

**„Der musiktherapeutische Einfluss im Arbeitsbereich der  
Musikschule und der Musikpädagogik“**

**Doris Paul**

Vor einigen Jahren schrieb ich einen Dankesbrief an meine ehemalige Grundschullehrerin und bedankte mich für ihr Engagement im Ehrenamt, mit dem sie den Kindern unseres Dorfes durch den Kinderchor die Musik nahe brachte. Es war eine Zeit, in der es nur wenigen Kindern vergönnt war, eine Musikschule zu besuchen. So war die musikalische Bildung letztendlich abhängig von Ehrenamtlichen in Schule, Kirche sowie aus den Kinder- und Jugendverbänden.

Der Soziologe Michael Vester schrieb dazu: „Bildung ist *ständisch*, wenn sie über eine sehr frühe Sortierung der kulturellen Mitgift der Herkunftsfamilien ein entscheidendes Gewicht gibt und damit zur sozialen Vererbung von Privilegierung und Unterprivilegierung beiträgt.“

Der Besuch einer Musikschule ist bis heute noch immer sehr bildungsspezifisch, daran ändern auch Bildungsgutscheine zur aktuellen Situation nichts. Den Bemühungen zum Trotz, auch den Kindern aus bildungsfernen Familien durch Projekte wie „Jedem Kind sein Instrument“ oder „Jedem Kind seine Stimme“ die musikalische und damit auch ein Stück kulturelle Bildung nahe zu bringen, wird das Erlernen eines klassischen Instrumentes oder gar eine Begabtenförderung die Ausnahme sein, da es hier an den finanziellen Mitteln sowie an dem Engagement der Eltern fehlt.

Mein eigener, sehr hart erkämpfter Weg, macht mich besonders sensibel für die benachteiligten unserer Gesellschaft. Meine musikalische Ausbildung verdanke ich ehrenamtlich engagierten Pädagogen und nicht zuletzt der Einsicht meiner Eltern, mir doch noch den Musikschulunterricht zu zahlen. Mit 15 Jahren spielte ich die Kirchenorgel und unterrichtete Gitarrenschüler. Meiner Leidenschaft verdanke ich das tägliche, mindestens zweistündige Üben. Das ich die Musik einmal zu meinem Beruf machen würde, lag mir fern, war es doch sicherlich keine bodenständige Ausbildung. Durch den kulturellen

***Als meine Musikalität  
laufen lernte***

Einfluss, den ich erfahren durfte, änderte sich meine berufliche Zukunft maßgeblich.

Bourdieu schrieb: „Neben der soziökonomischen Stellung ist das kulturelle Kapital einer Familie ein weiterer wesentlicher Faktor für die schulischen Erfolgchancen der Kinder.“ (1983).

Ich kann jetzt auf eine mehr als 16jährige Berufspraxis in der Musikschule zurückblicken, in der ich als Musikerin und Sozialpädagogin mich in meinem Wirken sehr von den klassischen Musikpädagogen unterscheidete, die eine Instrumentallehrerausbildung genossen. Im Folgenden werde ich einige Praxisbeispiele nennen, die meine Arbeitsweise und mein musikalisches Verständnis beleuchten. Um die Vielfältigkeit meiner Tätigkeit zu verdeutlichen, in denen die musiktherapeutischen Elemente übergreifend wirkten, möchte ich einen kurzen Überblick auf meine Aufgabengebiete geben:

## ***Die Musikschule***

Neben der klassischen Früherziehung für Kinder ab 3 Jahren gehörte der Instrumentalunterricht für Gitarre, Keyboard und Flöte zu den Kursangeboten, die Kinder und Erwachsene für sich nutzen. Für die Kleinsten gab es die Eltern-Kind-Kurse im Bereich der Frühförderung. Spezielle Angebote gab es im Bereich der musikpädagogischen Einzelförderung, der musiktherapeutischen Einzelförderung und der Musiktherapie.

Aus dem Bereich der musikalischen Methodenlehre wurden Fortbildungen für LehrerInnen, ErzieherInnen und PädagogInnen angeboten. Als Teamleiterin begleitete ich KollegInnen in ihrer musikalischen Tätigkeit und unterstützte sie bei der Unterrichtsgestaltung. Immer wieder gab es Kooperationsangebote von Schulen für musikalische Projektarbeiten oder den regelmäßigen Nachmittagsunterricht im Bereich der offenen Ganztagschulen. Neben dem Bereich Unterricht wirkte ich mit an Konzeptarbeitungen neuer Kursangebote. Für den Unterricht entwarf ich Lehrmaterialien. Weiter gehörte zu meinen Aufgabengebieten die Planung und Durchführung von Konzerten und Veranstaltungen, hierfür erstellte ich teilweise

eigene Kompositionen, die auf die Bedürfnisse der Schüler abgestimmt waren.

Wie ich bereits anfänglich erwähnte, liegen mir die benachteiligten Kinder, Jugendliche und Erwachsene besonders am Herzen.

„In der Musikerziehung nehmen zum Beispiel behinderte Menschen immer noch eine Außenposition ein.

Während der Zugang zu musikalischer Bildung sich in den letzten 100 Jahren von der Exquisitität für die Eliten zur Nutzung der interessierten Allgemeinheit entwickelt hat, sind Randgruppen, wie zum Beispiel Behinderte von dieser Entwicklung kaum tangiert.

In der vorhandenen Literatur findet man verschiedene Projekte, die seit den 80er Jahren die Behinderten musikalisch zu integrieren versuchen. Doch bleibt bis heute der Anteil der behinderten Musikschrler an den Musikschulen gering.

Ursächlich hierfür sind immer noch bestehende Hemmungen bei vielen Musikpädagogen, sich mit Behinderten zu befassen, sei es weil sie unsicher im Umgang mit Behinderten oder bezüglich ihrer eigenen Kompetenzen auf diesem Fachgebiet sind. Ebenso sind Hemmungen seitens der Behinderten, bzw. deren Angehörigen zu beobachten, die kaum erwarten, in einer Musikschule einen für sie „passenden Unterricht“ zu finden sowie die Akzeptanz des Wunsches, als Behinderter selber Musik machen zu wollen. Probst führt in seinem Referat zum Thema „Musik mit Behinderten – eine Aufgabe der Musikschule“ (1999), aus, dass ein erheblicher Anteil der Schüler an Sonderschulen für Lernbehinderte aus sozialen Gruppen kommt, für die aktives Musizieren in einer Musikschule einem kulturellen Bereich angehört, zu dem sie keinen Zugang haben. Eine ausreichende Förderung über die Schulen und Sonderschulen ist aufgrund vom Mangel an geeigneten Fachkräften oft nicht möglich.

Musikschulen gelten zudem immer noch als „Unterrichtsstätte für besonders Begabte“ und bei der Gründung der Musikschulen durch Fritz Jöde, das soziale Engagement leitend war, musikalische Bildung solle allen Schichten des Volkes zugänglich gemacht werden.

### ***Benachteiligte Kinder in der Musikschule***

An Behinderte wurde allerdings damals nicht gedacht.

In der musikpädagogischen Praxis hat beim Erlernen eines Instruments die Notenlehre und Übungsstunden auf dem Instrument den Vorrang gegenüber anderen Methoden des musikalischen Ausdrucks. Oft haben sie das Ziel der öffentlichen Aufführung oder dem Leistungsmessen durch Musikwettbewerbe. Für Könnern auf ihrem Gebiet sicherlich ein motivierender Anreiz, auf ihrem Instrument virtuos zu werden.

Dies erweckt in der Allgemeinheit den Eindruck, Musikschulen seien eine Unterrichtsstätte für besonders Begabte. Lernschwache Schüler oder Behinderte finden keinen Zugang zur Musikschule und oft auch keine Angebote, die ihrem Anspruch gerecht werden. Dies erfordert eine Neuorientierung musikalischer Bildung für alle“ (Paul 2009).

In meiner Praxistätigkeit ist die Inklusion behinderter Menschen im Musikschulalltag für mich eine Selbstverständlichkeit. Nun sei zu erwähnen, dass die Musikschule, für die ich tätig bin, an sich schon in ihrer Konzeption die Benachteiligten dieser Gesellschaft besonderes berücksichtigt. In der Entwicklung der Musikschule über die letzten Jahre hinweg konnte ich mitverfolgen, wie sehr das Interesse gerade dieser Personengruppen wächst. Sicherlich trägt auch eine gewisse Mundpropaganda dazu bei, wenn Gleichgesinnte von Erfolgen für ihre eigene musikalische Ausdrucksmöglichkeit berichten. Das Angebot für Menschen mit Behinderungen reicht von der Inklusion in der Musikalischen Früherziehung und den Instrumentalgruppen bis zur musikpädagogischen Einzelförderung oder dem Einzelunterricht, sowie der Musiktherapie.

***Durch den  
musiktherapeutischen  
Ansatz in meiner  
Ausbildung sehe ich  
Musikalität aus  
verschiedenen  
Blickwinkeln.***

So hatte ich z.B. ein Kind in einer Gruppe der Musikalischen Früherziehung, das an Mutismus litt. Dieses Kind konnte durch das musikalische Erleben ganz neue Dimensionen der Kommunikation kennen lernen. Es nutzte die Möglichkeiten, sich mit dem Erzeugen von Klängen auszudrücken. Dieses Kind litt an einer Form von Mutismus, die sich so darstellte, dass das Kind zu Hause durchaus sprach, sich aber, sobald es in die Öffentlichkeit kam, sofort zurückzog. Da das Kind

das Einschulalter erreicht hatte, riet ich der Mutter dringend, sich entsprechende Hilfe zu holen. Die Eltern ignorierten leider die Problematik ihrer Tochter.

In einer anderen Früherziehungsgruppe fiel mir ein kleines Mädchen besonders auf. Sie zeigt eine außergewöhnliche Intelligenz und Merkfähigkeit, hatte aber Schwierigkeiten beim sozialen Kontakt zu den anderen Kindern. Sie suchte lediglich den Kontakt zu mir, nahm die anderen Kinder wohl wahr, zeigte aber kein Interesse an ihnen. Hinzu kamen motorische Schwierigkeiten, die sich in stockenden Bewegungsabläufen zeigten. Ich begleitete dieses kleine Mädchen über acht Jahre in der Musikschule. Nach der Früherziehung lernte sie in einer Folgegruppe Flöte spielen. Das Verhalten änderte sich nicht. Sie lernte schnell die Griffe und Noten kennen und setzte diese mechanisch um. Inzwischen wurde das Asperger Syndrom diagnostiziert. Die Mutter berichtete von Wutanfällen und großen häuslichen Schwierigkeiten. Bei mir im Unterricht verhielt sie sich stets freundlich. Nach dem Flötenunterricht folgte der Unterricht am Keyboard. Erst in einer Gruppe, später im Einzelunterricht, da sie immer mehr Aufmerksamkeit für sich beanspruchte. Auch dieses Instrument lernte sie schnell. Besonders liebte sie die klassische Musik. Gerne wollte sie Klavier spielen lernen. Ich stellte der Mutter frei, sie an eine kompetente Kollegin zu vermitteln, da ich selber keinen Klavierunterricht gebe. Die Mutter hatte allerdings bedenken, da das Klavierspiel höhere Anforderungen stellte, als das Keyboardspiel. Die Schülerin errechnete im Kopf die Notenwerte und spielte die Stücke korrekt nach Blatt. In jedem Stück das sie vortrug fehlte die Emotionalität, so wie es im Allgemeinen erwartet würde. Wenn sie mit dem Fuß tippte, dann rechnete sie und spürte auf ihre Weise den Rhythmus. Sie hatte ein ganz anderes musikalisches Empfinden, wie es bei den meisten Menschen üblich ist. Jetzt pausiert sie erst einmal im Unterricht, da sie schulisch auf dem Gymnasium stark gefordert wird. Da die Familie sehr musikalisch ist, bleibt die Möglichkeit des musikalischen Ausdrucks und des Erlebens weiter bestehen. Der Unterricht mit diesem Mädchen

hat mir aber gezeigt, dass der individuelle musikalische Ausdruck und das musikalische Empfinden sehr behutsam begleitet werden sollten. Es ist ungewiss, ob dieses Mädchen in einem klassischen Instrumentalunterricht und einer Lehrkraft, die insbesondere diese Richtung verinnerlicht hat, eine Chance gehabt hätte. Durch den musiktherapeutischen Ansatz in meiner Ausbildung sehe ich Musikalität aus verschiedenen Blickwinkeln.

„Im Alltag wird die eigene musikalische Bildung von verschiedenen Faktoren beeinflusst, die uns umgeben.

Die Gründe von Schülern, selbst in einer Musikschule aktiv zu werden sind sehr unterschiedlich. Aufgrund eigener Erfahrungen aus 16jähriger Tätigkeit als Lehrkraft in der Musikschule möchte ich einige Beispiele nennen:

Ein Kind möchte ein Instrument erlernen,

- da seine Freunde auch ein Instrument spielen.
- wie seine Idole aus Funk und Fernsehen.
- weil die Eltern es für besonders musikalisch halten.
- weil es sich dadurch Vorteile in der Schule erhofft.
- da es gerne singt und tanzt.
- weil seine Eltern dazu nie die Möglichkeit hatten.
- da es ihm nach der Musikalischen Früherziehung angeboten wurde.
- da zu Hause noch ein Instrument vorhanden ist, auf dem keiner spielt.

***Musik machen  
entspringt vieler  
Wünsche***

Ich könnte diese Liste noch weiter fortführen, doch zeigt sich jetzt schon, dass auch der Einfluss der Eltern nicht unerheblich ist.

Familien mit höherem Bildungsstand bewirken bei den Kindern eher einen Musikschulbesuch, als andere Familien. Wenn Kinder aus „Unteren Schichten“ die Musikschule besuchen, dann haben sie oft

darum kämpfen müssen, dass ihrem Wunsch entsprochen wird. Diese Kinder sind dann meistens sehr zu begeistern und motiviert.

In einer Früherziehungsgruppe in einer Kindertageseinrichtung bot ich zwei Kindern von Asylbewerbern kostenfreie Plätze an. Obwohl sie in der Kindergartengruppe wenig integriert waren, leuchteten ihre Augen, wenn ich mit meinen Instrumenten um die Ecke kam, und sie waren die Ersten, die im Stuhlkreis saßen. Eines der beiden Kinder konnte fast gar kein deutsch. Es sang aber mit Freude die Kinderlieder mit, die wir gemeinsam sangen. Das Instrumentalspiel gab ihr eine Verbundenheit mit der Gruppe, die sie aufgrund der Sprachbarriere so nirgendwo erlebte. Leider wurde sie mit ihrer Familie nach einem halben Jahr abgeschoben.

Viele Eltern, die ihren Kindern den Musikschulbesuch ermöglichen, erwarten von dem Kind Fleiß und musikalische Ergebnisse, z. B. in Form von Konzerten. Gerne wird dann seitens der Eltern mit der Musikalität des Kindes posiert. Ob die Kinder auch die Freude beim Musizieren erleben, wird eher beiläufig bemerkt.

Schwieriger gestaltet es sich, wenn das Kind Freude am Musizieren zeigt, sich aber nicht die von den Eltern erwarteten Leistungen einstellen. Denn Freude allein, die das Kind beim Musizieren verspürt genügt den Eltern häufig nicht.

Gerne vermittele ich den Eltern in einem Gespräch, wie wichtig ein Hobby für die Kinder ist, an dem sie Spaß haben und bei dem sie nicht, wie bereits in einigen anderen Bereichen des Lebens, unter Leistungsdruck stehen. Außerdem ist es nicht das Ziel, jedes Kind als Berufsmusiker auszubilden, sondern dem Kind ein Hobby mit auf dem Weg zu geben, mit dem es auch als Erwachsener einen Ausgleich zum Berufsalltag erlangen kann.

Diese Erfahrungen zeigen auch, in welchem Verständnis die Musikalische Bildung in unserer Gesellschaft steht. Musikalische Bildung verbinden die meisten Menschen mit Begabung und Fleiß. Dieses Verständnis haben natürlich auch Eltern behinderter Kinder verinnerlicht.

***Musikverständnis ist  
beeinflusst von der  
Internalisierung der  
gesellschaftlichen  
Kultur***

Ein Beispiel hierfür zeigt eine Begebenheit aus meiner Praxis.

Eine Pflegemutter suchte für ihr geistig behindertes Pflegekind (13 Jahre) einen Musikpädagogen, der ihm den Umgang mit der E-Gitarre nahe bringen sollte, da der Junge starkes Interesse an diesem Instrument zeigte und nun auch ein solches besaß. Sie erklärte, dass er aufgrund seiner geistigen Behinderung nur bedingt lernfähig sei, aber der Spaß am Spiel im Vordergrund stehe.

Nachdem die Mutter über einen längeren Zeitraum mehrere Musikpädagogen konsultierte, diese auch Unterricht anboten, aber alle nach wenigen Stunden diesen wieder abbrachen, da sie mit dieser Unterrichtssituation überfordert waren, kam sie schließlich zu mir.

Ich unterrichtete den Jungen über einen Zeitraum von 6 Monaten. In dieser Zeit lernte er den Umgang mit dem Instrument, verschiedene Arten der Klangerzeugung, einige einfache Lieder nach Noten und wenige Akkorde. Er hatte während des Unterrichts immer sehr viel Freude und lachte, was, wie die Mutter berichtete, sonst sehr selten vorkam. Eines Tages rief sie mich an und kündigte unerwartet den Unterricht, da sie gehofft habe, er würde auch zu Hause die Gitarre nehmen und damit musizieren, was so jedoch nicht geschah. Auf meine Frage, ob er auch andere Dinge ohne Anleitung zu Hause alleine durchführen würde, verneinte sie dies.

Dieses Beispiel zeigt, dass teilweise von den Eltern kleine Wunder erwartet werden, die so nicht erfüllt werden können. Die Freude, die das Kind in der Musikstunde verspürte, reichte der Mutter nicht aus und war ihr ohne vorzeigbare Ergebnisse zu teuer. Eigene häusliche Anleitungen zum aktiven Musizieren blieben aus.

Erwartungshaltungen und Wertvorstellungen beeinflussen hier unbewusst das Handeln“ (Paul, 2009).

Finden keine Erwartungen seitens der Eltern statt, ist dies auch negativ zu verzeichnen. In einem andern Beispiel hatte ich in einer Früherziehungsgruppe den Sohn von taubstummen Eltern. Der Sohn hatte viel Freude am Musizieren, entwickelte ein gutes Taktgefühl und



setzte seine Musikalität mit Begeisterung auf den Instrumenten um. In einem Folgekurs begann er mit dem Flöte spielen. Auch hier zeigte er keinerlei Schwierigkeiten und spielte die ersten Lieder aus dem Buch schon recht sicher. Da die Kinder aus diesem Kurs alle im Vorschulalter waren, war eine gewisse Unterstützung der Eltern sicherlich hilfreich, um den Nachwuchs ans Üben zu erinnern. Bald schon merkte der Junge Defizite gegenüber seinen Mitschülern, da bei ihm zu Hause keiner von seinen Übungen Notiz nahm. Zu einer gemeinsamen Elternmitmachstunde kamen auch seine Eltern. Sie konnten sich das Flötenspiel der Kinder nur ansehen. Ich signalisierte ihnen, dass ihr Sohn schön spielen würde. Doch er merkte auch, dass der Zuspruch der anderen Eltern ein anderer war, da sie die Ergebnisse eben besser beurteilen konnten. Außerdem wollen Kinder, die etwas auf einem Instrument vorspielen auch gerne ihre Eltern stolz machen und deren Anerkennung erlangen. Die Motivation dieses Schülers wurde trotz meiner Bemühungen immer geringer, bis er schließlich vom Unterricht abgemeldet wurde.

***Musik braucht  
Zuhörer***

Die Beispiele zeigen die unterschiedlichen Impulse, die ein Kind oder deren Eltern motivieren, an einem Musikschulkurs teilzunehmen. Der Besuch eines Kurses in der Musikschule unterliegt Zielen, die eng mit der musikalischen Bildung verknüpft sind.

„Zusammenfassend sind folgende Punkte zu nennen, die musikalische Bildung kennzeichnen:

- Musikalische Bildung ist die Vermittlung musiktheoretischen und praktischen Fachwissens
- Musikalische Bildung bietet die Möglichkeit der erlebbaren Musik
- Unsere Umwelt prägt unsere eigene musikalische Bildung
- Musikalische Bildung ist beeinflusst von Erwartungen und Werten

- Musikalische Bildung ist die Anregung zum schöpferischen Handeln mit Klängen und Tönen“  
(Paul 2009)

***Was kennzeichnet  
musikalische Bildung?***

Die Zielsetzungen in der musikpädagogischen Einzelförderung sind mit den Merkmalen der musikalischen Bildung verknüpft, stehen aber aufgrund des Förderungsgedankens auch in Verbindung mit der heilpädagogischen Musiktherapie. Hierzu gehören die Entwicklung der Motorik, Wahrnehmung und Kognition, Sprache, Kommunikation und soziale Fähigkeiten, Körperbewusstsein, Selbstbild, Ich-Bewußtsein, Ich- Verstärkung und Selbstwertgefühl (vgl. Smeijsters, 1999).

„Gerade im Bereich der Behindertenarbeit sind Musiktherapie und Musikpädagogik wichtige Elemente um das Leben eines behinderten Mitmenschen zu bereichern. Doch nicht nur die begriffliche Definition dieser beiden Tätigkeitsfelder sind hier von Bedeutung, sondern auch die Vorgehens- und Wirkungsweise und die damit verbundenen Ziele. Der allgemeine pädagogische Umgang mit Menschen, die eine bleibende Behinderung haben, wird als Sonderpädagogik definiert.

***Die  
musikpädagogische  
Förderung unter  
Einfluss der  
Musiktherapie***

Als im November 1975 in den USA das Gesetz „Erziehung für alle behinderten Kinder“ erlassen wurde, war der größte Teil der Lehrkräfte den dort festgelegten Anforderungen nicht gewachsen. So wurde 1977 das Komitee für „Musikerziehung bei behinderten Schülern“ gegründet. Hier sollten Lehrpläne verfasst werden, die geeignetes musikalisches Fachwissen für integrative Klassen, simulierte IEP-Prozesse (individualisiertes Erziehungsprogramm), auditive, visuelle und taktile Aktivitäten sowie Handreichungen für Leiter musikalischer Kurse beinhalten. Die gesetzlichen Bestimmungen stellten Musikerzieher sowie Musikpädagogen vor Probleme. Musiktherapeuten, die vorwiegend Rehabilitationsmaßnahmen in Einrichtungen für behinderte Kinder anboten, hatten plötzlich die Verpflichtung auch Musikerziehung anzubieten. Die Anforderungen brachten beide Berufsgruppen zu einem Dialog zusammen. Während sich die Musikpädagogen mit der Produktion von Musik befassen, sind die

Musiktherapeuten mit den Prozessen, die während der Musik ablaufen, beschäftigt. In der musikalischen Arbeit mit behinderten und nicht behinderten Kindern ist es sinnvoll, dass Produkt und Prozess gleichermaßen berücksichtigt werden (vgl. Pratt, 1986, S.113 -123).

Bei der Diskussion über die Indikation, Zielsetzung und methodisches Vorgehen musikpädagogischer und musiktherapeutischer Arbeit mit behinderten Kindern ist die begriffliche Definition notwendig. Sie gibt Aufschluss über die Entwicklung von Konzeptionen und Methoden.

Die Musiktherapie wird in den überwiegenden Lehranstalten für Musiktherapeuten als Psychotherapie verstanden, die die Musik als Ausdrucks- und Verständigungsmittel für ihre Behandlungen einsetzt. Die Musiktherapie gibt Hilfen bei emotionalen Konflikten und seelischen Störungen.

„Im Übergang zwischen Pädagogik und Therapie liegt die Bearbeitung von Sprach- und Sprechstörungen wie z. B. Stottern (...). Dies wird als therapeutische Intervention angesehen, gehört aber meist in den Pädagogikbereich. Dagegen spricht man bei Verhaltensauffälligen eher von Therapie, auch wenn die Interventionen von Sonderpädagogen durchgeführt werden“ (Bruhn, Decker-Voigt und Frank-Bleckwedel, S. 418).

Probst prägte den Begriff der pädagogischen Musiktherapie, welche die Anwendung von Musik bei Auswirkungen von Behinderung und bei Ausfallerscheinungen, die den emotionalen Bereich, die Sinnes- und Wahrnehmungsfähigkeit, den motorischen und kommunikativen Bereich betreffen. Seidel fügt den Begriff der sozialpädagogischen Musiktherapie an, in der Musik funktional zum größtmöglichen Nutzen der Person eingesetzt, sowie für die Optimierung sozialer Arbeit nutzbar gemacht wird (Schumacher, 1994).

Der Einsatz von Musik bei Kindern mit sonderpädagogischem Förderungsbedarf richtet sich nach den individuellen Fähigkeiten und Fertigkeiten, sowie dem notwendigen Förderungsbedarf des jeweiligen

Kindes. Der Einsatz der Musik muss hierbei an die Lebens- und Erlebenswelt der behinderten Kinder angepasst werden. Dies erfordert hohe Anforderung an die musikalischen und pädagogischen Kompetenzen des Lehrers.

Insbesondere in der Sonderpädagogik entstehen in diesem Bereich häufig fließende Übergänge zwischen Pädagogik und Therapie. Die Ziele entscheiden über die Anwendung therapeutischer oder pädagogischer Mittel. Entscheidend hierbei ist auch der Zustand des behinderten Kindes. Wenn vor der pädagogischen Intervention erst die Beziehungsfähigkeit, hier zwischen Lehrer und Schüler, aufgebaut werden muss, so können therapeutische Aspekte hilfreich sein. Erreichte Ziele im Musikunterricht, wie die Entwicklung, Förderung und Differenzierung der musikalischen Fähigkeiten sowie die Befähigung zur Teilhabe an musikalischer Kultur, sind durchaus auch Ziele der therapeutischen Arbeit. Denn diese erreichten Ziele geben den Kindern auch Selbstvertrauen, soziale Anerkennung und eine neue Möglichkeit des eigenen Ausdrucks.

In der integrativen Musikgruppe ist es die Aufgabe des Lehrers und Musikpädagogen die Teilnehmer zu motivieren und die Unterrichtsinhalte so aufzuarbeiten, dass alle ihren Fertigkeiten entsprechend mitwirken können. Ebenfalls muss die Auswahl der Musikinstrumente sorgfältig überdacht werden. Einige Instrumente scheiden aufgrund behindertenspezifischer Gegebenheiten schon im Vorfeld aus. Manche Instrumente können durch Umbau angepasst werden. Bei der richtigen Instrumentenwahl für das behinderte Kind sind musiktherapeutische Überlegungen hilfreich. In der aktiven Musiktherapie werden Instrumente eingesetzt, um eine kreative Arbeit einzuleiten, die Produktivität zu fördern sowie ein spontanes Reagieren zu ermöglichen. Dies setzt eine Auswahl an Instrumenten voraus, für die keine Vorbildung nötig ist und die in der Handhabung leicht zu spielen sind, vgl. Bruhn, et al. 1993“ (Paul 2009).

In meiner Praxis konnte ich sehr unterschiedliche Erfahrungen

bezüglich der musikpädagogischen Einzelförderung behinderter Kinder machen. In einem Fall konnte ich ein geistig behindertes Kind in seinem kognitiven Prozess begleiten, indem es durch das Musizieren Aufmerksamkeit und Konzentration, sowie Differenzierung und begriffliche Zuordnung erfuhr und internalisierte. Die Kennzeichnung der Musik in „lang“ oder „kurz“, „schnell“, „langsam“, „laut“, „leise“, sowie die Erfahrung von „aufhören“, „unterbrechen“, „verändern“, „Beginn“, „Pause“, „Ende“, usw. sind Beschreibungen von Zuständen, Wahrnehmung und Deutung, die verbalisiert werden und zur neuen kognitiven Verarbeitung führt (vergl. Smeijsters, 1999). Der geistig behinderte Junge, zu Beginn der Förderung 9 Jahre alt, lernte in zwei Jahren die Töne und Griffe der klassischen Blockflöte (deutsche Griffweise) und eine elementare Grundausbildung der Noten kennen. Er konnte die komplette C-Dur Tonleiter spielen, zuzüglich einiger Töne der nächsten Oktave sowie einiger Halbtöne wie z.B. das „Fis“ oder das „b“. Nach dem Flötenunterricht folgte der Unterricht im Gitarrenspiel. Auch hier konnte er in kurzer Zeit einige Griffe und einfache Melodien spielen. Leider wurde er dann von der Einzelförderung abgemeldet, da er nach Auskunft der Pflegeeltern, zu Hause nicht genug übt. Mit der Einzelförderung können Ziele weiter gefasst werden und die individuelle Entwicklung rückt in den Fordergrund. Bei dem vorgenannten Beispiel entwickelte sich die Einzelförderung zum Instrumentalunterricht, weil der Junge hoch motiviert war. Erst als seitens der Pflegeeltern eine Erwartungshaltung begann, war es für das Kind schwierig, diesen Erwartungen zu entsprechen. Insgesamt kann aber resümiert werden, dass eine Förderung im kognitiven-musikalischen Bereich sehr erfolgreich war.

*Die  
musikpädagogische  
Einzelförderung*

Schwierig wird es, wenn Eltern ihre Kinder zu einer musikpädagogischen Einzelförderung anmelden, sich aber darunter einen Instrumentalunterricht oder Ähnliches vorstellen. In einem Fall übernahm ich die musikpädagogische Einzelförderung eines geistig behinderten Kindes ab dem 8. Lebensjahr. Nach Absprache mit der Pflegemutter sollte das Keyboard als Instrument leitend sein. Da der

Junge große motorische Schwierigkeiten zeigte, war das Spiel nur in der einfachen Lage möglich. Ein Lagenwechsel war auch von der kognitiven Umsetzung nicht machbar. Zu Beginn konnte ich noch einige Lieder finden, die mit fünf Tönen zu spielen waren. Schon bald verlor der Schüler das Interesse an diesem Instrument. Ich unterrichtete die Eltern in einem Brief darüber, dass das Keyboard nun nicht mehr leitend sein würde und ich die Förderung an den Bedürfnissen des Kindes ausrichten würde. In den nächsten Jahren bot ich dem Kind eine ganzheitliche Förderung an, in der es Musik erleben durfte, seine Emotionalität darauf ausrichtete, körperliche und kognitive Erfahrungen beim Musizieren machte und verschiedene Klangmöglichkeiten kennen lernte. Die Eltern unterrichtete ich regelmäßig in Briefen über die Stundeninhalte. In einem Brief schrieb ich über den musiktherapeutischen Ansatz, mit dem ich arbeitete, dies erschreckte die Eltern so sehr, dass sie das Kind mit sofortiger Wirkung abmeldeten, da sie keine Musiktherapie vereinbart hatten. Es waren mehrere Gespräche nötig, um den Eltern zu erklären, dass Musikpädagogik und Musiktherapie bei dieser Art der Förderung eine Symbiose eingehen, die nicht psychotherapeutische Ziele verfolgt.

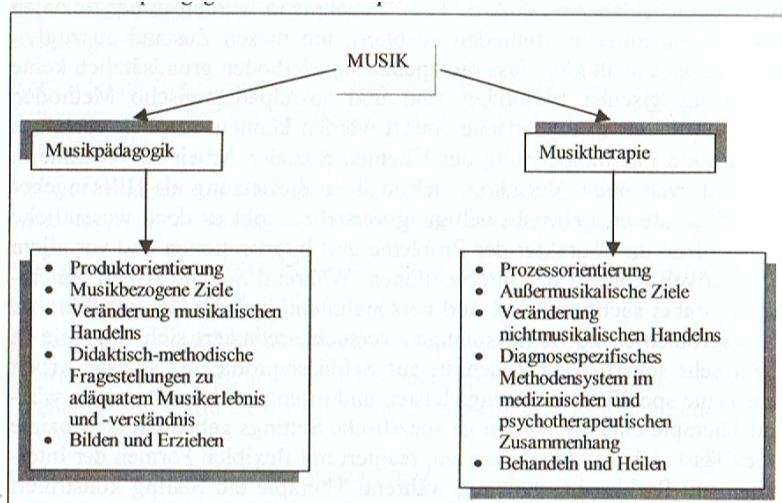
„Zwischen der medizinisch orientierten Musiktherapieform und der Musikpädagogik in Schule und Musikschule sind musiktherapeutische Ansätze anzusiedeln, die in einem pädagogisch-therapeutischen >Ergänzungsverhältnis< stehen und damit nahe an die soziale Arbeit heranrücken. Mit Leitzielen wie >Entfaltung und Entwicklung der Persönlichkeit< und dem Einbeziehen musikalischer Zielsetzungen der Musikpädagogik wird versucht, auf jeweils unterschiedliche Kompetenzen und Bedürfnisse der Klientel zu reagieren. In diesem pädagogisch-therapeutischen Feld sind musiktherapeutische Ansätze innerhalb der Sozialen Arbeit beheimatet. Sie arbeiten nicht diagnosespezifisch und behandlungsorientiert, sondern richten sich am lebenssituativen Kontext der Klientel aus“ (Hartogh und Wickel 2004, S. 54).

Die Musikpädagogik und die Musiktherapie haben beide ihre Wurzeln in der gemeinsamen musikalisch-künstlerischen Ausbildung. Jeder Musiktherapeut weiß um die Wirkung der Musik.

Das diese Wirkung auch im musikpädagogischen Kontext besteht steht nicht im Zweifel. Die Pädagogik bedient sich dieser Wirkung für die Zwecke und Ziele der Sozialen Arbeit. Die Musiktherapie an sich grenzt sich aber durch ihre therapeutische Komponente von der Musikpädagogik als solche ab. Hierbei ist die Zielsetzung des musikalischen Settings leitend. Die Musiktherapie als eigenständige Wissenschaft impliziert Fachwissen unter anderem aus den Bereichen der klinischen Psychologie und der Psychotherapie. Der Musikpädagoge kann die Aufgaben der Musiktherapie nicht übernehmen, da er schnell in die Situation der Überforderung kommt, indem er sich in einem fremden Aufgabenfeld wieder findet.

„Die gemeinsame Wurzel der musikalischen Grundausbildung eines Musikers ist für einen Musiktherapeuten der kleinere Teil seiner Ausbildung, seiner Bildung und seines Handlungsvermögens. Dieser kleinere Teil der musikalischen Ausbildung im Rahmen von Kunstmusik wie freier Improvisationsformen ist von vornherein in den Studiengängen für Musiktherapie an den Bedürfnissen künftiger Patientenarbeit orientiert – nicht am Produkt Kunst“ ( Decker-Voigt, 1983, S, 27ff).

***Musikpädagogik und  
Musiktherapie, zwei  
Disziplinen in einer  
Zwangsverwandtschaft***



(Quelle: Hartogh und Wickel, 2004, S.52)

Die musiktherapeutische Arbeit in meiner Praxistätigkeit unterscheidet sich maßgeblich von den musikpädagogischen Handlungsfeldern, nicht zuletzt von dem therapeutischen Kontrakt mit der Klientel, sondern auch durch die Zielvereinbarungen.

## ***Die Musiktherapie***

Für die Kinderklinik übernahm ich Klienten mit dem Auftrag der individuellen musiktherapeutischen Förderung. Die Settings fanden ambulant in der Kinderklinik oder bei Hausbesuchen statt. Die Klientel kam aus dem Bereich der Sozialpädiatrie. Dieses Fachgebiet umfasst eine Querschnittswissenschaft in der Kinderheilkunde und Jugendmedizin (Pädiatrie). Sie befasst sich allgemein mit den Bedingungen für Gesundheit und Entwicklung sowie mit deren Störungen und Auswirkungen. Die Klientel waren Kinder mit körperlichen und kognitiven Defiziten sowie Entwicklungsstörungen im geistig-emotionalen Bereich. In der Therapie kamen Elemente der heilpädagogischen Musiktherapie sowie der Musiktherapie im psychosozialen Arbeitsbereich zum Tragen.

Um einen Einblick in meine Arbeitsweise geben zu können möchte ich mit ein paar Praxisbeispielen folgen:

## ***Die musiktherapeutische Praxis***

**Beispiel 1:** Junge, 3 Jahre alt, ambulante Maßnahme zu Hause.

Diagnose: Körperliche und geistige Entwicklungsstörungen und Deformierung des Kopfes seit Geburt. Der Junge konnte mit drei Jahren nicht ohne Hilfe sitzen, nicht sprechen und nur bedingt seine Umwelt wahrnehmen. Alle Bewegungsmöglichkeiten waren eingeschränkt.

Musiktherapeutische Indikation: Heilpädagogische Musiktherapie mit Anleitung für die Mutter, die Maßnahme zu Hause weiter zu führen.

Inhalte der Musiktherapie: Lieder singen, Bewegungsspiele zur Musik, Musik und Materialien in Bewegung, Klangerfahrungen durch Hören und Klänge selbst erzeugen, Wiedererkennung musikalischer Elemente, kognitive Förderung, basale Körperwahrnehmung.

**Beispiel 2:** Mädchen, 5 Jahre alt, ambulante Maßnahme in der Kinderklinik. Diagnose: Psychomotorische Behinderung mit



autistischen Zügen, unklare Synchronale (zeitliche Entwicklung/Sprache). Das Mädchen konnte nicht sprechen, zeigte geistige Defizite und motorische Schwierigkeiten im Bewegungsablauf, konnte nur pürierte Speisen zu sich nehmen, musste gewickelt werden. Inhalte der Musiktherapie: Nachahmung/Imitation, nonverbale Kommunikation, Musik als Aufforderungscharakter zu neuen Handlungsweisen, Wiedererkennung musikalischer Elemente, Stimmimprovisationen und Übungen der Mundmotorik, Lautieren zur Sprachförderung.

**Beispiel 3:** Mädchen, 4 Jahre alt, ambulante Maßnahme in der Kinderklinik. Diagnose: linksseitige Lähmung, körperliche Einschränkungen (Orthese am Bein, spastische Lähmung des linken Arms), Epilepsie, Wahrnehmungseinschränkungen beim Sehen und in der Koordination, undeutliche Aussprache. Musiktherapie: heilpädagogische Musiktherapie, Förderung der Bewegung und Motorik, der Sprache, der Körperwahrnehmung, Förderung des Selbstbewusstseins, Ausdruck der Emotionen über die Instrumente.

***Musiktherapie als  
Aufgabenfeld der  
Musikschule?***

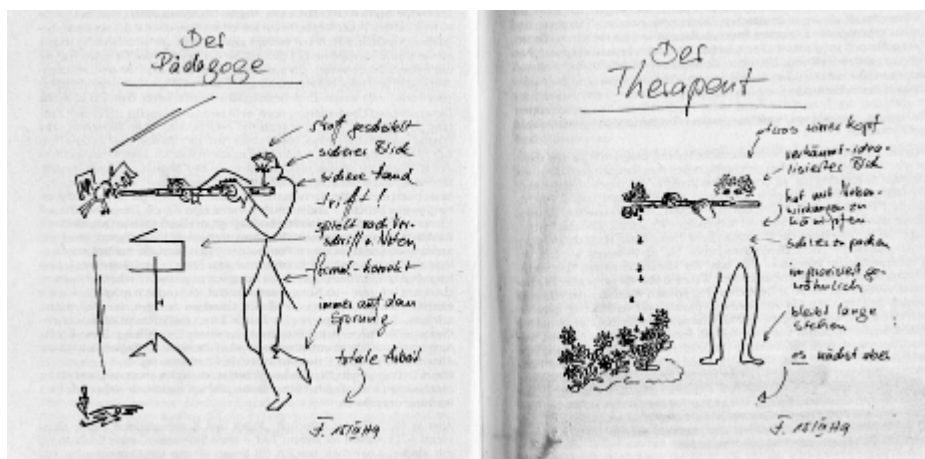
Die Musikschule trat für mich als Auftraggeber in Erscheinung, für die ich die Musiktherapie in der Kinderklinik durchführte. Weitere Musiktherapien wurden in Kontrakten mit Angehörigen und der Musikschule vereinbart. Die Musikschule bot die Musiktherapie als Leistungsbereich der Institution an, da sie über nötiges Fachpersonal verfügt, das musiktherapeutisch ausgebildet ist. Musikpädagogen werden von diesem Aufgabenfeld ausgeschlossen.

Die Ausführung funktioneller Musiktherapie setzt Kenntnisse in den Bereichen des Wissens über Krankheits- und Behinderungsformen, therapeutische Mittel, Diagnose-, Beobachtungs- und Evaluationsverfahren sowie eine fachliche Dokumentation voraus. Dieses Wissen lässt sich nur explizit erlernen und nicht in einem musikpädagogischen Kontext aneignen, um damit fachübergreifend andere Arbeitsfelder abzudecken.

„Aufgrund der bereits erwähnten didaktischen und methodischen

Überschneidungen sind – ungeachtet noch ausstehender Klärungs- und Abgrenzungsdiskussionen – Musikpädagogik und Musiktherapie in der Sozialen Arbeit nicht als konkurrierende, sondern als sich ergänzende Disziplinen zu verstehen. Trotzdem sollte in der Sozialen Arbeit und der Musikpädagogik mit dem Therapiebegriff nicht inflationär umgegangen werden und jede musikalische Intervention mit einer Randgruppe als Therapie deklariert werden. Für die Klientel birgt die unspezifische Therapisierung Sozialer Arbeit mit Musik die Gefahr, aufgrund der Zugehörigkeit zu einer bestimmten Randgruppe als therapie- und behandlungsdürftig stigmatisiert zu werden“ (Hartogh und Wickel, 2004, S. 54).

Grundsätzlich stellt sich die Frage, ob die Musiktherapie als Fachdisziplin der Musikschule als Aufgabenfeld zugeordnet werden kann. Ist Musiktherapie nicht eher der Gesundheitsprävention zuzuordnen. Zu berücksichtigen sind allerdings auch die immer größer werdenden Aufgaben der sozialen Intervention im Bereich der Musikschulen und der damit weiteren Vermengung von klassischer Musiklehre und musikdidaktischen Angeboten. Sicher ist, das bei der Ansiedlung der Musiktherapie als Aufgabenfeld in der Musikschule die Musiktherapie als eigenständige Disziplin anerkannt wird und nicht noch eben von einem Musikpädagogen als Aufgabe mit übernommen wird.



(Quelle: Decker-Vogt, 1993, S. 26 – 27)

Zu meinem Selbstverständnis in der Rolle als Musiktherapeutin bin ich mir dieser Position mit der ganzen Verantwortung, die damit verbunden ist, bewusst. So ist es selbstverständlich für mich, die nötigen musiktherapeutischen Methoden nach meinen Kenntnissen zu ermitteln und anzuwenden, um den für die Klientel besten Nutzen zu erzielen. Die musiktherapeutische Ausbildung fließt mit den gewonnenen Erkenntnissen und Erfahrungen aus der praktischen Tätigkeit auch in die musikpädagogische Arbeit sowie in die Soziale Arbeit mit ein. Diese verschafft mir eine andere Weitsicht auf viele Situationen im pädagogischen Bereich. Doch liegt es in der Verantwortung der Profession, ob sich das Arbeitsfeld im pädagogischen oder therapeutischen Kontext befindet und mit welchem Aufgabenfeld bzw. mit welchem Auftrag es verknüpft ist.

## ***Meine Rolle als Musiktherapeutin***

## **Literaturliste**

- Bordieu, P. (1983): Ökonomisches Kapital, soziales Kapital. In: R. Kreckel (Hrsg.), Soziale Ungleichheiten (S. 183 – 198), Göttingen: Schwartz (Soziale Welt, Sonderband 2)**
- Bruhn, H., Decker-Voigt, H.-H. und Frank-Bleckwedel, E. M. (1993): Aktive Musiktherapie. In: Bruhn, H. Oerter, R. und Rösing, H. (Hrsg.) Musikpsychologie – Ein Handbuch, Reinbeck bei Hamburg: Rowohlt, S. 417-424**
- Decker-Vogt, H. (1999) : Zur Ablösung der Musiktherapie von der Musikpädagogik – eine Zustandsbeschreibung. In: Decker – Vogt (Hrsg.) : Handbuch der Musiktherapie, Eres Edition, Bremen**
- Hartogh, T. und Winkel, H. H. (2004): Handbuch Musik in der sozialen Arbeit, Weinheim, Juventa Verlag**
- Paul, D. (2009): Musikpädagogische Einzelförderung behinderter Kinder in der Musikschule. Diplomarbeit Universität Siegen**
- Pratt, R. R. (1986): Der Stand der Programme zur Integration von Sonderschülern in den Musikunterricht an den staatlichen Schulen der USA. In: Moog, H. (Hrsg.) Musik bei Behinderten, Frankfurt am Main, Verlag Peter Lang, S. 113 – 123**
- Schumacher, K. (1994), Musiktherapie – musikalische Sozial- und Heilpädagogik - Instrumentalpädagogik für Behinderte. In: Musiktherapeutische Umschau, S. 209 – 213**
- Smeijsters, H. (1999): Grundlagen der Musiktherapie, Hogrefe, Göttingen**
- Vester, M (2009): Sortierung nach Herkunft: Harte und weiche Mechanismen sozialer Selektion im deutschen Bildungssystem. Hrsg. Zentrum für Ökonomie und soziologische Studien, Universität Hamburg**