

Gaby Grest

Von der Förderschule über die Kooperation zur Inklusion?

Persönliche Sicht einer Förderschullehrerin

Zentral für eine inklusive Musikpädagogik ist nach meinen Unterrichtserfahrungen das Individuum, der einzelne Mensch, mit seinen Fähigkeiten, sich künstlerisch mit dem Körper, der Stimme, mit Instrumenten und der Bewegung auszudrücken. Spätestens seit der UN-Behindertenrechtskonvention 2009 stellt sich nicht mehr die Frage, wer partizipieren darf, sondern wie

das Selbstverständliche, das Grundrecht auf wirksame Teilhabe aller am gesellschaftlichen Leben in die Praxis umgesetzt werden kann.

Dabei geht es sicherlich auch um mehr als um einen Rechtsanspruch. *Es geht um das Wahrgenommen-Werden, das Erkannt-Werden, das Toleriert-Werden, das Gebraucht-Werden mit dem, was man ist, was man kann, was man können*

könnte, wenn man die Gelegenheit dazu hätte. (Christiane Joost-Plate, 2012).

Stichwort Individualität

Den Perspektivenwechsel von der Orientierung an einer Norm hin zu den individuellen Entwicklungs- und Ausdrucksmöglichkeiten beschreibt Eva

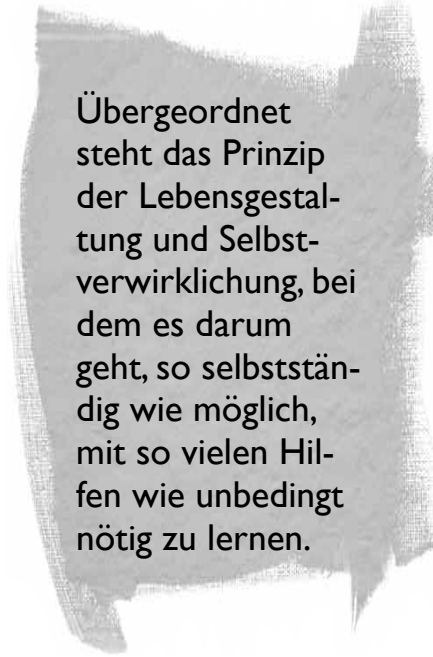


Foto: Gaby Grest/Friedrich Kampe

Krebber-Steinberger (2014) wie folgt: *Im Fokus der Aufmerksamkeit steht nicht an erster Stelle das Programm, die Norm, das (künstlerische) Produkt, sondern das einzelne Kind/jeder Jugendliche mit seinen Ressourcen oder Kompetenzen und seinen Bedarfen sowie der gemeinsame Prozess.*

Individualisierung ist für Sonderpädagogen das zentrale Unterrichtsprinzip. An der Förderschule mit dem Schwerpunkt Geistige Entwicklung gehört die Heterogenität zum Alltag. Die Schülerschaft ist bunt zusammengesetzt: Kinder und Jugendliche, die an der Grenze zur Lernbeeinträchtigung sind, gehören ebenso dazu wie Lernende, die im Verhalten sozial sowie emotional auffallen, basal über den Atem oder unterstützt kommunizieren, um nur einige Beispiele zu nennen. Das bedeutet, dass in der sonderpädagogischen Fachrichtung bei Beeinträchtigungen der geistigen Entwicklung der Mensch mit seiner Gesamtpersönlichkeit in den Blick genommen wird und die Förderung an den einzelnen Entwicklungsbereichen der Wahrnehmung, Motorik, Kommunikation, Soziabilität, Emotionalität, Kognition sowie dem Lern- und Arbeitsverhalten ansetzt. Fast schon übergeordnet steht das Prinzip der Lebensgestaltung und Selbstver-

wirklichung, bei dem es darum geht, so selbstständig wie möglich, mit so vielen Hilfen wie unbedingt nötig zu lernen (vgl. Verband Sonderpädagogik, Landesverband Nordrhein-Westfalen e. V.). In individuellen Förderplänen werden einige wenige Entwicklungsbe-



Übergeordnet steht das Prinzip der Lebensgestaltung und Selbstverwirklichung, bei dem es darum geht, so selbstständig wie möglich, mit so vielen Hilfen wie unbedingt nötig zu lernen.

reiche herausgestellt, für die ausgehend von den Lernausgangslagen die nächsten Entwicklungsschritte unter Auflistung konkreter pädagogischer Maßnah-

men dargestellt werden (vgl. Grest/Wilke: Individuelle Förderpläne in der Fachrichtung).

Grundlage des Unterrichts

Derartige individualisierte Zugänge bilden die Grundlage eines jeden Fachunterrichtes, so auch des Musikunterrichtes an den Förderschulen. Den Bereichen „Musik erleben“ und „Musik machen“ werden viel Zeit eingeräumt und die prozessuale Weiterentwicklung musikalischer Kompetenzen vollzieht sich stets mit differenzierendem Zuschnitt auf die Lernpotenziale eines jeden Einzelnen und der jeweiligen Lerngruppe. So starten wir in jeder Altersstufe neu mit einem voraussetzungsreichen Musikunterricht und nutzen die musikalischen Fähigkeiten jedes Einzelnen zur Weiterentwicklung z. B. von ersten stimmlichen Äußerungen über das Experimentieren mit Klängen zu feststehenden Arrangements.

Aus den in jedem Menschen angelegten Dispositionen, sich zu bewegen, sich und die Umwelt wahrzunehmen, sich auszudrücken und zu kommunizieren, entwickeln sich unter dem Einfluss der Umwelt die Bedürfnisse und Fähigkeiten von Bewegung, Wahrnehmung, Ausdruck und Kommunikation, die als die grundlegenden musikalischen Bedürfnisse und Fähigkeiten anzusehen sind. (Franz Amrhein, 1999)

Enkulturation

Im Kerncurriculum (KC) der Förderschule mit dem Schwerpunkt Geistige Entwicklung ist das Fach Musik als eins von sieben Lernbereichen angeführt. Von Förderschullehrkräften mit studiertem Fach Musik erteilt, kommt es immer wieder zu schulinternen und -externen Aufführungen, die durch Authentizität und Ausdrucksstärke beeindrucken. Ob Tanzperformance vom Kreativen Tanz bis hin zum Ballett, Schulband, Schulorchester oder Schulchor – längst geht es nicht mehr nur um Partizipation, sondern auch um Enkulturation. So erhielt beispielsweise meine Schulband „Die Macher von der Basis“, die sich ausschließlich aus Mu-



Foto: Gabby Grest

Musikalische Revue: „Die Macher von der Basis“ mit SchülerInnen aus dem Hölty-Gymnasium.

sichern mit einem sonderpädagogischen Unterstützungsbedarf in der geistigen Entwicklung zusammensetzt, 2009 den Ortspreis der Stadt Wunstorf und wurde als Opener zur 750-Jahrfeier angefragt. Da in der Entwicklung neuer Bandstücke immer wieder von den *grundlegenden musikalischen Bedürfnissen und Fähigkeiten* (ebenda) der Musiker ausgegangen wird, entstehen Eigenkompositionen, die

- emotional berühren, weil persönliche Erlebnisse und Meinungen die Grundlage der Liedtexte sind (leise Tränen, stark ohne Gewalt),
- musikalisch irgendwie anders und dadurch aber auch interessant sind, weil die fünftaktige Basslinie des Gitarrenspielers aufgegriffen und in einem Abschiedslied (*Adios*) verarbeitet wird,
- sich harmonisch aus den zwei Akkorden e-Moll und A-Dur zusammensetzen, weil im Sinne des Unterrichtsprinzips der Individualisierung ein Schüler beide Akkorde vorspielt und immer schon einmal in einem Bandstück E-Gitarre spielen wollte,
- Temposchwankungen unterliegen, weil die Blockflötenspielerin in einer Improvisationsphase eigene Melodien erfindet, diese auch wiederholen kann, dabei aber nicht verlässlich auf die Einhaltung eines Metrums achtet. Hier kommen verschiedene Lernentwicklungsbereiche zum Tragen, indem die Mitspielenden die Temposchwankungen hören (wahrnehmen) und flexibel im Zusammenspiel (in der Kommunikation) auf sie reagieren. Die Norm, wir spielen in einem Tempo, wird hier also außer Kraft gesetzt und als Chance für etwas Neues genutzt.

Kooperationen

Vermutlich sind gerade die vielfältigen methodischen Zugänge in Verbindung mit einer prozess- und handlungsorientierten Konzeption der Grund dafür, dass Fächer des musisch-künstlerischen, kulturellen Bildungsbereichs für projektbezogene Kooperationen prädestiniert sind. So begannen wir 2005 mit dem Hölty-Gymnasium im Fachbereich Musik zu kooperieren und proben unermüdlich einmal wöchentlich im Bandkeller, erlebten mehrfach gemein-

Tagebucheintrag einer Gymnasiastin am zweiten Tag einer gemeinsamen Probenwoche:

„Womit ich zu Anfang der Woche nicht gerechnet hätte ist, dass der gemeinsame Umgang so leicht und spaßig sein kann. Jetzt im Nachhinein finde ich es schade, dass ich noch nicht früher Kontakt mit solch beeindruckenden Menschen erfahren durfte.“

same Probenwochen in Jugendbildungsstätten und standen natürlich auf den Bühnen rund um Wunstorf. Einmal waren wir sogar im Stadttheater von Ljungby (Schweden).

In den Kooperationen wird spürbar und sichtbar, dass

- sich Unsicherheiten und Ängste mit dem Thema „Behinderung“ sehr schnell in ein selbstverständliches Lernen miteinander und voneinander auflösen,

In Kooperationen wird spürbar und sichtbar, dass sich Unsicherheiten und Ängste mit dem Thema „Behinderung“ sehr schnell in ein selbstverständliches Lernen miteinander und voneinander auflösen.

- in der gemeinsamen Probenarbeit freundschaftliche Kontakte entstehen, die sich im Freizeitbereich fortsetzen,

- soziales Lernen grenzenlos ist und sich aufgrund der vielfältigen Erfahrungsmöglichkeiten, z. B. in Musicalproduktionen oder humanitären Projekten, besonders gut entfalten kann.

Mit der Einrichtung der ersten Integrationsklasse am Hölty-Gymnasium vor fünf Jahren wurde aus den zeitlich klar

Tagebucheintrag eines Förder-schülers nach einem Auftritt im Stadttheater:

„Wir haben Erfolg gehabt und viel in Musik dazugelernt. Am Anfang war das Zusammensein mit der anderen Schule ein bisschen komisch. Ich hatte Angst, etwas falsch zu machen. Dann aber war es richtig gut. Besonders Marco und Kolja habe ich gut kennengelernt. Ich würde gerne noch neue Stücke mit der Band lernen.“

umrissenen projektorientierten Kooperationen mit „Eventcharakter“ schulischer Alltag. Es liegt auf der Hand, dass Menschen mit dem Förderschwerpunkt Geistige Entwicklung niemals ihr Abitur absolvieren werden und damit ziel-different nach unterschiedlichen curricularen Vorgaben mit den SchülerInnen ohne diagnostizierten Unterstützungsbedarf unterrichtet werden. Aber geht das überhaupt?

Arbeiten mit dem Kerncurriculum

Die Freiräume, die das 2012 eingeführte KC Musik für die Sekundarstufe I an Gymnasien lässt, sind großzügig bemessen. Die Arbeitsfelder vokales und instrumentales Musizieren sowie Bewegung und Musik verstärken die Möglichkeiten, Musik erfahrend zu erschließen [...] Besonders die prozess- und produktorientierten Ansätze nach Christopher Wallbaum (2013) haben die Ideen für unseren Musikunterricht angeregt. (Grest/Kampe, 2012)

So starteten wir in Klasse fünf mit einem gemeinsamen Klassensong (*Gemeinsam sind wir stark genug*), den die SchülerInnen selbst entwickelt haben. In Klasse sechs stand *Die Zauberflöte* im Zentrum. Damit verbunden gingen Fragen einher, wie z. B. eigentlich eine Musik klingt, die verzaubert oder auch: „Können wir eine eigene Musik erfinden, die verzaubert?“ Für Musicalproduktionen wurden in Klasse sieben sowohl das Textbuch mit den Regieanweisungen als auch die Songs geschrieben. Dabei sind die Aufgaben von uns Lehrkräften genau so, wie von Christopher Wallbaum beschrieben, und zwar

räumliche, instrumentale und organisatorische Bedingungen [...] schaffen [...], dann den Verständigungs- und Produktionsprozess so [...] moderieren, dass die Schüler zu einem Textentwurf, zu einem musikalischen Modell, musikalischen Motiven etc. finden, die Entwürfe proben, auf ihre Qualität überprüfen und verbessern. (ebenda)

Musiktheoretische Hintergründe werden weitestgehend über die musikpraktische Erfahrung vermittelt bzw. gehen aufgabenimmanent aus ihnen hervor, etwa wenn erste Notationsversuche zu einzelnen Ideen für Liedmotive gemacht werden. Von den Gestaltungsversuchen werden Audioaufnahmen getätigt, die im reflektierenden Gespräch kritisch beleuchtet werden. Wir geben Impulse hinsichtlich möglicher musikalischer Gestaltungsmittel. Die SchülerInnen entscheiden aber selbst, welche Anregungen sie annehmen und welche sie sofort wieder verwerfen. *Denn allein das korrespondierend-ästhetische Urteil der Klasse entscheidet darüber, wie ein solches Musikstück zu sein hat.* (ebenda)

Grundsätze zur Planung und Gestaltung

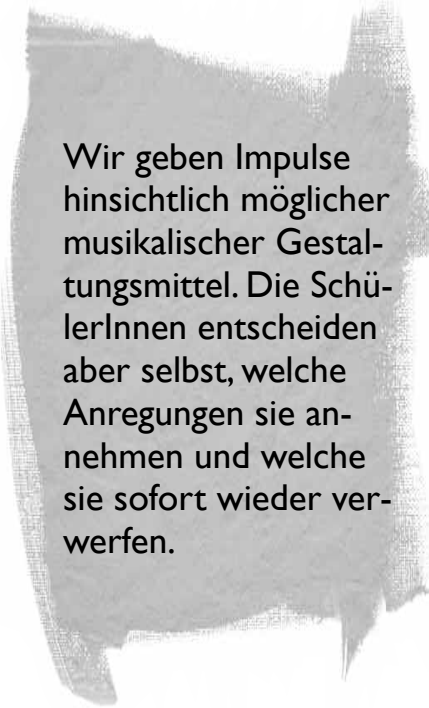
Die drei zentralen Grundsätze zur Planung und Gestaltung von Unterricht im Förderschwerpunkt Geistige Entwicklung lassen sich in einem Musikunterricht, in dem sich die SchülerInnen ausgehend von ihrem eigenen Lebensgefühl, etwa beim Klassensong, *verschiedene ästhetische erfüllte musikalische Praxen erfahrbar machen* (Wallbaum 2013), sehr gut umsetzen.

Dazu abschnittsweise Zitate aus dem KC für den Förderschwerpunkt Geistige Entwicklung des Niedersächsischen Kultusministeriums von 2007:

■ **Individualisierung:** *Der Unterricht geht von den individuellen Entwicklungsvoraussetzungen der Schülerinnen und Schüler aus und schließt Hilfen für eine umfassende Persönlichkeitsentwicklung ein. Zielsetzung, Inhalte und Methoden müssen den jeweiligen individuellen Erfordernissen entsprechen und zur Ich-Entwicklung beitragen.*

■ **Lebensbedeutsamkeit:** *Der Unterricht bezieht sich sowohl auf die*

Lebens- und Erfahrungssituationen der Schülerinnen und Schüler als auch auf ihre Lebensperspektiven mit unterschiedlichen kulturellen Ausprägungen. Entsprechend orientiert sich die Auswahl der Inhalte an der Bedeutsamkeit für gegenwärtige und zukünftige Lebenssituationen.



Wir geben Impulse hinsichtlich möglicher musikalischer Gestaltungsmittel. Die SchülerInnen entscheiden aber selbst, welche Anregungen sie annehmen und welche sie sofort wieder verwerfen.

■ **Handlungsorientierung:** *Die Schülerinnen und Schüler sollen im Hinblick auf die Zielperspektive der Selbstbestimmung zunehmend befähigt werden, eigenverantwortlich handeln zu können.*

Im Bildungsbeitrag des Faches Musik in der Sekundarstufe I an Gymnasien heißt es, dass sich *der Musikunterricht auch an der Lebenswelt der Schülerinnen und Schüler zu orientieren hat.* (Niedersächsisches Kultusministerium 2012) Die Aspekte der Individualisierung und vor allem der Handlungsorientierung finden sich ebenfalls im Bildungsbeitrag wieder:

Das Gestalten von Musik, insbesondere das Musizieren, eröffnet vielfältige Möglichkeiten der Handlungsorientierung und bewirkt nachhaltiges Lernen. Dabei bieten sich Zugänge über Stimme, Instrumente und Umsetzung von Musik in Bewegung je nach individuellen musikalischen Voraussetzungen und Fähigkeiten der Lehrkräfte und Schülerinnen und Schüler an. (ebenda)

Chancen der Inklusion

Die Affinität der verschiedenen curricularen Vorgaben und des einfachen musikdidaktischen Modells nach Wallbaum bieten also günstige fachliche Ausgangspositionen für das gemeinsame Lernen im inklusiven Kontext. Darüber hinaus haben mein Kollege Friedrich Kampe und ich in fünf Jahren der praktischen Umsetzung am Gymnasium in den Klassen fünf bis acht folgende Erfahrungen gemacht:

■ **Inklusion kann zur Weiterentwicklung von Musikunterricht beitragen:** Neue didaktische Schwerpunkte entstehen durch inklusive Lernprozesse. In vielen Musikstunden haben prozess- und produktorientierte Phasen den Unterricht bereichert und partnerschaftliches Arbeiten der SchülerInnen in den Inklusionsklassen ermöglicht.

■ **Inklusion kann Formen des Team-Teachings fördern:**

Die Zusammenarbeit der Lehrkräfte im Inklusionsprozess ist unerlässlich. Die RegelschullehrerInnen haben momentan noch wenige Kenntnisse über die Förderanknüpfungspunkte der Lernenden mit sonderpädagogischem Unterstützungsbedarf, sie brauchen also dringend fachliche Unterstützung. Inklusive Pädagogik kann also nicht von einer Hierarchie der Lehrenden ausgehen, das Partnerprinzip in der Lerngruppe muss sich in der Partnerschaft der Lehrenden spiegeln.

■ **Inklusion kann Lebenswirklichkeit abbilden:**

Soziales Lernen gestaltet sich ambivalent. Abgrenzungstendenzen innerhalb der Klassengemeinschaft, aber auch innerhalb des Kollegiums wechseln sich mit Interesse am Anderen, am Neuen ab. Die Schule hat jedenfalls in jeder Pause sowie vor und nach dem Unterricht immer miterlebt, was Leben mit Behinderung im Alltag bedeutet und wie wir uns dazu verhalten können.

Damit die Inklusion aber nicht, wie von Björn Tischler bezeichnet, zur Mogelpackung (AfS-Magazin 31, Mai 2011) wird, bedeutet Inklusion auch:

■ **mehr Lehrpersonal** und damit die Möglichkeit, gemeinsam im Team zu unterrichten,

■ **Bündelung sonderpädagogischer Ressourcen** an Schwerpunktschulen,

- größerer Raumbedarf, z. B. durch Differenzierungsräume,
- zusätzlicher Beratungsbedarf und zusätzliche Zeiten für gemeinsame Unterrichtsvorbereitungen,
- zusätzliche Dienstbesprechungen und Klassenkonferenzen,
- zusätzliche Anrechnungsstunden für Zusammenhangstätigkeiten.

Unabhängig von den räumlichen, sächlichen, personellen und organisatorischen Rahmenbedingungen hat sich mir in meinen vielen Berufsjahren immer wieder gezeigt, dass die Beantwortung der Frage nach den Lernchancen von heterogenen Lerngruppen auch immer eine Frage der persönlichen Haltung ist. Nach Art. 30 Absatz 2 der Behindertenrechtskonvention treffen die Vertragsstaaten geeignete Maßnahmen, um Menschen mit Behinderungen die Möglichkeit zu geben, ihr kreatives, künstlerisches und intellektuelles Potenzial zu entfalten und zu nutzen, nicht nur für sich selbst, sondern zur Bereicherung der Gesellschaft. Übertragen auf den inklusiven Musikunterricht bedeutet das für mich, dass alle Lernenden Raum und Zeit bekommen sollten, ihr Potenzial voll zu entfalten und sich bestmöglich zu entwickeln. Ich habe die vielfältigen Ausdrucksmöglichkeiten von Menschen mit Beeinträchtigungen miterlebt und ahne, dass noch ein Vielfaches mehr zum Vorschein kommen würde, wenn die Teilhabe wirklich barrierefrei wäre. Der Applaus nach einer Musicalaufführung mit der Inklusionsklasse entschädigt so manch zusätzliche Teamsitzung und zusätzliche Unterrichtsvorbereitung. Wenn dann noch der Autist an der Posaune besonders beeindruckt, weil er schon seit Jahren an der ortsansässigen Musikschule zum Posaunenunterricht geht, wird einmal mehr klar:

Neben dem Abbau von Barrieren wird es auch darum gehen, dem einzelnen notwendige Unterstützung zu leisten und angemessene Vorkehrungen für eine den Bedürfnissen entsprechende Förderung zu treffen. (Potsdamer Erklärung des VdM vom 16. Mai 2014)

Welcher Ort für die sonderpädagogische Förderung nun der geeignetere ist, vermag ich nicht zu beurteilen. Ich hoffe, auch zukünftig sowohl in der Inklusion an der Förderschule als auch in

zahlreichen Kooperationsprojekten musikpädagogisch wirken und meine sonderpädagogischen Kenntnisse und Fähigkeiten noch lange in den Dienst des Musikunterrichtes an allen Schulformen stellen zu dürfen.

Literatur

- Amrhein, Franz (1999): *Musikunterricht mit „Problemschülern“*, aus: V. Schütz/P. Börs (Hrsg.): *Musikunterricht heute 3*, Oldershausen: Lugert Verlag, S. 28–37.
- Grest, Gaby/Kampe, Friedrich (2012): *Zukunft gemeinsam gestalten. Menschen mit sonderpädagogischem Unterstützungsbedarf am Gymnasium – geht das denn überhaupt?*, in: O. Nimczik/J. Terhag (Hrsg.): *musikunterricht 1. bundeskongress musikunterricht weimar 19.-23.9.2012*, S.84 - 89.
- Grest, Gaby/Willeke, Michael: *Individuelle Förderpläne in der Fachrichtung Pädagogik bei Beeinträchtigungen der geistigen Entwicklung*, nibis.ni.schule.de/~as-h2/download/Foerderplan/Foerderplan_GE.pdf
- <http://www.machervonderbasis.de/index.htm>
- Joost-Plate, Christiane (2012): „Musik integrativ“ in Niedersachsen: Entwicklung, Projekte, Arbeit an Musikschulen. Impulsreferat anlässlich des 6. Treffens Musikvermittlungsteam Musikland Niedersachsen, 18.09.2012, http://www.musikland-niedersachsen.de/uploads/media/Musik_Integrativ_in_Nds_-_Joost-Plate_01.pdf

- Krebber-Steinberger, Eva (2014): „Kein Kind – keinen Jugendlichen zurücklassen“ – Gelingenbedingungen inklusiver musik- und tanzpädagogischer Arbeit im Feld „Kultur in Bewegung“, 10.01.2014,
- Niedersächsisches Kultusministerium (Hg.) (2009): *Kerncurriculum für den Förderschwerpunkt Geistige Entwicklung – Schuljahrgänge 1-9*, Hannover, <http://db2.nibis.de/1db/cuvo/-ausgabe>, S. 7–8.
- Niedersächsisches Kultusministerium (Hg.) (2012): *Kerncurriculum für das Gymnasium Schuljahrgänge 5 - 10 – Musik*, Hannover, <http://www.cuvo.nibis.de>, S. 7.
- Tischler, Björn: *Inklusion – Vision oder Mogselpackung? Konsequenzen der Inklusionsdiskussion für den (Musik-)Unterricht an Regelschulen*, in: AFS-Magazin 31, S. 15-17.
- www.musikschulen.de/medien/doks/vdm/potsdammer_erklaerung.pdf
- VDS/Landesverband NRW e. V. (Hrsg.): Flott–Tönjes; Oberlack u. a. (2005): *Förderplänen. Förderzielorientierter Unterricht auf der Basis von Förderplänen*, München.
- Wallbaum, Christopher (2013): *Das Exemplarische in musikalischer Bildung. Ästhetische Praxen, Urphänomene, Kulturen – ein Versuch*. <http://www.zfkm.org/13-wallbaum.pdf>, S. 25–27.
- Übereinkommen über die Rechte von Menschen mit Behinderungen, Artikel 30, Absatz 2, S. 20, <http://www.institut-fuer-menschenrechte.de/?id=467>



Foto: Nico Abend