



Anja Bossen | Birgit Jank (Hrsg.)

Musikarbeit im Kontext von Inklusion und Integration

Projektberichte und Studienmaterial

Potsdamer Schriftenreihe zur Musikpädagogik | 6/2

Anja Bossen | Birgit Jank (Hrsg.)

Musikarbeit im Kontext von Inklusion und Integration

Projektberichte und Studienmaterial

Universitätsverlag Potsdam

Bibliografische Information der Deutschen Nationalbibliothek

Die Deutsche Nationalbibliothek verzeichnet diese Publikation in der Deutschen Nationalbibliografie; detaillierte bibliografische Daten sind im Internet über <http://dnb.dnb.de/abrufbar>.

Universitätsverlag Potsdam 2018

<http://verlag.ub.uni-potsdam.de/>

Am Neuen Palais 10, 14469 Potsdam

Tel.: +49 (0)331 977 2533/Fax: 2292

E-Mail: verlag@uni-potsdam.de

Die **Potsdamer Schriftenreihe zur Musikpädagogik** wird herausgegeben von Prof. Dr. Birgit Jank, Professur für Musikpädagogik und Musikdidaktik.

ISSN (print) 1861-8529

ISSN (online) 2196-5080

Dieses Werk ist unter einem Creative Commons Lizenzvertrag lizenziert:

Namensnennung 4.0 International. Um die Bedingungen der Lizenz einzusehen, folgen Sie bitte dem Hyperlink: <http://creativecommons.org/licenses/by/4.0/>

Umschlagfotos: Alexander Lipp, Eberhard Gernandt;

Fotos Herausgeberinnen: Foto B. Jank: Karla Fritze, Foto A. Bossen: Jörg Klam

Lektorat: Christin Tellisch, Anja Bossen

Satz: text plus form, Dresden

Redaktion: Anja Bossen, Alexander Lipp

Druck: docupoint GmbH Magdeburg

ISBN 978-3-86956-436-4

Zugleich online veröffentlicht auf dem Publikationsserver der Universität Potsdam:

URN <urn:nbn:de:kobv:517-opus4-413625>

<http://nbn-resolving.de/urn:nbn:de:kobv:517-opus4-413625>

Inhalt

Vorwort	9
Einleitung <i>Anja Bossen</i>	11
Musikarbeit im Kontext von Inklusion, Integration und Partizipation <i>Alexander Lipp</i>	15
Unterrichtskommunikation und Sprachbildung als Themenfelder der fachdidaktischen Ausbildung von Musiklehrenden <i>Anja Bossen</i>	29
Musikpädagogische Ansätze im Kontext von Aggression und Gewalt <i>Birgit Jank</i>	51
Künstlerische Stimmarbeit mit Menschen mit dem Down-Syndrom <i>Jan Wysujack</i>	63
Inklusion und Appmusik – wie die Integration von Apps in den inklusiven Musikunterricht gelingen kann <i>Marc Godau</i>	97
Möglichkeiten und Grenzen der Arbeit mit traumatisierten Flüchtlingskindern im Musikunterricht <i>Frances Haacker</i>	121

Schulpraktisches Klavierspiel und inklusives Musizieren im schulischen Kontext	139
<i>Robert Wagner</i>	
„Wie stark ist nicht dein Zauberton!“	
Instrumentalunterricht bei chronischer Erkrankung. Eine Fallstudie	153
<i>Jutta Möhle</i>	
Variationen zur Wunderwelt von Alice	187
<i>Natalija Nikolayeva (unter Mitarbeit von Studierenden der Universität Potsdam)</i>	
Autorinnen und Autoren	215

Birgit Jank hat an der Humboldt-Universität promoviert, habilitiert und ein Gesangsstudium an der Eisler-Musikhochschule Berlin abgeschlossen, hatte Professuren an der Alice Salomon Hochschule Berlin, der Universität Hamburg und der Universität der Künste Berlin inne und übernahm nach weiteren Rufungen 2003 den Lehrstuhl für Musikpädagogik und Musikdidaktik an der Universität Potsdam. Sie ist Mitgründerin der Hochschule Clara Hoffbauer Potsdam und hat verschiedene Spitzenpositionen in musikpädagogischen und bildungspolitischen Gremien, Verbänden und Akkreditierungen im In- und Ausland übernommen. In ihrer Potsdamer Forschungsstelle Systematische Musikpädagogik (fsymp) stehen Forschungsschwerpunkte wie die Liedforschung und -didaktik, Musik und Inklusion, Jugendmusikkulturen und Musikpädagogik oder die Historische Musikpädagogik im Vordergrund.



Anja Bossen lehrt und forscht seit 2012 am Lehrstuhl für Musikpädagogik und Musikdidaktik der Universität Potsdam in den Schwerpunkten Inklusion (Sprache), Musikalische Bildung und Interdisziplinäres Ästhetisches Arbeiten. 2009 promovierte sie über das Thema „Rhythmisch-musikalische Unterstützung des Schriftspracherwerbs in multilingualen Lerngruppen“. Von 2010 bis 2013 leitete sie das Modellprojekt „Sprachförderung mit Musik und Bewegung“ im Auftrag der Berliner Senatsverwaltung für Bildung, Jugend und Wissenschaft. Sie ist darüber hinaus in der Lehrerfortbildung tätig und hat zahlreiche Publikationen zum Thema „Sprachförderung und Sprachbildung mit Musik“ veröffentlicht. Seit 2016 ist sie Mitglied der AG Sprachbildung am Zentrum für Lehrerbildung der Universität Potsdam.



Vorwort

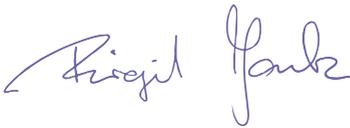
Seit mehr als einem Jahrzehnt haben es sich die am Lehrstuhl Musikpädagogik und Musikdidaktik der Universität Potsdam wirkenden Wissenschaftlerinnen und Wissenschaftler unter meiner Leitung zum Ziel gesetzt, in der Tradition einer Systematischen Musikpädagogik verschiedene gesellschaftsrelevante Diskurse aufzunehmen, die sich einem zutiefst humanen, inklusiven und anerkennenden Musikunterricht verpflichtet fühlen.

Mit den Promotionen am Lehrstuhl von Anja Bossen zum Thema „Das BeLesen-Training. Ein Förderkonzept zur rhythmisch-musikalischen Unterstützung des Schriftspracherwerbs in multilingualen Lerngruppen“ (2009), von Jutta Möhle zum Thema „Instrumentalunterricht bei chronischer Erkrankung im Grundschulalter. Eine Fallstudie“ (2011), von Christin Tellisch zum Thema „Lehrer-Schüler-Interaktionen im Musikunterricht als Beitrag zur Menschenrechtsbildung“ (2014) und von Karsten Kiewitt zum Thema „Emotionales Musikerleben bei Demenz. Eine Studie zur Wirkung des Musikhörens auf das emotionale Erleben Demenzbetroffener“ (2014) wurden einschlägige Forschungsergebnisse zum Themenschwerpunkt „Inklusion und Partizipation in der Musik“ an der Universität Potsdam vorgelegt, die in einer internationalen Fachtagung „Musik in sozialen Feldern und Inklusionskontexten“ in 2013 und in 2016 und 2017 durch das durch die Universitätsgesellschaft Potsdam e. V. geförderte Projekt „Musikarbeit im Kontext von Inklusion, Integration und Partizipation“ weiter ausgebaut werden konnten. Begleitend wurde bei den Studierenden Forschendes Lernen initiiert, indem sie in Bachelor- und Masterarbeiten Einzelthemen zur Inklusion und Integration bearbeiten und öffentlich in Disputationen präsentieren konnten.

Alle hier in diesem Band vertretenen Autorinnen und Autoren sind oder waren Studierende, Lehrende, Promovenden oder Habilitanden am Lehrstuhl Musikpädagogik und Musikdidaktik und haben einen anregenden gemeinsamen Verständigungsprozess angestoßen, dessen ausgewählte Ergebnisse in Form einer Lehrmaterialsammlung nun vorgestellt werden.

Mit diesen Beiträgen soll bewusst ein Gegenpol zu gegenwärtigen Verdrängungstendenzen akademischer und wissenschaftlicher Ansprüche und Zielsetzungen einer Systematischen Musikpädagogik zu (Un-)Gunsten neomusischer und rein praktizistischen Strömungen gesetzt werden.

Mein großer Dank richtet sich an alle Mitwirkenden der Bände für ihr solidarisches Engagement und besonders an Dr. Anja Bossen, die in sehr kompetenter Weise die Bearbeitung der Texte übernommen hat. Mit dem Erscheinen dieses Bandes lege ich die konzeptionelle Verantwortung für die Potsdamer Schriftenreihe zur Musikpädagogik künftig in ihre Hände.



Lehrstuhlinhaberin Musikpädagogik und Musikdidaktik an der Universität Potsdam

Einleitung

Anja Bossen

Band 6/2 der Potsdamer Schriftenreihe zur Musikpädagogik schließt unmittelbar an Veranstaltungsformate und Forschungsarbeiten an, die im Anschluss an die Internationale Fachtagung „Musik in sozialen Feldern und Inklusionskontexten“ entstanden, deren Ergebnisse der vorhergehende Band 6/1 umfasst. Die Fachtagung „Musik in sozialen Feldern und Inklusionskontexten“ wurde am Lehrstuhl für Musikpädagogik und Musikdidaktik der Universität Potsdam unter der Leitung von Prof. Dr. Birgit Jank vom 23. und 24. Mai 2013 in Kooperation mit der Hoffbauer Berufsakademie Potsdam (heute Fachhochschule Clara Hoffbauer Potsdam), dem Bereich Sozialwesen der Fachhochschule Potsdam sowie mit Partnern aus Österreich und Spanien durchgeführt. Im Anschluss an die Tagung entstanden zahlreiche neue Fragestellungen und Forschungsperspektiven zum Thema „Musikarbeit im Kontext von Integration und Inklusion“, so dass das Interesse der Tagungsteilnehmer und insbesondere der Studierenden an der Thematik anhaltend hoch blieb. Beflügelt wurde dieses Interesse zusätzlich durch die Migrationswelle im Winter 2016, in deren Verlauf zahlreiche Kinder und Jugendliche nach Deutschland einwanderten, die zunächst in sogenannten Willkommensklassen unterrichtet wurden und später in den regulären Unterricht integriert wurden. Dies stellte auch an die Musiklehrenden neue Anforderungen, aus denen sich insbesondere Fragestellungen zum Umgang mit kultureller und sprachlicher Heterogenität ergaben. Aus dieser Situation entstand am Lehrstuhl für Musikpädagogik und Musikdidaktik die Idee des interdisziplinären Projektseminars „Musikarbeit im Kontext von Integration und Inklusion“, das mit Unterstützung des Ministeriums für Arbeit, Soziales, Gesundheit, Frauen und Familie des Landes Brandenburg, der Integrationsbeauftragten sowie der Universitätsgesellschaft Potsdam e. V. im Wintersemester 2016/2017 unter der Leitung von Prof. Dr. Birgit Jank realisiert werden konnte. Dieses Seminar gliederte sich in drei Panels mit unterschiedlichen Schwerpunkten und verschiedenen wissenschaftlichen und künstlerischen Veranstaltungsformaten, zu denen jeweils mehre-

re Expertinnen und Experten eingeladen wurden.¹ Die Ziele des Seminars bestanden zum einen darin, die von den Studierenden zu Beginn des Seminars aufgeworfenen Fragen zu beantworten und die in diesem Zusammenhang geäußerten Befindlichkeiten und Ängste im Umgang mit behinderten Kindern und Jugendlichen bzw. mit Schülern aus anderen Kulturen zu reflektieren. Zum anderen wurde Wert darauf gelegt, den Studierenden grundlegendes Theoriewissen als Basis für den Umgang mit Heterogenität zu vermitteln. Auf der Basis einer Verknüpfung von Theoriewissen und musikpraktischer Arbeit mit verschiedenen Zielgruppen sollten die Studierenden dazu befähigt werden, als Lehrende in verschiedenen musikpädagogischen Situationen kompetent zu handeln. Den Abschluss des Projektseminars bildete eine öffentliche Präsentation, in der unter dem Titel „Von Befindlichkeiten über Haltungen zum Handeln“ von den Studierenden und den jeweiligen Leiterinnen und Leitern der einzelnen Panels sowohl wissenschaftliche als auch künstlerische Ergebnisse präsentiert wurden. Zusätzlich entstanden auf der Basis der Seminartergebnisse mehrere ausgezeichnete wissenschaftliche Qualifikationsarbeiten der Studierenden, die den Schwerpunkt dieses Bandes bilden und um die Beiträge einiger der am Seminar beteiligten Expertinnen und Experten ergänzt werden. Damit soll auch dieser Teil der Publikation, wie bereits der erste Band, einem breiten Interessentenkreis als Studienmaterial zur Verfügung gestellt werden.

Alexander Lipp führt in die Inhalte und Organisationsformen des interdisziplinären Projektseminars „Musikarbeit im Kontext von Integration und Inklusion“ ein und beschreibt die Schwerpunkte und Inhalte der einzelnen Panels, die verschiedenen Veranstaltungsformate sowie die Kooperation mit den jeweiligen Expertinnen und Experten. Dabei werden die künstlerischen, pädagogischen und didaktischen Erträge des Seminars aus der Perspektive der Studierenden herausgearbeitet.

Der Beitrag von Anja Bossen setzt sich kritisch mit der Ausbildung von Musiklehrenden bezüglich des Umgangs mit sprachlicher Heterogenität im schulischen Musikunterricht sowie im Instrumental- und Vokalunterricht auseinander. Dabei wird die Forderung nach einer Erweiterung des Bildungsauftrags für Musiklehrende verschiedener Professionen über den bestehenden musikalisch-ästhetischen Bildungsauftrag hinaus

¹ Zur organisatorischen und inhaltlichen Gestaltung vgl. den Beitrag von Alexander Lipp in diesem Band.

erhoben, um den aktuellen bildungspolitischen Anspruch einer Sprachbildung als Beitrag zur gesellschaftlichen Partizipation, Integration und Inklusion – insbesondere im schulischen Kontext – adäquat einlösen zu können.

Birgit Jank widmet sich dem Potenzial musikpädagogischer Arbeit im Kontext von Aggression und Gewalt. Dabei beschreibt sie die Funktion von Musik in Jugendkulturen als Mittel der Identitäts- und Gemeinschaftsbildung und gibt einen Überblick über sozialpädagogische Ansätze einer Gewaltprävention durch Musikarbeit für verschiedene Zielgruppen. Im Zentrum des Beitrags steht der potenzielle Beitrag, den der schulische Musikunterricht zur Gewaltprävention zu leisten vermag. Dieses Potenzial kann jedoch nur dann voll entfaltet werden, wenn dafür entsprechende bildungspolitische Rahmenbedingungen geschaffen werden und für die Konzeptionierung des Musikunterrichts mehr als bisher interdisziplinäre Bezüge zwischen Musik- und Sozialpädagogik hergestellt werden.

Jan Wysujack stellt Ergebnisse einer qualitativen Studie vor, die den Schwerpunkt auf die künstlerische Stimmarbeit mit Menschen mit Down-Syndrom legt. Vor dem Hintergrund einer kritischen Auseinandersetzung mit dem Begriff der Künstlerischen Stimmarbeit werden die Ergebnisse von Interviews mit Expertinnen aus verschiedenen Feldern der Stimmarbeit mit Menschen mit Down-Syndrom diskutiert und im musikpädagogischen Diskurs verortet. Die Befunde der Studie bilden die Basis für die Erstellung eines didaktischen Leitfadens für Musiklehrende, die Menschen mit dem Down-Syndrom eine musikalische Teilhabe durch künstlerische Stimmarbeit ermöglichen wollen.

Marc Godau befasst sich in seinem Beitrag mit Musikapps als Medium des ästhetischen Lernens in inklusiven Settings. Auf der Basis des aktuellen Forschungsstandes zum Musiklernen mit Apps werden verschiedene Apps mit ihren Anwendungsmöglichkeiten vorgestellt und ihr inklusionsspezifischer Nutzen kritisch reflektiert. Darüber hinaus bezieht der Beitrag praktische Erfahrungen des Musizierens mit Apps mit ein und stellt insbesondere das Potenzial von Musikapps für eine inklusive Musikpädagogik im schulischen Kontext heraus.

Frances Haacker geht auf Besonderheiten der Musikarbeit mit geflüchteten Kindern ein. Dabei zeigt sie methodische Möglichkeiten zur Anbahnung einer nonverbalen Kommunikation mittels Musik auf, die eine Integration traumatisierter Schülerinnen und Schüler in den Unterricht ermöglichen und ihnen einen Zugang zur Bewältigung von Fluchterfah-

rungen bieten kann. In Anlehnung an musiktherapeutische Methoden werden Möglichkeiten im Umgang mit durch Fluchterfahrungen ausgelösten Verhaltensweisen wie Passivität oder Aggressivität aufgezeigt und die Chancen und Grenzen dieser Methoden für den Einsatz im Musikunterricht diskutiert.

Robert Wagner diskutiert Überlegungen zu Veränderungen in der Musiklehrerbildung im Fach „Schulpraktisches Klavierspiel“ im Kontext neuer Anforderungen an einen inklusiven Musikunterricht. Dabei werden die derzeitigen Inhalte und Anforderungen an Studierende im Studiengang „Lehramt Musik“ den neuen Anforderungen an die musikpraktischen und musikpädagogischen Kompetenzen der Lehrenden gegenübergestellt und daraus Konsequenzen und Handlungsempfehlungen für eine Reform des Kompetenzprofils im Bereich des Schulpraktischen Klavierspiels abgeleitet.

Jutta Möhle untersucht in einer qualitativen Studie die Wirkung von Instrumentalunterricht im Kontext chronischer Erkrankungen. Anhand einer Einzelfallstudie wird die Entwicklung der Querflötenschülerin Lena über den Zeitraum eines Jahres, in dem sie Einzelunterricht an einer Musikschule im Land Brandenburg erhielt, nachgezeichnet. Dabei stehen insbesondere die theoretischen Konzepte der Bindung bzw. Beziehung und des Selbstkonzepts im Fokus, die als theoretischer Rahmen mit der musikalisch-technischen Entwicklung in Beziehung gesetzt werden. Die Befunde der Studie verweisen auf die herausragende Rolle der Qualität pädagogischer Beziehungen für die Entwicklung chronisch kranker Kinder im Instrumentalunterricht und lassen sich auch auf den Instrumentalunterricht mit behinderten oder geflüchteten Kindern transferieren.

Der gemeinsame Beitrag von Natalia Nikolayeva und Lehramts-Musikstudierenden beinhaltet die Erträge künstlerischer Arbeit als Zugang zum Roman „Alice im Wunderland“ von Lewis Carroll im Rahmen eines Projektseminars zum Thema „Inklusion“. Der Projektkonzeption lag die Idee zugrunde, auf der Basis vorgegebenen musikalischen Materials einen eigenen musikalischen „Dialekt“ zu entwickeln, der aus bestimmten Bausteinen, Elementen, Motiven, Intervallen, harmonischen Wendungen etc. besteht, wobei das Klavier als zentrales Instrument im Mittelpunkt stand. Die beteiligten Studierenden schildern ihre Ideen und ihr Vorgehen bei der Entwicklung einer musikalischen Performance, die am Ende des Seminars öffentlich aufgeführt wurde.

Musikarbeit im Kontext von Inklusion, Integration und Partizipation

Alexander Lipp

Auf Initiative von Professor Dr. Birgit Jank entstand im Jahr 2016 die Idee eines groß angelegten Projektes zur Untersuchung und musikpädagogischen Reflexion von Musikarbeit in verschiedenen Kontexten und Settings aktuell-gesellschaftlicher Handlungsfelder. Als Produkt erwuchs ein interdisziplinäres Projektseminar mit zusätzlichen öffentlichen Veranstaltungen, einem Konzert und verschiedenen praxisbezogenen Exkursionen, das von der Universitätsgesellschaft Potsdam e. V. sowie vom Ministerium für Arbeit, Soziales, Gesundheit, Frauen und Familie des Landes Brandenburg gefördert wurde. Der vorliegende Beitrag stellt das Projektseminar von der Planung über die Entstehung und Durchführung bis zu einem abschließenden Resümee aus Sicht eines Projektteilnehmers dar. Chronologisch in die verschiedenen Phasen untergliedert kann dieser Artikel schwerlich alle Facetten des Projektes abbilden. Vielmehr versucht der Verfasser dieses Beitrags, schlaglichtartig einen Eindruck des Projektes seines pädagogischen, didaktischen und künstlerischen Wertes aus Sicht der Studierenden zu vermitteln.

1. Konzeption – Ein Projekt wird dreidimensional

Den formellen Anlass des Projektes stellt die Verankerung eines praxisbezogenen Profilmoduls in den Studienordnungen für Musik der Sekundarstufen an der Universität Potsdam dar. Dieses Modul legt unter anderem den inhaltlichen Schwerpunkt auf der „Vertiefung und Erweiterung der Kenntnisse, Fähigkeiten und Fertigkeiten im pädagogischen, künst-

lerischen und wissenschaftlichen Umgang mit Musik [...]“.¹ Daraus leitet sich eine für das Projekt charakteristische Verbindung von Wissenschaft, Kunst und Pädagogik ab, die dieses auszeichnen sollte. Weiterhin waren auch konkrete Vorgaben zum Kompetenzerwerb als Rahmenbedingungen gegeben. Die Studierenden sollten nach Absolvierung des Projektes in der Lage sein „künstlerische Inhalte in ihrer kognitiven und ästhetischen Dimension zu erarbeiten, deren Vermittlungspotential auszuloten sowie sie für die Sekundarstufen aufzubereiten und zu präsentieren[...]“.² Dies legte zusätzlich zur inhaltlichen Fundierung auch eine künstlerisch-gestalterische Auseinandersetzung mit musikalischen Gegenständen im Rahmen des Projektes fest. In der Synthese mit den inhaltlichen Anforderungen stellen sich hier schon die hohen Anforderungen an die Planung, thematische Ausrichtung und Durchführung der Lehrveranstaltung dar. Eine Beteiligung verschiedener Dozentinnen und Dozenten erschien daher sinnvoll, um die intendierten multiperspektivischen Ziele zu erreichen sowie den geforderten Kompetenzerwerb zu ermöglichen.

Diesbezüglich lag es sehr nahe, aus dem Potenzial des Lehr- und Forschungsbereiches für Musikpädagogik und Musikdidaktik zu schöpfen und im ersten Schritt Dozentinnen und Dozenten sowie engagierte Studierende zu gewinnen. Schnell stellte sich die Schnittmenge der wissenschaftlich-pädagogisch-künstlerischen Interessen der verschiedenen Akteure in gesellschaftlich aktuell relevanten Handlungsfeldern heraus. Viele Studierende hatten sich bereits im Rahmen ihrer Seminar- und Qualifizierungsarbeiten tiefgründig mit aktuellen Herausforderungen der Musikarbeit beschäftigt, und auch die partikularen Forschungsinteressen der Dozierenden fügten sich in diese Themenlandschaft ein. Neben dem in der Lehrkräftebildung stark diskutierten und beforschten Themenfeld der Inklusion stellt sich auch das Themenfeld der Partizipation und Teilhabe in musikalischen Prozessen als eine zweite thematische Dimension heraus. Als dritte Dimension kristallisierte sich das für viele Studierende auch im persönlichen Engagement hoch relevante Themenfeld der Integration im Kontext der Aufnahme geflüchteter Menschen in Deutschland heraus. Die sich folglich ableitende übergreifende Fragestellung des

1 Amtliche Bekanntmachung der Universität Potsdam: ambek-2014-13-931-950. Online: <http://www.uni-potsdam.de/studium/konkret/rechtsgrundlagen/studienordnungen/musik.html> (Letzter Zugriff am 03. 02. 2018).

2 Ebd.

Seminars lautet: Welchen Einfluss und welche Rolle nimmt Musikaarbeit bei Prozessen von Inklusion, Integration und Partizipation ein?

Zur Beantwortung dieser Frage war eine Arbeitsform notwendig, die eine strukturierte theoretische Arbeit und gleichzeitig Freiräume für die Entstehung künstlerischer Prozesse und die Erprobung pädagogischer Konzepte ermöglicht. Dies wurde in drei Lehrformaten umgesetzt: Das Theorieseminar stellt Forschungs- und Projektarbeiten Studierender und Lehrender vor und sorgte somit für eine grundlegende Auseinandersetzung und Diskussion von Konzepten sowie wissenschaftlich-pädagogischen Texten. Diese wurden vorab in einem Reader für alle Teilnehmenden zusammengefasst.

Das zweite Lehrformat stellte ein Inklusions- bzw. Integrationsworkshop dar. Der Inklusionsworkshop griff bestehende (außer-)universitäre Kooperationen auf und bot den Studierenden die Chance der praktischen Arbeit im Themenbereich. Der Integrationsworkshop war auf die Planung und Durchführung von musikpädagogischen Prozessen in Potsdamer Erstaufnahmeeinrichtungen für Geflüchtete fokussiert.

Als drittes Format war die thematische Ausrichtung des Begleitseminars zum Praxissemester kennzeichnend. Hier stand auf Grundlage des Buches „Die Zornschaukel“ von Dr. Thorsten Purps die Ausarbeitung von Unterrichtssequenzen im Mittelpunkt. Dieser Teil des Projektes fand in mehreren geblockten Veranstaltungen statt, in denen die im Rahmen des Praxissemesters erstellten Unterrichtssequenzen empirisch geprüft und evaluiert wurden.

Eine Zusammenführung der drei Lehrformate wurde in Form von gemeinsamen Tagesveranstaltungen, insbesondere durch das Eröffnungs- und Abschlusspanel geschaffen. Hier erfolgte ein Austausch des gewonnenen Wissens sowie der erlebten Erfahrungen und es wurde ein Rahmen für künstlerisch-pädagogische Prozesse geschaffen.

Nach der erfolgten Konzeption galt es nun noch die Zielgruppe des Gesamtprojektes zu diskutieren. Vorrangig sollen Studierende des Profilmoduls diese Veranstaltung im Rahmen ihrer Lehramtsausbildung im Fach Musik belegen. Aufgrund des intendierten interdisziplinären Projektcharakters erschien den Projektverantwortlichen jedoch eine Öffnung für einen breiteren Kreis von Studierenden sinnvoll. Aus diesem Grund fand eine Ausschreibung der Projektteilnahme für alle Lehramtsstudierenden, insbesondere mit inklusivem Studienschwerpunkt, statt. Dies erwies sich im weiteren Verlauf des Projektes als wichtige Entscheidung,

durch die insbesondere von den Studierenden ohne musischen Studienhintergrund ein Perspektivwechsel sowie eine Erweiterung des eigenen Horizontes für die Musikstudierenden ermöglicht wurden. Auch eine der Universität angehörende Psychologin schloss sich dem Projekt an und bot weiterführende Einblicke für die am Projekt beteiligten Personen.

2. Eröffnungspanel – Den Stein ins Rollen bringen

Den Beginn des Projektes leitete ein Eröffnungspanel ein, das mit der Projektausschreibung direkt beworben wurde. Ziel der Veranstaltung war es, das intendierte Projekt sowie die Dozierenden vorzustellen und innerhalb der Universität bekannt zu machen. Die interessierten Studierenden sollen einen Einblick in die Teilbereiche des Projektes bekommen und auf Grundlage dessen ihre Entscheidung zur Teilnahme am Theorie-seminar, am Inklusions- oder Integrationsworkshop treffen. Auch Formalia der Anerkennung der erbrachten Studien- und Prüfungsleistungen in den verschiedenen Studienrichtungen wurden erläutert, um die Leistungsanforderungen transparent zu veranschaulichen.

Neben Projektleiterin Professor Dr. Birgit Jank stellten sich auch die zwei wissenschaftlichen Mitarbeiterinnen Dr. Anja Bossen und Jana Buschmann des Lehr- und Forschungsbereiches Musikpädagogik und Musikdidaktik sowie die Musikwissenschaftlerin Dr. Bianca Tänzer, musikalische Leiterin zahlreicher Produktionen am Berliner Theater *Ramba-Zamba* vor.

Anja Bossen brachte in das Projekt die Schwerpunkte der Sprachförderung mit Musik sowie des fächerübergreifenden Lernens mit Musik in heterogenen Gruppen ein. Sie schöpfte hierbei aus ihren eigenen Forschungen sowie aus ihren Erfahrungen im Projekt „Tierisch in Bewegung“. Dieses Projekt hatte die Integration geflüchteter Kinder in Potsdamer Willkommensklassen zum Ziel und fügte sich somit hervorragend in das Themenfeld des Projektes ein.

Jana Buschmann hatte es sich zur Aufgabe gemacht, eine thematische Fokussierung der Ausbildung der Lehramtsstudierenden im Praxissemester des Faches Musik zu implementieren. Ziel dieses Teilprojektes war es, eine Lehrsammlung zur Thematik „Inklusion im Musikunter-

richt“ zu erstellen, um mehr Offenheit für Transkulturalität bei den Schülerinnen und Schülern zu fördern. Zur inhaltlichen Fundierung wirkte zusätzlich Rechtsanwalt und Autor Dr. Thorsten Purps an diesem Projekt mit. Er schuf mit seinem Buch „Die Zornschaudel – Ursprünge einer enthemmten Gesellschaft“ eine literarische Grundlage, anhand derer Reflektionsprozesse der Studierenden und der Schülerinnen und Schüler initiiert werden sollten.

Zuletzt stellt sich Musikwissenschaftlerin Dr. Bianca Tänzer den Studierenden vor. Sie arbeitet als musikalische Leiterin am Theater *RambaZamba* Berlin, einer einzigartigen Spielstätte für beeinträchtigte Schauspielerinnen und Schauspieler.³ In ihrer Arbeit konzipiert und realisiert sie die musikalische Gestaltung der Theaterstücke in enger Zusammenarbeit mit Regisseurin Dr. Gisela Höhne und den beteiligten Akteuren. In diesem Projekt arrangierte sie eine gemeinsame Inszenierung der Studierenden des Projektes.

Wie nachfolgend deutlich wird, konnten im Eröffnungspanel nicht alle externen Dozierenden vorgestellt werden. In der Dokumentation des Projektablaufes wird deshalb im Folgenden auf die weiteren Dozentinnen und Dozenten eingegangen.

3. Das theoretische Fundament

Das Projekt verfolgte anhand der Betrachtung von Musikaarbeit in inklusiven, integrativen und partizipativen Handlungsfeldern auf der Ebene der Sozial- und Persönlichkeitskompetenzen das Ziel der Änderung von Ansichten, Befindlichkeiten und Haltungen. Im ersten Theorie-seminar wurde deshalb anhand von Auszügen aus „Die neuen Deutschen – ein Land vor seiner Zukunft“ von Herfried und Marina Münkler ein fundierter Dialog zu aktuellen gesellschaftlichen Prozessen und Herausforderungen begonnen. Insbesondere die Einbettung von Flucht und Migration in den historischen Kontext und der Umgang mit divergierenden Meinungen stellen sich als zwei bedeutende Ankerpunkte heraus. In der Synthese extrahierten die Studierenden die gefestigte und reflektierte eigene Haltung

3 Vgl. hierzu den Beitrag „Musik im total verrückten Berliner Theater RambaZamba“ von Bianca Tänzer in Band 6/1 der Potsdamer Schriftenreihe zur Musikpädagogik.



Abb. 1 Diskussion der Grundlagentexte (Fotograf: Alexander Lipp)

als Chance heraus, um selbst einen positiven Einfluss auf gesellschaftliche Veränderungsprozesse auszuüben.

In der nachfolgenden Sitzung stellten Musikstudierende ihre Abschlussarbeiten im Themenfeld „Musikarbeit mit Geflüchteten und Asylsuchenden“ vor und gaben den Teilnehmenden so einen Einblick in ihre Forschungen. Diesen Faden aufgreifend, fand nachfolgend eine Betrachtung studentischer Arbeiten zum Themenfeld *Inklusion* statt. Mit diesem Wissen ausgestattet, griff die Musiklehrerin und Schulleiterin Dr. Christin Tellisch die Diskussion auf und transferierte sie auf aktuelle Herausforderungen der Integration in der Schule und im Musikunterricht. Aus ihrer eigenen Berufspraxis am *Christlichen Gymnasium Rudolf Stempel* in Riesa berichtet sie von Chancen, aber auch von Hindernissen, insbesondere bürokratischer Natur, die eine Integration bzw. Inklusion, die einem jeden Kind gerecht wird, unmöglich erscheinen lassen.

In Fokussierung auf den Musikunterricht in der Schule stellte die Musikpädagogin Jana Buschmann die geplante Lehrsammlung unter dem Leitthema „Zum Miteinander in kultureller Vielfalt durch Haltung mit

Achtsamkeit“ vor. Hier wurde eine Schnittstelle der verschiedenen Projektachsen geschaffen, um einen Wissenstransfer und Erfahrungsaustausch zu ermöglichen. Insbesondere die intensive Arbeit an der anspruchsvollen literarischen Grundlage „Die Zornschaukel“ stand im Mittelpunkt dieser Seminareinheit.

Der sich anschließende Seminarblock ließ die Studierenden des Seminars mit Impuls gebenden Referaten zu vielfältigen inklusiven und integrativen Fragestellungen zu Wort kommen. Exkursen zu studentischen Interessenthemen wie der musikalischen Vielfalt im Dialog der Kulturen oder zu wechselseitigen Einflüssen von Inklusion und Digitalisierung wurde auf diese Weise ein Raum zur Auseinandersetzung und Diskussion eingeräumt.

Der letzte Abschnitt der Theorieachse war von einem Dialog mit Forschenden und Kooperationspartnern der Universität Potsdam im Themenfeld gekennzeichnet. Anja Bossen leitete diesen Abschnitt mit einem Einblick in ihre Forschungen zur Sprachförderung mit Musik ein und eröffnete den Teilnehmenden so ein neues Feld von Möglichkeiten in ihrer pädagogischen Arbeit. Daran schlossen sich drei thematische Gesprächspanels an, die den Überblick über die Bandbreite der Thematiken vervollständigen sollten. Zu Beginn berichteten die Potsdamer Professorinnen und Professoren für Inklusionspädagogik von ihrer Arbeit und gaben Einblicke in ihre Forschungen, um den Studierenden ohne entsprechende Studienschwerpunktsetzung einen Eindruck über diesen Profilbereich der Universität zu ermöglichen. Hier stellte sich die dialektische Diskussion von alten und neuen Begrifflichkeiten sowie Konzepten mit den Expertinnen und Experten des Fachgebietes als besonders fruchtbar heraus, um die Ausbildung der eigenen fundierten Haltung zu fördern.

Im weiteren Verlauf stellte Dr. Frederik Ahlgrimm das Projekt „Refugee Teachers Program“ mit dem Ziel der Qualifizierung geflüchteter Lehrkräfte für den Schuldienst an Brandenburgischen Schulen vor. Als erstes Projekt seiner Art in Deutschland bietet es den Studierenden einen Überblick über die Höhepunkte und Errungenschaften, aber auch Herausforderungen und Hürden, die in so einem großen Vorhaben bewältigt werden müssen. In Erweiterung zum schulischen Kontext der Musikarbeit stellten Prof. Dr. Christiane Gerischer und Prof. Dr. Karsten Kiewitt von der Fachhochschule Clara Hoffbauer Potsdam nachfolgend die Rolle sozialer Arbeit für Inklusions- und Integrationsprozesse heraus. Die Studierenden erkannten hier den hohen Mehrwert pädagogischer Koope-

rationen innerhalb und außerhalb der Schule, um Inklusions- und Integrationsprozesse ganzheitlich gestalten und begleiten zu können.

Aus studentischer Perspektive griffen die Initiatoren der Hochschulgruppe *Pangea* den Dialog auf und stellten ihre Initiativen in der Arbeit mit geflüchteten Menschen im Land Brandenburg vor. Hier wurde insbesondere die bedeutende Rolle des ehrenamtlichen Engagements herausgestellt.

Die Theorieachse erfüllte somit die Funktion der Ermöglichung eines breiten Überblicks über die Gegenstände des Gesamtprojektes. Dozentinnen und Dozenten verschiedener Professionen ermöglichten eine Vielfalt von Denk- und Sichtweisen, um die intendierte Ausbildung der eigenen Haltung der Studierenden durch vielfältige Impulse prägen zu können.

4. Inklusion aus der Praxis

Die Inklusionsachse verfolgte das Ziel des Kontaktes der Studierenden mit Akteuren aus der Praxis der Inklusion. Die Studierenden lernten verschiedene Projekte mit inklusivem Charakter kennen, reflektierten die Handlungen und wurden selbst Teil musikpädagogischer oder künstlerischer Settings.

In der Eingangsanalyse stellte Anja Bossen die bisherigen Erfahrungen der Teilnehmenden in inklusiven Handlungsfeldern heraus. Als grundlegende Bedingungen stellten die Studierenden eine Sammlung von Haltungen und Einstellungen auf, die Lehrkräfte beachten und adaptieren sollten. Weiterhin ist jedoch auch der Umgang mit oft unzureichenden Rahmenbedingungen sowie Emotionen eine große Herausforderung, die es zu bewältigen gilt. Im ersten Praxiseinblick führte Anja Bossen gemeinsam mit den Projektleiterinnen aus dem Naturkundemuseum Potsdam in das Projekt „Tierisch in Bewegung“ des Naturkundemuseums Potsdam ein. Zielgruppe dieses Projektes waren geflüchtete Kinder und Jugendliche, die neben dem Kennenlernen der Brandenburgischen Tierwelt auch in ihrem Spracherwerb mittels Musik gefördert werden sollen. Anhand der verwendeten Materialien des Projektes und Fallsequenzen aus der Arbeit in den Schulen gelang hier ein anschaulicher Einblick in dieses museumspädagogische Projekt.

Die zweite Phase dieser Achse gestaltete die Musikpädagogin und Schulleiterin Christin Tellisch. Mit Fokus auf den schulischen Musikunter-

richt stellte sie Möglichkeiten und Methoden zur Gestaltung eines partizipativen und demokratischen Unterrichts vor, benannte und reflektierte mit den Studierenden jedoch auch die Schwierigkeiten dieses pädagogischen Ziels anhand von Beispielen aus ihrer Berufspraxis: Bürokratische Dokumentationsprozesse über lange Zeiträume, lange Antragsverfahren und praxisferne Umsetzungsstrategien benannte sie als deutliche Hemmungsfaktoren der Inklusion. Christin Tellisch leitete die Studierenden bei der Erstellung exemplarischer musikpraktischer Unterrichtssequenzen an und gab ihnen die Möglichkeit, diese in einer sehr heterogenen Lerngruppe aus ihrer Schule auszuprobieren, ohne dass die Studierenden vorher deren Zusammensetzung kannten. Die Studierenden waren erstaunt, dass sie bei vielen Kindern ihre spezifischen Förderschwerpunkte weder vermutet hatten noch im Nachhinein erkannten.

In der dritten Phase erfolgte ein Wechsel des Fokus auf den außerschulisch pädagogischen Bereich. Musikwissenschaftlerin Bianca Tänzer stellte ihre Arbeit als musikalische Leiterin am Theater *RambaZamba* Berlin mit beeinträchtigten Schauspielerinnen und Schauspielern vor und gab den Studierenden Einblicke in die bisherigen Aufführungen und ihre Erarbeitungen. Als Ziel der kommenden Seminarsitzungen stand die Erarbeitung und Aufführung einer Kurzinszenierung mit Künstlerinnen und Künstlern von *RambaZamba*. Durch verschiedene inhaltliche und musikalische Impulse führte Bianca Tänzer den Prozess der Entstehung der Collage aus Tanz, Improvisation und Komposition; sie initiierte die Aufführung des entstandenen Werkes zur Abschlusspräsentation des Gesamtprojektes.

Zusammenfassend ist in dieser Achse des Projektes das Gleichgewicht praktischer Erfahrungsmöglichkeiten in schulischen und außerschulischen Settings charakteristisch. Die Studierenden wurden selbst Teil pädagogischer und künstlerischer Handlungen mit inklusivem Charakter und entwickeln Handlungskompetenzen für ihre spätere Berufspraxis.

5. Musikarbeit mit geflüchteten Menschen

In der Integrationsachse des Projektes stand die Herausforderung der Musikarbeit in Potsdamer Erstaufnahmeeinrichtungen für geflüchtete Menschen im Zentrum der Arbeit.

Unter der Leitung von Birgit Jank wurden die Studierenden für das Thema Flucht und die zugehörigen Fluchtmotivationen sensibilisiert. Sie

entwickelten in hohem Eigenanteil Konzepte für die pädagogische Arbeit mit den Bewohnerinnen und Bewohnern von Flüchtlingsunterkünften und organisierten den Erarbeitungs-, Austausch- und Evaluationsprozess selbstgesteuert. Eine weitere Herausforderung für Musikpädagogen, die mit geflüchteten Menschen arbeiten wollen, ist die Arbeit mit unbekanntem Instrumenten. In speziellen Fachhandlungen wurden für das Seminar Instrumente aus den Herkunftsländern der Geflüchteten beschafft, um eine interkulturelle Arbeit miteinander und auch das Lernen voneinander zu ermöglichen.

Die Studierenden wurden von den Bewohnerinnen und Bewohnern offen empfangen, und es war ein hohes Interesse an den geplanten Aktionen erkennbar. Mitunter waren für die Studierenden aber auch die Verängstigungen in Form von Zurückhaltungen spürbar, mit denen sie umgehen und für deren Abbau erst einmal Vertrauen aufbauen mussten.

Beim jährlichen Weihnachtskonzert in der Golmer Kirche gestalteten einige Projektbeteiligte und auch Projektleiterin Birgit Jank das Konzert in Form von künstlerischen Beiträgen mit. Zu diesem Konzert konnte in diesem Jahr die Anreise in Bussen für einige Potsdamer Geflüchtete er-



Abb. 2 Studierende und Geflüchtete beim gemeinsamen Weihnachtskonzert in der Dorfkirche Golm (Fotograf: Eberhard Gernandt)

möglichst werden. Die Anwesenheit der Geflüchteten erzeugte ein beeindruckendes Klima und trug maßgeblich zum Gelingen dieses Abends bei.

Alles in Allem stellten die Interaktionen mit den geflüchteten Menschen ein bereicherndes Element des Projektes dar, was bei den Teilnehmenden eine Sensibilisierung sowie die Ausbildung einer professionellen pädagogischen Haltung ermöglicht hat.

6. Abschlusspanel – Von Befindlichkeiten über Haltungen zum Handeln

Die Abschlusspräsentation bot allen Projektbeteiligten, Förderern und Gästen die Möglichkeit, das Projekt in seinem Verlauf zu rekapitulieren, zu reflektieren und auch einen Höhepunkt des Projektes in Gestalt einer künstlerischen Präsentation durch Akteure des Theaters *RambaZamba* mitzerleben.

In der Reflexion und Evaluation des Projektes hoben die Studierenden insbesondere die Vielfalt und die gelungene Auswahl der Dozentinnen und Dozenten hervor, die das Projekt gestalteten. Weiterhin wurden die Impulse von Studierenden in Form von Referaten oder Vorstellungen der eigenen Abschlussarbeiten mit den sich daraus entwickelnden Diskussionen sehr positiv wahrgenommen. Auch die Mischung Studierender verschiedener Studienrichtungen wurde als sehr bereichernd empfunden.

Natürlich entstanden auch Wünsche bei den Studierenden, die im Verlauf des Projektes formuliert wurden: Insbesondere ist bei der Komplexität des Projektes nicht immer eine vollständige Transparenz über alle gleichzeitig ablaufenden Projektaktivitäten gelungen, weshalb ein regelmäßigerer Austausch und auch eine Öffnung der Aktivitäten für ein breiteres Publikum als Verbesserungsvorschlag für die Zukunft formuliert wurden. Auch die Publikation studentischer Arbeiten, die im Rahmen des Projektes entstanden, wurde als weiterer Wunsch formuliert, was im Rahmen dieses Bandes erfolgt.

Nachfolgend stellten Anja Bossen und Birgit Jank sowie die Studierenden des Praxissemesters die Entwicklung des Projektes anhand ausgewählter Aspekte von der Analyse der anfänglichen Befindlichkeiten der Teilnehmenden über die Reflexion und Ausbildung von Haltungen bis zu den durchgeführten praktischen Handlungen im Rahmen des Pro-

jektes vor. Ziel war es, in den verschiedenen thematischen Achsen neben theoriegestütztem Lernen zu sozialem Handeln zu motivieren, was über das Projekt hinaus in die Lebenswelt der Teilnehmenden Eingang fand. Dies wurde teils auch kritisch gesehen, da insbesondere im Praxissemester die inhaltliche Orientierung des Seminars in Konkurrenz zur Ausbildung praktischer Kompetenzen der Lehramtsstudierenden stand. Diese Kritik ist für künftige Jahrgänge wichtig, um künftig ein besseres Gleichgewicht ermöglichen sowie feste Organisations- und Arbeitsformen finden zu können.

Zuletzt ist natürlich die gemeinsame Aufführung der Studierenden der Inklusionsachse mit den Schauspielerinnen und Schauspielern des Theater *RambaZamba* zu nennen, die einen beeindruckenden Abschluss der Veranstaltung und des Gesamtprojektes darstellte.



Abb. 3 Unterschrift: Studierende und Mitglieder des Schauspielensembles Ramba-Zamba bei der Abschlusspräsentation (Fotograf: Eberhard Gernandt)

7. Fazit – Das entscheidende Element

Das Projekt intendierte eine Sensibilisierung der Teilnehmenden für inklusive, integrative und partizipative Handlungsfelder, um eine Haltungsänderung über die Projektdauer hinaus zu ermöglichen.

Im Verlauf des Projektes wurde stets ein ganzheitlicher Zugang zu den gewählten Schwerpunkten innerhalb der Projektachsen gesucht. Ferner war die Berücksichtigung der Interessen aller Beteiligten durch Phasen der Öffnung oder komplett selbstgesteuertes Arbeiten ein bedeutendes Charakteristikum. Neben der theoretischen Auseinandersetzung mit Konzepten, Meinungen und Haltungen wurden auch konkrete Handlungen mit oder durch Musik geplant und durchgeführt, um den Praxistransfer zu gewährleisten. Schließlich sind die Haltungsänderungen das entscheidende Element, das eine langfristig gelingende Inklusion, Integration und Partizipation mit dessen positiven Synergieeffekten befördern soll.

Unterrichtskommunikation und Sprachbildung als Themenfelder der fachdidaktischen Ausbildung von Musiklehrenden

Anja Bossen

1. Einleitung

*„Unterricht entsteht im Nacheinander kommunikativer Ereignisse.“
(Proske 2015, S. 18)*

Bildungsanforderungen unterliegen einem steten Wandel, der durch aktuelle gesellschaftlich Entwicklungen und Tendenzen bedingt wird. Diese Tendenzen spiegeln sich an staatlichen Bildungsinstitutionen u. a. durch Überarbeitungen und Aktualisierungen von Bildungsplänen und Curricula wider, in die neue Inhalte und Themenfelder einfließen. Daraus erwachsen neue Anforderungen an die Ausbildung von Lehrkräften auch im Bereich der musikalischen Bildung. Zu den gravierendsten gesellschaftlichen Entwicklungstendenzen der letzten Jahre gehören die nachweislich abnehmenden sprachlichen Kompetenzen von Kindern und Jugendlichen, die durch Studien wie z. B. PISA, IGLU, VERA und andere Vergleichsuntersuchungen aufgedeckt wurden. Diese ließen wiederholt Defizite in der (schrift-)sprachlichen und bildungssprachlichen Entwicklung von Schülerinnen und Schülern, vor allem aus bildungsfernen Elternhäusern und mit Migrationshintergrund, zutage treten, so dass ein nicht geringer Anteil von Schülerinnen und Schülern als bildungsbenachteiligt gilt. Aufgrund dieser Befunde wird aktuell ein bildungspolitischer Schwerpunkt auf die Förderung sprachlicher – insbesondere bildungs- und fachsprachlicher – Kompetenzen von Schülerinnen und Schülern in allen schulischen Unterrichtsfächern gelegt. Zudem ist durch

den Zustrom von geflüchteten Menschen nach Deutschland mit einem weiter steigenden Anteil an Kindern und Jugendlichen mit Sprachförderbedarf zu rechnen (IHK 2018, S. 15; S. 18). Auch geflüchtete Kinder und Jugendliche werden am gesellschaftlichen Geschehen vor allem dann partizipieren können, wenn ihnen Möglichkeiten zum Erwerb einer bildungssprachlichen Handlungskompetenz offenstehen, da eine bildungssprachliche Handlungskompetenz sowohl im Sinne von „Schulsprache“ (Gogolin/Lange 2011, S. 111) als auch im Sinne einer „Sprache der Öffentlichkeit“ (Habermas 1981, S. 345) als wesentlicher Schlüssel zum Bildungserfolg und damit zur Partizipation und letztlich zur Integration gilt.

Sprachfördermaßnahmen wie z. B. der Unterricht „Deutsch als Zweitsprache“ oder Förderprojekte, die in den letzten Jahren an Kitas und Schulen für bestimmte Risikogruppen zusätzlich zum regulären Deutschunterricht implementiert wurden und zum Abbau von Bildungsbenachteiligung beitragen sollten, zeigen jedoch bislang wenig Wirkung, so dass auf bildungspolitischer Ebene stattdessen aktuell eine sogenannte „durchgängige“ Sprachförderung, d. h. die Förderung sprachlicher Kompetenzen in *allen* Fächern und über die *gesamte* Schulzeit hinweg (Gogolin 2011), unter dem Label eines „sprachsensiblen“, „sprachbewussten“ oder „sprachaufmerksamen“ Fachunterrichts als eher erfolversprechender Weg favorisiert wird. Dabei geht es jedoch nicht mehr, wie zuvor im Unterricht „Deutsch als Zweitsprache“, der ursprünglich zur Förderung von Schülerinnen und Schülern mit Migrationshintergrund konzipiert und von speziell dafür ausgebildeten DaZ-Lehrkräften erteilt wurde, um spezifische Förderangebote für Schülerinnen und Schüler mit diagnostiziertem Sprachförderbedarf, sondern darum, dass alle Fachlehrkräfte in ihrer Ausbildung dazu befähigt werden, die sprachlichen Kompetenzen aller Schüler unabhängig von deren Sprachentwicklungsstand im Hinblick auf die Ausbildung bildungs- und fachsprachlicher Kompetenzen zu fördern. Dies wird aktuell in der sprachdidaktischen Fachdiskussion unter den Begriff „inklusive Sprachbildung“ gefasst, der den bisherigen Begriff der „Sprachförderung“ ablöst und über diesen hinausgeht, indem er die sprachliche Entwicklung *aller* Schülerinnen und Schüler in den Blick nimmt. Um eine inklusive Sprachbildung umsetzen zu können, ist es notwendig, die Lehrenden für einen adäquaten Umgang mit sprachlicher Heterogenität zu qualifizieren.

Mit der fächerübergreifenden Aufgabe einer Sprachbildung im Fach werden aber nicht nur vor dem Hintergrund eines steigenden Migrantenanteils an der Bevölkerung, sondern auch im Kontext von Inklusion, an die Lehrenden – und damit auch an die Musiklehrenden – neue Aufgaben herangetragen, da ein inklusiver Unterricht durch eine noch breitere sprachliche Heterogenität gekennzeichnet sein wird als es bislang der Fall war. Neben Schülern mit deutscher Muttersprache und altersangemessener Sprachkompetenz, Schülern, die Deutsch als Zweitsprache erlernen und dabei in ihrer sprachlichen Entwicklung hinter der deutschsprachigen Bezugsnorm zurückliegen, nehmen nunmehr auch sprach- oder hörbehinderte Schüler, Schüler mit Lese-Rechtschreib-Schwäche und Geflüchtete, die Deutsch als Fremdsprache erlernen, am Musikunterricht teil. Alle diese Gruppen sollen nun jeweils in ihrer musikalischen *und* sprachlichen Entwicklung gefördert werden. Für diese neue Aufgabe sind Musiklehrerinnen und -lehrer jedoch bisher meist überhaupt nicht oder nur unzureichend ausgebildet, da sowohl der Umgang mit sprachlich heterogenen Gruppen als auch das Thema „Unterrichtskommunikation“ nicht in allen Lehramtsstudiengängen bzw. wenn überhaupt, nur in den Bildungswissenschaften und hier meist auf einer sehr theoretischen Ebene (z. B. Sprach- und Zweitsprachentwicklung, Bildungssprache, Alltagssprache, Scaffolding, Lese- und Schreibstrategien etc.) vermittelt werden. Diese Inhalte werden jedoch nicht an spezifische Kommunikationssituationen im Fachunterricht angebunden. Da jedoch jedes Fach neben der Verwendung fächerübergreifender bildungssprachlicher Strukturen als Sprache des Explizierens, Verdichtens, Verallgemeinerns und Diskutierens (Feilke 2012, S. 8 ff.) zusätzlich über eine eigene Spezifik bezüglich sprachlicher Konventionen und charakteristischer Sprachhandlungssituationen sowie über eine jeweils eigene Fachsprache verfügt, bedarf es in der Ausbildung der Lehrenden auch der Thematisierung sprachlichen Handelns im Fach über die allgemeine theoretische Ebene dessen hinaus, was in den Bildungswissenschaften vermittelt wird. Für den Musikunterricht bedeutet dies konkret, dass die in den Bildungswissenschaften vermittelten theoretischen Inhalte im Zusammenhang mit den vielfältigen sprachlichen Handlungssituationen unter Berücksichtigung der Fachspezifik und der sprachlichen Erfordernisse des Musikunterrichts von den Lehrenden konkret angewendet, geübt und reflektiert werden müssen. Hier steht die Musikdidaktik noch am Anfang, da sie sich dem Thema

„Sprachbildung“ bisher nur zögerlich zuwendet – möglicherweise aufgrund der Befürchtung, dass zusätzlich zu den vielfältigen „Heilerwartungen“¹, die derzeit ohnehin an den Musikunterricht gestellt werden, eine weitere Erwartung hinzukommt und diese zu Lasten des musikalischen Bildungsauftrags geht.

Auch in der instrumentalpädagogischen Ausbildung an Musikhochschulen ist das Thema „Sprache“ bzw. der Umgang mit sprachlich heterogenen Gruppen offenbar nur vereinzelt präsent, wie die Analyse einiger zufällig ausgewählter instrumentaldidaktischer und musikpädagogischer Modulbeschreibungen aus musikpädagogischen Bachelor- und Master-Studiengängen mehrerer Musikhochschulen und Universitäten ergab. Untersucht wurde, ob und inwiefern die Themenfelder „Sprache/Sprechen/Kommunikation“ in der didaktischen Ausbildung instrumentalpädagogischer Studiengänge (Bachelor und Master) explizit als Lehrinhalt erwähnt werden. Dabei wurden Modulbeschreibungen der Hochschule für Musik und Darstellende Kunst Stuttgart, der Hochschule für Musik Detmold, der Hochschule für Musik und Theater Hamburg, der Hochschule für Musik und Theater Rostock, der Universität der Künste Berlin sowie der Hochschule für Musik, Theater und Medien Hannover einbezogen.²

Unterrichtskommunikation bzw. Unterrichtssprache fanden sich als Lehrinhalte und Ziele in den Modulbeschreibungen der folgenden Musikhochschulen:

- Hochschule für Musik, Theater und Medien Hannover: Im Bachelor-Modul „Pädagogische Psychologie“ kann das Thema „Kommunikationspsychologische Theorien“ als eines von drei Themen im Bachelorstudiengang „Künstlerisch-pädagogische Ausbildung“ aus dem Lehrangebot gewählt werden.³

1 Damit sind die in der Musikpädagogik vielfach kontrovers diskutierte Transfereffekte wie Teamfähigkeit, Intelligenzsteigerung, Verbesserung von Schulleistungen etc. gemeint.

2 Diese Stichprobe wurde zufällig aus der Gesamtzahl der Musikhochschulen und Universitäten eines jedes Bundeslandes gezogen. Diese Auswahl stellt keine hinreichende Datenbasis im Sinne einer empirischen Untersuchung dar, dennoch lassen sich daraus Trends ableiten.

3 <https://www.hmtm-hannover.de/fileadmin/mount/pdf/Studium/Studiengaenge/KPAB/2016/KPAB-SPO-07-2016-neue-Fassung-2017.pdf> (letzter Zugriff am 12. 06. 2018).

- Hochschule für Musik und Theater Hamburg: Arbeit an freisprachlichen Äußerungen der Studierenden bzw. an deren präsentem sprachlichen Auftreten im Bachelorstudiengang Instrumentalpädagogik.⁴
- Hochschule für Musik und Theater Rostock: Kommunikationsmodelle als Inhalt des Moduls „Gruppenpsychologie des Instrumental- und Gesangsunterrichts“ im Studiengang „Master of music“.⁵
- Musikhochschule Detmold: Hier sehen die Teilmodule „Allgemeine Instrumentaldidaktik“ des Studiengangs „Bachelor of Music mit der Studienrichtung Instrumentalpädagogik“ im Hauptmodul „Professionalisierung“ vor, dass die Studierenden verbale und körperliche Kommunikation bewusst im Unterricht einsetzen können und die eigenen Kommunikations- und Interaktionswege reflektieren.⁶
- Universität der Künste Berlin/Hochschule für Musik und Darstellende Kunst Stuttgart: Das Thema „Sprache“ findet keinerlei Erwähnung. Inwiefern es im Kontext der Fachdidaktik oder in musikpädagogischen Modulen dennoch einbezogen wird, kann nicht genau bestimmt werden, da dies von der individuellen Ausgestaltung der Lehrveranstaltungen durch die Lehrenden abhängt.

In den Modulhandbüchern derjenigen Ausbildungsstätten, an denen sich explizit sprachbezogene Lehrinhalte und Lehrziele finden, scheint es vorrangig um die Kompetenzen der angehenden Instrumentalpädagogen zu gehen und nicht um die Sprachkompetenz und sprachliche Heterogenität der Schülerinnen und Schüler. Selbst dort, wo es um den Kompetenzerwerb der künftigen Instrumentalpädagogen im Umgang mit heterogenen Gruppen oder um Inklusion geht, wie beispielsweise in der instrumentalpädagogischen Ausbildung im Master an der Hochschule für Musik, Theater und Medien Hannover, wird Sprache nicht explizit als

4 https://www.hfmt-hamburg.de/fileadmin/u/ordnungen/MB_BMus_IP.pdf (letzter Zugriff am 12. 06. 2018).

5 https://www.hmt-rostock.de/fileadmin/hmt-rostock/1_Studium/Studiengaenge/Musikpaedagogik/Ma_Musikpaedagogik_Schwerpunktmodul_I.pdf (letzter Zugriff am 12. 06. 2018).

6 http://www.hfm-detmold.de/fileadmin/lia_hfm_2014/pool/downloads/Studienordnung_Bachelor_Instrumentalpaedagogik_PO_Version_2011_alle_Instrumente.pdf (letzter Zugriff am 12. 06. 2018).

Lehrinhalt aufgeführt. Auch in der berufsbegleitenden Zusatzausbildung BLIMBAM (Berufsbegleitender Lehrgang Instrumentalspiel für Menschen mit Behinderungen an Musikschulen), die der Verband der deutschen Musikschulen anbietet, findet sich das Thema „Sprache“ nicht als ausgewiesener Inhalt der Fortbildungsmodule.

Soll jedoch eine Sprachbildung an Kitas und Schulen „durchgängig“, d. h. von der Kita bis zum Schulabschluss über die gesamte Zeit in den Bildungsinstitutionen erfolgen (vgl. Gogolin 2011), wie es bildungspolitisch beabsichtigt wird, können davon Ganztagsangebote, die von schulischen oder außerschulischen Musikpädagogen erteilt werden, nicht ausgenommen werden. Vor dem Hintergrund zunehmender Kooperationen zwischen Kitas und Musikschulen sowie allgemein bildenden Schulen und Musikschulen müssen sich auch Instrumentalpädagogen, die in Kooperationen unterrichten, auf eine zunehmende sprachliche Heterogenität einstellen und entsprechend darauf vorbereitet werden. Konnte bis vor einigen Jahren von den Instrumentallehrkräften noch eine altersangemessene Sprachkompetenz der Schülerinnen und Schüler, die überwiegend einer bildungsbürgerlichen Schicht angehörten und damit auch über entsprechende bildungssprachliche Handlungskompetenz verfügten, als gegeben vorausgesetzt werden, ist dies durch die Erschließung neuer Zielgruppen nicht mehr ohne Weiteres der Fall. Doch die „Sprache des Instrumentalunterrichts“ ist, ebenso wie die „Sprache der Schule“, in weiten Teilen bildungssprachlich geprägt. Daher können sich Instrumentalpädagogen, die beispielsweise mit Schülern in sozialen Brennpunkten oder an Schulen arbeiten, an denen die Schülerschaft einen hohen Anteil an Migrant*innen aufweist, wie es z. B. häufig in sogenannten „Musikalisierungsprojekten“ der Fall ist, dem Thema „Umgang mit sprachlicher Heterogenität“ nicht verschließen. Hinzu kommen als weitere neue Zielgruppe geflüchtete Kinder und Jugendliche, die noch kaum über Deutschkenntnisse verfügen. Im Zusammenhang mit flächendeckenden Projekten wie *JeKi*, *JeKits* und ähnlichen Projekten, die sich gerade auch an Kinder aus bildungsfernen Elternhäusern richten und in denen *alle* Kinder einer Klasse verpflichtend ein Instrument erlernen *müssen*, werden Instrumentallehrende aufgrund der wachsenden Heterogenität der Lerngruppen in gleicher Weise wie diejenigen Lehrkräfte, die den schulischen Musikunterricht erteilen, mit sprachlichen Entwicklungsrückständen, Sprachstörungen und insbesondere Verständnisproblemen konfrontiert, so dass auch sie vor neuen Herausforderungen stehen. Denn trotz der prinzi-

piell gegebenen Möglichkeit, sich mittels Musik auch nonverbal zu verständigen, ist Sprache auch im Instrumentalunterricht ein grundlegendes Medium, durch das ebenso wie im schulischen Musikunterricht Wissen vermittelt, Beziehungen gestaltet, Lernprozesse begleitet, Instruktionen erteilt und Erkenntnisse gewonnen (vgl. Richter 1987, S. 569) sowie fachsprachliche Begriffe erworben werden. Damit ist Sprache zugleich auch Teil ästhetischer Praxis (vgl. Rolle 2014, S. 2), und auch im Instrumentalunterricht wirken sich wie in jedem anderen Unterricht sprachliche Defizite negativ auf den Lernerfolg aus. Zu bestimmen wäre allerdings noch die sprachliche Spezifik des Instrumentalunterrichts, die sich zumindest in Teilen von der sprachlichen Spezifik des Fachunterrichts Musik an allgemein bildenden Schulen unterscheidet, da der schulische Musikunterricht andere musikdidaktische Felder und andere Inhalte umfasst als der Instrumentalunterricht. Die sprachlichen Standardsituationen des Instrumentalunterrichts unterscheiden sich von denen des Musikunterrichts als Schulfach auch dahingehend, dass sie hinsichtlich der Anforderungen an die sprachrezeptiven und sprachproduktiven Fähigkeiten der Lernenden weniger breit gefächert sind (z. B. ist der Instrumentalunterricht eher von medialer Mündlichkeit als von medialer Schriftlichkeit geprägt, d. h. die Sprachrezeption der Schüler spielt eine größere Rolle als die Sprachproduktion; der schriftsprachliche Bereich spielt hingegen eine geringere Rolle, zudem werden andere Sozialformen verwendet und andere Produkte erstellt). Andererseits bestehen aber auch Ähnlichkeiten zwischen schulischem Musikunterricht und Instrumentalunterricht, denn es wird auch im Instrumentalunterricht ein Fachvokabular vermittelt, gemeinsames musikbezogenes Agieren in Gang gesetzt, über Musik gesprochen und u. U. ästhetisch gestritten, wobei in solchen Situationen schließlich auch dieselben sprachlichen Handlungsmuster zur Anwendung kommen wie im schulischen Musikunterricht.

Selbst in der Ausbildung von Musikpädagogen in der Elementaren Musikpädagogik (EMP) oder verwandter Fächer wie der Rhythmik, der Musikalischen Früherziehung (MFE) oder der Musikalischen Grundausbildung (MGA), in denen Sprache eines von drei Ausdrucksmedien ist (Musik-Sprache-Bewegung), liegt der Fokus überwiegend auf dem künstlerischen Aspekt von Sprache, d. h. vorwiegend auf der Stimme als Ausdrucksmittel beim Singen und Sprechen. Zieht man wiederum die Modulhandbücher der bereits o. g. Musikhochschulen für das Studienfach EMP heran, fällt auf, dass in den Modulbeschreibungen und Zielformu-

lierungen an allen untersuchten Musikhochschulen das Fach „Sprech-erziehung“ und Sprache als ästhetisches Ausdrucksmedium in Verbindung mit Musik bzw. mit Musik und Bewegung zentral sind, sprachliche Bedingungen und sprachliche Heterogenität in den Lerngruppen jedoch keine Rolle zu spielen scheinen. Allenfalls geht es – ähnlich wie in der instrumentalpädagogischen Ausbildung – um kommunikative Kompetenzen der künftigen EMP-Lehrkräfte, d. h. um kommunikationstheoretische Aspekte, nicht jedoch um eine Passung der Lehrersprache an den Sprachstand der Schülerinnen und Schüler und noch weniger um einen potenziellen Beitrag zur Sprachbildung.⁷

Aufgrund dieser Situation wäre im Kontext der Bildungsbemühungen um Partizipation, Integration und Inklusion zu diskutieren, ob der Bildungsauftrag für Instrumentallehrende, die in Kooperationen mit Kitas oder allgemein bildenden Schulen unterrichten, d. h. an staatlichen Bildungsinstitutionen mit einem allgemein bildenden Auftrag tätig sind, nicht in ähnlicher Weise um den Auftrag zur Sprachbildung erweitert werden müsste wie es bei den Fachlehrkräften der allgemein bildenden Schulen aktuell der Fall ist, vor allem dann, wenn die Instrumentallehrenden schulischen Pflichtunterricht (allein oder im Tandem mit einer Lehrkraft der Schule wie beispielsweise im Projekt *Jeki* bzw. *Jekits* oder in Instrumentalklassen) erteilen. Doch auch, wenn der Instrumentalunterricht Bestandteil des Ganztagsangebotes ist, wäre eine Einbeziehung der Instrumentallehrenden in das Sprachbildungskonzept der jeweiligen Schule anzuraten (vgl. Beese et al. 2014, S. 153). Daraus resultiert die Forderung nach einem sprachsensiblen Instrumentalunterricht zumindest an staatlichen musikalischen Bildungseinrichtungen. Mindestens wäre unter einem „sprachsensiblen“ Instrumentalunterricht die Passung der Lehrersprache an den jeweiligen Sprachstand der Schüler zu verstehen, so dass Sprache als Medium für ein erfolgreiches Lernen genutzt wird. Bereits

7 Auch hier gilt wie für die instrumentalpädagogische Ausbildung, dass es sich nur um eine kleine Stichprobe handelt und zudem nicht verallgemeinernd bestimmt werden kann, inwiefern der Blick in den Lehrveranstaltungen tatsächlich auf die Sprachkompetenz oder potenzielle sprachliche Probleme von Schülern gerichtet wird (z. B. als Unterthema des fachdidaktischen Lehrinhalts „Kinder mit Migrationshintergrund“ im Modulhandbuch für die EMP der Hochschule für Musik und Theater Hamburg) oder inwiefern Dozenten individuell solche Aspekte berücksichtigen. Zu belastbaren Aussagen könnten empirische Untersuchungen (z. B. Befragungen von Dozenten bzw. von Studierenden der Instrumentalpädagogik/EMP) beitragen. Die Inhalte und Lehrziele der Module lassen jedoch darauf schließen, dass die Sprachkompetenz der Lernenden eher keine Rolle spielt.

diese Forderung allein, noch ohne Einbeziehung sprachbezogener Lernziele, wie sie im schulischen Fachunterricht beabsichtigt wird, erfordert seitens der Instrumentallehrkräfte ein bestimmtes Maß an sprachdiagnostischer Kompetenz und die Fähigkeit, sprachliche Handlungssituationen zu modellieren.

Musikpädagogische Publikationen, die sich mit der Sprachkompetenz von Schülerinnen und Schülern bzw. einem „sprachsensiblen“ Musik- oder Instrumentalunterricht befassen, sind ebenfalls rar. Sie verfolgen teilweise gut gemeinte Ansätze, zeigen aber auch, dass vor allem die Verfasser aus dem instrumentalpädagogischen Bereich meist selbst weder über eine sprachwissenschaftliche noch eine sprachdidaktische Ausbildung verfügen.⁸

Davon abgesehen befassen sich die meisten musikpädagogischen Praxisbeiträge zum Thema „Sprache“, unabhängig davon, ob es sich um schulischen Musikunterricht oder um außerschulischen Instrumentalunterricht handelt, lediglich punktuell mit einzelnen Aspekten einer „sprachsensiblen“ Ausgestaltung des Unterrichts, wohingegen eine Systematik, die sowohl die sprachproduktiven Felder (Sprechen, Schreiben) als auch die sprachrezeptiven Felder (Hören, Lesen) einbezieht, fehlt. Dem Thema „Sprache“ und „Sprechen“ im Musikunterricht hat sich die musikpädagogische Forschung bislang zwar aus verschiedenen theoretischen Perspektiven genähert,⁹ das Sprachhandeln von Musiklehrkräften wurde jedoch bislang so gut wie gar nicht auf einer empirischen Basis untersucht. Demzufolge fehlt es an empirisch gestützten Handlungsempfehlungen zur Ausgestaltung eines sprachsensiblen schulischen Musikunterrichts oder Instrumentalunterrichts.¹⁰

Ein Aufgreifen der Thematik „Sprachförderung“ ist lediglich im Bereich der Rhythmik, Musikalischen Früherziehung, Musikalischen Grundausbildung oder Elementaren Musikpädagogik (hier allerdings beschränkt auf die frühe Kindheit) zu beobachten. In diesen musikpädagogi-

8 Z. B. erschien in der Zeitschrift *Üben und Musizieren* 4/2017 ein Artikel über akustisch korrekte Merksprüche in der Gitarrenmethodik von Michael Salb, der akustisch nicht korrekte Merksprüche für die Namen der Gitarrensaiten kritisierte, in dem jedoch die Merksprüche des Autors gleichermaßen nicht akustisch korrekt waren.

9 Vgl. dazu den Forschungsüberblick bei Bossen 2017.

10 Eine Ausnahme stellen die Forschungsarbeiten von Georg Biegholdt (2013) zur Vermittlung musikalischer Fachsprache und von Christin Tellisch (2015) zu verbalen Lehrer-Schüler-Interaktionen im Kontext von Menschenrechtsbildung dar. Vgl. hierzu Band 5 „Sprache im Musikunterricht“ der „Potsdamer Schriftenreihe zur Musikpädagogik“.

schen Fächern schlägt sich dies teils auch in speziellen Fortbildungsangeboten nieder, meist unter dem Etikett „Sprachförderung mit Musik“; oft richten sich diese Fortbildungen nicht nur an Rhythmik-, MFE- und EMP-Lehrkräfte, sondern auch an Erzieherinnen. Die Rhythmik, MFE und EMP machen sich somit die Potenziale einer Verknüpfung von Sprache, Musik und Bewegung bewusst zunutze, indem sie den Fokus von der Musik und Bewegung hin zur Sprache lenken und so auch ohne explizit erweiterten Bildungsauftrag über den spezifisch musikalisch-ästhetischen Bildungsauftrag hinausgehen. Dies gilt allerdings nur für den Bereich der frühen Kindheit. Dabei nutzen die genannten Fächer die in der frühkindlichen Entwicklung natürlicherweise bestehenden Entwicklungsparallelen zwischen den drei Bereichen „Sprache“, „Musik“ und „Bewegung“.

Bezüglich der Rhythmik-, MFE- und EMP-Ausbildung stellt sich im Hinblick auf den Anspruch einer Sprachförderung bzw. Sprachbildung allerdings auch die Frage, inwiefern die Lehrenden nicht nur musikbezogene, sondern auch sprachbezogene Ziele anstreben und in ihre Unterrichtsplanung einbeziehen. Um jedoch sprachbezogene Ziele formulieren und erreichen zu können, reicht es nicht aus, den Lehrkräften in der Ausbildung allgemeine Kenntnisse über die Sprachentwicklung von Kindern zu vermitteln, sondern sie müssen auch sprachdidaktisch qualifiziert werden und sich linguistisches Grundlagenwissen aneignen.

Weiterhin ist im Rahmen der Ausbildung von Musikpädagoginnen und Musikpädagogen aller Studiengänge zu bedenken, dass die Sprachentwicklung auch oberhalb des Kitaalters noch nicht abgeschlossen ist und dass eine wachsende Zahl von Kindern und Jugendlichen sowohl Probleme mit dem Hörverstehen als auch mit dem sinnverstehenden Lesen aufweist, sei es bei der Umsetzung von Anweisungen, beispielsweise in Bezug auf Fachtexte in Schulbüchern oder in Instrumentalschulen oder auch bei der intersubjektiven Verständigung über Musik im schulischen Musik- oder Instrumentalunterricht.¹¹

In der fachdidaktischen Ausbildung musikpädagogischer Studiengänge an Universitäten und Musikhochschulen ist es aufgrund der dargestellten defizitären Situation den Fachdidaktikern selbst überlassen, ob und inwiefern das Thema „Unterrichtskommunikation“ bzw. „Sprache“ überhaupt in die Lehre einbezogen wird, zumal sie oftmals selbst nur über wenige kommunikationstheoretische, linguistische und sprach-

11 Vgl. zur Lesekompetenz im Musikunterricht Ahlers/Seifert (2015).

didaktische Kenntnisse und Fähigkeiten verfügen. Damit bleiben letztlich auch die Potenziale, die der Unterricht für eine Sprachbildung bietet, weitgehend ungenutzt, obgleich seitens der Musiklehrenden ein starkes Interesse zu verzeichnen ist.¹²

Von einer Verknüpfung sprachlichen und musikalischen Lernens ist vor allem der schulische Musikunterricht z. Zt. noch weit entfernt. Dies ist vor allem deshalb zu bedauern, weil der Musikunterricht durch seine Nähe zu anderen Fächern – allen voran zu den Sprachfächern und hier besonders zum Fach Deutsch – weitreichende Potenziale für eine Verknüpfung sprachlichen und musikalischen Lernens aufweist. Hier sind beispielsweise die Anwendung von Lese- und Schreibstrategien zu nennen, die sich auch an musikalischen Fachtexten anwenden lassen, ebenso wie methodische Potenziale, z. B. die Szenische Interpretation, innerhalb derer vielfältiges sprachliches Handeln auf verschiedenen Ebenen (z. B. auf der Lautebene als Experimentieren mit dem Klang der eigenen Stimme, als Monologe oder Dialoge oder auch in Gestalt von Schriftprodukten wie Rollenkarten, Briefen oder Tagebüchern) ermöglicht wird. Auch der kreative Umgang mit Sprache in Liedtexten, Gedichtvertonungen oder Raps im Musikunterricht bildet ein Potenzial zur Sprachbildung. Doch methodische Hinweise, wie fachliches und sprachliches Lernen miteinander verknüpft werden können, sind allenfalls Gegenstand punktueller Musiklehrerfortbildungen, die eine Systematik ebenso weitgehend vermessen lassen wie musikpädagogische Publikationen.¹³ Nur sehr zögerlich wird das Thema „Sprachbildung“ in die Musiklehrerbildung implementiert. Eine Ausnahme stellt die Situation am Lehrstuhl für Musikpädagogik und Musikdidaktik der Sekundarstufen an der Universität Potsdam dar. Hier erfolgt die Einbindung der Themen „Kommunikation“ und „Sprachbildung“ in die fachdidaktischen Lehrveranstaltungen aller Mo-

12 Dass das Interesse der Musiklehrenden offenbar größer ist als das der Fachdidaktiker, wurde anhand der Belegungszahlen der Kurse der Autorin auf dem BMU-Kongress 2016 evident. Während der Kurs „Sprachbildung und Sprachförderung im Musikunterricht“ mit über 40 Teilnehmern gut ausgelastet war, besuchten den Kurs „Sprachbildung und Sprachförderung in der fachdidaktischen Ausbildung von Musiklehrkräften“ nur drei Fachdidaktiker aus ausbildenden Institutionen. Davon waren zwei Personen in der ersten Phase der Lehrerbildung und eine Person in der zweiten Phase tätig.

13 So findet z. B. am Landesinstitut für Schule und Medien Berlin-Brandenburg (LISUM) etwa alle anderthalb Jahre ein Fortbildungstag zur Sprachbildung für die Fachberater Musik statt, die ihrerseits als regionale Multiplikatoren wirken sollen. Doch auch regionale Fortbildungen zur Thematik finden meist nicht öfter als einmal jährlich statt.

dule. Darüber hinaus wurde erstmalig im Wintersemester 2017/2018 das Seminar „Sprache und Sprechen im Musikunterricht“ im Master angeboten. Das Seminar wurde in Kooperation mit der „Kompetenzstelle Sprache“ durchgeführt. Das Seminar basierte maßgeblich auf dem aktuellen musikpädagogischen Forschungsstand zum Thema „Sprache/Sprechen im Musikunterricht“, den Anforderungen des Rahmenlehrplans des Landes Brandenburg sowie sprachdidaktischen Konzepten und gliederte sich in folgende Inhalte:

- sprachliche Handlungssituationen des Musikunterrichts,
- Arten und Funktionen des Sprechens über Musik,
- Modelle der Sprachkompetenz,
- Sprachregister,
- Spracheinstellungen,
- musikalische Fachsprache/Metaphorik und Methoden der Vermittlung,
- Lehrer- und Schülersprache (inkl. Körpersprache),
- Gebrauch von Operatoren im Fach,
- Scaffolding im Bereich des Lesens und Schreibens, insbesondere zur Erschließung von Fachtexten,
- sprach- und fachdidaktische Analyse von Unterrichtsmaterialien,
- sprachensible Formulierung von Lernaufgaben,
- Steuerung diskursiver Prozesse in Lerngruppen,
- kommunikationstheoretische Modelle und verbale Lehrer-Schüler-Interaktion,
- Planung, Analyse und Reflexion eines sprachsensiblen Musikunterrichts.

Die Fähigkeit der Lehramtsstudierenden zur sprachsensiblen Ausgestaltung des Fachunterrichts Musik auf der Basis theoretischer und empirischer Forschung wird an der Universität Potsdam als wesentliche Teilkompetenz fachdidaktischer Kompetenzen betrachtet. Damit nimmt der Lehrstuhl für Musikpädagogik und Musikdidaktik an der Universität Potsdam eine Vorreiterrolle in der Musiklehrerbildung ein.

2. Das Potsdamer Modell der Lehrerbildung: Sprachbildung und Fachdidaktik integrativ

Nachdem Sprachbildung im neuen Rahmenlehrplan des Landes Brandenburg für die Klassen 1–10, der mit dem Schuljahr 2017/2018 in Kraft getreten ist, als Querschnittsaufgabe aller Fächer betrachtet wird, beschreitet die Universität Potsdam in der Lehrerbildung einen neuen Weg, angehende Fachlehrkräfte für diese Aufgabe zu qualifizieren. Lehramtsstudierenden der Sekundarstufen, in deren Ausbildung das Thema „Sprachbildung“ bisher kaum Relevanz besaß, sollen künftig nicht nur im Rahmen der Bildungswissenschaften sprachwissenschaftliche und sprachdidaktische Kompetenzen vermittelt werden, sondern auch *innerhalb* der Fachdidaktik eines Faches und somit auch des Faches Musik. Dies liegt darin begründet, dass die Schülerinnen und Schüler in jedem Fach nicht nur übergreifend bildungssprachliche Kompetenzen erwerben sollen, sondern dass jedes Fach über eine eigene Sprache bzw. eine spezifische Fachsprache und Standardsituationen verfügt, die jeweils eine spezifische Verknüpfung von fachlichem und sprachlichem Lernen erfordern. Um die Fachdidaktiker dafür zu qualifizieren, wurde 2015 an der Universität Potsdam im Rahmen der vom Bundesministerium für Bildung und Forschung geförderten „Qualitätsoffensive Lehrerbildung“ die „Kompetenzstelle Sprache“ unter der Leitung von Prof. Dr. Christoph Schroeder gegründet. Die „Kompetenzstelle Sprache“ hat sich zur Aufgabe gemacht, sowohl das Thema „Sprachbildung“ in den Studienordnungen für die verschiedenen Lehramtsstudiengänge zu implementieren, als auch, Didaktikern aller Fächer eine sprachwissenschaftliche und sprachdidaktische Unterstützung in ihren Lehrveranstaltungen anzubieten, sie sprachdidaktisch zu qualifizieren sowie Materialien für die Lehrpraxis zu entwickeln. Dieser derzeit noch in der Erprobungsphase befindliche Prozess wird transparent durch die am Zentrum für Lehrerbildung angesiedelte „AG Sprachbildung“ gestaltet, der sowohl die Leitung und Mitarbeiter des Zentrums für Lehrerbildung als auch Fachdidaktiker verschiedener Fächer und Mitarbeiterinnen der „Kompetenzstelle Sprache“ angehören.

Die theoretische Grundlage für die Implementierung von Sprachbildung in der jeweiligen Fachdidaktik bildet das aus der DaZ-Didaktik übernommene Modell *DaZKom* (Professionelle Kompetenzen angehender Lehrerinnen im Bereich Deutsch als Zweitsprache), das aus der Viel-

zahl von Modellen, die in der Lehrerbildung aktuell nebeneinander existieren (vgl. Rost-Roth 2017), ausgewählt wurde, da es sich vorrangig auf die Sekundarstufen bezieht¹⁴ und als weitestgehend validiert gelten kann. Dieses Modell, das die Inhaltsbereiche „Fachregister“ (Fokus auf Sprache), „Mehrsprachigkeit“ (Fokus auf Lernprozess) und „Didaktik“ (Fokus auf Lehrprozess) umfasst (vgl. Rost-Roth 2017, S. 78 f.) und sich auf Lernende mit Deutsch als Zweitsprache bezieht, wurde in der „AG Sprachbildung“ um Themen der allgemeinen Sprachbildung, der Spracheinstellungen und der Inklusion erweitert und umfasst nunmehr folgende Themenfelder, in denen die Lehramtsstudierenden innerhalb der Fachdidaktik qualifiziert werden sollen:

- Sprache als Faktor von Bildungsbeteiligung und Inklusion,
 - Sprache (Varietäten, Register, Strukturen),
 - Sprache und Bildung (Bildungssprache, Schulsprache, Fachsprache),
 - Sprachaneignung und Mehrsprachigkeit,
 - Spracheinstellung,
 - Sprachstandsdiagnose,
 - Sprachförderung,
 - Schulorganisation und Schulentwicklung.
- (vgl. Schroeder 2017)

Während sich die Implementierung des Themas „Sprachbildung“ in die Studienordnungen noch im Diskussionsprozess befindet, finden derzeit bereits halbjährlich verschiedene Qualifikationsveranstaltungen (Vorträge, Workshops, Diskussionen) für die Fachdidaktiker statt. Darüber hinaus besteht für die Dozentinnen und Dozenten aus der Fachdidaktik die Möglichkeit, Sprachbildung mit Unterstützung der „Kompetenzstelle Sprache“ in ihre Lehrveranstaltungen einzubeziehen. Die Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter der „Kompetenzstelle Sprache“ können zu diesem Zweck von jedem Fachdidaktiker angesprochen werden und beteiligen sich entweder an einem Teamteaching oder übernehmen auch einzelne Sitzungen einer Lehrveranstaltung komplett. In einer gemeinsamen Unterrichtsplanung zwischen dem Fachdidaktiker und dem Mitarbeiter der

¹⁴ In den Lehramtsstudiengängen für die Sekundarstufen hat das Thema Sprachbildung gegenüber den Lehramtsstudiengängen für die Primarstufe z. Tl. noch einen weitaus geringeren Stellenwert.

„Kompetenzstelle Sprache“ wird zuvor geklärt, über welche fachspezifischen sprachlichen und fachlichen Besonderheiten das jeweilige Fach verfügt und welche fachlichen Aspekte und Themenfelder geeignet sind, um die Studierenden für einen sprachsensiblen Fachunterricht zu sensibilisieren und zu qualifizieren. Auch innerhalb der „AG Sprachbildung“ findet ein Austausch über die sprachlichen Besonderheiten der einzelnen Fächer statt, so dass sich sprachliche Unterschiede zwischen den Fächern, aber auch deren sprachliche Gemeinsamkeiten erschließen.

Auch für den Musikunterricht, der von einer Vielfalt an nebeneinander existierenden musikdidaktischen Konzeptionen gekennzeichnet ist und der in der Praxis sowohl methodisch als auch inhaltlich individuell sehr unterschiedlich ausgestaltet wird, lassen sich trotz dieser Vielfalt übereinstimmend einige sprachliche Besonderheiten identifizieren. Zunächst spielen alle Felder des Modells bildungssprachlicher Handlungskompetenz (Hören, Sprechen, Lesen, Schreiben, Interaktion, Sprachbewusstheit), das dem Rahmenlehrplan des Landes Brandenburg zugrunde liegt, auch im Musikunterricht eine Rolle. Das Fach Musik zeichnet sich jedoch zusätzlich gegenüber anderen Fächern (z. B. gegenüber den Naturwissenschaften) durch einen hohen Anteil an ästhetischer Praxis aus, innerhalb derer die mediale Mündlichkeit gegenüber der medialen Schriftlichkeit einen übergeordneten Stellenwert einnimmt. Andererseits werden auch im Musikunterricht wie in anderen Fächern Fachtexte gelesen, verschiedene Textsorten auch unter ästhetischen Aspekten verwendet oder Schriftprodukte erstellt, so dass es sinnvoll ist, den Schülern auch sprachdidaktische Werkzeuge für die Texterschließung bzw. für die Textproduktion zur Verfügung zu stellen. Weiterhin spielt einerseits die metaphorische Sprache als „Sprache der Künste“ eine besondere Rolle beim Sprechen über Musik – andererseits existieren jedoch auch außerhalb der metaphorischen Sprache feststehende fachsprachliche Termini, die den Schülern vermittelt und von ihnen angewandt werden sollen. Auch im Gebrauch von Operatoren, d. h. bestimmten sprachlichen Handlungsmustern wie Analysieren, Argumentieren, Beschreiben, Begründen etc., die ebenfalls im Rahmenlehrplan verankert sind, unterscheidet sich der Musikunterricht von anderen Fächern, sowohl die Häufigkeit der Verwendung als auch den im Zusammenhang mit einem Sprachhandlungsmuster angewandten Wortschatz und die Sprachmuster betreffend.¹⁵ Musiklehrende

15 Hierzu liegen allerdings noch keinerlei empirische Untersuchungen vor.

sollten daher zunächst für die spezifischen Sprachhandlungssituationen und Sprachhandlungen des Musikunterrichts sensibilisiert werden, bevor sie sich allgemeine Kenntnisse über sprachdidaktische Methoden und Methodenwerkzeuge aneignen und in einer weiteren Ausdifferenzierung dazu befähigt werden, diese auch selbst erstellen und im Unterricht einsetzen zu können.

In den fachdidaktischen Lehrveranstaltungen am Lehrstuhl für Musikpädagogik und Musikdidaktik der Universität Potsdam geht es daher darum, den Studierenden vor dem Hintergrund des in den Bildungswissenschaften vermittelten theoretischen Sprachwissens sprachdidaktische Strategien, Methoden und Methodenwerkzeuge anhand fachlicher Gegenstände und Inhalte konkret zu vermitteln und sie in die Lage zu versetzen, musikbezogenes und sprachliches Lernen adäquat miteinander zu verknüpfen, um so nicht nur die Entwicklung bildungssprachlicher Kompetenzen, sondern auch die Entwicklung einer spezifischen musikbezogenen Sprachfähigkeit der Schüler zu fördern.

3. Fazit und Ausblick

Erste Erfahrungen einer Kooperation zwischen Sprachdidaktik und Fachdidaktik an der Universität Potsdam sind als ausgesprochen positiv zu bewerten. Zu kritisieren ist jedoch der derzeitig eher kurzfristig angelegte Projektcharakter der „Kompetenzstelle Sprache“. Für eine *nachhaltige* Kooperation und eine umfassende sprachdidaktische Qualifizierung der Fachdidaktikerinnen und Fachdidaktiker bedarf es eines erheblich längerfristigen Denkens. Kritisch stellt sich derzeit auch die Fokussierung auf linguistische und sprachdidaktische Inhalte innerhalb des Studiums dar, wohingegen kommunikations- und interaktionstheoretische Modelle noch keine Rolle spielen. Diese sind jedoch gerade für das Fach Musik im Hinblick auf die Ausbildung von sprachlichen *und* musikalischen Selbstkonzepten bedeutsam. Dass Musiklehrende in der Lehrer-Schüler-Interaktion verbal nicht immer in pädagogisch angemessener Weise handeln, wurde durch die Studie von Christin Tellisch (2015) „Lehrer-Schüler-Interaktionen im Musikunterricht als Beitrag zur Menschenrechtsbildung“ aufgedeckt. Tellisch fordert auf der Basis ihrer Befunde, im Kontext eines Humanen Musikunterrichts das Thema „Menschenrechtsbildung“ in die Ausbildung von Lehramts-Musikstudierenden einzubeziehen. In

einer Menschenrechtsbildung ist jedoch maßgeblich auch Wissen um kommunikative Vorgänge und um Sprechwirksamkeit von Bedeutung, um verbalen Menschenrechtsverletzungen prophylaktisch entgegenzuwirken.

Ließe sich das Potsdamer Modell der Lehrerbildung grundsätzlich auch auf die Lehramtsstudiengänge Musik an anderen Universitäten transferieren, stellt die Implementierung des Themas „Sprachbildung“ in Lehramtsstudiengänge an Musikhochschulen eine größere Herausforderung dar, da hier eine Zusammenarbeit zwischen Fach- und Sprachdidaktik nicht innerhalb derselben Ausbildungsinstitution erfolgen kann. Die Probleme sind hier also vorrangig struktureller Natur. Dies stellt vermutlich auch einen Grund dafür dar, dass das Fach Musik in universitären Veranstaltungen wie Symposien und Kongressen zum Thema „Sprachbildung im Fach“ bisher nicht berücksichtigt wird, da sich die Zusammenarbeit mit anderen Fächern, die innerhalb einer Universität vertreten sind, allein schon aus organisatorischen Gesichtspunkten heraus wesentlich einfacher gestaltet. Eine Einbeziehung des Themas „Umgang mit sprachlicher Heterogenität“ in die Ausbildung von Studierenden in musikpädagogischen Studiengängen an Musikhochschulen erfordert daher neue Lösungsansätze wie z. B. das Hinzuziehen von externen Sprachexperten.

Ferner ist im Kontext der Lehrerbildung die große Heterogenität teils parallel verwendeter Modelle und Begriffe innerhalb der Sprachdidaktik problematisch, die auf die jeweiligen unterschiedlichen theoretischen Ansätze zurückzuführen ist, jedoch auf die (angehenden) Lehrkräfte, aber auch auf die Fachdidaktiker verwirrend wirken kann. Auch bezüglich der Kompetenzen, über die Musiklehrende in sprachlicher Hinsicht (Wissen über Sprache und eigene Sprachkompetenz) und sprachdidaktischer Hinsicht (Wissen über die Vermittlung von Sprachkompetenz und Transfer in die Unterrichtspraxis) verfügen können sollten, besteht derzeit keine Einigkeit, da sich sowohl die musikpädagogische Forschung als auch der musikdidaktische Diskurs dem Thema „Sprachbildung“ gerade erst zuzuwenden beginnen; dies trifft ebenso für die Instrumentaldidaktik zu.¹⁶ Erschwerend für die Bestimmung der Kompetenzen, über die Fachlehrkräfte an allgemein bildenden Schulen verfügen können sollten, kommt für den gesamten Bereich der Lehrerbildung hinzu, dass derzeit noch nicht geklärt ist, wie die Arbeit der Lehrenden an den Schulen

16 Hier ist beispielsweise auf die Arbeiten von Sebastian Herbst (2014; 2016) zu verweisen.

im Hinblick auf Sprachbildung künftig ausgestaltet werden soll (z. B. Zusammenarbeit in multidisziplinären Teams, mit Sonderpädagogen, mit Sprachexperten etc.), so dass ungeklärt ist, wie die Kompetenzen sich verteilen sollen. Ebenso ungeklärt ist die Zusammenarbeit zwischen externen Musikpädagogen und dem sonstigen pädagogischen Personal der allgemein bildenden Schulen z. B. in Musikprojekten wie *JeKi* oder *JeKits* oder in Modellen des Klassenmusizierens wie Bläser- oder Streicherklassen. Hier verhindern u. U. allein schon datenschutzrechtliche Bestimmungen eine Mitarbeit der externen Musikpädagogen an der Entwicklung sprachlicher Kompetenzen der Lernenden bzw. eine sprachensible Passung der Lehrersprache an den Sprachstand der Schüler, da sie einerseits keinerlei Auskünfte über die Schülerinnen und Schüler erhalten und andererseits selbst nicht sprachdiagnostisch und sprachdidaktisch ausgebildet sind.

Das Potsdamer Modell der Sprachbildung in der Lehrerbildung geht davon aus, dass jede Fachlehrkraft selbstständig in der Lage sein sollte, ihren Fachunterricht sprachsensibel zu gestalten und die Lernenden individuell in ihrer sprachlichen Entwicklung zu fördern.¹⁷ Die ersten Schritte sind aus didaktischer Perspektive äußerst erfolgversprechend und bereichernd, und auch seitens der Musikstudierenden wird dem Thema „Sprache/Sprechen im Musikunterricht“ hohe Relevanz eingeräumt, zumal einige der Studierenden bereits eigene Erfahrungen mit mangelnden sprachlichen – vor allem rezeptiven – Kompetenzen von Schülern gesammelt haben, die das Erreichen geplanter Lehrziele negativ beeinflussen. Und auch, wenn sich die Implementierung eines sprachsensiblen Unterrichts in die Ausbildung von Musiklehrenden noch in der Erprobungsphase befindet, bleibt abschließend festzuhalten, dass sowohl die Didaktik des schulischen Musikunterrichts als auch die Didaktik des Instrumentalunterrichts nicht umhin kommen werden, sich der Rolle des Mediums „Sprache“ im Unterricht mehr als bisher zu widmen. Das Vermeiden schriftsprachlicher und/oder zumindest *bildungssprachlicher* Textanteile zugunsten ikonischer Darstellungen (Piktogramme, Bilder etc.) oder zugunsten einfachster umgangssprachlicher Formulierungen,

¹⁷ Inwiefern dies für den Musikunterricht überhaupt realistisch ist, wäre noch zu diskutieren, da Musiklehrer meist deutlich mehr Schüler unterrichten als andere Fachlehrer und eine individuelle Förderung mit hohem Aufwand verbunden ist, zumal es für den Musikunterricht noch weitgehend an sprachlich differenzierten Unterrichtsmaterialien fehlt.

wie es teilweise in neueren Unterrichtsmaterialien praktiziert wird¹⁸, kann jedenfalls kein erfolgversprechender Weg sein, die zunehmend defizitären Sprachkompetenzen von Kindern und Jugendlichen zu fördern und bildungs- und fachsprachliche Handlungskompetenzen auszubilden. Stattdessen bedarf es differenzierter Unterrichtsmaterialien auf verschiedenen sprachlichen Niveaus und vor allem einer adäquaten und zeitgemäßen Qualifizierung der Musiklehrenden, wobei Differenzierungen nach Studiengängen sinnvoll scheinen. Nur dadurch lassen sich die derzeit gesteckten bildungspolitischen Ziele in den Bildungseinrichtungen umsetzen und die sich aus der jeweiligen Unterrichtsspezifik ergebenden Potenziale zur Förderung der sprachlichen Entwicklung bestmöglich nutzen. Damit könnten Musiklehrende schließlich noch stärker als bisher und auch ohne dass der Umgang mit Musik zur Sprachvermittlung „in Dienst genommen“ wird, zum Bildungserfolg von Kindern und Jugendlichen und damit zu deren Partizipation und Integration beitragen.

¹⁸ Hiervon ausgenommen sind Materialien, die explizit für Schüler mit dem Förderschwerpunkt „Geistige Entwicklung“ oder für Schüler mit diagnostizierter Lese-Recht-schreib-Schwäche konzipiert wurden.

Literatur

Ahlers, Michael/Seifert, Andreas: Sprachliche Heterogenität im Musikunterricht. In: Niessen, Anne/Knigge, Jens (Hg.): Theoretische Rahmung und Theoriebildung in der musikpädagogischen Forschung. (= Musikpädagogische Forschung, Bd. 36). Münster 2015, S. 235–249.

Beese, Melanie/Benholz, Claudia/Chlosta, Christoph/Gürsoy, Erkan/Hinrichs, Beatrix/Niederhaus, Constanze/Oleschko, Sven: Sprachbildung in allen Fächern. München: Klett-Langenscheidt 2014.

Bossen, Anja: „Spielst du wieder die B-Leitung?“. Angemessene Sprache im Musikschulunterricht bedarf der besonderen Aufmerksamkeit der Lehrkräfte. In: Musikschule Direkt, Supplement zur Zeitschrift Üben und Musizieren 6/2015, S. 6–8.

Bossen, Anja: Sprache als Gegenstand der Musikpädagogischen Forschung und des musikdidaktischen Diskurses im Kontext einer Sprachbildung im Fach. In: Sprache im Musikunterricht. Ausgewählte Aspekte sprachbewussten Handelns im Kontext von Inklusion. (= Potsdamer Schriftenreihe zur Musikpädagogik, Bd. 5). Potsdam 2017, S. 21–53.

Feilke, Helmuth: Bildungssprachliche Kompetenzen – fördern und entwickeln. In: Praxis Deutsch 233/2012, S. 4–13.

Gogolin, Ingrid/Lange, Imke: Bildungssprache und durchgängige Sprachbildung. In: Fürstenau, Sara/Gomolla, Mechtild (Hg.): Migration und schulischer Wandel: Mehrsprachigkeit. Wiesbaden 2011, S. 107–129.

Gogolin, Ingrid/Lange, Imke/Heintze, Andreas/Rutten, Sabine/Saalmann, Wiebke: Durchgängige Sprachbildung: Qualitätsmerkmale für den Unterricht. (= FörMig-Material, Bd. 3). Münster 2011.

Habermas, Jürgen: Umgangssprache, Wissenschaftssprache, Bildungssprache. In: Kleine politische Schriften I–IV. Frankfurt a. M. 1981, S. 340–363.

Herbst, Sebastian: Sprache im Instrumentalunterricht. Eine Untersuchung über Inhalt und Funktion mündlicher Kommunikation im Klavierunterricht. Dortmund: Eldorado, 28. 08. 2014. hdl.handle.net/2003/33600.

Herbst, Sebastian: Hexenfingernägel. Assoziationen in der Vermittlung elementarer instrumentaler Fertigkeiten. In: Musikschule Direkt, Supplement zur Zeitschrift Üben und Musizieren 5/2016, S. 10–12.

IHK (Industrie- und Handelskammer Ulm) (Hg.): Bildungsreport 2018. Teil 1: Frühkindliche Bildung. Auf die ersten Jahre kommt es an! Ulm 2018.

Proske, Matthias: Unterricht als kommunikative Ordnung. Eine kontingenzgewärtige Beschreibung. In: Niessen, Anne/Knigge, Jens (Hg.): Theoretische Rahmung und Theoriebildung in der musikpädagogischen Forschung. (= Musikpädagogische Forschung, Bd. 36). Münster 2015, S. 15–31.

Richter, Christoph (1987): Die Sprache als Medium im Musikunterricht. In: Musik und Bildung 19/87, S. 569–593.

Rolle, Christian: Ästhetischer Streit als Medium des Musikunterrichts: Zur Bedeutung des argumentierenden Sprechens über Musik für ästhetische Bildung. In: Art Education Research 5(9)/2014. http://iae-journal.zhdk.ch/files/2014/12/AER9_rolle.pdf (Letzter Zugriff am 28. 08. 2017).

Rost-Roth, Martina: Lehrprofessionalität (nicht nur) für Deutsch als Zweitsprache – Sprachbezogene und interaktive Kompetenzen für Sprachförderung, Sprachbildung und sprachsensiblen Fachunterricht. In: Lütke, Beate/Petersen, Inger/Tajmel, Tanja (Hg.): Fachintegrierte Sprachbildung. Forschung, Theoriebildung und Konzepte für die Unterrichtspraxis. (= DaZ-Forschung, Bd. 8). Berlin/Boston 2017, S. 69–97.

Schroeder, Christoph: Sprachbildung, Bildungssprache, Sprache im Fach als Querschnittsaufgaben der Lehrkräftebildung an der Universität Potsdam. Unveröffentlichtes Manuskript. Potsdam 2017.

Tellisch, Christin: Lehrer-Schüler-Interaktionen im Musikunterricht als Beitrag zur Menschenrechtsbildung. Opladen/Berlin/Toronto 2015.

Musikpädagogische Ansätze im Kontext von Aggression und Gewalt

Birgit Jank

1. Grundsätzliche Positionen zum Verhältnis von Musik und Gewalt

Gewaltverherrlichende Songtexte in Reggae, Hip Hop und Rechtsrock sowie Gewaltdarstellungen in Musikvideos auf der einen Seite, Kinder- und Jugendmusikkulturen als Identifikationsmöglichkeiten und wichtige Orte permanenter gesellschaftlicher Aushandlungsprozesse auf der anderen Seite bestimmen das Spannungsfeld und die Komplexität, die das Thema Musik und Gewalt ausmacht. Musik kann nicht nur Gewaltpotentiale besitzen, sondern sie kann zugleich an verschiedenen Orten und mit unterschiedlichen Methoden als Zugang für Kinder und Jugendliche genutzt werden, um sich mit eigener und fremder Gewalt auseinanderzusetzen. Musikpädagogik zielt immer wieder auf diesen Punkt, um neben vielen anderen Interventionsmöglichkeiten wie politische Bildung oder Erziehung durch die Eltern daran mitzuwirken, Gewaltprävention zu unterstützen.

Der Gebrauch von Musik hat – völlig unabhängig vom Gewaltkontext – für Jugendliche ganz unterschiedliche Funktionen. Sie nutzen Musik zur eigenen Unterhaltung oder Hintergrundmusik beim Erledigen von Aufgaben, sie hören Musik, um tiefgehende Gefühle zu entfachen oder auch eigene Stimmungen zu beeinflussen (Mood Management), aber auch um Probleme zu bearbeiten, Trost zu finden und als Informationslieferant für musikalische Trends zu dienen (Schramm 2005, S. 149–166). Auseinandersetzung mit Musik gilt in Jugendkulturen immer wieder als Gesprächsanlass und Möglichkeit zur Gemeinschaftsstiftung. Die soziale Bedeutung von Musik umfasst also auch stabilisierende, zwar häu-

fig wechselnde, aber letztlich auf Beförderung der Entwicklung eigener Identitäts- und Selbstkonzepte abzielende und geeignete Lern- und Verstehensmuster.

Jugendkulturelle Selbstpositionierungen sind für Jugendliche entscheidend, um z. B. den jeweiligen kulturellen Code einer Musikszene – auch einer gewaltbereiten – entschlüsseln zu können, um als Szenemitglied akzeptiert zu werden. Zudem nutzen Jugendliche ihre musikkulturellen Zugehörigkeiten auch dazu, um sich intergenerationell abzugrenzen. Durch zunehmende Toleranz der Elterngeneration, die ebenfalls jugendmusik-kulturelle Sozialisationen wie z. B. als Rock- oder Dance-Fans durchlaufen hat, wird anscheinend von Jugendlichen nun zu „härteren“ Mitteln wie Gewalt, Pornografie und sprachlichen Entgleisungen in der Musik gegriffen, um Abgrenzungen wirkungsvoll realisieren zu können. Symbolhaftigkeiten und Ironie-Funktion eben solcher neuen Gewaltelemente in der Musik werden von Jugendlichen zwar immer wieder unterstrichen, zugleich jedoch markieren sie mit diesen Funktionsverständnissen eine deutliche soziale und kulturelle Grenzlinie als Anhänger einer Szene gegenüber moralischen Bedenkenträgern wie Eltern und Lehrern (Rhein 2012, S. 15–17). Selbst im frühen Schulalter sind diese Effekte ablesbar, wenn bereits (männliche) Grundschul Kinder in dieser intergenerationellen Grenzziehung eine besondere Attraktivität z. B. beim Gangsta Rap äußern, da in der Gewissheit der Ablehnung durch die Eltern die Rapper „schlimme Wörter“ verwenden und deshalb diese Musik von befragten Schülern als attraktiv, geheim und reizvoll beschrieben wird (Wilke 2009, S. 339 f.).

In diesen Kontexten sind neben dem Alter und einer Ethnienzugehörigkeit auch geschlechterbezogene Unterschiede festzustellen, wenn Mädchen Rap-Musik eher ablehnen und sich eher zu Teenie-Pop hingezogen fühlen und hingegen Jungen eher Heavy Metal mit den konnotierten Merkmalen wie Kraft, Durchsetzungsvermögen und Furchtlosigkeit bevorzugen. Frühkindliche Muster werden hier aufgenommen und anerzogen, die sich später auch in unterschiedlicher Weise im Involviertsein in Gewalthandlungen widerspiegeln, wenn Männer erheblich deutlicher die harten körperlichen und sexualisierten Gewaltformen anwenden, während verbale und die kontrollierende Gewalt eher Frauendomäne ist (Möller 2012, S. 8–12).

Je weniger Kinder und Jugendliche in der heutigen modernen und individualisierten Gesellschaft kulturelle Teilhabe erfahren, desto weniger

wird es gelingen, Aggressionen in konstruktive Bahnen lenken zu können. Ästhetische Selbstwahrnehmung und Auseinandersetzung mit Musik und den anderen Künsten tragen entscheidend dazu bei, dass Kinder und Jugendliche das wichtige Bedürfnis nach Selbstfindung, Mitteilung und sozialer Anerkennung an sich selbst und gemeinsam mit anderen erfahren können. Auf der Suche nach einem Wir-Gefühl entstehen im Kontext von Kinder- und Jugendmusikkulturen neue Formen der Vergemeinschaftung, die um bestimmte Musikformen und Interpretationsweisen von Musik kreisen. Sensibilität, Wissen um die Jugendmusikkulturen und pädagogisches Feingefühl sind gefragt, wenn Erwachsene sich mit Gefährdungspotentialen jugendlicher Musik auseinandersetzen und Aufklärungskonzepte entwerfen. Eine Ausgewogenheit zwischen einem vorurteilsfreien Problematisieren in Hinblick auf Jugendliche und ihren Musikgeschmack erscheint notwendig und zugleich das zielgerichtete Erkennen einer Gefahr bei gewaltbezogenen Umgangsweisen mit Musik. Für den Musikbereich ist die Fortbildungsarbeit der Bundesprüfstelle für jugendgefährdende Medien (BPjM) von Bedeutung, die sich z. B. mit dem Schwerpunkt Gewalt und Musik am Beispiel der Hip-Hop-Musik auseinandersetzt (Maier 2006). Die moderne Musikpsychologie fasst diesen Balanceakt dahingehend zusammen, dass sie betont, die Wirkung von Musik hänge von vielen außermusikalischen Faktoren ab, die bei der Frage nach Kausalitäten zwischen Musik und Gewalthandlungen mit berücksichtigt werden müssten (Stöver 1999).

2. Herangehensweisen und Projekte zur Gewaltprävention im sozialpädagogischen Bereich

Seit den siebziger Jahren werden in der Sozialpädagogik und der Sozialen Arbeit gezielt Lehre und Forschung zum Bereich Musik in sozialen Feldern entwickelt und realisiert. Dieser Prozess vollzog sich lange relativ isoliert von den Entwicklungen im schulischen Bildungsbereich. Unter dem Schwerpunkt „Soziale Kulturarbeit“ sammelten sich interessierte Dozentinnen und Dozenten, die in vielfältigen methodischen Formen und Projekten Musikarbeit in verschiedenen sozialen Zielgruppen erprobten und theoretisch aufarbeiteten. Für die Arbeitsfelder der Sozia-

len Arbeit war hierbei besonders von Interesse, dass Musik als nonverbales Medium dazu beitragen kann, den Methodenkanon der Sozialen Arbeit um effektive und ästhetische wirksame Methoden zu bereichern (Hartog/Wickel 2004, S. 5–6). Gleichzeitig wurde berücksichtigt, dass Musik ein künstlerisches Ausdrucksphänomen ist, das auch bei engen Lebensweltbezügen und Orientierung auf Alltag in kulturpädagogischen und sozialpädagogischen Zusammenhängen letztlich nur vom involvierten Individuum selbst erlebt, ästhetisch erfahren und hinsichtlich seiner Bedeutung bewertet werden kann. Musikalisches Erleben bleibt ein besonderes Phänomen von ästhetischer Erfahrung, die nicht gelehrt, sondern nur als Erfahrungsraum hergestellt werden kann. Ob sozialpädagogische Ziele wirklich erreicht werden können, wie Musik wirklich wirkt auf einen gewaltbereiten Jugendlichen oder auch in der musikalischen Gruppenarbeit, hängt zudem von vielen außermusikalischen Rahmungen ab.

Trotz dieser Besonderheit als ästhetische Ausdrucksform hat Musik in der Sozialen Arbeit eine eigene Bedeutung, weil sie in der komplexen und sich stetig wandelnden realen Lebenswelt der Beteiligten verankert ist. Jugendkulturen spielen in der sozialen Arbeit dabei eine besondere Rolle, Musik kann hier wie Distinktion, wie ein „besonderer Weg“ wirken. Die Grundlegung eines solchen Musikbegriffes geht von der Voraussetzung aus, dass jeder Mensch in der Lage ist, Musik für sich zu erleben und sich auch musikalisch in sehr unterschiedlichen Formen ausdrücken kann. Er kann Musik hören und auch musikalische Prozesse nachempfinden. Musikerleben kann wie ein Laboratorium begriffen werden, in dem man unbeschadet soziale Fantasien begreifen, erlernen und neu gestalten kann. Die Ursprünglichkeit des Umgangs mit Musik, die Freude darauf, Musik trotz unterschiedlicher Begabungen praktizieren und sich über Musik austauschen zu wollen, ist ein entscheidender Unterschied gegenüber der Schulmusik.

Wissenschaftliche Grundlagen aus der Musikpsychologie (Herbert Bruhn), der Musiksoziologie (Renate Müller) oder der Sozialen Kulturarbeit (Burkhard Hill) beschreiben diese Konstruktionen anschaulich. Unterschiedliche Methoden und Medien wurden entwickelt wie das Singen in sozialen Kontexten, Arbeit mit dem Instrumentarium und mit Perkussion, die Gruppenimprovisation, die Verklanglichung, der Bandworkshop, das Musikhören oder auch die musikalische Biografiearbeit. Auch die Arbeitsfelder der sozialen Arbeit sind für den Musikbereich sehr viel-

gestaltig: sie reichen von der Elementarerziehung, über die Jugendarbeit hin zur Mädchenarbeit, der Musikarbeit mit Alten, der Behindertenarbeit, der Schulsozialarbeit, der Heimerziehung sowie der Transkulturellen Arbeit und der Arbeit im Strafvollzug. Immer wieder erschließen sich hierbei in aktuellen Lebenswelten neue Aufgaben- und Arbeitsfelder. So sind einschlägige Konzeptionen für die Musikarbeit in sozialen Kontexten entstanden (Hill und Josties 2007, S. 45–133), die auch für das Themenfeld „Musik und Gewalt“ von Bedeutung sind.

Zum einen gehen diese Konzeptionen von dem Gedanken der Prävention aus: Kinder und Jugendliche sollen sinnhaft mit praktischer musikalischer Arbeit in Berührung kommen. Sie sollen befähigt werden, sich selbst musikalisch ausdrücken zu lernen. Dabei helfen ihnen mediale Voraussetzungen, die bessere Zugänge und Verfügbarkeiten von Musik ermöglichen.

Eine besondere Erfolgsgeschichte sind hierbei die Musikmobile, die seit Mitte der achtziger Jahre in Deutschland mobile Musikangebote anbieten. Musikmobile sind Musikprojekte der Kinder- und Jugendhilfe und der lokalen und regionalen Kultur- und Freizeitarbeit, die Jugendliche in deren eigenen Lebensräumen und sozialen Milieus ansprechen sollen. In dieser aktiven musikalischen Gruppenarbeit steht die Populäre Musik als Leitmedium im Mittelpunkt. Seit Beginn der Offensiven zur Kulturellen Bildung und der Einforderung von mehr Qualitätsmanagement werden seit 2011 auch wissenschaftlich gestützte Evaluationen solcher Projekte durchgeführt (Hill/Wengenroth 2013). Jugendliche können im „jamtruck“ als mobiles Musikprojekt der städtischen Folkwang Musikschule in Essen unter Anleitung gezielt geschulter Musikpädagogen ein eigenes Musikstück entwickeln, eine Band gründen und im Tonstudio einspielen. Auch länderübergreifende Projekte wie *KMAntenne*, ein multimediales Kinder- und Jugendzentrum in Berlin Kreuzberg, bietet mit seinem *StarTruck* Workshops und Schulkurse im benachbarten Land Brandenburg an, um multikulturelle Prozesse sowie soziale und kulturelle Integration und Arbeit gegen Rassismus, Diskriminierung, Fremdenfeindlichkeit und Gewalt in Gang zu setzen (*KMAntenne* 2014).

Aber Soziale Kulturarbeit arbeitet auch in sozialen Feldern, wo Gewalt in und um Musik gegenwärtig ist, so in der Jugendstrafanstalt oder in gewaltbereiten Musikkulturen wie im Hip-Hop oder Rechtsrock. Hier ist das Ziel, an diese Jugendlichen überhaupt heranzukommen, eine Kommunikation mit ihnen aufzubauen und Selbsterkenntnisprozesse in Gang

zu setzen. Im Strafvollzug geht es darum, sinnvolle Freizeitgestaltung als zentraler Aspekt der Eingliederungshilfe durch Musikprojekte zu erreichen (Hill/Josties 2007, S. 105–120).

Komplizierter ist die Soziale Kulturarbeit in Kontexten Rechtsextremer Musikgruppen. Im Bereich der „Grauzonenmusik“ werden strafrechtlich relevante Grenzen von den Akteuren bewusst umgangen. Rechtsextreme Gruppen benutzen Musik gezielt und systematisch zur Verbreitung ihrer Ideologien, künstlerische Qualität ist dabei nicht entscheidend. Musik wird hier als „Mittel zum Zweck“ missbraucht. Die Intensität der Einbeziehung und Art und Dauer jugendlicher Karrieren in diesen Kontexten rechter Musikgewalten können stark variieren. Sie reichen von oberflächlichen Berührungen bis hin zu manchmal jahrelangen Karrieren innerhalb einer Szene. Sozialarbeiter, die sich an dieses nicht ungefährliche Feld heranwagen, betonen immer wieder: Ursachen für die zunehmenden Radikalisierungstendenzen in der Musik sind vielfältig und können nicht losgelöst vom gesellschaftlichen und individuellen Kontext analysiert werden. Es gibt Regionen in Deutschland, wo Kulturelle Teilhabe nicht möglich ist, das entstehende kulturelle Vakuum nutzen rechte Gruppen immer wieder für ihre Zwecke. Ob Musikkulturen wie Hip-Hop und Rap mit ihren homophoben, sexistischen und gewaltverherrlichenden Texten Anleitungen für die Gewaltausübung durch Jugendliche wirklich anregen oder ob diese Dimensionen eher durch symbolische Umdeutungen vorgenommen werden, lässt sich nicht allein aus den Songtexten oder den ideologischen Orientierungen ihrer Produzenten ablesen. Es bedarf hier der Auseinandersetzungen auf verschiedenen Ebenen: mit lokalen Gegebenheiten, individuellen Dispositionen und bestimmten Aneignungsweisen von Musik. Hip-Hop gilt als beliebter Musikstil vieler Jugendlicher. Texte z. B. von *Bushido* sind umstritten. Der öffentliche Eklat bei der *Bambi*-Verleihung 2011, als der Sänger von *Rosenstolz* die Gelegenheit nutzte, um *Bushido* als homophob und frauenfeindlich zu kritisieren, bekam eine große öffentliche Resonanz und Unterstützung. Die Kontroverse jedoch bleibt bestehen und zeigt den komplexen Zusammenhang zwischen Verantwortlichkeit von Künstlern für ihr eigenes musikalisches Tun und der Resonanz in der Gesellschaft. Auch jugendliche Hip-Hop-Musiker selbst befinden sich nicht selten auf einem schwierigen Weg der Selbstfindung. Stigmatisierungen und Ausgrenzungen durch die Gesellschaft helfen da nicht viel weiter. Angesichts der massenhaften medialen Verbreitung von Gewalt in Musikvideos und Musiktiteln und dem in dieser Relation ver-

gleichsweise geringen Auftreten von Gewalthandeln Jugendlicher ist ein direkter kausaler Zusammenhang zwischen Musik und dem Gewalthandeln kaum anzunehmen (Liell 2004).

3. Formelles Musiklernen in Schulen zur Auseinandersetzung mit Gewaltkontexten

Schulischer Musikunterricht, wenn er denn fachgerecht und kontinuierlich erteilt wird, hat die Möglichkeit, über einen definierten Kompetenzkanon musikalischer Bildung alle Kinder und Jugendlichen zu erreichen. Der Deutsche Musikrat hat einen Rahmen definiert, der die Zielperspektive und die fachliche Qualität von Musikunterricht an Schulen bestimmen soll. Unter den sieben Schwerpunkten steht das praktische Musiklernen ebenso ganz vorn wie das Nachdenken über Musik in all ihren aktuellen Erscheinungsformen. Hier kann Musikunterricht mit seinen formalen Lernzugängen tätig werden, damit Schüler frühzeitig über den Zusammenhang von Musik und Gewalt aufgeklärt und sensibilisiert werden.

Es stehen heute unter Musikpädagogen an den Schulen mehrere Auffassungen zu Jugendmusikkulturen nebeneinander, die von Ablehnung über Unwissenheit, Überzeichnung und methodische Ideenlosigkeit reichen. Sinnvolle fachliche Synthesen könnten entwickelt und untereinander ausgetauscht werden, unverzichtbar ist hierbei ein interdisziplinäres Arbeiten im Musikunterricht (Jank 1994). Jugendmusikkulturen zeigen es selbst an: Es geht nicht nur um die Musik oder das Bild oder den Tanz allein, sondern erst aus dem Zusammenwirken von Codierung und Decodierung sozialer Befindlichkeiten mit unterschiedlichen ästhetischen Mitteln entsteht eine Jugendmusikkultur. Es geht darum, Orientierung und Information als pädagogische Hilfe, nicht als Dogma anzubieten, Sinnerefüllungen zu ermöglichen und Schonräume für ästhetisches Arbeiten auch in sozialen Krisensituationen wie Gewalt, Aggression und Intoleranz einzurichten. Gegenwärtig bestimmen nach außen hin immer wieder Krisenbeschreibungen den Ruf der Schule und des Musikunterrichts. Die gravierendsten Defizite liegen in der Dominanz von Spezialwissen, dem geringen Beachten vielschichtiger sozialer Kontexte und der Unterrepräsentanz von Sinnlichkeit und kultureller Teilhabe.

Der bildungspolitische Trend, die ästhetischen Fächer z. B. durch Stundenkürzungen, Wahloptionen und damit Reduzierung oder durch Einschränkungen in der Musiklehrerausbildung oder Nichtbeachtung in Bildungsstudien in den Hintergrund zu drängen, ist in diesem Zusammenhang wohl als katastrophal anzusehen. Vielerorts wird aber auch über Reformen nachgedacht, werden kleinere oder größere Schritte zu mehr Autonomie und Offenheit in der Schule erprobt wie im sogenannten Education-Bereich, wo es zu guten Kooperationen mit außerschulischen Musikträgern wie Konzerthäusern, Orchestern, aber auch jugendkulturellen Musikgruppen kommt (Jank 2012, S. 875–878).

Mittlerweile gibt es mehrere Musikpädagogen aus der Lehrerbildung an Hochschulen, die sich mit dem Thema Gewalt und Musik auseinandersetzen und Modelle für die Schule vorgelegt haben. So sind von Georg Brunner (Brunner 2004), Michael Herschelmann (Herschelmann 2011) und Birgit Jank (Jank 2003) methodische Umgehensweisen und Unterrichtsmaterialien zum Thema „Rechtsradikale Musik im Musikunterricht“ entwickelt und erprobt worden. Inhaltliche Ziele dieser Ansätze sind u. a. die Vermittlung eines Überblicks über die Geschichte, Funktionsweisen und die Szenen des Rechtsrocks (Text, Outfit, Internet, Symbole, Musikstile), Erkenntnisse zur Ideologie und Manipulationsfunktion von Rechter Musik, kritische Liedtext- und Videoauseinandersetzungen, musikpraktische Aktivitäten (z. B. eigenen Text gegen Rechtsrock verfassen).

4. Perspektiven von Gewaltprophylaxe in der Zusammenführung von musik- und sozialpädagogischen sowie fachwissenschaftlichen Musik-Diskursen

Bisher wurden Umgangsweisen und Präventionsversuche zum Thema Musik und Gewalt aus verschiedenen, eher getrennten Bereichen und Disziplinen heraus beschrieben. Derzeit ist jedoch auch zu beobachten, dass sich diese Felder und die darin agierenden Personen immer mehr annähern, gemeinsam Konzeptionen diskutieren und Projekte organisieren. Umbrüche im Verständnis des schulischen Musikunterrichts, neue Hochschullehrergenerationen und eine stärkere Sichtbarkeit von Konzeptionen aus der Sozialen Kulturarbeit haben dazu geführt, dass sich diese Berei-

che aufeinander zubewegen. Schulische Musikpädagogik kann informelle Lernstrategien nicht länger als erfolgreichen Musiklernweg vernachlässigen, Soziale Kulturarbeit kann an Modellen der außerunterrichtlichen Musikaarbeit an Schulen z. B. im Kontext der Ganztagschule partizipieren. Eine zunehmende Rolle spielt hier der Gedanke der musikalischen Selbstprofessionalisierung. Das Prinzip des informellen Musiklernens sowie regionale, aber auch digitale Bildungs- und Fortbildungsangebote ermöglichen dies in sich ständig erweiternden und sich verändernden Formen und Inhalten. Es ist heute kein Problem mehr, sich aus dem digitalen Netz selbst das Spiel auf einem Instrument beizubringen oder einen Song professionell aufzunehmen, ohne Noten zu beherrschen.

Neue musikdidaktische Konzeptionen, wie der Ansatz der *Community Music* (Alexandra Kertz-Welzel, München), versuchen Musiktherapie und Soziale Arbeit in schulische musikpädagogische Überlegungen aufzunehmen. Die Themen, die in einem solchen Zusammenhang künftig gemeinsam zu bearbeiten sein werden, sind z. B. „Soziale Inklusion als künstlerische und musikpädagogische Herausforderung“, „Teilhabe und Gerechtigkeit“ oder „Musik und soziale Verantwortung“.

Erträge musikwissenschaftlicher und kulturtheoretischer Forschungserträge zu Jugendmusikszene, qualitative und quantitative Erforschung von Musikszene und Einzelphänomenen wie „Musik und Gewalt“ werden künftig auch für die Musikpädagogik neue Erkenntnisse und Sichtweisen hervorbringen. Musikaarbeit an Schulen muss schrittweise hin zur kulturellen Bildungsarbeit geöffnet werden. Entwicklungen in den Kinder- und Jugendmusikkulturen sind Signale und Seismographen für neuere Entwicklungen und sollten von Kulturarbeitern in Musik erkannt und decodiert werden können. Im Kontext dieser hier aufgezeigten Lernfelder in der Musikpädagogik haben nur die Lehrenden überhaupt eine Chance, an die Jugendlichen heranzukommen, die begeistern und mitreißen können. Toleranz und Konsequenz müssen vorgelebt werden, um akzeptiert zu werden. Zwischen diesen beiden Momenten die richtige Symmetrie zu finden, darin liegt wohl das eigentliche Geheimnis von pädagogischem Erfolg auch bei scheinbar sperrigen Themen.

Literatur

Brunner, Georg: Musik und Politik: Rechtsrock. <http://www.lehrer-online.de/rechtsrock.php> (Letzter Zugriff am 10. 01. 2014).

Hartogh, Theo/Wickel, Hans H.: Handbuch Musik in der Sozialen Arbeit. Weinheim 2004, S. 5.

Herschelmann, Michael: Gewalt in Musikvideos. In: Hofmann, Gabriele (Hg.): Musik & Gewalt – Aggressive Tendenzen in musikalischen Jugendkulturen. (= Forum Musikpädagogik, Bd. 102). Augsburg 2011, S. 71–98.

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

Hill, Burkhard/Wengenroth, Jennifer: Musik machen im „jamtruck“ – Evaluation eines mobilen Musikprojektes für Jugendliche. (= Reihe Kulturelle Bildung der Bundesvereinigung Kulturelle Kinder- und Jugendbildung Remscheid). München 2013.

Jank, Birgit: Rechtsradikale Musik und Musikunterricht. In: Ansohn, Meinhard/Terhag, Jürgen (Hg.): Musikunterricht 5, Musikkulturen fremd und vertraut. Oldershausen 2003, S. 366–367.

Jank, Birgit: Ausbildung in Musik für Kulturelle Bildung. In: Bockhorst, Hildegard/Reinwand, Vanessa/Zacharias, Wolfgang (Hg.): Handbuch Kulturelle Bildung. München 2012, S. 875–878.

Jank, Birgit/Reyher, Uwe (Hg.): Ganz Aug' und Ohr – Die andere Art einer ästhetischen und sozialen Praxis. Obertshausen 1994.

KMAntenne: kma-startruck.de. <http://kma-ev.de/index.php?id=422> (Letzter Zugriff am 01. 02. 2014).

Liell, Christoph: Praktiken, Ästhetisierungen und Dramatisierungen der Gewalt. Karrieren männlicher Jugendlicher in der HipHop-Szene. In: Liell, Christoph/Pettenkofer, Andreas (Hg.): Kultivierungen von Gewalt. Beiträge zur Soziologie von Gewalt und Ordnung. Würzburg 2004.

Maier, P.: Gewalt und Musik in der Sprechpraxis der Bundesprüfstelle für jugendgefährdende Medien am Beispiel der Hip-Hop-Musik. http://Bildungsserver.berlin-brandenburg.de/musik_und_gewalt.html (Letzter Zugriff am 28. 12. 2013).

Möller, Kurt: Gewalt in unserer Gesellschaft. In: *Musikforum* 2/2012, S. 8–12.

Rhein, Stefanie: Zum Umgang Jugendlicher mit gewalthaltiger Musik. In: *Musikforum* 2/2012, S. 14–17.

Schramm, Holger: „Wer fühlen will, muss hören!“ Zusammenhänge zwischen Musikrezeptionsmodalitäten, Musikgenrepräferenzen und der situativen Nutzung von Musik zur Regulierung von Stimmungen. In: Gehrau, Volker/Bilandzic, Helena/Woelke, Jens (Hg.): *Rezeptionsstrategien und Rezeptionsmodalitäten*. München 2005, S. 149–166.

Stöver, Carsten: Die Welt zertrümmern? Eine empirisch quantitative Untersuchung zum Zusammenhang von Musikkonsum und aggressivem Verhalten. Projektbericht an der Universität Oldenburg. <http://musik-for.uni-oldenburg.de/forschungsbericht/musikgewalt.htm> (Letzter Zugriff am 04. 01. 2014).

Wilke, Kerstin: Jungen machen doch keine Mädchensachen. Musikpräferenzen von Grundschulkindern als Mittel zur Konstruktion von Geschlechtlichkeit. In: Schläbitz, Norbert (Hg.): *Interdisziplinarität als Herausforderung musikpädagogischer Forschung*. Essen 2009, S. 323–350.

Künstlerische Stimmarbeit mit Menschen mit dem Down-Syndrom

Jan Wysujack

1. Einleitung

*It's a litte bit different when you're talking.
Looks kind of funny when you're walking.
No one gets the joke when you're joking.
But that's the way you have been since you're born.
It's way too loud when you're laughing.
They say it's like a dog that is barking.
Nobody really understands you – But I was always there for you.
(Dellé: Trisomy 21)*

Am 26. 03. 2009 trat die UN-Behindertenrechtskonvention in Deutschland in Kraft, in welcher der Artikel 24 den Menschen mit Behinderungen das uneingeschränkte Recht auf Bildung zusichert (vgl. Deutsches Institut für Menschenrechte 2006, S. 15). Seitdem muss es Menschen mit Beeinträchtigungen ermöglicht werden, ohne Einschränkungen eine Ausbildung zu erhalten. Besonders der in Absatz 2 aus Artikel 24 beschriebene Aspekt des Nichtausschlusses vom Grundschulunterricht und des Besuchs von weiterführenden Schulen zwang die Bundesländer, die Bildungssituation dementsprechend umzugestalten und den bereits begonnenen Weg des gemeinsamen Unterrichtens von Kindern und Jugendlichen mit oder ohne sonderpädagogischen Förderbedarf (integrative Ansätze) deutlich auszubauen und zu intensivieren (vgl. Klemm 2015, S. 12). Das führt dazu, dass vermehrt Lehrkräfte ohne sonderpädagogische Ausbildung auf Schülerinnen und Schüler treffen, die einen sonderpädagogischen Förderbedarf haben. Hierbei kann es sich auch um Kinder und Jugendliche mit Down-Syndrom handeln. Die Lehrkräfte sollten dann im

Unterricht in der Lage sein, passende Angebote bereitzustellen, die Interessen jedes einzelnen Schülers und jeder einzelnen Schülerin zu berücksichtigen und deren Können zu fördern. In den Rahmenlehrplänen für Musik ist beispielsweise in Brandenburg das Gestalten von Musik wie das Singen in jeder Klassenstufe vorgegeben. Doch welche Kompetenzen sind für Musiklehrende notwendig, um mit Kindern und Jugendlichen mit Down-Syndrom angemessen und fördernd zu singen?

„Die musikalische Arbeit mit Menschen mit Behinderung ist nicht auf Betulichkeit und musikalische Reduktion gebürstet. In der ganzen Republik entstehen seit Jahren neue Projekte, deren musikalische Inhalte und Vermittlungsmethoden von dem Willen getragen sind, gemeinsam mit Menschen mit Behinderung das kulturelle Leben zu gestalten. Die künstlerische Qualität dieser inklusiven Projekte – das Wort Inklusion steht für die gleichberechtigte Teilhabe – nimmt in den letzten Jahren stetig zu. Ohne Zweifel hat das damit zu tun, dass sich zunehmend mehr professionelle Musikerinnen und Musiker für die Arbeit mit Menschen mit Behinderung interessieren. Dies gilt im Übrigen auch für die anderen künstlerischen Disziplinen.“ (Merkt 2011)

Der Artikel 30 der UN-Behindertenrechtskonvention spricht Menschen mit Beeinträchtigungen das Recht auf kulturelle Bildung zu. Diese kulturelle Teilhabe muss von der Gesellschaft im Sinne der Gleichberechtigung aller Menschen, aber auch zur kulturellen Bereicherung ihrer selbst, Menschen mit Behinderungen ermöglicht werden (vgl. Deutsches Institut für Menschenrechte 2006, S. 20). Wird dieses Recht ernst genommen, müssen kulturelle Einrichtungen, wie zum Beispiel Musikschulen, Theater und kirchliche Musikgruppen Angebote schaffen, die von allen Menschen genutzt werden können. Wie bereits oben für Lehrkräfte an allgemein bildenden Schulen beschrieben, brauchen die Anleitenden Kompetenzen, um ein passendes Format zu konzipieren.

In diesem Aufsatz, welchem die Masterarbeit mit dem gleichen Thema des Autors zugrunde liegt, werden die künstlerische Stimmarbeit mit Menschen mit Down-Syndrom und mögliche Methoden, also Wege des Lernens und des Lehrens, vorgestellt, die in der Stimmarbeit bei Menschen mit Down-Syndrom verwendet werden. Hierfür wurden Interviews mit fünf Expertinnen geführt, die jahrelange Erfahrungen auf

diesem Gebiet vorweisen können, und anhand der qualitativen Inhaltsanalyse, der induktiven Kategorienbildung, aufbereitet. Vier dieser Expertinnen arbeiten oder arbeiteten im Theater *RambaZamba*, das als Vorreiter für die kulturelle Teilhabe von Menschen mit Behinderung gilt. Im Jahr 1990 wurde von der Schauspielerin und Regisseurin Gisela Höhne und dem Regisseur Klaus Erforth, die Eltern eines Sohnes mit Down-Syndrom sind, sowie weiteren Eltern von Kindern und Jugendlichen mit geistiger Behinderung in Berlin der Verein „Sonnenuhr e. V.“ gegründet. Daraus entstand das Theater *RambaZamba*. In einem unveröffentlichten Antrag an die Berliner Senatsverwaltung aus dem Jahr 1999 wird das Anliegen deutlich:

„Für viele Menschen mit geistiger Behinderung ist die Kunst [...] das einzige Mittel ihres Ausdrucks, ihrer Kommunikation mit sich, mit ihren Partnern, mit der Gesellschaft. Sie beherrschen oft die verbale Sprache schlecht oder gar nicht, sie können sich nicht erklären, keiner rationalen Konzepte bedienen. Aber sie haben einen großen inneren Reichtum, viele, tiefe Gefühle und interessante und beachtenswerte Wahrnehmungen von der Welt. Sie beherrschen die Mittel der Symbolik, des authentischen künstlerischen Ausdrucks und erfahren sich und ihre Umgebung im Umgang mit dem künstlerischen Material. Sie erfahren Anerkennung, Bestätigung und inneres Wachstum. [...] Sie sind Künstler. Dennoch täte es ihnen gut, ihren Ausdruck zu erweitern, neue Anregungen zu bekommen und andere Techniken zu erlernen oder in ihnen schlummernden Ausdruck freizulegen, zur Realisierung zu bringen.“ (Sonnenuhr e. V. 1999)

Hierfür werden die Schauspielerinnen und Schauspieler des Theaters, von denen über die Hälfte Menschen mit Down-Syndrom sind und die seit 2008 durch die Kooperation mit einer anerkannten Werkstatt für Menschen mit Behinderung, den VIA-Werkstätten Berlin, hauptberuflich in der Abteilung Schauspiel angestellt sind (vgl. Tänzer 2014, S. 10), in verschiedenen Unterrichtsfächern, wie dem Bewegungs- und Sprechtraining und dem Gesang, weitergebildet. Dass dies zum Erfolg führt, beweist das Theater seit vielen Jahren anhand der gut besuchten Aufführungen und der Kooperationen mit weiteren Bühnen wie dem Deutschen Theater und dem Berliner Ensemble.

Aus diesem Erfahrungsreichtum sollen für Musiklehrende, Gesangs- und Stimmbildner, Kantoren, Chorleiter und Theaterfachleute in dieser Arbeit die intrinsische Motivation der Expertinnen, ihre Ansätze und Ziele, ihr Wissen über die Besonderheiten von Menschen mit Down-Syndrom und über bewährte Methoden vorgestellt werden. Dass sich die Ergebnisse auf die eigene Arbeitsweise übertragen lassen, wird durch die Tatsache deutlich, dass die Schauspielerinnen und Schauspieler nicht nach den gesanglichen Aspekten, sondern zum Beispiel nach dem Spiel-talent ausgewählt werden. So werden sich hier ähnliche Voraussetzungen vorfinden lassen.

Die fünfte Expertin leitet seit 2010 einen Chor, in dem Menschen mit Beeinträchtigungen und Studierende zusammen singen und musizieren. Wie dieses gelebte Beispiel kultureller Teilhabe und Inklusion funktioniert und welche Wege sie dabei geht, wird hier ebenso dargestellt.

In dieser Arbeit wird das Normalisierungsprinzip vertreten. Dieses besagt, dass Menschen mit Beeinträchtigungen ein Leben führen sollen, welches so normal wie möglich ist.

*„Der Fluchtpunkt des ‚Normalen‘ ist in diesem Fall das Leben nicht behinderter Menschen. Bezogen auf Alltag, Wohnformen, Freizeitaktivitäten, Partnerschaft und andere Lebensbereiche [wie dem Musizieren und Gesang] sollen behinderte Menschen nicht separat oder gesondert, sondern gesellschaftlich eingebunden unter Bedingungen leben, die denen nicht behinderter Menschen entsprechen.“
(Hartogh/Wickel 2004, S. 376)*

Zu Beginn des Beitrags werden die theoretischen Grundlagen in den Bereichen „künstlerische Stimmarbeit“, „Down-Syndrom“ und der „Stand der empirischen Forschung“ vorgestellt. Danach folgt ein Kapitel, in dem die Studie mit ihren Arbeitsschritten beschrieben wird. Abschließend folgen eine Diskussion der Ergebnisse, ein Leitfaden, der die Ergebnisse in zehn Punkten zusammenfasst, und ein Fazit.

An dieser Stelle möchte der Autor dieser Arbeit eine persönliche Bemerkung abgeben: Bei der Erstellung dieser Arbeit kam ich mit mehreren Menschen ins Gespräch, die die Thematik sehr interessant fanden und sich positiv äußerten. In einem ruhigen Moment stellten sie dann die Frage, die sie zu beschäftigen schien und die sie sich fast nicht traute zu fragen: „Sag mal, haben Menschen mit Down-Syndrom nicht starke Pro-

bleme beim Reden? Können die dann überhaupt Singen?“ Die Beantwortung dieser Frage bietet einen guten Rahmen für diese Arbeit, in der die künstlerische Stimmarbeit von Menschen mit dem Down-Syndrom vorgestellt wird.

2. Theoretische Grundlagen

2.1 künstlerische Stimmarbeit

An dieser Stelle soll der Versuch unternommen werden, die künstlerische Stimmarbeit¹ zu definieren. Zu diesem Zweck müssen ebenso Begriffe wie Singen, Musiktherapie und Logopädie herangezogen werden, um Gemeinsamkeiten und im Besonderen die Unterschiede beschreiben zu können.

Unter Stimmarbeit wird in dieser Arbeit jede Beschäftigung mit der Stimme betrachtet, die eine künstlerische Ausdrucksfähigkeit fördert. Für Stella Antwerpen sollte das „Ziel einer Stimmbildung [...] die Kontrolle über die eigene Stimme sein, die bewusste Nutzung der Stimme und ihrer Möglichkeiten zum Erreichen eines angestrebten Ideals“ (Antwerpen 2004, S. 75). Hierbei unterteilt sie noch einmal in Stimmbildung und Gesangsunterricht: „Die Stimmbildung verläuft also als eine funktionale, mit dem Ziel, die eigene Rhetorik zu verbessern. Im Gesangsunterricht geht es jedoch primär, neben einer stimmphysiologisch-korrekten Bildung der Stimme, um das Streben nach einem hohen ästhetischen Klangniveau“ (ebd., S. 73). Dieser Unterteilung wird in dieser Arbeit jedoch nicht entsprechen, thematisiert sie Stimmbildung der Sprech- und Singstimme doch aus künstlerischer Perspektive.

Aus diesem Grund beinhaltet der Titel dieser Arbeit die „künstlerische Stimmarbeit“ und grenzt sich somit von der Musiktherapie bzw. der Stimmtherapie, wie zum Beispiel in der Logopädie, ab, auch wenn nach Michael Pezenburg die „Grenzen zwischen Stimmbildung und Stimmtherapie [...] fließend [sind]“ (Pezenburg 2015, S. 278). Dem kann auf der einen Seite nur zugestimmt werden. Jedoch spielt andererseits der Fokus, den die Arbeit einnimmt, bzw. das Ziel eine große Rolle. So werden in

¹ In dieser Arbeit werden die Begriffe „Stimmarbeit“ und „Stimmbildung“ als Synonyme verwendet.

beiden Fällen gleiche oder ähnliche Methoden verwendet bzw. Methoden genutzt, die stärker dem einen oder dem anderen Bereich zugeordnet werden können. Ist das Ziel dann die Beseitigung von Stimmproblemen und -krankheiten, handelt es sich um Stimmtherapie. Zielt die Arbeit jedoch auf die Förderung der künstlerischen Ausdrucksfähigkeit, sollte von Stimmbildung bzw. Stimmarbeit gesprochen werden.

Unter Musiktherapie versteht Rosemarie Tüpker „eine methodisch reflektierte, auf unterschiedlichen psychologischen Erklärungsmodellen beruhende Form der Behandlung von Krankheiten, Leidenszuständen, Behinderungen oder Störungen durch die Nutzung von Musik in einer therapeutischen Beziehung. Die Musik kann dabei als Mittel des Ausdrucks, der musikalisch gestalteten, verstehenden und umwandelnden Beziehungserfahrungen, der suggestiven Beeinflussung, der verändernden Einübung oder der katharsischen Erfahrung angewandt werden“ (Tüpker 2005, S. 342). Weiterführend beschreibt sie die enge Verknüpfung von Musikpädagogik und Musiktherapie, die in den heilpädagogischen Arbeitsbereichen vorzufinden ist. Der hier zu erkennende Grundgedanke, dass die Arbeit mit Musik bei Menschen mit Beeinträchtigungen eine Form der Musiktherapie ist (vgl. Vogelsänger 1985, S. 168 f.) und somit dem Konzept der künstlerischen Ausbildung abgesprochen wird, lässt sich ebenso im MGG-Artikel finden, wenn bei der Aufzählung der Patientengruppen direkt Menschen mit Down-Syndrom benannt werden (hier nicht mehr zeitgemäß als „Mongoloide“ bezeichnet) (vgl. Mahns 1997, S. 1738). Auf diesen Grundgedanken weist der Autor nachfolgend auch hin, wenn er die „Gleichsetzung von musikalischer Arbeit mit Behinderten und Musiktherapie, wo sie zuweilen dort vorgenommen wird, wo Behinderte musizieren“ als „terminologisch problematisch“ bezeichnet und weiterführend die These aufstellt, dass dadurch vielfach die Tatsache kaschiert wird, dass „es z. B. im Behinderten-Bereich insgesamt ein Defizit an musikalisch-kreativen Unterrichts- und Freizeitangeboten gibt“ (ebd., S. 1740).

Ebenso kann bei der Stimmbildung unterschieden werden, ob sie eher das Sprechen oder das Singen zum Ziel hat. Bernhard Richter erwähnt die ungeklärte wissenschaftliche Situation, durch die nicht belegt werden kann, „ob sich im Prozess der Evolution zuerst die Sprech- oder die Singstimme entwickelt hat“ (Richter 2013, S. 91), und erwähnt „die terminologische Unschärfe der Begriffe Sprechen/Rede/Prosa-/Versvortrag/Sprechgesang/Singen/Lied im Laufe der historischen Entwicklung“ (ebd.,

S. 92), auf die Karl-Heinz Göttert hingewiesen hat. Als nächstes stellt er eine Kategorisierung vor, die Wolfram Seidner und Jürgen Wendler in ihrem Sachbuch „Die Sängerstimme: Phoniatische Grundlagen des Gesangs“ vorschlagen. „Sie unterscheiden zwischen vier Gruppen: 1) der Sprechstimme, der Stimme, die wir im Alltag zum Sprechen benutzen; 2) der Sprecherstimme, wie sie ein Schauspieler oder Redner benutzt; 3) der Singstimme, der Stimme des unausgebildeten Sängers; 4) der Sängerstimme, der Stimme eines ausgebildeten Sängers und hier insbesondere eines Opernsängers westlicher Prägung“ (ebd., S. 92). Die künstlerische Stimmarbeit lässt sich dementsprechend so einordnen, dass sie sich um die Sprech- und die Singstimme kümmert, um aus ihr eine Sprecher- bzw. eine Sängerstimme zu entwickeln. Stella Antwerpen beschreibt dieselbe Ansicht, wenn sie schreibt: „So vollzieht sich häufig der Weg vom Singen des Laien über die Stimmbildung und Ausbildung der Singstimme hin zum Gesang des ausgebildeten Sängers“ (Antwerpen 2004, S. 69 f.).

Das MGG definiert das Singen in seinem Artikel „Singen“ in einem Nebensatz als einen „gehobenen Stimmgebrauch“ (Seidner 1998, S. 1422). Ansonsten verwehrt es eine klare Definition, die verschiedene Stimmfunktionen, wie zum Beispiel das Sprechen, vom Singen abgrenzt. Dass es sich hierbei um unterschiedliche Arten der Stimmnutzung handelt, beschreibt ebenso Ernst Klusen. „Diese relative Unabhängigkeit des Singens von der Sprache hängt mit der verschiedenen Steuerungsfunktion der menschlichen Gehirnhälften zusammen. [...] So ist das Sprechen von der Tätigkeit der linken, Singen von der Tätigkeit der rechten Gehirnhälfte bestimmt“ (Klusen 1989, S. 57 f.). Danach zitiert er die Ansicht von Carl Stumpf. „Entsprechend formuliert Stumpf [...] die psychologischen und physiologischen Unterschiede von Sprechen und Singen als Verschiedenheiten der Intention und des Materials. Singen ist Gefühlseinwirkung, Sprechen ist Tatsachenmitteilung. Beim Singen findet ein bestimmtes Tonmaterial systematische Verwendung [...] beim Sprechen kommt es auf die Eindringlichkeit des Wortvortrags ohne bewusste Verwendung eines festgelegten Tonmaterials an“ (ebd., S. 58). Sprechen hat somit für ihn eine größere inhaltliche Komponente, während beim Singen der Fokus eher auf dem Bereich der Gefühle liegt.

2.2 Das Down-Syndrom

Das Down-Syndrom wurde 1866 erstmals von dem englischen Mediziner und Leiter einer Anstalt für Menschen mit geistiger Beeinträchtigung, John Langdom Down (1828–1896), beschrieben (vgl. Schwinger/Dudenhausen 2007, S. 11; Wilken 2017, S. 16):

„Die auffällige Lidfalte (Epikanthis) bei einigen seiner Patienten veranlasste ihn anzunehmen, dass bei diesen Menschen ein ‚mongolischer Typus‘ der geistigen Behinderung vorliege [...] und er wählte deshalb für diese Form der Intelligenzbeeinträchtigung die Bezeichnung Mongolismus.“ (Wilken 2017, S. 16)

Aufgrund der falschen und diskriminierenden Entstehungsannahme der Behinderung wird diese Bezeichnung nicht mehr verwendet. Als Anerkennung der Arbeit Wilkens hat sich jedoch größtenteils die Bezeichnung Down-Syndrom durchgesetzt. Weitere Begriffe lauten (Langdown) Down('s)-Syndrom, Down Anomalie, Morbus Down oder Trisomie 21 (vgl. ebd., S. 17). Die letzte Bezeichnung geht auf die erst 1969 vom französischen Kinderarzt und Genetiker Jérôme Lejeune (1926–1994) bestätigte Annahme von Petrus Johannes Waardenburg (1886–1979) zurück, dass das Down-Syndrom auf einer Chromosomenveränderung beruht (vgl. Schwinger/Dudenhausen 2007, S. 17).

Bei Menschen mit Down-Syndrom kommt das Chromosom 21 dreimal und nicht zweimal vor.

„Dieses zusätzliche dritte Chromosom bewirkt erhebliche Störungen des normalen biochemischen Gefüges und führt zu deutlichen Abweichungen in der Entwicklung aufgrund eines direkten Effektes durch die 1,5-fache Gendosis und eines indirekten Effektes durch eine veränderte Regulation der verschiedensten Gene auf anderen Chromosomen. Obwohl das Chromosom 21 zu den kleinsten gehört (nur 1,5 % der menschlichen Erbinformationen liegen darauf), sind die auftretenden prä- und postnatalen Veränderungen sowie die Beeinträchtigungen in der gesamten Entwicklung vielfältig.“ (Wilken 2017, S. 18)

Warum diese Chromosomenanomalie auftritt, ist noch nicht vollständig erforscht. Jedoch steigt die Wahrscheinlichkeit, dass ein Kind mit Down-Syndrom entsteht, wenn die Mutter in höherem Lebensalter ist (vgl. ebd., S. 18 f.).

Zu den Besonderheiten, die in der Literatur erwähnt werden und die eine Relevanz für die Stimmbildung besitzen, zählen die Hypotonie, weitere orthopädische Probleme, Hörstörungen, orofaziale Dysfunktionen und sprachliche Beeinträchtigungen. Diese werden im Folgenden kurz erläutert.

Bei der Hypotonie handelt es sich um eine verminderte Spannung der Muskulatur. Diese Muskelschwäche tritt von Geburt an auf und hat Auswirkungen auf die Bewegung, die Haltung und die motorischen Fähigkeiten (vgl. Havemann 2007, S. 70). Mit dem Alter verbessert sich die Hypotonie, jedoch tritt vielfach auch bei Erwachsenen mit Down-Syndrom eine mäßige bis leichte Form auf (vgl. ebd., S. 70 f.).

Als orthopädisches Problem wird eine ausgeprägte Bindegewebschwäche beschrieben, die sich unterschiedlich äußert und die bei der Stimmarbeit mit berücksichtigt werden sollte (vgl. Schwinger/Dudenhausen 2007, S. 12).

„Eine Schwerhörigkeit liegt bei etwa 80 % der Kinder mit DS [Down-Syndrom] vor [...], wobei eine Schalleitungsschwerhörigkeit deutlich häufiger ist als eine Innenohrschwerhörigkeit“ (ebd., S. 12). Etta Wilke zitiert Untersuchungen, die davon ausgehen, dass 30 % der Kinder mit Down-Syndrom zeitweise oder dauerhaft mit unterschiedlich stark ausgeprägten Hörbeeinträchtigungen, die oftmals durch eine syndromspezifische Dysfunktion der Eustachischen Röhre ausgelöst werden und zu Mittelohrentzündungen führen, leben. Diese Hörbeeinträchtigungen können dazu führen, dass das Sprachverstehen in Mitleidenschaft gezogen wird (vgl. Wilken 2017, S. 109).

Zu den orofazialen Dysfunktionen zählen die orofazialen Störungen (Störungen im Mund und Gesicht), myofunktionelle Störungen (Muskel-funktionsstörungen) und die orofaziale Dyskinesie (Bewegungsstörung im Mund- und Gesichtsbereich) (vgl. Giel 2012, S. 44 f.).

Kinder mit dem Down-Syndrom sollten durch eine Sprachtherapie und durch -förderung in ihrer Sprachentwicklung unterstützt werden, da meist eine Sprachentwicklungsstörung vorliegt. Hierzu gehören Aussprachestörungen, die Unterstützung der Wortbedeutungsentwicklung

und der Wortschatzerweiterung und der Dysgrammatismus (vgl. ebd., S. 17–21).

Ausnahmslos betont die Literatur die große Heterogenität der Menschen mit Down-Syndrom. Aus diesem Grund sollte an oberster Stelle der individuelle Mensch stehen und dieser das Maß für die Therapien und Förderungsmöglichkeiten darstellen:

„Es ist wichtig, sich deutlich zu machen, dass trotz der syndrombedingten Gemeinsamkeiten Menschen mit Down-Syndrom eine sehr heterogene Gruppe bilden. Das individuelle Potenzial ist recht verschieden, die gesundheitlichen Beeinträchtigungen und zusätzliche Behinderungen können unterschiedlich ausgeprägt sein und zudem können die verschiedenen Lebens- und Sozialisationsbedingungen eine weite Streuung von Kompetenzen und Interessen bewirken. Eine ganzheitliche Förderung der Kinder mit Down-Syndrom muss deshalb individuelle und syndromspezifische Aspekte im systemischen Kontext berücksichtigen und durch eine lebensbegleitende Förderung den Kindern, Jugendlichen und Erwachsenen helfen, ihr individuelles Potenzial optimal zu entfalten und zu erhalten.“
(Wilken 2017, S. 18)

Barbara Giel fasst die Forschungsergebnisse zur Kognition und Kognitionsentwicklung von Kindern mit Down-Syndrom in sieben Sätzen zusammen (Giel 2012, S. 60) und gibt anschließend fünf Lerntipps für diejenigen, die sie fördern wollen. Den Lerntipp ist vorangestellt, dass Lerntechniken für Kinder mit Down-Syndrom genutzt werden sollten, die das Selbstbewusstsein stärken, das „Abschalten“ verhindern und aufgrund der meist fehlenden Eigeninitiative zu Aktivität und Spiel anregen. Der erste Rat ist der Alltagsbezug des genutzten Materials. So sollten die Themen aus dem Umfeld des Kindes kommen. Als zweites nennt sie den Gebrauch des visuellen Kanals bzw. mehrerer Kanäle, sodass bei einer akustischen Aufgabenstellung ebenso Informationen visuell oder haptisch kombiniert werden. Der dritte Tipp betrifft die „Informationseinheiten“: Sätze sollten kurz, einfach und klar formuliert werden. Viertens geht es um die Tatsache, dass Kinder mit Down-Syndrom möglichst ein hohes Wiederholungsangebot erhalten sollten, so dass die Informationen langfristig abgespeichert werden können. Der letzte Tipp befasst sich mit Ka-

tegorisierungen: Dem Kind sollte die Möglichkeit geboten werden, Gegenstände nach Kategorien zu ordnen (vgl. ebd., S. 61).

Das Buch „Handbuch für Lehrer von Kindern mit Down-Syndrom“ von Gillian Bird und Sue Buckley aus dem Jahr 2005 richtet sich, wie der Titel besagt, an Lehrerinnen und Lehrer, die mit Kindern mit Down-Syndrom arbeiten. Eine wichtige Quintessenz für erfolgreiches Lernen sehen beide in einer positiven inneren Einstellung der Lehrkraft (vgl. Bird/Buckley 2005, S. 139 f.). „Jede Schwierigkeit, die auftritt, wird dann als Herausforderung gesehen und gelöst werden[, denn] [...] [d]ie Einstellung ist für den Erfolg viel wichtiger als der Grad der Behinderung“ (ebd., S. 140).

2.3 Stand der empirischen Forschung

Bei der Recherche zum Thema der Arbeit musste festgestellt werden, dass keine Literatur zu diesem speziellen Bereich zu finden war. Auf der Internetseite des Verbandes deutscher Musikschulen (VdM) werden Lehrmaterialien und Anregungen für den inklusiven Unterricht und die Ensemblearbeit angeboten. Diese beinhalten jedoch nur die Klavier- und die Flötenpädagogik und bieten Anregungen für kleine Instrumentenspiele.² Dem Thema am nächsten kommt für die Stimmbildung ein Beitrag von Robert Wagner „Max Einfach – Rhythmicals“ mit einer Sammlung kleiner Sprechstücke.³ Bei einem Gebrauch im Stimmbildungsunterricht muss jedoch die Angemessenheit des Materials für den Schüler bzw. die Schülerin beachtet werden.

Trotz der fehlenden Materialbeispiele muss an dieser Stelle positiv hervorgehoben werden, dass der VdM mit seiner „Potsdamer Erklärung“ im Mai 2014 ein inklusives Leitbild vertritt:

„Wir bekennen uns zur Inklusion als Anspruch und Aufgabe. Wir ermöglichen jedem Menschen, an der Musik teilzuhaben – durch diskriminierungsfreie, auch aufsuchende Angebote, durch weitge-

² Vgl. Internetpräsenz des VdM <https://www.musikschulen.de/projekte/inklusion/menschen-mit-behinderung/lehrmaterial/index.html> (Letzter Zugriff am 19. 08. 2017).

³ Vgl. https://www.musikschulen.de/medien/doks/Inklusion/MaterialMusikinklusive/max_einfach_rhythmicals.pdf (Letzter Zugriff am 19. 08. 2017).

hende Selbstbestimmung jedes Einzelnen sowie eine äußere und innere Barrierefreiheit. Vielfalt und Heterogenität erkennen und nutzen wir als Chance und stellen dabei den einzelnen Menschen in den Mittelpunkt.“⁴

Der Aspekt der kulturellen Teilhabe, der hier mitklingt, ist durch eine Person besonders in die Fachöffentlichkeit gehoben worden: durch Irmgard Merkt. Bereits ihr Vorgänger auf dem Lehrstuhl für Musikerziehung in Pädagogik und Rehabilitation an der Universität Dortmund, Werner Probst, bekannt u. a. durch das „Bochumer Modell“, engagierte sich sehr in der Förderung der musikalischen Teilhabe der Menschen mit Behinderung.

„Das Bochumer Modell war ein Projekt, das fand statt von 1979–83, wurde initiiert von meinem Vorgänger. Von dem Professor, dem ich nachgefolgt bin auf dem Lehrstuhl. Das war Werner Probst. Der wiederum war früher Leiter der Musikschule Bochum, bevor er an der damaligen Pädagogischen Hochschule Professor für Musik bei Behinderten wurde. Und der hatte sich für dieses Thema interessiert. [...] [Dort] war das Thema Behinderung eigentlich das Hauptthema. Aber im Rahmen dieses sogenannten Bochumer Modellversuchs gab es vier Sparten. Drei Sparten haben sich befasst mit der Frage: Können Kinder an Förderschulen oder an Sonderschulen Schüler der Musikschule sein? Also haben die das Interesse? Kann man denen was beibringen usw.“ (Interview Merkt und vgl. Merkt 2010, S. 62 f.)

In dieser Forschung arbeitete Irmgard Merkt bereits mit und initiierte ein neues Modell, das unter dem Namen „DOMO: Musik“ („Dortmunder Modell: Musik“), von 2010 bis 2013 durchgeführt wurde. Dieses war „ein Projekt musikalisch-kultureller Erwachsenenbildung und Kulturarbeit. In den Bereichen Breitenbildung, Talentförderung und Professionalisierung [...] [wurde] ausgelotet, wie inklusive musikalische Bildung und ein inklusives Kulturleben gelingen können“ (Merkt/Schmidt/Diehl

⁴ Leitbild der öffentlichen Musikschulen im VdM. https://www.musikschulen.de/medien/doks/Positionen_Erklarungen/leitbild_vdm-musikschulen.pdf (Letzter Zugriff am 19.08.2017).

2014, S. 3). Unter dem Aspekt der Breitenbildung gründete Merkt 2010 den Chor „Stimmig“, der im Folgenden noch eine Rolle spielen wird.

In diesem Zusammenhang sollen an dieser Stelle zwei Vereine genannt werden, deren Vorsitzende Irmgard Merkt ist und die sich außerordentlich um „die Förderung, Integration und Inklusion von Kindern, Jugendlichen, Erwachsenen und allen Menschen mit Behinderung durch Kunst und Kultur, insbesondere durch Musik“ (Internetpräsenz des Vereins InTakt e. V.) hervortun: der Verein InTakt e. V. und das Netzwerk „Kultur und Inklusion“, welche durch die „Akademie der Kulturellen Bildung des Bundes und des Landes NRW e. V.“ seit 2015 zusammen die Trägerschaft übernommen haben und durch die Beauftragte der Bundesregierung für Kultur und Medien gefördert werden (Internetpräsenz des Netzwerk Kultur und Inklusion). „In ihm sollen Themenfelder diskutiert und weiterentwickelt werden, welche die praktische Umsetzung der UN-Behindertenrechtskonvention in künstlerischen und kulturellen Feldern aufgeworfen hat. Als Dialog- und Fachforum bringt das Netzwerk Erfahrungen und Ansätze aus Theorie und Praxis, Wissenschaft und Forschung, Verbändelandschaft und Politik in Austausch.“⁵

Bei der Forschungslage zum Thema „Musik und Menschen mit Down-Syndrom“ sei auf zwei Arbeiten verwiesen; zum einen auf die Dissertation von Bethan Mair Pickard zum Thema „Musik und Down-Syndrom“, in der sie die bisherigen Forschungsergebnisse darstellt, diskutiert und mit ihren eigenen Forschungsergebnissen vergleicht (Pickard 2009). Die zweite Arbeit ist eine Masterarbeit mit dem Thema „Instrumentales Lernen und Lehren von Menschen mit Down-Syndrom“ von Sandra Cepin, die anhand der Forschung die Entwicklung musikalischer Fähigkeiten, im Besonderen in der Klavierpädagogik, von Menschen mit Down-Syndrom darstellt und durch Interviews mit Pädagoginnen und Pädagogen und dem Musiker Sujeet Desai, der mit dem Down-Syndrom lebt, erweitert (Cepin 2016).

Zu dem Bereich Musizieren mit Menschen mit Behinderung kann außerdem auf das „Handbuch. Musik in der Sozialen Arbeit“ (Hartogh, Wickel 2004) verwiesen werden. In diesem sind Aufsätze zu den Themen „Musik und Musikalität“, „Singen“ und „Musik in der Behindertenarbeit“ zu finden. Im ersten Aufsatz wird der Musikeinsatz in der Sozialen

5 <http://kultur-und-inklusion.net/das-netzwerk/> (Letzter Zugriff am 19. 08. 2017).

Arbeit eingeordnet und in einem eigenen Bereich verortet, der zwischen der Musikpädagogik und der Musiktherapie zu finden ist und aus beiden Bereichen Methoden und Ansätze verwendet (vgl. Hartogh, Wickel 2004, S. 51–55). Hugo Minkenberg weist in dem zweiten Aufsatz auf die positiven Effekte, die Musik und Singen auf nichtmusikalische Fähigkeiten ausüben und darauf, dass „Singen mit behinderten Menschen [...] nicht schlechteres Singen, sondern vielleicht anderes Singen [bedeutet]. Es gilt hier entsprechend der Klientel immer wieder neue passende Methoden des Singens zu entwickeln“ (Minkenberg 2004, S. 111). Einen besonderen Schwerpunkt sieht er in der differenzierten Vorbereitung der Körperarbeit und der hohen Relevanz der Warm-ups (vgl. ebd.). Der dritte Aufsatz von den beiden Herausgebern des Handbuches beschreibt die Musikalität behinderter Menschen, weist auf die Problematik der Therapisierung von Musik in der Behindertenpädagogik hin und stellt einzelne integrative Projekte vor. Gegen Ende des Aufsatzes fassen die Autoren auf der Basis didaktischer Überlegungen die Ziele musikalischer Arbeit mit behinderten Menschen zusammen:

- die Auflösung der Zuschreibung „Behinderung“ im Lebensbereich Musik anstreben,
- musikalische Kompetenzen entwickeln und ausbilden,
- Fähigkeiten und Fertigkeiten zum Musizieren in integrativen Gruppen schulen,
- Kompetenzen zur sozialen Teilhabe und kulturellen Partizipation entwickeln,
- Freude an der Musik vermitteln,
- Musizieren als sinnvolle Freizeitaktivität anbieten,
- zur Normalisierung der Lebenswelt beitragen,
- durch öffentliche Auftritte das Image behinderter Menschen verbessern und damit Separierungstendenzen entgegenwirken,
- durch gezielte ganzheitliche Selbstständigkeitsförderung soziale Abhängigkeit verringern und Freiräume für selbstbestimmtes Handeln eröffnen.

(Hartogh/Wickel 2004, S. 382 f.).

Über das Theater *RambaZamba* wurden bisher zwei Arbeiten verfasst: 1995 die Magisterarbeit von Ursula Menke „Wir machen Theater!, das ‚Behinderten‘-Theater ‚Ramba Zamba‘ – Theater mit geistig Behinderten im

Spannungsfeld zwischen Therapie und Kunst“ und die 2001 eingereichte wissenschaftliche Hausarbeit zur ersten Staatsprüfung für das Amt des Lehrers an Sonderschulen von Birgit Winkler zu dem Thema „Musikalisch-künstlerische Arbeitsweisen im Kontext integrativer Zielstellungen mit Menschen mit geistiger Behinderung am Beispiel der Theatergruppe *RambaZamba*“. Daneben liegen verschiedene Texte von Gisela Höhne und Bianca Tänzer zur Arbeit im Theater *RambaZamba* vor (Tänzer 2014; Tänzer 2000, S. 313–328; Höhne 1997, S. 234–248).

3. Beschreibung der Studie

Bei dieser Arbeit handelt es sich um eine explorative Studie, da diese gegenstandserkundend einen bisher nur ungenügend bis kaum bearbeiteten Themenbereich erforschen möchte. Zu diesem Zweck werden offene Forschungsfragen mit dem Ziel beantwortet, den Gegenstand zu beschreiben und Hypothesen oder Theorien zu bilden (vgl. Döring/Bortz 2016, S. 149). Besonders in der qualitativen Forschung werden Forschungsfragen beantwortet und wird hiermit versucht, Theorien zu entwickeln (vgl. ebd.). Um die jeweiligen Forschungsfragen zu beantworten, muss geeignetes Material generiert werden.

3.1 Entwicklung des Interviewleitfadens und Stichprobe

Hierzu werden in dieser Arbeit fünf Expertinnen interviewt und mithilfe von Interviewtranskriptionen und der Qualitativen Inhaltsanalyse nach Philipp Mayring ausgewertet. Bei den für diese Arbeit durchgeführten Interviews wurden teilstrukturierte bzw. halbstrukturierte Interviews verwendet, die auf einem Interview-Leitfaden beruhen. Den Interview-Leitfaden erstellte der Autor dieser Arbeit in Hinblick auf die Forschungsfragen. Dabei wurde eine grafische Darstellung gewählt, die sechs Themenblöcke darstellt (Abb. 1).

Als erster Themenblock ist die eigene Motivation zur Stimmarbeit relevant. Hierfür gilt es, die eigene Biografie, die eigene Stimmentwicklung bzw. die musikalische Erziehung der interviewten Person zu erfragen. In einem zweiten Schritt soll der Weg zum Theater *RambaZamba* bzw. zum Chor *Stimmig* beschrieben werden.

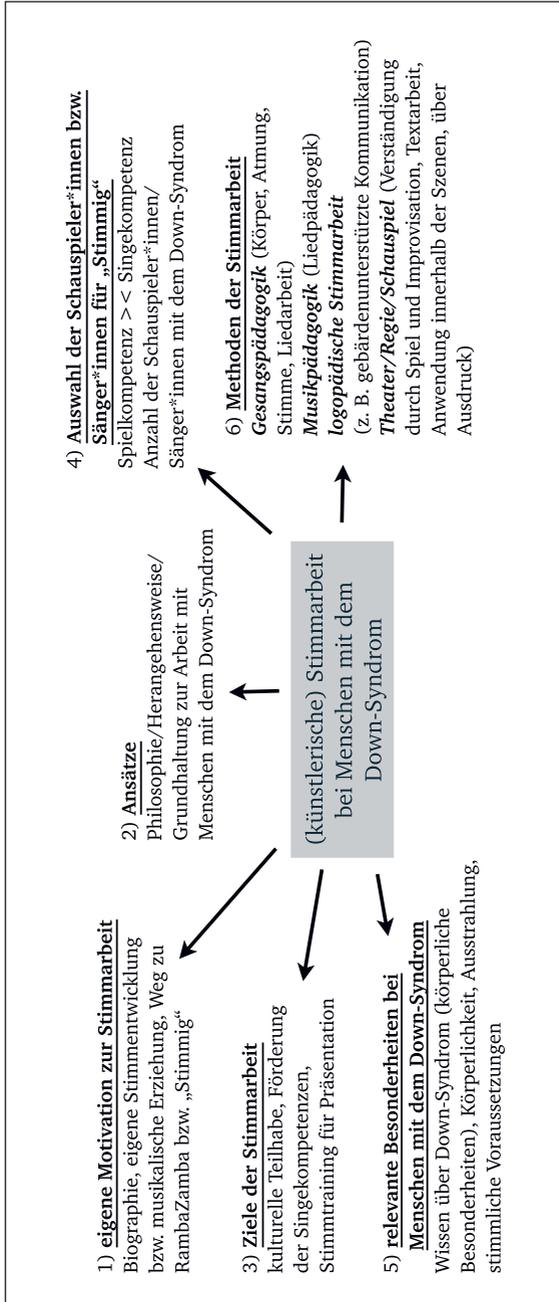


Abb. 1 Interviewthemen

Der zweite Themenblock behandelt die Ansätze, welche die befragte Person verfolgt, das heißt welche Philosophie bzw. Grundhaltung sie vertritt oder welche Herangehensweise sie bei der Arbeit mit Menschen mit Down-Syndrom benutzt. Hierbei sollen weiterhin die Arbeit mit Fachleuten bzw. Experten, deren Zusammenarbeit und deren Austausch thematisiert werden.

Im dritten Themenbereich werden die Ziele der Stimmarbeit erfragt. Mögliche Schwerpunkte können die kulturelle Teilhabe, die Förderung der Singkompetenzen der Menschen mit Down-Syndrom oder das Stimmtraining für die Präsentation sein.

Der vierte Themenbereich richtet sich an Gisela Höhne und Irmgard Merkt, da sie für die Auswahl der Sängerinnen und Sänger bzw. der Schauspieler mit dem Down-Syndrom zuständig sind. Weiterhin wird die Anzahl der Menschen mit Down-Syndrom erfragt.

Als fünfter Themenblock wird das Wissen der Befragten zu den relevanten Besonderheiten von Menschen mit dem Down-Syndrom ermittelt. Mögliche Bereiche sind die körperlichen Besonderheiten, die Körperlichkeit allgemein, die Ausstrahlung und die stimmlichen Voraussetzungen.

Der letzte Themenblock behandelt die Methoden der Stimmarbeit, die von der befragten Person genutzt werden. Hierbei können Methoden aus der Gesangspädagogik, also Wege der Körper-, Atmungs-, Stimm- und Liedarbeit, der Musikpädagogik, zum Beispiel aus der Liedpädagogik, der logopädischen Stimmarbeit und den Bereichen Theater, Regie und Schauspiel verwendet werden. Beispiele für die letzten drei Bereiche wären die Verständigung durch Spiel und Improvisation, die Textarbeit, die Anwendung der Stimme innerhalb der Szene oder die Ausdrucksarbeit. Abschließend soll die befragte Person einschätzen, ob in der Praxis unterschiedliche Herangehensweisen für Menschen mit Down-Syndrom im Vergleich zu Menschen mit anderen Beeinträchtigungen Anwendung finden.

Der oben vorgestellte Interview-Leitfaden wurde in einem Pretest mit der Expertin Bianca Tänzer durchgesprochen und in Feinheiten ergänzt.

An dieser Stelle soll die Aufmerksamkeit auf die Befragung von Experten für die Interviews gelegt werden. Hierbei gelten die Befragten nicht als Laien oder Betroffene, sondern als Fachpersonen für ein bestimmtes Themengebiet (vgl. Döring/Bortz 2016, S. 375). Die Personen, die in dieser Studie als Experten befragt wurden, zeichnen sich durch ein Studium und durch eine langjährige Tätigkeit in ihrem Berufsfeld aus. Der Interviewer

hat während des Interviews die Rolle eines informierten Laien eingenommen. Er hat sich bereits im Vorfeld mit der Arbeit der Experten und dem Themenfeld intensiv auseinandergesetzt.

Bei den befragten Expertinnen handelt es sich um:

- Dr. Gisela Höhne, Schauspielerin und Regisseurin,
- Dr. Bianca Tänzer, Musikwissenschaftlerin,
- Johanna Peine, Sängerin, Musiktherapeutin und mehrfach ausgebildete Stimmbildnerin,
- Ingeborg Freytag, Multimusikerin,
- Prof. Dr. Irmgard Merkt, emeritierte Professorin für das Lehrgebiet Musikerziehung und Musiktherapie in Pädagogik und Rehabilitation bei Behinderung.

Bei den Gesprächen handelte es sich um halbstrukturierte und offene Interviews, die zeitlich nicht begrenzt waren und somit der interviewten Person die Möglichkeit boten, sich lang und ungestört zu den einzelnen Themenaspekten zu äußern. Alle Interviews wurden vom Autor der Studie durchgeführt, per Aufnahmegerät aufgenommen und daraufhin vom Autor transkribiert. Hierbei wurde zuerst eins zu eins transkribiert und dann in folgenden Durchgängen die Transkriptionen dahingehend bearbeitet, dass Anakoluthe, nicht beendete Sätze, wenn sie keine inhaltliche Relevanz besaßen, und Füll- und Verzögerungswörter herausgekürzt wurden.

3.2 Forschungsfragen und Kategorienbildung

Diese Studie soll folgende Forschungsfragen versuchen zu beantworten:

1. Mit welcher intrinsischen Motivation gehen die Stimmbildnerinnen an die Stimmarbeit mit Menschen mit dem Down-Syndrom?
2. Wie lautet der Ansatz der Stimmbildnerinnen?
3. Was sind die Ziele der künstlerischen Stimmbildung?
4. Was sind die Besonderheiten bei Menschen mit dem Down-Syndrom, die relevant für die Stimmbildung sind? Waren diese Besonderheiten bereits vorher durch eine Literaturrecherche bekannt?
5. Welche Methoden fördern die Singekompetenz der Menschen mit dem Down-Syndrom?

Im Zuge der induktiven Kategorienbildung werden die Kategorien direkt aus den vorher beschriebenen Interviewtranskriptionen in einem Verallgemeinerungsprozess abgeleitet. Hierfür müssen Selektionskriterien definiert werden, um zu bestimmen, welche Abschnitte relevant für die Kategoriendefinition sein sollen. „Dadurch wird Unwesentliches, Ausschmückendes, vom Thema Abweichendes ausgeschlossen“ (Mayring 2015, S. 87). Durch die fünf Fragen ergeben sich folgende Selektionskriterien, die helfen, Kategorien herauszuarbeiten, die vom Abstraktionsniveau möglichst konkret bleiben sollen:

- A. eigene Motivation,
- B. Ansatz,
- C. Ziele,
- D. Besonderheiten bei Menschen mit Down-Syndrom,
- E. Gesamtmusikalische Methoden,
- F. Gesangsmethoden.

Jedes der sechs Selektionskriterien hat hierbei die künstlerische Stimmarbeit im Fokus. Jedoch werden bei der intrinsischen Motivation (A) und dem Ansatz (B) Abschnitte berücksichtigt, die sich allgemeiner mit den Themen Musik und Gesang beschäftigen. Ebenso wird das fünfte Selektionskriterium „Methoden“ unterteilt in gesamtmusikalische Methoden (E) und Gesangsmethoden (F).

Im ersten Schritt wurden die Interviewtranskripte komplett durchgearbeitet. Dabei erhielt jedes Selektionskriterium eine Farbe. Die passenden Ausschnitte wurden direkt im Transkript markiert und daneben ein möglicher Kategorienname notiert. Danach wurden die erhobenen Kategorien in eine Tabelle eingetragen und durchnummeriert. Kategorien, die bei dem jeweiligen Interviewpartner zuerst auftauchten, stehen unter dem jeweiligen Namen. So entstanden die Kategorietabellen und in einem weiteren Arbeitsschritt eine Tabelle, welche die einzelnen Passagen zu den Kategorien auflistet. Im nächsten Schritt wurden die einzelnen Kategorien noch einmal mit den im Transkript markierten Passagen rücküberprüft, ob die Kategorien mit den Aussagen übereinstimmen, und versucht, Kategorien zusammenzufassen. So wurden beispielsweise die Kategorien B14, B19 und B28 unter der Kategorie „Offenheit für Ergebnisse“ zusammengefasst. Im letzten Arbeitsschritt wurden die Kategorien nach thematischen Bezügen sortiert und erhielten somit ihre endgültige Stellung (Abb. 2).

Selektionskriterium A: Intrinsische Motivation

- **A1:** Lebenslanges Interesse am Musizieren
- **A2 + A3:** Gemeinsames Singen als Bereicherung und positive Herausforderung
- **A4:** Musik als Ganzes erfahren/Strukturen erkennen
- **A5:** Musikbegeisterung und Neugier wecken (Musikvermittlung)
- **A6:** Musik im funktionellen Zusammenhang eröffnet Möglichkeiten (z.B. theatraler Zusammenhang)
- **A7:** Großes Interesse an Schauspiel
- **A8:** Eigenes Kind lebt mit Down-Syndrom
- **A9:** Kontakt mit besonderen Menschen von Kindheit an
- **A10:** Interesse an Musiktherapie
- **A11:** Interesse an instrumental- und gesangspädagogischer Arbeit
- **A12:** Musikalische Bildung ermöglichen
- **A13:** Entwicklung neuer Methoden durch musikalische Arbeiten
- **A14:** Lust auf neue Herausforderungen (ehemals B21)

Selektionskriterium B: Ansätze

Ansätze zur Musik

- **B2:** Relevanz von Musik
- **B1:** Positiver Effekt durch Singen für Körper und Geist
- **B27:** Gefühlsnaher Vorgang der Stimmarbeit

Allgemeine Ansätze

- **B5:** Anfängliche Berührungssängste und Unsicherheit
- **B16:** Langfristiges Arbeiten
- **B18:** Relevanz der Grundlagenarbeit
- **B12:** Relevanz der frühkindlichen Förderung für Singfähigkeit
- **B22:** Training
- **B23:** Begabung

Pädagogische Ansätze

- **B31:** Einfluss der pädagogischen Arbeit
- **B32:** Gleichberechtigte Bildungschancen
- **B4:** Unterstützung von Randgruppen/Arbeit mit Randgruppen
- **B15:** Berücksichtigung der Rahmenbedingungen
- **B13:** Lebenslanges Lernen und Reflexion der eigenen Arbeitsweise
- **B30:** Achtsamkeit
- **B8:** Vorbereitung der Arbeit
- **B9:** Arbeit erfordert hohe Aufmerksamkeit und Wachheit
- **B20:** Hohe Eigenmotivation zündet Gegenüber an
- **B7:** Experten zur Unterstützung und zum Austausch heranziehen
- **B10:** Erfordernis von Fachkompetenz für Stimmarbeit
- **B14:** Offenheit für Ergebnisse
- **B24:** Unterricht als gegenseitiger Austausch
- **B26:** Aufbau einer persönlichen Beziehung zum_r Schüler*in
- **B29:** Angebot kleiner Impulse
- **B25:** Innere Haltung wichtiger als technisches Können
- **B3:** Individuellen Zugang ermöglichen durch passende Angebote
- **B6:** Ausprobieren und Anpassen von bekanntem Material

Selektionskriterium C: Ziele

- **C4:** Förderung des Könnens und Unterstützung
- **C1:** Befähigung zum persönlichen künstlerischen Ausdruck
- **C3:** Generelle Ermutigung
- **C5:** Präsentation von Können
- **C9:** Spaßempfinden beim Training
- **C8:** Hörkompetenz schulen/ Gegenseitiges Zuhören
- **C2:** Besonderen Moment entdecken und wiederholbar machen
- **C10:** Kulturelle Teilhabe/ Bildung

Abb. 2 Kategorien

Die induktive Kategorienbildung nach Philipp Mayring bietet eine gute Möglichkeit, um die Interviewtranskriptionen systematisch und intersubjektiv nachvollziehbar zu analysieren. Aufgrund der besonderen Situation, dass es sich um Experten-Interviews handelt, wurde auf eine Anonymisierung verzichtet. So erhalten die Aussagen der jeweiligen Expertinnen in Bezug zu ihrer Biografie und ihrem Wirken eine hohe Geltung.

Durch die innerhalb der Analyse entstandene Vielzahl von Kategorien wurde die Beantwortung der Forschungsfragen etwas unüberschaubar. Die Kategorien wurden nah an den Aussagen der Expertinnen gebildet und sollen die Feinheiten der Antworten der Expertinnen widerspiegeln. Durch den Einbezug der quantitativen Häufigkeitsanalyse in der Auswertung werden in einem zweiten Schritt die Kategorien reduziert und die für die fünf Expertinnen relevantesten beschrieben.

Obwohl eine explorative Studie als Ergebnis die Entwicklung von Hypothesen und einer Theorie beabsichtigt, ist der Autor dieser Arbeit der Meinung, dass anhand von fünf Interviews dies nicht entwickelt werden kann. Jedoch soll auf der Basis der Ergebnisse ein Leitfaden erstellt werden.

3.3 Ergebnisse

3.3.1 *Beantwortung der Forschungsfrage 1: Mit welcher intrinsischen Motivation gehen die Stimmbildnerinnen an die Stimmarbeit mit Menschen mit dem Down-Syndrom?*

Die qualitative Analyse ergab im Hinblick auf diese Frage, dass die intrinsische Motivation sehr personengebunden ist und somit unterschiedliche Aspekte beschrieben wurden. Eine Gemeinsamkeit liegt in dem Aspekt des Interesses an verschiedener Musik. Dies ist jedoch nicht verwunderlich, arbeiten die fünf Expertinnen seit Jahren in Bereichen, in denen Musik eine große Rolle spielt. Die unterschiedlichen Interessenschwerpunkte passen zu den einzelnen Anforderungen und Aufgaben, die in den Berufen der Interviewten zu erfüllen sind. So steht für Bianca Tänzer mit ihrer Musikwissenschaftsbiografie das Erkennen musikalischer Strukturen (A4) und die Musikvermittlung (A5) im Fokus ihres Interesses. Bei

Gisela Höhne, die größtenteils im Bereich des Schauspiels und der Regie arbeitet, ist die Schauspiel- und Theaterbegeisterung (A7) eine große Motivation, während Johanna Peine, die Sängerin, mehrfach ausgebildete Stimmbildnerin und Musiktherapeutin, ihre Motivation aus den Herausforderungen, die jede neue Aufgabe bietet (A14), und dem langjährigen Interesse an der Musiktherapie (A10) schöpft. Für Ingeborg Freytag, die Multimusikerin, liegt das Augenmerk auf der musik- und instrumentalpädagogischen Arbeit (A11), und Irmgard Merkt, die sich intensiv für die kulturelle Teilhabe von Menschen mit Beeinträchtigungen einsetzt und hierzu zahlreiche Forschungsergebnisse veröffentlicht hat, benennt als intrinsische Motivation die Ermöglichung kultureller, im Besonderen musikalischer Bildung (A12).

3.3.2 Beantwortung der Forschungsfrage 2: Wie lautet der Ansatz der Stimmbildnerinnen?

Wenn die Definition des Wortes „Ansatz“ in das Wort „Grundgedanke“ übersetzt wird, kann festgestellt werden, dass die Expertinnen nicht von einem „Ansatz“ gesprochen haben, sondern jeweils mehrere Grundgedanken erwähnten. Diese zusammen können dann als „Grundhaltung“ bzw. „Herangehensweise“ definiert werden. Ein quantitatives Herangehen an die Ergebnisse, bei dem die Häufigkeiten bestimmt werden und nur die Kategorien von Interesse sind, die mindestens drei und mehr Expertinnen benennen, reduziert die Kategorien auf diejenigen, die von mehr als der Hälfte der Interviewteilnehmerinnen aufgeführt werden.

Bei den allgemeinen Ansätzen wird dreimal das langfristige Arbeiten genannt. So scheint es von großer Relevanz zu sein, den Stimmbildungsunterricht auf eine längere Zeitspanne auszurichten und keine schnellen Ergebnisse zu erwarten. Das erfordert für den Stimmbildner Geduld (B16).

Bei den pädagogischen Ansätzen kristallisieren sich neun Kategorien heraus. Ein Aspekt ist die Unterstützung von Randgruppen und das Interesse, mit diesen zu arbeiten (B4, 3 Expertinnen). Des Weiteren müssen die Rahmenbedingungen der Arbeit berücksichtigt werden (B15, 4 Expertinnen). Hierzu zählen beispielsweise die zur Verfügung stehende Zeit und die räumlichen und finanziellen Mittel. Für vier Expertinnen sind die Reflexion ihrer eigenen Arbeitsweise und die Einstellung, lebenslang

zu lernen und sich fortzubilden, von großer Bedeutung (B13). Während der Stimmarbeit soll die Stimmbildnerin wach und aufmerksam den Unterricht verfolgen (B9, 4 Expertinnen) und mit einer hohen Eigenmotivation arbeiten, da diese Einstellung die Schülerinnen und Schüler entzündet und ihr Interesse steigert (B20, 4 Expertinnen). Zur Unterstützung und für den fachlichen Austausch der Stimmarbeit ist es für vier Expertinnen relevant, weitere Expertinnen heranzuziehen (B7). Ein weiterer Grundgedanke, den vier der Expertinnen beschreiben, ist die Offenheit für die Ergebnisse (B14). So sollte mit einer positiven offenen Haltung viel ausprobiert und die Ergebnisse sollten nicht sofort bewertet werden. Daneben ist es ebenfalls für vier Expertinnen wichtig, den Lernenden einen individuellen Zugang zu ermöglichen durch ein Angebot, welches genau für jede Schülerin und jeden Schüler ausgearbeitet wurde (B3). Der letzte pädagogische Ansatz wurde von drei Expertinnen beschrieben. Es geht darum, bekanntes Material auszuprobieren und gegebenenfalls anzupassen bzw. Lieder und Stücke auszuwählen, die der bzw. die Lernende bereits kennt, und daran zu arbeiten (B6).

3.3.3 Beantwortung der Forschungsfrage 3: Was sind die Ziele der künstlerischen Stimmbildung?

Zwei Ziele können bei mehreren Expertinnen klar definiert werden. So beschreiben drei Expertinnen die Befähigung zum persönlichen künstlerischen Ausdruck als ein anzustrebendes Ziel (C1). Hierbei sollen die Schülerinnen und Schüler durch die Stimm- und Gehörbildung in die Lage versetzt werden, sich selbstständig, kreativ und musikalisch-künstlerisch auszudrücken. Ein weiteres Ziel, das vier Expertinnen nennen, ist die Förderung des Könnens (C4). Dabei muss in einem ersten Schritt der bisherige Kenntnisstand erhoben werden, um ihn nachfolgend weiterzuentwickeln und die Lernenden individuell zu unterstützen.

Im Vergleich zu den Zielen, die Stella Antwerpen definiert, kann festgestellt werden, dass der erste Teil, die eigene Stimme kontrollieren zu können (vgl. Antwerpen 2004, S. 75), mit dem ersten Ziel übereinstimmt. Der zweite Bereich, die Stimme und die verschiedenen Möglichkeiten so bewusst nutzen zu können, dass ein angestrebtes Ideal erreicht wird (vgl. ebd.), liegt jedoch nicht im Fokus der Expertinnen. So wird hier eher ein individueller Maßstab angelegt und auf dessen Basis gefördert und gefor-

dert. Wenn dabei zum Beispiel das klassische Stimmideal erreicht wird, ist das ein erfreuliches Ergebnis, das aber nicht zwingend forciert werden muss.

3.3.4 Beantwortung der Forschungsfrage 4: Was sind die Besonderheiten bei Menschen mit dem Down-Syndrom, die relevant für die Stimmbildung sind? Waren diese Besonderheiten bereits vorher durch eine Literaturrecherche bekannt?

An dieser Stelle soll die zweite Frage zuerst behandelt werden. Im Vergleich mit den Ergebnissen der Analyse durch die induktive Kategorienbildung kann festgestellt werden, dass diese Frage nicht beantwortet werden kann. Bei einem Rückgriff auf die Interviewtranskripte wird deutlich, dass die Expertinnen ganz unterschiedliche Vorgehen beschreiben. Bianca Tänzer äußert, dass sie sich vorher nicht über die Besonderheiten bei Menschen mit dem Down-Syndrom informiert hat. Erst durch die eigene Arbeit und durch die Gespräche mit den Kolleginnen entstand das Wissen über die Besonderheiten. Für die Zeit, in der Informationen zu den Besonderheiten für Gisela Höhne von Interesse gewesen wären, schildert sie das Fehlen jeglicher Literatur und den eigenen Erkenntniszuwachs, den sie durch das Leben mit ihrem Sohn Moritz erhielt. Johanna Peine und Ingeborg Freytag beschritten einen Mittelweg. So befassten sie sich mit Literatur zu den Besonderheiten und Therapieansätzen und sammelten selbstständig Erfahrungen. Irmgard Merkt beklagt ebenfalls die fehlende Literatur zum Thema Stimmarbeit bei Menschen mit dem Down-Syndrom. Aus diesem Grund ging sie mit dem Konzept in die Arbeit, dass durch das Handeln und durch die Reflexion des Prozesses gelernt wird.

Zu den Besonderheiten, die Menschen mit dem Down-Syndrom aufweisen können, berichten die Expertinnen sehr unterschiedlich, jedoch werden drei Aspekte häufiger genannt. So wird der Standpunkt, dass Menschen mit Down-Syndrom eine sehr heterogene Gruppe sind, die unterschiedliche Stärken und Schwächen besitzen (D12), von vier Expertinnen benannt. Daneben beschreiben drei Expertinnen die besondere Wahrnehmung der Welt und im Besonderen die künstlerischen Bereiche wie die Musik (D4). Weitere drei Expertinnen äußern die Problematik

des Tönertreffens (D14). Hierbei wird darauf hingewiesen, dass bei einer körperlichen und geistigen Entspannung ein tonreines Singen erreicht wird.

Im Vergleich der Betrachtungsweisen, die in der Literatur beschrieben werden, und denen, die von den Expertinnen genannt werden, kann von einer großen Gemeinsamkeit gesprochen werden. Die Hypotonie und die Bindegewebsschwäche werden ebenso wie die Hörproblematik und die orofazialen und sprachlichen Beeinträchtigungen beispielsweise von Johanna Peine erwähnt. Bei den Lerntipps, die Barbara Giel zusammenfasst, fällt auf, dass sie größtenteils in den Methoden und den Ansätzen anklingen. So zeigt sich das Wissen über die Tipps in der Verwendung von ganzkörperlichen, individuell angepassten und sehr unterschiedlichen Methoden, der Kenntnis über den langjährigen und geduldigen Arbeitsprozess und der erforderlichen Wachheit und hohen Motivation der Stimmbildnerinnen. Die positive innere Einstellung der Stimmbildnerinnen, wie sie Gillian Bird und Sue Buckley bei Lehrkräften als wichtige Grundvoraussetzung beschreiben, wird zwar von den Expertinnen nicht erwähnt, kann jedoch aus den Interviewtranskripten und der langjährigen Bereitschaft, mit Menschen mit dem Down-Syndrom zu arbeiten, herausgelesen werden.

3.3.5 Beantwortung der Forschungsfrage 5: Welche Methoden fördern die Singekompetenz der Menschen mit dem Down-Syndrom?

Bei einer quantitativen Analyse kann nur eine stimmbildende Methode ermittelt werden, die von drei Expertinnen erwähnt wird. Diese beschreibt das Finden einer eigenen Haltung zu dem gesungenen Stück und die Ermittlung der Haltung des Stückes für ein gutes Ergebnis (F9). Die gesamtmusikalischen Methoden werden größtenteils nur einmal genannt. Jedoch erstaunt dies nicht, stand doch das Erfragen dieser Methoden nicht im Fokus der Arbeit und der Interviews und wurde nur in die Analyse einbezogen, um alle genannten Methoden vorzustellen.

Insgesamt wird von den Expertinnen ein großer Pool an Methoden beschrieben, welche sie selbst in ihrem Unterricht verwenden. Dass diese sich unterscheiden, ist nicht verwunderlich, da alle fünf Expertinnen aus unterschiedlichen Bereichen kommen. Aus diesem Grund hat der Autor

dieser Arbeit sich für die Expertinnen entschieden, um ein möglichst vielfältiges Methodenangebot zu erhalten. Dies hat im Hinblick auf die Ergebnisse (25 Methodenmöglichkeiten) funktioniert.

Zugleich könnte das Ergebnis dahingehend interpretiert werden, dass nicht *eine* Methode das Erreichen des Ziels ermöglicht, sondern *viele* Wege zu einer gelungenen Stimmarbeit führen. Gerade im Hinblick auf die große Heterogenität der Lernenden ist der Versuch, eine Methode herauszufiltern, die auf jeden Fall funktioniert, waghalsig und muss zum Scheitern verurteilt sein. Erst der Fokus auf das Individuum wird geeignete Methoden aufzeigen. Das unterstützt auch die These von Hugo Minkenberg, wenn er vom Entwickeln immer wieder neuer, passender Methoden schreibt (vgl. Minkenberg 2004, S. 111).

Der Schwerpunkt, den er in der Körperarbeit und den Warm-ups setzt (vgl. ebd.), findet sich ebenso in den Beschreibungen der Expertinnen, wenn von ganzheitlichen, gesamtkörperlichen und von spielerischen Methoden gesprochen wird. Ebenso zielen Warm-ups darauf ab, die Schülerinnen und Schüler zum Singen zu motivieren. Dies wird mit der individuellen Herangehensweise und einem motivierten Stimmbildner erreicht.

Die Ziele musikalischer Arbeit mit behinderten Menschen, wie sie Theo Hartogh und Hans Hermann Wickel in ihrem Aufsatz zusammenfassen (vgl. Hartogh, Wickel 2004, S. 382 f.), werden an dieser Stelle mit den Ergebnissen der Analyse verglichen.

Als erster Aspekt soll die Auflösung der Behinderungszuschreibung im Lebensbereich Musik angestrebt werden. Dieser wird bei den Expertinnen erreicht, da sie durchgehend von einer Stimmarbeit erzählen, die nicht therapeutisch ausgerichtet ist, sondern einen künstlerischen Schwerpunkt verfolgt. Das zweite Ziel ist mit den angestrebten Ergebnissen der Expertinnen ebenso identisch – sie wollen die musikalischen Kompetenzen entwickeln und ausbilden. Der dritte Aspekt wird erreicht, indem die Fähigkeiten und Fertigkeiten zum Musizieren in integrativen Gruppen geschult werden. Im Theater *RambaZamba* sei auf die offenen *RambaZamba*-Werkstätten verwiesen und im Chor *Stimmig* wird Integration bzw. der nächste Schritt, die Inklusion, gelebt, wenn Studierende und Menschen mit Beeinträchtigungen gleichberechtigt Musik erarbeiten, gestalten und aufführen. Damit ist der nächste Aspekt, die Entwicklung der Kompetenzen zur sozialen Teilhabe und der kulturellen Partizipation, ebenfalls erfüllt. Wenn in beiden Institutionen die Freude an der Musik nicht vermittelt würde (Ziel 5), wären die Schauspielerinnen bei *Ramba-*

Zamba oder die Sänger bei *Stimmig* nicht so begeistert dabei. Das sechste Ziel, Musizieren als sinnvolle Freizeitaktivität anzubieten, wird im Chor *Stimmig* erreicht. Beim Theater *RambaZamba* ist es sogar ein Bereich der Berufsausübung. Beide Institutionen tragen damit zur Normalisierung der Lebenswelt bei, wie es der siebte Aspekt fordert. Durch die öffentlichen Auftritte der *RambaZambas* und des Chores *Stimmig* wird das Image behinderter Menschen maßgeblich verbessert und den Separierungstendenzen, wie sie leider immer noch vorhanden sind, entgegengewirkt (Ziel 8). Das letzte Ziel beschreibt die Verringerung sozialer Abhängigkeiten durch eine gezielte, ganzheitliche Selbstständigkeitsförderung und Eröffnung von Freiräumen für ein selbstbestimmtes Handeln. Diese Aspekte werden aus Sicht des Autors ebenso erreicht, da in der Stimmarbeit die Menschen mit Beeinträchtigungen in ihrer Kreativität gefördert und Methoden eingesetzt werden, bei denen diese Kreativität etwas Neues schafft und das Können jedes Einzelnen wertgeschätzt wird.

Es kann festgestellt werden, dass alle neun Ziele vom Theater *RambaZamba* und dem Chor *Stimmig* erreicht werden.

4. Leitfaden

Abschließend soll an dieser Stelle ein Leitfaden für Stimmbildner, die Menschen mit Down-Syndrom unterrichten, vorgestellt werden, der auf den Ergebnissen dieser Arbeit sowie der recherchierten Fachliteratur beruht. Dabei werden folgende Felder einbezogen:

1. Geh mit einer positiven inneren Einstellung an die Stimmbildung und habe Lust, mit besonderen Menschen zu arbeiten!
2. Arbeite nicht im Hinblick auf schnelle Ergebnisse! Langfristige Ziele werden zum Erfolg führen. Berücksichtige dabei die Rahmenbedingungen!
3. Geh offen an die Ergebnisse heran und ermögliche deinen Schülerinnen und Schülern durch passende Angebote, z. B. durch Stücke, die du für geeignet hältst oder die die Schüler erarbeiten wollen, einen individuellen Zugang!
4. Menschen mit Down-Syndrom sind keine homogene Gruppe, sondern sind in ihren Stärken und Schwächen sehr heterogen. Berücksichtige dies bei deinen Überlegungen für die Stimmarbeit!

5. Nutze die Stärken deines Gegenübers und erstelle darüber Methoden zur Arbeit an den Schwächen!
6. Sei dir bewusst, dass die Arbeit eine hohe Aufmerksamkeit und Wachheit benötigt, es diese aber schaffen, dein Gegenüber zu motivieren und zu besonderen Leistungen zu bewegen!
7. Reflektiere deine Arbeitsweise, setze dich in Verbindung mit Experten für einen Austausch und Unterstützung und bilde dich im Sinne des lebenslangen Lernens weiter!
8. Befähige deine Schülerinnen und Schüler zu einem persönlichen künstlerischen Ausdruck und fördere und unterstütze sie in ihrem Können und So-Sein.
9. Menschen mit Down-Syndrom sind oftmals hypotonisch veranlagt. Versuche, durch gezielte Körperspannungs- und Entspannungsübungen, dein Gegenüber in die Lage zu versetzen, eine lockere Stimm- und Singposition zu finden und in dieser Töne zu produzieren!
10. Es gibt viele Methoden für eine gute Stimmarbeit. Teste verschiedene Wege im Hinblick auf deine Erfahrungen!

5. Fazit

Am Anfang der Arbeit steht ein Textauschnitt aus dem Song „Trisomy 21“ von Dellé, einem der Sänger der Berliner Band *Seeed*, der 2016 sein zweites Soloalbum herausbrachte, auf dem dieser Song zu finden ist. Darin verarbeitet er nach eigener Aussage die Angst vor der Geburt seines zweiten Kindes, „dass [...] [es] vielleicht nicht gesund sein könnte. Mich hat das unglaublich beschäftigt.“⁶ Diese Anerkennung der Andersartigkeit von Menschen mit Beeinträchtigung, die in diesem Song vermittelt wird, sollten auch Menschen besitzen, die eine künstlerische Stimmarbeit mit Menschen mit Down-Syndrom durchführen. Inspiration hierfür liefern ebenso die interviewten Expertinnen.

Abschließend soll auf die zögerlich gestellte Frage am Ende der Einleitung eingegangen werden: „Können die überhaupt singen?“ Ja! Jeder Mensch kann singen. Warum sollten Menschen mit Down-Syndrom nicht dazu zählen? Eher stellt sich die Frage: Können Menschen mit Down-Syn-

6 <http://www.dellee.de/wp/#videos> (Letzter Zugriff am 25. 08. 2017).

drom das Gesangsideal erreichen, welches in der Gesellschaft als Singen tituliert wird? Aber auch diese Frage würde ich bejahen. Möglicherweise wird nicht jede künstlerische Stimmarbeit zu diesem Ergebnis führen. Nicht jeder Gesangsschüler wird ein klassischer Sänger und so wird auch nicht jeder Schüler mit dem Down-Syndrom das höchste Gesangsniveau erreichen. Das sollte aber nicht dazu führen, es nicht zu versuchen. Bei den sogenannten „Normalen“ ist diese Überlegung nicht relevant, also sollte sie es auch nicht bei den Menschen mit Beeinträchtigung sein.

Dass es funktioniert, zeigen zwei sehr beeindruckende Aufnahmen. Im Theater „RambaZamba“ singt die Schauspielerin Nele Winkler in der Inszenierung „Die Winterreise. Und sind wir selber Götter“ das Stück „Der Leiermann“.⁷ Ihr Gesang ist aus sängerischen Aspekten vielleicht nicht perfekt, da nicht jeder Ton stimmt und die Einsätze nicht punktgenau sind. Aber das fällt nicht auf. Sie schafft es mit ihrer Konzentration und ihrer eigenen Interpretation, die Zuschauer emotional tief zu berühren und die existenziellen Ängste und Hoffnungen des Stückes aufzuzeigen.

Eine weitere Sängerin mit dem Down-Syndrom, Madison Tevlin, lebt in Kanada. Sie veröffentlichte 2015 eine Cover-Version des Stückes „All of me“ von John Legend.⁸ In diesem Video sitzt sie auf einem Barhocker und singt, während ein Pianist sie begleitet. Dass ihre Version des Liedes viele Menschen anspricht, zeigen die Kommentare zu dem Lied und die über 8 Millionen Klicks, die das Video auf Youtube bisher verbucht.

Ich hoffe, diese Arbeit ermutigt Pädagogen, die in der Stimmbildung tätig sind, eine künstlerische Stimmbildung für Menschen mit dem Down-Syndrom anzubieten und Anregungen zu geben. Die aufgezeigten Erfolge sind Beweis dafür, dass es sich lohnt.

7 <https://vimeo.com/69576436> (Letzter Zugriff am 25. 08. 2017).

8 https://www.youtube.com/watch?v=NpcYnSuf_7s (Letzter Zugriff am 25. 08. 2017).

Literatur

Antwerpen, Stella: Singen in der Schule. Ästhetische Bildungspotentiale des Singens und des Gesangs, In: Göhlich, Michael/Liebau, Eckart (Hg.): Erlanger Beiträge zur Pädagogik, Bd. 12. Münster 2004.

Bird, Gillian/Buckley, Sue: Handbuch für Lehrer von Kindern mit Down-Syndrom. Zirndorf 2005.

Cepin, Sandra: Instrumentales Lernen und Lehren von Menschen mit Down-Syndrom, Wissenschaftliche Masterarbeit. Universität für Musik und darstellende Kunst. Graz 2016.

Döring, Nicola/Bortz, Jürgen: Forschungsmethoden und Evaluation in den Sozial- und Humanwissenschaften. Berlin/Heidelberg 2016.

Giel, Barbara: Sprach- und Kommunikationsförderung bei Kindern mit Down-Syndrom. Ein Ratgeber für Eltern, pädagogische Fachkräfte, Therapeuten und Ärzte. Idstein 2012.

Hartogh, Theo/Wickel, Hans Hermann: Musik und Musikalität. Zu den Begrifflichkeiten und den (sozial-)pädagogischen und therapeutischen Implikationen. In: Hartogh, Theo/Wickel, Hans Hermann (Hg.): Handbuch Musik in der Sozialen Arbeit. Weinheim/München 2004, S. 51–55.

Hartogh, Theo/Wickel, Hans Hermann: Musik in der Behindertenarbeit. In: Hartogh, Theo/Wickel, Hans Hermann (Hg.): Handbuch Musik in der Sozialen Arbeit. Weinheim/München 2004, S. 373–385.

Havemann, Meindert (Hg.): Entwicklung und Frühförderung von Kindern mit Down-Syndrom. Das Programm „Kleine Schritte“. Stuttgart 2007.

Höhne, Gisela: Theater trotz Therapie. In: Theunissen, Georg (Hg.): Kunst, ästhetische Praxis und geistige Behinderung. Bad Heilbrunn 1997, S. 234–248.

Klemm, Klaus: Inklusion in Deutschland. Daten und Fakten. Gütersloh 2015, S. 12.

Klusen, Ernst: Singen. Materialien zu einer Theorie. In: Gieseler, Walter/Helms, Siegmund (Hg.): Perspektiven zur Musikpädagogik und Musikwissenschaft, Bd. 11. Regensburg 1989.

Mahns, Wolfgang: Musiktherapie. In: Finscher, Ludwig (Hg.): MGG Sachteil, Bd. 6. Kassel u. a. 1997, S. 1735–1750.

Mair Pickard, Bethan: Music and Down's Syndrome. Dissertation, Royal Welsh College of Music and Drama, Wales 2009.

Mayring, Philipp: Einführung in die qualitative Sozialforschung. Eine Anleitung zu qualitativem Denken. Weinheim 2002.

Merkt, Irmgard: Jedem Kind ein Instrument an Förderschulen in NRW, In: Greuel, Thomas/Kranefeld, Ulrike/Szczepaniak, Elke (Hg.): Jedem Kind (s)ein Instrument – Die Musikschule in der Grundschule. Aachen 2010, S. 55–69.

Merkt, Irmgard: Verwegen und gelassen – genau so geht Inklusion! Die Verleihung des Förderpreises InTakt 2011 in Dortmund 2011. In: nmz online <https://www.nmz.de/online/verwegen-und-gelassen-genau-so-geht-inklusion-die-verleihung-des-foerderpreises-intakt-2011-i> (Letzter Zugriff am 24. 08. 2017).

Merkt, Irmgard/Schmidt, Claudia/Diehl, Lis Marie: Dortmunder Modell: Musik. Eine Dokumentation. Dortmund 2014.

Minkenberg, Hugo: Singen. In: Hartogh, Theo/Wickel, Hans Hermann (Hg.): Handbuch. Musik in der Sozialen Arbeit. Weinheim/München 2004, S. 103–111.

Pezenburg, Michael: Stimmbildung. Wissenschaftliche Grundlagen – Didaktik – Methodik. Augsburg 2015.

Richter, Bernhard: Die Stimme. Grundlagen – Künstlerische Praxis – Gesunderhaltung. Leipzig 2013.

Schwinger, Eberhard/Dudenhausen, Joachim Wolfram (Hg.): Menschen mit Down-Syndrom. Genetik, Klinik, therapeutische Hilfen. München 2007.

Seidner, Wolfram: Singen. In: Finscher, Ludwig (Hg.): MGG Sachteil, Bd. 8. Kassel u. a. 1998, S. 1412–1470.

Sonnenuhr e. V.: Die Sonnenuhr-Struktur. Anträge an Berliner Senatsverwaltungen. Berlin 1999 (unveröffentlicht).

Tänzer, Bianca: „Haste (Kirchen) Töne?“ Oder: Suchet, so werdet ihr finden (Matthäus 7,7). In: Fermor, Gotthard/Gutmann, Hans Martin/Schroeter, Harald (Hg.): Theophonie. Grenzgänge zwischen Musik und Theologie. Rheinbach 2000, S. 313–328.

Tänzer, Bianca: Musik im total verrückten Berliner Theater RambaZamba – Erfahrungen professioneller musikalischer Arbeit mit Schauspielerinnen und Schauspielern, die mit geistigen und körperlichen Beeinträchtigungen leben (Bilanz zum 25-jährigen Theaterjubiläum mit Ein- und Ausblicken), 2014 (unveröffentlichtes Manuskript).

Tüpker, Rosemarie: Die therapeutische Nutzung von Musik: Musiktherapie. In: de la Motte-Haber, Helga/Rötter, Günther: Musikpsychologie. Laaber 2005, S. 339–356.

Vogelsänger, Siegfried: Musik mit Behinderten als sozialpädagogisches Handlungsfeld: nicht Musikpädagogik, nicht Musiktherapie – aber was dann? Zur Ortsbestimmung der Musik im Sozialwesen. In: Musik und Bildung 17/3, S. 168–172.

Wilken, Etta: Kinder und Jugendliche mit Down-Syndrom. Förderung und Teilhabe. Stuttgart 2017.

Internetquellen

<http://www.dellee.de/wp/#videos> (Letzter Zugriff am 25. 08. 2017).

<https://vimeo.com/69576436> (Letzter Zugriff am 25. 08. 2017).

https://www.youtube.com/watch?v=NpcYnSuf_7s (Letzter Zugriff am 25. 08. 2017).

<http://kultur-und-inklusion.net/das-netzwerk/> (Letzter Zugriff am 19. 08. 2017).

Deutsches Institut für Menschenrechte http://www.institut-fuer-menschenrechte.de/fileadmin/user_upload/PDF-Dateien/Pakte_Konventionen/CRPD_behindertenrechtskonvention/crpd_b_de.pdf, S. 15. (Letzter Zugriff am 23. 08. 2017).

Internetpräsenz des Vereins InTakt e. V. <http://www.musik-inklusive.de> (Letzter Zugriff am 19. 08. 2017).

Internetpräsenz des Netzwerk Kultur und Inklusion <http://kultur-und-inklusion.net> (Letzter Zugriff am 19. 08. 2017).

Internetpräsenz des VdM <https://www.musikschulen.de/projekte/inklusion/menschen-mit-behinderung/lehrmaterial/index.html> (Letzter Zugriff am 19. 08. 2017).

https://www.musikschulen.de/medien/doks/Inklusion/MaterialMusikinklusive/max_einfach_rhythmicals.pdf (Letzter Zugriff am 19. 08. 2017).

Leitbild der öffentlichen Musikschulen im Verband deutscher Musikschulen (VdM) https://www.musikschulen.de/medien/doks/Positionen_Erklarungen/leitbild_vdm-musikschulen.pdf (Letzter Zugriff am 19. 08. 2017).

Inklusion und Appmusik – wie die Integration von Apps in den inklusiven Musikunterricht gelingen kann

Marc Godau

Ubiquitäre Mobiltechnologien wie Smartphones und Tablets sind fester Teil täglicher Routinen sowie informeller und formaler Lernprozesse. Lernen ist dabei nicht an bestimmte Orte (z. B. Klassenraum oder feste Arbeitsplätze), Zeiten und Kontext gebunden, sondern kann überall vonstattengehen, in der S-Bahn, im Café, im Urlaub usw. So nimmt es nicht Wunder, dass Smarttechnologien in musikalisch-künstlerischen Praxen (vgl. Chong 2012) vielerorts längst mehr sind als ein rein humoristisches Element der Übertragung von Instrumenten auf Apps. Eingebunden werden sie als Stimm- oder Effektgerät, Musikstudio, zur Fernsteuerung von Mischpulten, als Musikinstrument, als Musik-Spiel, zum Lernen von Musiktheorie oder als Musikschule in der Jackentasche u. v. a. m.¹ Die Spannweite musikalischer und musikbezogener Einsatzmöglichkeiten ist nahezu unbegrenzt.

Im Zuge der Debatte um Digitalisierung in der Bildung werden in den pädagogischen Fachdisziplinen sowie den Erziehungswissenschaften Konzepte unterrichtlichen Lernens mit Tablets vorgestellt, erprobt und erforscht (vgl. Bastian/Aufenanger 2017, Ladel/Knopf/Weinberger 2018).

¹ Viral gingen etwa das 2010 bei YouTube veröffentlichte U-Bahn-Konzert auf Smartphones der Band *Atomic Tom* oder Lang Langs Performance des „Hummelflugs“ von Rimski-Korsakow bei einem Konzert in San Francisco auf einem iPad im selben Jahr. Neben diesen amüsanten Beispielen wurde z. B. das Album „The Fall“ (2010) der Band Gorillas auf iPads produziert (<http://www.nme.com/news/gorillaz/53816>). Björks Album „Biophilia“ (2011) ist indes eine App, bei der der Hörende in das musikalische Geschehen eingreifen kann. Auch hierzu zählen die im universitären Kontext formierten Ensembles wie MoPhO (Mobile Phone Orchestra), Touch oder das DigiEnsemble Berlin, die sich auf das Musikmachen mit Mobilgeräten auch auf Konzertbühnen spezialisiert haben (vgl. Godau/Krebs 2015).

Hier hinein spielt auch die Beschäftigung mit der Eignung derartiger Digitaltechnologien für inklusive Bildungsangebote (vgl. Beckermann 2014).

Auch in der Musikpädagogik hat sich ein reger Diskurs um Apps in Forschung und Praxis etabliert (z. B. Godau 2017/2018, Godau/Krebs/Junker 2016, Diehl/Karl 2014, Randles 2018, Riley 2013, Russell 2013, Schäffler 2014, Spang 2013). Inwiefern Musikapps auf Smart Devices speziell für einen inklusiven Musikunterricht relevant sein können, bildet die zentrale Frage dieses Beitrags. Dazu werde ich zunächst einführend auf das Musiklernen mit Digitalen Technologien, hier insbesondere Musikapps eingehen. Anschließend skizziere ich den Forschungsstand zu Apps in musikpädagogischen Inklusionskontexten. Ich präsentiere exemplarisch vier Musikpädagoginnen, die mit Apps das Gruppenmusizieren in Inklusionsprojekten nutzen, und diskutiere abschließend die Relevanz des Themas für die Inklusive Musikpädagogik.

1. Musikpädagogik mit Apps

Musik mit Apps bzw. Appmusik umfasst ein weites Feld musikbezogener und musikalischer Praxis mit Apps. Dies reiht sich ein in die heutige grundsätzliche Diskussion um die Frage, was ein Musikinstrument ist.

„The iPad is not LIKE a musical instrument, the iPad IS a musical instrument. [...] The main point is that technology, all technology (keep in mind that the clarinet and the tuba are technologies), in the hands of artist teachers, can be used for musical good.“ (Randles, Ruiz, Strouse, Griffis 2014)

Musikapps sind weder Gitarre, Klavier, Schlagzeug etc.; sie sind „something altogether different. And, that’s okay“ (Randles 2013, S. 49). Es handelt sich stets um Technologien oder MusikmachDinge (Ismaiel-Wendt 2016). Letzteres verweist auf ein gestiegenes Interesse an der Sozio-materialität musikalischer sowie musikpädagogischer Praxis als Hybridisierung des Sozialen und Materiellen, des Menschlichen und Dinghaften. Betont wird das Verflochtensein in Mensch-Ding-Beziehungen, wodurch sich kulturelle und gesellschaftliche Entwicklungen weder auf rein menschliche noch rein technische Aspekte reduzieren lassen (vgl. Godau 2017).

Es gibt keine Instrumente – Instrumente werden. Sie sind untrennbar an jeweilige Praxen gebunden. Das Klavier als stumm stehende, unberührte Immobilie im Matheunterricht ist Ablagefläche, platzraubendes Ungetüm oder Teil einer Aufgabe zur Körperberechnung. Demgegenüber wird durch das Spiel auf Tasten herkömmlich eine Praxis solistischen Instrumentalmusizierens erzeugt, in der Musiker und Publikum unterscheidbar werden. Das mündet nicht selten in einen frontal angeleiteten Singeunterricht. Auch Apps werden durch ihr Erscheinen in musikalischer Praxis zu Musikinstrumenten und entfalten darin im Wechselspiel mit menschlichen Akteuren ihr Potential.

Entgegen alltäglicher Assoziierung simulieren Apps oft überhaupt keine traditionellen Instrumente. Zudem ist es fast banal darauf zu verweisen, dass ein virtuelles Keyboard kein Keyboard ist. Die fotorealistische Darstellung einer Klaviertastatur auf einer App bzw. auf der Glasfläche erfordert eine grundsätzlich andere Haptik im Vergleich zu den Tasten eines Klaviers oder Keyboards. Wer Keyboard spielen kann, muss kein virtuelles Keyboard auf einer Glasscheibe spielen können und vice versa.

Ebenso können Musikapps nicht auf Tipp- und Wisch-Bewegungen reduziert werden. Die unzähligen Apps charakterisieren sich eher durch Vielfältigkeit unterstützt durch Sensoren wie Kamera, Mikrophon oder Gyroskope oder Anschlussoptionen für zusätzliche Midi-/Devices. Dazu seien lediglich kurze, unvollständige Beispiele gegeben:

1. Die App Ocarina der Firma Smule (Wang 2014) wird durch den ins Mikro des iPhones eingeblasenen Luftstrom gespielt.
2. Auf der App AUMI können Melodien durch Augenbewegungen (Kamera) und bei der App Gyroskop durch Körperbewegungen (Bewegungssensor) gespielt werden.
3. Mit der App Singing Fingers werden tönende Bilder gemalt. Nur wenn Töne, Laute oder Geräusche erklingen, lassen sich mit dem Finger Linien zeichnen. Diese können anschließend durch Streichen über das Gemalte je nach Geschwindigkeit des Fingers abgespielt werden.
4. Viele Apps erlauben den Anschluss von Mikrophon, Tastatur, Pad oder Gitarre.
5. Der Skoog 2.0 ist ein taktiles Musical Interface in Form eines Würfels, der mit Tönen an fünf Seiten leicht gespielt und via Bluetooth

mit Apps verbunden wird. Skoog erzielt zurzeit verstärkt im Bereich digitales Musizieren in musiktherapeutischen und inklusiven Kontexten Erfolge.²

6. Die App VidiBox ermöglicht durch Aufnahme oder Import von 16 Minivideos auf 16 Feldern die Erstellung eines Instruments. Die darauf gespielten eigenen Improvisationen und Kompositionen können ebenfalls als Video-Clip gespeichert und geteilt werden.
7. Apps wie ChordPolyPad, GeoSynth oder SoundPrism können als Spieloberflächen genutzt werden, die im Hintergrund geöffnete andere Apps mit hochwertigen Sounds ansteuern. Dies ermöglicht etwa bei Synthesizern, deren Tastaturen bei weitem zu klein sind, Sounds ohne Zusatzgeräte zu spielen. Darüber hinaus sind dies Spieloberflächen, die nicht als Simulation traditioneller Musikinstrumente identifizierbar sind.
8. Die App KRFT ist (ähnlich der App Lemur) zunächst eine leere, schwarze Fläche, auf der in wenigen Zügen ein eigenes Instrument zusammengebaut werden kann.
9. Mit der Technologie Ableton Link ist es seit Ende 2016 möglich, Apps (z. B. Sequenzer, Drum-Computer o. ä.) über WLAN miteinander zu synchronisieren. Diese Technologie beschränkt sich nicht auf iOS-Geräte, sondern ermöglicht plattform- und geräteübergreifendes Ensemble-Musizieren.³

2. Forschung zum Musizieren mit Apps

Insgesamt ist die empirische Forschung zum Musizieren mit Apps noch jung und überschaubar. Chen (2014) stellte Verbesserungen der Fähigkeiten im Bereich musikalischer Gehörbildung besonders im Bereich Rhythmus und Einschätzung musikalischer Stilmerkmale durch die App Auralbook fest. Brown et al. (2014) präsentieren in ihrer Studie ein Programm für junge Aborigines aus drei Klassen im Alter von 7 bis 13 Jahren einer australischen Schule. So fördere kollaboratives Musizieren in Kleingruppen mit iPads Fähigkeiten beim Jammen und unterstütze bedeut-

2 Siehe <http://skoogmusic.com/blog/skoog-action-music-therapy/>

3 Für einen aktuellen Überblick verfügbarer Applikationen siehe <https://www.ableton.com/de/link/>

same musikalische Erfahrungen sowie die Resilienz der Schülerinnen und Schüler (vgl. Brown et al. 2014, S. 78 f.). Augustyn (2013) kommt in einer explorativen Untersuchung des eigenen Musikunterrichts zum Schluss, dass das selbstständige Lernen mit der App GarageBand zu einem höher motivierten, konzentrierteren sowie verantwortungsvolleren Arbeiten der Schülerinnen und Schüler führte als zuvor. Hingegen wurden harmonische Sachverhalte kaum selbstständig im Sinne eines Forschenden Lernens mit der App erschlossen. Die Frauen und Männer in der Studie von Kladder (2015) erlebten das Spiel mit dem iPad als Spiel vieler Instrumente, was im Großen und Ganzen dem Ergebnis von Godau (2017) entspricht. In der Untersuchung von iPad-AGs kam heraus, wie gerade die vielen Apps auf dem iPad zum musikalischen Umgang anregen und wie Zusatztechnologien (Kopfhörer und Mischpulte) selbstständiges Lernen in Gruppen fördere. Weiter zeigte sich, wie die Motivation zur Teilnahme bei Jungen vor allem auf den vorhandenen Devices und bei Mädchen auf der Aussicht basierte, gemeinschaftlich zu musizieren. In einer Studie, in der das Komponieren auf akustischen Instrumenten mit dem auf Musikapps verglichen wird, kommt Lyda (2014) zum Ergebnis, dass in iPad-Gruppen die Musik eine höhere Qualität hatte. Zudem lehnten Schülerinnen und Schüler in iPad-Gruppen ihre Kompositionen stärker an ihre präferierte Musik aus ihrer Freizeit an. Dagegen ähnelten die Kompositionen der anderen Gruppen der Musik, die sie aus dem schulischen Musikunterricht kannten (ebd., S. 103). Die Untersuchung von Kang zum Verhältnis von Motivation und Instrumentenwahl zeigt, dass motivierte Schülerinnen und Schüler zum traditionellen Instrument, nicht-motivierte zum App-Instrument greifen. Letztere betrachteten Tablets als leichter spielbar („because you can click“) gegenüber akustischen Instrumenten, die als aufwändiger und schmerzhaft (z. B. das Greifen einer Gitarre) erlebt wurden.

Aus den Studien lässt sich ableiten, dass ein Musizieren mit Apps Schülerinnen und Schüler motiviert, ihre Musik zu machen, die bisher im Musikunterricht wenig angesprochen wurden. Darüber hinaus bietet das Musizieren mit Apps einen Raum für kreatives Handeln, in dem motorische Hürden eine untergeordnete Rolle spielen. Vielmehr können schneller musikalisch-ästhetische Entscheidungsprozesse angebahnt werden. Deutlich wird die Eröffnung von Chancen der Beteiligung für Schülerinnen und Schüler, an die sich musikpädagogische Praxis bisher nicht richtete, die nicht per se im Musizieren auf Instrumenten Motivation fanden.

Für die Frage nach Potentialen musikalischer Angebote mit Apps in Inklusionskontexten liegen wenig explizit musikpädagogische Arbeiten und Studien vor (vgl. Bugaj 2016, Merck/Johnson 2017, Riley 2013, Randles 2014; 2018); für die Musiktherapie ist ähnliches festzustellen (vgl. Clauß/Gatzsche/Seideneck 2013, Kern 2013, Krout 2016, Street 2014, Sommerer 2013).

Paananen und Myllykoski (2011) bilanzieren in einer Studie zur Musikapp JamMo für Nokia Tablets Verbesserungen kollaborativen Lernens beim Komponieren und der sozialen Inklusion von Kindern mit Immigrationhintergrund, ADHS und Kindern aus vom Schulort weit entfernten Regionen. Hillier et al. (2016) stellen ein neunwöchiges Projekt vor, bei dem 23 autistische Jugendliche/junge Erwachsene⁴ im Alter von 13 bis 29 Jahren teilnahmen. Einmal in der Woche trafen sie sich für 90 Minuten, um auf Touchscreens und mit verschiedenen Apps auf iPads zu improvisieren und zu komponieren.⁵ Analysiert wurden dabei Fragebögen aus Pre- und Posttests sowie Interviews mit den Eltern der Teilnehmenden. Bei mehr als der Hälfte der Personen wurde ein Rückgang von Stress und Angstgefühlen sowie insgesamt eine Steigerung sozialer Fähigkeiten und der Stimmungsregulation festgestellt. Im Vergleich mit herkömmlichen Computertechnologien sprechen sich die Autorinnen und Autoren für eine Integration von iPads aus. In einer Vergleichsstudie mit Seniorinnen zwischen 71 und 96 Jahren sehen Engelbrecht und Shoemark (2015) die Stärke von iPads in der unvoreingenommenen Kreativität und Freiheit bzw. Unabhängigkeit beim Musizieren.⁶ Demgegenüber beobachteten sie bei einer Vergleichsgruppe, die auf traditionellen Instrumenten musizierte, ein Fokussieren auf korrektes Spielen in Takt und Tonart. Allerdings führte das Spiel auf traditionellen Musikinstrumenten zu stärkeren Stimmungsveränderungen als bei den Tablets, was die Autorinnen

4 Vgl. zum Einsatz von Apps in der Musiktherapie für Menschen mit Autismus auch Krout 2016.

5 Dabei nutzen sie die Apps Badlion's Garage Synth, BeatPad, Beatwave, BeBot, BloomHD, Drum Kit, Dr Seuss Band, Finger Stomp, Garage Band, Go Go Xylo, Groove Maker, HaKey-Pad, infinite Kalimba, iDaft, Loopesque, GrooveMaker, MadPad, Mugician, Mandala Hang Drum, Piano Free, RockBand, RockMate, Rhythm Pad, Seline HD & Seline Ultimate, Singing Fingers, SlitDrum, Songify, Sound drop, SoundyThingie, Thumb Jam, Thumb Piano, Touch Guitar und Trope.

6 Als Apps benutzte Gruppe A Congas, Drums, Bongos, Easy Xylo, Piano∞ Free, Seline Lite, SoundPrism, Guitar, Simple Songwriter Lite, SongWriter Lite, Poetreat, YouTube, Discovr, MetroLyrics, und Gruppe B benutzte herkömmliche Perkussion-Instrumente.

und Autoren auf das fehlende taktile Feedback der Glasplatte zurückführen (ebd., S. 64). Witmer (2015) kommt in einem Projekt für Schüler der 3. bis 5. Klasse (n = 72) mit Dyslexie zum Ergebnis, dass die wiederholte Nutzung der App My Note Games mit Unterstützung durch eine Lehrkraft im Kontrast zur alleinigen Instruktion durch eine Lehrperson zur signifikanten Verbesserung im Notenlesen führt (ebd., S. 87).

Darüber hinaus untersucht der Musiktherapeut Markus Sommerer, wie Kinder und Jugendliche durch die Veränderung der Stimme mittels Apps einen Zugang zum Sprechen bekommen. Bugaj (2016) schildert Zugänge zur Teilnahme an musikpädagogischen Angeboten für Streichinstrumente durch virtuelle Instrumente etwa auf dem iPad. Dadurch wird Musikmachen im Ensemble auch für diejenigen Menschen möglich, die nicht in der Lage sind, ein Streichinstrument zu halten oder darauf Bewegungen zu koordinieren. Erwähnt sei hier ferner Hanan Al Attar, die in Dubai ein 68-köpfiges Orchester, bestehend aus traditionellen Instrumenten und Tablets, mit einem inklusiven Ansatz leitet, in dem Kinder mit Down-Syndrom, Autismus und körperlichen Beeinträchtigungen auf iPads musizieren.⁷ Nicht zuletzt integriert das Parorchester zahlreiche Digitaltechnologien, auf denen die Mitglieder mit motorischen, Hör- und Sehbeeinträchtigung ihre Musik machen, so beispielsweise die Komponistin Lyn Lovett mit schwerer Zerebralese, die mit ihrer Nase auf dem iPad spielt (vgl. Stras 2016, S. 186).

Trotz jener Ergebnisse stellt die Durchdringung inklusionspädagogischer Musikpraxen mit Apps nach wie vor ein Desiderat musikpädagogischer Forschung dar. Verstärkt gilt es, Aspekte wie Gender und körperliche, kognitive, sprachliche, kulturelle sowie sozial-emotionale Voraussetzungen einzubeziehen.⁸

3. Musizieren mit Apps in Inklusionskontexten

Tablets wie das iPad gelten als intuitiv sowie leicht handhabbar in der Bedienung von Funktionen und motivieren zum selbstständigen und kollektiven Umgang. Dies begründet den Einsatz als unterstützende

⁷ <http://gulfnews.com/news/uae/education/educator-awarded-for-uae-s-first-special-need-ipad-orchestra-1.1343235> (Letzter Zugriff: 31. 01. 2018).

⁸ Aktuell nimmt sich auch das Projekt *be_smart* an der Universität Siegen dieser Fragen zu Inklusion und Musikapps mit Fokus auf Kulturelle Bildung an.

Technologie oder als Musikinstrument neben anderen, der einen inklusionsspezifischen Nutzen für Lernende zeigt, für die traditionelle Instrumente und Notationsformen sowie gemeinschaftliches Musizieren Herausforderungen darstellen (vgl. VanderLinde 2017, S. 444). Gemeint sind all diejenigen, denen sich andere, bisherige Formen musikpädagogischer Angebotskontexte versperren, didaktische Arrangements, die individuellen musikalischen Ausdruck, musikalische Praxis, Musiklernen behindern.

Versteht man Inklusion als „Forderung nach maximaler Partizipation, unproblematischer Anerkennung von Individuen [...] und nach einer methodischen Differenzierung“ (Krönig 2013, S. 40), so stellt sich die Frage, welche Perspektive appmusikalische Projekte hierzu bieten. Spezieller meint das die Aussicht, allen Menschen Zugänge zum Musikmachen, zum kreativ-künstlerischen Handeln zu eröffnen und insgesamt Heterogenität im Musikunterricht zu fördern. Auf Ebene des Individuums geht es um Aspekte der Teilhabe durch Mitbestimmung, und das Erleben dieser Mitbestimmung in einer Lernumgebung, in der eigene Fähigkeiten und Fertigkeiten Berücksichtigung finden. Chancen werden im gemeinsamen Musikmachen, im kollektiven musikalischen Tun gesehen (vgl. Schilling-Sandvoß 2014), weshalb dies im Zentrum der folgenden Ausführungen stehen soll.

Ich möchte exemplarisch aufzeigen, wie barrierefreie Zugänge zum Musikmachen durch die Integration von Apps in bestehende Musikpraxen oder als Musikpraxis ermöglicht werden. Dabei kann es kaum Ziel sein, das Thema im Rahmen eines Artikels abschließend darzustellen. Anhand von vier Beispielen soll Musik mit Apps vor dem Horizont inklusiver Musikpädagogik verortet werden, wobei Einblicke in die Arbeit von Patrick Schäfer, Adam Goldberg, Clint Randles und Gina Christopherson dies verdeutlichen sollen.

3.1 Patrick Schäfer und barrierefreies Musizieren mit iPads

Patrick Schäfer ist Lehrer, Appmusiker und Gründer des Appmusik-Ensembles *iBand-Saar*, wobei das ‚i‘ für Inklusion stehe.⁹ Als Lehrer des Kaufmännischen Berufsbildungszentrums Saarbrücken (Halberg) grün-

⁹ <http://musik-mit-apps.de/patrick-schaefer/>

dete er mit Schülern eine iPad-Band. Angeregt durch einen Live-Auftritt der Band wurde Patrick Schäfer vom Direktor der *Schule am Webersberg* angesprochen und dazu eingeladen, auch dort ein Appmusik-Projekt zu initiieren. An dieser Schule in Homburg lernen Schülerinnen und Schüler mit Förderbedarf in der körperlichen und motorischen Entwicklung.

Seit 2014 leitet er das Projekt *Barrierefreies Musizieren mit iPads*, das bereits im ersten Jahr mit dem Europäischen SchulmusikPreis 2015 in der Kategorie *Musikalische Arbeit in Arbeitsgemeinschaften an einer Förderschule* ausgezeichnet wurde. Regelmäßig proben die Schülerinnen und Schüler mit Patrick Schäfer und anderen Appmusikerinnen im eigenen Appmusik-Studio der *Förderschule am Webersberg*. Zum Bestand gehören Songs von Andreas Bourani bis Ed Sheeran, in denen die Schüler sich gegenseitig begleiten und Improvisationen auf pentatonisch gestimmten Apps (z. B. MorphWiz oder ThumbJam) spielen.¹⁰

Auf Patrick Schäfers Internetseite sind aktuelle Projekte, Beschreibungen und Tutorials zu den verwendeten Apps¹¹ sowie einige Videos aus Proben und Konzerten der *iBand-Saar* aufgeführt.¹² Darüber hinaus findet man dort einen didaktischen Vorschlag zur Realisierung einer Notation von Musik für die App GarageBand oder die Integration von eigenen erstellten Spieloberflächen auf der App Lemur.

Durchgängig zeigt das Projekt Formen des Einsatzes von Musik mit Apps in einem Förderschulkontext und dabei vor allem die didaktisch-methodische Aufbereitung des Materials. Barrierefreiheit meint hier, dass Patrick Schäfer immer wieder Wege sucht, um seine Erfahrungen als Appmusiker und Musikpädagoge für seine Schülerinnen und Schüler nutzbar zu machen. Im Laufe der vergangenen vier Jahre folgte er dem Anspruch, dass die App an die Motorik der Spielenden angepasst wird. Schon mit sanftem Fingerdruck spielen die Schülerinnen ein Cello in pentatonischer Stimmung in der App.¹³

10 Seit jüngster Zeit veranstaltet Patrick Schäfer im Appmusik-Studio Fortbildungen zum Thema „Barrierefrei musizieren mit Apps“ im Auftrag des Landesinstituts für Pädagogik und Medien des Saarlandes (LPM).

11 Dazu zählen GarageBand, ThumbJam, Loopy HD, Cubasis, Audiobus, MorphWiz, ChordPolyPad, Percussions pro und Six Strings.

12 <http://barrierefrei-musizieren.de>

13 Siehe auch seinen Praxisbericht auf dem Blog der „Zertifikatsweiterbildung tAPP – Musik mit Apps in der Kulturellen Bildung“ <http://musik-mit-apps.de/applause-fuer-schueler-mit-foederschwerpunkt-geistige-entwicklung/>

3.2 Adam Goldberg und die PS 177 Technology Band

An der *Public School 177*¹⁴, einer Schule mit sonderpädagogischem Schwerpunkt in New York, arbeitet der Musikpädagoge Adam Goldberg. Im Internet stellt er in regelmäßigen Artikeln seine Arbeit mit Musikapps in Schülergruppen vor.¹⁵

Im Rahmen seiner Leitung des schuleigenen Orchesters rief er die *PS 177 Technology Band* ins Leben, in der Schülerinnen und Schüler mit Lernbehinderungen und mit Autismus gemeinsam proben und regelmäßig Konzerte geben. Ziel ist für ihn die Involvierung in das musikalische Handeln möglichst aller Schülerinnen und Schüler.

*„We have some really, really low-functioning students who I could never really involve in the music activities [...]. But the iPad has pretty much taken care of that. I can't say I have 100 percent involvement. But it's pretty close.“*¹⁶

Im Musizieren mit den Tablets soll laut Goldberg die Kreativität in Form selbstgestalterischen Tätigwerdens, Kommunikation als Selbstaussdruck innerhalb eines kritisch-reflexiven musikalischen Handelns gefördert werden. Hier hinein spielen zum einen die Förderung des sozialen Miteinanders und der Konzentration sowie der partizipative Moment des Ernstnehmens der künstlerischen Ausdrucksweise aller Schülerinnen und Schüler zum anderen. Das Repertoire umfasst neben klassischen Werken wie Puccinis *Nessun Dorma* und Eigenkompositionen, z. B. *424Jam*¹⁷, auch Jazzsongs wie *Space Circus* von Chick Corea.

Adam Goldberg beschreibt in einer Videoreportage¹⁸ die Motive bei der Auswahl einer App für jede/n einzelne/n seiner Schüler/-innen. Die Entscheidung für eine Musikapp richtet er vorrangig an den jeweiligen Kompetenzen, den Stärken und Fähigkeiten sowie Vorlieben und Motivationen der Teenager aus. Entsprechend orientiert sich die Auswahl der

¹⁴ <http://schools.nyc.gov/SchoolPortals/21/K177/default.htm>

¹⁵ <http://www.macprovideo.com/hub/author/adam-goldberg>

¹⁶ <http://www.npr.org/blogs/ed/2014/06/11/320882414/ipads-allow-kids-with-challenges-to-play-in-high-schools-band>

¹⁷ Beide sind bei iTunes verfügbar.

¹⁸ <https://vimeo.com/45527058>

Musikapps primär an den Personen und sekundär an den für das Spielen jeweiligen erforderlichen Sounds. Zugleich schildert Goldberg seine Bemühungen, neue Erfahrungen zu stiften, indem er immer wieder neue Apps und damit Spielweisen vorschlägt. Die App wird somit zur „Challenge“, zur positiv anregenden Herausforderung, die es zu meistern gilt. So spielt beispielsweise ein Schüler als passionierter Schlagzeuger nun eine Streicherstimme und ergänzt dadurch sein musikalisches Handlungsspektrum.

Die Arbeit in der Band ist für Goldberg geprägt von dem Vertrauen in die Entwicklungsmöglichkeiten seiner Schülerinnen und Schüler. So zählt zu den pädagogischen Erfolgen die Entwicklung von Jason, der früher wenig bis gar nicht sprach. Im Laufe der Teilnahme in der Band setzte er immer häufiger seine Stimme ein. Und heutzutage übernimmt er nicht nur die Hauptstimme in einem mit dem iPad selbst geschriebenen Song, sondern improvisiert auch beim Singen auf seine ganz individuelle Art.¹⁹

Alles in allem steht die *PS 177 Technology Band* für die Integration von Musikapps in ein Schulorchester, um kreative Gestaltungsräume zu eröffnen, an individuelle Motivationen anzuschließen und die musikalischen Kompetenzen aller Lernenden auszubauen. Mittlerweile stellt Adam Goldberg als Apple Distinguished Educator sein Programm (*iPad as Expressive Sound Canvoas*) als iTunes U-Kurs vor.²⁰

3.3 Clint Randles – The iPadist

Der Musikpädagoge Clint Randles forscht und lehrt am *Center for Music Education Research at University of South Florida School of Music*.²¹ Der bekannte iPadist und Mitglied des iPad-Ensembles *Touch* beschäftigt sich seit mehreren Jahren mit mobilem Musizieren. Er setzt sich dafür ein, mobile Digitaltechnologien wie das iPad als probate Musikinstrumente zu beobachten bzw. in der musikpädagogischen Literatur einzuführen (vgl. Randles 2013; 2014; 2018). Die Betonung liegt auf der Bedeutung mobiler Digitalgeräte als Mittel unmittelbaren musikalischen Genusses und

19 <http://www.npr.org/blogs/ed/2014/06/11/320882414/ipads-allow-kids-with-challenges-to-play-in-high-schools-band%5D>

20 <https://itunes.apple.com/us/course/ipad-as-expressive-sound-canvas/id958991180>

21 <http://cmer.arts.usf.edu>

Erfolgs durch Minimierung bis hin zum Wegfall spieltechnischer Defizite im Vergleich zu Instrumenten wie etwa der Violine (vgl. Randles 2014).

Neben Forschung und Lehre, die sich auf Fragen zum Musikmachen mit Apps beziehen, leitet er Kurse am VSA (= *very special Arts*) Florida, einer gemeinnützigen Organisation für die Veranstaltung künstlerischer Community-Projekte für Menschen mit Behinderung. So berichtet er eindrucksvoll, wie Abigail, eine passionierte Flötistin, die seit einem Auto-unfall schwerstgelähmt ist, im Kurs mit dem Finger auf ThumbJam wieder zur Flöte, wieder Zugang zum Musikmachen fand (Randles 2018).

Seine musikpädagogische Rolle versteht er als „Teaching Artist“ (ebd., S. 147). Damit macht er deutlich, dass seine Arbeit durch ihn als authentischer Musiker und Musikpädagoge geprägt wird. In Videos auf seinem Blog²² tritt er selbst als Mitmusizierender der Ensembles auf. Er spielt entweder Bass, Gitarre oder iPad in seinen von ihm angeleiteten Gruppen. Musiziert werden Blues-Songs auf iPads, wobei einzelne u. a. mit der App ThumbJam über die harmonische und rhythmische Begleitung Melodien improvisieren.²³ Charakteristisch für die Kurse ist, dass Randles versucht, die bevorzugten oder passenden Apps für jeden Teilnehmer zu finden. Oder sie werden dazu ermutigt, selbst Instrumente und Sounds auf den Devices auszuwählen, die den individuellen Klang-Vorstellungen entsprechen (vgl. Randles 2014). In einer typischen Stunde sitzen alle im Kreis, jeder erhält ein iPad und wird angeregt, sich mit der für die Stunde ausgewählten Musikapp über Kopfhörer quasi einzuspielen. Danach folgt das von allen mit Apps begleitete gemeinsame Musizieren von Songs, wobei einige im Singen, andere im gemeinsamen Spiel Freude finden (ebd.).

3.4 Gina Christopherson und Ethan Och

Durch einen Post auf facebook wurde ich im März 2015 auf ein Video aufmerksam, in dem eine musikalische Lösung eines körperlich bedingten Problems vorgestellt wurde. Ethan Och aus Swanville, Minnesota²⁴ ist seit

²² <https://www.youtube.com/playlist?list=PLy4gGQIBazGWOsesrh9wBii9XpCeP6gU->

²³ https://www.youtube.com/watch?v=_vFWOzIH1z4&feature=youtu.be

²⁴ <https://www.google.de/maps/place/Swanville,+MN+56382,+USA/@45.9183103,-94.6392374,15z/data=!3m1!4m2!3m1!1s0x52b5cc29a275bdb1:0x1a80dc267fdb1545>

langem Mitglied der schuleigenen *Marching Band*. Eine Spinale Muskelatrophie, ein durch einen Gendefekt bedingter Muskelschwund, machte es ihm mit der Zeit unmöglich, auf einem herkömmlichen Schlagzeug zu spielen. Nach einem Krankheitsschub kündigte der Teenager seiner Musiklehrerin an, dass nun für ihn die Zeit gekommen sei, nicht mehr am aktiven Musizieren der Band teilnehmen zu können. Die Lehrerin, Gina Christopherson, gab sich damit jedoch nicht zufrieden und antwortete: „I don't believe in I can't“.²⁵

Inspiziert von einer App auf Ethans Smartphone, fing sie an Einsatzmöglichkeiten der Mobilien Technologien innerhalb der Band auszuloten. Sie durchsuchte den Appstore, lud Musikapps herunter und fand bald eine Lösung²⁶: Schlagzeugspielen mit der App GarageBand.

Anfänglich nutze Ethan noch sein Smartphone, das mit Klettband auf seinen Beinen befestigt wurde, um nicht abzurutschen. Aber bald konnte ein iPad über ein Förderprogramm angeschafft werden, das dem Teenager durch die größere Oberfläche besser zu musizieren erlaubte. Damit konnte Ethan einerseits weiterhin uneingeschränkt aktiv Musik machen. Andererseits wurde damit seine Rolle als wichtiger Teil der Rhythmusgruppe in der Gemeinschaft gesichert. Ethan nahm daraufhin wieder bei Paraden, diesmal als App-Drummer, teil. Begleitet wurde er von einem Schüler, der in einem umfunktionierten Kinderwagen einen mit einer Autobatterie betriebenen Gitarrenverstärker transportierte, um das iPad zu verstärken.

Bemerkenswert ist dieses Beispiel dadurch, dass die Integration von Musikapps in einen pädagogischen Zusammenhang aufgrund des Bedarfs einer situationsadäquaten Lösung geschah. Das iPad bot sich an, um trotz fortgeschrittener körperlicher Einschränkungen Ethan als Teil der Gemeinschaft zu behalten, denn „[h]e's part of the team, you don't leave somebody behind.“²⁷

25 <http://www.mobilityworks.com/blog/app-to-play-the-drums/>

26 <http://www.ubergizmo.com/2015/02/ipad-music-app-gives-teen-another-chance-at-re-maining-in-his-schools-band/>

27 <http://www.11alive.com/story/life/2015/02/09/inspiration-nation-teen-plays-drums-with-ipad/23148261/>

4. Musikapps im inklusiven Musikunterricht

Die Vereinbarung von Musikapps mit dem inklusiven Gedanken meint den Einbezug gesellschaftlicher Diversität durch Komplexitätssteigerung innerhalb formaler Lernkontexte. Anstatt Homogenität zählen Heterogenität und die Forderung nach Partizipation, demokratischen Verhältnissen und Chancengleichheit (vgl. Reich 2012). Beispiele wie die aufgezeigten verdeutlichen dies in praktischer Umsetzung, sei es durch intensive Vorbereitung von Projekten durch die Erstellung von Notenmaterial, durch die Durchmischung mobiler Digitalgeräte mit traditionellen Instrumenten oder durch unterschiedliche Rollen der Lehrenden als Dirigentinnen und Dirigenten, Unterstützenden oder Mitmusizierenden. Alle Appmusik-Projekte kennzeichnen sich durch ein Musikmachen von Anfang an. Das ermöglicht andere Schwerpunktsetzungen, die sich fernab etwa von motorischen Problemen in der Griffhaltung bewegen. Gemeinschaft wird insofern angebahnt, als die Musizierenden mit Apps individuelle Ausdrucksformen in einer Gruppe realisieren. Lernen, individuelle Förderung und Teilhabe innerhalb einer Musikpraxis sind die Lösung, nicht das Problem. Und ein Lösungsweg besteht darin, Apps an die Fähigkeiten der Spielerinnen und Spieler (und nicht umgekehrt) anzupassen.

Damit eröffnen sich Chancen, „im Geiste inklusiver Pädagogik, jedem einzelnen gerecht zu werden, jedem so zur Seite zu stehen, dass seine eigenen Lernwege, -ziele, -tempi und -potentiale die Maßstäbe setzen“ (Krönig 2013, S. 44 f.). Infolgedessen werden pentatonische Tonleitern (z. B. Thumbjam) oder Akkorde (z. B. ChordPolyPad) voreingestellt, wodurch etwa wie in Clint Randles Fall in der Gruppe musikalisch improvisiert werden kann. Es kann aber auch wie bei Adam Goldberg durch Erweiterung der Einstellung in oder Wechsel der App zur spannenden Herausforderung für den Spielenden werden, Neues auszutesten und Kompetenzen zu fördern. Musizieren mit Apps kann dann bedeutsame musikalische Erfahrungen anregen, entweder indem präferierte Musik gespielt wird oder indem mobile Digitaltechnologien die Teilhabe an musikalischer Gemeinschaft wie bei Patrick Schäfer und Gina Christopherson ermöglichen oder aufrechterhalten.

Riley (2013) hebt aus Sicht inklusiver Musikpädagogik die Einfachheit, Anpassungsfähigkeit und Intuitivität von iPads hervor, die ein Ge-

fühl der Unabhängigkeit vermitteln können (ebd., S. 82 f.). Grundlegend ist nicht, ob die spieltechnischen Voraussetzungen genügen bzw. welche musikalischen Einschränkungen durch das jeweilige Instrument geraht sind. Entscheidend ist die Nutzbarmachung einer Vielzahl unterschiedlicher, preisgünstiger und vielfaltiger Musikapps samt diverser Einstellungsoptionen, um individuelles Kompetenzerleben im Rahmen ästhetisch-musikalischer Prozesse zu fördern. Im Fokus darf nie stehen „Musizieren oder Nicht-Musizieren?“, sondern immer nur „So oder anders musizieren?“.

Im Allgemeinen berührt das Aspekte der Materialität inklusiver Musikpädagogik. Behinderung stellt darin eine Erfahrung mit der materialen Umwelt anstatt ein individuelles Defizit dar (vgl. Bell 2017, S. 112). Im Hinblick auf Musikinstrumente nimmt dies Bezug auf die durch sie konstituierten Barrieren, Behinderungen oder Einschränkungen. Oftmals wird deshalb die Verwendung sogenannter intuitiver Musikinstrumente betont. Das umfasst Technologien, die einfach, ohne systematische Unterweisung in musikalische Schaffensprozesse integriert werden können. Eingeschlossen werden darin Orff-Instrumente, Montessori-Glocken, BoomWhackers, diverse Rhythmusinstrumente und Tablets (vgl. Dreßler 2017, S. 205). Inklusiv zu denken, heißt dann, Barrieren oder Einschränkungen von Musikinstrumenten zu reflektieren und Handlungsmöglichkeiten von Musiktechnologien für spezifische Zielgruppen hervorzuheben. Auflistungen erwecken den universalistischen Eindruck eines One-for-all. Dem ist zu entgegnen, dass Instrumente weder gegeneinander austauschbar sind, noch wert- und normneutrales Musizieren erlauben. *Die MusikmachDinge, Musiktechnologien oder Musikinstrumente sind nie unschuldig!*

Zum einen zwingen sie uns qua Materialität zu spezifischen Umgangsformen (Wischen, Schütteln, Schlagen usw.) und fordern unseren körperlichen Einbezug, formen Musikpraxen, indem sie spezifische Umgangsformen nahelegen, andere erschweren oder verhindern. Damit wird jedes Instrument zugleich zur Ermöglichung musikalischer Partizipation als auch zur Behinderung, zur Barriere im Musikmachen. So hielt das Drum-Set Ethan Och vom Musikmachen und von der Partizipation an einer Gemeinschaft ab, das iPad hingegen erlaubte eine gegenseitige Anpassung von Körper und Technologie und veränderte die gesamte kollektive Praxis und stärkte den Zusammenhalt.

Zum anderen stehen hinter jeder Instrumentengruppe Macht-Diskurse, die nicht nur legitimatorische Funktion einer Integration jener Technologien für musikunterrichtliche Ziele übernehmen, sondern als sogenannte *disruptive technologies* zugleich andere Technologien verdrängen (vgl. Randles 2015). Hinweise darauf geben etwa die seither geführten Debatten um die Entkörperlichung durch Computertechnologien im Vergleich zu herkömmlichen Instrumenten (vgl. Höfer, S. 31), die schier unermüdliche Betonung von iPads als reale Instrumente (Jones 2013; Randles 2013; Williams 2014) oder der Streit zwischen technikaffiner und kulturpessimistischen Perspektiven auf Smarttechnologien (vgl. Godau 2017).

Aufmerken müssen wir aus technologiekritischer Perspektive, da in allen vier dargestellten Fallbeispielen sowie in der Literatur überwiegend die App GarageBand auftaucht (z. B. Augustyn 2013, Bond 2013, Brown et al. 2014, Dreßler 2017, Lyda 2014, Street 2014). Es ist keineswegs zu gewagt zu behaupten, dass die Mehrzahl aller pädagogisch motivierten Appmusik-Projekte sich auf diese eine App beschränken. Diese Monokultur oder Kanonisierungstendenz widerspricht dem Argument vielfältiger Umgangsweisen. Der Konflikt besteht in der semantischen Aufladung der Technologien als unbegrenzte Auswahl- von und Umgangsmöglichkeiten mit Musikapps und einer häufigen Beschränkung musikpädagogischer Praxis auf die einzige Musikapp aus dem Hause Apple sowie auf das iPad (vgl. Bell 2015, Godau 2018). Thwaites (2014) konstatiert insgesamt eine zunehmende Zentralisierung der Technologiebeschäftigung. Seine Kritik richtet sich an eine überwiegende Ausrichtung der Forschung zum musikpädagogischen Einsatz von Technologien, wenn diese „promotes educating technologically rather than educating musically“ (ebd., S. 31).

Aus dieser Perspektive stellt sich die Frage der Gestaltung von Unterricht, denn mitnichten führt die Einbindung von Apps in den Unterricht von selbst zu bildungsrelevanten Szenarien. Hinzu kommen häufig „Startschwierigkeiten“ wie Anschaffungskosten und alltägliche, unvorhersehbare Technikprobleme, an die es sich zu gewöhnen gilt. Auch Zusatztechnologien (Kopfhörer, Kabel, Verstärker etc.) sind, wie in allen Beispielen zu sehen, vonnöten. Neben Gruppen- oder Einzelarbeit bedingen das die Lautsprecher der Smarttechnologien, die für ansprechende Soundqualitäten von Apps niemals ausreichen. Außerdem erhoffen sich einige Pädagoginnen und Pädagogen Transfereffekte, wonach Schüler durch Musikapps motiviert werden, vermeintlich „richtige“ Instrumente zu erlernen. Appmusik darf weder als eine Art Aufbegehren gegen andere Musikpra-

xen noch als methodisches Werkzeug im Sinne eines Prä-Instruments betrachtet werden. Denn allein der Umstand, dass eine App, die eine Gitarre nachbildet, leichter zu bedienen ist als eine „echte“ Gitarre, begründet noch keinen musikpädagogischen Einsatz. An Musikpädagogen richtet sich der Anspruch, im Unterricht Lernumgebungen zu schaffen, die multiplen Bedürfnissen, Fähigkeiten und Fertigkeiten sowie Wahrnehmungs-, Zugangs- und Ausdrucksformen umfangreich entgegenkommen (vgl. Cumming/Strnadová/Singh 2014; VanderLinde 2017). In anderen Worten ist die Materialität der musikpädagogischen Praxis auf ihre Passungsverhältnisse zu untersuchen. *Inwieweit stellen sich die Musikinstrumente auf die Schülerinnen und Schüler ein und umgekehrt?* Diese Frage ist in jeder Situation neu zu stellen, will musikpädagogisches Handeln inklusiv verfahren. So ist weder eine App auf dem iPad noch das Orff-Instrumentarium inklusiv *an sich*.

Wie Musikpädagoginnen und Musikpädagogen hier angemessen unterstützt werden können, ist noch auszuarbeiten. Erwähnt seien drei Richtungen: Helfen können (1) Community-Plattformen wie die Suchmaschine AppZapp²⁸, (2) die freiwillige Partizipation etwa in Facebook-Gruppen (z. B. iPad Musician) oder (3) der Erfahrungsaustausch mit anderen. Letzteres wird beispielsweise auf dem Blog des *Netzwerk tAPP – Musik mit Apps in der Kulturellen Bildung*²⁹ sowie dem Blog des *app2music e. V.*³⁰ angebahnt. Dort stellen Mitglieder eigene Praxisprojekte und/oder einzelne Apps für musikpädagogische Projekte vor.

Gefordert ist eine musikpädagogische Praxis, in der sich Appmusik nicht handwerklich bzw. rezeptologisch und auf einige wenige Apps beschränkt realisiert. Schließlich gibt es nicht Musikapp für *die* Menschen. Auch die in diesem Artikel aufgeführten Apps sind ohne Kontextualisierung, ohne didaktische Anbindung beliebig. *Apps und Geräte veralten*.³¹ *Neue, bessere Apps und Geräte kommen hinzu – alte verschwinden*. Darin liegt die Ambivalenz der Komplexität, mit der wir Musikpädagoginnen und Musikpädagogen im digitalen Zeitalter konfrontiert sind. Die Fülle

28 www.appzapp.de

29 www.musik-mit.apps.de

30 Der Verein app2music e. V. initiiert an mehreren Berliner Schulen Musik-AGs. Darin machen Musiker mit Schülerinnen und Schülern Musik. Hervorzuheben sind die Blogartikel. (www.app2music.de), in denen regelmäßig Konzepte in ihrer praktischen Umsetzung und Apps beschrieben und diskutiert werden.

31 Ein Beispiel ist die von VanderLinde (2017) für inklusive Musikpädagogik vorgeschlagene App MadPad (Smule), die seit 2015 ohne Update ist.

technologischer Optionen und Alternativen verpflichtet zur fortwährenden Suche. Apps können je nach Bedarf gewechselt oder in den Einstellungen geändert werden, z. B. andere Oberflächen und Sounds, Einbezug von Bewegungssteuerung oder anderen Apps. Auch können eigene Instrumente designt werden, die dann sowohl in Spieloberfläche sowie in der Wahl der Klangerzeuger und Effekte ganz individuell gestaltet werden. Beispiele wie Adam Goldberg oder Patrick Schäfer zeigen Wege dieser Integration von Selbstbau-App-Instrumenten (vgl. Hart 2017) in den (inklusive) Musikunterricht.

Inklusive Musikpädagogik bedarf einer Sensibilisierung für verschiedene Technologien und deren Abstimmung auf jede einzelne Schülerin und jeden einzelnen Schüler, um ausnahmslos alle Umgangsweisen mit Musik inklusiv vermitteln zu können (vgl. Vogel 2016). Notwendig ist dazu eine möglichst unromantisierte Sicht auf Musikinstrumente: *Es gibt kein besseres, kein geeigneteres und kein richtigeres Musikinstrument per se. Inklusiv ist nur das, was allen Bedürfnissen, Wünschen, Vorstellungen und Möglichkeiten gerecht wird.*

Literatur

Augustyn, Christian: iPad im Musikunterricht. Motivation zum praktischen Musizieren mit Hilfe neuer Tablet-Computer. In: Micheuz, Peter/Reiter, Anton/Brandhofer, Gerhard/Ebner, Martin/Seibitzer, Barbara (Hg.): Digitale Schule Österreich: Eine analoge Standortbestimmung anlässlich der eEducation Sommertagung 2013, S. 280–290. <http://www.informatische-grundbildung.com/sommertagung-2013/tagungsband/tools-und-methoden/> (Letzter Zugriff am 25. 02. 2018).

Beckermann, Thomas: Lernen in der Hand haben. Mobiles Lernen als Möglichkeit zur Unterstützung von Inklusionsprozessen. In: *Computer + Unterricht* 24(94) (2014), S. 40–41.

Bell, Adam Patrick: (dis)Ability and Music Education: Paralympian Patrick Anderson and the Experience of Disability in Music. *Action, Criticism, and Theory for Music Education* 16(3) (2017), S. 108–28. <http://act.maydaygroup.org/act-16-3-108-28/> (Letzter Zugriff am 25. 02. 2018).

Bell, Adam Patrick: Can We Afford These Affordances? GarageBand and the Double-Edged Sword of the Digital Audio Workstation. *Action, Criticism, and Theory for Music Education* 14(1) (2015), S. 44–65. http://act.maydaygroup.org/articles/Bell14_1.pdf (Letzter Zugriff am 25. 02. 2018).

Brown, Andrew R./Steward, Donald/Hansen, Amber/Steward, Alanna: Making Meaningful Musical Experiences Accessible Using the iPad. In: Keller, Damián/Lazzarini, Victor/Pimenta, Marcelo S. (Hg.): *Ubiquitous Music, Switzerland 2014*, S. 65–82.

Burton, S. L./Pearsall, A.: Music-based iPad app preferences of young children. In: *Research Studies in Music Education* 38(1) (2016), S. 75–91.

Chen, Chi Wai Jason: Mobile Learning: Using application Auralbook to learn aural skills. In: *International Journal of Music Education* 33(2) (2014), S. 1–16.

Chong, E. K. M.: *Contemplating Composition Pedagogy in the iPad Era*. In: Weller, Janis et al. (Hg.): *Educating Professional Musicians in a Global Context: Draft Proceedings of the 19th International Seminar of the Commission for the Education of the Professional Musician (CEPROM) – International Society for Music Education*. 2012, S. 42–48. https://www.researchgate.net/publication/257345880_Contemplating_Composition_Pedagogy_in_the_iPad_Era (Letzter Zugriff am 25. 02. 2018).

Clauß, Tobias/Gatzsche, Gabriel/Seideneck, Mario: *Der Einsatz des iPads als Instrument in der Musiktherapie*. In: *Musiktherapeutische Umschau online*. Band 34(4) (2013), S. 362–369.

Cumming, Therese M./Strnadová, Iva/Singh, Sylvia: *iPads as instructional tools to enhance learning opportunities for students with developmental disabilities: An action research project*. In: *Action Research* 12(1) (2014), S. 151–176.

Diehl, Frederik/Karl, Jürgen: *Groove mit App. Bodypercussion im 21. Jahrhundert: Lesen Sie, wie sich Tablet-PC und iPad sinnvoll in den Musikunterricht integrieren lassen*. In: *Musik & Unterricht* 110(2014).

Dreßler, Susanne: *Musizierpraxis & Inklusion*. In: Blohm, Manfred/Brenne, Andreas/Hornäk, Sara (Hg.): *Irgendwie anders. Inklusionsaspekte in den künstlerischen Fächern und der ästhetischen Bildung*. Hannover 2017, S. 201–208.

Engelbrecht, R./Shoemark, H.: *The Acceptability and Efficacy of Using iPads in Music Therapy to Support Wellbeing with Older Adults: A Pilot Study*. In: *Australian Journal of Music Therapy* 26: Special Edition: *Music Therapy and Ageing Well* (2015), S. 52–73.

Godau, Marc: *Apps in der musikpädagogischen Praxis. Eine explorative Studie zur kommunikativen Konstruktion von mobilen Technologien im schulischen Nachmittagsbereich*. In: Cvetko, Alexander/Rolle, Christian (Hg.): *Musikpädagogik und Kulturwissenschaft. Musikpädagogische Forschung* Band 38, Münster 2017, S. 237–250.

Godau, Marc: Besonderheiten musikpädagogischer Praxis mit Apps. Ergebnisse einer explorativen Studie zum Lernen mit Smarttechnologien in Musik-AGs. In: Rora, Constanze/Schilling-Sandvoß, Katharina/Koch, Jan-Peter (Hg.): „Musikkulturen und Lebenswelt“. Musikpädagogik im Diskurs. 2018.

Godau, Marc/Krebs, Matthias: Forschungsstelle Appmusik. Forschung und Praxisprojekte zum musikalischen Umgang mit Apps an der Universität der Künste Berlin. In: *Üben & Musizieren* 1/2015, S. 36–37.

Godau, Marc/Krebs, Matthias/Junker, Joachim: Songwriting mit Apps. Live-Performance von Schülerkompositionen mit iOS-Apps als Beispiel authentischen Musiklernens mit digitalen Medien im Unterricht. In: *MUC – Musikunterricht und Computer* (2016), S. 38–45.

Hart, Adam: The Tablet as a Classroom Musical Instrument. In: *Athens Journal of Education* (2017). <https://www.athensjournals.gr/education/2017-1-X-Y-Hart.pdf> (Letzter Zugriff am 25. 02. 2018).

Henn, Barbara/Lang, Markus/Krombach, Melanie/Laemers, Frank/Schäffler, Michael: Einsatzmöglichkeiten des iPad bei blinden Grundschulkindern. In: *Blind, sehbehindert* (2014), S. 24–32.

Hillier, Ashleigh/Greher, Gena/Queenan, Alexa/Marshall, Savannah/Kopec, Justin: Music, technology and adolescents with autism spectrum disorders: The effectiveness of the touch screen interface. In: *Music Education Research* 18(3) (2016), S. 269–282.

Höfer, Fritz: Digitale Medien im Musikunterricht der Sekundarstufe. Eine empirische Studie an österreichischen Schulen. Augsburg 2016.

Ismaiel-Wendt, Johannes: *post_presets. Kultur, Wissen und populäre MusikmachDinge*. Hildesheim 2016.

Jones, Steve: The Mobile Device: A new folk instrument? In: *Organised Sound/Volume* 18(3) (2013), S. 299–305.

Kern, Petra: Apps Starter Kit für Musiktherapeuten. In: *Musiktherapeutische Umschau online* Bd. 34(4) (2013), S. 370–376.

Krönig, Franz Kasper: *Populäre Musik in der kulturellen Bildung. Gedanken, Wege und Projekte zu einer inklusiven Musikpädagogik und didaktischer Öffnung*, Obershausen 2013.

Krout, Robert E.: Engaging iPad Applications with Young People with Autism Spectrum Disorders. In: Magee, W. (Hg.): *Music Technology in Therapeutic and Health Settings*. London 2016, S. 181–197.

Ladel, Silke/Knopf, Julia/Weinberger, Armin (Hg.): *Digitalisierung und Bildung*. Wiesbaden 2018.

Merck, Kaitlin A./Johnson, Ryan M.: Music Education for Students with Disabilities: A Guide for Teachers, Parents, and Students. In: *The Corinthian* 18(2017). <http://kb.gcsu.edu/thecorinthian/vol18/iss1/6> (Letzter Zugriff am 25. 02. 2018).

Paananen, Pirkko A./Myllykoski, Mikko: JamMo Composition Games 3–6 and JamMo 7–12: Ubiquitous Learning Environments for Children’s Musical Creativity and Social Inclusion. In: Ruokamo, Heli/Eriksson, Miikka/Pekkala, Leo/Vuojärvi, Hanna (Hg.): *Social Media in the Middle of Nowhere – NBE 2011 Conference*, University of Lapland, S. 48–57.

Panzavolta, Silvia/Lotti, Patrizia/Engelhardt, Katja: Tablet Computers and Learners with special educational Needs. Sennet Project thematic report No. 3(2014). http://dsaetecnologie.info/files/D2_6_Innovation_report.pdf (Letzter Zugriff am 25. 02. 2018).

Pimenta, Marcelo S./Keller, Damián/Lazzarini, Victor: Prolouge – Ubiquitous: A manifesto. In: Keller, Damián/Lazzarini, Victor/Pimenta, Marcelo S. (Hg.): *Ubiquitous Music*, Switzerland 2014, S. xi–xxiii.

Randall, William M./Rickard, Nikki S./Vella-Brodrick, Dianne A.: Emotional outcomes of regulation strategies used during personal music listening: A mobile experience sampling study. In: *Musicae Scientiae* 18(3) (2014), S. 275–291.

Randles, Clint: Abigail’s Story: The Perspective of the Professor/iPadist/Teaching Artist. In: Christophersen, Catherina/Kenny, Abigail (Hg.): *Musician-Teacher Collaborations. Altering the Chord*. New York 2018, S. 146–156.

Randles, Clint: Being an iPadist. In: *General Music Today*, Vol. 27(1) (2013), S. 48–51.

Randles, Clint: Opening doors: iPad musical creativity and the special needs student. In: S. O'Neill (Hg.): Music and media infused lives: Music education in a digital age. Montreal 2014.

Randles, Clint: Disruptive Performance Technologies. In: King, Andrew; Himonides, Evangelos/Ruthmann, S. Alex (Hg.): The Routledge Companion to Music, Technology, and Education. New York/London 2015, S. 407–416.

Randles, Clint/Ruiz, Jose Valentino/Strouse, Jesse/Griffis, Sarah Anne: Using the iPad in musical performance: New pathways. Kansas Music Review (2014). <http://kmr.ksmea.org/?issue=201314s§ion=articles&page=ipad> (Letzter Zugriff am 25. 02. 2018).

Riley, Patricia: Teaching, Learning, and Living with iPads. In: Music Educators Journal (September 2013), S. 81–87.

Ruismäki, Heikki/Juvonen, Antti/Lehtonen, Kimmo: The iPad and music in the new learning environment. In: The European Journal of Social & Behavioural Sciences (2013), S. 1085–1096.

Russell, Christopher J.: iPads in Music Education, erweiterte Aufl., iBook (2013).

Schäffler, Phillipp: Alles eine Frage der Technik. Komponieren mit Smartphones und Tablets im Musikunterricht. In: Musik & Bildung 4/2014, S. 52–58.

Sommerer, Markus: Digitale Medien in der Musiktherapie – eine Einführung. In: Musiktherapeutische Umschau online. Band 34(4) (2013), S. 351–357.

Spang, André J.: Musikunterricht mit iPad, App & Web 2.0. In: Computer + Unterricht, 23 (2013) 89, S. 18–19.

Stras, Laurie: Subhuman or superhuman? (Musical) assistive technology, performance enhancement, and the aesthetic/moral debate. In: Howe, Blake/Jensen-Moulton, Stephanie/Lerner, Neil/Straus, Joseph (Hg.): The Oxford handbook of music and disability studies. New York 2016, S. 176–90.

Street, Alex: Using Garageband music software with adults with acquired brain injury at Headway East London: Identity, Communication and Executive Function. In: Magee, Wendy (Hg.): *Music Technology in Therapeutic and Health Settings*. London 2014. S. 217–234.

Thwaites, Trevor: Technology and Music Education in a Digitized, Disembodied, Posthuman World. *Action, Criticism, and Theory for Music Education* 13(2) (2014), S. 30–47. http://act.maydaygroup.org/articles/Thwaites13_2.pdf (Letzter Zugriff am 14. 01. 2018).

Unterberger, Johannes: *Von der Improvisation zur Komposition: der musiktherapeutische Einsatz des Computers zur Emotionsregulation bei schizophrenen Patienten*. Hamburg 2013. <http://ediss.sub.uni-hamburg.de/volltexte/2013/6447/pdf/Dissertation.pdf> (Letzter Zugriff am 25. 02. 2018).

VanderLinde, Deborah: Possibilities for Inclusion with Music Technologies. In: Ruthman, Alex/Mantie, Roger (Hg.): *The Oxford Handbook of Technology and Music Education*. Oxford 2017, S. 439–445.

Vogel, Corinna: Inklusive und Partizipation. Ansprüche an eine zeitgemäße Musikpädagogik. *Diskussion Musikpädagogik* 70(16) (2016), S. 4–9.

Wang, Ge: Ocarina: Designing the iPhone's Magic Flute; In: *Computer Music Journal* 38(2) (2014), S. 8–21.

Williams, David A.: Another Perspective: The iPad Is a REAL Musical Instrument. *Music Educators Journal* 101(1) (2014), S. 93–98.

Witmer, Nancy: *Music lessons from a tablet computer: the effect of incorporating a touchscreen device in teaching music staff notation to students with dyslexia*. Boston University 2015. <https://open.bu.edu/handle/2144/15186> (Letzter Zugriff am 25. 02. 2018).

Möglichkeiten und Grenzen der Arbeit mit traumatisierten Flüchtlingskindern im Musikunterricht

Frances Haacker

1. Einleitung

„Schätzungsweise 40 Prozent aller Flüchtlinge, die nach Deutschland kommen, sind traumatisiert.“ (Buth 2016)

Dies ist ein Prozentsatz, der Anlass zur Sorge gibt. Trotzdem gibt es bisher nicht genügend Hilfe für traumatisierte Geflüchtete. Erwachsene müssen monate-, wenn nicht sogar jahrelang auf einen Platz in der psychologischen Betreuung warten. Doch nicht nur die steigende Nachfrage, sondern auch eine fehlende oder unklare Kostenübernahme steht der Behandlung im Weg. Nur in „akuten Notfällen“ können sich Geflüchtete in ärztliche oder psychologische Behandlung begeben und bekommen dabei auch die Kosten erstattet (vgl. Lobenstein 2015). Doch wer entscheidet, welche Fälle „akut“ sind und was wird als „akut“ definiert? All das ist unklar und Traumata zählen auch nicht gerade zu akuten Notfällen. Doch genau das sind sie. Man kann, darf und sollte geflüchtete Menschen mit ihren traumatischen Erfahrungen nicht allein lassen, denn eine frühzeitige Hilfe kann Langzeitfolgen in der Psyche der Menschen verhindern.

Doch auch wenn all diese Punkte bedacht werden, wird eine spezielle Gruppe der geflüchteten Menschen zumeist zuletzt bedacht, wenn es um psychologische Betreuung geht: die Kinder. Ungeachtet der Tatsache, dass jeder dritte Geflüchtete ein Kind ist, wird vielen von ihnen kein entsprechender Raum zur Entfaltung in den Unterkünften gestellt. Dieser Schutzraum ist jedoch sehr wichtig, damit sie sich mit ihren Erfahrun-

gen auseinandersetzen können, denn jedes fünfte geflüchtete Kind gilt als traumatisiert (vgl. Pasch 2016).

Geflüchtete Kinder, ob traumatisiert oder nicht, werden nach all ihren Erlebnissen in Schulen untergebracht, um ihnen den Zugang zu Bildung zu ermöglichen. Jedoch ist dies nicht nur für die Geflüchteten eine enorme Umstellung und Herausforderung, sondern auch für die dortigen Lehrkräfte. Diese wissen nicht, was ein Kind vor, nach und auch während der Flucht erlebt hat. Somit fällt es ihnen meist schwer, sein Verhalten adäquat einzuschätzen. Dafür verantwortlich ist nicht nur die Sprachbarriere, sondern vor allem die fehlende Ausbildung im Bereich Integration und im speziellen im Bereich Trauma/Traumatherapie. So kommen viele Lehrkräfte und Erzieherinnen an die Grenzen ihres Wissens und auch ihrer Belastbarkeit. Denn wie geht man mit einem traumatisierten Kind um? Wie erkennt man, dass es traumatisiert ist? Kann man diesem Kind irgendwie helfen, und wenn ja, wie?

Dieser Auszug aus der Masterarbeit „Möglichkeiten und Grenzen in der Arbeit mit traumatisierten Flüchtlingskindern im Musikunterricht“ stellt verschiedene Situationen dar, welche sich so in Unterrichtsgeschehen abgespielt haben, und versucht aufgrund einer differenzierten Auseinandersetzung mit Traumata, deren Vielfalt und möglichen Therapieformen mögliche Reaktionsweisen aufzuzeigen. Hierbei ist anzumerken, dass es Lösungsversuche sind, die sich im dargestellten Unterrichtsgeschehen bewährt haben, jedoch aufgrund der Heterogenität von Kindern und Traumaverläufen sowie -folgen kein Allheilmittel darstellen.

2. Methoden für den Musikunterricht

Im vorherigen Kapitel wurde deutlich, dass es keine Patentlösungen für den Umgang mit traumatisierten Geflüchteten gibt. Trotz allem sind wir als Musiklehrende in der Schule immer wieder mit Situationen konfrontiert, die uns überfordern. Was macht man mit einem Kind, welches erstarrt und verloren in den Raum blickt? Wie kann man es aus dieser Situation holen, ohne Schaden anzurichten? Wie kann man den Mitschülerinnen und Mitschülern vermitteln, dass es einem Kind nicht gut geht, ohne den Grund dafür zu nennen? Wie schafft man Kommunikation zwischen den Kindern, ohne einen Fokus auf die Sprache zu setzen? All diese Fragen stellen sich Lehrpersonen im Unterricht, die mit Schülerinnen

und Schülern unterschiedlichster Kulturen und sozialer Schichten arbeiten. Dies wurde in etlichen Gesprächen mit Lehrenden und Studierenden deutlich. Zudem war auch in der tagesaktuellen Presse oft zu lesen, dass Lehrpersonen und Erzieherinnen mit den Situationen überfordert sind. Dieses Kapitel soll einen ersten Einblick in Methoden liefern, welche den Lehrkräften helfen können, in Situationen wie den soeben exemplarisch geschilderten zu reagieren. Diese basieren auf eigenen Erfahrungen der Autorin sowie auf Literatur zu dem Thema und Gesprächen mit Psychologen, Traumapädagogen sowie Musik- und Kunsttherapeuten. Bisher gibt es zu den geschilderten Methoden keine Studien. Die folgenden Vorgehensweisen reichen von kurzen Interventionen über Unterrichtssequenzen bis hin zu kompletten Unterrichtsgestaltungen.

2.1 Die Bedeutung der Unterrichtsstruktur

Eine wesentliche Komponente für die Arbeit mit traumatisierten Flüchtlingskindern im Unterricht ist die Struktur. Diese stellt eine wesentliche Grundlage für die Arbeit und für die Anwendung jeglicher Methoden dar. Struktur bietet traumatisierten Kindern und Jugendlichen Sicherheit in einer für sie unklaren Welt mit ungewisser Zukunft. Eine klare Anordnung schafft Vertrauen in das Dasein und die Menschen, welches sie nicht mehr haben, da sie Krieg, Verfolgung, Hunger und Ausbeutung erlebt haben.

Eine Struktur wird für die Schüler schon gegeben, wenn die Stunde zum Beispiel mit einem Begrüßungslied beginnt. Zudem schafft das gemeinsame Singen ein Gemeinschaftsgefühl, und auch die sprachlichen Fähigkeiten wachsen. Singen zu Stundenbeginn führt nicht nur zum Lernen neuer Wörter oder Wortstrukturen, sondern auch zum Aneignen der Phonetik und der Verbesserung der Aussprache. Dies kann auf ein Lied zum Abschluss der Stunde übertragen werden. Beispiele für Begrüßungs- und Abschiedslieder sind im Anhang aufgelistet. Auch Monats- oder Jahreszeitlieder können den Schülern dabei helfen, Wörter kennenzulernen und das Wetter sowie die Struktur des Jahres zu verstehen.

2.2 Musik wirkt dort, wo Worte versagen

Situation im Unterricht: Ein Kind erstarrt während des Unterrichts. Es fixiert seinen Blick auf einen Punkt und reagiert nicht auf Worte. Mögliche Erklärung: Es ist sehr wahrscheinlich, dass die Lehrkraft einen Trigger bedient hat, dessen sie sich nicht bewusst ist. Das Kind schweift ab in eine eigene Welt, ohne sich dem entziehen zu können. Dies ist eine Schutzreaktion des Körpers. Aufgrund des Triggers denkt die Person, ein negatives Ereignis wird sich wiederholen. So kommt es zum „Einfrieren“ des Körpers. Baer und Frick-Baer schreiben dazu:

„Sie können sich nicht wehren und nicht fliehen, also bleibt nur die Erstarrung. Diese auch von außen körperlich wahrnehmbare Reigungslosigkeit kapselt die innere Hoherregung ein.“ (Baer/Frick-Baer 2016, Pos. 531)¹

Reaktion: Viele Menschen würden intuitiv weiter auf das Kind einreden, um dessen Aufmerksamkeit zu bekommen. Jedoch wird es darauf nicht eingehen. Es handelt sich um eine Reaktion, die das Sprachzentrum ausschaltet. Das heißt, dass es weder durch Sprechen noch durch Zuhören aus diesem Zustand geholt werden kann. Ein weiterer Versuch wäre die sanfte Berührung des Kindes. Dies kann jedoch, auch wenn die Berührung noch so zufällig oder sanft ist, eine Verschlimmerung der Situation zur Folge haben. Es könnte ein weiterer Trigger bedient werden, der die Situation und das negative Gefühl des Kindes verstärkt. Von anerkannten Psychologen und Traumapädagogen wie zum Beispiel Gerald Möhrlein wird empfohlen, etwas Komisches zu machen, etwas, was beim Kind eine positive und interessierte Irritation auslöst. Das könnte z. B. Klatschen sein. Jedoch sollte man auch hier vorsichtig sein, damit man das Kind in diesem Moment nicht erschreckt.

Bei all diesen Einschränkungen stellt sich die Frage, auf welches Mittel man überhaupt noch zurückgreifen kann. Die einfachste Antwort ist: auf Musik. Sie bietet in solchen Momenten eine Ebene an, die viele andere Medien nicht erreichen können. So schreibt Smeijsters dazu:

¹ Da bis zum Zeitpunkt der Herausgabe keine gebundene Form des Buches existiert, wird auf ein E-Book zurückgegriffen. Daher werden hierfür die Positionen statt einer Seitenanzahl angegeben.

„Musik muss Kommunikation ermöglichen, wo diese verbal oder visuell nicht möglich ist.“ (Smeijsters 1994, S. 15)

So kann die Lehrperson eine nonverbale Kommunikation mit dem Kind mit Hilfe von Instrumenten beginnen. Am besten eignen sich dazu Instrumente wie Klavier, Gitarre, Triangel, Glockenspiel oder weitere sanft klingende Melodieinstrumente. Es empfiehlt sich hierbei, keine perkussiven Instrumente zu benutzen, da diese erschreckend und bedrohlich auf den Schüler bzw. die Schülerin wirken können. In solchen Situationen ist es jedoch wichtig, einen Zugang über das Hören zu den Schülern aufzubauen:

„Aufgrund der engen Verknüpfung zwischen Hörorgan, Thalamus und limbischen System dominiert der akustische Reiz gegenüber allen anderen Sinnesreizen und besitzt die unmittelbarste Verbindung zum emotionalen Bereich.“ (Batel 1992, S. 1)

Es ist sehr wichtig, dass die Lehrperson behutsam vorgeht und einfache, unkomplizierte Melodien auf dem Instrument spielt. Diese könnten zum Beispiel als Frage formuliert werden. So entwickelt ein Schüler das Bedürfnis, darauf zu antworten und wird so aus seinem Zustand „erweckt“. Diese kurze Kommunikation kann man nutzen, um herauszufinden, wie es dem Schüler nun geht. Spielt er vorwiegend kurze Melodien, möchte er nicht viel über das Geschehene nachdenken oder reden oder ist verwirrt über die Situation und hat wahrscheinlich nicht wahrgenommen, dass er abwesend war. Des Weiteren ist aus längeren musikalischen Antwortpassagen erkennbar, dass der Schüler das Bedürfnis hat, seinen Gedanken und den Gefühlen auf eine beliebige Art und Weise Raum zu geben. Je nach dem wahrnehmbaren Bedürfnis des Schülers kann man eine kurze musikalische Kommunikation aufrechterhalten.

Diese einfache Intervention hilft dem Schüler, der Erstarrung zu entfliehen, ohne ihm Schaden zuzufügen oder die Situation zu verstärken. Zudem ermöglicht man dem Betroffenen, am weiteren Unterrichtsgeschehen teilzunehmen. Auch die übrigen Schülerinnen und Schüler werden durch diese Aktion nicht gestört. Dabei ist es wichtig, dass man diese Methode entsprechend einleitet, ohne den Fokus auf die Situation des traumatisierten Schülers zu legen. Ist der Unterricht in diesem Moment zum Beispiel durch ein Klassengespräch oder eine frontale Ausrichtung bestimmt, könnte die Lehrkraft sagen: „Schauen wir einmal was XY dazu

meint.“ Hierbei können verschiedene Schülerinnen und Schüler „befragt“ werden, ohne den Fokus auf den traumatisierten Schüler zu legen.

Auch in Gruppen-, Einzel- oder Partnerarbeiten gelingt der Lehrkraft diese Intervention auf ähnliche Art und Weise ohne äußerliche Fokussierung auf das Kind.

2.3 Was tun bei Passivität?

Situation im Unterricht: Ein Kind, welches sich erst seit einigen Wochen in der Klasse befindet und noch kein Deutsch spricht, sitzt oft allein und separiert sich von den anderen Kindern der Klasse. Mehrere Versuche der Mitschüler, Kontakt herzustellen, wies es ab. Mögliche Erklärung: Viele Kinder mit Fluchterfahrung ziehen sich in neuen Umgebungen zurück. Sie fühlen sich allein in einer ihnen fremden Umwelt. Es gibt viele Kinder, auch ohne Flucht- oder traumatische Erfahrungen, die sich so in neuen Umgebungen verhalten. Sie brauchen Zeit, sich an die neue Situation und die Klassenkameraden zu gewöhnen. Aus Erfahrung lässt sich sagen, dass es jedoch bei Kindern mit Fluchterfahrung meist noch länger dauert, ehe sie den ersten Kontakt mit anderen Schülern eingehen. Dabei ist noch keine Rede davon, Vertrauen zu ihnen oder gar zu Lehrpersonen aufzubauen. Viele von ihnen haben Angst, sich auf Freundschaften einzulassen, da sie nicht wissen, was die Zukunft für sie bereithält. Wie eingangs geschildert, leben diese Kinder mit einer ungewissen Zukunft, in ständiger Angst vor einem Städtewechsel oder gar der Abschiebung in ihr Herkunftsland. Demzufolge sind sie der Meinung, dass es sich nicht lohnt, neue Menschen kennenzulernen, denn sie haben in der Vergangenheit gelernt, dass sie von diesen meist weggerissen werden. So setzen sie ihr ganzes Vertrauen auf die Verbindungen in der Familie.

2.3.1 Methode 1

In solchen Fällen ist es wichtig, den Kindern einen sicheren Raum zu schaffen, in dem sie auf ihre Mitschüler zugehen können. Da vor allem zu Beginn eine sprachliche Barriere vorhanden ist, kann Musik als einfachstes Kommunikationsmittel dienen. Hierfür eignen sich vor allem in unteren Jahrgangsstufen Spiellieder und Bewegungsspiele, denn sie bil-

den die „Brücke, um soziale und emotionale Barrieren zu überwinden“ (Batel 1992, S. 13). Hierbei gibt es eine Vielzahl von verwendbaren Liedern, beispielsweise einfache Kinderlieder. Anhand von Besuchen in Flüchtlingsunterkünften und dem gemeinsamem Musizieren mit den Kindern zeigte sich, dass sie Freude an gemeinsamen Aktivitäten haben. Vor allem die Bewegungsspiele haben es ihnen angetan. Einfache Spiele wie auf die Musik lauschen, sich bewegen und beim Erlöschen der Musik stehen bleiben, sich begrüßen oder Ähnliches verstehen alle Kinder ohne große Erklärungen. Hierbei fühlen sich auch Schülerinnen und Schüler im Unterricht nicht bloßgestellt, da jedes Kind bei diesem Spiel auf die Musik konzentriert ist. Trotzdem ist es eine gemeinsame Aktivität. Variiert man dieses Spiel durch Begrüßungen während der stillen Phasen, lernen die Kinder aufeinander zuzugehen und sich auf Deutsch zu begrüßen, ohne zunächst auf ein weiteres Gespräch einzugehen. Dies nimmt den Flüchtlingskindern die Angst und Hemmungen, die einige verspüren, wenn sie auf neue Menschen zugehen. Zudem kann die Lehrkraft den Kindern auf einfachem Weg zeigen, wie man auf andere Mitschüler zugehen kann.

Auch Bewegungsspiele, welche ganz ohne Sprache agieren, helfen den Kindern unbewusst zueinander zu finden. Ein Beispiel hierfür ist die Tonschaukel. Hierbei teilt die Lehrkraft die Klasse in zwei Hälften, stellt sich selbst als Dirigent in die Mitte und gibt den beiden Gruppen zwei unterschiedliche Töne vor, welche von allen gesungen werden. Nun wird den Schülerinnen und Schülern mit Hilfe von Handzeichen deutlich gemacht, ob der Ton sich auf- oder abwärts bewegt, lauter oder leiser wird. Dabei lernen die Kinder, aufeinander zu hören, sich zu vertrauen, sich auf Töne zu einigen. Dies geschieht ohne Sprache, allein im gemeinsamen Singen. Später können einzelne Kinder die Rolle der Lehrkraft übernehmen. Das Flüchtlingskind, welches, wie in der Ausgangssituation beschrieben wurde, eher zurückhaltend ist, sollte ebenfalls gebeten werden, diese Rolle zu übernehmen. Wahrscheinlich wird es sich anfangs nichts zutrauen. Wird dieses Spiel jedoch öfter gespielt, kann man es immer mehr ermutigen. Es kennt die Abläufe mit der Zeit besser und kann auf seine Fähigkeiten vertrauen und sich in die Mitte stellen. Aus Beobachtungen in Flüchtlingsheimen ist zu erkennen, dass einige Kinder sich freiwillig melden, wenn sie das Spiel verstanden haben und merken, dass sie in dieser Rolle nichts falsch machen können. Die anderen Mitschüler lernen, dem Kind in der Mitte zuzuhören und ihm die volle Aufmerksamkeit zu schenken

und darauf zu reagieren. Batel beschreibt diesen Effekt mit folgenden Worten: „Die Kinder erleben in ihren Spielen ein Gefühl der Gemeinsamkeit (Wir-Gefühl), der Sympathie und der gegenseitigen Identifikation“ (Batel 1992, S. 7).

Solche Spiele helfen nicht nur dem Flüchtlingskind, sondern allen anderen Kindern in der Klasse. So kommen sie dem Bewegungsdrang während des Unterrichts nach und können von der Lehrkraft zu jedem Zeitpunkt eingesetzt werden. Zudem führen sie zur „Erweiterung der Bewegungsfähigkeit, Förderung der auditiven Wahrnehmung und zu einer Sensibilisierung mehr oder weniger aller Sinnesbereiche“ (Batel 1992, S. 16).

2.3.2 Methode 2

Eine weitere Möglichkeit, mit der geschilderten Situation umzugehen bzw. sie zu ändern, ist das Entdecken und Verstehen von eigenen Gefühlen und denen anderer mit Hilfe von Musik. Hierbei wird auf Erfahrungen von Gruppensitzungen der Musiktherapie aufgebaut, denn sie eignet sich im übertragenen Sinne auch sehr gut für den Musikunterricht. In beiden Szenarien versucht man, die Gefühle von Personen zu bestimmten Themen zu entdecken, sie zu verstehen und den Personen selbst die Möglichkeit zu geben, diese zuzulassen und zu erleben. So schreibt v. Schulz dazu:

„Da die Musik als präverbale Ausdrucksform angesehen werden kann, kann sie als kommunikative Therapie eingesetzt werden. Als Stimulus für die verbale Psychotherapie kann sie ebenfalls eingesetzt werden.“ (v. Schulz 1981, S. 52)

Sie zeigt damit auf, wie vielfältig die Musik als Therapieform und somit auch im Zusammenhang mit dieser Arbeit, d. h. als Hilfe für traumatisierte Flüchtlingskinder eingesetzt werden kann. Musik wird dann, wie v. Schulz beschreibt, zum Stimulus. Dieser kann auf zwei verschiedene Arten verstanden werden. Es kann beim Gruppenmusizieren² von der Lehrkraft oder einem Kind eine Melodie oder ein Rhythmus vorgespielt

² Die Kinder sitzen in einem Kreis und haben ein Instrument in der Hand. Die Instrumente können hierbei zuvor von den Schülern selbst gewählt werden.

werden, welcher als Stimulus für die ganze Klasse gilt. Hierbei kann man den Kindern die Möglichkeit geben, einzeln darauf musikalisch zu antworten, sofern sie möchten. Dies fällt fast allen Schülern am Anfang sehr schwer. Um einen Raum für eine Antwortmöglichkeit zu schaffen, gibt es viele Möglichkeiten. So wäre es sinnvoll, die Kinder zunächst die Stimmung oder die Melodie (wahlweise auch den Rhythmus) übernehmen zu lassen und diese davon ausgehend abzuwandeln. Normalerweise wäre es sinnvoll, dass die Lehrkraft dies während des Unterrichts einmal demonstriert. Jedoch ist dieses Vorgehen im geschilderten Zusammenhang kontraproduktiv, da es nicht nur die Kreativität, sondern die Reaktion der Kinder an sich einschränkt. Anfangs wird es eine Zeit dauern, bis sich alle Kinder trauen zu spielen, ob zusammen oder allein, da es eine Form ist, sich mitzuteilen, die sie nicht gewohnt sind. Des Weiteren geben sie, wenn auch „nur“ musikalisch, Gefühle Preis und brauchen daher ein großes Vertrauen der Gruppe gegenüber. Das bedeutet, dass die Umsetzung solcher Methoden nicht nur traumatisierten Kindern³ helfen kann, sich zu öffnen und von anderen verstanden zu werden, sondern auch für ein gutes Klassenklima sorgt, in dem Verständnis, Vertrauen und Achtung einen hohen Stellenwert haben.

Es ist sehr wichtig, die Kinder zuvor an solche Methoden langsam heranzuführen. Um die Schülerinnen und Schüler erst einmal an das Improvisieren mit Instrumenten heranzuführen, ist es wichtig, dass sie deren Klang und die Spielweise kennen. Dazu zählt auch, welche außergewöhnlichen Töne sich mit dem Instrument erzeugen lassen, was die höchsten und tiefsten Klänge sind oder wie man laut und leise spielen kann. Dazu eignen sich z. B. Instrumentenkreisel stets zu Beginn der Musikstunde. In Gruppentherapien wird hierbei oft geraten, dass alle gleichzeitig musizieren sollen, ohne auf die anderen zu achten, sondern sich ganz dem gewählten Instrument zu widmen. So trauen sich jede Schülerin und jeder Schüler, das Instrument auch wirklich auszuprobieren, ohne Angst zu haben, dass andere Beteiligte zuhören könnten. Ein schwieriger Punkt hierbei sind die Lautstärke und das Durcheinander, welches nicht nur die Lehrkraft erdulden muss, sondern auch die Schülerinnen und Schüler. V. Schulz rät, anschließend, einen gemeinsamen Rhythmus zu finden und

³ Selbstverständlich hilft diese Methode auch nicht traumatisierten Kindern bei ähnlichen Problemen. Der Fokus liegt hier jedoch auf der Arbeit mit traumatisierten Flüchtlingskindern.

diesen weiterzuführen. Hierbei kann nacheinander stets ein Instrument in den Vordergrund rücken, damit die Person sich mitteilen kann. Die übrigen Instrumente werden leise gespielt (vgl. v. Schulz 1981, 81).

Ein möglicher nächster Schritt ist die „Kettenimprovisation“. Hierfür fangen zwei Kinder gemeinsam an zu spielen und einigen sich auf einen Rhythmus oder eine Melodie. Nun spielt eine dritte Person und löst so die erste ab. Dies wird fortgeführt, bis man wieder bei dem ersten Kind angelangt ist. V. Schulz beschreibt den Effekt, der sich einstellt, wie folgt:

„So wird aus dem Gruppenspiel ein Partnerspiel, aus der Anonymität wird ein ‚Du‘. Konzentration, Reaktion und Einfühlen in den jeweiligen Partner sind Ziele dieser ‚Kettenimprovisation‘. [...] Die [Personen] lernen Rücksicht zu nehmen, wenn der Partner ein leiseres Instrument spielt. Diese sozialen mitmenschlichen Erfolge wirken sich dann auch im Alltag aus.“ (v. Schulz 1981, S. 81)

Auch die Instrumentenauswahl spielt eine große Rolle und sollte von der Lehrkraft beobachtet werden. So empfiehlt v. Schulz, Menschen mit Antriebsstörungen Zymbeln zu geben, da diese durch ihren Klang eine aktivierende Wirkung haben. Weitere Beispiele für aktivierende und extrovertierte Instrumente sind Stabspiele wie Metallstäbe (Metallophon, Glockenspiel), Gong, Becken und Pauken (vgl. v. Schulz 1981, S. 67). „Das sind Instrumente, die sehr obertonlastig sind, das Spektrum der mitwirkenden Töne wirkt weitend, lösend“ (v. Schulz 1981, S. 67).

2.3.3 Methode 3

Vor allem bei sehr ruhigen und zurückhaltenden Kindern kann Musik nicht nur den Kindern helfen, sich zu öffnen, sondern auch der Lehrkraft und den Mitschülern helfen, zu verstehen, warum sie sich nicht trauen und was ihnen bisher passiert ist. Dafür gibt es verschiedene Möglichkeiten. Zentral ist bei diesen Möglichkeiten die künstlerische Äußerung zur Musik. Diese Techniken können das Malen, Gestalten mit Ton oder auch die Darstellung bestimmter Szenen mit Hilfe von Puppen und Gegenständen sein. Jede Technik eignet sich zum Umsetzen von Gefühlen und Gedanken. Doch jeder Mensch bevorzugt eine andere Form des künstlerischen Ausdrucks. Zuvor wurden die Äußerung mit Musikinstrumenten

und Bewegungsspiele bis hin zu Tanz und Gesang genannt. Darüber hinaus gibt es noch eine andere Methode, in der Musik ebenfalls eine Rolle spielt, aber nicht das persönliche Ausdrucksmittel darstellt. Es geht um die Erweckung von Gefühlen und Gedanken mit Hilfe von Musik. So sagt Aissen-Crewett: „Die Musik öffnet den Zugang zu unbewussten Gefühlen und bringt sie in die Außenwelt“ (Aissen-Crewett 2000, S. 76).

Den Kindern wird ein Musikstück vorgespielt und sie sollen sich in die Musik hineinfühlen. Wie sie sich fühlen und welche Gedanken bei ihnen ausgelöst werden oder woran sie die Musik erinnert, stellen sie dann in unterschiedlichster Form dar. So können sie z. B. ein Bild malen. Dieses kann eine Landschaft, einen Gegenstand oder eine Szene darstellen oder auch völlig abstrakt sein. Im Mittelpunkt steht hierbei, dass die Kinder lernen, ihren Gefühlen und Gedanken freien Lauf zu lassen, und herausfinden, auf welche Art und Weise dies am einfachsten für sie ist. Andere Schüler können mit Ton arbeiten und Figuren oder kleine Skulpturen formen, um sich auszudrücken. So unterscheidet Lenz zwischen medialer *Kontinuität*, was bedeutet, mit dem Medium Musik oder Kunst vertraut zu werden, und medialer *Flexibilität*. Darunter versteht man die individuelle Zeit und Möglichkeit, die jeder Mensch braucht, sein eigenes Medium zu finden (vgl. Lenz 1995, S. 21). Wesentlich bei dieser Arbeit ist es, den Kindern Zeit und Raum zu geben, sich auszudrücken. Dies kann nicht nur den Schülerinnen und Schülern selbst helfen, sich zu verstehen, sondern auch untereinander und der Lehrkraft dafür dienen, Verständnis füreinander aufzubauen. Diese Methode bietet einen kleinen Einblick in die Welt jedes Einzelnen. Dabei muss die Lehrkraft beachten, dass sie den Kindern am Anfang immer nur eine Möglichkeit gibt, d. h. in der ersten Stunde wird beispielsweise gemalt, in der zweiten mit Ton gearbeitet, und in der dritten Stunde versuchen sich die Kinder in der szenischen Darstellung mit Gegenständen. Anschließend kann ihnen bei solchen Übungen freigestellt werden, welches Medium sie wählen. Des Weiteren sollte nach jeder Stunde mit der Klasse gemeinsam entschieden werden, ob die Kunstwerke präsentiert werden oder nicht. Dabei sollte jedes Kind entscheiden dürfen, ob es sich mit seinem Produkt an der Präsentation beteiligen möchte oder nicht. Als Präsentationsform eignet sich eine kleine Ausstellung im Klassenraum. Es sollte Zeit für einen Rundgang innerhalb einer Unterrichtsstunde gegeben werden und sichergestellt werden, dass jedes Kind vor der Pause seine Arbeit wieder weggeräumt hat, damit andere Klassen keinen Zugriff darauf haben. Dies zeigt den Respekt der

Lehrkraft und auch der Mitschüler für die Arbeit und die Gefühle der anderen. Grundlegend ist es wichtig, dass die Lehrkraft dies auch mit den Schülerinnen und Schülern so kommuniziert und stets darauf hinweist, dass die Werke von keinem bewertet werden, sondern lediglich eine Basis für ein gegenseitiges Verstehen bieten sollen.

2.4 Trommeln für die Wut

Situation: Ein Flüchtlingskind, welches neu in einer Klasse ist, hat keine Schwierigkeiten, auf andere Kinder zuzugehen. Es ist stets am Unterrichtsgeschehen beteiligt und spielt in den Pausen mit den anderen Kindern. Jedoch kommt es des Öfteren zu aggressivem Verhalten gegenüber Mitschülern. Dies geschieht meist sehr plötzlich in unterschiedlichen Situationen. Beispiele dafür können Momente sein, in denen es sich vor allem sprachlich missverstanden fühlt oder andere nicht versteht, oder auch Momente, in denen Mitschüler anderer Meinung sind oder mit anderen Kindern spielen wollen. Mögliche Erklärung: Aggressivität tritt bei traumatisierten Flüchtlingskindern sehr oft auf und wird meist von Betreuern oder anderen Kindern missverstanden. Wie zu Beginn beschrieben, gibt es Situationen, in denen traumatisierte Kinder sich überfordert oder bedroht fühlen. In diesen Situationen stellen sich zwei mögliche Reaktionen des Körpers ein: Flucht oder Angriff. Da viele Geflüchtete, insbesondere die Kinder, in Situationen vor und auf der Flucht meist nur hilflos zuschauen konnten und häufig dem Fluchtinstinkt nachgingen, ist dies in einer Gruppe von Gleichaltrigen anders. Sie haben das Gefühl, zumindest hier etwas ausrichten zu können. Vor allem die älteren Kinder reagieren oft mit körperlicher Aggression, da sie schon während der Flucht gelernt haben, auf ihre Geschwister Acht zu geben. Reaktion: Kennt man die Erklärung für solch ein Verhalten, fällt es meist leicht, eine Lösung zu finden. Das Wichtigste, was die Kinder in diesem Moment brauchen, ist jemand, der sich mit ihnen beschäftigt und ihnen zeigt, dass solch ein Verhalten verständlich ist. Verständnis schließt hierbei jedoch nicht ein, dass es die *richtige* Lösung ist, sondern beschränkt sich auf die Verhaltenskette als solche. Es ist selbstverständlich, dass das Kind lernen muss, dass dieses Verhalten trotz allem nicht angebracht ist und dass es andere Mittel und Wege gibt, dieser Wut Luft zu machen. Genau an diesem Punkt setzt die Verwendung von Musik an. In vielen Studien und Berichten wurde

bereits mehrfach beschrieben, dass Rhythmusübungen mit Trommeln bei Aggressionen helfen können. Nicht ohne Grund werden diese Instrumente auch als „Protestinstrument“ bezeichnet (vgl. Aissen-Crewett 2000, S. 63). Der Vorteil an Rhythmusinstrumenten wie Trommeln, Congas, Bongos und Schlagzeugen ist ihre materielle Stabilität. Selbst bei hohem Kraftaufwand ist es schwer, sie zu zerstören. Die einfachste Möglichkeit auf aggressives Verhalten mit musikalischen Mitteln zu reagieren, ist daher die Bereitstellung von Trommeln. Beim Spielen bzw. Schlagen kann das Kind seiner Wut freien Lauf lassen. Trommeln ermöglicht einem Menschen, schmerzliche Erinnerungen und dadurch blockierte Energie freizulassen (vgl. Aissen-Crewett 2000, S. 47). So schreibt Aissen-Crewett:

„Lebhafter Rhythmus kann Spannungen durchbrechen, zu Bewegung motivieren und hat insgesamt einen eher permissiven Effekt. Subtiler Rhythmus kann Neugier erwecken und eine besänftigende Wirkung haben.“ (Aissen-Crewett 2000, S. 45)

Geschieht ein solcher Moment, wie eingangs beschrieben, in der Pause oder bahnt sich womöglich an, kann man das Kind zur Seite nehmen und ihm im Klassenzimmer eine Trommel bereitstellen, ohne ausdrücklich darüber zu reden. Beginnt anschließend der Unterricht, beginnt die Lehrperson am besten mit einem Trommelkreis. Dies bietet auch anderen Kindern die Gelegenheit, ähnlichen Gefühlen Luft zu machen, ohne darüber reden zu müssen. Anschließend beginnt die Lehrkraft mit einem Rhythmus, den alle Kinder übernehmen, und lässt nach und nach jedes Kind mit einer Improvisation zu Wort kommen. Die anderen Kinder werden mit ihrem Instrument leiser und hören aufmerksam zu. Wer mag, kann auf das „Gesagte“ reagieren. Diese Übung kann abgewandelt werden, indem nicht die Lehrkraft einen Rhythmus für die Gruppe vorgibt, sondern das Kind, welches wütend war. Auch hier übernehmen die Kinder dessen Rhythmus oder können auf ihn reagieren. Weiterführend kann jedes Kind einen Rhythmus vorgeben oder ein rhythmisches Pattern vorspielen, die von allen anderen wiederholt werden. Hierbei lernen die Kinder aufeinander zu hören, das Gefühl des anderen zu verstehen, es nachzufühlen und gegebenenfalls darauf einzugehen.

3. Grenzen des schulischen Einsatzes von Musiktherapie

All diese Methoden können den traumatisierten Flüchtlingskindern helfen, ihren Alltag im Leben und vor allem in der Schule besser zu meistern. Es gibt jedoch Grenzen der Arbeit, welche als Lehrkraft geleistet werden kann, denn sie sind keine Therapeuten. Lehrkräfte sind nicht in der Lage, den Ursprung eines Traumas zu erforschen, sondern können „nur“ erfahren, wie es den Kindern mit dem Trauma ergeht, und versuchen, an diesem Punkt anzusetzen und zu helfen.

Ein zentraler Faktor, welcher die Arbeit mit traumatisierten Flüchtlingskindern erschwert, ist die Klassengröße. Schon während des gewöhnlichen Schulalltags kommt es immer vor, dass Kinder unbeachtet bleiben. Damit ist gemeint, dass es für die Lehrkraft nicht möglich ist, zu erkennen, ob es persönliche Probleme gibt, welche die Schulleistungen enorm beeinflussen. Es bleibt kaum Zeit, sich an jedem Unterrichtstag mit jedem Kind zu unterhalten. Dementsprechend ist eine intensive Auseinandersetzung mit einem Kind im normalen Schulalltag fast undenkbar. Die genannten Methoden sind zwar geeignet, die Symptome eines Traumas in einem akuten Moment zu lindern und den Kindern somit den Alltag zu erleichtern, können jedoch das Trauma an sich nicht therapieren. Hierzu bedarf es kleinerer Gruppen oder Einzelsitzungen wie dies in den unterschiedlichsten Therapieformen der Fall ist. So empfiehlt Aissen-Crewett eine Gruppengröße von drei bis sieben Personen (vgl. Aissen-Crewett 2000, S. 22).

Weiterhin ist die Regelmäßigkeit von therapeutischen Interventionen im Unterricht nicht realisierbar. Aissen-Crewett merkt an, dass für eine Therapieform ein wöchentliches Intervall sinnvoll ist. Im heutigen Schulalltag ist dies jedoch leider nicht möglich, da schon die Vorgaben des Lehrplans in manchen Schulen aufgrund von Ausfällen, Krankheiten und Lehrermangel schwer einzuhalten sind. Es gäbe lediglich die Möglichkeit, am Nachmittag gemeinsames Musizieren als AG anzubieten und bestimmte Methoden dort als festen Bestandteil zu integrieren, um so einen größeren Effekt zu erzielen. Ferner merkt Aissen-Crewett folgendes an:

„Für Klienten, die aufgrund von Sprachschwierigkeiten ihre Gedanken, Gefühle und Reaktionen auf musikalische Improvisationen

nicht verbalisieren können, eignet sich die analytische Musiktherapie ebenfalls in geringerem Maße. Kurz gesagt, erfordert die analytische Musiktherapie idealiter Hörfähigkeit, die Fähigkeit zum symbolischen Denken und eine gewisse Fähigkeit zur Verbalisierung.“ (Aissen-Crewett 2000, S. 21)

Dies gilt es jedoch näher zu betrachten. Viele der benannten Methoden zeigen mit einfachen Mitteln auf, wie es gelingt, Kinder an Improvisationen als Ausdruck von Gefühlen heranzuführen. Selbstverständlich ist es ein langer Weg, wenn die Schülerinnen und Schüler keine entsprechenden Vorkenntnisse und Erfahrungen mitbringen und in der Familie kaum Kontakt zu Musik erlebt haben. Hierbei sollte jedoch nicht vergessen werden, dass Musik ein Medium ist, welches viele Menschen erreicht, sei es durch das Musizieren oder lediglich durch das Hören von Musik. Sie hinterlässt einen bleibenden Eindruck und berührt die Menschen, auch wenn einige nicht in der Lage sind, dies in Worte zu fassen. Auch ohne sprachliche Fähigkeiten kann, wie in den beschriebenen Methoden deutlich wird, ein lindernder Effekt bei den Kindern eintreten. Denn gerade an diesem Punkt kann Musik als nonverbales Kommunikationsmittel viel bewirken. Die Grenze, die von Aissen-Crewett in diesem Zusammenhang angesprochen wird, scheint explizit auf die analytische Musiktherapie ausgerichtet zu sein. Hierbei ist es verständlich, dass die Patienten (Klienten) in der Lage sein sollen, über die Improvisationen im Nachhinein zu sprechen, da dies ein wesentlicher Bestandteil dieser Therapieform ist.

Alles in allem muss angemerkt werden, dass der Einsatz von Musik als therapeutisches Mittel im Unterricht nur begrenzt Einfluss haben kann. Die Lehrpersonen sind keine ausgebildeten Musiktherapeuten, und daher fehlt ihnen die nötige Ausbildung, das jeweilige Trauma und seinen Ursprung zu erforschen. Auch der Versuch einer Therapie überschreitet ihre Kompetenzen und kann bei falscher Anwendung zu Schäden und/oder Verstärkung der emotionalen Instabilität führen. Daher sollen die genannten Methoden lediglich eine kurze Linderung des auftretenden Symptoms darstellen und zu gegenseitigem Verständnis führen.

4. Fazit

Die Arbeit mit traumatisierten Flüchtlingskindern begegnet heutzutage Erzieherinnen, Lehrerinnen und anderen Pädagoginnen und wird für diese Berufsgruppen immer wichtiger. Traumatisierte Schülerinnen und Schüler mussten vor und auch während der Flucht viel durchleben, was sie physisch und vor allem psychisch geprägt hat. Nun ist es eine keineswegs einfache Aufgabe für die Pädagoginnen, sie willkommen zu heißen, aufzunehmen und vor allem aufzufangen.

Die Mehrheit der Flüchtlingskinder ist aufgrund verschiedenster Erlebnisse traumatisiert. Diese emotionalen Wunden können unterschiedlich stark ausgeprägt sein, jedoch bestimmen sie alle das Leben der Kinder. Dies kann sich in vielfältiger Weise äußern, von Passivität bis hin zu Aggression und Gewalt. Doch ist es wichtig, dass die Kinder von den Menschen, denen sie begegnen, nicht abgelehnt werden, sondern, dass sie versuchen, die Kinder und ihre Situation zu verstehen, denn dies bildet die Grundlage für eine gemeinsame Arbeit und ein Zusammenleben.

Lehrkräfte werden mit den Folgen eines Traumas, das sich in der Persönlichkeit und dem Verhalten der Kinder äußert, konfrontiert. Viele von ihnen sind mit der Situation nicht nur sprachlich, sondern auch methodisch überfordert. Die Integration des Flüchtlingskindes erscheint ihnen als schwierig. Eine Möglichkeit dem Kind zu begegnen, trotz Sprachbarrieren und einer hohen Schülerzahl in einer Klasse, ist über Musik und den damit verbundenen Unterricht möglich. Musik stellt ein Medium dar, mit welchem man ohne Sprache kommunizieren kann. Zudem lernen sich die Schülerinnen und Schüler, aber auch die Lehrkraft, beim gemeinsamen Musizieren kennen und verstehen.

Es steht außer Frage, dass es der Lehrkraft im Unterricht nicht gelingen wird, das traumatisierte Kind zu therapieren, doch das soll auch nicht ihre Aufgabe sein. Lehrpersonen können lediglich dafür Sorge tragen, den betroffenen Kindern in verschiedenen Situationen eine Linderung und Stütze durch den Einsatz der Musik bereitzustellen, damit sie dem Unterrichtsgeschehen weiterhin folgen können. Lehrkräfte sollten allen Schülerinnen und Schülern die gleichen Bildungszugänge ermöglichen. Jedoch sind viele Flüchtlingskinder depressiv, reizbar, unruhig, übermüdet und somit kaum in der Lage, sich zu konzentrieren. Dies hat unterschiedliche Ursachen, die von Alpträumen bis hin zu schweren Posttraumatischen

Belastungsstörungen reichen. Unter diesem Aspekt kann der Einsatz von kurzen Trommelsequenzen, gemeinsamem Singen oder Musizieren helfen, Emotionen zu erkennen, zu bündeln und freizulassen, um später konzentriert am Unterricht teilnehmen zu können. Für die weitere Diskussion wäre es interessant, traumatisierte Flüchtlingskinder über einige Jahre forschend zu begleiten, um zu Erkenntnissen darüber zu gelangen, welchen Einfluss diese Methoden auf ihr Schul- und Sozialverhalten haben.

Bei diesem Beitrag handelt es sich um einen ersten Versuch, aufzuzeigen, wie es trotz der beschriebenen Probleme und Grenzen Lehrkräften gelingen kann, auf die traumatisierten Flüchtlingskinder einzugehen, ihnen zu helfen, Kontakte zu knüpfen und Vertrauen aufzubauen, konzentriert am Unterrichtsgeschehen teilzunehmen und – wenn sie es möchten – andere an ihren Gefühlen teilhaben zu lassen, und all das durch den Einsatz von Musik. Musik ist somit „eine Möglichkeit, Menschen einerseits den Zugang zu sich selbst zu erleichtern, andererseits aber auch deren Ausdrucks- und Kommunikationsmöglichkeiten zu erweitern. [...]. [Sie gibt unter anderem] Chancen zur Veränderung eigener Verhaltens-, Wahrnehmungs-, Ausdrucks-, Erlebnis- und Kontaktmöglichkeiten“ (Lenz 1995, S. 15–19).

Literatur

Aissen-Crewett, Meike: Analytische Musiktherapie. Das Modell Mary Priestley. Potsdam 2000.

Baer, Udo/Frick-Baer, Gabriele: Flucht und Trauma. Wie wir traumatisierten Flüchtlingen wirksam helfen können. Gütersloh 2016.

Batel, Günther: Spiellieder und Bewegungsspiele in der Musiktherapie. Stuttgart 1992.

Bruhn, Herbert/Kopiez, Reinhard/Lehmann, Andreas C. (Hg.): Musikpsychologie. Ein Handbuch. Reinbek bei Hamburg 2009.

Buth, Melanie: Flüchtlinge in Deutschland. Allein mit dem Trauma. 2016. <http://www.tagesschau.de/inland/traumata-101.html> (Letzter Zugriff am 20. 12. 2016).

Lenz, Martin: Musik und Kontakt. Grundlagen und Modelle musik-sozialtherapeutischer Gruppenimprovisation. Frankfurt a. M. 1995.

Lobenstein, Caterina: Einfach zum Arzt gehen. 2015. <http://www.zeit.de/feature/krankenversicherung-fluechtlinge-hamburg> (Letzter Zugriff am 20. 12. 2016).

Pasch, Nele: Pilotprojekt für Flüchtlingskinder. Das Trauma der Flucht im Gepäck. 2016. <http://www.tagesschau.de/inland/fluechtlinge-kinder-103.html> (Letzter Zugriff am 20. 12. 2016).

Schulz, Johanna von: Heilende Kräfte in der Musik. München/Engelberg-Schweiz 1981.

Smeijsters, Henk: Musiktherapie als Psychotherapie. Stuttgart 1994.

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 (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 (Letzter Zugriff am 11. 10. 2017).

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

„Wie stark ist nicht dein Zauberton!“ Instrumentalunterricht bei chronischer Erkrankung. Eine Fallstudie

Jutta Möhle

Welchen Zauber kann die Fähigkeit auslösen, ein Instrument zum Erklängen zu bringen? Es zu erlernen und gut zu beherrschen, kann für Menschen unterschiedlichsten Alters und in unterschiedlichsten Lebenssituationen eine Bereicherung, wenn nicht gar ein Lebenselixier darstellen. Gerade in angespannten, schier nicht lösbar erscheinenden Konstellationen kann sie sich als ein Ausweg zeigen – wie es im Titel durch das Zitat der Arie aus Mozarts Zauberflöte zum Ausdruck gebracht werden soll.

So lag auch die Idee zu einer Fallstudie zu diesem Themengebiet nicht fern. Der hier vorliegende Text beinhaltet Auszüge aus meiner Dissertation aus dem Jahr 2011 und eines Beitrags in der Zeitschrift *Diskussion Musikpädagogik* (Heft 63, 2014). Zudem umreißt er einen aktuellen Fall im Kontext von Musikarbeit, Flucht, Partizipation und Integration.

1. Instrumentalunterricht bei chronischer Erkrankung

Die Studie zu chronischer Erkrankung im Grundschulalter entstand im Rahmen einer Dissertation am Institut für Musik und Musikpädagogik an der Universität Potsdam.

Zentral wird darin die Entwicklung der anfangs sechsjährigen Instrumentalschülerin Lena untersucht. Die Erhebung der Kerndokumente für die Fallstudie bezieht sich auf einen Zeitraum von einem Jahr und sieben Monaten, beginnend im Dezember 2003 bis Juni 2005. Währenddessen wurden Unterrichtsbeobachtungsprotokolle dokumentiert und anschlie-

ßend wissenschaftlich mittels Qualitativer Inhaltsanalyse nach Mayring (2008) untersucht.

Das Erkenntnis- und Forschungsinteresse der Studie liegt darin, den Prozess der Entwicklung des Selbstkonzepts dieses Grundschulkindes mit chronischer Erkrankung in Verbindung mit der musikalisch-instrumentalen Entwicklung zu beschreiben und zu analysieren. Der Beziehungsaspekt zwischen Lehrerin und Schülerin im Instrumentalunterricht wird dabei als bedeutsamer Einflussfaktor angenommen. Diese Annahme sollte verifiziert werden.

Das Forschungsinteresse erwuchs aus Praxiserfahrungen mit Kindern und Jugendlichen im Einzelunterricht auf der Querflöte. Wenn zum eigentlichen Lerngegenstand des Instrumentalspiels individuelle gesundheitliche Schwierigkeiten hinzutraten, so musste ein Weg gefunden werden, diese in das Erlernen des Instruments zu integrieren. Instrumentalunterricht an der Musikschule war üblicherweise gesunden und begabten Kindern vorbehalten. Traten Schwierigkeiten, wie eine chronische Erkrankung sie oft darstellt, auf, so wurden diese Kinder erfahrungsgemäß an Musiktherapeuten weiterempfohlen. Es stellte sich aus diesen Erfahrungen heraus die Frage, ob die Fähigkeit, erfolgreich ein Instrument zu erlernen, tatsächlich in direkter Korrelation zu der chronischen Erkrankung des Kindes steht und welche Konsequenzen dies in der Unterrichtspraxis mit sich bringt.

Aufgrund der Ausgangssituation erschien es sinnvoll, sich bei der Suche nach theoretischen Rahmungen innerhalb der Musikpädagogik und darüber hinaus interdisziplinär zu orientieren. Dies bedeutet, entsprechend dem Anspruch einer Systematischen Musikpädagogik, den Diskurs auf unterschiedlichen Ebenen zu führen. Dabei ist die Systematik als regulatives Prinzip zu denken, das sich, mit den Worten Birgit Janks, zum Ziel setzt, „einzelne Stränge“ zu identifizieren und mithilfe dieser alternativen systematischen Denkweise sowohl in der Lage ist, eventuell falsche Normierungen aufzudecken als auch Flexibilität in sich zu tragen (Jank 2006, S. 42). Im Sinne dieses Denkansatzes wird dieser auf dem Einzelfall der Studie zum Instrumentalunterricht mit der Schülerin Lena (Möhle 2011) fußende Text um einen aktuellen Fall ergänzt, welcher im Kontext von Flucht, Partizipation und Integration steht. Die Bezüge hierzu werden in den jeweiligen Abschnitten hergestellt.

Im Mittelpunkt der Studie steht jedoch die Dokumentation und Analyse der Entwicklung des chronisch kranken Kindes Lena, welches über

den Zeitraum von einem Schuljahr instrumentalen Einzelunterricht an einer Musikschule im Land Brandenburg erhielt.

2. Empirische Untersuchungen und Ziel der Studie

Der empirische Teil der Studie lehnt sich an das von Spychiger (2007) sowie Spychiger u. a. (2009) entwickelte Modell des multidimensionalen musikalischen Selbstkonzepts an, wobei in dem zu untersuchenden Fall das Krankheitskonzept als eine zusätzliche Dimension verstanden wird. Es wurde ein in der Instrumentalpädagogikforschung innovatives Vorgehen gewählt, indem in dieser Studie die subjektive Sicht der forschenden Lehrerin auf den Unterrichtsprozess und die Entwicklung der Schülerin Lena in Unterrichtsbeobachtungsprotokollen dokumentiert und im Anschluss in psychoanalytischer Supervision „unter den Bedingungen und Zielsetzungen des pädagogischen Feldes“ reflektiert wurden (Schmid 2003, S. 184). Der Auswertung der Unterrichtsprotokolle kam dabei als Forschungsmethode eine zentrale Rolle zu. Deren Aussagekraft wurde durch weitere Dokumente wie beispielsweise Tonaufnahmen des Flötenspiels des Kindes im Sinne der Triangulation erhärtet (Flick 2004, Schröder-Lenzen 2003).

Aus musikpädagogischer Perspektive standen in dieser Studie zwei Fragestellungen im Mittelpunkt des Forschungsinteresses:

1. Kann ein auf die Bedürfnisse eines Grundschulkindes mit chronischer Erkrankung abgestimmter Instrumentalunterricht ein wichtiger Einflussfaktor auf dem Wege der Entwicklung seines Selbstkonzepts sein und welche Wirkung hat dabei die Lehrer-Schüler-Beziehung?
2. Welche Konsequenzen ergeben sich daraus für die Konzeption des musikalischen Einzelunterrichts mit chronisch kranken Kindern?

Zur Beantwortung dieser Fragestellungen wurden im Rahmen der Studie Möglichkeiten der Entwicklung des Selbstkonzepts bei Grundschulkindern mit chronischer Erkrankung in Verbindung mit der musikalisch-instrumentalen Entwicklung und der Qualität der Lehrer-Schüler-Beziehung analysiert. Um bezogen auf die Entwicklung der Schülerin im Instru-

mentalunterricht möglichst genaue Aussagen treffen zu können, wurden zwei grundlegende Forschungsmethoden miteinander verknüpft: Unterrichtsbeobachtungsprotokolle und Triangulation. Hierzu wurde zum einen eine Vielzahl von Unterrichtsbeobachtungsprotokollen mittels Qualitativer Inhaltsanalyse (nach Mayring 2008) hinsichtlich der Strukturierungsschwerpunkte Selbstkonzept, musikalisch-instrumentale Entwicklung und Lehrer-Schüler-Beziehung einschließlich Handlungsmuster und -prinzipien im methodisch-didaktischen Vorgehen untersucht. Zum anderen wurden die zu den Strukturierungsschwerpunkten gewonnenen Ergebnisse einer Überprüfung durch Systematische Perspektiventriangulation (Schründer-Lenzen 2003) mittels verschiedener methodischer Zugänge unterzogen, wodurch die Aussagekraft der Ergebnisse der Qualitativen Inhaltsanalyse der Unterrichtsbeobachtungsprotokolle gestärkt werden konnte. Abschließend wurden die Befunde aus der Studie zusammengefasst und die gewonnenen Ergebnisse verallgemeinert.

Auf Grundlage der am Einzelfall gewonnenen Erkenntnisse konnten verallgemeinerte fachübergreifende Leitlinien und Grundsätze für eine gute Pädagogik im Instrumentalunterricht mit Kindern mit chronischer Erkrankung entwickelt werden. Die fachübergreifenden Leitlinien beruhen auf aus dem Unterrichtshandeln abgeleiteten Handlungsmustern und -prinzipien. Nach dem entwickelten Handlungsmodell (Möhle 2011, S. 164) ist das Unterrichtshandeln als ein permanent ablaufender Prozess zu verstehen, der immer wieder Reflexion und Modifikation erfordert.

Die Studie am Einzelfall wird unter der Annahme der Besonderheit und Nichtwiederholbarkeit pädagogischer Praxis gewählt. Da dies aber unter Beachtung eines theoretischen Rahmens erfolgt, können aus der Untersuchung am Einzelfall dennoch generalisierende Schlussfolgerungen gezogen werden (Merkens 2003, S. 98). Ferner beruht nach Fatke (2003, S. 63) die wissenschaftliche Leistungsfähigkeit von Fallstudien darauf, bestehende Erkenntnisse zu erweitern, gegebenenfalls einer Korrektur zu unterziehen und damit einen Beitrag zur Theoriebildung zu leisten. Fatke (2003, S. 63) setzt dabei „größtmögliche Offenheit, Unvoreingenommenheit und Selbstkritik in der Betrachtung und Analyse des Einzelnen und Besonderen des Falls“ voraus. Allgemeine theoretische Aussagen haben demnach zunächst den Status von Hypothesen, die zu ihrer Bestätigung weiterer Fallstudien bedürfen (Fatke, ebd.). Fatke verweist darauf, dass es dabei jedoch nicht notwendig ist, eine repräsentative Zahl an Fäl-

len zu untersuchen. Vielmehr sollen „strukturelle Elemente eines Falls herausarbeitet werden“, die anhand jedes anderen Falls, der in „gleicher Weise das Typische im Individuellen“ zeigt, gewonnen werden könnten. Auf diesem Weg wird es möglich, zu einer Bestätigung theoretischer Aussagen zu gelangen. Dies wird in dieser Studie über die Entwicklungsbegleitung durch Instrumentalunterricht über ein dicht geknüpfted Netz an Methoden gewährleistet, die sich dem „Fall“ aus unterschiedlichen Perspektiven nähern. Hierbei erwies sich die interdisziplinäre Verknüpfung angrenzender Wissensbereiche als hilfreich.

3. Der Aufbau und die Ausformung des Selbstkonzepts im Teilbereich Musik und der Einfluss von Erkrankung auf das Selbstkonzept

Die Ausformung von Selbstkonzepten ist von sozialen Kontexten abhängig. Betrachtet man diese z. B. mithilfe des sozialökologischen Modells von Bronfenbrenner (1981), so stehen Kinder auch bezogen auf ihre Kontakte zu Musik in vielfältigen, interagierenden Entwicklungskontexten.

Aus der entwicklungspsychologischen Perspektive Piagets und Inhelders (1988, S. 61 ff.) kommt der semiotischen Funktion eine Schlüsselrolle zu. In der Zeit ihrer Entwicklung prägen sich spätere Verhaltensweisen aus. Die semiotische Funktion tritt am Ende der senso-motorischen Phase auf. Sie ist dadurch gekennzeichnet, dass differenzierte Zeichen für in der Vorstellung vorhandene Handlungen oder Gegenstände Verwendung finden („So-tun-als-ob“-Symbol-Spiele). Das „Spielen“ von Musik lässt sich in diesem Sinne auf differenziertes Bezeichnen eines fiktiven Prozesses zurückführen (z. B. kurze, in dichter Folge gespielte Töne: „Ich spiele Regentropfen.“). Das „Spielen“ von Musik kann als möglicher Freiraum gesehen werden, in dem sich das Kind nicht wie im Alltag permanent an ihm noch unbekannte Regeln von Älteren (z. B. Eltern, Geschwister) anpassen muss. Inwieweit der Bereich der Musik ein Freiraum der Kinder bleibt, ist vor allem von eben diesen Älteren (von ihren Vorerfahrungen, Aufträgen an das Kind, materiellen Möglichkeiten), aber auch vom Kind (z. B. von seinen Bedürfnissen, Interessen, Talenten) abhängig. Bezieht man diese Funktion des Spiels auf das Musizieren, so fin-

det man bei einer Vielzahl von Autoren unterschiedliche Antworten auf die Frage nach dem „Warum“ des Musizierens und der Musikrezeption – nach der Bedeutung von Musik für den Menschen. Diese Fragestellungen berühren Aspekte des musikalischen Selbstkonzepts, ohne dass sich die hier erwähnten Arbeiten auf dieses Modell beziehen. An dieser Stelle wird noch einmal deutlich, dass Musik in unterschiedlichsten menschlichen Lebensbereichen eine bedeutsame Rolle spielt. Es sei auf Suppan (1984) verwiesen, der die Symbolkraft der Musik als entscheidende Qualität für Kommunikation und als mit der biologischen und kulturellen Evolution eng verwoben beschreibt. Das Selbstkonzept umfasst nach Shavelson u. a. (1976) aber auch die physische, soziale und emotionale Subdimension. Im zu untersuchenden Fall tritt die chronische Erkrankung als möglicher Einflussfaktor auf das Selbstkonzept in Form des Krankheitskonzepts hinzu. An dieser Stelle soll betont werden, dass auch das Krankheitskonzept aus verschiedenen Teilbereichen besteht. Aufgrund der erkenntnisleitenden Fragestellung beschränkt sich die Darstellung hier aber auf das Krankheitsverständnis und auf das Coping (Auseinandersetzung mit der Krankheit) von Kindern im Grundschulalter.

4. Zum Verständnis von Beeinträchtigung durch chronische Erkrankung und Behinderung

Die Problematik von chronischer Erkrankung und Behinderung wird von Hurrelmann (u. a. 2003) vor dem Hintergrund der sich häufenden Zivilisationserkrankungen aus gesundheitssoziologischer Sicht thematisiert und mit der heutigen Lebensweise in Verbindung gebracht. 10 % der Kinder und Jugendlichen sind demnach von einer oder mehreren chronischen Krankheiten betroffen. Hurrelmann nennt die gesundheitliche Befindlichkeit der jungen Generation ein „sensibles Spiegelbild personaler und sozialer Bedingungsfaktoren“, die es ermöglichen, Vorhersagen für die Entwicklung des Gesundheitszustands der Gesamtbevölkerung zu treffen (vgl. Hurrelmann 2003, S. 14).

Somit handelt es sich um einen nicht unbeträchtlichen Teil von Kindern, die mit Mitteln der Musikpädagogik Anregung und Steigerung ihres Wohlbefindens erfahren könnten. Musikpädagogik, in diesem Kon-

text von Prävention und Gesundheitsförderung gesehen, kann daher als ein Beitrag von gesamtgesellschaftlicher Relevanz verstanden werden.

In diesem Sinne erweisen sich Programme wie die Frankfurter Präventionsstudie (Leuzinger-Bohleber u. a. 2006), die sich der ADHS-Problematik zuwendet und dabei auch musikpädagogische Arbeit integriert, als in die richtige Richtung weisend. Auch mit den dem *JeKi* (Jedem Kind ein Instrument)-Programm zugehörigen verschiedenen Forschungsverbänden (z. B. *AMseL*: Audio- und Neuroplastizität musikalischen Lernens) verbindet sich die Hoffnung, durch frühe musikalische Förderung Einfluss auf die Entwicklung von Kindern mit Legasthenie oder ADHS in schulischen Lernbereichen nehmen zu können (Konsortium des JeKi-Forschungsschwerpunkts 2010, S. 275 ff.). Hier konnte nun der positive Einfluss musikalischer Förderung durch die Forschungsgruppe Musik und Gehirn 2015 (Schneider et al. 2015) nachgewiesen und publiziert werden. Resümierend konnten Seither-Preisler und Schneider (2015, S. 38) z. B. Folgendes konstatieren:

„Musikalisches Üben scheint sich seinerseits positiv auf die neuronale Effizienz des Gehirns auszuwirken, was sich in einer früheren Reifung des Hörkortex und einer verbesserten Zusammenarbeit der rechten und linken Hemisphäre (interhemisphärische Synchronizität) zeigt. Dies liefert die Erklärung dafür, weshalb musizierende Kinder eine bessere Daueraufmerksamkeit [...] zeigen. Die Befunde legen also nahe, dass Musizieren besonders für Kinder mit AD(H)S indiziert sein sollte.“

Um ein Bild davon zu erhalten, welche Kinder mit dieser Arbeit berücksichtigt werden sollen, ist Einblick in die unterschiedlichen Sichtweisen verschiedener Disziplinen nötig. Diese interdisziplinäre Betrachtung erfolgt mit dem Ziel, sich dann vor einem neu gewonnenen Kenntnisstand der musikpädagogischen Aufgabenstellung zuwenden zu können.

Zunächst sei die gemeinsame Nennung der Begriffe Behinderung und chronische Erkrankung erläutert. Bleidick und Hagemeyer (1998, S. 15) gehen davon aus, dass bei der Unterscheidung beider Begriffe nicht zu starre Grenzen zu ziehen sind. Behinderung kann schließlich den Postzustand eines Krankheitsprozesses darstellen; in einer (chronischen, die Verfass.) Krankheit kann jedoch zugleich die Behinderung liegen.

Unter Bezug auf Definitionen verschiedener Autoren resümiert Warschburger (2000, S. 11 ff.), dass chronische Krankheit mit täglichen therapeutischen und psychosozialen Anforderungen an Betroffene einhergeht, die unter den Vorzeichen dauerhafter Symptomatik (d. h. Nichtheilbarkeit, Unvorhersehbarkeit des Verlaufs) stehen. Chronische Erkrankungen stellen somit einen Stressfaktor dar. Die Fähigkeit, eine chronische Krankheit zu bewältigen, sieht Warschburger in der wechselseitigen Beeinflussung zwischen Erkrankung und sozialem Umfeld. Somit wird der Verlauf der Krankheit wesentlich von Umfeldbedingungen (Familie etc.) und den angeeigneten Selbstmanagementfähigkeiten der Erkrankten mitgeprägt. Da Instrumentalunterricht an der Musikschule ebenfalls zum Umfeld von Kindern mit chronischer Krankheit gehört, müssen entsprechend optimale Bedingungen im Unterrichtskonzept Berücksichtigung finden.

In diesem Kontext lässt sich auch das Aufmerksamkeits-Defizit-Hyperaktivitäts-Syndrom (ADHS) betrachten. Die Bundeszentrale für gesundheitliche Aufklärung (BZgA) subsumierte 2006 das ADHS in ihren Veröffentlichungen unter die chronischen Erkrankungen des Kindes- und Jugendalters. Warschburger sieht in erhöhten Belastungsfaktoren aber keinen Automatismus bezogen auf das Belastungserleben einer chronischen Erkrankung. Entscheidende Bedeutung komme dagegen der subjektiven Verarbeitung der Krankheit zu (ebd., S. 18 f.). Vor diesem Hintergrund ist die Zuordnung des ADHS zu den chronischen Erkrankungen bei Experten (Mediziner, Psychotherapeuten, aber auch Sozial- und Sonderpädagogen) auch nicht unumstritten.

Behinderungen oder jegliche Art von Schädigungen können nach Bleidick und Hagemeyer (1998, S. 13) Beeinträchtigungen individueller oder auch sozialer Art nach sich ziehen. Der Begriff der Behinderung kann als ein relativer betrachtet werden. Er ist vom Bezugsrahmen abhängig, der von politischen Bedingungen, gesellschaftlichen Normen und Persönlichkeitsvariablen geprägt ist und Veränderungen unterliegt (hierzu Speck 2003, S. 244 f.). In Abhängigkeit von diesem Bezugsrahmen ergeben sich die Beeinträchtigungen von Menschen mit Behinderung, die im Falle totalitärer Gesellschaftssysteme beispielsweise bis zur existentiellen Bedrohung führen können. Es hängt demnach beispielsweise von äußeren Gegebenheiten ab, ob ein sog. ADHS-Kind mit entsprechenden Symptomen reagiert.

Als aktuelles Beispiel soll hier auch der Umgang mit traumatisierten Geflüchteten thematisiert werden, die mit Verlusterfahrungen leben ler-

nen müssen, die sie durch Verfolgung, Flucht und schlimmstenfalls die Ermordung engster Angehöriger erleiden mussten. Zur Bewältigung von Traumata ist wie bei chronischer Erkrankung die Entwicklung von sinnvollen Coping-Strategien nötig. Denkt man beides in Analogie, wobei ein direkter Vergleich an dieser Stelle natürlich nicht angemessen ist, so ist Behinderung demnach nicht als eine Eigenschaft, sondern nur im Person-Umfeld-Kontext erklärbar. Behinderung ist, wie auch die Bewältigung einer traumatischen Erfahrung, als Prozess und als Ergebnis von positiven und negativen Einflüssen zu sehen. Hier kann Instrumentalunterricht als Teil dieses Person-Umfeld-Kontextes verstanden werden, welcher über die immanente Kraft der Musik sowie deren Vermittlung Wirkung entfaltet.

Es bedarf jedoch individuell abgestimmter Interventionen. Aktuelles Beispiel ist das Schicksal des sechzehnjährigen afghanischen Schülers Marjan, der durch Musik und Instrumentalunterricht auf der Flöte für sich eine neue, bisher unbekannte Ausdrucksform entdecken konnte. Marjan hat auf schreckliche Art und Weise beide Elternteile und fast alle Geschwister verloren. Er stand nunmehr vor einem vollständigen Neuanfang, der ihm glücklicherweise durch Pflegeeltern ermöglicht wurde. Er kannte aus Afghanistan keinen Musikunterricht und lehnte die Nachfrage nach Musik und Liedern aus seiner Heimat ab. Seit Juli 2016 nimmt er Einzelunterricht auf der Querflöte und besucht nun seit über einem Jahr ein Berliner Gymnasium. Mit seinem Flötenspiel konnte er sich mittlerweile an verschiedenen Theaterprojekten beteiligen. Die Musik half und hilft ihm sehr, immer wieder Lebensmut zu schöpfen. Er bezeichnet sie als das Schönste, das er in seiner neuen Heimat kennenlernen durfte. Sein musikalisches Interesse gestaltet sich mittlerweile sehr umfangreich. Aufgrund seiner ausgeprägten Motivationslage war das Erlernen des Notenlesens für ihn unproblematisch. Er nimmt nun auch Kompositionsunterricht, da ihm das Schreiben eigener Musik als Ausdrucksmittel als von immenser Bedeutung erscheint. Überhaupt erlebt die Verfasserin ihn mittlerweile als stilistisch in viele Musikrichtungen interessiert – sozusagen als „musikalischen Weltbürger“. Das Spektrum reicht hierbei von klassischer Musik über Musik des 20. und 21. Jahrhunderts bis hin zu seinem Alter entsprechender Popmusik.

Schlussfolgernd hat auch die pädagogische Arbeit im Instrumentalunterricht – als Faktor der sozialen Umwelt – Auswirkung auf diesen Bewältigungsprozess. Neben der kognitiven Komponente hat pädagogische Arbeit immer eine emotional-kommunikative Komponente, die vor al-

lem durch die Lehrer-Schüler-Beziehung geprägt wird. Heinz Bach (1999, S. 105 ff.) gibt in seinen Grundlagen zur Sonderpädagogik zu bedenken, dass in pädagogischen Zusammenhängen Beziehungsprozessen an sich eine positive Konnotation zugeschrieben wird, wobei eine Reflexion hinsichtlich der Situationen, Bedingungen und Thematiken der Beziehung vernachlässigt wird. Die Tragfähigkeit von Beziehungen zeigt sich aber in der Kontinuität des Spektrums von Beziehungsangeboten (bspw. Zugewandtheit, Bestimmtheit, Verlässlichkeit), die in der Haltung des Pädagogen Ausdruck findet. Bach benennt diese Haltungen des Pädagogen im Kontext der Sonderpädagogik als „hilfreiche Beziehung“. Er stellt jedoch zugleich fest, dass sie für die Regelpädagogik ebenso gültig ist (ebd., S. 108).

Da sich der Behinderungsbegriff der Sonderpädagogik vorrangig am medizinischen Modell orientiert, richtet sie sich damit im pädagogischen Handeln vorrangig auf die Kompensation eines festgestellten, also statischen Defizits (Schädigung des Hörens, Sehens etc.) aus. Sonderpädagogik benötigt den Behinderungsbegriff zur Begründung ihres pädagogischen Auftrags (u. a. Bleidick 1999, zitiert nach Sander 2002, S. 103). Um Behinderung zu verstehen, ist jedoch ein ökosystemischer Blick auf das Umfeld des Betroffenen und die Einbeziehung dieser Gegebenheiten in den pädagogischen Handlungsplan notwendig. Aus sozialökologischer und integrationspädagogischer Perspektive definiert Sander (2002, S. 106):

„Behinderung liegt vor, wenn ein Mensch mit einer Schädigung oder Leistungsminderung ungenügend in sein vielschichtiges Mensch-Umfeld-System integriert wird.“

Sander betont daher in diesem Zusammenhang die notwendige Abwendung von einer störungszentrierten sonderpädagogischen Arbeit „am“ Kind, hin zu einer integrierenden, Umfeld verändernden pädagogischen Arbeit (Sander 2002, S. 107).

Diesem integrativen Denken lässt sich auch die Haltung des Kinderpsychiaters und -neurologen Milani Comparetti (1986, S. 16–27) zuordnen. In diesem Sinne formuliert v. Lüpke (2006, S. 171):

„Die Differenz ist also keine Störung, sondern essentielle Voraussetzung für die kreative und damit entwicklungsfördernde Dimension.“

Mit seinem Akzeptieren von Individualität und Anderssein wendet sich Milani Comparetti zugleich vom invasiven Behandeln des Kindes ab, setzt stattdessen auf positive Unterstützung der natürlichen Entwicklungsprozesse und betrachtet beide Interaktionspartner als gleichberechtigt. Anderssein durch eine Behinderung betrachtet er nicht als Defizit, sondern als Bereicherung des Dialogs. Der Dialog entsteht im nonverbalen Wechselspiel von Zeichen des Kindes und ihrer Interpretation durch die Bezugsperson. Dieses Handlungsprinzip, das mit Bezug auf Säuglinge und Kleinkinder entwickelt wurde, kann im Bereich der nonverbalen Verständigung über Zeichen der Musik auch in frühen musik- bzw. instrumentalpädagogischen Unterrichtssituationen seine Wirkung entfalten. Hier kann nach Auffassung der Verfasserin eine vergleichbare Konstellation angenommen werden. Außerdem birgt diese Haltung ihrer Auffassung nach im Kern den heute angestrebten Gedanken der Inklusion. Dieser lässt sich nahtlos in Bezug auf Integration und Partizipation Geflüchteter weiterdenken, wie Erfahrungsberichte belegen (z. B. Liedtke 2016). Wo Worte und Sprache vorläufig noch fehlen, die Welt sich in dunklen Farben zeigt, können Musik und Musizieren originär wegweisend wirken.

An dieser Stelle erscheint es sinnvoll, sich einiger Meilensteine der Entwicklung der Anwendung von Musik vor musikpädagogischem und musiktherapeutischem Verständnis zuzuwenden.

5. Von Kompensation von Defiziten mithilfe von Musik hin zu einem motivationsbasierten Verständnis von Musikerleben und Musizieren

In den 70er Jahren des 20. Jahrhunderts gibt es Tendenzen, musikpädagogische und musiktherapeutische Ziele in der Arbeit mit Kindern und Jugendlichen mit Behinderung zu verknüpfen. Der Anteil pädagogischer, sonderpädagogischer und therapeutischer Interventionen im erlebnisorientierten Umgang mit Musik wird von Tischler (1983), der hier exemplarisch genannt sei, als mit dem Schweregrad der Störung variierend gesehen. Er entwickelt ein auf diesem Verständnis beruhendes Therapieprogramm für die aktive Musiktherapie mit neurosegefährdeten Schülern. Demnach bewegen sich diesem Schnittfeld entsprechende Interven-

tionen zwischen Therapie und Erziehung (Tischler 1983, S. 93). Im Falle eher therapeutisch getönter Maßnahmen rückt also der „Abbau fehlerhaften Verhaltens“, d. h. die Kompensation von Defiziten mithilfe der Musik in den Mittelpunkt der Bemühungen (retrospektives Vorgehen). Im Falle eher pädagogischen Vorgehens steht der Aufbau gewünschten Verhaltens (prospektives Vorgehen) im Zentrum. Hier überwiegt noch deutlich die Auffassung von der Nutzung des Mediums Musik zur Behandlung oder Vorbeugung von Störungen.

Mit einem Paradigmenwechsel, der ungefähr Ende der 80er Jahre des 20. Jahrhunderts einsetzte, rücken dann Ressourcenorientierung und Stärkung von Kompetenzen durch die Beschäftigung mit Musik ins Blick- und Handlungsfeld. Nicht die trennenden Unterschiede und Defizite der Kinder und Jugendlichen, sondern Gemeinsamkeiten und Förderung von Eigeninitiative gewinnen zunehmend an Bedeutung. Vorrang haben nach diesem Verständnis Motivation, Bedürfnisse und Entwicklungsmöglichkeiten des Individuums durch den Umgang mit Musik. Die im nächsten Abschnitt umrissene Entwicklung instrumentalpädagogischer Arbeit mit Kindern und Jugendlichen mit Behinderung macht den Paradigmenwechsel nachvollziehbar.

6. Instrumentalpädagogische Arbeit mit Kindern mit Behinderung

Bereits in empirischen Erhebungen von Josef (1964) und Moog (1978) können positive Auswirkungen selbsttätigen Musizierens behinderter Kinder auf deren Sozialverhalten bestätigt werden. Im Kontext der Konstituierung der Pädagogischen Musiktherapie (Kemmelmeyer/Probst 1981) wird Musik nun vor sonderpädagogischem und musikpädagogischem Hintergrund diagnosespezifisch gezielt genutzt, um auf außermusikalische Verhaltensbereiche einzuwirken (Lumer-Henneböle 1993, S. 378).

Ausgehend von musikpsychologischen Grundlagen und physiologischen Voraussetzungen geht Probst zunächst auf grundlegende Bedingungen für die Musizierpraxis ein. Als für die Aufnahme und Fortführung des Unterrichts maßgeblich erweise sich jedoch die Motivationsphase, in der Kinder und Jugendliche Instrumente kennenlernen und Vorliebe für ihr bevorzugtes Instrument entwickeln. Den Besonderheiten des In-

strumentalunterrichts und des Ensemblespiels von Kindern und Jugendlichen mit Behinderung muss, den Ausführungen Probsts zufolge, jeweils individuell Rechnung getragen werden. Dies reiche von der Aufrechterhaltung der Motivation durch die Lehrkraft bis hin zur technischen Anpassung von Instrumenten bei Körperbehinderungen.

Durch die Sicht auf den Begriff der Beeinträchtigung durch chronische Krankheit/Behinderung aus verschiedenen nicht-musikalischen Perspektiven verdichtete sich die Notwendigkeit, den Menschen mit einer gesundheitlichen Einschränkung in seinem Umfeld und seinen Partizipationsmöglichkeiten und den ihm zur Verfügung stehenden individuellen Ressourcen zu verstehen. Denkt man sich chronische Krankheit im Modell des prozesshaften musikalischen Selbstkonzepts nach Spychiger (2007), kann sie als Teil des von Spychiger „Antezedentien“ genannten Einflussfaktors Aufnahme in das hypothetische Zusammenhangsgefüge finden. Die chronische Erkrankung nimmt demnach auf musikalische Tätigkeiten und Fähigkeiten und das musikalische Selbstkonzept Einfluss. Im Resultat wirkt sich dies auf das allgemeine Selbstkonzept aus.

Die beiden theoretischen Ausgangspunkte chronische Erkrankung und Musik finden ihre Verknüpfung in der gemeinsamen Schnittfläche der konkret erlebten Lebenswelt, in der Konfrontation mit beidem stattfindet. Als Konsequenz aus dieser hypothetischen Kausalkette resultiert die Notwendigkeit, in der Musikpädagogik im Sinne der Ausbildung eines positiven musikalischen und allgemeinen Selbstkonzepts tätig zu werden. In der Literatur der Musikpädagogik werden jedoch – wie ausgeführt – Schwierigkeiten deutlich, musikalische Selbstäußerungen von Menschen mit Beeinträchtigung nicht vorrangig vor der Folie der „Störung“ zu sehen.

In der Instrumentalpädagogik wird versucht, dieser „Problematik“ mit einer Vielzahl von auf spezielle Schwierigkeiten zugeschnittenen Konzeptionen zu begegnen. Probsts Konzeption „Instrumentalspiel mit Behinderten“ (1991) stellt zwar das Musizieren heraus, weist jedoch dem Musizieren Behinderter, bei aller Differenziertheit und Notwendigkeit von Modifizierungen, eine Sonderrolle zu und schließt sie auf diese Art und Weise aus. So wird Distanz aufrechterhalten, wo es anstelle dessen hilfreich wäre, ein gemeinsames Miteinander anzustreben. Rascher (2007), Vorsitzende im Fachausschuss *Musik für Menschen mit Behinderung* im *Verband deutscher Musikschulen* (VdM), versucht in ihrer Analyse „Wo liegt das Problem?“ die Frage nach der Arbeit mit Menschen mit Behinderung

aus sonderpädagogischer Perspektive zu beantworten. In der Tradition Probsts stellt sie beispielsweise Fragen nach Berührungspunkten von Musikschullehrkräften in der Arbeit mit Behinderten und diesbezüglicher Fortbildung, Modifizierung von Bedingungen und transparenten Angebotsstrukturen. Dies ist unzweifelhaft von entscheidender Bedeutung für einen gelingenden Unterricht, und auch hier werden von Rascher noch Defizite im musiks schulischen Bereich offengelegt.

Auch hier tut sich die aktuelle Parallele der musikpädagogischen Arbeit mit Geflüchteten auf – wenn auch unter anderen Vorzeichen. Die gesamtgesellschaftliche Situation stellt jedoch für alle Bereiche grundlegende Fragen, die es in einem humanen Sinne konstruktiv und progressiv zu beantworten gilt. Auch angesichts der Tatsache, dass (nach Hurrelmann 2003) 10 % der Kinder und Jugendlichen mit gesundheitlichen Beeinträchtigungen konfrontiert sind, scheint es geboten, Musikangebote nicht nur vom Ausgangspunkt der Arbeit mit Behinderten, sondern im Verständnis von Steigerung des Wohlbefindens und gesundheitlicher Prävention unter Berücksichtigung der individuellen Gegebenheiten zu formulieren. Dieses Verständnis von musiks chulischem Unterricht schließt Leistungsstreben nicht aus, sondern versteht es als einen Teil der Ausbildung eines positiven Selbstkonzepts und damit des Wohlbefindens. Gleichzeitig bietet dieser Gedankengang einen Ansatzpunkt, Musikschule und Instrumentalunterricht nicht nur aus der Perspektive der Leistungserbringung, sondern auch als einen Beitrag im Rahmen von Gesundheitsförderung zu sehen – zu der maßgeblich eine gesunde psychische und physische Entwicklung gehört.

Als wesentlicher Faktor erweist sich in diesem Zusammenhang die Qualität der Lehrer-Schüler-Beziehung. Bezeichnend ist das Ergebnis der im Rahmen des Modellversuchs *Instrumentalspiel mit Behinderten* (Probst u. a. 1991) von Kemmelmeyer durchgeführten wissenschaftlichen Begleitung dieses Modellversuchs, wonach die negative Einschätzung der intellektuellen Leistungen der Instrumentalschüler mit der Erwartungshaltung der Lehrer in Zusammenhang stand. Angenommen wurden u. a. fehlende Motivation zum Instrumentenspiel und eine geringe Konzentrationsspanne (Kemmelmeyer, zitiert nach Probst 1991, S. 17). An diesem Beispiel wird vor allem eines deutlich: Im vorwiegend an den Maßstäben klassischer Ausbildung orientierten Musikschulunterricht werden Leistungen als vorrangiger Gradmesser musikalischer Ausbildung betrachtet.

Wie auch Probst (1991) anführt, liegt dies im historischen Verständnis von Begabung und Begabungsförderung begründet.

Die Theorie zur Bedeutung der Lehrer-Schüler-Beziehung als Einflussfaktor auf die Entwicklung des Selbstkonzepts sowie die musikalische Entwicklung wird im Folgenden im Rahmen der Studie am Einzelfall verifiziert. Daraus schlussfolgernd werden Handlungsmuster und -prinzipien für den Unterricht abgeleitet.

Hier schließt sich der Kreis zum Ausgangspunkt, der gesundheitssoziologischen Sichtweise Hurrelmanns (2003) und der von der Verfasserin damit in Zusammenhang gebrachten Gesundheitsförderung und Steigerung des Wohlbefindens mithilfe der Musikpädagogik. Dieser Gedanke spiegelt sich in der Aussage der an ADHS leidenden Schülerin Lena zu ihrem Erleben des Querflötenunterrichts wider: „Man fühlt sich so stolz, dass man das kann.“

Dieses Zitat gibt den Anstoß, zur Analyse des Instrumentalunterrichts mit Lena überzuleiten.

7. Analyse der Entwicklungsbegleitung durch Instrumentalunterricht

Im Mittelpunkt der Studie stand die Dokumentation und Analyse der Entwicklung des chronisch kranken Kindes Lena, welches über den Zeitraum von einem Schuljahr instrumentalen Einzelunterricht an einer Musikschule im Land Brandenburg erhielt.

Um sich ein Bild von der jungen Querflöteninteressentin zu machen, wurden im Zeitraum von Januar bis August 2004 Gespräche mit der Mutter und mit Musikschullehrkräften geführt. Außerdem ergeben sich in diesem Zusammenhang regelmäßig Anlässe (beispielsweise ein gemeinsamer Konzertbesuch), um zu Lena Kontakt zu halten und auf diesem Weg ihre Motivation zu stützen. Ziel der Lehrerin war es, Lena über dieses herantastende Vorgehen kennenzulernen und dabei einen Beziehungsaufbau anzubahnen.

Durch die ergänzenden Gespräche mit der Mutter und Musikschullehrkräften ergaben sich weitere Informationen über Lenas Umfeld, ihre Lebensumstände sowie ihre Motivationslage, Begabungen und Schwierigkeiten aus Sicht der Bezugspersonen.

Im Folgenden werden die Befunde der Entwicklungsbegleitung Lenas im Instrumentalunterricht zusammengefasst und auf theoretische Rahmenmodelle sowie den relevanten Forschungsstand bezogen. Die Ergebnisse wurden in Bezug auf zwei grundlegende theoretische Rahmenmodelle analysiert: die *Beziehung* bzw. *Bindung* und das *Selbstkonzept*. Die Beziehungs- bzw. Bindungsqualität als essentielle Voraussetzung für die Ausformung des Selbstkonzepts ist dabei als Ausgangsbasis anzusehen.

Diese beiden Rahmenmodelle wurden darüber hinaus in Bezug zur *musikalisch-instrumentalen Entwicklung* gesetzt, die mithilfe fachdidaktischer Vermittlung durch die Lehrkraft und der originären Wirkung der Musik ermöglicht wurde.

Aus dem Zusammenwirken dieser drei Aspekte begründet sich als einer der zentralen Befunde der Studie die besondere Zugänglichkeit zu Kindern durch Musik im frühen Grundschulalter.

7.1 Beziehung beziehungsweise Bindung

Nach der Bindungstheorie (Rauh 2002) nehmen die frühen sozial-emotionalen Interaktionserfahrungen Einfluss auf die Entwicklung künftiger Beziehungen (Bowlby, Ainsworth), was sich in der Beziehungsentwicklung zwischen der Lehrerin und Lena eindeutig bestätigte. Das bei Lena beobachtete Verhalten im Flötenunterricht spiegelte zunächst eine unsichere Bindung wider. Im Verlauf des Querflötenunterrichts gelang es Lena jedoch, allmählich Vertrauen zur Lehrerin zu fassen und einen spezifischen Bindungsstil zur Lehrerin zu entwickeln. Um einen sicheren Bindungsaufbau zu ermöglichen, beachtete die Lehrerin die Kriterien nach De Wolff und van Ijzendoorn (1997): Sie strukturierte den Unterricht auf Lenas Fähigkeiten und Bedürfnisse ausgerichtet, von der Überzeugung getragen, dass Lena unbedingt das Querflötenspiel erlernen will. Dies zeigten bereits die erste Begegnung im Dezember 2003 und Lenas ausdauerndes Warten auf den Unterrichtsstart im August 2004. Lenas Entscheidung Querflöte zu spielen, war wahrscheinlich durch das Libretto und die Musik der *Zauberflöte* motiviert und durch die Bestärkung ihres Vorhabens durch die Querflötenlehrerin ausgelöst. Das Warten auf den Unterrichtsbeginn wurde von der Lehrerin durch regelmäßige Kontakte zu Lena begleitet. Darüber hinaus ist das Akzeptieren von Lenas durch die ADHS-Erkrankung verursachten Schwierigkeiten sowie die Abstim-

mung des Unterrichtshandelns der Lehrerin darauf ein Schlüssel für den beobachtbar erfolgreichen Unterrichtsverlauf. Die Lehrerin verstand es, auf unterschiedlichen Wegen immer wieder in Kontakt zu Lena zu kommen und Frustrationen zu relativieren. Die Lehrerin griff dabei auf das Dialogmodell Milani-Comparettis (1986) zurück und praktizierte dieses Handlungsmodell jedoch alters- und situationsangepasst, über den Dialog aus Vorschlag und Gegenvorschlag zwischen den Interaktionspartnern hinausgehend, im Wechselspiel von Responsivität und Lernanforderung. Übergreifend orientierte sie ihr Unterrichtshandeln dabei am klientenzentrierten Konzept nach Rogers (1951). Die Berücksichtigung dieser grundlegenden Modelle der Beziehungsgestaltung ist demnach als Basis des Erfolgs für die musikalisch-instrumentale Entwicklung Lenas zu bewerten.

7.2 Selbstkonzept

Mithilfe ihrer Lehrerin erarbeitete sich Lena die Fähigkeit, Stücke auf dem Instrument in der ihr eigenen Interpretation vorzutragen. Sie nutzt diese Fähigkeit, um Kontakt zu ihren Bezugspersonen (Eltern, Großeltern) und zu ihrer Freundin zu pflegen und erhält zumeist positive, aber auch kritische Rückmeldungen zu ihrem Musizieren, die dazu beitragen, ihr Selbstkonzept im Teilbereich Musik zu beeinflussen.

Bezogen auf das Selbstkonzept findet das Modell des *Dynamischen Selbst* nach Bettina Hannover (1997) Bestätigung. Dies zeigen die Ergebnisse der Studie, nach denen die kontinuierliche Aktivierung der mit der Querflöte und mit ihrem ADHS konnotierten Gedächtnisstrukturen zur nachhaltigen Beeinflussung von Lenas Selbstkonzept führten. Mithilfe der Flöte gelang Lena eine positive Verarbeitung der Gedächtnisstruktur ADHS im Flötenunterricht.

Ausdifferenziert auf die unterschiedlichen Bereiche des Selbstkonzepts konnte damit das hypothetische musikalische Selbstkonzept nach Spychiger (2007) verifiziert werden. Hier gab es in mehreren Domänen (u. a. soziale, emotionale) bei Lena eindeutige, sich in den Ergebnissen der Unterrichtsprotokolle widerspiegelnde Befunde. Es zeigte sich, dass das Modell des musikalischen Selbstkonzepts von Spychiger (2007) im Falle Lenas um eine weitere Domäne, die des Krankheitskonzepts, erweitert werden kann. Krankheitskonzepte von Kindern als Teil von Selbstkon-

zepten verstanden, werden vor allem durch psychosoziale Belastungsfaktoren beeinflusst (u. a. Warschburger 2000). Lena gelang es, durch die Unterstützung ihrer Lehrerin begleitet, über das Kommunikationsmittel Flöte Entlastung zu erfahren.

Auf diesem Weg verbinden sich die Gedächtnisstrukturen Flöte und ADHS innerhalb ihres Selbstkonzepts. Das Konstrukt gewinnt mit Lenas Fortschritt in der musikalisch-instrumentalen Entwicklung an positiver Bedeutung. Die Einschätzung eines positiven Selbstkonzepts Lenas widersprach den Erst-Beurteilungen ihres globalen Selbstkonzepts durch Bezugspersonen und psychosoziale Fachkräfte vor Beginn des Flötenunterrichts (aus der ersten Jahreshälfte 2004). In den Berichten des Großvaters (Mai 2005) und einer Ergotherapeutin (November 2005) im Verlaufszeitraum des Flötenunterrichts wurde dann aber auf eine deutlich positive Entwicklung in den jeweils fokussierten Bereichen hingewiesen. Dieses Bild deckt sich mit der im Rahmen der Studie festgestellten Stabilisierung des Selbstkonzepts im Verlauf des Flötenunterrichts, die im ersten Quartal des Jahres 2005 einsetzte.

7.3 Musikalisch-Instrumentale Entwicklung im Verhältnis zu Beziehung und Selbstkonzept

Für die erfolgreiche Vermittlung instrumentaler Fertigkeiten an Schüler mit vorhandener oder drohender gesundheitlicher und/oder sozialer Beeinträchtigung gilt die Konzeption *Instrumentalspiel mit Behinderten* (Probst 1991) üblicherweise als wesentlicher Ausgangspunkt. Es zeigte sich jedoch, dass die alleinige Sicht auf das Instrumentalspiel und die Behinderung eine Einschränkung des Fokus festlegt, die die Erfassung der Person Lena in ihren sehr unterschiedlichen Facetten nur unzureichend zuließ (z. B. in ihrer affektiven Situation). Um die Perspektive und Forschungsdimension zu erweitern, basierte die Studie daher auf den Rahmenmodellen *Selbstkonzept* und *Beziehung* in Verknüpfung mit Musik und Krankheit.

Beispielhaft für die Notwendigkeit und den Erfolg dieser Perspektivenerweiterung ist die im Rahmen der Studie festgestellte Entwicklung Lenas, der es im Unterrichtsverlauf über längere Zeiträume zunehmend gelang, Kontakt im Musizieren und im verbalen Dialog aufrechtzuerhalten. In Situationen des Zusammenspielens, die auf Lena laut wirkten, kam

es anfangs regelmäßig zu Irritationen und zum Rückzug. Lena lernte aber immer besser, diese Problematik zu artikulieren und Maßnahmen zum Selbstschutz zu ergreifen. Sie schaffte es, ihr Musizieren auf der Querflöte als Ausdrucksmittel ihres Fühlens und Befindens zu nutzen, indem sie es in die Auseinandersetzung mit ihrer aktuellen Lebenssituation einband. Die Basis dieser Entwicklung ist in der von der Lehrerin initiierten Bindung zu suchen. Denn der zugrunde gelegte theoretische Rahmen zur musikalisch-instrumentalen Entwicklung erweist sich nach Auswertung einer Vielzahl von Untersuchungen, Studien und fachdidaktischen Schriften als sehr stark beziehungsabhängig (vgl. u. a. Gembris 1998, Bastian 1991, Ernst 1991, Metzger/Papenberg 1999, Petrat 2000, Graf-Deserno 2007). Die Bedeutung der Beziehung in der Instrumentalpädagogik untermauern ferner die Ergebnisse von Moritz (2010), die dialogische Prozesse zwischen Lehrer und Schüler im Instrumentalunterricht belegen. Anhand der aufgeführten Studien und Schriften zeigt sich die enge Verwobenheit der theoretischen Rahmenmodelle *Selbstkonzept* und *Beziehung*, die in der musikalisch-instrumentalen Entwicklung ihren Niederschlag findet.

So ergaben sich für Lena im Verlauf des Flötenunterrichts viele Gelegenheiten, ihre auditive Wahrnehmung und soziale Kontaktfähigkeit zu schulen. Ein gezieltes Spielen ihrer Lieder und Stücke war nur durch planvolles instrumenten- und musikbezogenes Handeln im sozialen Kontext möglich (Vorspielsituationen, Zusammenspiel mit der Lehrerin, Lehrsituation mit ihrer Freundin). Die erzielten Resultate zeigten regelmäßig direkte Wirkung auf Lenas Selbstkonzept. Das von Lena erreichte Niveau im Querflötenspiel entsprach nach einem Schuljahr, trotz ihrer Behinderung, dem anderer Grundschulkinder im Einzelunterricht und hob sich im Bereich Improvisation in positiver Weise davon ab. Lena äußerte im abschließenden Interview, sich durch ihren Lernfortschritt auf der Querflöte kompetent und „gut zu fühlen“. Durch Lenas eigene Worte kommt hier zum Ausdruck, dass sich bei ihr im Bereich des Flötenspiels ein positives Selbstkonzept ausgebildet hatte. Dieses Gefühl war für sie, außer mit dem Stolz auf ihr Können, auch mit dem Unterricht bei ihrer Lehrerin verbunden. Dies unterstreicht noch einmal das untrennbare Zusammenwirken von Musizieren und Beziehung, das entscheidend von der Qualität der Art der Vermittlung des Instrumentalspiels und der Kontinuität sowie Intensität der Beziehung geprägt ist. Durch den erfolgreichen Instrumentalunterricht mit Lena konnte dieses, im theoretischen Rahmen bereits geschilderte Zusammenwirken, in der Studie am Einzelfall belegt werden.

Lena hatte nach ihrem Umzug in eine andere Stadt im Sommer 2005 weiterhin Flötenunterricht genommen und damit – trotz ihrer Schwierigkeiten bei der neuen Lehrkraft – Kontinuität gewahrt. Sie hatte Kontakte zu Gleichaltrigen geknüpft, feste Freundschaften geschlossen und spielte in einem Bläserensemble der Musikschule mit. Sie trat regelmäßig auf. Lena stand nach wie vor zu ihrer Instrumentenwahl und konnte es gelassen hinnehmen, wenn Peers beispielsweise die E-Gitarre vorzogen und die Flöte „lahm“ fanden. Ihre Schulkarriere verlief unproblematisch. Ihre Mutter schrieb die Steigerung ihres IQ bei der Testung 2008 im Vergleich zu einem früheren Ergebnis u. a. ihrem regelmäßigen Musizieren zu. Ihre ADHS-Problematik hatte Lena mithilfe begleitender Psychotherapie und Medikation überwinden bzw. eindämmen können.

Es kann somit der Schluss gezogen werden, dass der kontinuierliche Instrumentalunterricht bei Lena zur Ausformung eines positiven musikalischen Selbstkonzepts geführt hat. Unverzichtbare Basis dieses Erfolgs war die positive Lehrer-Schüler-Beziehung. Der kontinuierliche Instrumentalunterricht mag ein nicht unbedeutender Beitrag zur positiven Entwicklung des allgemeinen Selbstkonzepts Lenas gewesen sein.

Verallgemeinert resultierte aus der Studie daher folgender Erkenntnisgewinn:

- Gelungene Beziehungsanbahnung erweist sich als Quelle erfolgreicher musikalisch-instrumentaler Entwicklung im frühen Grundschulalter.
- Das Modell des musikalischen Selbstkonzepts findet für den Einzelfall Bestätigung und erfährt Erweiterung um die Domäne des Krankheitskonzepts.
- Die Einbeziehung der Modelle *Bindung* bzw. *Beziehung* und *Selbstkonzept* in den Instrumentalunterricht mit chronisch kranken Kindern erweitert den Blickwinkel auf die Person des Kindes, indem vorhandene Defizite akzeptiert und vorhandene Fähigkeiten ressourcenorientiert unterstützt werden.
- Das untrennbare Zusammenwirken von Musizieren und Beziehung wird durch die Qualität und Art der Vermittlung des Instrumentalspiels und die Intensität und Kontinuität der Lehrer-Schüler-Beziehung wesentlich geprägt.

8. Bestätigung der Nachhaltigkeit des Instrumentalunterrichts – Langzeitbeobachtung

Die Nachhaltigkeit dieser positiven Persönlichkeitsentwicklung wird in der 2013 entstandenen Langzeitbeobachtung von Lena deutlich untermauert (Möhle 2014, S. 59–62). Interviews mit Lena und Ihren Bezugspersonen zeigten deutlich die andauernde Bedeutung der Musik in ihrem Tagesablauf. Nach Abschluss ihres ersten Flötenunterrichts-Jahres 2004/2005 wechselte Lena dann aufgrund eines Umzugs an eine andere Musikschule. Die Lehrerin hielt jedoch Kontakt zu Lena und ihrer Familie und begleitet so ihr Aufwachsen über 10 Jahre hinweg kontinuierlich mit.

Anschließend an die eigentliche Fallstudie ergab sich somit darüber hinaus die Möglichkeit einer Langzeitbeobachtung. Derartig lange Beobachtungszeiträume sind in der Musikpädagogik eher rar. Inspiration zu dieser Langzeitbeobachtung fand die Verfasserin folgerichtig eher in einer musikpsychologischen Studie. Nohr (1997) befasst sich in *Der Musiker und sein Instrument* mit den Lebenslauf prägenden Ereignissen bedeutender Musiker und Musikerinnen des letzten Jahrhunderts. Lenas Beschäftigung mit der Querflöte und der Musik dauerte mitnichten so lange an. Sie weist auch nicht in Richtung einer professionellen Musikerlaufbahn. Jedoch lassen sich an ihrem Einzelfall die Ausprägung des musikalischen Selbstkonzepts und resultierend eine musikalische Identitätsbildung als langfristige Auswirkung des Instrumentallernens bei zusätzlicher Akzentuierung durch eine gesundheitliche Beeinträchtigung zeigen.

Lena war mittlerweile 16 Jahre alt und besuchte noch immer die Musikschule ihres Stadtteils, wo sie auf ihrem Hauptinstrument Querflöte Unterricht erhielt. Zudem absolvierte sie die 11. Klasse der Abiturstufe einer integrierten Gesamtschule. Im Dezember 2012 ergab sich ein erneutes Treffen mit Lena, in dessen Verlauf sich ein Interview und gemeinsames Musizieren auf der Querflöte ergab. Im Laufe der Jahre hatte sich Lenas Interessenspektrum über die Flöte hinaus umfangreich erweitert. Auffällig daran war, dass auch all ihre neuen Hobbys musikalischer Natur waren. Sie hatte über ein Jahr hinweg Klavierunterricht, begann zwei Jahre zuvor Schlagzeug zu lernen und zudem Ballett und Modern Dance zu tanzen.

Die Musik und das Querflötenspiel waren indes zu einem unverzichtbaren Bestandteil ihres Lebens geworden, wie sie im Dezember 2012 im Interview – nach einjähriger Unterrichtspause aufgrund von schulischen Termenschwierigkeiten – äußerte: „Ich habe den Unterricht vermisst, fange nun wieder an, Querflöte zu lernen.“

Sie bevorzugte es, am späten Abend zu musizieren: „Ich kriege abends meine Kreativ-Phase, und dann fange ich an, Flöte und Schlagzeug zu spielen ...“.

Erfreulicherweise verlief ihre Entwicklung sowohl auf musikalischem Gebiet als auch bezüglich ihrer Schullaufbahn in der Gesamtsicht positiv. Es kann nun der Einwand geltend gemacht werden, dass es sich „nur“ um einen Einzelfall handelt, jedoch scheint dieser exemplarisch für die Bedeutung von Kontinuität und überwiegend positiv konnotierter Lehrer-Schüler-Beziehung im Instrumentalunterricht zu sein. Es lässt sich sicherlich auch einwenden, dass spätestens mit der Veröffentlichung und seit Kenntnisnahme der Fallstudie durch Lena, ein *Hawthorne-Effekt* nicht mehr auszuschließen ist. Dieser kann aber auch als bewusst in Kauf genommen angesehen werden, weil die Forscherin und ehemalige Flötenlehrerin, ihrer fortwährenden Doppelrolle gemäß, ihr anerkennendes Begleiten von Lena in modifizierter Form fortsetzt. Sowohl Lena als auch ihre Eltern und Großeltern bestätigten, dass Lena am Abend und in der Nacht aktiver als am Tag zu sein scheint und sehen dies in Zusammenhang mit ihrem ADHS. Sie musizierte vorrangig zur Entspannung. Oft wiederholte sie Lieblingsstücke oder ließ ihren musikalischen Ideen freien Lauf. Zu ihrem Übe-Verhalten gab sie an, unterschiedlich oft zu üben: „Flöte und Schlagzeug manchmal 15 Minuten, mal nach einer Stunde wieder. Das ist tagabhängig, mal jeden Tag, mal gar nicht, bei schlechter Laune gar nicht.“ Ihr Üben stieß bei den Eltern auf fortwährendes Interesse. Lena: „Sie kommen Zuhören, wenn sie es hören.“ Zudem nahm sie an verschiedenen Vorspielen der Musikschule teil. Das Musizieren auf der Querflöte war für sie offenbar fester Bestandteil ihres musikalischen Selbstkonzepts geworden. Als „Lieblingsmusik“ auf der Flöte wurde die Filmmusik aus *Fluch der Karibik* favorisiert, die für Lena hohen persönlichen Identifikationswert hatte und damit die Selbstnähe der Musik widerspiegelte. Dies ist als Ausdruck von Kontinuität bezüglich musikalischer Vorlieben und damit Teil des musikalischen Selbstkonzepts interpretierbar.

Im untersuchten Einzelfall von Lena bestätigte sich durchgängig der oben genannte Erkenntnisgewinn aus der Studie. Dabei werden als ent-

scheidende Faktoren die Beziehungsqualität und das um verschiedene Bereiche erweiterte musikalische Selbstkonzept wirksam. Die Individualität der Schülerin, die sich auch in der Erkrankung widerspiegelt, wurde auf ressourcenorientierte Weise gefördert. Diese – immer wieder durch die Lehrkraft in Abstimmung auf die aktuelle Situation der Schülerin – Art der Vermittlung im Instrumentalunterricht war untrennbar von Intensität und Kontinuität, also der Beziehungsqualität, getragen.

9. Die Bedeutsamkeit der Qualität pädagogischer Beziehungen

Aktuell sieht die Bildungsforscherin Annedore Prengel die Berücksichtigung von Beziehung im Forschungskontext der Bildungswissenschaften als derzeitiges Desiderat. So sagte sie in einem Interview in den *Potsdamer Neuesten Nachrichten* vom 9. 10. 2013:

„Beziehungsforschung hat gegenwärtig in den Bildungswissenschaften keine Konjunktur. Dabei ist der Bedarf nach mehr Forschung zu dem Thema eklatant. In der Schulforschung steht vor allem die Frage nach Leistungssteigerungen im Vordergrund.“

In diesem Zusammenhang verweist sie auf den unübersehbaren Kontext, der zwischen guter kognitiver Entwicklung und maßgeblicher persönlicher Unterstützung besteht (Prengel 2013b).

Dies scheint über die Unterrichtsjahre hinweg für Lena zutreffend gewesen zu sein, wobei ihre Unterrichte bestimmt nicht ununterbrochen reibungslos verliefen. Diese Reibungen hatten jedoch keinen Unterrichtsabbruch, sondern Lenas persönliche und leistungsbezogene Weiterentwicklung zur Folge. Alle Lehrpersonen erwiesen sich im Sinne des häufig zitierten Psychoanalytikers Winnicott (1983/1958) offenbar als „good enough“, so dass sie die instrumentale Ausbildung, vor allem auf der Flöte, kontinuierlich fortgesetzt hat. Befragt nach den verschiedenen Flöten-Lehrkräften gab sie im Interview an, dass sie zu dieser Frage nichts Besonderes sagen könne. Im Telefonat mit dem Großvater am 25. 10. 2013 erfuhr ich, dass Lena den Flötenunterricht weiterhin mit Freude besuchte und nach wie vor tanzte. Zusätzlich begann sie zudem, innerhalb des Quer-

flötenunterrichts, Piccolo-Flöte zu spielen. In der Schule hatte sie Französisch zudem als ihr neues Lieblingsfach entdeckt. Den Grund dafür sah der Großvater in der Lehrer-Schüler-Beziehung; der Lehrer erkannte und förderte Lenas besonderes Interesse und sie entwickelte resultierend viel Ehrgeiz, was sich in sehr guten Leistungen niederschlug.

Mit diesen beiden Beispielen aus Lenas musiksulischem und schulischem Alltag wird deutlich, dass die Lehrer-Schüler-Beziehungen hier offenbar von ausreichend wertschätzender Qualität waren, wodurch Kritikfähigkeit und erfolgreiches Lernen möglich wurde. Die erziehungswissenschaftliche Studie INTAKT (2013) unter Federführung von Annedore Prengel analysiert auf Basis einer umfassenden Beobachtungsstudie pädagogische Beziehungsinteraktionen in unterschiedlichen Bereichen des Bildungswesens. Resümierend hieraus ist festzuhalten, dass eine Spaltung zwischen anerkennenden und verletzenden Handlungsnormen nachweisbar ist (Prengel 2013, S. 123 ff.). Im Kontext der Studie zur Qualität pädagogischer Beziehungen (Prengel 2013) konnten nun Anerkennungsformen wie die „Solidarität mit Fremden“ (hier z. B. mit anderen, vielleicht langsamer lernenden Instrumentalschülern), „Achtung von gleicher Freiheit und der Wertschätzung individueller Leistung“ als tragfähige erziehungswissenschaftliche Theoreme aufgezeigt werden.

10. Fazit

Interpretiert man die Präambel zum Lehrplanwerk und den Rahmenlehrplan des VdM (1991) als einen Orientierungsrahmen, so sollen im Musikschulunterricht Individualität des Schülers und zeitliche Spielräume in den einzelnen Ausbildungsstufen von Grund- bis Oberstufe berücksichtigt werden. Die Handhabung dieser Empfehlungen ist in der Realität jedoch sehr vom Selbstbild der Lehrkräfte und zuvorderst dem der Musikschule geprägt. Die dahinter stehende Schlüsselfrage lautet: Verfolgt die Lehrkraft die Absicht, den Schüler in seiner Entwicklung zu begleiten und zu fördern oder steht die wettbewerbsreife Leistung an vorderster Stelle?

Fällt die Antwort zugunsten der Entwicklungsbegleitung aus, so kann der Instrumentalunterricht auch als Chance für eine positive Selbstbildung von Kindern mit chronischer Erkrankung bzw. Behinderung und ebenso als wichtiger Integrationsbeitrag beispielsweise Geflüchteter verstanden werden.

Im Verband deutscher Musikschulen organisierte Musikschulen erfüllen einen Bildungsauftrag (vgl. VdM Strukturplan 2009) und stellen mit dem an vielen Musikschulen vertretenen Fachbereich *Musik für Behinderte* bereits ein Bildungsangebot für chronisch kranke bzw. behinderte Kinder zur Verfügung. Dieses Projekt, das an vielen Musikschulen kreativ, engagiert und auch durch Musikschullehrkräfte mit sonderpädagogischer Zusatzausbildung sehr fundiert umgesetzt wird, erfüllt eine wichtige Funktion für die Lebensgestaltung der Betroffenen. Gleichzeitig separiert es sie aber von anderen Musikschülern, indem ihnen aufgrund der Eigenschaft des Krank- bzw. Behindertseins ein Sonderstatus zugewiesen wird. Damit wird eine ein Miteinander verhindernde, ausgrenzende Norm geschaffen, die jedoch durch die Möglichkeit der Teilhabe innerhalb eines zugewiesenen Rahmens („Musik mit Behinderten“) legitimiert wird. Hier stellt sich jedoch die Frage, wem Selektion nützt und für welche Schüler bzw. Eltern sie demotivierend wirkt. Die Integration und Partizipation sind nunmehr als Menschenrecht im durch die UNESCO verankerten Recht auf Inklusion in der Bildung angemahnt. Jedoch ist die Verwirklichung dieses Vorhabens noch längst nicht oder nur in Teilen umgesetzt. Dies ruft nun wiederum die nach wie vor im heutigen Kontext von Inklusion und Partizipation in der Bildung schwebende Frage auf den Plan, wie es gelingen kann, jeweils passende Angebote zu entwickeln und in die Tat umzusetzen.

Wird die Aufnahme von Instrumentalunterricht durch einen Schüler an einer Musikschule nicht auch dadurch verhindert, dass dieser nicht ins von der Institution erwartete Leistungsprofil „passt“? Für allgemein bildende Schulen konstatiert bereits Jank (1994, S. 193) die sich verstärkende Tendenz zur Selektion von Schülern und fragt nach den Konsequenzen dieses Vorgehens. Sie sieht Schule an einem Scheideweg, an dem die Entscheidung zwischen „Ausbildung widerspruchsloser Individuen für die Gesellschaft“ vs. Integration als „konstruktiv wirkendem sozialen Ansatz“ ansteht.

Im Sinne einer modernen, integrativ ausgerichteten Pädagogik sei mit Eberwein und Knauer (2002) darauf verwiesen, dass Eingliederung nicht durch Ausgliederung bewerkstelligt werden kann, da Lernen immer an positiven Beispielen erfolgt. Eine homogene Gruppe beeinträchtigter Menschen bleibt demnach von dieser Lernchance ausgeschlossen. Eberwein und Knauer ziehen also den konsequenten Schluss, dass es nicht mehr der Unterscheidung zwischen Pädagogik und Sonderpädagogik

bedarf, wenn Nichtaussonderung, also Integration, zum Regelfall wird (ebd.). Die Sonderpädagogik „muss den Versuch aufgeben, sich seines Andersseins [des behinderten Menschen, d. Verf.] theoretisch zu bemächtigen, um in normativer Absicht besser über ihn verfügen zu können“ (Wimmer 1994, S. 121 ff., zitiert nach Eberwein/Knauer 2002, S. 27). Dies lässt sich auch auf sonderpädagogischen musiks schulischen Unterricht beziehen. Denn nach Meinung der Verfasserin ist gerade im Einzelinstrumentalunterricht an Musikschulen, in dem die Lehrkraft Modellfunktion hat, eine ideale Möglichkeit gegeben, das Lernen an individuellen Voraussetzungen der Schüler zu orientieren. Durch Klassenabende und Einbeziehen von Schülerinnen und Schülern unterschiedlicher Fertigkeitsebenen in das Ensemblespiel kommt es zu einem Miteinander im gemeinsamen Musizieren. In diesem Sinne ist Einzelinstrumentalunterricht an einer Musikschule, der sich als Entwicklungsbegleitung versteht, ein „Sprungbrett“ für Integrationspädagogik und heutige Inklusionspädagogik. Denn bereits in der Integrationspädagogik wird nicht alleine das Verstehen von Bedingungen von Behinderung gefordert, sondern auch ein gemeinsames Lernen von Kindern mit und ohne Beeinträchtigung zur Erhöhung der Lern- und Entwicklungschancen beeinträchtigter Kinder durch Vorbilder anderer Kinder (Eberwein/Knauer 2002). Wie bereits thematisiert, wird aktuell die Umsetzung des Modells inklusiver Bildung erprobt und befindet sich nach wie vor in der Entwicklung wie die aktuellen Diskussionen an allgemein bildenden Schulen widerspiegeln.

Resümierend kann festgestellt werden: Wenn es gelingt, die in der Studie dargelegten Leitlinien und Grundsätze zu berücksichtigen, kann der Einzelinstrumentalunterricht ein idealer Ort für die Ausbildung eines positiven Selbstkonzepts von chronisch kranken Kindern sein, da er ein Setting bietet, das sehr individuelle musikalisch-instrumentale Bildungs- und Erziehungsprozesse vor dem Hintergrund der vertrauensvollen Lehrer-Schüler-Beziehung ermöglichen kann. Selbstverständlich müssen auch hier – wie bei anderen Schülern auch – die Spezifika des Einzelfalls berücksichtigt werden. Schlussfolgernd kann dies auch an Musikschulen nur gelingen, wenn sich der Blick auf das „Normale“ verändert, wenn „Anderssein“ als eine Möglichkeit – eben als Individualität – wahr- und ernstgenommen wird. Hierzu ist es unerlässlich, dass die Differenz als Bereicherung verstanden und anerkennend wahrgenommen wird. In diesem Zusammenhang gilt es wiederum, den Fokus des Ziels instrumentaler Ausbildung zu hinterfragen. Wenn Musikschule und speziell Instru-

mentalunterricht heute ihren Bildungsaufträgen gerecht werden wollen, so müssen sich hier – wie an allgemein bildenden Schulen auch – Denken und Handeln im Sinne der Inklusion verstärken.

Literatur

Ainsworth, Mary u. a.: Patterns of attachment. A psychological study of the strange situation. Hillsdale 1978.

Bach, Heinz: Grundlagen der Sonderpädagogik. Bern u. a. 1999.

Bastian, Hans Günther: Jugend am Instrument. Eine Repräsentativstudie. Mainz 1991.

Bleidick, Uwe/Hagemeister, Ursula: Einführung in die Behindertenpädagogik, Bd. 1: Allgemeine Theorie der Behindertenpädagogik. 6. überarbeitete Aufl. Stuttgart u. a. 1998.

Bowlby, John: Bindung. Frankfurt am Main 1984 (Originalausgabe 1969).

Bronfenbrenner, Urie: Die Ökologie der menschlichen Entwicklung. Stuttgart 1981.

Bruhn, Herbert/Oerter, Rolf/Rösing, Helmut (Hg.): Musikpsychologie – Ein Handbuch. Reinbek b. Hamburg 1993.

Bundeszentrale für gesundheitliche Aufklärung (Hg.): Chronische Erkrankungen als Problem und Thema in Unterricht und Schule – Handreichung für Lehrerinnen und Lehrer. Köln 2005.

Decker-Voigt, Hans-Helmut/Bruhn, Herbert: Selbstverständnis der Musiktherapie. In: Bruhn, Herbert/Oerter, Rolf/Rösing, Helmut (Hg.): Musikpsychologie – Ein Handbuch. Reinbek b. Hamburg 1993, S. 405–412.

De Wolff, Marianne S./van Ijzendoorn, Marinus H.: Sensitivity and attachment: A meta-analysis on parental antecedents of infant attachment. In: Child Development 68(1997), S. 571–591.

Eberwein, Hans/Knauer, Sabine (Hg.): Integrationspädagogik. 6. vollständig überarbeitete und aktualisierte Ausgabe. Weinheim/Basel 2002.

Ernst, Anselm: Lehren und Lernen im Instrumentalunterricht. Ein pädagogisches Handbuch für die Praxis. Mainz 1991.

Fatke, Reinhard: Fallstudien in der Erziehungswissenschaft. In: Friebertshäuser, Barbara/Pregel, Annedore (Hg.): Handbuch Qualitative Forschungsmethoden in den Erziehungswissenschaften. Studienausgabe. Weinheim/München 2003, S. 56–68.

Flick, Uwe: Triangulation. Wiesbaden 2004.

Forschungsgruppe Musik und Gehirn (Hg.): http://www.musicandbrain.de/fileadmin/grafik/pdf/Schneider_Seither_Preisler_BMBF_Band_2015_download.pdf (Letzter Zugriff am 07. 12. 2017).

Gembris, Heiner: Grundlagen musikalischer Begabung und Entwicklung. Augsburg 1998. (= Forum Musikpädagogik, Bd. 20).

Graf-Deserno, Susanne: Entwicklungsförderung statt therapeutischer Ansprüche. In: *Üben & Musizieren* 2/2007, S. 24–29.

Hannover, Bettina: Das dynamische Selbst. Zur Kontextabhängigkeit selbstbezogenen Wissens. Bern 1997.

Hurrelmann, Klaus: Gesundheitssoziologie. Eine Einführung in sozialwissenschaftliche Theorien von Krankheitsprävention und Gesundheitsförderung. 5. Aufl. Weinheim/München 2003.

Jank, Birgit: Musikalische Spuren. In: Jank, Birgit/Reyher, Uwe: *Ganz Aug' und Ohr. Die andere Art einer ästhetischen und sozialen Praxis*. Obertshausen 1994, S. 61–65.

Jank, Birgit: Über verschiedene Möglichkeiten musikpädagogischen Nachdenkens – Skizzen einer Systematischen Musikpädagogik. In: Jank, Birgit (Hg.): *Potsdamer Perspektiven einer Systematischen Musikpädagogik*. (= Potsdamer Schriftenreihe zur Musikpädagogik, Bd. 1). Potsdam 2006.

Josef, Konrad: Untersuchungen über die Wirkungen selbsttätiger Musik auf das Soziogramm einer Hilfsschulklasse. In: K Emmelmeyer, Karl-Jürgen/Probst, Werner: *Quellentexte zur pädagogischen Musiktherapie. Zur Genese eines Faches*. Regensburg 1981, S. 262–271.

Jugendrecht. 23. Aufl. Beck-Texte im dtv. München 1999.

Kemmelmeyer, Karl-Jürgen: Hypothesen des Modellversuchs (Teil 1) und Ergebnisse ihrer Überprüfung. In: Probst, Werner (Hg.): Instrumentalspiel mit Behinderten. Ein Modellversuch und seine Folgen. Mainz 1991, S. 182–195.

Kemmelmeyer, Karl-Jürgen/Probst, Werner (Hg.): Quellentexte zur pädagogischen Musiktherapie. Zur Genese eines Faches. Regensburg 1981.

Konsortium des JeKi-Forschungsschwerpunkts: Der BMBF-Forschungsschwerpunkt zu „Jedem Kind ein Instrument“ in Nordrhein-Westfalen und Hamburg. In: Knolle, Niels (Hg.): Evaluationsforschung in der Musikpädagogik. (= Musikpädagogische Forschung, Bd. 31). Essen 2010, S. 275–304.

Lazarus, Richard S./Folkman, Susan: Stress, appraisal, and coping. New York 1984.

Liedtke, Ulrike: Dass so etwas möglich ist: Konzerte geflüchteter Musiker. In: Musikforum 1/2016, S. 12–14.

Lumer-Henneböle, Beatrix: Musik in der Sonderpädagogik. In: Bruhn, Herbert/Oerter, Rolf/Rösing, Helmut (Hg.): Musikpsychologie – Ein Handbuch. Reinbek b. Hamburg 1993, S. 376–381.

Lüpke, Hans von: Der Dialog in Bewegung und der entgleiste Dialog. In: Leuzinger-Bohleber, Marianne/Brandl, Yvonne/Hüther, Gerald (Hg.): ADHS-Frühprivention statt Medikalisierung. Theorie, Forschung, Kontroversen. Göttingen 2006, S. 169–186.

Mayring, Philipp: Qualitative Inhaltsanalyse. Grundlagen und Techniken. 10. Aufl. Weinheim/Basel 2008.

Merkens, Hans: Stichproben bei qualitativen Studien. In: Friebertshäuser, Barbara/Prenzel, Annedore (Hg.): Handbuch Qualitative Forschungsmethoden in den Erziehungswissenschaften. Studienausgabe. Weinheim/München 2003, S. 97–106.

Metzger, Barbara/Papenberg, Michaela: Querflöte spielen und lernen. Handbuch für den Unterricht. In: Hartmann, Wolfgang/Nykrin, Rudolf/Regner, Hermann (Hg.): Musik und Tanz für Kinder – Wir lernen ein Instrument. Mainz 1999.

Milani Comparetti, Adriano: Von der Behandlung der Krankheit zur Sorge um Gesundheit – Konzept einer am Kind orientierten Gesundheitsförderung. In: Von der „Medizin der Krankheit“ zu einer „Medizin der Gesundheit“. 2. erweiterte Aufl. der Dokumentation 1986, S. 16–27.

Möhle, Jutta: Instrumentalunterricht bei chronischer Erkrankung im Grundschulalter. Eine Fallstudie. Essen 2011.

Möhle, Jutta: Langzeitbeobachtung der Instrumentalschülerin Lena über den Zeitraum 2003–2013. Ein langer Atem ... In: Diskussion Musikpädagogik 63(2014), S. 59–62.

Moog, Helmut: Blasinstrumente bei Behinderten. Tutzing 1978.

Moritz, Christine: Dialogische Prozesse in der Instrumentalpädagogik. Eine Grounded Theory Studie. Essen 2010.

Nohr, Karin: Der Musiker und sein Instrument: Studien zu einer besonderen Form der Bezogenheit. Tübingen 1997.

Petrat, Nicolai: Psychologie des Instrumentalunterrichts. Kassel 2000.

Piaget, Jean: Urteil und Denkprozess beim Kind. Düsseldorf 1972.

Piaget, Jean/Inhelder, Bärbel: Psychologie des Kindes. München 1988.

Prenzel, Annedore: Einführungsvortrag zur Konferenz „Kinderrechte und die Qualität pädagogischer Beziehungen“ am 03. 10. 2013 an der Universität Potsdam.

Prenzel, Annedore: Interview „Lehrer diskriminieren Schüler zu oft“. Gespräch: G. Weirauch. In: Potsdamer Neueste Nachrichten vom 09. 10. 2013b, S. 23.

Prenzel, Annedore: Pädagogische Beziehungen zwischen Anerkennung, Verletzung und Ambivalenz. Opladen/Berlin/Toronto 2013.

Probst, Werner: Instrumentalspiel mit Behinderten. Ein Modellversuch und seine Folgen. Mainz 1991.

Rascher, Marei: Wo liegt das Problem? Menschen mit Behinderung an Musikschulen. In: Üben & Musizieren 2/2007, S. 30–35.

Rauh, Hellgard: Vorgeburtliche Entwicklung und Frühe Kindheit. In: Oerter, Rolf/Montada, Leo (Hg.): Entwicklungspsychologie. Weinheim/Basel/Berlin 2002, S. 193–208.

Rogers, Carl Ramson: Client-centered therapy: Its currents practice, implications and theory. Boston 1951.

Sander, Alfred: Behinderungsbegriffe und ihre Integrationstoleranz. In: Eberwein, Hans/Knauer, Sabine: Integrationspädagogik. 6. vollständig überarbeitete und aktualisierte Ausgabe. Weinheim/Basel 2002, S. 99–108.

Schmid, Volker: Fallstudien in der psychoanalytischen Pädagogik. In: Friebertshäuser, Barbara/Pregel, Annedore (Hg.): Handbuch Qualitative Forschungsmethoden in den Erziehungswissenschaften. Studienausgabe. Weinheim/München 2003, S. 177–191.

Schneider, Peter/Seither-Preisler, Annemarie: AMseL – Neurokognitive Korrelate von JeKi-bezogenem und außerschulischem Musizieren. In: Kranefeld, Ulrike (Hg.): Instrumentalunterricht in der Grundschule. (= BMBF Bildungsforschung, Bd. 41), S. 19–48. http://www.musicandbrain.de/fileadmin/grafik/pdf/Schneider_Seither_Preisler_BMBF_Band_2015_download.pdf (Letzter Zugriff am 07. 12. 2017).

Schründer-Lenzen, Agi: Triangulation und idealtypisches Verstehen in der (Re-)Konstruktion subjektiver Theorien. In: Friebertshäuser, Barbara/Pregel, Annedore (Hg.): Handbuch Qualitative Forschungsmethoden in den Erziehungswissenschaften. Studienausgabe. Weinheim/München 2003, S. 107–117.

Shavelson, Richard J./Hubner Judith J./Stanton George C.: Self-concept: Validation of construct interpretations. *Review of Educational Research* 46(1976), S. 407–411.

Sozialgesetzbuch IX. Rehabilitation und Teilhabe behinderter Menschen. Sonderausgabe. München 2001.

Speck, Otto: System Heilpädagogik. Eine ökologisch reflexive Grundlegung. München/Basel 2003.

Spychiger, Maria: „Nein, ich bin ja unbegabt und liebe Musik.“ Ausführungen zu einer mehrdimensionalen Anlage des musikalischen Selbstkonzepts. In: *Diskussion Musikpädagogik* 33(2007), S. 9–20.

Spychiger, Maria/Gruber, Lucia/Olbertz, Franziska: Musical Self-Concept Presentation of a Multi-Dimensional Model and its Empirical Analyses. In: Louhivuori, J./Himberg, T./Saarikallio, S./Eerola, P.-S. (Eds.): Proceedings of the 7th Biennial conference of European Society for Cognitive Sciences of Music. ESCOM 2009, Jyväskylä, Finland, S. 503–506.

Suppan, Wolfgang: Der musizierende Mensch. Mainz u. a. 1984.

Tischler, Björn: Musik bei neurosegefährdeten Schülern. Regensburg 1983.

Verband deutscher Musikschulen (Hg.): Lehrplanwerk. Regensburg 1991.

Verband deutscher Musikschulen: Musik integrativ. <http://www.musikschulen.de/projekte/musikintegrativ/index.html> (Letzter Zugriff am 22. 02. 2008).

Verband deutscher Musikschulen: Strukturplan 2009. <http://www.musikschulen.de/musikschulen/strukturplan2009.html> (Letzter Zugriff am 29. 09. 2010).

Warschburger, Petra: Chronisch kranke Kinder und Jugendliche. Göttingen 2000.

Wimmer, Michael: Die Frage des Anderen. In: Wulf, Christoph (Hg.): Einführung in die pädagogische Anthropologie. Weinheim 1994.

Winnicott, Donald W.: Von der Kinderheilkunde zur Psychoanalyse. Frankfurt am Main 1983/1958.

Variationen zur Wunderwelt von Alice

Natalija Nikolayeva (unter Mitarbeit von Studierenden der Universität Potsdam)

„Behinderte haben wie nichtbehinderte Kinder, Jugendliche und Erwachsene ein Recht auf Förderung und Bildung. Sie haben wie nichtbehinderte Menschen Freude am Musizieren. Die Beschäftigung mit Musik nimmt in ihrer Freizeit einen großen Raum ein. Sie sind – in individuell unterschiedlicher Ausprägung – fähig, Musik zu erleben, zu hören und selbst auszuüben.“ (Auszug aus der Broschüre „Empfehlung für die Arbeit mit Behinderten an Musikschulen“ des VdM, 2000)

„Sei das, was du zu sein scheinst. Oder einfacher ausgedrückt: Gib dir niemals den Anschein, anders zu sein, als du für die anderen zu sein scheinst, damit das, was du bist oder dem Anschein nach sein könntest, nicht anders ist als das, was du zu sein vorgibst, wenn du dir einen anderen Anschein geben würdest.“ (aus: Lewis Carroll: „Alice im Wunderland“ 1995)

Nahezu jeder hat schon einmal etwas von der Geschichte des neugierigen Mädchens Alice gehört, welches in ein Kaninchenloch fällt und dort eine Vielzahl von Abenteuern erlebt. Dort, in diesem unbekanntem Wunderland, trifft sie gewöhnliche oder auch ganz ungewöhnliche Menschen, Tiere und andere sonderbare Wesen, die sich immer ganz komisch benehmen. Trotzdem oder sogar deswegen möchte man weiter und weiter, bis zum Mittelpunkt der Geschichte hineinrutschen, am besten für immer darin bleiben und alles zusammen miterleben. Die Faszination an Lewis Carrolls „Alice im Wunderland“ ist bis heute ungebrochen. Daher ist es kaum verwunderlich, dass eine Gruppe von Studierenden des Bereichs Musik und Musikpädagogik der Universität Potsdam im Rahmen eines Projektes zur Thematik „Inklusion und Sonderpädagogik“ gerade

diese wunderbare Geschichte als Vorlage zum Musizieren im Ensemble auswählte.

Musik ist in der Förderung und Erziehung behinderter Menschen zu einem unersetzlichen Medium geworden. Es wird davon ausgegangen, dass jeder Mensch die Fähigkeit besitzt, Musik zu erleben und dass jeder Mensch sich musikalisch ausdrücken kann, vor allem beim Mitwirken in einer integrativen Gruppe, in der das gemeinsame Musizieren und intensive Auseinandersetzen mit Musik, mit Werk, mit Instrument und mit sich selbst viel Freude, Entspannung, Motivation und Bestätigung bringt. So wird das Ensemblespiel auch im Bereich der Sonderpädagogik eine wichtige Ergänzung zum instrumentalen Einzelunterricht. In der heutigen Pädagogik wird die Bedeutung des gemeinsamen Musizierens als produzierende und reproduzierende Kompetenz oft thematisiert. Es scheint aber, dass es keine generelle „Formel“ dafür gibt, wie mit behinderten Menschen musikalisch zu arbeiten ist. Die unterschiedlichen Grade und Formen von Behinderung, Störung, Krankheit und Schädigung erfordern ein individuelles Konzept. Den künftigen Lehrkräften fehlt es an konkreten Erfahrungen, nicht nur beim Musizieren im inklusionspädagogischen Kontext, sondern auch in der Praxis im eigenen kreativen und freien Musikmachen im Ensemble.

Womit wollen sich die Studierenden beschäftigen? Welche Klanggeschichten werden entwickelt? Mit welchen musikalischen Mitteln wird die Geschichte „Alice im Musikwunderland“ erzählt?

Das Verarbeiten von Musikmaterie, Verwenden des bereits Vorhandenen, neues Umsetzen und Umdeuten des Materials und das Entwickeln eines eigenen musikalischen Dialektes stehen im wesentlichen Vordergrund des Projektes. Die Musik wird als eine fantastische Sprache betrachtet, die aus bestimmten Bausteinen, Elementen, Motiven, Intervallen, harmonischen Wendungen usw. besteht. Das Entstehen und Interpretieren des musikalischen Werkes wird nicht zum Ziel, sondern Resultat eines Prozesses der Auseinandersetzung mit dem Notentext, mit musikalischer Syntax, mit Klang als Orientierung bei möglichst vielseitigen Erkundungen im Hinblick auf das vorhandene Material und auf das daraus neu entstehende Werk. Das Instrument Klavier steht im Mittelpunkt und wird zur eigenen Erlebniswelt – geöffnet, präpariert, ausprobiert und vorgeführt. Zur Aufführung entsteht dabei eine Kreation aus den Verbindungen von Singen und Musizieren, Umwandeln der Geschichte in Bewegung, Bild und Improvisation.

Als pädagogische Leitidee des Projektes dient das gemeinschaftliche, fachübergreifende Musizieren auf musikalisch schlichtem, aber kreativem Niveau. Auf Grund der unterschiedlichen Schwerpunkte der Studierenden soll als Ausgangswerk ein Stück mit relativ einfachem Notenbild, jedoch klanglichem Anspruchsgehalt und möglichst geringen spieltechnischen Anforderungen dienen. Das Klavierstück „Variationen zur Gesundung von Arinuschka“ von Arvo Pärt (1977) scheint dafür besonders gut geeignet zu sein. Der spezielle Klang von Pärts Musik, „Tintinnabuli“-Stil genannt, was so viel wie „Glöckchen“ heißt, besitzt einen eigenen, feinen Farbwert. Dieser entsteht durch die Kombination von Stimmen, die sich melodisch in einer Tonleiter (meist natürliches Moll) bewegen, und solcher, die dazu die Töne des zur Skala gehörigen Dreiklangs spielen. Die scheinbare Simplizität solcher Materialien erlaubt während der Entwicklung der individuellen Alice-Geschichte eine gewisse Kreativität und Authentizität jedes einzelnen Studierenden im Hinblick auf musikalische, physische und motorische Fertigkeiten. Hierbei wird die Möglichkeit gegeben, neue Initiativen – mit anderen Musikinstrumenten – zu ergreifen und eigene Ideen – Singen, Bewegen, Zeichnen – zu verwenden. So kommt es, dass am Ende des Projektes, bei der Präsentation der musikalischen Zusammenarbeit, eine völlig neue eigene Konzeption, basierend auf der Grundidee des gemeinsamen Musizierens, entsteht.

1. Durch Musik zu sich selbst

„Ich kann mich leider nicht erklären, denn ich bin gar nicht ich, verstehen Sie?“ (Paraphrase aus dem Gespräch zwischen Alice und der Königin)

Die Suche nach dem eigenen „Ich“ wird in der Konzeption durch aktives Musizieren unterstützt. Der leitende Faden der pädagogischen Idee vom schnellsten Weg zur emotionalen Emanzipation des behinderten Kindes oder Menschen führt durch das Spielen (klanglich-musikalisch tätig werden) und Phantasieren (kreativ-gestalterisch ausdrücken) zur Steigerung des eigenen Selbstwertgefühls und damit auch der Lebensqualität. Ebenso hilft er bei der Überwindung von Steife, bei der Wahrnehmung des eigenen Fühlens sowie beim Erwerb künstlerischer Phantasie. Die verwirrende, phantasievolle Traumwelt von Alice stellt so in einer spielerischen

und intelligenten Form existenzielle Fragen: Wer möchte ich sein – Alice selbst oder der Märzhase? Oder der Hutmacher? Oder die Königin? Aus welcher Sicht möchte ich meine eigene Alice-Geschichte erzählen und danach am Instrument oder durch Gesang oder durch Bewegung oder mit Pinsel und Farben in Bildern illustrieren? Wie sieht der Ort (ein Haus, ein Schloss, ein Hügel, *ein Instrument*, ein Schuhkarton oder ein Baumhaus) aus, an, in oder auf dem Alice ihre Abenteuer erlebt?

Vielleicht bleibt in der Geschichte nur Alice übrig und alle anderen Figuren werden neu erfunden und durch das eigene Phantasieren belebt. Man könnte ihnen verschiedene schöne Namen geben und sie durch die neu ausgedachte Welt führen oder umgekehrt. Andererseits könnte man ihnen auch folgen und alle Rätsel, die auf dem Weg aufgeworfen werden, würden durch eine Lösung wieder verschwinden. Oder: Die Rätsel bleiben einfach für immer Rätsel – auch kein Problem!

Plötzlich wird das Klavier (bzw. andere Instrumente), der eigene Körper oder auch eine einfache Plastiktüte lebendig und beginnt mit uns zu sprechen!



Abb. 1 *Es geht los! Durch Spielen und Phantasieren werden die unbegrenzten Möglichkeiten des Instrumentes entdeckt.*

2. Das Team

Gruppe der Studierenden:

Jana Mai (Musik, HF Gesang/Lebensgestaltung-Ethik-Religionskunde (LER))

Johanna Zepernick (Musik, HF Ensemblepraxis/LER)

Christine Fendel (Musik, HF Gesang/LER)

Anne-Kathrin Timm (Musik, HF Klavier/Geschichte)

Lena Scharfenberg (Musik, HF Klavier/Englisch)

Michael Schwabe (Musik, HF Ensemblepraxis/Deutsch)

Sebastian Hönicke (Musik, HF Gesang/Arbeitslehre-Technik)

Lennart Krex (Musik, HF E-Gitarre/Englisch)

Weitere Mitglieder des Teams:

Marina Ljubaskina-Schütz (Künstlerin, Mürmüristin, Schriftstellerin)

Band des Berufsbildungswerkes Oberlinhaus Potsdam unter der Leitung von Lennart Krex

Projektleitung: Natalija Nikolayeva (Dozentin im Fach Klavier)

3. Konzeption

Die Grundlage für die Projektidee bildet ein praxisbezogener, fachübergreifender Musikunterricht:

- instrumentales/vokales Musizieren,
- liedbezogenes Instrumentalspiel,
- Komponieren, Klangexperimentieren, Improvisationsformen,
- Musik in Verbindung mit Bild (Musik malen, Geschichte malen),
- Musik hören und notieren,
- Bewegungsspiele mit Musik.



Abb. 2 Die einzelnen Buchstaben des Namens „Alice“ dienten der Projektgruppe als Grundlage zur Entwicklung des Konzeptes eines gemeinsamen Ensemblemusizierens

3.1 Am Anfang war das Wort (Anne-Kathrin Timm)

ALICE

P				
E				
R				
S		M		
O		U		
N		S		G
A	L	I	C	E
	E	K	H	F
	B		O	Ü
	E		R	H
	N			L

Musik ist in der Förderung und Erziehung beeinträchtigter Menschen zu einem unersetzlichen Medium geworden. Es wird davon ausgegangen, dass jeder Mensch die Fähigkeit besitzt, Musik zu erleben, und dass jeder Mensch sich musikalisch ausdrücken kann. Vor allem das.

3.2 Die musikalische Gestaltung (Christine Fendel)

Am Anfang unseres Projektes standen nur der Name Alice, die Assoziationen, die wir mit diesem Namen und der Geschichte verbanden, und die Töne A-C-E. Diese Töne sind im Wort „Alice“ enthalten und bilden gleichzeitig den a-Moll-Dreiklang. Für uns und unsere Idee war dies eine gute Grundlage, da man über dem a-Moll-Dreiklang sehr gut und schnell improvisieren kann, und so fassten wir zeitig den Entschluss, dies in unserer Präsentation zu nutzen. Nach einigen Recherchen wurden wir auf das Stück „Variationen zur Gesundung von Arinuschka“ von Arvo Pärt aufmerksam. Das Thema besteht aus einer schlichten Melodie, die im gleichmäßigen Rhythmus pulsiert, indem immer zwei Viertel Auftakt zu einer halben Note führen. Die halben Noten bilden in ihrer schlichten Gesamtheit eine vom a' zum a'' auf- und nach acht Takten wieder absteigende natürliche a-Moll-Tonleiter, währenddessen die Viertel der Auftaktbewegung aus Tönen des a-Moll-Dreiklanges bestehen.

Der Variationszyklus besteht aus sechs Teilen, die wir thematisch mit unseren fünf Worten PERSONA – GEFÜHL – MUSIK – LEBEN – CHOR verbanden und als eigenständige Abschnitte behandelten. Dabei nutzten wir den ersten Teil als Erwachen in der von uns geschaffenen Welt, als Einstieg in unsere Präsentation. Die Schlichtheit der Motive einer jeden Variation erlaubte es uns, über diesen zu improvisieren. Nach jedem Abschnitt erfolgte eine Improvisation, die thematisch dem jeweiligen Wort zuzuordnen war. So entwickelten alle Studierenden beim Abschnitt PERSONA kleine Motive über Töne ihres eigenen Namens. Beispielsweise Sebastian über *Es, E, B, (Es)* und *A, Lena* über *E* und *A* und Christine über *C, H, Es* und *E*. So kam es zu interessanten, teilweise auch dissonanten Klängen, die aber so unterschiedlich und individuell waren wie der Charakter der spielenden Person.

Für die Variation zum Wort GEFÜHL erklang zusätzlich zum eigentlichen Klavierstück eine Melodie auf dem Cello, welche sich an die Motive des Klaviers anlehnte, darüber hinaus aber auch frei über a-Moll impro-

visierte. Für weitere Improvisationen nutzten wir die Innenseite des Flügels, Glockenspiele, Ukulele und Gebrauchsgegenstände, die zu Rhythmusinstrumenten verwandelt wurden.

Die Reihenfolge der Variationen von Arinuschka wurde nur durch den Einschub eines Stückes unterbrochen. Dabei handelte es sich um „Doctor Gradus ad Parnassum“ von Claude Debussy aus „Children’s Corner“. Dieses Stück wurde bewusst zwischen den Abschnitten MUSIK und LEBEN platziert, um die Entwicklung der Personen vom Individuum in seiner eigenen Welt zu einer Gemeinschaft von Individuen aufzeigen zu können. Durch die Musik wird die Folie, Sinnbild für die Mauer zwischen den einzelnen Menschen, zerrissen. Sie sind bereit, sich anzunähern und zu einem Kollektiv zusammenzuwachsen. Diesen Prozess verdeutlichten wir durch die Animierung des Publikums, sich an unseren Bewegungen zu beteiligen, so dass am Ende des Stückes der ganze Raum in Bewegung vereint war. Der schlanke Klaviersatz, der sich aus Orgelpunkten, aber auch aus immer fortlaufenden Sechzehntelbewegungen zusammensetzt, sollte einerseits Symbol für die Eigenständigkeit und das Verharren bei seiner eigenen Person sein und andererseits die Offenheit und Bereitschaft widerspiegeln, sich weiterzubewegen und sich zu entwickeln – weg aus der eigenen Welt, hin zu einer Gemeinschaft, ohne sich selbst zu verlieren.

Eine Besonderheit stellte der letzte Abschnitt dar: Passend zum Wort CHOR wurde diese Variation nicht auf dem Klavier gespielt, sondern von den Studenten auf Vokalise singend vorgetragen. Zeitgleich wurde von Lena ein Gedicht rezitiert, dessen Zeilenanfänge das Wort ALICE bildeten:

Ach, jenes Boot am Uferrain,
Leise und sanft glitt es dahin
Im goldenen Maiensonnenschein.
Chor der Vertrauten! So nah geschmiegt,
Ernst euer Aug’, gespannt das Ohr.

3.3 Persona (Christine Fendel)

Wer bin ich? – Mutter von Kevin, alleinerziehend;
Lehrerin der 8b, mit Burnout;
attraktive Kollegin, die für den gleichen Job schlechter bezahlt wird.
Aber ich bin Schülerin der 8b, frisch verliebt;
glücklicher Student, der gerade seine Bachelornote erfahren hat;
Kellnerin, die es liebt nachts zu arbeiten.
Wer bist du?
Du lebst in allen Facetten: hell und dunkel, laut und leise, heiß und kalt,
grau und bunt.
Aber ist nicht in jedem Grau auch ein bisschen Bunt?
Wer sind wir?
Wir...Wir sind Individuen – Menschen – Personen.

Ich habe mich eher unbewusst für den Begriff PERSONA entschieden und hatte anfangs nur eine vage Idee, was die Vielfältigkeit dieses Wortes betrifft. Es sollte darum gehen, wer wir sind, wie wir glauben zu sein und wer wir eigentlich sein wollen – eine Geschichte über Menschen und Persönlichkeiten.

Nach anfänglicher Ideenlosigkeit suchte ich im Internet nach Inspiration, wobei ich auf Worte wie „Persönlichkeit“, „Charakter“, „Rolle“ oder „Mensch“ stieß. So bekam ich eine bessere Vorstellung von dem Begriff und eine Idee davon, wie ich meinen Monolog gestalten könnte: Ich wollte Gegensätze darstellen, die Menschen in sich vereinen. Häufig ist es so, dass bei dem ersten Blick auf eine Sache alles rosig und wunderschön erscheint, bei genauerer Betrachtung jedoch wird klar, dass die Dinge ganz anders liegen. Wiederum sieht es für Außenstehende so aus, als wäre das eine Leben schlechter als das andere. Auch hier bemerken wir jedoch schnell, dass dies weit gefehlt ist. Um zu verdeutlichen, dass es auf dieser Welt nicht nur schwarz und weiß gibt, wollte ich zum eigenen Nachdenken anregen: Mit der Frage „Wer bist du?“ spreche ich das Publikum direkt an und ermutige dazu, sich einmal selbst zu betrachten. Vielleicht bemerkt dabei sogar der ein oder andere, dass wir in unserer Verschiedenheit doch wieder alle gleich sind – wir alle sind Personen.

3.4 Treffen mit der Jugendband des Oberlinhauses in Potsdam (Lena Scharfenberg)

Der Kontakt zur Band entstand über Lennart Krex, ebenfalls Musikstudierender der Universität Potsdam, der seit einigen Jahren die Leitung und Konzeption dieses Band-Projektes innehat. Die Idee bestand darin, Menschen in unser Projekt einzubinden, welche tatsächlich sonderpädagogisch gefördert werden. So war es uns ein großes Anliegen einen Weg zu finden, gemeinsam mit der BBW-Band (Berufsbildungswerk) das Projekt *Alice* gestalten zu können.

Lennart Krex berichtete uns im Vorfeld von den Musikern und ihrer Arbeit. Alle fünf Mitglieder absolvieren eine Ausbildung am Berufsbildungswerk im Oberlinhaus und führen einen normalen Alltag wie jeder andere Berufstätige auch. Darüber hinaus berichtete Lennart, dass die Proben manchmal „nicht so einfach“ seien. Aufgrund der Erzählungen und dessen, was man über Menschen mit körperlichen oder geistigen Beeinträchtigungen zu wissen meint, verdichtete sich ein Bild. Ich gewann den Eindruck, dass die Zusammenarbeit sich schwierig gestalten könnte. Ich stellte mir launische Jugendliche vor, die zwar Spaß an der Musik haben, jedoch selten offen für Vorschläge und Ideen Anderer sind. Die Mitarbeit bei unserem Projekt würde, so glaubte ich, mühsam und nur mit Problemen verbunden funktionieren. Trotz allem beschlossen wir, den Jugendlichen einen Besuch abzustatten, um sie kennenzulernen und ihnen unser Projekt vorzustellen. Mit diesen Erwartungen und Vorstellungen, welche die Projektgruppe mit mir teilte, fuhren wir also nach Potsdam-Babelsberg, um erste Kontakte zu knüpfen. Das Treffen war relativ kurzfristig vereinbart worden, so dass nur ein Teil der Projektgruppe dabei sein konnte. Mit Keksen im Gepäck ging es im Eiltempo mit dem Auto durch die Stadt und jeder hing seinen Gedanken nach und überlegte aufgeregt, was uns wohl erwarten würde.

Als wir das Oberlinhaus erreichten, wurden wir bereits von Lennart Krex und Betreuerin Angela Schneider im Clubraum erwartet. Schon nach kurzer Zeit saßen alle mit Getränken und Keksen versorgt beisammen und Natalija Nikolayeva begann von unserem Vorhaben und der Tagung an der Universität Potsdam zu erzählen. Alle Beteiligten wirkten sehr interessiert, aufgeschlossen und freundlich, sodass sich ein reges Gespräch entwickelte. Ich war überrascht, wie unkompliziert das Tref-

fen verlieb und wie freudig die vier Jungen und die Sängerin das Projekt annahmen. Wir vereinbarten ein weiteres Treffen in den Räumlichkeiten der Universität, um gemeinsam an unserer Idee weiterzuarbeiten. Von diesem Moment an war es nicht mehr nur unsere Gruppe Studierender, die das Projekt gestaltete, sondern wir hatten weitere Musiker gewonnen, die es mit ihren Beiträgen bereichern wollten.

Im Nachhinein fragte ich mich, warum ich vor Beginn der Zusammenarbeit solche Berührungängste hatte. Das Gelingen des Projektes ist der beste Beweis dafür, wie Musik verschiedene Menschen miteinander verbindet, wie sie Grenzen überschreitet und ein Jeder sie als große Bereicherung für das eigene Leben wahrnimmt – das ist Musik.

3.5 Gefühl (Johanna Zepernick/Michael Schwabe)



Abb. 3 Alles selbst vorbereitet: Studentin bei der Arbeit an Aufführungsmaterialien

„Emotion heißt, sich aus Gefühlen zu bewegen, nicht in ihnen zu versinken.

Oft liegt die größte Weiterentwicklung gerade darin das zu tun, wonach du dich gar nicht fühlst.

Entweder du hast Gefühle oder Gefühle haben dich.“

(Stefan und Maria Craemer/Lena Scharfenberg 2013)

Wie oft gibt es Situationen im Leben, in denen wir am liebsten den Kopf in den Sand stecken würden anstatt zu handeln. Momente, in denen wir nicht weiter wissen und einfach aufgeben wollen. Was wäre, wenn wir in diesen Momenten immer so handelten, wie wir uns gerade fühlten? Es würde sich wenig verändern. Wir würden uns beim nächsten Mal wahrscheinlich nicht anders fühlen und stünden immer wieder vor der gleichen Schwelle. Die Weiterentwicklung der Menschheit und alles, was sie ausmacht, ginge sehr langsam voran oder käme sogar zeitweise zum Stillstand. Wollen wir ein Leben im Stillstand?

Offensichtlich nicht. Sonst gäbe es nicht so viele Menschen, die immer wieder motiviert sind, etwas zu bewegen, zu verändern und zu verbessern. Die Menschen, die etwas voranbringen, hatten wahrscheinlich nicht immer „gute“ Gefühle dabei, was sie nicht daran hinderte weiterzumachen. Sie sind nicht „in ihren Gefühlen versunken“, sondern haben „aus ihren Gefühlen heraus“ agiert. Hatten sie Sorgen und Zweifel? Sehr wahrscheinlich, doch das hat sie nicht davon abgehalten, ihrer Intuition zu folgen. Wenn unsere Intuition uns sagt, dass es Zeit für etwas Neues ist, können wir trotz Gefühlen von Angst, Zweifel und Sorge vertrauen und sind oft am Ende überrascht von unseren eigenen Fähigkeiten, Wandlungen und Ergebnissen. Wir können wachsam sein, ob unsere Gefühle gerade ein Indikator dafür sind, dass etwas wirklich nicht gut für uns ist, oder wir uns gerade mit Gefühlen vor etwas drücken und uns auf ihnen ausruhen. So viele Menschen glauben, dass Gefühle irgendwo herkommen und dass wir keinen Einfluss auf sie haben. Wollen wir das wirklich so stehen lassen? Wollen wir wirklich so einen großen Teil unseres Lebens dem Zufall oder den Umständen überlassen? Ich denke, es ist Zeit für eine neue Idee. Diese Art Gefühle zu leben kennen wir schon.

Wollen wir gemeinsam im wahrsten Sinne des Wortes wieder Herr unserer Sinne und Gefühle werden? Was wäre, wenn wir uns auf den kühnen Standpunkt stellten, dass Gefühle durch die eigene Bewertung von Situationen und Ereignissen entstünden? Jeder Mensch hat in jeder Situation andere Gefühle als ein anderer. Jeder hat eine subjektive, ganz individuelle Wahrnehmung, hat andere Erfahrungen gemacht und andere Schlussfolgerungen daraus gezogen. Was wäre, wenn wir einfach Gefühle „hätten“ anstatt immer wieder in ihnen zu „versinken“? Das wäre eine Art von Selbstbestimmtheit, wie sie bisher nur wenige Menschen kennen und leben. Das wäre wahre Freiheit!

Viele bewerten eine Behinderung ausschließlich als einen Nachteil und als etwas Schlechtes. Wenn das kollektiv so bewertet wird, ist es für jemanden mit einer Einschränkung schwierig, sich nicht „schlecht“ zu fühlen. Wir können also beginnen, es als etwas Alltägliches und Normales zu bewerten, dass es Menschen mit einer Einschränkung in einem bestimmten Bereich gibt. Sie sind Teil unserer Gesellschaft und haben oft gerade durch ihre Einschränkung in einem anderen Bereich besondere Fähigkeiten. Wenn wir dies so bewerten, können sich alle Menschen als ein gleichwertig gewinnbringender Teil der Gesellschaft wahrnehmen, bewerten und fühlen.

Ich selbst habe eine Sehschwäche, gehe wie jeder andere zur Uni und bin auf ein allgemeines Gymnasium gegangen, was mich dabei unterstützt hat, mich nicht als benachteiligt gegenüber anderen zu fühlen. Die Möglichkeit, mich als inkludiert wahrzunehmen und dadurch immer wieder zu erfahren, dass nur meine eigene Bewertung über meine Sehschwäche den Unterschied macht, ist wahre Freiheit. Ich selbst habe es in der Hand, wie ich mit meiner Situation umgehe. Natürlich gab es einige Momente in meinem Leben, in denen ich am liebsten aufgegeben hätte, weil ich mich nicht danach fühlte, weiterzumachen. Doch hätte ich dem nachgegeben, wäre ich nicht dort, wo ich heute stehe. Auch stünde ich dort nicht ohne die vielen Menschen, die schon lange inklusiv denken und handeln, wie meine Familie, viele meiner Lehrer, viele meiner Dozenten und meine nahen Freunde. Einen besonderen Dank daher an die Menschen, die neue Ideen voranbringen und sich nicht von „schlechten“ Gefühlen abhalten lassen. Ohne sie wäre eine neue Idee wie die Inklusion nie möglich gewesen.

4. Musik in Bewegung – Bewegung in Musik?

Das thematische Konzept *Alice* stand und es galt, sechs Variationen zur „Gesundung von Arinuschka“ von Arvo Pärt körperlich umzusetzen. Dabei wurden zwei Dinge miteinander verknüpft: Das sich Fremd- und Alleinfühlen in einer Gesellschaft sowie das Durchbrechen der Ausgrenzung durch die Kraft von Musik.

Zu Beginn hörten wir uns die einzelnen Variationen an, um die jeweilige Stimmung und den Charakter zu erfassen, und stellten fest, dass je-

dem Teil ein Wort aus dem ALICE-Feld zugeordnet werden konnte. So wurde aus der Ansammlung von Wörtern eine bestimmte Reihenfolge festgelegt. Dieser Ablauf machte es möglich, eine thematisch passende Geschichte, verkörpert durch Johanna und Michael, zu erzählen.

4.1 Aufwachen

Durch den Puls der Musik erwachen zwei Menschen zum Leben.

Zu Beginn liegen sie auf dem Boden und die Musik regt sie dazu an, den Körper zu bewegen und in den Stand zu kommen. Jeder führt individuelle Bewegungen aus, die zaghaft und vorsichtig das Spektrum der Körperlichkeit deutlich machen. Jeder handelt für sich und nimmt den anderen nicht wahr. Am Ende stehen sie Rücken an Rücken.

4.2 Persona

Die beiden Menschen verschmelzen zu einer Person.

Die Idee der Verschmelzung wird realisiert, indem Johanna Bewegungen aktiv ausführt, während Michael diese lediglich passiv ausübt. Durch einen letzten Impuls trennen sie sich wieder und Michael positioniert sich vor der transparenten Folie, die quer über die Bühne gespannt ist.

4.3 Gefühl

Sie wollen gemeinsam ihre Gefühle teilen, doch eine Barriere hindert sie daran. Johanna und Michael sehen sich als Spiegelbild des jeweils anderen. Sie versuchen, zueinander zu kommen, scheitern aber an der Wand, die sie nicht durchbrechen können. Durch Zieh- und Stoßbewegungen wird dies verdeutlicht.



Abb. 4 Bewegung und Tanz als wichtiger Bestandteil des Musizierens. Plastikfolie wird zum Symbol emotionaler und körperlicher Barriere und Ausgrenzung. „Die Kraft der Musik bringt Mauern zum Einsturz“.

4.4 Musik

Die Kraft der Musik bringt Mauern zum Einsturz.

Die Musik versetzt sie in schwunghafte Tanzbewegungen, welche immer drängender, fordernder, intensiver werden, was sich auch in der Musik widerspiegelt. Dabei wird die Folie zerrissen und die Tanzenden sind vereint. Als Grundlage dazu dient „Doctor Gradus ad Paranassum“ von Claude Debussy. Johanna leitet die gesamte Gruppe zu Lockerungsübungen für den Körper an. Die Akteure geben diese Übungen an das Publikum weiter und animieren so zum Mitzumachen. Dadurch ist der ganze Raum in Bewegung vereint.



Abb. 5 Studierende illustrieren gymnastische Übungen und Tonbildungsübungen nach Anna Schmidt-Schklowskaja

4.5 Leben

Musik ist Leben.

Um die Vielfaltigkeit des Lebens zu veranschaulichen, wird die Variation mit Klängen und Rhythmen, basierend auf Methoden der Elementarpädagogik, begleitet. Dazu werden selbst gebastelte Instrumente aus Alltagsgegenständen, wie z. B. einer Plastiktüte oder Reißzwecken in einem Becher, genutzt.

4.6 Chor

Gemeinschaft entsteht durch Musizieren.

Das letzte Stück führt alle Mitwirkenden zusammen und wird so zum Zeichen von Verbundenheit. Eingeleitet durch das Klavier wird die letzte Variation schließlich auch vokal von der gesamten Gruppe aufgeführt. Zu diesem Zweck wird die Klavierstimme in einen Chorsatz umgewandelt.



Abb. 6 *Gemeinschaft entsteht durch Musizieren: Interaktion zwischen Aufführenden und Zuhörern*

4.7 Musik (Sebastian Hönicke/Lena Scharfenberg)

Musik
 ist.
 Hier drin –
 und dort draußen.
 Sie war, ist und wird –
 sein.
 Jedoch,
 an den Moment gebunden;
 ein Moment.
 Mit Gefühl, mit Bildern.
 Musik kann alles.
 Braucht dafür nichts,
 muss NICHTS sein.
 Entstehung – Entwicklung – Euphorie – Glück.
 Musik ist Leben.

Musik ist Leben – dass mein Gedicht mit dieser Textzeile endet und damit vor meiner Improvisation im Raum stehen bleibt, war mir beim Schreiben dieser Zeilen sehr wichtig. So bezieht es sich nicht nur auf das Gedicht meiner Vorgängerin, welches das Leben als solches behandeln sollte, sondern stellt insbesondere für mich die Quintessenz meines Verständnisses von Musik dar. Bei Musik geht es um Empfinden. Nur so kann man musizieren. Man nimmt einen Eindruck von außen auf und verarbeitet ihn innerlich. Wie im Leben dreht sich somit alles um Entstehung, Entwicklung und Gefühl. Mir war es wichtig, klar zu machen, dass Musik die Kraft hat, jedes Gefühl zu hinterlassen, es aber gleichzeitig nicht muss. Es soll nichts erzwungen werden. Es muss nichts erzwungen werden.

So war es mir in meiner Rezitation wichtig, bei dem Vers „muss nichts sein“ eine Zäsur zu setzen und das Nichts für sich, mittels einer sehr langen Pause, wirken zu lassen. Nicht zuletzt durch eine intensivere Beschäftigung mit der Musik von John Cage habe ich mich dafür entschieden, die Verse sehr kurz zu halten und sehr viel mit spannungserzeugenden Pausen zu arbeiten.

4.8 Gespräch mit einer Mürmüristin (Anne-Kathrin Timm)

*„Man könnte ja auch sagen, dass sie ‚normal‘ seien und das, was andere als ‚normal‘ verstehen, eben nicht ‚normal‘ ist.“
(Marina G. M. Lyubaskina 2013)*

Die Aufführung des Alice-Projekts wurde visuell durch zwei Ebenen unterstützt. Zum einen gab es die bereits erwähnte Bewegungsperformance der zwei Potsdamer Musikstudierenden und zum anderen die künstlerische Darbietung der russischstämmigen selbst ernannten „Mürmüristin“ Marina G. M. Lyubaskina. Die Wahlberlinerin ist unter anderem durch Performance Art bekannt, mit welcher sie während des letzten deutschen G8-Gipfels in Heiligendamm durch das Waschen von Nationalflaggen Aufsehen erregte. Derzeit verdient sie ihren Lebensunterhalt durch darstellende Kunst sowie als Schriftstellerin.

Obwohl Marina bereits früh in das Projekt mit eingebunden wurde, so dass alle Beteiligten in etwa wussten, was auf der Bühne passieren könnte, wurden die Mitwirkenden über die Details der Performance bis zur Aufführung selbst im Unklaren gelassen. Dass die Berliner Künstlerin in ihrer Profession bekennende Perfektionistin ist, wurde spätestens bei näherer Betrachtung ihres Kleides (rotes Kleid mit Hasen und Rosen) deutlich, welches sie, wie sie uns später im Interview gestand, eigens für die Performance erstanden hatte. Auf einem Sessel am Bühnenrand platziert fertigte sie während der Vorführung Zeichnungen an.

Was genau sie mit ihrer Performance ausdrücken wollte und was ihre Erfahrungen im Umgang mit beeinträchtigten Menschen sind, konnte sie uns im Interview näher erläutern.

Marina hat eine Erzählung über Alice geschrieben, welche die erste Inspiration zu dem gemeinsamen Projekt mit Natalija Nikolayeva war. Daraufhin entwickelte diese auf Grundlage des BACH-Prinzips die Idee, über die im Wort „Alice“ enthaltenen Tonbuchstaben A, C und E zu improvisieren.

Marina hat bereits Erfahrung in der Arbeit mit Behinderten. Auf die Frage, ob irgendwelche Berührungängste herrschten, sagte sie selbstbewusst: „Natürlich nicht!“ Sie hat einige Jahre lang Workshops und Zeichenkurse für beeinträchtigte Menschen angeleitet. Sie meint, dass behinderte Menschen meist viel offener und ehrlicher seien als „normale“

Menschen: „Man könnte ja auch sagen, dass sie ‚normal‘ seien und das, was andere als ‚normal‘ verstehen, eben nicht ‚normal‘ ist. Man muss sich auf ihrer Welle mit ihnen unterhalten, um den Schlüssel zu ihnen zu finden. Behinderte sind auch normal! Leute sollten versuchen einander zu verstehen. Auch Alice ist ein normaler, gewöhnlicher Mensch, der Verständnis und Zärtlichkeit braucht.“ Auf die Frage, was Marina während der Aufführung gezeichnet hat, antwortet sie auf ihre mysteriöse Art, dass es nicht wichtig sei, was auf den Zeichnungen zu sehen ist, sondern dass das Zeichnen als solches im Vordergrund stehe. Anschließend wurden die Kunstwerke im Publikum verteilt. Auf diese Art und Weise, so Marina, hätten alle Zuschauer einen Teil von Alice bekommen, womit sie ihnen einen Spiegel in die Vergangenheit vorgehalten hat. Denn dafür steht in Marinas Augen die Darstellung von Alice, wie sie im weiteren Verlauf des Interviews verraten hat.

So antwortet Marina auf die Frage, was sie an der Figur der Alice gereizt hat, dass Alice für sie kein ungewöhnliches Wesen sei, sondern vielmehr unbedarft und neugierig wie ein Kind. Sie erklärt, dass wir beim Erwachsenwerden aufhören, uns treiben zu lassen und mit uns zufrieden sind: „Der Blick für Interessantes und Ungewöhnliches geht verloren. Alice tut in jedem Moment das, was sie tun möchte. Eine Fähigkeit, die die meisten Erwachsenen heutzutage in sich begraben.“ Sie vergessen, wofür sie, Marinas Meinung nach, wirklich hier sind.

Marina, die zum Zeitpunkt des Interviews ein Kleid trägt, auf dem kleine weiße Hasen und Rosen zu sehen sind, und dazu passende Ohringe, wird nun zur Bedeutung der Sinnbilder befragt, mit denen sie während ihrer Performance spielt. Sie sagt, dass sie sich über die Wahl des heutigen Outfits sehr bewusst sei und lacht. Die Rosen seien eine Anlehnung an die Rosen aus dem Garten im Buch, mit denen Alice gesprochen hat.

Auf die Frage, wo sie im sonderpädagogischen Handeln Chancen für die Musik sehe, antwortete sie wie folgt: „Jeder Mensch ist Künstler. Als ich mit behinderten Menschen gearbeitet habe, habe ich gedacht, dass es schade ist, dass diese Menschen nicht gefördert werden. Einige könnten geniale Künstler sein, da sie offen, leidenschaftlich und einfach ehrlich sind. Ehrlichkeit ist ein wichtiges Kriterium für Kunst.“



Abb. 7 Künstlerin-Mürmüristin Marina Ljubaskina-Schütz

Zum Abschluss des Interviews trug uns Marina noch folgendes Gedicht vor:

Alice heute bist du blass
Alice isst du heute nichts?
Alice gehst du heute raus?
Alice bleibt zu Haus.
Alice! Sag was, bitte, Liebste!
Alice schweigt und weint
Alice sitzt am Fenster
Alice sieht Gespenster
Alice weint vor Glück
Alice liebt Gespenster
Sieh hin und komm zurück
Ich bin müd! Komm Alice!
Spielst du meine Alice?
Keine Antwort ... Oh Alice!
Packe meine Koffer habe keine Lust
Möchtest du einen Kaffee?
Alice fragt mich plötzlich.
(Marina Ljubaskina-Schütz)

4.9 Leben (Anne-Kathrin Timm)

Unaufhaltsam schnell rase ich vorbei.

Die Welt ist ein einziger Rausch.

Ohne Konturen. Ohne Form.

Und ich? Muss noch schneller sein. Ein Termin jagt den nächsten.

Ich sitze auf meinem Balkon und schaue der Sonne hinterher, die langsam hinter dem Horizont versinkt.

Ruhe!

Möge dieser Moment doch nur andauern über Stunden, Tage ...

Ich beobachte Menschen, die völlig gelassen in die grüne Flut aus Bäumen spazieren und langsam darin verschwinden.

Kleine Schwalben starten ihre ersten Flugversuche vom Dach gegenüber und tauchen in den blau-rosafarbenen Abendhimmel.

Ein ständiges Auf und Ab, ein ständiges laut und leise, schnell und langsam –

Das ist Leben!

Ein Gedicht über das Leben verfassen – das war gar keine so leichte Aufgabe. Das Leben eines Menschen ist so persönlich, so facettenreich und kann so völlig unterschiedlich sein und wahrgenommen werden, dass es für mich an erster Stelle sehr wichtig war, meine ganzen Ideen und Gedanken zu ordnen und mir einen Fokus zu setzen. So kristallisierten sich später zwei Schwerpunkte heraus.

Im ersten Abschnitt meines Gedichts arbeite ich mit sehr kurzen Sätzen, die eher Gedankenketten und Beobachtungen entsprechen. Sie sollen die Hektik und die hohe Geschwindigkeit widerspiegeln, in der unser Leben heute stattfindet.

Auf der anderen Seite gibt es jedoch diese kostbaren Momente der Ruhe und Entspannung. Natürlich äußern sich diese Ruhepunkte bei jedem Menschen in ganz anderer Form. Aber ich habe mir auch nicht zum Ziel gesetzt, eine allgemeingültige Abbildung vom Leben der Menschen zu schaffen (die gar nicht möglich wäre), sondern mich auf einen Teil meines Lebens zu fokussieren und persönlich zu bleiben. Deswegen handelt der zweite Abschnitt auch vom Ausblick von meinem Balkon, welcher wirklich existiert und ganz greifbar und nah ist. Auf diesen Balkon kann ich mich zurückziehen, wenn mir die Welt zu viel wird und ich Zeit für



Abb. 8 Interdisziplinäre Aktion auf der Bühne: Während eine Gruppe der Studierenden Musik und Texte vorträgt, begleiten die anderen sie mit Tanz und Bewegung

mich allein brauche. Jeder braucht so einen Rückzugsort, egal in welcher Form. Dieses Gefühl, ein unbeteiligter Beobachter zu sein und auch mal aus dem Zug des Lebens aussteigen zu können, wollte ich mit dem zweiten Abschnitt des Gedichtes vermitteln.

Mein Fazit jedoch ist, dass man Leben gar nicht richtig fassen oder kontrollieren kann. Es ist so unstet, dass man sich nie sicher sein kann, was in den nächsten Wochen, Tagen oder auch Minuten passieren könnte. Und genau das finde ich wundervoll!

4.10 Die Akzeptanz des „Nicht-Könnens“ (Jana Mai)

Die eher zufällig entstandene Kooperation mit der Band des Oberlinhauses Potsdam entwickelte sich letztendlich zu einer der bereicherndsten und auch beglückendsten Ideen des gesamten Projektes. Die bis dato von unserer Projektgruppe sehr theoretisch betrachtete Thematik der Inklusion wurde somit für uns und auch für das Publikum zur erlebbaren

Realität. Alle Mitglieder der Bandformation sind körper-, lern- und mehrfach behindert bzw. psychisch beeinträchtigt. Geprobt wird einmal pro Woche, mitmachen kann jede Schülerin und jeder Schüler des BBW, die/der ein Instrument spielen oder singen kann. Auch bei der Liedauswahl sind den Bandmitgliedern so gut wie keine Grenzen gesetzt. Lennart Krex selbst sagt, dass die Beeinträchtigungen der Bandmitglieder für ihn die kleinste Rolle in der Probenarbeit spielen. Sein Konzept beziehe sich weniger auf gezielte individuelle Förderung, sondern vorrangig auf die Interaktion in der Gruppe, was Erfahrungen wie bspw. das Schließen von Kompromissen o. Ä. mit einbindet. „Die sozialen Kompetenzen werden also unterbewusst gefördert und angeeignet. Außerdem sollen die Teilnehmer Spaß an den Proben haben, es ist ja eine Freizeit-AG!“, so Krex. Spaß hatten *wir* mit der Band auf jeden Fall. Die anfängliche Befangenheit vor der Zusammenarbeit und auch die vielen Fragezeichen bezüglich der Realisierung des Vorhabens innerhalb eines derart knapp bemessenen Zeitrahmens verschwanden bereits nach dem ersten Zusammentreffen. Da unser Projekt viel Spielraum zur Improvisation ließ und alle Bandmitglieder sehr motiviert waren sich darauf einzulassen, geschah die Ver-



Abb. 9 Mitglieder der Band des Oberlinhauses Potsdam bei der Aufführung

knüpfung unserer beiden Gruppen unproblematisch. So wie wir sie mit unseren Bewegungen und Klängen einfingen, so berührten sie uns mit ihrer individuellen Darbietung zweier Popsongs, so dass am Ende des Abends aus ursprünglich zwei Ensembles eines wurde.

4.11 Lennart Krex spricht über ... (Jana Mai)

... die Band:

„In der Band gibt es keine Hierarchie, alle bringen sich gleichberechtigt ein. Dadurch, dass ich immer die fehlenden Instrumente besetze, bin ich auch nicht nur der Betreuer oder Lernbegleiter der Schüler, sondern gehöre in einer gewissen Art und Weise sogar zur Band dazu.“

... Probleme:

„Das größte Problem ist, dass wir oft nicht zielorientiert arbeiten. Die Motivation der gesamten Band nimmt unglaublich stark ab, wenn kein unmittelbares Ziel, wie beispielsweise ein Auftritt, in Aussicht steht. Alle anderen Probleme sind eher organisatorischer Art. Es ist selten der Fall, dass zu einem Probentermin alle pünktlich oder überhaupt erscheinen, was eine kontinuierliche und gleichförmige Probenarbeit unmöglich macht. Verlässlichkeit und Pünktlichkeit sind Sachen, an denen wir unbedingt noch arbeiten müssen.“

... Musik:

„Defizite im musikalischen Bereich sind in dieser Konstellation kein Problem. Da alle Bandmitglieder es gewohnt sind, dass jeder Schüler anders beeinträchtigt ist, fühlt sich niemand durch das Nicht-Können eines anderen gestört. Da jeder seine eigenen Probleme und Defizite hat und alle ausreichend Empathie füreinander aufbringen können, besteht grundsätzlich ein gutes Miteinander in der Band. Kleine Konflikte, was die Gestaltung der Songs angeht, gibt es allerdings, wie in jeder anderen Band, auch.“

... Unterschiede:

„Unterschiede gibt es zum einen in der Songauswahl, zum anderen in der Probenstruktur. Der Schwierigkeitsgrad der Songs ist dem Niveau der Band angepasst, jedoch lege ich großen Wert darauf auch von den Bandmitgliedern als zu schwierig empfundene Songs mit ins Repertoire aufzunehmen, um diese dann in einer vereinfachten Version zu spielen oder nach und nach zu erarbeiten. Eine vorab durchdachte Probenstruktur habe ich nicht. Da ich mir die Bandarbeit mit einem anderen Mitarbeiter des BBW teile und nur alle zwei Wochen mit den Schülern arbeite, weiß ich nie, was mich erwartet. Mit diesem spontanen Entwickeln der Probenarbeit habe ich gute Erfahrungen gemacht. Ich denke, es ist die einzig sinnvolle Form, in der eine musikalische Arbeit mit den Bandmitgliedern möglich ist.“

... Motivation:

„Da ich meinen Zivildienst an einer Förderschule absolviert habe und mir diese Arbeit immer viel Freude bereitet hat, rührt mein Interesse für Sonderpädagogik wahrscheinlich aus dieser für mich sehr intensiven Zeit. Was mir jedoch am meisten gefällt, ist der respektvolle Umgang mit dem Lehrpersonal und der Schüler untereinander. Äußerlichkeiten wie die neusten Markenklamotten oder Handys rücken hier in den Hintergrund und die Eigenheiten eines Jeden werden toleriert. Jeder gesteht dem anderen Schwächen zu, weil jeder seine eigenen Schwächen hat.“

4.12 Chor (Jana Mai)

Sie gingen über den Marktplatz, vorbei an den prallgefüllten Ständen. Saftige Orangen, fette Avocados und vor Reife bald berstende Mangos ragten unter den blau-weiß-gestreiften Sonnendächern in riesigen Mengen hervor. Berauscht von den süßen Gerüchen, die sich mit jedem weiteren Schritt mit dem beißenden Gestank der in der Sonne trocknenden Meerestiere verbanden, schienen *wir* zwischen dem ganzen Gedränge und Gerangel über allen hinwegzuschweben. Atemlos – flirrend – und

doch wunderbar zufrieden. Und alsbald erhob sich ein Ton aus der Menge, vollkommen unklar, woher er gekommen war. So majestätisch und doch einfach zu gleicher Zeit. Da ließen die Händler ihre Körbe stehen, die quietschenden Rikscharäder gaben einen Moment Ruhe und auch die Marktschreier ließen das Schreien für einen Augenblick sein. Und die Postangestellten hörten auf, die Post zu sortieren und die Eishändler ließen die Kugel aus der Waffel fallen. Und auch der unbeliebte König und sein Hund unterbrachen ihre wichtigen Geschäfte und hielten einen Moment inne. Da standen wir nun, ein Weinstock von Menschen, ob klein, ob groß, ob alt, ob jung, ob lustig oder wichtig oder engstirnig oder beschäftigt – wir alle stimmten aus voller Brust ein in den engelsgleichen Chor über den Dächern des kleinen Dorfes.

Ein großer und bedeutender Teil meines Lebens wird durch das Singen im CHOR ausgefüllt. Ich kann mich schon gar nicht mehr erinnern, ob es einmal eine Zeit gab, in der ich nicht in einem Chor gesungen habe. In meinem Monolog wollte ich jedoch nicht nur auf Chormusik im Allgemeinen eingehen, sondern insbesondere auf das, was (für mich) einen Chor ausmacht: Den Zusammenklang und das Verschmelzen vieler Personen zu einer großen Einheit.

Wenn ich fremde Länder bereise, fasziniert mich immer wieder der extreme Lautstärkepegel auf den lokalen Märkten. Wie in meinem Monolog, oder nennen wir es besser Exzerpt, beschrieben, wirken an solchen Sammelpunkten unglaublich viele Reize auf uns ein. Ob visuell („prallgefüllte Stände“), akustisch („und alsbald erhob sich ein Ton aus der Menge ...“) oder olfaktorisch („süße Gerüche“, „beißende[n] Gestank der in der Sonne trocknenden Meerestiere“) – nahezu alle Sinne werden im allgemeinen „Getümmel“ angesprochen. Entfernt man sich jedoch von diesem Ort, so stechen weniger die lautstarken Anpreisungen und Umwerbungen der einzelnen Händler hervor, sondern das *große Ganze*. Alle Geräusche verschmelzen zu einem großen Summen und bilden somit eine Einheit.

In meinem Exzerpt bleibt offen, was die Quelle des alles vereinenden Tones ist. Sind es die Menschen auf dem Markt selber? Sind es die Personen, die als *wir* zwischen dem ganzen Gedränge und Gerangel hinwegzuschweben scheinen? Oder ist jemand ganz anderes dafür verantwortlich?

Das Gleichnis des Weinstocks habe ich wiederum zur Verdeutlichung der Einheit gewählt. Zwar mögen auf den ersten Blick alle Trauben einander sehr ähneln, bei genauerer Betrachtung wird jedoch auffallen, dass

es Unterschiede bspw. in der Größe, Farbe und Festigkeit gibt. Betrachtet man nun die gesamte Rebe von weitem, so sticht nicht mehr die Verschiedenheit der einzelnen Trauben hervor, sondern das Bild der Rebe als geschlossenes Konstrukt, als *Einheit* wird deutlich.

Doch kommen wir zurück zum vokalen Chor. Ganz so harmonisch und einfach wie in meinem Monolog läuft die Arbeit mit einem Chor zumeist nicht ab, da gibt es beispielsweise Intonationsprobleme, Unpünktlichkeit einzelner Chormitglieder, Unverständnis für interpretatorische Festlegungen des Chorleiters ... und die eigene Stimmgruppe singt natürlich nie falsch, sondern immer die anderen! Trotz all dieser Konfliktpotenziale schafft es ein Chor erstaunlicherweise zumeist, in einem Konzert vollkommen einheitlich zu brillieren und miteinander zu singen. Am Ende wird alles gut ... vielleicht auch beim derzeitigen Sorgenkind Inklusion?



Abb. 10 Birgit Jank dankt den Teilnehmerinnen und Teilnehmern des Projektes für die erfolgreiche Aufführung

Autorinnen und Autoren

Dr. Anja Bossen ist wissenschaftliche Mitarbeiterin am Lehrstuhl für Musikpädagogik und Musikdidaktik der Universität Potsdam. 2009 promovierte sie mit einer Forschungsarbeit zur rhythmisch-musikalischen Unterstützung des Schriftspracherwerbs in multilingualen Lerngruppen. Von 2010–2013 leitete sie das Modellprojekt „Sprachförderung mit Musik und Bewegung“ im Auftrag der Berliner Senatsverwaltung für Bildung, Jugend und Wissenschaft. Sie ist darüber hinaus in der Lehrerbildung tätig und hat zahlreiche Publikationen zum Thema „Sprachförderung und Sprachbildung mit Musik“ veröffentlicht.

Dr. Marc Godau ist Professor für Musikpädagogik und ihre Didaktik an der Fachhochschule Clara Hoffbauer Potsdam sowie wissenschaftlicher Mitarbeiter an der Universität Erfurt. Er ist Mitgründer der Forschungsstelle Appmusik an der Universität der Künste Berlin sowie des Kulturangebotes *app2music e. V.* und arbeitete in der Entwicklung und Erprobung des Zertifikatskurses *tAPP – Musik mit Apps in der Kulturellen Bildung*. Schwerpunkte seiner Forschung sind technologievermitteltes Musiklernen in informellen und formalen Kontexten, Lernen in Populärmusikalischen Praxen, Professionalisierung und hochschulische Innovationen.

Frances Haacker ist Lehrerin für Musik und Spanisch am Freien Gymnasium Naunhof. 2015 machte sie ihren Bachelorabschluss an der Universität Potsdam. Das Thema ihrer Masterarbeit „Die Notwendigkeit von Musikunterricht und musikalischer Ausbildung in Europa am Beispiel Spanien“ wurde durch zwei Auslandssemester in Granada 2010–2011 bestimmt. Während ihres Masterstudiums an der Universität Potsdam legte sie ihren Schwerpunkt auf die Arbeit mit Geflüchteten. Sie gab Deutschunterricht, leitete Musikprojekte, engagierte sich in verschiedenen Organisationen und Projekten und besuchte Seminare zum Thema „Traumatherapie“. Dies spiegelt sich in ihrer Masterarbeit „Möglichkeiten und Grenzen in der Arbeit mit traumatisierten

Flüchtlingskindern im Musikunterricht“ wider. 2017 erlangte sie ihren Abschluss Master of Education an der Universität Potsdam.

Prof. Dr. Birgit Jank hat an der Humboldt-Universität promoviert, habilitiert und ein Gesangsstudium an der Eisler-Musikhochschule Berlin abgeschlossen, hatte Professuren an der Alice Salomon Hochschule Berlin, der Universität Hamburg und der Universität der Künste Berlin inne und übernahm nach weiteren Rufen 2003 den Lehrstuhl für Musikpädagogik und Musikdidaktik an der Universität Potsdam. Sie ist Mitgründerin der Hochschule Clara Hoffbauer Potsdam und hat verschiedene Spitzenpositionen in musikpädagogischen und bildungspolitischen Gremien, Verbänden und Akkreditierungen im In- und Ausland übernommen. In ihrer Potsdamer Forschungsstelle Systematische Musikpädagogik (fsymp) stehen Forschungsschwerpunkte wie die Liedforschung und -didaktik, Musik und Inklusion, Jugendmusikkulturen und Musikpädagogik oder die Historische Musikpädagogik im Vordergrund.

Alexander Lipp ist Student im Master of Education für Lehramt an Gymnasien mit fachlicher Orientierung auf Musik und Politische Bildung. Er ist Fortbildner für Mitwirkungsfragen im Auftrag des Landesinstituts für Schule und Medien Berlin-Brandenburg und auch für zahlreiche namhafte Stiftungen und Organisationen in diesem Themenfeld aktiv. Weiterhin ist er Mitglied des Forschungsnetzwerkes INTAKT zur Erforschung von Anerkennungsprozessen in pädagogischen Beziehungen.

Jutta Möhle studierte von 1991 bis 1996 Orchestermusik (Hauptfach Flöte) und absolvierte eine Zusatzausbildung in Musikalischer Früherziehung und Musikalischer Grundausbildung an der Hochschule für Musik Hanns Eisler Berlin. Neben ihrer musikpädagogischen Tätigkeit absolvierte sie von 1999 bis 2003 ein Studium der Sozialarbeit/Sozialpädagogik an der Evangelischen Fachhochschule Berlin. Im Rahmen eines von 2005 bis 2008 gewährten Promotionsstipendiums des Landes Brandenburg erhielt sie Lehraufträge für musikdidaktische Lehrveranstaltungen im Schwerpunkt „Musikunterricht bei gesundheitlicher Beeinträchtigung“. 2011 erfolgte die Promotion zum Dr. phil. Von 1996 bis 2010 arbeitete Jutta Möhle als freiberufliche Musikpädagogin an mehreren Musikschulen des Landes Brandenburg sowie als Privat-

lehrerin für Querflöte. Ab 2014 spezialisierte sie sich auf Unterricht mit Erwachsenen. Seit 2013 wirkt sie an Lehrveranstaltungen der Musikpädagogik und Musikdidaktik zum Thema Inklusion und Integration an der Universität Potsdam mit.

Natalija Nikolayeva erwarb ihre instrumentalpädagogischen und wissenschaftlichen Erfahrungen in instrumentalpädagogischer Praxis und künstlerischem Klavierspiel durch Studien in der Ukraine, an der Universität der Künste Berlin sowie durch ihr Promotionsvorhaben über Sergej Rachmaninovs *Études-Tableaux*, Op. 39 im Fach Instrumentalpädagogik an der Universität Potsdam. Ihre langjährigen Tätigkeiten als Klavierdozentin, Leiterin der Kammermusikklasse und Korrepetitorin an mehreren Musikschulen in Berlin und Brandenburg, als Lehrbeauftragte im Fach Klavier an der Universität Potsdam sowie als Korrepetitorin in verschiedenen Instrumental- und Vokalensembles runden ihr künstlerisch-pädagogisches Profil ab. Sie widmet sich zudem der Projektarbeit mit Musikschülern und Studierenden in neuen Lern- und Unterrichtsformen wie dem Musizieren in der Gruppe, dem Aufbau einer Kammermusikklasse sowie Kooperationen mit Streicher- und Gesangsklassen und legt dabei einen besonderen Schwerpunkt auf Improvisation, Singen, Spielen und Bewegen im Bereich der Inklusionspädagogik. Darüber hinaus hat sie zahlreiche Beiträge auf dem Gebiet der Pianistik und Klaviermethodik publiziert.

Robert Wagner lebt in Berlin und studierte Musik und Geschichte auf Lehramt für Gymnasien an der Universität Potsdam. Den Master of Education legte er 2016 ab. Er forscht seit 2016 zum Thema Schulpraktisches Klavierspiel bei Prof. Dr. Birgit Jank. Bereits seit 2013 unterrichtet er Klavier an verschiedenen Musikschulen in Potsdam und seit 2016 an der Kreismusikschule Potsdam-Mittelmark. Seit 2017 ist Robert Wagner zudem als Dozent für Schulpraktisches Musizieren an der Universität Potsdam tätig. Neben der pädagogischen Tätigkeit ist er als Pianist in unterschiedlichen Jazz-Ensembles künstlerisch tätig.

Jan Wysujack hat nach seinem Zivildienst an einer Schule mit dem sonderpädagogischen Förderschwerpunkt „Geistige Entwicklung“ Lehramt für Gymnasium mit den Fächern Musik und Geschichte an der Universität Potsdam studiert und 2016 und 2017 im Rahmen des Praxissemesters in dem durch die Universitätsgesellschaft Potsdam e. V.

geförderten Projekt „Musikarbeit im Kontext von Inklusion, Integration und Partizipation“ am Lehrstuhl für Musikpädagogik und Musikdidaktik mitgearbeitet. Im Besonderen interessiert er sich für die künstlerische Stimmbildung und leitet seit 2016 einen gemischten Chor.

Die zweiteilige Publikation „Musikarbeit im Kontext von Inklusion und Integration“ der Potsdamer Schriftenreihe zur Musikpädagogik beinhaltet Erträge aus Veranstaltungen und Qualifikationsarbeiten mehrerer Jahre, die am Lehrstuhl für Musikpädagogik und Musikdidaktik der Universität Potsdam entstanden sind. Beide Bände enthalten neben theoretischen Beiträgen auch Beiträge aus Praxis und Ausbildung in verschiedenen Berufsfeldern, die das besondere Potenzial musikalischer Betätigung für Inklusion und Integration anhand von best-practise-Beispielen darstellen, und sind somit als umfassendes Studienmaterial konzipiert.

Der zweite Band erweitert den im ersten Teil auf die Potenziale von Musik für Inklusion gesetzten Schwerpunkt um die Darstellung integrativer und inklusiver Potenziale einzelner ausgewählter musikalischer Aktivitäten und Umgangsweisen mit Musik. Stand im ersten Band die Dokumentation der 2013 am Lehrstuhl für Musikpädagogik und Musikdidaktik durchgeführten internationalen Fachtagung „Musikarbeit im Kontext von Inklusion und Integration“ im Fokus, schließt der zweite Teil mit der Dokumentation eines interdisziplinär und mehrperspektivisch angelegten Projektseminars an, das im Wintersemester 2016/2017 unter der Leitung von Prof. Dr. Birgit Jank durchgeführt wurde. Dieses Seminar setzte neue Impulse für die Entstehung weiterer musikpädagogischer Forschungsarbeiten, aus denen konkrete Handlungsempfehlungen für die Musikarbeit in integrativen und inklusiven Unterrichtssettings abgeleitet werden können.

ISSN 1861-8529
ISBN 978-3-86956-436-4

