

1972-78 war ich im Fachgebiet „Musik in der Sonderpädagogik“ an der Pädagogischen Hochschule Ruhr in Dortmund in Forschung und Lehre tätig und hatte die Leitung einer Arbeitsgruppe zum Thema „Musik mit Körperbehinderten“. Diese Zeit in der Lehrerausbildung für Sonderschulen, die Zusammenarbeit mit Studierenden und der mehrjährige gemeinsame Unterricht mit Schülerinnen und Schülern einer Körperbehinderten-Schule in Bochum zählen mit zu meinen prägendsten Berufs- und Lebenserfahrungen. Wie heute stand auch damals in Dortmund und Bochum die Situation der von Behinderung betroffenen Menschen im Mittelpunkt vieler engagierter Diskussionen und intensiver Forschungen.

Mein hier mitgeteilter Beitrag ist wohl der erste Versuch einer **Didaktik der Musik bei Körperbehinderten**; er erschien 1977 als „Musik in der Schule für Körperbehinderte (Sonderschule)“ in Egon Kraus & Günther Noll (Hrsg.): Forschung in der Musikerziehung 1977. B. Schott's Söhne: Mainz 1977 (Schott ED 6736), S. 52-74, und wurde 2020 einer kritischen Revision unterzogen.

Da der Beitrag grundlegende Forschungserkenntnisse in zusammenfassender Darstellung enthält und die Publikation von 1977 inzwischen schwer zugänglich ist, wird der Artikel hier wieder der Öffentlichkeit zur Verfügung gestellt. Der Artikel ist ein Beitrag, um in der aktuellen Inklusion-Diskussion das Recht körperbehinderter Schülerinnen und Schüler auf eine individuelle besondere Förderung nicht zu vergessen.

Zur Zeit der Entstehung des Artikels (1977) waren die Begriffe „Erziehung“/„Pädagogik“, „Heilpädagogik“/„Sonderpädagogik“ und „Musikerziehung“/„Musikpädagogik“ noch weitgehend parallel im Gebrauch. Ziel der Sonderpädagogik war damals bereits die **Integration der Behinderten in die Gesellschaft**.

Karl-Jürgen Kimmelmeyer

**Ein Beitrag zur Inklusion-Diskussion:
„Musik in der Schule für Körperbehinderte“
Bericht aus der Arbeit des Faches Musik der PH Ruhr in Dortmund,
Fachbereich Sonderpädagogik, Arbeitsgruppe „Musik bei Körperbehinderten“
(1977, revidiert 2020)**

Inhalt:

1 Vorbemerkung	S. 02
2 Definition und Arten der Körperbehinderung	S. 02
I Lähmungen	
II Fehlbildungen	
III Knochen- und Gelenkerkrankungen	
IV Gliedmaßenverlust	
V Randgebiete	
3 Sekundärschäden durch die Primärbehinderung	S. 04
3.1 Beeinträchtigungen der Motorik	
3.2 Beeinträchtigungen im Bereich der Perzeption	
3.3 Sprache, Intelligenz, Umwelt, soziales Verhalten	
4 Allgemeine Folgerungen für die Methode der Vermittlung von Lerninhalten	S. 08
5 Folgerungen für eine Musikdidaktik bei Körperbehinderten	S. 09
I Verbesserung der Perzeption und Begriffsbildung	S. 10
II Verbesserung der Sprechfähigkeit	S. 13
III Kompensation der mangelnden Umwelterfahrung	S. 13
IV Persönlichkeitsentwicklung, Ich-Stärkung, Erfolgserlebnisse, Verbesserung des sozialen Verhaltens	S. 14
V Einführung in die Musikkultur	S. 16
Ergänzender Rückblick 2020 als Nachwort	S. 18

1 Vorbemerkung

Die Beschreibung einer Behinderung nach medizinischen, soziologischen und psychologischen Gesichtspunkten ist nur eine Bestandsaufnahme, die noch keine Aussagen über die Förderung und das Lernen körperbehinderter Kinder und Jugendlichen macht. Von pädagogischer Relevanz ist die Frage, wo und wie eine Behinderung entsteht. Es geht somit um das Problem, welche pädagogische Dimension die **Sekundärbehinderung** als Folge der angeborenen oder erworbenen **Primärbehinderung** hat.¹

Primär-
und
Sekundär-
behinderung

Die Sekundärbehinderung ist „die Störung der Bildsamkeit - oder moderner gesprochen: des Lernens, wo der Educandus nicht mehr mit den herkömmlichen Mitteln gefördert werden kann und daher einer besonderen Erziehung bedarf“.² Hier liegt die Begründung für die Einrichtung von Sonderschulen.

Die Sekundärbehinderung ist je nach Behinderungsart verschieden; sie schafft erschwerte Bedingungen für die Erziehung, fordert aber andererseits dadurch eine tiefgehende didaktische und methodische Reflexion heraus, die in ihren Ergebnissen auch für die „Normalschule“ (Regelschule) unter Umständen von Bedeutung sein könnte. Der behinderte Mensch ist als anthropogene Sonderform zu begreifen, der seine Eigengesetzlichkeit hat, und auf die eine Pädagogik eingehen muss.

Am Beispiel der Körperbehinderung soll für den Bereich der Musik eine solche didaktische Reflexion nachfolgend dargestellt werden.

2 Definition und Arten der Körperbehinderung

„Körperbehindert sind Personen, die in ihrer Bewegungsfähigkeit durch eine Beeinträchtigung ihres Stütz- und Bewegungssystems nicht nur vorübergehend wesentlich behindert sind...“ (Bundessozialhilfegesetz § 39,1 vom 30.6.1961)

Systematik
der Körperbe-
hinderung

Da diese Definition nur die somatischen Faktoren umfasst (Primärbehinderung), haben sich in der Körperbehindertenpädagogik die Definitionen von Wegener³ und Schönberger⁴ durchgesetzt, die auch die Folgeerscheinungen mit aufnehmen. Zusammengefasst stellen sich aufgrund der somatischen Faktoren die Folgeerscheinungen so dar:

- Der Körperbehinderte ist dauernd in der Ausübung altersgerechter Tätigkeiten wesentlich beeinträchtigt. Er kann die erwarteten Verhaltensweisen in den wichtigsten sozialen Rollen nicht oder nur teilweise erlernen und ist dadurch stigmatisiert, d.h. von vollständiger sozialer Akzeptanz ausgeschlossen.⁵
- Die Beeinträchtigung des Stütz- und Bewegungsapparates hat erhebliche Auswirkungen auf die kognitive, affektive und psychomotorische Bewältigung der Umwelt und somit auf das Lernverhalten.⁶

¹ Dazu auch das Kapitel „Methoden und Ziele der Musiktherapie“. In: Martin Geck: Musiktherapie als Problem der Gesellschaft. Stuttgart 1973, S. 56 ff.

² Ulrich Bleidick: Pädagogik der Behinderten. Grundzüge einer Theorie der Erziehung behinderter Kinder und Jugendlicher. Berlin-Charlottenburg 1972, S. 84

³ Hermann Wegener: „Die psychologische Problematik des körperbehinderten Kindes“. In: Handbuch der Psychologie Bd. 10. Göttingen 1959², S. 435

⁴ Franz Schönberger: „Körperbehinderungen – Ein Gutachten zur schulischen Situation körperbehinderter Kinder und Jugendlicher in der BRD“. In: Deutscher Bildungsrat. Gutachten und Studien der Bildungskommission 35, Sonderpädagogik 4. Stuttgart 1974¹. S. 195-279, bes. S. 199 ff. und 209 ff.

⁵ Dazu Erving Goffmann: Stigma – Über Techniken der Bewältigung beschädigter Identität. Frankfurt/M. 1974

⁶ Die im originalen Artikel an dieser Stelle vom Verfasser angekündigte Didaktik der Musik bei Körperbehinderten, geplant im Bosse-Verlag Regensburg, wurde leider nicht Realität.

Die vielen Erscheinungsformen der Körperbehinderung, systematisiert für die Anforderungen und den Ansatz der Pädagogik ohne Berücksichtigung der medizinischen Ursachen, stellen sich wie folgt dar:

I Lähmungen

- A Schlanke (spinale) Lähmungen, verursacht durch
 - 1. Poliomyelitis (spinale Kinderlähmung)
 - 2. Muskelkrankheiten
 - a. Muskeldystrophien (Verfall von Strukturmuskelfasern)
 - b. Myositiden (Muskelentzündungen)
 - c. Muskelatrophien (Muskelverkümmierungen)
 - d. Anatomische Fehlbildungen
 - 3. Querschnittslähmungen
 - a. Paraplegie (doppelseitige Lähmung)
 - b. Spastische Hemiplegie (Halbseitenlähmung)
 - c. Tetraplegie (Lähmung aller Gliedmaßen)
- B Cerebral-Paresen (Cerebrale Lähmungen)⁷

Die Formen der Cerebral-Paresen sind häufig miteinander vermischt. Als Begleiterscheinungen können Sehstörungen, Sprachstörungen und Hörstörungen auftreten. Eine Intelligenzminderung ist als Folge möglich.

- 1. Spastische (krampfartige) Lähmungen
- 2. Dyskinesen (Fehlbewegungen)
 - a. choreatiforme Bewegungen (veitstanzähnliche Zuckungen)
 - b. Athetose (wurmartige, schraubenförmige Bewegungen)
 - c. Rigidität (Steifigkeit)
 - d. Tremor (Zittern)
- 3. Ataxie (Störungen der Bewegungsordnung)

II Fehlbildungen

- A Dismelien (Fehlbildungen oder völliges Fehlen der Extremitäten)
- B Zwergwuchs
- C Wirbelveränderungen
 - 1. Kurzhals
 - 2. Spina bifida (Spaltbildungen von Wirbeln)
- D Gesichts- und Gaumenspalten

III Knochen- und Gelenkerkrankungen

- A Wirbelsäulenverkrümmungen
- B Thorax-Veränderungen
- C Glasknochenkrankheit
- D Tuberkulose der Knochen und Gelenke
- E Hüftgelenkluxation

IV Gliedmaßenverlust

⁷ Die Cerebral Paresen (CP) sind die häufigsten Ursachen für die Einschulung in Körperbehindertenschulen. Zur Statistik der Körperbehindertenschulen vgl. Wilhelm Bläsing et al.: Die Körperbehindertenschule. Berlin 1972. S. 4. Die Statistik der Werner-Dicke-Schule kann als repräsentativ für andere Körperbehindertenschulen gelten: (Die erste Angabe bezieht sich auf den Volksschulzug, die zweite auf den Lernbehindertenzug.) Cerebralparesen 45,4% + 62,1%; Missbildung von Gliedmaßen 21,6% + 3,9%; Wirbelsäulenabnormitäten 11,4% + 7,9%; Spinale Kinderlähmung 5,4% + 2,9%; Muskelschwund 5,9% + 10,7%; Unfallschäden 2,2% + 2,9%; Bluter 1,1% + 1,9%; Glasknochenkrankheit 1,6% + 0,9%; andere Schädigungen 5,4% + 6,8%.

V Randgebiete

- A Hämophilie (Bluterkrankheit)
- B Hydrozephalus (Wasserkopf)
- C Epilepsie
- D Down-Syndrom
- E Multiple Sklerose

Im Sinne einer Rehabilitation müssen Körperbehinderte - soweit möglich - durch technische und pädagogische Maßnahmen zur Eigenständigkeit und Selbsthilfe angeleitet werden. Eine Einschulung in eine „Normalschule“ (Regelschule), d. h. nach heutigem (2020) Verständnis eine inklusive Schule, ist zunächst immer besser als die Erziehung im pädagogischen Schonraum einer Sonderschule. Selbst den in Bezug auf den Schulunterricht geringfügig Behinderten⁸ wird häufig aus folgenden Gründen der Zugang zur „Normalschule“ verwehrt:

- Die Schulen sind baulich nicht auf die Anforderungen von Behinderten mit Rollstühlen eingerichtet.
- Lehrer*innen wie Schüler*innen haben unterbewusst Angst vor dem äußerlichen Anderssein von Leichtbehinderten. Sie können sich nicht in deren Lage und Situation „ein denken“, weil sie noch nicht gelernt haben, den Menschen hinter der Behinderung zu erkennen.
- Den Lehrer*innen fehlt es an Wissen, durch geringfügige organisatorische und medientechnische Maßnahmen Behinderten die fast uneingeschränkte Teilnahme am Unterricht zu ermöglichen.

Abbau von Vorurteilen und Abschwächung der Stigmatisierung ist hier ein vordringliches gesamtzieherisches Anliegen. Im Rahmen des „Normalunterrichts“ ist es jedoch unmöglich, bei der starken Leistungsorientiertheit der „Normalschule“ (Regelschule) und großen Klassen auf individuelle Entwicklungsrückstände behinderter Schüler*innen Rücksicht zu nehmen. Damit wird die „Normalschule“ für Behinderte nicht selten zu einer „Ausklammerungsdidaktik oder –taktik“⁹, indem einzelne Behinderte von bestimmten Anforderungen einfach ausgeschlossen werden, während man ihnen durch bestimmte Methoden und Medien helfen könnte, ihre Fähigkeiten weitgehender auszunutzen. Da dieses Ziel bei schweren Behinderungen in Didaktik und Therapie nur gezielt und individuell verwirklicht werden kann, kam es zur Einrichtung der Institution Sonderschule / Förderschule, die - unter Berücksichtigung der Eigenarten der Behinderung - **die „Normaldidaktik“ behinderungsspezifisch abhebt.**¹⁰

3 Sekundärschäden durch die Primärbehinderung

Die Einengung des Bewegungsraumes, die motorische Insuffizienz und das damit verbundene Ausbleiben wesentlicher Umwelterfahrungen ist die Ursache für eine Folge von Besonderheiten, durch die sich Körperbehinderte als Sonderfälle der Erziehung und Pädagogik ausweisen. **Die nachfolgend katalogisierten Auffälligkeiten sind durch eine spezielle Didaktik kompensatorisch anzugehen:**

⁸ Dazu zählen die Behinderungen unter I A1; II A in leichten Fällen; II B; II C.1; III A, B, E sowie IV.

⁹ Hahn in Wolfgart/Begemann: Das körperbehinderte Kind im Erziehungsfeld der Schule. Berlin 1971, S. 176

¹⁰ Dazu ausführlich K.-J. Kemmelmeyer: „Musik an Sonderschulen“. In: H.-H. Decker-Voigt (Hrsg.). Texte zur Musiktherapie. Lilienthal/Bremen 1975, S. 46-62

*Wenn möglich,
so ist die Inklusion in der
Regelschule
vorzuziehen.*

*Systematik
der
Sekundär-
schädigung*

3.1 Beeinträchtigungen der Motorik

Motorische Leistungen spielen für das neugeborene Kind eine bedeutende Rolle bei der Erschließung der Welt. „Ehe die Welt für uns verfügbar wird, müssen wir sie handelnd erfahren haben.“¹¹ Sensomotorische Erfahrungen im ersten und zweiten Lebensjahr sind nach Piaget grundlegend für spätere Denkopoperationen.¹² Fällt ein interdependentes Glied des Regelkreises Motorik-Wahrnehmung-Intelligenz aus (in diesem Fall die Motorik), so entstehen folgende Störungen in je nach Schwere der Behinderung differenzierten Graden:¹³

- 3.1.1 Merkmale der Umgebung werden durch die Bewegungseinschränkung nur unvollkommen wahrgenommen (Einschränkung der Perspektive).
- 3.1.2 Qualitäten der Gegenstände (Materialbeschaffenheit, Form) werden nur insoweit erfahren, wie die Gegenstände vom Kind erreicht werden können.
- 3.1.3 Gegenstände können durch die Bewegungsbehinderung vom Kind nicht nach eigenem Willen erreicht werden (Frustrationen).
- 3.1.4 Bei CP-Kindern verhindert die Störung der Bewegungsordnung die Koordination von visuellen und taktilen Eindrücken.
- 3.1.5 Störungen der Feinmotorik wirken sich bei CP-Kindern häufig auf die Sprechmotorik mit aus (Sprechstörungen).
- 3.1.6 Die Entwicklung von Handlungsstrategien - beginnend in einfachen Formen und endend in komplexen Handlungsgefügen - wird durch die Bewegungsbehinderung entscheidend negativ beeinflusst.¹⁴

3.2 Beeinträchtigungen im Bereich der Perzeption

Abgesehen von Seh- und Hörstörungen, die auf Schädigungen der Sinnesorgane zurückgehen, treten trotz intakter Sinnesorgane besonders bei cerebralen Störungen häufig Perzeptionsstörungen mit auf. Die zentrale Verarbeitung der durch die Sinne aufgenommenen Reize ist gestört, Informationen werden diesen Signalen nur bedingt entnommen, die Umsetzung in Denk- bzw. Erkenntnisvorgänge findet nicht oder nur teilweise statt; das von den Sinnesorganen Aufgenommene ergibt keinen Sinn.¹⁵ Die mangelnde Qualität der Perzeption verhindert als Wechselwirkung wiederum eine kontrollierte Motorik.¹⁶

Dadurch entsteht eine starke Beeinträchtigung kognitiver Leistungen, die methodisch und didaktisch mehrschichtig kompensiert werden muss.

¹¹ Hans Wolfart in: Das Orff-Schulwerk im Dienste der Erziehung und Therapie behinderter Kinder. Berlin 1971, S. 110

¹² Jean Piaget: Psychologie der Intelligenz (Deutsche Übersetzung Stuttgart / Zürich 1966²); Marianne Frostig: Bewegungserziehung. Neue Wege der Heilpädagogik. München / Basel 1973, bes. S. 25

¹³ Zu Besonderheiten der Körperbehinderung vergl. W. Bläsig / G. W. Jansen / M. H. Schmidt: Die Körperbehindertenschule. Berlin 1972, daraus Kap. 1 „Psychologische und pädagogische Grundlagen“ mit Aufsätzen von M. H. Schmidt, (S. 13-42) und S. Kunert (S. 43-60)

¹⁴ Lehnert in Begemann / Wolfart: Das körperbehinderte Kind im Erziehungsfeld der Schule. Berlin 1971, S. 89

¹⁵ M. H. Schmidt: „Klinisch psychologische Grundlagen der Didaktik und Methodik bei Körperbehinderten mit und ohne frühkindliche Hirnschäden“. In: Bläsig et al.: Die Körperbehindertenschule. Berlin 1972, bes. S. 18 ff.

¹⁶ Schmidt in Bläsig et al. op. cit. S. 21

3.2.1 Störungen der visuellen Perzeption und ihre Auswirkungen¹⁷

- 3.2.1.1 Die mangelnde **visumotorische Koordination** beeinträchtigt das Greifen nach Gegenständen.
- 3.2.1.2 Die retardierte **Figur-Grund-Wahrnehmung** erschwert das Erkennen von Gestalten auf einem Hintergrund (Auswirkungen auf das Lesen, auf die Diskriminationsfähigkeit und auf die Beobachtungskonzentration).
- 3.2.1.3 Die Einschränkung der **Wahrnehmungskonstanz** erschwert das Wiedererkennen von Gestalten bei Veränderung der Farbe, Form, Größe und Helligkeit.
- 3.2.1.4 Defizite in der Ausbildung des **Körperbewusstseins** haben Schwierigkeiten beim Verstehen und Anwenden räumlicher Begriffe zur Folge. Die Lage eines Gegenstandes in Bezug zum Wahrnehmenden (Raumlage) oder in Bezug zu einem anderen Gegenstand (räumliche Beziehung) wird nur schwer erfasst.
Verbunden damit sind Schwierigkeiten beim Kartenlesen, beim Modellbau und in der Rechtschreibung bei Buchstaben ähnlicher Gestalt. Mengenvorstellungen sind nur unzureichend vorhanden.

3.2.2 Störungen der auditiven Perzeption¹⁸

Eine exakte Untersuchung der auditiven Perzeption bei Körperbehinderten steht noch aus. Beobachtungen zeigten, dass das Richtungshören bei CP-Kindern häufig ebenfalls retardiert ist.¹⁹ Es wäre zu untersuchen, ob Analogien in der Behinderung zum visuellen Bereich bestehen. Nach Beobachtungen in der Praxis scheinen folgende Behinderungen zu bestehen:

- 3.2.2.1 Mangelndes Richtungshören.
- 3.2.2.2 Erschwertes Zuordnen von Geräuschen und Tönen zu einer Schallquelle.
- 3.2.2.3 Mangelnde Hörkonzentration und mangelndes Hörinteresse durch erfahrene Frustrationen aufgrund der Bewegungseinschränkung des Kopfes und durch die fehlende visuelle Bestätigung. Bis das Kind den Kopf zur Richtungsartung bewegt hat, ist das Geräusch verklungen.
- 3.2.2.4 Die mangelnde auditive Wahrnehmung hat Auswirkungen auf die Entwicklung der Sprechfähigkeit.

3.2.3 Störungen der taktil-motorischen Perzeption

Die Störung ist wieder direkt bedingt durch die eingeschränkte Bewegungsfähigkeit. Einzig Gegenstände in unmittelbarer Nähe gehören zum taktilen Erfahrungsbereich, während andere Gegenstände nur durch die Fernsinne erfahrbar waren. So kommt es

¹⁷ Dazu Marianne Frostig: Wahrnehmungstraining. Dortmund 1974, S. 5 ff. Dies Trainingsprogramm in 3 Bänden ist besonders zur Kompensation visu-motorischer Schwächen zu empfehlen. Nach den Beobachtungen der Dortmunder Arbeitsgruppe wird vermutet, dass die eingeschränkte Figur-Grund-Wahrnehmung und die eingeschränkte Wahrnehmungskonstanz auch im auditiven Bereich zu Auffälligkeiten führen.

¹⁸ Ein Trainingsprogramm zur Verbesserung der auditiven Wahrnehmung wurde in Dortmund entwickelt: Christa Fritze / W. Probst / A. Reinartz / E. Reinartz: Hören. Auditive Wahrnehmungsförderung. Dortmund 1976 (Crüwell-Verlag)

¹⁹ S. Kunert: „Frühbehandlung und Früherziehung von Kindern mit angeborenen Körperbehinderungen, insbesondere mit angeborenen Bewegungsstörungen.“ In: Bläsig et al. op. cit. S. 51 ff. bes. S. 67

zustande, dass einige CP-Kinder durch das Tasten allein Gegenstände nicht erkennen konnten.

3.3 Sprache, Intelligenz, Umwelt, soziales Verhalten

Durch die Sprache stellt das Kind einen aktiven Kontakt zum Menschen und zur dinglichen Umwelt her. Sprache ist eine wesentliche Voraussetzung für die Entwicklung der Intelligenz, für das Begreifen der Umwelt und für die Aufnahme sozialer Kontakte. *„Erst die Fähigkeit, die Dinge mit ihrem Namen zu nennen bzw. ihre Namen zu kennen, versetzt mich in die Lage, die Welt um mich herum in Ordnung zu bringen und so zu durchgliedern und verfügbar zu machen, dass sie mir geistig auch in Abwesenheit präsent ist.“*²⁰ Gestörte Sprache kann zu Beeinträchtigungen des Lernens und des Aufbaus sozialer Kontakte führen. Die Angaben über die Häufigkeit von Sprachstörungen bei Körperbehinderten variieren, besonders bei Cerebralparetikern liegt der prozentuale Anteil sehr hoch.²¹ Auditive, visumotorische und feinmotorische Behinderungen erschweren den Spracherwerb. Im sozialen Bereich erlebt das behinderte Kind Frustrationen, da es sich nur langsam verständlich machen kann und oft als Gesprächspartner nicht akzeptiert wird.

Nach Schmidt²² darf als belegt angesehen werden, *„dass Einschränkungen der Motorik sich auf die Entwicklung intelligenten Verhaltens im weiteren Sinne auswirken können“*. Die Ausführungen in den vorangegangenen Abschnitten verdeutlichten die These. Besonders erschwerend zeigen sich dabei folgende Faktoren.

3.3.1 Die Lernfähigkeit wird durch die Eingeschränktheit explorativen Verhaltens gemindert.²³ Die Umwelt ist für Körperbehinderte aufgrund der Bewegungseinschränkung auf eine kleinste Teilwelt reduziert.

3.3.2 Die reizarme Umgebung²⁴ bietet wenig Anreiz zur Perzeption und damit zur Entwicklung intelligenten Verhaltens.

Aufgrund unzureichender Gegenstandserfahrungen, eingeschränkter Perzeption und eingeschränkter Motorik kommt es zu Lernbehinderungen durch

3.3.3 Mangel an Abstraktionsvermögen²⁵ und

3.3.4 mangelnde Gedächtnisleistungen, die abhängig sind von der Nutzbarkeit des Erfahrungsangebotes.²⁶

Lernbehindernd wirken sich ebenfalls psychische Besonderheiten der Körperbehinderten aus, die Folgeerscheinungen kontinuierlicher frühkindlicher Frustrationen aufgrund der motorischen Beeinträchtigung, der möglichen Sprachbehinderung und des oft unangemessenen Verhaltens der sozialen Umwelt sind. Auf die Eltern-Kind-Problematik und ihre Auswirkung auf das intelligente und soziale Verhalten soll hier nicht eingegangen werden.²⁷ Kunert gibt eine Aufstellung der psychischen Besonderheiten Körperbehinderter²⁸, die zusammenfassend hier mitgeteilt werden:

²⁰ Wolfgart in Begemann / Wolfgart op. cit. S. 109

²¹ Nach Schmidt 60-70%, op. cit. S. 28 ff.

²² op. cit. S. 16.

²³ Schmidt, op. cit. S. 21.

²⁴ Schmidt, op. cit. S. 19.

²⁵ Kunert in: Bläsig et al. op. cit. S. 45.

²⁶ Schmidt, op. cit. S. 27

²⁷ Dazu Strasser/ Sievert/ Munk: Das körperbehinderte Kind. Entwicklung Erziehung Umwelt, Berlin 1968.

²⁸ Sieglinde Kunert: „Prinzipien der Unterrichts- und Erziehungsarbeit bei Körperbehinderten.“ In: Bläsig et al. op. cit. S. 43 ff.

- 3.3.5 Reduzierung im Antriebsbereich, Verlust an Spontanaktivität aufgrund kontinuierlicher Frustrationserlebnisse
 - 3.3.5.1 durch motorische Insuffizienz,
 - 3.3.5.2 durch die mögliche Sprachbehinderung und die damit verbundene Kommunikationsschwäche,
 - 3.3.5.3 durch inadäquates Mitweltverhalten,
- 3.3.6 unrealistisches, pathologisches Anspruchsniveau neben
- 3.3.7 defensivem Verhalten gegenüber neuen Anforderungen oder Resignation,
- 3.3.8 niedrige Frustrationstoleranz,
- 3.3.9 mangelndes Selbstwertgefühl, Ich-Labilität, oft übermäßige Fügsamkeit, Beeinflussbarkeit und Unsicherheit,
- 3.3.10 altersinadäquate Sozialfähigkeit, mangelnde Kontaktfähigkeit.

4 Allgemeine Folgerungen für die Methode der Vermittlung von Lerninhalten

Kunert²⁹ gibt sechs Prinzipien für die Erziehung und die Unterrichtsarbeit speziell mit Körperbehinderten an, die auch im Musikunterricht an der Sonderschule von Bedeutung sind:

- 4.1 Jeder/jede Körperbehinderte ist durch die unterschiedliche Schwere der Behinderung mit ihren Auswirkungen ein individueller Fall. Durch das **Prinzip des Individualisierens** mit abnehmender Tendenz während der Schulzeit können die Interessenlage, die Motivationsfähigkeit durch Faszination sowie das individuelle Defizit der Funktionen gezielt berücksichtigt werden. Spiel und ein permanentes Angebot an Material und Unterrichtsmedien - stets sichtbar und verfügbar im Raum angeordnet - unterstützen das Ziel. Kleinstgruppenbildung nach Interesse oder Leistungsfähigkeit fördert die Sozialfähigkeit der Kinder. *„Die Bedeutung des Individualisierens liegt nicht nur in der Effektivität der Wissensvermittlung, sondern sie bringt einen entscheidenden Einfluss auf die Ich-Findung des behinderten Kindes. Durch die Tatsache, dass das Kind weder unterfordert noch überfordert wird, erfährt es die Möglichkeiten seiner Leistungsfähigkeit ohne unnötig oft mit den Grenzen derselben konfrontiert zu werden und dadurch zu einer resignierenden Haltung zu kommen.“*³⁰
- 4.2 Wie schon erwähnt, ist eine der wesentlichen Auswirkungen der Körperbehinderung die Beeinträchtigung der perzeptiven Tätigkeit sämtlicher Sinnesgebiete. Durch das **Prinzip der Anschauung** kann mangelnde Umwelterfahrung zum Teil kompensiert werden. Anschauungshilfen sind die Basis für die Entwicklung der Vorstellungsfähigkeit;³¹ die Außenwelt muss per Anschauungsmaterial in die Beispielsituation des Schulunterrichts geholt werden. Dazu gehört das taktile Erfassen von Gegenständen. Da durch die mangelnde Hörgerichtetheit der Kinder das Hörinteresse leicht erlahmt,³² muss das Visuelle mit dem Auditiven im Unterricht stets gekoppelt werden. Werken, Arbeitslehre und Naturlehre sind hier von Bedeutung. Diese Erkenntnisse sind übertragbar und von besonderer Bedeutung für den Musikunterricht, z.B. beim Thema „Instrumentenkunde“: Neben dem Bau einfacher Instrumente zur Verdeutlichung des Prinzips der verschiedenen Klangerzeugungen sollte möglichst das Instrument selbst (z. B. Gitarre) original präsent

Eine besondere Methodik, übertragbar auch auf das Lernen in der Grundschule

²⁹ Kunert, op. cit. S. 45 ff.

³⁰ Kunert, op. cit. S. 47

³¹ a. a. O.

³² Dazu die Erläuterungen von Kunert, op. cit. S. 48.

tiert werden und erst dann live und mit Tonbeispielen in seinem Einsatzumfeld vorgestellt werden.

- 4.3 Das **Prinzip der Selbsttätigkeit** versucht, die durch inadäquate Umweltsituationen gehemmte Spontanaktivität zu kompensieren. Die Beschaffung von Lernmaterialien im Musikunterricht, die Selbsttätigkeit zulassen und das personengebundene Lernen abbauen, muss noch ausführlicher reflektiert werden. Die Entwicklung des eigenen Wollens beim Körperbehinderten ist eines der wesentlichen Ergebnisse pädagogischen Bemühens.
- 4.4 Eng damit verbunden ist das **Prinzip der abnehmenden Hilfe**. Das passive, wenig interessierte, stille Kind sucht unter dem Vorwand der Hilfsbedürftigkeit nach Zuwendung, die ihm durch Isolation und Kontaktarmut bisher verwehrt wurde. *„Ist der Pädagoge in der Lage, diesem Wunsch des Kindes zu entsprechen, so wird nach und nach sein Bindungsmangel aufgeholt und sein Selbstwernerleben positiver.“*³³
- 4.5 Im Lehrerverhalten der Sonderpädagog*innen müssen Kritik, Tadel und Strafe weitgehend ausgeschaltet sein: Diese negativen Verstärker müssen durch Nichtbeachtung unerwünschter Verhaltensweisen der Kinder (Extinktion) ersetzt werden. Das **Prinzip der Verstärkung** kann nur aus erfolgreicher Aktivität nach vorausgegangener Motivation durch das Lehrangebot erfolgen. Diese Primärverstärkung reicht beim behinderten Kind in der Regel nicht aus. *„Vielmehr muss ihr unmittelbar eine sekundäre Verstärkung folgen, um dem Kind zu einem Erfolgserlebnis und zu einer Bestätigung seines Selbstwertes zu verhelfen.“*³⁴ Diese Sekundärverstärker werden durch den Lehrer / die Lehrerin in Form von Lob und Anerkennung vermittelt.
- 4.6 Gestörte Konzentrationsfähigkeit und kurzzeitige Arbeitshaltung bedürfen einer stetigen erneuerten Motivierung im Unterricht und wechselnder Arbeitsformen. Das **Prinzip der Überschaubarkeit und der Aufgliederung der Inhalte in kleinste Schritte** ergibt sich daraus als Forderung. Auf diese Weise sind kurzfristig stetige Erfolgsmöglichkeiten gegeben. Mit zunehmendem Schulalter sollen die Phasen angestrenzter Konzentration verlängert werden.³⁵

5 Folgerungen für eine Musikdidaktik bei Körperbehinderten

Musik als Fach in der Körperbehindertenschule hat zwei Aufgaben zu erfüllen: das **Potenzial der Musik für die Rehabilitation** körperlich Behinderter gezielt einzusetzen und zugleich Behinderten die **Teilhabe an der Musikkultur** anzubahnen.

In Analogie zur Musikdidaktik der Regelschule sollen körperbehinderte Schüler*innen die Musikkultur unserer Gesellschaftsform in ihren pluralistischen Ausbildungen kennenlernen. Sie sollen Freude am Musikmachen und -hören bekommen, mit anderen Worten: sie sollen zum „Musik kennen lernen“ und „Musik lernen“ motiviert werden. Es muss hier betont werden, dass die Musikkultur an sich für Behinderte und Nichtbehinderte gleich ist; Behinderte nehmen jedoch nur einen wesentlich reduzierten Teilbereich daraus wahr, ihre **Musikerlebnisfähigkeit ist jedoch nicht eingeschränkt.**³⁶

³³ op. cit. S. 51 f.

³⁴ op. cit. S. 54.

³⁵ op. cit. S. 52 f.

³⁶ Dazu Werner Probst: „Musik als Unterrichtsgegenstand und therapeutisches Mittel in der Sonderpädagogik.“ In: Antholz / Gundlach (Hrsg.) Musikpädagogik heute. Düsseldorf 1975 S. 219 228, bes. S. 220 f.

*Kompensation
(Rehabilitation)
und
Wege zur
Teilhabe an
der Musikkultur*

Als Abhebung zur „Normaldidaktik der Musik“ hat die Sonderschule **kompensatorische Aufgaben**. Es gilt, das Defizit akustischer Erfahrungen erst einmal aufzuarbeiten, um für die Rezeption und Erkenntnis der Musik den Boden zu bereiten. Zum anderen sind Methoden der Vermittlung von Musik so zu gestalten, dass die Beschäftigung mit Musik kompensatorisch wirkt, d.h. Musik erhält hier **mediale Funktionen zur Kompensation** der unter Kapitel 3 genannten **Sekundärfolgen der Behinderung**.

Die Grenzen zwischen Musikunterricht und Musiktherapie werden dabei fließend, es entsteht eine **kompensatorische Musikdidaktik**, die Inhalte und Methoden der „normalen“ Musikpädagogik so auswählt, anordnet und vermittelt, dass eine **Kompensation des behindertenspezifischen Defizits** möglichst erreicht werden kann.

Eine besondere Bedeutung kommt dabei den **Medien im Unterricht** zu, weil rein verbale Darstellungen von Behinderten aufgrund mangelnder Umwelterfahrung nicht in ihre Vorstellung übernommen werden (vergl. Kap. 4.2 Prinzip der Anschauung).

Der in den Abschnitten 3.1 bis 3.3 dargestellte Behinderungskatalog ist ein Negativ-Katalog. Zur Aufstellung von Zielen einer **kompensatorischen Didaktik** muss dieser Negativ-Katalog positiv umformuliert werden: Dadurch entsteht der Zielkatalog für eine kompensatorische Musikdidaktik bei Körperbehinderten in der nachfolgend beschriebenen Zusammenstellung.³⁷

Kompensatorische Musikdidaktik

[Die Kapitelverweise geben die zu kompensierenden Defizite an.]

I Verbesserung der Perzeption und Begriffsbildung (→ Kap. 3.2, 3.3)

I.1 durch auditive Wahrnehmungsförderung³⁸

I.1.1 Erzeugen und Erkennen von Klängen und Geräuschen

(→Kap. 3.1.1 / 3.1.2 / 3.1.6 / 3.2.2 / 3.2.2.2 / 3.2.2.3 / 3.3 / 3.3.1-3.3.3)

Stille und Schall ♦ Ausprobieren von Klangeigenschaften einfacher Instrumente ♦ Geräuscherzeugung mit verschiedenen Materialien: Beschreiben der Geräuschqualitäten ♦ Bau einfacher Instrumente ♦ Schalleigenschaften der Umgebung ♦ Beschreiben der Geräuschquelle mit verbundenen Augen und vom Tonträger ♦ Erkennen einer akustisch dargestellten Handlung: Erfinden von Geschichten zu Geräuschen ♦ Erkennen

³⁷ Wichtige Vorarbeiten wurden dazu geleistet von Christel Püster: *Auditive Wahrnehmungsförderung, Rhythmik, Musikalische Umwelterfahrung. Möglichkeiten zur Kompensation der mangelnden Umwelterfahrung Körperbehinderter im Musikunterricht der Primarstufe der Körperbehindertenschule. Examensarbeit Dortmund (August 1976; mschr).* Teile des Zielkatalogs entstammen dieser Arbeit, die in der von mir geleiteten Arbeitsgruppe entstand.

³⁸ Als Unterrichtsmaterialien vergl. für die Ziele I: Anmerkung 18, für die Ziele I bis V: Einheiten aus den folgenden Schulbüchern und Konzeptionen:

Lore Auerbach: *Hören lernen - Musik erleben*, Wolfenbüttel: Möseler 1972 ♦ Sigrid Abel-Struth (Hrsg.): *Musikalischer Beginn in Kindergarten und Vorschule* Bd. 1 und 2. Kassel: Bärenreiter 1972 und 1976 ♦ Dorothea Kreusch-Jacob: *Unser Kind erlebt Musik*. Ravensburg: Maier 1975 ♦ Wilhelm Keller: *Ludi musici* Bd. 1 und 2. Boppard: Fidula ♦ Meinolf Neuhäuser: *Musikalische Früherziehung - Theorie und Praxis*. Frankfurt/M. Diesterweg 1971 ♦ Margrit Küntzel-Hansen: *Wir hören und lernen Musik*. Velber 1975⁵ ♦ dies.: *Klänge*. Velber 1973 ♦ dies.: *Instrumentenbuch für Kinder*. Velber 1972 ♦ Gertrud Meyer-Denkman: *Klangexperimente und Gestaltungsversuche im Kindesalter*. Wien: UE rote reihe 11 ♦ Peter Fuchs (Hrsg.): *Karlsruher Versuche für den Musikunterricht der Grundschule*. Stuttgart: Klett 1974 ♦ Bernhard Hölscher et al.: *Klang und Zeichen* Band 1 und 2. Düsseldorf: Schwann ♦ Wilfried Fischer et al.: *Musikunterricht Grundschule*. Mainz: Schott 1976 ♦ Werner Breckhoff et al.: *Musikbuch. Primarstufe A und B*. Hannover: Schroedel ♦ Günther Spies et al.: *Wege zur Musik*. Stuttgart: Metzler.

Kompensatorische
Musikdidaktik

Perzeption,
Begriffsbildung

von Klängen und Geräuschen aus dem Alltag live und vom Tonträger ♦ Einführung in den Umgang mit Ton- und Video-Aufnahmegeräten.

I.1.2 Unterscheidung von Klängen und Geräuschen

(→ Kap 3.2.2 / 3.2.2.1 / 3.2.2.3 / 3.3 / 3.3.1-3.3.3)

Klangfarbe: Einteilung und Vergleich von Klängen und Geräuschen nach ihrer Klangfarbe ♦ Unterscheidung zwischen ein- und mehrstimmigen Klängen ♦ Geräusche und Klänge als Signal befolgen.

Klangdauer: Produzieren und Erkennen unterschiedlich langer Klänge und Geräusche ♦ Gebrauch von Tempo-Begriffen ♦ Erkennen und Einhalten von Tempi ♦ ritardando – accelerando ♦ Erkennen und Produzieren verschiedener Rhythmen ♦ Gebrauch der Taktarten.

Lautstärke: Erkennen und Produzieren unterschiedlicher Lautstärke ♦ Dynamikbezeichnungen ♦ Einteilung von Instrumenten und Geräuschen nach der Dynamik ♦ crescendo und decrescendo.

Tonhöhe: Unterscheiden und Erkennen von hoch, tief und gleich ♦ Ordnen von Tönen nach der Höhe ♦ Intervalle ♦ Tonleiteraufbau ♦ Akkorde

Richtungshören

I.1.3 Auditive Gedächtnisübungen

(→ Kap 3.2.2.3 / 3.3.3 / 3.3.4 / auch 3.2.1.3 im auditiven Bereich)

Wiedergabe mehrerer vorgespielter Klänge und Geräusche der Reihe nach ♦ Wiedergabe von Rhythmen ♦ Erkennen der Reihenfolge unterschiedlicher Geräusche bei Szenen aus der Umwelt ♦ Behalten mehrerer Signale ♦ Wiedererkennen einer bekannten Melodie ♦ Wiedererkennen einer bekannten Melodie bzw. eines Musikstückes auf verschiedenen Instrumenten, in verschiedenen Besetzungen, in verschiedenen Tonlagen und Geschwindigkeiten.

I.1.4 Notation von Klängen und Geräuschen

(→ Kap. 3.2.2.2 / 3.2.2.3 / 3.3.3 / 3.3.4)

Entwicklung graphischer Zeichen für Klänge und Geräusche ♦ Spielen einer graphischen Vorpartitur ♦ Verfolgen der Partitur beim Hören der Klänge vom Tonträger ♦ Graphische Notation einzelner Parameter ♦ Erlernen der traditionellen Notenschrift ♦ Verfolgen eines Musikstückes anhand traditioneller Notation.

I.1.5 Erkennen von Formverläufen in der Musik - in Umweltgeräuschen

(→ Kap 3.2.1.2 und 3.2.1.3 im auditiven Bereich / 3.3.3 / 3.3.4)

Erkennen von gleichen und verschiedenen Teilen von Liedern und Musikstücken bzw. Umweltgeräuschen ♦ Erkennen von Musikformen: Wiederholung, Nichtwiederholung, Formmodelle ♦ eigene Ausgestaltung von Formmodellen durch musikalische Improvisation.

I.1.6 Gestaltungsmöglichkeiten mit Klängen und Geräuschen

Schallspiele mit Klängen und Geräuschen, auch unter Einbezug eigener grafischer Partituren ♦ akustische Gestaltung außermusikalischer Szenen ♦ klangliche Illustration von Texten, Versen, Gedichten, Geschichten ♦ Liedbegleitung.

I.2 durch Verbesserung der Motorik (→ Kap. 3.1)

Hier kommt dem Instrumentenspiel eine besondere Bedeutung zu. Wegen der Bewegungsbehinderung ist es oft problematisch, geeignete Instrumente zu finden. Kriterium für die Auswahl wird immer die individuelle motorische Leistungsfähigkeit der Behinderten sein.

Technische Hilfsmittel wie elektromagnetische Ansteuerung von z. B. Schlaginstrumenten haben dabei nur geringe therapeutische Funktion. Besser ist der möglichst wenig aufwendige, behinderungsgerechte Umbau: Besonders leicht lassen sich Blechblasinstrumente umbauen, zum Spiel werden nur drei Finger benötigt, und Instrumentenbauer können die Röhren der Instrumente entsprechend verlegen. Nach Oelsner³⁹ haben Blechblasinstrumente einen Transferwert für bewegungsphysiologische Vorgänge. Sie unterstützen das Funktionstraining der Finger, der Sprechorgane (→ Kap. 3.3, 3.1.5), der Atemorgane und der Muskulatur. Über die gezielte Ausbildung der Atemmuskulatur kann Einfluss auf die Rumpfmuskulatur und damit auf die Körperhaltung genommen werden.

Produktive Tätigkeiten in den Zielen I.1.2 und I.1.5 erfordern das Orff-Instrumentarium.⁴⁰ Außer bei den erwähnten Schallspielen liegt gerade die kompensatorische Funktion des Instrumentariums in der mit Hilfe von instrumentalen und verbalen Rhythmusübungen verbesserbaren Feinmotorik. Wolfgart gibt als mit dem Orff-Instrumentarium zu erreichende Ziele an:⁴¹

Verbesserung von *Sprache*
 Bewegung
 Musik [erleben]
 Spiel [fähigkeit]
 Sozialisation

Nach Wolfgart liegt die Therapie-Immanenz dieses Instrumentariums in den folgenden Aktionsmöglichkeiten und Eigenschaften:

- Von den Instrumenten geht ein großer Aufforderungscharakter aus, Kinder sind durch das Instrumentarium leicht zum Spiel und Spielen zu motivieren.
- Das Instrumentarium ist stets auf ein Spiel in der Gruppe ausgerichtet und trägt somit zur Entwicklung eines Sozialverhaltens bei (→ Kap 3.3.5). Durch die im Instrumentalspiel gesetzten Regeln fügen sich die Behinderten weitgehend autoritätsfrei in einen Gruppenprozess ein; sie erhalten wichtige Aufgaben in der Gruppe (→ Kap. 3.3.5).
- Mit dem relativ leicht spielbaren Instrumentarium ist eine leichte Erfolgssicherung zu gewährleisten. Spontaneität kann gefördert werden, Angst und Scheu können zumindest in diesem Bereich überwunden und damit eventuell die niedrige Frustrationstoleranz verbessert werden (→ Kap 3.3.5)
- Die Grob- und Feinmotorik lassen sich in spielerischer Aktivität durch Instrumentalspiel und Bewegungsspiele mit Instrumenten verbessern.⁴²

³⁹ Wolfgang Oelsner: Der Einsatz von Blechblasinstrumenten in der Schule für Körperbehinderte (Sonderschule). Examensarbeit PH Rheinland. Köln (o. J., mschr.), bes. S. 52 ff. Oelsner führte einen Langzeitversuch über mehrere Jahre durch, der viele positive Ergebnisse brachte.

⁴⁰ Dazu Werner Probst: Musik in der Sonderschule für Lernbehinderte. Berlin 1972, bes. Kap. 3 S. 44 ff.

⁴¹ Hans Wolfgart: „Das (körper-)behinderte Kind im Wirkungsfeld elementarer Musik- und Bewegungserziehung.“ In: Symposium Orff-Schulwerk 1975. Salzburg 1975, erhältlich über die Hochschule "Mozarteum" in Salzburg, S. 30-34, alle Zitate dort.

Vergl. auch H. Wolfgart (Hrsg.): Das Orff-Schulwerk im Dienste der Erziehung und Therapie behinderter Kinder. Berlin: Marhold 1971; Orff-Schulwerk und Therapie. Berlin: Marhold 1975. Gertrud Orff: Die Orff-Musiktherapie. München: Kindler 1974.

Unterrichtsmaterialien finden sich in den Büchern von Auerbach, Abel-Struth, Keller, Neuhäuser und Meyer-Denkman, vergl. Anmerkung 38 sowie Probst, vergl. Anmerkung 40.

⁴² So konnte bei Schulbeobachtungen unserer Arbeitsgruppe in Bochum festgestellt werden, dass Spastiker gezielte Bewegungen im Musikablauf gleichmäßig ausführen konnten. Dazu waren sie ohne Musik nicht fähig.

- Musikerleben führt zu einem unbewussten Erleben von Zeitverläufen. Dieses Erleben kann ganzheitlich durch die Kombination von Sprache, Bewegung, Rhythmus und Klang auf die **innere Bewegungsinaktivität** des behinderten Kindes angesetzt werden und zu einer Ordnung der körpermotorischen Aktivitäten beitragen.
- Sprache wird nach der Methode Carl Orffs rhythmisch verlebendigt und bei Sprechspielen durch Bewegung erleb- und erfahrbar gemacht (→ Kap 3.3).

Eine empirische Untersuchung über den Transferwert der Aktivitäten mit dem Orff-Instrumentarium steht noch aus. Beobachtungen in der Praxis lassen den Transfereffekt vermuten. Für die Zukunft wären Materialien für ein Trainingsprogramm zur Besserung der motorischen Insuffizienz mit Hilfe des Orff-Instrumentariums zu entwickeln.

(Nachtrag 2020:) Der Verfasser hat in Dortmund und Bochum bereits 1973 in Ergänzung zum Orff-Instrumentarium das komplette Latin-Percussion-Instrumentarium für den Aufbau von Rhythmus-Patterns und die rhythmische Begleitung von Liedern und Pop-Titeln eingesetzt – auch in der Körperbehindertenschule. Die Überlegung war dabei, dass Latin Percussion einer lebendigen Musikkultur entstammt, während das Orff-Instrumentarium für pädagogische Zwecke entwickelt wurde.

II Verbesserung der Sprechfähigkeit (→ Kap. 3.3)

Auf die Bedeutung des Ansatzes von Carl Orff in diesem Zusammenhang wurde schon oben verwiesen. Ziel ist das Training der zum Sprechen benötigten Feinmotorik und die Schulung des Gehörs zur Wahrnehmung und Imitation der Sprachlaute. Das kann durch folgende Inhalte trainiert werden:⁴³

- Spiele mit Vokalen und Konsonanten, ausgehend von einem möglichst illustrativen Wort, das zu bildlichen Assoziationen anregt
- Schallspiele mit Silben und Wörtern
- Flüstern, Sprechen, Rufen, Schreien: Aktionen und Erfahren der psychologischen Wirkungen dieser Aktionen
- Imitation von Umweltschall und Tierlauten mit der Stimme. Rhythmisierung von Wörtern nach der Methode von Carl Orff
- Rhythmische Sprechspiele mit Versen und ihre klangliche Illustration mit Instrumenten
- Singen
- Aufnahme von Schallspielen mit einem Tonaufnahmegerät
- Produktion von geplanten Schallspielen mit Hilfe des Tonaufnahmegerätes, eventuell unter Einbeziehung von Effekt-Geräten der Live-Elektronik der Pop-Musik wie Echo, Hall.

*Sprech-
fähigkeit
und
Sprache*

III Kompensation der mangelnden Umwelterfahrung (→ Kap. 3.3.1-3.3.2)

Die eingeschränkte Möglichkeit explorativen Verhaltens muss durch einen verstärkten Einsatz anschaulicher visueller Medien kompensiert werden (glücklicherweise gibt es 2020 das Internet mit vielen Filmen), Motto. „Die Umwelt per Medien in die Klasse bringen!“ und „Die Körperbehinderten per Schulbus zur Umwelt bringen!“ Einige Bereiche der Umwelterfahrung wurden bereits mit der auditiven Wahrnehmungsförderung angegangen (→ Kap. 5.1). Da die meisten Körperbehinderten in ihrer Freizeit vor dem Bildschirm sitzen oder kritiklos nur Unterhaltungssendungen sehen und hören, müssen so erworbene

⁴³ Material z. B. bei Wilhelm Keller: Ludi musici 2. Fidula-Verlag und R. Murray Schafer: wenn wörter klingen, Wien: UE rote reihe 37

Hörbarrieren gegenüber anderer Musik durch ein permanentes Angebot typischer musikalischer Beispiele aller Gattungen, Stile und Funktionen erst einmal relativiert werden. Hörbarrieren lassen sich abbauen, wenn die Funktionen der verschiedensten Ausprägungen der Musik schon sehr früh im Schulleben erfahrbar gemacht werden. Dieses Prinzip sollte in der ersten Musikstunde bereits verwirklicht werden.⁴⁴ Umwelterfahrung durch Musikunterricht lässt sich mit folgenden Inhalten verwirklichen:

- Musik erklingt an verschiedenen Orten, zu verschiedenen Gelegenheiten, mit verschiedenen Funktionen:
Fest / Zirkus / Kirche / Konzertsaal / Haus / Straße / Festumzug / Diskothek / Warenhaus / Schule / Show
- Es gibt verschiedene Besetzungen von Musik:
Solospiel / Ensemblesmusik / Orchester / Elektronische Musik / Sologesang / Chor / Chor mit Instrumenten
- Musik erklingt durch verschiedene Medien. (→ Kap. 5.1.1.1)
direkt vom Instrument / Wiedergabegeräten / Radio / Fernsehen
- Musik wird aufgeschrieben (→ Kap. 5.1.1.4)
Notwendigkeit der Notation von Musik / graphische Notation / traditionelle Notenschrift
- Musik wird mit verschiedenen Instrumenten gemacht : Instrumentenkunde (→ Kap. 5.1.1.1)
Blasinstrumente / Streichinstrumente / Zupfinstrumente / Tasteninstrumente / Schlaginstrumente / live-elektronische Instrumente / Instrumente aus fremden Ländern

IV Persönlichkeitsentwicklung, Ich-Stärkung, Erfolgserlebnisse, Verbesserung des sozialen Verhaltens (→ Kap. 3.3., 3.3.5-3.3.10)

Das körperbehinderte Kind braucht aufgrund permanenter Frustrationen in besonderem Maße Erfolgserlebnisse im Umgang mit Materialien und Mitmenschen. Die in der Überschrift des Abschnittes IV angesprochenen Felder fordern die therapeutische Komponente des Faches Musik an Sonderschulen hier ganz besonders heraus, jedoch sind Transferergebnisse in diesem Bereich bisher empirisch noch völlig ungesichert. Die psychischen Besonderheiten können in der Schule therapeutisch nur unspezifisch und kaum gezielt angegangen werden.

Nach Meinung des Verfassers und nach eigenen Beobachtungen in der Praxis an Sonderschulen bieten sich folgende Mittel und Verfahren zum Angehen der in Kapitel 3.3 genannten psychischen Besonderheiten an:

- Mittel und Methoden der Rhythmik, besonders der Scheiblauer Rhythmik⁴⁵,
- Spiel mit Instrumenten, mit Licht und mit Texten,
- Bereitstellen von Fähigkeiten und Fertigkeiten für eine sinnvolle Freizeitgestaltung,

⁴⁴ Unterrichtsmaterial bei Günther Spies et al. und Werner Breckoff et al. vergl. Anmerkung 38.

⁴⁵ Vergleiche dazu Gertrud Bünner / Peter Röthig: Grundlagen und Methoden der Rhythmik. Stuttgart: Klett 1971 und Catherine Krimm-von Fischer: Musikalisch-rhythmische Erziehung, Freiburg/Br.: Herder 1974.

Die vielen rehabilitativen Erkenntnisse meiner Kollegin, Diplom-Rhythmik-Lehrerin Brigitte Vogel-Steinmann, aus der Dortmunder Arbeit wurden inzwischen veröffentlicht. Siehe dazu das Kapitel „Ergänzender Rückblick 2020“ S. 18 f.

*Persönlichkeit,
„Ich“,
Soziales
Verhalten*

- Projektorientierte Arbeit im schulischen Musikunterricht.

Nach Vogel-Steinmann soll der rhythmische Unterricht „dem Schüler durch Bewegung und Musik die Möglichkeit geben, sich selbst zu erkennen, zu kontrollieren, seine Umwelt und Mitmenschen zu erfahren und sich mit ihnen auseinanderzusetzen.“⁴⁶ Mimi Scheiblauder sieht die wichtigste Aufgabe der Rhythmik in der Entwicklung des Selbstwertgefühls. Rhythmik ist weniger als Methode anzusehen, sie ist vielmehr ein Erziehungsprinzip, das die Bewegung als elementare Lebensäußerung in Verbindung mit Musik und einfachen Materialien in den Mittelpunkt der Vermittlung und Erfahrung der Elemente **Zeit**, **Kraft**, **Raum** und **Form** stellt. Gerade die Folgeschäden des Bewegungsdefizits (→ Kap. 3.1) können mit Mitteln der Rhythmik nachhaltig relativiert werden. Fünf Übungsgruppen bestimmen die Arbeit:

Ordnungsübungen,
Konzentrationsübungen,
Begriffsbildungsübungen,
Übungen zum Partnerbewusstsein,
Phantasieübungen.

Das komplexe Gebiet der Rhythmik kann hier nicht dargestellt werden. Es werden daher als Einführung exemplarisch die Bücher von Bünner/Röthig, Krimm-von-Fischer und Steinmann genannt (→ Anmerkung 45). Die Bedeutung der **Rhythmik und ihr rehabilitatives Potenzial** sind schulorganisatorisch mangels qualifizierter Fachkräfte und geeigneter Räumlichkeiten noch nicht beachtet worden: Die fortwährende zwanglose Motivierung der Körperbehinderten zur Ausnutzung des Restbewegungspotentials kann sich über die Bewegung kompensatorisch auf Defizite des Lernens, der Umwelt-, Raum- und Körpererfahrung sowie des sozialen Verhaltens auswirken. Inhalte der Rhythmik sind.

Ordnung: Mein Bewegungsraum / Unser Bewegungsraum / Raumerfüllung / Mein Körper und seine Bewegungsmöglichkeiten

Konzentration: Akustische Konzentration und Bewegung / Optische Konzentration und Bewegung / Taktile Konzentration / Kinästhetische Konzentration

Begriffsbildung: Bewegungsbegriffe / Musikbegriffe / Materialbegriffe / Reagieren auf Begriffe

Partnerbewusstsein: Ich und meine Mitmenschen in der Gruppe (Regeln, Bedürfnisse, Interaktionsspiele, gemeinsames Bauen) / Führen und Folgen (die Grundfähigkeiten sozialen Verhaltens)

Phantasie: Wahrnehmen von Farben, Formen, Rhythmen / Gestalten mit Material und Körperbewegungen.

Das Spiel mit Instrumenten, mit Licht, Bewegung und Texten kann zum Aufbau eines psychischen Wohlbefindens beitragen, das durch Spiel und Improvisation sowie durch Gestaltungsversuche zumindest im Moment des Geschehens etabliert wird. Psychisches Wohlbefinden, im spontanen Spielen des Kindes gesucht und erreicht, entsteht nach Noll

- „... aus dem Bewusstsein der Sicherheit in einer bestimmten Materialkenntnis und Beherrschung
- aus dem Gefühl der Freiheit (zunächst unbewusst), über das Material im Sinne einer Um- oder Neugestaltung beliebig verfügen zu können (auch, wenn bestimmte Spielregeln vereinbart sind)
- aus der Lust am experimentellen Entdecken

⁴⁶ Brigitte Vogel-Steinmann, Rhythmische Erziehung, Entwurf zum Lehrplan für Sonderschulen für Geistigbehinderte, Manuskript. 1977 in Vorbereitung beim Bosse-Verlag Regensburg.

Das
rehabilitative
Potenzial
der
Rhythmik

- aus der Freude über das (vielleicht unerwartete) originelle Ergebnis
- aus der Gewissheit, in einem gewissen Sinne Überschuss produzieren zu können ...⁴⁷

Auf die Therapie-Immanenz des Orff-Instrumentariums wurde schon oben verwiesen. Besonders sei hier noch einmal die Ausrichtung auf das Spiel in der Gruppe und die damit gegebenen Möglichkeiten für die **Entwicklung sozialen Verhaltens** hingewiesen. Die von Wolfgang Roscher theoretisch begründete Polyästhetische Erziehung bietet Materialien für Aktionen und Produktionen aus Klang, Bild, Licht und Bewegung an, die Claus und Werner Thomas unter dem bezeichnenden Titel „Materialien zur Musiktherapie“⁴⁸ zusammengestellt haben. Diese Aktionen und Produktionen lassen sich nur **in der Gruppe in Form von Projekten** verwirklichen: Jedes Gruppenmitglied erhält dabei eine wichtige Aufgabe, die - in Bezug auf die Gruppe und die Materialgestaltung – allen am Projekt Beteiligten Erfolgserlebnisse vermittelt.

Musikproduktionen in Projektarbeitsform haben in der Körperbehindertenschule eine wichtige didaktische Funktion, werden doch auf diese Weise körperbehinderte Schüler*innen gemäß ihren Fähigkeiten eingesetzt bzw. beteiligt. Das Bewusstsein, an einer Produktion Anteil gehabt zu haben, das fertige Stück - den Erfolg - zu hören, vermittelt in kleinem Bereich Erfolgserlebnisse, die Körperbehinderte so dringend nötig haben. Hier bekommen Produktionen mit Aufnahmegeräten, mit Geräten der Live-Elektronik und mit Keyboards große Bedeutung, da hier ohne die beim Instrumentalspiel so wichtigen motorischen Anforderungen relativ leicht befriedigende und professionell klingende Resultate zu erreichen sind.

Elektro-akustische Instrumente sind gegebenenfalls für die manuellen Fähigkeiten der Behinderten entsprechend umzubauen bzw. anzupassen. Die Anleitung zum Umgang mit diesen Geräten sowie die Vermittlung von Kenntnissen über die Machbarkeit von Musik und über den Umgang mit Materialien der Musik können Körperbehinderten Mittel und Wege zu einer **erfüllenden sinnvollen Freizeitbeschäftigung in der nachschulischen Zeit** aufzeigen. Dazu kann auch die nachfolgend beschriebene Einführung in die Musikkultur dienen

Sind die feinmotorischen Möglichkeiten des Kindes noch weitgehend vorhanden, so kann **Instrumentalunterricht** ebenfalls ein sehr wirksamer Weg zur Vermittlung von Erfolgserlebnissen sein und zur Stärkung des Selbstbewusstseins beitragen. Im nachschulischen Bereich könnten dann Körperbehinderte in Musikensembles integriert werden, soweit es gelingen wird, die Stigmatisierung des Behinderten durch den Abbau der Vorurteile bei Nichtbehinderten zu mildern. Hier dürfen keine Mittel und Mühen gescheut werden, Körperbehinderten zu einer möglichst ich-starken Position zu verhelfen und sie durch Rehabilitation sozial akzeptierbar zu machen - **ein Prozess, der bestimmt vieler Aufklärungsarbeit gerade bei den Nichtbehinderten bedürfen wird.**

Die Angst der Nichtbehinderten vor den Behinderten

V Einführung in die Musikkultur

Es wurde schon oben erwähnt, dass die Musikkultur an sich für Behinderte wie Nicht-Behinderte die gleiche ist: Der Behinderte nimmt jedoch durch die eingeschränkte Umwelterfahrung nur Teilbereiche daraus wahr; seine musikalische Sozialisation erweist sich als different. Die Beschäftigung mit der Musikkultur könnte Körperbehinderten Freude

⁴⁷ Günther Noll: „Improvisation im Elementarbereich heute.“ In: Symposium Orff-Schulwerk 1975. Salzburg 1975, Orff-Institut, S 16

⁴⁸ Claus und Werner Thomas: Materialien zur Musiktherapie. Amriswil: Amriswiler Bücherei 1976, weitere bibliographische Hinweise zur polyästhetischen Erziehung dort.

und Befriedigung bringen, wie es auch unsere Arbeitsgruppe bei den betreuten Klassen der Körperbehindertenschule in Bochum beobachten konnte.

Es ist nicht einzusehen, warum die Musikerfahrung Körperbehinderter auf die Kenntnis elementaren Musizierens reduziert werden soll, wie es heute (1977) vielfach geschieht. Die Ziele der Musikpädagogik bei Nicht-Behinderten gelten hier gleichwertig!⁴⁹ Die rezeptive Beschäftigung mit Musik als Kunst kann - wie für viele von uns - eine Bereicherung im Leben Behinderter sein.

Da durch die Schwellenangst der Behinderten und durch (noch 1977 bestehende) behindertenfeindliche Bauart unserer Konzertsäle und Theater diesen der direkte Zugang zum Aufführungsort größtenteils verwehrt bleibt, kommt den Medien wie Rundfunk, Fernsehen, Internet und Bild- und Tonträgern eine besondere Bedeutung zu. Am Anfang der Einführung in die Musikkultur stehen damit **die Unterweisung im Gebrauch dieser Medien** sowie die Analyse des Musikangebotes aus Rundfunk und Fernsehen.

Darüber hinaus sind für die Unterrichtspraxis didaktische Ketten zu entwickeln, die - von einer gemeinsam gehörten Musiksendung ausgehend - das gehörte Stück in seinen verzweigten Zusammenhängen (Gattung, intendierte Funktion, Komponist*in, Biographie, historische Stellung, Zeitgeist, Aussage für uns, Funktion in der heutigen Gesellschaft) interpretierend erläutern. Das Verständnis für Musik als künstlerisches Phänomen soll bei Körperbehinderten geweckt werden.

Hier liegt die besondere Bedeutung des Musikunterrichts, die neben den rehabilitativ-therapeutischen Möglichkeiten der Musik in der Behindertenarbeit so leicht vernachlässigt wird: die Bereitstellung von Kenntnissen und Fertigkeiten, **sich die Musik zum Aufbau eines psychischen Wohlbefindens verfügbar zu machen** und gleichzeitig Freude zu gewinnen durch Musikerleben und durch geistige Auseinandersetzung mit Musikwerken aller Arten, je nach Fähigkeit des behinderten Menschen.

Oft wird gesagt, der behinderte Mensch könne ein Kunstwerk nicht vollständig in seiner Geistigkeit erfassen. Wenn wir ehrlich sind: Wem von uns gelingt es, diesem Anspruch in seiner Totalität zu genügen?

Die Überlegungen des Kapitels 5 haben gezeigt, dass die meisten Inhalte dem **Musikunterricht** und damit dem **Musiklernen** entstammen. Im Mittelpunkt der Betrachtungen stand jedoch nicht das Objekt Musik, sondern **das rezipierende Subjekt**, die Schüler*innen, deren behindertenspezifisches Defizit kompensatorisch oder - wenn man so will - therapeutisch angegangen wurde. Diese Inhalte können auch für den Musikunterricht an „Normalschulen“ gelten, der (1977) noch weitgehend objektorientiert ist. **Hier liegt die Chance des Musikunterrichts: ohne Rückgriff auf musische Ideologien, durch musik-immanente pädagogische Arbeit, unter Besinnung auf das Subjekt der Gesamtentwicklung des jungen Menschen zu dienen.**

Entscheidende Bedeutung bei einer sachimmanenten Fundierung des didaktischen Konzepts gewinnt die musikpädagogische Forschung. An der **Pädagogischen Hochschule Ruhr, Fachbereich II Sondererziehung und Rehabilitation, Fach Musik, Dortmund**, wurden daher eine Reihe Forschungs- und Arbeitsprojekte durchgeführt, eingeleitet oder vorbereitet. Sie umfassen folgende Bereiche (Stand 1977):

- Der Einfluss instrumentalen Musikunterrichts auf die Lernfähigkeit und auf das Verhalten von lernbehinderten Sonderschülern (Probst / abgeschlossen)

⁴⁹ Als Zielkatalog sei hier verwiesen auf Klaus Füller: Lernzielklassifikation und Leistungsmessung im Musikunterricht. Weinheim 1974, bes. S. 60 ff.

*Hinführung
zur Teilhabe
an der
Musikkultur
und ihrer
Angebote*

*Forschung
1977*

- ▢ Verbesserung der auditiven Wahrnehmungsfähigkeit und ihre Auswirkung auf das Lesen und die Rechtschreibung bei lernbehinderten Sonderschülern (Fritze / in Arbeit)
- ▢ Nachweis der Verhaltensänderung bei Erziehungsschwierigen und Lernbehinderten durch Rhythmik (Vogel-Steinmann/in Arbeit)
- ▢ Musiktherapie bei verhaltensauffälligen Schülern: Inhalte und Methoden (Probst, Kemmelmeyer, Vogel-Steinmann, Fritze / in Arbeit)
- ▢ Bibliographie zur Musiktherapie und zur Musik in der Sonderpädagogik (Kemmelmeyer, Strauß / abgeschlossen)
- ▢ Instrumentaler Unterricht zum Zwecke der Freizeitgestaltung bei Geistigbehinderten (Probst /in Arbeit)
- ▢ Instrumentaler Unterricht zum Zwecke der Freizeitgestaltung bei Körperbehinderten (Probst, Kemmelmeyer / in Vorbereitung)
- ▢ Unterrichtsmaterialien für Lehrer an Sonderschulen, Fach Musik. Umsetzung vorhandener Unterrichtsmaterialien, Aufbau einer Mediothek (Kemmelmeyer /in Vorbereitung)
- ▢ Musik bei Körperbehinderten Kompensation-Lernen-Therapie (Kemmelmeyer), dazu Einzelstudien
 - ▢ Fachdidaktik „Musik bei Körperbehinderten“ (Kemmelmeyer / abgeschlossen)
 - ▢ Möglichkeiten zur Kompensation der mangelnden Umwelterfahrung Körperbehinderter durch Musikunterricht (Püster, Kemmelmeyer / abgeschlossen)
 - ▢ Pädagogische Musiktherapie in der Sonderschule für Körperbehinderte (Lumer / in Arbeit)
 - ▢ Elektroakustische Geräte und ihre Bedeutung für den Musikunterricht an Körperbehindertenschulen (Becker / abgeschlossen)
 - ▢ Kompensationsmöglichkeiten der Perzeptionsstörungen bei cerebralparetischen Kindern durch Musikunterricht (Wilker, Kemmelmeyer / abgeschlossen)
 - ▢ Möglichkeiten eines Instrumentalunterrichts bei Körperbehinderten (Kemmelmeyer / in Arbeit)
 - ▢ Unterrichtsmaterialien für das Fach Musik an Körperbehindertenschulen (Kemmelmeyer, Korth, Püster, Düchting, Horstmann / in Arbeit)
- ▢ Lehrplan „Unterricht in Musik bei Geistigbehinderten“ (Probst /abgeschlossen)
- ▢ Lehrplan „Rhythmik bei Geistigbehinderten“ (Vogel-Steinmann /abgeschlossen)

Ergänzender Rückblick 2020 als Nachwort

1978 wurde ich als Universitätsprofessor für Musikpädagogik an die Hochschule für Musik, Theater und Medien Hannover (HMTMH) berufen. Meine Nachfolgerin in Dortmund war Dr. Irmgard Merkt. Bis 1980 blieb ich forschend und lehrend weiterhin eng mit der Fachbereich II Sondererziehung und Rehabilitation, Fach Musik, der PH Ruhr in Dortmund verbunden. In Hannover war ich zu unterschiedlichen Perioden leitend für die Studiengänge Musik in den Lehrämtern Grund- und Hauptschule, Sonderschule (PH Hannover), Realschule, Gymnasium (HMTMH) zuständig. 1986 wurden die Musik-Studiengänge der PH in die HMTMH integriert. 1993 gründete ich zusammen mit dem Sonderpädagogen Prof. Dr. Franz Amrhein und dem Musikpsychologen Prof. Dr. Klaus-Ernst Behne das interdisziplinär konzipierte „Institut für musikpädagogische Forschung“ (ifmpf) an der HMTMH, um zusammen mit Kolleginnen und Kollegen der Bezugswissenschaften der Musikpädago-

*Rückblick
2020*

gik grundlegende Forschung betreiben zu können. Viele Ansätze und Erfahrungen aus der Dortmunder Arbeit waren dabei leitend.

Der mit Stand 1977 oben mitgeteilte Forschungs- und Arbeitskatalog mündete in eine Reihe von grundlegenden Publikationen, die es wert sind, in der heute oft so ideologisch geführten und von Meinungen beherrschten Inklusion-Diskussion wieder bedacht zu werden.⁵⁰

Die körperbehinderten Kinder in Bochum waren unsere Lehrmeister: Die von mir 1973-1978 geleitete Arbeitsgruppe aus Studierenden der PH Ruhr führte in Bochum je eine Klasse der Primarstufe und der Sekundarstufe (Körperbehindertenschule) über zwei Jahre ganztätig im Musikunterricht. Curricula für die Jahre und Unterrichtsinhalte der Stunden wurden gemeinsam in der Gruppe entwickelt. Abwechselnd übernahmen einzelne Mitglieder der Arbeitsgruppe die Unterrichtsstunden (kein Team-Teaching!); die anderen protokollierten mit von uns erarbeiteten Beobachtungsbögen das Lehrer- und Schülerverhalten. Learning by doing: Machten wir als Unterrichtende methodisch etwas falsch, so funktionierte das Lernen nicht. Das wurde dann im Gespräch mit den Schüler*innen analysiert. Weiterhin wurde alles damals verfügbare Wissen zur Körperbehinderung und ihren Sekundärfolgen in einem begleitenden Forschungsseminar synoptisch ermittelt und abstrahierend in Form von Verhaltens- und Handlungsempfehlungen für die Praxis formuliert. Aus diesen Materialein entwickelte ich eine Didaktik der Musik bei Körperbehinderten – mein obiger Beitrag von 1977.

Betrachtet man den o.a. Arbeits- und Forschungskatalog von 1977, so werden die nachfolgenden Forschungsbereiche erkennbar, zu denen erst nach 1977 Publikationen aus der Dortmunder Arbeit veröffentlicht wurden und aus deren Erkenntnissen auch viele Anregungen zur Gestaltung des Musikunterrichts der Grundschule und der Sekundarstufe I gewonnen werden konnten.

Um 1977 galt der lockere Spruch: „Die Sonderschule ist die pädagogische Intensivstation mit den pädagogisch kompetentesten Lehrkräften – und deshalb A13-Besoldung.“ Wie immer ist auch in diesem Spruch ein bisschen Wahrheit enthalten.

Bibliografie zur Musik in der Sonderpädagogik und zur Musiktherapie

Karl-Jürgen Kemmelmeyer & Christian Strauss: „Auswahlbibliographie zur Musik in der Sonderpädagogik.“ In: Karl-Jürgen Kemmelmeyer / Werner Probst (Hrsg.): Quellentexte zur Pädagogischen Musiktherapie. Zur Genese eines Faches (Dortmunder Beiträge zur Musik in der Sonderpädagogik Bd. 1). Regensburg: Bosse 1981. S. 383-401 [auch abgedruckt in Zs. Musik und Bildung 6/1978, S. 400-408]

Karl-Jürgen Kemmelmeyer & Walter Scheuer: „Auswahlbibliographie zur Musik in der Sonderpädagogik.“ In: Zeitschrift für Musikpädagogik 49/1989, S. 40-55

Instrumentalspiel mit Behinderten

Werner Probst: Instrumentalspiel mit Behinderten. Ein Modellversuch und seine Folgen. Mit Beiträgen von Johannes Beierlein, Birgit Brune, Ute Dehmel, Norbert Hahn, Karin Hedderich, Josef Held, Karl-Jürgen Kemmelmeyer, Wilhelm Kuhlmann, Batrix Lu-

⁵⁰ Zur Kritik der Inklusion-Diskussion siehe Karl-Jürgen Kemmelmeyer: „Ist der Inklusion-Gedanke selbst zur Kopf-Barriere geworden?“ (2017). Der Beitrag enthält auch eine Geschichte der Musik in der Sonderpädagogik, Fallbeispiele sowie eine Erläuterung des Prinzips der Bedingungsketten, die für das Erkennen der Lernstörung, für die Auffälligkeit von Schüler*innen und für gezielten rehabilitativen Unterricht hilfreich sein können.

Download Text über <http://www.prof-kemmelmeyer.de/aktuelles/index.php>

*1977 ff.
Die Arbeit
ging weiter:
Grundlegende
Publikationen
zur Musik
in der
Sonderpäda-
gogik*

mer-Henneböhle, Gisela Maga, Marianne Marbach-Palmowski, Irmgard Merkt, Renate Müllemann, Klaus Prasuhn, Wilfried Schewik, Ursula Schnellen, Bruno Szordikowski, Elisabeth Torstrick und Marianne Zimmer-Potthoff. Mainz: Schott 1991 (ED 7802).

Unter der Leitung von Prof. Dr. Werner Probst (PH Dortmund, Musik in der Sonderpädagogik) wurde vom Dortmunder Team 1979-1982 der Modellversuch „Instrumentalspiel mit Behinderten und von Behinderung Bedrohten – Kooperation zwischen Musikschule und Schule“ in Kooperation mit der Musikschule Bochum durchgeführt; die Leitung der wissenschaftlichen Begleitung war mir anvertraut.⁵¹ Der Modellversuch gab das Vorbild für das bekannte Programm „Jedem Kind ein Instrument“ und beeinflusste auch den Aufbau von Bläser-, Streicher- und Chorklassen wie z.B. in Niedersachsen.

Recherchen hatten ergeben, dass es an Musikschulen zu der Zeit verschwindend wenige behinderte Schülerinnen und Schüler unterrichtet wurden und dass dort auch keine Instrumentallehrer mit spezifischen Kenntnissen der Behinderungen vorhanden waren. Demgegenüber sahen wir aber gerade im Instrumentalspiel bzw. im Instrumentalunterricht die besondere Chance, **behinderte Schüler*innen in Musikensembles zu integrieren**, um ihnen zu größerer sozialer Akzeptanz zu verhelfen. Zur Verwirklichung dieser Idee brauchten wir die Musikschule, die instrumental-didaktische Kompetenz besitzt, weil wir bald erfahren mussten, dass wir zwar Kompetenz in der Behindertenpädagogik besaßen, jedoch in der Instrumentalmethodik schnell an unsere Grenzen stießen.

Wir hatten die Vision, dass sich gemischte Ensembles mit Behinderten und Nicht-Behinderten bilden, dass einmal in jeder **Musikschule** ein oder zwei Lehrer unterrichten, die sonderpädagogisches Wissen besitzen und ihre Kolleginnen und Kollegen beraten können. In den vier Jahren des Modellversuchs arbeiteten Sonderpädagogen und Musikschullehrer eng zusammen und lernten voneinander.

Daraus entstand später mit gleicher Intention der Berufsbegleitende Lehrgang „Instrumentalspiel mit Menschen mit Behinderung an Musikschulen“ (BLIMBAM), den der Verband deutscher Musikschulen in der Akademie der Kulturellen Bildung in Remscheid durchführt. Heute haben bereits viele Musikschulen Lehrer*innen eingestellt, die durch diese Kurse sonderpädagogische oder musiktherapeutische Erfahrungen einbringen. Angeregt durch den Modellversuch entstanden auch zunehmend mehr Musikensembles, in denen Behinderte und Nicht-Behinderte gemeinsam musizieren – **Inklusion, die seit über dreißig Jahren bereits Praxis ist!**

Das gesamte Wissen zur Inklusion mittels Instrumentalspiel - sonderpädagogischen Grundlagen, Strukturpläne, Erfahrungsberichte, Auswertungen und Anleitungen für die Kooperation zwischen Schule und Musikschule, aber auch Fehlschläge und ihre Ursachen – fasste Werner Probst, gemeinsam mit den am Modellversuch Beteiligten, in dieser Publikation zusammen, die heute noch „state of the art“ zu dieser Thematik ist.

Förderung der auditiven Wahrnehmung

Christa Fritze: Die Förderung der auditiven Wahrnehmung bei schulschwachen Schülern im Primarbereich. Theoretische und experimentelle Untersuchung (Dortmunder Beiträge zur Musik in der Sonderpädagogik Bd. 4). Regensburg: Bosse 1979

Hörbarrieren

Karl-Jürgen Kemmelmeyer: „Toleranztraining in der Musikpädagogik durch Abbau erworbener Hörbarrieren. Ein schülerorientiertes Unterrichtsmodell.“ In: Zs. Musik und Bildung 2/1979, S. 107-113

⁵¹ Von meinem 354 Seiten umfassende „Bericht der wissenschaftlichen Begleitung“ (mschr.) wurden vom Verband deutscher Musikschulen (VdM) Bonn 50 Kopien angefertigt. Ein Exemplar befindet sich in der Bibliothek des Instituts für musikpädagogische Forschung (impf) der Hochschule für Musik, Theater und Medien Hannover.

Bedingungsketten zur Anamnese

Werner Probst: „Über das Behindertenspezifische des Faches Musik an Sonderschulen.“ In: Zeitschrift für Musikpädagogik 6/1978, S. 68-73.

Dieser Aufsatz enthält die erste Skizzierung des Bedingungsketten-Verfahrens zum Aufbrechen von Ursachen der Verhaltensauffälligkeiten und der Entwicklung von rehabilitativen Fördermaßnahmen mit Musik.

Werner Probst: „Pädagogische Musiktherapie – Theorie und Verfahren.“ In: Hans-Helmut Decker-Voigt (Hrsg.): Handbuch Musiktherapie. Lilienthal/Bremen: Eres 1983, S. 94-97.

Zwei Beispiele für das Verfahren mit Bedingungsketten („Aggression“, „Angst“) enthält auch mein im Internet publizierter Beitrag „Ist der Inklusion-Gedanke selbst zur Kopfbarriere geworden?“ auf Seite 5 ff. - Download Text über <http://www.prof-kemmelmeyer.de/aktuelles/index.php>

Didaktik der Musik an Sonderschulen

Werner Probst: Musik in der Sonderschule für Lernbehinderte. Berlin: Marhold 1972.

Erste deutschsprachige Didaktik mit praktischen Unterrichtsbeispielen für den rehabilitativen Musikunterricht mit lernschwachen Schülerinnen und Schülern.

Karl-Jürgen Kemmelmeier / Werner Probst (Hrsg.): Quellentexte zur Pädagogischen Musiktherapie. Zur Genese eines Faches (Dortmunder Beiträge zur Musik in der Sonderpädagogik Bd. 1). Regensburg: Bosse 1981.

Der 416 Seiten umfassende Band mit zahlreichen Aufsätzen zu verschiedenen Arbeits- und Problemfeldern sonderpädagogischer Praxis fasst das Wissen bis zum Jahr 1981 zusammen.

Werner Probst / Brigitte Vogel-Steinmann: Musik, Tanz und Rhythmik mit Behinderten (Dortmunder Beiträge zur Musik in der Sonderpädagogik o. Nr.). Regensburg: Bosse 1978.

Der 267 Seiten umfassende Band enthält ein vollständiges Curriculum für die Schuljahre mit Unterrichtsvorschlägen zum Musiklernen und Lernen mit dem rehabilitativen Potenzial der Rhythmik.

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

Es ist die erste empirische Studie zur Akzeptanz des Musikunterrichts an Sonderschulen und seiner Inhalte bei den Schüler*innen. Letztendlich bestätigt die Studie auch die These, dass der Musikunterricht an Sonderschulen / Förderschulen in Bezug auf das Musiklernen und die Erschließung der Musikkultur die gleichen Ziele wie an der Regelschule verfolgen sollte.

(Ergänzung 2020, Universität Vechta) Theo Hartogh: Musikalische Förderung geistig behinderter Menschen. Theorie und praktische Beispiele eines ganzheitlich-ökologischen Ansatzes. Neuwied und Berlin: Luchterhand 1998.

Der 257 Seiten umfassende Band enthält ein detailliert ausgebautes, vollständiges Curriculum zur Rehabilitation von Menschen mit geistiger Behinderung mit den Mitteln der Musik.

Hedwig Finke-Knüwer / Karl-Jürgen Kemmelmeier / Jens Wienhues: Musik im Krankenhaus. Grundlagen, Ziele, Materialien für Unterricht und Therapie. Ein Beitrag zur Humanisierung des Krankenhausaufenthaltes (Dortmunder Beiträge zur Musik in der Sonderpädagogik Bd. 2). Regensburg: Bosse 1983.

Der lange Krankenhaus- bzw. Klinikaufenthalt zur Therapie und Nachbehandlung von z.B. krebskranken Kindern und Jugendlichen führt neben starken psychischen Beeinträchtigungen auch zu Ausfällen von Schulzeiten. Daher haben einige Kliniken Krankenhausschulen gegründet,

in denen Lehrer*innen die Kinder und Jugendlichen während ihres Aufenthaltes begleiten. Die therapeutisch ausgerichteten, konkreten Hinweise dieses Bandes wollen mit dazu beitragen, dass der Aufenthalt für die Patienten erträglicher wird und zugleich eine „Brücke zur Welt draußen“ bestehen bleibt, zu der zurückzukehren die jungen Patient*innen hoffen.

Rhythmik

Catherine Krimm-von Fischer: Rhythmik und Sprachanbahnung zur Förderung des entwicklungsgestörten und des behinderten Kindes. Ravensburg: Otto Maier Verlag 1979.

Brigitte Vogel-Steinmann: Was ist Rhythmik? Analyse und Bestimmung der rhythmisch-musikalischen Erziehung. Regensburg: Bosse 1979 (bmp 13)

Brigitte Steinmann: Rhythmik. Musik und Bewegung im Dialog. Versuch einer Klärung. Wiesbaden: Reichert 2018

Beide Bücher von Brigitte Steinmann, Schülerin von Mimi Scheiblaue, versuchen eine Systematisierung der Rhythmik, die als ganzheitlicher, bewegungsbezogener pädagogisch-künstlerischer Ansatz und als ein eigenständiges Berufsbild verstanden wird.

Die große Wirksamkeit der Rhythmik für die eigene künstlerische Tätigkeit konnte ich im Studium an der NWD Musikakademie Detmold 1962-1965 erfahren, die große Wirksamkeit im rehabilitativen Umfeld der musikalischen Arbeit mit Behinderten bei Brigitte Steinmann während ihrer Tätigkeit an der PH Ruhr in Dortmund beobachten.

Transfer sonderpädagogischer Erkenntnisse auf den Musikunterricht der Regelschule

Björn Tischler: Musik bei neurosegefährdeten Schülern. Begründung und empirische Überprüfung eines Therapieprogramms (Dortmunder Beiträge zur Musik in der Sonderpädagogik Bd. 5). Regensburg: Bosse 1983.

Tischlers Untersuchung fand an einer Regelschule statt.

Karl-Jürgen Kemmelmeyer: „Kann Musik heilen? Möglichkeiten und Grenzen musiktherapeutischer Ansätze im Musikunterricht.“ In: Karl Heinrich Ehrenforth (Hrsg.): Humanität - Musik - Erziehung. Mainz: Schott 1981, S. 227-251

ders.: „Kompensation als Aufgabenbereich der Sonderschule - oder: Was kann die Musikpädagogik von der Sonderpädagogik lernen?“ In: Zs. Musik und Bildung 5/1980, S. 306-309

ders.: „Musik in Unterricht und Therapie - nur für Sonderschulen?“ In: Zeitschrift für Musikpädagogik 31/1985, S. 50-58.

Diese Überlegungen bestimmten wesentlich die Konzeption des in Klett-Verlag in verschiedenen Ausgaben erschienenen Unterrichtswerkes „Spielpläne Musik“ in seiner Methodik, seinem Medienangebot, seiner visuellen Veranschaulichung und seinen Themenfeldern:

Karl-Jürgen Kemmelmeyer / Rudolf Nykrin et al. (Hrsg.): „Spielpläne Musik“ – Unterrichtswerk für die Klassen 5/6, 7/8, 9/10, Oberstufe. Stuttgart und Leipzig: Ernst Klett Schulbuchverlag 1984 ff. Insgesamt erschienen bis 2013 27 Schülerbücher, 23 Lehrerbände, 13 Begleithefte, 20 Kassetten, 98 CDs, 7 CD-ROM. Ein Gesamtverzeichnis enthält <http://www.prof-kemmelmeyer.de/publikationen/content01.php>

Übergreifende neue Publikation

Erika Schuchardt: Gelingendes Leben. Krise als Chance für die Person und Gesellschaft. Zauberformel Inklusion plus Komplementärkompetenz.

Mit interdisziplinären und ergänzenden Beiträgen von Peter Antes, Petra Bahr, Matthias Beck, Gottfried Biewer, Aladin El Mafaalani, Johannes Eurich, Mario Feigel, Heike Gramkow, Heinrich

Greving, Udo Hahn, Maria Cristina Hallwachs, Wolfgang Jantzen, Jochen Christoph Kaiser, Karl-Jürgen Kemmelmeyer, Hermes Kick, Waldemar Kippes, Ferdinand Klein, Christian Larsen, Ulrich Lilie, Ralf Meister, Bertolt Meyer, Peter Neher, Ekkehard Nuissl, Ulrich Pohl, Hartmann Römer, David Roth, Joachim Schoss, Walter Surböck, Karl-Heinz Steinmetz, Rudolf Tippelt, Inge Wasserberg, Walter Thirring.

Bielefeld: Bethel-Verlag 2020 (412 Seiten).

Dr. habil. Erika Schuchardt, gelernte Sonderschullehrerin, Universitätsprofessorin für Erziehungswissenschaften an der Leibniz-Universität Hannover und engagierte Kämpferin für die Menschenrechte und die Belange behinderter Menschen, legt hier nach vielen, in mehrere Sprachen übersetzten Büchern nicht ein Fazit aus ihrer langjährigen engagierten politischen Tätigkeit im Bundestag, in der deutschen UNESCO, in der Evangelischen Kirche Deutschlands und in vielen Ehrenämtern vor, sondern das Ergebnis aus der Analyse von 1.334 veröffentlichten deutschen und weiteren 700 übersetzten Biografien von Menschen, die Krisen zu bewältigen hatten. Daraus entwickelte sie ihr **achtstufiges Komplementär-Spiralweg-Modell der Krisenbewältigung**, um anderen von Krisen Betroffenen Lösungswege aufzuzeigen.

Eine Behinderung, angeboren oder erworben, wird bei Betroffenen selbst oder in der Familie immer als zunächst nicht zu bewältigende Krise erlebt – und viele fühlen sich nicht nur allein gelassen, sondern auch plötzlich in der Gesellschaft isoliert. Das mit vielen Illustrationen und Querverbindungen interdisziplinär konzipierte Buch orientiert sich nicht allein am Einzelschicksal, sondern analysiert den gesamtgesellschaftlichen Zusammenhang dieser Problematik und leitet daraus Forderungen für eine Inklusion der von Behinderung betroffener Menschen ab. Dabei bleibt das Buch nicht im Theoretischen verhaftet, sondern bringt Beispiele für aufklärende politische Aktionen, für erreichte Verbesserungen und gelungene Praxis.



Univ.-Prof. Dr. phil. Karl-Jürgen Kemmelmeyer

Institut für musikpädagogische Forschung (ifmpf) der
Hochschule für Musik, Theater und Medien Hannover

Homepage des Autors: www.prof-kemmelmeyer.de

Stand des Textes: 09.03.2020