

Gehörbildung

→ Hörschulung/Hörerziehung

Generationenverbindende Gruppen (Zielgruppe)

Begriff und Zielrichtungen

Die demografische Entwicklung verändert die Gesellschaft grundlegend: Ältere Menschen sind in der Gesamtbevölkerung überproportional vertreten und bleiben im Vergleich zu ihren Eltern und Großeltern im gleichen Alter gesünder und somit länger aktiv. Hierdurch verschiebt sich nicht nur das zahlenmäßige Verhältnis zwischen den Altersgruppen, sondern auch das Beziehungsgefüge zwischen den Generationen. Der Begriff der Generation bezieht sich aus soziologischer Sicht „auf die in einem bestimmten Zeitraum geborenen Menschen im Hinblick auf ihre Einstellungen und Ansichten zur Kultur, Moral, Gesellschaft etc.“ (Zirfas und Wulf 2004, 409); aus biologischer Perspektive ist der zeitliche Abstand der Geschlechterfolge von rund 25 Jahren zu ergänzen (Großeltern, Eltern, Kinder).

Große Altersunterschiede in der Zusammensetzung von Musiziergruppen sind keine Besonderheit. Dennoch hat sich aus musikpädagogischer Perspektive seit der Jahrtausendwende ein wesentlicher Aspekt verändert: In der Arbeit mit altersgemischten Gruppen rückt zunehmend die Aufgabe ins Bewusstsein, mit Vertreterinnen und Vertretern verschiedener Generationen so zu kommunizieren, dass sie im gemeinsamen musikalischen Tun voneinander, miteinander und übereinander lernen (Meese 2005). Dieses Leitziel führt zu einer veränderten Ausrichtung etablierter Praxisfelder sowie zur Neukonzeption generationenübergreifender Angebote, die sich nun explizit am Leitbild des generationenverbindenden Musizierens orientieren. Die Verbindung des gemeinsamen Musizierens mit kommunikativem Austausch bildet die Basis für intergenerationelle Musizierungsangebote, die sich als „generationenverbindend“ verstehen.

Je nach inhaltlicher Fokussierung, mit der ein generationenverbindendes Angebot gestaltet wird, ist idealtypisch zwischen drei Zielrichtungen zu unterscheiden, die allerdings in der Praxis oft kombiniert werden: Beim instrumental- sowie beim vokalen Musizieren stehen entweder der Erwerb spiel- bzw. gesangstechnischer

Fertigkeiten (z. B. Zusammenspielen) in beiden Bereichen im Mittelpunkt des Musizierens (Metzger 2004). In der generationenverbindenden Einbeziehung steht im Prozess ihrer musikalischen Präsenz die musikalische Bildung, mit der

Didaktische Zielrichtungen

Seit der Jahrtausendwende nimmt die Reflexion des Elementaren in der didaktischen Orientierung an. In der intergenerationellen Lerngemeinschaft

Lernvoraussetzungen

Charakteristisch für die intergenerationelle Lerngemeinschaft ist die deutliche Orientierung an den persönlichen Lernwegen. Die Berücksichtigung der individuellen Lernbedürfnisse anderer Teilnehmerinnen und Teilnehmer

Ziele

Im gemeinsamen Lernen ist das Erreichen der gemeinsamen Zielsetzung ein zentrales Anliegen. Aufgrund der unterschiedlichen Lernbedürfnisse der Teilnehmerinnen und Teilnehmer

Fertigkeiten (z. B. gemeinsamer Klavierunterricht von Oma und Enkel) oder aber das Zusammenspiel (z. B. Projektchor für Menschen von 40 bis 80 Jahren) im Zentrum. In beiden Bereichen stehen das Interpretieren sowie das Improvisieren von Musik im Mittelpunkt. Die dritte Richtung zielt auf das Arbeitsfeld des Elementaren Musizierens (Metzger und Busch 2014), das geradezu prädestiniert ist für die Konzeption generationenverbindender Angebote. Hier wird voraussetzungslos unter expliziter Einbeziehung von Bewegung gemeinsam musiziert. Es geht sowohl um die Menschen im Prozess ihres Musizierens, als auch um die Erarbeitung eines Musikprodukts und dessen Präsentation. Im Zentrum des Elementaren Musizierens stehen das Erkunden musikalischer Grundphänomene sowie der kreative Umgang mit Musik und Bewegung, mit dem Ziel, dass Musik nachgestaltet, umgestaltet oder neugestaltet wird.

Didaktische Leitgedanken

Seit der Jahrtausendwende werden im (elementar-)musikpädagogischen Alltag zunehmend Erfahrungen mit generationenverbindenden Gruppen gesammelt. Die Reflexion dieses jungen Praxisfeldes erfolgt besonders im Kontext des Studiums der Elementaren Musikpädagogik an Musikhochschulen und mündet im Folgenden in didaktische Leitgedanken; diese korrespondieren partiell mit didaktischen Grundorientierungen wie sie in der Erwachsenenbildung für die pädagogische Arbeit in altersgemischten Gruppen gelten (Franz et al. 2009, 52–71).

Lernvoraussetzungen

Charakteristisch für generationenverbindende Musizierungsangebote ist, dass die Teilnehmenden über sehr heterogene Lernvoraussetzungen verfügen. Besonders bedeutsam sind Unterschiede hinsichtlich der spieltechnisch-musikalischen Fertigkeiten, der persönlichen Musikvorlieben, der körperlichen Befindlichkeiten sowie der Lernwege. Die individuellen Möglichkeiten der einzelnen Gruppenmitglieder sind zu berücksichtigen, da nur so die Voraussetzung gegeben ist, sich auf den Austausch mit anderen Teilnehmenden einzulassen.

Ziele

Im gemeinsamen musikalischen Tun voneinander, miteinander und übereinander zu lernen ist das Leitziel generationenverbindender Musizierungsangebote; es kann nur erreicht werden, wenn sich die Teilnehmenden – bewusst oder unbewusst – auf diese Zielsetzung einlassen.

Aufgrund der unterschiedlichen Lernvoraussetzungen, die ein methodisch vielfältiges Lehren unabdingbar machen (Busch und Metzger 2016), ist ein gestalterischer

G Generationenverbindende Gruppen (Zielgruppe)

Umgang mit Musik naheliegend. Werden die Teilnehmenden an diesen Gestaltungsprozessen beteiligt, fördert dies nicht nur die persönliche Identifikation mit der Musik und das Selbstwertgefühl eines jeden Musizierenden, sondern es werden auch Räume geschaffen und genutzt, in denen über die Beschäftigung mit Musik der Erfahrungsaustausch der Generationen stattfindet.

Jede musizierende Person ist hinsichtlich ihrer künstlerischen Möglichkeiten nicht nur zu fördern, sondern angemessen zu fordern. Auf jedem spieltechnisch-musikalischen Niveau ist höchstmögliche künstlerische Qualität anzustreben. Musizierlust und Leistungsanspruch dürfen dabei aber nicht in Widerspruch geraten und sind behutsam auszubalancieren.

Raumorganisation

Die räumlichen Bedingungen sollten mit den individuellen Möglichkeiten der Lernenden korrespondieren. So empfiehlt sich ein barrierefrei zugänglicher Raum, der neben Bewegungsfreiheit auch über angemessene Sitzgelegenheiten verfügt. (Elementares) Instrumentarium sowie weitere Materialien müssen vorhanden und leicht zugänglich sein. Idealerweise ist der Raum flexibel nutzbar und akustisch ausbalanciert, so dass die gegenseitige visuelle und auditive Wahrnehmung jederzeit möglich ist.

Unterrichtsgegenstände

Die Auswahl der Unterrichtsgegenstände wie Lieder, Instrumentalstücke, Tänze, Texte, Bilder u. Ä. erfolgt unter Berücksichtigung der altersbedingt extrem unterschiedlichen Lebenserfahrungen der Musizierenden. Mit dem jeweiligen Unterrichtsgegenstand sollte entweder die eine oder die andere Generation vertraut sein oder aber er ist für alle Teilnehmenden noch unbekannt.

Themen

Auch in generationenverbindenden Angeboten ist die Verbindung von Sachthemen mit Erlebnisthemen (wie sie typisch für die Elementare Musikpraxis ist) sinnvoll: Zum einen kann diese Kombination genutzt werden, damit das gemeinsame Musizieren für den Einzelnen subjektiv bedeutsam wird; zum anderen wird auf diesem Wege das Interesse der Generationen füreinander sowie das gegenseitige Verständnis gefördert. So wäre das Sachthema „Musik der Beatles“ z. B. mit dem Erlebnisthema „Lebensgefühl der Generationen“ zu verbinden (z. B. ausgedrückt in modischen Vorlieben wie langer „Mähne“ und Minirock oder Undercut Hairstyle und Ripped Jeans). Auch das Erlebnisthema kann einen Musikbezug haben: Ausgehend vom Sachthema „Interpretation des Liedes: Mein kleiner grüner Kaktus“ der Comedian Harmonists

wäre ein generasik schnell angeboten ein Etet werden kann

Unterrichtsdr

Bei der inhaltlic dass sowohl Er um physiologisc erhalten. Zuden sich die Teilneh tauschen könne

Fazit

Um Musizierang können, bedarf den. Diese zeich eigenes künstle Bewegen. Zuden nen, individuelle zunehmen sowi Metzger 2017).

Literatur

Busch, Barbara und thoden im Instrumentalpädagog und Beruf. Barbara Bl Breitkopf & Härtel.

Busch, Barbara und Musizieren verbindet intergenerativen Musi (2), 50–52.

Franz, Julia, Norbert Scheunpflug, Marku: Antz (2009): Generati

wäre ein generationenverbindender Austausch z. B. über sogenannte verbotene Musik schnell angebahnt. Hier zeigt sich, dass mit generationenverbindenden Musizierungsangeboten ein Beitrag zum Geschichtsbewusstsein bzw. zur Biographiearbeit geleistet werden kann (Franz et al. 2009, 54–56).

Unterrichtsdramaturgie

Bei der inhaltlichen und zeitlichen Strukturierung von Stunden ist darauf zu achten, dass sowohl Erholungsmomente als auch Bewegungsphasen eingeplant werden, um physiologischer Erschöpfung vorzubeugen und um Aufmerksamkeit aufrecht zu erhalten. Zudem ist für formelle und informelle Gespräche Zeit einzuplanen, damit sich die Teilnehmer rund um das gemeinsame Musizieren und darüber hinaus austauschen können.

Fazit

Um Musizierungsangebote basierend auf diesen didaktischen Leitgedanken anbieten zu können, bedarf es der entsprechenden Professionalität seitens des bzw. der Lehrenden. Diese zeichnet sich durch profunde musikalische Kenntnisse aus sowie durch eigenes künstlerisches Ausdrucksvermögen im Singen, Sprechen, Musizieren und Bewegen. Zudem gilt es, altersspezifische Fertigkeiten und Befindlichkeiten zu kennen, individuelle Leistungsfähigkeit und Wünsche der Musizierenden sensibel wahrzunehmen sowie gruppenspezifische Prozesse gestalten zu können (Busch und Metzger 2017).

Barbara Busch, Barbara Metzger

Literatur

Busch, Barbara und Barbara Metzger (2016): Methoden im Instrumentalunterricht. In: Grundwissen Instrumentalpädagogik. Ein Wegweiser für Studium und Beruf. Barbara Busch (Hg.), 272–293. Wiesbaden: Breitkopf & Härtel.

Busch, Barbara und Barbara Metzger (2017): Musizieren verbindet Generationen. Anregungen zum intergenerativen Musizieren. *Üben & Musizieren* 34 (2), 50–52.

Franz, Julia, Norbert Frieters, Annette Scheunpflug, Markus Tolksdorf und Eva-Maria Antz (2009): Generationen lernen gemeinsam. Theo-

rie und Praxis intergenerationaler Bildung. Bielefeld: Bertelsmann.

Meese, Andreas (2005): Lernen im Austausch der Generationen. *DIE Zeitschrift für Erwachsenenbildung* 13 (2), 39–41.

Metzger, Barbara und Barbara Busch (2014): Elementares Musizieren mit älteren Menschen. Ein Aufgabenfeld für Musikpädagogen. *Diskussion Musikpädagogik* (62), 8–16.

Zirfas, Jörg und Christoph Wulf (2004): Generationen. In: *Historisches Wörterbuch der Pädagogik*. Dietrich Benner und Jürgen Oelkers (Hg.), 409–421. Weinheim: Beltz.

Inklusive Gruppen (Zielgruppe)

Im Kontext der EMP mit verschiedenen Altersgruppen findet man häufig Bezeichnungen wie *integriert*, *heterogen*, *gemischt*, *inklusiv* oder *mixed abled*, die versuchen, die jeweilige Zielgruppe genauer zu beschreiben. Bei den Begriffen wird häufig nur ein Differenzmerkmal wie zum Beispiel Menschen mit oder ohne Behinderung bezeichnet und andere Faktoren wie Ethnizität, Migration, soziale Herkunft, Begabung, Alter u. a. weder gesehen noch berücksichtigt. Inklusive Pädagogik jedoch ist eine Pädagogik der Vielfalt, die sich auf alle Lebensbereiche bezieht.

Zum Begriff

Die Bezeichnung „Inklusive Gruppe“ soll in der Regel ausdrücken, dass es sich um Teilnehmer und Teilnehmerinnen handelt, die diverse Hintergründe haben und aus verschiedenen Gründen unterschiedliche Fähigkeiten, Fertigkeiten und Interessen mitbringen sowie unterschiedliche Entwicklungsverläufe bis hin zu atypischen Entwicklungen aufweisen. Dies kann bedeuten, dass Störungen oder Behinderungen vorhanden sind, aber genauso auch besondere Begabungen und Hochbegabungen (→ *Begabung*; → *Heterogenität*). In inklusiven Gruppen finden wir, wie auch in jeder anderen Lerngruppe, unterschiedliche Lernvoraussetzungen wie Lernstil, Lerntempo, Lerndisposition, Lernstand und Lerninteresse. Insofern ist eigentlich jede Gruppe eine inklusive Gruppe. Folgende Grundsätze sind wesentlich für den Unterricht mit inklusiven Gruppen (Wagner 2016a; Verband Deutscher Musikschulen 2017):

- Inklusive Pädagogik versteht Heterogenität als Normalität. Die Vielfalt und Individualität der Lernenden wird geachtet und wertgeschätzt.
- Vielfalt und Heterogenität werden als Chancen und Ressourcen erkannt und genutzt.
- Begabungen und Behinderung werden wertfrei betrachtet. Jede Gruppe ist eine heterogene (*mixed-abled*) Gruppe und jede Person wird als vollwertiger Spielpartner oder vollwertige Spielpartnerin gesehen.
- Die volle Teilhabe für jede Person durch diskriminierungsfreie Angebote und angemessene Vorkehrungen wird ermöglicht. Jede Person soll spüren, dass ihr individueller Beitrag wichtig ist und wertgeschätzt wird.
- Barrieren werden erkannt und abgebaut: äußere (z. B. bauliche, strukturelle, organisatorische) und innere (z. B. pädagogische, kulturelle).
- Lernsituationen werden so gestaltet, dass sie unterschiedliche Lernzugänge und -wege ermöglichen. Dies braucht Raum und Zeit.

- Menschen mit besonderem Förderbedarf genauso wie Menschen mit typischer Entwicklung oder einer Hochbegabung erhalten Möglichkeiten, ihr Potenzial optimal in der Gruppe entwickeln zu können.
- In einer Pädagogik der Vielfalt geht es für Lehrende nicht nur um eine Erweiterung des eigenen Methodenrepertoires, sondern um den Perspektivenwechsel *vom Schüler aus* zu denken.

Die Idee des inklusiven Musikunterrichts ist keine Neuentwicklung, sondern basiert auf den Erfahrungen und Beobachtungen u. a. von Wilhelm Keller und Mimi Scheiblaue. Im Bereich der Musikpädagogik wurden diese Ansätze weiterentwickelt und in den letzten Jahren einige Publikationen vorgestellt, die den inklusiven Ideen Raum und Diskussion bieten (z. B. Greuel und Schilling-Sandvoß 2012; Salmon 2016; Jank und Bossen 2017; Verband Deutscher Musikschulen 2017). Der *Index für Inklusion* (Booth und Ainscow 2012) erläutert Themenbereiche, die für jede Art von inklusiver Pädagogik wesentlich sind: inklusive Kulturen schaffen, inklusive Strukturen etablieren und inklusive Praktiken entwickeln. Themen und Struktur dieses Index wurden für die Publikation *Spektrum Inklusion* (Verband Deutscher Musikschulen 2017) übernommen, die wichtige Leitlinien für inklusives Arbeiten anbietet.

Didaktische Überlegungen

Wilhelm Keller (Keller 1984; Keller 1996) hat die Möglichkeiten des Elementaren Musizierens bei Menschen mit und ohne Behinderung entwickelt und dokumentiert (Salmon und Schumacher 2001) (→ *Elementares Musizieren*). Es gibt starke Parallelen zwischen Kellers Gedanken und Forderungen und der Definition von Inklusion von Georg Feuser, die für die Didaktik und Methodik der EMP in inklusiven Gruppen bedeutsam sind:

„Inklusion verweist im Feld von Erziehung, Bildung und Unterricht über alle Lebensalter hinweg auf eine Pädagogik, die es ermöglicht, dass alle (...) in Kooperation miteinander, auf ihrem jeweiligen Entwicklungsniveau, nach Maßgabe ihrer momentanen Wahrnehmungs-, Denk- und Handlungskompetenzen, in Orientierung auf die ‚nächste Zone ihrer Entwicklung‘, an und mit einem ‚Gemeinsamen Gegenstand‘, spielen, lernen, studieren und arbeiten.“ (Feuser 2015, 45)

Nach Feuser bedarf die Realisierung von Integration zweier Aspekte, die auch in der Arbeit von Wilhelm Keller zu finden sind:

- 1) *Kooperati*
Sache, d
schlosse
- 2) *Innere Di*
jeweilige
nen Wah

Feusers Baumr
1989, 31) stellt
ven Gruppen d.
Stamm den „G
stellen, sich da
Ast repräsentie
rischen und aff
Astspitze zum I
meinschaft mu
kations-basiert

Unterrichtsp

Der gemeinsan
ment sein bzw.
ein Gedicht, eir
die Bedürfnisse
lungsdynamisc
Gestaltungsebi
dann im Unter
der Teilnehmer

Die Gestalt
mitglieder dur
Allgemeine Zie
gänzt. Es solle
weder unter-n

Zur Planung
gaben gehörer
formen wie z. I
kommuniziere
ren, improvisie
Selbstwirksam
lichkeiten ang
duktiv und kre

- 1) *Kooperation am gemeinsamen Gegenstand*: Teilnehmende arbeiten an einer Sache, die für alle zugänglich gemacht wird und von der niemand ausgeschlossen wird.
- 2) *Innere Differenzierung durch Individualisierung*: Jeder Mensch kann auf seinem jeweiligen Entwicklungsniveau nach Maßgabe seiner individuellen momentanen Wahrnehmungs-, Denk- und Handlungskompetenzen lernen.

Feusers Baummodell des didaktischen Felds einer allgemeinen Pädagogik (Feuser 1989, 31) stellt wesentliche didaktische Überlegungen für den Unterricht mit inklusiven Gruppen dar, die auf die EMP übertragbar sind. Der Baum symbolisiert mit dem Stamm den „Gemeinsamen Gegenstand“, während die Äste die Möglichkeiten darstellen, sich das Thema in Wahrnehmung, Denken und Handeln anzueignen. Jeder Ast repräsentiert alle Entwicklungsniveaus und reicht vom elementaren sensomotorischen und affektiv-emotionalen Erleben über alle Entwicklungsniveaus bis an die Astspitze zum formal-logischen und dialektischen Denken. Niemand in der Lerngemeinschaft muss auf allen Ästen tätig werden. Lernen findet in und durch kommunikations-basierte Kooperation(en) am gemeinsamen Gegenstand statt.

Unterrichtsplanung und -gestaltung

Der gemeinsame Gegenstand in der EMP kann u. a. ein Lied, Tanz, Spiel oder Instrument sein bzw. ein musikalisches oder nicht-musikalisches Thema, eine Geschichte, ein Gedicht, ein Spielmaterial oder eine Form. Die Unterrichtsmaterialien müssen an die Bedürfnisse und Fähigkeiten der Teilnehmenden angepasst werden, um Entwicklungsdynamische Prozesse zu ermöglichen. Dies bedeutet mögliche Erfahrungs- und Gestaltungsebenen zum Thema (i. S. der Äste in Feusers Baum) zu überlegen, um dann im Unterricht flexibel nach den momentanen Bedürfnissen und Möglichkeiten der Teilnehmenden agieren zu können.

Die Gestaltung von Unterricht richtet sich nach den Möglichkeiten der Gruppenmitglieder durch unterschiedliche Rollen- und Aufgabenzuteilung (Keller 1996, 13). Allgemeine Ziele werden mit differenzierten Zielen für jedes Mitglied der Gruppe ergänzt. Es sollen für jeden Einzelnen entsprechende Aufgaben gefunden werden, die weder unter- noch überfordern.

Zur Planung und Gestaltung von unterschiedlichen inhaltlichen Ebenen und Aufgaben gehören auch die verschiedenen → *Sozialformen* sowie möglichen Aktionsformen wie z. B. wahrnehmen, sensibilisieren, erkunden, experimentieren, spielen, kommunizieren, erkennen, erinnern, imitieren, variieren, darstellen, differenzieren, improvisieren, entscheiden, erfinden, üben, gestalten (Salmon 2006, 243). Um Selbstwirksamkeit und Urheberschaft erleben zu können, sollten in Aktivitäten Möglichkeiten angeboten werden, die eigene Fantasie zu entwickeln sowie selbst produktiv und kreativ zu sein (→ *Kreativität*).

In inklusiven Gruppen gibt es eine Reihe von methodischen Prinzipien, die wesentlich sind (Keller 1996; Salmon 2006; Falschlunger 2016; Vogel 2016; Wagner 2016a), z. B.

- Unterstützung von Selbsttätigkeit und Handlungsfähigkeit;
- Fortschreiten vom Konkreten zum Abstrakten;
- Fortschreiten vom Bekannten zum Unbekannten;
- Fortschreiten vom Einfachen zum Komplexen;
- Innere Differenzierung nach individuellen Möglichkeiten;
- Didaktische Reduktion: Elementarisierung und Erweiterung von Aufgaben;
- Arbeiten in kleinen Schritten ohne Zeitdruck, Nutzen non-verbaler Kommunikationswege sowie unterschiedlicher Vermittlungswege;
- Schaffung von Möglichkeiten für Divergentes Denken;
- Nutzen der individuellen Kompetenzen und Ressourcen der Teilnehmenden;
- Stärkung von Selbstständigkeit, Selbstvertrauen und Selbstverantwortung der Teilnehmenden;
- Aufwertung von Nebenrollen, indem eine einfache Aufgabe eine Schlüssel-funktion in der Gestaltung bekommt.

Haltung

238

Die Beziehung zwischen
für sämtliche Prozesse
soziale Umgang in
zwischen der Lehrperson
gebend. Im Bereich
mension der Beziehung

Joint Attention

Kompetenzen d

In inklusiven Gruppen
Lehrperson besonders
2016a):

- Schaffen von
- Empathie: d
- Bewusstse
- Bereitschaft

Beziehung

Die Beziehung zwischen der Lehrperson und den Teilnehmenden der Lerngruppe ist für sämtliche Prozesse, Bemühungen und Erfolge entscheidend (Vogel 2016, 7). Der soziale Umgang in der Gruppe sowie der Aufbau und der Erhalt von Beziehungen zwischen der Lehrperson und jedem Gruppenmitglied sind für das Lernen ausschlaggebend. Im Bereich der inklusiven Pädagogik geht es u. a. um die grundlegende Dimension der Beziehungsfähigkeit.

„Bei Menschen, deren Entwicklung durch verschiedenste Faktoren beeinträchtigt ist, können die Beziehungskompetenzen nur unvollständig oder gar nicht ausgebildet sein. Eine Betrachtung dieser Fähigkeiten ist für inklusiven Unterricht von großer Bedeutung, da die Beziehungsmöglichkeiten Grundlage jeglichen Lernens bilden.“ (Esterbauer et al. 2018, 19)

Joint Attention

Joint Attention wurde bis jetzt in der pädagogischen Diskussion um inklusive Gruppen wenig beachtet, ist aber für die inklusive Praxis besonders wichtig. Joint Attention zeigt sich als grundlegende Fähigkeit, im sozialen Feld in Austausch zu treten und gemeinsame Aktivitäten und Intentionen zu verfolgen. Sie entwickelt sich innerhalb des ersten Lebensjahres im Zuge der kognitiven Entwicklung, der sozialen Entwicklung und im Speziellen der Aufmerksamkeitsentwicklung. Ohne die Fähigkeit von Joint Attention ist die Ausbildung sozialer Kompetenzen erschwert und Lernen im pädagogischen Kontext nur sehr schwierig zu vollziehen (Esterbauer et al. 2018, 22). Wenn Joint Attention unterentwickelt bzw. noch nicht vorhanden ist, sind herkömmliche pädagogische Vorgehensweisen nicht zielführend. Das Kind kann nicht mitmachen und keine Lernschritte unternehmen und es entstehen Stresssituationen für alle in der Gruppe. Björn Tischler (Tischler 2013) verweist auf die vor allem in inklusiven Systemen bestehenden heterogenen Gruppen, die individuumsbezogener Sicht- und Vorgehensweisen mit differenzierten Maßnahmen bedürfen.

Kompetenzen der Lehrperson

In inklusiven Gruppen sowie bei jeder anderen Gruppe sind folgende Faktoren der Lehrperson besonders wichtig (Wagner 2010; Falschlunger 2016; Vogel 2016; Wagner 2016a):

- Schaffen von angstfreien Lernräumen, in der sich alle willkommen fühlen;
- Empathie: die Fähigkeit sich in die Erlebniswelt des anderen einfühlen zu können;
- Bewusstsein für die Bedeutung der Beziehung;
- Bereitschaft vom Kind aus zu denken und zu handeln;

- entwicklungs-dynamisch orientierte Beobachtung;
- didaktische Flexibilität auch im Problembewusstsein in unterschiedlichen Lernsituationen;
- die Bereitschaft, sich von der Wahrnehmung der Teilnehmenden leiten zu lassen;
- Fantasie und Kreativität;
- Bereitschaft, das Kind nur mit dessen eigenen potentiellen Möglichkeiten zu vergleichen;
- Teamfähigkeit;
- Fähigkeit zu begeistern;
- Spüren und Zeigen eigener Begeisterung;
- Dokumentation und Reflexion.

Inklusive Gruppen zeigen in ihrer Heterogenität eine große Bandbreite menschlichen Ausdrucks- und Eindrucksvermögens, aber auch die Notwendigkeit einer individualisierten Herangehensweise. Die Gewinnung von Lebensfreude im Sinne einer „Musikalischen Lebenshilfe“ (Salmon und Schumacher 2001, 5) sowie die individuell sinn- und gemeinschaftsstiftende Kraft der Musik und einer inklusiven Musikpädagogik (Wagner 2016b) tragen zum Erleben und Lernen für jedes einzelne Gruppenmitglied in der Gemeinschaft bei. Die Orientierung an der Diversität des Lebens und das Handeln unter inklusiven Gesichtspunkten sollten neben den musikalisch-tänzerischen und persönlichkeitsbildenden Effekten schließlich auch zu einem gesellschaftlichen Wandlungsprozess beitragen, bei dem alle alles lernen und erleben können.

Shirley Salmon

Literatur

Booth, Tony und Mel Ainscow (2012): Index für Inklusion. Nachdruck der Fragen und Indikatoren. Bonn: Montag Stiftung Jugend und Gesellschaft.

Esterbauer, Erik, Shirley Salmon und Karin Schumacher (2018): Einschätzung der Beziehungsfähigkeit mit Hilfe des „EBQ-Instruments“ im inklusiven Musikunterricht. Diskussion Musikpädagogik 64 (3), 18–23.

Falschlunger, Christoph (2016): RhythmikMB: Ein Basisverfahren für inklusiv gestaltete Pädagogik. In: Leben ist Bewegung ist Musik. Entwicklungen und Konzepte der Wiener Rhythmik an der Universität für Musik und darstellende Kunst Wien. Angelika Hauser-Dellefant und Eleonore Witoszynskij (Hg.), 199–221. Wiesbaden: Reichert.

Feuser, Georg (1989): Allgemeine integrative Pädagogik und entwicklungslogische Didaktik. Behindertenpädagogik 28 (1), 4–48.

Feuser, Georg (2015): Zwei Prämissen für „Kooperation an einem gemeinsamen Gegenstand“. Behinderte Menschen 38 (4/5), 45–49.

Greuel, Thomas und Katharina Schilling-Sandvoß (Hg.) (2012): Soziale Inklusion als künstlerische und musikpädagogische Herausforderung. Aachen: Shaker.

Jank, Birgit und Anja Bossen (Hg.) (2017): Musikarbeit im Kontext von Inklusion und Integration. Potsdam: Universitätsverlag.

Keller, Wilhelm (1984): Elementare Musik von und mit Behinderten. Musik & Bildung 16 (12), 797–802.

Keller, Wilhelm (1996): I. Ausgewählte Berichte über musische Versuche mit dem Schott.

Salmon, Shirley (2006): Liedern in inklusiver Unternehmung. Spüren, Spielen: Musik und Spüren bei Kindern mit und ohne Hörverlust. Kir 235–256. Wiesbaden: Reichert.

Salmon, Shirley (2016): Support inclusive music pedagogy for children with special needs. In: National perspectives. Dr. und Kimberly McCord (Hrsg.) University Press.

Salmon, Shirley und Karin Schumacher (2001): Symposium Musik und Inklusion. Bedeutung des Orff-Schulunterrichts für die Sozial- und Integrationspädagogik. On Demand.

Institution

→ Berufsfelder

Keller, Wilhelm (1996): Musikalische Lebenshilfe. Ausgewählte Berichte über sozial- und heilpädagogische Versuche mit dem Orff-Schulwerk. Mainz: Schott.

Salmon, Shirley (2006): Die Bedeutung von Spiel- und Liedern in inklusiver Unterrichtsgestaltung. In: Hören, Spüren, Spielen: Musik und Bewegung mit schwerhörigen und gehörlosen Kindern. Shirley Salmon (Hg.), 235–256. Wiesbaden: Reichert.

Salmon, Shirley (2016): How the Orff Approach can support inclusive music teaching. In: Exceptional pedagogy for children with exceptionalities. International perspectives. Deborah VanderLinde Blair und Kimberly McCord (Hg.), 39–60. Oxford: Oxford University Press.

Salmon, Shirley und Karin Schumacher (Hg.) (2001): Symposium Musikalische Lebenshilfe. Die Bedeutung des Orff-Schulwerks für Musiktherapie, Sozial- und Integrationspädagogik. Hamburg: Books on Demand.

Tischler, Björn (2013): Musik spielend erleben. Grundlagen und Praxismaterialien für Schule und Therapie. Mainz: Schott.

Verband Deutscher Musikschulen (Hg.) (2017): Spektrum Inklusion. Wir sind dabei! Wege zur Entwicklung inklusiver Musikschulen. Bonn: VdM.

Vogel, Corinna (2016): Inklusion und Partizipation. Ansprüche an eine zeitgemäße Musikpädagogik. Diskussion Musikpädagogik 62 (2), 4–9.

Wagner, Robert (2010): Integration von Menschen mit Behinderung. In: Bildungsplan Musik für die Elementarstufe/Grundstufe. Verband Deutscher Musikschulen (Hg.), 87–91. Bonn: VdM.

Wagner, Robert (2016)(a): Anders-Sein ist normal. Üben & Musizieren 33 (1), 6–11.

Wagner, Robert (2016)(b): Max Einfach. Musik Gemeinsam von Anfang an. Lehrerband. Regensburg: ConBrio.

Institutionen

→ Berufsfelder

Shirley Salmon

Michael Dartsch, Claudia Meyer, Barbara Stiller (Hg.)

EMP

kompakt

Kompendium der
Elementaren Musikpädagogik

Hochschule für Musik
Nürnberg
- Bibliothek -

Teil 1
LEXIKON

HELBLING

Innsbruck • Esslingen • Bern-Belp

Sbh
30 Sba Sba
→ 10, 12

IMPRESSUM

Redaktion Susanne Engelbach

Covergestaltung werbespektakel (Carmen Zingerle), Innsbruck

Layout, Satz und Notensatz tollmedia (Georg Toll), Innsbruck

Druck DZS Grafik d.o.o., Ljubljana

Abbildungen Angaben zur Urheberin oder zum Urheber befinden sich beim jeweiligen Bild. Nicht in allen Fällen war es uns möglich, die Rechteinhaberin oder den Rechteinhaber der abgedruckten Abbildungen ausfindig zu machen. Berechtigte Ansprüche werden selbstverständlich im Rahmen der üblichen Vereinbarungen abgegolten.

ISBN 978-3-86227-390-4 (Teil 1)

ISMN 979-0-50276-191-2 (Teil 1)

1. Auflage A1¹ / 2020

© HELBLING, Esslingen • Innsbruck • Bern-Belp

Alle Rechte vorbehalten

Das Werk einschließlich aller Inhalte ist ganz und in Auszügen urheberrechtlich geschützt. Kein Teil des Werks darf in irgendeiner Form (Druck, Fotokopie oder andere Verfahren) ohne ausdrückliche schriftliche Genehmigung des Verlags nachgedruckt oder reproduziert werden und/oder unter der Verwendung elektronischer Systeme jeglicher Art gespeichert, verarbeitet, vervielfältigt und/oder verbreitet bzw. der Öffentlichkeit zugänglich gemacht werden. Alle Übersetzungsrechte vorbehalten.

Einleitung

Mit *EMP* kommt das Teal Schlagewerk rere Jahre in Aspekte des stellen. Vor c der Bitte um 40 Kolleginn legt. Darüber Lexikon der E würden. Auf sichtigten Sti

Das Lexik cher können und bilden s gehend entfa alphabetisch ten Informati bei den jewe in den aktue im Hinblick : wörter komr Weiterlesen : die → Übers formationen über den zur eckige Klam gaben im Ver des Lexikons

Das Lexikon möglich gew te und Vielfa bei allen betn nandersetzu che, welche als Baustein verstehen, fr