

1972-78 war ich im Fachgebiet „Musik in der Sonderpädagogik“ an der PH Ruhr Dortmund in Forschung und Lehre tätig. Diese Zeit in der Lehrerausbildung für Sonderschulen, der Unterricht mit Schülerinnen und Schülern an einer Körperbehinderten-Schule zählt mit zu meinen prägendsten Berufs- und Lebenserfahrungen. Wie heute stand auch damals in Dortmund die Situation der von Behinderung betroffenen Menschen im Mittelpunkt vieler engagierter Diskussionen. Bei der heutigen öffentlichen Inklusion-Diskussion sehe ich mit Sorge, dass Ideologie und Euphorie die Diskussion überlagern und dass der große Wissens- und Erfahrungsschatz, den wir in Deutschland aus langjähriger Forschung zu dieser Thematik haben, offenbar nicht mehr bekannt ist oder nur wenig Rezeption findet. Neben kritischen Anmerkungen zur Diskussion will mein Beitrag vor allem über Ansätze, Methoden und Verfahren berichten und konkrete Vorschläge zu Lösungsmöglichkeiten aufzeigen.

Der Text entstand Ende 2016, angeregt durch Gespräche mit Prof. Dr. Erika Schuchardt MdB a.D., selbst studierte Erziehungswissenschaftlerin, als sie an ihrem neuen Buch „Gelingendes Leben“ arbeitete.

Karl-Jürgen Kimmelmeyer, Hannover

Ist der Inklusion-Gedanke selbst zur Kopf-Barriere geworden?

Gedanken eines Zeitungslesers

Der Begriff „Inklusion“ ist heute in aller Munde – er wirkt wie ein Zauberwort: Wer Inklusion sagt und befürwortet, fühlt sich manchmal auch als besserer Mensch, als in der Einstellung und Haltung überlegen gegenüber früheren schulpolitischen und pädagogischen Anstrengungen und Strukturen. Doch die wollten ebenfalls zur Rehabilitation behinderter Menschen beitragen, um ihnen ein gelungenes Leben in unserer Gesellschaft zu ermöglichen. Bundesländer wie z.B. Niedersachsen und Brandenburg machten kürzlich „Inklusion“ zum kultur- und schulpolitischen Programm, lösten einige Förderschulen (Sonderschulen) auf und versuchen nun, von Behinderung betroffene Kinder und Jugendliche in die Regelschulen einzugliedern. Zeitungen berichteten bald von mangelnder Ausstattung und zu geringen Betreuungsmöglichkeiten; sie berichteten auch von engagierten, aber dennoch verzweifelten Lehrerinnen und Lehrern, die sich für die Inklusionspraxis nicht genügend ausgebildet fühlen. Eltern melden sich zu Wort, weil sie die optimale Förderung ihrer leider behinderten Kinder gefährdet sehen. Und es gibt leider auch Mitmenschen, die sachliche, fachwissenschaftliche Kritik am Begriff „Inklusion“ und seiner Realisierungspraxis gleich zur „behindertenfeindlichen Haltung“ umdeuten und mit dieser Verunglimpfung der kritisch engagierten Mitdenkenden eine Verbesserung der Situation, eine Rehabilitation Behinderter leider erneut behindern.

Wie ERIKA SCHUCHARDT mir in den Gesprächen und mit ihrer beeindruckenden Materialsammlung nachweisen konnte, setzte der Focus auf eine Verbesserung der Situation behinderter Menschen in Deutschland nicht erst mit der *UN-Behinderten-Rechts-Konvention (UN-BRK)* vom 13.12.2006 ein, sondern ist nur ein weiteres öffentliches Signal in der Jahrtausende alten caritativen Praxis: Im christlichen Einflussbereich, unter dem Gebot der Nächstenliebe, hat es viele caritative Anstrengungen gegeben, um von Behinderung Betroffenen ein lebenswertes Leben in der Gemeinschaft nach besten Kräften und dem Stand des Wissens zu ermöglichen. Das war und ist auch in Deutschland so, aber in eben diesem Deutschland hat es auch zu nationalsozialistischer Zeit die Segregation, das Wegsperrn von Behinderten und ihre Ermordung gegeben. Das wurde in der UN-BRK angesprochen und löste in der deutschen Politik ängstliche Betroffenheit aus. Hat diese Betroffenheit dazu geführt, dass man nun Begriffe oder Wörter wie „Sonderpädagogik“, „Sonderschulen“, „pädagogische Intensiv-Station“, „Rehabilitation“, die „Besonderheit des behinderten Menschen“ als politisch inkorrekt bewertet, weil sie missverständlich latent die Assoziation zu „Exklusion“ oder gar „Segregation“ zuließen? Wollte man mit der neuen Kampagne „Inklusion“ politisch und zugleich international ein Zeichen setzen, dass Segregation und Exklusion in Deutsch-

*Beobachtungen
im Alltag*

*UN-
Behinderten-
Rechts-
Konvention*

land allein schon aufgrund der Forderungen des Grundgesetzes nie wieder Praxis sein dürfen und werden?

Um behinderten Mitgliedern unserer Gesellschaft die beste Entfaltung ihres Potenzials und gesellschaftliche Akzeptanz zugleich zu ermöglichen, worauf sie ein Recht haben, wird es vernünftig sein, die Inklusionsdiskussion ideologiefrei und mit dem bereits vorhandenen Wissen aus sonderpädagogischer Forschung zu führen. Am Beispiel des rehabilitativen Potenzials der Musik soll nachfolgend gezeigt werden, dass es einer Spezialisierung der Akteure bedarf, um behinderten oder von Behinderung bedrohten Kindern und Jugendlichen Inklusion zu ermöglichen.

Ein neues Forschungsgebiet: Pädagogik der Behinderten¹

Eine wissenschaftlich orientierte Forschung zur Pädagogik der Behinderten setzte in Deutschland um 1968 mit zunehmendem Crescendo in den nachfolgenden Jahren ein – verbunden damals mit dem Bemühen des *Deutschen Bildungsrates*, möglichst alle Erkenntnisse der Erziehungswissenschaft und ihrer Partnerwissenschaften synoptisch darzustellen, um der Politik Grundlagen für fundiertes Handeln in der beabsichtigten Bildungsreform zu liefern, die auch die Förderung und Rehabilitation Behinderter mit zum Ziel hatte. Dazu wurde auch der Stand der sonderpädagogischen Theoriebildung dokumentiert.² In der Bundesrepublik Deutschland war es zumindest seit etwa 1968 erklärtes und unbestrittenes Ziel sonderpädagogischer Forschung und Lehre, eine Rehabilitation Behinderter zu erreichen, damit sie ein lebenswertes Leben in (!) der Gesellschaft führen können. Man nannte das damals „Integration“ und hatte Ziele, die sich nicht wesentlich von denen der „Inklusion“ heute unterschieden, sich aber an der Realität und dem Leistungsvermögen des Staates von Anfang an ausrichteten. Der damals gängige, saloppe Spruch „Alles gut und richtig, schöne Utopie! Aber bis wir die Gesellschaft so verändert haben, ist der Behinderte, dem wir ein besseres Leben ermöglichen wollen, längst tot!“ charakterisiert die Realitätsnähe und die Orientierung am kurz- und mittelfristig Machbaren.

*Pädagogik
der
Behinderten*

Integration

*Deutscher
Bildungsrat*

Bildungsreform

Neu: Kompetenz in Sonderschulen

Dass die gesellschaftliche Praxis bei diesen ambitionierten Zielen immer hinterherhinkte, darf man der sonderpädagogischen Forschung und Theoriebildung nicht anlasten – es wird auch dem großen Ziel der Inklusion so ergehen. Glücklicherweise entstanden ab den 1970er Jahren - angeregt durch die Bildungsreform - in Nordrhein-Westfalen und anderen Bundesländern viele Sonderschulen, die auf einzelne Behinderungsarten spezialisiert waren. Mit kleinen Klassen (sechs bis zwölf Schülerinnen und Schüler) und sonderpädagogisch ausgebildeten Fachlehrerinnen und Fachlehrern und einer der Klasse zugeordneten Schulassistentin versuchte man eine optimale, gemeinsame und individuelle Förderung des Lernens und des Potentials behinderter Kinder zu erreichen. Unter dem Leitgedanken der Integration ging es dabei - soweit es die Behinderung zuließ - stets darum, Betroffene so weit zu fördern, zu „rehabilitieren“, dass sie möglichst von der Sonderschule in die Regelschule wechseln konnten, was auch mehrfach gelang. Ein besonderes Ergebnis war dabei, dass z.B. verhaltensauffällige Schülerinnen und Schüler, an denen Regelschulen gescheitert waren, in der Sonderschule mit Verständnis und Fachkenntnis für die Ursachen der Auffälligkeit und mit speziellem Training, z.B. zur Aggressionsbewältigung, befähigt wurden, wieder zur Regelschule zurückzukehren: sie wirkten hier sogar bei Konflikten sozialintegrativ mit, weil sie Bewältigungsstrategien gelernt und verinnerlicht hatten.

*Integrativer
Ansatz der
Sonderschulen*

Klassengröße

¹ Ulrich Bleidick: Pädagogik der Behinderten. Grundzüge einer Theorie der Erziehung behinderter Kinder und Jugendlicher. Berlin-Charlottenburg 1972

² Es handelt sich dabei um folgende Bände des Deutschen Bildungsrates, die im Ernst Klett Verlag Stuttgart erschienen sind: Bd. 25. Sonderpädagogik 1 – Behindertenstatistik, Früherkennung, Frühförderung (1973); Bd. 30. Sonderpädagogik 2 – Gehörlose, Schwerhörige (1974); Bd. 34. Sonderpädagogik 3 - Geistigbehinderte, Lernbehinderungen, Verfahren der Aufnahme (1976); Bd. 35. Sonderpädagogik 4 - Verhaltensgestörte, Sprachbehinderte, Körperbehinderte (1974); Bd. 52. Sonderpädagogik 5 – Blinde, Sehbehinderte, Mehrfachbehinderte (1975); Bd. 53. Sonderpädagogik 6 – Sozialpädiatrische Zentren (1975); Bd. 37. Sonderpädagogik 7 – Berufsausbildung behinderter Erwachsener (1975).

Behinderung genau betrachtet: Fachdidaktiken und Sekundärfolgen

Um die Behinderung wissenschaftlich methodisch erfassen, eingrenzen und verstehen zu können, entwickelte man ab Ende der 1960er Jahre sonderpädagogische Fachdidaktiken:

- Sinnesgeschädigte: Blinden- und Sehbehindertenpädagogik, Pädagogik bei Hörbehinderten und Gehörlosen
- Pädagogik der Sprachbehinderten
- Pädagogik der Körperbehinderten
- Pädagogik der Geistigbehinderten
- Pädagogik der Lernbehinderten („slow learner“ und sozialisationsbedingten Verhaltensauffälligkeiten, die zu Lernstörungen führen).

Mit der zunehmenden Einwanderung in Deutschland entwickelte sich auch ab etwa 1980 eine Forschung zur Integration von Kindern und Jugendlichen mit Migrationshintergrund in der Schule. Und nicht zuletzt ist auch das Verstehen des Schulversagens einiger hochbegabter Kinder und deren Re-Integration ein Forschungsgebiet der Sonderpädagogik.

Die pädagogische Arbeit mit von mehrfacher Behinderung Betroffener erwies sich als besondere Herausforderung für die Fachdidaktiken und konfrontierte Helfer, Betreuer, Lehrerinnen und Lehrer in der alltäglichen Praxis mit kaum lösbaren Problemen. Es ist bewundernswert, was hier in der pädagogischen Arbeit mit Schwerstbehinderten – z.B. in Bethel - geleistet wurde und wird. Das ist nicht telegen, darum sieht die Öffentlichkeit auch im Fernsehen nur selten Bilder aus dieser Arbeit: Eine realitätsnahe Film-Dokumentation würde die Öffentlichkeit erschrecken, ja verschrecken, aber die Inklusion-Euphorie in der Diskussion vermutlich wieder realitätsorientiert ausrichten. Die Mehrzahl behinderter Menschen, die im Fernsehen beispielhaft zu Wort kommen, zeigen selbständige Handlungsfähigkeit und meist nur leichte Sekundärfolgen ihrer Behinderung – Inklusion wird hier schnell gelingen. Und das ist gut so.

Den Nächsten annehmen: „Anders sein“ verstehen

Gegenüber von Behinderung nicht betroffenen Kindern verläuft der Sozialisationsprozess bei behinderten Kindern aufgrund der Einschränkungen durch die Behinderung anders: Das hat große Folgen für die individuelle Wahrnehmung der (Um)Welt und für den Aufbau eigenständiger Lernstrategien zum Verständnis der Welt und des Verhaltens ihr gegenüber. Für die Forschung und die Praxis galt es, das „Anders sein“ als eigenwertig zu akzeptieren, dafür eine rehabilitative Pädagogik zu entwickeln und mit dem Prinzip der abnehmenden Hilfe eben diesen Kindern und Jugendlichen ein möglichst selbständiges Leben in der Gesellschaft zu ermöglichen. Geradezu verblüffend für uns war die Erkenntnis, welche große Bedeutung die körperliche Bewegungsfähigkeit bzw. Behinderung für die Ausprägung von Lernstrategien, Intelligenz und Zahlenvorstellung hat - die körperbehinderten Schüler waren bei diesen Forschungen unsere partnerschaftlichen Lehrmeister. Aber auch aus der Arbeit mit Kindern aus einem Obdachlosen-Asyl an einer Schule für Lernbehinderte haben wir viel gelernt: Ihre lustvolle Erkundung eines großen Klassenraumes zu Anfang des Unterrichts (zunächst als Disziplinlosigkeit missverstanden), ihre Angstreaktionen vor der ungewohnten Stille wurden bald entschlüsselt, als wir die drangvolle Enge und große Personenzahl in ihren Unterkünften kennen lernten. Dass diese Kinder nach einem Jahr sonderpädagogischen Musikunterrichts sogar den Ablauf eines Händel-Orgelkonzert mit Pappkärtchen abbildeten und mit großer Neugier eine Orgel besichtigten, sei hier nur am Rande erwähnt.

Die Kenntnis der medizinischen Ursachen der Behinderung erwies sich für die fachdidaktische Theoriebildung als sinnvoll; medizinische Befunde enthalten jedoch keine Postulate für pädagogisches Handeln. Daher fokussierte sich die fachdidaktische Forschung auf die Sekundärfolgen der Behinderung und auf die Suche nach besonderen Inhalten und Methoden, um die Erfahrungsdefizite, die die Behinderung im Gefolge hatte, zu kompensieren – „Rehabilitation“ war der Begriff dafür. Besondere Bedeutung erhielten dabei Forschungserkenntnisse zur visuellen und auditiven Wahrnehmung. Und damit kommt auch die Musik ins Spiel, deren rehabilitatives Potenzial seit Jahrtausenden genutzt wurde. Bereits die Bibel berichtet darüber, wie Davids Harfenspiel den neurotischen und depressiven Saul heilte. JOHANN KUHNAU, Bachs Amtsvorgänger, hat es 1700 in einer seiner „Biblischen Historien“, der Sonate Nr. 2 klanglich plastisch illustriert – CDs sind im Handel erhältlich.

Behinderung

*Sekundär-
folgen*

Fachdidaktik

*Migrations-
hintergrund*

Hochbegabte

*unterschiedliche
Sozialisati-
onsprozesse*

*Wahrnehmung
der
Umwelt*

*Prinzip der
abnehmenden
Hilfe*

*Sekundär-
folgen
der
Behinderung*

Rehabilitation

Musik in der Sonderpädagogik: Das rehabilitative Potenzial der Musik nutzen

1972-78 – danach auch forschungsbegleitend von Hannover aus - war ich an der PH Ruhr Dortmund, Abteilung für Heilpädagogik (später umbenannt in Sonderpädagogik), im neu gegründeten Fachgebiet „Musik in der Sonderpädagogik“ zusammen mit Prof. Dr. WERNER PROBST (Leitung. Spezialgebiete: Geistigbehinderte / Musikpsychologie) und der Scheiblaue-Rhythmikerin und späteren Professorin Dr. BRIGITTE STEINMANN (Spezialgebiete: Verhaltensauffällige / Rhythmische Erziehung) tätig, um in diesem Bereich zu forschen und Sonderschullehrerinnen und -lehrer im Fach „Musik in der Sonderpädagogik“ speziell für Sonderschulen in Theorie und Praxis auszubilden. Meine Spezialgebiete in unserem Team waren Körperbehindertenpädagogik und Musikdidaktik. Als die Sonderschullehrerin Dr. CHRSTA FRITZE unser Team verstärkte, intensivierte sich die Forschung zu den Ursachen der Lernbehinderungen. Später kam Dr. IRMGARD MERKT dazu, die im Dortmunder Team die Forschungsbandbreite mit grundlegenden Studien zu Lernbehinderungen von Kindern und Jugendlichen mit Migrationshintergrund bereicherte. Sie übernahm später nach Werner Probsts Emeritierung – nun als Professorin – auch die Leitung.

Es entstanden mehrere grundlegenden Publikationen zur Musik in der Sonderpädagogik, denn dieses Fach bzw. dieser Forschungsbereich stand weltweit am Anfang.³ Studierende und Lehrende forschten gemeinsam; wir Lehrenden brachten als Forschungsschwerpunkt je ein Behinderten-Arbeitsfeld und eine Teildisziplin der Musik ein. Die wöchentliche selbständige Führung des Musikunterrichts an mehreren Sonderschulen, in dem sich Praxis und Forschung verbanden, war wichtiger und wesentlicher Teil des Studiums der Sonderpädagogik an dieser Hochschule. Die Abteilung für Heilpädagogik besaß auch eine Werkstatt mit Spezialisten, die in Zusammenarbeit mit den Fachdidaktiken besondere apparative Hilfen für das Lernen der behinderten Kinder entwickelten. Mit den damals ebenfalls im Aufbruch stehenden Praxis- und Forschungsfeldern „Musiktherapie“ und „Musik in der Sozialpädagogik“ standen wir in engem Wissenstransfer, weil wir alle Neuland betraten.⁴ Wir nannten unser Forschungsfeld „Pädagogische Musiktherapie“, um die Interdisziplinarität des Ansatzes zu verdeutlichen. Bis 1990 war das Dortmunder Team durch diese Spezialisierung international bekannt geworden; man hielt deren Ergebnisse sogar für führend, und unsere Publikationen standen international in vielen Universitätsbibliotheken: Leider konnten sie auf Deutsch von den ausländischen Kolleginnen und Kollegen meist nicht gelesen werden. Ausländische Kollegen besuchten uns daher zu Gesprächen. Der internationale Wissenstransfer auf der Basis des Englischen – und heute mittels Internet – hatte sich im Bereich der musikpädagogischen Forschung zu der Zeit in Deutschland noch nicht entwickelt.

Zwischenruf

Es ist schade, dass das umfangreiche Wissen aus sonderpädagogischer Forschung in Deutschland ab etwa 1970 aufgrund des Fehlens von englischsprachigen Übersetzungen international zu wenig Verbreitung und - in Folge - Anwendung in der Praxis gefunden hat. Man kannte es einfach nicht. Wäre es englischsprachig verbreitet worden, so wäre sicherlich die UNESCO zu einer anderen Bewertung der integrativen Praxis deutscher Sonderschulen und ihres hohen Förderpotenzials gekommen und hätte erkannt, dass man hier das Ziel der Inklusion schon lange im Blick und in einigen Bereichen schon verwirklicht hatte, in der Methode jedoch dazu das Spezialwissen an Sonderschulen einsetzte.

Grundsätzlich sind von Behinderung betroffene Menschen in gleichen unterschiedlichen Graden musikalisch wie andere Menschen auch. Darum geht es bei Behinderten nicht um Musikthera-

³ Reihe „Dortmunder Beiträge zur Musik in der Sonderpädagogik“ – darin u.a. Karl-Jürgen Kemmelmeyer/Werner Probst (Hg.): Quellentexte zur Pädagogischen Musiktherapie. Zur Genese eines Faches. Regensburg 1981; Werner Probst/Brigitte Vogel-Steinmann: Musik, Tanz und Rhythmik mit Behinderten. Regensburg 1978; Christa Fritze: Die Förderung der auditiven Wahrnehmung bei schulschwachen Schülern im Primarbereich. Theoretische und experimentelle Untersuchung. Regensburg 1979; Björn Tischler: Musik bei neurosegefährdeten Schülern. Begründung und empirische Überprüfung eines Therapieprogramms. Regensburg 1983

⁴ Ergebnisse spiegeln u.a. folgende Publikationen wieder: Klaus Finkel (Hg.): Handbuch Musik und Sozialpädagogik. Regensburg 1979; Hans-Helmut Decker-Voigt (Hg.): Handbuch Musiktherapie. Lexikalische Stichwörter. Funktionsfelder, Verfahren und ihre interdisziplinäre Verflechtung. Lilienthal/Bremen 1983

*Beginn
der
Forschung*

*Musik in
der Sonder-
pädagogik*

*Interdiszi-
plinarität*

*Musik-
pädagogik*

*Musik
in der
Sonder-
pädagogik*

Musiktherapie

Musikalität

pie, sondern um Musikpädagogik mit identischen musikpädagogischen Zielen wie an allgemein bildenden Schulen: Der Musikunterricht an Sonderschulen will zum musikalischen Kompetenzerwerb für die Teilhabe an Musikkultur beitragen. An Sonderschulen gibt es jedoch eine Variante: Das rehabilitative Potenzial der Musik soll sich durch die Wahl der Methode entfalten, um durch Spiele mit Musik, durch Musizieren in der Gruppe, durch Improvisation mit musikalischen Material und durch auditives Wahrnehmungstraining Lern- und Erfahrungsdefizite zu kompensieren, was sich u. a. auch auf die Lese-Rechtschreib-Leistungen auswirkt, die in der Schule und für den Beruf von besonderer Bedeutung sind.⁵ Dazu bedarf es eines bestimmten Methodenrepertoires, das auf gesicherten Forschungsergebnissen zu Sekundärfolgen der individuellen Behinderung aufbaut und die Sekundärfolgen durch Training mittels musikalischen Lernens abzubauen bzw. zu kompensieren versucht.

*Sekundär-
folgen*

Eine Anmerkung

Der Begriff Therapie impliziert die Vorstellung der Heilung von Kranken. Behinderte Menschen sind jedoch nicht als Kranke anzusehen, sondern als Menschen mit einer anderen, aufgrund der Behinderung besonderen Lernbiographie. Die Kenntnis der Sekundärfolgen der individuellen Behinderung – z.B. spezifizierte Körperbehinderungen oder Lernbehinderungen durch cerebrale Schäden, Beeinträchtigungen der Sinnesorgane, biographisch bedingte Lernstörungen und Verhaltensauffälligkeiten – ist unverzichtbarer Bestandteil sonderpädagogischer Fachkompetenz.

So muss auch zwischen *Musik in der Sonderpädagogik* und *Musiktherapie* und ihren Methoden unterschieden werden: In der Musiktherapie geht es um die Anwendung von *Musik als Medium* bei der Heilung von Kranken – meist im klinischen Umfeld oder in ambulanter Therapie; in der Sonderpädagogik ist die Musik selbst *Lerngegenstand* und Unterrichtsziel, auch wenn in der Methodik Erkenntnisse und Verfahren aus der Musiktherapie angewendet werden.

*Therapie
oder
Pädagogik?*

In Dortmund war es u.a. meine Aufgabe, die musikdidaktische Diskussion für das Unterrichtsfach Musik an Regelschulen zu beobachten, zu analysieren und dessen Methodik mit Bezug zu den speziellen sonderpädagogischen Anforderungen zu modifizieren. Besonders im Bereich des Wahrnehmungs- und des Sozialverhaltenstrainings (*führen und folgen lernen* als soziale Grundkompetenz) kam das rehabilitative Potenzial der Musik voll zum Tragen, besonders bei Übungen der Gruppenimprovisation. Außerdem war es meine Aufgabe, die musiktherapeutische Literatur zu sichten und auf Methoden zu prüfen, die sich auch im Musikunterricht mit Behinderten sinnvoll anwenden ließen. Viel gelernt haben wir aus den Publikationen von CHRISTOPH SCHWABE, der in der damaligen Deutschen Demokratischen Republik unter staatlichem Druck und Ausgrenzung zu leiden hatte und dem die Musiktherapie heute wesentlich ihre Systematik verdankt.⁶

*Gruppen-
improvisation*

*Regulative
Musiktherapie
nach
Schwabe*

Musik in der Sonderpädagogik: Bedingungsketten

Mit der Erkenntnis, dass die Sekundärfolgen der Behinderung unser eigentlicher Ansatzpunkt für rehabilitative Maßnahmen bis hin zur Inklusion sind, entwickelte WERNER PROBST das *Modell der Bedingungskette*.⁷ Da es sich auf viele, nicht nur pädagogische Problembereiche anwenden lässt, vermittelte ich es auch modifiziert den Lehramtsstudierenden des Faches Musik an der *Hochschule für Musik, Theater und Medien Hannover* und ebenfalls in der Logopädie-Ausbildung an der

⁵ Eine erste zusammenfassende Studie entstand in Dortmund: Christa Fritze: Die Förderung der auditiven Wahrnehmung bei schulschwachen Schülern im Primarbereich. Theoretische und experimentelle Untersuchung. Regensburg 1979

⁶ Christoph Schwabe: Methodik der Musiktherapie und deren theoretische Grundlagen. Leipzig 1978; ders.: Regulative Musiktherapie. Stuttgart 1979; ders.: Aktive Gruppenmusiktherapie für erwachsene Patienten. Stuttgart 1983

⁷ Werner Probst: „Pädagogische Musiktherapie – Theorie und Verfahren“ in: Hans-Helmut Decker-Voigt (Hg.) Handbuch Musiktherapie. Lilienthal/Bremen 1983, S. 94-97

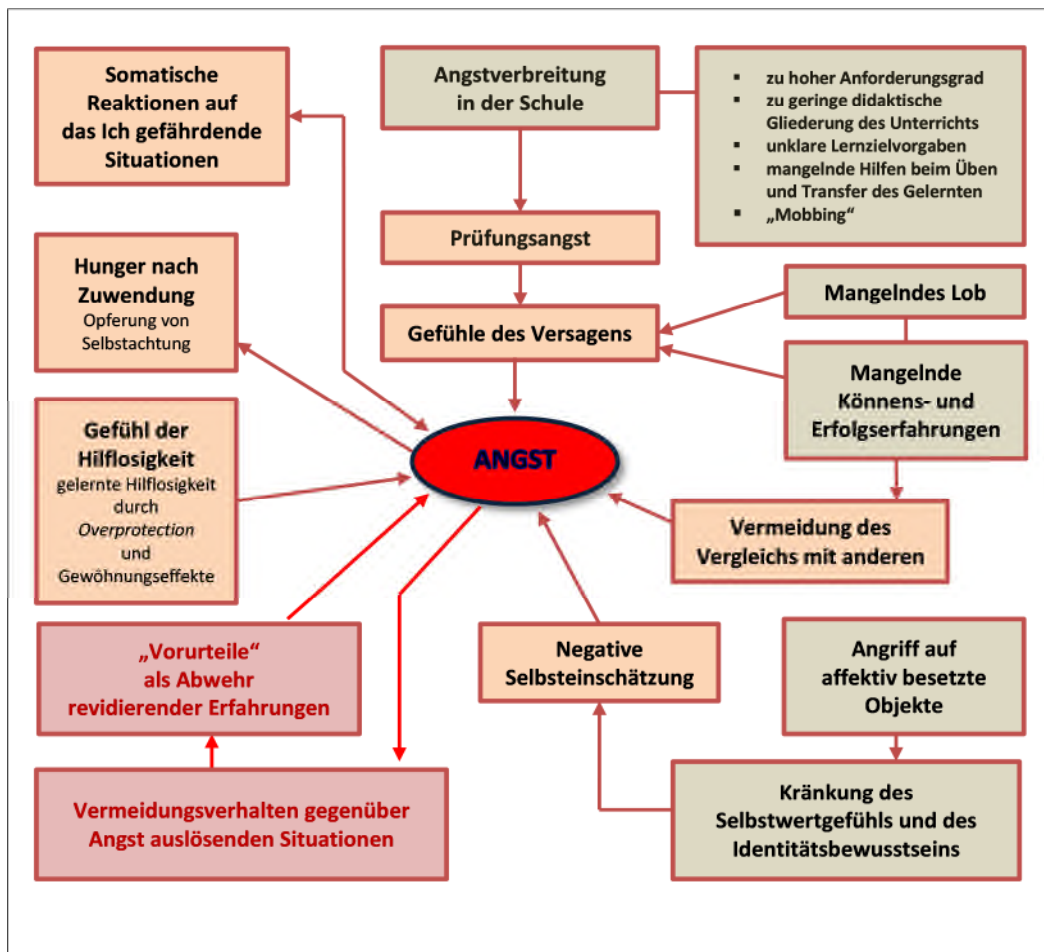
Medizinischen Hochschule Hannover; es bewährte sich auch in der logopädischen Praxis bei der Anamnese als hilfreicher Startpunkt für Therapie-Strategien.

Der Entwicklung von Bedingungsketten geht eine zeitintensive synoptische Auswertung der Fachliteratur der Bezugswissenschaften voraus: Erkenntnisse aus der Kinder- und Jugendpsychiatrie, der Lernpsychologie, der Sonderpädagogik (hier besonders Spezialstudien zur Auswirkung der einzelnen Behinderungsarten), der Pädagogik (hier Lehrertraining) und Soziologie werden gesichtet. Anschließend folgt eine Systematisierung der dort beschriebenen Kausalzusammenhänge nach Auffälligkeit, denn wie die Spitze eines Eisbergs ist die Auffälligkeit zunächst das Einzige, was wir vom Ganzen beobachten können. Das *Bedingungsketten-Verfahren* enthält drei Schritte:

1. Wir beobachten eine Auffälligkeit im Verhalten des von Behinderung betroffenen Menschen. Sie wird benannt und bildet den Bezugspunkt der Bedingungskette.
2. Je nach Auffälligkeit wird mit dem Erklärungswissen aus den Bezugswissenschaften ein Kausalzusammenhang als Bedingungskette für mögliche Ursachen der Auffälligkeit erstellt, die oft in Sozialisierungserfahrungen ihren Ursprung hat. Die Beschreibungen sind negativ formuliert: „kein ...“ „mangelndes ...“ etc.
3. Anschließend wird versucht, die negativ formulierten Bedingungen durch Umformulierung ins Positive zum Handlungsprogramm zu machen, d.h. Inhalte, Übungen, Training, Lehrerverhalten, themenzentrierte Gespräche, begleitete außerschulische Aktionen etc. anzubieten, um die die negative Erfahrung und damit vielleicht auch die Auffälligkeit durch positive Erfahrung zu verändern, wenn nicht gar zu löschen.

Die Arbeit
mit
Bedingungs-
ketten

Abb. 1 Beispiel einer Bedingungskette: Auffälligkeit „Angst“



Bedeutung: problematisches Lehrerverhalten in Lern und Kommunikationsprozessen
 Gefühle der Betroffenen Feedbackschleife: intrinsische Motivation kontra Änderung

Die Auswertung dieser von mir entwickelten Bedingungskette (⇒ Abb. 1: „Angst“) hat u.a. zu folgenden Postulaten für die Methodik des Musikunterrichts geführt, die das Lehrerverhalten besonders betreffen:

- **„Angriff auf affektiv besetzte Objekte“** – Wenn Schüler über ihre Musik sprechen, sprechen sie vertrauensvoll (!) über sich selbst. Jede Bewertung dieser Äußerung ist also in der Klasse zu vermeiden, damit Vertrauen für Gespräche über Musik(erleben) entsteht.
- **„Demütigung des Selbstwertgefühls“** – Singen ist etwas sehr Persönliches, das bei Laien innerlich befreit nur in der Gruppe stattfindet. Wer freiwillig vorsingt, ist mutig und willkommen. Das zwangsweise (!) solistische Vorsingen in der Klasse kann eine Demütigung sein; wenn es dann noch benotet wird, so sind Kränkungs- und Demütigungserfahrungen sowie Identitätsprobleme als Folge höchst wahrscheinlich - wer möchte als Kind, als Jugendlicher in der Pubertät oder im späteren Lebensalter derartige Erfahrungen machen! Viele Menschen haben nach solchen Erfahrungen im Musikunterricht später nie wieder gesungen.
- **„Mangelnde Erfolgs- und Könnenserfahrungen“ / „negative Selbsteinschätzung“** – Gerade beim Musizieren in der Klasse begegnen uns diese Selbsteinschätzungen. Erfahrungen aus dem Klassenmusizieren mit Latin Percussion bei von Behinderung betroffenen Schülerinnen und Schülern haben gezeigt, dass man in der Vermittlungsmethode Phasen bereitstellen muss, in denen das Üben versteckt (!), d.h. in der Gruppe, in einem Klang, in einer Begleitung durch Klavier oder Gitarre, möglich wird. Zur Vermeidung von Anforderungsstress ist dabei ein direkter Blickkontakt der Lehrperson zu vermeiden – auf Stress reagieren körperbehinderte Kinder häufig durch die gleichzeitige Auslösung von Beuge- und Streckreflex mit einer Bewegungsblockade und können Rhythmen dann nicht mehr spielen. Erst mit der Erfahrung des Könnens, des Beherrschens z.B. einer Melodie, eines Rhythmus', sind sie auch bereit, dies solistisch zu zeigen; sie sind dann sehr stolz auf ihre Leistung und reagieren oft mit ausgreifenden Bewegungen, die ihrer Fröhlichkeit Ausdruck verleihen sollen.

Lehrerverhalten

oder:

„Was zu vermeiden ist.“

Positiver Eingriff in den kausalen Zusammenhang

Wir machten die Erfahrung, dass bei positiver Wendung einer Bedingung sich oft Teile des Kausalzusammenhangs quasi angekoppelt mit ins Positive verschoben, d.h. die Auffälligkeit selbst sich veränderte. Meistens können wir in der Schule nur an wenigen Gliedern der Bedingungskette ansetzen: Inhalte der *Pädagogischen Musiktherapie* haben sich dabei als erfolgreich erwiesen, weil Musik als nonverbales Medium angstfreie, von negativen Vorerfahrungen noch nicht besetzte Freiräume zum Üben und Trainieren schaffen kann.

Noch ein Zwischenruf

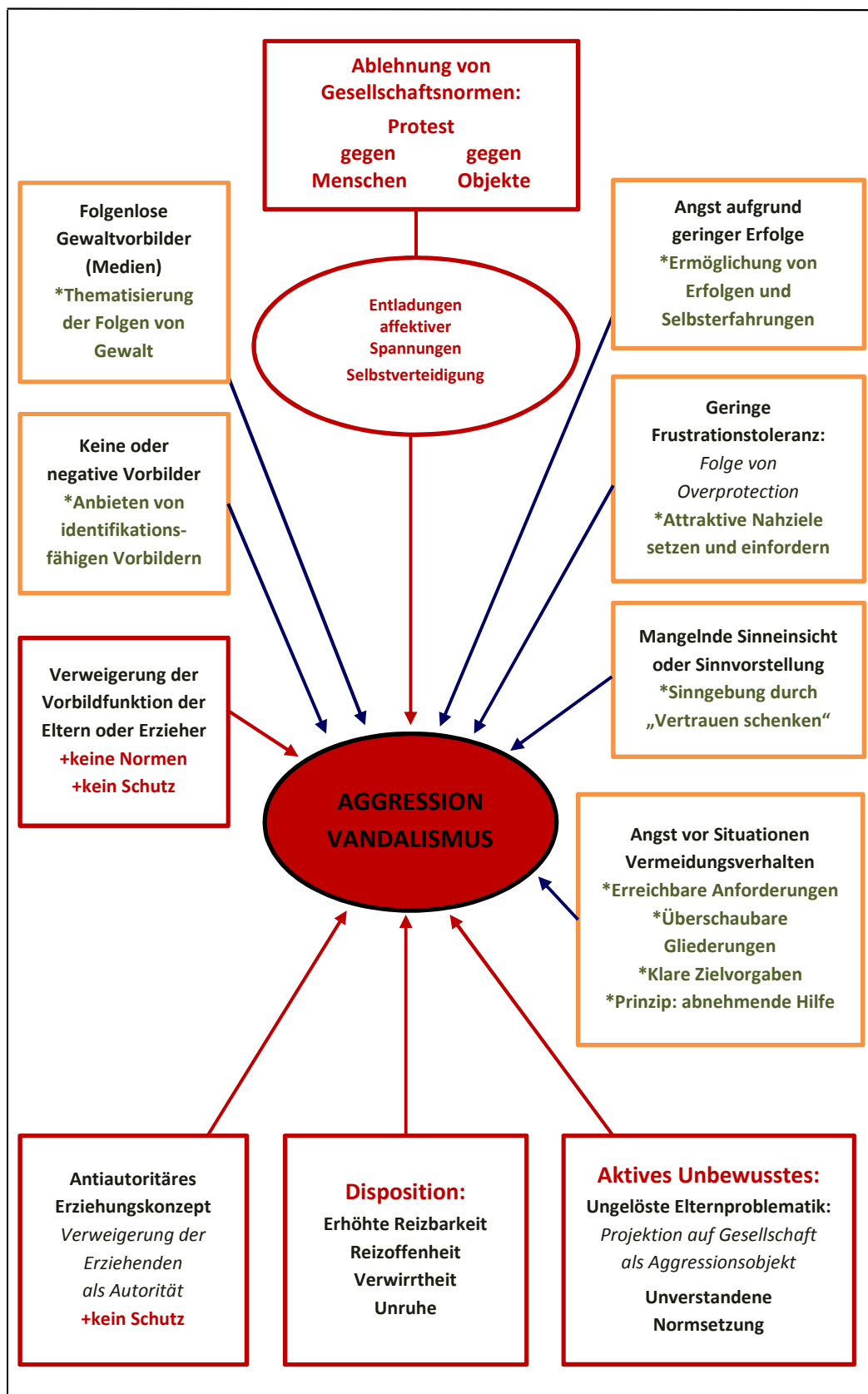
Auch wenn man die Position vertritt, dass Schule insgesamt kein „Reparaturbetrieb“ für Versäumnisse der Gesellschaft oder der Elternhäuser sein kann und will, so sind in der Realität des Schultages doch Störungen durch Verhaltensauffälligkeiten, die das Lernen beeinträchtigen oder gar verhindern, existent. In allen Schularten (!) hat jedes Kind den Anspruch auf beste Entwicklung und Förderung seiner Fähigkeiten. Förderschulen haben die Zeit, Kompetenz und Flexibilität, auf individuelle Problemlagen von Kindern und Jugendlichen mit Beratung und gezielten Trainingsmethoden einzugehen. Kann das die um Inklusion bemühte Regelschule heute ohne Aufstockung von Fachpersonal, ohne flexible und differenzierte Unterrichtsgestaltung leisten?

Schule als „Reparaturbetrieb“?

Ein Handlungskatalog

Während die Bedingungskette Abb. 1 viele Ursachen aufzeigt, die im Handlungsfeld der Schule selbst veränderbar sind, enthält die andere, auch von mir entwickelten Bedingungskette (⇒ Abb. 2: „Aggression, Vandalismus“) negative Bedingungen, von denen einige außerhalb des Einflussbereiches des Unterrichts in der Schule liegen. Die folgende Grafik enthält neben den negativen Bedingungen zusätzlich die positiven Umformulierungen gemäß dem Bedingungsketten-Modell: Zusammengefasst ergibt sich daraus ein Handlungskatalog, der eine bessere Schule, eine Schule mit Lebensqualität ermöglichen könnte. Positive Beispiele dazu gibt es schon viele.

Abb. 2 Beispiel einer Bedingungskette: Auffälligkeit „Aggression / Vandalismus“



Rot umrahmten Felder: In der Regel außerhalb des Einflussbereiches der Schule.

***Grün:** Teilweise bereits erprobte Ansätze zu einer Veränderung des Verhaltens.

Musik in der Sonderpädagogik: Praxisbeispiele und Beobachtungen

Um einen Eindruck davon zu geben, dass sonderpädagogische Fachkompetenz unerlässlich ist, um von Behinderung betroffenen Kindern und Jugendlichen durch behinderungsspezifische rehabilitative Methodik eine Inklusion, d.h. Akzeptanz und ein lebenswertes Leben in der Gesellschaft zu ermöglichen, möchte ich hier aus der Arbeit unseres Dortmunder Teams, aus dem Musikunterricht mit Behinderten, einige Fallbeispiele und Beobachtungen mitteilen. Die kleinen Klassen mit bis zu elf Schülerinnen und Schülern gaben uns die Möglichkeit, auf die individuellen Probleme der Schülerinnen und Schülern eingehen zu können.

Beispiel 1 -----

In der Körperbehinderten-Schule gab es 12jährige Zwillinge. Das eine Mädchen war geringer behindert: Durch die Klassenassistentin hatte sie gelernt, Liedmelodien auf der Melodica (eine Art Harmonika mit Klaviertasten-Tonauslösung) zu spielen. Die Schwester war jedoch schwerstbehindert: Sie lagerte, betreut von der Klassenassistentin, in einer Polsterecke in der Klasse, ihre Sprachverständigungsfähigkeit beschränkte sich auf etwa dreißig unterschiedliche Laute, deren Bedeutung nur die Klassenassistentin verstand. Das Mädchen konnte von den Extremitäten nur das rechte Bein eingeschränkt in der Bewegung steuern.

Um beiden Schwestern ein gemeinsames Musizieren zu ermöglichen, nahm die Klassenassistentin einen Schuh, klebte unter die Sohle einen Schlägel aus dem Orff-Instrumentarium, zog diesen Schuh dem Mädchen an und hoffte, dass es auf dem Xylofon eine Begleitung mit drei Tönen als Bassstimme zu den Liedern der Schwester lernen könnte. Zugleich wollte sie damit eine Verbesserung der Steuerungsfähigkeit des rechten Beins erreichen. Doch das Mädchen schubste das Xylofon mit dem Bein und Lauten des Missfallens immer weg.

Die Klassenassistentin bat mich um Rat. Aus Beobachtungen wussten wir, dass Menschen auf Klangverläufe von z.B. Metallophon, Gong, Klavier (innen auf den Seiten) fasziniert beim Hören reagierten, weil ein langer Klangverlauf das innere Erleben „in den Bann zieht“. So baute ich einen neuen Schuh, unter dem der Schlegel nun federnd aufgehängt war, nahm ein tiefes Metallophon, das halb gekippt vor dem Mädchen aufgestellt wurde, und die Assistentin begann erneut mit dem Üben der drei Töne. Freudenlaute waren die Folge. Schnell lernte das Mädchen die Töne, weil der Klang faszinierte, sie begleitete ihre Schwester. Die Klassenlehrerin kam auf die Idee, eine große Fuß-Schreibmaschinentastatur, die eine elektrische Schreibmaschine ansteuerte, zu nehmen, damit das Mädchen mit der nun gelernten Bewegungskoordination des rechten Beines darauf Buchstaben tippen konnte. Wir alle waren verblüfft und hoch erfreut, denn das Mädchen lernte schnell schreiben, erwies sich als sehr intelligent und machte sogar ihren Schulabschluss. Wie mag das Mädchen gelitten haben, weil es sich vorher nicht mitteilen konnte!

*Ein Schuh
und seine
Folgen*

Beispiele 2 -----

Durch einen Unfall mit einer Straßenbahn hatte ein elfjähriges Mädchen die unteren Teile beider Beine verloren. Im Wohnort des Mädchens gab es eine Körperbehindertenschule, die sich um die Rehabilitation Contergan-Geschädigter kümmerte und dazu eine Spezial-Klasse eingerichtet hatte. Weil Regelschulen am Ort baulich auf Behinderte nicht vorbereitet waren, hatte man das Mädchen in dieser Klasse untergebracht. Die Natürlichkeit und Herzlichkeit, mit der diese Kinder mit mir umgingen, hat bei mir für immer die Angst vor Behinderten gelöscht. Nach Gesprächen mit dem Mädchen habe ich ihm vorgeschlagen, dass es Violoncello-Unterricht nehmen solle, was dann auch ermöglicht wurde. Durch den Rock waren die Prothesen verdeckt, und mit dem Violoncello konnte es gleichberechtigt und mit voller sozialer Akzeptanz in verschiedenen Ensembles bis hin zum Sinfonieorchester mitspielen. Später spielte es in einem Streichquartett.

Für einen 13jährigen Jungen, der unter fortgeschrittener Muskeldystrophie litt und nur noch wenig Kraft hatte, befestigten wir auf einer Tischharfe einen Bügel für die Handauflage, so dass er die Saiten leicht berühren konnte, und verstärkten mittels Kontaktmikrofon und einem alten Radio seine gezupften leisen Töne. Nun konnte er wieder vollwertig beim Klassenmusizieren mitspielen.

*Die
richtige
Instrumenten-
wahl*

Ein Junge mit einer halbseitigen Gesichtslähmung erhielt Klarinettenunterricht, um mit der Klarinettenspielweise alle Gesichtsmuskeln zugleich zu trainieren. Dies eröffnete ihm die Möglichkeit, mit seiner Klarinette Akzeptanz in Knappenkapellen zu finden, die im Ruhrgebiet hohes Ansehen genießen.

Beispiel 3: -----

Musik kann verbinden, aber Musik trennt auch - vor allem in der Pubertät, in der Jugendliche neben Sprachstil und Mode bestimmte Musikstile zur Gruppenidentität und zur Abgrenzung verwenden.

Mit meiner studentischen Forschungsgruppe übernahmen wir im Fach Musik eine Klasse mit etwa 13-14jährigen Schülern (vier Mädchen, sieben Jungen), die alle körperlich behindert waren. Unsere Forschungsgruppe führte den Musikunterricht dieser Klasse selbständig über drei Jahre, sodass wir auch Ergebnisse der speziellen Unterrichtsmethodik evaluieren konnten. Der Klassenlehrer warnte uns, die Klasse sei kaum zu unterrichten. Da den Jugendlichen in diesem Alter ihre Behinderung und deren Auswirkung für das Leben bewusst wird, verhielten sich die Mädchen sprachlos, die Jungen äußerst aggressiv im Umgang miteinander – zur Begrüßung knallte mir ein in der Klasse recht isolierter Junge anfangs stets sein Holzbein laut auf den Tisch. Aber: Es war keine Aggression, sondern eine nonverbale Botschaft, ein Zeichen an mich seine Verzweiflung über diesen Zustand zu verstehen. Erste Beobachtungen gaben Anlass, die Methode des Toleranztrainings anzuwenden.⁸

Unterrichtsgegenstand für das Vierteljahr sollte das Themenfeld der aktuellen populären Musik und ihrer Hintergründe sein. Als ich das Thema ankündigte, nannte der Junge mit dem Holzbein einen aktuellen Schlagertitel – sofort machten ihn die anderen Jungen fertig, mit einem Vokabular, das hier nicht druckbar ist. Sofort danach ging ich auf jeden der Jungen los, mit Distanz von ca. 30 cm vor deren Gesicht, und brüllte sie mit dem gleichen Vokabular an. Daraufhin war es in der Klasse totenstill. Einer sagte: „Das können Sie ja besser als wir!“ Ich hatte „ein Türchen zum Erkennen“ geöffnet und das therapeutische Verfahren der Spiegelung angewandt, das dann von unserer Arbeitsgruppe mit den Mitteln der Musik methodisch weitergeführt wurde.

In der nächsten Musikstunde hörte die Klasse stilistisch sehr unterschiedliche Musikausschnitte (Takes von ca. 50 Sekunden); die Klasse sollte spielen, wie denn Vater, Mutter, jüngere Schwester/Bruder, ältere Schwester/Bruder darauf reagieren würden. Es gab wüste, aber aufschlussreiche Äußerungen zu den Musikbeispielen, die ebenfalls hier nicht druckbar sind. Das Ganze wurde auf Tonband mitgeschnitten, ohne Kommentar angehört, das Tonband kam in eine Verpackung, die wir alle zusammen mit Klebeband verschlossen, dann kam es in den Klassenschrank, um es nach einem Jahr Musikunterricht wieder anzuhören: *Erkennen in der Erinnerung*.

Die Klasse selbst schlug bald darauf vor, dass jeweils zu Anfang der Musikstunde einer, auch aus unserer Gruppe, ein Musikstück fünf Minuten lang abspielen oder selbst spielen solle, das er besonders schön fände. Das wurde dann ständiges Eröffnungsritual der Musikstunde, wobei die Regel, dass keiner diese Musik kommentieren dürfe, auch von allen beachtet wurde - es wurde nur zugehört. Dass die Klasse nach über einem Jahr fast zur Musterklasse mutierte, dass der Schüler mit dem Holzbein bei der Auflistung der Instrumente des Sinfonieorchesters eine recht detaillierte Harfe an die Tafel malte („*Eeii! Sie ham was vergessen!*“ – „*Wat denn?*“ – „*Kann ich nich sagen, mal ich ma' an!*“), dass von den elf Schülern neun für ihre Abschlussarbeit (Hauptschulabschluss) ein Musikthema wählten (darunter Strawinskys „*Petruschka*“ und Vivaldis „*Jahreszeiten*“; Werke, die wir gar nicht im Unterricht besprochen hatten), das sei hier nur kurz erwähnt, um zu zeigen, wie sich versteckte Interessen entfal-

*Toleranz-
training*

⁸ Zur von mir entwickelten Methode des Toleranztrainings siehe die ausführlichen Darstellungen: Karl-Jürgen Kemmelmeyer: „Toleranztraining in der Musikpädagogik durch Abbau erworbener Hörbarrieren. Ein schülerorientiertes Unterrichtsmodell.“ In: Zs. Musik und Bildung 2/1979, S. 107-113; ders.: „Toleranz als pädagogisches Ziel. Anregungen für den Musikunterricht.“ In: Hans Bäßler (Hg.): Toleranz. Dimensionen für den Musikunterricht (Kongressbericht der 22. Bundesschulmusikwoche Potsdam 1998). Mainz 1999, S. 223-240

ten können und welch großes Potenzial diese Schülerinnen und Schüler besitzen, wenn man ihnen die Chance zur Entwicklung gibt.

Da die Körperbehindertenschule einen schönen Bibliotheksraum besaß, der mit gepolsterten Matten auf dem Fußboden ausgerüstet war, fanden dort auch einige Musikstunden statt, in denen wir das Verfahren der Regulativen Musiktherapie nach CHRISTOPH SCHWABE⁹ anwendeten: Verschiedene Musik, die ergotrope oder trophotrope Reaktionen¹⁰ auslösen kann, wurde liegend angehört; danach gab es ein Gespräch über das individuelle Erleben dieser Musik. Haben Regelschulen diese Möglichkeiten? Und: Welches großes Vertrauen zueinander hatte die Klasse in-zwischen entwickelt, dass dieser Umgang miteinander überhaupt möglich war, denn: **Wer über sein Musikerleben redet, redet über sich selbst!**

Beispiel 4: -----

Unter der Leitung von Prof. Dr. WERNER PROBST wurde vom Dortmunder Team 1979-82 der Modellversuch *Instrumentalspiel mit Behinderten und von Behinderung Bedrohten – Kooperation zwischen Musikschule und Schule* in Kooperation mit der Musikschule Bochum durchgeführt; die Leitung der wissenschaftlichen Begleitung war mir anvertraut.¹¹ Der Modellversuch gab das Vorbild für das bekannte Programm *Jedem Kind ein Instrument* und beeinflusste auch den Aufbau von Bläser-, Streicher- und Chorklassen wie z.B. in Niedersachsen.

Recherchen hatten ergeben, dass es an Musikschulen zu der Zeit verschwindend wenige behinderte Schülerinnen und Schüler unterrichtet wurden und dass dort auch keine Instrumentallehrer mit spezifischen Kenntnissen der Behinderungen vorhanden waren. Demgegenüber sahen wir aber gerade im Instrumentalspiel bzw. im Instrumentalunterricht die besondere Chance, behinderte Schülerinnen und Schüler in Musikensembles zu integrieren, um ihnen zu größerer sozialer Akzeptanz zu verhelfen, denn entscheidend im Musikensemble ist vor allem, dass jeder seinen Part gut spielen kann. Zur Verwirklichung dieser Idee brauchten wir die Musikschule, die instrumental-didaktische Kompetenz besitzt, weil wir Sonderpädagogen bald erfahren mussten, dass wir zwar Kompetenz in der Behindertenpädagogik besaßen, jedoch in der Instrumentalmethodik schnell an unsere Grenzen stießen. Wir hatten die Vision, dass sich gemischte Ensembles mit Behinderten und Nicht-Behinderten bilden, dass einmal in jeder Musikschule ein oder zwei Lehrer unterrichten, die sonderpädagogisches Wissen besitzen und ihre Kolleginnen und Kollegen beraten können.

In den vier Jahren des Modellversuchs arbeiteten Sonderpädagogen und Musikschullehrer eng zusammen und lernten voneinander. Daraus entstand später mit gleicher Intention der *Berufsbegleitende Lehrgang „Instrumentalspiel mit Menschen mit Behinderung an Musikschulen“ (BLIMBAM)*, den der *Verband deutscher Musikschulen* in der *Akademie der Kulturellen Bildung* in Remscheid durchführt. Heute haben bereits viele Musikschulen Lehrerinnen und Lehrer eingestellt, die durch diese Kurse sonderpädagogische oder musiktherapeutische Erfahrungen einbringen. Angeregt durch den Modellversuch entstanden auch zunehmend mehr Musikensembles, in denen Behinderte und Nicht-Behinderte gemeinsam musizieren – Inklusion, die seit über dreißig Jahren bereits Praxis ist!

Das gesamte Wissen zur Inklusion mittels Instrumentalspiel - sonderpädagogischen Grundlagen, Strukturpläne, Erfahrungsberichte, Auswertungen und Anleitungen für die Kooperation zwischen Schule und Musikschule, aber auch Fehlschläge und ihre Ursachen – fasste WERNER PROBST in einem Buch zusammen - es ist heute noch „state of the art“ in dieser Thematik.¹²

*Instrumental-
unterricht
mit
Behinderten*

⁹ Christoph Schwabe: *Regulative Musiktherapie*. Stuttgart 1979

¹⁰ Siehe dazu Heiner Gembris: *Psychovegetative Aspekte des Musikhörens*. Zeitschrift für Musikpädagogik Heft 4, 1977. S. 63

¹¹ Von meinem 354 Seiten umfassende „Bericht der wissenschaftlichen Begleitung“ (mschr.) wurden vom Verband deutscher Musikschulen (VdM) Bonn 50 Kopien angefertigt. Ein Exemplar befindet sich in der Bibliothek des von mir gegründeten Instituts für musikpädagogische Forschung (impf) der Hochschule für Musik, Theater und Medien Hannover.

¹² Werner Probst: *Instrumentalspiel mit Behinderten. Ein Modellversuch und seine Folgen*. Mainz 1991

Ein Rückblick

Der Begriff „Integration“ aus dem Lateinischen enthält Bedeutungen wie „erneuern“ und „wiederherstellen“ und im Englischen Bedeutungen wie „Eingliederung“, „Zusammenwachsen“ – es ist nachvollziehbar, dass damals beim Start der empirisch ausgerichteten sonderpädagogischen Forschung und im Rahmen einer Bildungsreform eben dieser Begriff gewählt wurde.

In der Soziologie hat sich der Spezialbegriff „inclusion“ als Gegensatz zu „exclusion“ etabliert. „Inklusion“ ist heute ein Begriff, der auch zusammenfassend für alle Anstrengungen verwendet wird, die den Ausschluss von Behinderung betroffener Menschen und anderer gesellschaftlicher Gruppierungen an der gesamtgesellschaftlichen Teilhabe bekämpfen – hier war es die *Inclusive Education Agenda* der UNESCO, die zur Etablierung dieses Begriffes in der öffentlichen Diskussion beitrug.¹³

Soweit liegen also die Begriffe in ihrer Semantik gar nicht auseinander. Wie auch immer man es nennt: Hauptsache ist, dass von Behinderung betroffene Mitglieder unserer Gesellschaft die Chance zur Teilhabe und Akzeptanz in der Gesellschaft und dazu die bestmögliche Förderung erhalten!

Inklusion: mit Kompetenz und Qualität

Vor dem Hintergrund schlechter inklusiver Unterrichtspraxis ist ein Positionspapier der *Gesellschaft für Fachdidaktik e. V. (GFD)*¹⁴ interessant, das einen Qualitätsstandard für den Unterricht mit Behinderten fordert (S. 2f.) und – wie wir damals in Dortmund – realisiert haben will, dass auch die Spezifik des Lernens mit Behinderten nicht vernachlässigt wird, auch wenn diese Forderung nicht wörtlich im GFD-Positionspapier genannt wird; sie ergibt sich jedoch als Konsequenz aus den Argumenten. Die GFD macht deutlich, dass die *„Fachdidaktik als Wissenschaft vom fachspezifischen Lehren und Lernen schon immer die individuellen Voraussetzungen von Lehrenden und Lernen im Blick hat“* (S.1). Sie weist auch ausdrücklich darauf hin, dass *„angesichts der bildungspolitisch gewollten (aber z.T. unangemessenen) Umsetzung von Inklusion unabdingbar die notwendigen Ressourcen für die Erarbeitung eines Erkenntnisstandes zum fachlichen Lehren und Lernen unter den nun anstehenden Bedingungen zur Verfügung gestellt werden müssen, z.B. in Form eines Programms der KMK [Kultusministerkonferenz, d. Verf.] zur Förderung entsprechender Forschungsprojekte. Alles andere wäre aus Sicht der Fachdidaktiken nicht vertretbar.“* (S. 6)¹⁵

Jedes Kind, jeder Jugendliche hat bei uns in Deutschland Recht und Anspruch auf bestmögliche staatliche Förderung seiner Entwicklung. Eine demokratische Gesellschaftsform benötigt zu ihrer Akzeptanz und zu ihrem Leben in besonderer Weise gebildete Bürgerinnen und Bürger. WILLY BRANDT wird der Ausspruch zugeschrieben, der im Rahmen der damaligen Bildungsreform-Diskussion sinngemäß gesagt haben soll: *„Man wird den Zustand einer Gesellschaft daran erkennen, was sie bereit ist für die Schwächsten zu leisten.“* Es wäre sicherlich sinnvoll, dass alle Lehrerinnen und Lehrer sonderpädagogisches Grundwissen im Studium oder später erwerben, weil diese Kenntnisse eine kompetentere, erfolgreichere Pädagogik in der Schulpraxis bewirken werden. Immerhin werden im Jahr 2017 allein in Deutschland 219 Bachelor-Studiengänge mit der Fachrichtung „Sonderpädagogik“ angeboten.¹⁶

Soweit von Behinderung Betroffene der Tagesorganisation und der üblichen Unterrichtsmethodik an allgemein bildenden Schulen erfolgreich folgen können, **ist Inklusion unerlässlich**, sie sollte selbstverständlich sein. Dazu bedarf es jedoch der Bereitstellung behindertengerechter Schulbau-

Qualitäts-
standard
für den
Unterricht
mit
Behinderten

219
Bachelor-
Studiengänge
„Sonder-
pädagogik“
in
Deutschland

¹³ Zum Begriff, seiner Entstehung und Bedeutung siehe Andreas Köpfer: „Inklusion“. http://www.inklusion-lexikon.de/Inklusion_Koepfer.pdf. Stand 6.12.2016

¹⁴ <http://www.fachdidaktik.org/wp-content/uploads/2015/09/GFD-Positionspapier-19-Stellungnahme-zum-inkluisiven-Unterricht.pdf>. Stand 6.12.2016

¹⁵ <http://www.fachdidaktik.org/wp-content/uploads/2015/09/GFD-Positionspapier-19-Stellungnahme-zum-inkluisiven-Unterricht.pdf> Stand 6.12.2016

¹⁶ <http://www.studieren-studium.com/studium/Sonderpaedagogik> Stand 23.3.2017

ten und im individuellen Fall der Hilfe durch spezielle apparative oder personelle Assistenz. Wie schon gesagt: Das wird nicht ohne zusätzliche Kosten realisierbar sein.

Wenn heute Förderschulen (Sonderschulen), die spezialisierten Kompetenz-Stationen mit den Kompensationsspezialisten für die Sekundärfolgen der Behinderung, aufgelöst werden, wenn im Geiste gutgemeinter Inklusion Kinder und Jugendliche, die von Behinderung betroffen sind, in Regelschulen ohne angemessene Medienausstattung und Personalausstattung eingewiesen werden, so wird das für den Staat zwar billiger, aber es droht die Gefahr, dass das behinderte Kind wieder der Verlierer sein wird – und das in viel größerem Maße, weil ihm an Regelschulen nicht die individuelle und kompetente Förderung seines Potentials zu Teil werden kann, die Förderschulen – es sei hier noch einmal gesagt – mit ihren speziell ausgebildeten Lehrerinnen und Lehrern und ihren Kenntnissen der Behinderungsarten einschließlich der Sekundärfolgen leisten. Es ist übrigens nur gerecht, dass Sonderschullehrer und Sonderschullehrerinnen wegen ihres umfangreichen Studiums und den integrierten hohen Praktikumsanteilen den Gymnasiallehrern besoldungstechnisch gleichgestellt sind – leider gibt es heute immer noch zu wenig Spezialkräfte für Sonderschulen!

Und leider wurde m. E. auch die UNESCO-Forderung zum inklusiven Unterricht vorschnell rezipiert und in Bezug auf die realen Umsetzungsmöglichkeiten und ihre (noch) defizitären Folgen für behinderte wie nicht-behinderte Kinder zu wenig reflektiert. Bei aller Euphorie in der Inklusionsdiskussion darf nicht vergessen werden, dass es nicht allein um die Erhöhung der Chance auf soziale Akzeptanz und deren Einübung gehen darf: Gleichwertig dazu benötigen die von Behinderung betroffenen Kinder und Jugendlichen rehabilitativen, spezifischen Unterricht in der Schule, der die Sekundärfolgen einer Behinderung kompensieren und das individuelle Potenzial optimal entwickeln kann, damit die von Behinderung Betroffenen **nach der Schulzeit** möglichst ein selbstbestimmtes, selbständiges Leben einschließlich beruflicher Arbeit führen können.

Und die Schulen leiden. Damit Pädagogik sich entfalten kann, braucht sie Ruhe und Schutz vor zu schnellen Strukturwechseln, die fast jede Legislaturperiode mit sich bringt.

Um Effizienz und Erfolg eines Schulmodells oder Ausbildungsmodells zu evaluieren, benötigt man mindestens den Endpunkt des Zeitraums einer Laufzeit, d.h. man kann erst in der Grundschule nach vier Jahren, am Gymnasium nach acht bzw. neun Jahren und in der Lehrerbildung nach etwa acht Jahren eine Evaluation durchführen, die jedoch nur den aktuellen Stand dokumentiert. Eine halbwegs valide Aussage wäre erst nach einer doppelten Laufzeit mit einer Längsschnitt-Studie unter gleichem Design nach 8 (Grundschule), 16 oder 18 (Gymnasium) und 16 (Lehrerbildung) Jahren möglich. So bleiben die meisten Meldungen zum Erfolg eines neuen Schul- oder Ausbildungsmodells eher fragwürdig oder entlarven sich als Wunschdenken der daran Beteiligten.

Inklusion: Eine praktikable, mittelfristige Lösung

Inklusion lässt sich jedoch schon kurzfristig und mit geringerem Mittelaufwand erreichen, wenn die Förderschule (Sonderschule) zukünftig baulich und als spezieller Lernfachbereich in die Schulkomplexe integriert wird:

- Von Behinderung betroffene Kinder und Jugendliche behalten ihre kompetente sonderpädagogische Förderung.
- Querkontakte als gelebte Inklusion ergeben sich zwangsläufig durch gemeinsames Lernen und Erleben, zum Beispiel in Arbeitsgemeinschaften und Musikgruppen.
- Wenn im Unterricht die Erkenntnis angebahnt wurde, dass in jedem Leben Krisen zu bewältigen sind und dass sich auch – wie in SCHUCHARDTs Krisenbewältigung-Spiralmodell beschrieben¹⁷ – Lösungen aus der Krise finden lassen, dann wird auch die Begegnung auf dem Schulhof Kinder zum Verständnis und zum Helfen anregen und die Scheu und Angst vor dem von Behinderung betroffenen Menschen mindern.

¹⁷ Erika Schuchardt: Warum gerade ich ...? Leben lernen in Krisen, Leiden und Glaube. Schritte mit Betroffenen und Begleitenden. Göttingen 2004 (12. Auflage); dies.: Krisen-Management und Integration. 2 Bände. Bielefeld 2003 (8. Auflage); dies.: Diesen Kuss der ganzen Welt: Beethovens schöpferischer Sprung aus der Krise. Hildesheim 2013 (2. Auflage)

Wie wirkt sich die Inklusion auf behinderte und nicht-behinderte Kinder aus?

Valide Evaluation ist nötig!

Sonderpädagogischer Fachbereich mit Integration in Schulkomplexe

- Und für die Lehrerinnen und Lehrer der Regelschule gibt es im gemeinsamen Lehrerzimmer gratis gleich die kollegiale Beratung der Lehrerinnen und Lehrer des Fachbereichs Sonderpädagogik.

Wir sind im Besitz von so viel Wissen aus nun über 40 Jahren intensiver Forschung und Praxis in der Sonderpädagogik. Aber um diesen Schatz heute für die von Behinderung Betroffenen zu nutzen, muss man dazu auch Publikationen rezipieren, die aus einer Zeit stammen, in der es Standard war, dass man nur wagt wissenschaftliche Artikel und Bücher zu publizieren, wenn eine lange Reflexionsphase, wenn umfangreiche Forschungen und lange Praxisbeobachtungen vorausgegangen waren. Diese Publikationen wollten unter dem Gesichtspunkt der Integration die Dinge klären und erklären und grundsätzliche Erkenntnisse zum sinnvollen Handeln liefern.

Es bedarf heute wieder einer Synopse dieser Erkenntnisse, ähnlich wie sie schon einmal vom *Deutschen Bildungsrat* Anfang der 1970er Jahre durchgeführt wurde – vielleicht initiiert durch die *Kultusministerkonferenz*?

Ob sich unsere Erkenntnisse aus diesen 40 Jahren Forschung und Praxis auf die Situation in anderen Ländern Europas transferieren lassen, müssen die Länder selbst entscheiden. Leider wurden die grundlegenden Erkenntnisse und Methoden von uns dazu zu wenig in englischer Sprache publiziert.

In der internationalen Inklusion-Diskussion darf Deutschland also durchaus selbstbewusst auftreten und dabei auf diese Tradition und Praxis verweisen.

*Den
Wissensschatz
nutzen*



Prof. Dr. Karl-Jürgen Kemmelmeyer

Institut für musikpädagogische Forschung (ifmpf) der
Hochschule für Musik, Theater und Medien Hannover

Homepage des Autors: www.prof-kemmelmeyer.de

Dort finden sich weitere Literatur-Angaben zu Forschungsergebnissen aus dem Bereich
„Musik in der Sonderpädagogik und Rehabilitation Behinderter“