

Zeit für Inklusion?

Überlegungen zur Relevanz von Zeit, Inklusion und Musik für ein gelingendes Leben

Einleitung

Die Auseinandersetzung mit dem Phänomen Zeit gilt als anthropologische Universalie (vgl. Fraser 1992). Verschiedene Aspekte dieser Auseinandersetzung sind in allen bekannten Kulturen präsent: das Organisieren und Beschreiben von Zeit in Zeiteinheiten, die Angaben von Zeitdauern, lineare und zyklische Zeitkonzepte. Die Interpretation von Zeit und ihrer Bedeutung für den Menschen findet in unterschiedlichen Disziplinen und dort jeweils sehr differenziert statt. Verschiedene mythologische Erzählungen sowie philosophische und soziologische Diskurse verdeutlichen die Relevanz von Zeit und Zeiterleben für ein als gelingend empfundenenes Leben. Im Kontext von Behinderung erfährt die Bedeutung von Zeit und ihrer persönlichen und selbstbestimmten Verwendung noch einmal eine zusätzliche Dimension, da behinderungsbedingt sowohl das Zeiterleben als solches als auch die selbstbestimmte Zeitverwendung von den Standards einer sich stetig beschleunigenden Gesellschaft (Rosa 2005) erheblich abweichen können.

Zeit ist ebenfalls ein zentrales musikalisches Phänomen. Dies gilt auf unterschiedlichen Ebenen.

1. Auf einer äußeren, kontextuellen Ebene: Musik ist zeitlich kontextualisiert, wir rezipieren und verstehen sie im Zusammenhang ihrer Epoche bzw. ihrer Zeitgeschichtlichkeit.
2. Auf einer strukturellen Ebene: Musik wird durch Zeiteinheiten und Zeitverhältnisse strukturiert; durch Metrum, Rhythmus, Tempo.
3. Auf einer phänomenologischen Ebene: Musik gilt als zeitgebundene Kunst. Wenn Musik erklingt, vergeht Zeit.
4. Auf einer inhaltlichen Ebene: Zeit ist Programm zahlreicher Kompositionen unterschiedlicher Epochen und Stilrichtungen.

Für den vorliegenden Artikel ist sowohl die Auseinandersetzung mit Zeit als auch die Frage nach musikbezogener Teilhabe von Menschen mit Behinderung Ausgangspunkt für die übergeordnete Frage nach dem Topos des „gelingenden Lebens“. So werden zunächst unterschiedliche Interpretationen des Buzzwords Inklusion und ihre jeweilige musikpädagogische Relevanz erläutert, um musikbezogene Teilhabegerechtigkeit für Menschen mit Behinderung als Facette eines gelingenden Lebens zu erörtern. Im Anschluss werden behinderungsspezifische Aspekte von Zeiterleben und -verwendung analysiert. Schließlich werden die beiden Themenstränge zusammengeführt. Zu diesem Zweck werden einige Überlegungen skizziert, wie das Thema Zeit in unterschiedlichen inklusionsorientierten Musik- und Musiziersituationen eine pädagogische bzw. methodische Anwendung finden kann.

Drei Perspektiven auf den Begriff Inklusion und ihre musikpädagogische Relevanz

Zunächst stellt sich die Frage, wie Inklusion im vorliegenden Beitrag zu verstehen ist. Dabei ist zu berücksichtigen, dass sich die Interpretationen des Begriffs der Inklusion in Abhängigkeit vom Bezugssystem zum Teil deutlich voneinander unterscheiden – unter anderem in ihrer musikpädagogischen Relevanz.

Aus der Perspektive der Bildungspolitik bedeutet Inklusion zumeist schulische Inklusion. Konkret ist unter dem „engen Inklusionsbegriff“ das gemeinsame Lernen von Lernenden mit und ohne diagnostiziertem sonderpädagogischen Förderbedarf zu verstehen. Bei einer Interpretation im Sinne des „weiten Inklusionsbegriffs“ ist eine möglichst diskriminierungsfreie Pädagogik gemeint (vgl. Lindmeier/Lütjeko 2015). Die Musikpädagogik ist hier unmittelbar betroffen, da sich im Zuge der entsprechenden bildungspolitischen Reformen des Schulsystems die Zusammensetzung der Klassen in nahezu allen Schulformen verändert, wenn auch in unterschiedlicher Gewichtung und Ausprägung (vgl. Ministerium für Schule und Bildung des Landes NRW 2018; KMK 2011). Bezogen auf das System Schule handelt es sich bei Inklusion folglich um ein bildungspolitisches Reformprogramm. Auch für nicht-schulische musikpädagogische Zusammen-

hänge können allerdings durchaus strukturelle Veränderungen entstehen, beispielsweise im elementarpädagogischen Bereich, in Kooperationsprojekten zwischen Musikschulen und allgemeinbildenden Schulen oder im Rahmen von musikpädagogischen Breitenbildungsprogrammen wie JeKits o.ä. (vgl. Gerland 2016a; 2016b; 2017; Kranefeld et al. 2014; Niessen 2015; Oberhaus/Nonte 2016).

Eine soziologische systemtheoretische Perspektive betrachtet den Begriff Inklusion zumeist als Teil des Wortpaares „Inklusion – Exklusion“ (Farzin 2015; Stichweh 2016). Diesem Verständnis folgend handelt es sich bei In- und Exklusionsprozessen um zunächst wertneutrale Prozesse, in deren Rahmen Menschen einigen sozialen Teilsystemen angehören und anderen Teilsystemen eben nicht, da eine Zugehörigkeit zu sämtlichen Systemen innere Widersprüche beinhalten würde. Die hier resultierenden Exklusionsprozesse sind allerdings erst dann als problematisch oder ungerecht zu bewerten, wenn die Entscheidungen über In- bzw. Exklusionsprozesse nicht selbst-, sondern fremdbestimmt getroffen werden oder sich keine Wahlmöglichkeiten ergeben (Kronauer 2010). Exklusion bzw. Inklusion lassen sich aus dieser Perspektive im Hinblick auf macht- und (un-)gerechtigkeitstheoretische Aspekte analysieren. Auch die hier geschilderte systemtheoretische Lesart des Begriffs Inklusion ist auf musikpädagogische Sachverhalte vielfach übertragbar. So lassen sich In- und Exklusionsprozesse beispielsweise im Hinblick auf individuellen Musikgeschmack und entsprechende Peer-Kultur identifizieren. Gleiches gilt für die Wahl des Instruments und Entscheidungen bzgl. der musikbezogenen Freizeitgestaltungen im Allgemeinen. Entscheidend in Bezug auf Teilhabe und Gerechtigkeit ist das Vorhandensein entsprechender Wahlmöglichkeiten sowie die Befähigung zur Entscheidungsfindung selbst im Sinne des gelingen Lebens nach Martha Nussbaum und Sens Capability Approach (Sen in Sen/Nussbaum 1993), den Krupp-Schleußner für musikpädagogische Fragestellungen aufgearbeitet hat (Krupp-Schleußner 2016).

Die dritte Perspektive auf Inklusion ist die menschenrechtlich verankerte sozial-ethische Forderung nach Inklusion, verstanden als Recht auf Diskriminierungsfreiheit. Im Gegensatz zur systemtheoretischen

Perspektive beinhaltet die menschenrechtliche Perspektive eine normative Dimension. Es wird impliziert, dass Inklusion der Einforderung eines gelingenden Lebens für jeden Menschen gleichermaßen entspricht. Gleichheit und Gerechtigkeit sind in diversen Gesetzestexten auf unterschiedlichen Ebenen verankert, beispielsweise im Grundgesetz oder in der Allgemeinen Erklärung der Menschenrechte. Auch diverse multilaterale Konventionen wie etwa die Kinderrechtskonvention oder die Behindertenrechtskonvention greifen diese Fragen auf und prägen diese Lesart des Inklusionsbegriffs. Übergeordnete Zieldimension ist es, Marginalisierung, Kategorisierung und Diskriminierung zu vermeiden. Die UN-Behindertenrechtskonvention argumentiert aus der Position des Personenkreises der Menschen mit Behinderung und fordert die Abschaffung der behinderungsbezogenen Diskriminierung und der daraus resultierenden Benachteiligung. Zu diesem Zweck nimmt die Konvention in 50 Artikeln unterschiedliche Lebensbereiche in den Blick und geht auf die Schwierigkeiten für Menschen mit Behinderung ein. Moralisch und ethisch zurecht werden unter anderem eine barrierefreie gesellschaftliche Weiterentwicklung, Nachteilsausgleiche und eine entsprechende gesellschaftliche Bewusstseinsbildung für die Belange der Menschen mit Behinderung gefordert, um zukünftig den vorhandenen gesellschaftlichen Benachteiligungen entgegenzuwirken.

Durch diese ethisch und moralisch gerechtfertigten und gesellschaftlich wünschenswerten Zielsetzungen bekommt die Terminologie allerdings eine schwer greifbare Beschaffenheit, was ihre theoretische Struktur angeht. So ergibt sich auf der Argumentations- und Umsetzungsebene eine dilemmatische Struktur: Wenn es einerseits das Ziel ist, Kategorisierung und Marginalisierung zu verhindern, und andererseits gleichzeitig spezifische Nachteilsausgleiche geschaffen werden sollen, ist zwar die Kategorisierung in „behindert“ vs. „nicht-behindert“ unbedingt zu vermeiden, jedoch eine Benennung des Merkmals zur Einforderung von Nachteilsausgleichen auch zwangsläufig erforderlich.

Die dritte – menschenrechtliche – Perspektive auf Inklusion ist ebenfalls relevant für musikpädagogische Fragestellungen. Grundsätzlich

ist von einer strukturellen Benachteiligung von Menschen mit Behinderung hinsichtlich einer vollumfänglichen Teilhabe an musikalischer Bildung auszugehen (Braun 2012; Merkt 2017). Damit wird für die beschriebene normative und sozial-ethische Perspektive die Zielsetzung für Musikpädagogik deutlich: Musikalisch-kulturelle Teilhabe ist für alle Menschen zu ermöglichen und der Zugang zu (lebenslangen) musikbezogenen Bildungsprozessen ist zu gewährleisten. Doch auch hier bildet das Dilemma zwischen dem Wunsch nach Vermeidung der Kategorisierung und der empfundenen Notwendigkeit des bewussten Nachteilsausgleichs ein kaum aufzulösendes Spannungsverhältnis. Inklusionsorientiertes musikpädagogisches Handeln in unterschiedlichen Settings findet generell vor dem Hintergrund dieser Spannung statt, was für die Lehrpersonen eine permanente Herausforderung bedeutet. Die geschilderte dilemmatische Struktur konkretisiert sich auch musikpädagogisch. So erscheint es folgerichtig, Personen mit körperlichen Behinderungen entsprechende adaptierte Musikinstrumente anzubieten oder bei Hörbehinderung mit Formen von Musikerfahrung, die besonders taktile und haptische Wahrnehmung ermöglichen, zu experimentieren. Dabei das Merkmal der Behinderung nicht zu berücksichtigen, erscheint hingegen wenig sinnvoll. Die Herausforderung liegt darin, im Rahmen der individualisierten Angebote darauf zu achten, dass keine automatisierte Abwertung eintritt, die für die Person mit Behinderung eine Stigmatisierung bedeuten würde. D. h. individualisierte Instrumente, Formate und Zugänge sollten auch musikalisch sinnvoll in einen größeren Zusammenhang gestellt werden. Um eine musikpädagogische Stigmatisierung zu verhindern, ist es außerdem von Bedeutung, Situationen zu vermeiden, in denen Personen ohne musikalisch sinnvolle Aufgabe eingebunden werden, also ausschließlich zum Zweck des Eingebundenseins. Dies würde deutlich die Differenzlinie Behinderung/Nicht-Behinderung hervorheben und eine entsprechende negative Bewertung der Verschiedenheit fördern. Für den Kontext des aktiven Musizierens sind also musikalisch und ästhetisch wertige Arrangements und Situationen angemessen, die nicht ausschließlich über individuelle kognitive und musikpraktische Kompetenzen funktionieren, sondern die ihren Gehalt aus Individualität und Verschiedenheit entwickeln, ohne zwangsläufig aufgrund von notwendiger Elementarisierung bestimmter Aspekte in Banalität

oder Bedeutungslosigkeit abzurutschen. Hier entstehen vielfältige methodische und didaktische Herausforderungen für Lehrende. Entsprechende musikalische Ausgangspunkte können experimentelle, improvisatorische oder interdisziplinäre Elemente sein, wie sie beispielsweise auch in der Elementaren Musikpädagogik (EMP) Anwendung finden.

Die geschilderte dilemmatische Struktur und die Schwierigkeiten, die sich aus den normativen und sozial-ethischen Aufladungen des Begriffs Inklusion ergeben, haben Jürgen Budde und Merle Hummrich aus erziehungswissenschaftlicher Perspektive differenziert ausgearbeitet (Budde/Hummrich 2015). Sie begegnen der dilemmatischen Struktur der Forderung nach Inklusion zum einen mit dem Hinweis auf die Grenzen der Zuständigkeiten pädagogischen Handelns und sehen hier insbesondere die Politik in der Pflicht, Benachteiligung und Ungerechtigkeiten strukturell zu bearbeiten. Zum anderen plädieren sie für einen reflexiven Inklusionsbegriff, der In- und Exklusionsprozesse grundsätzlich einer reflexiven Betrachtung zugänglich macht. Das von ihnen vorgeschlagene reflexive Inklusionsverständnis beruht insbesondere auf der „Reflexivität des eigenen Handelns zwischen Reifizierung und Auflösung von Stereotypen“ (Budde/Hummrich 2015, S. 38).

Als Ziele einer solchen reflexiven Inklusion werden formuliert:

- „Wahrnehmen und Ernstnehmen von Differenzen
- Sichtbarmachen der darin eingeschriebenen Benachteiligung
- Verzicht auf Festschreibung und Verlängerung impliziter Normen durch deren Dekonstruktion“ (ebd.).

In der Übertragung auf musikpädagogische Kontexte würde dies bedeuten, eine Reflexion der spezifischen musikpädagogischen In- und Exklusionsprozesse anzustreben sowie die Reflexion der entsprechenden fachlichen Macht- und Geltungsansprüche. Weiter gilt es, die Exklusionsauslöser, also die relevanten und wirksamen Differenzlinien sichtbar zu machen sowie die spezifischen musikpädagogischen Exklusionspraktiken („doing difference“) zu reflektieren, wie es beispielsweise Walgenbach auf allgemeinpädagogischer Ebene übernimmt (Walgenbach 2017).

Hier entsteht für die Musikpädagogik allerdings nicht nur eine Relevanz im Hinblick auf die Reflexivität musikpädagogischen Handelns, sondern auch eine disziplinspezifische Chance, Inklusion zu transportieren. Budde und Hummrich benennen bezüglich des Anspruchs Inklusion die begrenzten Zuständigkeiten pädagogischen Handelns und verweisen auf die Verantwortung der Politik. Die besondere Chance der Musikpädagogik liegt in ihrem Gegenstand: Musik als eine künstlerische Ausdrucksform hat auch eine politische Dimension, da durch die ästhetischen Prozesse, an die ihre Rezeption gebunden ist, eine Irritation der individuellen Selbst- und Fremdverhältnisse stattfinden kann. Ein politischer oder disziplin-ethischer Anspruch wäre es demnach, auch den Musik- und Musizierbegriff einer reflexiven Auseinandersetzung zugänglich zu machen. Wann ist Musik ‚gute Musik‘, was sind Kriterien für ‚gutes/gelingendes Musizieren‘ und wer darf das entscheiden? Die Inklusionsdebatte hat folglich auch das Potenzial, zentrale Themen der Musikpädagogik grundsätzlich zu beeinflussen.

Der vorliegende Artikel übernimmt die von Budde und Hummrich vorgeschlagene Perspektive einer reflexiven Inklusion. Allerdings ist hier hinzuzufügen, dass die weiter unten aufgeführten musikpädagogischen Praxisbeispiele schwerpunktmäßig auf musikpädagogische Konzeptionen (auch) für Menschen mit Behinderung und hier insbesondere mit Lernschwierigkeiten abheben. Ursache ist die den Beispielen zu Grunde liegende Absicht, ästhetische und musikalische Komplexität möglichst von kognitiven und individuellen instrumentaltechnischen Kompetenzen zu entkoppeln. So lassen sich die Beispiele natürlich auch als Anregung für die Arbeit mit Menschen ohne spezifische instrumentaltechnische Vorerfahrung verstehen.

Zeit und Zeiterleben im Kontext von Behinderung

Die Möglichkeit zur selbstbestimmten Zeitverwendung, das Gefühl, im Augenblick gegenwärtig zu sein oder insgesamt mit der Zeit gut auszukommen, sind erlebbare Elemente gelungen empfundener Lebensführung (Geißler 1985). Hingegen sind zu viel oder zu wenig Zeit, also Langeweile oder Getrieben-Sein, Indikatoren für eine geringere Lebensqualität. Ständige Beschleunigung, permanente Zeitverdichtung oder auch Zeitökonomie sind Schlagworte, die im Kontext mit negativ empfundenen Umständen verwendet werden. Zeit scheint

folglich für die Lebensführung und die Frage nach einem gelingenden Leben eine bedeutsame Rolle zu spielen (Geißler 1985; Rosa 2005; 2012; 2013). Gleichzeitig sind Zeitempfinden und Zeitwahrnehmung dynamisch, subjektiv und verändern sich darüber hinaus auch im biografischen Verlauf.

Für Personen mit umfangreichem Assistenzbedarf, etwa Menschen mit Lernschwierigkeiten und/oder komplexer körperlich-motorischer Behinderung, entwickelt die Frage nach einer gelingenden Zeitverwendung zudem noch eine weitere Relevanz. So sind diese Personen häufig stark gebunden in ihrer Zeitverwendung, weil beispielsweise bestimmte behinderungsbedingte Aufwände sehr zeitintensiv sind. Hinzu kommt, dass die persönliche Vorstellung von Zeitgestaltung mit den zeitlichen Rahmenbedingungen der Assistenzleistungen abzustimmen ist. Hier ist also nicht ausschließlich der Wille des Subjekts maßgeblich, sondern es sind auch Realisierungsoptionen durch den Assistenzbedarf, also die Verfügbarkeit der Assistenz, mit zu berücksichtigen (Radtke 1998).

Neben der Dimension behinderungsspezifischer Bedingungen selbst- bzw. fremdbestimmter Zeitverwendung gilt es auch die Dimension individuellen Zeiterlebens zu berücksichtigen. Insbesondere bei Personen mit Lernschwierigkeiten und mit komplexer Behinderung kann das persönliche Zeiterleben deutlich von dem abweichen, was in der, von Rosa analysierten, sich stetig beschleunigenden Gesellschaft als üblich erachtet wird.

Zeit als musikpädagogischer „Gemeinsamer Gegenstand“

Die Forderung nach inklusionsorientierter bzw. diskriminierungsfreier gesellschaftlicher Weiterentwicklung im Allgemeinen und bezogen auf das Bildungssystem im Speziellen betrifft, wie bereits beschrieben, auch die Musikpädagogik. Hinsichtlich einer perspektivischen musikpädagogischen Inklusionsorientierung lassen sich sowohl organisatorische, institutionelle und strukturelle Herausforderungen beschreiben als auch Herausforderungen pädagogischer, methodischer und didaktischer Art. Für die musikpädagogische Praxis ist es jedoch darüber hinaus relevant, sich mit der Frage nach musikalisch-inhaltlichen Themen auseinanderzusetzen, die sich für eine inklusi-

ensorientierte Umsetzung in der Praxis eignen. Georg Feuser spricht aus sonderpädagogischer Perspektive vom „Gemeinsamen Gegenstand“ (Feuser 1995, S.183 f.). Ein musikpädagogisch verwendeter gemeinsamer Gegenstand im Sinne Feusers müsste einen adäquaten musikalisch-künstlerischen Gehalt des Themas aufweisen, sowie eine differenzierte didaktische Anwendbarkeit (Möglichkeiten zur elementaren wie zur komplexen Auseinandersetzung gleichermaßen), Orientierung an der Lebenswelt der Lernenden beweisen und entsprechende Individualisierung ermöglichen.

Mit Zeit und Zeiterfahrung und ihrer musikpädagogischen Relevanz setzt sich 1996 bereits Hans Bäßler (Bäßler 1996) insbesondere für den Musikunterricht der Sekundarstufe 1 auseinander. Eine vergleichbare differenzierte Ausarbeitung aus der Perspektive der Instrumentaldidaktik bzw. der Didaktik der EMP steht bislang noch aus. Der vorliegende Beitrag skizziert daher im Folgenden an Beispielen, wie Zeit als Inhalt bzw. als gemeinsamer Gegenstand in der inklusionsorientierten musizierpädagogischen Praxis in unterschiedlichen musikpädagogischen Settings anwendbar ist.

a) Verklangerung von Eigenzeit

Für die Auseinandersetzung mit Zeit in der inklusionsorientierten Musizierpraxis ist zunächst von einem Grundverständnis auszugehen, nach dem alle teilnehmenden Personen Zeit individuell wahrnehmen. Diese (zeitbezogene) Unterschiedlichkeit bzw. Differenz ist quasi Grundbedingung des gemeinsamen Musizierens. Durch die bewusste Betonung des Trennenden und der transparenten Produktion von Differenz bzw. der damit verbundenen Schließungs- und Exklusionsprozesse, wird so bereits zu Beginn deutlich, dass es nicht um Erzeugung einer Homogenität geht. Vor diesem Hintergrund können auch andere Differenzlinien wie Gender, Ability oder Milieu gleichermaßen als sozial produzierte Differenz thematisiert werden, ebenso wie die Frage nach den Umständen, unter denen Differenz eine Wirkung entwickelt oder eben wirkungslos bleibt. So kann beispielsweise eine Differenz bezogen auf Gender unter bestimmten Umständen eine deutliche Relevanz entwickeln, eine Differenz bezogen auf Ability kann unter den gleichen Umständen gänzlich ohne Wirkung bleiben.

Auf der Ebene der Musizierpraxis können hier produktions- und improvisationsdidaktische Ansätze fruchtbar sein. Beispielsweise in Form von Improvisationsanregungen, die zur Verklanglichung von Eigenzeit auffordern wie die instrumentale oder vokale Umsetzung der individuellen Atem- oder Pulsfrequenz. Gruppen können versuchen, von individuellen Metren ausgehend ohne weitere verbale Absprachen ein gemeinsames Metrum zu erreichen und dies im Anschluss wieder in individuell unterschiedliche zurück zu entwickeln etc.

b) Gestaltung unterschiedlicher Zeitqualitäten

Unterschiedliche Zeitverständnisse können Ausgangspunkt für verschiedene didaktische Ebenen sein. Die Auseinandersetzung mit linearen und zyklischen Zeitkonzepten kann Anlass für die Beschäftigung mit Formen sein. Teleologische und punktuelle Zeitverständnisse können zum Experimentieren mit grafischer Notation anregen. Das Phänomen der Gleichzeitigkeit kann die Auseinandersetzung mit Mehrstimmigkeit flankieren. Konkret können die unterschiedlichen Zeitsysteme instrumental- oder vokalimprovisatorisch dargestellt werden, darüber hinaus können weitere Instrumente als „Zeitmesser“ oder Chronometer hinzugezogen werden, beispielsweise Rainmaker. Chronometer wie Sanduhren oder tropfende Wasserhähne können einbezogen werden oder als Improvisationsanreiz dienen.

c) Über die musikalische Auseinandersetzung mit Zeit Zugänge zu zeitgenössischer Musik erschließen

ORGAN²/ASLSP (as slow as possible) von John Cage (Cage 1987) setzt sich mit Langsamkeit auseinander. Um die Rezeption zu unterstützen und Cages Komposition für die Lernenden zugänglich zu machen, ist es sinnvoll, selbst zu diesem Thema zu musizieren. So können zu Langsamkeit reizvolle Gruppenimprovisationen entstehen, die durch entsprechende Spielanweisungen angeregt werden können („Spielt Klänge, die so kurz/lang wie möglich sind!“ „Spielt eine Tonfolge so langsam wie möglich!“ „Erzeugt gemeinsam einen unendlichen Klang!“). Ergänzend können szenische Elemente zum Thema Langsamkeit und Stillstand hinzukommen.

Fazit

Der vorliegende Beitrag setzt die Phänomene Zeit und Inklusion in einen musikpädagogischen Zusammenhang. Zu diesem Zweck wurden verschiedene Inklusionsdefinitionen ausgeführt und inklusionsorientierte musikpädagogische Umsetzungsbeispiele zum Thema Zeit beschrieben. Abschließend sollen nun beide Stränge zusammengeführt werden, indem ihre Relevanz für den Topos des Gelingenden Lebens aufgezeigt wird. Deci und Ryan formulieren in ihrer Selbstbestimmungstheorie (Deci/Ryan 1987; Ryan/Deci 2000) drei psychologische Grundbedürfnisse: Autonomie, Kompetenz und soziale Eingebundenheit. Vor dem Hintergrund der Frage nach musikbezogener Teilhabegerechtigkeit für Menschen mit Behinderung scheint dies eine passende Rahmung für eine Arbeitsdefinition des Begriffs des „gelingenden Lebens“ zu sein. Diese Grundbedürfnisse lassen sich sowohl für den Gegenstand Zeit als auch für den Lebensbereich Musik ausdifferenzieren und unter dem Aspekt einer reflexiven Inklusion interpretieren:

| Inklusion/ Teilhabe zeitbezogen | |
|---------------------------------|---|
| Autonomie | zeitbezogene Entscheidungen selbstständig treffen dürfen und können |
| Kompetenz | Konsequenzen dieser Entscheidungen absehen und verantworten können |
| Soziale Eingebundenheit | Zeitabläufe mit anderen abstimmen |

Tab. 1: Grundbedürfnisse nach Deci/Ryan. Zeitbezogene Teilhabe

| | |
|---------------------------------|--|
| Inklusion/Teilhabe musikbezogen | |
| Autonomie | musikbezogene Entscheidungen selbstständig treffen dürfen und können |
| Kompetenz | musikbezogene Kompetenzen erwerben, anwenden, ausbauen können |
| Soziale Eingebundenheit | gemeinsam mit anderen musizieren/musikbezogen handeln können |

Tab. 2: Grundbedürfnisse nach Deci/Ryan. Musikbezogene Teilhabe

Darauf fußend ermöglicht die Auseinandersetzung mit den unterschiedlichen Facetten der Phänomene Zeit und Musik und ihren diversen Verschränkungen eine inklusionsorientierte Weiterentwicklung musikpädagogischen Denkens und Handelns. Die exemplarische Darstellung in diesem Beitrag soll verdeutlichen, wie eine reflexive Inklusion in Musikpädagogik umsetzbar ist. Musikpädagogik kann so einen Beitrag zu einem gelingenden Leben im Sinne einer Befähigung zu umfassender Teilhabe an Musik und musikalischer Bildung leisten.

Literatur

Bäßler, Hans (1996): Zeiterfahrung. Perspektiven einer lebensweltorientierten Musikpädagogik, Mainz: Schott.

Braun, Elisabeth (2012): Kulturelle Bildung für Menschen mit Behinderung, in: Hildegard Bockhorst/Vanessa-Isabelle Reinwand/Wolfgang Zacharias (Hg.): Handbuch Kulturelle Bildung (=Kulturelle Bildung, 30), München: kopaed, S. 828-831.

Budde, Jürgen/Hummrich, Merle (2015): Inklusion aus erziehungswissenschaftlicher Perspektive, in: Erziehungswissenschaft 26/51, S. 33-41.

Budde, Jürgen/Hummrich, Merle (2013): Reflexive Inklusion, in: Zeitschrift für Inklusion. URL <https://www.inklusion-online.net/index.php/inklusion-online/article/view/193/199> vom 15.2.2019.

Deci, Edward L./Ryan, Richard M. (1987): The support of autonomy and the control of behavior, in: *Journal of Personality and Social Psychology* 56/6, S. 1024-1037.

Farzin, Sina (2015): *Inklusion/Exklusion: Entwicklungen und Probleme einer systemtheoretischen Unterscheidung*, Bielefeld: transcript.

Fraser, Julius Thomas (1992): *Die Zeit. Auf den Spuren eines vertrauten und doch fremden Phänomens*, München: dtv.

Feuser, Georg (1995): *Behinderte Kinder und Jugendliche: Zwischen Integration und Aussonderung*, Darmstadt: Wissenschaftliche Buchgesellschaft.

Gerland, Juliane (2016a): Inklusive Regel statt exklusiver Ausnahme?! Inklusive Entwicklung von Musikschulen und Professionalisierung der Lehrkräfte, in: *üben & musizieren* 1/2016, S. 12-15.

Gerland, Juliane (2016b): Inklusiver werden: Entwicklungsaufgabe von Musikschulen, in: Katharina Bradler (Hg.): *Vielfalt im Musizierenunterricht (=üben und musizieren)*, Mainz: Schott, S. 151-164.

Gerland, Juliane (2017): Inklusionsberatung an Musikschulen, in: Verband deutscher Musikschulen (Hg.): *Spektrum Inklusion: Wir sind dabei! Wege zur Entwicklung inklusiver Musikschulen*, Bonn: VdM Verlag, S. 105-107.

Geißler, Karlheinz (1985): *Zeit leben*, Weinheim: Beltz.

Kranefeld, Ulrike/Heberle, Kerstin/Lütje-Klose, Birgit/Busch, Thomas (2014): Herausforderung Inklusion? Ein mehrperspektivischer Blick auf die JeKi-Praxis an Schulen mit gemeinsamem Unterricht (GU), in: Bernd Clausen (Hg.): *Teilhabe und Gerechtigkeit (=Musikpädagogische Forschung 35)*, Münster: Waxmann, S. 95-114.

Kronauer, Martin (2010): *Inklusion und Weiterbildung. Reflexionen zur gesellschaftlichen Teilhabe in der Gegenwart (=Theorie und Praxis der Erwachsenenbildung)*, Bielefeld: wbv.

Krupp-Schleußner, Valerie. (2016): *Der Capability Approach in der musikpädagogischen Teilhabeforschung. Empirische Anwendung ei-*

nes capability-basierten Modells der Teilhabe an Musikkultur, in: Beiträge Empirischer Musikpädagogik 7/1, S. 1-28. URL <https://www.b-em.info/index.php/ojs/article/view/140> vom 14.2.2019.

Kultusministerkonferenz (2011): Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 20.10.2011. Inklusive Bildung von Kindern und Jugendlichen mit Behinderung in Schulen. URL https://www.kmk.org/fileadmin/veroeffentlichungen_beschluesse/2011/2011_10_20-Inklusive-Bildung.pdf vom 14.2.2019.

Lindmeier, Christian/ Lütje-Klose, Birgit (2015): Inklusion als Querschnittsaufgabe in der Erziehungswissenschaft, in: Erziehungswissenschaft 26/2, S. 7-16.

Merkt, Irmgard (2017): Ausbildung oder Bildungsaus? Unterweisung in künstlerischen Disziplinen für alle, in: Juliane Gerland/Susanne Keuchel/Irmgard Merkt (Hg.): Kunst, Kultur und Inklusion. Ausbildung für künstlerische Tätigkeit von und mit Menschen mit Behinderung (=Schriftenreihe Kultur und Inklusion, 2), Regensburg: ConBrio, S. 15-20.

Ministerium für Schule und Bildung des Landes NRW (2018): Rund-
erlass „Neuausrichtung der Inklusion in den öffentlichen allgemein-
bildenden weiterführenden Schulen“ vom 15.10.2018. URL https://www.schulministerium.nrw.de/docs/Schulsystem/Inklusion/Kontext/Runderlass_Neuausrichtung_Inklusion_oeffentliche_Schulen.pdf vom 14.02.2019.

Niessen, Anne (2015): Musikpädagogische Perspektiven auf Heterogenität und die Ambivalenz der Anerkennung. Ergebnisse einer qualitativen Interviewstudie mit Lehrenden des Programms „Jedem Kind ein Instrument“, in: Zeitschrift für interpretative Schul- und Unterrichtsforschung 4/1, S. 106-118.

Oberhaus, Lars/Nonte, Sonja (2016): Inklusion in der frühkindlichen musikalischen Bildung. Kooperationspotenziale zwischen Erzieherinnen und musikpädagogischen Fachkräften in der Kita, in: Anne Niessen/Jens Knigge (Hg.): Musikpädagogik und Erziehungswissenschaft (=Musikpädagogische Forschung, 37), Münster: Waxmann, S. 73-88.

Radtke, Peter (1998): Zeit und Raum aus Sicht behinderter Menschen, in: Behinderte in Familie, Schule und Gesellschaft 2/1998, S. 11-18.

Rosa, Hartmut (2005): Beschleunigung. Die Veränderung der Zeitstrukturen in der Moderne, Berlin: Suhrkamp.

Rosa, Hartmut (2012): Weltbeziehungen im Zeitalter der Beschleunigung. Umriss einer neuen Gesellschaftskritik, Berlin: Suhrkamp.

Rosa, Hartmut (2013): Beschleunigung und Entfremdung. Entwurf einer Kritischen Theorie spätmoderner Zeitlichkeit, Berlin: Suhrkamp.

Ryan, Richard M./ Deci, Edward L. (2000): Self-determination theory and the facilitation of intrinsic motivation, social development, and well-being, in: American Psychologist 55, S. 78-88.

Sen, Amartya (1993): Capability and well-being, in: Martha Nussbaum/Amartya Sen (Hg.): The Quality of Life, Oxford: Clarendon Press, S. 30-53.

Stichweh, Rudolf (2016): Inklusion und Exklusion: Studien zur Gesellschaftstheorie, Bielefeld: transcript.

Walgenbach, Katharina (2017): Doing Difference. Zur Herstellung sozialer Differenzen in Lehrer-Schüler-Interaktionen, in: Martin K.W. Schweer (Hg.): Lehrer-Schüler-Interaktion: Inhaltsfelder, Forschungsperspektiven und methodische Zugänge, Wiesbaden: Springer VS, S. 587-605.