

Universität der Künste Berlin

Universität der Künste Berlin
Fakultät Musik
Abteilung Musikpädagogik
Betreuer: Prof. Dr. Christian Harnischmacher
Zweitgutachterin: Viola Hofbauer

Masterarbeit

Musikunterricht in Förderzentren

Ein empirischer Vergleich von Schulen mit den
Förderschwerpunkten „geistige Entwicklung“ und „körperliche und
motorische Entwicklung“

Vorgelegt von: Stefanie Hose
Nogatstr. 17a
12051 Berlin
Matrikelnummer: 357184
Studiengang: MA 2 Musik / Sonderpädagogik

Berlin, den 28.07.2011

Inhaltsverzeichnis

Inhaltsverzeichnis.....	I
Tabellenverzeichnis	III
Abbildungsverzeichnis	IV
1 Einleitung	1
2 Musikpädagogik	3
2.1 Geschichtlicher Abriss	3
2.2 Rahmenlehrpläne für Musik in Berliner Schulen.....	12
2.2.1 Rahmenlehrplan für Musik in der Grundschule.....	12
2.2.2 Rahmenlehrplan für Musik in der Sekundarstufe I.....	15
2.2.3 Rahmenlehrplan für das Fach Musik in der Förderschule	16
2.3 Funktion von Musikunterricht.....	18
2.4 Die Rolle des Musiklehrers	19
2.5 Bezug zur Fragestellung (Arbeitstitel).....	21
3 Musiktherapie.....	23
3.1 Entwicklung der Musiktherapie als Profession.....	23
3.2 Musiktherapie – der Versuch einer Definition	25
3.3 Ansätze in der Musiktherapie mit Kindern	28
3.3.1 Rezeptive und aktive Musiktherapie	28
3.3.2 Anthroposophische Musiktherapie.....	28
3.3.3 Verhaltenstheoretisch orientierte und funktionale Musiktherapie.....	29
3.3.4 Entwicklungsorientierte Ansätze in der Musiktherapie.....	29
3.3.5 Psychoanalytische Musiktherapie.....	31
3.4 Die Therapiesituation.....	32
3.5 Die Rolle des Musiktherapeuten.....	35
3.6 Bezug zur Fragestellung.....	37
4 Musikunterricht in Förderschulen	38
4.1 Ausbildung.....	39

4.2 Pädagogische Musiktherapie.....	40
4.3 Klientel.....	42
4.4 Bayerische Rahmenlehrpläne – Ein Blick über den Tellerrand.....	47
5 Die empirische Untersuchung.....	50
5.1 Das Leitfadengestützte Interview.....	51
5.2 Der Interviewleitfaden.....	52
5.2.1 Einleitende Fragen.....	52
5.2.2 Zum Musikunterricht allgemein.....	53
5.2.3 Zum Musikunterricht konkret.....	53
5.3 Die Stichprobe.....	58
5.4 Qualitative Inhaltsanalyse.....	58
5.4.1 Skalierende Strukturierung.....	63
6 Ergebnisse und Auswertung.....	68
6.1 Beschreibung der Stichprobe.....	68
6.1.1 Lehrer der GE-Schulen.....	69
6.1.2 Lehrer der Kbh-Schulen.....	71
6.2 Tabellarische Ergebnisse.....	74
6.3 Auswertung.....	84
7 Zusammenfassung.....	92
8 Fazit und Ausblick.....	93
9 Literaturverzeichnis.....	96
10 Anhang.....	101

Tabellenverzeichnis

Tab. 1:	Klassifikation der geistigen Behinderung nach ICD-10	45
Tab. 2:	Darstellung der Einschätzungsdimensionen und Skalenpunkte	64
Tab. 3:	Definition „musikpädagogisch“	65
Tab. 4:	Definition „musiktherapeutisch“	65
Tab. 5:	Ankerbeispiele „musikpädagogisch“	65
Tab. 6:	Ankerbeispiele „musiktherapeutisch“	65
Tab. 7:	Fundstellen eintragen und einschätzen	66
Tab. 8:	Beispiel für mögliche Ergebnisse der GE-Gruppe	66
Tab. 9:	Beispiel für mögliche Ergebnisse der Kbh-Gruppe	67
Tab. 10:	Beschreibung der Stichprobe	68
Tab. 11:	Angaben zum Musikunterricht: GE 1, Frau A	74
Tab. 12:	Angaben zum Musikunterricht: GE 2, Frau B	75
Tab. 13:	Angaben zum Musikunterricht: GE 4, Herr D	76
Tab. 14:	Angaben zum Musikunterricht: GE 5, Herr E	77
Tab. 15:	Angaben zum Musikunterricht: GE 6, Frau F	78
Tab. 16:	Angaben zum Musikunterricht: Kbh 1, Herr G	79
Tab. 17:	Angaben zum Musikunterricht: Kbh 2, Frau H	80
Tab. 18:	Angaben zum Musikunterricht: Kbh 3, Frau I	81
Tab. 19:	Angaben zum Musikunterricht: Kbh 4, Frau J	82
Tab. 20:	Angaben zum Musikunterricht: Kbh 5, Frau K	83
Tab. 21:	Gesamtergebnisse GE	84
Tab. 22:	Gesamtergebnisse Kbh	85

Abbildungsverzeichnis

Abb. 1:	Aspekte des Musikunterrichts	4
Abb. 2:	Merkmale handlungsorientierten Unterrichts	11
Abb. 3:	Die vier Stränge der Handlungskompetenz	13
Abb. 4:	Bezugsgruppen, die Ansprüche an Musiklehrer stellen	19
Abb. 5:	Facetten von Musiktherapie	27
Abb. 6:	Ablauf einer musiktherapeutischen Behandlung bei Kindern	32
Abb. 7:	Anteile von Pädagogik und Therapie im Musikunterricht an Sonderschulen	50
Abb. 8:	Einordnung des Musikunterrichts	57
Abb. 9:	Ablaufmodell der qualitativen Inhaltsanalyse	59
Abb. 10:	Ablaufmodell der skalierenden Strukturierung	63
Abb. 11:	Einordnung des Musikunterrichts durch die Lehrer gesamt	89

1 Einleitung

„Das Bewusstsein von der Geschichte unseres Faches und seiner Entwicklung soll letztlich der Positionsbestimmung, der Findung eines eigenen Standpunktes dienen, damit musikerzieherische Tätigkeit nicht unreflektiert erfahrene und überlieferte Leitbilder fortsetzt, sondern damit man weiß und entscheiden kann, was und warum man es tut.“¹

Diese Arbeit handelt von Musikunterricht – von besonderem Musikunterricht. Von Musikunterricht in Schulen, die man früher als „Sonderschulen“ bezeichnet hat und die man jetzt „Schulen mit Förderschwerpunkt“ nennt. Speziell geht es um Schulen mit den Förderschwerpunkten „Geistige Entwicklung“² und „Körperliche und Motorische Entwicklung“³.

Diese Schulen werden sowohl in der musikdidaktischen Literatur als auch von Seiten der KMK⁴ und Senatsverwaltung vernachlässigt: Es gibt wenig aktuelle (musik-) didaktische Konzepte für diese Schulformen, in Berliner Rahmenlehrplänen für GE-Schulen und Lernhilfe gibt es das Fach Musik als solches gar nicht und Kbh-Schulen haben gleich gar keinen eigenen Rahmenlehrplan. In dem Bericht der KMK über die Situation des Musikunterrichts aus dem Jahr 1998⁵ steht für die „Sonderschulen“ nur, dass dort neben dem erzieherischen auch der therapeutische Wert der Musik genutzt werden soll. Wie dies konkret aussehen soll, wird allerdings *nicht* beschrieben. Diesen Missständen, die mir während meines Studiums⁶ und den damit

¹ Gruhn, (1993), Geschichte der Musikerziehung – Eine Kultur- und Sozialgeschichte vom Gesangsunterricht zu ästhetisch-kultureller Bildung, S. 16.

² Um ein flüssigeres Lesen zu ermöglichen, werden „Schulen mit dem Förderschwerpunkt Geistige Entwicklung“ in dieser Arbeit „GE-Schulen“ genannt.

³ Um ein flüssigeres Lesen zu ermöglichen, werden „Schulen mit Förderschwerpunkt körperliche und motorische Entwicklung“ in dieser Arbeit „Kbh-Schulen“ (Kbh = Körperbehinderung) genannt. Dies ist auch die gängige Bezeichnung in diesen Berliner Schulen.

⁴ „Die ständige Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland ist ein Zusammenschluss der für Bildung und Erziehung, Hochschulen und Forschung sowie kulturellen Angelegenheiten zuständigen Minister bzw. Senatoren der Länder.“ <http://www.kmk.org/index.php?id=149&type=123>, letzter Zugriff: 28.07.2011.

⁵ http://www.kmk.org/fileadmin/veroeffentlichungen_beschluesse/1998/1998_03_10_Bericht_Musikunterricht.pdf, S. 13, letzter Zugriff: 28.07.2011.

⁶ Mein Studium besteht aus den Fächern Musik und Sonderpädagogik mit den Förderschwerpunkten „geistige Entwicklung“ und „körperliche und motorische Entwicklung“. Aufgrund dessen wird in dieser Arbeit der Musikunterricht in diesen Schulformen näher

verbundenen Praktika besonders ins Auge fielen, gilt es mit dieser Arbeit einen Schritt entgegen zu treten.

Um einen aktuellen Einblick in die tatsächliche, tägliche Arbeit von Musiklehrern in diesen Förderschulformen zu bekommen, wurden im Rahmen dieser Arbeit elf Lehrer zu ihrem Unterricht befragt. Schwerpunkte dieser Interviews waren die Inhalte, die Funktion und die Ziele ihres Unterrichts und die Frage der konzeptionellen Ausrichtung. Es sollte untersucht werden, ob die These Björn Tischlers zutrifft, der vermutet, dass mit zunehmender Behinderung auch die (musik-) therapeutischen Anteile im Musikunterricht steigen.⁷ Tischler ist u.a. Musikpädagoge, Studienleiter am Institut für Qualitätsentwicklung an Schulen in Schleswig-Holstein und Bundesreferent im VdS⁸ für Musik-Sonderpädagogik.⁹

Nach einer ausführlichen Betrachtung und fachwissenschaftlichen Verortung der Begriffe *Musikpädagogik* (Kapitel 2) und *Musiktherapie* (Kapitel 3) wird ein Blick auf die derzeit in Berlin vorhandenen Hilfen zur Planung von *Musikunterricht in Förderschulen* (Kapitel 4) geworfen. Die Inhalte dieser bilden die Grundlage für *die empirische Untersuchung* (Kapitel 5). Die Auswertung mittels qualitativer Inhaltsanalyse und Ergebnisse der Studie werden im 6. Kapitel präsentiert.

Nach einer knappen *Zusammenfassung* (Kapitel 7) werden in Fazit und Ausblick (Kapitel 8) Anregungen zu weiterführenden Studienthemen und Verbesserung der Ausbildung zukünftiger Musiklehrer an Sonderschulen gegeben.

betrachtet.

⁷ Vgl. Tischler, Björn (1995), & Tischler-Moroder, Ruth (1995³): Musik aktiv erleben. Musikalische Spielideen für die pädagogische, sonderpädagogische und therapeutische Praxis. Frankfurt a.M.:Diesterweg, S.13.

⁸ Verband deutscher Schulmusiker

⁹ Vgl. http://www.nordkolleg.de/seminarprogramm_dz_dozent_778_36.html, <http://www.vds-musik.de/vds/adressen/>, <http://landeskongress.schulmusik-online.de/referenten/tischler-bjorn-dr>, letzter Zugriff: 28.07.2011.

2 Musikpädagogik

„Erst im Rahmen der großen pädagogischen Erneuerungsbewegungen und Reformbestrebungen seit der Jahrhundertwende (18./19.Jh. Anm. der Verfasserin) traten die fachlichen und konzeptionellen Aspekte des Schulfaches Musik wieder stärker in den Vordergrund. Und in dem Maße, wie sich Musikerziehung von einer übergeordneten politischen Bildungsideologie löste und sich allmählich fachimmanenten didaktischen Fragen im engeren Sinne zuwandte, konnte sich auch eine eigene wissenschaftliche Disziplin „Musikpädagogik“¹⁰ etablieren (...).“¹¹

In diesem Kapitel soll es zunächst darum gehen, einen Abriss von der Geschichte und Entwicklung der Musikpädagogik zu geben. Wie schon im o. g. Zitat angedeutet wird, entwickelte sich die Musikpädagogik als Disziplin erst im 19. Jahrhundert weshalb die Ausführungen dort ansetzen. Da es im Verlauf der Arbeit um Musikunterricht in Berliner Förderschulen geht, werden im nächsten Schritt die dafür relevanten Berliner Rahmenlehrpläne für Musik betrachtet.

2.1 Geschichtlicher Abriss

Die folgende Skizze soll grob verdeutlichen, wie sich die Instrumentalisierung durch den Staat und die pädagogische bzw. konzeptionelle Ausrichtung von Musikunterricht seit dem Kaiserreich veränderte.

Deutlich zu sehen ist, dass die Geschichte des Musikunterrichts lange Zeit die Geschichte des Gesangsunterrichts war, da dieser bis in das 20. Jahrhundert hinein Mittelpunkt des Musikunterrichts war. Die Qualität des Unterrichts stand und fiel zudem mit der Person des Lehrenden, die, zumindest in den Dorfschulen, in der Regel keine musikpädagogische Ausbildung besaß.¹²

¹⁰ Der Begriff Musikpädagogik wird in der Fachliteratur unterschiedlich verwendet, da es aber im Rahmen dieser Arbeit vorrangig um den schulischen Musikunterricht geht, wird auch nur dieser näher betrachtet. Vgl. dazu auch Vogt, Jürgen (2004), Das Allgemeine des Besonderen, Einiges zu Aufgaben und Möglichkeiten einer Allgemeinen Musikpädagogik, in: Kaiser, Hermann J.(Hg) (2004), Musikpädagogische Forschung in Deutschland. Dimensionen und Strategien (Musikpädagogische Forschung Band 24), S. 85-88.

¹¹ Gruhn, Wilfried (1993), Geschichte der Musikerziehung – Eine Kultur- und Sozialgeschichte vom Gesangsunterricht zu ästhetisch-kultureller Bildung, S. 10.

¹² Vgl. Ebd., S.24f.

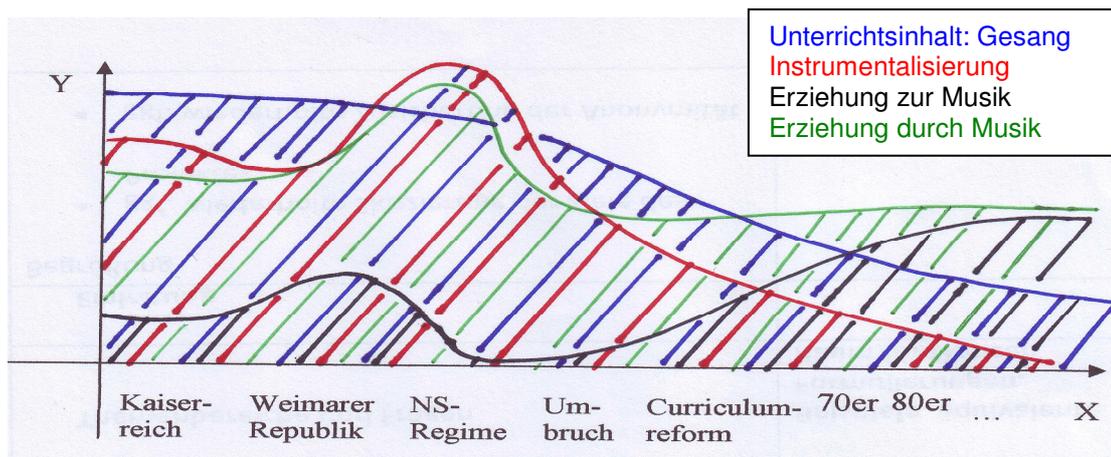


Abb. 1: Aspekte des Musikunterrichts¹³

Im 19. Jahrhundert galt die Musik als Mittel zur Veredelung des Menschen. Vom Selbstzweck wurde sie unter zunehmend staatlichem und/oder kirchlichem¹⁴ Einfluss aber mehr und mehr instrumentalisiert zur „Erziehung des gehorsamen Untertans, des politisch gesinnten Staatsbürgers und schließlich des gesunden Soldaten“¹⁵.

Die politischen und gesellschaftlichen Umbrüche nach dem Ende des Kaiserreiches brachten neue musikalische Phänomene, Ansätze, Theorien, Bewegungen und Reformen mit sich. Geleitet wurden diese Versuche einerseits durch den Legitimationsdruck gegenüber den so genannten wissenschaftlichen Fächern, andererseits später von der nie endenden Debatte um die Frage: *Erziehung zur Musik oder Erziehung durch Musik?*

Die erste ernst zu nehmende und langfristig nachwirkende Reform des Musikunterrichts war die Leo Kestenbergs.¹⁶ In seiner Funktion als

¹³ Diese Skizze dient nur der groben Veranschaulichung der wellenhaften Entwicklung des Musikunterrichts seit dem Kaiserreich. Weder erheben die Inhalte Anspruch auf Vollständigkeit, noch ist die graphische Ausdehnung auf der x-Achse vollständig auf die tatsächliche zeitliche Ausdehnung zu übertragen.

¹⁴ Vgl. Gruhn (1993), S. 112-113.

¹⁵ Ebd., S. 11.

¹⁶ Schon vor Kestenbergs hatte sich Kretschmar kritisch zum Musikunterricht geäußert und Reformen gefordert und teilweise durchgesetzt. Hierzu zählen die Verbesserung der Musiklehrerausbildung, Verbesserung der Qualität des Gesangunterrichts mit Freude am Singen und edler Musik generell und die vorsichtige Erweiterung zu Musikunterricht. Zudem machte er sich Gedanken über die Bedeutung und Rechtfertigung des Faches an sich. Durch den Ersten Weltkrieg in der Durchführung gehemmt und die zeitlich und inhaltlich sehr nahe und konkretere Reform Kestenbergs ist letztere präsenter und diejenige, an die nach dem zweiten Weltkrieg angeknüpft wird. Da die Kestenbergsreform außerdem die langfristigeren

Musikreferent in der Weimarer Republik setzte er sich für viele Aspekte des Musikunterrichts und des Musiklebens allgemein ein, die bis heute Auswirkungen zeigen. Er postulierte, dass

„(...) Musikunterricht über den bloßen Gesangunterricht hinaus zum Verstehen und zum Eindringen in die Musiktheorie [...] führen [solle] und (...) das Künstlerische zu wecken und die Idee des Gemeinsamen, der harmonischen Ausbildung [...] durchzusetzen, (...) die Aufgabe sein [wird], die sich eine Schulmusikreform zu stellen hat.“¹⁷

Es ist also eine klare Orientierung *zur* Erziehung zur Musik, „allenfalls *durch* Musik *zur* Musik“¹⁸ zu erkennen. Die Einschränkung „*durch* Musik *zur* Musik“ ist durch die politische Abhängigkeit von der Jugendmusikbewegung zu erklären, die großen Wert auf die Gemeinschaft stiftende Funktion von Musik und musische Erziehung¹⁹ vor allem in der Volksschule legte. In der Oberstufe konnten sich bereits musiktheoretische Inhalte durchsetzen. Trotz diverser Zugeständnisse und durch wechselnde Regierungskoalitionen und wirtschaftliche Restriktionen zu Kompromissen gezwungen, waren dies die wichtigsten Neuerungen, die Kestenberg und andere in den 20er Jahren beschließen konnten:

- Abschaffung des reinen Gesangunterrichts zu Gunsten des Musikunterrichts.
- Schwerpunkt auf musische Erziehung in der Unterstufe.
- Reformierung des Musikunterrichts in der Oberstufe.
- Verbesserung der künstlerischen Lehrerausbildung und Einführung des Studiums an Hochschulen.
- Gleichstellung des Musikunterrichts mit wissenschaftlichen Fächern.
- Durchgängiger Musikunterricht in allen Klassenstufen.
- Beginnende Schüler- und Handlungsorientierung.²⁰

Auswirkungen auf die Schulentwicklung hatte, beschränkt sich dieses Kapitel auf diesen beschränkt. Vgl. zu Kretzschmar auch Abel-Struth (2005), S. 533-538.

¹⁷ Gruhn (1993), S. 238.

¹⁸ Ebd., 268.

¹⁹ Bei der Musischen Erziehung im Geiste der Jugendmusikbewegung geht es um eine ganzheitliche Erziehung des Menschen durch die Einheit von Musik, Sprache und Bewegung, die bewusst gegen die Intellektualisierung und „Verwissenschaftlichung“ gerichtet ist. Sie betont die Gemeinschaft stiftende Funktion von Musik und ihre heilende Wirkung. (Vgl. Gruhn 1993, S.226ff).

²⁰ Vgl.Gruhn (2003)., S. 240-247.

Die Umsetzung dieser umfassenden Reformen gestaltete sich jedoch sehr schwierig. Dies lag vor allem daran, dass für die Durchführung der Reform mehr und nach neuen Ansprüchen ausgebildete Lehrer vonnöten waren. Durch die weltweit schwierigen Umstände, die 1929 in der Weltwirtschaftskrise gipfelten, konnten die Reformen nicht annähernd umgesetzt werden. Zum Beispiel

„(...) wurden zu wenige Lehrer ausgebildet, Schulen zusammengelegt, Stellen gestrichen, Assessoren nicht mehr eingestellt, so dass der durchgehende Musikunterricht in den höheren Schulen (...) nie verwirklicht werden konnte. Darunter litt dann in direkter Folge die musikalische Vorbildung der künftigen Volksschullehrer (...).“²¹

Der dringend notwendige Generationswechsel, der für die Umsetzung so grundlegend neuer Einstellungen zu Musik und Musikunterricht nötig gewesen wäre, konnte so nicht vollzogen werden.²²

Mit der Machtübernahme der Nationalsozialisten 1933 wurden die Musik und der Musikunterricht wieder zunehmend instrumentalisiert. Sie konnten fast nahtlos an die Gemeinschaftsidee der Jugendmusikbewegung anknüpfen, sowohl die Verbandsstruktur als größtenteils auch das Liedgut mit nur leichten Abänderungen konnten übernommen werden.²³ Auch der Begriff „musische Erziehung“ wurde adaptiert, beinhaltete jetzt aber auch die Aspekte der „Körperertüchtigung“ und „deutscher Gefühls- und Seelenpflege“²⁴. Die zentrale Aufgabe der Musik im Unterricht war es, „durch ihre völkische und gemeinschaftsbildende Kraft dazu mit[zu]helfen, die Kinder zu deutschbewussten Menschen zu erziehen.“²⁵ Eine Erziehung *durch* Musik par excellence.²⁶

Nach Kriegsende war es verständlicherweise nicht von höchster Priorität, den Musikunterricht zu reformieren, dennoch besann man sich auf die musische Bildung, die heilende Wirkung von Musik und dem durch sie ermöglichten Gemeinschaftsgefühl, wie es in der Jugendmusikbewegung geprägt wurde. In einem Schreiben des Oberpräsidenten der Nord-Rhein-Provinz heißt es sogar:

²¹ Gruhn (1993), S. 252.

²² Vgl. Ebd.

²³ Vgl. Ebd., S. 253.

²⁴ Vgl., S. 266.

²⁵ Günther, Ulrich (1992²), Die Schulmusikerziehung von der Kestenbergreform bis zum Ende des dritten Reiches, Neuwied: Luchterhand, Anlage 4, S. 255.

²⁶ Genauer beschreibt Günther die „Aufgaben und Ziele des Musikunterrichts“ in ebendiesem Kapitel des Werkes „Schulmusikerziehung“ (s.o.), S. 149ff.

„Der Unterricht in Leibesübungen, Zeichnen (...) kann unter Umständen ganz fortfallen. Nicht empfiehlt es sich die Musikstunden, insbesondere Gesang, ausfallen zu lassen. Sie können etwas Freude in die Herzen der Schüler bringen.“²⁷

Jöde spricht wieder von „Menschen verbindende[r] Kraft“ und einer „ganzheitlichen Menschbildung“²⁸. Er knüpft ohne Reflexion an die Zeit vor den Nationalsozialisten an, ohne allerdings den Kunst- bzw. Bildungsgedanken, den Kestenberg vertrat, aufzugreifen.²⁹ Zur Abgrenzung zum Nationalsozialistischen Gedankengut schreibt Otto Haase: „Nicht die nationale, nicht die logische, auch nicht die demokratische, sondern die musische Erziehung ist das Kernstück der Menschenbildung.“³⁰

Durch diese rückwärts gewandte Gesinnung verpassten viele Musikpädagogen den Umschwung in der Musikszene und den Musikgeschmack der Jugend. Sie wollten diese vor inhaltsloser Freizeit bewahren,³¹ während der aufkommende Rock ´n´ Roll genau dieses Gefühl von Freiheit propagierte und sich zu einer weltweiten Protestbewegung, vor allem gegen die Generation der Eltern, entwickelte.³²

Einzig das 1948 gegründete Institut für Neue Musik und Musikerziehung trug den jüngsten Entwicklungen Rechnung, doch obwohl an den jährlichen Arbeitstagen sehr viele Musikpädagogen teilnahmen, hing ein Großteil der Musiklehrer der Musischen Bildung und ihren Prinzipien nach.³³

Ein erneutes Nachdenken über den Musikunterricht wurde in den 50-er Jahren zunächst aus zwei Richtungen forciert. Zum einen gab es bundesdeutsche Bestrebungen zu einer Schulreform, die den Musikunterricht wieder in die Rolle

²⁷ Oberpräsident der Nord-Rheinprovinz an die Leiterinnen und Leiter der höheren Schulen, Düsseldorf 27. B. 1945 HstAD RWN 12-90. BI 13, zitiert nach: Weigele, Klaus Konrad (1998), Zur Geschichte der Nachkriegszeit in der Bundesrepublik Deutschland am Beispiel des Landes Nordrhein-Westfalen (= Kraemer, Rudolf-Dieter (1998) (Hg), Forum Musikpädagogik Band 29), S. 119.

²⁸ Gruhn (1993), S. 278.

²⁹ Ebd., S. 280-284.

³⁰ Abel-Struth (2003), S. 545.

³¹ Vgl. Gruhn (1993), S. 283.

³² Zu Rock ´n´ Roll siehe auch [http://de.wikipedia.org/wiki/Rock_´n´ Roll](http://de.wikipedia.org/wiki/Rock_%E2%80%99n%E2%80%99_Roll), letzter Zugriff: 09.06.2011, 23Uhr.

³³ Vgl. Gruhn (1993), S. 284.

eines Neben-/ Wahlfaches zurück zu drängen drohte, zum anderen wendete sich Theodor W. Adorno gegen *das Musische* im Musikunterricht. Gruhn schreibt von einem „heilsamen Schock, den der Generalangriff Theodor W.-Adornos“³⁴ auf den zweiten Darmstädter Arbeitstagen auslöste. Adorno kritisierte das Übergewicht von gemeinsamem Musizieren, das völlig unreflektiert sei und den Kunstaspekt außen vor ließe und forderte „musikalische Mündigkeit“³⁵. Außerdem zeigte er die inhaltliche Nähe des Musikunterrichts und des Liedguts der *Jungen Musikbewegung* zu den Nationalsozialisten auf.³⁶ Adornos Kritik führte jedoch nicht direkt und konkret zu Reformen, säte aber eine erste Saat.

In den 60-er Jahren waren es die Schriften von Segler und Abraham (1966, *Musik als Schulfach*³⁷), Wilhelm (1967, *Theorie der Schule*³⁸) und schließlich Alt (1968 *Didaktik der Musik*³⁹), die den Ausbruch aus der rückwärtsgerichteten Denkweise anstießen.⁴⁰ Während Segler und Abraham vorrangig das Liedgut in Schulen kritisch betrachteten, versuchte Wilhelm „von einem erziehungswissenschaftlichen Standort aus die Stellung von Schule und Erziehung in der Zeit wissenschaftlicher Pädagogik neu zu bestimmen.“⁴¹ Er wandte sich ab vom emotionalen und erlebnisorientierten Unterricht hin zu einem rationalen, bei dem es um „die Sache Musik, manifestiert in musikalischen Werken“⁴² und vor allem ihre Interpretation ging. Michael Alt schließlich griff dies auf und entwickelte eine erste schlüssige Didaktik, die Funktion und Bildungsauftrag⁴³ des Faches Musik in Form von vier

³⁴ Gruhn (1993), S. 288.

³⁵ Abel-Struth (2003), S. 545.

³⁶ Genauer siehe: Adorno, Theodor W.: *Kritik des Musikanten*, in: *Dissonanzen*, Göttingen (1956) und *Zur Musikpädagogik*, in: *Dissonanzen*, Göttingen (1957).

³⁷ Segler, Helmut & Abraham, Lars Ulrich (1966), *Musik als Schulfach*, Braunschweig: Waisenhaus Buchdruckerei und Verlag.

³⁸ Wilhelm, Theodor (1967), *Theorie der Schule*, Stuttgart: J.B. Metzler.

³⁹ Alt, Michael (1968), *Didaktik der Musik. Orientierung am Kunstwerk*, Düsseldorf: Schwan.

⁴⁰ Vgl. Gruhn (1993), S. 294.

⁴¹ Ebd., S. 294.

⁴² Abel-Struth (2003), S. 545.

⁴³ Damit war Michael Alt der erste, der nach Zielen und Absichten des Unterrichts fragte. Dies zeigen u.a. die vier Funktionsfelder, die er einführte: 1. Interpretation, 2. Reproduktion, 3. Theorie, 4. Information. Den Ansatz der Interpretation entlehnte er von Wilhelm und misst ihm besondere Bedeutung im Unterricht bei. Die neue Interpretationslehre soll über die Einfühlung und das Nacherleben hinaus gehen und sich auf Nachdenken und Nachkonstruieren

Funktionsfeldern umfasste und sich den aktuellen musikalischen Phänomenen, Jazz und Rock ´n´ Roll, Unterhaltungsmusik und deren massen-medialen Verbreitung nicht verschloss.⁴⁴ Zudem forderte er Werkbetrachtung auch in der Volksschule, damit die soziale musikalische Kluft nicht noch größer werde.⁴⁵

Gleichzeitig mit der Entwicklung von Alts *Didaktik der Musik (1968)* vollzog sich bereits ein tiefgreifender Wandel in der Bildungspolitik und im allgemeinen pädagogischen Denken. Zum einen ging es um eine wissenschaftliche Fundierung der Inhalte und didaktischen Entscheidungen, zum anderen um den Abbau von Bildungsbarrieren und damit Chancengleichheit.⁴⁶ Musikunterricht sollte nun

„hinführen zu offenem, bewusstem, und kritischem Verhalten gegenüber allen Erscheinungsformen und Wirkungen der Musik und ihrer Bedeutung für den Menschen und die Gesellschaft (...) [und Menschen formen, die fragen] warum und wofür und wie etwas gemacht ist und vor allem auch (...) `wie es über seine Funktion hinaus wirkt´“⁴⁷

Zudem soll die Musik (und damit auch der Musikunterricht) dazu beitragen, „sich von politischen, wirtschaftlichen und sozialen Zwängen zu befreien“⁴⁸.

Robinson hatte zu dieser Entwicklung in Deutschland mit seinem Werk *Bildungsreform als Revision des Curriculum*⁴⁹ den Grundstein gelegt. Ihm ging es um Bildungsinhalte, aber auch Lernprozesse, die nach wissenschaftlichen Kriterien ausgesucht, von Lernzielen ausgehend und aus gesellschaftlichen Gegebenheiten abgeleitet werden. Damit initiierte er eine Abkehr von traditionellen Inhalten, hin zu gesellschaftlich relevanten Zielen wie Kommunikationsfähigkeit, Selbstbestimmung, Veränderungsbereitschaft und Kritikfähigkeit.⁵⁰

„Die Lernziele des neuen Curriculum sollen Chancen für die Emanzipation und Humanisierung eröffnen, sie werden nicht aus den vorhandenen Einrichtungen und ihren spezifischen

begründen. (Alt 1968, S. 77). Bezüglich der *Reproduktion* geht er über das übliche Nachsingen eines Liedes hinaus, hin zum Nachvollziehen des Werkes. Bei der *Theorie* handelt es sich um musikalisches Handwerkszeug, also Grundwissen, *Information* bezieht sich auf die Hintergründe und Bedingungsfaktoren von Musik. Vgl. Gruhn (1993), S. 298.

⁴⁴ Vgl. Gruhn (1993), S. 297.

⁴⁵ Vgl. Abel-Struth (2002), S. 545.

⁴⁶ Vgl. Gruhn (1993), S. 301-303.

⁴⁷ Abel-Struth (2003), S. 549

⁴⁸ Ebd., S. 549-550.

⁴⁹ Vgl. Robinson, Saul B. (1967), *Bildungsreform als Revision des Curriculum*, Neuwied: Luchterhand.

⁵⁰ Vgl. Gruhn (1993), S. 301ff.

Gegenständen, Möglichkeiten, Methoden, Bildungsprogrammen heraus entwickelt, sondern im Blick auf die Gesellschaft gesetzt.⁵¹

Gruhn betrachtet diese eindimensionale Orientierung an operationalisierten Lernzielen, die mit beliebig austauschbaren Inhalten einher gingen, kritisch, da für ihn „das Pendel“ begann, von der musischen Bildung ins Gegenteil formaler Wissenschaftspropädeutik umzuschlagen⁵², was zunächst eine Überbetonung des Wissenschaftlichen und Vernachlässigung des Erlebens nach sich zog.

Für die nächsten Jahre beschreibt Gruhn eine Vielzahl unterschiedlicher Konzepte, die meist parallel zu einander entstanden und von denen an dieser Stelle nur einige benannt werden können:

- **Kunstwerkorientierung** (Michael Alt 1968): Orientierung am Objekt Musik.
- **Auditive Wahrnehmungserziehung** (Frisius/Fuchs/Günther u.a. 1970-72): Orientierung am Objekt Musik als „Schallphänomen“⁵³
- **Polyästhetische Erziehung** (Roscher, ab 1970/1975): Orientierung an der Sache und den Wechselbeziehungen zu anderen Künsten. Subjektbezug bzgl. sensorischer Wahrnehmung.⁵⁴
- **Handlungsorientierter Musikunterricht** (Rauhe/Reineke/Ripke, 1975): „Orientierung am Schüler und seines handelnden Umgangs mit der Musik.“^{55,56}

Als entscheidende Unterrichtsprinzipien kristallisierten sich aber in den nächsten Jahren (80er und 90er) die Schüler- und Handlungsorientierung⁵⁷ heraus, die noch heute großen Stellenwert in didaktischen Modellen haben. Schülerorientierung macht die Schüler zum Subjekt ihres eigenen Lernprozesses.⁵⁸ Schülerorientierter Unterricht betont die Selbständigkeit und Eigenverantwortlichkeit des Schülers, die auch die Lehrer-Schüler-Beziehung

⁵¹ Abel-Struth (2003), S. 549.

⁵² Gruhn (1993), S. 309.

⁵³ Pongratz, Gregor (2003), Musikpädagogik – historisch und aktuell, Hildesheim u.a.: Georg Olms Verlag, S. 104.

⁵⁴ Vgl. Ebd.

⁵⁵ Ebd., S. 105.

⁵⁶ Zur genaueren Lektüre siehe auch Gruhn (1993), S. 321-349, Krämer (2007), S. 152-156.

⁵⁷ Vgl. Gruhn 1993, S. 326ff.

⁵⁸ Gruhn 1993, S. 326.

verändert. Der Lehrer ist nicht mehr der Vorgesetzte, sondern der Partner des Schülers und Letzterer soll an der Organisation der Lernprozesse beteiligt werden, was in der Praxis allerdings häufig als schwer umsetzbar angesehen wird.⁵⁹

Die Handlungsorientierung beschreibt einen ganzheitlichen Lernansatz, wie ihn schon Pestalozzi forderte: *Mit Kopf, Herz und Hand* und steht damit der überwiegend verbal-abstrakten und rein kognitiven Vermittlung entgegen, indem der Schüler nicht nur belehrt wird, sondern selbst aktiv den Lernprozess gestaltet. Er soll dabei an der Planung, Durchführung und Auswertung beteiligt werden.⁶⁰ Die Theorie der Handlungsorientierung ist außerdem als Gegenpol zur Verhaltenstheorie anzusehen, die den Schüler im Sinne eines Input-Output-Modells auf Reize reagierend sieht. Die Handlungsorientierung dagegen sieht den Menschen als handelndes Subjekt.⁶¹ Abb. X nennt die wesentlichen Merkmale handlungsorientierten Unterrichts.

<i>Handlungsbezogenheit</i>	Lebendiger, handelnder, gleichermaßen kognitiver, affektiver und psychomotorischer Umgang mit Musik
<i>Kommunikationsbezogenheit</i>	Kommunikativer Dialog zwischen Subjekt und Objekt
<i>Interaktionsbezogenheit</i>	Gegenseitige Beeinflussung der Handlungsaktivitäten durch die Gruppenmitglieder
<i>Meta-Stufigkeit</i>	Verständigung über Handlungs-, Kommunikations-, Interaktionsprozesse
<i>Interdisziplinarität</i>	Berücksichtigung der Bedingungsbeziehungen und Funktionen von Musik aus der Perspektive unterschiedlicher Disziplinen
<i>Relationalität</i>	Ausrichtung des Musikunterrichts auf Beziehungen zwischen der Struktur der Musik, ihrer Vermittlung, Funktion und Wirkung
<i>Aktualität</i>	Auswahl lebensbezogener, aktueller Themen und flexible Unterrichtsgestaltung
<i>Prozessualität</i>	Schwerpunkte auf dem Unterrichtsverlauf und nicht auf dem Unterrichtsergebnis
<i>Kreativität</i>	Unterstützung origineller Schülerbeiträge und -aktivitäten

Abb. 2: Merkmale handlungsorientierten Unterrichts nach Rauhe/Reinecke/Ribke. Quelle: Kraemer (2007), S. 206.

⁵⁹ Kraemer, Rudolf-Dieter (2007), Musikpädagogik – Eine Einführung in das Studium, Augsburg: Wißner, S. 211f.

⁶⁰ Kraemer (2007), S. 204ff.

⁶¹ Vgl. Weber, Martin (1997), Musikpädagogik im Zeichen des Pluralismus: Eine Studie zur Geschichte und Gegenwart der bundesdeutschen Musikpädagogik/ Martin Weber. Institut für Musikpädagogische Forschung, Hochschule für Musik und Theater Hannover, Hannover: Institut für Musikpädagogische Forschung, S.19.

Derzeit ist Musikunterricht geprägt von den genannten, teils konkurrierenden, teils ineinander übergehenden didaktischen Konzeptionen. Ein Grund dafür könnte sein, dass die Musiklehrerschaft an deutschen Schulen ein Altersspektrum von Mitte 20 bis Mitte 60 umfasst und die Hochschullehrer dieser Lehrer mit einer ähnlich großen Altersspanne diesen sehr unterschiedliche Konzepte mit auf den Weg gegeben haben. Ott resümiert nach einem Gespräch mit Kollegen und eigenen Erfahrungen: „Das Ganze gibt ein höchst diffuses Bild.“⁶²

Dieser Pluralismus wird noch durch die Kulturhoheit der einzelnen Bundesländer verstärkt, in denen es jeweils eigene Rahmenlehrpläne gibt, die Inhalte und Ziele des Unterrichts festlegen. Diese Pläne stellen die einzig verbindlichen Vorgaben dar und deshalb sollen im nächsten Schritt die Berliner Rahmenlehrpläne für Musik betrachtet werden, um daraus die Sicht auf den Unterricht und die zugeschriebene Funktion heraus zu arbeiten.

2.2 Rahmenlehrpläne für Musik in Berliner Schulen

In diesem Kapitel sollen die Rahmenlehrpläne der verschiedenen Schultypen kurz beleuchtet werden.

2.2.1 Rahmenlehrplan für Musik in der Grundschule

Der aktuelle Rahmenlehrplan⁶³ für Musik in der Grundschule aus dem Jahre 2004 ist das Ergebnis eines Länderübergreifenden Projekts zwischen Berlin, Brandenburg und Mecklenburg-Vorpommern.⁶⁴ In ihm werden so genannte Bildungsstandards aufgeführt, die festlegen, welche Ziele in einem bestimmten Zeitraum bzw. an einem bestimmten Zeitpunkt erreicht sein müssen. Dabei wird

⁶² Ott, Thomas, Der Musikunterricht – terra incognita. In: Kaiser, H-J. (Hg): Musik in der Schule? Gespräche über Musik und Erziehung mit Sigrid Abel-Struth u.a., Paderborn: Schöningh, S. 140.

⁶³ Der besseren Lesbarkeit halber wird der Begriff Rahmenlehrplan im Text RLP abgekürzt. In Überschriften wird er weiterhin ausgeschrieben werden.

⁶⁴ Senatverwaltung für Bildung, Jugend und Sport (2004), Rahmenlehrplan Grundschule Musik, S. 4.

betont, dass bei der großen Heterogenität der Schülerschaft für alle SuS⁶⁵ individuelle Förderangebote bereitgestellt werden müssen.⁶⁶

Der RLP ist kompetenzorientiert aufgebaut. Das bedeutet, „dass die Kinder Subjekte ihrer eigenen Erziehung sind“⁶⁷ und sie selbständiges und eigenverantwortliches Arbeiten erlernen und der Wunsch danach entfacht und erhalten werden soll. Der RLP zielt auf die Entwicklung der Gesamtpersönlichkeit und folgt einem an Entwicklung von Handlungskompetenzen orientierten Lernansatz und kann so dem didaktischen Konzept der Handlungsorientierung zugeordnet werden. In einem Werkstattheft des LISUM⁶⁸ Brandenburg wurde die Handlungskompetenz mit ihren vier Kompetenzsträngen in einem Schaubild aufgeschlüsselt, das kompakt die wesentlichen Anforderungen an bzw. Lernziele für die SuS darstellt:



Abb. 3: Die vier Stränge der Handlungskompetenz. Quelle⁶⁹

⁶⁵ Der besseren Lesbarkeit halben wird für die Bezeichnung Schülerinnen und Schüler die Abkürzung SuS verwendet.

⁶⁶ Vgl. Senatverwaltung für Bildung, Jugend und Sport (2004), S. 10.

⁶⁷ Ebd., S. 10/11.

⁶⁸ Berliner Landesinstitut für Schule und Medien.

⁶⁹ Nach: Landesinstitut für Schule und Medien Brandenburg (LISUM) (2006), Implementation der Rahmenlehrpläne Grundschule Musik. Materialien zur Erstellung eines schulinternen Fachplans, S. 8.

Bezüglich des Unterrichtsfachs Musik und seinem spezifischen Beitrag zur Bildung und Erziehung in der Grundschule heißt es:

„Das Fach Musik in der Grundschule leistet einen Beitrag zur künstlerisch-ästhetischen Bildung und Erziehung. Es beinhaltet ein Lernen, das geistig-emotionale Beziehungen zu den wahrgenommenen Gegenständen, Phänomenen und Inhalten des Lebens und der Welt herstellt. Es ermöglicht sinnliche Erkenntnisse und ästhetische Erfahrungen, dient der Ausbildung von Wahrnehmungsstrukturen und realisiert einen ästhetischen Zugang zur Welt über den Gehörsinn.“⁷⁰

Es wird eine umfassende musikalische Bildung angestrebt⁷¹, die längst nicht mehr nur durch Gesangsunterricht erreicht werden kann und soll. Dies zeigen auch die drei großen Themenfelder, denen die Inhalte des Unterrichts zugeordnet werden:

1. Musik erfinden, wiedergeben und gestalten
 - Rhythmische Arbeit, Stimme und Liedrepertoire, Umgang mit Instrumenten, musikalische Gestaltungselemente
2. Musik hören, verstehen und einordnen und
 - Wahrnehmung und Differenzierung, Beschreibung und Werturteil, Musikalische Formen und Inhalte, Wirkungen und Funktionen von Musik, Musik bei uns und anderswo
3. Musik umsetzen
 - Musik und Bewegung, Musik und Bild, Musikzeichen und Musikschriften, Musik und Sprache, Musik und Szene, Musik und Medien.⁷²

Deren zugeordnete Inhalte⁷³ sollen und müssen miteinander verknüpft werden, um eine umfassende musikalische Bildung zu ermöglichen.⁷⁴ Die Heranführung an die Inhalte soll dabei teils „von der Erlebniswelt der Schülerinnen und Schüler, teils vom musikalischen Inhalt und teils vom musikalischen Handeln her“⁷⁵ erschlossen werden.

Weiterführend wird gefordert, dass der Musikunterricht in der multimedialen Welt, wo nur noch selten selbst Musik produziert wird und Beschallung und

⁷⁰ Senatsverwaltung (2004), S.17.

⁷¹ Ebd., S.17.

⁷² Ebd., S.25.

⁷³ Die genauen Inhalte sind im Rahmenlehrplan auf den S. 25-33 nachzulesen: Senatsverwaltung (2004), S. 25-33.

⁷⁴ Vgl. Senatsverwaltung (2004), S. 25.

⁷⁵ Ebd.

Geräuschkulisse im Vordergrund stehen, die gestalterischen Kräfte der SuS entwickeln, ihre Erlebnisfähigkeit erweitern, ihre Ausdrucksfähigkeit differenzieren, soziale Verhaltensweisen erproben und entwickeln sowie ihr Selbstwertgefühl stärken soll.⁷⁶ Zudem könne das Fach Musik zur „Entwicklung der emotionalen, sensorischen, kognitiven, sprachlichen, sozialen, kreativen und motorischen Fähigkeiten (...) und der Ausbildung von rhythmischen Potentialen und Werten der Schülerinnen und Schüler“⁷⁷ beitragen und somit einen Beitrag zu einer grundlegenden Bildung und Erziehung leisten.

2.2.2 Rahmenlehrplan für Musik in der Sekundarstufe I

Auch der RLP für die Sekundarstufe I ist kompetenzorientiert und knüpft somit an den der Grundschule an. Auf Grundlagen der in der Grundschule erworbenen Basiskompetenzen sollen die SuS vermehrt selbständig arbeiten und lernen, sich in der zunehmend schnell verändernden, globalisierten Welt zurecht zu finden. Dafür soll ein solides Handwerkszeug erlernt werden, um erworbenes Wissen anwenden und weiterentwickeln zu können, ein dynamisches Modell von Kompetenzentwicklung also.⁷⁸

Auf der Inhaltsebene klingen die Themenfelder, in der Sekundarstufe I heißen sie *Kompetenzbereiche*, sehr ähnlich wie die der Grundschule, haben allerdings eine stärkere Betonung der kognitiven Verarbeitung:

- Musik wahrnehmen und verstehen
- Musik gestalten
- Nachdenken über Musik⁷⁹

Grundschule im Vergleich:

- Musik erfinden, wiedergeben und gestalten
- Musik hören, verstehen und einordnen
- Musik umsetzen

Wie schon für die Grundschule betont, sollen diese Kompetenzbereiche im Unterrichtsgeschehen sinnvoll aufeinander bezogen werden, sodass Wahrnehmungs-, Handlungs- und Denkprozesse einander ergänzen. Es heißt:

„Die Wechselwirkung von sinnlicher Wahrnehmung, praktischem Tun und verstehendem Erkennen ist daher bestimmendes Merkmal des Musikunterrichts.“⁸⁰

⁷⁶ Vgl. Senatsverwaltung (2004), S. 17.

⁷⁷ Ebd., S. 17-18.

⁷⁸ Vgl. Senatverwaltung für Bildung, Jugend und Sport (2006), Rahmenlehrplan für die Sekundarstufe I, Jahrgangsstufe 7-10, S. 1ff.

⁷⁹ Ebd., S.10.

⁸⁰ Senatverwaltung für Bildung, Jugend und Sport (2006), S.9.

Entsprechend des Alters und der Entwicklung der SuS der Sek I gehen die Inhalte weiter und der Anspruch steigt gegenüber dem in der Grundschule. Die Musikbeispiele werden anspruchsvoller und vielseitiger, die Analyse genauer und der Kontextbezug vertieft. Besonders betont wird auch der Aspekt der Kulturellen Teilhabe, die ein fundierter Musikunterricht ermöglicht.⁸¹ Auch die Erziehung zu Toleranz und Respekt sind wichtige Ziele, die im Musikunterricht angestrebt werden sollen.⁸²

Da keiner der interviewten Lehrer SuS der gymnasialen Oberstufe unterrichtet, wird dieser Lehrplan hier nicht gesondert betrachtet.

2.2.3 Rahmenlehrplan für das Fach Musik in der Förderschule

Berliner SuS mit den Förderschwerpunkten Sehen, Hören, Körperliche und motorische Entwicklung, Sprache, Emotionale und soziale Entwicklung und langfristig Erkrankte werden nach den Lehrplänen der Allgemeinbildenden Schulen unterrichtet. Für SuS mit den Schwerpunkten Geistige Entwicklung und Lernen dagegen existieren eigene Rahmenlehrpläne.⁸³ Für SuS mit einer isolierten Körperbehinderung treffen also die bereits beschriebenen Lehrpläne zu. Bei den Schulbesuchen kristallisierte sich aber heraus, dass etwa 40%⁸⁴ der SuS an Kbh-Schulen eine zusätzliche Lernbehinderung haben und nach dem RLP „Lernen“ unterrichtet werden. Das Problem für den Musikunterricht besteht allerdings darin, dass es bei diesem Förderschwerpunkt keine separaten Lehrpläne für die einzelnen Fächer gibt, sondern nur sechs Leitthemen und sechs Hauptfächer⁸⁵ in einem Gesamtlehrplan thematisiert werden. Das Fach Musik findet dort jedoch keine Erwähnung. Bei der Planung für den Musikunterricht müssen sie die Lehrer für diese SuS also so weit wie möglich

⁸¹ Vgl. Ebd., S.9ff.

⁸² Vgl. Senatverwaltung für Bildung, Jugend und Sport (2006), S. 34.

⁸³ Vgl. <http://www.berlin.de/sen/bildung/bildungswege/foerderschule/>, letzter Zugriff: 11.7.2011.

⁸⁴ Diese Prozentzahl wurde durch Befragung der Schulleitungen ermittelt.

⁸⁵ Diese sechs Fächer sind: Mathematik, Deutsch, Sachkunde, Englisch, Naturwissenschaften und Gesellschaftswissenschaften. Die Leitthemen lauten: Der Mensch im Alltag, der Mensch und die Arbeit, der Mensch und die Gesundheit, der Mensch in der Gesellschaft, der mobile Mensch, der Mensch in Natur und Umwelt. Siehe dazu: Senatverwaltung für Bildung, Jugend und Sport Berlin (2005), Rahmenlehrplan für Schülerinnen und Schüler mit dem sonderpädagogischen Förderschwerpunkt Lernen.

am allgemeinen Berliner Lehrplan orientieren und die Ansprüche entsprechend ihrer Schülerschaft reduzieren.

Der aktuell gültige RLP für GE-Schulen stammt aus dem Jahr 1983 und ist damit so alt (veraltet?), dass auf den Seiten des Berliner Senats zwar zu lesen ist, dass „Schülerinnen und Schüler, für die sonderpädagogischer Förderbedarf in den Förderschwerpunkten „Lernen“ und „Geistige Entwicklung“ festgestellt wurde, (...) nach eigenen Rahmenlehrplänen unterrichtet (...)“⁸⁶ werden sollen, ein Link zu dem Lehrplan für GE-Schulen in Berlin existiert allerdings nicht (mehr).

Zur Entstehungszeit des Planes hatte die Diskussion über einen Paradigmenwechsel in der Sonderpädagogik⁸⁷ erst begonnen und dies ist ihm deutlich anzumerken. Zwar ist der Lehrplan lernzielorientiert aufgebaut, doch die Nennung von Maximalzielen, die im Unterricht erreicht werden,⁸⁸ lässt noch eine deutliche Defizitorientierung erkennen. Eine inhaltliche Ausrichtung auf Handlungskompetenz gibt es nicht.

Musikunterricht heißt in diesem Lehrplan „rhythmisch-musikalische Erziehung“. Dies ist nicht als separates Schulfach zu verstehen, sondern als eine Art Prinzip, das sich sowohl in der Strukturierung des Tages als auch in allen Unterrichtsvorhaben manifestieren soll.⁸⁹

Inhaltlich geht es um die drei Bereiche *Musik hören, Bewegung zur Musik* und *musizieren*. „Das Musizieren an der Schule für Geistigbehinderte wird im Wesentlichen aus dem Singen und Spielen mit Orff’schen Instrumenten bestehen.“ so heißt es gleich im einleitenden Teil des RLP.

⁸⁶ <http://www.berlin.de/sen/bildung/bildungswege/foerderschule/>, letzter Zugriff: 02.06.2011.

⁸⁷ Als Paradigmenwechsel in der Geistigbehindertenpädagogik bezeichnet man die Abwendung von der Defizitorientierung hin zum Normalisierungsgedanken, ein Einbeziehen aller sozialen, konzeptuellen und institutionellen Rahmenbedingungen und ein Anpassen der Umwelt an die besonderen Bedürfnisse von Menschen mit Behinderungen. Vgl. Fornefeld, Barbara (2004³), *Einführung in die Geistigbehindertenpädagogik*, München: Reinhardt, S.161-163.

⁸⁸ Ob nur diese Maximalziele erreicht werden *können* oder *sollen* wird nicht explizit gesagt.

⁸⁹ Vgl. Der **Senator** für Schulwesen, Jugend, Sport (1983): *Didaktische Informationen zum Rahmenplan für die Schule für Geistigbehinderte. Förder- bis Oberstufe (B IV b1)*, Berlin, S. 142.

2.3 Funktion von Musikunterricht

Bevor ich näher auf die Rolle des Musiklehrers eingehe, soll zunächst stichwortartig genannt werden, welche Funktionen Musikunterricht zugeschrieben werden. Wiederum ist es schwierig, allgemein gültige Aussagen zu machen, da auch diese je nach didaktischem Konzept und Schulart variieren. Daher müssen die Aussagen an dieser Stelle allgemein gehalten werden. Begonnen werden soll mit den knappen Worten im MGG: „Musikunterricht bezeichnet Prozesse, in denen und mit Hilfe derer der Umgang mit Musik gelehrt und gelernt wird.“⁹⁰ Differenzierter bedeutet dies:

- zielgerichtetes und methodisch angeleitetes Lernen⁹¹
- Veränderung und Differenzierung von Kenntnissen und Fertigkeiten von einem mittleren auf ein höheres Niveau⁹²
- „Befähigung (...) zum selbstbestimmten, sachkundigen Verhalten in der musikalischen Umwelt
- Erkennen und Achten von kulturellen Werken, die Entwicklung von Wertvorstellungen,
- die Entfaltung allgemeiner Fähigkeiten wie soziales Verhalten, Kreativität, Motorik, Selbstdisziplin.“⁹³
- Erreichen der in den Rahmenlehrplänen genannten Lernziele
- Freude am Umgang mit Musik, individuelle Ausdrucksformen entwickeln⁹⁴ (vorrangig Grundschule)
- Ausbau der in der Grundschule erworbenen Fähigkeiten, traditionelle und aktuelle Inhalte erschließen
- solide fachliche Ausbildung, Vermittlung von Arbeitstechniken (vor allem Sek. II)⁹⁵

⁹⁰ Richter, Christoph (1997), Musikpädagogik, Inhalt A,1. Begriffe und Aufgaben, in: Finscher, Ludwig (1997) (Hg), Musik in Geschichte und Gegenwart, Sachteil, Band 6, Sp. 1441.

⁹¹ Kraemer (2007), S. 232. unten: Sp.1440-1473.

⁹² Bruhn, Herbert (2000), Musiktherapie. Geschichte – Theorien – Methoden, Wiesbaden u.a.: Hogrefe, S. 2.

⁹³ Ebd., S. 167.

⁹⁴ Ebd., S. 136.

⁹⁵ Ebd., S. 137.

Für ausführlichere Abhandlungen zu Lernzielen und Funktionen von Musikunterricht siehe bei Kraemer (2007).⁹⁶

2.4 Die Rolle des Musiklehrers

An den Musiklehrer werden von je her hohe Erwartungen gestellt. Er soll sowohl die Künstler, die (Musik-) Wissenschaftler und auch die Pädagogen zufrieden stellen. Zudem kommen die Erwartungen der Gesellschaft, Kollegen, Eltern, Medien und vieler mehr hinzu. In diesem Spannungsfeld sei es noch nicht gelungen, ein Berufsbewusstsein zu entwickeln, so Abel-Struth.⁹⁷ Die Professionalisierungsbestrebungen seit der Kestenbergreform, so die Autorin weiter, seien nur äußere Reformen gewesen, die die Gleichstellung mit Lehrerkollegen zum Ziel hatten und deshalb zu Reformen der wissenschaftlichen und künstlerischen Ausbildung führten. Eine innere Reform stehe noch aus. Dies meine aber „keineswegs ein „Mehr“ an Musikpädagogik, sondern ein „Besser“ der Musikpädagogik, damit sich aus Wissen und musikpädagogischer Denkfähigkeit Einsicht in die spezifischen beruflichen Aufgaben“⁹⁸ entwickeln könne.

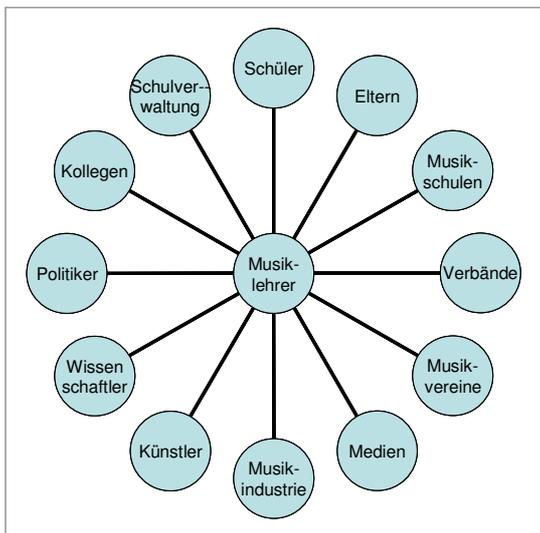


Abb. 4 Bezugsgruppen, die Ansprüche an Musiklehrer stellen

Ähnlich sieht es auch Kraemer, wenn er die Bezugsgruppen, die Ansprüche an Musiklehrer stellen, grafisch veranschaulicht, verwehrt sich aber gleichzeitig gegen die Sicht, dass Musiklehrer diesem Kräftespiel hilflos ausgeliefert wären. Im Gegenteil könnten und würden sie sich wehren und einen persönlichen Stil entwickeln. Es gäbe jedoch nicht *den Musiklehrer*, sondern eine Reihe verschiedener Lehrertypen, die jeweils unter-

⁹⁶ Vgl. Kraemer (2007), S. 65ff.

⁹⁷ Vgl. Abel-Struth (2003), S. 426ff.

⁹⁸ Ebd., S. 431.

schiedliche Ansprüche an sich selbst, ihren Unterricht und die Schüler hätten.⁹⁹ Diese Lehrertypen beschreibt Schmidt und findet für jede Kategorie einen prägnanten Begriff, der kaum weiterer Erläuterung bedarf. (Für eingehendere Betrachtungen siehe Schmidt (1982)), die Bezeichnungen lauten:

Der Wissenschaftler, der alles belegen kann, der Funktionär, der Kurse und Konzerte sehr gut organisiert, der Plebiszitäre, er kennt repräsentative Studien und ist auf der Höhe der Zeit, der Progressive, der eher traditionelle Künstler, der technikbegeisterte Bastler, der Musikant, der Liebhaber, der Komplikant, der sich das Beste aus allen Strömungen, Schulbüchern und Didaktiken zusammen sucht und mit dem Strom schwimmt und schließlich der Frustrierte, der *seine* Musik für sich behält und den Laissez fair Stil prägt.¹⁰⁰

Auch Niessen stellt in ihrer Studie zu Individualkonzepten von Musiklehrern fest, dass es schwierig sei, typische Merkmale für Musiklehrer und Musikunterricht herauszuarbeiten und sieht dabei einen deutlichen jeweiligen biographischen Zusammenhang.¹⁰¹

Zu den genannten Bedingungen, die bereits zur Rollendiffusion führen können, kommt die Vielfalt an didaktischen Konzepten, die ihrerseits unterschiedliche Erwartungen an die Lehrer stellen. Bei Alts Orientierung am Kunstwerk bspw. ist ein stark lenkender, linearer Unterrichtsstil gefragt. Bei der auditiven Wahrnehmungserziehung dagegen geht es um möglichst phantasievollen Umgang mit Musik und die Verbalisierung des Gehörten.

Da es offensichtlich nicht möglich ist, *den Musiklehrer* zu beschreiben, scheint es ratsam, sich auf Fähigkeiten und Fertigkeiten zu konzentrieren, die einen guten Lehrer ausmachen. Muss er eine Mischung sein aus „Eltern, Berater,

⁹⁹ Vgl. Kraemer (2007), S. 112-113.

¹⁰⁰ Vgl. Schmidt, H.-C. (1982), *Der Lehrer im Musikunterricht*. In: Bastian, H.-G. & Klöckner, D. (Hg) (1982), *Musikpädagogik. Historische, systematische und didaktische Perspektiven. Heinz Antholz zum 65. Geburtstag*, Düsseldorf: Ohne Verlag, S. 152-170.

¹⁰¹ Niessen, Anne (2006), *Individualkonzepte von MusiklehrerInnen – ein qualitativer Ansatz in der musikpädagogischen Lehr-/Lernforschung*, in: Knolle, Niels (Hg), *Lehr- und Lernforschung in der Musikpädagogik*, Essen: Die Blaue Eule 2006. (Musikpädagogische Forschung Band 27), S. 175-200.

Animator, Sozialhelfer und Therapeut (...)“?¹⁰² Muss er mehr können als „prüfen, benoten, fördern, Vorbild sein?“¹⁰³

Klippert schließlich beschreibt diese wichtigen Schlüsselqualifikationen, die ein heutiger Lehrer haben sollte und gibt damit eine nötige Orientierung. Diese sind:

- Sachkompetenz
- Diagnostische Kompetenz
- Didaktische Kompetenz im engeren und weitem Sinne
- Methodenkompetenz
- Instruktionskompetenz
- Moderationskompetenz
- Beratungskompetenz
- Emotionale Kompetenz
- Klassenführungs-kompetenz
- Kooperationskompetenz¹⁰⁴

2.5 Bezug zur Fragestellung (Arbeitstitel)

Es wurde gezeigt, dass sich Musikunterricht im Laufe der Jahrhunderte und Jahrzehnte stark verändert hat. Bis zur Mitte des letzten Jahrhunderts immer wieder durch Staat oder Kirche missbraucht, bisweilen als wichtigstes Fach im Fächerkanon bezeichnet, fristet der Musikunterricht heutzutage vielerorts ein Nischendasein – wenn er überhaupt stattfindet. Viele unterschiedliche didaktische Konzepte der letzten Jahrzehnte, von denen hier nur einige wenige angesprochen werden konnten, sind in Rein- oder Mischform an den verschiedenen Schulen anzutreffen, eine Schüler- und Handlungsorientierung hat sich aber zumeist durchgesetzt.

¹⁰² Klippert, Heinz (2004), *Lehrerbildung, Unterrichtsentwicklung und der Aufbau neuer Routinen*, Weinheim und Basel: Beltz, S.117.

¹⁰³ Bovet, Gislinde & Huwendiek Volker (Hg) (1994), *Leitfaden Schulpraxis, Pädagogik und Psychologie für den Lehrberuf*, Berlin: Cornelsen, S. 397.

¹⁰⁴ Vgl. Klippert S. 119-120. Diese Begriffe sind weitestgehend selbsterklärend. Zur Vertiefung verweise ich auf die Originalquelle.

Die Unterrichtsinhalte und Ziele, die laut der beschriebenen Rahmenlehrpläne mit und durch den Musikunterricht vermittelt bzw. erreicht werden sollen, sind vielfältig. Um bei der Auswertung der Interviews die Aussagen der Lehrer zu ihrem Unterricht möglichst eindeutig in den Bereich der Musikpädagogik, bzw. Musiktherapie einordnen zu können, soll an dieser Stelle zusammengefasst werden, was als musikpädagogisch bezeichnet werden kann. Dafür werden die Leitthemen der Rahmenlehrpläne einerseits, die Rolle des Lehrers und die dem Unterricht zugeschriebenen Funktionen andererseits herangezogen. Eine Überarbeitung dieser Zusammenstellung während der Analyse der Interviews kann nötig werden.

Als musikpädagogisch einzuordnen ist demnach:

Inhaltlich:

- „Veränderung und Differenzierung von Kenntnissen und Fertigkeiten von einem mittleren auf ein höheres Niveau“¹⁰⁵
- Musik erfinden, wiedergeben und gestalten
- Musik hören, verstehen und einordnen
- Musik umsetzen
- Musik wahrnehmen und verstehen
- Musik gestalten
- Nachdenken über Musik
- Musik hören
- Bewegen zur Musik
- Musizieren

Rolle des Musiklehrers

- lenkend, beratend, vorbildhaft, lehrend

¹⁰⁵ Bruhn (2000), S. 2.

3 Musiktherapie

„(...) dem verengten Werkbegriff der Musikwissenschaft [wird] ein Musikbegriff der musikalischen Improvisation gegenüber gestellt, der Musik als direkte Kommunikation zwischen Menschen in den Mittelpunkt rückt. Im Improvisationsunterricht in der Musiktherapie lernen die Studierenden Musik als Beziehungsgestaltung zwischen Menschen und als Mit-Teilung von Empfindung und Selbst- und Welterleben kennen. Sie erfahren Musik als Prozess und Ereignis, als Ausdruck und Reflexion seelischer Verhältnisse, als Erkenntnismittel.“¹⁰⁶

Die professionelle Musiktherapie ist eine vergleichsweise junge Disziplin. Zwar wurde von jeher Musik zum Heilen eingesetzt, bereits 4000 v.Chr. wurde der Musik magisch-mystische Wirkung zugeschrieben¹⁰⁷ und im ersten Buch Samuel wird von der positiven Wirkung berichtet, die Davids Harfespiel auf den depressiven König Saul hatte.¹⁰⁸ Bis in das 16. Jahrhundert hinein war Musik ein Bestandteil des medizinischen Studiums.¹⁰⁹ Eine systematische Ausbildung jedoch beginnt sich erst in der zweiten Hälfte des 20. Jahrhunderts zu entwickeln.

Die Anwendungsbereiche von Musiktherapie sind heutzutage sehr vielfältig. Sie reichen von Prävention durch Entspannung, über Musik als Kommunikationsmittel bei nicht sprechenden Kindern oder zur Aggressionsbewältigung bei traumatisierten Kindern bis hin zur unterstützenden Bewältigung von Krankheit und anderen Lebenskrisen.

3.1 Entwicklung der Musiktherapie als Profession

Nach dem zweiten Weltkrieg wurde in den USA Musik erfolgreich zur Behandlung traumatisierter Soldaten eingesetzt. Dies geschah zunächst durch professionelle Musiker, die nach dem sichtbaren Erfolg auch medizinisch und psychologisch ausgebildet werden sollten. So entstand 1946 an der Kansas University of Texas ein erster akademischer Lehrgang. Schon 1950 wurde die

¹⁰⁶http://www.musiktherapie.de/fileadmin/user_upload/medien/pdf/einblicke/Tuepker_12.pdf, letzter Zugriff: 26.06.2011.

¹⁰⁷ Vgl. <http://musikmagieundmedizin.de/Musikartikel/spintge.html>. letzter Zugriff 28.05.2011.

¹⁰⁸ Die Bibel, 1. Samuel 16, 23.

¹⁰⁹ Vgl. http://www.musiktherapie.de/fileadmin/user_upload/medien/pdf/Geschichte_Musiktherapie.pdf, letzter Zugriff: 03.07.2011.

National Association of Music Therapy (NAMT) gegründet,¹¹⁰ bereits 1986 die staatliche Anerkennung erreicht und durch eine unabhängige Kommission, *the National Commission for Certifying Agency*, verliehen.¹¹¹ 1998 schlossen sich die größten nationalen Vereinigungen zum *AMTA*¹¹² zusammen.

In der DDR wurden ab 1960 erste Erfahrungen mit musiktherapeutischer Arbeit von einem interdisziplinären Team aus Musikpädagogen und Medizinern an der Universitätsklinik Leipzig gesammelt.¹¹³ In der BRD gründete sich 1973 die erste musiktherapeutische Vereinigung unter dem Namen *Deutsche Gesellschaft für Musiktherapie*.¹¹⁴ Die ersten grundständigen Studiengänge zum Diplom-Musiktherapeuten begannen 1978 in Herdecke, bzw. 1979 in Heidelberg. Derzeit wird dies ausschließlich in Heidelberg angeboten, Aufbaustudiengänge gibt es allerdings an acht deutschen (Fach-)Hochschulen, des Weiteren an zehn privaten Instituten, die nach bestimmten Ansätzen (siehe Kapitel 3.3) ausbilden.¹¹⁵

In Deutschland gibt es noch keine berufsrechtliche Absicherung für Musiktherapeuten. Auch ohne ein Hochschulstudium ist es gesetzlich erlaubt, den Titel Musiktherapeut/in zu führen. Unter anderem ist dies darauf zurückzuführen, dass sich national und international viele verschiedene therapeutische Ansätze und entsprechenden Ausbildungsstätten entwickelt haben, die sich in Verbänden organisiert haben und untereinander nicht anerkennen. Die größte deutsche Vereinigung solcher Verbände ist die *Deutsche Musiktherapeutische Gesellschaft*¹¹⁶, die eine eigene Zertifizierung¹¹⁷ als Qualitätssiegel eingeführt hat, um sich abzugrenzen und hervorzuheben.

Trotz der zahlreichen unterschiedlichen Ansätze, Verbände und Ansichten soll eine Definition von Musiktherapie im nächsten Kapitel dennoch gewagt werden.

¹¹⁰ Vgl. Plahl, Christine und Koch-Temming, Hedwig (2008), *Musiktherapie mit Kindern, Grundlagen – Methoden – Praxisfelder*, Bern: Hans Huber, S. 32.

¹¹¹ Vgl. <http://www.cbmt.org/>, letzter Zugriff: 27.06.2011.

¹¹² <http://www.musictherapy.org/>, letzter Zugriff 27.06.2011.

¹¹³ Plahl & Koch-Temming (2008), S. 32.

¹¹⁴ <http://www.musiktherapie.de/index.php?id=27>, letzter Zugriff: 06.05.2011.

¹¹⁵ Ebd.

¹¹⁶ Ebd.

¹¹⁷ http://www.musiktherapie.de/fileadmin/user_upload/medien/pdf/Geschaeftsordnung_Zertifizierung-MT_DMTG-BB.pdf, letzter Zugriff: 26.06.2011.

3.2 Musiktherapie – der Versuch einer Definition

Kenneth Bruscia berichtet in seinem Werk "Defining Music Therapy" von der Schwierigkeit, eine allgemein gültige Definition für Musiktherapie zu finden, die Laien und Fachleute gleichermaßen zufrieden stellt und der Tatsache, dass seine Antworten auf die Frage, was Musiktherapie sei, sehr unterschiedlich ausfallen könnten – je nach Adressat:

„When creating a definition extemporaneously, it is important to consider which facet of music therapy or which clinical approach will be of greatest interest and relevance to the person inquiring.“¹¹⁸

Deshalb muss eine erste Definition zunächst sehr allgemein ausfallen. Die Deutsche Musiktherapeutische Gesellschaft (DMtG) definiert Musiktherapie folgendermaßen:

„Musiktherapie ist der gezielte Einsatz von Musik im Rahmen der therapeutischen Beziehung zur Wiederherstellung, Erhaltung und Förderung seelischer, körperlicher und geistiger Gesundheit.“¹¹⁹

Die World Federation of Music Therapy (WFMT) geht mehr ins Detail und spricht körperliche, soziale, kommunikative, emotionale, intellektuelle und seelische Gesundheit an. Es sind ordnende, strukturierende und emotionsregulierende Kräfte, die der Musik durch die Kommunikation im (musik-) therapeutischen Prozess zugesprochen werden:¹²⁰

“Music therapy is the professional use of music and its elements as an intervention in medical, educational, and everyday environments with individuals, groups, families, or communities who seek to optimize their quality of life and improve their physical, social, communicative, emotional, intellectual, and spiritual health and wellbeing. Research, practice, education, and clinical training in music therapy are based on professional standards according to cultural, social, and political contexts” (WFMT, 2011).¹²¹

Die in Großbritannien am weitesten verbreitete Definition legt zudem einen Schwerpunkt auf die therapeutische Beziehung und die gemeinsam gemachten musikalischen Erfahrungen.¹²² Hier heißt es:

¹¹⁸ Bruscia, Kenneth (1998), Defining Music Therapy (2nd Edition), Gilsum, NH: Barcelona Publishers, S.9.

¹¹⁹ <http://www.musiktherapie.de/index.php?id=18>, letzter Zugriff 06.05.2011.

¹²⁰ Vgl. Plahl und Koch-Temming (2005), S. 33.

¹²¹ http://www.musictherapyworld.net/WFMT/President_presents....html, letzter Zugriff: 06.05.2011.

¹²² Dies ist vermutlich durch die starke Prägung von Juliette Alvin zu erklären, für deren Arbeit die Beziehung sehr wichtig ist, wie in Kapitel 3.3.4. näher beschrieben ist.

„Music therapy provides a framework in which a mutual relationship is set up between client and therapist. The growing relationship enables changes to occur, both in the condition of the client and in the form that the therapy takes... By using music creatively in a clinical setting, the therapist seeks to establish an interaction, a shared musical experience leading to the pursuit of therapeutic goals. These goals are determined by the therapist's understanding of the client's pathology and personal needs.“¹²³

Für einen vertieften Einblick ist eine ausführliche Sammlung unterschiedlicher Definitionen von Musiktherapie durch Herbert Bruhn für die Musiktherapeutische *Umschau online* im März 2005 zu finden.¹²⁴

¹²³ Bunt, Leslie & Hoskyns, Sarah (2006³), *Handbook of Music Therapy*, London and New York: Routledge, S. 10.

¹²⁴ <http://herbertbruhn.de/musiktherapie/def.pdf>, letzter Zugriff 03.7.2011. Siehe auch: Cheryl Dileo Maranto (1996), Musiktherapie im internationalen Überblick, in: Decker, Voigt, Knill & Weymann, Lexikon Musiktherapie, Göttingen u.a.: Hogrefe, S. 249-262.

Wie schon Bruscia andeutet, hat Musiktherapie viele Facetten, theoretische Ansätze und einen großen potentiellen Adressatenkreis. Dies soll in der folgenden Grafik veranschaulicht werden:

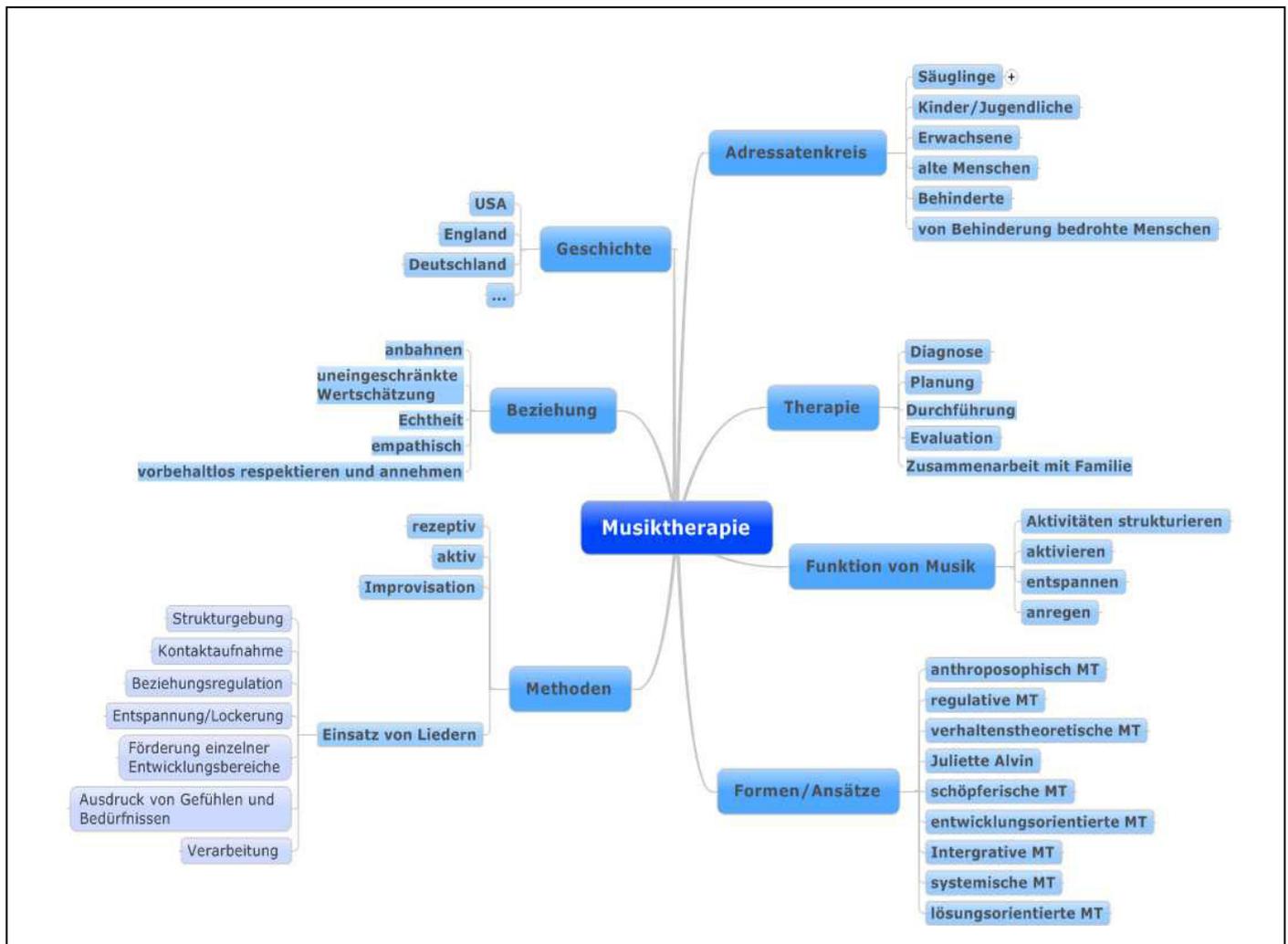


Abb. 5: Facetten von Musiktherapie. Quelle: Eigene Darstellung.¹²⁵

Es ist daher nicht möglich, *die Musiktherapie* auf wenigen Seiten abzubilden. Ich beschränke mich daher darauf, zunächst eine kurze Beschreibung der wichtigsten Behandlungsansätze vorzunehmen, das Behandlungs-Setting darzustellen und einen Überblick über die gängigsten Inhalte und der Musiktherapie zugeschriebenen Funktionen zu geben.

¹²⁵ Die Inhalte sind angelehnt an Plahl & Koch-Temming (2005).

3.3 Ansätze in der Musiktherapie mit Kindern

3.3.1 Rezeptive und aktive Musiktherapie

Theorieübergreifend kann zwischen rezeptiver und aktiver Musiktherapie unterschieden werden. Von Rezeptiver Musiktherapie wird gesprochen, wenn der Therapeut dem Patienten live oder vom Band gezielt und systematisch Musik vorspielt. Ziele rezeptiver Musiktherapie können bspw. die Kontaktaufnahme sein, Gewinnung und Fokussierung von Aufmerksamkeit, Aktivierung oder Entspannung. Als einzige Methode wird sie vorrangig bei Koma- oder multimorbiden Patienten, Frühgeborenen oder Schwerstbehinderten eingesetzt, ansonsten kombiniert mit der aktiven.¹²⁶

Von aktiver Musiktherapie wird immer dann gesprochen, wenn der Patient selbst tätig wird in Form von Singen, dem Spielen eines Instrumentes, Bewegung zur Musik oder ähnliches.

3.3.2 Anthroposophische Musiktherapie

Vertreter der anthroposophischen Musiktherapie beschreiben auf ihrer Onlinepräsenz ihr grundlegendes Ziel folgendermaßen: „Menschen in ihrem Krankheitsverlauf zur Seite zu stehen mit Hilfe der aus der Anthroposophie gewonnenen Erkenntnisse über den unmittelbaren Zusammenhang des Menschen mit den Künsten und den ihn umgebenden Naturprozessen einerseits und den hinter allem stehenden geistigen Ursprüngen andererseits.“¹²⁷ Entsprechend soll auch nach anthroposophischer Auffassung „Musiktherapie als eine Art spezifisch zweckgebundener Musikausübung (...) nicht abgetrennt werden vom allgemeinen Wesen der Musik als umfassende menschenseelenprägende Kunst.“¹²⁸

Es sollen musikalische Stimmungen geschaffen werden, die an die Stimmung des Kindes angepasst sind. Je nach Situation soll sie anregend, beruhigend oder ausgleichend wirken. Das Kind soll durch Improvisation dem „Geistigen

¹²⁶ Vgl. Plahl & Koch-Temming (2002), S. 34 und 183f.

¹²⁷ <http://www.musik-therapie-anthroposophisch.de/index.php?open=./geschichte/geschichte>, letzter Zugriff: 26.06.2011.

¹²⁸ Plahl und Koch-Temming (2005), S. 36.

der Musik“¹²⁹ begegnen und dessen heilende, ordnende Kräfte erfahren. Wichtig zur Unterscheidung zu anderen Therapieformen ist, dass es um die Ermöglichung neuer Entwicklungsschritte und Beseitigung von Entwicklungshemmnissen durch musikalische (geistige) Nahrung geht. Es wird nicht die Wiederherstellung eines alten Zustands, sondern die (Weiter-)Entwicklung des inneren Menschen angestrebt.¹³⁰ Bekanntester Vertreter dieses Musiktherapieansatzes war Rudolf Steiner.

3.3.3 Verhaltenstheoretisch orientierte und funktionale Musiktherapie

Die verhaltenstheoretisch orientierte Musiktherapie entwickelte sich zunächst in den USA bei der Suche nach wissenschaftlichen Begründungen für diese Therapieform. Da man nicht die Wirkungsweise von Musik innerhalb einer Person beurteilen kann, wurde nur das sichtbare Verhalten beurteilt. Plahl & Koch-Temming sehen in E. Thayer-Gaston den führenden Musiktherapeuten in diesem Bereich.¹³¹

Im deutschsprachigen Raum werden verhaltenstherapeutische Methoden vor allem in der Musiktherapie mit behinderten Kindern und innerhalb der Funktionalen Musiktherapie eingesetzt.¹³² Es sind besonders Andreas Rett und Albertine Wesetzky, die diesen Ansatz prägen und in der Musik ein geeignetes Mittel sehen, um Motivation und Lernprozesse bei Kindern mit Hirnschädigungen oder Entwicklungsstörungen zu aktivieren. In der funktionalen verhaltensorientierten Musiktherapie werden Therapieziele klar in Form von operationalisierten Verhaltensweisen definiert und kontrolliert.¹³³

3.3.4 Entwicklungsorientierte Ansätze in der Musiktherapie

Diese Form der Musiktherapie orientiert sich an den jeweiligen Entwicklungsbedürfnissen der Kinder. Sie nutzen Musik in der und auch als Therapie und „unterstützen [...] die Gesundheitsentwicklung des Kindes bei unterschiedlichen

¹²⁹ Plahl und Koch-Temming (2005), S. 37.

¹³⁰ Ebd., S. 37.

¹³¹ Vgl. hierzu auch Gaston 1968.

¹³² Plahl und Koch-Temming, S. 38.

¹³³ Ebd., S. 37.

Erkrankungen und Störungen der Entwicklung und sind damit den psychotherapeutischen Verfahren zuzuordnen.“¹³⁴ Dementsprechend wird Musik nicht in erster Linie eingesetzt, um erzieherische Ziele zu verfolgen und dem Kind zu helfen, Fähigkeiten und Fertigkeiten des alltäglichen Lebens zu erwerben.¹³⁵

Juliette Alvin prägte mit diesem Ansatz die englische Musiktherapie entscheidend. Der Schwerpunkt liegt darin, dass das Interesse des Kindes an der Umwelt geweckt und das soziale Miteinander neu erfahren werden soll. Bei nicht sprechenden Kindern sollen neue Ausdrucksformen entwickelt werden. Ziele sind, „(...) die Selbstbefreiung des Kindes, das Herstellen verschiedener Arten von Beziehung mit der Welt und das Wachstum des Kindes in seiner körperlichen, intellektuellen und sozial-emotionalen Entwicklung.“¹³⁶ Eine Beziehung zu dem Kind soll durch Zuhören aufgebaut werden. Der theoretische Hintergrund ist die Annahme, dass unterschiedliche Klänge verschiedene psycho-physiologische Wirkungen haben und beim Kind stimmliche, sprachliche oder musikalische Reaktionen hervorrufen und ihm so die Gelegenheit geben, sich mitzuteilen.¹³⁷

In Deutschland ist als prominenteste Vertreterin dieser Richtung Gertrud Orff zu nennen. Sie spezialisierte sich auf die Anwendung bei Entwicklungsstörungen und -verzögerungen sowie schweren Behinderungen, autistischen Störungen, Cerebralparesen, Störungen der Sprache oder des Sozialverhaltens und auf Kinder mit Cochlea-Implantat. Durch elementares Musizieren und Improvisieren sollen vorrangig die taktilen, optischen und akustischen Sinne angesprochen werden¹³⁸ und dadurch die Entwicklung von Kindern (mit und ohne Behinderung) gefördert werden: „in spontan-kreativer Zusammenarbeit kann und soll sich das Kind frei äußern, seine Äußerungen formulieren und sozialbezogen anwenden.“¹³⁹

¹³⁴ Plahl und Koch-Temming (2005), S. 47.

¹³⁵ Vgl. Ebd.

¹³⁶ Ebd., S. 40.

¹³⁷ Vgl. Plahl und Koch-Temming (2005), S. 40.

¹³⁸ Orff, Gertrud (1974/1985), Die Orff-Musiktherapie, Aktive Förderung der Entwicklung des Kindes, München: Kindler, S. 22.

¹³⁹ Ebd., S. 46.

3.3.5 Psychoanalytische Musiktherapie

Bei der psychoanalytischen Musiktherapie, die in den späten 80er Jahren zuerst von Mary Priestley beschrieben wurde, geht es, anders als bei allen anderen Therapieformen, um die Interaktion von Bewusstem und Unbewusstem. In musikalischer Improvisation sollen vergangene Geschehnisse in Form von Re-Inszenierung aufgearbeitet werden. Es wird versucht, die tieferen Gründe und Bedeutungen von Verhaltensweisen zu ergründen, zu verstehen und zu deuten.¹⁴⁰ Blockaden sollen gelöst werden.¹⁴¹ Neben der Arbeit mit und an *dem Unbewussten*, geht es auch um *Übertragungs- und Gegenübertragungsbeziehungen*¹⁴² und deren Lösung. Für diese Form der Arbeit ist eine intensive Auseinandersetzung mit der eigenen Kindheit von besonders hoher Bedeutung, um nicht die eigenen Probleme in die Therapie hinein zu tragen.¹⁴³

Um diese unterschiedlichen Ansätze auf einen kleinsten gemeinsamen Nenner zu bringen, soll im folgenden Kapitel kurz der Behandlungsrahmen und die wesentlichen Inhalte und Funktionen von Musiktherapie geschildert werden.

¹⁴⁰ Vgl. Plahl & Koch-Temming (2005), S. 41-42.

¹⁴¹ Priestley, Mary (1983), *Analytische Musiktherapie, Vorlesungen aus dem Gemeinschaftskrankenhaus Herdecke*, Aus dem Englischen übersetzt von Brigitte Stein, Stuttgart: Klett, S. 18.

¹⁴² Das Unbewusste und die Übertragungs- Gegenübertragungsbeziehungen sind zentrale Aspekte der Psychoanalyse. Bei der Übertragung handelt es sich um Gefühle, die aus früheren Beziehungen auf neue übertragen und so für den Therapeuten sicht- und greifbar werden. Also Gegenübertragung werden die Gefühle bezeichnet, die reaktiv auf die Übertragung hin entstehen. In der postfreudianen Psychoanalyse soll sich der Therapeut seiner Gegenübertragungsgefühle bewusst machen und sie nutzen, um sich vorübergehend in die Person hinein zu versetzen, in die er durch den Patienten gedrängt wird. Dadurch soll die Möglichkeit entstehen, Lösungsansätze in der Therapie zu entwickeln. Näher siehe: Kutter, Peter & Müller, Thomas (2008), *Psychoanalyse. Eine Einführung in die Psychologie unbewusster Prozesse*, Stuttgart: Klett.

¹⁴³ Vgl. Plahl & Koch-Temming (2005), S.41-42.

3.4 Die Therapiesituation

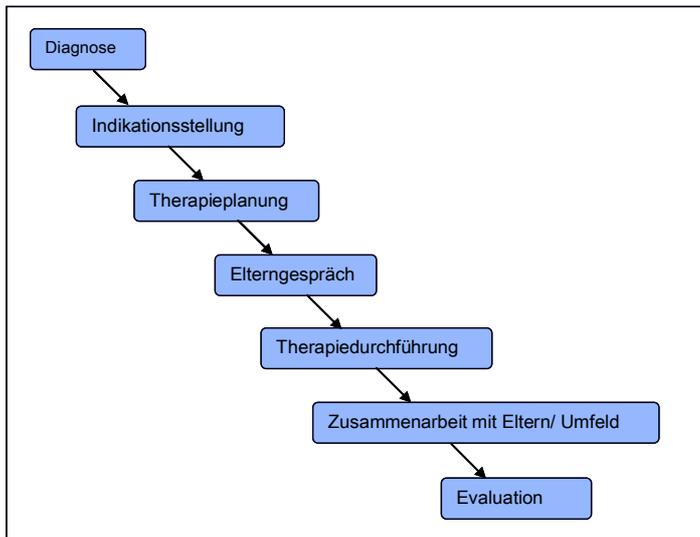


Abb. 6: Ablauf einer musiktherapeutischen Behandlung bei Kindern, Quelle: nach Pahl und Koch-Timming (2007), S.120.

Entscheidend sind der Anfang und das Ende einer Behandlung. Zu Beginn besteht ein Problem, eine Entwicklungsverzögerung, Behinderung o.ä., welche zu einem Arztbesuch, einer Diagnose und letzten Endes zu der Verordnung einer musiktherapeutischen Behandlung führt.¹⁴⁴ Die Diagnose wird bestenfalls interdisziplinär unter medizinischer, psychologischer und therapeutischer Beteiligung erstellt. Aufgrund der ärztlichen Verordnung ist die Therapie in der Regel zeitlich begrenzt, wird für diesen Zeitraum genau geplant und sowohl während der Behandlung als auch am Ende dieser evaluiert.¹⁴⁵

Die Therapiesitzungen finden, wenn Alter, Entwicklungsstand, Gesundheit und emotionale Verfassung dies ermöglichen, ohne Bezugsperson statt. Diese werden jedoch über Verlauf und Ergebnisse der Sitzungen informiert. Es ist möglich, mit dem Kind eine Verschwiegenheitsvereinbarung zu treffen, so dass die Therapie einen sicheren Raum bietet, um über alles zu reden. Dies ist vor allem wichtig für Musiktherapie an Schulen, damit die Schüler keine Angst

¹⁴⁴ Bei Musiktherapeutischer Behandlung im schulischen Rahmen ist keine ärztliche Verordnung notwendig. Hier wenden sich hauptsächlich Klassenlehrer an den Musiktherapeuten, schildern Probleme und bitten um die Aufnahme in eine musiktherapeutische Kleingruppe oder Einzeltherapie. Dies stellte sich bei einem Gespräch mit einer Musiktherapeutin in einer GE-Schule heraus. Die Abläufe dort unterscheiden sich von der klassischen Musiktherapie und werden in Kapitel 4 näher betrachtet.

¹⁴⁵ Vgl. Pahl & Koch-Temming (2002), S. 122ff.

haben müssen, dass die musiktherapeutischen Sitzungen sich negativ auf die Bewertungen in der Schule auswirken.¹⁴⁶

Vor der ersten musiktherapeutischen Sitzung steht die Anamnese phase. Hier werden zunächst die Bezugspersonen ausführlich zur Entwicklung des Kindes von der Schwangerschaft bis zum Tag des Gespräches befragt. Weitere Informationen werden aus der Beobachtung des Kindes in der ungewohnten Situation, aber auch in der Interaktion mit den Bezugspersonen gewonnen.¹⁴⁷

Ergänzend können und sollten medizinische und psychologische Vorbefunde herangezogen werden. Hier gibt es eine Vielzahl verschiedener medizinischer und psychometrischer Testverfahren, die u.a. die körperliche und sensomotorische Entwicklung, den IQ und die Sprachentwicklung testen.¹⁴⁸. Anhand der hier erlangten Befunde und Beobachtungen¹⁴⁹ und der ersten musiktherapeutischen Sitzungen wird der Therapieverlauf geplant, muss jedoch immer wieder an auftretende Veränderungen angepasst werden.

Da es bei der Musiktherapie um das Erreichen außermusikalische Ziele durch das Medium Musik geht, ist sie insofern zielorientiert. Bezüglich der musikalischen Arbeit aber steht eindeutig „der *Prozess des gemeinsamen Musizierens* (Hervorhebung der Verfasserin), innerhalb dessen zielgerecht mit der Wirkung und dem Erleben musikalischer Aktivität gearbeitet wird“¹⁵⁰ im Vordergrund. Es entsteht ein bewertungsfreier Schonraum, in dem sich die Patienten frei ausdrücken und -probieren können. Dem widerspricht es allerdings nicht, dass gezielt die Fertigkeit an einem Instrument verbessert und Bezugspersonen, Mitschülern oder einem anderen Plenum musikalische Produkte vorgeführt werden können um damit das Selbstbewusstsein der Spielenden zu stärken.¹⁵¹

¹⁴⁶ Vgl. Tüpker, Hippel & Laabs (2005), *Musiktherapie in der Schule*, Wiesbaden: Zeitpunkt Musik, S. 25.

¹⁴⁷ Vgl. Plahl & Koch-Temming (2002), S. 122ff.

¹⁴⁸ Näheres dazu siehe bei Plahl & Koch-Temming (2002) S. 121ff.

¹⁴⁹ Plahl & Koch-Temming (2002) sehen in der Beobachtung die wichtigste diagnostische Methode in der Musiktherapie. Vgl. Ebd., S.119.

¹⁵⁰ Ebd., S. 62. Zur Frage, ob Musiktherapie prozess- und Musikpädagogik produktorientiert ist siehe auch: Bruhn, Herbert (2000), *Musiktherapie. Geschichte – Theorien – Methoden*, Göttingen u.a.: Hogrefe, S. 2-3.

¹⁵¹ Vgl. Bruhn (2000), S. 3.

Besonders bei der Arbeit mit Kindern kann es mitunter einige Sitzungen lang dauern, bis sie bereit sind, Musikinstrumente zu benutzen oder zu musizieren.¹⁵²

Wie bereits erwähnt ist es wichtig, den Klienten genau zu beobachten und wenn er musiziert zu schauen, wie er mit den vier Hauptelementen Klangfarbe, Lautstärke, Tondauer und Tonlage umgeht und entsprechend musikalisch zu antworten. Stille kann dabei ebenso ein Ausdrucksmittel sein.¹⁵³

So vielfältig die Diagnosen sein können, die zu einer musiktherapeutischen Behandlung führen, sind auch die Ziele, die durch diese erreicht werden sollen, die Funktionen, die der Musiktherapie zugeschrieben werden und die Methoden¹⁵⁴, die zur Anwendung kommen.

Allgemeine Zielsetzung jeder Therapie ist es, Störungen zu verringern oder zu beseitigen, Lebensqualität zu verbessern und Selbstwertgefühl und die Selbstbestimmung zu stärken. Außerdem soll sie Möglichkeiten aufzeigen, mit einer bestehenden unbefriedigenden Situation besser umgehen zu können.¹⁵⁵

Hinzu kommen individuelle Therapieziele, die auf die jeweilige Störung bezogen sind und möglichst konkret als operationalisierte Ziele formuliert werden sollten. Dabei ist eine Unterteilung in Ziele, die das Kind erreichen soll und Ziele, die gemeinsam mit der Umwelt erarbeitet werden müssen, sinnvoll. Da solche Ziele nur in Verbindung mit einem konkreten Fall sinnvoll zu erläutern sind verweise ich auf Fallbeispiele bei Plahl & Koch-Temming¹⁵⁶.

¹⁵² Vgl. Bunt, Leslie & Hoskyns, Sarah (2006³), *The handbook of Music Therapy*, London und New York: Routhledge, S. 27.

¹⁵³ Vgl. Bunt, Leslie (2001), *Music therapy*, in: *The New Grove, Dictionary of Musik an Musicians*, Second edition, Edited by Stanley Sadie, Vol. 17, S. 536. 535-540.

¹⁵⁴ Bruscia definiert musiktherapeutische Methode als eine bestimmte Art des Handelns, die zur diagnostischen Einschätzung, zur Behandlung und/oder ihrer Evaluation und des therapeutischen Prozesses genutzt wird. Vgl. Bruscia (1998), S. 120.

¹⁵⁵ Vgl. Plahl & Koch-Temming (2002), S. 152.

¹⁵⁶ Ebd., S. 119ff.

3.5 Die Rolle des Musiktherapeuten

Basis jedweder Therapie ist eine gute Beziehung zwischen Klient und Therapeut.¹⁵⁷ Diese Beziehung muss geprägt sein von Vertrauen und, besonders bei der Arbeit mit Kindern, einer gewissen Zuneigung oder Zugewandtheit dem Kind gegenüber. Plahl & Koch-Temming nennen dies als Teil *dreier Grundhaltungen*, die mittlerweile schulenübergreifend als Basis-kompetenzen für Musiktherapeuten angesehen würden:

- Wertschätzung
- Empathie und
- Echtheit¹⁵⁸

Ohne erfahrene *Wertschätzung* könne sich kein Mensch selbst akzeptieren, was wiederum Grundvoraussetzung jeglicher Weiterentwicklung sei. Sich selbst zu akzeptieren sehen die Autoren zudem als Voraussetzung dafür, sich gegenüber anderen zu öffnen, seinerseits existenziell für einen Beziehungsaufbau.¹⁵⁹

Der Duden definiert *Empathie* als „Bereitschaft und Fähigkeit, sich in die Einstellungen anderer hinein zu versetzen.“¹⁶⁰ Sie befähige den Therapeuten, sich in den emotionalen Zustand des Kindes hinein zu versetzen und seine Gefühle stellvertretend nachzuvollziehen, so Plahl & Koch-Temming weiter. Das genau auf das Kind abgestimmte musikalische Angebot könne den Patienten dazu anregen, selbst initiativ zu werden und das Eingehen auf das Angebot des Kindes spiegele ihm wiederum seine Gefühle.¹⁶¹

Bei *Echtheit* geht es um die Authentizität des Therapeuten. Er solle kompetent mit seinen Gefühlen umgehen und dem Kind ehrlich und unverstellt begegnen. Nur so könne eine *echte Begegnung* im gemeinsamen musikalischen Handeln entstehen, was sowohl der Weg als auch das Ziel musiktherapeutischen Handelns sei.¹⁶²

Über diese Grundhaltungen hinaus werden noch weit mehr Anforderungen an

¹⁵⁷ Vgl. dazu auch Grawe (2000²), *Psychologische Therapie*, Göttingen: Hogrefe.

¹⁵⁸ Plahl & Koch-Temming (2007), S. 164.

¹⁵⁹ Vgl. Ebd.

¹⁶⁰ <http://www.duden.de/suchen/dudenonline/empathie>, letzter Zugriff: 27.07.2011.

¹⁶¹ Vgl. Plahl & Koch-Temming (2007), S. 164.

¹⁶² Vgl. Ebd.

Kindermusiktherapeuten gestellt. Das Aufnahmeverfahren zur Musiktherapieausbildung in Deutschland beinhaltet eine Aufnahmeprüfung, die die musikalische Eignung einerseits und die (psycho-)therapeutische andererseits überprüft. Zudem ist das Studium geprägt von (musiktherapeutischer) Selbsterfahrung.¹⁶³ Plahl & Koch-Temming stellen außerdem die Notwendigkeit dar, dass „zwangsläufig die eigene Kindheit und eigenes kindliches Erleben wiederbelebt werden“¹⁶⁴ müsse, um die Erinnerung an kindliches Denken, Fühlen und Handeln wieder wachzurufen. Zudem müsse man mit sich selbst und der jeweils aktuellen persönlichen Situation möglichst im Reinen sein, um nicht eigene Probleme in die Therapiesituation hinein zu tragen. Dies solle durch Supervision oder ähnliche Unterstützung gewährleistet werden.¹⁶⁵

Die Anforderungen an zukünftige Musiktherapeuten sowie die Inhalte der Ausbildung sind im englischen und US-amerikanischen Raum sehr ähnlich.

Sie erwarten von zukünftigen Musiktherapeuten:

“Empathy, patience, creativity, imagination, an openness to new ideas, and understanding of oneself are also important attributes. Because music therapists are musicians as well as therapists, a background in and love of music are also essential.”¹⁶⁶⁺¹⁶⁷

Die Beziehung zwischen Musiktherapeut und Klient ist ein weiterer wichtiger Bestandteil der Musiktherapie. Nur wenn der Klient dem Therapeuten vertraut, wird er sich ihm öffnen und seine Gefühle und Probleme, ob bewusst oder unbewusst offenbaren. Die beschriebene Grundhaltung und die Sicherheit eines Schonraums sind dafür die Grundlagen.

¹⁶³ Plahl & Koch-Temming (2005), S. 55.

¹⁶⁴ Ebd.

¹⁶⁵ Ebd., S. 55f.

¹⁶⁶ <http://www.musictherapy.org/handbook/career.html#AMTA>, letzter Zugriff: 02.07.2011.

¹⁶⁷ Näheres zu Anforderung in England und den USA siehe auch bei Bunt & Hoskyn (2002), S. 25.

3.6 Bezug zur Fragestellung

In diesem Kapitel wurden die wesentlichen Inhalte und Methoden musiktherapeutischen Arbeitens genannt. Wie bereits im Kapitel 2.4 soll auch an dieser Stelle zusammenfassend aufgeführt werden, welche Aspekte als musiktherapeutisch einzuordnen ist. Die Abgrenzung ist allerdings nicht immer leicht, da viele musiktherapeutische Methoden ihren Ursprung in der Musikpädagogik, vor allem der musikalischen Früherziehung haben.¹⁶⁸ Im Rahmen der Kodierung werden diese Abgrenzungsprobleme bearbeitet und klarere Zuordnungen ermöglicht. Die Aspekte ergeben sich weitgehend aus den bisherigen Kapiteln. Darüber hinaus gehende Aspekte sind entsprechend mit einer Fußnote gekennzeichnet. Als musiktherapeutisch einzuordnen ist demnach:

- musikalische Stimmungen schaffen
- Improvisation
- Patienten mit unterschiedlichen Klängen stimulieren
- Elementares Musizieren als Ausdrucksmöglichkeit
- Freies Äußern durch Musik
- Re-Inszenierung vergangener Geschehnisse durch Improvisation
- Auf das Spielen des Kindes eingehen
- Einen gemeinsamen Rhythmus mit dem Kind finden/ den Rhythmus des Kindes aufnehmen
- Rolle des Therapeuten: eher begleitend, mitsuchend und deutend¹⁶⁹

¹⁶⁸ Vgl. Plahl & Koch-Temming (2002), S.57-63.

¹⁶⁹ Vgl. Tüpker, Hippel, & Laabs, (2005), S. 16.

4 Musikunterricht in Förderschulen

„Ziel der Förderung ist insbesondere die Entwicklung von kognitiven, kommunikativen, sprachlichen, senso- und psychomotorischen, emotionalen und sozialen Fähigkeiten, einschließlich der Ausformung von lebenspraktisch orientierten Kulturtechniken, um den Schülerinnen und Schülern ein aktives Leben in sozialer Integration und die selbstbestimmte Entfaltung ihrer Persönlichkeit zu ermöglichen.“¹⁷⁰

Berliner Förderschulen gehören zu den allgemein bildenden Schulen und haben somit zunächst einen Bildungsauftrag zu erfüllen. Ziele der Schulen mit Förderschwerpunkt sind nicht nur Bildung und Erziehung der Schüler, sondern auch die Förderung im jeweiligen Förderschwerpunkt und die bestmögliche Rehabilitation in schulischer, beruflicher und sozialer Hinsicht.¹⁷¹ Das o.g. Zitat deutet jedoch bereits an, dass der Bildungsanspruch zu dem der Regelschule Unterschiede aufweist. Besonders bzgl. der Ausbildung von Kulturtechniken sind Einschränkungen im Anspruch zu erkennen. In der KMK-Empfehlung für GE-Schulen ist zudem auch explizit der Erziehungsauftrag genannt. Neben „Stärkung in Kommunikation und Interaktion (...) [und] Entfaltung von Selbstachtung [ist hier außerdem von dem] Erlangen von lebenspraktischer Tüchtigkeit und Lebenszutauen“¹⁷² die Rede. Von besonderer Bedeutung ist zudem die individuelle Förderung der SuS. Mehr noch als in anderen Schulformen seien die Lernvoraussetzungen der einzelnen SuS sehr unterschiedlich und erforderten individuelle Handlungsmöglichkeiten im Unterricht. Die kleine Größe der Klassen, die besonderen Rahmenlehrpläne und die darauf basierenden individuellen Förderpläne gehen darauf ein.¹⁷³ Nicht zuletzt für den Musikunterricht bedeutet dies, dass individuelle Handlungsangebote vorbereitet sein müssen. Hier jedoch stellt sich erneut das Problem der unzureichenden Ausbildung von Musiklehrern für Förderschulen in Berlin, die im folgenden Kapitel näher beleuchtet wird.

¹⁷⁰ Sonderpädagogikverordnung 2011, Paragraph 12.2: http://www.berlin.de/imperia/md/content/sen-bildung/rechtsvorschriften/sopaed_vo.pdf?start&ts=1306407162&file=sopaed_vo.pdf, letzter Zugriff: 02.06.2011.

¹⁷¹ Vgl. SopädVO 2009, S. 3.

¹⁷² KMK-Empfehlung für GE-Schulen aus dem Jahre 1998: <http://www.nibis.de/~infosos/kmk-geist-2.htm>, letzter Zugriff: 18.7.2011.

¹⁷³ Vgl. Ebd., Absatz 4.2.

4.1 Ausbildung

An Berliner Hochschulen können jährlich maximal drei Studenten den Kombinations-Bachelor-Studiengang Musik und Rehabilitationswissenschaften¹⁷⁴ beginnen. Wie viele davon letzten Endes in den Schuldienst eintreten, ist damit aber noch nicht gesagt. Von den drei Studienanfängern des Semesters 2006/2007 bspw. wechselte eine Studentin nach dem Bachelor zur Musiktherapie in Skandinavien, die zweite schloss nicht das Masterstudium an, sondern entschied sich, (zumindest vorerst) als Instrumentallehrerin und ggf. Schulhelferin zu arbeiten. Nur eine Studentin strebt den Beginn des Referendariats im Februar 2012 an.¹⁷⁵ Dieser kleine Ausschnitt eines Studienjahrgangs, sofern bei dieser geringen Anzahl von einem „Jahrgang“ gesprochen werden kann, spiegelt sehr genau die Misere des Musikunterrichts an Sonderschulen wider, die seit Jahrzehnten beklagt wird: Es fehlen ausgebildete Musiklehrer und obwohl zusätzlich fachfremde Lehrer Musik im Rahmen des Klassenunterrichtes unterrichten, fiel in den letzten Jahrzehnten ca. 30-40% des Musikunterrichts aus.¹⁷⁶ Für die ausgebildeten Musiklehrer an Sonderschulen kommt erschwerend hinzu, dass ihre Ausbildung an den meisten deutschen Hochschulen nicht speziell für den Unterricht an Sonderschulen ausgelegt ist, sondern allgemein für die Klassenstufen 1-10. Amrhein bemängelt außerdem, dass die meisten Sonderschulen nur mangelhaft für den Musikunterricht ausgestattet seien und es an einer schlüssigen Konzeption für den Musikunterricht an Sonderschulen fehle:

„In Lehrplänen und im Bewusstsein der Lehrer sind einseitige Vorstellungen über Sach- und Schülerorientierung sowie über das *Musische* weit verbreitet. Die Sachorientierung dreht sich häufig um kognitive Aspekte (z.B. musikalische Begriffe, Daten, Notenschrift) und vernachlässigt die emotionale Beziehung der Schüler zu Musik. Ebenso schädlich ist eine sich als Therapie verstehende Schülerorientierung. Die Schüler sind nicht krank und der Unterricht ist in der Regel keine therapeutische Situation.“¹⁷⁷

¹⁷⁴ Der Bachelorstudiengang heißt Rehabilitationswissenschaften, der Masterstudiengang Sonderpädagogik.

¹⁷⁵ Dies sind persönliche Erfahrungen meines Jahrgangs.

¹⁷⁶ Vgl. hierzu Amrhein 1983, 1996 und 2001.

¹⁷⁷ Vgl. Amrhein (2001), S. 184.

In den 70er Jahren wurde im Rahmen der Bildungsreform der Ausbau des Sonderschulwesens betrieben und auch einige Konzepte für den Musikunterricht an Sonderschulen entwickelt. Wie bereits einleitend in diesem Kapitel erwähnt, erreichen solche Konzepte nur die angehenden Musiklehrer an den wenigen Hochschulen, die Musik und Sonderpädagogik bereits im Studium inhaltlich kombinieren¹⁷⁸ oder die durch persönliches Interesse von der Existenz spezieller musikpädagogischer Konzepte wissen. Das erste und umfassendste Konzept auf diesem Gebiet wurde von Werner Probst, Professor für *Musikerziehung für Behinderte* an der Universität Dortmund, entwickelt und soll im folgenden Kapitel exemplarisch beschrieben werden.

4.2 Pädagogische Musiktherapie

Die Pädagogische Musiktherapie basiert auf der unumstrittenen Annahme, dass Musik besondere Wirkungen bei Menschen hervorruft und möchte diese gezielt nutzen. Durch den Einsatz von Musik sowohl im Unterricht als auch in der Therapie sieht er die inhaltliche Nähe beider Disziplinen und möchte diese gezielt für den Einsatz bei behinderten Kindern kombinieren,¹⁷⁹ ohne dabei den Bildungsauftrag der Schule aus den Augen zu verlieren.¹⁸⁰ Er beschreibt die Anwendung seines Konzepts folgendermaßen:

„Pädagogische Musiktherapie meint die Anwendung von Musik bei Auswirkungen von Behinderung und bei Ausfallerscheinungen, die den emotionalen Bereich, die Sinnes- und wahrnehmungsfähigkeit, den motorischen und kommunikativen Bereich betreffen, soweit sie im pädagogischen Raum offenkundig werden.“¹⁸¹

¹⁷⁸ An der Universität zu Köln bspw. können musikpädagogische Kurse mit sonderpädagogischem Schwerpunkt und Kurse zu szenischem Spiel oder Musik und Bewegung belegt werden. Siehe dazu: http://verwaltung.uni-koeln.de/abteilung21/content/e77_e27416/e27520_e13769/index_ger.html, letzter Zugriff: 18.07.2011. Bereits 1977 wurde Werner Probst an der Universität Dortmund zum ordentlichen Professor für Musikerziehung für Behinderte berufen. Vgl.: <http://www.vitacom-munis.de/ueberuns/GemeinschaftVitacommunis/wernerprobst.html>, letzter Zugriff: 28.07.2011.

¹⁷⁹ Vgl. Probst, Werner (1979), *Musik in Sonderschulen zwischen Unterricht und Therapie. Zur Begründung einer pädagogischen Musiktherapie*. In: Kemmelmeier, K.-J.; Probst, W. (1981): Quellentexte zur pädagogischen Musiktherapie. Zur Genese eines Faches. Regensburg: Gustav Bosse Verlag, S. 48.

¹⁸⁰ Ebd., S. 49.

¹⁸¹ Probst, Werner (1983²), *Musik, Tanz und Rhythmik mit Behinderten*, Regensburg: Bosse, S. 94.

Sie soll angesiedelt sein zwischen einer medizinischen Musiktherapie und Musikunterricht im klassischen Sinne, da sie sich weder an die „im pathologischen Sinne Gemüts-, Geistes- oder Sinneskranken richte“¹⁸², noch in erster Linie den Wissens- und Kompetenzerwerb im Fach Musik im Blick habe.¹⁸³ Dennoch müsse es einen (musik-) pädagogischen Prozess geben, da ohne diesen keine (pädagogische) Musiktherapie möglich sei.¹⁸⁴

Probst hat dabei das multifaktorielle Bedingungsgefüge einer Behinderung im Blick und hofft, durch das Verbessern einer Variablen, eine Verbesserung im Gesamten erreichen zu können:

„Wir haben eine Kette von Bedingungen anzunehmen, die zur Struktur einer Beeinträchtigung oder Auffälligkeit gehören. Wenigstens einer der Glieder gilt es anzugreifen in der Annahme – und der Hoffnung – daß dieses selbst verändert wird und damit sich das ganze Gefüge in sich verändert.“¹⁸⁵

Als mögliches Beispiel nennt er eine milieubedingte Verhaltensauffälligkeit, die mit einer Konzentrationsschwäche einher geht, die ihrerseits die Lernleistung negativ beeinflusst.¹⁸⁶ Ansatzpunkt der pädagogischen Musiktherapie wäre in seinen Augen die Konzentrationsschwäche, um mit der Beseitigung oder Verbesserung eine höhere Lernleistung erreichen zu können.¹⁸⁷ Dafür sollen Fähigkeiten genutzt werden, die sowohl im musikalischen als auch außermusikalischen Kontext von Bedeutung sind. Als Beispiel nennt er „die Tonhöhenunterscheidung in der Musik und ihr[en] Anteil an der Lautdiskriminierung im Zusammenhang von Sprache und Lesen.“¹⁸⁸ Somit beinhaltet der Ansatz sowohl den therapeutischen Einsatz von Musik als auch

¹⁸² Günther, Wilhelm (1992), *Pädagogische Musiktherapie mit Kindern in Heimeinrichtungen*, In: Gasch, B. (Hg.): *Psychologie zwischen Theorie und Anwendung*, Bd. 5. Essen: Die blaue Eule, S. 29.

¹⁸³ Vgl. Probst (1972), S. 49.

¹⁸⁴ Vgl. Seidel, Kerstin-Maria (2003): Musikpädagogische und –therapeutische Möglichkeiten bei der Behandlung von Redestörungen. In: Piel, W. (Hg.): *Kölner Studien zur Musik in Erziehung und Therapie*, Bd. 8. Köln-Rheinkassel: Dohr, S.92.

¹⁸⁵ Probst (1978), S. 159.

¹⁸⁶ Dies gilt besonders für Lernhilfesschulen.

¹⁸⁷ Vgl. Probst (1972), S. 51f.

¹⁸⁸ Probst, Werner (1983), *Pädagogische Musiktherapie – Theorie und Verfahren*, in: Decker-Voigt, Hans-Helmut (Hg), *Handbuch Musiktherapie. Funktionsfelder, Verfahren und ihre Interdisziplinäre Verflechtung*, Lilienthal u.a.; Eres Edition, S. 94.

die Kompetenzerweiterung in Form besserer Konzentrations- und damit Lernleistungen.

Probst nennt drei Möglichkeiten, sein Konzept in der Schule umzusetzen:

- Musikunterricht mit therapeutischen Elementen,
- Therapie mit pädagogischen Elementen oder
- Musiktherapie und Musikunterricht als isolierte Elemente.¹⁸⁹

Letzteres sieht er besonders für den Einsatz an GE-Schulen als Notwendigkeit¹⁹⁰ und zeigt inhaltliche Nähe zu Tischler auf, der die These aufstellt, je behinderter das Kind ist, umso mehr therapeutische Anteile im Musikunterricht seien notwendig.¹⁹¹ Franz Amrhein kritisiert allerdings, dass Probst keine wirkliche Konkretisierung für die Praxis entwickelte.¹⁹²

Um die Besonderheiten des Musikunterrichts in Förderschulen verstehen zu können, ist es wichtig zu wissen welche SuS dort anzutreffen sind. Daher soll die Klientel im nächsten Kapitel etwas näher betrachtet werden.

4.3 Klientel

Bevor genauer auf Körper- bzw. Geistige Behinderung eingegangen wird, soll an dieser Stelle zunächst der Begriff *Behinderung* näher betrachtet werden.

Die WHO teilt den Begriff in vier Bereiche auf: *Impairments* (organische oder funktionelle Störungen), *Activity* (Ressourcen, die dem betroffenen Menschen ein Selbstbestimmtes Leben im Rahmen ihrer Möglichkeiten erlauben), *Participation* (soziale Teilhabe am Leben der Gesellschaft und wie sich die

¹⁸⁹ Probst (1972), S. 52.

¹⁹⁰ Vgl. Probst, Werner (1973), *Zum Unterricht in Musik an Sonderschulen für Geistig Behinderte – Überlegungen und Vorschläge*, in: Kemmelmeyer, Quellentexte zur pädagogischen Musiktherapie. Zur Genese eines Faches, Regensburg: Gustav Bosse Verlag, S. 260.

¹⁹¹ Vgl. Tischler, Björn & Tischler-Moroder, Ruth (1995³): *Musik aktiv erleben. Musikalische Spielideen für die pädagogische, sonderpädagogische und therapeutische Praxis*. Frankfurt a.M.:Diesterweg, S.13.

¹⁹² Vgl. Amrhein, Franz (2007), Die Förderung von Bewegung, Wahrnehmung, Ausdruck und Kommunikation mit Musik, in: Walter, Jürgen & Wember, Franz B. (Hg.) „Sonderpädagogik des Lernens“ Hogrefe, Göttingen 2007, S. 772.

Störungen darauf auswirken) und *Kontextfaktoren* (milieuabhängige und personelle Bedingungen, die die Integration fördern oder behindern).¹⁹³ Damit wird bereits gesagt, dass ein Mensch nicht an sich behindert ist, sondern von seiner Umwelt, also von den Kontextfaktoren, seien sie sprachlich, baulich oder sozialer Art behindert wird.

Daran angelehnt ist auch Ulrich Bleidicks recht weit gefasste Definition von Behinderung:

„Als behindert gelten Personen, die infolge einer Schädigung ihrer körperlichen, seelischen oder geistigen Funktionen so weit beeinträchtigt sind, dass ihre unmittelbaren Lebensverrichtungen oder ihre Teilnahme am Leben der Gesellschaft erschwert werden“¹⁹⁴

Ein Mensch ist demnach nicht nur behindert, sondern er wird in der Regel auch an der gesellschaftlichen Teilhabe gehindert, sei es durch bauliche, soziale oder sprachliche Barrieren.¹⁹⁵

Im Folgenden werde ich näher auf die Besonderheiten der SuS an Kbh- bzw. GE-Schulen eingehen.

SuS an Kbh-Schulen

Als körperbehindert gelten Menschen, die eine angeborene oder erworbene, vorübergehende oder dauerhafte Schädigung des Stütz- und Bewegungsapparates oder innerer Organe oder eine chronische Erkrankung haben.¹⁹⁶

Wilhelm Bläsig forderte schon 1983, dass bei allen Kindern mit Körperbehinderung zunächst geprüft werden müsse, ob sie eine Regelschule besuchen könnten und wenn die Entscheidung für eine Kbh-Schule gefallen wäre, immer die Frage gestellt werden müsse, ob und wenn ja, wann, eine Umschulung in eine Regelschule möglich sei.¹⁹⁷

¹⁹³ Vgl. Fornefeld, Barbara (2004³), *Einführung in die Geistigbehindertenpädagogik*, München: Reinhardt, S. 51.

¹⁹⁴ Bleidick, Ulrich (1999), *Behinderung als pädagogische Aufgabe – Behinderungsbegriff und behindertenpädagogische Theorie*, Stuttgart: Kohlhammer, S. 15.

¹⁹⁵ Vgl. Fornefeld, Barbara (2004³), S. 45ff.

¹⁹⁶ Vgl. Bergeest, Harry & Boenisch, Jens (Hg.): *Körperbehindertenpädagogik, Bibliografie des 20. Jahrhunderts*, Bad Heilbrunn: Klinkhard 2002, S. 165.

¹⁹⁷ Bläsig, Wilhelm (2001), *Stellung und Aufgaben der Pädagogik in der Rehabilitation Körperbehinderter*, in: Haupt, Ursula & Jansen, Gerd (2001), *Handbuch der Sonderpädagogik, Band 8: Pädagogik der Körperbehinderten*, Berlin: Carl Marhold

Bläsig formuliert in demselben Artikel mögliche Besonderheiten von SuS mit einer Körperbehinderung, die besonderer pädagogischer und methodologischer Beachtung bedürften: „Motorische Behinderung mit der daraus folgenden begrenzten Exploration, beeinträchtigte Sprachentwicklung mit ihren Auswirkungen auf kognitive und soziale Prozesse, Störungen in der Perzeption mit der damit verbundenen Einschränkung des Erfahrungsvolumens, psychische Störungen als Hemmungsfaktoren bei der Persönlichkeitsentwicklung usw.“¹⁹⁸

Kinder mit einer Körperbehinderung sind in ihrer Gesamtentwicklung häufig verlangsamt, da sie im Erleben ihrer Umwelt eingeschränkt sind und dadurch weniger Erfahrungen machen können als Kinder ohne diese Behinderung. Ihre Bewegungen sind zudem oft weniger gezielt, also unkoordinierter, langsamer, schwächer oder stärker als sie sein sollten oder müssten. Die Durchführung einer Handlung kann so länger dauern und das Ergebnis für das Kind unbefriedigend sein. Dies beeinflusst schon den Säugling in seiner Entwicklung, da er nicht in demselben Maße seine Einflussmöglichkeit auf seine direkte Umwelt feststellen kann und sie sich deshalb im geringeren Ausmaß erschließen wird.¹⁹⁹

Motorische Behinderungen können aber auch direkte Erschwernisse für das Unterrichtsgeschehen darstellen, wenn bspw. das Schreiben bzw. Ansteuern einer Tastatur nur schwer möglich ist. Wenn zusätzlich die Sprachproduktion gestört ist, z.B. bei einer Infantilen Cerebralparese²⁰⁰, wird auch das Mitteilen über einen persönlichen Assistenten erschwert oder verlangsamt. Häufiges Missverstandenwerden kann zu großer Frustration führen. Zudem kann die

Verlagsbuchhandlung, S.19f.

¹⁹⁸ Bläsig (2001), S. 22.

¹⁹⁹ Dies beginnt bspw. bei einem Spielzeug im Kinderbett. Wenn das Kind seine Hand nicht gezielt bewegen kann, um bspw. ein Spielzeug zu nehmen, eine Rassel zu schütteln oder Mobile in Schwung zu bringen, wird es weniger schnell merken, dass es Einfluss auf sein Umfeld hat und weniger stark oder später gezielt versuchen, Einfluss zu nehmen. Dies hemmt es in seiner Entwicklung und bedarf intensiver Förderung durch Bezugspersonen.

²⁰⁰ Unter Infantiler Cerebralparese (ICP) versteht man Bewegungsstörung verschiedenen Ausmaßes aufgrund einer frühkindlichen Hirnschädigung. Vgl. Wechselberg, Klaus (1983), Früherkennung und Frühbehandlung, in: Haupt & Jansen (1983), S. 107.

Körperbehinderung eine Allgemeine Schwäche und schnellere Ermüdung zur Folge haben, die sich wiederum auf die Lernleistungen auswirkt.

Eine körperliche Behinderung kann auch als Teil einer Mehrfachbehinderung auftreten. Bei starker geistiger Behinderung werden diese SuS in der Regel an GE-Schulen unterrichtet.

SuS an GE-Schulen

Vor dem Hintergrund des Normalisierungsprinzips und der Orientierung an Kompetenzen und Ressourcen scheint es unpassend, *die* geistige Behinderung und *den* geistig Behinderten definieren zu wollen. Dennoch ist es wichtig, Gemeinsamkeiten heraus zu heben, um die Besonderheiten der SuS an GE-Schulen verstehen zu können.

Unter medizinischen Gesichtspunkten liegt bei einer geistigen Behinderung immer eine organische Ursache vor, die sich direkt oder indirekt auf das Gehirn und damit die Gesamtpersönlichkeit auswirkt: „[auf] sein Denken, Empfinden, Wahrnehmen, Handeln und Verhalten.“²⁰¹ Je nach Behinderung liegt ein spezifisches Störungsbild vor, deren Anzahl und Ausbildung so vielfältig sein kann, dass an dieser Stelle auf Neuhäuser & Steinhausen (1999)²⁰² verwiesen werden muss, die diese so genannten Syndrome ausführlicher darstellen.

Unter psychometrischem Aspekt wird eine geistige Behinderung als Intelligenzminderung definiert, die mindestens zwei Standardabweichungen unter dem durchschnittlichen IQ von 100 liegt. Weiter unterteilt wird sie in:

Klassifikation nach ICD-10	IQ-Wert
Leichte Intelligenzminderung:	IQ 50-69
Mittelgradige Intelligenzminderung	IQ 35-49
Schwere Intelligenzminderung	IQ 20-34
Schwerste Intelligenzminderung	IQ < 20

Tab. 1: Klassifikation der geistigen Behinderung nach ICD-10, Quelle: Fornefeld (2004³), S. 58.

²⁰¹ Fornefeld (2004³), S. 51.

²⁰² Vgl. Neuhäuser & Steinhausen (1999), *Geistige Behinderung – Grundlagen, Klinische Syndrome, Behandlung und Rehabilitation*, Stuttgart: Kohlhammer.

Dieser Ansatz wird vor allem von Otto Speck kritisiert, der feststellt, man könne „kein Kind ausschließlich über eine Intelligenz-Testung als geistig behindert definieren“²⁰³ zumal der Begriff der Intelligenz nicht eindeutig wissenschaftlich definiert sei und je nach Testverfahren variieren könne. Außerdem sei Behinderung keine statische Größe, sondern unterliege ständigen Veränderungsprozessen.²⁰⁴

Unter pädagogischem Aspekt schließlich ist es wichtig, den sehr heterogenen Personenkreis an GE-Schulen zu berücksichtigen, der von schwerst-mehrfachbehinderten Kindern²⁰⁵ bis zu Kindern mit leichter oder mittlerer Intelligenzminderung reicht, die bspw. kleine Texte lesen und verstehen können und basale Rechentechniken beherrschen. Daher ist es an dieser Schulform besonders wichtig, den einzelnen Schüler mit seinen Fähigkeiten und Schwierigkeiten in den Mittelpunkt zu stellen und die Lernfähigkeit und speziellen Erziehungsbedürfnisse zu beachten.²⁰⁶ Mühl konkretisiert die Schwierigkeiten, die Kinder und Jugendliche dabei haben, Lernerfahrungen zu machen als Auswirkungen der Hirnschädigung auf „all jene Fähigkeiten, die sich nicht spontan entwickeln, sondern an deren Entwicklung Lernprozesse beteiligt sind. Dadurch sind das Erlernen und die Entwicklung der Wahrnehmung und anderer kognitiver Fähigkeiten, der sozialen Handlungsfähigkeit, vor allem der vorsprachlichen und sprachlichen Verständigung, komplexerer Gefühle und psychomotorischer Fähigkeiten retardiert.“²⁰⁷

Bleidick definiert Geistigbehindertenpädagogik als „spezifische pädagogische Hilfen beim Lernen und bei der Sozialisation angesichts erschwerter sozialer

²⁰³ Speck, Otto (1999⁹), *Menschen mit geistiger Behinderung und ihre Erziehung. Ein heilpädagogisches Lehrbuch*, München und Basel: Reinhardt, S. 49.

²⁰⁴ Vgl. Fornefeld (2004³), S. 58-59.

²⁰⁵ Als Schwerstmehrmachbehinderung wird das Zusammenfallen einer starken geistigen Behinderung mit körperlicher Behinderung und Beeinträchtigung der Wahrnehmung bezeichnet. Diese Personen benötigen Hilfe bei jeglichen täglichen Verrichtungen wie Nahrungsaufnahme, Ausscheidungen, Fortbewegung und Alltagsgestaltung. Sie können sich in der Regel nicht lautsprachlich, schlimmstenfalls nur über somatische Körperreaktionen wie Speichelfluss oder Herzfrequenz mitteilen. Vgl. hierzu Fornefeld (2004³), S. 70f.

²⁰⁶ Vgl. Fornefeld (2004³), S. 67.

²⁰⁷ Mühl, Heinz (1999), *Sonderpädagogische Maßnahmen*, in: Neuhäuser & Steinhausen (1999), S. 253.

Eingliederung und persönlicher Verwirklichung“²⁰⁸ Wie bereits erwähnt gibt es für den Fachbereich Musik in Berliner Förderschulen wenig Anleitung, wie diese Hilfen konkret für den Musikunterricht umgesetzt werden können. Deshalb scheint es ratsam, sich im weiteren Umfeld umzusehen.

4.4 Bayerische Rahmenlehrpläne – Ein Blick über den Tellerrand

Bei der Recherche zu den Berliner Rahmenlehrplänen fiel auf, dass Bayern sowohl einen aktuellen RLP für GE-Schulen aus dem Jahr 2003 als auch einen RLP für Kbh-Schulen im Primarbereich bereit stellt. Zudem bietet der Senat einen RLP für den Förderschwerpunkt „Lernen“, der alle Fachbereiche einzeln behandelt, also auch das Fach „Musik“ beinhaltet. Diese Pläne sollen hier bzgl. konkreter Hinweise für die Durchführung von Musikunterricht betrachtet werden.

Bayerischer RLP „Geistige Entwicklung“, Fachbereich Musik²⁰⁹

Im bayerischen RLP für Geistige Entwicklung findet sich ein 15-seitiger Beitrag zum Fachbereich Musik. Dieser beginnt mit einem Vorwort, das die Erziehung zur und mit Musik auf eine Stufe stellt:

„Der Lernbereich Musik stellt zwei Aspekte der Musikerziehung in den Mittelpunkt: Erziehung mit Musik nutzt die sensorisch anregende, bewegungsunterstützende und emotionale Qualität von Musik. Erziehung zur Musik umfasst die Lernfelder Hören von Musik, Musik mit der Stimme, Bewegung und Musik sowie elementares Instrumentalspiel.“

Damit umgeht er geschickt eine Definition von „therapeutisch“ vs. „pädagogisch“ und fasst schlicht die Möglichkeiten von Musik und Musikunterricht zusammen. Dies tut er indem zunächst die Wirkungsweisen von Musik auf die SuS beschrieben werden, um dann gezielte Hinweise für den Musikunterricht zu geben. Dabei werden zuerst Ziele des Musikunterrichts allgemein genannt:

„Wesentliche Ziele des Musikunterrichts sind:

- Hilfen für den täglichen Umgang mit Musik anzubieten und individuelle Formen musikalischen Handelns und Erlebens zu ermöglichen,
- die Fähigkeit zu Bewegung, Ausdruck, Wahrnehmung und Kommunikation zu wecken,
- zu freudvollem Erleben des Lebensraums Schule beizutragen.“²¹⁰

²⁰⁸ Bleidick (1999), S. 96.

²⁰⁹ <http://www.isb.bayern.de/isb/download.aspx?DownloadFileID=4fe6073003a2c9b81d1fa94cd7341f05>, letzter Zugriff: 25.07.2011.

In fünf Bereiche²¹¹ werden die Inhalte des Unterrichts unterteilt und mit detaillierten Beispielen für den Einsatz im Unterricht versehen. Dies soll am Bereich „Musik erleben und hören“ anhand eines Beispiels verdeutlicht werden:

Der erste Unterpunkt heißt „Elementare akustische Eindrücke“ und wird folgendermaßen eingeleitet:

„Um Stille bewusst erleben zu können, muss sie als Gegensatz zu den Eindrücken von Geräuschen, Tönen und Klängen erfahrbar gemacht werden. Sie wird nicht gefordert, sondern gemeinsam gesucht und in ihrer Wirkung erlebt. Voraussetzungen dafür sind die Gestaltung des Raums, eine geeignete Sitzordnung, Regeln und Rituale, die Vermeidung von störenden Fremdeinwirkungen und Ruhe vermittelnde Lehrerinnen und Lehrer.“²¹²

Nach dieser Einstimmung auf das Thema folgen konkrete Durchführungsmöglichkeiten für den Unterricht:

- Den Körper zur Ruhe bringen: eine bequeme Lage oder Haltung einnehmen, auf beruhigende und vertraute Stimmen reagieren
- Ein vertrautes akustisches Signal wahrnehmen und die Stille nach dem Verklingen erleben: Klangschaale, Klangkugel, Becken
- Stille aushalten
- Über einen bestimmten Zeitraum ruhig bleiben
- Erfahrungen der Stille durch Mimik, Gestik, Bilder und Sprache ausdrücken

Auf diese differenzierte und konkrete Weise ist der gesamte RLP gestaltet und somit eine hervorragende Handreichung für den Musikunterricht an GE-Schulen.

Bayerischer Rahmenlehrplan „körperliche und Motorische Entwicklung“²¹³

Dieser RLP auf dem Jahr 2001 beinhaltet einen nur zweiseitigen Beitrag zum Fachbereich Musik und fällt entsprechend nicht so detailliert aus wie der für GE-Schulen. Er betont die eigenen musikpraktischen Aktivitäten von Grundschulkindern, die einen wichtigen Beitrag zur Persönlichkeitsentwicklung leisteten und „außerdem die motorische Koordination, die sprachliche und

²¹⁰ <http://www.isb.bayern.de/isb/download.aspx?DownloadFileID=4fe6073003a2c9b81d1fa94cd7341f05>, letzter Zugriff: 25.07.2011, 296.

²¹¹ Die Bereiche sind: Musik erleben und hören, Musik mit der Stimme, Musik und Bewegung, Musik mit Instrumenten und Musikalische Projekte.

²¹² <http://www.isb.bayern.de/isb/download.aspx?DownloadFileID=4fe6073003a2c9b81d1fa94cd7341f05>, S. 297, letzter Zugriff: 25.07.2011.

²¹³ <http://www.isb.bayern.de/isb/download.aspx?DownloadFileID=159242495afe03e59f4e3e2953769d98>, S. 58-59, letzter Zugriff: 25.07.2011.

nichtsprachliche Ausdrucks- und Konzentrationsfähigkeit der Kinder [fördern].²¹⁴ Konkrete Umsetzungsmöglichkeiten zeigt er aber nicht auf. Diese Lücke wiederum schließt der RLP Lernen:

Bayerischer Rahmenlehrplan „Lernen“²¹⁵

Dieser 36-seitige Lehrplan ist zwar bereits 20 Jahre alt und eine neue Version in Bearbeitung²¹⁶, trotzdem ist er bereits ähnlich aufgebaut wie der RLP Geistige Entwicklung und hat entsprechend konkrete Handlungsvorschläge. Zu jeweils doppelten Klassenstufen werden zu erreichende Lernziele genannt und Hinweise zur Gestaltung des Unterrichts gegeben. Zum Thema 3. „Musik hören“ werden zum Unterthema „Geeignete Musik mitspielen“ werden bspw. folgende Anregungen gegeben:

Die Schüler

- begleiten den Rhythmus mit Klanggesten
 - wählen die Begleitinstrumente passend zum Charakter des Musikstücks aus
 - stellen sich auf Tempo und verschiedene Lautstärken ein
 - verdeutlichen bestimmte Musikteile durch Mitspielen
- z.B. "Rhythmische Musik zum Mitmachen"
von J.Last"Ekseptional Classics" mit Werkausschnitten von Albinoni, Bach, Gershwin²¹⁷

Somit stellt auch dieser RLP eine gute Vorbereitung auf den Musikunterricht dar.

In Berliner GE-Schulen soll ab dem nächsten Schuljahr ein aktualisierter RLP „Geistige Entwicklung“ erprobt werden. Es bleibt abzuwarten, wie diese Aktualisierung ausfallen wird. Hoffentlich wird dieser RLP ähnlich gut und detailliert sein wie die bayrischen Versionen.

Um einen Einblick zu erhalten, wie die aktuelle Situation im MU an den Berliner GE- und Kbh-Schulen aussieht, wurden Musiklehrer an Berliner Förderschulen zu ihrem Unterricht befragt. Die Herangehensweise, Befragung und Ergebnisse werden in den folgenden Kapiteln dargestellt.

²¹⁴<http://www.isb.bayern.de/isb/download.aspx?DownloadFileID=159242495afe03e59f4e3e2953769d98>, S. 58, letzter Zugriff: 25.07.2011.

²¹⁵<http://www.isb.bayern.de/isb/download.aspx?DownloadFileID=8a6d571c6e52d4997624908edd5bd6c>, letzter Zugriff: 25.07.2011.

²¹⁶Vgl. <http://www.isb.bayern.de/isb/index.asp?MNav=4&QNav=4&TNav=1&INav=0&Fach=&Fach2=&LpSta=6&STyp=13&Lp=748>, letzter Zugriff: 25.07.2011.

²¹⁷ Ebd., S.32.

5 Die empirische Untersuchung

Die vorliegende Untersuchung basiert auf persönlichen Erfahrungen während des Studiums, die zu der Annahme führten, dass der Musikunterricht in GE-Schulen eine eher therapeutische Ausrichtung hat, in Kbh-Schulen dagegen eine pädagogische Ausrichtung überwiegt. Diese Meinung vertritt auch Björn Tischler, der annimmt, dass mit der steigenden Intensität der Beeinträchtigung auch die therapeutischen Anteile im Unterricht steigen:

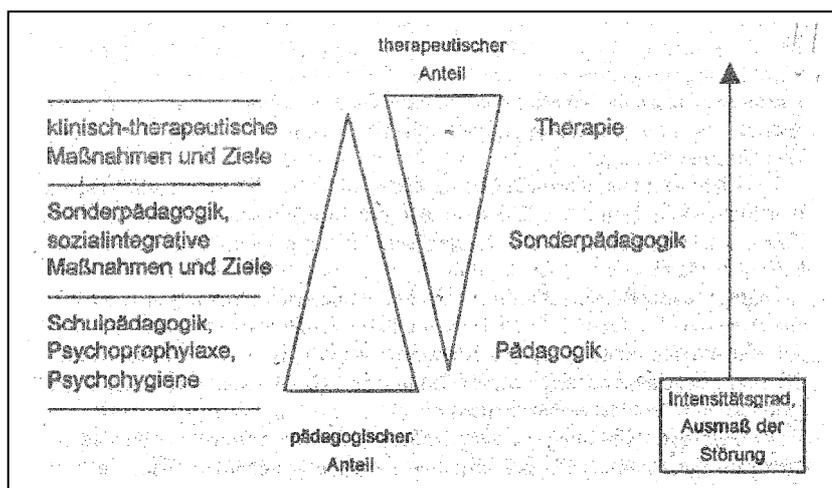


Abb. 7 : Anteile von Pädagogik und Therapie im Musikunterricht an Sonderschulen. Quelle: Bruhn, Herbert (2000), S. 3.

Da es in der qualitativ-empirischen Forschung um eine „möglichst gegenstandsnahe Erfassung der ganzheitlichen, kontextgebundenen Eigenschaften von sozialen Feldern (...) und die Bedeutungen, die sie für die in diesem sozialen Feld handelnden Personen haben“²¹⁸ geht, wurde für die vorliegende Untersuchung die in diesem Bereich der Sozialforschung angesiedelte Methode des „Leitfadengestützten Interviews“ gewählt. Dieses bietet „die Möglichkeit, Situationsdeutungen oder Handlungsmotive in offener Form zu erfragen [und] Alltagstheorien und Selbstinterpretationen differenziert und offen zu erheben.“²¹⁹ Es bietet also die Möglichkeit, subjektive

²¹⁸ Terhart, Erwald (1997), *Entwicklung und Situation des qualitativen Forschungsansatzes in der Erziehungswissenschaft*, in: Friebertshäuser, Barbara & Prengel Annedore (Hrsg) (1997), *Handbuch Qualitative Forschungsmethoden in der Erziehungswissenschaft*, Weinheim, München: Juventus, S. 27.

²¹⁹ Hopf, Christel, in: Flick, Uwe, Kardorff, Ernst von, Steinke, Ines (Hg)(2007), *Qualitative Forschung. Ein Handbuch*, Reinbeck bei Hamburg: Rowohlt, S. 350.

Sinnstrukturen nachzuvollziehen, quasi mit den Augen der Handelnden zu sehen.²²⁰

5.1 Das Leitfadengestützte Interview

Neben dem schlichten Sammeln von Daten und Informationen kann ein Leitfadeninterview zur Hypothesen- oder Theorieprüfung oder der Entdeckung und Entwicklung gegenstandsbezogener Theorien dienen.²²¹ Die Orientierung an einem Leitfaden hat den Vorteil, dass die Interviewthematik eingegrenzt wird und durch die vorgegebenen Leitfragen die Ergebnisse der Einzelinterviews vergleichbar sind. Gleichzeitig können bei entsprechend offener Formulierung der Leitfragen eine Erzählung angeregt werden und die Befragten eigene Themen in das Interview einbringen. Besonders wichtig bei der Formulierung der Fragen sind fundierte theoretische und/oder empirische Kenntnisse.²²²

Die Gefahr bei dieser Art der Interviews liegt darin, dass, vor allem bei sehr langen Frage-Listen, das Interview auf Frage und Antwort reduziert und den Befragten zu wenig Raum für freie Antworten gegeben wird. Gerade bei unerfahrenen Interviewern kann dies in Unsicherheit begründet sein. Friebertshäuser gibt außerdem zu bedenken, dass „sprachliche Wendungen, die zu kurzer Darstellung auffordern, Zurückstellen von Äußerungen der Befragten, Nichtbeachten von Aussagen, Aufdrängen der Struktur des Leitfadens, Suggestivfragen, vorschnell interpretierende Formulierungen und die Tendenz zu abstrahierendem und kategorisierendem Sprachgebrauch“²²³ dazu führen können, dass mehr Informationen blockiert als gewonnen werden.²²⁴ Aus diesem Grund und auch um ungeübte Interviewer zu schulen, ist es ratsam, Probeinterviews zu führen: „Probe-Interviews sind ein gutes Schulungsmittel, da häufig erst in der konkreten Situation Fragen oder

²²⁰ Vgl. Terhart (1997), S. 28.

²²¹ Vgl. Friebertshäuser, Barbara (1997), *Interviewtechniken – Ein Überblick*, in: Friebertshäuser, Barbara & Prengel Annedore (Hrsg) (1997), S. 375.

²²² Vgl. Friebertshäuser, Barbara (1997), S. 375-376.

²²³ Ebd., S. 377.

²²⁴ Vgl. Ebd., S. 377.

Probleme auftauchen und Missverständnisse [...] sichtbar werden.²²⁵ Diese Probeinterviews wurden auch im Rahmen dieser Untersuchung durchgeführt.

5.2 Der Interviewleitfaden

Der Leitfaden ist in vier Teile zu unterteilen:

1. Begrüßung – Zur Person – Zur Ausstattung der Schule
2. Zum Musikunterricht allgemein
3. Zum Musikunterricht konkret
4. Einordnung des Musikunterrichts in ein Diagramm

5.2.1 Einleitende Fragen

- *Wie lange sind Sie schon LehrerIn?*
- *Immer an dieser Schulform?*
- *Gibt es einen eigenen Musikraum?*
- *Wie ist die Lage und Größe?*
- *Welche Instrumente gibt es dort?*

Nach der Begrüßung werden zunächst Daten bzgl. der Berufserfahrung und der Ausstattung der Schule bzw. des Musikraums erhoben. Dies eignet sich als ungezwungener Einstieg, da hier nur Zahlen und Ausstattungsmerkmale erhoben werden. Die Ausstattung der Schule mit Musikinstrumenten lässt zum einen Rückschlüsse auf die Wertschätzung seitens der Schulleitung zu, zum anderen erweitert oder schmälert vorhandenes Material die Entfaltungsmöglichkeiten von Musiklehrern. Ein weiterer Grund für die Erhebung des Inventars ist Amrheins wiederholte Feststellung, dass Förderschulen häufig nur unzureichend mit musikalischem Inventar versorgt sind.²²⁶

²²⁵ Ebd. S. 377.

²²⁶ Vgl. Amrhein (2001), S. 184, Amrhein (1996), S.228.

5.2.2 Zum Musikunterricht allgemein

- *Haben Sie das Gefühl, dass Sie als MusiklehrerIn und ihr Musikunterricht bei der Schulleitung und ihren Kollegen anerkannt sind?*
- *Gibt es Dinge, die Sie beim Musikunterricht im Vergleich zu anderen Fächern stören?*

In der Fachliteratur stößt man immer wieder auf Hinweise, dass Musiklehrer unzufrieden sind mit ihren Arbeitsbedingungen, der Unterstützung durch die Schulleitung und dem Respekt seitens des Kollegiums.²²⁷ Bei einer Untersuchung zum Musikunterricht in Förderschulen soll dieser Aspekt also nicht außen vor gelassen werden.

- *Inwieweit orientieren Sie sich am Rahmenlehrplan bzw. ist dieser umsetzbar?*

Die Betrachtungen im voran gegangenen Kapitel haben gezeigt, dass die Orientierung an den aktuell gültigen Rahmenlehrplänen nicht immer einfach ist. Wie gehen die Berliner Musiklehrer damit um, woran orientieren sie sich, nutzen sie abweichendes Material? Das ist hier von Interesse.

5.2.3 Zum Musikunterricht konkret

- *Bitte berichten Sie, wie eine Musikstunde bei Ihnen abläuft bzw. was Sie im Musikunterricht machen:*

Durch diese Aufforderung soll der Lehrer angeregt werden, frei von seinem Unterricht zu berichten und „subjektive Einschätzungen und Erfahrungen anhand von konkreten Schilderungen und Erlebnissen und anhand von Beispielen darzustellen“²²⁸. Dies dient dazu, dass die Lehrer zunächst davon berichten können, was sie persönlich an und in ihrem Unterricht wichtig finden, ohne durch den Interviewer bereits in eine bestimmte Richtung gedrängt zu

²²⁷ Vgl. Pickert, Dietmar (1991), Arbeitszufriedenheit von Musiklehrern in der Schule im Kontext mit außerschulischen Ensemblesaktivitäten, in: Rudolf-Dieter Kraemer (Hg.): Musiklehrer. Beruf, Berufsbild, Berufsverlauf. - Essen: Die Blaue Eule 1991. (Musikpädagogische Forschung. Band 12), S. 81; Vgl. auch Bieri, T. (2002). Die berufliche Situation aus der Sicht der Lehrpersonen. Zufriedenheit, Belastung, Wohlbefinden und Kündigungen im Lehrberuf. Dissertation, Tübingen: Universität Tübingen.

²²⁸ Friebertshäuser (1997), S. 376.

werden. Anschließend soll mit den folgenden Fragen nachgehakt und um Konkretisierung gebeten werden. Die Reihenfolge der Fragen richtet sich danach, an welchem Punkt der Lehrer mit seiner Erzählung endet.

- *Welche Funktion hat Ihr Musikunterricht?*

Musikunterricht und Musiktherapie haben eine unterschiedliche Ausrichtung. Im Unterricht geht es neben Erziehung und dem Erwerb von (sozialen) Kompetenzen vorrangig um die Vermittlung von Inhalten, Fähig- und Fertigkeiten,²²⁹ in der Therapie sind es außermusikalische Ziele, die im Vordergrund stehen. Wenn Lehrer die Funktion ihres Unterrichts beschreiben, positionieren sie sich in der einen oder anderen Richtung.

- *Welche Ziele hat Ihr Musikunterricht? (falls dies bei Funktion noch nicht angesprochen wurde)*

Bei der Beschreibung der Funktion des Musikunterrichts werden vermutlich bereits die (Lern-)ziele benannt und damit der Bezug zum RLP hergestellt werden. Falls dies nicht der Fall sein sollte, kann es an dieser Stelle nachgeholt werden.

- *Was sind die Schwerpunkte Ihres Unterrichts?*

An diesem Punkt sollen die Lehrer ihre Unterrichtsinhalte und die damit verbundenen Ziel- und Funktionsvorstellungen gewichten und damit die Grundausrichtung ihres Unterrichts unterstreichen. Falls bisher viele Inhalte aufgezählt wurden, muss hier eine Präzisierung folgen.

- *Welche Rolle spielen Sie im Unterricht?*

Die Rollen von Musiktherapeuten und Musikpädagogen unterscheiden sich stark. Im therapeutischen Bereich besteht eine Therapeuten-Klienten/Patienten Beziehung. Es kann ein Schonraum bzgl. der Abläufe und Inhalte der Sitzungen vereinbart werden und es kommt nicht auf ein Endprodukt an, Klienten können Geheimnisse preisgeben. Im Musikunterricht ist in der Regel der Lehrer tonangebend, strukturiert die Geschehnisse und leitet das Musizieren an. Die

²²⁹ Vgl. Bruhn (2000).

Lehrer-Schüler-Beziehung ist kompliziert, denn so freundschaftlich ein Verhältnis auch ist, sind es doch die Lehrer, die Noten geben, Zeugnisse schreiben und mit den Eltern reden.²³⁰

- *Welches ist für Sie als Lehrende(r) das wichtigste Musikinstrument?*

Während meiner Arbeit mit einem mehrfach behinderten Mädchen hatte ich die Gelegenheit eine Musiklehrerin bei ihrer Arbeit mit einem Jungen mit Autismus zu beobachten. Die Musiklehrerin kommunizierte mit ihm, indem sie seine musikalischen Äußerungen mit dem Klavier aufnahm und erwiderte. Für sie ist das Klavier das perfekte Instrument, um gut auf ihre SuS einzugehen. Deshalb stellte ich mir die Frage, ob es Unterschiede macht, welches Instrument ein Musiklehrer bevorzugt nutzt. Im Verlauf der Interviews stellte sich aber heraus, dass diese Frage völlig losgelöst von den restlichen Äußerungen stand und die Beantwortung keine tiefere Bedeutung für die Untersuchung hat. Deshalb wurde sie in den letzten Interviews nicht mehr gestellt.

- *Welche Rolle spielt das Lied in Ihrem Unterricht?*

Die lange Tradition des Liedes im Musikunterricht wurde bereits im zweiten Kapitel ausführlich dargestellt. Jedoch auch, dass in der Regelschule der Gesang schon lange nicht mehr der hervorstechende Mittelpunkt des Unterrichts ist. Im Rahmenplan für GE-Schulen wird er jedoch noch als Schwerpunkt gesehen. Das Lied soll Struktur gebend eingesetzt, aber auch zur Unterstützung der Merkfähigkeit und zur Sprachanbahnung genutzt werden.²³¹ Im Rahmen von Musiktherapie werden Lieder weniger häufig genutzt und wenn sie zum Einsatz kommen, sollen sie auf die Stimmungen der Kinder wirken oder als Kommunikationsmittel zum Kontaktaufbau verwendet werden.

- *Nach welchen Kriterien wird das Lied ausgesucht bzw. angewandt?*

In der Schule werden Lieder in Orientierung am Jahresablauf, zur Gestaltung des Schullebens, oder passend zu Themen anderer Fächer ausgewählt. Der Schwierigkeitsgrad wird dem Entwicklungsalter angepasst.

²³⁰ Vgl. <http://www.nmz.de/artikel/ernsthaftes-beziehungsangebot-bleibt-stets-voraussetzung>, letzter Zugriff: 20.07.2011.

²³¹ Vgl. Der Senator für Schulwesen, Jugend, Sport (1983), S. 142 und 147.

Im therapeutischen Bereich stehen die Gefühle, Situationen oder generell Themen der Lieder im Vordergrund. Sie können vom Befindlichkeiten oder Situationen handeln, in der sich der Klient momentan befindet oder so genannte Mut-Mach-Lieder sein, die das Selbstbewusstsein der Kinder stärken sollen.

- *Improvisieren Sie im Unterricht? Wenn ja, welche Rolle spielt Improvisation für Sie?*

Für Bruscia ist die musikalische Improvisation, also das freie Ausdrücken auf Instrumenten, „the very essence of therapy“,²³² was ihren sehr hohen Stellenwert in der Musiktherapie unterstreicht. Im Musikunterricht ist die musikalische Improvisation nur eines unter vielen Themen.

- *Sehen Sie musiktherapeutische Aspekte in ihrem Unterricht?*

Diese Frage war anfangs kein Bestandteil des Fragebogens. Ich stellte sie dennoch in den ersten Interviews, wenn nicht die Teilnehmer selbst darauf zu sprechen kamen. In dem Interview Kbh 6 wurde ich auf das Fehlen der Frage im Leitfaden hingewiesen und fügte sie anschließend ein.

Die gezielte Frage nach musiktherapeutischen Elementen soll dazu anregen, die Unterrichtsinhalte gezielt daraufhin zu durchsuchen und bis dahin evtl. Vergessenes aufzutun.

²³² Wigram, Tony (2004), *Improvisation, Methods and Techniques for Music Therapy Clinicians, Educators and Students*, London and New York: Jessica Kingsley Publishers, S. 18.

- *Einordnung des Musikunterrichts auf einem Diagramm*

Abschließend werden die Lehrer gebeten, per Kreuz ihren Unterricht auf folgendem Diagramm einzuordnen:

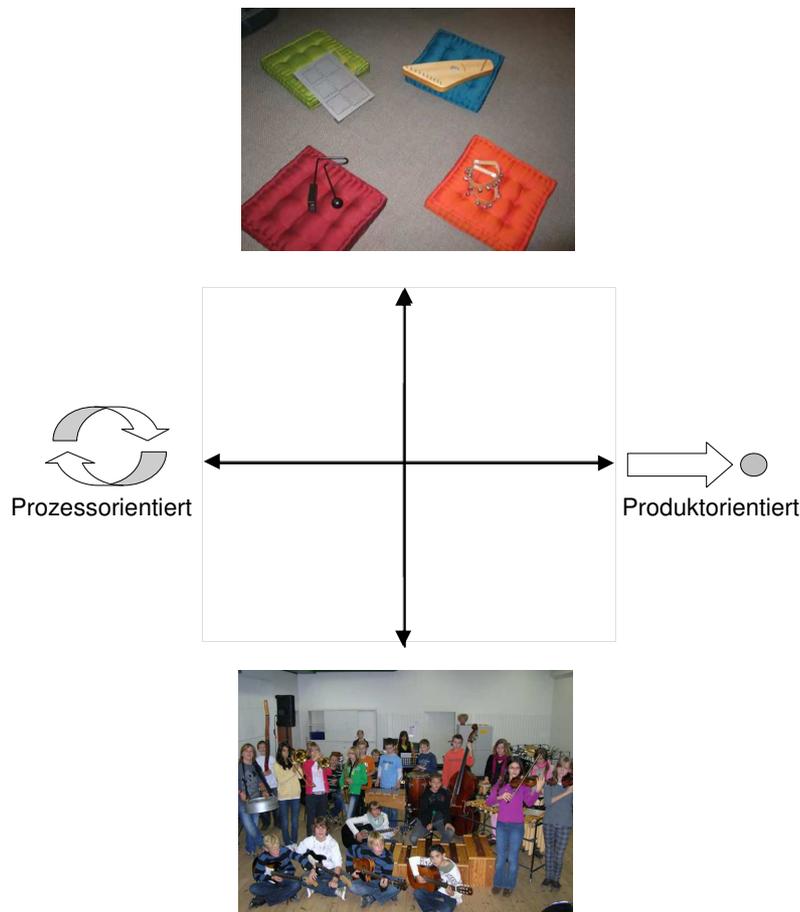


Abb. 8: Einordnung des Musikunterrichts

Die punktuelle Verortung auf einem Diagramm zwingt die Lehrer dazu, ihren Unterricht auf diesen einen Punkt zu reduzieren. Es zeigt die Quintessenz ihres Unterrichts. Diese Einordnung kann allerdings auch dazu führen, dass das Kreuz an einen Ort gesetzt wird, wo sie ihren Unterricht gerne sehen würden, oder wo sie meinen, dass er – laut Lehrplan, Ausbildung, Schulleitung oder Kollegium – sein müsste. Außerdem wird in der empirischen Sozialforschung von einer generellen Tendenz zur Mitte gesprochen.²³³ Die Prozess- vs. Produktorientierung in der Musiktherapie bzw. –pädagogik ist zwar nicht mehr

²³³ Vgl. http://de.wikipedia.org/wiki/Tendenz_zur_Mitte, letzter Zugriff: 11.07.2011.

unumstritten,²³⁴ bringt die Tendenz beider Richtungen aber auf den Punkt und eignet sich daher als Gegensatzpaar in diesem Diagramm.

5.3 Die Stichprobe

Da es in Berlin 18 GE- Schulen, aber nur sechs Kbh-Schulen²³⁵ gibt, die Anzahl der befragten Lehrer an beiden Schulformen der besseren Vergleichbarkeit halber in etwa gleich groß sein sollten, war die Anzahl der zu einem Interview bereiten Lehrer und kooperativen Schulleiter an Kbh-Schulen der limitierende Faktor für die Größe der Stichprobe. Nachdem diese feststand, wurde eine entsprechende Anzahl von Musiklehrern an GE-Schulen in verschiedenen Stadtteilen Berlins befragt. Die Auswahl der Stadtteile erfolgte aus praktischen Gründen nach Wohn- bzw. Arbeitsortnähe.

5.4 Qualitative Inhaltsanalyse

Zur Auswertung der Interviews bietet sich die Qualitative Inhaltsanalyse nach Mayring an. Dies ist ein Regel- und Theoriegeleitetes Verfahren das ermöglicht, das Ausgangsmaterial durch Kategorienbildung zu reduzieren und auszuwerten. Mayring hat dafür folgendes zehnstufiges Modell entwickelt (siehe nächste Seite). Das Modell dient als Grundgerüst, dass an die jeweilige Untersuchung individuell angepasst werden muss.²³⁶ Die ersten drei Stufen beziehen sich ausschließlich auf das Ausgangsmaterial, wobei bestimmt wird, was verwendet werden soll (**Festlegung des Materials**)²³⁷, in welchem Kontext das Material erhoben wurde (**Analyse der Entstehungssituation**) und in welcher Form es vorliegt, ob es sich bspw. um transkribierte Interviews oder Fragebögen handelt (**Formale Charakteristika des Materials**).

²³⁴ Vgl. Plahl & Koch-Temming, S. 62.

²³⁵ Siehe hierzu die Listen der Schulen im Anhang. Zusätzlich zu den sechs Kbh-Schulen gibt es die Schule in der Charité, aufgrund der besonderen Bedingungen und der für eine Schule hohen Fluktuation wurde kein Lehrer dieser Schule befragt. Eine weitere Schule konnte nicht besucht werden, da sich die Musiklehrerin trotz wiederholter Versicherung der kooperativen Schulleitung nicht zurückmeldete. Bei einer anderen Schule gelang es trotz sehr häufigen Nachhakens nicht, die zuständige Person zu erreichen. Die Erkrankung der Schulleitung erschwerte die Kontaktaufnahme zusätzlich.

²³⁶ Vgl. Mayring (2007⁹), Qualitative Inhaltsanalyse, Grundlagen und Techniken, Weinheim und Basel: Beltz, S. 46.

²³⁷ Ebd., S. 47.

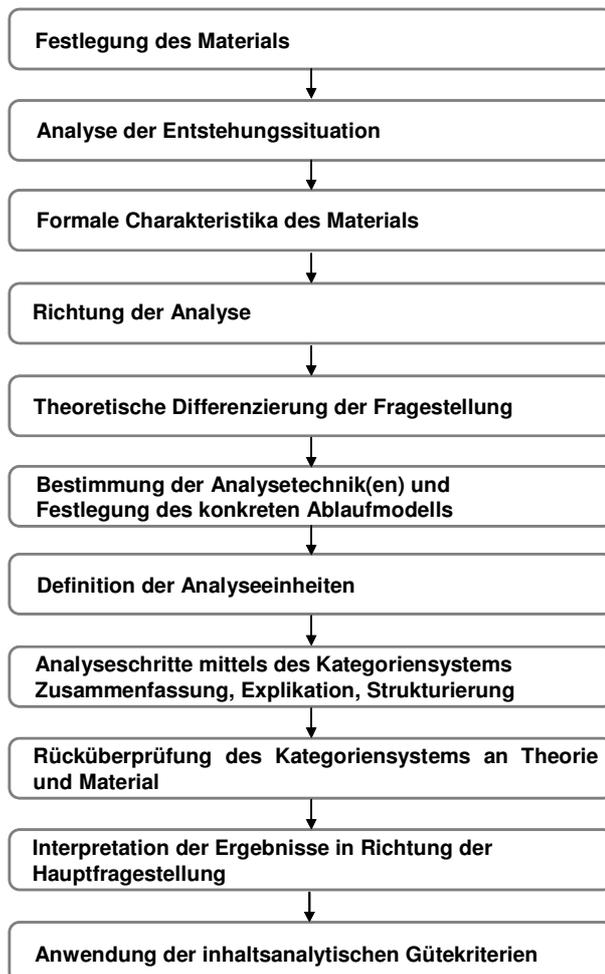


Abbildung 9: Ablaufmodell der qualitativen Inhaltsanalyse. Quelle: Nach Mayring (2007), S. 54.

Das vorliegende Material besteht aus 11 Interviews von Lehrern an Berliner Förderschulen. Sechs dieser Lehrer arbeiten an GE-, fünf an Kbh-Schulen. Zehn der Interviews wurden in den jeweiligen Schulen im Lehrerzimmer, bzw. Musik- oder Klassenraum durchgeführt, eines wurde, wegen kurzfristig erkrankten eigenen Kindern der Befragten und keinen möglichen Ausweichterminen, telefonisch durchgeführt. Die jeweiligen Lehrer wirkten motiviert und beantworteten die Fragen bereitwillig. Einige Interviews wurden durch Kollegen, die den Raum betraten oder durch angekündigte oder spontane Telefonate kurz unterbrochen, der Redefluss und die Bereitschaft zur Beantwortung der Fragen wurden dadurch nicht nachhaltig gestört.

Die Teilnahme an den Interviews war freiwillig. Im Vorfeld der Untersuchung wurden die Schulleiter angeschrieben und um Erlaubnis gebeten, Musiklehrer

an ihrer Schule befragen zu dürfen. Im Rahmen dieser Anfrage wurden Anschreiben an die betreffenden Lehrer ausgehändigt, in denen die Interviewerin und ihr Anliegen vorgestellt wurden und die Kontaktdaten nachzulesen waren. Das Schreiben endete mit der Bitte um Teilnahme und Kontaktaufnahme.²³⁸ Am Ende jeden Interviews wurde als Dankeschön wahlweise ein chickenshake, Minimaracas oder Kazoos verschenkt, was auf positive Resonanz stieß.

Die Interviewmitschnitte wurden mittels des Programms f4 transkribiert und liegen in anonymisierter Schriftform vor. Zunächst wurde wortgetreu transkribiert, in einem zweiten Durchgang der Text geglättet. Dazu wurden Sprechpausen, Füllwörter wie „mh“ und „äh“ und andere Floskeln, die den Inhalt nicht veränderten weg gestrichen.²³⁹ Genauere Angaben zu den konkreten Interviewsituationen sind bei den jeweiligen Niederschriften im Anhang zu finden.

Bevor mit der Analyse begonnen werden kann, muss eine klare Fragestellung festgelegt werden, unter der das Material ausgewertet werden wird. Es muss konkretisiert werden, was der Forschende aus dem Material heraus interpretieren möchte. Bei der qualitativen Inhaltsanalyse geschieht dies immer im Kommunikationszusammenhang. Dabei geht es zunächst um die **Richtung der Analyse**, bspw. ob es um die Sicht der Befragten oder den Gegenstand im Text geht. In der vorliegenden Arbeit geht es um die Sicht der Lehrer auf die Inhalte und Ziele ihres Musikunterrichts, die zunächst allgemein und im Verlauf des Interviews bzgl. musikpädagogischer und musiktherapeutischer Elemente spezifiziert wird. Unterschieden und verglichen werden dabei die Aussagen der Lehrer an GE- bzw. Kbh-Schulen. Im daran anschließenden Schritt des Modells geht es um die **theoretische Differenzierung der Fragestellung**. Dafür werden frühere Forschungen, ihre Ergebnisse und evtl. formulierte Theorien betrachtet und ggf. in die eigene Fragestellung und Analyse eingebunden. Außerdem kann die Fragestellung in Unterfragen differenziert werden. In der

²³⁸ Siehe auch Anhang 1.

²³⁹ Vgl. Mayring, Philipp (2002⁵), Einführung in die qualitative Sozialforschung. Weinheim und Basel: Beltz, S. 91.

Literatur gibt es keine konkreten Aussagen zu musiktherapeutischen Anteilen im Unterricht an den genannten Schulformen. Dort findet man vorrangig Handreichungen für individualisierten Unterricht oder allgemeine Darstellungen zu der Situation an Förderschulen (Vgl. hierzu auch Kapitel 4). Zwar wurden in den 80-er Jahren (musiktherapeutische) Konzepte für den Musikunterricht entwickelt, bspw. die Pädagogisch Musiktherapie von Probst oder kompensatorische Musikerziehung nach Kemmelmeyer,²⁴⁰ sie setzen sich aber nicht flächendeckend durch. Daher muss dieser Punkt hier vernachlässigt und sich einzig auf Tischler bezogen werden, wie es zu Beginn des Kapitels getan wurde.

Den Ursprung dieser Untersuchung bilden eigene Erfahrungen während verschiedener Praktika und ist begründet auf der Annahme, dass der Musikunterricht an GE-Schulen einen höheren Anteil musiktherapeutischer Elemente aufweist als an Kbh-Schulen und die dortigen Lehrer mehr Wert auf die therapeutischen Möglichkeiten von Musik und Musikunterricht legen. Daraus ergeben sich drei Hauptfragestellungen für das Material:

- Fragestellung 1: Wie beschreiben Musiklehrer ihren Unterricht?
- Fragestellung 2: Welche Elemente sind als musikpädagogisch, welche als musiktherapeutisch einzuschätzen?
- Fragestellung 3: Hat der Musikunterricht an GE-Schulen einen größeren Anteil an musiktherapeutischen Elementen als der an Kbh-Schulen?

Im nächsten Schritt geht es um die konkrete Wahl der Analysetechniken (**Bestimmung der Analysetechnik(en) und Festlegung des konkreten Ablaufmodells**), um das Material auf diese Fragestellungen hin zu untersuchen. Zusammenfassung, Explikation und Strukturierung stehen als unabhängige, aber je nach Forschungsfrage und Material kombinierbare

²⁴⁰ Vgl. Kemmelmeyer & Probst 1981.

Analysetechniken zur Auswahl.²⁴¹

Unter *Zusammenfassung* versteht man die Reduktion des Materials durch Kategorienbildung anhand des Materials und deren Abstraktion bis eine überschaubare Datenmenge übrig bleibt die dennoch das Ausgangsmaterial abbildet.

Explikation bezeichnet das Heranziehen zusätzlichen Materials, um Textstellen zu erklären oder das Verständnis zu erweitern.

Strukturierung schließlich dient der Einschätzung des Materials aufgrund vorher festgelegter Ordnungskriterien.²⁴² Hier kann zwischen vier verschiedenen Strukturierungsmöglichkeiten ausgewählt werden, der formalen, inhaltlichen, typisierenden und skalierenden Strukturierung. Da es Ziel der Untersuchung ist, Musikunterricht in Kbh- und GE-Schulen aufgrund der Menge musiktherapeutischer Elemente einzuordnen, bietet sich als Analysetechnik die skalierende Strukturierung an, die eine Struktur aus dem Material herauszufiltern und auf einer Skala einzuschätzen sucht.²⁴³ Das konkrete Ablaufmodell wird im nächsten Kapitel darstellt.

Bevor es zur konkreten Analyse kommt, müssen jedoch die **Analyseeinheiten definiert** werden. Dabei handelt sich um die:

- *Kodiereinheit*, die den kleinsten Materialbestandteil festlegt,
- *Kontexteinheit*, die festlegt, was der größte Textbestandteil ist, der unter einer Kategorie fallen kann, und die
- *Auswertungseinheit*, die bestimmt, welche Textteile nacheinander ausgewertet werden.²⁴⁴

Für die vorliegende Analyse gilt als kleinste Kodiereinheit jede Aussage über Inhalte, Schwerpunkte und musiktherapeutische Elemente im Unterricht, dies können auch einzelne Worte sein wie „Lieder“ oder „Tänze“, die Kontexteinheit bezieht die gesamten Sätze oder Absätze mit ein. Die Interviews werden zunächst einzeln ausgewertet, um dann im Rahmen ihrer Gruppe (Lehrer an

²⁴¹ Genauer werden diese Verfahren im Verlauf des Textes erläutert.

²⁴² Vgl. Mayring (2007⁹), S. 58.

²⁴³ Vgl. Ebd., S. 82.

²⁴⁴ Vgl. Ebd., S. 53.

GE- bzw. Kbh-Schulen) zusammen geführt zu werden. Anschließend werden die beiden Gruppen miteinander verglichen.

Im nächsten Schritt kann die konkrete **Analyse des Materials** beginnen, die Inhalt des folgenden Kapitels sein wird. Während und am Ende dieser Analyse müssen die Kategorien an Theorie und Material rücküberprüft werden (Rücküberprüfung des Kategoriensystems an Theorie und Material). Die Ergebnisse werden abschließend bezüglich der Hauptfragestellungen interpretiert. Nicht zuletzt gilt es, die Untersuchung anhand der Gütekriterien Reliabilität und Validität einzuschätzen, auch wenn dies bei der qualitativen Arbeit schwer umzusetzen ist.

5.4.1 Skalierende Strukturierung

Mayring entwickelte folgendes Ablaufmodell für die skalierende Strukturierung:

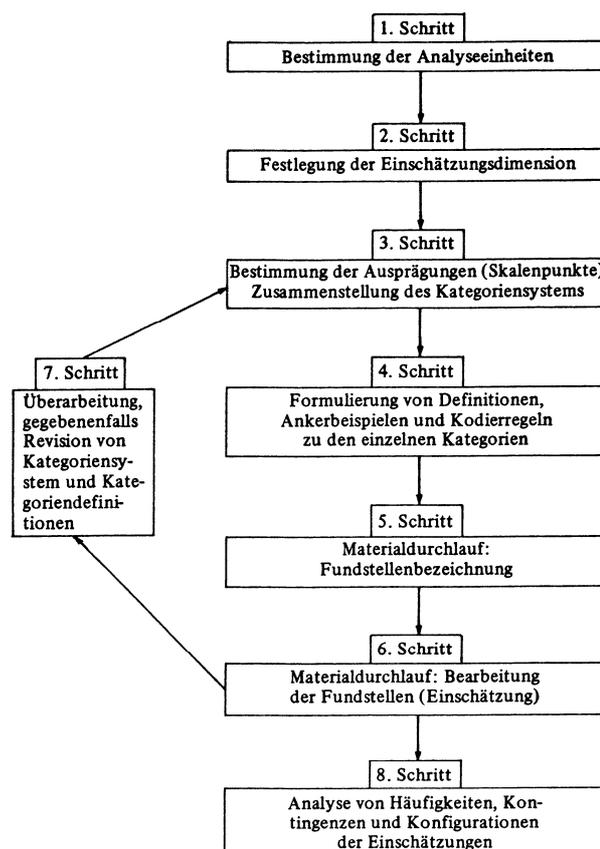


Abbildung 10: Ablaufmodell der skalierenden Strukturierung. Quelle: Mayring (2003), S. 93.

Tab. 3: Definition „musikpädagogisch“

musikpädagogisch
Veränderung und Differenzierung von Kenntnissen und Fertigkeiten von einem mittleren auf ein höheres Niveau
Musik erfinden, wiedergeben und gestalten
Musik hören, verstehen und einordnen
Musik umsetzen
Musik wahrnehmen und verstehen
Musik gestalten
Nachdenken über Musik
Musik hören
Bewegen zur Musik
Musizieren
Rolle des Lehrers: lenkend, beratend, vorbildhaft, lehrend

Tab. 4: Definition „musiktherapeutisch“

musiktherapeutisch
musikalische Stimmungen schaffen
Improvisation
Patienten mit unterschiedlichen Klängen stimulieren
Elementares Musizieren als Ausdrucksmöglichkeit
Freies Äußern durch Musik
Re-Inszenierung vergangener Geschehnisse durch Improvisation
Auf das Spielen des Kindes eingehen
Einen gemeinsamen Rhythmus mit dem Kind finden/ den Rhythmus des Kindes aufnehmen
Rolle des Musiktherapeuten: wertschätzend, empathisch, echt, begleitend, zuhörend

Ankerbeispiele:

Tab. 5: Ankerbeispiele „musikpädagogisch“

viel
Kindern ohne eigenen Rhythmus einen Rhythmus anbieten (GE 1, Z. 153-155)
mittel
Bei Bewegungsliedern Koordination üben (GE 1, Z. 216)
wenig
Orff-Instrumente kennen und spielen lernen (GE 2, Z. 98)

Tab. 6: Ankerbeispiele „musiktherapeutisch“

viel
Wassermusik mit Orffinstrumenten begleiten (GE 2, Z. 234)
mittel
Bei Bewegungsliedern Koordination trainieren (GE 1, Z. 216)
wenig
Empathie entwickeln (GE 1, Z. 217)

Schritt 5 + 6

Bei einem ersten teilweisen Materialdurchlauf werden alle Stellen, die bezüglich der **Dimensionen eingeschätzt** werden können, **markiert** und im nächsten Schritt in der aufgeführten Tabelle an entsprechender Stelle eingetragen und mit einem Kreuz eingeordnet.

Tab. 7: Fundstellen eintragen und einschätzen

Nr.	Fundort	Inhalt	Musiktherapeutisch			Musikpädagogisch		
			Viel	Mittel	wenig	Viel	mittel	wenig

Schritt 7

Nach diesem auch Probedurchlauf genannten Durchlauf müssen das Kategoriensystem und die -definitionen überprüft und ggf. überarbeitet werden. Anschließend kann das gesamte Material nach beschriebenem Model untersucht werden. Die Interviews werden in zwei Gruppen ausgewertet, die der Lehrer an Kbh- und die der GE-Schulen.

Schritt 8

Nun kommt es zur Analyse von Häufigkeiten, Kontingenzen und Konfigurationen der Einschätzungen. In diesem Fall müssen die beiden Gruppen zunächst einzeln bzgl. der Häufigkeit der Kategorienennung Musiktherapeutisch bzw. Musikpädagogisch ausgewertet werden.

Tab.8 Beispiel für mögliche Ergebnisse der GE-Gruppe

Nr.	Fundort	Inhalt	Musiktherapeutisch			Musikpädagogisch		
			Viel	Mittel	wenig	Viel	mittel	Wenig
	GE 1-6							
1	X	abc	X					X
2	X	abc	x				X	
3	X	abc		X			x	
4	X	abc		x		x		
5	X	abc			X	X		
6	X	abc			X	X		
7	X	abc		x		x		
			2	3	2	4	2	1

Tab.9: Beispiel für mögliche Ergebnisse der Kbh-Gruppe

Nr.	Fundort	Inhalt	Musiktherapeutisch			Musikpädagogisch		
			Viel	Mittel	wenig	Viel	mittel	Wenig
1	X	abc			X	X		
2	X	abc			X		x	
3	X	abc			x			X
4	X	abc		X			x	
5	X	abc	X				X	
6	X	abc		X		x		
7	X	abc		x		X		
			1	3	3	3	3	1

Die Ergebnisse der Gruppen werden abschließend verglichen und bzgl. der Hauptfragestellung interpretiert. Dies wird im folgenden Kapitel ausführlich dargestellt.

6 Ergebnisse und Auswertung

In diesem Kapitel werden die Ergebnisse der Interviews dargestellt und ausgewertet. Da nur eine geringe Anzahl von Lehrern interviewt wurde, können die Ergebnisse nicht verallgemeinert werden, sondern nur Tendenzen aufgezeigt werden.

6.1 Beschreibung der Stichprobe

Die Interviews sind nach der Schulform und der zeitlichen Reihenfolge der Durchführung nummeriert. Die Namen der Lehrer wurden in alphabetischer Reihenfolge mit den Abkürzungen A-K versehen. Die Lehrerin an der ersten GE-Schule heißt dementsprechend GE 1 Frau A, die letzte aus der Kbh-Schule Kbh 5 Frau K:

Schule	Zeitpunkt	Name	Schule	Zeitpunkt	Name
GE	1	Frau A	Kbh	1	Herr G
GE	2	Frau B	Kbh	2	Frau H
GE	3	Frau C	Kbh	3	Frau I
GE	4	Herr D	Kbh	4	Frau J
GE	5	Herr E	Kbh	5	Frau K
GE	6	Frau F			

Tab. 10: Beschreibung der Stichprobe

Im folgenden Abschnitt sollen die Interviewpartner kurz vorgestellt werden. Dies wird in Gruppen der Schulformen geschehen. Zur Ausstattung der Musikräume verweise ich auf den Anhang, da an dieser Stelle nur festgestellt wird, inwieweit die Lehrenden mit der Ausstattung zufrieden sind.

6.1.1 Lehrer der GE-Schulen

Frau A ist seit 10 Jahren Lehrerin an dieser GE-Schule. Musik unterrichtet sie derzeit in ihrer Mittelstufenklasse, gemeinsam mit einer Kollegin und deren Parallelklasse. Zudem nimmt die jeweilige pädagogische Unterrichtshilfe der Klasse am Musikunterricht teil. Frau A berichtet, dass der Musikunterricht und sie als Lehrerin an ihrer Schule sehr geschätzt werden und in ihrer Schule ein Schwerpunkt auf diesem Fach liegt.

Der Musikraum ist ein Mehrzweckraum, den sie zu Beginn des Unterrichts mit ihrer Klasse herrichten muss. Dies empfindet sie nicht als sehr störend, da sie dies nutzt, um mit ihren SuS zu trainieren, den Raum selbstständig mit einem Stuhlkreis zu bestücken, und damit lebenspraktische Fertigkeiten einübt. Den Musikraum beschreibt sie als mittelgroß und hell, es seien genügend Schränke vorhanden, um die Instrumente zu verstauen und keine Reizüberflutung für die Schüler zu schaffen. Die Ausstattung mit Instrumenten beschreibt sie als gut.

An dieser Schule gibt es eine Musiktherapeutin, die SuS einzeln oder in kleinen Gruppen betreut. Frau A legt großen Wert auf die Trennung zwischen Musikunterricht und Musiktherapie.

Frau B ist bereits seit 38 Jahren Lehrerin. Sonderpädagogik studierte sie im Aufbaustudium, unterrichtete zunächst an einer Schule für Lernhilfe und mittlerweile seit 30 Jahren an dieser GE-Schule. In diesem Jahr unterrichtet sie in keiner Klasse Musik, sondern betreut die so genannte große Musik-AG, in der mehr als 30 SuS gemeinsam musizieren, hauptsächlich Spiel-Mit-Stücke. Im Rahmen des Interviews berichtet sie vom Musikunterricht im Klassenverband. Sie unterrichtet in derselben Schule wie Frau A, daher muss an dieser nicht näher über die räumliche Situation berichtet werden. Frau B legt großen Wert auf die Trennung von Musikunterricht und Musiktherapie.

Frau C ist seit 30 Jahren Lehrerin und unterrichtet seit 28 Jahren an GE-Schulen. Wie sich im Verlauf des Interviews herausstellte, arbeitet Frau C ausschließlich mit einzelnen Schülern oder in kleinen Gruppen neben dem Klassenunterricht und sieht ihre Arbeit als musiktherapeutisch. Sie hat kein

musiktherapeutisches Studium, hat sich aber mit Literatur und in Form von Ringvorlesungen mit Prof. Schumacher privat intensiv mit dem Thema beschäftigt und fortgebildet. Ihre Arbeit ist nicht definitiv als musiktherapeutisch deklariert, die Schulleitung gibt ihr aber viel Freiraum, um mit einzelnen Schülern intensiv zu arbeiten. Darunter sind auch zwei Schülerinnen, die Hausunterricht bekommen. Frau Cs Unterricht findet nicht als Klassenunterricht, sondern in einem eindeutigen musiktherapeutischen Setting statt. Daher wurde dieses Interview aus der Auswertung heraus genommen, um die Ergebnisse nicht zu verzerren.

Herr D ist seit 37 Jahren Lehrer an GE-Schulen. Zuvor arbeitete er ein Jahr in einer Berliner Grundschule. Seit einigen Jahren ist er Konrektor der Schule. Seitdem unterrichtet er nicht mehr regelmäßig Musik in Klassen, leitet aber durchgängig den Schulchor. Bei dem Beantworten der Interviewfragen ging er immer wieder auf den Chor ein, konnte aber in der Regel dazu gebracht werden, von seinen Erfahrungen im Klassenunterricht zu berichten.

In Herrn Ds Schule gab und gibt es nicht durchgängig einen Raum, der nur für Musikunterricht genutzt wird. Das hängt Jahr für Jahr davon ab, wie viele Klassen an dieser Schule unterrichtet werden. In diesem Jahr ist er ein Mehrzweckraum. Die Ausstattung mit Instrumenten empfindet Herr D als recht gut. Den Unterricht sieht er von Schulleitung und Kollegen als wertgeschätzt an.

Herr E ist seit 12 Jahren an dieser GE-Schule angestellt. Im laufenden Schuljahr leitet er eine Abgangsstufenklasse und zusammen mit einem Kollegen die Schulband. In der Abgangsstufe haben die SuS an zwei Wochentage Praktika in Werkstätten, daher bleibt wenig Raum für Musikunterricht und wenn, dann in der Regel projekt- oder themenbezogen. Bei der Beantwortung der Fragen berichtet Herr E von seinen Erfahrungen aus der Abgangsstufe, der Band und von jüngeren Klassen. Die Schule verfügt über einen großen und hellen Musikraum, der mit Wandschränken für kleinere Instrumente versehen ist und einen Nebenraum für größere Instrumente und das Band-Equipment verfügt. Der Raum wird sporadisch für Physiotherapie verwendet, in der Regel aber nur für den Musikunterricht.

Frau F arbeitet an einem Berliner Oberstufenzentrum für SuS mit dem Förderschwerpunkt Geistige Entwicklung. Sie zeigt sich unzufrieden über die generelle Tendenz, Musik wieder zu einem Randfach zu machen. In ihrer Schule sieht sie ihre Arbeit von Schulleitung und Kollegen nur bedingt als anerkannt, im Vergleich zu Fächern wie Arbeitslehre oder Deutsch als eindeutig zu unwichtig wahrgenommen. Der Unterricht findet in einem sehr großen Allzweckraum statt, der u. a. am Mittag als Mensa dient. Sie empfindet ihn als zu groß, um mit einzelnen Schülern auf persönlicher Ebene zu arbeiten und durch die Mehrfachnutzung in ihrer Entfaltung eingeschränkt, da es nicht möglich sei, bzw. am Vorabend eine Stunde vorzubereiten, die eine etwas aufwändigere Gestaltung benötigte. Die Ausstattung mit Instrumenten empfindet sie als gut, da sie in ihrer langen Zeit an dieser Schule nach für nach alle wichtigen Instrumente anschaffen konnte. Aufgrund des zentralen Rechners mit Kühlung im Instrumentenraum herrsche dort ein durchgängiges Brummen, das den Aufenthalt dort unangenehm mache.

Musikunterricht findet in der Oberstufe nur noch an einer Stunde pro Woche statt, in der Abgangsstufe fällt er wegen der Werkstatttage völlig weg.

6.1.2 Lehrer der Kbh-Schulen

Herr G arbeitet seit 10 Jahren an dieser Kbh-Schule. Sei Studium begann er mit Grundschullehramt und wechselte im Verlauf zur Sonderpädagogik. Im laufenden Schuljahr unterrichtet er nur Musik in den Klassenstufen 1-10, mit Schwerpunkt auf der Mittel- und Oberstufe. Der Musikraum ist ein großer heller Raum, der zeitweise auch als Computerraum genutzt wird. Der Musikunterricht hat aber klare Priorität.

Herr F empfindet Wertschätzung für seine Arbeit von Seiten der Schulleitung und Kollegen, hat aber auch den Eindruck, dass von seinen AG's manchmal mehr erwartet wird, als die SuS leisten können. Die Ausstattung mit Instrumenten empfindet er als gut.

Frau H ist seit 19 Jahren Lehrerin und abgesehen von ihrem Referendariat arbeitete sie die gesamte Zeit in der jetzigen Schule. Von den Kollegen und der Schulleitung fühlt sie sich geschätzt und hat in den letzten Jahren hin und wieder Fortbildungen für ihre Kollegen gegeben, damit diese in ihren Klassen selbst Musikunterricht durchführen können. Ansonsten würde dieser noch häufiger ausfallen.

Frau G unterrichtet in diesem Jahr Musik ausschließlich in ihrer eigenen Klasse. Aufgrund der Weitläufigkeit des Schulgebäudes und der Tatsache, dass der Musikraum im entgegengesetzten Flügel des Gebäudes liegt, führt sie den Unterricht im Klassenraum durch und ist damit zufrieden. In einem Abstellraum lagert sie alle Instrumente, die sie im Unterricht benötigt und kommt damit in der Regel gut zurecht.

Frau I ist seit drei Jahren PU²⁴⁵ an ihrer Schule, davor hat sie 12 Jahre als Eingangsstufenlehrerin an einer anderen Schule gearbeitet. Durch die Weiterbildung zur PU für Sport und Musik unterrichtet sie an dieser Schule beide Fächer, hauptsächlich in der Eingangs- und Unterstufe.

Der Musikraum der Schule ist sehr klein und aufgrund vieler Instrumente (die Ausstattung empfindet Frau I als gut) sehr beengt. Sie berichtet davon, dass die SuS häufig sofort nach Betreten des Raumes auf die Instrumente stürzen und sich auch während des Unterrichts schnell durch das Herumspielen daran ablenken lassen.

Frau J ist seit 19 Jahren Lehrerin, während der ersten 13 Jahre arbeitete sie an einer GE-Schule, seit 6 Jahren unterrichtet sie an der jetzigen Kbh-Schule. Wie es zu der Zeit in Baden-Württemberg üblich war, studierte sie vor der Sonderpädagogischen Zusatzqualifikation zunächst Grundschullehramt mit Hauptfach Kunst (dort: Musik-Ästhetischer Gegenstand²⁴⁶) und belegte in diesem Rahmen auch Musik-Seminare. Da an ihrer jetzigen Schule zu wenig

²⁴⁵ Als PU werden pädagogische Unterrichtshilfen bezeichnet, die als zweite Lehrkraft im Unterricht in Förderschulen eingesetzt werden. Ihr Status liegt zwischen dem des Lehrers und des Erziehers.

²⁴⁶ Abgekürzt MÄG, beinhaltet die Themenbereiche Kunst, Textiles Gestalten, Musik und Sport.

Musiklehrer arbeiten und sie zudem Klavier spielen kann, übernimmt sie seit ihrem Wechsel den Musikunterricht in den SAPH-Klassen²⁴⁷, von denen sie eine als Klassenlehrerin leitet. Der Musikunterricht findet mit allen drei SAPH-Klassen und deren Lehrkräfte gemeinsam statt. Frau J fühlt sich von ihren Musiklehrerkollegen geschätzt, da „ihre“ SuS nach zwei Jahren die nötigen musikalischen Grundlagen mit in die dritten Klassen brächten und das sehr gewürdigt würde. Der Musikunterricht findet in der Aula statt, die außer für den Musikunterricht nur für gelegentliche Aufführungen und Lehrerkonferenzen genutzt wird. Mit der instrumentellen, baulichen und technischen Ausstattung des Raumes ist Frau J sehr zufrieden. Nach eigener Aussage ist für sie der Musikunterricht der Schönste und Entspannteste der Woche.

Frau K ist seit 18 Jahren Lehrerin. Zu der jetzigen Schule wechselte sie zu Beginn des laufenden Schuljahres. Auf die Frage nach der Wertschätzung vonseiten der Schulleitung und Kollegen antwortete sie, dass sie hoffe, sie würde sie wieder erreichen können. Der Musikbereich müsse völlig neu aufgebaut und strukturiert werden. Der derzeitige Musikraum sei zwar groß, werde aber hauptsächlich (zu etwa 80%) für Kunstunterricht genutzt und Frau K bemüht sich, einen Nebenraum der Turnhalle als neuen Musikraum einzurichten. Da sie dafür nur 200,00 Euro zur Verfügung gestellt bekäme, sehe sie noch einen längeren Weg vor sich. Die Ausstattung mit Instrumenten empfindet Frau K als unzureichend, neben einer rudimentären Ausstattung mit Orff'schen Instrumenten gäbe es nur je ein Keyboard und Klavier, dazu zwei Sätze Boomwhackers. Die vorhandenen wenigen Trommeln seien zudem teils kaputt.

²⁴⁷ Als SAPH-Klassen bezeichnet man den gemeinsamen Unterricht der ersten und zweiten Klassen.

6.2 Tabellarische Ergebnisse

Nr.	Fundort	Inhalt	Musiktherapeutisch			Musikpädagogisch		
			viel	mittel	wenig	viel	mittel	wenig
	GE 1							
1	14,17,18	Singen und stark strukturierende Elemente müssen sich die Waage halten			x	x		
2	Z.25-26	Bewegungslied, wo es um Koordination geht		x			x	
3	Z. 26	Sitztanz,			x	x		
4	Z. 45-49	Bei neuen Tänzen auf Ähnlichkeiten achten. Gemäßigt neu, aufbauend			x	x		
5	56	Hinführung zur Selbständigkeit			x	x		
6	68	Morgenlied bei frühen Musikstunden		x		x		
7	73	Zur Liedbegleitung klatschen, Klanghölzer oder Rasseln benutzen		x		x		
8	75	laut und leise rasseln			x	x		
9	76	Saisonale Lieder			x	x		
10	93-94	Musikstück mit einigen verschiedenen Instrumente clustermäßig begleiten			x	x		
11	137	Spaß haben		x		x		
12	138	SuS entdecken neue Fähigkeiten und Fertigkeiten		x			x	
13	153-155	Kindern ohne eigenen Rhythmus (z.B. Autisten) einen Rhythmus anbieten	x				x	
14	158-160	Aufmerksamkeit und Konzentration trainieren		x			x	
15	160-161	Komplexe Handlungen üben			x	x		
16	161	Auge-Hand-Koordination		x			x	
17	216	Bei Bewegungsliedern Koordination trainieren		x				x
18	216	Beim Musik machen Spaß haben		x		x		
19	217	Empathie entwickeln	x					x
20	218	Gedächtnisleistung trainieren	x					x
21		Improvisation	x				x	
		Anzahl der Items: 21	4	9	8	12	6	3
		Verteilung in %	9,5	21,4	19	28,6	14,3	7,1

Tab. 11: Angaben zum Musikunterricht von GE 1, Frau A.

Tab. 12: Angaben zum Musikunterricht:: GE 2, Frau B

Nr.	Fundort	Inhalt	Musiktherapeutisch			Musikpädagogisch		
	GE 2							
1	95/96	Kinder an sogenannte klassische Musik heranzuführen			x	x		
2	98	Orff-Instrumente kennen- und spielen lernen			x	x		
3	121	Singen			x	x		
4	121	Instrumente spielen			x	x		
5	121-122	ein klassisches Stück mit Instrumenten begleiten			x	x		
6		Tanzen			x	x		
7	134	Wassermusik mit Orff-Instrumenten begleiten und erarbeiten			x	x		
8	135	Schüler dirigieren die Gruppe			x	x		
9	136	Spiellieder singen und begleiten			x	x		
10	153	Bei Bedarf Entspannungsmusik mit Geschichte	x				x	
11	161-162	Einfluss zu nehmen auf die Persönlichkeit		x			x	
12	170-171	Parameter laut-leise, schnell-langsam, oder Pause und Schluss erlernen			x	x		
13	173	Sozialverhalten verbessern		x			x	
14	177	Körpergefühl / Rhythmik		x			x	
15	177	Tanz			x	x		
16	178-180	Musik in den gesamten Tagesablauf integrieren			x	x		
17	182	Merkfähigkeit und Konzentration fördern		x			x	
18	217	Spaß haben		x		x		
19	231	Toleranz üben		x			x	
20	148-150	Gefühle auf Instrumenten ausdrücken	x				x	
21	226	Fächerübergreifendes lernen / Projekte			x	x		
22	279	Musik als Lernziel			x	x		
23	281	Musik um die Klasse „runter zu holen“		x			x	
		Anzahl der Items: 23	2	7	14	15	8	0
		Verteilung in %	4,3	15,2	30,4	32,6	17,4	0

Tab. 13: Angaben zum Musikunterricht von GE 4, Herr D.

Nr.	Fundort	Inhalt	Musiktherapeutisch			Musikpädagogisch		
			viel	mittel	wenig	viel	mittel	wenig
	GE 4							
1	73	Klassische Musik (Bolero...)			x	x		
2	76-77	Rhythmen nachklopfen			x	x		
3	95	Künstler einladen			x	x		
4	95	Tanz			x	x		
5		singen		x		x		
6	99	Volkslieder singen			x	x		
7	107-108	Heranführen an unterschiedliche Musikrichtungen			x	x		
8	111-112	Musikanalyse			x	x		
9	116	Wohlfühlen mit Musik, Spaß haben		x		x		
10	123	Hinführen zu Aufführungen			x	x		
11	125-126	Schulalltag gestalten			x	x		
12	154-155	Konzentrations- und Aufmerksamkeitsübungen		x		x		
13	155	Teilhabe an Kultur / Musikkultur nahe bringen			x	x		
14	155	Aktives Hören von Musik			x	x		
15	159/218	Zusammengehörigkeitsgefühl / Gemeinsamkeitsgefühl steigern		x			x	
16	196	Kreativität fördern			x	x		
17	220	Improvisation (singen)		x			x	
18	221	Entspannung	x				x	
19	230	Freude an Musik wecken		x		x		
20	230-231	Wissen vermitteln zwischen vielen Musikrichtungen und Epochen			x	x		
21	233	Musik hören			x	x		
22	242/253	Besuch von (Musik-)Theatern			x	x		
23	256	Aufmerksamkeit schaffen für sie umgebenden Dinge			x		x	
		Anzahl der Items: 23	1	6	16	19	4	0
		Verteilung in %	2,2	13	34,8	41,3	8,7	0

Tab. 14: Angaben zum Musikunterricht: GE 5, Frau E.

Nr.	Fundort	Inhalt	Musiktherapeutisch			Musikpädagogisch		
			viel	mittel	wenig	viel	mittel	wenig
	GE 5							
1	81-88	SuS die Möglichkeit geben, am Musikunterricht teil zu nehmen, ohne musikalisch aktiv zu werden (auf der Bühne mit Mikrofon zu stehen, ohne zu singen)		x				x
2	121	Rhythmus beibehalten lernen			x	x		
3	122	Sich als Teil einer Musikgruppe fühlen und aufeinander hören lernen			x	x		
4	151	Projektbezogener Unterricht			x	x		
5	154	Instrumentenkunde			x	x		
6	155	Parameter laut-leise, langsam-schnell lernen und üben			x	x		
7	159	Harmonische und rhythmische Begleitung von Liedern			x	x		
8	169	Flow-Erleben beim musizieren		x		x		
9	191	Jahreszeitlich oder tagesablaufgebundene Lieder singen			x	x		
10	199	Musik als Stukturgebend für den Tagesablauf bzw. Alltag			x		x	
11	204	Interessen der Schüler aufnehmen		x		x		
12	212	Musikgeschmack der Schüler aufgreifen und thematisieren, damit diese auch theoretische Kenntnisse und Hintergründe ihrer Idole kennen lernen			x	x		
13	240	Lehrer als Dirigent			x	x		
14	258	Musikkultur kennenlernen			x	x		
15	259	Musiktheorie			x	x		
16	260	Verschiedene Musikrichtungen kennenlernen			x	x		
17	262	Wissensvermittlung und Kennenlernen von Musik als kulturelle Erscheinung			x	x		
18	277-278	Ermutigung zu und Erproben von Improvisation		x			x	
19	299-300	Musik als Hobby und Möglichkeit der Freizeitbeschäftigung kennenlernen			x	x		
20	301-303	Musikkonsum kanalisieren lernen			x	x		
21	311	Fächerübergreifendes Lernen			x	x		
		Anzahl der Items: 21	0	4	17	18	2	1
		Verteilung in %	0	9,5	40,5	42,9	4,8	2,4

Tab. 15: Angaben zum Musikunterricht: GE 6, Frau F.

Nr.	Fundort	Inhalt	Musiktherapeutisch			Musikpädagogisch		
			viel	mittel	wenig	viel	mittel	wenig
	GE 6							
1	113/117	Begrüßungslied, was peppiges zum Aufwachen			x	x		
2	128	Kleine Rhythmassachen			x		x	
3	130	Erst Klanggesten zum Lied, dann auf Instrumente übertragen			x	x		
4	133	Bezug der Lieder zur Jahreszeit, Tagesablauf oder zu Unterrichtsthemen			x	x		
5	146	Klanggeschichten		x			x	
6	147	Spiel-mit-Stücke			x	x		
7	166	Instrumenteninformation			x	x		
8	224-225	Lehrer leitet stark an und zieht Programm durch			x	x		
9	273-274	SuS nur mit Klängen konfrontieren, die sie auch gut vertragen	x					x
10	251	Spaß haben am Musikunterricht			x	x		
11	252	Teilhabe am „normalen“ Leben		x			x	
12	258	Ins Konzert oder die Oper gehen			x	x		
13	263-264	Sprachstörungen mithilfe von Rhythmus verbessern		x			x	
14	315-316	SuS mit Musik aus der Isolation holen	x					x
15		Eine möglichst gelungene Mischung ist auch aus rhythmischer Arbeit, Bewegung, Umgang mit Instrumenten und auch Hörerlebnissen			x	x		
16	337	Abwechslung (wegen kurzer Aufmerksamkeitsspannen)		x			x	
17	359	Entwicklung von (Musik-) Geschmack			x	x		
		Anzahl der Item: 17	2	4	11	10	5	2
		Verteilung in %	5,9	11,8	32,4	29,4	14,7	5,9

Tab. 16: Angaben zum Musikunterricht: Kbh 1, Herr G.

Nr.	Fundort	Inhalt	Musiktherapeutisch			Musikpädagogisch		
			viel	mittel	wenig	viel	mittel	wenig
	Kbh 1							
1	88	Musizieren steht im Vordergrund			x	x		
2	132	Auf Wünsche der Schüler eingehen		x			x	
3	144-160	Komplexes Musikstück in Gruppen erarbeiten und zusammen führen			x	x		
4	168	Analyse von Musikstücken			x	x		
5	169	Musikrecherche / Starportraits			x	x		
6	173	Tänze			x	x		
7	179	Instrumentenkunde			x	x		
8	184	Verschiedene Instrumente ausprobieren			x	x		
9	187-188	Notenschrift (aber nur aus der Situation heraus)			x	x		
10	207	Lehrer als Dirigent der Klasse			x	x		
11	211	Lehrer als Motivator			x	x		
12	223	SuS sollen Spaß haben		x		x		
13	225	Selbständig Stücke spielen / Zusammenspiel			x	x		
14	249	Rhythmuskreise, sodass man lernt Rhythmen zu spielen			x	x		
		Anzahl der Items: 14		2	12	13	1	
		Verteilung in %	0	7,1	42,9	46,4	3,6	0

Tab. 17: Angaben zum Musikunterricht Kbh 2, Frau H.

Nr.	Fundort	Inhalt	Musiktherapeutisch			Musikpädagogisch		
			viel	mittel	wenig	viel	mittel	wenig
	Kbh 2							
1	34	Bewegungslieder		x		x		
2	37	Liedbegleitung mit Orff'schem Instrumentarium			x	x		
3	37-39	Schall-Farben, Geräusche machen oder mit einer Dreiklangbatterie, Basstäben und/oder Klanghölzern arbeiten		x		x		
4	40	Liedbegleitung nach Farb-Punkt-Partitur			x	x		
5	46	Basale musiktheoretische Kenntnisse (Notenwerte...)			x	x		
6	51	Aufführungen im Rahmen der Schule			x	x		
7	55	Jahreszeitliche Lieder			x	x		
8	68	Singspiele und Theater			x	x		
9	69	tanzen			x	x		
10	80	Körperschema		x			x	
11	94	improvisieren	x				x	
12	95	Geräuschen Instrumente zuordnen			x	x		
13	100-101	Hörübungen (Richtungshören, Geräusche identifizieren, Instrumente erhören)			x	x		
14	101	Instrumente kennenlernen			x	x		
15	103-105	Spiele mit Musik (Merkspiele, Bewegungsspiele)			x	x		
16	114	Körperschema verbessern		x			x	
17	115	Lernen, sich an Regeln zu halten		x			x	
18	116	Aufmerksamkeit trainieren beim gemeinsamen musizieren		x			x	
19	122	Spaß haben an Musik		x		x		
20	128-132	Anbahnung von außerschulischem musizieren			x	x		
21	134-136	Teilhabe an Kultur			x	x		
22	157	Musikalische Grundkenntnisse vermitteln			x	x		
23	179	Wahrnehmungserweiterung, Körperwahrnehmung		x			x	
24	183-184	Atmung und Aussprache beim singen kontrollieren und verbessern	x			x		
25	234	Prinzip der abnehmenden Hilfe (Handführung bei Körperbehinderung)		x				x
		Anzahl der Items	25					
		Verteilung in %	4	18	28	36	12	2

Tab. 18: Angaben zum Musikunterricht: Kbh 3, Frau I.

Nr.	Fundort	Inhalt	Musiktherapeutisch			Musikpädagogisch		
	Kbh 3							
1	152	Umfassende Bildung über die Musik			x	x		
2	153	Spaß und Freude		x		x		
3	160-161	Musikunterricht als Ausgleich zum Schulalltag		x			x	
4	163-164	(körperliche) Anspannungen und Schwierigkeiten lösen	x					x
5	172-173	Entspannung	x					x
6	174-175	Fächerübergreifendes Arbeiten			x	x		
7	186-188	Sprachförderung		x			x	
8	197/199/203	Hinführung zur klassischen Musik / Konzertbesuche			x	x		
9	207-216	Rhythmus der Musik auf Rhythmus der Welt übertragen		x			x	
10	216-219	Andere (Musik-)Kulturen kennen lernen			x	x		
11	221/249	Selbst Musik und Geräusche entwickeln			x	x		
12	231-233	Problemlösung durch Musik (z.B. bei Problemen mit den Eltern)		x				x
13	235	Noten lernen (als Vorbereitung eigenen Instrumentalspiels)			x	x		
14	263	Musikinstrumente selber basteln			x	x		
15	313	Singen		x		x		
16	313	Tanzen			x	x		
17	331-336	Zum singen und bewegen ermutigen / Stärkung des Selbstwertgefühls	x				x	
18	364	Bewegungsspiele / Spiellieder			x	x		
19	416-423	Umgang mit Gefühlen	x				x	
20	428	Sozialverhalten fördern		x			x	
21	557-559	Evalutation des Unterrichts	x			x		
		Anzahl der Items: 21	5	7	9	12	6	3
		Verteilung in %	11,9	16,7	21,4	28,6	14,3	7,1

Tab. 19: Angaben zum Musikunterricht: Kbh 4, Frau J.

Nr.	Fundort	Inhalt	Musiktherapeutisch			Musikpädagogisch		
			viel	mittel	wenig	viel	mittel	wenig
	Kbh 4							
1	83	Musikalische Grundlagen (laut-leise, langsam-schnell)			x	x		
2	84	Arbeit an Instrumenten		x		x		
3	88/124	Wechselspiel Solist-Chor			x	x		
4	89-90	Tierbewegungen in Musik umsetzen			x	x		
5	93	Bewegungslieder			x	x		
6	110	Zuhören lernen		x		x		
7	111	Klänge unterscheiden lernen			x	x		
8	111-113	Rhythmus beibehalten lernen		x		x		
9	114	Liedtexte auswendig lernen			x	x		
10	115	Musik beschreiben lernen			x	x		
11	120	Musikalische Vielfalt kennen lernen			x	x		
12	122-123	Lernen sich an andere Instrumente anzupassen (z.B. laut-leise)			x	x		
13	127-132	Struktur der Musik auf die Strukturen der Welt übertragen lernen		x			x	
14	143-144	Orffsches Instrumentarium einsetzen		x		x		
15	166	Sich musikalisch ausprobieren können / Improvisieren	x				x	
16	178	Selbstbewusstsein fördern	x				x	
		Anzahl der Items: 16	2	5	9	13	3	0
		Verteilung in %	6,3%	15,6	28,1	40,6	9,4	0

Tab. 20: Angaben zum Musikunterricht: Kbh. 5: Frau K.

Nr.	Fundort	Inhalt	Musiktherapeutisch			Musikpädagogisch		
			viel	mittel	wenig	viel	mittel	wenig
	Kbh 5							
	47-48	Unterricht aufgeteilt in kleine Sequenzen (oft nur geringe Aufmerksamkeitsspanne der SuS)			x	x		
	51	Bewegungsübungen		x			x	
	53	Körperbetontes Arbeiten		x			x	
	53-55	Liedbegleitung mit Klatschen oder Orff-Instrumenten			x	x		
	56	Blockflöte spielen lernen			x	x		
	58	tanzen			x	x		
	58	Musik hören		x		x		
	58	Entspannungsphasen		x			x	
	59	Zu Musik malen		x			x	
	65	Zum Playback singen			x	x		
	66	Melodien erarbeiten			x	x		
	67	Liedbegleitung mit Keyboard oder Gitarre oder Trommeln			x	x		
	76	Musikanalyse (z.B. Aufbau und Instrumente)			x	x		
	77	Komponistenbiographien			x	x		
	104	Fächerübergreifendes Arbeiten			x	x		
	122	Musik anderer Kulturen kennen lernen			x	x		
	128-132	Einfache Improvisationsübungen		x			x	
	156-157	Lieder lernen, um den privaten Alltag gestalten zu können		x		x		
	159	Traditionelles Liedgut vermitteln			x	x		
	161	Spaß			x	x		
	166-167	Musikgeschichte, Entwicklung von Musik			x	x		
	181-182	Verschiedene Wirkungen von Musik kennen lernen		x			x	
	193-195	Melodien selbst erarbeiten			x	x		
	201	Klassengesang, Klassenmusizieren			x	x		
	237	Einsatz von Hilfsmitteln (Tücher etc.)		x			x	
	241	Wortschatzerweiterung durch Liedgut		x			x	
		Anzahl der Items: 26	0	10	16	18	8	0
		Verteilung in %	0	19,2	30,8	34,6	15,4	0

6.3 Auswertung

Die Auswertung der Interviews soll zeigen, in wiefern sich die Inhalte des Musikunterrichts an GE- und Kbh-Schulen unterscheiden. Entlang der Hauptfragestellung 1: „Wie beschreiben Musiklehrer ihren Unterricht?“ wurden die Interviews durchgeführt. Die zweite Fragestellung: „Welche Elemente sind als musikpädagogisch, welche als musiktherapeutisch einzuschätzen?“ war die Grundlage der Interviewauswertung. Im folgenden Kapitel soll es um die dritte Fragestellung gehen: „Hat der Musikunterricht an GE-Schulen mehr musiktherapeutische Elemente als der an Kbh-Schulen?“

Jede Aussage der Interviews wurde in die oben aufgeführten Tabellen übertragen und mit einem x entsprechend der Bewertung als viel, mittel oder wenig musiktherapeutisch bzw. musikpädagogisch eingeschätzt. Die Einschätzung erfolgte nach den in Kapitel 2.5 und 3.6 aufgestellten Kriterien bzw. Kategorien. Die Anzahl der Kreuze wurde in Prozentsätze der Gesamtnennungen umgewandelt und so vergleichbar gemacht. In untenstehender Tabelle werden die Gesamtergebnisse zusammengefasst:

	Musiktherapeutisch			Musikpädagogisch		
	viel	mittel	wenig	Viel	mittel	wenig
GE 1	9,5	21,4	19	28,6	14,3	7,1
GE 2	4,3	15,2	30,4	32,6	17,4	0
GE 4	2,2	13	34,8	41,3	8,7	0
GE 5	0	9,5	40,5	42,9	4,8	2,4
GE 6	5,9	11,8	32,4	29,4	14,7	5,9
GE gesamt in %	4,4	14,8	31,4	35	12	3,1

Tab. 21: Gesamtergebnisse GE

	Musiktherapeutisch			Musikpädagogisch		
	viel	mittel	wenig	viel	mittel	wenig
Kbh 1	0	7,1	42,9	46,4	3,6	0
Kbh 2	4	18	28	36	12	2
Kbh 3	11,9	16,7	21,4	28,6	14,3	7,1
Kbh 4	6,3	15,6	28,1	40,6	9,4	0
Kbh 5	0	19,2	30,8	34,6	15,4	0
Kbh gesamt in %	4,4	15,3	30,2	37,2	10,9	1,8

Tab. 22 : Gesamtergebnisse Kbh

Fünf Aspekte sind bei den Ergebnissen hervorzuheben:

1. Wenige Inhalte sind eindeutig musiktherapeutisch.

Insgesamt sind mit 4,4% bei beiden Gruppen nur sehr wenige Inhalte im Musikunterricht als eindeutig musiktherapeutisch einzustufen.

2. Viele Inhalte sind eindeutig musikpädagogisch.

1/3 der Inhalte beider Gruppen (GE 35%, Kbh 33%) sind als eindeutig musikpädagogisch einzuordnen.

3. Viele Inhalte sind eindeutig *nicht* musiktherapeutisch.

Knapp 1/3 der Inhalte beider Gruppen (GE 31,4. Kbh 30,2) sind als nicht bzw. wenig musiktherapeutisch einzuordnen.

4. In den äußeren Spalten finden sich wenige Nennungen.

Nur etwa 1/3 aller Nennungen wurden in den äußeren Spalten: viel & mittel Musiktherapeutisch und wenig & mittel Musikpädagogisch (GE 34,3, Kbh 32,4) eingeordnet.

5. Es besteht eine hohe Ähnlichkeit zwischen den Gruppen.

Die Ergebnisse beider Gruppen ähneln sich stark. Der größte Unterschied ist bei dem Punkt „viel Musikpädagogisch“ mit 2,2% häufigerer Angabe bei der Kbh-Gruppe als bei der GE-Gruppe zu sehen.

Auf die Aspekte 1 und 5, dass die Unterrichte beider Gruppen insgesamt relativ wenig musiktherapeutische Elemente aufweisen und der Unterschied zwischen den Gruppen der GE- und Kbh-Lehrer nur sehr gering ausfällt, soll an dieser Stelle näher eingegangen werden.

Direkt bei der Durchführung der ersten beiden Interviews sagten Frau A und Frau B auf die Frage nach musiktherapeutischen Elementen in ihrem Musikunterricht folgendes:

Frau A: *„In meinem Unterricht bei einzelnen Kindern, aber nicht als Schwerpunkt. Das ist mir auch in deinem Brief²⁴⁸ aufgefallen, dass du vermutest, dass es bei uns hauptsächlich musiktherapeutisch zugeht und ich glaub, dass es wichtig ist, ne ziemlich starke Unterscheidung zwischen sonderpädagogisch [und musiktherapeutisch] zu treffen. Also ich glaube, dass das noch mal zwei völlig unterschiedliche Sachen sind. Ich glaube, dass die sonderpädagogischen Prinzipien, dass die im Musikunterricht besonders gut angewendet werden können, aber direkt therapeutisch. Das ist unerschwinglich. Aber das ist ja bei vielen Sachen unerschwinglich.“*(GE 1, Z.245-252)

Frau B reagierte recht ähnlich: *„Ich sehe Musiktherapie eher so... also wir haben ja ne Kollegin, die das macht und die sich in der Regel auch die Kinder alleine holt, manchmal auch zu zweit... und ich denke mal, dass die da ganz individuell auf die einzelnen Kinder eingeht und das man so was im Prinzip gar nicht mit der Klasse machen kann. Dass war das erste, was ich dachte als ich deinen Zettel gelesen habe: Sie denkt also in der Lernbehindertenschule wird Musik gemacht und in der GB-Schule wird Therapie gemacht, das muss ich ihr ausreden (lacht).“* (GE 2, Zeile 268-274)

Beiden Lehrerinnen schien es wichtig zu sein, zu betonen, dass sie *nicht* musiktherapeutisch arbeiten. Darauf gilt es im Verlauf der Auswertung noch einmal zurück zu kommen.

Herr D verbindet mit musiktherapeutischen Elementen eher allgemeinere Wirkungen von Musik auf die SuS wie Entspannung bei der Gelegenheit, Lieblingsmusik am Ende der Chorstunde zu hören, die Möglichkeit zur stimmlichen Improvisation bei Backgroundgesang und die allgemeine Steigerung des Zugehörigkeitsgefühl, wenn man in einem Chor singt (GE 4, 216-224).

²⁴⁸ Anschreiben an die Musiklehrer. Siehe Anhang 1.

Herr E berichtet, dass er zwischen Therapie und Unterricht trenne, da er kein Therapeut sei. Mit einer Schülerin gehe er bei Bedarf in den Snozelenraum und das tue ihr sehr gut. Dies geschehe aber nicht im Rahmen des Musikunterrichts, sondern als Einzelfördersituation. (GE 5, Z. 330ff.)

Frau F sieht den Aspekt musiktherapeutischer Elemente im Unterricht auch kritisch, da sie dies als etwas sehr Individuelles ansieht und sagt:

„(...)primär ist das ne musikpädagogische Situation und weniger ´ne Musiktherapeutische. Es gibt hier schon Schüler, die das gebrauchen könnten, aber das ist nicht vorgesehen.“ (GE 6, Z.318-320).

Vier der fünf **GE-Lehrer** betonen also bei der Frage nach musiktherapeutischen Elementen in ihrem Unterricht, dass sie unterrichteten und nicht therapierten und Musiktherapie in ihren Augen weder Ziel des Unterrichts sein sollte noch im großen Rahmen des Unterrichts möglich sei (Vgl. GE 1, Z. 245, GE 2, Z. 270-272, GE 5, Z. 346-347, GE 6, Z. 317-318)). Hinzu käme, dass sie schlichtweg keine Therapeuten seien. Herr D sieht zwar musiktherapeutische Aspekte in seinem Unterricht, diese scheinen sich aber u.a. darin zu erschöpfen, dass das Hören von Lieblingsliedern der SuS am Ende einer Chorprobe dazu dient, die Sänger wieder etwas „herunter zu fahren“ (Vgl GE 6, Z. 216-224).

Die Stimmen der **Kbh-Lehrer** zum Thema Musiktherapeutische Elemente im Musikunterricht fielen etwas anders aus:

Herr G sagte nur knapp: *„Also, ich würde sagen, nicht besonders.“* (Kbh 1, Z. 262).

Frau H meinte, alles was die (Körper-) wahrnehmung, Sprache und Atmung schule, habe einen therapeutischen Effekt. Dies komme bei Kindern mit Körperbehinderung sicherlich häufiger im Unterricht vor, gelte aber genauso auch für SuS in Grundschulen. (Kbh 2, Z. 177-185).

Frau I sagte spontan: „Ja, also sofort, hundertprozentig!“ und bezieht sich z.B. auf Stärkung des Selbstwertgefühls (Z. 331-336), Umgang mit Gefühlen (Z. 416-423) oder das Loslassen von Problemen (Z. 231-233).

Frau J wurde nicht nach musiktherapeutischen Elementen in ihrem Unterricht gefragt. Der Hinweis von Frau K, dass dieser Aspekt nicht im Interviewleitfaden vorkäme, kam für dieses Interview zu spät.

Frau K fand es schwierig, im Musikunterricht therapeutische Elemente direkt zu benennen. Wenn etwas in die therapeutische Richtung ginge, dann Rücksichtnahme auf die Befindlichkeit einzelner Schüler, also bspw. bei Kopfschmerzen versuchen, wenig laute Musik zu spielen, oder bei SuS mit Wahrnehmungsbeeinträchtigungen das Körperschema verbessern oder auch Entspannungsphasen in den Unterricht einzubauen. Als direkt therapeutisch würde sie dies aber ungern bezeichnen. (Vgl. Kbh 5, Z. 238-235).

Obwohl die Größenordnung musiktherapeutischer Elemente in beiden Lehrergruppen identisch ist, ist der Umgang mit der Frage danach unterschiedlich. Einige der GE-Lehrer scheinen sehr darauf bedacht zu sein, dass ihr Unterricht nicht mit Therapie verwechselt wird (Frau A & B, Herr F), wogegen andere aus der Kbh-Gruppe es schlicht verneinen (Herr G), generalisieren (Frau H) oder sich nicht festlegen möchten (Frau K). Frau I dagegen reagiert fast überschwänglich („Ja, also sofort, hundertprozentig!“) und erhält für ihren Unterricht den höchsten Wert für musiktherapeutische Elemente von 11,9%.

Über mögliche Gründe kann nur spekuliert werden. Bei Frau A & B könnte die bewusste Trennung zwischen Therapie und Unterricht darin begründet sein, dass an ihrer Schule eine ausgebildete Musiktherapeutin arbeitet und sie sich bewusst davon separieren wollen. Frau I hingegen hat als PU viele erzieherische Aufgaben und gibt dem Therapeutischen möglicherweise deshalb mehr Raum in ihrem Unterricht. Da es dafür aber keine Belege gibt, sollen diese Punkte hier nicht näher verfolgt werden.

Es konnten also entgegen der Ausgangsvermutung keine signifikanten Unterschiede bzgl. der musiktherapeutischen Inhalte in GE- und Kbh-Schulen festgestellt werden. Im Gegenteil scheinen die Gründe für die unterschiedlich stark vertretenen therapeutischen Elemente (0% bei GE 5, Kbh 1 & 5 bis 9,5%

bei GE 1 und 11,9% bei Kbh 3) in den verschiedenen Individualkonzepten der Lehrer und den konkreten Klassen, in denen sie unterrichten, begründet zu sein.

Dafür spricht auch die Auswertung des Diagramms, in das die Lehrer am Ende des Interviews ihren Unterricht per Kreuz einzuordnen sollten. Die vier Pole bildeten die Begriffe prozess- und produktorientiert und zwei Bilder, die ein musiktherapeutisches bzw. musikpädagogisches Setting darstellten. Die Verteilung der Kreuze sieht folgendermaßen aus:

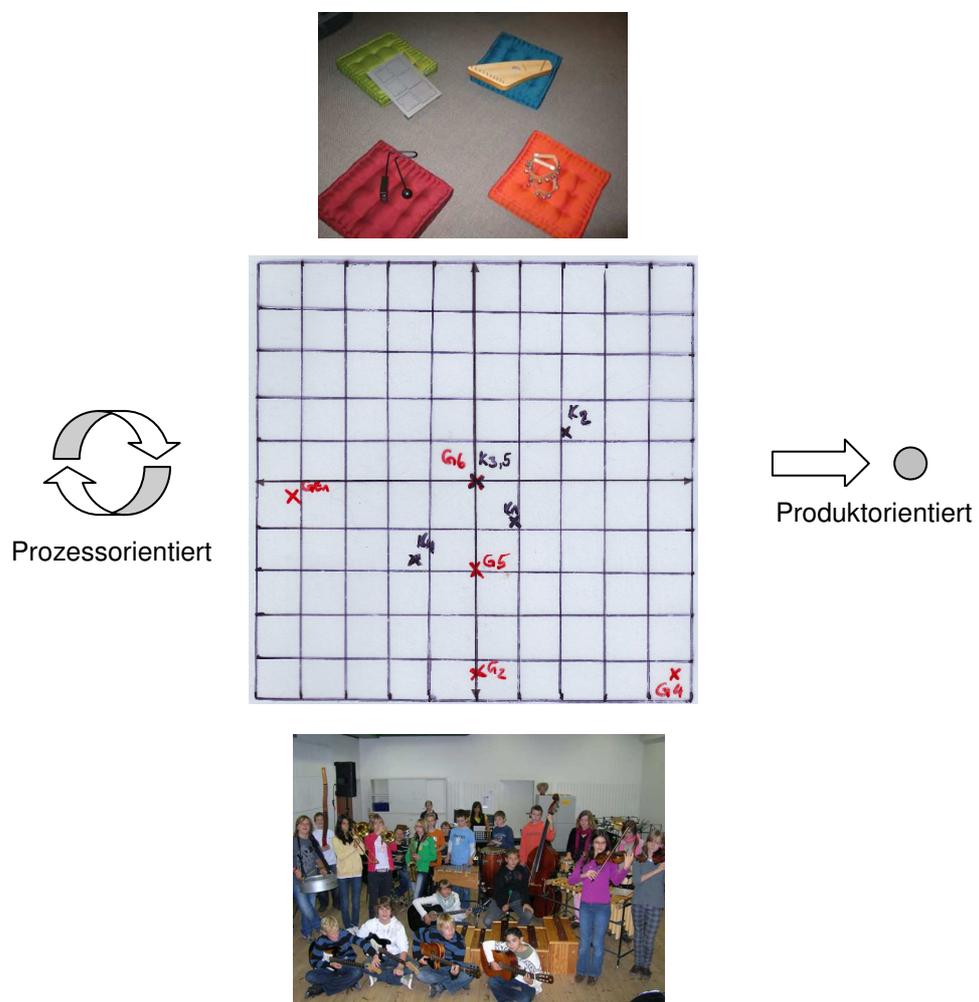


Abb. 11: Einordnung des Musikunterrichts durch die Lehrer gesamt (rot: GE, schwarz: Kbh)

Es ist eine große Verteilung der Kreuze zu sehen, aus denen sich keine Punktwolken der beiden Schultypen bilden lassen. Die Kbh-Lehrer gruppieren sich allesamt eher um die Mitte, von den GE-Lehrern sind zwei im ähnlichen Areal zu finden, drei jedoch befinden sich am Rand des Diagramms.

Entsprechend der Grundannahme, dass der Musikunterricht in GE-Schulen mehr musiktherapeutische Elemente aufweise als der in Kbh-Schulen war anzunehmen, dass sich *cluster* der einzelnen Gruppen bilden würden, also die GE-Lehrer *eher* im oberen linken, die Kbh-Lehrer im unteren rechten Quadranten zu finden wären. Die Auswertung der Tabellen hat jedoch bereits angezeigt, dass sich die Unterrichtsinhalte und -ausrichtungen ähneln und somit diese Verteilung nicht zu erwarten war.

Um die „Ausreißer“, also GE 1 (Frau A), GE 2 (Frau B) und GE 4 (Herr D) besser einordnen zu können, erscheint es mir sinnvoll, diese näher zu betrachten, um darüber Rückschlüsse auf ihre Beweggründe ziehen zu können:

GE 1: **Frau A** positioniert sich bezüglich des Settings mittig, setzt ihr Kreuz aber weit in Richtung der Prozessorientierung. Bei dem Beantworten der Frage, welche Funktionen ihr Musikunterricht hat, legt sie klar den Schwerpunkt auf Transfereffekte von Musik, z.B. die Verbesserung der Merkfähigkeit (Z.146), einen (Lebens)-rhythmus finden (Z.153), Aufmerksamkeit trainieren (Z. 156) und die Verbesserung der Auge-Hand-Koordination. All dies sind Effekte, die im Musizieren entstehen und daher für eine Prozessorientierung stehen. Diese Ausprägung wäre nach der Ausgangshypothese häufiger zu erwarten gewesen.

GE 2: **Frau B** ging immer wieder auf die Musik-AG ein, die dem unteren Bild vermutlich sehr nahe kommt, da sie 50-60 SuS umfasst. Sie bezeichnet sich als sehr ehrgeizig (316) und liebt es, die Fäden in der Hand zu haben. Von Musiktherapie hält sie nicht viel: „Interviewer: Das ist eher so ein musiktherapeutisches setting. **Befragter**: Ja nicht? Hier ist ja die ja, ja ... (lacht). Merkst ja meine Einstellung ...(lacht)“ (Z. 303-306) .

Zunächst wollte sie sich in der Mitte positionieren, ändert dann aber ihre Meinung, um sie vom musiktherapeutischen Setting abzugrenzen:

„Achso. Ok, alles klar. Ja. Meine ganzen Nebenziele sind doch keine therapeutischen Ziele erstmal oder? Kann man doch so nicht sagen, also ich mach das jedenfalls nicht als Therapie, ich mach das schon, weil ich das für jedweden Unterricht wichtig finde und das meiner Meinung nach am besten in der Musik fördern kann. Dann muss ich das hier machen oder?“ (Z.292-295).

GE 4: Für Herrn D ist sein Chor das Herzstück der Schule. Bei wiederholter direkter Nachfrage bezogen sich seine Ausführungen zwar auf Musikunterricht, er kam aber immer wieder auf den Chor zurück. Für ihn steht der Chor für Repräsentation der Schule, Gestaltung von Festen, er ist groß und zielgerichtet. Daher ist seine Einordnung im unteren rechten Feld nicht überraschend.

Der Rest der Befragten ordnete sich relativ mittig ein, weniger aus Unentschlossenheit, als aus dem Wissen um die möglichen Effekte von Musik (Vgl. z.B. GE 5, Z. 332-333, Kbh 3, Z. 172 & 186). Zudem war, wie bereits angedeutet, aufgrund der Auswertung der Interviews eine Mischung der Gruppen zu erwarten.

7 Zusammenfassung

Diese Arbeit hat sich ausführlich mit den Themen Musikpädagogik und Musiktherapie befasst, um deren Bestandteile im Musikunterricht in Förderschulen beurteilen zu können. Sie ging von der Annahme aus, dass mit zunehmender Behinderung auch die Anteile von Therapie im Musikunterricht steigen würden. Diese These stellt Björn Tischler, Musikpädagoge und Bundesreferent des VdS auf und spiegelt auch eigene Erfahrungen während des Studiums wider.

Im Rahmen einer empirischen Studie wurden elf Lehrer an Berliner Kbh- und GE-Schulen²⁴⁹ zu ihrem Unterricht interviewt und die Ergebnisse anhand der qualitativen Inhaltsanalyse nach Mayring ausgewertet. Die Ergebnisse zeigen, dass sich die Unterrichte bzgl. der Inhalte und Ausrichtungen nicht in dem Maße unterscheiden, wie ursprünglich angenommen. Gleichzeitig tritt der Aspekt der sonderpädagogischen Förderung in den Vordergrund, die therapeutisches und pädagogisches subsumiert und somit eine Trennung beider Bereiche weniger wichtig erscheinen lässt.

Im Ausblick werden Möglichkeiten aufgezeigt, beides bereits im Studium sinnvoll aufeinander zu beziehen, um so SuS mit besonderem Förderbedarf im Musikunterricht optimal fördern zu können.

²⁴⁹ Es kann davon ausgegangen werden, dass eine Geistige oder Mehrfachbehinderung mehr Auswirkungen auf die Lernleistungen für die SuS hat als eine Körperliche Behinderung.

8 Fazit und Ausblick

Die Hypothese, in GE-Schulen enthielte Musikunterricht mehr therapeutische Elemente als in Kbh-Schulen konnte mit dieser Untersuchung in Berliner Förderschulen nicht bestätigt werden. Da es sich um eine recht geringe Stichprobengröße handelt, kann dies jedoch nur eine Tendenz aufzeigen und nicht verallgemeinert werden. Dafür wäre eine Folgestudie mit deutlich größerer Stichprobe nötig. Auf Grundlage des Interviewleitfadens könnte ein Fragebogen entwickelt und nach quantitativen Maßstäben ausgewertet werden. Im Laufe der Interviews stellte sich heraus, dass die meisten Fragen verständlich waren. Lediglich bei der Frage nach Improvisation im Unterricht und der Funktion von Musikunterricht wurden teilweise Verständnisfragen gestellt (GE 2, Z.241, Kbh 4, Z. 183), weshalb diese etwas genauer beschrieben werden sollten.²⁵⁰

Des Weiteren kam das Prinzip der Sonderpädagogischen Förderung zur Sprache, das nach Meinung von Frau A im Musikunterricht besonders gut umzusetzen sei und nicht mit Musiktherapie verwechselt werden dürften (GE 1, Z. 246-251).

Irmgard Merkt schreibt in einem Artikel der Neuen Musikzeitung über jenes falsch verstandene Verhältnis zwischen Musikpädagogik und Musiktherapie:

„Dem diffusen Gebrauch des Begriffs Therapie und der Therapeutisierung der Musik steht heute eine starke Fraktion von Sonderpädagogen gegenüber, die stärker denn je das Konzept der Normalisierung (vgl. Cloerkes 1997, 1999) auch der Sonderschule vertritt. Inhalte, die oft – aus einem Helferimpuls heraus – „therapeutisch“ genannt wurden, finden ihren Platz ebenso in der „ganz normalen“ Förderung durch die Sonderschule. Förderung ist der zentrale Begriff der Sonderpädagogik, unter dem sich das subsumieren lässt, was Lehrerinnen und Lehrer für Kinder mit Behinderungen im Rahmen der Schule tun.“²⁵¹

²⁵⁰ Von besonderem Interesse wäre eine solche Untersuchung mit Lehrern, die an Universitäten studiert haben, an denen spezielle didaktische Kurse für den Musikunterricht in Förderschulen angeboten wurden. Diese könnten mit ehemaligen Studierenden anderer Universitäten bzgl. de Inhalte und Ausrichtungen ihres Musikunterrichts verglichen werden.

²⁵¹ <http://www.nmz.de/artikel/ernsthafte-beziehungsangebot-bleibt-stets-voraussetzung>, letzter Zugriff: 26.07.2011. ²⁵¹ Es kann davon ausgegangen werden, dass eine Geistige oder Mehrfachbehinderung mehr Auswirkungen für die SuS hat als eine Körperliche Behinderung.

²⁵¹ <http://www.nmz.de/artikel/ernsthafte-beziehungsangebot-bleibt-stets-voraussetzung>, letzter Zugriff: 26.07.2011.

Im Zuge von Berufsfindung und Standortsicherung der Musikpädagogen und Musiktherapeuten ist immer versucht worden, zwischen beiden Disziplinen zu unterscheiden und sich abzugrenzen.²⁵² Zur optimalen Förderung der SuS an Förderschulen jedoch wäre es sinnvoll, das Beste aus beiden Bereichen zu nehmen und zu einer Sonderpädagogischen Förderung im und durch das Fach Musik zusammen zu führen.

An der UdK Berlin beginnen zwar in jedem Jahr nur maximal drei Studenten den Kombinations-Bachelorstudiengang Musik und Sonderpädagogik, aber im Zuge der Integration und Inklusion werden immer mehr Studierende in ihrer beruflichen Laufbahn mit der Thematik sonderpädagogischer Förderung im Musikunterricht konfrontiert werden. Daher halte ich es für ratsam, Seminare zum diesem Thema an der UdK Berlin zu installieren und/oder Seminare des Aufbaustudiengangs Musiktherapie im Hause für Lehramtsstudenten zu öffnen, um bspw. von deren Methoden zu profitieren oder spezielle Improvisationstechniken zu erlernen. Dies soll jedoch nicht dazu führen, dass neue Grabenkämpfe zwischen den Disziplinen aufkeimen, sondern dass das Verbindende gesucht wird. Denn auch wenn sich einige Ziele von Musiktherapie und Musikpädagogik gleichen, unterscheiden sie sich in ihren übergeordneten Zielen, die mit dem jeweiligen institutionellen Auftrag verbunden sind:²⁵³ Während Pädagogik sich „auf die Veränderung und Differenzierung von Kenntnissen und Fertigkeiten von einem mittleren auf ein höheres Niveau bezieht [...], bezieht sich Therapie auf die Beseitigung von Beeinträchtigungen und Behinderungen, auf eine Veränderung vom Krankhaften zum Gesunden“²⁵⁴

²⁵² Vgl. Plahl & Koch-Temming (2002), S. 60f. oder Pongratz (2003), S. 150.

²⁵³ Vgl. Ebd., S. 61.

²⁵⁴ Bruhn (2000), S. 2.

Deshalb soll zum Ende dieser Arbeit noch einmal Irmgard Merkt zu Wort kommen:

„Musiktherapie als Einzel- oder Gruppentherapie an der Sonderschule? Ja – aber nur durch externe Therapeuten oder Schultherapeuten, die den Kindern ein ernsthaftes Beziehungsangebot jenseits vom Unterricht machen können. Alle anderen Kombinationen musikpädagogisch-musiktherapeutischer Art: Nein. Dies heißt nicht, dass Lehrerinnen und Lehrer darin beschnitten werden sollten, Kinder mit Behinderungen durch Musik auf vielfältigste Art zu fördern. Allerdings: Die Konzeption des schülerorientierten und handlungsorientierten Musikunterrichts reicht als Begründung für all die unterstützenden Maßnahmen jenseits der unmittelbaren Vermittlung von Unterrichtsinhalten aus. „Schülerorientierte Didaktik fordert, ein Unterrichtskonzept zu verwirklichen, in dem die subjektiven und objektiven Interessen der Schüler in den Mittelpunkt gerückt werden. Dieses Ziel schließt ein, dass die Lehrer sich mit dem von ihnen gestalteten und verantworteten Unterricht identifizieren können“ (Meyer 1987, S. 216). In diesem Sinne: Viel Spaß!“

9 Literaturverzeichnis

Abel-Struth, Sigrid (2007²), *Grundriss der Musikpädagogik*, Mainz u.a.: Schott.

Alt, Michael (1968), *Didaktik der Musik. Orientierung am Kunstwerk*, Düsseldorf: Schwan.

Amrhein, Franz (1983), *Die musikalische Realität des Sonderschülers. Situation und Perspektiven des Musikunterrichts an der Schule für Lernbehinderte* (Dortmunder Beiträge zur Musik in der Sonderpädagogik, Band 6), Regensburg: Gustav Bosse.

Amrhein, Franz (1996), Arbeitskreise „Erfahrungsaustausch für Lehrer aller Schularten“ – *Berichte: Sonderschule*, in: **Zimmerschmied**, Dieter (Hg.) (1997) „Werte – Wandel“ Musikunterricht in neuer Orientierung, Kongressbericht der 21. Bundesschulmusikwoche Rostock, Mainz u.a.: Schott.

Amrhein, Franz (2001). *Eine Brücke für die Schwachen – Musikunterricht an Sonderschulen*, in: Bäßler, H. (Hg.): *Brücken im Musikunterricht im geeinten Europa*. Kongressbericht der 23. Bundesschulmusikwoche. Mainz: Schott.

Amrhein, Franz (2007), *Die Förderung von Bewegung, Wahrnehmung, Ausdruck und Kommunikation mit Musik*, in: **Walter**, Jürgen & **Wember**, Franz B. (Hg.) (2007) *Sonderpädagogik des Lernens*, Göttingen:Hogrefe, S. 771-780.

Bergeest, Harry & **Boenisch**, Jens (Hg.) (2002): *Körperbehindertenpädagogik, Biblio-grafie des 20. Jahrhunderts*, Bad Heilbrunn: Klinkhardt.

Bieri, T. (2002). *Die berufliche Situation aus der Sicht der Lehrpersonen. Zufriedenheit, Belastung, Wohlbefinden und Kündigungen im Lehrberuf*. Dissertation, Tübingen: Universität Tübingen.

Bläsig, Wilhelm, *Stellung und Aufgaben der Pädagogik in der Rehabilitation Körperbehinderter*, in: **Haupt**, Ursula & **Jansen**, Gerd (2001), *Handbuch der Sonderpädagogik, Band 8: Pädagogik der Körperbehinderten*, Berlin: Carl Marhold Verlangsbuchhandlung, S. 15-26.

Bleidick, Ulrich (1999), *Behinderung als pädagogische Aufgabe – Behinderungsbegriff und behindertenpädagogische Theorie*, Stuttgart: Kohlhammer.

Bovet, Gislinde & **Huwendiek**, Volker (Hg.) (1994), *Leitfaden Schulpraxis, Pädagogik und Psychologie für den Lehrerberuf*, Berlin: Cornelsen.

Bruhn, Herbert (2000), *Musiktherapie. Geschichte – Theorien – Methoden*, Göttingen u.a.: Hogrefe.

- Bruscia**, Kenneth (1998), *Defining Music Therapy (2nd Edition)*, Gilsum, NH: Barcelona Publishers.
- Bunt**, Leslie (2001), *Music therapy*, in: **Sadie**, Stanley, *The New Grove, Dictionary of Musik and Musicians, Second edition*, Vol. 17, S. 535-540.
- Bunt**, Leslie & Hoskyns, Sarah (2006³), *Handbook of Music Therapie*, London and New York: Routledge.
- Flick**, Uwe, **Kardorff**, Ernst von, **Steinke**, Ines (Hg.) (2007), *Qualitative Forschung. Ein Handbuch*, Reinbeck bei Hamburg: Rowohlt.
- Fornfeld**, Barbara (2004³), *Einführung in die Geistigbehindertenpädagogik*, München: Reinhardt.
- Friebertshäuser**, Barbara & **Prengel** Annedore (Hg.) (1997), *Handbuch Qualitative Forschungsmethoden in der Erziehungswissenschaft*, Weinheim, München: Juventus.
- Gruhn**, Wilfried (1993), *Geschichte der Musikerziehung – Eine Kultur- und Sozialgeschichte vom Gesangsunterricht zu ästhetisch-kultureller Bildung*, Hofheim: Wolke.
- Günther**, Ulrich (1992²), *Die Schulmusikerziehung von der Kestenbergreform bis zum Ende des dritten Reiches*, 2. ergänzte Auflage, Augsburg: Wißner (Forum Musikpädagogik, Band 5).
- Günther**, Wilhelm. (1992): Pädagogische Musiktherapie mit Kindern in Heimeinrichtungen. In: **Gasch**, B. (1992) (Hg.): *Psychologie zwischen Theorie und Anwendung*, Bd. 5. Essen: Die blaue Eule.
- Haupt**, Ursula & **Jansen**, Gerd (2001), *Handbuch der Sonderpädagogik, Band 8: Pädagogik der Körperbehinderten*, Berlin: Carl Marhold Verlangsbuchhandlung.
- Kemmelmeyer**, Karl-Jürgen & **Probst**, Werner (1981), *Quellentexte zur päd. Musiktherapie. Zur Genese eines Faches*. Regensburg: Gustav Bosse Verlag.
- Klippert**, Heinz (2004), *Lehrerbildung, Unterrichtsentwicklung und der Aufbau neuer Routinen*, Weinheim und Basel: Beltz.
- Krämer**, Rudolf-Dieter (2007), *Musikpädagogik – Eine Einführung in das Studium*, Augsburg: Wißner.
- Kutter**, Peter & **Müller**, Thomas (2008), *Psychoanalyse. Eine Einführung in die Psychologie unbewusster Prozesse*, Stuttgart: Klett.

Mahn, Wolfgang (1997), *Musiktherapie*, in: **Finscher**, Ludwig (1997) (Hg.), *Musik in Geschichte und Gegenwart*, Sachteil, Band 6, Sp.1735-1750.

Landesinstitut für Schule und Medien Brandenburg (LISUM) (2006), *Implementation der Rahmenlehrpläne Grundschule Musik. Materialien zur Erstellung eines schulinternen Fachplans.*

Mayring, Philipp (2002⁵), *Einführung in die qualitative Sozialforschung*. Weinheim und Basel: Beltz.

Mayring, Philipp (2007⁹), *Qualitative Inhaltsanalyse, Grundlagen und Techniken*, Weinheim und Basel: Beltz.

Mühl, Heinz (1999), *Sonderpädagogische Maßnahmen*, in: **Neuhäuser & Steinhausen** (1999), *Geistige Behinderung – Grundlagen, Klinische Syndrome, Behandlung und Rehabilitation*, Stuttgart: Kohlhammer.

Neuhäuser, Gerhard (Hg.) & **Steinhausen**, Hans-Christoph (1999), *Geistige Behinderung – Grundlagen, Klinische Syndrome, Behandlung und Rehabilitation*, Stuttgart: Kohlhammer.

Niessen, Anne: *Individualkonzepte von MusiklehrerInnen – ein qualitativer Ansatz in der musikpädagogischen Lehr-/Lernforschung*, in: **Knolle**, Niels (Hg.), *Lehr- und Lernforschung in der Musikpädagogik*, Essen: Die Blaue Eule 2006 (Musikpädagogische Forschung Band 27), S. 175-200.

Orff, Gertrud (1974/1985), *Die Orff-Musiktherapie, Aktive Förderung der Entwicklung des Kindes*, München: Kindler.

Ott, Thomas, *Der Musikunterricht – terra incognita*. In: Kaiser, H-J. (Hrsg): *Musik in der Schule? Gespräche über Musik und Erziehung mit Sigrid Abel-Struth u.a.*, Paderborn: Schöningh.

Plahl, Christine & **Koch-Temming**, Hedwig (2008), *Musiktherapie mit Kindern, Grundlagen – Methoden – Praxisfelder*, Bern: Hans Huber.

Probst, Werner (1979), *Musik in Sonderschulen zwischen Unterricht und Therapie. Zur Begründung einer pädagogischen Musiktherapie*. In: **Kemmelmeier**, K-J.; **Probst**, W. (1981): *Quellentexte zur pädagogischen Musiktherapie. Zur Genese eines Faches*, Regensburg: Gustav Bosse Verlag, S. 43-55.

Probst, Werner (1983), *Pädagogische Musiktherapie – Theorie und Verfahren*, in: **Decker-Voigt**, Hans-Helmut (Hg.), *Handbuch Musiktherapie. Funktionsfelder, Verfahren und ihre Interdisziplinäre Verflechtung. Lexikalische Stichwörter*, Lilienthal u. a.; Eres Edition, S.94-96.

Richter, Christoph (1997), *Musikpädagogik, Inhalt A, 1. Begriffe und Aufgaben*, in: **Finscher**, Ludwig (1997) (Hg.), *Musik in Geschichte und Gegenwart*, Sachteil, Band 6, Sp. 1440-1473.

Robinsohn, Saul B. (1967), *Bildungsreform als Revision des Curriculum*, Neuwied: Luchterhand.

Schläbitz, Norbert (2009), *Musikpädagogik zwischen Ontologie und Offenheit. Oder: Wie was gelehrt wird, wird wesentlich*, in: *Entwurf 2/2009*, Baden: Friedrich.

Schmidt, Hans-Christian (1982), *Der Lehrer im Musikunterricht*. In: **Bastian**, H.-G. & **Klößner**, D. (Hg.) (1982), *Musikpädagogik. Historische, systematische und didaktische Perspektiven*. Heinz Antholz zum 65. Geburtstag, Düsseldorf: Ohne Verlag.

Schmidt-Brunner, Wolfgang (1976), *Lehrplanentwürfe und Rahmenrichtlinien für Musikunterricht in der Orientierungsstufe*, in: *Musik und Bildung*, 10/76.

Seidel, Kerstin-Maria (2003): *Musikpädagogische und –therapeutische Möglichkeiten bei der Behandlung von Redestörungen*. In: **Piel**, W. (Hg.): *Kölner Studien zur Musik in Erziehung und Therapie*, Bd. 8. Köln - Rheinkassel: Dohr.

Der **Senator** für Schulwesen, Jugend, Sport (1983): *Didaktische Informationen zum Rahmenplan für die Schule für Geistigbehinderte. Förder- bis Oberstufe (B IV b1)*, Berlin.

Senatverwaltung für Bildung, Jugend und Sport (2004), *Rahmenlehrplan für die Grundschule im Fach Musik*, Berlin.

Senatverwaltung für Bildung, Jugend und Sport (2006), *Rahmenlehrplan für die Sekundarstufe I im Fach Musik, Klassen 7-10*, Berlin.

Speck, Otto (1999⁹), *Menschen mit geistiger Behinderung und ihre Erziehung. Ein heilpädagogisches Lehrbuch*, München und Basel: Reinhardt.

Terhart, Erwald, (1997), *Entwicklung und Situation des qualitativen Forschungsansatzes in der Erziehungswissenschaft*, in: **Friebertshäuser**, Barbara & **Prengel** Annedore (Hg.) (1997), *Handbuch Qualitative Forschungsmethoden in der Erziehungswissenschaft*, Weinheim & München: Juventus.

Tischler, Björn & **Tischler-Moroder**, Ruth (1995³): *Musik aktiv erleben. Musikalische Spielideen für die pädagogische, sonderpädagogische und therapeutische Praxis*. Frankfurt a.M.: Diesterweg.

Tüpker, Rosemarie, **Hippel**, Natalie & **Laabs**, Friedemann (Hg.) (2005), *Musiktherapie in der Schule*, Wiesbaden: Zeitpunkt Musik.

Vogt, Jürgen (2004), *Das Allgemeine des Besonderen, Einiges zu Aufgaben und Möglichkeiten einer Allgemeinen Musikpädagogik*, in: **Kaiser**, Hermann J. (Hg.) (2004), *Musikpädagogische Forschung in Deutschland. Dimensionen und Strategien* (Musikpädagogische Forschung Band 24), Essen: Die blaue Eule.

Weber, Martin (1997), *Musikpädagogik im Zeichen des Pluralismus: Eine Studie zur Geschichte und Gegenwart der bundesdeutschen Musikpädagogik*/ Martin Weber. Institut für Musikpädagogische Forschung, Hochschule für Musik und Theater Hannover, Hannover: Institut für Musikpädagogische Forschung.

Internetquellen

<http://herbertbruhn.de/musiktherapie/def.pdf>

http://www.musiktherapie.de/fileadmin/user_upload/medien/pdf/Geschichte_Musiktherapie.pdf

http://musiktherapie.de/fileadmin/user_upload/medien/pdf/Kasseler_Thesen_zur_Musiktherapie.pdf

<http://musikmagieundmedizin.de/Musikartikel/spintge.html>

<http://www.nibis.de/~infosos/kmk-geist-2.htm> (KMK-Empfehlung GE 1998)

<http://www.nmz.de/artikel/ernsthaftes-beziehungsangebot-bleibt-stets-voraussetzung>

10 Anhang

Anhang 1 Anschreiben an die Musiklehrer

Anhang 2 Interviewleitfäden GE 1 – Kbh 5

Anhang 3 Transkripte GE 1- Kbh 5

Anhang 4 CD-Rom mit Interviewmitschnitten GE 1- Kbh 5