

Schriftenreihe der Didaktischen  
Lern- und Forschungsstelle des  
Instituts für Sonderpädagogik

Julius-Maximilians-

**UNIVERSITÄT  
WÜRZBURG**

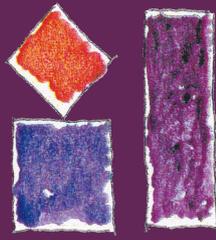
LFS online

Alisa-Ramona Böck

„Mit Musik den Alltag  
strukturieren“

Verbindung von Musik mit  
Methoden zeitlicher  
Strukturierung im Förder-  
schwerpunkt soziale und  
emotionale Entwicklung

Band 7



# LFS online

## Schriftenreihe der Didaktischen Lern- und Forschungsstelle des Instituts für Sonderpädagogik

Die Didaktische Lern- und Forschungsstelle (LFS) hält eine Fülle von Lehr-Lernmedien zum Einsatz in Theorie und Praxis bereit. Die LFS deckt die Arbeitsschwerpunkte Lehre, Studium und Forschung ab und ist als Schnittstelle für Didaktische Fragestellungen am Institut für Sonderpädagogik konzipiert. Gegründet wurde die LFS (bis 2021: Lehr-Lernwerkstatt) von Dr. Walter Goschler. Die Schriftenreihe LFS online publiziert Beiträge, die im Rahmen von Studienarbeiten, Projekten oder Seminaren entstanden sind. Ziel ist es, praxisnahe und -relevante wissenschaftliche Arbeiten zu veröffentlichen, um sie für den weiteren Diskurs zugänglich zu machen. Dabei liegen die Schwerpunkte sowohl auf bildungsrelevanten Themen (z.B. auf der Verknüpfung der Fachdidaktiken mit sonderpädagogischen Inhalten) – als auch auf Förder- und Unterstützungsmöglichkeiten für den Unterricht von heterogenen Lerngruppen. Die Schriftenreihe ist ein Angebot für alle im Bildungs- und Erziehungsbereich tätigen Personen. Sie erfüllt eine Brückenfunktion, indem wertvolle wissenschaftliche Auseinandersetzungen aus dem Institut für Sonderpädagogik der Universität Würzburg heraus in die Fachöffentlichkeit transportiert werden.

**Herausgeber:**  
Institut für Sonderpädagogik

**Schriftleitung:**  
Holger Wilhelm

**Betreuende Dozentin:**  
Stephanie Blatz

Zitiervorschlag:

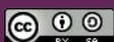
Böck, Alisa-Ramona: „Mit Musik den Alltag strukturieren“ – Verbindung von Musik mit Methoden zeitlicher Strukturierung im Förderschwerpunkt soziale und emotionale Entwicklung. LFS online, Band 7 (2023). DOI: 10.25972/OPUS-34488

© Julius-Maximilians-Universität Würzburg  
Didaktische Lern- und Forschungsstelle  
Institut für Sonderpädagogik  
Wittelsbacherplatz 1  
97074 Würzburg  
Tel.: +49 931 31-84664  
lfs.sonderpaedagogik@uni-wuerzburg.de  
<https://go.uni-wue.de/lfs>  
Alle Rechte vorbehalten.  
Würzburg 2023.

Dieses Dokument wird bereitgestellt durch  
OPUS Würzburg, ein Publikationsservice  
der Universitätsbibliothek Würzburg.

Universitätsbibliothek Würzburg  
Am Hubland  
D-97074 Würzburg  
Tel.: +49 931 31-85906  
opus@bibliothek.uni-wuerzburg.de  
<https://opus.bibliothek.uni-wuerzburg.de>

ISSN: 2750-6347



This document is licensed under the Creative Commons Attribution-ShareAlike 4.0 International License (CC BY-SA 4.0): <http://creativecommons.org/licenses/by-sa/4.0> This CC license does not apply to third party material (attributed to another source) in this publication.

# **„Mit Musik den Alltag strukturieren“**

**Verbindung von Musik mit  
Methoden zeitlicher Strukturierung  
im Förderschwerpunkt  
soziale und emotionale Entwicklung**

**Alisa-Ramona Böck**

# Inhaltsverzeichnis

<b>Abbildungsverzeichnis</b> .....	<b>3</b>
<b>Tabellenverzeichnis</b> .....	<b>4</b>
<b>Vorwort</b> .....	<b>5</b>
<b>Einführung</b> .....	<b>6</b>
1.1 Aufbau der Arbeit .....	7
1.2 Bestimmung zentraler Begrifflichkeiten.....	7
1.2.1 Schulen mit Förderschwerpunkt emotionale und soziale Entwicklung.....	7
1.2.2 Begriffsbestimmung Musik .....	9
<b>2. Stellenwert von Musik an Schulen mit FSP esE</b> .....	<b>10</b>
2.1 Musikunterricht – Rahmenbedingungen an bayerischen Förderschulen .....	10
2.1.1 Begriffsklärung Musikunterricht, -pädagogik, -didaktik, musikalische Bildung.....	10
2.1.2 Vorgaben für bayerische Schulen mit FSP esE .....	11
2.2 Musikunterricht an Förderschulen – Erkenntnisse aus der Literatur.....	13
2.3 Aktuelle Studie „Musikunterricht in der Grundschule“ .....	14
2.3.1 Grundlagen der Studie .....	14
2.3.2 Ergebnisse .....	15
2.4 Interview mit einer Lehrerin einer Schule mit FSP esE .....	16
2.4.1 Forschungsmethode des Interviews .....	17
2.4.2 Aspekte und Reflexion des vorliegenden Interviews.....	17
2.4.3 Erkenntnisse aus dem Interview.....	18
2.5 Überprüfung der Hypothese I .....	20
<b>3. Gegebenheiten an Schulen mit FSP esE und veränderter Musikunterricht</b> .....	<b>21</b>
3.1 Gegebenheiten an Schulen mit Förderschwerpunkt emotionale und soziale Entwicklung.....	21
3.2 Bedingungen des Musikunterrichts und mögliche Umgangsweisen.....	23
3.3 Erweitertes Verständnis von Musikunterricht.....	25

3.3.1 Zielsetzung von Musikunterricht in der Sonderpädagogik.....	25
3.3.2 Sonderpädagogischer Musikunterricht zwischen Pädagogik und Therapie .....	25
3.3.3 Erlebnisorientierter Ansatz nach Tischler .....	26
3.4 Zwischenfazit: Notwendigkeiten für umsetzbaren Musikunterricht.....	29
<b>4. Verknüpfung von Musik und Strukturgebung in Musikvermittlungseinheiten .....</b>	<b>30</b>
4.1 Zeitliche Strukturierung als Raum für Musikvermittlung .....	30
4.2 Strukturierung des Schulalltages als sonderpädagogisches Prinzip .....	31
4.2.1 Strukturierung und Strukturgebung.....	31
4.2.2 Formen der zeitlichen Strukturierung.....	32
4.3 Musikvermittlungseinheiten: Berücksichtigung schulischer Gegebenheiten.....	33
4.3.1 Begriff der Musikvermittlungseinheiten .....	33
4.3.2 Zentrale Charakteristika .....	34
4.4 Chancen der Verbindung von Musik und Strukturgebung.....	35
4.4.1 Schulisches sowie unterrichtliches Geschehen .....	36
4.4.2 Unterstützung der emotionalen und sozialen Entwicklung .....	39
4.5 Grenzen und Herausforderungen .....	44
4.5.1 Organisatorische Faktoren .....	44
4.5.2 Faktoren aufseiten der Lehrkraft.....	45
4.5.3 Wahl der Methode und Kritik am Prinzip der Strukturgebung.....	45
4.5.4 An Schüler*innen orientierte Durchführung der Einheiten.....	47
4.6 Handlungsempfehlungen für Musikvermittlungseinheiten.....	49
4.6.1 Konkrete exemplarische Anregungen zur Umsetzung .....	49
4.6.2 Anregungen auf Metaebene .....	53
<b>5. Zusammenfassung und Schlussbemerkung.....</b>	<b>56</b>
<b>Literaturverzeichnis .....</b>	<b>58</b>
<b>Anhang .....</b>	<b>62</b>

## Abbildungsverzeichnis

Abbildung 1: Kompetenzstrukturmodell Musikunterricht an Förderschulen laut LehrplanPLUS Bayern; Quelle: (ISB 2019, S. 191) .....	12
Abbildung 2: Klassifikation von Verhaltensstörungen bei Kindern und Jugendlichen (Myschker/Stein 2018, S. 63) .....	22
Abbildung 3: Säulen des sonderpädagogischen Musikunterrichts (TISCHLER 2013, S. 16) .....	27

Die Darstellung folgender Abbildungen erfolgt nach freundlicher Genehmigung durch das ISB München:

Abbildung 1 „Kompetenzstrukturmodell Musikunterricht an Förderschulen“  
(<https://www.lehrplanplus.bayern.de/fachprofil/foerderschule/musik/foerderschwerpunkt/lernen>).

Die Darstellung der Abbildung 3 „Drei Säulen des sonderpädagogischen Musikunterrichts“ aus Tischler 2013, S. 16 erfolgt nach freundlicher Genehmigung durch © 2013 SCHOTT MUSIC, Mainz.

## Tabellenverzeichnis

Tabelle 1: Bedingungen von Musikunterricht im FSP esE sowie mögliche Umgangsweisen auf verschiedenen Ebenen .....	24
Tabelle 2: Sich sammeln und in die Arbeit einsteigen durch Klangwahrnehmung .....	49
Tabelle 3: Zur Stille finden durch Klangspiele (Idee: BORNEBUSCH/ENGMANN/SCHLESKE 2017, S. 132; eigene Darstellung) .....	50
Tabelle 4: Kugelschreibermusik für Zwischendurch .....	51
Tabelle 5: Ende einer Arbeitsphase ankündigen durch Instrumentalmusik .....	51
Tabelle 6: Wochenabschluss durch Präsentation von Liedern .....	52
Tabelle 7: Klassen-Motivationslied für Unlust-Momente .....	53

## Vorwort

Wie komme ich darauf, eine Zulassungsarbeit zum Themenkomplex Musikunterricht an Schulen mit Förderschwerpunkt emotionale-soziale Entwicklung zu verfassen?

Es sind die eigenen Erfahrungen mit Musik innerhalb und außerhalb der Schule, die mich begeistert und geprägt haben und die ich gerne weitergeben würde. ‚Weitergeben‘ meine ich nicht im Sinne des Übertragens meiner Erfahrungen auf andere Personen. Es geht darum, Schüler\*innen die Möglichkeit zu geben, Musik mit ihren verschiedenen Ausprägungen und deren Wirkung auf sich selbst zu erfahren.

Prof. Dr. Friedhelm Brusniak, langjähriger Inhaber des Lehrstuhles für Musikpädagogik an der Universität Würzburg, pflegte in Vorlesungen zu sagen, dass Musik eine elementare Bedeutung für jedes Leben habe. Diese Aussage unterstreicht meine Grundannahme, dass (nahezu) alle Menschen etwas mit Musik anfangen können. Des Weiteren gehe ich davon aus, dass auch bzw. gerade Kinder und Jugendliche mit Verhaltensstörungen durch die Beschäftigung mit Musik in ihrer Entwicklung auf besondere Weise unterstützt werden können.

Im Zuge von Praktika an Mittel- und Förderschulen habe ich erlebt, wie stiefmütterlich mit Musikunterricht umgegangen wird. Es ist keine Seltenheit, dass der Musikunterricht ausfällt, weil Lücken in anderen Fächern dringender aufgearbeitet werden müssen; weil keine ausgebildete Musiklehrkraft an der Schule arbeitet oder weil es keinen geeigneten Raum gibt. Ähnliches wird von anderen Studierenden des Fachbereichs beschrieben.

Im Sinne der Lösungsorientierung soll es nur knapp um eine Ursachensuche gehen. Vielmehr soll versucht werden, die Attraktivität des Faches Musik zu steigern und Lehrkräfte an Schulen mit Förderschwerpunkt emotionale und soziale Entwicklung zu motivieren, mehr Musik in den Schulalltag einzubringen. Hierfür müssen die „Hürden“ genommen werden, die es Lehrkräften erschweren, sich mit Musik in der Schule auseinanderzusetzen. Strukturelle Hürden können nur benannt, im Rahmen dieser Arbeit allerdings nicht gelöst werden. Persönliche, emotionale oder gedankliche Hürden aufseiten der Lehrperson können im besten Fall durch das Lesen dieser Arbeit angegangen werden, indem

- (wieder) bewusst gemacht wird, welche Chancen und Möglichkeiten die Beschäftigung mit Musik in der Schule mit sich bringt und
- niederschwellige Anregungen gegeben werden, um Musik im Unterrichtsalltag einzubetten.

Wie dies geschehen könnte, wird in der vorliegenden Arbeit beschrieben.

Würzburg im September 2021, überarbeitet im September 2023

**Alisa-Ramona Böck**

## Einführung

*„Beruht nun nicht eben [...] das Wichtigste in der Erziehung auf der Musik, weil Zeitmaß [Rhythmus] und Wohlklang vorzüglich in das Innere der Seele eindringen [...], und sich ihr auf das kräftigste [sic!] einprägen, indem sie Wohlanständigkeit mit sich führen und also auch wohlanständig machen [...]?“*

PLATON/SCHLEIERMACHER (Politeia, entstanden um 375 v. Chr.)

Musik wirkt und berührt. Auf dieser Grundannahme beruht das obige Zitat. Platon vertrat die Auffassung, dass Musik moralisch auf Menschen wirke und sie deshalb einen wichtigen Teil der Erziehung ausmachen solle. Dabei favorisierte er bestimmte Tonarten und Rhythmen, welche „die Seele in Ordnung und in Einklang mit sich selbst [brächten] und deren ungerregte Elemente korrigieren [würden]“ (WEST 2016), während er andere, insbesondere zeitgenössische Musikrichtungen wegen ihrer Eigenschaften und Wirkungen strikt ablehnte. Heutzutage wird Platons Auffassung hinsichtlich eines fragwürdigen Erziehungsbegriffs und der Zensur bestimmter Musik kritisch betrachtet. Dennoch hallt die Grundannahme der Bedeutsamkeit von Musik in der Erziehung aufgrund ihrer tiefen berührenden Möglichkeiten in Fachdiskursen nach und bildet ebenfalls die Grundlage für die vorliegende Arbeit.

Orientiert man sich an einem weiten Verständnis von Musikalität, so ist jeder Mensch musikalisch, welcher Musik verarbeiten sowie musikalische Aktivitäten ausführen kann. Unter Letzteres fällt beispielsweise bereits das Musikhören oder das Bewegen zu Musik (vgl. AMRHEIN 1980, S. 154). Demzufolge ist der Großteil der Weltbevölkerung<sup>1</sup> fähig, sich von Musik berühren zu lassen. Dies trifft auch auf Kinder und Jugendliche zu, die Störungen im Verhalten und Erleben aufweisen (vgl. SALLAT 2018).

Zudem erfahren die Schüler\*innen Musik in ihrem Lebensumfeld, worauf in der Schule aufgebaut werden kann. Beide Aspekte sollten hinreichend begründen, dass Musik als ein geeignetes Mittel für das ‚Erreichen‘ und die Förderung von Kindern und Jugendlichen, die als ‚schwer erziehbar‘ gelten, verstärkt eingesetzt und vermittelt werden sollte.

Praktische Erfahrungen der Verfasserin sowie Berichte diverser Musikverbände (siehe hierzu Kapitel 2.2) beschreiben allerdings, dass Musik an vielen Grund-, Mittel- und Förderschulen zu kurz kommt. Insbesondere an Schulen mit Förderschwerpunkt emotionale und soziale Entwicklung, wo individuelle, nicht nur leistungsbezogene Ziele verfolgt werden, scheint dies unverständlich.

---

<sup>1</sup> Ausgenommen sind ungefähr 4% der Bevölkerung, welche von genetisch bedingter Amusie betroffen sind (vgl. HALLAM 2018, S. 106). Davon abzugrenzen ist musikalische Anhedonie, von der 3 bis 5% der Weltbevölkerung betroffen sind. In diesem Fall reagiert der Körper nicht belohnend auf Musik, sodass die Person von Musik nicht berührt wird (vgl. hierzu SOMMER 2017).

Aufbauend auf diesen Grundgedanken und Praxiserfahrungen werden im Rahmen der vorliegenden Arbeit folgende **Hypothesen** formuliert und überprüft:

- I. **Musik hat aus verschiedenen Gründen an bayerischen Schulen mit Förderschwerpunkt emotionale und soziale Entwicklung aktuell einen geringen Stellenwert.**
- II. **Musikvermittlung, welche die Gegebenheiten an Schulen mit Förderschwerpunkt emotionale und soziale Entwicklung berücksichtigt, erfordert ein erweitertes Verständnis von Musikunterricht und eine besondere Gestaltung.**
- III. **Die Verbindung von Musik und zeitlicher Strukturgebung berücksichtigt die Gegebenheiten des Alltags an Schulen mit Förderschwerpunkt emotionale und soziale Entwicklung und bringt weitere Chancen sowie Schwierigkeiten mit sich.**

## **1.1 Aufbau der Arbeit**

Der Aufbau der vorliegenden Arbeit orientiert sich an der Beantwortung der oben benannten Forschungshypothesen. So wird in Kapitel 2 betrachtet, welchen Stellenwert Musik im Unterricht an bayerischen Schulen mit Förderschwerpunkt emotionale und soziale Entwicklung einnimmt. Hierfür werden Erkenntnisse aus aktueller Literatur, einer Studie der Bertelsmann-Stiftung und einem Interview mit einer Lehrerin entnommen. Die Forschungshypothese II wird überprüft, indem Gegebenheiten des Schulalltags skizziert werden und das Verständnis von Musikunterricht erweitert wird. Eine praxisorientierte Verknüpfung von Musik und zeitlicher Strukturierung wird in Kapitel 4 versucht. Dieser Vorschlag wird hinsichtlich der Berücksichtigung der schulartspezifischen Gegebenheiten sowie weiterer Chancen und Schwierigkeiten reflektiert. Praxisbezogene Anregungen an Lehrkräfte und eine knappe Zusammenfassung runden die Arbeit ab.

## **1.2 Bestimmung zentraler Begrifflichkeiten**

### **1.2.1 Schulen mit Förderschwerpunkt emotionale und soziale Entwicklung**

*Förderzentren mit Förderschwerpunkt emotionale und soziale Entwicklung* sind Schulen, an denen mit Kindern und Jugendlichen gearbeitet wird, welche einen, durch sonderpädagogische Diagnostik, definierten Förderbedarf „im individuellen Erleben und sozialen Handeln“ (ISB 2019, S. 22) aufweisen.

Nach ISB (2019, S. 22) beeinflussen „Interaktionsprozesse auf persönlicher, gesellschaftlicher und schulischer Ebene [...] die innere Erlebens- und Erfahrungswelt der Schülerinnen und Schüler“ (ebd.), wobei Störungen in diesen Prozessen die Entwicklung sozial-emotionaler Fähigkeiten beeinträchtigen. Dies ist bei Kindern und Jugendlichen dieser Schulart der Fall. Konkrete Erscheinungsformen von Verhaltensauffälligkeiten sowie Gegebenheiten des Unterrichts werden in Kapitel 3.1 dargestellt.

An solchen Förderzentren werden individuelle pädagogische Möglichkeiten gesucht, um die Schüler\*innen entsprechend ihrem Lern- und Entwicklungsstand zu fördern. Da diese Unterstützung eine Vielzahl an Tätigkeiten umfasst, bezeichnet das BAYERISCHE STAATSMINISTERIUM FÜR UNTERRICHT UND KULTUS (2009, S. 2) die Schulen als „Kompetenzzentren“ für die Erziehung, Beratung, Förderung, Diagnostik und das Unterrichten von Kindern und Jugendlichen mit Auffälligkeiten im emotionalen-sozialen Bereich.<sup>2</sup> In Bayern ist die an den Empfehlungen der Kultusministerkonferenz (1994, 2000) orientierte Bezeichnung *Schule mit Förderschwerpunkt emotionale und soziale Entwicklung*, nachfolgend mit FSP esE abgekürzt, verbreitet. Die dahinterliegende (wissenschaftliche) Disziplin nennt sich in Bayern *Pädagogik bei Verhaltensstörungen*.

Generell unterscheiden sich Schulen mit FSP esE von Regelschulen hinsichtlich zugrundeliegender pädagogischer und didaktischer Konzepte, anderer Organisationsformen (geringere Klassenstärke, höherer Personalschlüssel) sowie der engen Zusammenarbeit mit anderen Institutionen, wie beispielsweise Heilpädagogischen Tagesstätten, Jugendämtern und Beratungsstellen. Generell orientiert sich der Unterricht am Lehrplan der regulären Schule, wodurch ein Wechsel an eine Regelschule erleichtert wird (STEIN 2017, S. 165). Dies unterstreicht den Charakter der Schulart als „Durchgangsschule“ (ebd., S. 166).

Die Schule soll ein Rahmen sein, in dem Kinder und Jugendliche neben fachlichen, insbesondere soziale Kompetenzen erwerben und ausbauen können. Speziell im FSP esE ist die „Festigung sozialer Fähigkeiten, die Stärkung der Wahrnehmung für eigenes und fremdes Empfinden und [...] die Entwicklung von Ich-Identität und Ich-Stärke“ (ISB 2019, S. 33) zentral. Hierfür bemühen sich Lehrende um eine wertschätzende Beziehung und berücksichtigen individuelle Vorerfahrungen. Eine adaptive Möglichkeit, um die Schüler\*innen zu fördern, kann Musik sein.

---

<sup>2</sup> Auch andere Schulformen unterrichten Kinder und Jugendliche mit definiertem Förderbedarf im emotionalen und sozialen Bereich. So ist neben der Beschulung an *Sonderpädagogischen Förderzentren*, die auf mehrere Förderschwerpunkte spezialisiert sind, seit dem Inkrafttreten der Behindertenrechtskonvention im Jahr 2009 auch der Besuch einer allgemeinen Schule mit Unterstützung durch den Mobilien Sonderpädagogischen Dienst (MSD) möglich (vgl. BAYERISCHES STAATSMINISTERIUM FÜR UNTERRICHT UND KULTUS (2009, S. 15)).

## 1.2.2 Begriffsbestimmung Musik

Für den pädagogischen Kontext definiert AMRHEIN (1980, S. 136) Musik als zwei zusammenhängende Phänomene: *Musik als klingendes Material* und als *Erscheinung von Kulturen und Zivilisation*. Bei erstem wird Musik nicht rein als Kunstwerk betrachtet, sondern weiter gefasst als Geräusch, das den Menschen anspricht.

„Musik ist klingendes Material, das Neugier, Interesse und Aufmerksamkeit weckt. Jede Art von Tönen, Klängen und Geräuschen, wie sie von der menschlichen Stimme, mit Händen und Füßen, auf verschiedenen Materialien, Instrumenten oder Geräten aus Natur und Technik hervorgebracht werden, kann als Musik Gegenstand des Unterrichts werden“ (ebd., S. 136).

Des Weiteren wird Musik verstanden als „individueller Ausdruck“ (AMRHEIN 1980) der musizierenden Person. Durch Musik werden „außermusikalische Gegebenheiten“ (ebd.), wie zum Beispiel Emotionen, zum Ausdruck gebracht. Sie kann spielerisch, beispielsweise durch dynamische Veränderungen, gestaltet werden (vgl. ebd., S. 137). Der Auftrag der Pädagogik besteht nach diesem Verständnis darin, anhand des klingenden „Materials, die Fähigkeiten des Schülers zu entwickeln“ (ebd., S. 138).

Musik tritt außerdem auf als für Menschen bedeutsame *Erscheinung von Kulturen und Zivilisation*. Allen Schüler\*innen ist sie aus ihrem Lebensumfeld in verschiedenen Formen geläufig. Die Bedeutung, Funktion und Wirkung eines Musikstücks ergeben sich aus dem Kontext, in dem es dargeboten wird. Dass und wie dieser wahrgenommen, berücksichtigt und reflektiert werden sollte, können Schulen vermitteln. Für die Pädagogik stellt sich in diesem Verständnis die Aufgabe, die Schüler\*innen zu einem selbstbestimmten Umgang und Teilhabe an der Kultur zu befähigen (ebd., S. 138).

Im Bewusstsein, dass eine Vielzahl weiterer Definitionsversuche andere Schwerpunkte legen, knüpft die vorliegende Arbeit an dieses weite Musikverständnis an.

## 2. Stellenwert von Musik an Schulen mit FSP esE

Im Rahmen dieses Kapitels wird Hypothese I überprüft, welche lautet: **Musik hat an bayerischen Schulen mit Förderschwerpunkt emotionale und soziale Entwicklung aktuell einen geringen Stellenwert.**

Zunächst werden relevante Begriffe aus dem Kontext von Musikunterricht bestimmt.

### 2.1 Musikunterricht – Rahmenbedingungen an bayerischen Förderschulen

#### 2.1.1 Begriffsklärung Musikunterricht, -pädagogik, -didaktik, musikalische Bildung

Das Riemann-Musik-Lexikon (vgl. RIEMANN/RUF/VAN DYCK-HEMMING 2012, S. 467f.) definiert: „Musikunterricht ist die Praxis der Musikpädagogik [...] wobei die Didaktik gewissermaßen als Bindeglied zwischen beiden Seiten fungiert“ (vgl. ebd., S. 467f.). Er hängt maßgeblich von den Kompetenzen der unterrichtenden Lehrkraft und dem organisatorischen Rahmen sowie der Ausstattung der Schule ab (vgl. ebd., S. 467). Innerhalb eines von der Lehrkraft vorgegebenen zeitlichen, räumlichen und methodischen Rahmens beschäftigen sich die Schüler\*innen also auf unterschiedliche Weise mit Musik. Abhängig von den gewählten Methoden, der Passung der Lerninhalte und Ziele sowie zahlreichen weiteren Variablen, kann sich hieraus ein „intensiver Kommunikationsprozess“ (MÜCK 2008, S. 100) und ein „Raum zur Entfaltung eigener musikpraktischer Erfahrungen“ (ISB 2019, S. 169) entwickeln. Musikunterricht orientiert sich an gesellschaftlich anerkannten Bildungs- und Erziehungszielen, wie sie durch die Lehr- und Bildungspläne der Länder vorgegeben werden.

Die fachlich fundierte Beschäftigung mit Musik im Kontext der Pädagogik bei Verhaltensstörungen erfordert Grundlagenwissen und Erkenntnisse aus Disziplinen, deren Gegenstand Musik im pädagogischen und schulischen Umfeld ist.

Die **Musikpädagogik** ist eine Disziplin, die sich mit der „Theorie der Voraussetzungen, Bedingungen und Möglichkeiten des Musiklernens“ (JANK/MEYER 2018, S. 24) im schulischen und außerschulischen Feld beschäftigt. Ihr Ziel ist es, „Menschen die Teilhabe an Musik zu ermöglichen und sie zur Musik anzuregen“ (RICHTER 2016). Als Teilbereich der Musikpädagogik betrachtet die **Musikdidaktik** verschiedene Gestaltungs- und Vermittlungsmöglichkeiten von Musikunterricht und untersucht diesen hinsichtlich seiner Bedingungen und Wirkweisen (vgl. JANK/MEYER 2018, S. 24).

Die Notwendigkeit **musikalischer Bildung** ist Voraussetzung und Begründungslinie für musikpädagogisches Arbeiten. Eine Definition dieses Begriffes fällt schwer, da er sich ständig wandelt und, je nach wissenschaftlicher Perspektive, differiert. VOGT (2018, S. 31ff.) fasst einige gemeinsame Aspekte verschiedener Positionen des Fachdiskurses zusammen. „Musikalische Bildung‘ [wird] seit dem Ende des 18. Jahrhunderts im Sinne von ‚Bilden‘ als ‚Formen und Gestalten des inneren Menschen durch Musik‘ benutzt“ (ebd.). Sie setzt die Annahme voraus, dass Menschen bildsam seien. Dabei wird Bildung immer als nicht abzuschließender Prozess verstanden. Bildung lässt sich nicht einzig über die Kenntnis eines musikalischen Kanons definieren und Musik wirkt nicht „per se ‚bildend““ (ebd.). Erst, wenn eine Musik einem Subjekt Erfahrungen ermöglicht, kann sie als bildungswirksam angesehen werden (vgl. ebd.).

### **2.1.2 Vorgaben für bayerische Schulen mit FSP esE**

Die Vorgaben und Empfehlungen zu den im Musikunterricht an bayerischen Förderschulen zu vermittelnden Inhalten und Kompetenzen werden im LehrplanPLUS (ISB 2019) festgeschrieben. Demnach ist das Ziel des Musikunterrichtes die individuelle Begegnung mit Musik, um eigene musikpraktische Kompetenzen zu entwickeln, aber auch Musik als Bereicherung zu erleben, die einen „Beitrag zu persönlichem Ausgleich und emotionaler Balance leisten kann“ (ebd., S. 189). Des Weiteren leistet das Fach Musik einen Beitrag zu den übergreifenden Bildungs- und Erziehungszielen (vgl. hierzu ebd., S. 196).

Bezüglich der organisatorischen Struktur von Musikunterricht empfiehlt das BAYERISCHE STAATSMINISTERIUM FÜR UNTERRICHT UND KULTUS (2019a, 2019b) für Förderschulen mit FSP esE von der 1. bis zur 6. Jahrgangsstufe und im Wahlfach ab der 7. Klasse zwei Stunden Unterricht pro Woche. Als Pflichtfach können in Musik Zensuren gegeben werden, diese sind allerdings nicht vorrückungsrelevant.

Nachfolgendes Kompetenzstrukturmodell wird als Basis für Musikunterricht an Förderschulen in Bayern zugrunde gelegt.

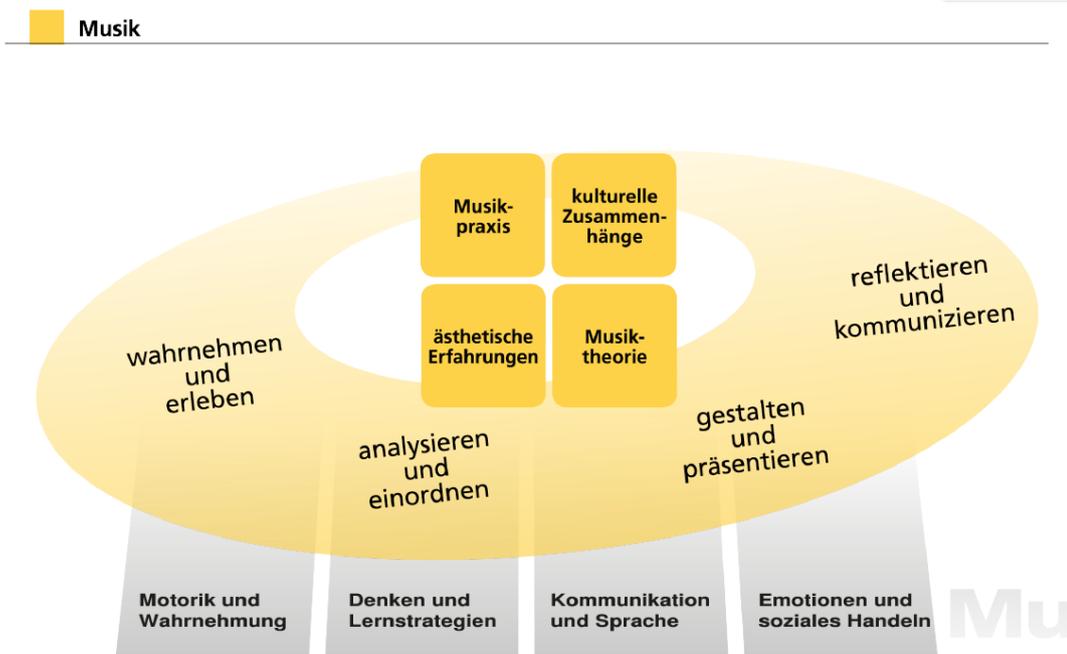


Abbildung 1: Kompetenzstrukturmodell Musikunterricht an Förderschulen laut LehrplanPLUS Bayern;  
Quelle: (ISB 2019, S. 191)

Dieses Modell veranschaulicht in den gelben Quadraten die **Gegenstandsbereiche** *Musikpraxis*, *Musiktheorie*, *kulturelle Zusammenhänge* und *ästhetische Erfahrungen*, mit denen sich Musikunterricht beschäftigt. Dabei stehen alle Bereiche eng miteinander in Verbindung. Der äußere Ring stellt die **prozessbezogenen Kompetenzen** dar, welche im Musikunterricht angesprochen und erworben werden. Das Ausprägen dieser Kompetenzen kann als Ziel des Unterrichtes in Musik betrachtet werden. Differenzierte Teilziele sind beispielsweise das „sinnliche Wahrnehmen von Musik“ (ISB 2019, S. 191), Vorlieben zu erkennen und mit fachlich richtigem Vokabular auszudrücken, selbst kreativ zu gestalten und Ergebnisse zu präsentieren, das Erkennen von Strukturen und Besonderheiten von musikalischen Werken sowie die Zuordnung in Kontexte. Alle Kompetenzbereiche werden in der Beschäftigung mit allen Gegenstandsbereichen angesprochen. Ein Modell mit diesen Aspekten bildet auch die Grundlage für den Musikunterricht an allen allgemeinen Schularten. Für den sonderpädagogischen Musikunterricht werden die Säulen der **entwicklungsbezogenen Kompetenzen** *Motorik und Wahrnehmung*, *Denken und Lernstrategien*, *Kommunikation und Sprache* sowie *Emotionen und soziales Handeln* ergänzt. Dies verdeutlicht, dass Unterricht im sonderpädagogischen Kontext in besonderem Maße auf den Voraussetzungen, Entwicklungsständen und Kompetenzen der Kinder und Jugendlichen aufbauen muss, um erfolgreiche Lernprozesse zu ermöglichen.

## 2.2 Musikunterricht an Förderschulen – Erkenntnisse aus der Literatur

Der Sonder- und Musikpädagoge Thomas MÜCK (2009) beschreibt in einem Vortrag zu seiner Dissertation eigene Erfahrungen zum Musikunterricht an einem nordbayerischen Förderzentrum. Kennzeichnend ist die Aussage eines Praktikumslehrers, der Folgendes über Musik in seiner Klasse formuliert: „Also in meiner Klasse mach´ ich keine Musik. Erstens funktioniert das in unserer Schulart sowieso nicht, zweitens hab ich keine Ahnung davon und drittens ist es ohnehin wichtiger, die Kinder lernen gescheit lesen, schreiben und rechnen“ (ebd., S. 2). Ohne diesen Kommentar zu bewerten, lässt sich feststellen, dass es Lehrkräfte gibt, die aus verschiedenen Gründen Musik nicht in ihren Unterricht einbringen. Dass diese Einstellung kein Einzelfall ist, bestätigt sich während der praktischen Erprobung einer im Rahmen von MÜCKs Dissertation entworfenen Neukonzeption<sup>3</sup> für den sonderpädagogischen Musikunterricht. Eine unsichere, negative Einstellung zu eigenen musikalischen Fähigkeiten und zur musikalischen, methodischen und didaktischen Fachkompetenz bereiten Lehrkräften demnach Schwierigkeiten (vgl. ebd., S. 331).

Dass der Musikunterricht im Alltag von Grund-, Mittel- und Förderschulen zu wenig Anklang findet, unterstreichen auch Berichte zahlreicher Kultur- und Musikverbände. Stellvertretend wird der Appell aus dem Jahr 2010 an die Kultusministerkonferenz zitiert, welcher dokumentiert, dass die Bedingungen für das Fach Musik „den bildungspolitischen Ansprüchen bei weitem [sic!] nicht [genügen]“ (DEUTSCHER MUSIKRAT 2012, S. 109), was unter anderem auf den einseitigen Fokus auf die Hauptfächer und einen „Mangel an fachkompetenten Lehrkräften“ (ebd., S. 109) zurückzuführen sei. Insbesondere an Förderschulen gäbe es „trotz der nachgewiesenen rehabilitativen Wirkung von Musik“ (ebd., S. 24) zu wenige Sonderpädagog\*innen, die eine musikalische Ausbildung genießen, was geändert werden müsse.

Seit dieser Einschätzung ist bereits über ein Jahrzehnt vergangen, dennoch lässt sich feststellen: Die Situation hat sich an bayerischen Grund-, Mittel- und Förderschulen im Jahr 2021 eher verschlechtert als verbessert. Um durch den allgemeinen Lehrkräftemangel verursachte Stundenbedarfe abdecken zu können, sollen unter anderem „im Randstunden-Bereich, also bei Fächern wie Musik, Kunst und Sport [...] Lehrerstunden eingespart werden – zugunsten von Hauptfächern wie Mathe, Deutsch und Englisch“

---

<sup>3</sup> Diese lautet: „Ganzheitliche Förderung durch Musik im Grundschulalter bei Kindern mit sonderpädagogischem Förderbedarf – Förderschwerpunkte Lernen, Sprache und sozial-emotionale Entwicklung“

(BAUMANN 2021). Solche Kürzungen haben schwerwiegende Auswirkungen auf die Qualität eines umfassenden Bildungsangebotes sowie die Entwicklung von sozialen, aber auch fachlichen Kompetenzen der Schüler\*innen (vgl. ebd.).

Aus der wissenschaftlichen Perspektive beklagen auch MYSCHKER/STEIN (2018, S. 307), nachdem sie fachspezifische Erkenntnisse aus der Musiktherapie zusammenfassend darstellen, dass

„die Auseinandersetzung mit Musiktherapie und Musikpädagogik in der wissenschaftlichen Fachdiskussion der Pädagogik bei Verhaltensstörungen in den letzten 20 Jahren stark vernachlässigt worden ist. Förderung durch Musik oder auch Kunst spielt in den umfassenderen neueren Grundlagenwerken kaum eine Rolle [...]. Eine Wiederbelebung ist dringend vonnöten.“

Es ist sinnvoll, das Bild von Musikunterricht, das sich durch die Literaturanalyse gebildet hat, durch empirische Daten zu überprüfen. Dies versucht die nachfolgend vorgestellte Studie.

## **2.3 Aktuelle Studie „Musikunterricht in der Grundschule“**

Die Studie *Musikunterricht in der Grundschule: Aktuelle Situation und Perspektive* der Bertelsmann-Stiftung wurde in Zusammenarbeit mit dem Deutschen Musikrat und der Konferenz der Landesmusikräte im Frühjahr 2020 veröffentlicht (vgl. LEHMANN-WERMESER/WEISHAUPT/KONRAD 2020).

### **2.3.1 Grundlagen der Studie**

Sie beschäftigt sich mit zwei übergeordneten Themenstellungen. Im ersten Teil wird die Frage gestellt, wie die Versorgung von Grundschulklassen mit fachgerecht erteiltem Musikunterricht in allen deutschen Bundesländern aussieht. Hierfür wurde das curricular vorgesehene Stundenkontingent im Fach Musik mit Daten zum tatsächlich erteilten Musikunterricht aus dem Schuljahr 2016/2017 verglichen. Hierfür wurde mit Hochrechnungen gearbeitet. Ein besonderer Fokus wurde auf den fachfremden oder „fachgerechten“ (ebd.) Musikunterricht gelegt. Die Autor\*innen erläutern im videobasierten Online-Seminar zur Studie, dass die Definition, über welche Kompetenzen Lehrkräfte verfügen müssen, um fachgerechten Musikunterricht erteilen zu können, schwierig sei, sich aber vor allem auf die erfolgte Ausbildung in Musik und Pädagogik beziehe (vgl. LEHMANN-WERMESER, A./WELSCHER, U. 2020, Min.: 13:16.00).

Im zweiten Teil der Studie wird die Frage gestellt, wie die Versorgung von Grundschulklassen mit fachgerecht erteiltem Musikunterricht im Jahr 2028 aussehen wird. Um zu ermitteln, ob der Musikunterricht bei gleichen Rahmenbedingungen in Zukunft für alle Grundschulklassen abgedeckt werden kann, wurden Stundenbedarfe anhand der vo-

raussichtlichen Entwicklung von Schüler\*innen- und Musiklehrer\*innen-Zahlen berechnet. Dabei wurden die Rahmenbedingungen gleich gehalten, die Altersstruktur der Lehrkräfte, Veränderungen in den Zahlen von Studierenden und Absolvent\*innen des 2. Staatsexamens aber mit einbezogen (vgl. LEHMANN-WERMSE/WEISHAUPT/KONRAD 2020, S. 19f.).

Zusammenfassend für alle Bundesländer lässt sich sagen, dass bei gleichbleibenden Rahmenbedingungen ungefähr 23.000 ausgebildete Musiklehrkräfte fehlen werden, die Tendenz steigend sei und es „an vielen Grundschulen [aktuell schon] keine einzige Musiklehrkraft“ gäbe (LEHMANN-WERMSE/WELSCHER 2020, Min.: 19:25.00). Gründe hierfür seien geringe Studien- und Berufseinstiegszahlen, steigende Schüler\*innenzahlen und das Ausscheiden vieler Lehrkräfte aus dem Musiklehrberuf (vgl. ebd.). Die Forschenden sehen insbesondere für Kinder aus sozial benachteiligten Milieus ein Fehlen der Möglichkeit auf eine hochwertige musikalische Bildung, die unabhängig von familiären und sozioökonomischen Bedingungen an Grundschulen angeboten werden könnte (vgl. LEHMANN-WERMSE/WEISHAUPT/KONRAD 2020, S. 14).

### **2.3.2 Ergebnisse**

Betrachtet man die Ergebnisse aus Bayern, so fällt auf, dass fundierte Aussagen hier nur schwer zu treffen sind, da notwendige Daten durch das Kultusministerium bislang nicht erhoben wurden (vgl. ebd., S. 27). Daher wurden Zahlen aus dem Schuljahr 2010/2011 herangezogen.

Für die Jahrgangsstufen 3 und 4 an Grundschulen sind jeweils zwei Wochenstunden im Fach Musik zu erbringen. In den Jahrgangsstufen 1 und 2 wird Musik ohne vorgegebene Stundenzahl als ein Teilbereich des Grundlegenden Unterrichts angeführt, weswegen die Forschenden von einer Wochenstunde ausgehen. Zusätzlich zum Pflichtunterricht kann ein „erweiterter Musikunterricht“ angeboten werden, zum Beispiel in Form von Musizierstunden in Ensembles. Der Vergleich des Soll- und Ist-Standes ergab, dass 2,3 Musikstunden pro Jahrgangsstufe, also geringfügig mehr als vorgegeben, tatsächlich durchgeführt wurden. Gründe für diese Differenzen sind ungeklärt, können aber an der Möglichkeit des erweiterten Musikunterrichtes liegen (vgl. LEHMANN-WERMSE/WEISHAUPT/KONRAD 2020, S. 28).

Im Vergleich zu anderen Bundesländern bietet Bayern eine grundständige Ausbildung für alle Grundschullehramtsstudierenden an, welche entweder in Form einer einsemestrigen Basisqualifikation oder des Didaktikfaches Musik stattfindet. Auf diese Weise soll die Qualität des Musikunterrichts an bayerischen Grundschulen sichergestellt werden.

Das Gremium der an dieser Studie Forschenden kritisiert solch ein Ausbildungsvorgehen als ungenügend, da dieses, im Vergleich zu anderen Bundesländern, weniger umfangreich sei und keine vorherige Eignungsprüfung erfordere. So könne in der Theorie zwar argumentiert werden, dass kein Musikunterricht fachfremd erteilt werde, in der Praxis seien die Grundkenntnisse allerdings für einen umfassenden, ganzheitlichen Unterricht nicht ausreichend. Das Forschungsteam bewertet die erworbenen Kompetenzen aus der Basisqualifikation lediglich für Musikunterricht im Rahmen der ersten und zweiten Jahrgangsstufe als ausreichend. Dennoch wurde in der Studie der Anteil fachgerechten Unterrichts auf 100% geschätzt (vgl. ebd., S. 27).

Auf Basis der geringen, wenig aktuellen Datenlage und unter der Annahme, dass die Professionalisierung der Lehrkräfte ausreicht, schließt der Forschungsbericht: „Für die Entwicklung bis 2028 sind in Bayern mit dem Umfang der Grundschullehrerausbildung gute Grundlagen für einen fachgerechten Musikunterricht in den Jahrgangsstufen 3 und 4 der Grundschule gelegt“ (ebd., S. 31). Voraussichtlich werden 5.040 Musiklehrkräfte für den Musikunterricht benötigt; inwiefern dieser Bedarf gedeckt werden wird, kann aufgrund lückenhafter Datengrundlage nicht errechnet werden (vgl. ebd., S. 29ff).

Für Baden-Württemberg werden in der Studie folgende Ergebnisse erhoben: In der gesamten Grundschulzeit sollen sechs Wochenstunden im Fach Musik erbracht werden, wobei Abweichungen nach oben und unten zugelassen werden. Informationen zum tatsächlich absolvierten Musikunterricht sind nicht gegeben; allerdings wird geschätzt, dass lediglich 35,3% fachgerecht unterrichtet werden. Für das Jahr 2028 wird prognostiziert, dass der Anteil des fachgerecht erteilten Unterrichts auf 30% sinken wird, da 4.667 studierte Musiklehrkräfte fehlen werden (vgl. LEHMANN-WERMSE/WEISHAUPT/KONRAD 2020, S. 23). Der Bericht für Baden-Württemberg schließt mit folgenden Worten: „Eine Verschlechterung der fachlichen Versorgung mit Musikunterricht ist absehbar“ (ebd., S. 26).

In dieser Studie wurden explizit keine Daten aus dem Förderschulsektor erhoben, weil hier andere Vorgaben, Klassenstärken und Ausbildungsmodalitäten gelten. Da es aktuell keine weiteren fachwissenschaftlichen Erhebungen zum Musikunterricht an Förderschulen gibt, muss zum Einschätzen der dortigen Situation auf Befragungen von an diesen Schulen tätigen Lehrkräften zurückgegriffen werden.

## **2.4 Interview mit einer Lehrerin einer Schule mit FSP esE**

Hierfür wurde am 09.07.2021 ein Interview mit einer Lehrerin einer Schule mit FSP esE durchgeführt, welches zum Ziel hatte, die Situation an dieser Schulart zu erfragen. Dabei

wurde auf Besonderheiten im Unterricht dieses Schwerpunktes eingegangen, Handlungsmöglichkeiten besprochen und persönliche Erfahrungen der Lehrkraft behandelt. Der zugrundeliegende Fragenkatalog ist im Anhang beigefügt, die Transkription wird aus Gründen des Datenschutzes nicht veröffentlicht. Eine zusammenfassende Darstellung der Erkenntnisse erfolgt in Kapitel 2.4.3.

Die Aussagen der Lehrkraft geben hier nur einzelne Meinungen und Erfahrungen wieder und erheben keinen Anspruch auf Allgemeingültigkeit. Allerdings ist es wichtig, solche individuellen Erfahrungen einzufangen, um daraus Schlüsse und Maßnahmen ableiten zu können, die sich am Erleben der in der Praxis tätigen Personen orientieren.

### **2.4.1 Forschungsmethode des Interviews**

Ein wissenschaftliches Interview ist ein Verfahren zur Datenerhebung. Im Rahmen einer persönlichen, telefonischen oder online durchgeführten Interaktion stellt ein\*e Interviewer\*in den Befragungspersonen Fragen, deren Antworten „dokumentiert und systematisch analysiert“ (ebd., S. 356) werden.

Das Ziel eines wissenschaftlichen Interviews ist es, zu „generalisierbaren Aussagen über die Erfahrungswirklichkeit zu gelangen“ (ebd., S. 357). Deswegen müssen wissenschaftliche Standards bei der Vorbereitung, Durchführung, Dokumentation (z. B. über Audioaufnahmen und Transkripte) und Auswertung eingehalten werden (vgl. ebd., S. 357f.).

Die Nutzung des Interview-Verfahrens ist dann von Vorteil, wenn eine „niedrigschwellige alltagsnahe Methode“ das subjektive Erleben und „nicht direkt beobachtbare Ereignisse und Verhaltensweisen“ erfassen soll (ebd., S. 356). Die Live-Interaktion ermöglicht es, individueller auf gegebene Antworten einzugehen, komplexere Fragen zu stellen und eine größere Anzahl an Informationen in kurzer Zeit zu erhalten (vgl. ebd., S. 357). Dabei ist es herausfordernd, das persönliche Gespräch angenehm, der Sache, der Situation und dem Gegenüber angemessen zu führen und gleichzeitig wissenschaftlich akkurat vorzugehen.

### **2.4.2 Aspekte und Reflexion des vorliegenden Interviews**

Für diese Arbeit wurde aus forschungsökonomischen Gründen eine telefonische Einzelbefragung mit einer Lehrerin durchgeführt, die als Expertin für den Musikunterricht an ihrer Schule mit FSP esE fungiert. Die Befragungsperson wurde ausgewählt, da sie umfangreiche Qualifikationen in der Musikvermittlung und langjährige Berufserfahrung an Förderschulen, insbesondere mit Kindern und Jugendlichen mit Verhaltensauffälligkeiten, aufweist.

Das Interview ist dem halbstrukturierten, also dem qualitativen Interview zuzuordnen, da diesem ein teilstandardisierter Leitfaden zugrunde liegt (siehe Anhang). Nach dem Erheben biografischer und schulischer Informationen zu Beginn wurden verschiedene Fragen zum Musizieren und dem Musikunterricht an der Schule gestellt. Dabei wurde hauptsächlich auf den Fragenkatalog zurückgegriffen, allerdings gab es auch zusätzliche Vertiefungsfragen. Es kann kritisiert werden, dass das freie Generieren von passenden Impulsen der Befragenden teilweise Schwierigkeiten bereitete, weshalb das Gespräch hin und wieder Themensprünge aufweist. Aufseiten der Interviewten gab es im letzten Viertel des Gesprächs ungünstige Rahmenbedingungen, da Familienmitglieder anwesend waren, die die Konzentration der Befragten forderten. Insgesamt ist das Interview dennoch als gelungen zu werten, da es neue Erkenntnisse aus der Praxis liefert, welche die Annahmen der Verfasserin teilweise bestätigten, teilweise widerlegten.

### **2.4.3 Erkenntnisse aus dem Interview**

Die Darstellungen aus dem Interview der Lehrerin werden im Folgenden thematisch sortiert und zusammenfassend skizziert. Als Ausgangsbasis kann die folgende Zusammenfassung betrachtet werden: *Trotz vieler Schwierigkeiten ist das Einbringen von Musik in die Förderschule sinnvoll, notwendig und auf vielfältige Weisen möglich. Lehrkräfte können Schwierigkeiten begegnen, indem sie Musik in strukturierender verkürzter Form anbieten sowie Gruppendynamiken und sonderpädagogische Spezifika im Blick behalten.*

#### **Rahmenbedingungen für Musik (-Unterricht) der Lehrerin**

An der Schule der Interviewten arbeitet sie als einzige praktizierende Lehrerin, die Musik studiert hat. Sie wird von den Klassenlehrkräften angefragt, wenn diese den Fachunterricht übertragen möchten. Ansonsten unterrichtet jede Lehrkraft ihre Klasse (fachfremd) selbst und wird gegebenenfalls durch die Musiklehrerin unterstützt (vgl. INTERVIEW 2021, Min.: 07:00.17). Häufig wird nur „das Pflichtprogramm“ (ebd., Min.: 26:01.82), das für die Benotung relevant ist, erarbeitet. Ihre Schule unterstützt das Fach Musik finanziell, indem Instrumente sowie Literatur angeschafft und Fortbildungen für das Kollegium angeboten werden. Allerdings ist zu beobachten, dass auf Fortbildungen Gelerntes nur wenig Eingang in die Unterrichtspraxis findet (vgl. ebd., Min.: 50:31.50).

Der Aspekt des fachfremden Unterrichtens verdient besondere Beachtung. In der Arbeit mit Schüler\*innen mit Verhaltensstörungen ist häufig entscheidender als die musikalische Kompetenz, „dass du [als Lehrer\*in] die Gruppe irgendwie zusammenkriegst; dass du ein Ziel setzt [...], das gemeinsame Erlebnis irgendwie schaffst“ (ebd., Min.: 18:44.64). Dies funktioniert zielführender, wenn man über die Eigenheiten der Kinder und Jugendlichen Bescheid weiß und eine Beziehung aufgebaut hat. Klassenlehrkräfte

können individuelle Regungen und Verhaltensweisen schneller einschätzen und einordnen, sodass präventive Maßnahmen zur Reduktion von Unterrichtsstörungen frühzeitig eingeleitet werden können.

### **Besonderheiten im Unterricht aufgrund des Förderbedarfes der Schüler\*innen**

Der Förderbedarf der Kinder und Jugendlichen in der emotionalen und sozialen Entwicklung beeinflusst Unterrichtsabläufe stark. Von folgenden Verhaltensweisen und Phänomenen berichtet die Befragte:

- Erfahrungen mit Musik (fast) nur durch das „Konsumieren“ (Min.: 09:34.38), sodass Berührungsgängste mit dem Musikmachen abgebaut werden müssen (vgl. ebd., Min.: 37:24.26)
- unrealistische Selbsteinschätzung und niedrige Frustrationstoleranz bei hohen Ansprüchen aber wenig Durchhaltevermögen (vgl. Min.: 13:18.32)
- kurze Konzentrations- und Aufmerksamkeitsspanne (vgl. Min.: 31:28.10)
- viele Schüler\*innen „exponieren sich nicht gerne“ (Min.: 08:53.70) oder es ist ihnen unangenehm, anderen zu zeigen, dass sie „was können“ (Min.: 18:44.64)
- sich aufschaukelnde Gruppendynamiken: Konkurrenzverhalten, Verweigerungshaltung (vgl. Min.: 18:44.64) und Konfliktpotential durch verschiedene musikalische Geschmacksrichtungen (vgl. Min.: 57:12.69)
- Instrumente und Material haben „Aufforderungscharakter“, was Lehrkräften „schnell mal entgleitet“ (Min.: 16:54.08), sodass Instrumente kaputtgehen könnten (vgl. Min.: 53:02.31)
- fehlender Mut und Selbstvertrauen, sich mit Unbekanntem auseinanderzusetzen (vgl. Min.: 10:05.82)
- offene, unstrukturiertere Unterrichtsformen, wie sie in Musik benötigt werden, bergen die Gefahr, dass Situationen eskalieren (vgl. Min.: 53:02.31)

**Ergänzung:** Folgende Inhalte aus dem Interview wurden nicht zur Beantwortung der Hypothese I herangezogen, sollen aber an dieser Stelle ergänzend aufgeführt werden, da sie Impuls für die Erarbeitung zentraler Vorschläge und Argumentationslinien gaben.

### **Musik an dieser Schule: was funktioniert?**

Aus ihren Erfahrungen benennt die Lehrerin Aspekte ihrer Musikstunden, die trotz erschwerter Bedingungen funktioniert haben.

- Musikinstrumente kennenlernen, anschauen, ausprobieren (vgl. ebd., Min.: 33:24.26)
- Musiktheorie und Notenlehre bei älteren Schüler\*innen (vgl. ebd., Min.: 10:37.76)
- Vorbereitung eines Auftritts (konkretes Ziel) mit intensiver Erarbeitung (vgl. ebd., Min.: 12:05.73)
- Verbindung von Kunst und Musik (vgl. ebd., Min.: 44:13.84)
- Schüler\*innen werden „vertrauter und entspannter“ (Min.: 14:33.55), wenn sie häufiger in Berührung mit Musik kommen und die Lehrkraft gut kennen

- Musik im Alltag als Ritual z. B. morgens als Einstieg, am Ende der Pause, zum Aufräumen oder als Ausdruck des Feierns integrieren (vgl. Min.: 28:10.35)
- Unterricht, der schülerorientiert, individuell und flexibel ist (auch bzgl. Zeiteinteilung) (vgl. Min.: 19:36.70 und vgl. Min.: 13:00.78)
- Die Lehrerin plädiert dafür, im Fach Musik die 45-Minuten-Struktur aufzuheben, um den Bedürfnissen der Schüler\*innen gerecht zu werden. „Für mich ist es weniger zentral zu sagen, unsere Kinder brauchen Musikstunden, sondern unsere Schüler brauchen Stunden, die durch Musik bereichert sind, aufgelockert sind, strukturiert sind; sie zur Ruhe finden lassen“ (vgl. Min.: 41:47.40).

### **Erlebte positive Wirkweise von Musik**

Folgende positive Wirkungen von Musik auf ihre Schüler\*innen hat die Lehrkraft erlebt:

- das Erleben, dass „gemeinsames Tun [...] schön“ ist (ebd., Min.: 29:44.01)
- Musizieren „sammelt, es schafft einen Fokus“ (ebd.)
- gemeinsam vor der nächsten Phase zur Ruhe kommen; man ist „gedanklich vereint und konzentriert“ (ebd.)
- zwischen dem vorrangigen kognitiven Lernen andere Sinne aktivieren. Auch im Sinne des ganzheitlichen Lernens: Emotionalität und Bewegung (vgl. ebd., Min.: 33:40.01)

## **2.5 Überprüfung der Hypothese I**

Seit Jahren gibt es wenig Musik an bayerischen Schulen<sup>4</sup>, auch oder besonders an solchen mit Förderschwerpunkt emotionale und soziale Entwicklung. Die Gründe hierfür sind vielfältig, am eindrucklichsten sind jedoch mangelnde zeitliche Ressourcen aufgrund der Vorrangstellung anderer Fächer, (subjektive) Kompetenzdefizite der Lehrenden und schwierige Voraussetzungen durch den besonderen Förderbedarf der Schüler\*innen. Eine genauere Betrachtung der benannten Ursachen erfolgt in Kapitel 3.2.

Demzufolge lässt sich die anfangs aufgestellte Hypothese I, dass Musik in vielen bayerischen Förderschulen mit Schwerpunkt emotionale und soziale Entwicklung wenig Raum findet, bestätigen, insofern nur der Musikunterricht in seiner klassischen Form berücksichtigt wird.

---

<sup>4</sup> Natürlich wird an dieser Stelle eine Verallgemeinerung getroffen. Die Situation an einzelnen Klassen ist immer abhängig von den Kompetenzen und Bereitschaften der jeweiligen Lehrkraft und den schulischen Gegebenheiten.

### 3. Gegebenheiten an Schulen mit FSP esE und veränderter Musikunterricht

Nachfolgend wird die Hypothese II überprüft, welche annimmt, dass **Musikvermittlung, welche die Gegebenheiten an Schulen mit Förderschwerpunkt emotionale und soziale Entwicklung berücksichtigt, eine besondere Gestaltung und ein verändertes Verständnis von Musikunterricht erfordert.**

Sie wird betrachtet, indem zunächst Bedingungen und an dieser Schularart häufig auftretende Verhaltensweisen dargestellt werden. Nach dem Aufzeigen der Notwendigkeit eines erweiterten Verständnisses von Musikunterricht werden Prinzipien und Voraussetzungen von sonderpädagogischem (Musik-) Unterricht erläutert und zusammengeführt.

#### 3.1 Gegebenheiten an Schulen mit Förderschwerpunkt emotionale und soziale Entwicklung

Der Alltag an Schulen mit Förderschwerpunkt emotionale und soziale Entwicklung orientiert sich an den Bedürfnissen, Fähigkeiten, Lernständen und Entwicklungszielen der Kinder und Jugendlichen. Dabei prägen die unterschiedlichen Phänomene, die unter den Begriffen **Verhaltensstörungen** und **auffällige Verhaltensweisen** subsumiert werden, das unterrichtliche Geschehen stark. Deshalb ist es sinnvoll, beide Begriffe zu definieren und abzugrenzen.

*„Verhaltensstörung ist ein von den zeit- und kulturspezifischen Erwartungsnormen abweichendes, maladaptives Verhalten, das organogen und/oder milieubedingt ist, wegen der Mehrdimensionalität, der Häufigkeit und des Schweregrades die Entwicklungs-, Lern- und Arbeitsfähigkeit sowie das Interaktionsgeschehen in der Umwelt beeinträchtigt und ohne besondere pädagogisch-therapeutische Hilfe nicht oder nur unzureichend überwunden werden kann.“ (MYSCHKER/STEIN 2018, S. 56)*

**Verhaltensstörungen** werden also nicht als etwas Feststehendes, Personenzentriertes betrachtet, sondern im Sinne eines systemisch-integrierenden Ansatzes in einen Zusammenhang mit der Gesellschaft (Erwartungsnormen) und der Umwelt (Milieu) gebracht. **Verhaltensauffälligkeiten** sind die Verhaltensweisen, welche Beobachter\*innen einer Situation als von der Norm abweichend wahrnehmen. Diese Auffälligkeiten können sich auf das von außen beobachtbare Verhalten, genauso wie auf ‚innere‘ Erlebensprozesse, beziehen. Sie sprechen nicht unbedingt für ein Defizit im emotionalen und sozialen Handeln, können aber auf eine tieferliegende, überdauernde Verhaltensstörung hinweisen, der mit entsprechenden Unterstützungsmaßnahmen begegnet werden sollte.

Im LehrplanPLUS (ISB 2019, S. 23) werden exemplarisch folgende Phänomene als besonders relevant für den Unterricht benannt:

- Motivations- und Interessensdefizite im Unterricht
- kurze Aufmerksamkeits- und Konzentrationsphasen

- hohe Ablenkbarkeit
- verminderte Lernbereitschaft, Belastbarkeit und Ausdauer
- Schwierigkeiten, „Leistungen realistisch einzuschätzen“
- „permanente innere Unruhe“ (ebd.)
- häufig impulsives Verhalten in Konfliktsituationen
- fehlendes Selbstvertrauen
- „übersteigertes Selbstbewusstsein und Statusdenken“ (ebd.)

Diese Aufzählung verdeutlicht die Vielzahl und Heterogenität der Phänomene, die unter den Begriff der Verhaltensstörungen gefasst werden. Um den Überblick zu erleichtern, unterscheiden MYSCHKER/STEIN (2018, S. 63) vier verschiedene Kategorien. Besonders auffällig und im Unterricht störend ist **externalisierendes, aggressiv-ausagierendes** Verhalten. Häufiger übersehen werden Kinder und Jugendliche mit **internalisierendem, ängstlich-gehemmtem** Verhalten. Sie sind deswegen aber nicht weniger belastet. Auch für Schüler\*innen mit **sozial-unreifem** sowie **sozialisiert-delinquentem** Verhalten initiieren Lehrkräfte Lernräume.

Beispielhaft werden Verhaltensweisen und Charakteristika in folgender Grafik benannt.

Gruppierung	Symptomatik
1. Kinder und Jugendliche mit externalisierendem, aggressiv-ausagierenden Verhalten	Aggressiv, überaktiv, impulsiv, exzessiv streitend, aufsässig, tyrannisierend, regelverletzend, Aufmerksamkeitsstörungen
2. Kinder und Jugendliche mit internalisierendem, ängstlich-gehemmten Verhalten	Ängstlich, traurig, interesselos, zurückgezogen, freudlos, somatische Störungen, kränkelnd, Schlafstörungen, Minderwertigkeitsgefühle
3. Kinder und Jugendliche mit sozial-unreifem Verhalten	Nicht altersentsprechend, leicht ermüdbar, konzentrationsschwach, leistungsschwach, Sprach- und Sprechstörungen
4. Kinder und Jugendliche mit sozialisiert-delinquentem Verhalten	Verantwortungslos, reizbar, aggressiv-gewalttätig, leicht erregt, leicht frustriert, reuelos, Normen missachtend, risikobereit, niedrige Hemmschwellen, Beziehungsstörungen

Abbildung 2: Klassifikation von Verhaltensstörungen bei Kindern und Jugendlichen (Myschker/Stein 2018, S. 63)

Diese Klassifikation ist insofern dienlich, als sie es ermöglicht, verschiedene Phänomene und Schwierigkeiten einzuordnen. Dennoch ist zu bedenken, dass solch ein Schema nur einen Überblick liefert und allgemeine Aussagen zulässt, der Individualität des\*der einzelnen Schüler\*in allerdings nicht gerecht wird.

Es gehört zur Aufgabe von Sonderpädagog\*innen, solche herausfordernden Verhaltensweisen als ein Wechselspiel zwischen verschiedenen Ursachen und Faktoren zu betrachten und die Schüler\*innen nicht in ihrer Person als *gestört* zu verurteilen. Vielmehr ist das ständige Bewusstsein darüber wichtig, dass ein Mensch ein komplexes Wesen ist. Der Fokus auf (störende) Verhaltensweisen bildet demnach nicht eine Person als Ganzes ab (vgl. MYSCHKER/STEIN 2018, S. 58).

### 3.2 Bedingungen des Musikunterrichts und mögliche Umgangsweisen

In Kapitel 2 wurden Ursachen aufgezeigt, die mangelnden Musikunterricht an Förderschulen begründen könnten. Nicht nur die Verhaltensauffälligkeiten und -störungen der Schüler\*innen sind also Gegebenheiten, die eine praktisch umsetzbare Musikvermittlung berücksichtigen muss. Auch Schwierigkeiten, die sich auf der Ebene der Schulorganisation oder der Lehrperson ergeben, sollten bedacht werden.

In untenstehender, selbst entworfener Tabelle werden exemplarisch Bedingungen auf verschiedenen Ebenen aufgezeigt, welche den Musikunterricht im FSP esE (erschwerend) beeinflussen können. Möglichkeiten des adaptiven Umgangs werden beispielhaft benannt, stellen aber – wie die Bedingungen selbst – keinen Anspruch auf Vollständigkeit.

Faktoren, die auf der Ebene der **Gesellschaft** und des **Schulsystems** begründet sind, werden in dieser Arbeit nicht näher betrachtet. Es wird auf das Bemühen der Musik-, Kunst- und Kulturverbände verwiesen, welche generelle, wie auch konkrete Maßnahmen fordern, um der Musik (wieder) einen zentralen Platz im gesellschaftlichen Leben und der Bildung zuzuordnen. In diesen Forderungen sind auch solche zur Ausbildung von Lehrkräften enthalten (vgl. DEUTSCHER MUSIKRAT 2012).<sup>5</sup>

---

<sup>5</sup> AMRHEIN (1980, S. 154) bezeichnet nahezu jede Person als musikalisch, die eine musikalische Aktivität ausführt. Musikalische Begabung sei in den meisten Personen veranlagt, weswegen „es auch jedem Lehrer möglich [ist], sich wenigstens bis zu einem gewissen Grad musikalische Fertigkeiten und Kenntnisse anzueignen, mit deren Hilfe er fähig wird, musikalisches Verhalten bei den Schülern zu provozieren“ (ebd.).

Ebene	Bedingungen	Umgangsweisen
...der Schulorganisation	<ul style="list-style-type: none"> <li>• mangelnde Ausstattung, z.B. fehlende Instrumente</li> <li>• kein geeigneter Musikraum</li> <li>• Kürzung von Musikstunden zugunsten anderer Fächer</li> <li>•</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Ausleihen von Materialien und Instrumenten bei Musikschulen</li> <li>• Musik auf Alltagsgegenständen und Instrumente basteln</li> <li>• Fortbildungen zu musikalischen Themen</li> <li>• Reflexion der gerechten Arbeitsteilung im Kollegium</li> <li>• Musikeinheiten auch ins gesamte Schulleben einbringen</li> <li>• Bedeutsamkeit von Musik im Kollegium thematisieren</li> </ul>
...der Lehrperson	<ul style="list-style-type: none"> <li>• eigene Unsicherheit</li> <li>• Selbstverurteilung als „unmusikalisch“ bzw. fachlich inkompetent</li> <li>• Überlastung der Lehrpersonen bzw. mangelnder Raum zur Einarbeitung in musikalische Themen</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• reines Bereitstellen von Literatur nicht ausreichend</li> <li>• Auseinandersetzung mit Musik im privaten Umfeld z.B. bewusstes Musikhören, Konzertbesuche, Patschen von Rhythmen zu Musik</li> <li>• Videos über musiktheoretische und -didaktische Themen ansehen</li> <li>• weites Verständnis von Musikalität nach Amrhein</li> </ul>
...des Unterrichts und der Methodik	<ul style="list-style-type: none"> <li>• offenere, teilweise unbekannte Unterrichtsformen erforderlich</li> <li>• Störungen des Unterrichtsflusses z.B. aufgrund ausagierenden Verhaltens</li> <li>• Scheitern des Unterrichtsverlaufs bzw. unpassende Planung</li> <li>• Aufwändige Unterrichtsvorbereitung</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Bewusstsein, dass Trial-and-Error-Prozesse normal sind, beim Erwerb musik- (unterrichts-) praktischer Fähigkeiten</li> <li>• Entzerren der Situation durch räumliche, zeitliche, methodische Differenzierung</li> <li>• langsame Öffnung der Unterrichtssituation durch Einbinden bereits eingeführter und gelingender Methoden</li> <li>• Unterrichtsplanung, die Störungen antizipiert und Raum für unvorhersehbare Prozessveränderungen lässt</li> <li>• gute Vorbereitung</li> <li>• Unterrichtsstunden von Musik- und Schulbuchverlagen für Klasse adaptieren und nutzen</li> </ul>
...der Schüler*innen	<p>auffällige Verhaltensweisen z.B. Verweigerung, Weinen, Konkurrieren um Instrumente, Zerstörung von Material</p> <p>...aufgrund von Faktoren wie musikbezogener Unsicherheit, negatives Selbstkonzept, Angst vor Exploration und der Offenbarung von Schwächen, Schamgefühle, Nichterfüllung eigener Erwartungen, geringer Frustrationstoleranz</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Reflexion der Verhaltensweisen</li> <li>• individuelles Erarbeiten von Umgangsweisen</li> <li>• Bemühen um wertschätzende Atmosphäre für angst- und schamfreies Lernen</li> <li>• Verstärken des „sich-darauf-Einlassens“ statt des Ergebnisses</li> <li>• Leistungsdruck weitgehend abbauen</li> <li>• Achtsamkeit für emotionale Befindlichkeiten</li> <li>• Klassenlehrkräfte-Prinzip beibehalten wg. bestehender Beziehungsebene</li> </ul>

Tabelle 1: Bedingungen von Musikunterricht im FSP esE sowie mögliche Umgangsweisen auf verschiedenen Ebenen

Wie soll mit diesen Erkenntnissen umgegangen werden? AMRHEIN (1980, S. 153) formuliert hierzu Folgendes:

„So wichtig einerseits die Einsicht ist, daß [sic!] es sich bei der Situation des Musikunterrichts nicht um ein isoliertes Problem des Faches Musik handelt, sondern daß [sic!] dahinter [unter anderem] ein gesellschaftspolitisches zum Vorschein kommt, so ist es andererseits doch unerlässlich [sic!], vom Fach Musik her konkrete Vorschläge zur Verbesserung der Situation zu machen“ (ebd., S. 153).

Ein konkreter Vorschlag, der aus der musik- sowie sonderpädagogischen Perspektive stammt und eine ressourcenschonende Musikvermittlung anstrebt, wird im Rahmen dieser Arbeit unterbreitet.

### **3.3 Erweitertes Verständnis von Musikunterricht**

Grundlegend für das Ermöglichen einer Musikvermittlung unter den speziellen Voraussetzungen und alltäglichen Gegebenheiten an Schulen im FSP esE ist ein erweitertes Verständnis dessen, was Musikunterricht leisten soll.

#### **3.3.1 Zielsetzung von Musikunterricht in der Sonderpädagogik**

Allgemein verfolgt die Musikpädagogik zwei Zielsetzungen. Einerseits den Aufbau musikalischer Kompetenzen, was als Erziehung **zur** Musik bezeichnet wird. Andererseits kann Erziehung **durch** Musik erfolgen, was die Förderung außermusikalischer Entwicklungsziele beschreibt (vgl. SALLAT 2018, S. 113).

TISCHLER (2013) dagegen betrachtet beide Aspekte als zentral für den Musikunterricht an Förderschulen und ergänzt als dritten Bereich das „Erleben mit Musik“ (ebd., S. 11), was sich im ‚Nebenbei‘, beispielsweise durch den fächerübergreifenden sowie projektorientierten Einsatz von Musik, vollzieht. So integriert er diese drei Zielsetzungen speziell für den sonderpädagogischen Musikunterricht (vgl. ebd.).

#### **3.3.2 Sonderpädagogischer Musikunterricht zwischen Pädagogik und Therapie**

Die Spezifität sonderpädagogischen Musikunterrichts ergibt sich aus dem Verfolgen mehrerer zentraler Zielsetzungen. Dass die Entwicklungsförderung auch ein wichtiges Anliegen der Musiktherapie und die musikalische Kompetenzentwicklung das der Musikpädagogik ist, verdeutlicht, dass sich sonderpädagogischer Musikunterricht immer im Spannungsfeld der beiden Disziplinen befindet (vgl. ebd., S. 114).

Dennoch bietet der schulische Musikunterricht keinen Rahmen für Musiktherapie, weshalb eine Abgrenzung notwendig ist.

Musiktherapie ist „eine psychotherapeutische Intervention mit dem Ziel der Aktivierung der psychischen und sozialen Ressourcen des Patienten zur Mitwirkung an seinem Genesungsprozess“ (METZNER 2018). Maßgeblich unterscheiden sich also die beiden Disziplinen bezüglich des Settings, Grad des Unterstützungsbedarfes, verwendeter Methoden und der Zielsetzung. Letztere ist in der Therapie insbesondere das (Wieder-) Herstellen von Gesundheit und Wohlbefinden (vgl. SALLAT 2018, S. 114).

Die (sonder-) pädagogische Musiktherapie richtet sich speziell an Kinder und Jugendliche mit sonderpädagogischem Förderbedarf (VOGT 2018; vgl. SCHWAIBELMAIR 2019). Sie verzeichnet auch für die Arbeit mit Kindern und Jugendlichen im hier betrachteten Schwerpunkt positive Einflüsse auf Faktoren wie die Konzentrationsfähigkeit und motorische Unruhe (vgl. hierzu zusammenfassend MYSCHKER/STEIN 2018, S. 304). Obwohl dies verdeutlicht, dass Musik auf die Kinder und Jugendlichen wirkt, ist zu bedenken, dass solche Effekte in einem therapeutischen Setting erhoben wurden, in welchem mit vielfältigen Methoden gearbeitet wird. Es ist darauf hinzuweisen, dass im Rahmen des allgemeinen Musikunterrichts zwar implizite Wirkweisen von Musik angenommen werden können, eine Lehrkraft allerdings in ihrem Kompetenzbereich bleiben sollte. Aufgrund der Andersartigkeit des Settings und fehlender Ausbildung sollten keine therapeutischen Ziele verfolgt werden (vgl. ebd.).

SALLAT (2018, S. 122) unterstreicht dies, indem er konstatiert:

„Der Musikunterricht muss keine therapeutischen Ziele oder Transfereffekte erzielen. Musik hat ihre Berechtigung als Ausdrucks- und Kommunikationsform sowie als ganzkörperliche, persönlichkeits- und selbstkonzeptbezogene, multisensorische Erfahrung.“ (ebd.)

### 3.3.3 Erlebnisorientierter Ansatz nach Tischler

TISCHLER (2013) entwirft eine Konzeption für sonderpädagogischen Musikunterricht, die alle drei oben genannten Zielsetzungen (Erziehung **durch** sowie **zur** Musik und Erleben **mit** Musik) integriert. Zudem bedenkt er die besonderen Ansprüche verschiedener Förderschwerpunkte. Aufgrund des Mangels an spezifischer fachwissenschaftlicher Literatur, wird die eher praxisorientierte, dennoch theoretisch fundierte, integrierende Konzeption des Sonderpädagogen und Lehrbeauftragten für Musikpädagogik als Basis für die vorliegende Arbeit herangezogen.

Der **ganzheitlich-erlebnisorientierte** Ansatz „Musik spielend erleben“ (ebd.) lehnt sich an reformpädagogische Ideen an, nutzt ein weites Begriffsverständnis von Musikunterricht und grenzt sich von klassischen Vorstellungen ab. Dies geschieht, indem er die oben genannten Zielsetzungen zu einem Konzept integriert und aus diesen drei Funkti-

onen von Musik ableitet. Im Unterrichtsansatz formuliert er diese als „Säulen des Musikunterrichts“ (ebd., S. 16). Alle drei Säulen des Unterrichts stehen gleichberechtigt nebeneinander, hängen eng zusammen und bedingen einander.

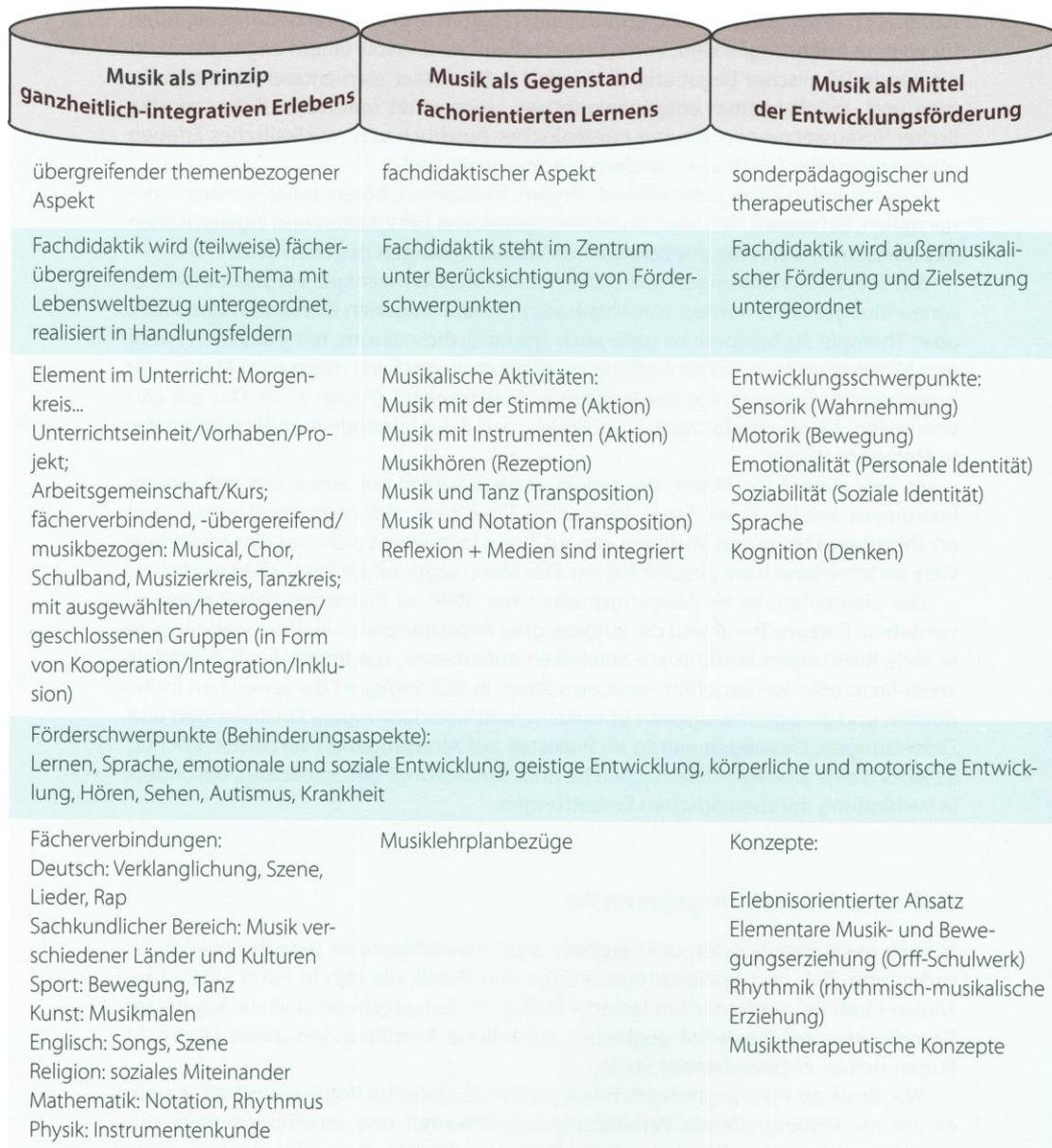


Abbildung 3: Säulen des sonderpädagogischen Musikunterrichts (TISCHLER 2013, S. 16)

Musik als **Prinzip ganzheitlich-integrativen Erlebens** intendiert die Ebene des Erlebens mit Musik. Sie wird im Rahmen von Projekten, von fächerübergreifendem Unterricht oder als zeitlich begrenztes Unterrichtselement (z. B. im Morgenkreis oder als Ritual) mit anderen schulischen Aktivitäten verbunden und hat „begleitenden, strukturierenden

Charakter“ (ebd., S. 15). So kann der Musikeinsatz fachlich oder entwicklungsfördernd fokussiert werden (vgl. ebd.).

Wird Musik als **Gegenstand fachorientierten Lernens** betrachtet, ist das Ziel die Vermittlung musikbezogener Kompetenzen, „kulturell-ästhetischer Werte und Ausdrucksformen“ (TISCHLER 2013), indem sich die Schüler\*innen mit verschiedenen Erscheinungsformen musikalischer Aktivitäten beschäftigen. Solche Handlungen beinhalten das Singen, Spiel auf Instrumenten, Musikhören, Tanzen, Notieren von Musik, Reflektieren und die mediale Umsetzung (vgl. ebd.).

Musik wird als **Mittel der Entwicklungsförderung** eingesetzt, wenn es darum geht, außermusikalische Fähigkeiten im „sensorischen, motorischen, emotionalen, sozialen, sprachlichen und kognitiven Bereich“ (ebd., S. 48) auszubauen. Diese Intention entspricht dem Bereich der Zielsetzung der „Erziehung durch Musik“ (MOOG 1967/1981) bzw. des „Erlebens durch Musik“ (TISCHLER 2013). Es sei angemerkt, dass unter die durch Tischler definierte Säule zwei musikpädagogische Handlungsfelder nach GEUEN (2018) fallen könnten.

- In der Sozialen Arbeit sowie der Musiktherapie wird Musik als *Mittel* verstanden, welches vielfältig und unabhängig von Werthaltungen genutzt werden und „die Sprache als zentrales Kommunikationsmittel dieser Profession unterstützen, ergänzen oder gar substituieren kann. Sie wird den Zielen der Sozialen Arbeit untergeordnet und für ein leichteres Erreichen dieser Ziele funktionalisiert“ (GROSSE/WICKEL 2018, S. 142). In diesem Sinne wird Musik eingesetzt, um in der Auseinandersetzung mit ihr eine lebensweltorientierte Förderung der Persönlichkeit, insbesondere der Selbstwirksamkeit sowie des selbstbestimmten Handelns und der kulturellen Teilhabe zu ermöglichen (vgl. ebd., S. 143). Dieses Verständnis ist für die vorliegende Arbeit von großer Relevanz, da ähnliche Ziele auch in der Pädagogik bei Verhaltensstörungen fokussiert werden.
- Seit der griechischen Antike wird Musik als *Funktionsträger für erzieherische Zwecke* bewusst eingesetzt, um auf die Entwicklung der Kinder in Richtung einer moralischen Lebensführung einzuwirken. Dies geschah, wie zum Beispiel in der Zeit des Nationalsozialismus, ideologisch-manipulativ (vgl. GEUEN 2018, S. 18). Nach wie vor werden der Musik erziehungsförderliche oder -hinderliche Wirkweisen zugesprochen. Auch die Zuschreibung von Transfereffekten des Hörens klassischer Musik auf kognitive Fähigkeiten (Stichwort: „Mozart-Effekt“) fällt unter dieses Verständnis. MÜCK (2008, S. 96ff.) warnt davor, zu einfache kausale Relationen aus Studienergebnissen herauszulesen. Die Grundintelligenz steigern sich nicht durch das Hören klassischer Musik, dennoch könnten „angenehme und

aktivierende (musikalische und nicht musikalische) Stimuli in eine höhere kognitive Erregung versetzt werden und dadurch vorübergehend leistungsbereiter [...]“ machen (DARTSCH/JENS/FRIEDRICH PLATZ 2018, S. 211).

Bei der Vorstellung, durch Musik und deren Wirkweisen bestimmte Erziehungsziele besser erreichen zu können, ist also Reflexion und Vorsicht geboten. Das Fördern individueller Entwicklungsziele durch Musik als ein Medium, welches vielfältige Möglichkeiten zum ‚Erreichen‘ der Schüler\*innen bietet, wie es TISCHLER (2013) vorschlägt, ist unter anderem in der Musiktherapie und der Sozialen Arbeit üblich.

Im vorgestellten Konzept werden verschiedene Erscheinungsformen von Musik und Legitimationen musikpädagogischen Handelns verbunden. Die Integration der verschiedenen Formen zu einer weiten Verständnisweise bringt umfangreichere Möglichkeiten mit sich, Musikunterricht, als solchen definiert, flexibel und speziell angepasst zu gestalten.

### 3.4 Zwischenfazit: Notwendigkeiten für umsetzbaren Musikunterricht

Musikunterricht an der Schule mit FSP esE muss sich an den Bedürfnissen, individuellen Erlebensweisen und Ausdrucksmöglichkeiten der Kinder und Jugendlichen orientieren. Verschiedene Verhaltensweisen und Bedürfnisse erfordern in der Unterrichtsgestaltung einen hohen Grad an **Flexibilität, Prozessorientierung, Differenzierung** sowie der Orientierung am **individuellen Erleben**. Zentral für gelingende Unterrichtsprozesse ist außerdem eine **wertschätzende** Atmosphäre und eine gefestigte **Beziehung** zwischen den Schüler\*innen und der Lehrkraft (vgl. STEIN/STEIN 2020).

Als zentrale didaktische Prinzipien nach STEIN/STEIN werden diese Aspekte in der Beschulung an Förderzentren mit FSP esE umgesetzt. Betrachtet man zusätzlich die Erkenntnisse über den tatsächlich durchgeführten Unterricht, so reicht die alleinige Orientierung an diesen Prinzipien Gegebenheiten nicht aus, damit Musik einen größeren Stellenwert in der Praxis bekommt.

Mangelnde zeitliche Ressourcen für die Vorbereitung und die Durchführung von Musikunterricht erfordern einen Ansatz, der in **kurzen, einfach** gehaltenen **Einheiten** musikalische Erfahrungen ermöglicht. Der fehlenden musikalischen Ausbildung vieler Förderschullehrer\*innen und der damit einhergehenden Unsicherheit zum Trotz, können (Klassen-) Lehrkräfte Räume schaffen, in denen Musik **erlebbar** wird. Dies bedeutet auch, dass Musikunterricht, der sich an den *tatsächlichen* Gegebenheiten des Alltags an Schulen mit FSP esE orientiert, nur durch eine spezifische Gestaltung umsetzbar ist. Dies erfordert die Reflexion des eigenen Verständnisses von Musikunterricht und eine Hinwendung zu einem entwicklungs-kompetenzbezogenen Verständnis.

## 4. Verknüpfung von Musik und Strukturgebung in Musikvermittlungseinheiten

Die Hypothese III formuliert einen Vorschlag, der zwar aus der Theorie kommt, aber in der Praxis umsetzbar sein soll. Sie nimmt an, dass die **Verbindung von Musik und zeitlicher Strukturgebung** die **Gegebenheiten des Alltags** an Schulen mit Förder-schwerpunkt emotionale und soziale Entwicklung berücksichtigt. Dies bringt diverse **Chancen sowie Schwierigkeiten** mit sich.

Die Hypothese wird überprüft, indem Allgemeines zur zeitlichen Strukturgebung definiert und von ähnlichen Begriffen abgegrenzt, danach die Verknüpfung dargestellt sowie dieses Vorgehen kritisch reflektiert wird. Zunächst soll der Grundgedanke der Verbindung von Musik und Strukturierung knapp dargestellt werden.

### 4.1 Zeitliche Strukturierung als Raum für Musikvermittlung

Ein Weg, Musik verstärkt in den Alltag einzubringen, ist, die Phasen der zeitlichen Strukturierung mit musikalischen Elementen zu füllen und so beides miteinander zu verbinden.

Der Hinweis auf die Möglichkeit, Musik im Rahmen von Rhythmisierungseinheiten einzubringen, findet sich im LehrplanPLUS Bayern (vgl. ISB 2019, S. 190) sowie in der Säule „Musik als Prinzip integrativ-ganzheitlichen Erlebens“ nach TISCHLER (2013, S. 14). Auch wenn hieran angeknüpft wird, ist der Fokus der Verbindung von Strukturierung und Musik in der vorliegenden Arbeit ein etwas anderer.

Während in der Konzeption „Musik spielend erleben“ (ebd.) der Anspruch erhoben wird, Musik in verschiedenen Formen, mitunter im Rahmen von Rhythmisierungen, einzubringen, sollen im Verständnis der vorliegenden Arbeit durch die zeitliche Strukturgebung, wie sie an vielen Schulen mit FSP esE üblich ist, musikalische Erfahrungen ermöglicht werden. Indem sich aus der Rhythmisierung des Schulalltages (zeitliche) Freiräume ergeben, kann Musik an Schüler\*innen vermittelt und so mangelnder Musikunterricht abgemildert werden. Dabei wird das Erleben bzw. ‚Erlebbar-Machen‘ von Musik als Basis für weitere musikalische Bildungsprozesse betrachtet (vgl. auch Tischler 2013). Es wird explizit nicht der Anspruch erhoben, Musikunterricht, wie er im LehrplanPLUS Bayern (ISB 2019) vorgegeben wird, zu ersetzen. Hierfür fehlen in den Rhythmisierungsphasen zeitliche Ressourcen, um beispielsweise größere Projekte durchzuführen. Vielmehr geht es darum, einen Anknüpfungspunkt zu finden, um trotz verschiedener Schwierigkeiten musikalische Bildung **ressourcenschonend** zu ermöglichen.

## 4.2 Strukturierung des Schulalltages als sonderpädagogisches Prinzip

### 4.2.1 Strukturierung und Strukturgebung

Der Begriff der Strukturgebung bezeichnet eines von zahlreichen sonderpädagogischen Prinzipien zur Gestaltung von Unterricht. Dabei geht es darum, unterrichtliche Rahmenbedingungen und Abläufe so zu organisieren, dass sie die Orientierung im Schulkontext erleichtern. Sie geben Halt, Orientierung sowie Sicherheit und sind als zentrales Bedürfnis des Menschen zu erachten. So kommen Schulen und Lehrkräfte aller Schularten nicht umhin, sich damit zu beschäftigen, welche Strukturen auf ihre Schüler\*innen unterstützend wirken (vgl. KMK 2000, S. 14). Denn äußere Strukturen können auch „zur inneren Ordnung beitragen“ (BAUMANN/BOLZ/ALBERS 2017, S. 56), was insbesondere für Kinder und Jugendliche mit Förderbedarf in der emotionalen und sozialen Entwicklung hilfreich ist, um „gemeinsame Lehr- und Lernerfahrungen und gemeinsames Leben und Kommunizieren zu ermöglichen“ (ebd.). Klare Strukturen helfen dabei, sich normativ adäquat zu verhalten, aber auch alltägliche Verhaltensweisen zu ritualisieren, die das Lern- und Arbeitsverhalten unterstützen (vgl. STEIN/STEIN 2020, S. 99).

Ähnliches beschreibt der Begriff der **Rhythmisierung**. Nach dem pädagogischen Gestaltungsprinzip geht es darum, Zeit zu ordnen, sodass harmonische, regelmäßige (Unterrichts-) Abläufe gestaltet werden, die sich an der natürlich schwankenden Leistungsfähigkeit orientieren (vgl. SCHEUERER 2008, S. 64). Hierfür werden Bewegungs- und Entspannungsphasen mit Konzentrationsphasen wiederkehrend abgewechselt.

**Strukturgebung** meint das Vorgeben von Strukturen, „im idealen Falle die gemeinsame Erarbeitung und Vereinbarung bzw. Neu-Vereinbarung von Regeln der Lernfeldgestaltung, der Lernprozessgestaltung und des sozialen Umganges in der Lerngruppe, bezogen auf die Dimensionen der Zeit und des Raumes“ (vgl. STEIN/STEIN 2020).

Ihr Einsatz sollte in Bezug auf die Sinnhaftigkeit sowie Notwendigkeit zum Erreichen bestimmter Lern- und Erziehungsziele reflektiert werden. Beispiele zu verschiedenen fachbereichsspezifischen Entwicklungszielen und deren Umsetzung auf beiden Ebenen sind bei MYSCHKER/STEIN (2018, S. 252ff.) zu finden.

Strukturen können hinsichtlich räumlicher, zeitlicher, personeller, didaktischer und methodischer Aspekte auf einer äußeren (z. B. schulorganisatorischen oder rechtlichen) und einer inneren (z. B. unterrichtlichen) Ebene gestaltet werden (vgl. MYSCHKER/STEIN 2018, S. 251f.). In dieser Arbeit soll insbesondere die Form der zeitlichen Strukturgebung betrachtet werden.

In diesem Sinne wird Strukturgebung, oder synonym Strukturierung, abgegrenzt von didaktischen Konzepten des strukturierten Unterrichts (z. B. nach Cruickshank), in denen es darum geht, durch strikt systematisierten Unterricht in einer entsprechend vorbereiteten Lernumgebung klar vorgegebene Lernziele zu erreichen (vgl. STEIN/STEIN 2020, S. 99).

#### 4.2.2 Formen der zeitlichen Strukturierung

MYSCHKER/STEIN (2018, S. 262) weisen darauf hin, dass sich Strukturierung im Hinblick auf die Förderung von Kindern und Jugendlichen mit Verhaltensstörungen auf verschiedene Aspekte beziehen kann. Bezüglich des **personellen** Aspekts wird auf die Relevanz kleiner, vertrauter Gruppen und weniger Personalwechsel hingewiesen. Strukturierte **Didaktik** sowie **Methodik** zeichnet sich durch bedeutsame Inhalte, das „Angebot pädagogisch-therapeutischer Maßnahmen“ (ebd.), schülernahe und geeignete Methoden, wie Individualisierung, Selbsttätigkeit oder Projektunterricht aus. **Räumliche** Strukturierung zeichnet sich durch vorbereitete Lernumgebungen aus, die die Möglichkeit für das Arbeiten in verschiedene Sozialformen bieten. Aspekte der **zeitlichen** Strukturierung umfassen „angepasste Zeiteinheiten, Regelmäßigkeit, Kontinuität, aber auch zeitliche Flexibilität“ (MYSCHKER/STEIN 2018).

Im Kontext der zeitlichen Strukturierung unterscheidet SCHEUERER (2008, S. 56f.) verschiedene Formen der Rhythmisierung. Die **äußere Rhythmisierung** bezeichnet durch das System vorgegebene Strukturen wie Ferienzeiten, innerhalb derer Lehrkräfte Spielräume zur Gestaltung des eigenen Unterrichts haben. **Die Wochen- und Jahresrhythmisierung** bezieht sich auf längere Zeiträume und häufig auf gesellschaftliche Bräuche, wie Weihnachtsfeste aber auch Praktikumszeiträume. Die **innere Rhythmisierung**, die den Unterrichtstag gestaltet, „orientiert sich an den Möglichkeiten und Bedürfnissen der Schülerinnen und Schüler und bezieht Phasen der Konzentration bzw. der Bewegung und des Ausruhens gezielt ein“ (ISB 2019, S. 32). Es wäre wünschenswert, hierbei dem **Eigenrhythmus der Individuen** nachzukommen, jedoch gestaltet sich die Berücksichtigung der verschiedenen Voraussetzungen als herausfordernd.

An Schulen mit Förderschwerpunkt emotionale und soziale Entwicklung ist es im Hinblick auf kurze Aufmerksamkeitsspannen und geringe Frustrationstoleranzen besonders wichtig, die individuellen Lernrhythmen zu berücksichtigen und Arbeitsphasen nach diesen zu gestalten. Dieses individualisierte Arbeiten erfordert vielfältige Arten der Differenzierung sowie entsprechende räumliche (z. B. Nebenraum) und personelle Ressourcen (z. B. Zweitkraft). Offene Unterrichtsformen können zwar aufgrund einer eventuell unstrukturierten Offenheit überfordern und deshalb Schwierigkeiten für Schüler\*innen mit

sich bringen. Dennoch eignen sie sich, gewissenhaft eingeführt, für ein am individuellen Rhythmus orientiertes Lernen – auch bzw. besonders für die Arbeit mit Schüler\*innen mit Verhaltensstörungen (vgl. MYSCHKER/STEIN 2018, S. 266ff).

### 4.3 Musikvermittlungseinheiten: Berücksichtigung schulischer Gegebenheiten

Da Schulen mit FSP esE sich durch eine besonders schülerorientierte Strukturgebung auszeichnen, also ‚sowieso‘ entspannende Phasen in den Alltag einbauen, wird hier vorgeschlagen, diese Zeiträume mithilfe von musikbezogenen Angeboten auszugestalten. Diese niederschwellige Form des ‚Musikunterrichts‘ soll Musikerlebensprozesse in der Schule anregen. Diese Phasen werden im Folgenden **Musikvermittlungseinheiten** genannt werden.

#### 4.3.1 Begriff der Musikvermittlungseinheiten

Der Begriff der **Musikvermittlungseinheiten** knüpft zwar an die weite Verständnisweise von Musikunterricht an, kann auch als ein Teil von diesem betrachtet werden, wird aber gewählt, um begrifflich die unterschiedlichen Ansprüche und Vorstellungen der Musikvermittlungseinheiten und des Musikunterrichts im Sinne des Lehrplanes abzugrenzen.

In der Wahl des zugrundeliegenden Begriffs der **Musikvermittlung** schließt die Arbeit an die Begründung des Deutschen Musikrates (DEUTSCHER MUSIKRAT 2012, S. 10) an. Der Begriff der Musikvermittlung wird verwendet, „weil er der für den pädagogischen Auftrag am weitesten gefasste ist. Dabei versteht sich der Begriff ‚Musikvermittlung‘ intentional, nicht als eine bestimmte Technik; er beschreibt einen stets neu zu gestaltenden wechselseitigen Prozess“ (ebd.).

Es geht also darum, dass Lehrkräfte Räume und Gegebenheiten schaffen, in denen die Schüler\*innen (bisher unbekannt) Aspekte, Stile sowie Wirkweisen von Musik vermittelt bekommen; in denen verschiedene musikalische Erfahrungen genauso wie Wahrnehmungen thematisiert werden und so zwischen diesen vermittelt wird. Selbstverständlich nimmt die Lehrperson dadurch eine besondere **Mittlerrolle** ein, derer sie sich bewusst sein und welche sie reflektiert ausfüllen muss (in Anlehnung an PFEFFER/ROLLE/VOGT 2008, S. 5). Noch etwas ist beachtenswert: Vermittlungsräume sind immer nur ein **Angebot**, bei dem nichts darüber ausgesagt werden kann, welchen Anteil die Lernenden tatsächlich mitnehmen. Beide Herausforderungen sollen nicht daran hindern, Musikvermittlungsangebote zu schaffen. Im Gegenteil: Das Potenzial des durch die Vermittlung Möglichen soll im Vordergrund stehen und gestaltet werden.

Es stellt sich die Frage, wie Lehrer\*innen trotz widriger schulischer Gegebenheiten Musik an Kinder und Jugendliche mit Förderbedarf in der emotional-sozialen Entwicklung vermitteln können. Es wird versucht, durch eine Verbindung musikpädagogischer, -didaktischer und sonderpädagogischer Erkenntnisse einen *Vermittlungs-Weg* zu finden.

### 4.3.2 Zentrale Charakteristika

Es soll um **kurze Phasen der Musikvermittlung** gehen, die ungefähr 5 bis maximal 15 Minuten andauern. Gründe hierfür sind die kurze Aufmerksamkeitsspanne der Schüler\*innen sowie die geringen zeitlichen und unterrichtlichen Kapazitäten der Lehrkräfte. Diese Einheiten können verschieden gestaltet werden und zu verschiedenen Zeitpunkten des Tages stattfinden. Wichtig ist, dass sie immer wieder mit einem gleichen Ablauf und zu ähnlichen Tageszeiten eingeübt werden. Dennoch soll im Sinne der Prozessorientierung flexibel auf die situativen Gegebenheiten und die Befindlichkeiten der Schüler\*innen eingegangen werden.

Da es um die Gestaltung der Rhythmisierungseinheiten durch Musik geht, werden weniger die Konzentrations- als vielmehr die **Entspannungsphasen** betrachtet. Diese sind eher geeignet für das Vorhaben, den Kindern und Jugendlichen eine individuelle Erfahrung von Musik und ihren Wirkweisen zu ermöglichen. Dennoch könnten in der Praxis auch kurze Einheiten der gegenständlich-theoretischen Beschäftigung mit Musik einbezogen werden, um einen umfassenden Musikunterricht in gesplitteter Form durchzuführen. Im Rahmen dieser Arbeit wird dies nicht ausgeführt, da für die Musikvermittlungseinheiten zur Entlastung bewusst andere als kognitive Fähigkeiten angesprochen werden sollen.

Es gibt zahlreiche Konzepte zur Rhythmisierung und zum strukturierten Schulalltag an Ganztageschulen. Nachdem die ganztägige Beschulung aber nicht in ganz Bayern gang und gäbe ist, soll gezielt auf die **Halbtagschule** eingegangen werden, damit die Relevanz von Rhythmisierung auch in dieser Schulform verdeutlicht wird und für Lehrkräfte konkrete Umsetzungsmöglichkeiten zur zeitlich strukturierten Unterrichtsgestaltung aufgezeigt werden. Häufig arbeiten Schulen mit Förderschwerpunkt emotionale und soziale Entwicklung mit angeschlossenen Heilpädagogischen Tagesstätten zusammen. Es wäre sinnvoll, in beiden Institutionen ähnliche haltgebende Strukturen zu nutzen, was ein hohes Maß an wechselseitiger Kommunikation und Teamarbeit erfordert.

Die Musikvermittlungseinheiten müssen im Sinne der **Individualisierung** und **Differenzierung** nicht immer mit der gesamten Klasse durchgeführt werden. Es ist auch möglich, wenn dies die räumlichen Gegebenheiten zulassen – beispielsweise durch das Vorhan-

densein eines Nebenraumes -, dass sich **einzelne** Kinder und Jugendliche mit einer musikalischen Einheit beschäftigen. Dies hätte den Vorteil, dass so die Rhythmisierung nach dem individuellen Lernrhythmus erfolgt.

In diesen Einheiten der Musikvermittlung kann die Musik verschiedenen **Zielsetzungen** dienen; dem Ermöglichen von Erlebensprozessen, der Beschäftigung mit dem Lerngegenstand Musik und der Entwicklungsförderung (vgl. TISCHLER 2013, S. 14). Es ist wichtig, dass sich die Lehrkraft darüber bewusst ist, was sie bezweckt, und, dass sich verschiedene Zielsetzungen auch überschneiden können.

Die inhaltliche und methodische Gestaltung der Musikvermittlungseinheiten ist - entsprechend der Zielsetzung, den Bedürfnissen und Interessen der Schüler\*innen sowie dem Empfinden der Lehrkraft - frei und flexibel vorzunehmen.

In den folgenden Kapiteln wird der zweite Teil der Hypothese III überprüft, indem die Verbindung von Musik und Strukturgebung in Form von Musikvermittlungseinheiten kritisch reflektiert wird und zunächst Chancen sowie im zweiten Teil Schwierigkeiten und Grenzen aufgezeigt werden.

#### 4.4 Chancen der Verbindung von Musik und Strukturgebung

Das Einbinden von Musikvermittlungseinheiten in den Schulalltag berücksichtigt die **Gegebenheiten** an Schulen mit Förderschwerpunkt emotionale und soziale Entwicklung und ermöglicht auf diese Weise Förderung von und durch Musik. Auf die erschwerten Bedingungen durch als störend wahrgenommene Verhaltensweisen wird eingegangen, indem die Musikvermittlungseinheiten aufgrund ihrer knappen Dauer **flexibel und prozessorientiert** in den Unterrichtstag eingebracht werden können und dadurch zwei Funktionsbereiche **integrieren**:

- (1) Sie ermöglichen musikalische Erfahrungen trotz geringer zeitlicher Ressourcen.
- (2) Sie nutzen und verknüpfen Effekte von Musik und Strukturgebung, die in entlastender und förderlicher Weise auf die Schüler\*innen, Lehrer\*innen sowie das unterrichtliche Geschehen wirken.

Der positive Einfluss von Musik auf den Menschen wird in der Literatur schwerpunktmäßig begründet mit der entspannenden Wirkung auf körperliche Funktionen sowie die Möglichkeit der unkomplizierten und gezielten auditiven Wahrnehmungsförderung (vgl. hierzu MYSCHKER/STEIN 2018, S. 303; DANUSER-ZOGG 2013, S. 114ff). Da sich die Arbeit auf den Unterricht im FSP esE fokussiert, werden im Folgenden besonders Chancen für die Unterstützung der emotionalen und sozialen Entwicklung sowie förderliche Wirkungen auf das Unterrichtsgeschehen erarbeitet.

#### 4.4.1 Schulisches sowie unterrichtliches Geschehen

Musikvermittlungseinheiten verändern das Geschehen in Schule und Unterricht auf adaptive Weise: sie geben Sicherheit sowie Verlässlichkeit und sind dabei trotzdem flexibel und prozessorientiert gestaltbar. Sie binden alle Schüler\*innen mit ihren derzeitigen Kompetenzen ein und eignen sich besonders zur Gestaltung von Übergängen zwischen verschiedenen Phasen und Anforderungen. Aufgrund dieser Eigenschaften bieten Musikvermittlungseinheiten Möglichkeiten der Entlastung im Alltag – für die Beziehung zwischen Lehrer\*in und Schüler\*innen, für Lehrkräfte selbst und für alle Beteiligten in emotionalen Krisensituationen. Diese Aspekte werden im Folgenden ausführlicher dargestellt.

##### Sicherheit und Verlässlichkeit

Eine klare und reflektierte zeitliche Strukturierung stiftet Sicherheit, Überschaubarkeit und Orientierung. Dies ist besonders für Kinder und Jugendliche wichtig, die Auffälligkeiten im emotionalen Erleben und der sozialen Interaktion haben. Vielen fällt es schwer, sich auf die Anforderungen unbekannter, neuer Situationen in angemessener Weise einzulassen. Häufig reagieren sie mit Verhaltensweisen, die beispielsweise auf Angst oder dem Empfinden von Stress basieren. Verlässliche Strukturen und haltgebende, entlastende Rituale im Schulablauf können Verhalten stabilisieren (vgl. ISB o.J., S. 1).

STEIN/STEIN (2020, S. 99) bemerken, dass das Prinzip der Strukturgebung auf dem „Prinzip der Verlässlichkeit und Konsequenz“ aufbaut, welches zentrale Aspekte pädagogischen Handelns beinhaltet: Es geht darum, als Lehrer\*in eigene Handlungsabsichten begründet (als Gegensatz zu willkürlich), konsequent und verlässlich umzusetzen (vgl. ebd., S. 99). Aber nicht nur die Lehrperson muss bereit sein, Rituale und Strukturen durchzuführen. Auch für Schüler\*innen werden auf diese Weise Räume geschaffen, in denen sie Verantwortung für bestimmte Tätigkeiten und Dienste übernehmen. Aufgaben selbstständig auszuführen ist ein Lern- und Entwicklungsziel von Kindern und Jugendlichen. Wird es gefördert und erreicht, stärkt es das Selbstwirksamkeitserleben und ermöglicht Erfolgserlebnisse (vgl. ISB 2019, S. 32). Werden Aufgaben im Rahmen fester Strukturen angeboten, erleichtert dies den Schüler\*innen, sich an das Erledigen der Arbeitsaufträge und Halten von Absprachen zu gewöhnen (vgl. STEIN/STEIN 2020). Musikvermittlungseinheiten können mit der Erfahrung der Schüler\*innen immer mehr durch sie und durch von ihnen übernommene Aufgaben gestaltet werden.

### **Flexibilität und Prozessorientierung**

Häufig ist die konsequente Durchführung von (zeitlichen) Planungen für den Unterrichtstag nicht möglich, da es zu unvorhergesehenen Unterrichtsstörungen kommt, die meistens vorrangig behandelt werden müssen. So kann es zu Verzögerungen und der Notwendigkeit kommen, an ‚weniger relevanten‘ Stellen, wie Musikunterricht, zu kürzen (vgl. BORNEBUSCH/ENGMANN/SCHLESKE 2017, S. 53).

Die Musikvermittlungseinheiten bieten den Vorteil, dass sie mit ihrer kurzen Dauer flexibel verschiebbar sind, auch als Mittel zur Bewältigung von Störungen eingesetzt werden können und aufgrund ihrer Prozessorientierung so an die Gegebenheiten des Schulalltags anpassbar sind, sodass den Schüler\*innen trotz spezifischer Erfordernisse musikalische Erfahrungen ermöglicht werden können.

### **Gestaltung von Übergängen**

Rituale ermöglichen es, Übergänge, welche häufig als konflikträchtige Phasen im Schulalltag erlebt werden, deeskalierend zu gestalten. Werden die Musikvermittlungseinheiten als kurze Phasen gestaltet, die ein Sammeln und Fokussieren zum Ziel haben, so ermöglichen sie es, sich auf etwas Neues einzulassen. Der Übergang von einer eher offenen zu einer gelenkten Phase erfordert eine Sozialform, die ein gemeinsames Zusammenkommen impliziert“ (BAUMANN/BOLZ/ALBERS 2017, S. 63), was durch „altersadäquate Rituale“ (ebd.) begleitet werden kann. Dabei empfiehlt sich die Kombination von künstlerischen, musikalischen und sportlichen Elementen, z. B. freie und gebundene Formen des Musikmalens, des Tanzens sowie von Bewegungsspielen auf Rhythmen (vgl. TISCHLER 2013).

Eine konfliktreiche Phase ist häufig die Pause. An dieser Stelle sei auf eine von der interviewten Lehrerin (2021, Min.: 29:15.87) vorgeschlagene Rhythmisierungsmethode für die Grundschulstufe verwiesen. Das gemeinsame Singen auf dem Pausenhof habe den Vorteil, dass sich Kinder noch frei bewegen können und sich angestaute Emotionen zunächst in Musik und Bewegung umwandeln können, bevor Konflikte besprochen werden. So schafft diese Übergangsphase einen Fokus, bleibt aber prozessorientiert (vgl. BAUMANN/BOLZ/ALBERS 2017).

### **Einbezug aller Schüler\*innen**

Es geht weniger darum, besondere Vorteile der Gestaltung durch Musik gegenüber derer durch Sport, Kunst, Meditation, Yoga oder Achtsamkeitsübungen aufzuzählen. Vielmehr sollen die Chancen von Musik als ‚Methode‘ dargestellt werden. Musik ist ein breit

gestreuter Bereich, welcher ‚für jeden etwas‘ bereithält. Werden Rituale und Musikvermittlungsphasen also abwechslungsreich arrangiert, so kann für jede\*n Schüler\*in ein passendes Element gefunden werden.

Im Musikeinsatz ist **Differenzierung** unkompliziert umsetzbar. Kinder und Jugendliche, denen es schwerfällt, sich in ein unbekanntes Geschehen einzubringen oder die ‚keine Lust‘ haben, mitzumachen, können allein durch das Zuhören hinreichend eingebunden werden. Musik braucht immer auch jemanden, der\*die sie wahrnimmt. Auch beim gemeinsamen Musizieren kann differenziert werden, ohne, dass die Schwierigkeitsgrade augenscheinlich erkannt und als Grund für Konkurrenzkämpfe genutzt werden können. In einer Musikgruppe bereichert jede\*r Beteiligte den Gesamtklang – egal, wie komplex die durchzuführenden Handlungen sind. Dieses respektvolle Verständnis an die Schüler\*innen weiterzugeben ist notwendig, um eine entspannte und geschützte Musik- und Lernatmosphäre zu schaffen. Gleichzeitig ist es sinnvoll, unterschiedliche Aufgaben immer wieder auch rotierend zu besetzen (vgl. TISCHLER 2013, S. 18).

### **Phasen der Beziehungsgestaltung**

Die kurzen rhythmisierenden Phasen, in denen die Kinder und Jugendlichen musikalisch aktiv sind, können als Phasen der bewussten Gestaltung der Schüler\*innen-Lehrer\*innen-Beziehung betrachtet werden. Tritt die Lehrkraft als Vermittler\*in auf, die nicht den Anspruch erhebt, immer zu wissen, was musikalisch richtig ist oder wie die Musik auf die\*den Einzelne\*n wirkt, so kann auch sie die Musik unbeschwerter erleben bzw. auf sich wirken lassen. In dieser Unbeschwertheit haben die Schüler\*innen die Chance, die Lehrperson auf eine andere Weise, abseits von Leistungsbeurteilung, kennenzulernen. Ebenso verhält es sich andersherum: Erleben sich die Kinder und Jugendlichen in einem Kontext, in welchem Freude, Entlastung und Entspannung intendiert ist und in welchem sie unter Umständen sogar eigene musikalische Fähigkeiten entdecken, so ermöglicht dies einen erweiterten Zugang. Das gemeinsame Gestalten erleichtert Gespräche über andere als leistungsbezogene Themen. So kann Musik die Beziehung auch zu Schüler\*innen stärken, bei denen andere Zugänge schwer fallen (in Anlehnung an BAUMANN/BOLZ/ALBERS 2017, S. 65).

### **Entlastung auch für Lehrer\*innen**

MYSCHKER/STEIN (2018, S. 307) weisen auf Untersuchungen hin, die bestätigen, dass die Beschäftigung mit Musik, insbesondere das entspannende Musikhören, auch auf Lehrende in positiver Weise wirkt. Dabei wird vor allem auf das Vorbeugen von Burn-Out-Erkrankungen verwiesen. Im Hinblick auf die vielfältigen Anforderungen, mit denen

Lehrer\*innen an dieser Schulart konfrontiert sind, können Phasen, in denen durch Musik andere Wahrnehmungskanäle gefordert werden, wohltuend und entspannend sein.

### **Entlastung in emotionalen Krisensituationen**

Besonders wichtig für die Pädagogik bei Verhaltensstörung ist, dass Rituale einen (Wieder-) Einstieg in den Alltag erleichtern, nachdem ein\*e Schüler\*in eine emotional belastende Situation durchstanden hat, die unter Umständen sogar im schulischen Kontext eskaliert ist.

Emotional herausfordernde Situationen sind für eine gesamte Klasse, wie auch für den\*die Lehrer\*in belastend und je nach Verhaltensweise, erleben die Schüler\*innen Gefühle von Angst und Unsicherheit. Besonders für Kinder und Jugendliche mit Gewalterfahrungen oder Angststörungen kann es schwierig sein, wieder zur Ruhe zu kommen und in die Normalität hineinzufinden. Rituale können diesen Einstieg erleichtern, da sie „den großen Vorteil [haben], dass sie sehr präzise benannt und durchgesetzt werden können“ (HELMKE 2009, S. 184). Alle Schüler\*innen kennen den Ablauf ritualisierter Einheiten und finden wieder Orientierung und Halt, wenn sie in bekannten Prozessen ihren Platz sowie ihre Aufgabe finden. Es ist sinnvoll, für die Zeit nach Eskalationssituationen besonders klare Strukturen anzubieten. Diese können durch Musik gestaltet werden. Rituale, wie das Anhören oder Singen eines bekannten Klassenliedes verstärken das Sicherheitsgefühl und können die nächste Phase des Alltages einleiten. So erleben die Kinder und Jugendlichen, dass es auch nach schwierigen Phasen ‚weitergehen‘ kann und erkennen, was ihnen hilft, um zur Ruhe zu kommen. Dies ist insbesondere hinsichtlich des Entwickelns eigener Bewältigungsstrategien relevant.

Klare zeitliche, räumliche, didaktische sowie methodische Strukturen geben auch Lehrkräften Halt und Sicherheit. Insbesondere, wenn sie selbst unsicher oder belastet sind, unterstützen Rituale dabei, anstrengende Situationen, konfliktbehaftete Gruppendynamiken sowie Schüler\*innen in Krisen zu „halten und aus[zuhalten“ (STEIN/STEIN 2020, S. 100).

#### **4.4.2 Unterstützung der emotionalen und sozialen Entwicklung**

Ein grundlegendes Anliegen der Pädagogik bei Verhaltensstörungen ist die Förderung der emotionalen und sozialen Entwicklung. Musikvermittlungseinheiten sind hierfür dienlich, da sie einen flexiblen Raum stellen, um Emotionen bewusst wahrzunehmen sowie um zu lernen, adaptiv mit ihnen umzugehen und sich Musik in diesem Kontext als Unterstützung zu eigen zu machen.

## **Ermöglichen individueller musikalischer Erfahrungen**

Eine Begründungslinie, welche die Notwendigkeit der Musikvermittlung unterstreicht, sich dabei allerdings frei von jeglichem Nützlichkeitsdenken macht, ist die nach VARKØY (2018, S. 47ff.). Hier wird der Eigenwert musikalischer Erfahrungen betont. Demnach ist es relevanter, persönliche Erfahrungen im musikalischen Handeln zu machen, als sich auf Verwertbarkeit zu fokussieren.

KANDERT (2009, S. 30) argumentiert ähnlich, indem sie als Gegenpol zur von Effektivität geprägten Umwelt einen Raum schaffen möchte, in dem die bewusste und freie Beschäftigung mit Musik „unmittelbare sinnliche und emotionale Erfahrungsmöglichkeiten“ (ebd.) schafft, „Raum für Phantasie und Kreativität“ (ebd.) eröffnet und „zwischen unterschiedlichen Lebenswelten“ (ebd.) vermittelt. Dabei verweist sie auf die besondere Notwendigkeit dieser Erfahrungsräume für „Kinder und Jugendliche mit seelischen, sozialen und körperlichen Problemen und Behinderungen“ (ebd.).

Kinder und Jugendliche, die Schulen mit FSP esE besuchen, haben in ihrer Schullaufbahn häufig erlebt, nicht über die notwendigen Kompetenzen zu verfügen, um im Schulsystem zu bestehen. Dies wirkt sich in negativer Weise auf das schulische Selbstkonzept und den eigenen Selbstwert aus. Musik als individuelle Ausdrucksform erfordert Fähigkeiten und Fertigkeiten, die nahezu alle Menschen besitzen. Wird dieses Grundverständnis an die Schüler\*innen weitergegeben, so haben sie die Möglichkeit, sich selbst als schöpferisch gestaltend kennenzulernen und eigene Fähigkeiten zu erleben, die ansonsten im schulischen Bereich nur selten erfragt werden. Kreatives Gestalten zu ermöglichen, gilt als zentrale Aufgabe von Bildung und Erziehung, da es identitätsstiftende Selbstwirksamkeitserfahrungen ermöglicht, „das Gefühl für den Selbstwert [erhöht] und [...] Lernmodell für die Mitgestaltung des eigenen Lebenslaufs [ist]“ (JMU WÜRZBURG/LMU MÜNCHEN o.J., S. 5).

## **Selbstwirksamkeitserleben und Freude**

Erleben sich Kinder und Jugendliche in musikalischen Spielsituationen als einmaliger, aktiver Teil eines Gestaltungsprozesses, der etwas ausdrückt und (schönen) Klang produziert, so kann Selbstwirksamkeit und Freude entstehen. Freude gilt als ein wichtiges Fundament für den Aufbau von Selbstwertgefühl (vgl. TISCHLER 2013, S. 58). Solche entwicklungsfördernden Situationen zu schaffen, ist in der Arbeit im FSP esE von besonderer Wichtigkeit, da viele der Schüler\*innen in ihrer Biografie vielfältige belastende Erfahrungen gemacht haben, denen zur „Ich-Stärkung“ (ebd.) zahlreiche freude-ermöglichende Erfahrungen entgegengesetzt werden sollten.

Musikvermittlungseinheiten als Phasen, in denen Selbstwirksamkeit und Kompetenz erlebbar gemacht werden, können den Zugang zu neuen, schwierigeren Inhalten bzw. die

Bereitschaft für das Durchhalten in anstrengenderen Phasen erleichtern. Aufgrund dessen empfiehlt es sich, diese in den Alltag zu integrieren, z. B. vor einer Stunde, in der ein neues, komplexes Thema erarbeitet wird.

### **Musik zum Umgang mit Emotionen**

Ziel der emotionalen Entwicklungsförderung ist die „Stärkung des kindlichen Selbstbewusstseins und der Fähigkeit eigene Bedürfnisse erkennen und in angemessener Weise befriedigen zu können“ (TISCHLER 2013, S. 58). Voraussetzung ist hierfür, eigene und fremde Gefühle wahrzunehmen und adäquat ausdrücken zu lernen. Der Prozess der Auseinandersetzung mit Gefühlen und sich selbst ist ein „intimer Vorgang, der auch zu seelischen Verletzungen führen kann“ (ebd.), weswegen diese in einem geschützten Rahmen erfolgen sollten. Musikalische Gestaltungen bieten diesen Rahmen, da sie „durch ihre ästhetische Abgehobenheit weniger bedrohlich wirken“ (ebd.).

Musik kann so als Vehikel dienen, um Gefühle wahrzunehmen und zu reflektieren. Gerade Kinder und Jugendliche, denen der Gefühlsausdruck schwerfällt, können Musik als alternatives Kommunikationsmedium zur Sprache nutzen. Die Identifikation mit bestimmten Stücken, Liedtexten aber auch Rollen in szenischen Darstellungen ermöglicht es, „die eigenen Gefühle aus schützender Distanz wahrzunehmen und auszudrücken; sie können helfen, Selbst- und Fremdwahrnehmung im Rollentausch zu fördern“ (ebd.). Dies ist insbesondere bei der Beschäftigung mit Gefühlen wie Angst und Traurigkeit sinnvoll. Für das Gefühl der Wut, das oft mit Aggression gleichgesetzt wird, ist im Kontext Musik sinnvoll zu erwähnen, dass rhythmische Bewegungseinheiten, wie Trommeln oder ein Spiel mit Rhythmusstöcken, die Möglichkeit bieten, „Energie, die im Gefühl Wut enthalten ist, positiv strukturiert und kanalisiert“ (ebd., S. 60), herauszulassen. Ist eine Lehrkraft achtsam, so kann sie Musikvermittlungseinheiten bewusst in den Unterricht einschleusen, um Energien auf musikalische Aktivitäten umzulenken und auf diese Weise Unterrichtstörungen präventiv zu begegnen.

Langfristiges Ziel ist es, dass Kinder und Jugendliche lernen, durch Bedürfnisse oder Gefühle aufkommende Verhaltensimpulse selbst so umzulenken, dass Handlungen sozial- und situationsadäquat sind. Hierfür lernen sie Musik als mögliches Mittel zur Emotions- und Verhaltensregulierung kennen.

### **Musik als persönlicher Rückzugsraum**

BAUMANN/BOLZ/ALBERS (2017, S. 57) sieht in vielen auffälligen Verhaltensweisen einen „Ausdruck von Hilflosigkeit und Überforderung [...]. Oftmals fehlt ihnen [den Schüler\*innen] ein Rückzugsort, ein ‚sicherer Ort‘, der Stabilität und Orientierung bietet.“ Musik könnte für die Kinder und Jugendlichen als ein ‚Raum‘ angeboten werden, der von der

Lokalität ungebunden, überall verfügbar ist. In belastenden oder unsicheren Situationen ein Lied summen, einen Rhythmus schnipsen oder ein Musikstück anhören, kann zu einer adaptiven Coping-Strategie werden, welche auch langfristig den Alltag begleiten kann. Voraussetzung hierfür ist die Fähigkeit, eigene Bedürfnisse wahrzunehmen und zu erkennen, welche Strategie für eine adäquate Bedürfnisbefriedigung in der jeweiligen Situation passend ist. Einüben lässt sich dies beispielsweise, indem die Klassenlehrkraft anfangs immer wieder darauf hinweist, wenn ein Kind unruhig wird und eventuell eine Pause (z. B. gestaltet durch Bewegung, Musikhören oder Musizieren) benötigen könnte. Ziel ist, dass das Kind oder der\*die Jugendliche dies in der Folge selbst wahrnimmt und formuliert. Damit Musik als mögliche Umgangsweise kennengelernt wird, ist es sinnvoll, solche stabilisierenden Rituale schon in der Schule anzubieten.

### **Mündiger Umgang mit Musik**

AMRHEIN (1980, S. 143) sieht die Notwendigkeit, Kindern und Jugendlichen Musik so zu vermitteln, dass sie Musik einerseits kennenlernen als „eine Möglichkeit der Erholung und der Freizeitgestaltung [...], [die andererseits] aber auch Möglichkeiten von Fremdbestimmung und Manipulation in sich birgt.“ Ein reflektierter und selbstbestimmter Umgang mit Musik ist also ein Bildungsziel, das „die Grundlage für ein erfülltes musikalisches Leben über die Schulzeit hinaus“ intendiert (ISB 2019, S. 190). Dies ist auch im Sinne der Freizeitpädagogik, welche Kindern und Jugendliche Hobbies und Freizeitaktivitäten näherbringen möchte, die Spaß machen, sinnstiftend sind und kostengünstig sowie niederschwellig in den eigenen Alltag integriert werden können.

### **Ausbilden eigenen Geschmacks und Aushalten**

Da Musik im Alltag häufig unreflektiert konsumiert wird, (vgl. INTERVIEW 2021, Min.: 09:34.38) ist es sinnvoll, im schulischen Rahmen eigene Erfahrungen bewusztzumachen sowie Wahrnehmungen und Unklarheiten zu besprechen. Dabei soll es nicht darum gehen, die Meinung der Lehrer\*in absolut zu stellen oder Musikstile abzuwerten. Vielmehr soll diese Beschäftigung „die Unterscheidungsfähigkeit des Schülers herausfordern und ihm neue Zugangsmöglichkeiten zu „seiner Musik“ erschließen“ (AMRHEIN 1980, S. 143).

In der Auseinandersetzung mit verschiedenen Musikrichtungen und Wirkweisen von Musik auf die eigene Person können, im Sinne der „Kultivierung des Willens“ (JMU WÜRZBURG/LMU MÜNCHEN o.J., S. 5), eigene Vorlieben und Meinungen entwickelt sowie begründet werden. Einigen Schüler\*innen, vor allem solchen, die traumatisierende Ohnmachtserlebnisse durch machtmisbrauchende Personen erfahren haben, fällt es schwer, eigene Präferenzen zu entwickeln (in Anlehnung an ebd., S. 5). Die Stärkung des eigenen Willens kann in der Beschäftigung mit Musik geübt werden.

Auch das Kennenlernen von und das Bescheid-Wissen über eigene musikbezogene Interessen, Fähigkeiten und Begabungen ist notwendig, um selbstbewusst für sich sowie den eigenen Geschmack einzustehen. Hierfür Erfahrungsräume zu schaffen ist Aufgabe der Pädagogik bei Verhaltensstörungen (vgl. ebd.); dabei ist es sinnvoll, diese Räume gemeinsam zu halten, denn auch das Aushalten von innerer Berührtheit und ästhetischem Erleben mag gelernt sein. Diesbezüglich weist MÜLLER (2018, S. 136) darauf hin, dass manche Schüler\*innen es „nicht gelten lassen können, dass Erlebtes schön war.“ Auf daraus resultierendes Verhalten angemessen reagieren zu können, erfordert von Lehrkräften eine Unterrichtsplanung, welche solche Eventualitäten einplant. Außerdem sollte das Aushalten-Lernen von Schönem mit entsprechenden Schüler\*innen langsam angebahnt und geübt werden.

Während sich obige Aspekte insbesondere mit der Stärkung des kindlichen Selbst, dem emotionalen Erleben sowie adäquaten Umgangsweisen mit und durch Musik beschäftigen, sollen nachfolgend zwei etwas andere Aspekte vorgestellt werden. Ersterer behandelt den Erwerb und die Förderung sozialen Verhaltens durch regelorientiertes (Musik-) Spiel, zweiterer das Anbahnen von gesellschaftlicher Teilhabe durch Musikvermittlungseinheiten, da sie die soziokulturelle Lebenswelt um neue Erfahrungsräume erweitern.

### **Spiel zur Förderung sozialer Strukturen**

Normativ akzeptierte Verhaltensweisen und zentrale Grundlagen von Gemeinschaft, wie Strukturen und Regeln, können in Musik und musikalischem Spiel eingeführt und geübt werden. STEIN (2017, S. 275) stellt fest, dass Kinder und Jugendliche mit Verhaltensstörungen ein auffälliges Spielverhalten haben, welches „oft eingeschränkt, starr und unflexibel“ ist. Mangelnde Kreativität, Ängste, sich zu blamieren und Probleme beim Einhalten von strukturierenden Rahmenbedingungen sind erschwerende Faktoren. Im Umgang mit Musik, insbesondere durch Regel-, Reaktions- und Signalspiele kann dies geübt werden (vgl. TISCHLER 2013, S. 12). Einer besonderen Bedeutung des Einübens von Regeln kommt dem Spiel als Erfahrungsraum zu. Das Einführen von Regeln im Musikspiel erweist sich als sehr natürlich und erfordert kein künstliches Erstellen eines pädagogischen Rahmens. Betrachtet man Bands und Musikgruppen, so wird selbstverständlich, dass Musikstücke erst wohltuend klingen, wenn alle gemeinsam, d.h. nach den gleichen Regeln und Abläufen spielen.

### **Gesellschaftliche Teilhabe durch soziokulturelle Eigenwelterweiterung**

Eine weitere Forderung ist es, bisher unbekannte musikalische Bereiche zugänglich zu machen (vgl. ISB 2019, S. 189). Dies ist im Hinblick auf das Prinzip der soziokulturellen

Eigenwelterweiterung nach ELLINGER (2009) relevant. Dieser beschreibt, dass nur ein Bruchteil der deutschen Bevölkerung „zu den Stammnutzern der Hochkulturangebote[...] gehören, [darunter] nahezu ausschließlich Gesellschaftsmitglieder mit höherer Bildung“ (ebd., S. 3). Es ist sinnvoll, dieses Argument mit der Forderung nach gesellschaftlicher Teilhabe zusammenzuführen. Er bemängelt außerdem, dass sich kulturelle Förderprogramme meistens auf gesellschaftliche Gruppen beziehen, die entweder über besonders viele finanzielle, personelle sowie Bildungs-Ressourcen verfügen, oder auf andere, die bereits delinquent geworden sind und aufgefangen werden sollen. „Beide Angebotsformen richten sich nicht an gemeine [Anm. d. Verf.: verstanden im Sinne von ‚regulär‘, nicht von ‚böseartig‘] Förderschüler, die weder mit einem Bein im Gefängnis noch durch wohlhabende Herkunftsfamilien auf der anderen Seite der Gesellschaft stehen“ (ELLINGER 2009, S. 11). Alle der genannten Gruppen benötigen in der Schule aber eine Auseinandersetzung mit Themen, die an ihre Lebensrealität anschließt und darüber hinaus eine Erweiterung der eigenen, kulturellen Welt durch neue Erfahrungen ermöglicht. Als einzige Institution, die alle Schüler\*innen empfängt, ist es Aufgabe der allgemeinbildenden Schule, solche Prozesse der kulturellen Eigenwelterweiterung in Gang zu setzen (ebd.). Zur Umsetzung bietet sich das Konzept der Trittsteine, Trampelpfade und Hängebrücken nach BRAUN (2009, S. 17ff) an, welches sich zum Ziel setzt, aus anfänglich spontanen Situationen, wie sie in Musikvermittlungseinheiten entstehen können, Brücken hin zu ästhetischen Erfahrungsräumen zu schlagen.

## 4.5 Grenzen und Herausforderungen

Die Verbindung von Musik und zeitlicher Strukturgebung in Form von Musikvermittlungseinheiten hat allerdings auch Grenzen und bringt Herausforderungen mit sich.

### 4.5.1 Organisatorische Faktoren

Auf der Ebene der organisatorischen Umsetzung sind folgende Aspekte bedenkenswert:

- Häufig erschweren **äußere Faktoren** das konsequente Durchführen von Ritualen und von an den biologischen Rhythmen der Schüler\*innen orientierten Strukturen. Arbeitszeiten des Personals, die Berücksichtigung der (Ruhe-) Bedürfnisse anderer Lerngruppen, aber auch räumliche Bedingungen fallen hierunter (vgl. SCHEUERER 2008, S. 59). Ein kooperatives Durchführen ähnlicher Rituale mit Kolleginnen und Kollegen aus der Schule und evtl. der Heilpädagogischen Tagesstätte wären wünschenswert, sind in der Praxis allerdings eher selten (vgl. APPEL/RUTZ 2009, S. 68).

- Werden die Musikvermittlungseinheiten als Teil des Musikunterrichts betrachtet, so ist eine **Benotung** bestimmter Leistungen notwendig. Dies steht allerdings der empfohlenen Bewertungsfreiheit in diesen Phasen gegenüber. Sollte dennoch eine Benotung in den rhythmisierenden Einheiten vorgenommen werden, wird vorgeschlagen, solche Zeitpunkte transparent zu machen, sodass die Schüler\*innen in den bewertungsfreien Phasen ohne Druck musikalisch aktiv sein können.
- Indem Übergangsphasen, die auch dem Erledigen von bestimmten Tätigkeiten (zum Beispiel dem Wechsel der Sozialformen) bewusst gestaltet und unter Umständen sogar mit dem Anspruch belegt werden, ein Förderziel zu erfüllen, **verlängern** sich diese zeitlich - im Vergleich zu Phasen ohne zusätzliche Gestaltung.

#### 4.5.2 Faktoren aufseiten der Lehrkraft

Folgende Faktoren auf der Ebene der Lehrkraft sind zu beachten:

- Obwohl versucht wurde, vielfältige Bedenken und Ursachen mangelnden Unterrichts auf der Ebene der Lehrenden ernst zu nehmen, müssen Lehrer\*innen selbst eine positive Einstellung haben bzw. entwickeln und Lust sowie Interesse daran haben, Musik in die Schule mit einzubringen.
- Lehrer\*innen, die keine musikalische Ausbildung haben, benötigen Zeit und Kapazitäten, um sich in das Fachgebiet ‚Musik‘ einzuarbeiten. Außerdem sind persönliche Ressourcen wie Mut, Motivation, eigene Fehlertoleranz, Freude am Ausprobieren und die Bereitschaft, „in den Prozess mit den Schülern zu gehen“ (INTERVIEW 2021, 50:15.13) notwendig, um sich an die neue Musikvermittlungsform zu wagen.

#### 4.5.3 Wahl der Methode und Kritik am Prinzip der Strukturgebung

Das Prinzip der **Strukturgebung** muss immer wieder entsprechend wechselnder Gegebenheiten reflektiert und verändert werden, weil es anderen freiheitlich orientierten Prinzipien, wie zum Beispiel der Selbststeuerung, entgegensteht.

HELMKE (2009, S. 184) weist darauf hin, dass Rituale nur dann positiv wirken können, wenn sie „nicht überstrapaziert werden, das heißt, wenn Dosierung und Timing stimmen [...]“. Auch APPEL/RUTZ (2009, S. 143) konstatieren, dass eine zeitliche Strukturierung allein keinen rhythmisierten Unterricht ausmache. Auch der Aspekt der Passung der Strukturen und der „pädagogisch-professionellen Variation“ (APPEL/RUTZ 2009) ist Grundlage für nachhaltiges und gelingendes Lernen.

Dies ist insofern wichtig, da „Strukturgebung [...] nicht absolut gesetzt werden kann“ (STEIN/STEIN 2020, S. 99), da entgegengesetzte, aber ebenso relevante Prinzipien wie „Eröffnung von Freiräumen, individueller Selbstgestaltung, Offenheit usw.“ (ebd.) durch Strukturen eingeschränkt werden. Bei jeder Durchführung von Strukturen und Ritualen sind also auch gegenüberstehende, freiheitliche Prinzipien zu berücksichtigen. WINKEL (1989, S. 295 ZIT. NACH EBD., S. 99) zeigt die notwendige Polarität pädagogischer Prinzipien anhand des folgenden Beispiels auf: „[...] Aggressive Verhaltensweisen brauchen Verständnis *und* Grenzziehung, Gelassenheit *und* Eindeutigkeit, Zuwendung *und* Strenge.“

Es ist deshalb jederzeit notwendig, Strukturen und Rituale auch hinsichtlich ihrer einschränkenden Funktion zu reflektieren und abzuwägen (vgl. ebd.). Dieser Reflexionsprozess sollte in einem Aushandlungsprozess mit allen Beteiligten stattfinden. Dabei sollten auch leise geäußerte Bedenken ernst genommen werden (vgl. TISCHLER 2013, S. 99). Lehrer\*innen müssen den Mut haben, Methoden, die im Hinblick auf die Schülerschaft, die Lehrkraft selbst, die Situation oder das angestrebte Ziel (Individualisierung und Selbsttätigkeit) nicht (mehr) stimmig sind, abzusetzen. Sich und der Klasse Fehler auf eine begründende Weise eingestehen zu können, ist förderlicher für die Beziehung als das Aufgeben des ungenügenden Rituals eine Verunsicherung der Kinder und Jugendlichen darstellt. Außerdem entsteht so Freiraum, der durch neue Methoden und Rituale gestaltet werden kann.

Die Rhythmisierungen und Abläufe sollen zwar für alle Beteiligten klar sein, aber nicht zu einem fixierten Stundenplan werden, der als „Dogma und unumstößliches Muster“ (SCHEUERER 2008, S. 63) durchgezogen wird. Es ist ständig ein Puffer für Flexibilität, Individualisierung und Prozessorientierung zu bedenken. Dementsprechend kann auch nicht *ein* Strukturierungskonzept für jede\*n Lehrer\*in, Klasse und Schule angeboten werden (vgl. APPEL/RUTZ 2009, S. 144). Jede Lehrperson muss für ihre Schüler\*innen die Rituale und Strukturgebung adaptieren. Gelingen und wirken kann eine Strukturierung nur, wenn sie zu den Gegebenheiten passend ist. An dieser Stelle sei auf den Begriff der dreifachen Stimmigkeit nach HOFMANN (2016, S. 306f.) hingewiesen, der davon ausgeht, dass ein Gelingen erst möglich ist, wenn es eine Stimmigkeit der Person mit sich, mit dem Umfeld und mit dem Prozess gibt. In Bezug auf die Strukturierung muss ein Ritual bzw. eine Methode also zur Lehrkraft, zur Klasse und zur aktuellen Situation passen, damit sie wirksam eingesetzt ist.

#### 4.5.4 An Schüler\*innen orientierte Durchführung der Einheiten

Auch während der Umsetzung der Musikvermittlungseinheiten können Schwierigkeiten entstehen. Diese werden nachfolgend benannt:

- Die Musikvermittlungseinheiten bieten, je nach Gestaltung, einen vorgegebenen Ablauf, welcher nur bedingt Selbstbestimmung zulässt und nicht unbedingt den aktuellen Bedürfnissen einzelner Schüler\*innen zugutekommt. Der Nutzen sowie das Ziel des eingesetzten Rituals ist stets zu reflektieren und es ist zu bedenken, dass „die Lernkultur einer Schule [...] nicht zu einer beliebigen Ansammlung von Lernformen werden [darf]“ (SCHEUERER 2008, S. 62). Zudem sollten viele Möglichkeiten der Mitsprache und (Mit-) Gestaltung der Musikvermittlungseinheiten geschaffen werden. Dies erhöht die Bereitschaft, diese mitzutragen und stärkt das Selbstwirksamkeitserleben der Kinder und Jugendlichen (vgl. MYSCHKER/STEIN 2018, S. 266).
- **Verweigerungshaltungen und Ängste** der Kinder und Jugendlichen musikalischen Aktivitäten gegenüber sollten ernst genommen werden und adaptive Umgangsweisen gefunden werden. Sind einzelne Verhaltensweisen so hinderlich, dass das Lernen der anderen beeinträchtigt wird, so kann auch ein Ausschluss (vgl. INTERVIEW 2021) aus einer Einheit notwendig sein.
- Des Weiteren muss beachtet werden, dass für die gesamte Klasse rhythmisierte Phasen nicht unbedingt die **individuellen Bedürfnisse** einzelner Schüler\*innen berücksichtigen. Darauf kann reagiert werden, indem verschiedene Bedürfnisse wahrgenommen werden und abgeschätzt wird, wer wie lange die Bedürfnisbefriedigung aufschieben kann, sodass gemeinsame Phasenwechsel durchgeführt werden. Dieses Vorgehen ist kritisch zu reflektieren und in der Wahl der Methode, des Musikstückes und des Spiels im Reflexions- und Aushandlungsprozesses abzuwägen und im besten Falle durch Adaptionen zu ersetzen, die individuelle Bedürfnisse berücksichtigen. Dieses ständige Beachten der Befindlichkeiten und das entsprechende Anpassen der Unterrichtsabläufe schließt an das von STEIN/STEIN (2020, S. 100) formulierte Prinzip der Prozessorientierung an.
- Die **Differenzierung** im Kontext des Musikhörens erscheint vor allem bei mangelnden räumlichen Ressourcen schwierig, da ein ‚Weghören‘ nicht möglich ist. Das Anhören über Kopfhörer oder in einem Nebenraum ist zwar möglich, allerdings nicht immer praktikabel, sodass ein Kompromiss über die Art der Musik gefunden werden muss. Dies bietet Konfliktpotenzial welches sich häufig im Streit um einen Sitzplatz oder ein Instrument äußert. TISCHLER (2013, S. 63)

empfiehlt deswegen das Tauschen der Plätze, Aufgaben und zu spielenden Instrumente auf spielerische Weise.

- Ein weiterer, bemerkenswerter Aspekt ist, dass neue Strukturen, genauso wie andere Methoden, schrittweise **eingeführt** und regelmäßig geübt werden müssen, damit sie zu Ritualen werden können (vgl. HELMKE 2009, S. 184). Dies erfordert von den Lehrer\*innen Geduld, viel Einübungszeit und Mut zum anfänglichen Chaos. Visualisierungen und Symbole können die Übungsphasen strukturieren und Klarheit schaffen (vgl. BORNEBUSCH/ENGMANN/SCHLESKE 2017, S. 130).

## 4.6 Handlungsempfehlungen für Musikvermittlungseinheiten

Im Folgenden soll beispielhaft aufgezeigt werden, wie Musikvermittlungseinheiten (MVE) gestaltet werden können.

### 4.6.1 Konkrete exemplarische Anregungen zur Umsetzung

Die folgenden Ideen stellen Beispiele für eine zeitsparende, flexible, materialsparende und differenzierbare Gestaltung von Musikvermittlungseinheiten dar und sind auch für Schüler\*innen der Mittelschule konzipiert. Nachfolgenden Tabellen enthalten Informationen, Differenzierungshilfen sowie schwerpunktspezifische Vor- und Nachteile.

#### Sich sammeln und in die Arbeit einsteigen durch Klangwahrnehmung

<b>Was?</b>	Klang wahrnehmen, bis er verhallt ist, dann Beginn mit der Arbeit
<b>Auftrag:</b>	<i>„Gleich beginnt die Arbeitsphase. Höre dem Klang zu. Wenn du ihn nicht mehr hörst, beginne mit deinem Arbeitsauftrag.“</i>
<b>Material:</b>	Windspiel, Klangschale, Klangstab o.ä.
<b>Vorteile:</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• niedriger Materialaufwand</li> <li>• benötigt wenig Zeit</li> <li>• eignet sich besonders zur Markierung des Einstiegs von Stillarbeitsphasen</li> <li>• SuS<sup>6</sup> stellen sich auf Arbeitsbeginn ein und beginnen innerhalb gewissen Rahmens selbstständig</li> </ul>
<b>zu bedenken im FSP esE:</b>	<p>Ziel: SuS lernen, selbst in die nachfolgende Arbeitsphase einzusteigen, sich innerlich auf das Arbeiten einzustellen und sich Zeit selbst einzuteilen</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Selbst entscheiden zu dürfen, wann mit der Arbeit begonnen wird, ist insbesondere für SuS wichtig, die Schwierigkeiten damit haben, Aufträge und Strukturen von Erwachsenen anzunehmen (vgl. MÜLLER 2018, S. 84) und solche, die nur schwer selbst in die Arbeit finden z.B. mit einem unsicher-ambivalenten Bindungstyp (vgl. MÜLLER 2018, S. 93)</li> <li>• Sie bekommen so den Raum, selbst Verantwortung für sich und ihr Lernen zu übernehmen (vgl. Müller 84).</li> <li>• nachfolgende Arbeitsaufträge sollten klar und benötigte Materialien vorbereitet sein</li> <li>• Einführung, wiederkehrende Übung und Durchführung notwendig</li> </ul>
<b>mögliche Varianten:</b>	für SuS, die den Klang „ewig“ hören, um Arbeitsbeginn hinauszuzögern → extra Aufforderung oder eine Sekundenanzahl ausmachen, die sie zwischen Klang und Arbeitsbeginn innerlich abzählen z. B. „Zähle nach dem Er-tönen des Klanges leise bis 10. Beginne dann mit deiner Aufgabe.“

Tabelle 2: Sich sammeln und in die Arbeit einsteigen durch Klangwahrnehmung

<sup>6</sup> Abkürzung für Schülerinnen und Schüler

### Zur Stille finden durch Klangspiele

<b>Was?</b>	Klangspiel „Als Indianer Büffelherden erwarten“
<b>Auftrag:</b>	<p>„Höre der Geschichte der Lehrkraft zu. Setze sie durch Patschen auf die Oberschenkel klanglich um.“</p> <p>→ gemeinsam wird in der Stille auf die Büffel gewartet, welche langsam näherkommen (leises Patschen auf die Schenkel), dann immer schneller und immer lauter; leiser werden, dann wieder gemeinsam die Stille genießen</p>
<b>Material:</b>	eigener Körper; Lehrkraft als Anleitung; ist auch mit Perkussionsinstrumenten umsetzbar
<b>Vorteile:</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• wird Stille danach bewusst eingefordert, kann in ruhiger Atmosphäre die nächste Phase begonnen werden</li> <li>• körperliche Bewegung am Platz möglich</li> <li>• wenig Material notwendig</li> </ul>
<b>zu bedenken im FSP esE:</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• SuS, die Schwierigkeiten haben, direkte Aufträge von Erwachsenen anzunehmen (vgl. MÜLLER 2018, S. 124), könnten diese Art der MVE verweigern; die Klanggeschichte von Mitschüler*innen erzählen zu lassen und den Sinn der MVE möglichst sachlich darzulegen könnte hilfreich sein</li> <li>• laut Müller (MÜLLER 2018, S. 63) eignen sich Stillarbeitsphasen besonders nach Pausen, um nach „Bewegung und Spiel wieder zu sich zu finden“; diese MVE wäre z.B. geeignet als ritualisierter Übergang von Pausen in Stillarbeitsphasen</li> </ul>
<b>Varianten:</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• andere Geräusche der Natur und der Jagd nachahmen (z. B. Surren der Pfeile, Wind, eigenes Herzklopfen)</li> <li>• SuS erzählen die zu vertonende Klanggeschichte</li> </ul>

Tabelle 3: Zur Stille finden durch Klangspiele (Idee: BORNEBUSCH/ENGMANN/SCHLESKE 2017, S. 132; eigene Darstellung)

### Kugelschreibermusik für Zwischendurch

<b>Was?</b>	Rhythmen klopfen mit Kugelschreibern
<b>Auftrag:</b>	„Nimm deinen Kugelschreiber zur Hand. Klopfe den Rhythmus nach, den ich vorgebe.“
<b>Material:</b>	Kugelschreiber oder andere Stifte
<b>Vorteile:</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• auch für Jugendliche geeignet, die wenig motiviert sind, da geringer Vorbereitungsaufwand</li> <li>• wenig Überwindung nötig, da nicht der eigene Körper „musiziert“, sondern der Kugelschreiber</li> </ul>
<b>zu bedenken im FSP esE:</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• SuS, die diese MVE als Anlass nehmen, um (ihre) Stifte zu zerstören (vgl. MÜLLER 2018, S. 80)</li> <li>• es kann zu einer hohen Lautstärke im Klassenzimmer kommen, die für sensible SuS unangenehm oder beängstigend sein kann; Lehrkräfte müssen sich dessen bewusst sein und Dynamiken steuern können</li> </ul>

<b>mögliche Varianten:</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• abwechselnd geben verschiedene Personen Rhythmen vor</li> <li>• Spiel des verbotenen Rhythmus: die Lehrkraft gibt einen Rhythmus vor, der in dieser Runde nicht mehr nachgemacht werden darf, SuS merken sich diesen und klopfen jedes Mal die Rhythmen der Lehrkraft nach, außer der verbotene Rhythmus erklingt</li> <li>• freier werden, erst in Gruppen, dann alle gleichzeitig improvisieren lassen, dabei das bewusste Hören schulen und einfordern</li> <li>• „Choreografie“ einstudieren</li> </ul>
----------------------------	--

Tabelle 4: Kugelschreibermusik für Zwischendurch

### Ende einer Arbeitsphase ankündigen durch Instrumentalmusik

<b>Was?</b>	Arbeitsphase beenden durch Instrumentalmusik
<b>Auftrag:</b>	<i>„Du hast noch 3 Minuten Zeit bis zum Ende der Arbeitsphase. Beende deine Aufgabe und räume deinen Platz auf, bis die Musik verklungen ist.“</i>
<b>Material:</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Wiedergabegerät</li> <li>• Lied: immer dasselbe (Dauer vorher abschätzen: zwischen 3-5 Minuten)</li> </ul>
<b>Vorteile:</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Klarheit über restliche Dauer der Arbeitsphase, kein überraschendes Ende</li> <li>• SuS lernen, sich Zeit selbstständig einzuteilen</li> <li>• Alternative zum Stellen einer Sanduhr am Ende einer Arbeitsphase</li> </ul>
<b>zu bedenken im FSP esE:</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• zeitliche Orientierung besonders wichtig für SuS, die Angst vor langen Phasen der Einzelarbeit haben (vgl. MÜLLER 2018, S. 91) → diese MVE hilft bei der zeitlichen Orientierung, benötigt aber eine lange Einführungs- und Übungsphase</li> <li>• eignet sich v.a. nach stark lehrerzentrierten Phasen, da SuS in dieser Zeit eigene Entscheidungen treffen können und für das eigene Arbeiten Verantwortung übernehmen (vgl. MÜLLER 2018, S. 98)</li> </ul>
<b>Welche Musik?</b>	<p>z.B.: The Road von Marc Knopfler (2:08 Minuten)  z.B.: Irish Boy von Marc Knopfler (4:36 Minuten)</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>→ eignen sich aufgrund des beschwingten Charakters, unaufdringlicher Melodieführung</li> <li>→ klar wahrnehmbare musikalische Gliederung des Stückes mit Orientierungspunkten erleichtern den SuS die zeitliche Strukturierung</li> </ul>

Tabelle 5: Ende einer Arbeitsphase ankündigen durch Instrumentalmusik

### Wochenabschluss durch Präsentation von Liedern

<b>Was?</b>	Freitags stellt ein*e Schüler*in ein (Lieblings-) Stück vor
<b>Auftrag:</b>	<i>„Stelle ein Lied vor, das du kennst. Erzähle kurz über die Band, den Inhalt und woher du es kennst. Gib der Lehrkraft donnerstags Bescheid, welches Lied du wählst. Du hast 10 Minuten Zeit.“</i>
<b>Material:</b>	Wiedergabegerät, evtl. Beamer für Musikvideo
<b>Vorteile:</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Interessensbezug</li> <li>• Präsentieren üben, Inhalte recherchieren und reflektieren</li> <li>• verschiedene Lieder und Stilrichtungen kennenlernen</li> <li>• eigenen Geschmack entwickeln, sich mit verschiedenen Liedern und Genres auseinandersetzen; lernen, andere Meinungen auszuhalten</li> </ul>
<b>zu bedenken im FSP esE:</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• SuS, mit Hemmungen des freien Sprechens vor Gruppen (vgl. MÜLLER 2018, S. 125) nicht zwingen zu sprechen, aber Raum geben, um Lied zu teilen</li> <li>• Einige SuS benötigen evtl. Hilfe und Regeln bei der Auswahl geeigneter Lieder (z.B. keine gewaltverherrlichenden Inhalte)</li> <li>• SuS haben Geltungs- und Anerkennungsbedürfnisse (MÜLLER 2018, S. 87), die durch diese MVE positiv angesprochen werden, aber genauso verletzt werden können → besondere Achtsamkeit der Lehrkraft notwendig</li> <li>• unkonstruktive, verletzende Rückmeldungen der anderen können das Selbstbild erheblich schädigen → vorher Feedbackregeln besprechen und evtl. ritualisierte Form des Verhaltens nach Liedpräsentation üben</li> <li>• Angst und Scham davor, eigene Musik vor anderen zu präsentieren und deshalb abgewertet zu werden sollte einfühlsam verstanden und respektvoll thematisiert werden</li> </ul>
<b>mögliche Varianten:</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Vorstellen des ausgewählten Liedes in Kleingruppe oder nur einer ausgewählten Person</li> <li>• Lehrkraft sammelt Liste mit Liedauswahl der SuS und stellt sie vor, ohne Namen zu nennen bzw. diese Lieder werden randomisiert SuS zugeteilt, die dann Hintergrundinformationen recherchieren und vorstellen</li> </ul>

Tabelle 6: Wochenabschluss durch Präsentation von Liedern

### Anhören eines Klassen-Motivationsliedes für Unlust-Momente oder zum Tageseinstieg

<b>Was?</b>	Gemeinsames Lied auswählen und zur Motivation gemeinsam anhören
<b>Material:</b>	Wiedergabegerät, Lied, evtl. Liedtexte
<b>Vorteile:</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Musik als Mittel zur Emotionsregulation kennenlernen</li> <li>• Wir-Gefühl stärken durch gemeinsame Wahl und Erleben der Musik</li> <li>• Stimmung in der Klasse reflektieren und Lied als Strategie zur Motivierung erkennen → bewusste Pausen einlegen</li> <li>• bewusst „nur“ Musik hören oder zur Begleitung von Aufräumphasen</li> <li>• Anhören eignet sich auch für unmotivierte oder häufig verweigernde Jugendliche</li> </ul>
<b>zu bedenken im FSP esE:</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• SuS, denen das Erleben von ‚Schönem‘ schwerfällt (vgl. MÜLLER 2018, S. 136) können Anhören evtl. nicht aushalten und verweigern oder versuchen den Moment zu ‚zerstören‘ → Entlastung anbieten, evtl. vorher auf den Moment vorbereiten und alternatives, angemessenes Verhalten anbieten</li> <li>• Unstrukturiertheit der Situation sollte aufgefangen oder durch bekannte Schemata gestützt werden</li> </ul>
<b>mögliche Varianten:</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Motivationsmusik für jede*n individuell auswählen und bei Bedarf über Kopfhörer in persönlicher Pause anhören lassen</li> <li>• nur Einzelne hören das Lied im Nebenraum</li> <li>• Text mitlesen, mitsprechen, mitsingen</li> <li>• Choreografie erfinden und ausführen</li> <li>• Möglichkeit: für die Dauer des Liedes freie Entscheidung, ob am Platz entspannt und zugehört wird oder eine (vorgegebene) Bewegungsabfolge „getanzt“ wird</li> <li>• 2 Lieder mit verschiedenem Charakter anbieten (ruhig, schwungvoll), von denen eines gewählt werden kann</li> <li>• Lieder nach einigen Wochen wieder wechseln → SuS einbeziehen</li> </ul>

Tabelle 7: Klassen-Motivationslied für Unlust-Momente

#### 4.6.2 Anregungen auf Metaebene

Folgende Aspekte werden als relevant erachtet, damit die vorgestellten Musikvermittlungseinheiten in der Praxis tatsächlich von Lehrer\*innen ressourcenschonend umgesetzt werden:

##### **Einfachheit**

Es geht darum, den Kindern und Jugendlichen Räume zu gestalten, in denen sie Musik und deren individuelle Wirkung erfahren. Die Musikvermittlungseinheiten sollen also **einfach** sein – für die Lehrkraft sowie bezüglich ihrer methodischen, medialen und inhaltlichen Ausgestaltung. Diesbezüglich sei das Prinzip der Elementarisierung erwähnt, welches das Ziel verfolgt, in ‚normalen‘ Phänomenen Wesentliches mit einfachen Mitteln

erfahrbar zu machen. „Das Elementare versteht sich als eine für alle zugängliche Plattform für ein Sich-Einlassen auf den Gegenstand, auf einen Partner, ein ‚Sich-in-eine-Sache-Versenken‘ (TISCHLER 2013). Darauf aufbauend können sich individuelle Erfahrungs- sowie Lernprozesse entwickeln.

### **Passung**

Wichtiger als die Extravaganz und die Vielfalt der Methoden ist deren Passung zur Situation, zum angestrebten Ziel, zur Lehrkraft und zu den Schüler\*innen. Es kann für eine Musikvermittlungseinheit völlig ausreichend sein, gemeinsam ein Lied anzuhören und danach in einer Blitzreflexion das Lied, dessen Wirkung und die Stimmung zu reflektieren. Das wird dem Ziel gerecht, durch Musik und Rhythmisierung zu entlasten. Die Musikvermittlungseinheiten sollen die Lehrkräfte und die Schüler\*innen nicht zusätzlich belasten oder überfordern.

### **Den Anfang finden – die Situation überblicken**

Um Musikvermittlungseinheiten einbringen zu können, müssen Freiräume im eigenen Unterrichts- und Schulalltag gefunden werden. Deshalb ist es sinnvoll, den Unterricht und das eigene Handeln zu reflektieren. Folgende Fragen können dabei unterstützen:

- Welche zeitlichen Strukturen sind momentan gegeben? (vgl. BAUMANN/BOLZ/ALBERS 2017, S. 64)
- Welche Herausforderungen ergeben sich für die Schüler\*innen im Hinblick auf die zeitliche Strukturierung? (vgl. ebd.)
- Inwiefern sind die bisherigen Strukturen förderlich? (vgl. ebd.)
- Wenn in meinem Unterricht Probleme auftauchen, kann ich flexibel damit umgehen oder gerate ich in Zeitnot? (vgl. BORNEBUSCH/ENGMANN/SCHLESKE 2017, S. 53)
- Welche Strukturierungen möchte ich behalten, welche könnten sich verändern?
- Wo ist bereits Musik in meinem Unterricht zu finden?
- Wo ist in meinem Unterricht (und den zeitlichen Strukturen) Raum für Musik?
- Was interessiert mich an Musik? Was macht mir Spaß und wo fühle ich mich wohl?
- Was weiß ich über die Haltung meiner Schüler\*innen zu Musik? Wie könnte ich sie erreichen?

### **Konkrete Ideen und Methoden sammeln**

Einige Literaturtipps erleichtern den Einstieg ins eigene Entdecken, Schmökern und Sammeln von Ideen für die Musikvermittlungseinheiten.

- Das Buch „Musik spielend erleben“ von Björn Tischler (2013) stellt auf verständliche Weise Grundlagenwissen zu erlebnisorientiertem Musikeinsatz in der (För-

der-) Schule vor und verknüpft dieses mit konkreten, vielfältig einsetzbaren Methoden und Praxismaterialien. Die Methoden sind für die Grund- wie auch Mittel- schulstufe geeignet.

- Dass auch Stille ein Teil von Musik ist, stellen Ingrid Sauer und Christine Strecker in ihrem dünnen Buch „Übungen der Stille und der Konzentration“ (2015) dar. Hier werden kurze Entspannungsübungen aus der Montessoripädagogik für die Grundschulstufe anschaulich vorgestellt und durch passende Musik auf der beiliegenden Audio-CD ergänzt.
- Elisabeth Danuser-Zogg (2013) entwirft einen Musikunterricht, der mit vielen Rhythmik- und Bewegungseinheiten durchsetzt ist und besonders auf die unterrichtlichen Prozesse und Dynamiken eingeht. Hierfür werden vielfältige Methoden mit Differenzierungsmöglichkeiten für Zielgruppen jeden Alters vorgestellt.
- Sebastian Körber und Andreas Langer (2013) bieten in „Die besten Spiele: Musik für zwischendurch: 1. bis 4. Schuljahr“ eine große Sammlung an musikalischen Spielideen, von denen sich einige gut für Musikvermittlungseinheiten eignen.

Dennoch ist zu beachten, dass nicht alle Methoden für jede Klasse und jeden Zweck passend sind und deshalb adaptiert und reflektiert eingesetzt werden müssen.

### **Loslegen!**

Wenn im eigenen Unterricht Freiräume für Musikvermittlungseinheiten und (hoffentlich) passende Materialien gefunden wurden, kann damit begonnen werden, mit den Schüler\*innen auszuprobieren, Musik zu erfahren, zu vermitteln, begeisternde genauso wie enttäuschende Einheiten durchzuführen, entlastende und orientierungsstiftende Strukturen zu finden und auf diese Weise in einen gemeinsamen Prozess zu gehen.

## 5. Zusammenfassung und Schlussbemerkung

An dieser Stelle wird knapp zusammengefasst, was sich aus den vorangegangenen Kapiteln über die Verbindung von Musik und zeitlicher Strukturierung für die schulische Praxis entnehmen lässt.

Momentan wird an vielen bayerischen Grund-, Haupt- und Förderschulen wenig Musikunterricht durchgeführt. Auch an Schulen mit Förderschwerpunkt emotionale und soziale Entwicklung wird Musik selten in den schulischen Kontext eingebunden. Die Gründe hierfür sind vielfältig, zentrale Begründungslinien benennen mangelnde zeitliche Kapazitäten, Unsicherheiten der Lehrkräfte über adäquate Musikvermittlung und erschwerte Bedingungen in der (Musik-) Unterrichtung von Kindern und Jugendlichen mit Verhaltensstörungen.

Weil Musik vorgegebener Bildungsinhalt, Teil der Lebenswelt der Schüler\*innen und adaptives Mittel zur Entwicklungsförderung ist, sollte eine Förderung von und durch Musik einen kontinuierlichen Raum im Alltag dieser Förderschulart einnehmen.

Damit die Gegebenheiten der Schule mit Förderschwerpunkt emotionale und soziale Entwicklung genauso wie die Ursachen für mangelnden Musikunterricht berücksichtigt werden können, ist ein verändertes Verständnis von Musikunterricht nötig. Es wird angenommen, dass die Berücksichtigung von didaktischen, sonder- wie musikpädagogischen Prinzipien der Beschulung von Kindern und Jugendlichen in exklusiven wie inklusiven Kontexten notwendig ist, um eine tatsächliche praktische Eingliederung von Musik in den schulischen Alltag zu erreichen. Das erweiterte Begriffsverständnis ermöglicht eine theoretische Fundierung des Vorschlages, Musik und das sonderpädagogische Prinzip der zeitlichen Strukturgebung in Form von kurzen, circa 10-minütigen Musikvermittlungseinheiten zu verknüpfen.

Die Dauer dieser Einheiten entspricht der kurzen Aufmerksamkeitsspanne vieler Schüler\*innen und erfordert nur wenige zeitliche Ressourcen. Außerdem sind sie flexibel einsetzbar und damit besonders prozessorientiert gestaltbar, sodass situative Gegebenheiten in besonderer Weise berücksichtigt werden können. Da der Fokus auf dem Erfahren von Musik in verschiedenen Formen liegt, können die Musikvermittlungseinheiten allein keinen Musikunterricht nach den Vorgaben des Lehrplanes ersetzen. Außerdem können organisatorische Schwierigkeiten, wie häufige Personalwechsel, genauso wie Unsicherheiten der Lehrer\*innen, das Durchführen solcher Phasen erschweren. Dem kann begegnet werden, indem bewusst nur der Anspruch erhoben wird, ein individuelles Erleben von Musik zu ermöglichen. Dies geschieht besonders bedacht durch Lehrkräfte, die ihre Schüler\*innen gut kennen.

Die vorliegenden Erkenntnisse wollen in der Praxis tätige Personen dazu ermutigen, Musik in die eigenen Schulen zu holen. Insbesondere in der Arbeit mit Schüler\*innen mit emotionalem und sozialem Förderbedarf ist dies besonders relevant und lohnenswert. Denn Musik wirkt: motivierend, entlastend, beziehungsstiftend, berührend, haltend, strukturierend, als Bewältigungsstrategie, als Ausdrucksform, als neue ‚gemeinsame Sprache‘.

Wie noch?

Viel Spaß beim Ausprobieren und eine gehörige Portion mutige Begeisterung!

## Literaturverzeichnis

AMRHEIN, F. (1980): Musikalisches Verhalten als curriculare Zielsetzung und schulische Aufgabe. Die Situation und Perspektive des Faches Musik in der Schule für Lernbehinderte. In: KASZTANTOWICZ, U. (Hrsg.): Beiträge zur sonderpädagogischen Theorie und Praxis. Professor Dr. phil. Dr. med. Helmut von Bracken zum 80. Geburtstag. Berlin: Marhold, S. 135–182.

APPEL, S./RUTZ, G. (2009): Handbuch Ganztagschule. Praxis, Konzepte, Handreichungen. Schwalbach/Ts.: Wochenschau Verlag.

BAUMANN, M. (2021): Kürzen auf Kosten der Kinder. Bildung in Bayern. In: Süddeutsche Zeitung 2021. <https://www.sueddeutsche.de/bayern/bayern-lehrermangel-prognosen-1.5306428>. 09/21.

BAYERISCHES STAATSMINISTERIUM FÜR UNTERRICHT UND KULTUS (2019a): Schulordnung für die Volksschulen zur sonderpädagogischen Förderung. Anlage 16 Stundentafel für den Förderschwerpunkt emotionale und soziale Entwicklung. Grundschulstufe. VSO-F.

BAYERISCHES STAATSMINISTERIUM FÜR UNTERRICHT UND KULTUS (2019b): Schulordnung für die Volksschulen zur sonderpädagogischen Förderung. Anlage 17. Stundentafel für den Förderschwerpunkt emotionale und soziale Entwicklung. Hauptschulstufe. VSO-F.

BAYERISCHES STAATSMINISTERIUM FÜR UNTERRICHT UND KULTUS (2009): Die bayerische Förderschule. München. [https://www.km.bayern.de/download/16347\\_foerderschule.pdf](https://www.km.bayern.de/download/16347_foerderschule.pdf). 10/2023.

BAUMANN, M./BOLZ, T./ALBERS, V. (2017): "Systemsprenger" in der Schule. Auf massiv störende Verhaltensweisen von Schülerinnen und Schülern reagieren. Weinheim, Basel: Beltz.

BENENZON, R. O. (1980): Einführung in die Musiktherapie. München.

BORNEBUSCH, K./ENGMANN, K./SCHLESKE, C. (2017): Praxishelfer Inklusion. Förderschwerpunkt emotional-soziale Entwicklung: schwierige Situationen im Unterrichtsalltag meistern. Berlin: Cornelsen.

BRAUN, E. (2009): Kulturpädagogik als Weg zu soziokulturell Benachteiligten. Ästhetische Erfahrungen als Trittsteine, Trampelpfade, Hängebrücken und Navigatoren. In: ELLINGER, S. (Hrsg.): Kreatives Lehren und Lernen an der Förderschule. Baltmannsweiler: Schneider, S. 17–28.

DANUSER-ZOGG, E. (2013): Musik und Bewegung. Struktur und Dynamik der Unterrichtsgestaltung; ein Forschungsprojekt des Institute for Music Studies der Zürcher Hochschule der Künste. Sankt Augustin: Academia Verlag.

DARTSCH, M./JENS, K./FRIEDRICH PLATZ (2018): Transfer. In: DARTSCH, M./KNIGGE, J./NIESSEN, A./PLATZ, F./STÖGER, C. (Hrsg.): Handbuch Musikpädagogik. Grundlagen - Forschung - Diskurse. Münster, New York: Waxmann, S. 207–215.

DENTLER, S./PLATZ, F./SCHEURLLEN, H.-M./SCHOLLER, D./SCHUCHARDT-GROTH, I./SCHULZ, C. (2018): Rhythmisierung. Bildungsplan 2016. Baden-Württemberg. Leitperspektive Prävention und Gesundheitsförderung. <http://www.schule-bw.de/themen-und->

- impulse/leitperspektiven/praevention-und-gesundheitsfoerderung/primaerpraevention/bewegung\_entspannung/rhythmisierung.pdf. 08/2021.
- DEUTSCHER MUSIKRAT (2012): Musikalische Bildung in Deutschland. Ein Thema in 16 Variationen. Berlin.
- DÖRING, N./BORTZ, J./PÖSCHL, S. (2016): Forschungsmethoden und Evaluation in den Sozial- und Humanwissenschaften. Berlin [u.a.]: Springer.
- ELLINGER, S. (Hrsg.) (2009): Kreatives Lehren und Lernen an der Förderschule. Baltmannsweiler: Schneider.
- ELLINGER, S. (2013): Förderung bei sozialer Benachteiligung. Stuttgart: Kohlhammer.
- GEUEN, H. (2018): Musikbegriffe. In: DARTSCH, M./KNIGGE, J./NIESSEN, A./PLATZ, F./STÖGER, C. (Hrsg.): Handbuch Musikpädagogik. Grundlagen - Forschung - Diskurse. Münster, New York: Waxmann, S. 18–24.
- GROSSE, T./WICKEL, H. H. (2018): Musik in sozialen Arbeitsfeldern. In: DARTSCH, M./KNIGGE, J./NIESSEN, A./PLATZ, F./STÖGER, C. (Hrsg.): Handbuch Musikpädagogik. Grundlagen - Forschung - Diskurse. Münster, New York: Waxmann, S. 142–151.
- HALLAM, S. (2018): Entwicklungsphasen. In: DARTSCH, M./KNIGGE, J./NIESSEN, A./PLATZ, F./STÖGER, C. (Hrsg.): Handbuch Musikpädagogik. Grundlagen - Forschung - Diskurse. Münster, New York: Waxmann, S. 101–113.
- HELMKE, A. (2009): Unterrichtsqualität und Lehrerprofessionalität. Diagnose, Evaluation und Verbesserung des Unterrichts: Franz Emanuel Weinert gewidmet. Seelze-Velber: Klett/Kallmeyer.
- HOFMANN, T. (2016): Experienzielle Kommunikation. Wie kann soziales Miteinander in komplexen Situationen gelingen? Dissertation. Würzburg.
- ISB (o.J.): Rituale im Unterrichtsalltag. [http://www.inklusion.schule.bayern.de/download/284/rituale\\_unterricht.pdf](http://www.inklusion.schule.bayern.de/download/284/rituale_unterricht.pdf). 08/21.
- ISB (2019): LehrplanPLUS für den Förderschwerpunkt emotionale und soziale Entwicklung. Juni 2019. München. <https://www.lehrplanplus.bayern.de/schulart/foerderschule/foerderschwerpunkt/ese>. 09/21.
- JANK, W./MEYER, H. (2018): Didaktische Modelle. Berlin: Cornelsen.
- JMU WÜRZBURG/LMU MÜNCHEN (o.J.): Positionspapier Erziehung. Erziehung - Aufgabe und Anliegen der Sonderpädagogik. Würzburg, München. [https://www.sonderpaedagogik.uni-wuerzburg.de/fileadmin/06040700/Erziehung\\_-\\_Aufgabe\\_und\\_Anliegen\\_der\\_Sonderpaedagogik\\_WA1\\_4rzburg\\_MA1\\_4nchen.pdf](https://www.sonderpaedagogik.uni-wuerzburg.de/fileadmin/06040700/Erziehung_-_Aufgabe_und_Anliegen_der_Sonderpaedagogik_WA1_4rzburg_MA1_4nchen.pdf). 10/2023.
- KANDERT, C. (2009): Musik für alle. Kulturpädagogik: Kreative Förderansätze für benachteiligte Kinder und Jugendliche. In: ELLINGER, S. (Hrsg.): Kreatives Lehren und Lernen an der Förderschule. Baltmannsweiler: Schneider, S. 29–85.
- KMK (1994): Empfehlungen zur sonderpädagogischen Förderung in den Schulen in der Bundesrepublik Deutschland. [http://www.kmk.org/fileadmin/veroeffentlichungen\\_beschluesse/1994/1994\\_05\\_06-Empfehl-Sonderpaedagogische-Foerderung.pdf](http://www.kmk.org/fileadmin/veroeffentlichungen_beschluesse/1994/1994_05_06-Empfehl-Sonderpaedagogische-Foerderung.pdf). 08/2021.

- KMK (2000): Empfehlungen zum Förderschwerpunkt emotionale und soziale Entwicklung. [http://www.kmk.org/fileadmin/veroeffentlichungen\\_beschluesse/2000/2000\\_03\\_10-FS-Emotionale-soziale-Entw.pdf](http://www.kmk.org/fileadmin/veroeffentlichungen_beschluesse/2000/2000_03_10-FS-Emotionale-soziale-Entw.pdf). 08/2021.
- KOCH, M. O. (2012): Rhythmus als Kategorie menschlichen Handelns mit Schwerpunkt auf sein Potential hinsichtlich des Lehrens und Lernens in Schulen. Wien.
- LEHMANN-WERMSE, A./WEISHAUPT, H./KONRAD, U. (2020): Musikunterricht in der Grundschule. Aktuelle Situation und Perspektive. Gütersloh: Bertelsmann Stiftung.
- LEHMANN-WERMSE, A./WELSCHER, U. (2020): Online-Seminar zur Studie: Musik in der Grundschule. Hannover. <https://www.bertelsmann-stiftung.de/de/mediathek/medien/mid/musikunterricht-in-der-grundschule-praesentation-und-diskussion-der-studie>. 09/21.
- METZNER, S. (2018): Schmerz - Deutsche Musiktherapeutische Gesellschaft. <https://www.musiktherapie.de/arbeitsfelder/schmerz/>. 08/2021.
- MEYER, H. (<sup>13</sup>2018): Was ist guter Unterricht? Berlin: Cornelsen.
- MOOG, H. (1981): Die Eigenart des Bildungsinhaltes Musik und seine Bedeutung für die Sonderpädagogik. In: KEMMELMEYER, K.-J./PROBST, W. (Hrsg.): Quellentexte zur pädagogischen Musiktherapie. Zur Genese eines Faches. Regensburg: Bosse, S. 11–26.
- MÜCK, T. (2008): Ganzheitliche Förderung durch Musik im Grundschulalter bei Kindern mit sonderpädagogischem Förderbedarf. Küps: Mück, Eigenverlag.
- MÜCK, T. (2009): Neukonzeption eines Musikunterrichts für Kinder mit sonderpädagogischem Förderbedarf im Grundschulalter (Förderschwerpunkte Lernen, Sprache, sozial-emotionale Neukonzeption eines Musikunterrichts für Kinder mit sonderpädagogischem Förderbedarf im Grundschulalter (Förderschwerpunkte Lernen, Sprache, sozial-emotionale Entwicklung) basierend auf Erfahrungen mit dem Luxemburger Modell "Musik ist das Spiel mit dem Klang". <http://www.sfz-hof.de/assets/pdf/Ausarbeitung-Luxemburg-Vortrag.pdf>. 07/2021.
- MÜLLER, T. (2018): Kinder mit auffälligem Verhalten unterrichten. Fundierte Praxis in der inklusiven Grundschule. München: Ernst Reinhard Verlag.
- MYSCHKER, N./STEIN, R. (<sup>8</sup>2018): Verhaltensstörungen bei Kindern und Jugendlichen. Erscheinungsformen - Ursachen - Hilfreiche Maßnahmen. Stuttgart: Verlag W. Kohlhammer.
- PFEFFER, M./ROLLE, C./VOGT, J. (Hrsg.) (2008): Musikpädagogik auf dem Wege zur Vermittlungswissenschaft? Sitzungsbericht 2007 der Wissenschaftlichen Sozietät Musikpädagogik. Münster: LIT-Verl.
- PLATON/SCHLEIERMACHER, F. (o.J.): Aphorismen.de. Aphorismen, Zitate, Sprüche und Gedichte. <https://www.aphorismen.de/zitat/90909>. 07/2021.
- RICHTER, C. (2016): Musikpädagogik. Musikpädagogik im weiteren Sinne, Musikpädagogik zwischen Erziehung zur Musik und Erziehung durch Musik. In: LÜTTEKEN, L. (Hrsg.): MGG Online. Die Musik in Geschichte und Gegenwart. Kassel, Stuttgart, New York.
- RIEMANN, H./RUF, W./VAN DYCK-HEMMING, A. (Hrsg.) (<sup>13</sup>2012): Riemann-Musik-Lexikon. In fünf Bänden. Mainz: Schott.

- SALLAT, S. (2018): Kinder und Jugendliche mit sonderpädagogischem Förderbedarf im Musikunterricht. In: DARTSCH, M./KNIGGE, J./NIESSEN, A./PLATZ, F./STÖGER, C. (Hrsg.): Handbuch Musikpädagogik. Grundlagen - Forschung - Diskurse. Münster, New York: Waxmann, S. 113–123.
- SCHEUERER, A. (2008): "Rhythm Is It!" - Rhythmisierung, Ganztagschule und schulische Förderung. In: APPEL, S./LUDWIG, H./ROTHER, U./RUTZ, G. (Hrsg.): Leitthema Lernkultur. Schwalbach/Ts: Wochenschau-Verl., S. 53–65.
- SCHWAIBELMAIR, F. (2019): Heilpädagogik - Deutsche Musiktherapeutische Gesellschaft. <https://www.musiktherapie.de/arbeitsfelder/heilpaedagogik/>. 08/2021.
- SOMMER, S. (2017): Musikalische Anhedonie: Wenn Musik egal ist. In: Bayerischer Rundfunk 2017.
- STEIN, R. (<sup>5</sup>2017): Grundwissen Verhaltensstörungen. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren GmbH.
- STEIN, R. A./STEIN, A. (<sup>3</sup>2020): Unterricht bei Verhaltensstörungen. Ein integratives didaktisches Modell. Bad Heilbrunn: Verlag Julius Klinkhardt.
- TISCHLER, B. (2013): Musik spielend erleben. Grundlagen und Praxismaterialien für Schule und Therapie. Mainz: Schott.
- VARKØY, Ø. (2018): Legitimationen musikpädagogischen Handelns aus internationaler Perspektive: Beispiel Skandinavien. In: DARTSCH, M./KNIGGE, J./NIESSEN, A./PLATZ, F./STÖGER, C. (Hrsg.): Handbuch Musikpädagogik. Grundlagen - Forschung - Diskurse. Münster, New York: Waxmann, S. 43–50.
- VOGT, J. (2018): Musikalische Bildung. In: DARTSCH, M./KNIGGE, J./NIESSEN, A./PLATZ, F./STÖGER, C. (Hrsg.): Handbuch Musikpädagogik. Grundlagen - Forschung - Diskurse. Münster, New York: Waxmann, S. 31–37.
- WEST, M. L. (2016): Platon, GESCHICHTE. In: LÜTTEKEN, L. (Hrsg.): MGG Online. Die Musik in Geschichte und Gegenwart. Kassel, Stuttgart, New York.

## Anhang

### Leitfaden für das Interview am 09.07.2021

Sie sind Lehrerin an einer Förderschule mit Förderschwerpunkt emotionale-soziale Entwicklung. Ich kenne Sie aus einem Praktikum und freue mich sehr, dass Sie heute bereit sind, mir ein Interview zum Thema „Musik und Musikunterricht an Förderschulen“ zu geben.

Kurz zum Organisatorischen:

- Sie wissen ja, ich nehme das Gespräch auf und werde es meiner Hausarbeit anhängen.
- Ich denke, das Gespräch heute wird ungefähr eine Stunde dauern.
- Ich habe mir einige Fragen notiert. Wie das aber in halbstrukturierten Interviews üblich ist, werde ich die Fragen flexibel an unser Gespräch anpassen.
- Insgesamt geht es mir v.a. um Ihre Erfahrungen mit Musik in dieser Schulart – der Blick aus der Praxis ist mir wichtig.

Würden Sie sich selbst noch einmal vorstellen und kurz erklären, was Sie studiert haben, seit wann Sie unterrichten und welche Klassen Sie haben?

...

Vielleicht könnten Sie etwas über die Schülerinnen und Schüler an der Schule erzählen? Was machen sie, was können sie, weshalb sind sie an der Förderschule?

...

Sie unterrichten Musik in verschiedenen Klassen.

- Können Sie ein bisschen erzählen, was Sie im Musikunterricht mit den SuS machen?
  - Wie häufig findet der Musikunterricht statt?
  - Unterrichten andere Lehrkräfte Musik?

...

Gibt es Unterschiede in den verschiedenen Jahrgangsstufen?

- Ich interessiere mich in meiner Arbeit insbesondere für den Musikunterricht in der Mittelschulstufe. Was haben Sie diesbezüglich für Erfahrungen gemacht?
- Schwierigkeiten?

...

Aus meinen Praktika hatte ich den Eindruck, dass Musik im Schulalltag häufig kurz kommt. Es gibt auch einige Studien von Schulmusikorganisationen, die bemängeln, dass

zu wenig Musik unterrichtet wird. **Sehen Sie das genauso? Ist das in Ihrer Schule genauso?**

Was könnten denn Gründe dafür sein? Speziell im Kontext von Schülerinnen und Schülern mit Förderschwerpunkt emotionale-soziale Entwicklung.

...

Ich gehe in meiner Arbeit darauf ein, dass Musik im Allgemeinen, aber auch das Musizieren mit den Kindern und Jugendlichen großes Potenzial hat, weil es z.B. motivierend sein kann, das Selbstwirksamkeitserleben fördert etc. Haben Sie das auch so erlebt? Könnten Sie einige Erfahrungen mit mir teilen? Welche Vorteile sehen Sie?

...

In meiner Hausarbeit werfe ich die Hypothese auf, dass es sinnvoll sei, Musik verstärkt im Schulalltag zu nutzen. Man könnte den Schulalltag strukturieren, indem immer mal wieder kleine Einheiten „Musik“ gemacht werden.

- Was halten Sie davon?
- Haben Sie damit schon Erfahrungen gemacht?
- Ersetzt das Musikunterricht Ihrer Meinung nach?
- Konkrete Methoden? Musik und Bewegung
- Struktur gibt Sicherheit → Strukturaufgabe bei LKs

...

Was/ welchen Rahmen brauchen Sie, um guten Musikunterricht halten zu können? Oder: Was brauchen Lehrerinnen und Lehrer, um auch in Förderschulen aus unserem Fachbereich mehr Musik einzusetzen?

...

Vielen Dank für das interessante Gespräch mit Ihnen. Gibt es von Ihrer Seite aus noch Fragen oder Anmerkungen?

...

Dann werde ich die Aufnahme jetzt stoppen.