-
332 teriellem? (26:28)
- Vorhandene Ressourcen
Ebene Institution
Institutionelle Grenzen
- 333 B: Ehm Räumlichkeiten habe ich das Gefühl hätten wir jetzt gerade im Stand-
334 ort genügend Möglichkeiten. Also da gibt es Sitzungszimmer, da gibt es Auf-
335 enthaltsräume. Ehm das habe ich das Gefühl, das wäre kein Problem. Ehm,
336 (...) ja zeitliche Ressourcen das ist immer ein Thema. Ehm, da finde ich aber
337 eben nachher, wenn man es wirklich konzeptuell verankern kann, ja logisch,
338 brauche ich von diesen hunderttausend Systemen die Methoden auch nicht
339 alle. Aber es ist bei uns in der Institution zum Beispiel auch so, dass es je-
340 weils Grundkurse gibt zu diesen einzelnen Standbeinen, nach denen wir ar-
341 beiten, und dann könnte das auch ein Teil davon sein, dass man halt die
342 Methodik dann auch da anschaut. Das man immerhin weiss, was für einen
343 Methodenschatz man da hat. Und dass es halt nachher auch/. Das kommt
344 natürlich auch immer auf die Person, welche begleitet an. Also wenn ich jetzt
345 natürlich, ich wo den Fokus der Musik als etwas sehr Wichtiges erachte,
346 werde wahrscheinlich eher mal so etwas brauchen. Aber das ist ja logisch,
347 so. (27:51)
- Ebene Fachperson
- Ebene Institution
Konkrete Ausgestaltung eines musikalischen Angebotes
Institutionelle Grenzen
- 348 B: Ehm materiell, Ja das kommt ein wenig darauf an. Ich kann mir vorstellen,
349 dass man allenfalls auch Gelder bekommen könnte für irgend noch spezifi-
350 scher einen Musikecken einzurichten zum Beispiel in diesem Aufenthalts-
351 raum. Die Problematik hier ist halt schon einfach auch immer ein wenig mit
352 diesem Material. Wenn sie halt nachher in diesem Aufenthaltsraum sind die
353 ganzen Jugendlichen. Ja, ich sage jetzt mal verschwinden tut gerne immer
354 mal wieder etwas. Das ist halt ja. Da sehe ich die Problematik bei solchen
355 Sachen halt eher, dass es halt nachher immer jemanden braucht der auch
356 ein wenig sich verantwortlich fühlt für so Zeugs. Aber ich finde, wir haben
357 zum Beispiel so ehm x Methodenboxen, wo wir irgendwie Figuren haben oder
358 Systembrettchen oder irgendwie kreative Hilfsmittel. Wo man dann allenfalls
359 auch anschauen müsste, was es da an kleinerem Material gibt, wo man wie

Konkrete Ausgestaltung eines musikalischen Angebotes	360	pro Gruppe irgend so zum Beispiel halt eine kleine Musikkiste haben könnte.
	361	Keine Ahnung was es da gibt, oder. Das wäre sicher machbar. (29:05)
Individuelle Gründe für Absenz	362	I1: Du hast gesagt, eben es kommt auch ein wenig auf die Person an, die es
	363	anleitet. Ich denke eben auch dort wo das Interesse liegt von dieser Person.
	364	Ich denke, du wirkst jetzt sehr Musikbegeistert, dass wird wahrscheinlich
	365	nicht bei allen der Fall sein. Das bringt mich ein wenig zu der Frage, was
	366	denkst du wo sind die Grenzen von uns Sozialpädagogen und Sozialpädago-
	367	ginnen? Ja, wo geht wie die Musik über unseren Fachbereich hinaus? Also
	368	ich denke man kann ja nicht von allen erwarten, dass sie einen sehr musika-
	369	lischen Zugang haben. Siehst du dort irgendwo Grenzen? Oder denkst du,
	370	wenn man die Leute gut schult, ist das kein Problem? (29:48)
	371	B: (...) Also ich denke klar gibt es immer Grenzen. Und ich meine ich arbeite
	372	jetzt in einer Institution die eben zum Beispiel sehr fachlich auf einem hohen
	373	Niveau arbeitet. Also sprich wir haben jetzt auch irgendwie/. Ich nehme jetzt
	374	mal das Beispiel von diesen kreativen Hilfsmitteln. Und ja, wenn mir das ein-
Individuelle Grenzen	375	fach überhaupt nicht liegt mit Jugendlichen mit Postkarten und Figuren und
	376	so zu arbeiten, dann ist die Wahrscheinlichkeit relativ hoch, dass ich das we-
	377	niger oft mache. Ich finde aber, dass wenn man nachher eben in diesem
	378	Fachmass arbeitet, geht es nicht nur darum, ob man eine persönliche Grenze
	379	hat oder nicht. Es geht wirklich um fachliches Arbeiten. Und dann finde ich
	380	nachher, ehm klar ist es immer nachher in der Begleitung der einzelnen Per-
	381	son. Aber es ist dasselbe, wenn du in der Schlossmatt arbeitest, dann ist
	382	nicht die Diskussion, ob du Gender gut findest oder nicht. Dann ist gender-
	383	gerechte Sprache, und das ist in der Mitarbeiterinnenbeurteilung so involviert,
Ebene Institution	384	also das ist wie ein fachliches Ding. Und da habe ich das Gefühl, da geht es
	385	wirklich auch darum, nachher halt das Personal oder die Sozialpädagog*in-
	386	nen wirklich in diesem Masse zu schulen, weil ja. Und wenn das fachlich fun-
Individuelle Grenzen	387	diert ist, dann gibt es einfach keine Diskussion. Sieht im Alltag immer anders
	388	aus, tönt supercool und mega gut. Aber ehm, ja ich denke das ist nachher
Ebene Institution	389	schon halt einfach auch das Thema der Gruppenleitung halt auch. Und ich
	390	habe das Gefühl, durch das dass das wirklich konzeptuell verankert ist, und
	391	auch ein grosser Teil von der Mitarbeiter*innenbeurteilung ist, ehm ja es ist
	392	mehr eine Frage vom Verankern. (31:38)
	393	I2: Gut, Ehm was denkst du, wieso Musik nicht schon lange Thema ist auf
	394	der Schlossmatt? Ist vielleicht zu wenig bekannt, was Musik leisten kann, was
Institutionelle Gründe für Absenz	395	Musik für ein Potential hat? Ist das aus fachlicher Sicht wie zu wenig be-
	396	kannt? (32:04)
	397	B: Ja ich denke ja. (32:07)
	398	I1: Und wahrscheinlich auch zu wenig handfestes vorhanden so an Instru-
	399	menten. Also ich meine jetzt nicht musikalische Instrumente sondern fachli-
	400	ches Instrument, dass mir an die Hand gelegt wird «hey so und so könntest
	401	du es machen mit der Musik». (32:21)

- 402 B: Ja. Also eben, es ist spannend, weil ich habe das Gefühl/. Eben es kommen ja immer wieder Interviewanfragen und ich habe mich sehr über diese
403 Interviewanfrage gefreut und habe direkt gefunden ich mache das. Ehm ich
404 finde es total cool, dass ihr euch diesem Thema widmet. Ich finde es sehr
405 spannend. Ehm ich merke eben gerade auch, dass wir eigentlich im Alltag ja
406 sehr viel machen. Aber ich bin mir dem sehr bewusst, dass das eine sehr
407 grosse Auswirkung hat, aber eben auf fachlicher Ebene habe ich da wie zu
408 wenig Wissen oder ich kenne niemanden der sich so mit dem beschäftigt hat.
409 Und von dem her gesehen glaube ich ist es einfach das fehlende Wissen.
410 (33:08)
411
- 412 I1: Mhm. (33:10)
- 413 I2: Gut. Hast du gerade noch eine Frage? (33:20)
- 414 I1: Nein. Ich muss gerade schnell schauen, aber ich glaube wir sind bei mir
415 eigentlich durch. Wie sieht es bei dir aus? (33:31)
- 416 I2: Ja, ist gut. (33:33)
- 417 I1: Dann geben wir doch den Ball nochmal zu dir Samira. Hast du jetzt zum
418 Schluss noch etwas Wichtiges was du loswerden möchtest oder sagen? Et-
419 was was dir noch in den Sinn gekommen ist? (33:43)
- 420 B: Ja also eben wie gesagt, ich finde es mega cool, dass ihr euch mit diesem
421 Thema beschäftigt. Ich weiss nicht, ob ihr persönlich irgendwie, oder wie seid
422 ihr auf das gekommen euch mit dem zu beschäftigen oder euch diesem
423 Thema zu widmen? (34:02)
- 424 I1: Ich denke es für uns beide ein wenig ein Herzensthema. Wir machen ein-
425 fach beide gerne Musik in der Freizeit, ja. (34:09)
- 426 B: Und ehm, ich nehme an, ihr habt das jetzt sicher fachlich erarbeitet, weil
427 das fände ich wirklich sehr spannend. Also zu Beginn mal einfach, fände ich
428 es zum Beispiel sehr spannend von euch noch irgendwelches Material zu
429 bekommen um sowieso mal meinem Team, wir sind immer auf der Suche
430 nach Inputs. Dann würde ich nämlich mal einen Input machen in diesem Zu-
431 sammenhang. Und ich fände es wirklich spannend auf höherer Ebene zu
432 schauen, ob man das bei uns konzeptuell mehr verankern könnte. Da weiss
433 ich nicht, ob ihr Zeit und Lust hättet einmal zu schauen, was ihr jetzt aus
434 eurer, als Fachpersonen das gefühl hättet, was da cool wäre zu verankern.
435 Ehm ja. (34:59)
- 436 I2: Ja ich kann dir sonst ein Buch empfehlen. Ich kann dir die ISBN-Nummer
437 noch schicken. Dass ist das hier! (zeigt Buch) (35:06)
- 438 B: Ja wir haben ja über Ziele gesprochen, oder. Und wenn man das gerade
439 so anschaut, hat man immer das Gefühl, Ja okay das ist kein musikalisches

- 440 Ziel. Aber es ist ja eigentlich nicht das. Es ist ja eben genau der Teil, es ist
441 wie auf dem Weg dorthin. Und das ist wie eigentlich/. Und das ist eigentlich
442 das schöne, es ist ja eigentlich etwas sehr niederschwelliges. Es ist ja eben
443 eigentlich nicht etwas, was so eine Hürde ist, sondern wirklich sehr nieder-
444 schwellig. (35:29)
- 445 I2: Ja genau. (35:32)
- 446 I1: Ja aber diese Bachelorarbeit können dir und euch dann gerne zur Verfü-
447 gung stellen. (35:37)
- 448 B: Das fände ich super ja. (35:40)
- 449 I1: Es geht einfach noch einen Moment. Wir werden sie anfangs Januar ab-
450 geben. (35:44)
- 451 B: Ja das ist doch gut. (35:46)
- 452 I2: Gut dann bedanken wir uns an dieser Stelle. (35:50)
- 453 I1: Danke dir, für deine Zeit. (35:52)
- 454 B: ja danke euch. Dann viel Erfolg noch beim Schreiben. (35:58)