

„Wer kann was (nicht)? Wer darf was (nicht)?“
Perspektiven auf Musiktherapie, -geragogik und -pädagogik

“Who can do what? Who is allowed to do what?”
Perspectives on music therapy, music geragogy and music pedagogy

Zusammenfassung

Der Beitrag beleuchtet verbindende und abgrenzende Aspekte von Musiktherapie, Musikgeragogik und Musikpädagogik und diskutiert, wie sich die Disziplinen wechselseitig in Praxis und Forschung beeinflussen. Dabei werden Unschärfen bei den Abgrenzungen zwischen den Disziplinen herausgearbeitet, die sich sowohl begrifflich als auch in der Praxis zeigen. Es wird aufgezeigt, dass die Disziplinen vielfach aneinander anschlussfähig sind und in ihren Grenzbereichen verschwimmen, wodurch ein erhöhtes Reflexionsvermögen in den Professionen erforderlich ist, welches die Ziele und Kompetenzen der Disziplinen adressiert. Weiterhin wird die Bedeutung einer engeren Zusammenarbeit zwischen Musiktherapie, -geragogik und -pädagogik, um sich gegenseitig zu bereichern, herausgearbeitet. Als konkretes Beispiel dienen intergenerative Angebote, bei denen eine enge Zusammenarbeit zwischen Musiktherapie, -geragogik und -pädagogik erfolgen kann, um den Bedürfnissen verschiedener Zielgruppen gerecht zu werden. Der Beitrag ruft dazu auf, über solche Settings hinaus eine intensivere Zusammenarbeit zwischen den Disziplinen zu fördern und plädiert für eine interdisziplinäre Durchlässigkeit in Forschung und Professionalisierung.

Summary

The article focuses on connecting and delimiting aspects of music therapy, music education and music pedagogy and discusses how the disciplines influence each other in practice and research. Thereby, blurred demarcations between the disciplines, both conceptually and in practice, are also highlighted. The article shows that the disciplines are often interlinked and blurred in their border areas, where an increased capacity for reflection in the professions is required to address the goals and competences of the disciplines. The importance of closer cooperation between music therapy, music education and music pedagogy in order to enrich each other is emphasised. Intergenerational programmes serve as a concrete example of how music therapy, music geragogy and music education can work closely together to respond to the specific requirements of different target groups. The article appeals for more intensive cooperation between the disciplines beyond such settings and pleads for interdisciplinary permeability in research and professionalisation.

Ute Konrad¹ 

Anne-Katrin Jordan² 

¹ Universität der Künste
Berlin

² MSH Medical School
Hamburg /University
of Applied Sciences
and Medical University

Schlagwörter:

Musiktherapie, Musikgeragogik, Musikpädagogik, intergeneratives Lernen, Interdisziplinarität

Keywords:

music therapy, music geragogics, music pedagogy, intergenerational learning, interdisciplinarity

1. Einleitung

Die Verfasserinnen dieses Beitrags haben ihre fachlichen Wurzeln in der schulbezogenen empirischen Musikpädagogik. Beide Autorinnen haben ihre Promotion unter der Betreuung von Prof. Dr. Andreas Lehmann-Wermser abgeschlossen (Jordan, 2014; Konrad, 2021). Im Verlauf ihrer akademischen Karrieren entwickelte Anne-Katrin Jordan ein besonderes Interesse für das Gebiet der Musiktherapie, während Ute Konrad mit der Musikgeragogik einen weiteren Forschungsschwerpunkt verfolgt.

Folgt man den einschlägigen Definitionen, so richtet sich Musiktherapie auf den gezielten Einsatz von Musik (in allen Altersstufen) zu therapeutischen Zwecken (DMtG, 2023), während Geragogik sich vor allem auf solche musikpädagogischen Vorhaben mit älteren Menschen bezieht, „die nicht [...] therapeutisch intendiert sind“ (Hartogh, 2005, S. 185), womit sich zunächst definitorisch keine Schnittmenge der beiden Arbeitsfelder ergäbe. Dennoch bestehen in Geschichte, Praxis und Forschung viele Zusammenhänge beider Arbeitsfelder, die in diesem Artikel herausgearbeitet werden sollen. Neben den Schnittmengen zwischen Musiktherapie und Musikgeragogik werden auch die gegenseitigen Einflüsse sowie

Anknüpfungspunkte mit der Musikpädagogik betrachtet und aufgezeigt, wie alle drei Disziplinen sowohl in der Praxis als auch in der Forschung gewinnbringend voneinander profitieren können. Die Musikgeragogik wird in bestehenden Fachdiskursen und in der Praxis als Teil der Elementaren Musikpädagogik verhandelt. Die Elementare Musikpädagogik bezieht sich ausdrücklich auf die gesamte Lebensspanne und schließt somit auch die Arbeit mit Senior:innen ein (Metz, 2020, S. 488–493), während es in der Sache selbst liegt, dass die schulische Musikpädagogik nicht die gesamte Lebensspanne umfasst und damit auch keine geragogische Zielsetzung verfolgt.¹ Jedoch lassen sich auch hier Beziehungen zwischen den Disziplinen herstellen, die eine Ausweitung der Betrachtung von Musikgeragogik und Musiktherapie auf den schulischen Bereich gewinnbringend erscheinen lassen. Damit tritt in diesem Aufsatz auch die schulische Musikpädagogik, als Schnittmenge zwischen den beiden Autorinnen und Andreas Lehmann-Wermser, in den Blick.

Durch die Nähe und Schnittmengen der Arbeitsfelder ähneln oder gleichen sich zum Teil sogar die Handlungsbereiche und Methoden in der Praxis der Musiktherapie, Musikgeragogik und Musikpädagogik. Der Titel des Beitrags lässt jedoch bereits vermuten, dass hier die Kompetenzbereiche unter-

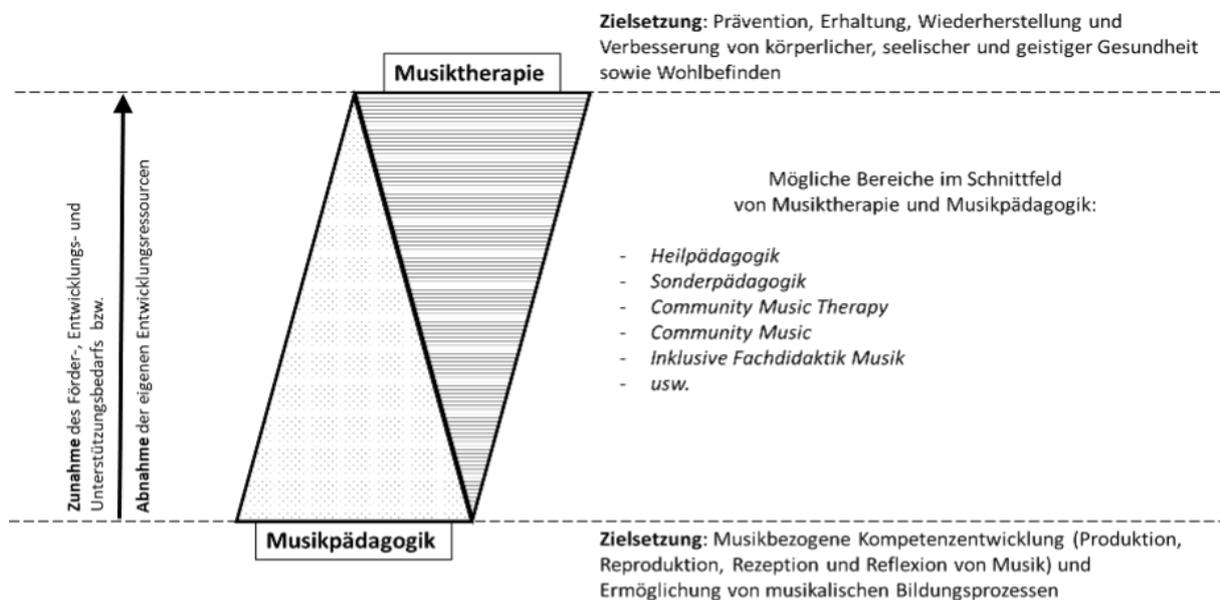


Abbildung 1: Angepasste Darstellung des Schaubilds von Tischler (1983) zum zielgerichteten Einsatz von Musik im Schnittfeld von Therapie und Pädagogik (Heye, 2018, S. 38).

¹ Hartogh (2005) beschreibt die Musikgeragogik als eine Fachdisziplin an der Schnittstelle zwischen Musikpädagogik und Geragogik. Dabei unterscheidet er zwischen Musikpädagogik im engeren und im weiteren Sinne, was bereits auf die Konflikthaftigkeit des Begriffs „Musikpädagogik“ für den Bereich der musikbezogenen Bildungsarbeit mit älteren Menschen hinweist, in deren Disziplinbezeichnung „Musikgeragogik“ die Silbe „paed“ durch „gera“ ersetzt wurde. „Gera“ entstammt dem Altgriechischen „geraios/geraros“, was „alt“ oder „der Alte“ bedeutet und ersetzt die Silbe „paed“, die im altgriechischen „paĩs/paidós“ „Kind“ oder „Knabe“ bedeutet. Dass die Musikgeragogik als Teildisziplin der Musikpädagogik definiert wird, bringt daher begriffliche Unschärfen mit sich.

schiedliche Schwerpunkte haben. Dies hängt u. a. mit den jeweiligen Zielsetzungen der Disziplinen zusammen. Im vorliegenden Beitrag soll deshalb zur Reflexion von Grenzen und Grenzübergängen zwischen den Disziplinen angeregt werden. Denn eine Besinnung auf die je spezifischen Kompetenzen kann Chancen für eine gewinnbringende Zusammenarbeit bergen. Die Einflüsse zwischen Musiktherapie, Musikgeragogik und Musikpädagogik sind unterschiedlich ausgeprägt. So finden sich in musikpädagogischen Settings vielfach musiktherapeutische Angebote, die auch das Lernen der Kinder und Jugendlichen befördern können. So wirkt die Musiktherapie unmittelbar in die musikpädagogische Arbeit hinein. In der folgenden Abbildung (Abb. 1) benennt Heye (2018) in Anlehnung an Tischler (1983) verschiedene konkretere Arbeitsfelder „im Schnittfeld von Musiktherapie und Musikpädagogik“, wie z. B. Sonderpädagogik oder Community Music, und zeigt außerdem die unterschiedlichen Zielsetzungen der beiden Disziplinen auf.

Institutionell kann die Musikschule als ein Ort genannt werden, an dem Angebote aus allen drei Disziplinen zu finden sind. Als ein beispielhaftes Setting in der Schnittmenge der Disziplinen, in dem alle drei Bereiche – Musiktherapie, -geragogik und -pädagogik – gleichermaßen ihre Wirkmacht entfalten können, werden in Abschnitt 5 intergenerative Settings und ihre Potenziale für die Disziplinen vorgestellt. Dazu werden zuvor ausgewählte Arbeitsfelder der Musiktherapie in Praxis und Forschung sowie deren Zielgruppen über die gesamte Lebensspanne hinweg eingeführt und erste Schnittmengen zur Musikpädagogik aufgezeigt (Abschnitt 2). Anschließend wird die Musikgeragogik als interdisziplinäres Arbeitsfeld vorgestellt und die Heterogenität der Zielgruppe der Menschen mit Eintritt in den Ruhestand betrachtet (Abschnitt 3). In Abschnitt 4 werden Methoden der Arbeit in allen Disziplinen dargelegt und anhand des intergenerativen Lernens miteinander in Beziehung gesetzt.

2. Musiktherapie – Einblick in Praxis und Forschung

Die Deutsche Musiktherapeutische Gesellschaft (DMtG) definiert Musiktherapie als „gezielten Einsatz von Musik im Rahmen der therapeutischen Beziehung zur Wiederherstellung, Erhaltung und För-

derung seelischer, körperlicher und geistiger Gesundheit“ (DMtG, 2023). Die Anwendung von Musiktherapie in Kliniken und Psychiatrien hat sich neben anderen künstlerischen Therapien wie Kunst-, Tanz- und Theatertherapie fest etabliert. In zunehmendem Maße findet Musiktherapie auch Eingang in medizinische Leitlinien (Stegemann et al., 2021). Die Anwendungsfelder von Musiktherapie erstrecken sich über die gesamte Lebensspanne. Immer wichtiger in Praxis und Forschung wird der Bereich der Neonatologie² (z. B. Haslbeck et al., 2020; Schrage-Leitner, 2014). In Psychiatrien (Kinder, Jugend und Erwachsene) ist Musiktherapie in vielen Kliniken mittlerweile ein fester Bestandteil (z. B. Schmidt et al., 2019). Die musiktherapeutische Arbeit mit alten Menschen und insbesondere der Fokus auf Demenz hat in den letzten Jahren stark zugenommen (laufende internationale Forschungsstudie HOMESIDE³). Da hier eine Brücke zur Musikgeragogik gesehen werden kann, wird im weiteren Verlauf des Beitrags vertiefend darauf eingegangen. Aber auch in den Bereichen Neurorehabilitation, Onkologie, Palliativ und Hospiz ist Musiktherapie zunehmend etabliert (s. Überblicksartikel in Stegemann & Fitzthum, 2014, 2021). Zusätzlich zu ihrem Einsatz in klinischen Settings gewinnt Musiktherapie auch in pädagogischen Settings an Bedeutung und kann in einigen Institutionen bereits auf eine über 20-jährige Geschichte zurückblicken (Holzwarth, 2018; Jordan et al., 2018; Jordan, 2021; Lutz-Hochreutener & Jordan, 2020). Da die Forschungsinteressen der Autorinnen ihren Ursprung in der Musikpädagogik haben, werden im Folgenden die pädagogischen Settings der Musiktherapie fokussiert. Weitere Schnittmengen werden im Verlauf des Beitrags auch außerhalb der Musikpädagogik aufgezeigt.

In pädagogischen Settings können Kinder und Jugendliche erreicht werden, die sonst keine Möglichkeit haben, ein ambulantes oder klinisches Setting aufzusuchen oder denen musiktherapeutische Angebote nicht bekannt sind (Holzwarth, 2020). Gründe dafür liegen beispielsweise im familiären Umfeld. Da die Kinder schulpflichtig sind und an dem Ort gut erreicht werden können, sollte die Schule einen Zugang zu solchen Angeboten schaffen.

Neben den allgemeinen Indikationen für Musiktherapie im Kindes- und Jugendalter, wie sie in früheren Studien beschrieben wurden (z. B. Holz-

² Teilgebiet der Pädiatrie und Spezialbereich der Kinder- und Jugendmedizin, die sich mit typischen Erkrankungen von Neugeborenen und mit der Behandlung von Frühgeborenen beschäftigt.

³ (Stand 17.08.2023).

warth, 2018; Lutz Hochreutener, 2019; Stegemann & Schmidt, 2010), wie beispielsweise Entwicklungsverzögerungen, Störungen des Sozialverhaltens, emotionale und soziale Verhaltensauffälligkeiten, Konzentrations- und Lernstörungen sowie Einschränkungen der sprachlichen Kommunikation, können auch spezifische Indikationen für den pädagogischen Kontext formuliert werden. Dazu gehören beispielsweise Schulangst (Theurer, 2019), Sprechhemmung, Mobbing, Schulabsentismus und psychosomatische Beschwerden, die im Zusammenhang mit schulischen Anforderungen und dem damit verbundenen Druck stehen.

Betrachtet man die Zielgruppe nicht nur in pädagogischen Settings, umfasst diese entsprechend der angeführten Anwendungsfelder Patient:innen jeden Alters und deren Angehörige und/oder Betreuende. Musiktherapeutische Behandlungsangebote bestehen u. a. für Patient:innen (BAG MT, 2019):

- mit psychiatrischen Erkrankungen,
- mit somatischen Erkrankungen,
- mit neurologischen Erkrankungen,
- mit psychosomatischen Erkrankungen,
- mit Entwicklungsstörungen und Behinderungen,
- mit Traumafolgestörungen,
- mit eingeschränkten Kommunikationsmöglichkeiten,
- in der Neonatologie, in der Onkologie, in der Geriatrie, in der Palliativmedizin und im Hospiz.

Für diesen Beitrag soll insbesondere die Geriatrie betrachtet werden. Laut Wosch (2021) sind die Gerontologie und die Gerontopsychiatrie sowohl in der Musiktherapie als auch demographisch betrachtet wachsende Anwendungsfelder. Neben dem bereits erwähnten Bereich der Demenz, stellt die Altersdepression ein weiteres Feld der Musiktherapie dar (Eickholt et al., 2018).

3. Musikgeragogik als interdisziplinäres Bildungsfeld in Forschung und Praxis

(Nicht nur) In Anbetracht der demografischen Entwicklung steigt sowohl in der Wissenschaft als auch

in der Praxis das Interesse an der Gestaltung von Bildungsprozessen im Alter.⁴ Das umfasst sowohl Bildungsprozesse, die sich über die Lebensspanne hinweg erstrecken und auch mit Eintritt in den Ruhestand nicht enden, als auch solche, die erst mit dem Eintritt in den Ruhestand neu angestoßen werden, z. B. durch Interessenverlagerungen und neu gewonnenen Raum für die Freizeitgestaltung. In diesem Kontext etabliert sich in den vergangenen Dekaden für den Bereich der musikalischen Bildung die Musikgeragogik, deren „zentrales Aufgabenfeld [...] die Unterstützung musikalischer Bildung und musikbezogener Erfahrungen im Alter“ ist (Hartogh, 2005, S. 185). In seinem bildungstheoretischen Entwurf der Musikgeragogik bestimmt Theo Hartogh (2005) diese an der Schnittstelle zwischen Musikpädagogik und Geragogik und nimmt zugleich eine wichtige Abgrenzung vor: Die Musikgeragogik „umfasst alle musikpädagogischen Bemühungen und Interventionen im Bereich der Altenarbeit, die nicht erzieherisch oder therapeutisch intendiert sind“ (Hartogh, 2005, S. 185). Statt der Erziehung tritt bei der Arbeit mit Senior:innen die Intention der Ermöglichung (von Erfahrungen) in den Vordergrund. Dabei können musikpädagogische Grundlagen auch in musikgeragogischen Zusammenhängen eine Orientierung bieten (Konrad & Koch, 2023, S. 30). So kann zum Beispiel die Ermöglichung musikalisch-ästhetischer Erfahrungen als eine Zieldimension der Musikpädagogik betrachtet werden (Knigge, 2013, S. 6; Schatt, 2011, S. 202), die ebenso für die musikalisch-ästhetische Bildung im Alter von Bedeutung ist und dieser Zielgruppe eine Vielfalt von (biografieorientierten) Bildungsprozessen ermöglicht (Konrad & Koch, 2023, S. 25).

Die demografische Entwicklung bedingt auch eine veränderte Adressatengruppe. Vor diesem Hintergrund benennen auch Gembris und Nübel die Musikpädagogik als das Feld, dessen „wesentliche Aufgabe [...] darin liege, eine Vielfalt von Konzepten, Programmen, Methoden und Arbeitsweisen zu entwickeln, um dieser Vielgestaltigkeit der Ziele, Bedürfnisse, Leistungsfähigkeit und Motivationen musikalischer Aktivitäten im Alter gerecht werden zu können“ (2006, S. 284–285). Sie stellen aber auch fest, dass es neben den wenigen und zum Teil in der Aussagekraft eingeschränkten Erkenntnissen zum therapeutischen Nutzen von Musik in der in Klinik

⁴ Das „Alter“ ist dabei begrifflich nicht einheitlich definiert. Es kann anhand kalendarischer, biologischer oder sozialer Alterskategorien definiert werden (Bubolz-Lutz et al. 2022, S. 33–34). Letztere bezieht sich auf bestimmte gesellschaftliche Zuschreibungen, wie zum Beispiel „die berufliche Altersgrenze als Zeitpunkt, ab dem jemand zur Gruppe der Älteren gezählt wird“ (Bubolz-Lutz et al. 2022, S. 34). Diese wird für die vorliegenden Ausführungen herangezogen, wenngleich die anderen Kategorien gleichermaßen Einfluss auf die Gestaltung der Bildungsprozesse im Alter haben. In Kapitel 3.2 werden weitere relevante Betrachtungen von Alter eingeführt.

und Alteinerichtung (S. 285–286) „kaum fundierte Forschungsergebnisse über musikalische Bedürfnisse von Älteren, über musikalische Lernfähigkeiten und Entwicklungsmöglichkeiten, Aktivitäten und Präferenzen von Älteren [gibt], die als Orientierung für die Praxis dienen könnten“ (S. 285). Insofern kann Musikgeragogik als ein Teilgebiet der Musikpädagogik verstanden werden, die sich diesem Desiderat annimmt. Gleichzeitig ist die Musikgeragogik auch ein Teilgebiet der Kulturgeragogik (Fricke & Hartogh, 2016). Die Entwicklung einer Didaktik des musikbezogenen Lernens im Alter oder gar eine Didaktik des lebenslangen Lernens, die die musikbezogenen Lehr- und Lernprozesse über die gesamte Lebensspanne hinweg beschreibt, wird zunehmend durch die musikgeragogische Forschung und Praxisentwicklung vorangebracht. Noch fehlt jedoch ein umfassendes und systematisches Verständnis einer musikalischen Bildung im Alter, welches als Basis für die Praxisentwicklung oder Fundierung musikgeragogischer Konzeptionen herangezogen werden kann.

Musikgeragogische Angebote werden für alte und alternde Menschen mit Eintritt in den Ruhestand konzipiert. Häufig wird hier bei den noch „fiten und aktiven“ Alten, die „sozial gut eingebunden“ sind, vom dritten Lebensalter gesprochen (Bubolz-Lutz et al. 2022, S. 33), bei hochaltrigen Menschen auch vom vierten (bei „langsamem Rückzug aus Rollen und Aufgaben“ und dem „Erkennen persönlicher Grenzen“) und fünften („Erleben des allmählichen Verlusts von Autonomie und einem ständigen Bedarf an Hilfe, Unterstützung und Pflege“, Bubolz-Lutz et al. 2022, S. 33). Dabei ist jedoch weniger das kalendarische Alter ausschlaggebend als die je individuellen Voraussetzungen und Interessen. Die Zielgruppe der Geragogik ist in besonderem Maße durch Heterogenität gekennzeichnet. Die Heterogenität der Menschen im Ruhestand findet sich auf mehreren Ebenen, wodurch eine individuelle Förderung auch in dieser Gruppe eine wichtige Rolle spielt. Ein Weg der Zusammenfassung in Gruppen, der nicht primär das kalendarische Alter beschreibt, ist die Beschreibung von sog. Alterskohorten. Denn wenn es um die Bedürfnisse der Menschen geht, werden andere Faktoren relevant: Das sind vor allem soziale und kulturelle Hintergründe und Lebenserfahrungen. Um in diesem Sinne Gruppen zusammenzufassen, greifen Schnell et al. (1993, S. 262) den Begriff der „Alterskohorten“ auf, der die Jahrgänge bezeichnet, die durch gemeinsame Erlebnisse und längerfristig prägende Ereignisse als zusammengehörig definiert werden.

Naegele et al. (2016, S. 19) führen dazu aus:

„Sozialgerontologische Forschung der FfG [Forschungsgesellschaft für Gerontologie e.V.] ist lebenslauf- und alterskohortenbezogen ausgerichtet; sie betont die starke Beeinflussung von Alternsprozessen und des Lebens im Alter durch die je spezifischen historischen, gesellschaftlichen und ökonomischen Rahmenbedingungen in früheren Lebensphasen. Diese Sichtweise ermöglicht zugleich, kohortentypische Entwicklungschancen wie -hemmnisse zu erkennen, die sich im höheren Alter als kohortenspezifische Privilegien oder Benachteiligungen manifestieren können und fragt infolgedessen auch nach kohortenbezogenen Handlungs- und Gestaltungserfordernissen auf früheren Stufen der Biografie.“

Neben der Frage nach einer Zusammenfassung von Gruppen bei der Gestaltung geragogischer Angebote bestimmen auch Faktoren auf der individuellen Ebene der Menschen die Diversität der Zielgruppe der Geragogik. Menschen in unterschiedlichem Lebensalter unterliegen sehr diversen Voraussetzungen, um am kulturellen, sozialen und gesellschaftlichen Leben teilzuhaben. Divers sind die Voraussetzungen einerseits auf der individuellen Ebene, durch körperliche und geistige Voraussetzungen oder subjektive Interessen. Andererseits verändern sich die Zugangsvoraussetzungen zu Bildungsangeboten mit dem Eintritt in den Ruhestand. So sind (musikalisch-)kulturelle Bildungsangebote für Menschen der jüngeren Generationen aus verschiedenen Gründen leichter zugänglich. Insbesondere gilt dies für Schüler:innen zum Beispiel über schulische Angebote oder die gezielte Förderung durch Erziehungsberechtigte. Während es für Kinder und Jugendliche ein breites und auf ihre heterogenen Bedürfnisse angepasstes Angebot gibt, existiert dieses für die musikalische Bildung im Alter noch nicht in demselben Maße. Zwar besteht zum Beispiel an Musikschulen zunehmend auch ein Angebot für ältere Menschen, jedoch ist dieses nicht flächendeckend verfügbar und auch nicht gleichermaßen auf die Bedürfnisse und die Diversität der Menschen mit Eintritt in den Ruhestand angepasst. Eine weitere Erschwernis in den Zugangsvoraussetzungen ist die Notwendigkeit, einer erhöhten Eigeninitiative. Mit dem Eintritt in den Ruhestand werden institutionelle Anbindungen (wie Schule und Arbeitsplatz) weniger oder fallen ganz weg. Es bedarf der Eigeninitiative, Angebote ausfindig zu machen und zu besuchen. Dies kann überdies einhergehen mit zunehmend

eingeschränkten persönlichen Möglichkeiten durch altersbedingte Vulnerabilität. Hier besteht die Gefahr „vielschichtiger Exklusionsprozesse“ (de Groote, 2019, S. 28), die sich im sozialen Bereich zusätzlich bei bildungsfernen Gruppen noch verschärfen (Kolland & Pegah, 2010, S. 151–152), da die Zugangshürden für sie ungleich höher sind. Häufig stellen bei mobilen Personen neben Konzertbesuchen auch institutionelle Angebote in verschiedenen Kontexten, z. B. an Musikschulen und in kirchlichen Kontexten (etwa Kirchenchöre, Singkreise oder Posaenchöre) eine Möglichkeit der Teilhabe an kulturellen Angeboten dar. Für Menschen mit zunehmender altersbedingter Vulnerabilität ist die Teilnahme an Angeboten, in denen sie selbst aktiv werden können, oft nur möglich, wenn sie in Alteinrichtungen wohnen und dort aufsuchende Angebote bestehen.

4. Methoden und Settings in Musiktherapie und -geragogik

Musikgeragogik, Musiktherapie und schulische Musikpädagogik weisen unterschiedliche und unterschiedlich große Schnittmengen in ihren Zielen und Zielgruppen auf, die sich auch in den eingesetzten Methoden und Settings zeigen. Während Hartogh (2005, S. 185) die Musikgeragogik von erzieherischen und therapeutischen Intentionen abgrenzt, ist laut Tüpker (2018) eine generalisierende Abgrenzung von Musiktherapie und -geragogik zumindest hinsichtlich ihrer Methoden und Ziele nicht möglich. Tüpker (2018) zeigt auf, dass die Anforderungen an Musikgeragog:innen und -therapeut:innen sich auch im Verlaufe eines bestehenden Angebotes ändern können. Dadurch können Musiktherapeut:innen zum Beispiel auch einen geragogischen Bildungsauftrag übernehmen, der zu Beginn der Therapie nicht intendiert war, oder Musikgeragog:innen passen ihr Angebot an, wenn sich die Bedürfnisse der Teilnehmer:innen mit zunehmender Vulnerabilität, wie z. B. fortschreitende demenzielle Veränderungen, ändern (Tüpker, 2018, S. 54). Unterschiede können zwar vereinzelt in der Haltung, Herangehensweise und Ausrichtung festgestellt werden, diese sind aber eher in der persönlichen Disposition als in der fachlichen Ausbildung zu verorten (Tüpker, 2018, S. 54). Die für die Musikgeragogik vorgeschlagene Abgrenzung von erzieherischen und therapeutischen Intentionen (Hartogh, 2005, S. 185 (s. o.)) tritt dementsprechend in der Praxis hinter dem Prinzip der Bedürfnisorientierung (Wickel & Hartogh, 2022, S. 17) zurück. Entsprechend sind trotz der unter-

schiedlichen Zielsetzungen und -gruppen die Methoden und Settings der Musikgeragogik – wie auch die der Musikpädagogik – vielfach anschlussfähig an die der Musiktherapie und umgekehrt. Als besonders wichtig möchten wir die Relevanz der Selbstreflexion derjenigen, die die Angebote gestalten, betonen. Nicht in jeder Hinsicht ist eine Erweiterung der Zielsetzung und der damit verbundenen methodischen Ausgestaltung sinnvoll. So können in geragogischen Settings zum Beispiel in der biografischen Arbeit mit Musik Emotionen ausgelöst werden, die ggf. therapeutisch sinnvoller aufgearbeitet werden können als mit Mitteln der musikalischen Bildung. Hier bedarf es der sorgfältigen Rückbesinnung auf die eigenen Kompetenzen, aber eben auch auf die persönliche Disposition, die, wie oben beschrieben, maßgeblichen Einfluss auf die Gestaltung der Angebote hat.

Im pädagogischen Setting unterscheidet Holzwarth (2018) zwei Formen der Musiktherapie (S. 66–67):

1. Musiktherapie als Entwicklungsförderung
 - Ziele: Impulskontrolle, Kommunikationsfähigkeit, positives Selbstwertgefühl
 - Methoden: strukturiertes musikalisches Spiel- und Improvisationsangebot
2. Musiktherapie als psychotherapeutische Maßnahme
 - Ziele: unbewusste Konflikte und psychische Verletzungen einer Bearbeitung zugänglich machen
 - Methoden: freies Spielen auf Musikinstrumenten oder mit Stimme, regelgeleitete Improvisation, Lieder, Musikstücke von Tonträgern, Songwriting, Bewegung, Handpuppenspiel

Musiktherapie findet sowohl im Einzel- als auch im Kleingruppensetting statt. Es gibt auch Projekte in schulischen Settings, in denen sogar ganze Klassen in das musiktherapeutische Angebot eingebunden werden. *TrommelPower* stellt ein musiktherapeutisches Gewaltpräventionsprojekt für ganze Schulklassen dar (Wölfl, 2014). Eric Pfeifer führte ein präventives Musiktherapieprojekt als Fördermaßnahme in einer Grundschule in Kleingruppen durch (Pfeifer, 2014). Auch das Projekt *Durch Musik zur Sprache* findet in Kleingruppen statt und richtet sich vor allem an Kinder, die nicht über eine altersgerechte Sprachentwicklung verfügen (Tüpker, 2009). Es wurde so-

wohl für den Kindergarten (Keller, 2013) als auch für die Grundschule (Jordan et al., 2016) evaluiert. Die Ergebnisse zeigten, dass sich nicht die sprachlichen Fähigkeiten verbesserten, sondern vielmehr die sozio-emotionalen Grundlagen, die allerdings als wichtige Grundlagen für die Sprachentwicklung gelten. Insbesondere im Bereich Selbstbehauptung wiesen die Kinder der Musiktherapiegruppe gegenüber der Kontrollgruppe signifikant bessere Werte auf. Selbstbehauptung und der Mut zum Sprechen sind wichtig, um überhaupt ins Sprechen zu kommen (Jordan et al., 2016).

Vielfach werden in der musikgeragogischen Praxis Methoden der „Musikpädagogik im engeren Sinne“ (also auf Kinder und Jugendliche bezogen, Hartogh, 2005) herangezogen und für die Zielgruppe der alten und hochaltrigen Menschen modifiziert. Diese Modifikationen bedürfen ausgeprägter Reflexionsprozesse, da mit der veränderten Zielgruppe nicht nur veränderte Bedürfnisse, sondern auch andere Rahmenbedingungen und Zielsetzungen zugrunde liegen. Als Teildisziplin der allgemeinen Geragogik bilden zum Beispiel das Leitbild von Menschenwürde und das Prinzip der Partizipation (Bubolz-Lutz et al., 2022, S. 18) auch für die Musikgeragogik zentrale Orientierungsmomente. Gerade der schulischen Musikpädagogik gegenüber entsteht dadurch ein relevantes Abgrenzungsmoment der Musikgeragogik: Im Gegensatz zur Gestaltung von schulischem Musikunterricht, der curricularen Vorgaben unterliegt, verbietet der „partizipative Ansatz [der in geragogischen Settings verfolgt wird] starre Curricula und erfordert eher [das] situative[...] und flexible[...] Arbeiten“ (Hartogh & Wickel, 2021, S. 122) der Elementaren Musikpädagogik (Robie, 2020, S. 502-508). Hier findet sich eine wichtige Schnittstelle zur Musiktherapie, wo ebenfalls situative Ansätze nötig sind.

Musikgeragogische Angebote sind weder in der Gruppengröße noch in ihrer Ausgestaltung einheitlich vorzufinden. Einzelsettings sind u. a. im Instrumentalunterricht (an Musikschulen oder durch private Angebote) oder in der Einzelbetreuung immobiler Personen zu Hause oder in Pflegeeinrichtungen zu finden (in der Regel institutionell organisiert und gebunden). In kleineren oder größeren Gruppen werden zum Beispiel Sing-Kreise und Chöre (z. B. Koch, 2017; Rauscher, 2019; Voss, 2020) angeboten, aber auch verschiedenste Instrumentalensembles werden auf die Bedürfnisse der alternden

und alten Menschen angepasst. Dazu werden zum Teil auch ganze Konzepte den schulmusikpädagogischen Settings nachempfunden: Z. B. eine Streicherklasse für Senior:innen mit der Streichergeragogik (Hoedt-Schmidt, 2019) oder die Bläserklasse 60+ (Hackl, 2019).

Auch die Kontexte und Institutionen, in denen musikgeragogische Angebote zu finden sind, sind vielfältig. So sind Angebote sowohl institutionell gebunden in Alteneinrichtungen und Pflegeheimen (Wickel & Hartogh, 2020) oder in Musikinstitutionen (Wickel & Hartogh, 2019), aber auch in der freien Szene (Wickel & Hartogh, 2019) vertreten.

In allen Bereichen werden aufbauende, aber auch voraussetzungsarme Angebote konzipiert. Hier ist neben dem elementaren Musizieren in Gruppen z. B. das Spiel der Veeh-Harfe im Ensemble (Hoedt-Schmidt, 2010) sowohl in freien Angeboten als auch in Institutionen und Alteneinrichtungen vertreten. Auch Community-Music-Angebote (Bánffy Hall & Hill, 2017) werden als musikgeragogische Settings gestaltet.

Die Beforschung musikgeragogischer Prozesse geschieht bisher vor allem in der Praxis (als Evaluation) und aus der Praxis selbst heraus, indem bestehende Angebote reflektiert werden, aber auch mit der Praxis (als Praxisforschung und Handlungsforschung) und für die Praxis⁵ (Schneider, 2016, S. 18). Im Feld der Musikgeragogik geschieht dies sowohl vor dem Hintergrund der Erfahrungen aus der Praxis als auch vor dem Hintergrund allgemein-geragogischer sowie musikgeragogischer, insbesondere aber auch musikpädagogischer Theorien und Konzepte. Die enge Verwobenheit der Disziplinen zeigt sich auch darin, dass musikgeragogische Forschung vor allem durch Musikpädagog:innen bzw. in diesem Bereich tätige Wissenschaftler:innen mit schulischen Bezügen vorgelegt wird (z. B. Heiner Gembris, Theo Hartogh, Eva-Maria Kehrer, Kai Koch, Rebecca Voss). Daneben werden Theorien und Konzepte der Musikpädagogik auch aus der sozialen Arbeit (z. B. Hans-Hermann Wickel, 2018) sowie von Künstler:innen und Instrumentalpädagog:innen (z. B. Silke Hoedt-Schmidt, 2010) weiterentwickelt, die musikgeragogische Angebote entwickeln und kritisch reflektieren.

⁵ Schneider (2016) benennt die Forschung für die Praxis als Grundlagenforschung (S. 18). In dem Verständnis der Autor:innen dient die Grundlagenforschung nicht in erster Instanz der Praxis, sondern einem generellen Forschungsinteresse, welches nicht zwangsläufig unmittelbar in die Praxis zurückgespielt werden kann und muss.

5. Intergeneratives Lernen als eine Schnittmenge zwischen Musikgeragogik, Musiktherapie und (schulischer) Musikpädagogik

Neben der Gestaltung von Bildungsprozessen für die heterogenen Zielgruppen der Menschen im Ruhestand gewinnen auch Formate, in denen Menschen verschiedener Generationen zusammenkommen, zunehmend an Bedeutung, um den gesellschaftlichen Zusammenhalt und die Generationensolidarität zu stärken (Lüscher, 2010). Dieses Phänomen gewinnt bereits seit mehreren Dekaden politisch, gesellschaftlich und wissenschaftlich an Relevanz. So „ist das Alter eine wichtige soziale Kategorie. Die soziale Umwelt wirkt z. B. über formale Altersgrenzen wie die Pensionierung, über Zuschreibungen und Bewertungen auf das Verständnis von Alter und Altern ein; [nicht selten wird dabei] ein negatives Altersbild und eine negative Sicht auf die Lernfähigkeit Älterer tradiert“ (Bubolz-Lutz et al., 2022, S. 27). Ziel der Geragogik ist es, ein positives Altersbild nicht nur bei den betroffenen Menschen, sondern auch in der Gesellschaft zu etablieren.

Unabhängig von den wenigen dokumentierten Praxisberichten (z. B. Jekić, 2009 oder die musikgeragogischen Sammelbände Wickel & Hartogh, 2019 und 2020) ist in der Praxis intergenerativer Musikangebote⁶ eine rasante Entwicklung zu verzeichnen. In vielen Einrichtungen gibt es intergenerative Angebote mit Musik, zu denen jedoch umfassende Dokumentationen fehlen, die sie anschlussfähig an den Diskurs machen würden und die es ermöglichen könnten, die Angebote zu adaptieren und in weiteren Einrichtungen durchzuführen. Auffällig ist, dass die wenige bestehende Forschung zu intergenerativem musikbezogenem Lernen bisher weitgehend an die Felder der Musikgeragogik sowie der Sozialen Altenarbeit angedockt ist (Wickel, 2018; Wickel & Hartogh, 2019, 2020). Das lässt vermuten, dass es stärker um eine Perspektive auf die Altenarbeit als um die Arbeit mit Kindern und Jugendlichen oder Erwachsenen im erwerbsfähigen Alter geht. Um den Wandel von Altersbildern als Anliegen der Geragogik gesamtgesellschaftlich zu manifestieren, wäre es unseres Erachtens sinnvoll, intergenerative Begegnungen nicht nur in geragogischen Settings zu etablieren, sondern es als ein Ziel z. B. auch im schulischen Musikunterricht mitzuverfolgen. Hier bieten

sich u. a. außerschulische Lernorte für Begegnungen in intergenerativen musikbezogenen Settings an, die als Teil des schulischen Lernens gestaltet werden. Für eine differenziertere Betrachtung intergenerativer Settings können die Konstellationen von Lernprozessen in solchen Settings systematisch erfasst werden. Dazu können diese nach Meese (2005, S. 40) in verschiedene Zugänge unterteilt und so deskriptiv erfasst werden:

1. Voneinander-Lernen: Das „Expertenwissen liegt bei einer der beteiligten Generationen“
2. Miteinander-Lernen: Das „Expertenwissen liegt außerhalb der beiden Generationen oder wird gemeinsam erarbeitet“
3. Übereinander-Lernen: „Generationenspezifische Lebenserfahrungen [und ihre musikalisch kulturellen Hintergründe sowie der] Umgang mit [musikspezifischen] Wissen werden ausgetauscht“.

Neidhardt (2008, S. 7) schlägt als einen weiteren Begriff das Nebeneinander-Lernen für „lehrerzentrierte Unterrichtsformen“ vor, in denen „die Teilnehmenden kaum in Interaktion treten“ (S. 7). Diesen möchten wir hier mit aufnehmen:

4. Nebeneinander-Lernen: Das Expert:innenwissen liegt außerhalb der beiden Generationen, die Art der Zusammenkunft in verschiedenen Generationen ist kaum von Bedeutung, da es ausschließlich um den Inhalt geht. Solch eine Konstellation findet sich im Laienmusikbereich jedoch kaum.

Auch in der Musiktherapie beschränkt sich die Veröffentlichung generationenübergreifender Projekte im deutschsprachigen Raum auf wenige Praxisberichte (Schmid & Hessenberg, 2012; Steudemann, 2012; Willig & Gellrich, 2012). Schmid und Hessenberg (2012) stellen ein Projekt mit an Demenz erkrankten älteren Personen und emotional und sozial belasteten Kindern und Jugendlichen vor. Es wird beschrieben, dass beide Generationen ein spielerisches Bedürfnis zeigen, miteinander Musik zu machen. Insbesondere das gegenseitige Vermitteln von jeweils altersspezifischen Liedern, das hier als „übereinander lernen“ kategorisiert werden kann, wird hervorgehoben und rufe Neugierde, Bewunderung

⁶ Nach Timo Jacobs ist unter „intergenerativer Arbeit [...] eine initiierte und individuell intendierte Begegnung zwischen Angehörigen verschiedener Generationen in außerfamilialen Zusammenhängen zu verstehen“ (Jacobs, 2010, S. 91). Damit grenzt sich der Begriff von anderen Begriffen wie intergenerationell, intergenerational, generationenübergreifend ab, die weder initiiert sein müssen noch explizit einer intendierten Zielsetzung folgen, sondern durchaus auch zufällig geschehen können.

und Freude hervor. Eine weitere beziehungsstiftende Methode stelle das gemeinsame Improvisieren dar. Hier kann, je nach Anleitung und Umsetzung sowohl „miteinander“ als auch „voneinander“ gelernt werden. Laut den Autor:innen (2012) stehen bei diesem besonderen therapeutischen Setting vier Aspekte im Mittelpunkt (S. 144):

1. Förderung sozialer Kompetenzen
2. Aktivierung von Ressourcen
3. Emotionaler Ausdruck
4. Erinnerungsarbeit

Insgesamt sei in dem Projekt deutlich geworden, dass das gemeinsame Musizieren anregt, sich über „schwierige und häufig tabuisierte Themen“ auszutauschen und dazu beitrage, dass sich jede einzelne Person „zugehörig und wertgeschätzt“ fühle (Schmidt & Hessenberg, 2012, S. 145). Beide Generationen wirken nach den Therapiestunden laut den Autor:innen „emotional ausgeglichener und weniger unruhig“ (Schmidt & Hessenberg, 2012, S. 145). „Die alten Menschen werden wacher, lebendiger und präsenter durch die Anwesenheit der Fragen stellenden und erzählenden Kinder. Die Kinder wiederum werden ruhiger und können ihre Aufmerksamkeit für längere Zeit auf die Musik richten“ (Schmidt & Hessenberg, 2012, S. 145). Das Setting birgt Potenzial, verschiedene Konstellationen intergenerativen Lernens fruchtbar zu machen. Dabei werden vor allem die ersten drei Zugänge fruchtbar, in denen den vier genannten Aspekten therapeutischer Settings in der Weise Raum gegeben werden kann, dass sie mit den anderen Teilnehmer:innen geteilt werden und nicht bei den Subjekten verbleiben. Es zeigt sich so die positive Konnotation des intergenerativen Lernens von-, mit- und übereinander.

Die Rolle der Musik kann in intergenerativen Settings unterschiedlich sein. Ist Musik der gemeinsame Lerngegenstand, können solche Settings barrierefrei anschlussfähig an musikpädagogische Kontexte sein. Das lässt sich zum Beispiel in orchestralen Settings beobachten. Es kommen hier Menschen zusammen mit dem Ziel, gemeinsam als Orchester ein musikalisches Ergebnis zu produzieren. Dabei ist es möglich, dass das soziale Miteinander oder ein Austausch über die eigenen kulturellen Hintergründe in einem Orchester (für alle oder einzelne Orchestermitglieder) hinter dem musikalischen Ziel zurücktritt, so dass ggf. sogar nur noch vom „Nebeneinander-

der-Lernen“ gesprochen werden könnte. In der intergenerativen Orchesterarbeit können auch überinstitutionelle Kooperationen eine wichtige Rolle spielen: So bieten zum Beispiel Musikvereine oder Posaunenchöre Potenzial, die musikpädagogische Arbeit mit Kindern und Jugendlichen mit der musikgeragogischen Arbeit zu verknüpfen. Zum Beispiel, wenn Musikvereine zu Kooperationspartnern von Akteur:innen aus der kulturellen Bildung werden (Borchert & Bons, 2022).

Fungiert Musik als Medium, um einen intergenerativen Austausch zu initiieren, tritt Musik als Lerngegenstand im Sinne musikalischer Bildung in den Hintergrund. Hier geht es zunächst vordergründig um Kommunikation. Und die Musik kann einen Anlass bieten, dass Menschen verschiedener Generationen sich austauschen. Das kann verbal oder non-verbal geschehen. Non-verbal zum Beispiel, wenn sie sich gemeinsam auf einen Rhythmus eingrooven (Spychiger, 2008). Dann haben sie sich musikalisch verständigt. Solche Anwendungen von Musik in der Geragogik spiegeln sich in der Literatur vor allem in der Sozialen Arbeit wider (Wickel, 2018). Empirisch erfasst sind sie bisher wenig.

In dem beschriebenen musiktherapeutischen Kooperationsprojekt von Schmid und Hessenberg (2012) bieten bekannte Lieder und Rituale eine Struktur und ermöglichen den alten und jungen Menschen eine Verbesserung der Orientierungsfähigkeit. Musik ist ein Medium, das in hohem Maße individuelle Erinnerungen und Identifikation fordert und fördert (Muthesius & Sonntag, 2004). Aufgabe der Musiktherapie ist es, diese Erinnerungen aufzufangen und im therapeutischen Gespräch zu bearbeiten.

6. Zusammenfassung und Ausblick

Mit dem vorliegenden Beitrag wurde ein Einblick in die vielfältigen Aufgaben, Ziele und Methoden in Forschung und Praxis von Musiktherapie und -geragogik gegeben und aufgezeigt, wie diese Disziplinen untereinander, aber auch mit der Musikpädagogik, insbesondere der schulischen Musikpädagogik, verbunden sind.

Während sich die MusikPAEDagogik im engeren Sinne nur auf Kinder und Jugendliche bezieht und somit mit der auf Menschen ab dem Eintritt in den Ruhestand abzielenden MusikGERagogik keine Schnittmengen in der Zielgruppe aufweisen, beziehen sich die Musikpädagogik im weiteren Sinne, genau wie die Musiktherapie auf die gesamte Lebensspanne.

Dennoch bestehen zwischen Musikgeragogik und -pädagogik (auch im engeren Sinne) unmittelbare Abhängigkeiten. Musikgeragogik und -pädagogik verfolgen z. B. beide Bildungsziele, diese sind teilweise ähnlich gelagert. So eint sie zum Beispiel das Ziel, Ermöglichungsräume für ästhetische Erfahrungen und auch für Teilhabe zu schaffen. So ist Partizipation als Leitprinzip der Geragogik auch in musikpädagogischen Kontexten vertreten. Hier zeigt sich auch eine Schnittmenge zur Musiktherapie, die ebenfalls Teilhabe ermöglichen möchte. Die wissenschaftliche Musikgeragogik wird maßgeblich durch Musikpädagog:innen vorangebracht und auch in der Praxis findet sich ein großer Teil an Musikpädagog:innen, die Konzepte entwickeln und Angebote durchführen. Umgekehrt fordert die demografische Entwicklung ein Verständnis der Generationen untereinander, welches bereits in der pädagogischen Arbeit mit Kindern und Jugendlichen angelegt werden kann. Als Ausblick kann der Wandel der Altersbilder in der Gesellschaft genannt werden, welchen die Geragogik als ein wichtiges Anliegen verfolgt (Bubolz-Lutz et al., 2022). Damit formuliert sie ein Ziel, das die pädagogische Arbeit unmittelbar mit betrifft. So werden Altersbilder zu einem Anliegen von Geragogik, das auch in der Pädagogik umgesetzt werden muss, um gesellschaftlich wirksam zu werden. Denn längst herrscht nicht mehr ein Defizitmodell des Alter(n)s vor. Vielmehr werden zunehmend auch Alterstheorien produktiv, die alte(rnde) Menschen als aktiven Teil der Gesellschaft verstehen. In Musikvereinen sind ältere Menschen z. B. oft tragende Kräfte, die Generationenvielfalt wird zu einer wichtigen Eigenschaft der Vereine. Werden gesellschaftliche Alterserscheinungen bereits in pädagogischen Settings nicht mehr von vornherein defizitär betrachtet, kann dies zu einem Wandel der Altersbilder in der Gesellschaft und so maßgeblich zu einem erhöhten Teilhabepotenzial älterer Menschen beitragen.

Intergenerative Angebote bilden ein Setting, in dem Musiktherapie, -geragogik und -pädagogik eng zusammenarbeiten können, um den unterschiedlichen Bedürfnissen der verschiedenen Zielgruppen gerecht zu werden. Die Autorinnen dieses Beitrags regen an, dass die Disziplinen, auch über solche Settings hinaus, in einem engeren Austausch miteinander zusammenarbeiten sollten, um sich gegenseitig zu befruchten. Dass dabei Überschneidungen zwischen den Arbeitsfeldern entstehen können, zeigt Tüpker (2018). Sie fordert dazu auf, die Tätigkeitsbereiche der Musiktherapie und -geragogik nicht

„durch ein »Wer darf was (nicht)?« wie Länder zu okkupieren“ (S. 55), betont aber auch, dass „andererseits nicht [heißt], dass die Frage »Wer kann was (nicht)?« obsolet ist“ (S. 55). Wir konnten darüber hinaus Schnittmengen zur (schulischen) Musikpädagogik aufzeigen und plädieren dafür, in Tüpkers Forderung auch die gesamte Elementare und schulische Musikpädagogik mitzudenken und die Potenziale der Disziplinen und ihre wechselseitigen Einflüsse als Möglichkeiten zu begreifen, die Arbeiten der verschiedenen Disziplinen interdisziplinär durchlässiger zu gestalten. Dazu gilt es, neben der Forschung auch eine Durchlässigkeit im Bereich der Professionalisierung zu schaffen.

Literatur

- BAG-MT (2019, November). Berufsbild Musiktherapie. https://www.musiktherapie.de/wp-content/uploads/2019/11/2019_11_Berufsbild-BAG_MT_Final.pdf
- Banffy-Hall, A. de & Hill, B. (2017). Community Music: Eine Einführung. *KULTURELLE BILDUNG ONLINE*. <https://www.kubi-online.de/artikel/community-music-einfuehrung>
- Borchert, J. & Bons, V. (2022). Eigene Traditionen. Wie positionieren sich Musikvereine in der kulturellen Bildungslandschaft? *üben & musizieren* (4). 48–56.
- Bubolz-Lutz, E., Engler, S., Kricheldorf, C. & Schramek, R. (2022). Geragogik: Bildung und Lernen im Prozess des Alterns. Das Lehrbuch (2., erweiterte und überarbeitete Aufl.). Kohlhammer.
- Deutsche Musiktherapeutische Gesellschaft (DMtG) (2023). Was ist Musiktherapie? <https://www.musiktherapie.de/musiktherapie/was-ist-musiktherapie/>
- Eickholt, J., Geretsegger, M. & Gold, C. (2018). Perspectives on research and clinical practice in music therapy for older people with depression. In A. Zubala & V. Karkou (Hrsg.), *Arts therapies in the treatment of depression*. CRC Press.
- Fricke, A. & Hartogh, T. (Hrsg.) (2016), Forschungsfeld Kulturgeragogik (1. Aufl.). kopaed.
- Gembris, H. & Nübel, G. (2006). Musik in Altenheimen oder: Künftige Arbeitsfelder der Musikpädagogik. In N. Knolle (Hrsg.), *Lehr- und Lernforschung in der Musikpädagogik* [Musikpädagogische Forschung, Bd. 27] (S. 283–297). Die Blaue Eule.

- Groote, K. de. (2019). Kulturelle Bildung im Alter. In F. Ross, M. Rund & J. Steinhaußen (Hrsg.), *Alternde Gesellschaften gerecht gestalten: Stichwörter für die partizipative Praxis*. Barbara Budrich.
- Hackl, K. (2019). Gründung einer Bläserklasse 60+. In H. H. Wickel & T. Hartogh (Hrsg.), *Musikgeragogik: Bd. 5. [Musikgeragogik in der Praxis: Musikinstitutionen und freie Szene]* (1. Aufl., S. 151–154). Waxmann.
- Hartogh, T. (2005). Musikgeragogik – ein bildungstheoretischer Entwurf: Musikalische Altenbildung im Schnittfeld von Musikpädagogik und Geragogik. [Forum Musikpädagogik: Bd. 68]. Wißner.
- Hartogh, T. & Wickel, H. H. (Hrsg.) (2019). *Handbuch Musik in der Sozialen Arbeit*. Beltz Juventa.
- Hartogh, T. & Wickel, H. H. (2021). Musikgeragogik: Disziplinbildung und Professionalisierung. In H. Gembris, S. Herbst, J. Menze & T. Krettenauer (Hrsg.), *Lebenslanges Lernen in der Musikpädagogik. Theorie & Praxis* [Schriften des Instituts für Begabungsforschung in der Musik (IBFM): Bd. 18] (S. 121–130). LIT.
- Haslbeck, F. B., Jakab, A., Held, U., Bassler, D., Bucher, H. U. & Hagmann, C. (2020). Creative music therapy to promote brain function and brain structure in preterm infants: A randomized controlled pilot study. *NeuroImage. Clinical*, 25 (102171).
<https://doi.org/10.1016/j.nicl.2020.102171>
- Heye, A. (2018). Möglichkeiten und Grenzen der Musiktherapie in (musik-)pädagogischen Institutionen. In: A.-K. Jordan, E. Pfeifer, T. Stegemann & S. Lutz Hochreutener (Hrsg.), *Musiktherapie in pädagogischen Settings. Impulse aus Praxis, Theorie und Forschung* (S. 31–46). Waxmann.
- Hoedt-Schmidt, S. (2010). Aktives Musizieren mit der Veeh-Harfe: Ein musikgeragogisches Konzept für Menschen mit dementiellen Syndromen. [Musik als Medium, Bd. 5]. Waxmann.
- Hoedt-Schmidt, S. (2019). Streichergeragogik: Musikpraxis in Streicherklassen für Seniorinnen und Senioren. In H. H. Wickel & T. Hartogh (Hrsg.), *Musikgeragogik in der Praxis: Musikinstitutionen und freie Szene* [Musikgeragogik, Bd. 5.] (1. Aufl., S. 107–112). Waxmann.
- Holzwarth, K. (2018). „Da kann man alles tun als wäre es ein Spielplatz“. Musiktherapie in der Musikschule am Beispiel der Staatlichen Jugendmusikschule Hamburg. In: A.-K. Jordan, E. Pfeifer, T. Stegemann & S. Lutz Hochreutener (Hrsg.), *Musiktherapie in pädagogischen Settings. Impulse aus Praxis, Theorie und Forschung* (S. 59–78). Waxmann.
- Holzwarth, K. (2020). Musiktherapie in pädagogischen Institutionen. In H.-H. Decker-Voigt & E. Weymann (Hrsg.), *Lexikon Musiktherapie: Unter Mitarbeit von Monika Nöcker-Ribaupierre und Eric Pfeifer* (3. Aufl., S. 405–410). Hogrefe.
- Jacobs, T. (2010). Dialog der Generationen. Leben, Gesellschaft, Schule. Plädoyer für eine intergenerative Pädagogik (2. Aufl.). Schneider Hohengrehren.
- Jekić, A. (2009). Unter 7 – über 70. Ein generationenübergreifendes Musikkonzept für Kinder im Vorschulalter und Senioren (1. Aufl.). Schott.
- Jordan, A.-K. (2014). Empirische Validierung eines Kompetenzmodells für das Fach Musik – Teilkompetenz „Wahrnehmen und Kontextualisieren von Musik“. Waxmann.
- Jordan, A.-K., Menebröcker, E. & Keil, N. (2016). Zur Sprache finden. Evaluation eines integrativen musiktherapeutischen Förderprojekts in der Grundschule. *Musiktherapeutische Umschau*, 37 (2), 125–137.
- Jordan, A.-K. (2021). Musiktherapie in pädagogischen Settings. In T. Stegemann & E. Fitzthum (Hrsg.), *Kurzlehrbuch Musiktherapie Teil II. Wiener Ringvorlesung Musiktherapie – Grundlagen und Anwendungsfelder* [Wiener Beiträge zur Musiktherapie, Bd. 13] (S. 331–346). Praesens.
- Jordan, A.-K., Pfeifer, E., Stegemann, T. & Lutz Hochreutener, S. (Hrsg.) (2018). *Musiktherapie in pädagogischen Settings*. Waxmann.
- Keller, B. (2013). Zur Sprache kommen: Konzeptualisierung und Evaluierung eines musiktherapeutischen Förderangebots. BoD.
- Knigge, J. (2013). Transfereffekte, Kompetenzen oder ästhetische Erfahrung? Musikpädagogische Anmerkungen zur Wirkungsforschung in der kulturellen Bildung.
https://www.academia.edu/10092330/Transfereffekte_Kompetenzen_oder_%C3%A4sthetische_Erfahrung_Musikpädagogische_Anmerkungen_zur_Wirkungsforschung_in_der_kulturellen_Bildung
- Koch, K. (2017). Seniorenchorleitung: Empirische Studien zur Chorarbeit mit älteren Erwachsenen. (Schriften des Instituts für Begabungsforschung in der Musik (IBFM), Bd. 10). Dissertation. LIT Verlag.

- Kolland, F. & Pegah, A. (2010). Bildung und aktives Altern: Bewegung im Ruhestand. Bertelsmann.
- Konrad, U. (2021). Erfahrungsräume auf der Hinterbühne gestalten? Eine Design-Based Research-Studie zu Unterrichtsprozessen im Bandklassenunterricht [Dissertation]. Universität Bremen, Bremen.
- Konrad, U. & Koch, K. (2023). Ästhetische Erfahrungsraume im Alter gestalten. Dargestellt am Beispiel des Experimentalchores Alte Stimmen Troisdorf. In T. Hartogh & H.-H. Wickel (Hrsg.), *Musikalische Bildung im Alter. Theoretische Reflexionen und Praxisbeispiele* (S. 23–31). Waxmann.
- Lutz Hochreutener, S. (2019). Musiktherapie bei Kindern mit emotionalen Störungen. In H. U. Schmidt, T. Stegemann & C. Spitzer (Hrsg.), *Musiktherapie bei psychiatrischen und psychosomatischen Störungen* (S. 294–302). Urban & Fischer/Elsevier.
- Lutz Hochreutener, S. & Jordan, A.-K. (2020). Musiktherapie als ergänzendes Angebot in pädagogischen Settings – Chancen und Herausforderungen (S. 23–27). In Verband deutscher Musikschulen (Hrsg.), *Grundlagen und Arbeitshilfe, Spektrum Musiktherapie*. Verband deutscher Musikschulen Verlag.
- Lüscher, K. (2010). Ambivalenz der Generationen: Generationendialoge als Chance der Persönlichkeitsentfaltung. *Erwachsenenbildung: Vierteljahresschrift für Theorie und Praxis*, 56(1), 9–13.
- Meese, A. (2005). Lernen im Austausch der Generationen: Praxissondierung und theoretische Reflexion zu Versuchen intergenerationaler Didaktik, *DIE Zeitschrift für Erwachsenenbildung: Generationenwechsel* (2), 39–41.
- Metz, J. (2020). Elementare Musikpraxis mit Seniorinnen und Senioren. In M. Dartsch, C. Meyer & B. Stiller (Hrsg.), *EMP kompakt. Kompendium der Elementaren Musikpädagogik. (Teil 1, Lexikon, S. 490–493)*. Helbling.
- Muthesius, D. & Sonntag, J. (2004). Erinnerungen haben oder sein? Menschen mit Demenz – Menschen mit Musik. *Psychotherapie im Alter* 1 (4), 47–60.
- Naegele, G., Olbermann, E. & Kuhlmann, A. (2016). Teilhabe im Alter gestalten: Aktuelle Themen der Sozialen Gerontologie. *Dortmunder Beiträge zur Sozialforschung*. Springer Fachmedien.
- Neidhardt, H. (2008). Wenn jüngere und ältere Erwachsene gemeinsam lernen ... Altersintegrative Erwachsenenbildung. Deutsches Institut für Erwachsenenbildung. <https://www.die-bonn.de/doks/neidhardt0801.pdf>
- Pfeifer, E. (2014). Musiktherapie als Fördermaßnahme in der Schule: Eine Studie zum Zusammenhang von Fremdheitserfahrung, Integration und Prävention in Schulklassen. *zeitpunkt musik. Musiktherapie Universität Augsburg*. Reichert.
- Rauscher, B. (2019). Kreatives Arbeiten im Alter – „Experimentalchor ‚Alte Stimmen‘ Troisdorf“. In: K. Koch (Hrsg.), *Handbuch Seniorenchorleitung. Grundlagen – Erfahrungen – Praxis* (S. 89–91). Bosse.
- Robie, B. (2020). Situative Arbeit. In M. Dartsch, C. Meyer & B. Stiller (Hrsg.), *EMP kompakt. Kompendium der Elementaren Musikpädagogik, Teil 1 Lexikon* (S. 502–507). Helbling.
- Schatt, P. W. (2011). Einführung in die Musikpädagogik. Wbg Academic.
- Schmid, W. & Hessenberg, C. (2012). Kinder im Altenheim – ein generationenübergreifendes Musiktherapieprojekt mit dementiell veränderten alten Menschen und emotional und sozial belasteten Kindern und Jugendliche. *Musiktherapeutische Umschau* 33 (2), 141–149.
- Schmidt, H. U., Stegemann, T. & Spitzer, C. (Hrsg.). (2019). Musiktherapie bei psychiatrischen und psychosomatischen Störungen. Urban & Fischer/Elsevier.
- Schneider, A. (2016). Forschungsperspektiven in der Sozialen Arbeit (2. überarbeitete Aufl.). Grundlagen Sozialer Arbeit. Wochenschau Studium.
- Schnell, R., Hill, P. B. & Esser, E. (1993). Methoden der empirischen Sozialforschung. Oldenbourg. <http://swbplus.bsz-bw.de/bsz348063369ref.htm>
- Schrage-Leitner, L. (2014). Musiktherapie in der Neonatologie. In T. Stegemann & E. Fitzthum (Hrsg.). *Wiener Ringvorlesung Musiktherapie. Grundlagen und Anwendungsfelder – ein Kurzlehrbuch* (S. 155–171). Praesens.
- Spychiger, M. (2008). Musiklernen als Ko-Konstruktion? Überlegungen zum Verhältnis individueller und sozialer Dimensionen musikbezogener Erfahrung und Lernprozesse. Einführung des Konstrukts der Koordination. *Diskussion Musikpädagogik*, 40(4), 4–12.
- Stegemann, T. & Fitzthum, E. (Hrsg.). (2014). Wiener Ringvorlesung Musiktherapie. Grundlagen und Anwendungsfelder – ein Kurzlehrbuch. (*Wiener Beiträge zur Musiktherapie, Bd. 11*). Praesens.
- Stegemann, T. & Fitzthum, E. (Hrsg.). (2021). Kurzlehrbuch Musiktherapie Teil II. Wiener Ringvorlesung Musiktherapie – Grundlagen und Anwendungsfelder [Wiener Beiträge zur Musiktherapie, Bd. 13]. Praesens.

- Stegemann, T., Riedl, H., Evers-Grewe, B. & Körber, A. (2021). Musiktherapie in Medizinischen Leitlinien – Eine systematische Literaturrecherche der AWMF-Leitlinien. *Musiktherapeutische Umschau* 42(2), 109–127.
- Stegemann, T. & Schmidt, H.U. (2010). Zur Indikation und Kontraindikation von Musiktherapie in der Kinder- und Jugendpsychiatrie – eine Fragebogenuntersuchung. *Musiktherapeutische Umschau*, 31(2), 87–101.
- Studemann, K. (2012). „Wir machen Musik“ – ein generationenübergreifendes Projekt. *Musiktherapeutische Umschau* 33(2), 156–159.
- Theurer, B. (2019). Wirksamkeit von Musiktherapie bei Kindern mit Schulangst. *Musiktherapeutische Umschau*, 40(1), 26–32.
- Tischler, B. (1983). Musik bei neurosegefährdeten Schülern: Begründung und empirische Überprüfung eines Therapieprogramms (*Dortmunder Beiträge zur Musik in der Sonderpädagogik, Bd. 5*). Bosse.
- Tüpker, R. (2009). *Durch Musik zur Sprache. Handbuch*. Books on Demand.
- Tüpker, R. (2018). Musikgeragogik. Musiktherapeutische Umschau. *Forschung und Praxis der Musiktherapie*, 36(1), 50–56.
- Voss, R. (2020). Intergeneratives Singen. In H. H. Wickel & T. Hartogh (Hrsg.), *Musikgeragogik: Bd. 7*. [Musikgeragogik in der Praxis: Alteneinrichtungen und Pflegeheime] (1. Aufl., S. 39–44). Waxmann.
- Wickel, H. H. (2018). *Musik in der Sozialen Arbeit: Eine Einführung*. Waxmann.
<http://www.utb-studie-book.de/9783838549446>
- Wickel, H. H. & Hartogh, T. (Hrsg.). (2019). Musikgeragogik: Bd. 5. [Musikgeragogik in der Praxis: Musikinstitutionen und freie Szene] (1. Aufl.). Waxmann.
- Wickel, H. H. & Hartogh, T. (Hrsg.). (2020). Musikgeragogik: Bd. 7. [Musikgeragogik in der Praxis: Alteneinrichtungen und Pflegeheime] (1. Aufl.). Waxmann.
- Wickel, H. H. & Hartogh, T. (2022). Ziele, Orientierungen und Haltungen in der Musikgeragogik. In H. Henning & K. H. Koch (Hrsg.), *Innsbrucker Perspektiven zur Musikpädagogik: Bd. 6. Vielfalt*. [Musikgeragogik und interkulturelles Musizieren] (S. 15–23). Waxmann.
- Wölfl, A. (2014). *Gewaltprävention mit Musik. Empirische Wirkungsanalyse eines musiktherapeutischen Projektmodells*. Reichert.
- Wosch, T. (2021). Gerontologie und Gerontopsychiatrie, In H.-H. Decker-Voigt & E. Weymann (Hrsg.), *Lexikon Musiktherapie* (3. Aufl., S. 193–197). Hogrefe.
- Willig, S. & Gellrich, S. (2012). „Wir sind schon Freunde“ – ein generationsübergreifendes Projekt. *Musiktherapeutische Umschau* 33 (2), 150–155.

Autorinnen

Ute Konrad

Universität der Künste Berlin, Institut für Musikpädagogik, Lietzenburger Str. 45, 10789 Berlin
u.konrad@udk-berlin.de

Anne-Katrin Jordan

MSH Medical School Hamburg, University of Applied Sciences and Medical University, Am Kaiserkaai 1, 20457 Hamburg
anne-katrin.jordan@medicalschooll-hamburg.de

Konrad & Jordan 2024

CC BY-NC 4.0

b-em (15), S. 1–13

ISSN: 2190-317

DOI: 10.62563/bem.v2024239

This paper is published under a Creative Commons Attribution-NonCommercial 4.0 International License. To read the license text, visit <https://creativecommons.org/licenses/by-nc/4.0/>. Parts of an article may be published under a different license. If this is the case, these parts are clearly marked as such.