

Möhle, Jutta

Entwicklungsbegleitung durch Instrumentalunterricht bei Grundschulkindern mit chronischer Erkrankung - Eine Studie am Fallbeispiel

Schläbitz, Norbert [Hrsg.]: *Interdisziplinarität als Herausforderung musikpädagogischer Forschung*. Essen : Die Blaue Eule 2009, S. 213-238. - (Musikpädagogische Forschung; 30)



Quellenangabe/ Reference:

Möhle, Jutta: Entwicklungsbegleitung durch Instrumentalunterricht bei Grundschulkindern mit chronischer Erkrankung - Eine Studie am Fallbeispiel - In: Schläbitz, Norbert [Hrsg.]: *Interdisziplinarität als Herausforderung musikpädagogischer Forschung*. Essen : Die Blaue Eule 2009, S. 213-238 - URN: urn:nbn:de:0111-pedocs-251389 - DOI: 10.25656/01:25138

<https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0111-pedocs-251389>

<https://doi.org/10.25656/01:25138>

in Kooperation mit / in cooperation with:



<http://www.ampf.info>

Nutzungsbedingungen

Gewährt wird ein nicht exklusives, nicht übertragbares, persönliches und beschränktes Recht auf Nutzung dieses Dokuments. Dieses Dokument ist ausschließlich für den persönlichen, nicht-kommerziellen Gebrauch bestimmt. Die Nutzung stellt keine Übertragung des Eigentumsrechts an diesem Dokument dar und gilt vorbehaltlich der folgenden Einschränkungen: Auf sämtlichen Kopien dieses Dokuments müssen alle Urheberrechtshinweise und sonstigen Hinweise auf gesetzlichen Schutz beibehalten werden. Sie dürfen dieses Dokument nicht in irgendeiner Weise abändern, noch dürfen Sie dieses Dokument für öffentliche oder kommerzielle Zwecke vervielfältigen, öffentlich ausstellen, aufführen, vertreiben oder anderweitig nutzen. Mit der Verwendung dieses Dokuments erkennen Sie die Nutzungsbedingungen an.

Terms of use

We grant a non-exclusive, non-transferable, individual and limited right to using this document. This document is solely intended for your personal, non-commercial use. Use of this document does not include any transfer of property rights and it is conditional to the following limitations: All of the copies of this documents must retain all copyright information and other information regarding legal protection. You are not allowed to alter this document in any way, to copy it for public or commercial purposes, to exhibit the document in public, to perform, distribute or otherwise use the document in public.

By using this particular document, you accept the above-stated conditions of use.

Kontakt / Contact:

peDOCS
DIPF | Leibniz-Institut für Bildungsforschung und Bildungsinformation
Informationszentrum (IZ) Bildung
E-Mail: pedocs@dipf.de
Internet: www.pedocs.de

Mitglied der


Leibniz-Gemeinschaft

Musikpädagogische Forschung

Norbert Schläbitz
(Hrsg.)

Interdisziplinarität als Herausforderung musikpädagogischer Forschung



Themenstellung: Die Tagung des Arbeitskreises Musikpädagogische Forschung in Paderborn im Jahr 2008 hat sich des Themas der Interdisziplinarität in der Musikpädagogik, die den operativen Normalfall für das Fach darstellt, angenommen. Die versammelten Aufsätze zeigen, wie vielfältig das Zusammenspiel von *Musik → Pädagogik → Nachbarwissenschaften* im Kontext des Forschens ist: Die Aufsätze in diesem Band setzen sich zum einen mit der Interdisziplinarität des Faches selbst auseinander und liefern solchermaßen eine theoretische Reflexion eigenen Tuns. Die Aufsätze führen zum anderen an Forschungsprojekten vor, was es konkret heißt, interdisziplinär zu arbeiten. In den Blick gerät über das Nachdenken interdisziplinärer Forschung einerseits und dem Vorstellen konkreter Forschungsprojekte andererseits auch die methodische Bandbreite: Empirisch-experimentelle Forschung mit einem quantitativen Ansatz zeigt sich in dem Band genauso vertreten wie qualitative Forschung, und mitunter werden beide Forschungsansätze im Zusammenklang vorgeführt.

Der Herausgeber: Norbert Schläbitz, Jg. 1959, Medientheoretiker und Musikpädagoge. Studium Lehramt Sek II/I (Deutsch/Musik). 1984-1992 Filmmusikkomponist. Schuldienst. Promotion. Habilitation. Mitarbeit bis 2004 im Bundesfachausschuss „Musik und Medien“ des Deutschen Musikrates und seit 2005 im Vorstand des AMPF. Seit 2004 o. Professor für Musikdidaktik am Institut für Musikwissenschaft und Musikpädagogik an der Westfälischen Wilhelms-Universität Münster. Forschungsschwerpunkte: „Neue Medien und Musik“, „Neue Lernformen im Musikunterricht“. Herausgeber der Reihe „EinFach Musik – Unterrichtsmodelle“ (Schöningh).

Inhalt

Norbert Schläbitz:

Obligat - Interdisziplinarität 7

Marie Luise Schulten, Kai Lothwesen:

Musikpädagogik und Systematische Musikwissenschaft. Beziehungen der Disziplinen aus fach- und forschungshistorischer Perspektive 13

Stefanie Rhein, Renate Müller:

Auf dem Weg zu einer Musikpädagogischen Jugendsoziologie 31

Lars Oberhaus:

„ ... an den Fransen erkennt man das Gewebe“ 49

Alexander Cvetko, Daniel Meyer:

Problemlösen im Musikunterricht – Interdisziplinarität als Ausgangspunkt für eine kompetenzorientierte Perspektive 67

Susanne Naacke, Andreas Lehmann-Wermser:

MUKUS – Studie zur musisch-kulturellen Bildung an Ganztagschulen. Qualitative Fallstudien 97

Sonja Nonte, Andreas Lehmann-Wermser:

Musisch-kulturelle Bildung in der Ganztagschule 125

Immanuel Brockhaus, Bernhard Weber

Inside the cut. Wahrnehmen digitaler Schnittmuster in populärer Musik 147

Michael Ahlers:

Zur Relevanz des Faktors Usability: Ergebnisse zur Bewertung der Ergonomie von Benutzerschnittstellen ausgewählter Sequenzer-Programme aus Schülersicht 153

Anja Herold:

„... wie ein Stau auf der Autobahn ...“. Lust und Frust beim Instrumentalspiel – Abbrüche und Umbrüche im musikalischen Werdegang 173

Jutta Möhle:

Entwicklungsbegleitung durch Instrumentalunterricht bei Grundschulkindern mit chronischer Erkrankung – Eine Studie am Fallbeispiel 213

Jutta von Hasselbach:

100 Jahre ‚*Physiologic Turn*‘ in der Streichinstrumentalpädagogik 239

Franziska Olbertz:

Musikalische Hochbegabung und ihre Beziehungen zu anderen Fähigkeitsbereichen 263

Christiane Liermann:

Auswirkungen des Zentralabiturs auf die Individualkonzepte von Musiklehrerinnen und Musiklehrern 283

Constanze Rora

Erzähltheoretische Perspektiven auf das musikpädagogische Problem des Sprechens über Musik 309

Kerstin Wilke

„Jungen machen doch keine Mädchensachen“. Musikpräferenzen von Grundschulkindern als Mittel zur Konstruktion von Geschlechtlichkeit 323

Herbert Bruhn

Einsatz von Musiktests in der empirischen Forschung 351

Entwicklungsbegleitung durch Instrumentalunterricht bei Grundschulkindern mit chronischer Erkrankung – Eine Studie am Fallbeispiel

Einleitung

Die instrumentalpädagogische Arbeit mit einem chronisch kranken Kind, die hier exemplarisch in einer Studie am Fallbeispiel vorgestellt wird, bietet viele Ansatzpunkte, das Beziehungsgeflecht zwischen Mensch und Musik vor einen theoretischen Hintergrund zu stellen. Angesprochen sind hier im Wesentlichen drei ausgewählte Wissensbereiche: Instrumentalpädagogik, Sozialpädagogik und Sonderpädagogik. Zu deren Aufgaben seien folgende, sehr zusammengefasste Einordnungen gegeben:

- Instrumentalpädagogik vermittelt Spielfertigkeit auf einem Instrument, musiktheoretische Kenntnisse, ermöglicht musikalische Erlebnisfähigkeit und Persönlichkeitsentwicklung (vgl. Verband deutscher Musikschulen [VdM] 1991).
- Sozialpädagogik unterstützt Menschen darin, Balance zwischen eigenen Fähigkeiten und Bedürfnissen und Umwelanforderungen zu finden und sie zu einer selbständigen und verantwortungsvollen Lebensgestaltung zu befähigen. Sie stellt keine eigenständige Wissenschaftsdisziplin im engeren Sinne dar, sondern integriert das Wissen anderer Bereiche wie Sonderpädagogik, Psychologie, Sozialmedizin, Musiktherapie u.a. in ihre anwendungsorientierten Konzeptionen (vgl. Bock 1997).
- Sonderpädagogik bedeutet qualitatives Anders und quantitatives Mehr an Erziehung (vgl. H. Bach 1999). Sie unterstützt Erziehungs- und Bildungsprozesse von Menschen, die mit erschwerten Bedingungen konfrontiert sind.

Aus diesen fachlichen Zugängen, der praktischen und theoretisch reflektierten Arbeit mit Menschen mit chronischer Krankheit und der eigenen Unterrichtspraxis erwuchs das im Folgenden beschriebene Erkenntnisinteresse.

Erkenntnisinteresse und musikpädagogische Fragestellung

Das Erkenntnisinteresse der Studie „Entwicklungsbegleitung durch Instrumentalunterricht bei Grundschulkindern mit chronischer Erkrankung“ liegt darin, Möglichkeiten der Entwicklung des Selbstkonzepts bei Grundschulkindern mit chronischer Erkrankung in Verbindung mit der musikalisch-instrumentalen Entwicklung anhand einer Fallanalyse zu untersuchen.

Die empirische Grundlage der Untersuchung bildet die musikpädagogische Arbeit mit einem 6-jährigen chronisch kranken Kind. Das Kind erhielt über den Zeitraum von einem Schuljahr an einer Musikschule im Land Brandenburg instrumentalen Einzelunterricht auf der Querflöte. Während dieser Zeitspanne entstanden Protokolle zum Unterrichtsverlauf und zur Entwicklung des Kindes. Ergänzt werden diese durch weitere Erhebungen wie z.B. Interviews mit dem Kind, mit seiner Mutter sowie einer Musikschullehrkraft und Analysen von Kinderzeichnungen. Auf Basis der exemplarischen Erkenntnisse der Einzelfallstudie werden fachübergreifende Leitlinien für die Arbeit mit Kindern mit chronischer Krankheit im Instrumentalunterricht entworfen, deren Hauptaugenmerk auf der Entwicklungsbegleitung bei der Ausformung des Selbstkonzepts und der musikalisch-instrumentalen Entwicklung liegt. Im Sinne des Erkenntnisinteresses werden über den musikpädagogischen Wissensbereich hinausgehend, interdisziplinär die Bereiche der Psychologie sowie Sozial- und Sonderpädagogik einbezogen.

Aus musikpädagogischer Perspektive ergeben sich dabei zwei Fragestellungen:

- Kann ein auf die Bedürfnisse eines Grundschulkindes mit chronischer Erkrankung abgestimmter Instrumentalunterricht ein wichtiger Einflussfaktor auf dem Wege der Entwicklung seines Selbstkonzepts sein?
- Welche Konsequenzen ergeben sich daraus für die Konzeption des musikalischen Einzelunterrichts mit chronisch kranken Kindern?

Aufbau der Forschungsarbeit

Zu Beginn der Forschungsarbeit wird das theoretische Vorverständnis der musikpädagogischen Arbeit mit chronisch kranken Kindern dargelegt. Dieses stützt sich auf Literaturrecherchen des im Folgenden referierten aktuellen For-

schungsstands. Relevante Erhebungen und pädagogische Modelle werden vergleichend und kritisch erörtert.

Anschließend werden das empirische Forschungsvorgehen und die Forschungsmethoden der Fallstudie erläutert.

Darauf aufbauend wird dargelegt, welche der anhand der Fallstudie gewonnenen Erkenntnisse für eine Konzeption von Instrumentalunterricht für Kinder mit gesundheitlichen Einschränkungen genutzt werden können. Dabei werden die Ergebnisse der theoretischen Analysen des ersten Teils der Arbeit herangezogen und weiterentwickelt. U.a. in Auseinandersetzung mit dem Lehrplan des Verbandes deutscher Musikschulen (vgl. VdM 1991) werden fachübergreifende Leitlinien für den Instrumentalunterricht mit chronisch kranken Kindern entwickelt.

Aktueller Forschungsstand

Die Analyse des Forschungsstandes trägt der fachlichen Heterogenität des Erkenntnisinteresses und der musikpädagogischen Fragestellung Rechnung. Im Wesentlichen bezieht sie sich auf zwei Themengebiete. Zunächst wird der Forschungsstand zur Selbstkonzepttheorie allgemein und unter Berücksichtigung der Aspekte Musik und Krankheit zusammengetragen. Im Anschluss werden Untersuchungen zu methodisch-didaktischen Ansätzen im Musik- und Instrumentalunterricht für Kinder mit Behinderung vorgestellt, die von einer Darstellung theoretischer Positionen zum Verständnis von Behinderung und chronischer Krankheit eingeleitet werden.

1. Selbstkonzepttheorie

Das Selbstkonzept beruht auf den - sich bereits in der Kindheit entwickelnden - subjektiven Vorstellungen des Kindes über sein Selbst, d.h. seine Identität (vgl. hierzu Oerter 2002, 210 ff.). Die Vorstellung eines Selbst existiert dabei nie als isoliertes Phänomen, sondern ist immer an einen sozialen Kontext und an Vergleiche gebunden. Marsh et al. (1998) belegten die frühe Ausformung eines differenzierten Selbstkonzepts und konnten dessen Festigung im Verlaufe von drei Jahren zeigen. Sie beziehen sich auf das von Shavelson et al. (1976) entwickelte Modell eines multidimensional und hierarchisch aufgebauten Selbstkonzepts. Vispoel (1995) ergänzte diese Unterteilung um den künstlerischen Bereich und bezog sich dabei in der Teilkategorie Musik auf die Fähigkeitsbereiche des Instrumentalspiels oder Singens. Spychiger (vgl.

2006, 14 f.) verweist auf die überwiegende Sichtweise auf professionelle Musiker¹ oder aktiv musizierende Menschen in der Forschung. Sie konstatiert aber mit Hinweis auf die Untersuchung musikalischer Biografien von Nicht-Musikern von Wysser et al. (2005), dass der Selbstkonzeptbereich des Musikalischen bei allen Menschen existiert (vgl. Spychiger 2007).

Das Selbstkonzept umfasst nach Shavelson et al. (1976) auch die physische, soziale und emotionale Subdimension. In der vorgestellten Studie tritt die chronische Erkrankung als möglicher Einflussfaktor auf das Selbstkonzept in Form des Krankheitskonzepts hinzu. Lohaus (1990; 1996, zit. nach Warschburger 2000, 28) geht davon aus, dass die Herausbildung von Krankheitskonzepten bei Kindern den vier Stadien der allgemeinen Entwicklung des Denkens folgt und Veränderungen unterliegt. Warschburger (vgl. 2000, 29 f.) verweist unter Angabe verschiedener Studien darauf, dass dies sowohl auf die Krankheitskonzepte als auch auf die Bewältigungsstrategien zutrifft. Warschburger (vgl. 2000, 30) konstatiert:

„Dies bedeutet, dass eine chronische Erkrankung sowohl in bestimmten Bereichen die normale Entwicklung stören, als auch gleichzeitig auf anderen Gebieten Reifungsprozesse anstoßen kann.“

Ball (2004) hat in einer Erhebung die Krankheitskonzepte von 376 7-11-jährigen Grundschulkindern aus 5 Bundesländern mithilfe eines standardisierten Fragebogens erfasst. Sie stellte dabei erhebliche Unterschiede im Krankheitsverständnis fest, die u.a. in Korrelation zur Krankheitsdauer der Kinder standen.

Speck (vgl. 2003, 236) beschreibt in seiner grundlegenden theoretischen Studie aus sozialökologischer Perspektive Behinderung (und damit auch chronische Erkrankung, die Verf.²) als „komplex-interaktionale Genese“ der interagierenden Faktoren Selbst, Schädigung und soziale Umwelt.

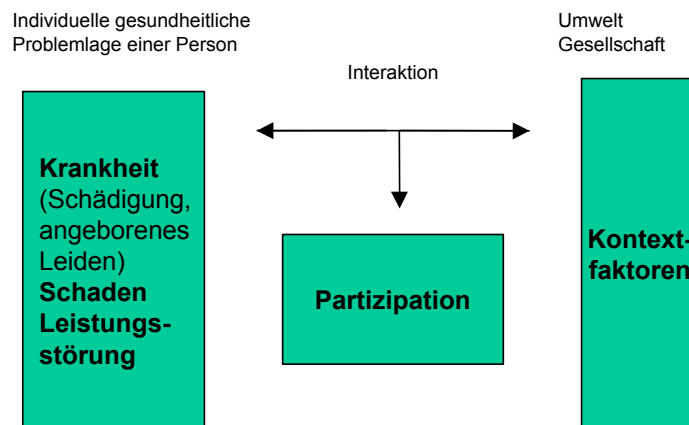
1 Die weibliche Form wird nicht explizit erwähnt, ist aber immer eingeschlossen.

2 Bleidick et al. (vgl. 1998, 15) gehen davon aus, dass Behinderung den Postzustand eines Krankheitsprozesses darstellen kann, in einer Krankheit jedoch zugleich die Behinderung liegen kann.

2. Methodisch-didaktische Ansätze der Musik- und Instrumentalpädagogik

Den Teil zu methodisch-didaktischen Ansätzen der Musik- und Instrumentalpädagogik einleitend, werden zunächst theoretische Positionen zu Behinderung und chronischer Krankheit dargestellt.

Die Weltgesundheitsorganisation (WHO) aktualisierte 1998 mit der International Classification of Functioning, Disability, and Health (ICF) ihr Konzept von Krankheit und Behinderung (Krankheitsfolgenmodell). Die Behinderung eines Menschen wird darin als in drei miteinander interagierenden Dimensionen gesehen, nämlich in der Funktionseinschränkung, den Aktivitätsmöglichkeiten und der Partizipation. Bei Fornefeld (vgl. 2002, 48) findet sich dazu folgende nach WHO (1998) zitierte, erklärende Abbildung der komplexen Zusammenhänge:



Bleidick et al. (vgl. 1998, 30) plädierten in ihrer Einführung in die Behindertenpädagogik dafür, nichtpädagogische Definitionen von Behinderung hinsichtlich ihrer pädagogischen Relevanz im konkreten Kontext von Unterricht und Schulorganisation zu betrachten. Nach Sander (vgl. 2002, 104) ist die Behinderung eines Menschen wesentlich durch außerindividuelle Bedingungen beeinflusst und nicht identisch mit seiner medizinisch fassbaren Schädigung. Und so sieht Warschburger (vgl. 2000) aus psychologischer Perspektive die Fähigkeit, eine chronische Krankheit zu bewältigen, in der wechselseitigen Beeinflussung zwischen Erkrankung und sozialem Umfeld. Im Falle des Aufmerksamkeits-Defizit-Hyperaktivitäts-Syndroms lassen sich biologische und psychosoziale Ursachen in den entwicklungspsychologischen Phasen der Kindheit und Jugend ausmachen (vgl. u.a. Leuzinger-Bohleber 2006, 9-14; Hüther/Bonney 2002, 25-43).

Um Behinderung zu verstehen, ist also ein mehrperspektivischer Blick auf das Umfeld des Betroffenen und die Einbeziehung dieser Gegebenheiten in den pädagogischen Handlungsplan notwendig. Vor sozialökologischer und integrationspädagogischer Perspektive definiert daher Sander (vgl. 2002, 106):

„Behinderung liegt vor, wenn ein Mensch mit einer Schädigung oder Leistungsminderung ungenügend in sein vielschichtiges Mensch-Umfeld-System integriert wird.“

Sander betont in diesem Zusammenhang die aus diesem Grunde notwendige Abwendung von einer störungszentrierten sonderpädagogischen Arbeit „am“ Kind, hin zu einer integrierenden, umfeldverändernden pädagogischen Arbeit (vgl. Sander 2002, 107).

Dieses integrative Denken lässt sich auch in der Haltung des Kinderpsychiaters und -neurologen Milani Comparetti (1996) wiederfinden. Milani Comparetti plädiert für eine erfahrungsbasierte Entwicklung des Kindes, deren Grundlage der Dialog mit der Bezugsperson ist. Der Dialog entsteht im non-verbalen Wechselspiel von Zeichen des Kindes und ihrer Interpretation durch die Bezugsperson. Die Grundlage sieht Milani Comparetti in der vertieften Beziehung, die er als „Geheimnis“ bezeichnet. Dabei handelt es sich um eine sprachlich nicht fassbare Ebene des Individuums, die die Identität des Individuums in der Beziehung ausmacht. Dieses Handlungsprinzip, das mit Bezug auf Säuglinge und Kleinkinder entwickelt wurde, scheint in seiner Grundhaltung auf musik- bzw. instrumentalpädagogische Einzelunterrichtssituationen mit Instrumentalschülern im frühen Grundschulalter übertragbar zu sein³, da Musik sich durch ihre Qualitäten wie z.B. ihre Symbolkraft als „unmittelbare Erfahrung“ zur Entfaltung des Denkens und der Kommunikation geradezu anbietet (vgl. hierzu Kleinen 2003, 36-37).

Nach der einleitenden Betrachtung theoretischer Konzeptionen zu Behinderung bzw. chronischer Erkrankung soll nun der Forschungsstand musikpä-

³ Aus philosophischer Perspektive kann hier eine Parallele zur Begegnung bei Buber gezogen werden. Moritz stellte sich mit ihrem auf der AMPF-Jahrestagung 2006 vorgestellten Dissertationsprojekt der Frage, welche Qualitäten der pädagogischen Beziehung sich ausgehend vom *Phänomen der Begegnung zwischen Ich und Du* über einen subjektorientierten Zugang zu einem Forschungsfeld im Verlauf musikalischer Lernprozesse hinsichtlich spezifisch instrumentalpädagogischer Anforderungen beschreiben lassen.

dagogischer und speziell instrumentalpädagogischer Arbeit mit Kindern mit Behinderung oder chronischer Erkrankung ins Blickfeld gerückt werden.

Die Literatur der allgemeinen Instrumentaldidaktik erweist sich dabei als sehr heterogen. Wesentliche Impulse gingen z.B. von Schwarzenbach/Bryner-Kronjäger (1993), Ernst (1991) und Petrat (2000) aus. Die Bedeutung individueller Voraussetzungen von Instrumentalschülern wird von ihnen aus entwicklungs-, lern- und motivationspsychologischer Sichtweise in Verbindung mit dem methodisch-didaktischen Vorgehen -bei unterschiedlicher Fokussierung- betrachtet. Schwarzenbach/Bryner-Kronjäger (1993) und Ernst (1991) konturieren dabei den Beziehungsaspekt zwischen Lehrer und Schüler mit Bezug auf Rogers (1951) bzw. Tausch/Tausch (1979) stark. Die Durchführung von Instrumentalunterricht bei Kindern mit Behinderung oder chronischer Erkrankung wird bei den genannten Autoren nicht explizit thematisiert. Vielmehr wird auf die Zuständigkeit speziell geschulter Musikpädagogen oder -therapeuten verwiesen.

Wegweisende, den Aspekt von Behinderung berücksichtigende Ansätze wurden dagegen seit den 1970er Jahren vor sonderpädagogischem und musiktherapeutischem Verständnis entwickelt. Beispielsweise kann auf empirische Erhebungen von Josef (1964) und Moog (1978) zur Auswirkung selbsttätigen Musizierens behinderter Kinder auf deren Sozialverhalten verwiesen werden. Im Verständnis der sich daraus konstituierenden Pädagogischen Musiktherapie (Kemmelmeyer und Probst [Hg.] 1981) wird Musik gezielt diagnosespezifisch genutzt, um auf außermusikalische Verhaltensbereiche einzuwirken (vgl. Lumer-Heneböle 1993, 378). Maßgeblich hat hierzulande Probst (1991) die Integration behinderter und von Behinderung bedrohter Kinder in den Musikschulunterricht, insbesondere in die instrumentale Ausbildung, etabliert. Ausgangspunkt dafür, war der wissenschaftlich begleitete Modellversuch „Instrumentalspiel mit Behinderten“. Der Verband deutscher Musikschulen (VdM) verweist daher heute in seinen Empfehlungen für die Arbeit mit Behinderten an Musikschulen darauf, dass sich der Instrumentalunterricht an den individuellen Möglichkeiten der Schüler orientieren soll, die sie aufgrund der unterschiedlichen Art und Schwere ihrer Behinderung mitbringen (vgl. VdM: Musik integrativ). Hier geht es um primär musikalische Ziele, die aufgrund der Einschränkungen der Schüler allerdings mithilfe unterstützender Methoden (z.B. aus der Sonderpädagogik) angestrebt werden. Klöppel (vgl. u.a. 1997) formuliert in diesem Sinne eher verhaltenstherapeutische Empfehlungen, während Pfaff (2004) und v. Bodecker (2007) exemplarisch musiktherapeutisch und heilpädagogisch orientierte Erfahrungsberichte liefern, die die Bedeutung

außermusikalischer Ziele betonen. Rascher (2007) mahnt die weitere Professionalisierung in der musikpädagogischen Arbeit mit Kindern mit Behinderung und Problemkindern an Musikschulen an, die sowohl die Ausbildung der Lehrkräfte als auch die Organisationsstruktur betreffen. Sie belegt an Beispielen, wie sich durch Musikunterricht bei den Kindern Verhaltensänderungen einstellten, ohne dass ein therapeutisches Ziel verfolgt wurde.

Forschungsmethoden

Untersuchungsziel der Studie ist es, durch Analyse der während einer einjährigen musikpädagogischen Einzelarbeit erstellten Dokumente, Erkenntnisse zur Entwicklung des Selbstkonzepts des Kindes und zur musikalisch-instrumentalen Entwicklung zu gewinnen. Auf dieser Basis werden die methodisch-didaktischen Handlungsmuster und -prinzipien dieses Einzelunterrichts erschlossen.

Die **Strukturellen Voraussetzungen** lassen sich wie folgt beschreiben: Die Forscherin, die zugleich Querflötenlehrerin des im Mittelpunkt stehenden Mädchens ist, befindet sich während der Erhebung permanent in einer Doppelrolle. Es handelt sich um eine Form teilnehmender Beobachtung. Dieser Rollenkonflikt wurde durch regelmäßige Supervision aufgefangen. Daraus erwuchs die Möglichkeit, Prozesse aus einer objektivierten Forschungsperspektive zu betrachten. Der Erhebungszeitraum erstreckte sich von den Vorkontakten, über den Unterrichtszeitraum im Fach Querflöte bis hin zu Nachkontakten (von Dezember 2003 bis Juni 2006).

Im Mittelpunkt stand die Entwicklung der jungen Grundschülerin Lena (6-9 Jahre) im Verlauf des sich über ein Schuljahr erstreckenden Einzelunterrichtsprozesses. Die Lehrkraft wurde im Vorfeld von den Eltern über den Verdacht einer ADHS-Erkrankung des Kindes informiert. Die Erkrankung wurde dann auch im Frühjahr 2004 diagnostiziert. Sie ging mit einer sekundären Angststörung einher und bewirkte bei der Schülerin starke Selbstzweifel. Die Vorinformation floss in die methodisch-didaktischen Überlegungen der Lehrerin ein.

Die Auswahl der **Untersuchungs-Methoden** war von der ethischen Haltung von Respekt gegenüber dem Kind und seiner Familie mitbestimmt, die für dieses Forschungsvorhaben der Lehrerin/Forscherin umfangreiches, sensibles Datenmaterial anvertrauten. Diese Vorentscheidung muss bei Reflexion und Kritik der Ergebnisse der verwendeten Daten Berücksichtigung finden.

Bezogen auf die Unterrichts-Beobachtungen kam nur ein kontinuierliches Protokollieren der Interaktionen in Betracht, da Tonaufzeichnungen aufgrund des ADHS und der Angststörung des Kindes nur sehr eingeschränkt möglich waren.

Die empirische Erhebung setzt sich aus mehreren Teilstudien zusammen, die unterschiedliche, nämlich prozess- oder ergebnisorientierte Zielsetzungen verfolgen:

1. *Unterrichtsprotokolle*

Diese Forschungsmethode mit prozessorientierter Zielsetzung stellt den Entwicklungsverlauf des Kindes kontinuierlich dar und zeichnet ein sehr differenziertes Bild. Ausgewertet werden 21 Unterrichts-Beobachtungsprotokolle aus dem Zeitraum 08/2004-06/2005.

2. *Interviews mit dem Kind und Bezugspersonen*

Im Zeitraum von 12/2003 bis 06/2006 wurden fokussierte Interviews mit ebenfalls prozessorientierter Zielsetzung durchgeführt. Es handelt sich um:

- 2 Interviews mit der Querflötenschülerin Lena, eines davon als Leitfadeninterview.
- Hierunter werden auch 3 Gespräche mit der Mutter, eines mit dem Großvater und ein Gespräch mit einer Musikschullehrkraft subsumiert.

3. *Dokumentenanalysen*

Dokumente im Sinne von Momentaufnahmen, wie: für dritte Stellen entstandene Berichte von Bezugspersonen, Zeichnungen des Kindes und Aufnahmen des Flötenspiels des Kindes.

Der Auswertungsschwerpunkt wird aufgrund des Erkenntnisinteresses auf die prozessorientierten Methoden, insbesondere auf die Unterrichts-Beobachtungsprotokolle, gelegt.

Als zentrale **Auswertungs-Methode** kommt die Qualitative Inhaltsanalyse in Betracht. Aus den Inhalten des Erkenntnisinteresses wurden im Sinne der Deduktiven Kategorienanwendung (vgl. Mayring 1993; 2000, [13]) vier Strukturierungsschwerpunkte gewonnen:

- Selbstkonzept

- musikalisch–instrumentale Entwicklung
- Lehrer-Schüler-Beziehung/Handlungsmuster
- besondere Ereignisse

Mayring (vgl. 1993, 110) fordert, bei der Betrachtung von Leistungen und Grenzen Qualitativer Inhaltsanalyse, ihre Anwendung mit anderen Techniken der Datenerhebung und -aufbereitung zu verknüpfen und sie damit in den übergeordneten Untersuchungsplan zu integrieren. Hier rückt die Analyse und Interpretation der durch die Forscherin mit ergebnisorientiert bezeichneten Methoden ins Blickfeld. Durch die Vielfalt der Methoden werden im Rahmen der Auswertung möglichst verschiedene Sichtweisen im Sinne der Triangulation aufgezeigt. Zur Verbreiterung der Perspektiven werden die Untersuchungs-Methoden durch die Einbeziehung der Interpretationen ausgewählter Dokumente durch andere Personen mit unterschiedlichem professionellem Hintergrund (Lehramtsstudierende Musik, Sozialpädagoge) ergänzt.

Die Ergebnisse der prozess- und ergebnisorientierten Teiluntersuchungen werden anschließend zueinander ins Verhältnis gesetzt, so dass der Entwicklungsweg eines Kindes mit chronischer Erkrankung im Instrumentalunterricht analysiert werden kann. Dadurch wird deutlich, welche Wechselwirkungen sich zwischen den musikalischen und außermusikalischen Zielbereichen ergeben. Die Bedingungen, unter denen es zu Veränderungen kommt, werden herausgearbeitet.

Erkenntnisse aus der Fallstudie

Das vorgestellte Promotionsprojekt ist noch nicht abgeschlossen. Es können aber schon Erkenntnisse aus der Fallstudie präsentiert werden, die auf Grundlage des theoretischen ersten Teils und aus prägnanten Situationen der Fallgeschichte der Lena gewonnen wurden.

1. Zum Kind Lena

Die Motive zum Instrumentalspiel entstammen der Lebenswelt des Kindes Lena. Sowohl ihr Großvater als auch ihre Mutter haben als Kinder in begrenztem Umfang Instrumente erlernt. Seit früher Kindheit hörte sie mit Begeisterung Musik und Musikgeschichten (Peter und der Wolf, Die Zauberflöte u.ä.). An ihrer Grundschule nahm sie mit Freude und Erfolg an der Blockflöten-AG teil und besuchte über ein Jahr hinweg an der örtlichen Musikschule den In-

strumentenfindungskurs „Instrumentenkarussell“. Resümierend lässt sich sagen, dass Musik und später das Musizieren auf Instrumenten schon immer ein ihr wichtiger Teil ihres Lebens waren.

Lena befindet sich in der konkret-operationalen Entwicklungsphase, womit Anschaulichkeit, Erlebbarkeit und erfolgreichem Ausprobieren eine hohe Bedeutung zukommen (z.B. in der Einübung von *accelerando* und *ritardando* bei der Vorstellung der Fahrt mit einer Dampflokomotive). Nach Eriksons Entwicklungsmodell stellt sie sich im Instrumentalunterricht der Entwicklungsaufgabe des „Werksinns“ (vgl. hierzu auch Schwarzenbach/Bryner-Kronjäger 1993). Diese Aufgabe erfolgreich zu bewältigen, stellt Kinder vor sehr unterschiedliche Herausforderungen. Eine chronische Krankheit - wie Lenas ADHS und ihre Angststörung - sind dabei Einflussfaktoren, die sich in manchen Unterrichtssituationen sowohl als hinderlich, als auch als förderlich für die musikalisch-instrumentale Entwicklung und die Entwicklung des Selbstkonzepts erweisen können. So ist es für die Lehrerin schwierig, Lena in den ersten drei Unterrichtsstunden, in denen die Mutter mit anwesend ist, auf der Beziehungsebene zu erreichen. Lena verhält sich in diesen Stunden zurückhaltend, ängstlich, passiv und ist sehr wortkarg. Die Anfangsübungen auf der Querflöte (z.B. Anblasen des Kopfes) gelingen ihr aber sehr gut.

Trotz Entspannungsphasen zwischen den Übungen wirkt sie auf die Lehrerin vorzeitig erschöpft und unkonzentriert, was sich auf das Realisieren der instrumentalischen Aufgaben niederschlägt. Als förderlich auf dem Wege der musikalisch-instrumentalen Entwicklung erweist sich jedoch immer wieder ihre Kreativität, durch die sie sich Freiräume schafft. Beispielsweise improvisiert sie gerne auf den schon erlernten Tönen Melodien und erfindet Spiele, in denen die Flöte immer eine Funktion übernimmt. Ein Beispiel hierfür ist ein Wahrnehmungsspiel, bei dem eine Person die Position des Flötenspielers im Klassenraum mit verbundenen Augen orten und zudem den gespielten Ton oder das Intervall auf der Flöte nachspielen soll.

Am Beispiel Lenas zeigt sich, dass nach Phasen von inkonsistenter Leistung in Bezug auf instrumentale Fertigkeiten immer wieder Steigerungsfähigkeit möglich ist. Ihre Leistungen stehen dann hinter Leistungen gleichaltriger Anfänger nicht zurück. Sie zeigt eine rasche Auffassungsgabe und setzt Erlerntes mit guten Ergebnissen um. Sie ist jedoch nicht immer in der Lage, bereits Erübtes ausreichend gut zu präsentieren. Sie scheint, aus Sicht der Lehrerin, beiläufig zu begreifen und adäquat umzusetzen. Jedoch nimmt sie sehr Vieles gleichzeitig wahr (z.B. das Bild an der Wand, den vorbeifliegenden

Vogel, den wichtigen Gedanken, den sie ja unbedingt mitteilen wollte) und kann sich infolgedessen nur schwer ausschließlich einer Sache widmen. Oft braucht es Zeit, bis sie sich in diesem ‚Chaos‘ orientieren und sich der entsprechenden musikalisch-instrumentalen Aufgabe zuwenden kann.

2. Zur Basis der Handlungsmuster und -prinzipien der Lehrkraft

2.1 Die sozial-emotionale Komponente des Unterrichts

Die sozial-emotionale Komponente des Unterrichts, die sich in der Lehrer-Schüler-Beziehung manifestiert, ist grundlegende Voraussetzung für die Vermittlung von Wissen und instrumentalen Fertigkeiten im frühen Grundschulalter. Voraussetzung dafür, dass sich die Schülerin mit dem Instrumentalspiel und -klang der Lehrerin identifiziert, sind die Offenheit und Unvoreingenommenheit der Lehrerin gegenüber dem Kind.

Es handelt sich um eine Schlüsselsituation, wenn die Lehrerin dem Kind auf dem Instrument vorspielt. Hierdurch wird durch die Lehrkraft ein erster qualitativer künstlerischer Maßstab gesetzt, an dem sich das Kind orientiert. Das bedeutet, dass zum Beziehungsangebot im Instrumentalunterricht unbedingt die künstlerische und fachdidaktische Kompetenz der Lehrkraft treten muss.

Indem die Lehrerin Lena auf dem Instrument probieren lässt, zeigt sie ihr, dass sie ihr die Fähigkeit, mit dem Instrument umzugehen und das Spiel auf ihm zu erlernen, zutraut. Das setzt vonseiten der Lehrkraft die Fähigkeit voraus, auf Entwicklungspotentiale und Lernfähigkeit von Menschen zu vertrauen, diese zu erkennen und Unterstützung bei ihrer Entfaltung zu geben. Um Lena in ihrem Instrumentenwunsch zu bestärken, lässt sie sie im Flötenunterricht einer ihrer jungen Schülerinnen (Lara, 9 Jahre) hospitieren. Der Umgang der Lehrerin mit Lara in der Hospitationsstunde weckt bei Lena die Phantasie und den Ehrgeiz, einmal ebenso spielen zu können wie die Lehrerin bzw. zunächst wie die Schülerin. Die Schülerin Lara berichtet von ihren Anfängen auf der Querflöte und lässt Lena den Flötenkopf anblasen. Sie spielt Lena eines ihrer Lieblingsstücke vor und ermutigt sie, das Flötenspiel zu erlernen („Zuerst denkt man: Das bekomme ich nie hin! Aber mit der Zeit und der Übung wird das dann. Und eigentlich ging es dann doch recht schnell. Ich habe jetzt seit ungefähr einem Jahr Querflötenunterricht gehabt. Das schaffst du auch, du kannst ja schon den Kopf anblasen.“)

Auf die Hospitation von Lena hatte die Lehrerin Lara vorbereitet. Sie schilderte ihr Lenas Wunsch, Flöte zu lernen und berichtete ihr von deren erfolgreichen Anblasversuchen. Sie bat Lara, Lena in der Hospitationsstunde auf dem Kopf probieren zu lassen. Sie besprach mit ihr, welche Hinweise sie Lena geben könnte und signalisierte, dass sie als Hilfe jederzeit dabei zur Seite stände. Die Lehrerin beabsichtigte mit ihrem Handeln eine gegenseitige Kompetenzbestärkung bei Lena und Lara. Lara schien die Rolle der Lehrerin zu gefallen; gleichzeitig konnte sie eigene Fähigkeiten zeigen und ihre „Flötengeschichte“ reflektieren. Lena konnte ihr „Anblasen“ präsentieren und wurde mit dieser Hospitation quasi schon in der Flötenklasse der Lehrerin durch Lara willkommen geheißen.

2.2 Motive des Instrumentalspiels sowie Lebenswelt und -situation des Kindes

Ausgehend von den Motiven des Instrumentalspiels, die auch der Lebenswelt des Kindes entstammten und in den musikalisch-instrumentalen Lernprozess einbezogen wurden, konnten - auf Basis der positiven Lehrer-Schüler-Beziehung - Resultate in Form von instrumentaler Performanz, musikbezogenen Wissens und Erleben eigener Fähigkeit erzielt werden.

Die Lebenswelt umfasst den gesamten Erfahrungshorizont, zu dem beispielsweise der schulische und familiäre Alltag, aber auch Lenas Auseinandersetzung mit ihrer ADHS-Erkrankung mit sekundärer Angststörung gehört. Die Auseinandersetzung mit der Krankheit reicht dabei bis in den Instrumentalunterricht hinein und spiegelt sich in ihrem Selbstkonzept wider (z.B. Konzentrationsschwierigkeit, ein Stück durchzuspielen; Einbeziehen der Erkrankung in Spielszenen mit Flötenspiel). Lehrer-Schüler-Beziehung und Lebenswelt des Kindes bilden die Basis für die Aufrechterhaltung seiner Motivation. Sie stellen im Unterrichtsprozess Kontinuitätsfaktoren dar, die zur Ausformung des musikalischen Selbstkonzepts des Kindes beitragen. Fast nebenbei wird dabei das Musizieren im Flötenunterricht zu einem positiv konnotierten Kontinuitätsfaktor, der als Gegenentwurf - zum von Lena als negativ besetzt empfundenen Kontinuitätsfaktor des ADHS - interpretiert werden kann.

2.3 Individualität und Beziehung

Die Lehrerin akzeptiert ihre Schülerin in ihrer Individualität, die auch durch deren Erkrankung geprägt wird, vor dem Hintergrund ihrer sozialpädagogischen Kompetenz. Sie sieht Lenas ADHS nur als eine Einflussgröße neben

vielen anderen, die für das Kind sowohl positive als auch negative Facetten birgt.

So gelingt es Lena, über phantasievolle Spielerfindungen, über das Erzählen ihres Alltags eine gemeinsame Geschichte entstehen zu lassen. Die Lehrerin lässt sich darin einbinden, steuert dazu ihren eigenen Anteil - das ‚Geheimnis‘ des Flötespielens - bei, das sie Lena vermittelt und an dem sie sie damit teilhaben lässt. Der Begriff des ‚Geheimnisses‘ geht, wie eingangs erwähnt, auf Milani Comparetti (1996) zurück und meint im Wesentlichen das empathische Verstehen und Beantworten basaler Lebensäußerungen und Regungen des Säuglings bzw. Kleinkinds durch eine Bezugsperson. Das ‚Geheimnis‘ ist sowohl etwas Unausgesprochenes und Individuelles der Interaktionspartner, als auch der Ort der Abgrenzung und der Gemeinsamkeit. Diese Kommunikationsprozesse laufen auf prä- und nonverbaler Ebene ab und vermitteln sich u.a. über Mimik und Gestik, aber auch über die Bedeutungen von Musik und ihrer Zeichen. Der Lehrerin gelingt es, auf dieser Basis zu Lena eine gemeinsame Ebene herzustellen und auf diese Weise mit ihr eine unausgesprochene Bedeutung ihres Flötenspiels zu finden. Dieses Vorgehen erweist sich im Falle Lenas, die unter ihrer ADHS-Symptomatik litt, als Voraussetzung, um ihre Motivation aufrechtzuerhalten. Das Dialogmodell Milani Comparettis mit seinem Wechselspiel von Vorschlag und Gegenvorschlag scheint damit auch als ein Handlungsprinzip in Einzelunterrichtssituationen im Instrumentalunterricht mit dem Kind Lena denkbar. Dieser Dialog umfasst hierbei sowohl den instrumentalischen Lernprozess als auch das gegenseitige Akzeptieren von Individualität und Andersartigkeit. Die Offenheit des Dialogs wird allerdings durch die nicht völlig negierbare Rollensituation im Unterricht begrenzt. Die erklingende, selbst gespielte Musik kann als hinzutretende dritte Kraft interpretiert werden. Sie wirkt objektivierend aufgrund ähnlicher ästhetischer Maßstäbe beider Dialogpartner. Verkürzt: Schülerin und Lehrerin hören, ob das Lied „richtig“ gespielt war. Sie können auf der Basis dieser Wahrnehmung den Dialog fortsetzen. Das Musizieren auf der Querflöte stellt in diesem Wahrnehmungsprozess eine Verbindung zwischen Lena und ihrer Lehrerin her. Der Dialog in der pädagogischen Beziehung nimmt also durch die Wahrnehmung eigener instrumentalischer Fertigkeit triadische Gestalt an, die auch als ein unlösbares Beziehungsgeflecht zwischen Musik und Mensch betrachtet werden kann.

Indem Lena sich auf diesem Wege flötistische Fertigkeiten aneignet, stärkt sie damit nicht nur die eigenen Fähigkeiten, sondern - in Abhängigkeit vom Erfolg - auch ihr Vertrauen in diese. Die Lehrerin gibt ihr in diesem Prozess die Möglichkeit, sich ihr auf dem Wege des Lernprozesses ähnlich zu fühlen,

indem sie das ‚Geheimnis‘ schrittweise lüftet und Gelungenes lobt. Lena wird hierbei zu einer ‚Wissenden‘; dieses Wissen und Können hebt sie positiv von anderen Kindern ab. Durch diesen intrasubjektiven Vergleich wird ihr musikalisches Selbstkonzept positiv beeinflusst. Das zeigt sich darin, dass sie sich offenbar als kompetent erlebt und dies auch durch ihre instrumentale Performanz sowie verbal ausdrückt.

Das zuvor ausgeführte Beziehungsangebot der Lehrerin an die Schülerin orientiert sich grundlegend am klientenzentrierten Ansatz C.R. Rogers (bedingungslose Akzeptanz, Empathie, Echtheit):

- (AKZEPTANZ) Sie nimmt die Schülerin in ihrer Art wahr, akzeptiert sie, wie sie ist. Sie weiß um ihre Vorlieben, Schwierigkeiten und Konflikte. Sie weiß vor allem um das negative Selbstkonzept der Schülerin, äußert, wo nur möglich adäquate Anerkennung ihrer Leistungen. Das bedeutet, dass Erfolge auch immer besonders wertgeschätzt werden und an der Akzeptanz und der Bearbeitung von noch nicht Gelungenem gemeinsam gearbeitet wird.
- (EMPATHIE, ECHTHEIT) Sie arbeitet mit ihr anhand altersadäquater Querflötenschulen (Metzger/Papenberg 1999, Schmitt 1997) und in dem Wissen um ihr ADHS gemeinsam daran, ihr erste instrumentale Fertigkeiten auf der Querflöte und musikalische Grundlagen auf Unterstufenniveau zu vermitteln. Dabei gilt seitens der Lehrerin immer der Maßstab, sich in der Interaktion ‚echt‘ zu verhalten. Manchmal bedeutet dies einfach, einen sehr stringenten Unterricht durchzuführen (also beispielsweise auf die in ein Spiel eingebettete Erarbeitung einer technischen Problematik wie den c“-d“-Wechsel zu bestehen und dann mit einem Pausenspiel zu belohnen). Es bedeutet auch, dem Kind etwas zuzutrauen und auch zuzumuten, ihm das Gefühl zu vermitteln, dass es sich verbessert hat, „etwas kann“. Die Lehrerin muss im Arbeitsprozess mit dem Kind jedoch auch seine aktuellen Grenzen, die durch sein ADHS immer wieder zutage treten, berücksichtigen und Enttäuschung und Wut adäquat auffangen. Dazu gehört es aber auch, Grenzen zu setzen, d.h. Lena auf das Abschweifen von der musikalischen Arbeit oder ausgeprägt provokantes Verhalten konsequent, aber durchgehend empathisch, hinzuweisen.

Grundsätze für das konkrete Unterrichtshandeln sind Selbstbestimmung bzw. Autonomie des Kindes und das adäquate Reagieren in der Interaktion. Dies gestaltet sich exemplarisch beschrieben wie folgt:

- (SELBSTBESTIMMUNG/AUTONOMIE) Die Lehrerin lässt Lena die Möglichkeit, den Fortgang des Unterricht mitzugestalten, auch einmal ein einen ‚Umweg‘ zu gehen ohne das Lernziel aus dem Auge zu verlieren. Der ‚Umweg‘ kann, wenn er von der Lehrerin begleitet und mitgestaltet wird, zu fruchtbaren Ergebnissen im Instrumentalspiel führen (z.B. spiegelt der Bericht Lenas über ihre Erfahrungen mit Übemethoden beim ‚Unterrichten‘ ihrer Freundin auf der Blockflöte ihre Reflexion des eigenen Übeprozesses wider).
- (INTERAKTION) Sie nimmt die musikalischen Interessen und den Geschmack der Schülerin wahr, geht auf Wünsche der Unterrichtsgestaltung ein (gemeint ist beispielsweise der Stundenverlauf in der Artikulation abwechselnder musikalisch-instrumentaler Arbeit - Pausenspiel). Das bedeutet nicht, dass Lena Verantwortung für den Unterrichtsprozess übernimmt. Es bedeutet aber wohl, dass die Beziehung zwischen Lehrerin und Schülerin in der Interaktion immer wieder aktualisiert wird, indem erstes Zusammenspiel erprobt wird, aber auch der Fortgang des Unterrichts und die Lerninhalte diskutiert werden.

Ergebnisse in Bezug auf die musikpädagogischen Fragestellungen

1. Einflüsse auf die Entwicklung des Selbstkonzepts

Antwort auf die Frage, ob ein auf die Bedürfnisse eines Grundschulkindes mit chronischer Erkrankung abgestimmter Instrumentalunterricht ein wichtiger Einflussfaktor auf dem Wege der Entwicklung seines Selbstkonzepts sein kann, lassen sich aus den bereits vorliegenden Erkenntnissen aus der Fallstudie klar ableiten. Bezogen auf das musikalische Selbstkonzept des Kindes ist eine deutlich positive Entwicklung durch den Instrumentalunterricht zu verzeichnen.

In Bezug auf die Auswirkungen auf das allgemeine Selbstkonzept kann dagegen zum derzeitigen Stand der Auswertung noch keine Aussage getroffen werden. Es sei jedoch festgestellt, dass ein positives musikalisches Selbstkonzept für ein Kind, das aufgrund seiner chronischen Erkrankung unter einem negativen Selbstbild leidet, sicher keine Alternative zu einem positiven allgemeinen Selbstkonzept bietet, aber eine positive Möglichkeit aufzeigt.

2. *Ableitung von vorläufigen fachübergreifenden Leitlinien für den Instrumentalunterricht mit chronisch kranken Kindern*

Ziel der Untersuchung ist es, ausgehend vom Einzelfall, fachübergreifende Leitlinien für die instrumentalpädagogische Arbeit mit Grundschulkindern mit chronischer Erkrankung zu erstellen, die als Entwicklungsbegleitung zu verstehen sind.

„Fachübergreifend“ bezieht sich dabei sowohl auf das Instrumentalfach als auch auf die Interdisziplinarität der Betrachtung der unterschiedlichen fachlichen Perspektiven. Um die instrumentalpädagogische Arbeit mit diesen Kindern zum Erfolg zu führen, bedarf es, wie die Ergebnisse der empirischen Untersuchung zeigen, einer angemessenen Berücksichtigung dieser Perspektiven. Die Durchführung des Unterrichts wird sich dabei immer an den Voraussetzungen des Individuums und der Situation orientieren müssen. In den Leitlinien wird daher weitgehend auf fachspezifische instrumentalpädagogische methodische und didaktische Darstellungen verzichtet und stattdessen auf Schriften von Ernst (1991), Schwarzenbach/Bryner-Kronjäger (1993) und auch Petrat (2000) verwiesen.

Die Leitlinien verweisen dagegen unter Bezugnahme auf das theoretische Vorverständnis und die Erkenntnisse der empirischen Fallstudie in grundlegenden Aspekten darauf, dass

- die musikalischen (überwiegend kognitiven) und außermusikalischen (zumeist sozial-emotionalen) Anteile des Unterrichts sich einander bedingen und in ihrer individuellen Kombination ein Garant für den Unterrichtserfolg sind,
- die unspezifischen Wirkungen (z.B. verbesserte kommunikative Fähigkeiten, Auseinandersetzung mit Erkrankung über das Instrumentalspiel) im Instrumentalunterricht mit zu beabsichtigen sind,
- der Leistungsgedanke bei Kindern mit chronischer Erkrankung unter anderen Vorzeichen, auf anderen Wegen, immer mit zu berücksichtigen ist, um den Aufbau eines positiven Selbstkonzepts zu unterstützen. Das bedeutet auch Leistung zu fordern und angemessen zu fördern, da sich das Kompetenzgefühl des Kindes daran bemisst.

Aus den Perspektiven der hier vertretenen Disziplinen ergibt sich für die Leitlinien nun Folgendes:

Psychologische Perspektive

Ausgangspunkt sind das Motiv und die Motivation des Kindes. Gesundheitliche Schwierigkeiten durch chronische Erkrankung müssen, wie andere individuelle Gegebenheiten auch, adäquat im psychosozialen Kontext des Kindes berücksichtigt werden. Chronische Erkrankung ist sowohl als mögliches Hemmnis, als auch als Chance zu betrachten. Die genannten Aspekte nehmen Einfluss auf die Ausformung des Selbstkonzepts des Kindes.

Sozialpädagogische und musikpädagogische Perspektive

Mit musikpädagogischem und sozialpädagogischem Zugang kann vor allem das musikalische Selbstkonzept beeinflusst werden. Einbeziehen von Rollenspielen in den instrumental-musikalischen Vermittlungsprozess - quasi ein Hineinholen der Lebenswelt in den Unterricht - ermöglicht, dass eine Verbindung zwischen Instrument und Lebenswelt entsteht. Grundlage ist eine entwickelte Lehrer-Schüler-Beziehung. Das Instrument wird in diesem Prozess ebenso wie die Lehrkraft, mit der das Instrument assoziiert ist, bedeutender Teil der Lebenswelt, mit der sich das Kind identifizieren kann. So bietet sich dem Kind eine Möglichkeit, eigene Kompetenz (oder stellvertretend die der Lehrkraft) im Dienst seines Selbstkonzepts spielerisch zu erleben.

Da die frühe Ausformung des Selbstkonzepts bei jungen Schulkindern von Marsh et al. (1998) belegt werden konnte, gilt es, diese Zeit auch für die musikpädagogische Einflussnahme zu nutzen. Durch den erfolgreichen Lernprozess im Unterricht entstehen instrumentale Kompetenz und Performanz, es kommt zu entsprechenden Rückmeldungen von Bezugspersonen und zum Vergleich mit Peers. Um dies entstehen zu lassen, sind künstlerische Kompetenz und methodisch-didaktische Fähigkeiten der Lehrkraft in ihrem Instrumentalfach, aber auch in der allgemeinen Pädagogik und auch der Sozial- bzw. Sonderpädagogik vonnöten. Die Begegnung des Grundschülers mit der Lehrperson - die Lehrer-Schüler-Beziehung - hat konkrete Auswirkungen auf den Prozess der Wissensaneignung, hier das Instrumentalspiel. Hierbei spielen Unterrichtsgestaltung und eben die Art des Begleitens des Schülers im Lernprozess eine entscheidende Rolle, die zur Förderung oder Beeinträchtigung des Lernens führen kann (vgl. hierzu Tausch/Tausch 1979).

Sonderpädagogische und resultierend integrative Perspektive

Ein Kind im Grundschulalter ist aufgrund seines Entwicklungsstandes zur Ausformung seiner Persönlichkeit unbedingt darauf angewiesen, von Bezugspersonen, also auch Lehrpersonen angemessene Rückmeldungen zu erfahren. Dies trifft in besonderem Maße auch auf Kinder zu, die sich mit ihrer chronischen Krankheit oder Behinderung auseinandersetzen müssen. Das bedeutet aber auch, dass z.B. manche technische „Fingerübung“ mit dem Kind intensiver, von Seiten der Lehrkraft mit mehr Engagement und Geduld erarbeitet wird als mit anderen Kindern. Es sei jedoch unterstrichen, dass alle Instrumentalschüler individuelle, in den verschiedenen Fähigkeitsbereichen (Fingertechnik, Anblastechnik, Notenlesen z.B.) verschiedenartig ausgeprägte Lerntempi haben.

Ein chronisch krankes Kind benötigt aber vor allem ein Umfeld, das es mit seinen individuellen Stärken und Schwächen und eben seinen gesundheitlichen Schwierigkeiten akzeptiert und begleitet. Für Einzelinstrumentalunterricht bedeutet dies, zunächst auf die Motive des Kindes und auf seine entwickelbaren Fähigkeiten zu schauen. Das bedeutet nicht, Grenzen zu ignorieren, sondern mögliche Alternativen gemeinsam mit dem Kind zu suchen bzw. ein Repertoire an Möglichkeiten zur Hand zu haben. Gelingt dies, so können chronische Krankheit oder auch Behinderung zu einer relationalen Größe werden.

Im psychologischen Sinne kommt an einer Musikschule natürlich auch der Bezugsgruppeneffekt zum Tragen. So spielt mit Sicherheit die Leistungsanforderung an der einzelnen Musikschule dabei eine Rolle, ob sich ein Schüler mit oder ohne Erkrankung oder Behinderung, dazugehörig fühlt und ein positives Selbstkonzept (im Sinne der Untersuchung nach Marsh et al. 2005) aufbauen kann. Hier ist das verantwortungsvolle Integrieren aller Schüler in entsprechende musikschulische Kontexte gefragt. Das reicht vom überlegten Platzieren der musikalischen Beiträge der Schüler an Vortragsabenden bis zum Motivieren zum Ensemblespiel.

Fazit und Ausblick

Wenn es gelingt die dargelegten Leitlinien zu berücksichtigen, kann der Einzelinstrumentalunterricht ein idealer Ort der Integration sein, da er ein Setting bietet, das sehr individuelle musikalisch-instrumentale Bildungs- und Erziehungsprozesse vor dem Hintergrund der vertrauensvollen Lehrer-Schüler-

Beziehung ermöglichen kann, wobei selbstverständlich auch hier die Spezifika des Einzelfalls berücksichtigt werden müssen.

Die Präambel zum Lehrplanwerk und der Rahmenlehrplan Querflöte des VdM (1991) bieten hierzu einen Orientierungsrahmen, der die Individualität des Schülers und zeitliche Spielräume in den einzelnen Ausbildungsstufen von Grund- bis Oberstufe berücksichtigt. Somit kann der Instrumentalunterricht auch als ein Ort für eine positive Selbstbildung von Kindern mit chronischer Erkrankung bzw. Behinderung - die im sozialökologischen Sinne (Speck 2003) eine „komplex-interaktionale“ Genese der Faktoren Selbst-Schädigung-soziale Umwelt ist - verstanden werden.

Die Integrationspädagogik (vgl. Eberwein/Knauer 2002) geht noch einen Schritt weiter. Sie fordert nicht alleine das Verstehen von Bedingungen von Behinderung, sondern fordert ein gemeinsames Lernen von Kindern mit und ohne Beeinträchtigung, um die Lern- und Entwicklungschancen beeinträchtigter Kinder durch Vorbilder anderer Kinder zu erhöhen. Hier bietet gerade der Einzelunterricht an Musikschulen, in dem die Lehrkraft die Modellfunktion hat, eine ideale Möglichkeit zu individuellem, an den Voraussetzungen des Schülers orientiertem Lernen, wobei aber, z.B. durch Klassenabende und Einbeziehen in das Ensemblespiel, der Vergleich mit anderen Schülern durchaus gegeben ist.

Das Projekt „Musik mit Behinderten“, das an vielen Musikschulen kreativ, engagiert und auch durch Musikschullehrkräfte mit sonderpädagogischer Zusatzausbildung sehr fundiert umgesetzt wird, erfüllt eine wichtige Funktion für die Lebensgestaltung der Betroffenen⁴. Gleichzeitig separiert es sie aber von anderen Musikschülern, indem ihnen ein Sonderstatus zugewiesen wird. Eberwein/Knauer (2002) postulieren nachdrücklich, dass Eingliederung nicht durch Ausgliederung bewerkstelligt werden kann, da Lernen immer an positiven Beispielen erfolgt und eine homogene Gruppe beeinträchtigter Menschen von dieser Lernchance ausgeschlossen bleibt. Sie ziehen also den konsequenten Schluss, dass es nicht mehr der Unterscheidung zwischen Pädagogik und

4 Verwiesen sei hierzu auf die Ausführungen von Marei Rascher (vgl. 2007, 30-35) bezüglich der Notwendigkeit fachlicher Kompetenz zur Arbeit mit Behinderten und zu organisationsstrukturellen Voraussetzungen an Musikschulen. Stellvertretend sei die sehr differenzierte Konzeption des Landes Baden-Württemberg genannt (vgl. Steffan, K-H: Musizieren gehört zum Menschsein – Musikschularbeit mit Menschen mit Behinderung.).

Sonderpädagogik bedarf, wenn Nichtaussonderung, also Integration, zum Regelfall wird (vgl. 2002). Die Sonderpädagogik „muss den Versuch aufgeben, sich seines Andersseins [des behinderten Menschen, die Verfass.] theoretisch zu bemächtigen, um in normativer Absicht besser über ihn verfügen zu können“ (vgl. Wimmer 1994, 121 ff., zit. nach Eberwein/Knauer 2002, 27).

Schlussfolgernd kann dies auch an Musikschulen nur gelingen, wenn sich der Blick auf das „Normale“ verändert, wenn „Anderssein“ als eine Möglichkeit - eben als Individualität - wahr- und ernst genommen wird. Probst (1991) hat eindrucklich die außerordentlichen Leistungen sog. Behinderter beschrieben, die z.T. in Berufskarrieren gipfelten. Hartogh und Wickel (2004) führen hier das Beispiel des Bassbaritons Thomas Quasthoff an.

Sicher sind dies Einzelfälle, aber sie verweisen auf Möglichkeiten und darauf, dass es nicht sinnvoll erscheint, ausgehend von der chronischen Erkrankung oder Behinderung auf die geeignete spezielle musikalische Förderung zu schließen. Der Blick auf das Defizit ist geeignet, Ressourcen brach liegen zu lassen.

Mit Sicherheit haben u.a. Kemmelmeier und Probst ([Hg.] 1981) mit der Pädagogischen Musiktherapie und dem Instrumentalspiel mit Behinderten (1991) sehr verdienstvolle Meilensteine gesetzt, die es überhaupt es ermöglichen, behinderten und chronisch kranken Kinder einen Zugang zum Bildungsgut Musik zu verschaffen. Darüberhinaus ist jedoch zu fordern, resultierend aus den Forschungsergebnissen und Erfahrungen, die eindeutig belegen, dass Musizieren und Musikerleben allen Menschen in unterschiedlicher Qualität gelingen kann, im musikschulischen Kontext integrativ zu denken und zu handeln.

Literatur- und Quellennachweis

Bach, H: Grundlagen der Sonderpädagogik. Bern, Stuttgart u.a.: Haupt 1999

Ball, J: Untersuchung und Erfassung von kindlichen Krankheitskonzepten im Grundschulalter. Verfügbar über: **URL:** <http://archiv.ub.uni-marburg.de/diss/z2004/0629/> **URN:** urn:nbn:de:hebis:04-z2004-0629, Zugriff am 24.02.2008

Bleidick, U; Hagemeyer, U: Einführung in die Behindertenpädagogik, Bd.1: Allgemeine Theorie der Behindertenpädagogik. 6. Überarbeitete Auflage; Stuttgart u.a.: Kohlhammer 1998

- Bock, T: Sozialarbeit/Sozialpädagogik. In: Fachlexikon der sozialen Arbeit hrsg. vom Deutschen Verein für öffentliche und private Fürsorge; Frankfurt/ Main: Eigenverlag 1997, 836-839
- v. Bodecker, E: Ist jede Pädagogik *Heilpädagogik*? Das Therapeutische im Unterricht. In: *Üben& Musizieren*. Zeitschrift für Musikschule, Studium und Berufspraxis. Mainz: Schott; 24. Jg.- 2/2007, 8-12
- Bruhn, H; Oerter, R; Rösing, H (Hg.): Musikpsychologie – Ein Handbuch. Reinbek b. Hamburg: Rowohlt 1993
- Deutscher Verein für öffentliche und private Fürsorge: Fachlexikon der sozialen Arbeit. 4., vollständig überarbeitete Auflage. Frankfurt/Main: Eigenverlag 1997
- Eberwein, H; Knauer, S (Hg.): Integrationspädagogik. 6., vollständig überarbeitete und aktualisierte Ausgabe; Weinheim und Basel: Beltz: 2002
- Eberwein, H; Knauer, S: Integrationspädagogik als Ansatz zur Überwindung pädagogischer Kategorisierungen und schulischer Systeme. In: Integrationspädagogik. Hg. von H. Eberwein und S. Knauer. 6., vollständig überarbeitete und aktualisierte Ausgabe; Weinheim und Basel: Beltz: 2002, 17-35
- Ernst, A: Lehren und Lernen im Instrumentalunterricht. Ein pädagogisches Handbuch für die Praxis. Mainz: Schott 1991
- Fornfeld, B: Einführung in die Geistigbehindertenpädagogik. München und Basel: Reinhardt 2002
- Hartogh, T; Wickel, HH (Hg.): Handbuch Musik in der Sozialen Arbeit. Weinheim u. München: Juventa 2004
- Hartogh, T; Wickel, HH: Musik in der Behindertenarbeit. In: Handbuch Musik in der Sozialen Arbeit. Hg. v. T. Hartogh und H.H. Wickel. Weinheim u. München: Juventa 2004, 373-386
- Hüther, G; Bonney, H: Neues vom Zappelphilipp. ADS/ADHS: verstehen, vorbeugen und behandeln. Düsseldorf und Zürich: Walter 2002
- Josef, K: Untersuchungen über die Wirkungen selbsttätiger Musik auf das Soziogramm einer Hilfsschulklasse (1964). In: Quellentexte zur pädagogischen Musiktherapie. Zur Genese eines Faches. Hg.v. K.-J. Kimmelmeyer und W. Probst; Regensburg: Bosse 1981, 262-271
- Kimmelmeyer, K-J; Probst, W (Hg.): Quellentexte zur pädagogischen Musiktherapie. Zur Genese eines Faches. Regensburg: Bosse 1981

- Kleinen, G: Zwischen Mythos und gelebtem Alltag. In: Musik und Kind. Hg. von G. Kleinen; Laaber: Laaber-Verlag 2003, 9-41
- Klöppel, R: Problemkinder im Instrumentalunterricht. Unangenehme Belastung oder pädagogische Herausforderung? In: Spielen und Unterrichten. Grundlagen der Instrumentaldidaktik. Hg. von U. Mahlert; Mainz u.a.: Schott 1997, 335-349.
- Leuzinger-Bohleber, M et al.: ADHS-Frühprävention statt Medikalisierung. Theorie, Forschung, Kontroversen. Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht, 2006
- Lohaus, A: Gesundheit und Krankheit aus Sicht von Kindern. Göttingen: Hogrefe 1990
- Lohaus, A: Krankheitskonzepte von Kindern aus entwicklungspsychologischer Sicht. In: Kindheit und Jugend mit chronischer Erkrankung. Hg. v. G.M. Schmitt et al.; Göttingen: Hogrefe 1996, 3-14
- Lumer-Heneböle, B: Musik in der Sonderpädagogik. In: Musikpsychologie – Ein Handbuch. Hg. von H. Bruhn ; R. Oerter; H. Rösing; Reinbek b. Hamburg: Rowohlt 1993, 376-381
- Marsh, HW; Trautwein, U; Lüdtke, O, Köller, O, Baumert, J: Academic self-concept, interest, grades and standardized test scores: Reciprocal effects models of causal ordering. *Child Development*, 76, 2005, 397-416
- Marsh, HW; Craven, R; Debus, R: Structure, stability, and development of young children's self-concepts: A multicohort-multioccasion study. In: *Child Development*, 69; 1998, 1030-1053
- Mayring, P: Qualitative Inhaltsanalyse. Grundlagen und Techniken. 4. Erweiterte Auflage; Weinheim: Deutscher Studienverlag 1993
- Mayring, P (2000, Juni): Qualitative Inhaltsanalyse [28 Absätze]. *Forum Qualitative Sozialforschung / Forum: Qualitative Social Research [On-line Journal]*, 1(2). Verfügbar über: <http://www.qualitative-research.net/fqs-texte/2-00/2-00mayring-d.htm>, Zugriff am 20.02.2008
- Metzger, B; Papenberg, M: Querflöte spielen und lernen. Handbuch für den Unterricht. Hg. von W. Hartmann, R. Nykrin, H. Regner in der Reihe Musik und Tanz für Kinder – Wir lernen ein Instrument. Schott: Mainz 1999
- Milani Comparetti, A: Von der Behandlung der Krankheit zur Sorge um Gesundheit - Konzept einer am Kind orientierten Gesundheitsförderung von

- Prof. Milani Comparetti (1985; 2. Erweiterte Auflage der Dokumentation 1986, 16 – 27). In: Von der "Medizin der Krankheit" zu einer "Medizin der Gesundheit": **URL:** http://bidok.uibk.ac.at/library/comparetti-milani_medizin.html, 1996; Zugriff am 24.04.07
- Moog, H: Blasinstrumente bei Behinderten. Tutzing: H. Schneider 1978
- Moritz, C: Dialogische Prozesse in der Musikpädagogik. Verfügbar über: <http://www.ampf.info/tagung2006.htm>, Zugriff am 20.12.2007
- Moritz, C: Dialogische Prozesse in der Instrumentalpädagogik. Vorstellung eines Forschungsprojekts. In: Interkulturalität als Gegenstand der Musikpädagogik. Hg. von N. Schläbitz; Essen: Die blaue Eule 2007, 255-286
- Oerter, R: Kindheit. In: Entwicklungspsychologie. Hg. v. R. Oerter, L. Montada; Weinheim, Basel, Berlin: Beltz 2002, 209-242
- Oerter, R; Montada, L (Hg.): Entwicklungspsychologie. Weinheim, Basel, Berlin: Beltz 2002
- Petrat, N: Psychologie des Instrumentalunterrichts. Kassel: G. Bosse 2000
- Pfaff, F: Clara 2004. In: Materialien zur zweiten wissenschaftlichen Tagung der Akademie für angewandte Musiktherapie und des DMVO e.V. „Improvisation-Therapie-Leben“. Hg. v. U. Haase, A. Stolz; Crossener Schriftenreihe zur Musiktherapie, Bd.16; Crossen: Akademie für angewandte Musiktherapie 2004, 400-409
- Probst, W: Instrumentalspiel mit Behinderten. Ein Modellversuch und seine Folgen. Mainz: Schott Musikpädagogik 1991
- Rascher, M: Wo liegt das Problem? Menschen mit Behinderung an Musikschulen. In: Üben & Musizieren. Zeitschrift für Musikschule, Studium und Berufspraxis. Mainz: Schott; 24. Jg.- 2/2007, 30-35
- Rogers, CR: Client-centered therapy. Boston: 1951
- Sander, A: Behinderungsbegriffe und ihre Integrationstoleranz. In: Integrationspädagogik. Hg. von H. Eberwein und S. Knauer. 6., vollständig überarbeitete und aktualisierte Ausgabe; Weinheim und Basel: Beltz: 2002, 99-108
- Schläbitz, N (Hg.): Interkulturalität als Gegenstand der Musikpädagogik. Essen: Die blaue Eule 2007
- Schmitt, E : Schule für die Querflöte. MPS 9709; Urbar bei Koblenz: Musik & Geisteswerte Verlag 1997

- Shavelson, RJ; Hubner JJ; Stanton GC: Self-concept: Validation of construct interpretations. *Review of Educational Research*, 46; 1976, 407-411
- Schwarzenbach, P; Bryner-Kronjäger, B: Üben ist doof. Gedanken und Anregungen für den Instrumentalunterricht. 5. aktualisierte und erweiterte Auflage. Frauenfeld: Verlag Im Waldgut, logo 1993
- Speck, O: System Heilpädagogik. Eine ökologisch reflexive Grundlegung. München und Basel: Reinhardt 2003
- Spychiger, MB: „Man kann nur aus dem Ärmel schütteln, was vorher hineingesteckt wurde.“ Strukturen und Entwicklungen im Forschungsfeld des musikalischen Lernens. Überarbeitetes Manuskript, September 2006, Eröffnungsbeitrag zum Jahrbuch der Dt. Gesellschaft für Musikpsychologie 2007
- Spychiger, MB: „Nein, ich bin ja unbegabt und liebe Musik.“ Ausführungen zu einer mehrdimensionalen Anlage des musikalischen Selbstkonzepts. In: *Diskussion Musikpädagogik* 33/2007, 9-20
- Steffan, K-H: Musizieren gehört zum Menschsein – Musikschularbeit mit Menschen mit Behinderung. Verfügbar über: www.musikschulen-bw.de/pdf/BildungsflyerBausteinIV.pdf, Zugriff am 22.07.08
- Tausch, R; Tausch, A-M: Erziehungspsychologie. Begegnung von Person zu Person. 9. Auflage; Göttingen u.a.: Hogrefe 1979
- Verband deutscher Musikschulen (Hg.): Lehrplanwerk. Regensburg: Bosse 1991
- Verband deutscher Musikschulen: Musik integrativ. Verfügbar über: <http://www.musikschulen.de/projekte/musikintegrativ/index.html>, Zugriff am 22.02.08
- Vispoel, WP: Self-concept in artistic domains: An extension of the Shavelson, Hubner and Stanton (1976) model. In: *Journal of Educational Psychology*, 87; 1995, 134-153
- Warschburger, P: Chronisch kranke Kinder und Jugendliche. U.a. Göttingen: Hogrefe 2000
- Wimmer, M: Die Frage des Anderen. In: *Einführung in die pädagogische Anthropologie*. Hg. von C. Wulf.; Weinheim 1994
- Wysser, C; Hofer T; Spychiger, MB: Musikalische Biografie. Zur Bedeutung des Musikalischen und dessen Entwicklung im Lebenslauf, unter besonderer Berücksichtigung des schulischen Musikunterrichtes und der päd-

gogischen Beziehungen. Schlussbericht an die Forschungskommission der Lehrerinnen- und Lehrerbildung Bern 2005 (Forschungsprojekt Nr. 00 02 S 02)