

„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, Schründer-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 (Medizinerinnen, Psychotherapeuten, aber auch Sozial- und Sonderpädagoginnen) auch nicht unumstritten.

Behinderungen oder jegliche Art von Schädigungen können nach Bleidick und Hagemeister (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 Prenzel 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 (Prenzel 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: Kimmelmeyer, 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-Früherkennung 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.

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

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

Pregel, 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/Prenzel, 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/Prenzel, 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.