

# Schulpraktisches Klavierspiel und inklusives Musizieren im schulischen Kontext

Robert Wagner

*„Man muss ins Gelingen verliebt sein, nicht ins Scheitern!“  
(Bloch, 2000)*

In den letzten sechs Jahren wurde der Begriff der Inklusion politisch vielfach thematisiert und vorangetrieben, in Brandenburg besonders durch die Regionalkonferenzen und die Bildung des wissenschaftlichen Beirats „Inklusive Bildung“, der das Bildungsministerium des Landes über drei Jahre beratend begleitete. Damit Inklusion im Kontext von Schule gelingen kann, ist besonderes Engagement von Lehrerinnen und Lehrern gefragt, müssen politische Entscheidungsträger an der strukturellen Umsetzung weiterarbeiten und ist letztendlich die ganze Gesellschaft in ihrem Willen zur Umsetzung von Inklusion gefordert.

Der vorliegende Beitrag betrachtet inklusives Musizieren im Musikunterricht unter besonderer Fokussierung auf Schulpraktisches Klavierspiel. Inklusion ist in der Bildungspolitik und folglich auch innerhalb der Musikpädagogik ein Thema mit wachsender Bedeutung. Dieser Beitrag stellt daher die Fragen: Welche Chancen und Herausforderungen bringt inklusive Musikpraxis im Kontext von Unterricht mit sich und welche neuen Anforderungen entstehen für das Fach Schulpraktisches Musizieren? Um diese Fragen beantworten zu können, ist zunächst eine Gegenstandsbestimmung des „Schulpraktischen Klavierspiels“ nötig.

Der Studienbereich des Schulpraktischen Klavierspiels ist fest in den Studiengängen der Schulmusik verankert, unterscheidet sich in den verschiedenen Universitäten und Hochschulen in Deutschland aber zum Teil hinsichtlich der inhaltlichen Schwerpunkte und Begrifflichkeit.

Die Bezeichnung dieses Fachs ist zwar uneinheitlich, doch der Begriff „Schulpraktisches Klavierspiel“ wird an der Mehrzahl der Hochschu-

len und Universitäten in Deutschland verwendet. Darüber hinaus hat sich dieser Begriff im wissenschaftlich-musikpädagogischen Dialog weitgehend durchgesetzt. Die Inhalte unterscheiden sich in Teilaspekten und der Art und Weise der Vermittlung an die Studierenden, doch lässt sich ein Fundus an Fertigkeiten ausmachen, der in nahezu allen deutschen Hochschulen und Universitäten in der Ausbildung verankert ist:

- „Erlernen und Anwenden grundlegender Begleitmodelle für Lieder unterschiedlicher Stilikarten/Phrasierungen,
  - Transponieren,
  - Improvisieren,
  - Harmonisieren von einfachen Melodien,
  - Partiturspiel (mit Schwerpunkt auf Chorpartituren),
  - Blattspiel,
  - Arrangieren,
  - selbstbegleitetes Singen (Unabhängigkeit zwischen Klavierspiel und Singen),
  - Zusammenführen theoretischer und spieltechnischer Fertigkeiten.
- (Steiner 2012, S. 20)

Die hier aufgeführten Punkte, zusammengestellt vom österreichischen Musikpädagogen Johannes Steiner, umfassen viele der Fertigkeiten, die im Schulpraktischen Klavierspiel vermittelt werden. Die wichtigsten Bereiche für die Schulpraxis sind die Liedbegleitung, die Improvisation und das Partitur- und Blattspiel. Die Liedbegleitung vereint dabei teilweise Fertigkeiten aus den Bereichen Improvisation und Vom-Blatt-Spiel. Im Musikunterricht ist die Fähigkeit, notierte Begleitungen spielen zu können, ebenso wichtig wie auch die spontane Improvisation neuer Begleitmodelle und die Begleitung anhand von musikalischen Kurzschriften, so beispielsweise das Spiel nach Akkordsymbolen. Der DDR-Musikpädagoge Wolfgang Hütter führte dazu schon 1976 in Bezug auf Tanzmusik an:

*„Der Pianist muß also die im Kollektivspiel auf mehrere Personen aufgeteilten Funktionen des Rhythmus-, Harmonie- und Melodiespiels als einzelner verwirklichen.“ (Hütter 1976, S. 46)*

Hütter beschreibt hier eine als „Liedspiel“ bezeichnete Technik. Davon abgrenzen lässt sich das sogenannte „Liedbegleitenspiel“, bei dem der Pianist ebenfalls Rhythmus- und Harmoniespiel übernimmt, die Melodie je-

doch gesungen wird. Diese zentrale Unterteilung in Liedbegleitspiel und Liedspiel ist heute noch immer Konsens. Das Liedbegleitspiel umfasst die schon oben genannten Fertigkeiten der stilgerechten Begleitung des eigenen oder des Klassengesangs. Das Liedspiel hingegen führt das Spielen der Melodie eines Stücks bei gleichzeitiger Anwendung verschiedener Begleittechniken und Patterns zusammen. Der Begriff des Pattern soll an dieser Stelle ebenfalls kurz erläutert werden, da er bei der Beschäftigung mit dem Thema unumgänglich ist: Pattern sind kurze, rhythmische und oder harmonische Strukturen, die einem bestimmten musikalischen Stil zugeordnet werden können. Benjamin Seipel spricht von „festgelegte[n] Bewegungsabläufe[n], die jedoch flexibel modifiziert und situativ angepasst werden müssen“ (Seipel 2013, S. 214). Die Pattern stellen also den Fundus dar, aus dem die Musiklehrkraft schöpft, um den Anforderungen des Unterrichts pianistisch angemessen begegnen zu können. Das Liedspiel und Liedbegleitspiel erfordern in sich zahlreiche allgemein-musikalische Fertigkeiten:

*„Die Fähigkeit, Lieder aus dem Stehgreif begleiten zu können, vereint in sich umfassende und zentrale Fertigkeiten eines Musikers überhaupt: Hören (Inneres Ohr, Vorstellungsvermögen, Hörgedächtnis usw.), Wissen (Harmonielehre, Satzlehre, Stilistik usw.), Können (Technik), improvisatorische Gestaltungsfähigkeit und improvisatorischer Gestaltungswille.“ (Frank 2007, S. 7)*

Das Zitat von Bernd Frank, Professor für Schulpraktisches Klavierspiel, Klavierimprovisation und Jazz an der Hochschule für Musik in Mainz, ist sehr weit gefasst und würde auch auf andere Begriffe im Zusammenhang mit Musik zutreffen. Dennoch definiert es den Begriff treffend, indem es wichtige Fertigkeiten benennt, die im Schulpraktischen Klavierspiel zusammenfließen. Das Zitat von Bernd Frank berührt jedoch nur eine Fertigkeit, die zentral für Schulpraktisches Klavierspiel ist: die improvisatorische Liedbegleitung. Man spielt aber auch schulpraktisch Klavier, „indem man einen Song stilgerecht spielt, eine Stelle aus einer Partitur herausgreift [...] oder eben mal das Variationsprinzip an einem zugerufenen Lied improvisatorisch demonstriert“ (Bauer 2004, S. 1). Dieser Facettenreichtum macht Schulpraktisches Klavierspiel zu einem Vielseitigkeitsfach. Eine weitere Bezeichnung, die an den Universitäten Hamburg, Potsdam und Leipzig verwendet wird, ist die des Schulpraktischen Mu-

sizierens. Dieser Begriff, der seinen Ursprung in der Musiklehrerausbildung der DDR hat, ist gegenüber dem Schulpraktischen Klavierspiel weiter gefasst und stellt ganz bewusst das „Musizieren“ ins Zentrum und somit nicht ausschließlich das Klavierspiel. Schon 1961 definierte der Musikpädagoge Werner Reichel, dass zum Schulpraktischen Musizieren „das Begleiten eines Volksliedes nach dem Gehör beispielsweise auf dem Akkordeon, das Improvisieren kleiner Tanz- und Spielstücke auf der Blockflöte, das Transponieren einer Liedbegleitung, zum Teil auch das Spielen einer Chorpartitur auf dem Klavier [gehören]“ (Reichel 1961, S. 11).

Er beschreibt nahezu die gleichen Fachinhalte wie 50 Jahre später Johannes Steiner, doch fügt er hinzu, dass „das handwerkliche Rüstzeug für die Musikpraxis in der Schule“ (Reichel 1961, S. 12) durch dieses Fach vermittelt werden soll. Der künstlerisch-kreative Aspekt, der dieser Beschreibung heute sicher hinzuzufügen wäre, war in den 1960er Jahren offenbar noch kein Thema im fachlichen Diskurs. Der Begriff Schulpraktisches Musizieren meint also immer auch eine über das klavierbezogene Handeln hinausgehende Musikpraxis, die Liedbegleitung durch die Gitarre oder auch weitere Formen des Klassenmusizierens mit einbezieht.

Wenn nun von inklusiver Musikpraxis gesprochen wird, dann ist Schulpraktisches Klavierspiel eine Sammlung an musikpraktischen und auch musikpädagogischen Fertigkeiten, die zur praktischen Umsetzung von Inklusion im Musikunterricht entscheidend beitragen kann. Zu den musikpädagogischen Fertigkeiten des Schulpraktischen Klavierspiels gehört die Reduktion und gruppenspezifische Aufbereitung von Songs für das Singen und Musizieren im Klassenverband ebenso wie Überlegungen zu sinnvollen Verbindungen des praktischen Musizierens mit anderen Unterrichtsphasen. Die musikpraktischen Fertigkeiten umfassen neben den oben genannten Kernbereichen von Liedbegleitung und Improvisation auch den bewussten Einsatz stilistischer Merkmale. Diese stilistischen Merkmale betreffen beispielsweise die Bereiche Harmonisierung, Instrumentierung, Rhythmik und Melodik. Inklusion bezeichnet zunächst, in Weiterführung der Integration, nicht die Einbeziehung gesonderter Gruppen in das bestehende System, sondern die Umgestaltung eben jenes Systems, so dass für alle Menschen aktive und gleichberechtigte Teilhabe möglich wird. Eine passende Definition liefert Andreas Hinz. Er beschreibt Inklusion „als einen allgemeinpädagogischen Ansatz, der auf der Basis von Bürgerrechten argumentiert, sich gegen jede gesellschaftliche Marginalisierung wendet und somit allen Menschen das gleiche volle

Recht auf individuelle Entwicklung und soziale Teilhabe ungeachtet ihrer persönlichen Unterstützungsbedürfnisse zugesichert sehen will“ (Hinz, 2006, S. 96). Das angesprochene Recht auf Teilhabe und Entwicklung lässt sich auf Musikvermittlung übertragen und gilt auch für diesen Bereich. Das Grundsatzpapier zur musikalischen Bildung des Deutschen Musikrates aus dem Jahr 2012 geht genau in diese Richtung und fordert die Partizipation aller Bürgerinnen und Bürger an musikalischen Praxen (Deutscher Musikrat, 2012, S. 6). Die Forderungen des Musikrats sind freilich politischer Natur und beziehen sich weniger auf die konkrete Gestaltung von Musikpraxis innerhalb der unterschiedlichen Felder der Gesellschaft. Da Inklusion die Umgestaltung des Systems nötig macht, sind Veränderungen auf gesellschaftlicher und bildungsstruktureller Ebene unerlässlich. Eine Musikpraxis, die den Anspruch der Inklusion hegt, wird also grundsätzliche Mechanismen des Musizierens und des Miteinanders thematisieren müssen. Erste Kriterien für eine solche Auseinandersetzung mit Mechanismen des Musizierens könnten das individuelle Erleben und Erfahren von Musik ebenso sein wie physiologische und mentale Integrationsprozesse, also die „Verbindung sensomotorischer, auditiver, visueller, struktureller und emotionaler Repräsentationen von Musik“ (Eckart, 2005, S. 47). Für Mechanismen des Miteinanders können Gruppenprozesse sowie Umgangsweisen und Normen als erste Kriterien genannt werden. Diese Kriterien erheben keinesfalls Anspruch auf Vollständigkeit und eine weitere Untersuchung dieser Mechanismen wäre wünschenswert. Es ist also erst einmal nicht sinnvoll, eine Musikgruppe schon als inklusiv zu bezeichnen, in der Menschen mit oder ohne Behinderungen oder andere in ihrer gesellschaftlichen Teilhabe eingeschränkte Gruppen gemeinsam musizieren. Um Inklusion tatsächlich auch im Bereich der musikalischen Praxis umsetzen zu können, müssen die Lernsysteme also grundsätzlich überdacht und angepasst werden. In diesem Zusammenhang formuliert Peter Tiedeken auf den Punkt:

*„Das Zusammenspiel von Musik und Inklusion kann als ästhetische Weltbegegnung beschrieben werden, in deren Rahmen klangliche und menschliche Vielfalt gelebt und kultiviert wird. Es gilt nun, diese Begegnung gemeinsam zu gestalten und Inklusion auf alle Ebenen musikalischen Handelns zu beziehen. Inklusives Musizieren erfordert kollektive Kreativität und Respekt vor unterschiedlichen Auffassungen und Wahrnehmungen.“ (Tiedeken 2013, S. 8)*

Das von Tiedeken beschriebene Kultivieren von Vielfalt widerspricht grundsätzlich einer reinen Musikvermittlung und stellt die Weichen für Unterricht auf gemeinsames Entdecken. Solches kann in gemeinsamem Musizieren besonders gut umgesetzt werden. Vom Ausprobieren verschiedener Instrumente bis zum Erkunden wenig bekannter Musikstile bietet gerade die Musikpraxis „große Freiräume [...], verschiedene Aspekte von Identität zu integrieren“ (vgl. Sauer, 2014, S. 63). Wenige Schulfächer bieten solche Möglichkeiten, die eigene Person einzubringen und im kreativen Umgang mit anderen gemeinsam zu erkunden. Wenn Schülerinnen und Schüler mit und ohne besonderen Förderbedarf gemeinsam lernen sollen, sind die individuellen Bedürfnisse der Einzelnen besonders zu berücksichtigen. In den praktischen Anteilen des Musikunterrichts und darüber hinaus in außerunterrichtlichem Musizieren in Arbeitsgemeinschaften und Schulensembles müssen die Lehrerinnen und Lehrer größeren Differenzen zwischen den Kindern begegnen. Inklusion in Musikpraxis heißt also auch, dass die Gruppen heterogener werden. Je nach festgestelltem Förderbedarf müssen andere Ziele und musikbezogene Zugänge zu einem Lerngegenstand entwickelt werden. Das jeweilige Thema muss so über vielfältige Zugangs- und Auseinandersetzungsmöglichkeiten erschlossen werden (Tischler/Huhn 2015, S. 8). Daraus ergeben sich neue Herausforderungen, aber auch Chancen für die Lehrerinnen und Lehrer. Aus der eigenen Unterrichtspraxis heraus sehen Lehrerinnen und Lehrer möglicherweise sofort den erhöhten Aufwand für die Vorbereitung eines solchen Unterrichts. Das Konzipieren von neuen Zugängen zu Musik und das Erstellen von geeignetem Material dafür sind unumgänglich, um der Heterogenität angemessen begegnen zu können. Solche neuen Zugänge sind bei besonderen Förderbedarfen von Bedeutung. Sie beschäftigen sich mit Fragen wie: Wie kann das Musizieren im Klassenverband mit Schülerinnen und Schülern mit Förderbedarf in körperlicher und motorischer Entwicklung funktionieren? Welche Lernumgebung beim Musizieren ist nötig, um auch Kinder mit einem Förderschwerpunkt im Bereich von Sprache miteinzubeziehen? Als weitere Herausforderung in der jeweiligen Unterrichtssituation erfordert die multiperspektivische Erschließung eines Themas einen roten Faden, der trotz möglicherweise verschiedenartiger Zugänge und Lerngegenstände einen thematischen Gesamtzusammenhang herstellt. Die Unterrichtsvorbereitung wird sich also verändern müssen, um den veränderten Anforderungen gerecht zu werden.

Auch die bewährten Praktiken und manche Denkweisen der Lehrenden müssen sich den neuen Herausforderungen stellen. Bei inklusiver wie auch nicht inklusiver Musikpraxis wird nicht jeder Schüler oder jede Schülerin die gleiche Kompetenzstufe erreichen, denn so individuell die Voraussetzungen sind, so individuell müssen die Lernziele gesetzt werden. Der Individualität geschuldet ist auch die Variabilität des Unterrichts. Selbst bei gleichem Thema sind die Lehrer, wollen sie Inklusion umsetzen, noch mehr als zuvor aufgefordert, Neues zu entwickeln. Die Musikpraxis im Musikunterricht ist nur begrenzt wiederholbar und muss beispielsweise sich ändernden Förderbedarfen innerhalb der heterogenen Gruppen gerecht werden. Zusätzlich zu den immer verschiedenen Kenntnissen und Fertigkeiten der Schülerinnen und Schüler müssen die Anforderungen und Aufgaben für jedes Kind neu angepasst werden. Dies gilt natürlich auch bei nicht inklusiver Musikpraxis, doch für Schülerinnen und Schüler mit Förderbedarf entstehen ohne eine solche Anpassung womöglich mehr Lernnachteile als für solche ohne Förderbedarf. Differenzierungsfähigkeit und ein mannigfaltiges Methodenrepertoire sind mehr denn je wichtig für gelingenden Unterricht. Bezogen auf Schulpraktisches Klavierspiel bedeutet dies, dass flexibles musikalisches Handeln am Klavier nötig ist. Der Lehrende muss beispielsweise in der Lage sein, musikalische Charakteristika eines Songs pianistisch umzusetzen und dabei sicher mit verschiedenen Stilikonen umzugehen. Diese didaktische Reduktion am Instrument ist auch für instrumentale oder vokale Arrangements von hoher Bedeutung, die den verschiedenen Niveaus der Schülerinnen und Schüler entsprechen müssen.

Der Unterricht im Schulpraktischen Klavierspiel an Musikhochschulen und Universitäten muss die Voraussetzungen dafür schaffen, indem Stilkenntnis ebenso vermittelt wird wie zeiteffektives, schulpraktisches Arrangieren. Ein solches schulpraktisches Arrangieren soll hier aber nicht als weiteres Fach verstanden werden, sondern als ein Ziel des Unterrichts im Schulpraktischen Klavierspiel. Denn die erwähnte stilistische Sicherheit und pianistische Flexibilität entsteht aus dem Musizieren heraus. Der Unterricht im Schulpraktischen Klavierspiel muss heute, um den Ansprüchen von Inklusion gerecht zu werden, dringend beginnen, die möglichen Förderbedarfe der Schülerinnen und Schüler zu thematisieren, damit die kommenden Lehrergenerationen der Inklusion kompetent begegnen können. Natürlich ist differenzierter Unterricht, der auf die individuellen Bedürfnisse der Lerngruppe ausgelegt ist, immer nur begrenzt wiederhol-

bar. Doch in diesem Zusammenhang zeigen sich auch die wertvollen Chancen, die durch die veränderte Situation entstehen. Ständige Aktualisierung, die Auseinandersetzung mit Fördermöglichkeiten und immer neue Wege des Zugangs und der Erschließung erfordern keinen völligen Neueinstieg der Lehrerinnen und Lehrer. Sie führen aber unter Umständen von der alten Auffassung weg, dass eine einmal vorbereitete Stunde immer wieder genauso erteilt werden kann. Als verantwortliche Pädagogen lernen die Lehrerinnen und Lehrer so vielleicht eine neue Art der Vorbereitung, die keinen starren Plan vorgibt, sondern orientiert an sinnvollen Zielen auf den musikalischen Moment fokussiert ist. Der Begriff einer „didaktischen Improvisation“ wäre wohl zu weit gegriffen, doch auch das Lehren steht vor Veränderungen grundsätzlicher Natur. Didaktische Reduktion bei gleichzeitiger Betonung von Unterschieden wird auch im Musizieren der Komplexität der Menschen eher gerecht als immer gleiches Vorgehen.

Die Basis für inklusives Musizieren im schulischen Kontext sind auch Überlegungen der einzelnen Lehrerinnen und Lehrer dazu, welches Verständnis von Lernen sie überhaupt haben und welche Werte und Normen sie ihrer musikpädagogischen Arbeit zu Grunde legen. Arnold Schönberg, der viele Jahre erfolgreich lehrend tätig war, gibt einen Hinweis, der auch für inklusives Musizieren und die damit verbundenen Herausforderungen an Lehrerinnen und Lehrer gilt:

*„Aber der Lehrer muß den Mut haben, sich zu blamieren. Er muß sich nicht als der Unfehlbare zeigen, der alles weiß und nie irrt, sondern als der Unermüdliche, der immer sucht und vielleicht manchmal findet. Warum Halbgott sein wollen? Warum nicht lieber Vollmensch?“ (Schönberg 1922, S. V)*

Die Lehrperson ist aber nicht allein verantwortlich für das Gelingen von Inklusion. Es soll nicht unerwähnt bleiben, dass Veränderungen des Systems nötig sind, denn nur so kann Inklusion gelingen. Freilich ist es eine systemisch-strukturelle Frage der personellen Ausstattung und damit eine Frage des politischen Willens. Die Politik muss hier die Weichen stellen, damit diese Chancen fruchtbar werden können.

Für die Schülerinnen und Schüler sind ebenfalls positive Synergien bei der Umsetzung von Inklusion zu erwarten. Durch Multiperspektivität und individuelle Zugänge kann ein tieferes Verständnis eines Themas

erreicht werden. Dies bestätigt die Forschung von Karin Sauer, die zeigen konnte, dass besonders die Musikpraxis Inklusionsräume schaffen kann, die eine identitätsstiftende, Gruppendynamik fördernde und transformative Qualität als gemeinsame Lernfelder für die Schülerinnen und Schüler erreichen können. Durch Musizieren in einer heterogeneren Mischung unterschiedlicher Beteiligter können neue ästhetische und kulturelle „Normalitäten“ generiert werden, die letztendlich die Abgrenzungen aufheben zwischen Publikum, Akteuren, Professionellen, Laien, jugendlichen, älteren, psychisch und physisch beeinträchtigten, „gesunden“, autochthonen und allochthonen Menschen (vgl. Sauer 2014, S. 60 ff.).

Damit die zuvor beschriebenen Chancen im Zusammenhang mit inklusivem Musizieren erfahrbar werden können, müssen schon innerhalb der Lehramtsstudiengänge für Musik Anpassungen vorgenommen werden, damit diese wichtige Thematik nicht einzig durch die erziehungswissenschaftlichen Anteile des Studiums abgedeckt wird, sondern ergänzend im fachdidaktischen Kontext.

Wie also muss der Unterricht im Schulpraktischen Klavierspiel aussehen?

Zunächst wird Schulpraktisches Klavierspiel, wie andere künstlerische Ausbildungsanteile, im Einzel- oder Kleingruppenunterricht vermittelt. Diese Form des Instrumentalunterrichts ist bewährt und unabdingbar, um eine intensive Auseinandersetzung mit schöpferischen und technischen Aspekten von Musik zu ermöglichen. Ergänzend dazu müssen Reflexionsräume in praktisch-pädagogischen Kontexten geschaffen werden. Dies muss so praxisnah und vielfältig wie möglich geschehen. Von der Chorarbeit, über Klassenmusizieren bis hin zu Singprojekten mit Erwachsenen ist hier vieles denkbar und sinnvoll. Das Schulpraktische Klavierspiel muss also frühzeitig, schon innerhalb des Studiums, in konkrete Situationen des Musizierens mit heterogenen Gruppen überführt werden, damit zum einen praktische Erfahrungen gesammelt werden können und zum anderen eine individuelle Schwerpunktsetzung im Musizieren mit Gruppen möglich wird. Im Rahmen eines Praktikums könnten so Klassenmusizieren unter Verwendung des Klaviers, die Lied-erarbeitung oder auch das Musizieren in außerunterrichtlichen Bereichen wie Chor oder Schulband von den Studierenden erprobt werden. Die vielerorts eingeführten Praxissemester ermöglichen zwar Einsichten in vielfältige Formen und Inhalte des Musikunterrichts, doch die Forderung von auf musikpraktische Vermittlungskonzepte fokussierten schul-

praktischen Studien erscheint sinnvoll, um den etablierten Unterricht im Schulpraktischen Klavierspiel zu ergänzen. Neben den praktischen Erfahrungen wäre außerdem die Möglichkeit gegeben, die eigenen Fertigkeiten unter dem praktischen Anwendungsaspekt zu reflektieren. Wie in der Begriffsbestimmung oben schon beleuchtet, ist eine weiter gefasste Definition des Fachs Schulpraktisches Klavierspiel in Richtung des Schulpraktischen Musizierens in diesem Zusammenhang sinnvoll.

Der Unterricht im Schulpraktischen Musizieren muss zudem mehr Spiel „aus dem Stehgreif“ in unterrichtlich-inhaltlichen Kontexten beinhalten. Um die Flexibilität der Studierenden im Umgang mit verschiedenen Anforderungen zu erhöhen, sollte beispielsweise nicht ausschließlich erlernt werden, Chorpartituren oder Popsongs in kürzester Zeit vorzubereiten, sondern ebenso die spontane Demonstration einer Blues-Form oder eines Sonatenhauptsatzes. Hier sind die Dozentinnen und Dozenten an den Ausbildungsstätten bundesweit gefragt, den Mut aufzubringen, neue Wege in der Ausbildung zu beschreiten.

Schulpraktisches Musizieren kann also viel beitragen, um inklusives Musizieren im schulischen Kontext zu fördern. Zentral sind dabei Flexibilität und Offenheit. Offenheit bezieht sich dabei, wie zuvor geschildert, auf die eigenen pädagogischen Werte und Normen der Lehrerinnen und Lehrer ebenso wie auf die Verschiedenartigkeit der Situationen und Menschen im Kontext von Unterricht. Um inklusives Musizieren fördern zu können, müssen aber die Weichen im Unterricht in Schulpraktischem Klavierspiel gestellt werden. Flexibilität und Offenheit sind in nicht inklusivem Musikunterricht zwar ebenso von Bedeutung, doch besonders das Schulpraktische Klavierspiel kann innerhalb der Lehrerbildung Inklusion vorangetrieben werden. Das Schulpraktische Klavierspiel kann und soll praktisches Musizieren mit didaktischen Fragestellungen verbinden. Es ist eng verknüpft auch mit Musikwissenschaft und Musiktheorie. Der Bereich des Schulpraktischen Klavierspiels bietet als eine Art Integrationsfach für die anderen Ausbildungsbereiche einen hervorragenden Ansatzpunkt, Inklusion innerhalb des Schulmusikstudiums zu thematisieren. Die oben erwähnte Flexibilität meint hier im Sinne Benjamin Seipels „stabil-flexibles Handeln am Klavier“ (Seipel 2013, S. 216). Dieses eher pianistische Verständnis der Anwendung von Begleitmodellen und die gleichzeitigen Transformation und Anpassung an die liedspezifische oder sozial-kommunikativ begründete Herausforderung der jeweiligen Unterrichtssituation lassen sich auf das pädagogische Handeln der Leh-

rerinnen und Lehrer übertragen. Fachliches und methodisches Können der Lehrerinnen und Lehrer müssen im Kontext von Inklusion flexibel eingesetzt werden, um den Unterricht erfolgreich gestalten zu können. Improvisationsfähigkeit im Umgang mit den verschiedenen Anforderungen des Unterrichts ist gefragt und muss ihren Platz schon im Unterricht in Schulpraktischem Klavierspiel finden. So kann inklusive Musikpraxis entstehen und das Schulpraktische Klavierspiel schulpraktischer werden.

# Literatur

Bauer, Stefan: Einer der heitersten Wettbewerbe: Damit das Klavier kein drohendes Mahnmal wird. In: Kultur-Journal Mittelthüringen 2. Weimar u. a. 2004.

Bloch, Ernst: Ins Gelingen Verliebt. Aphorismen und Lebensweisheiten. Frankfurt a. M. 2000.

Deutscher Musikrat: Musikalische Bildung in Deutschland. Ein Thema in 16 Variationen. 2012. [https://www.musikrat.de/fileadmin/files/musikrat/Musikpolitik/Musikalische\\_Bildung/DMR\\_Grundsatzpapier\\_Musikalische\\_Bildung\\_2012\\_Web.pdf](https://www.musikrat.de/fileadmin/files/musikrat/Musikpolitik/Musikalische_Bildung/DMR_Grundsatzpapier_Musikalische_Bildung_2012_Web.pdf) (Letzter Zugriff am 10. 11. 2016).

Eckart, Altenmüller: Hirnphysiologische Grundlagen des Übens. In: Mahler, Ulrich: Handbuch Üben. Grundlagen Konzepte Methoden. Wiesbaden 2006, S. 47–67.

Frank, Bernd: Klavierimprovisation. Liedbegleitung vom Choral bis zum Popsong, Band 1: Lied und Choral von der Antike bis zur Gegenwart. Mainz/New York 2007.

Hinz, Andreas: Inklusion. In: Antor, Georg/Bleidick, Ulrich: Handlexikon der Behindertenpädagogik. Stuttgart 2006, S. 97–99.

Hütter, Wolfgang: Tanzmusik im schulpraktischen Musizieren. Berlin 1976.

Reichel, Werner: Schulpraktisches Musizieren: Anleitung und Übungsbuch für das Volksliedspiel, Transponieren, Improvisieren und Partiturspiel in der Musikerziehung für die Musiklehrerausbildung und -weiterbildung. Berlin 1961.

Sauer, Karin: Inklusion aus jugendkultureller Perspektive. Wege der Kommunikation in Musikprojekten von Jugendlichen verschiedener Herkunft mit unterschiedlichen Lernvoraussetzungen. Herbolzheim 2014.

Schönberg, Arnold: Arnold Schönbergs Harmonielehre. Wien 1922.

Seipel, Benjamin: Das Klavier in der Schule. Köln 2013.

Steiner, Johannes: Klavierpraxis im Musikunterricht. Analysen zum Musizieren mit Schulklassen. (= Forum Musikpädagogik 103). Augsburg 2012.

Tiedecken, Peter: Musik und Inklusion: zur Reichweite eines Prozesses. In: Standpunkt: sozial Nr. 1, 2013, S. 71–76. [www.eucree.de/images/media/thek/Peter\\_Tiedecken.pdf](http://www.eucree.de/images/media/thek/Peter_Tiedecken.pdf) (Letzter Zugriff am 11. 10. 2017).

Tischler, Björn/Huhn, Michael: Inklusion ... aber wie? In: Musik in der Grundschule 1/2015, S. 4.