

MUSIK IN DER SOZIALEN ARBEIT | Projekte und Workshops

Burkhard Hill

Zusammenfassung | Der Beitrag stellt die konzeptionellen Grundlagen der berufsbegleitenden Fortbildung für Sozialarbeiterinnen und Sozialarbeiter zum Thema „Musik in der Sozialen Arbeit“ vor, die an der Bundesakademie für musikalische Jugendbildung in Trossingen entwickelt wurde. Neben einer Reflexion der allgemeinen Bedeutung des Themas wird auf die „offene Arbeit“ mit Kindern und Jugendlichen eingegangen und zu übergeordneten Diskursen in Beziehung gesetzt. Daraus abgeleitet werden Anforderungsprofile an Fachkräfte, die für die Planung der genannten Fortbildungsmaßnahme zugrunde gelegt wurden.

Abstract | This article outlines the conceptual principles of an in-service training programme in music for social workers which was developed at the Federal Academy for Musical Youth Education in the city of Trossingen in Germany. The author reflects on the general significance of the subject "music in social work", elaborating on "open child and youth work" and its relation to higher-level discourses. From these considerations he derives professional qualifications which were expected in the process of planning the above-mentioned training.

Schlüsselwörter ► Sozialarbeiter ► Fortbildung
► musische Erziehung ► Jugendbildung
► Berufsbild ► Qualifikation

Einleitung | In der Sozialen Arbeit gehören musikalische Aktivitäten traditionell zum Repertoire der Arbeit mit verschiedenen Zielgruppen. Im Studium finden sich zwar einige Angebote zum Thema „Musik und Soziale Arbeit“. In der Regel reichen diese jedoch nicht aus, Studierende spezifisch zu qualifizieren. Die Fachkräfte müssen sich die entsprechende Qualifikation also meist selbst aneignen. Die Bundesakademie für musikalische Jugendbildung in Trossingen hat diesen Mangel kürzlich aufgegriffen und eine berufsbegleitende Fortbildung speziell für Sozialarbeiterinnen und Sozialarbeiter entwickelt, die zunächst

besonders auf die „offene“ Arbeit mit Kindern und Jugendlichen zugeschnitten ist.

Historie des Themas Musik und Soziale Arbeit | Das Thema „Musik in der Sozialen Arbeit“ ist so alt wie die Sozialpädagogik als eigenständige Disziplin. Die Jugendbewegung zu Anfang der 1900er-Jahre, in der „Wandervögel“ in Gruppen von Gleichaltrigen die Natur durchstreiften und bei der das Singen zu den wichtigen Gemeinschaftsaktivitäten gehörte (das bekannte Liederbuch „Der Zupfgeigenhansel“ wurde erstmals 1909 herausgegeben, vergleiche Breuer 1913/1983), inspirierte die Reformpädagogen der 1920er-Jahre, die in der Weimarer Republik haften, die „Jugendpflege“ per Gesetz zu etablieren. Damit erhielten Jugendliche eine Legitimation, sich in Gleichaltrigengruppen zu treffen und ihre eigenen Interessen zu pflegen (Niemeyer 2002, S. 130 f.). Durch den Nationalsozialismus unterbrochen, wurde die Jugendpflege erst nach dem Zweiten Weltkrieg wiederbelebt. Dieter Baacke wies 1972 unter dem Buchtitel „Beat – Die sprachlose Opposition“ auf die neuen Herausforderungen von Protestkultur und jugendlichem Konsum hin (Baacke 1972).

Beat-Musik wurde als Ausdruck jugendlicher Lebenswelten und des sprachlosen Protests im Generationenkonflikt verstanden. Jugendkulturen mit ihrem Eigensinn forderten die Gesellschaft heraus. Daher wurde fortan auch der jugendliche Musikgebrauch als Suche nach Entspannung und Identität, als Stilbildung verstanden und im Sinne von sozialer Inklusion und Exklusion zum Gegenstand pädagogischer Maßnahmen (Hill; Josties 2007). Es entstanden Konzeptionen, in denen die Rock- und Popmusik als Medium der Sozialpädagogik eingesetzt wurden (Hering u.a. 1993).

Parallel dazu wurde das Feld Musik und Sozialpädagogik im gleichnamigen Handbuch von Klaus Finkel (1979) erstmals umfassend dargestellt und nach Zielgruppen, Arbeitsfeldern und Methoden systematisiert. Pädagogische, therapeutische und rehabilitative Ansätze standen nebeneinander, wobei eine begriffliche Unschärfe zwischen Musikpädagogik, musischer Bildung und Musiktherapie mit oft weitreichenden Annahmen zur funktionalen Wirkung von Musik zu beobachten war. Die ästhetische Qualität von Musik trat dabei gelegentlich in den Hintergrund. 25 Jahre später erhielt der Fachdiskurs mit dem „Handbuch

Musik in der Sozialen Arbeit“ von *Theo Hartogh* und *Hans Hermann Wickel* (2004) die notwendige Aktualisierung und theoretische Fundierung. Darin wurden bereits die deutlichen Defizite in der Hochschulausbildung aufgezeigt, da es an Lehrkräften und inhaltlich-konzeptionellen Überlegungen fehlte (ebd., S. 28).

An dieser Grundeinschätzung der Situation dürfte sich inzwischen nicht viel geändert haben. Denn die Bologna-Reformen an den Fachbereichen für Sozialwesen führten in den Curricula zu einer Verdichtung des prüfungsrelevanten Stoffs, oft zuungunsten der sogenannten ästhetischen Medien. Zwar wurden inzwischen auch einige Masterstudiengänge eingeführt. Diese sind meistens aber mit therapeutischen oder musikpädagogischen Schwerpunkten ausgestattet und bieten für die Anforderungen der offenen Arbeit mit Kindern und Jugendlichen eher weniger Anregungen.

Der Status quo des Arbeitsschwerpunkts Musik in der Sozialen Arbeit | Nach diesem kurzen Überblick bleibt also festzuhalten, dass

- ▲ das Feld „Musik in der Sozialen Arbeit“ zu den traditionellen Handlungsfeldern gehört;
- ▲ sich das Handlungsspektrum über ein breites Feld von Bildungsmaßnahmen, Gemeinwesenarbeit, Rehabilitation, Resozialisierung, Sonderpädagogik, Kulturarbeit und Medienpädagogik erstreckt, teilweise mit Schnittmengen zur Musiktherapie;
- ▲ inzwischen Praxismodelle, theoretische Fundierungen und methodische Konzeptionen für die verschiedensten Arbeitsfelder und Zielgruppen vom Vorschulalter bis ins hohe Lebensalter vorliegen;
- ▲ die Einbettung von Musik in verschiedenste soziale Kontexte dabei ein Hauptthema bleibt;
- ▲ diese thematische Vielfalt in den Curricula der Sozialen Arbeit nicht entsprechend gespiegelt wird.

Hinzu kommt in den letzten Jahren ein Trend, Maßnahmen der außerschulischen und musisch-kulturellen Bildung zunehmend an Schulen anzusiedeln. Zwar hat die außerschulische Jugendarbeit aufgrund von kommerzieller und medialer Konkurrenz und einer Ausdifferenzierung an Lebenslagen und Orientierung besonders unter Jugendlichen aus der Mittelschicht an Akzeptanz und Profil eingebüßt (Schäfer 2013). Jedoch ist es fraglich, ob die dort wirksamen Grundlagen der Freiwilligkeit und Selbstbestimmung, wie sie im achten Buch des Sozialgesetzbuches for-

muliert wurden (§ 11 SGB VIII), im Rahmen der Schule angemessen zum Tragen kommen können. Diese Prinzipien stehen für die heute von allen Seiten eingeforderten Partizipationsmöglichkeiten und eine andere Lernkultur (Hill u.a. 2008). Das Schulsystem erweist sich im Rahmen der zahlreichen Modellprojekte aber als strukturell mächtiger Partner, in dem Veränderungen nur langsam greifen.

Kulturelle Bildung, ästhetische Erziehung oder Kulturarbeit? | Als konzeptioneller Rahmen für das Feld „Musik in der Sozialen Arbeit“ kursieren unterschiedliche Vorstellungen und verschiedene Begriffe werden teils synonym verwendet, obwohl sie für verschiedene Ansätze und Wissenschaftsdiskurse stehen. Im Bereich der Schulpädagogik wird beispielsweise von ästhetischer Erziehung gesprochen, wenn es um ein Lernen mit den Künsten beziehungsweise durch die Künste geht (Rittelmeyer 2012). Dabei werden Unterrichtssituationen, künstlerische Leistungen und mögliche Transfereffekte reflektiert, die in einem leistungs- und ergebnisorientierten Setting stattfinden. Die ästhetische Erziehung hat im schulischen Bildungswesen eher eine randständige Position inne, fühlt sich aber einem umfassenden Bildungsbegriff verpflichtet. In der Schulforschung existieren auch zahlreiche Studien über die Wirkungen des Kunst- und Musikunterrichts. Diese Diskurse werden aber in der Sozialen Arbeit kaum zur Kenntnis genommen.

In der Sozialen Arbeit sind die Begriffe Kulturarbeit beziehungsweise Soziale Kulturarbeit gebräuchlich. Sie verweisen einerseits auf die Tradition der Gemeinwesenarbeit, andererseits betonen sie ein kulturpolitisches Mandat, das in den 1970er- und 1980er-Jahren vor dem Hintergrund eines erweiterten Kulturbegriffs formuliert wurde (Josties 2013, S. 356). Von der Kulturpolitik wurde Kultur allgemein als Standortfaktor gesehen. Städte definierten ihre Attraktivität fortan über das in ihnen verfügbare kulturelle Spektrum von der Alternativ- bis zur Hochkultur. Die Soziale Arbeit entdeckte in soziokulturellen Zentren, Bürgerhäusern und entsprechenden Projekten eine Schnittstelle zur Kulturpolitik, durch die sie die soziale Teilhabe (Empowerment) von Benachteiligten verwirklichen konnte.

In der Sozialen Kulturarbeit spielen „natürliche“ Gruppen und soziale Zusammenhänge, wie sie im Gemeinwesen existieren, als Bezugspunkte eine

besondere Rolle. Die Resonanz, die dort erzielt werden kann, ist für die Teilnehmenden und ihre Identität sowie gleichermaßen für die Entwicklung des Gemeinwesens von Bedeutung. Musik als gemeinschaftliches Medium kann in solchen Prozessen ein wichtiger Katalysator sein (Hill 2004, S. 95). Es gibt viele Beispiele dafür, dass Chöre, Tanzgruppen, Musikgruppen und Bands in Vereinen, Kulturzentren und Freizeitstätten zur Belebung von Stadtteilen sowie zur Unterstützung generationen- und kulturübergreifender Projekte beitragen.

Die kulturelle Bildung fokussiert stärker das einzelne Subjekt und die von ihm durchlaufenen Bildungsprozesse. Kulturelle Bildung wird als Allgemeinbildung bezeichnet, die mit den Mitteln der Künste angeeignet wird. Max Fuchs spricht in diesem Zusammenhang von einem erweiterten Kunst- und Kulturbegriff. Kultur ist demnach als Lebensweise zu verstehen und die Künste stehen für die sinnliche und gestalterische Auseinandersetzung mit der Welt (Fuchs 2008, S. 94 f.). Kulturelle Bildung als Allgemeinbildung bedeutet demnach, dass sie als Form der Wissens- und Weltaneignung allen Menschen zugänglich sein soll und zur gesellschaftlichen Teilhabe befähigt. In den Richtlinien zum Kinder- und Jugendplan des Bundes heißt es dazu: „Kulturelle Bildung soll Kinder und Jugendliche befähigen, sich mit Kunst, Kultur und Alltag phantasievoll auseinander zu setzen. Sie soll das gestalterisch-ästhetische Handeln in den Bereichen Bildende Kunst, Film, Fotografie, Literatur, elektronische Medien, Musik, Rhythmik, Spiel, Tanz, Theater, Video u. a. fördern. Kulturelle Bildung soll die Wahrnehmungsfähigkeit für komplexe soziale Zusammenhänge entwickeln, das Urteilsvermögen junger Menschen stärken und sie zur aktiven und verantwortlichen Mitgestaltung der Gesellschaft ermutigen“ (BMFSFJ 2012).

Nach diesem Verständnis dient kulturelle Bildung sowohl der Persönlichkeitsentwicklung junger Menschen als auch ihrer Auseinandersetzung mit dem Alltag und gesellschaftlichen Strukturen. Kulturelle Bildung wird als ein wichtiges Element zur Förderung zivilgesellschaftlichen Engagements verstanden. Demnach ist es zum Beispiel ein lohnenswertes Ziel, Kindern und Jugendlichen, die mangels schulischer Erfolge keine Aussicht auf berufliche Integration und gesellschaftliche Teilhabe sehen, durch Maßnahmen kultureller Bildung wichtige Selbstwirksamkeitserfah-

rungen zu vermitteln. Mit einer solchen Zielsetzung rückt die kulturelle Bildung aus der Nische der mittelschichtorientierten musischen Bildung heraus und integriert einen Teil der Vorstellungen von Sozialer Kulturarbeit in ihren Zielkatalog. Oftmals wird sie dafür allerdings aus dem etablierten Kunst- und Kulturbetrieb heraus kritisiert, weil sie die Künste funktionalisiere und dem Dilettantismus Vorschub leiste.

Meines Erachtens können Musikprojekte in der Sozialen Arbeit sowohl als Soziale Kulturarbeit als auch als kulturelle Bildung konzeptionell gut begründet sein. Wichtig sind in beiden Fällen die Prinzipien der Freiwilligkeit, der Teilhabe und des Anknüpfens an den Lebenswelten der Beteiligten. Elitäre Kulturprojekte mit einer rein künstlerisch-ästhetischen Ausrichtung finden darin allerdings keinen Platz, ebenso wenig Schulprojekte mit einer Leistungsorientierung und normativen ästhetischen Bewertung. Beispielgebend sind Projekte wie der „jamtruck“ in Essen, der „jamliner“ in Hamburg, die Hip-Hop- und Rockmobile, Musikworkshops in Freizeitstätten, Musicalproduktionen in Stadtteilen und Kirchengemeinden, Chöre in soziokulturellen Zentren, Tanz- und Performanceprojekte etc. Wichtigste Kriterien für deren Qualität sind neben dem ästhetischen Ausdruck der Bezug zur sozialen und kulturellen Umgebung und die Partizipation der Teilnehmenden.

Anforderungen an die Qualifikation von Fachkräften | Empowerment (Ermächtigung) bedeutet allgemein, mit professionellen Strategien die Autonomie und Selbstbestimmung von Menschen individuell oder in Gemeinschaften zu erhöhen und ihnen Wege zu ebnen, ihre Interessen selbstverantwortlich und selbstbestimmt zu vertreten. Die professionelle Unterstützung von Menschen dient dazu, ihre Ressourcen zu erkennen und ihnen Gestaltungsspielräume zu eröffnen. Von Fachkräften wird erwartet, dass sie entsprechende Impulse setzen können und andererseits den Raum dafür bieten, dass sich die Interessen der Adressatinnen und Adressaten selbstständig weiterentwickeln können, im Extremfall auch unabhängig von den Interessen der Fachkräfte und ihrer Institutionen (Herriger 2002). Als ein Best-Practice-Modell dieser Art kann meines Erachtens der „jamtruck“ der städtischen Volkswang Musikschule in Essen angesehen werden (www.jamtruck.de). Hier werden Jugendliche angesprochen, in einer Band im Zeitraum eines halben Jahres – durch kom-

petente Musiker betreut – ein eigenes Musikstück zu entwickeln. Im Rahmen dieses Programms erlernen die Jugendlichen alles, was zur Zielerreichung erforderlich ist, auf eine sehr unaufdringliche und dennoch musikalisch herausfordernde Weise (Hill; Wengenroth 2013). Die wichtigsten Beobachtungen aus diesem Modellprojekt können auch für andere Musikprojekte in der Sozialen Arbeit wie folgt verallgemeinert werden.

Qualifikationen für die Musikvermittlung: Fachkräfte müssen zunächst ihren Job in der Musikvermittlung beherrschen. Das bedeutet, Spieltechniken an verschiedenen Instrumenten und musikalische Grundlagen (Rhythmik, Liedformen, Harmonien, Melodien) anwendungsbezogen zu vermitteln. Weiter müssen sie sich in der Breite musikalischer Gestaltungsformen auskennen, so dass sie die entsprechenden Gestaltungsmittel verfügbar machen können. Dies betrifft zum Beispiel die Gestaltung von Gitarrensounds im Heavy-Metal, die Vermittlung der typischen Off-Beat-Rhythmik des Reggae etc. Schließlich müssen sie sich von den eigenen Geschmackspräferenzen frei machen können und für die Wünsche der Teilnehmenden offen sein. Beschränkungen dieses Ansatzes gibt es sinnvollerweise nur dergestalt, dass zum Beispiel Diskriminierungen in Texten ausgeschlossen sind und es nicht bei der Reproduktion musikalischer Klischees bleibt, sondern diese gegebenenfalls hinterfragt und kritisiert werden. Aktuelles Thema sind die fragwürdigen Prozesse in den Casting-Shows.

Die größte Herausforderung besteht darin, die vorhandenen (musikalischen) Fähigkeiten der Teilnehmenden zu entdecken und zu wecken, an ihnen anzuknüpfen, sie weiterzuentwickeln, die Teilnehmenden zu motivieren, durchaus auch an ihre Grenzen zu gehen und Herausforderungen anzunehmen. In dem so abgesteckten Rahmen sind ästhetisch durchaus ansprechende Prozesse und Produktionen möglich, die mit Kindern, Jugendlichen, Erwachsenen und älteren Menschen realisiert werden können.

Sozial- und gruppenpädagogische Qualifikationen: Da es sich bei solchen Musikprojekten meistens um offene Prozesse handelt, in denen die Lern- und Arbeitsziele von allen Beteiligten erst ausgehandelt, formuliert und gestaltet werden müssen, gibt es in diesem Sinne kein feststehendes „Curriculum“, denn dieses ist von der Situation und den Teilnehmenden

abhängig. Die Fachkräfte müssen demnach über ein gut ausgeprägtes Gespür für individuelle Unterschiede und für die Dynamik in offenen Gruppenprozessen entwickeln. Sie müssen zwischen Anforderung, Unterforderung und Überforderung unterscheiden und wissen, wie Motivationen geschaffen beziehungsweise zerstört werden können. Die wechselnde Aufmerksamkeit zwischen dem Gruppengeschehen und der Situation jedes einzelnen Teilnehmenden erfordert eine gute Beobachtungsgabe und oft ein spontan-intuitives Handeln. In den offenen Gruppenprozessen müssen auch die einzelnen Arbeitsschritte und Rollen jeweils neu ausgehandelt werden.

Kommunikative Kompetenz, Methodenkompetenz und Fehlertoleranz: Eine aktive und rezeptive kommunikative Kompetenz ist erforderlich, um sich als Fachkraft angemessen mitteilen zu können und die impliziten Botschaften der Interaktion entschlüsseln und explizit zum Gegenstand der Gruppenarbeit machen zu können. Kenntnisse und Methoden in der Gesprächsführung werden benötigt, um die Teilnehmenden zu befähigen, sich selbst zu artikulieren und mit anderen nach fairen Regeln zu kommunizieren. Im „Jamtruck“ werden beispielsweise die Regeln eines fairen Umgangs gleich zu Anfang vorgestellt. Diese müssen als Bedingung zur Teilnahme akzeptiert werden. Eine Orientierung an Methoden der Gruppenarbeit wie etwa der themenzentrierten Interaktion kann sehr hilfreich sein.

Methodenkompetenz in Sachen Musikvermittlung bedeutet zum Beispiel, spielerische Mittel zur Verfügung zu haben, um Schwellen zu senken und Zugänge und kleine Erfolgserlebnisse zu ermöglichen, wie sie beispielsweise durch rhythmische Spiele gegeben sind. Als sehr wichtig hat es sich herausgestellt, Fehler zuzulassen und sie zu nutzen, um weitere Lernprozesse anzuregen. Musik bietet zwar einen großen Motivationshintergrund, andererseits sind viele Teilnehmende durch Erfahrungen in der Schule vom aktiven Umgang mit Musik durch die Zuschreibung einer „Unmusikalität“ abgeschreckt worden. Insofern ist das Zulassen von Fehlern beziehungsweise der Umgang mit Fehlern ein Schlüssel für das musikalische Empowerment.

Professionelle Haltung – Toleranz und ermöglichte Partizipation: Ein entscheidender Faktor für das Gelingen der Arbeit ist die Haltung der Fachkräfte zu ihren

Zielgruppen und den von ihnen produzierten Werken. Diese muss von Geduld, Toleranz und wertschätzendem Umgang getragen sein. Wertschätzung bedeutet allerdings nicht, jede musikalische Ausdrucksform loben und akzeptieren zu müssen. Aber eine Kritik muss verständlich sein und Wege aufzeigen, wie Verbesserungen erreicht werden können. Aus einer wilden Kakophonie jugendlicher Instrumentenaneignung kann beispielsweise ein strukturierter Klang entwickelt werden, wenn die einzelnen Instrumentalstimmen rhythmisch aufeinander bezogen werden. Toleranz ist nicht gleichbedeutend mit einer blinden Akzeptanz jeglicher Aktivität. Wenn Jugendliche beispielsweise anfangen, ihr Musikstück mit diskriminierenden Texten zu versehen, ist eine Diskussion unausweichlich und die bestehenden Normen und Grenzen müssen aufgezeigt werden. Andererseits kann es durchaus sein, dass Partizipation dazu führt, dass die Zielgruppe etwas anderes entwickelt, als es von den Fachkräften und ihren Institutionen vorgesehen war. In den meisten Fällen wird es dann eine Auseinandersetzung darum geben müssen, ob und wie eine solche Produktion umgesetzt werden kann. Bei ernst genommener Partizipation haben die Fachkräfte nicht automatisch die Definitionsmacht zu bestimmen, was weiter gemacht wird. Wichtig ist, dass sie den Wertekontext transparent machen, auf dessen Grundlage sie ihre Entscheidungen treffen und begründen.

Qualifizierung von Fachkräften | Fachkräfte, die sich den beschriebenen Anforderungen gegenübersehen, beziehen ihr Wissen nur zum Teil aus Seminaren und Büchern. Vertiefte genrespezifische Kenntnisse vermitteln – neben privatem Unterricht – zum Beispiel die Fortbildungsprogramme der Bundesakademien für musische und kulturelle Bildung in Remscheid, Wolfenbüttel und Trossingen. Auch auf Länderebene existieren entsprechende Fortbildungsangebote, zum Beispiel bei der Landesmusikakademie in Berlin. Insgesamt können Kurse in Chor- und Ensembleleitung, Percussion, elementarer Musikbildung sowie instrumentenspezifische Vertiefungskurse besucht werden. Ein Großteil der Angebote richtet sich aber an Multiplikatorinnen und Multiplikatoren des sogenannten Laienmusikisierens sowie an Musikpädagoginnen und -pädagogen an allgemeinbildenden Schulen und an kommunalen Musikschulen, die alle in unterschiedliche Formen des Musikunterrichts eingebunden sind. Für sozialpädagogische Fachkräfte

im außerunterrichtlichen Bereich braucht es daher eigene Angebote, durch die insbesondere spielerische Formen des Umgangs mit Musik erlernt werden können. Zunehmend entstehen auch Kurse für Bandcoaching, digitale Studientechnik und elektronische Musikproduktion.

Die oben genannten spezifischen Elemente einer sozialpädagogisch fundierten Musikpädagogik werden in speziellen Kursen für sozialpädagogische Fachkräfte angeboten. Ein wichtiger Qualifizierungsbaustein besteht hier im spezifischen Methodenwissen zum spielerischen („niedrigschwiligen“) Musikzugang, ein weiterer in der Anleitung zur Reflexion einer einschlägigen Praxis. Daher sind diese Fortbildungen in der Regel über einen längeren Zeitraum und in mehreren Phasen angelegt. Anfangs wird methodisches Wissen vermittelt, das in einer zweiten Phase eigenständig in der Praxis erprobt werden kann und in einer dritten Phase reflektiert und ausgewertet wird. Wenn oben davon die Rede war, dass neben dem Methodenwissen vor allem Beobachtungsgabe und Reflexion von Bedeutung sind, so können diese Qualifikationen am besten im begleiteten Selbstversuch in der Praxis erworben und vertieft werden.

In einer gegenwärtigen Grundstimmung, in der im Bildungswesen fast ausnahmslos die Schulentwicklung fokussiert wird, erscheint es mir bedeutsam, die außerunterrichtlichen Formen der kulturellen Bildung und Sozialen Kulturarbeit zu stärken. Denn hier können neben den ästhetischen Ausdrucksqualitäten des Mediums Musik besonders auch die Formen an Eigenständigkeit, Selbstverantwortung, Gemeinschaftsbildung und sozialer Teilhabe gefördert werden, die zwischen institutionellem Anpassungsdruck und medialem Konsumverhalten verloren zu gehen drohen.

Professor Dr. Burkhard Hill lehrt musische Bildung und kreatives Gestalten an der Hochschule München, Fakultät für Angewandte Sozialwissenschaften. E-Mail: hill@hm.edu

Literatur

Baacke, Dieter: Beat – Die sprachlose Opposition. Weinheim und München 1972

BMFSFJ – Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend: Richtlinien über die Gewährung von Zuschüssen und Leistungen zur Förderung der Kinder- und Jugendhilfe durch den Kinder- und Jugendplan des Bundes (KJP).

BETEILIGUNGSORIENTIERTE ORGANISATIONSENTWICKLUNG | Mitarbeiterbefragungen zur Arbeitsanalyse in sozialen Diensten

Alf Scheidgen

Zusammenfassung | Das Diakoniewerk Duisburg initiierte 2012 eine Projektgruppe „Mitarbeitendenbefragung“, die mit der Analyse der Arbeitsbedingungen aus Sicht der Beschäftigten beauftragt war und unter der wissenschaftlichen Leitung der Fachhochschule Köln stand. Ergebnis der Projektarbeit ist die empirisch validierte Fassung eines Fragebogens, der zur Arbeitsanalyse in sozialen Diensten eingesetzt werden kann. Im Zuge der Validierung mithilfe faktorenanalytischer Verfahren lassen sich die Beurteilungsmaßstäbe der Mitarbeitenden systematisieren, wodurch Anknüpfungspunkte für eine beteiligungsorientierte Personal- und Organisationsentwicklung entstehen.

Abstract | In 2012, the welfare association Diakoniewerk Duisburg initiated a project group employee survey. The group was assigned to the analysis of job satisfaction in the perspective of employees. It was supervised by the University of Applied Sciences, Cologne. The project report is an empirically validated version of the initial questionnaire that can be used for labor analysis in social services. The validation used the factor analysis method, the criteria and perspectives of employees can be systematized. Thereby it can be taken as an initial for participation-oriented human resource management and organizational development initiatives.

Schlüsselwörter ► Soziale Dienste
► Mitarbeiter ► Befragung ► Methode
► Arbeitszufriedenheit ► Ressourcen

Einleitung | Die Arbeitszufriedenheit und das gesundheitliche Wohlbefinden der Beschäftigten nehmen im Rahmen der Qualitätssicherung in sozialen Diensten einen hohen Stellenwert ein. Aus diesem Grund initiierte das Diakoniewerk Duisburg im September 2012 eine achtköpfige Projektgruppe „Mitarbeitenden-

181

In: Bundesministerium des Innern (Hrsg.): Ministerialblatt Nr. 9 vom 29.03.2012, S. 142-159

Breuer, Hans (Hrsg.): Der Zupfgeigenhansel. Melodieausgabe mit Akkorden. Reprint der 10. Ausgabe. Leipzig 1913/ Mainz 1983

Finkel, Klaus (Hrsg.): Handbuch Musik und Sozialpädagogik. Regensburg 1979

Fuchs, Max: Kulturelle Bildung. Grundlagen – Praxis – Politik. München 2008

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

Hering, Wolfgang; Hill, Burkhard; Pleiner, Günter (Hrsg.): Praxishandbuch Rockmusik in der Jugendarbeit. Opladen 1993

Herriger, Norbert: Empowerment in der sozialen Arbeit. Stuttgart 2002

Hill, Burkhard: Soziale Kulturarbeit und Musik. In: Hartogh, Theo; Wickel, Hans Hermann (Hrsg.): a.a.O., S. 83-100

Hill, Burkhard; Biburger, Tom; Wenzlik, Alexander (Hrsg.): Lernkultur und Kulturelle Bildung. Veränderte Lernkulturen als Kooperationsauftrag an Schule, Jugendhilfe, Kunst und Kultur. München 2008

Hill, Burkhard; Josties, Elke: Jugend, Musik und Soziale Arbeit. Anregungen für die sozialpädagogische Praxis. Weinheim und München 2007

Hill, Burkhard; Wengenroth, Jennifer: Musik machen im „jamtruck“. Evaluation eines mobilen Musikprojekts für Jugendliche. München 2013

Josties, Elke: Soziale Kulturarbeit – Potenziale und Grenzen. In: Soziale Arbeit 9-10/2013, S. 356-357

Niemeyer, Christian: Sozialpädagogik, Sozialarbeit, Soziale Arbeit – klassische Aspekte der Vorriegeschichte. In: Thole, Werner (Hrsg.): Grundriss Soziale Arbeit. Ein einführendes Handbuch. Opladen 2002, S. 123-138

Rittelmeyer, Christian: Warum und wozu ästhetische Bildung? Über Transferwirkungen künstlerischer Tätigkeiten. Ein Forschungsüberblick. Oberhausen 2012

Schäfer, Klaus: Jugendarbeit unter Druck. Die Alltagswelt von Heranwachsenden und die Rahmenbedingungen für die Kinder- und Jugendarbeit haben sich gewandelt. Wie die Träger den vielfältigen neuen Herausforderungen begegnen können. In: DJI-Impulse 1/2013, S. 32-38