

## 2008 Einzelpreis: Robert Wagner

### Max Einfach. Musik für alle

„Robert Wagner gründete nach seiner abgeschlossenen Ausbildung zum Hauptschullehrer (Schwerpunktfach Musik) 1986 die Sing- und Musikschule Fürth und leitet sie seit dem. Von 1993–2003 war er Pädagogik-Dozent an der Musikhochschule Nürnberg/Augsburg. Seit 2000 ist er Nachfolger von Prof. Dr. Probst in der bundesweiten Weiterqualifizierung zum Musiklehrer für Menschen mit Behinderung (an der Akademie Remscheid / NRW) und hält Fortbildungen mit dem Themenschwerpunkt „selbstverständlich gemeinsam musizieren“ in Deutschland und Österreich.“



Robert Wagner ist `leidenschaftlicher` Musikant und unterrichtet zur Zeit 21 Wochenstunden an der Musikschule Fürth die Fächer Gitarre und Ensemblespiel.“

So stand es im Jahr 2008 ganz nüchtern auf der Homepage der Musikschule Fürth.

Wie viel Energie und Engagement stecken hinter diesen Sätzen!

Robert Wagner ist nicht nur leidenschaftlicher Musikant, sondern auch leidenschaftlicher Vermittler von Musik. Vermittlung von Musik an alle Menschen, die wollen - das ist eines der Lebensthemen von Robert Wagner. Die Institution Musikschule Fürth ist im Äußeren wie im Inneren Ausdruck dieses Engagements. Jahrelang hat Robert Wagner um ein schönes und angemessenes Gebäude für die Musikschule Fürth gekämpft – und er hat es bekommen. Jeder, der Ähnliches vorhat, weiß, welchen Hürdenlauf das bedeutet. Soviel zum Äußeren. Das Innere wird auf der Homepage deutlich: Klickt man Musikschule Fürth an, kann man an der Information gar nicht vorbei, dass Musik mit Behinderten ein wichtiges, ein unverzichtbares Thema dieser Musikschule ist. Von „Musik mit Behinderten“ kommt man über [www.musik-integrativ.de](http://www.musik-integrativ.de) auf eine der wichtigsten Homepages zum Thema Musik und Menschen mit Behinderung, die es derzeit im deutschsprachigen Raum gibt.

Engagement und Konsequenz verlangt Robert Wagner allerdings auch von allen Schülerinnen und Schülern: „Wenn Schüler eine Schule besuchen, gehen sie eine Abmachung oder eine Art Gesellschafts-

*vertrag ein. Ihre Bringschuld besteht darin, sich auf den Lernstoff einzulassen und nicht gleich aufzugeben“. Genau diese Forderung heißt, Kinder wirklich ernst zu nehmen. Das heißt, sie nicht als Empfänger von Hilfemaßnahmen, sondern als entwicklungsfähige und entwicklungsbe-reite Menschen anzusehen und ernst zu nehmen.*

Irmgard Merkt

### **„Selbst-verständlich“ musizieren heißt selbstbestimmt Musik erleben**

„Sie unterrichten Behinderte, ist das nicht sehr anstrengend? Und – unter uns – lohnt sich das überhaupt?“

Gleich vorne weg: Sollten Sie auf der Suche nach einer genauen Handlungsanweisung für einen konkreten „Fall“ im Besonderen oder nach einer umfassenden Empfehlung für den Unterricht von Behinderten im Allgemeinen sein: auch mein Artikel wird diesem Anspruch nicht genügen. Er wird weder ein Liedgut speziell für Behinderte vorstellen, noch eine spezifische Musikpädagogik für Behinderte begründen. Wie könnte auch eine „Musikpädagogik für Behinderte“ sich anmaßen, Menschen mit Down-Syndrom oder Blinde gleichermaßen zu berücksichtigen wie Körperbehinderte, Epilep-

tiker, Schwerstmehrfachbehinderte oder Brillenträger? So werden manche von Ihnen bestimmte Aspekte dieser Arbeit vielleicht als zu platt beurteilen, andere Teile als zu anspruchsvoll empfinden. Je nachdem, welchen Menschen, mit welcher Behinderung Sie vor Ihrem geistigen Auge haben.

Der nachfolgende Text wendet sich vielmehr schwerpunktmäßig an Lehrkräfte, die ganz „normale“ Behinderte – Menschen mit Stärken also und Menschen mit Schwächen und Menschen mit gewissen Handicaps – unterrichten oder unterrichten wollen. Er wendet sich an Kolleginnen und Kollegen, die neugierig sind und Mut fassen wollen, sich der Aufgabe „Instrumentalspiel mit Behinderten“ zu widmen. Die Arbeit mit behinderten Menschen ist ein Teil der Pädagogik, keinesfalls eine neue pädagogische Welt, die „mit der Normalen nichts zu tun hat!“ Handlungsorientierte Unterrichtsmodelle oder das soziale Lernen (vgl. hierzu die einschlägige Literatur) müssen nicht neu erfunden werden. Vielleicht aber doch neu durchdacht und individueller auf den einzelnen Menschen bezogen.

Das Eingeständnis eines Kollegen, der erstmals instrumentalunterrichts-bezogen mit einem Behinderten konfrontiert wurde und zugab, mangels spezifischer Ausbildung

„mit dem gesunden Menschenverstand an die Sache herangegangen zu sein und eigentlich mehr reagiert, als agiert zu haben“, ist für mich somit auch kein Eingeständnis der Schwäche, sondern vielmehr der Rückbesinnung auf eine der menschlichen Stärken, nämlich aus der Beobachtung zu lernen und dann zu handeln.

Vor allem die Bereitschaft und die Fähigkeit des Lehrers, seine Methodik auf seine Beobachtung des (behinderten) Schülers hin auszurichten, ist gefordert: Wie lernt der Schüler am Besten, welcher Lerntyp ist der Schüler, in welcher Tagesform befindet er sich, was kann er besonders gut, welche Ziele (Werte) hat der Schüler, wie äußert sich sein Erleben, welche Bedeutung hat das Erlebte für ihn ...

Vom Grundsätzlichen ausgehend, nähern sich meine Gedanken dem Besonderen und ziehen danach Rückschlüsse wieder auf das Grundsätzliche.

Vier Punkte sind mir ein zentrales Anliegen dieses Aufsatzes:

1) ... das Erleben von Musik. Dieses kann und wird individuell immer verschieden ausgeprägt sein. Bestimmte Faktoren jedoch können individuelles Erleben intensivieren. So z.B. das Erleben in der Gemeinschaft.

2) ... ein in allen Bereichen so weit als möglich selbst bestimmtes und selbst verantwortetes Handeln.

3) ... ein (selbst-) kritischer Blick auf die Rolle der Lehrperson: Mit welchem Anliegen, welcher Aufgabe, welchem Ziel, aber auch mit welcher Berechtigung wird unterrichtet.

4) ... die Sonderrolle der Musik innerhalb der Künste: „Musik ist die Kunst in der Zeit.“ Daraus lassen sich bestimmte Forderungen an den Unterricht stellen. Will man der ganzen „Kraft“ der Musik einen Boden zur Entfaltung bereiten, muss der Zeit im Besonderen Rechnung getragen werden.

Zum Beispiel bereitete es keine größeren Schwierigkeiten, dass jeder Schüler meiner Flötenklasse – acht geistig behinderte Schüler – „zu seiner Zufriedenheit“ ein Lied spielen konnte. Probleme setzen aber sehr wohl dann ein, wenn ein Stück gemeinsam gespielt werden sollte.

Die individuelle Faszination und die therapeutische Wirkung, die von einzelnen Klängen und von der Musik ausgehen, sollen nachfolgend nicht thematisiert, geschweige denn in Frage gestellt werden. Anspruch meines Artikels ist es, Gedanken, Modelle und Bausteine anzubieten, die ein gemeinsames Musizieren und somit ein gemeinsames Erleben von Musik ermöglichen.

Ausdrücklich darauf hingewiesen sei, dass das gemeinsame Erleben von Musik sich beispielsweise keinesfalls auf das Eingebundensein in ein fremdbestimmtes oder massenbestimmtes Singen auf Fußballplätzen bezieht. Gedacht ist auch nicht an ein ebenso fremdbestimmtes „lustiges vor-sich-hin-trommeln“, während „die Musik“ der Lehrer macht. So wie der Mensch, der weiß, wovon er spricht, Ziel der Sprecherziehung ist oder der Mensch, der weiß, was er liest (der Deutschunterricht spricht vom sinnerfassenden Lesen) Ziel des Leseunterrichts ist, greift die Musikerziehung im allgemeinen – aber eben auch das Instrumentalspiel mit Behinderten – die ursprünglichen Kräfte von Metrum und Rhythmus dankbar auf, lässt sich im Mitmachen tragen, sieht ihr Ziel aber im selbst-verstandenen und selbst-bestimmten Handeln als Hörer oder Spieler.

*Doch zunächst zum Grundsätzlichen:*

Behinderte Menschen haben wie Nicht-behinderte ein Bedürfnis nach Musik. Die einen mehr, die anderen weniger. *Auch Behinderte haben das Recht, keine Musik zu machen.*

Behinderte Menschen haben wie Nicht-behinderte ein Bedürfnis, sich auszudrücken und ihrer „inneren Vorstellung“ Gestalt zu verleihen. Behinderte Menschen haben wie Nicht-behinderte ein Bedürfnis,

mit den Mitteln der Musik und über die Musik ins Gespräch zu kommen, mit sich selbst und mit anderen. Behinderte Menschen haben wie Nicht-behinderte Freude an der Musik, daran, Musik zu hören und sich selbst wie auch immer in die Musik einzubringen. Dabei sind die Qualitätsstufen musikalischen Handelns (... Musik mitvollziehen, Musik nachgestalten, Musik gestalten) nur vordergründig auch Qualitätsstufen des musikalischen Erlebnisses. Ein Beispiel mag dies verdeutlichen: Sich flach auf das Wasser zu legen, sich bewegungslos „tragen lassen“ ist keinesfalls nur eine zielorientierte Vorübung für das spätere Schwimmen, sondern setzt Vertrauen, „Hingabe“, Bereitschaft, sich einzulassen und Übung voraus. Bestzeiten im Schwimmen sagen nichts über die Fähigkeit aus, sich vom Element Wasser tragen zu lassen, dabei Genuss zu verspüren und sich selbst durch das Element Wasser wahrnehmen zu können und so in Kommunikation mit sich selbst zu gelangen.

Die Frage – natürlich nur hinter vorgehaltener Hand gestellt – ob sich die musikalische Ausbildung eines Behinderten überhaupt „lohne“ ist demnach so blödsinnig wie falsch gestellt, weil sie an falschen Zielen und Qualitätsmerkmalen ausgerichtet ist. Auch die Frage, die von Musikschullehrern immer wieder gestellt wird – meist aus Angst, behinderte Schüler

zu überfordern – wo denn die Grenzen der Leistungsfähigkeit ihrer Schüler liegen (körperlich, geistig), verstellt eigentlich nur den Blick auf die Kernfragen:

- 1) Welche Faktoren können die Fähigkeit, Musik genießend erleben zu können „behindern“, welche sie unterstützen? Und:
- 2) Findet über das Erleben von Musik auch ein Erleben von sich selbst statt?

Eine Eigenwahrnehmung und dadurch Kommunikationsfähigkeit mit sich selbst und Eigen- und Fremdwahrnehmung und dadurch angemessene Kommunikation mit anderen. Besteht über die musikalische *Kommunikation mit anderen die Chance einer gesunden eigenen Entwicklung?* Ich will versuchen, beide Fragen in einer Argumentationskette miteinander zu verknüpfen und zu beantworten.

Vor allem die erste Frage legt nahe, musikalisches Erleben näher zu untersuchen. Ohne den – wie ich glaube – Irrweg zu verfolgen, Qualitätsmerkmale musikalischen Handelns in eine Hierarchie zu zementieren, lassen Sie mich unterscheiden zwischen

- *sich selbst hören*
- *den Anderen hören, während man selbst spielt*
- *sich selbst im Zusammenspiel mit den Anderen hören*

Herrlich ließe sich nun – wahrscheinlich aneinander vorbei – diskutieren, ob das Bild von Qualitäts“stufen“ hier Sinn macht. Ob es tatsächlich aufeinander aufbauende Stufen sind, die nur streng nacheinander erklommen werden sollten.

Unstrittig dürfte jedoch sein, dass „genießendes Erleben“ auf jeder „Stufe“ oder in jedem „Stadium“ stattfinden kann und muss. Und, dass der Mensch selbst den Schlüssel dafür in der Hand hat, je nachdem, welcher Aufgabe er sich stellt. Wer sich übernimmt, behindert sich selbst und damit seine Möglichkeit zu erleben. Wenn Schüler im Ensemble auf die Frage: „Hast Du gehört, wie schön die Trompeten gespielt haben?“ antworten: „... welche Trompeten?“, so waren sie – vorausgesetzt natürlich, Trompeten haben tatsächlich gespielt – zu sehr mit sich selbst und mit der Tücke des Objekts (Instrument, Technik, Rhythmus...) beschäftigt. Ich selbst bin sehr im Zweifel, ob man eine solche Situation mit „vorübergehendes, aber notwendiges Stadium der Entwicklung“ abtun sollte. Vielmehr denke ich, dass die Fremdwahrnehmung von Anfang an zwingend eingeklagt werden sollte, um eine „gesunde“ eigene musikalische Entwicklung zu erzielen.

Wenn der Mensch musikalisch handelt, sucht er im Idealfall sich musikalisch auszudrücken. Die musikalische Ausdrucksfähig-

keit wiederum ist letztendlich auf Kommunikation hin zielorientiert. Der Mensch teilt sich mit, um aus Reaktionen zu lernen und dadurch sich seinen Möglichkeiten gemäß entwickeln zu können. Steht das musikalische Erlebnis im Vordergrund unserer Arbeit – und es sollte dies tun – geht es also darum, dem Menschen Aufgaben nahe zu legen, die er bewältigen kann, ohne die anderen und dadurch sich selbst zu vergessen. Einem „Wachsen an den Aufgaben“ ziehe ich deshalb ein „Wachsen mit den Aufgaben“ entschieden vor, weil der Schüler so weit mehr Subjekt des Lernprozesses ist.

Die Begrenzung des Tonmaterials und die vorläufige Ausgrenzung bestimmter Techniken begrenzen keineswegs die Ausdrucksmöglichkeiten der Schüler. Im Gegenteil, die individuelle Entwicklung (kreativer) musikalischer Fähigkeiten wird dadurch entscheidend gefördert. Ein Kind äußert seine Bedürfnisse und Gefühle ohne große Worte. Auch kann ein Wort völlig verschiedene Bedeutungen haben. Über den Ausdruck, den ein Kind in seine von ihm selbst gewählte Äußerung legt, wird dessen Bedeutung offenbar.

### **Der Schüler selbst sollte seine „Aufgaben“ bestimmen.**

Genauso wie organische Entwicklung immer auf vorherige Entwicklung aufbaut,

kann Lernen nur stattfinden, wenn der Schüler Neues mit Vorhandenem verknüpfen kann. Oder umgangssprachlich ausgedrückt: Lernen baut auf Können auf, und lässt neues Können entstehen. Entwicklung, die aus dem Lernen hervorgeht, ist demnach vor allem auch darauf angewiesen, nicht nur zu tun, sondern auch zu verstehen. Die Erfahrungen des Schülers bieten hierbei den entscheidenden An- und Verknüpfungspunkt für neue Lerninhalte und Lernwege. Jede „Eselsbrücke“, die der Schüler selbständig überschreiten kann, führt früher zu dem hehren Ziel, dass „der Lehrer sich durch seinen Unterricht selbst überflüssig machen soll“. Dabei ist der Hinweis wichtig, dass das Prinzip des schülerorientierten Unterrichts nicht hinreichend mit „Schüler abholen, wo sie sich befinden“, erklärt ist. Es ist keine sprachliche Spitzfindigkeit, sondern eine Einbeziehung des Erziehungsziels der Selbstbestimmung (und der individuellen Sinnfindung), wenn man fordert, dass es nicht (nur) um das „Abholen“, sondern um das Befähigen geht, eigene „Interessen“ aufbauen und verwirklichen zu können. Es geht darum, Vertrauen in die eigenen Fähigkeiten zu wecken und einen Fundus von Möglichkeiten anzubieten, mit denen Schüler ihre selbst gesteckten Ziele verwirklichen können. Der entscheidende Punkt liegt in der obigen *Formulierung* „selbst gesteckte Ziele“. Die Ziele des Mu-

sizierenden (behindert oder nicht) müssen von diesem selbst bestimmt und mit einem persönlichen Wert verknüpft sein. Das Gefühl der „Selbstbestimmung“ und daraus hervorgehend eine innere Befriedigung stellt sich immer dann ein, wenn man zwischen mehreren Möglichkeiten situationsbezogen entscheiden kann. Auch die Wahl zwischen den Möglichkeiten, entweder aktiv die erlernte Beteiligung am Werk zu wählen oder – ohne Gesichtsverlust – sich für das aktiv hörende innere Mitvollziehen zu entscheiden, kann zu dieser inneren Befriedigung führen. Wesentlich ist, dass der Schüler das Musikwerk als Ganzes erlebt, nicht dass er bis in den letzten Triller hinein alles selbst ausführen kann. Wesentlich aber auch ist, dass der Mensch sein Handeln versteht und den Überblick über mögliche Auswirkungen des eigenen Handelns besitzt. Nur dadurch wird er in die Lage versetzt, Verantwortung für sein Handeln übernehmen zu können und dies auch zu wollen. Die Möglichkeit, Verantwortung übernehmen zu können wiederum ist eine der grundlegenden (An-)triebe (Motivation) des Menschen.

*Das Musizieren wird durch die Selbstbestimmung beseelt und durch den Überblick verantwortbar.*

Beide genannten Ziele – Selbstbestimmung und Selbstverantwortung – setzen

voraus, dass der Mensch (behindert oder nicht) in der Lage ist, für sich „selbst-verständlich“ zu musizieren. Abzulehnen sind in diesem Sinne

- die adressierte und somit fremdbestimmte Wiedergabe von Notenmaterial
- zurecht- „gestutzte“ Stimmen für „Behinderte“, da diese den Blick auf das „Ganze“ und den Gehalt der Musik verstellen.

Das eigene Tun muss unmittelbar Bezug zum Stück ausweisen und aus diesem hervorgehen. Vom Spielenden nicht durchschaubare Auszüge aus der Gesamtaussage des Musikstückes – mögen diese noch so genial vom Komponisten arrangiert sein – sind für viele behinderte Musiker (nur für diese?) wertlos. Ausgangspunkt und Ziel der Auseinandersetzung mit einem musikalischen Werk muss der erlebte und innerlich mitvollzogene Eindruck von Harmonie, Melodie und Rhythmus sein. Für sich „selbst-verständlich“ musizieren hat nichts mit „künstlich“ leicht gemachten Stimmen zu tun. Die Triangel oder die Claves auf Schlag 2 und 3 im Takt 75 bleibt seelenlos – selbst wenn korrekt gespielt – solange der Musiker den „Sinn“ der Schläge an dieser Stelle nicht „versteht“.

Die dritte Geigenstimme erhält ihren Wert nur durch den erkennbaren unmittelbaren

Bezug zur Melodie. Die Hinterlassenschaft eines 2. Trompeters (stapelweise 2. Stimmen) ist für die Erben - aber auch für Musiker (außer sie spielen zufällig Trompete und sollen die Stimme des Erblässers besetzen) - nur von historischem Wert.

Nun mag man dem hier formulierten Anspruch des „selbst-verständlichen Musizierens“ vorwerfen, wie ausgerechnet Behinderte diesem Anspruch genügen sollen, wenn selbst nichtbehinderte Musiker oft „nicht wissen, was sie tun“. So jenseits der Möglichkeiten von Behinderten ist der Anspruch jedoch nicht, wenn man das „Sichzurechtfindenkönnen“ als eine durchaus erlaubte Variante des „Selbst-verständlichen Musizierens“ zulässt: Man findet sich in einer fremden Wohnung zurecht, heißt nicht mehr, als dass man die Dinge zu nutzen weiß, die einem vorerst wesentlich erscheinen. Licht (der Lichtschalter) ist meist rechts neben der Tür, Trinken und Essen im Kühlschrank, das Bett im Schlafzimmer, die Fernbedienung des Fernsehers auf selbigem... An andere Raffinessen langt man vorerst nicht hin, die Wohnung ist im Groben verstanden. Man findet sich zurecht. Wesentlich aber ist: Man ist und handelt weiterhin selbstbestimmt. Man entscheidet frei und situationsbezogen, wann man den Lichtschalter benutzt, ob – und in welchen Mengen man Getränke und Speisen aus dem

Kühlschrank nimmt, wie lange man das Bett hütet...

So ist es für mich eine der wesentlichsten Aufgaben eines Musikpädagogen (-erziehers), für Behinderte, aber auch für Nicht-behinderte vorrangig Orientierungspunkte anzubieten, die ein „sich zurechtfinden“ ermöglichen.

Musik ist in der Regel logisch. (Eine Diskussion der Ausnahmen ist nicht Anliegen dieser Arbeit). Nachfolgende „Gesetze“ sind verlässliche Orientierungspunkte für alle Musizierwilligen: Ein melodischer Bogen ist 4-taktig, harmonische Folgen haben ihren Abschluss in der Tonika und begleiten logisch die melodischen Bögen, Disharmonien lösen sich immer auf, melodische Bögen wiederholen sich oft, gleiche Harmoniefolgen erlauben gleiche Melodien ...

Leider legt der Blick auf viele Notenvorlagen (Instrumentalschulen und Spielhefte) die Vermutung nahe, es ginge um eine Verschleierung dieser Punkte. Gerade so, als hätte jemand Interesse daran, Musik mit dem Zauber des Unnahbaren zu versehen und die Geheimnisse weiterhin wenigen Geweihten zu bewahren. Keinesfalls nur behinderten „gerecht“ oder sonderpädagogisch sind folgende Prinzipien musikpädagogischen Arbeitens (vgl. hierzu auch Werner Probst, s.o. S.12.)



## Prinzipien musikpädagogischen

### Arbeitens:

- Ohne große Umschweife zum musikalischen Handeln und damit zum musikalischen Erlebnis. Musikalisches Handeln kann auch Hören sein, oder Bewegungen zur Musik...
- Eine Klangvorstellung unabhängig vom Instrument fordern. Das Klangerlebnis beginnt in Kopf und Körper.
- Frustrationserlebnisse vom Instrument fernhalten. D.h.: Rhythmus, wie Harmonie, wie Melodie sind so ausgiebig wie nötig mittels Körperinstrumenten etc. vorbereitet. Die erwartete „Leistung“ ist bereits ohne Instrument beherrscht und es fehlt „nur“ noch die Umsetzung am Instrument. (Die Technik des Instruments ist schwer genug.)
- Durch verschiedenste Zusatzaufgaben eine „Aufgabe“ reizvoll halten. Also keinesfalls gleich jedem Kind ein Instrument in die Hand geben. Am Instrument spielen dürfen kann auch „Belohnung“ für erbrachte Leistung sein.
- Geeignete Sozialform wählen, da der Unterricht zum gemeinsamen Instrumentalspiel führen soll – und aus den weiter oben angeführten Gründen – empfiehlt sich vor allem der Gruppenunterricht als die meist geeignete Sozialform.
- Die unterschiedliche Konzentrationszeit der Schüler beachten und die Tagesform des Einzelnen berücksichtigen.
- Arbeitsanweisungen zeitlich vorstrukturieren: Zuerst... Danach... Zum Schluss...
- Nicht zuviel Inhalte in eine (Arbeits-)Anweisung (also nicht: -...lege deinen Finger...und achte auf...und denke an...) und vor allem, locker bleiben.. Zu viele Inhalte erhöhen die Reizschwelle; gleichzeitig wird dadurch die Wahrnehmungsfähigkeit verringert. An vielen Teilleistungsschwächen sind unmittelbar Wahrnehmungsstörungen beteiligt.
- Von Anfang an das Tun der Schüler in einen Gesamtzusammenhang stellen. Eine einfache Begleitung (rhythmisch oder melodisch, mit Körperinstrumenten oder „echten“ Instrumenten) zur Melodie des Lehrers oder eines anderen Gruppenmitglieds genügen, wenn nur der Einzelne sein Tun als Teil eines Ganzen begreifen kann. (In einem Fußballspiel begreift der Verteidiger einen Sieg der Mannschaft auch als seinen Sieg, obwohl er selbst kein Tor geschossen hat.)
- Musikstücke immer von Gekonntem ausgehend erlernen. Ein Stück ist auch dann „fertig“, wenn z.B. nur die Tonleiterstelle (Takt 1 und 2) von „Alle meine Entchen“ gespielt werden kann und der Rest singend gestaltet wird. Leitfragen sind also nicht: „welche Stellen ma-

chen Dir das Spielen dieses Stückes unmöglich“ oder „schau mal, das und das kannst Du nicht, damit müssen wir beginnen,“ sondern „möchtest Du das Stück gerne musizieren“ und „welche Stellen können wir schon mit dem Instrument spielen!“

- Jede Gelegenheit wahrnehmen, um spielerisch das richtige Üben zu üben.
- Fragen nicht nur offen stellen, sondern z.B. wenn nötig, zwei Möglichkeiten nennen. (Anstatt „wo liegt der Ton im Notensystem?“ fragen nach: „Liegt der Ton auf der Linie oder im Zwischenraum?“ ...und nach der richtigen Beantwortung: „...im wievielten Zwischenraum?“)
- Reaktionen auf gestellte Fragen daraufhin abklopfen, ob die Frage auch verstanden wurde (!!!) Nur dadurch wird eine Bewertung gegebener Antworten „gerecht“.... Wenn ein Schüler z.B. die dritte Zeile eines Liedes spielen soll und dieses nicht „kann“, kann es auch daran liegen, dass er die dritte Zeile auf dem Notenblatt nicht findet (s.u.)! (Ein überzogenes Beispiel? – Von wegen!!!)
- Wo es möglich ist, Handeln auch verbalisieren lassen: Den Dingen Namen geben. Fertigkeiten erhalten dadurch eine andere Qualität und sind leichter auf andere Fälle der Anwendung übertragbar.
- Sooft als möglich zulassen, dass sich die Schüler gegenseitig unterrichten und aufrufen. Nebenbei erfährt man damit auch wieder, ob die Schüler die Aufgaben verstanden haben: „Wie heißt der Ton in der dritten Zeile, 2. Takt, 3. Ton?“
- Notenblätter nicht mit noch so wohlgemeinten Informationen oder „lustig gezeichneten“ Bildern überfrachten.
- Musikalische Zusammenhänge auch optisch erkennbar aufschreiben (so z.B. melodische Phrasen in eine Zeile...). Oft lässt sich allein durch diese Maßnahme die Angst vor langen (unübersichtlichen) Stücken abbauen, da melodisch oder harmonisch Gleiches offenbar wird.
- Notenblatt sinnvoll strukturieren. Sollen die Schüler „vom Blatt abspielen“, also Symbole entschlüsseln (Farben, Zahlen, Buchstaben, Noten, Akkordsymbole...), muss eine Orientierung auf dem Blatt gewährleistet sein. Zusätzlich zu dieser für viele Schüler schwierigen Aufgabe (auf welcher Seite, in welcher Zeile, in welchem Takt, bei welchem Ton ...bin ich?) kommt die Anforderung, ein gemeinsames Fortschreiten von Symbol zu Symbol zu erreichen (Musik, die Kunst in der Zeit). So empfiehlt es sich, möglichst viele musikalische „Spiele“ vor dem konkreten Hintergrund der aktuellen

Liedvorlage einzubringen, die die Notwendigkeit eines sich Zurechtfindens auf dem Blatt bedingen. (Ein Beispiel unter vielen: Lehrer spielt, Schüler lesen mit und klatschen bei jedem Pausenzeichen ...)

Ergänzend sei auf alle Maßnahmen hingewiesen, die den Schülern Sicherheit verleihen, sich auf „Neues“ einzulassen. Eine klare und vertraute Rhythmisierung des Unterrichts gehört genauso dazu wie eine auf die Schüler abgestimmte Unterrichtszeit und ein möglichst „reizarmer“, aber dennoch „reizvoller“ Unterrichtsraum.

## Schlusswort

Wie eingangs angekündigt, kann und will der vorliegende Beitrag nicht „Handlungsanleitung“ für die Arbeit mit Behinderten sein. Zu unterschiedlich sind die Ausprägungen der Behinderungen, zu unterschiedlich der dahinter stehende Mensch. So mag für Manche ein Herangehen an das aktive Musizieren über die Notennamen führen, für andere die Bereitstellung eines harmonischen Materials über Farben sinnvoll sein... .

*Wesentlich* ist es, als Lehrer differenzierende Maßnahmen ergreifen zu können, um Schüler dort abholen zu können, wo sie sich augenblicklich befinden... .

*Wesentlicher* erscheint es mir, dafür zu sorgen, dass die Schüler über Möglichkeiten eigenbestimmter Differenzierung verfügen. Also „Bausteine“ abrufen können, die je nach Situation und persönlicher Befindlichkeit ein Musikerlebnis ermöglichen. Ziel ist es nicht, Schüler abzuholen, wo sie sind, sondern Schülern zu helfen, eigene Ziele zu formulieren und mit Möglichkeiten auszustatten, diese Ziele selbstbestimmt und eigenverantwortlich zu verwirklichen. Dies ist nicht zuletzt auch eine Frage der Menschenwürde.

Und zurück zur Ausgangsfrage, „Musikunterricht mit Behinderten, lohnt sich das?!“ ... ich denke, Lehren „lohnt“ immer dann, wenn

- *der Lehrer etwas geben kann (1) und will (2),*
- *mit dem der Behinderte etwas anfangen will (1) und kann (2).*
- *es gelingt, den Erfahrungsschatz des Lehrers sinnvoll mit dem Erfahrungsschatz des Schülers zu verbinden.*

Oder anders: immer dann, wenn sich der Mensch (Lehrer) auf den Menschen (Schüler) einlässt.

*Robert Wagner*