

Kulturelle Bildungsangebote in der musikalischen Arbeit  
bei Menschen mit schweren Behinderungen  
am Beispiel von Antonio Vivaldis „Vier Jahreszeiten“

Schriftliche Hausarbeit im Rahmen der ersten Staatsprüfung für das Lehramt  
für Sonderpädagogik, dem Staatlichen Prüfungsamt für Erste  
Staatsprüfungen für Lehrämter an Schulen in Köln

Vorgelegt von:

Ute Laubner

Köln, 10. Januar 2005

Prof. Dr. W. Piel  
Seminar für heilpädagogische Musikerziehung  
Universität zu Köln

**INHALTSVERZEICHNIS:**

<b>1. EINLEITUNG .....</b>	<b>3</b>
<b>2. KULTURELLE BILDUNG FÜR MENSCHEN MIT SCHWEREN BEHINDERUNGEN .....</b>	<b>7</b>
<b>2.1 Menschen mit schweren Behinderungen – Annäherung an einen Personenkreis .....</b>	<b>7</b>
2.1.1 Menschenbild .....	8
2.1.2 Menschen mit geistiger Behinderung .....	9
2.1.3 Menschen mit schweren Behinderungen .....	11
<b>2.2 Was heißt hier kulturelle Bildung? .....</b>	<b>13</b>
2.2.1 Bildung .....	14
2.2.2 Bildungsrecht ist Lebensrecht .....	16
2.2.3 Bildung in Abgrenzung zu Erziehung, Förderung, Pflege .....	18
2.2.4 Kulturelle Bildung – für Menschen mit schweren Behinderungen .....	20
2.2.5 Musik als ein Beispiel kultureller Bildung .....	22
2.2.5.1 Was ist Musik und wie wird sie im Unterricht eingesetzt? .....	23
2.2.5.2 Musik als Bildungsgegenstand .....	27
<b>2.3 Auf dem Weg zu einem umfassenden Bildungsverständnis .....</b>	<b>30</b>
2.3.1 Der phänomenologische Ansatz und die elementare Beziehung ..	31
2.3.2 Der bildungstheoretische Ansatz und weiterführende didaktische Überlegungen .....	35
2.3.3 Musik mit Menschen mit schweren Behinderungen .....	39

<b>3. ANTONIO VIVALDIS „VIER JAHRESZEITEN“ ALS KULTURELLES BILDUNGSANGEBOT .....</b>	<b>42</b>
<b>3.1 Die „Vier Jahreszeiten“ – Das Werk in der Schulen .....</b>	<b>42</b>
3.1.1 Antonio Vivaldi und die Entstehung der „Vier Jahreszeiten“ .....	43
3.1.2 Inhalt und Gedanken zur Deutung .....	45
3.1.3 Das elementarisierte Werk .....	49
3.1.4 Die Bedeutung der „Vier Jahreszeiten“ für die Schüler .....	53
3.1.5 Lehrplanbezug .....	54
<b>3.2 Theater in der Schule .....</b>	<b>55</b>
3.2.1 Theater als Unterrichtsmethode? .....	55
3.2.3 Das basale Erlebnistheater .....	57
<b>3.3 Die „Vier Jahreszeiten“ – als basales Erlebnistheater .....</b>	<b>60</b>
3.3.1 Die Jahreszeiten als Figuren und ihre Handlungsmöglichkeiten ...	60
3.3.2 Die Kostüme .....	62
3.3.3 Raum, Licht und Farbe .....	63
3.3.4 Die Medien im beziehungsorientierten, interaktionsstiftenden Unterricht .....	65
3.3.5 Handlungsmöglichkeiten der Schüler .....	70
3.3.6 Der Rahmen einer Theatersequenz .....	71
<b>4. SCHLUSSBETRACHTUNGEN .....</b>	<b>72</b>
<b>4.1 Resümee .....</b>	<b>72</b>
<b>4.2 Visionen .....</b>	<b>73</b>
<b>LITERATURVERZEICHNIS .....</b>	<b>77</b>
<b>ANHANG .....</b>	<b>86</b>

## 1. EINLEITUNG

Kulturelle Bildungsangebote in der musikalischen Arbeit bei Menschen mit schweren Behinderungen – sind sie realisierbar?

Mehr Bildung wird nicht erst, aber vor allem seit PISA<sup>1</sup> gefordert; Bildung als Vermittlung von Wissen, Fakten und Formeln. Doch sie ist mehr. Bildung entwickelt sich in und durch unsere Gesellschaft, unsere Kultur immer weiter. Dazu beigetragen haben Naturwissenschaft und Technik, sowie die Literatur, die Kunst und die Musik. Bildung, bilden, sich bilden sind in ihrer Herkunft abgeleitet von dem Begriff ‚Bild‘ (vgl. DUDEN HERKUNFTSWÖRTERBUCH 2001, 95). Bildung in seiner ursprünglichen Bedeutung meint also, sich von etwas ein Bild zu machen. Dies umschließt sowohl handwerkliche als auch künstlerische Tätigkeiten.

Menschen mit schweren Behinderungen wurde und wird oft auch heute noch die Fähigkeit und das Recht auf Bildung abgesprochen. Es wird bezweifelt, dass sich diese Menschen von ihrer Umwelt ein Bild machen können, dass sie ihre Umwelt wahrnehmen und sinnstiftend verarbeiten können. Dieser defizitären Sichtweise muss entgegengetreten werden. Der Mensch soll in seinem Sein, als der Mensch, der er ist, anerkannt werden. Basierend auf der Phänomenologie nach MERLEAU-PONTY und BODENHEIMER hat FORNEFELD gezeigt, dass sich eine elementare Beziehung aufbauen lässt, die es ermöglicht, sinnstiftend mit Menschen mit schweren Behinderungen in einen Dialog einzutreten und ihnen so kulturelle Bildungsinhalte anzubieten (vgl. FORNEFELD 1997<sup>4</sup>). Der Lehrer kann dem Schüler jedoch nur Bildungsangebote unterbreiten. ‚Sich bilden‘ ist ein reflexiver Vorgang. Der Prozess der Bildung kann letztendlich nur von jedem Menschen selbst durchschritten werden – mit den Inhalten, die für seine Weiterentwicklung von Bedeutung sind.

Musik ist ein wesentlicher Bestandteil unserer Kultur. Musik trug und trägt zur Bildung und Entwicklung des Menschen und der Gesellschaft bei. Durch sie werden einmalige emotionale Prozesse ausgelöst, die kein anderer Gegenstand so hervorrufen kann. Ein besonderes Augenmerk

---

<sup>1</sup> Die internationale Bildungsstudie, PISA genannt, vergleicht den Leistungsstand der Schüler in den verschiedenen Ländern. Deutschland rangiert, in der Studie im Jahr 2000, auf einem der unteren Ränge.

soll dabei auf die Vermittlung klassischer Musik gelegt werden. Die Musik bietet vielfältige Stilrichtungen, jedoch beschränkt sich die Präsentation bei Menschen mit schweren Behinderungen oft einseitig auf den Bereich des Orff-Instrumentariums, da noch keine didaktischen Konzeptionen für die Vermittlung klassischer Musik bei Menschen mit schweren Behinderungen entwickelt wurden.

Mein Interesse an dem Thema Bildung für Menschen mit schweren Behinderungen, vor allem aber im Bereich der musikalischen Bildung wurde durch mehrere Praktika in einer Klasse hervorgerufen, die überwiegend aus Schülern mit schweren Behinderungen bestand. Ich wurde aufgrund meines Musikstudiums gebeten, mit den Schülern Musikunterricht durchzuführen. Die Arbeit am Orff-Instrumentarium bereitete den Schülern sichtlich Vergnügen, wurde jedoch von mir auf Dauer nicht als ausreichendes Bildungsangebot in der musikalischen Arbeit angesehen. Auf der Suche nach Umsetzungsmöglichkeiten von Bildungsinhalten im Bereich Musik bot das basale Erlebnistheater „SinnFlut“ zahlreiche Anregungen, den Begriff Bildung neu zu reflektieren und umzusetzen.

Ziel dieser Arbeit ist es, aufzuzeigen, wie ein umfassendes Bildungsverständnis für Menschen mit schweren Behinderungen realisiert werden kann. Voraussetzung dafür ist ein verändertes Denken: Die Anerkennung des Lebens- und des Bildungsrechtes aller Menschen. Fragen, die diesbezüglich gestellt werden müssen sind:

Was ist Bildung?

Wie bildet sich der Mensch bzw. wie gestaltet sich der Bildungsprozess?

Was bildet den Menschen?

Was muss ein Lehrer berücksichtigen, um seinen Schülern umfassende Bildungsmöglichkeiten aufzeigen zu können?

Das hier vorgestellte Bildungsverständnis wird an dem konkreten Beispiel der „Vier Jahreszeiten“ von ANTONIO VIVALDI belegt.

Die Arbeit gliedert sich in zwei große Abschnitte.

Im folgenden Kapitel soll zunächst das Menschenbild vorgestellt werden, das dieser Arbeit zugrunde liegt. Ebenso werden Gedanken zu dem Begriff ‚geistige Behinderung‘ angestellt. Beide sind Voraussetzungen für das folgende Verständnis von schweren Behinderungen. Eine Annäherung an den Personenkreis der Menschen mit schweren Behinderungen, wie sie in Kapitel 2.1.3 vorgenommen wird, ist unabdingbar, um die auf diesem Verständnis basierenden Gedanken zur Bildung zu verstehen.

Das Unterkapitel 2.2 ist der kulturellen Bildung gewidmet. Zunächst soll definiert werden, was Bildung ist. Menschen mit geistiger Behinderung und vor allem Menschen mit schweren Behinderungen werden zur Bildung oft nur Angebote unterbreitet, die sich auf die Formung von Fähigkeiten und Fertigkeiten beziehen. Dies zeigt sich schon durch die RAHMENRICHTLINIEN von 1985 (vgl. KULTUSMINISTERIUM DES LANDES NORDRHEIN-WESTFALEN 1985, 11). Diesem Aspekt der formalen Bildung ist der Aspekt der materialen Bildung unbedingt hinzuzufügen, wie es KLAFKI bereits forderte (vgl. PETERSEN 2001, 159). Vor diesem Hintergrund steht auch die ethisch-anthropologische Begründung des Bildungsrechts. Mit ANTOR und BLEIDICK wird hier der Zusammenhang von Lebensrecht und Bildungsrecht beleuchtet (vgl. ANTOR/BLEIDICK 2000 und 2001). Weiterführend wird der Begriff ‚Bildung‘ von denen der ‚Erziehung‘, ‚Förderung‘ und ‚Pflege‘ abgegrenzt – Begriffe, die im Bezug zu Menschen mit schweren Behinderungen oft anstelle der Bildung stehen, diese jedoch nicht ersetzen können.

Anschließend wird der Bereich der kulturellen Bildung und ihre Verbindung zu Menschen mit schweren Behinderungen erläutert. Nach SOULIS reagiert jeder Mensch auf die Erscheinungen in der Kultur. Und bereits diese Reaktion lässt alle an der Kultur teilhaben und sie weiterentwickeln. Jeder Mensch ist somit auch Kulturschöpfer (vgl. SOULIS 1996, 114f.).

Ein Aspekt unserer Kultur ist die Musik. Ihr Gehalt wird in Kapitel 2.2.5 dargelegt. Zunächst wird ihre Bedeutung für den Menschen beschrieben, sowie eine Abgrenzung über die verschiedenen Einsatzmöglichkeiten

vorgenommen. Weiterführend soll ermittelt werden, warum und wie Musik bzw. klassische Musik zur Bildung des Menschen beitragen kann.

In Kapitel 2.3 werden Ansätze zu einem umfassenden Bildungsverständnis vorgestellt. Der phänomenologische Ansatz bietet die Chance, Menschen mit schweren Behinderungen in ihrem „Zur-Welt-Sein“ anzunehmen und mittels der elementaren Beziehung nach FORNEFELD in einen Dialog mit ihnen zu treten (FORNEFELD 1997<sup>4</sup>, 394f). Wie sich Bildung für Menschen mit schweren Behinderungen vermitteln lässt, soll mittels der Elementarisierung nach HEINEN, die sich auf den bildungstheoretischen Ansatz von KLAFKI bezieht, erläutert werden (vgl. HEINEN 2002<sup>2</sup> und 2003). Das umfassende Bildungsverständnis wird in Kapitel 2.3.3 auf die Musik bezogen.

Im zweiten großen Abschnitt sollen die wissenschaftlichen Überlegungen auf die praktische Umsetzung in dem Werk der „Vier Jahreszeiten“ von ANTONIO VIVALDI bezogen werden.

Zunächst wird das Werk, auch in seiner elementarisierten Fassung, vorgestellt, gedeutet und die Bedeutung für die Schüler sowie der Richtlinienbezug herausgearbeitet. Als Methode wird das basale Erlebnistheater gewählt. Hier stellt sich zunächst die Frage, ob Theater in der Schule und als Unterrichtsmethode sinnvoll und legitim ist. Danach wird die Vorgehensweise des basalen Erlebnistheaters erläutert. Anhand der Elemente werden die „Vier Jahreszeiten“ im Kapitel 3.3 aufbereitet und in Kapitel 3.4 als mögliche Umsetzung dargelegt.

Das letzte Kapitel beschäftigt sich mit den Erkenntnissen dieser Arbeit. Außerdem sollen Überlegungen über die Anerkennung des erweiterten Bildungsverständnisses in Gesellschaft und Schule angestellt werden.

## **2. KULTURELLE BILDUNG FÜR MENSCHEN MIT SCHWEREN BEHINDERUNGEN**

Kulturelle Bildung für Menschen mit schweren Behinderungen ist für viele Mitmenschen noch immer ein Paradoxon. Die Vorstellung, dass auch diese Personen sowohl unsere Kultur und Gesellschaft erleben, wahrnehmen, ja selbst durch ihr Sein dazu beitragen, unsere Kultur weiterzuentwickeln, erscheint vielen absurd. Dass dem nicht so ist, soll in diesem Kapitel gezeigt werden.

### **2.1 Menschen mit schweren Behinderungen – Annäherung an einen Personenkreis**

„Kenn ich dich?“ fragte Irgendwie Anders verwirrt.  
Cave/Riddell 1994, 16

In diesem Kapitel wird der Personenkreis, auf den sich diese Arbeit bezieht, beschrieben.

Zunächst wird sich dem Menschenbild gewidmet, denn der Umgang mit Menschen wird immer vom eigenen Menschenbild bestimmt. Deshalb ist es notwendig, sich darüber im Klaren zu sein, welches Bild vom Gegenüber besteht. Die folgende definitorische Eingrenzung wird von der Erkenntnis getragen, dass Definitionen nie den ganzen Menschen erfassen können. Sie legen fest, schränken den Umgang mit einem Menschen insofern ein, dass ein vorgefertigtes Bild existiert, wie dieser Mensch zu sein hat. Damit jedoch verständlich ist, um welchen Personenkreis es in dieser Arbeit geht, ist es nötig, selbstverständlich in dem Wissen um die Grenzen einer Definition, eine Abgrenzung zu geben. Grundlegend für eine Definition von Menschen mit schweren Behinderungen sind die Gedanken zum Phänomen geistige Behinderung, denen deswegen ein eigenes Unterkapitel gewidmet ist.



### 2.1.1 Menschenbild

Laß endlich, Vater! offenen Augs mich dir  
Begegnen! hast denn du nicht zuerst den Geist  
Mit deinem Strahl aus mir geweckt? mich  
Herrlich ans Leben gebracht, o Vater!

Hölderlin 1957, 35

„Mensch ist, wer vom Menschen geboren ist“ (BONHOEFFER zitiert nach SPECK 1999<sup>9</sup>, 71). Diese knappe aber prägnante These formuliert das zugrunde gelegte Menschenbild der vorliegenden Arbeit. Jeder, der als menschliches Wesen geboren wird, ist und bleibt dies ein Leben lang. Er ist mit jedem anderen Menschen gleichwertig, besitzt dieselbe Menschenwürde. Es wird ein Menschenbild impliziert, welches für *alle* Menschen gültig sein soll – eine Gesamtheit der Menschen, aus dem kein Mensch sich ausschließen und aus dem auch keiner von einem anderen Menschen ausgeschlossen werden kann. Wird ein Mensch aus der Menschheit ausgeschlossen, so wird damit die Menschheit in Frage gestellt, denn eine Begründung, warum jemand ausgeschlossen wird, andere jedoch nicht, kann nie stichhaltig durchgeführt werden. Menschsein kann nicht unterschieden werden.

Menschsein beinhaltet auch die Teilhabe an der Gesellschaft. Jeder ist Mitglied, jeder erfährt durch sie von ihrer Kultur und trägt zum kulturellen Erbe bei. Auf die Interdependenz von Lebensrecht und Bildungsrecht in der Teilhabe am kulturellen Leben wird in Kapitel 2.2.2 noch näher eingegangen.

Der Status als Mensch, der Teil einer Gesellschaft ist, impliziert auch, dass jeder Mensch über einen Sinn im Leben verfügt, der nicht erst erworben oder definiert werden muss, so auch nicht von Menschen mit geistiger Behinderung. Durch Definitionen, wie sie an Menschen mit geistiger Behinderung vorgenommen werden, besteht jedoch die Gefahr, dass über einen Menschen geurteilt wird, dass über ihn verfügt und Gewalt ausgeübt wird. Nur wenn ein Mensch in seinem Sein und seinem Sinn anerkannt wird, werden ihm die ureigensten Rechte zugesprochen (vgl. SPECK 1999<sup>9</sup>, 79).

Akzeptiere ich einen Menschen in seinem Sein, dann muss das ebenso für seine Behinderung gelten. Eine geistige Behinderung ist nicht

losgelöst von dem Menschen zu betrachten. Sie trägt zu seiner Wesensbildung bei, ist ein Teil von ihm. „Für den Menschen ist es so »normal« „behindert“ zu sein, wie es »normal« ist, nicht „behindert“ zu sein“ (FEUSER 2000, 157). Dieses Zitat verweist darauf, dass sich jeder in seiner Seinsweise als normal ansieht. Von einem Menschen mit einer (geistigen) Behinderung muss diese nicht als störend oder beeinträchtigend empfunden werden. Er ist mit ihr vertraut, sie ist ganz selbstverständlich ein Teil von ihm, mit dem er gelernt hat, zu leben, sie stellt für ihn die Normalität dar (vgl. LINDEMANN/VOSSLER 2000, 102). Mit ihrer Aussage „die Behinderung liegt im Auge des Betrachters“ wollen LINDEMANN und VOSSLER ebendieses ausdrücken (ebd. 2000, 100). Erst durch äußere Betrachtung könnte – und erfolgt leider zu oft – eine Klassifizierung und Stigmatisierung erfolgen.

### **2.1.2 Menschen mit geistiger Behinderung**

Der Begriff der geistigen Behinderung birgt nun das Problem, dass es bisher noch „keine wissenschaftliche Übereinkunft gibt, was „Geist“ sei, noch worin dieser behindert sein könnte“ (FEUSER 2000, 148).

Dennoch sind die meisten Menschen stolz auf ihre geistige Kompetenz, setzen sie mit Bewusstsein, intellektuellen Fähigkeiten und kulturellem Verständnis gleich. Wenn also einem Menschen eine geistige Behinderung zugesprochen wird, werden ihm gleichzeitig die menschlichen Eigenschaften abgesprochen – was dem oben beschriebenen Menschenbild diametral entgegensteht. SPECK, der diese These ebenfalls dargestellt hat, führt jedoch weiter aus, dass es müßig ist, über den Begriff weiter zu diskutieren (vgl. SPECK 1999<sup>9</sup>, 39). In der Vergangenheit hat es bereits mehrere Paradigmenwechsel gegeben, die, zunächst wertfrei, alle irgendwann stigmatisierend wirkten. „Die Akzeptanz des Anderssein kann nicht von Namen abhängig sein“ (ebd. 1999, 41). Das Problem liegt also weniger in der Benennung als vielmehr in der Haltung gegenüber diesen Menschen und im Umgang mit ihnen. Wenn von einem Menschen nur Positives gedacht wird, er in seinem Sein und seinem

Handeln voll anerkannt wird, dann verhält man sich ihm gegenüber auch entsprechend.

Es stellt sich nun die Frage, wie man zu einem Bild des Gegenübers, besonders zu dem Bild von einem Menschen mit einer 'geistigen' Behinderung, gelangt. FEUSER beschreibt diesen Prozess folgendermaßen:

„Das heißt, was uns an einem Menschen in einem *ersten Schritt* als klassifizierbare Erscheinungen [...] auffällt (das ist unsere Wahrnehmung des anderen), machen wir in einem *zweiten Schritt* zu seinem »inneren Wesen«; wir deuten sie – pars pro toto – als seine „Eigenschaften“, seine „Natur“. Schließlich bewerten wir diese in einem *dritten Schritt* im Spiegel der dominierenden gesellschaftlichen Normen, in denen unsere Erwartungen, wie ein Mensch zu sein und was er zu leisten habe, vergegenständlicht sind“

(FEUSER 2000, 151).

Das bedeutet, dass ein Mensch danach beurteilt wird, wie er auf die anderen wirkt. Zusätzlich fließen Werte und Normen, aber auch, besonders bei auf diesen Bereich spezialisierten Pädagogen, die von verschiedenen Disziplinen (Medizin, Psychologie, Soziologie,...) gegebenen Definitionen ein, deren Ausführung hier jedoch zu weit führen würde.

Unter pädagogischen Gesichtspunkten führt SPECK auf, dass sich eine geistige Behinderung aus verschiedenen Komponenten zusammensetzt (vgl. SPECK 1999<sup>9</sup>, 62). Zunächst liegt die Schädigung vor. Durch die Wechselbeziehungen, wie der Mensch selbst mit seiner Schädigung umgeht und wie die Umwelt auf die Schädigung reagiert, entsteht erst die geistige Behinderung. Dies wird auch in der Klassifikation der WHO dargelegt (vgl. WHO 2001, 18ff). Wichtig ist, dass eine Schädigung nicht einer Behinderung gleichgesetzt wird, dass aber eine Behinderung immer durch eine Schädigung entsteht, die von den Wechselwirkungen mit der Lebenswelt hervorgerufen wird (vgl. SPECK 1999<sup>9</sup>, 62). Häufig reagieren Menschen mit einer Behinderung anders, als man es vielleicht erwartet. Ihr Verhalten stößt bei anderen Menschen auf Unverständnis. Die Grenze, ihn zu verstehen, wird oftmals nicht wahrgenommen, sondern als seine Begrenztheit interpretiert. Dies lässt Pädagogen entsprechend

handeln. Dem Menschen mit einer geistigen Behinderung werden Angebote unterbreitet, die jedoch nicht seinen Wünschen und Bedürfnissen entsprechen, was wiederum auf Unverständnis und Ablehnung bei ihm stößt. Seine Ablehnung wird dann wieder als seine Begrenztheit gedeutet, ein Teufelskreis, der „garantiert, daß der andere so bleibt, wie ich ihn mir denken kann“ (FEUSER 1996, 19).

Das ursprüngliche Ziel „Selbstverwirklichung in sozialer Integration“ wird durch diesen Teufelskreis verfehlt (KULTUSMINISTERIUM DES LANDES NORDRHEIN-WESTFALEN 1980<sup>2</sup>, 12 und 1985, 5). Der Mensch mit einer geistigen Behinderung ist den Angeboten, die den Gedanken der Pädagogen und nicht seinen Wünschen entspringen, unterlegen und erhält so nicht die Möglichkeit, sich selbstbestimmt zu entwickeln. Er ist somit an „ein quantitatives und qualitatives ‚Mehr‘ an sozialer Abhängigkeit“ durch die Pädagogen gebunden (HAHN zitiert nach FORNEFELD 1997<sup>4</sup>, 106).

### **2.1.3 Menschen mit schweren Behinderungen**

Die Terminologie für den Personenkreis von Menschen mit schweren Behinderungen ist von großer Vielfalt und Uneinheitlichkeit geprägt. So stehen Begriffe wie ‚schwerbehindert‘, ‚schwerstbehindert‘, ‚schwerstkörperbehindert‘, ‚mehrfachbehindert‘, ‚schwerstmehrfachbehindert‘ und ‚intensivbehindert‘ nahezu gleichbedeutend nebeneinander.

Von dem Begriff der Schwerstbehinderung wird hier Abstand genommen. Auch wenn damit ausgesagt werden soll, dass eine Behinderung besonders gravierend ist, denke ich, dass es sich dabei um „eine formal-quantitative Klassifikation [...], die keinesfalls eindeutig ist und nur geringen inhaltlich-qualitativen Aussagewert besitzt“, handelt (LAMERS 2000, 188). Eher steigert er noch das Mitleid, das wir mit solchen Menschen haben (könnten). Zukünftig werde ich den Begriff „Menschen mit schweren Behinderungen“ verwenden, da so zunächst der Mensch im Vordergrund steht und nicht die Behinderung.

FORNEFELD beschreibt den Personenkreis von Menschen mit schweren Behinderungen folgendermaßen:

„Das heißt also konkret, wenn ich im weiteren von `Schwerstbehinderten´ spreche, denke ich an Kinder, die sowohl in ihren motorischen, als auch in ihren geistig-seelischen Fähigkeiten auf´s schwerste beeinträchtigt sind, die bei allen alltäglichen Verrichtungen der Hilfe anderer bedürfen, die u.U. gefüttert, angezogen, gepflegt, gelagert werden müssen und die darum ihr Leben lang in besonderer Abhängigkeit von Eltern, Lehrern, Betreuern bleiben.

Ich meine Kinder, die häufig nicht erwartungsgemäß auf Kontakt- und Lernangebote reagieren, die sich nicht durch aktive Sprache, sondern eher durch Laute oder mittels somatischer Erscheinungen ihres Leibes (durch Speichelfluß, Tränenflüssigkeit oder Körpergeruch) auszudrücken vermögen. Sie sind zur Verwirklichung ihrer Wünsche und Bedürfnisse in besonderer Weise auf das Verstandenwerden seitens der Bezugsperson angewiesen“

(FORNEFELD 1995, 48).

Als besonders wichtig in dieser Beschreibung, und deshalb schon an dieser Stelle erwähnt, erachte ich die Bedeutung des Leibes. Durch den Leib ist ein Mensch in der Welt verwurzelt, durch ihn erlebt er sich, die Menschen um sich herum und seine Umwelt. Er ist die Basis für alles Weitere, für den Zugang zur Welt wie für die Kontaktaufnahme. In der Phänomenologie kommt ihm jedoch noch eine weitreichendere Bedeutung zu. Diese wird in Kapitel 2.3 dargelegt.

Die Angewiesenheit des Menschen mit schweren Behinderungen zeigt sich insbesondere bei der Kontaktaufnahme. Menschen, die von den uns gängigen Kommunikationsmöglichkeiten (partiell) abweichen, benötigen Personen, die sich auf alternative Zugangswege einlassen und vor allem auch adäquat auf Kommunikationsaufforderungen reagieren. Menschen mit schweren Behinderungen sind immer den Interpretationen dieser Partner ausgeliefert.

FORNEFELD beschreibt zudem die Abhängigkeit dieses Personenkreises von Eltern, Lehrern und Betreuern. In der gegenwärtigen Diskussion wird hierbei inzwischen der Begriff `persönliche Assistenz´ verwendet, der den Menschen mit Behinderungen Selbstbestimmung ermöglichen soll. So wäre anstelle des Begriffs des Fütterns, der lebenslanges Kleinkindsein impliziert, die Bezeichnung `Assistenz bei der Nahrungsaufnahme´ angebrachter.

Der zitierten Beschreibung setzt FORNEFELD in einer späteren Veröffentlichung eine konkretere Definition voraus:

„Die Schwerstbehinderung ist in der Regel eine Mehrfachbehinderung [...], wobei der Ausprägungsgrad der einzelnen Behinderungen immer gravierend ist. Zur Schwerstbehinderung gehört immer eine geistige Behinderung“

(FORNEFELD 2000, 70).

Gerade der letzte Satz bedarf einer Differenzierung. Die Definition impliziert, dass von einer diagnostizierten körperlichen Behinderung auf eine geistige Behinderung geschlossen wird. Jedoch kann es meines Erachtens sein, dass aufgrund der organischen Schädigung die Sensomotorik und die Kommunikationsfähigkeit im allgemeinen so beeinträchtigt sind, dass eine geistige Behinderung nicht klar diagnostizierbar ist (vgl. auch LAMERS 2000, 187).

Das Kapitel hat gezeigt, dass Menschen mit schweren Behinderungen auf unsere Angebote angewiesen sind. Wir können jedoch nur adäquat reagieren, wenn wir uns intensiv auf sie und ihre Kommunikationsmöglichkeiten einlassen. Bestimmt wird unser Handeln dabei immer von dem Bild, das wir uns von ihnen machen.

### **2.2 Was heißt hier kulturelle Bildung?**

Bildung ist Selbstgestaltung des Menschen.

Fornefeld 2001b, 141

In diesem Kapitel sollen der Bildungsbegriff sowie die kulturelle Bildung näher erläutert werden. Zuerst wird der Bildungsbegriff – auch in Abgrenzung zu Erziehung, Förderung und Pflege – bestimmt und die Interdependenz von Bildungsrecht und Lebensrecht ausgeführt. Danach wird der Begriff der Kultur und ihr Zusammenhang mit der Bildung dargelegt.

### 2.2.1 Bildung

Ich glaube, daß nicht sie mich lehren,  
sondern daß ich lerne.

Coelho 1996, 64

Der Begriff ‚Bildung‘ ist ein sehr weitreichender, aber auch offener Begriff. Der Mensch wird erst durch Bildung zum Menschen. Diese These scheint zunächst einem voraussetzungsfreien Menschenbild, welches oben formuliert wurde, entgegenzustehen. Mit ANTOR und BLEIDICK lässt sich jedoch ausführen, dass es keine untere Grenze der Bildungsfähigkeit gibt. Jeder lernt und bildet sich nach seinem individuellen Vermögen, wobei dieser Prozess als ein von Natur aus gegebener angesehen wird (vgl. ANTOR/ BLEIDICK 2000, 95f). „Alles, was aus ihm (dem Menschen, Anmerkung d. Verf.) wird und was er erreicht, muss durch Lernen angeeignet werden“ mit der „Zielrichtung [...] (der) Entwicklung auf höhere Formen der Lebensbewältigung“ (ebd. 2001, 10). Lernen und Bildung sind untrennbar, da sich ein Mensch durch Lernen kulturelle Inhalte aneignet. Lernen erfolgt dabei oft implizit, ohne erklärte Absicht und ohne spezielle Angebote (vgl. LAUTH 2001, 38). Diese Feststellung entlässt aber die Schule und andere Bildungsinstitutionen keineswegs aus ihrer Verantwortung. Erst durch die schulische Situation mit ihren vielfältigen Angeboten wird Lernen zielgerichtet und intentional.

Der Akt der Bildung ist ein Prozess, der, umfassend betrachtet, die „*Entfaltung und Prägung des ganzen Menschen als unteilbare Ganzheit (eben des Individuum[s] [sic!]) von Leib, Seele und Geist*“ bedeutet (KRAWITZ 1999, 44f.). Die Bildung eines Menschen ist demnach zum einen die freie Gestaltung, die ein Mensch für sich verfolgt. Er bildet nach seinen eigenen Wünschen seine individuelle Form und geistige Haltung aus, entscheidet selbst über seine Entwicklung und damit über seine Menschwerdung. Er entwickelt sich zu einem einmaligen Wesen (vgl. LENZEN 1999, 182). Zum anderen erfolgt Bildung immer in Gemeinschaft. Die Umwelt wirkt auf den Menschen und bietet ihm so viele Anregungsmöglichkeiten. Sie fordert von ihm aber auch eine gewisse

Auseinandersetzung mit ihr, eine Reaktion. Bildung ist also „ein Austausch zwischen sozialen Bedingungen und kulturellen Ansprüchen der Gesellschaft einerseits und den individuellen Bedürfnissen und Erfahrungen des Subjekts andererseits“ (ANTOR/ BLEIDICK 2001, 8).

Weiterhin wird in dem oben genannten Zitat von KRAWITZ deutlich, dass Bildung den ganzen Menschen betrifft. In den Köpfen vieler Menschen ist jedoch ein Bildungsbegriff verankert, der reine Wissensvermittlung beinhaltet. Dieser Aspekt wird auch mit materialer Bildung bezeichnet. Materiale Bildung bedeutet die Konfrontation der Schüler mit Inhalten, so dass sie ein umfassendes Wissen erlangen (vgl. PETERSEN 2001<sup>6</sup>, 159). Diese Wissensvermittlung wird aber mit zunehmender Stoff- und Informationsfülle immer komplexer. Den alles wissenden Menschen wird es nicht geben können. Dafür stellt sich mehr und mehr die Frage, was vermittelt werden soll.

Jeder, der lernt und sich so bildet, entwickelt einen individuellen Bestand von Bildung und Wissen, aber auch, im Sinne eines umfassenden Bildungsbegriffs, von Verhaltensweisen, Fähigkeiten und Kompetenzen, die es ihm ermöglichen, (neues) Wissen zu erlernen und zu übertragen. In diesem Sinne ist Bildung also das Vermögen, Situationen eigenständig mit den erlernten Methoden und inneren Kräften, die sich entwickelt haben, zu bewältigen. Dieser Aspekt der Bildung wird als formale Bildung bezeichnet (vgl. KRAWITZ 1999, 46).

Die Verbindung dieser beiden Bildungsbegriffe wird im Sinne KLAFKIS als kategoriale Bildung, der Vorgang der Bildung als doppelseitige Erschließung bezeichnet (vgl. PETERSEN 2001<sup>6</sup>, 159). Der Mensch erschließt sich die Welt mit ihrer gegenständlichen und geistigen Realität, gleichzeitig formt er sich so, dass er auf die Umwelt reagieren kann und dadurch für die Welt erschlossen ist.

Somit entwickelt jeder Mensch einen - durch die selbst bestimmten Maßgaben - individuellen Bestand an Wissen und Fertigkeiten, der nicht allgemeingültig definierbar ist. Es gibt daraus folgend keine Ziele, die erreicht werden müssen, jeder entwickelt das, was in ihm steckt - oder kurz gesagt mit GOETHE: „Werde, der du bist!“ (LENZEN 1999, 184).



Bildung ist somit ein individueller Vorgang, der im Jetzt beginnt und auf die Zukunft deutet.

Hier stellt sich auch der Anknüpfungspunkt für die Sonderpädagogik.

ANTOR und BLEIDICK führen aus:

„Die Höhe des erreichten Bildungsstandes kann nicht entscheidend sein. Es gehört zur vielfältigen Ausprägung des Menschseins, dass das Maß der Bildung unterschiedlich sein muss. Auch Menschen mit geringen kognitiven Fähigkeiten, fehlender Lautsprache, gestörter Motorik oder unkontrolliertem Verhalten sind lernfähig gemäß der ihnen zur Verfügung stehenden Lernmöglichkeiten. Unter Umständen ist die Lernstrecke, die sie bis zur Erreichung höherer Formen der Kognition, der kommunikativen Äußerungen und der Bewegungssteuerung zurücklegen müssen, weiter und mühevoller als das gelungene, selbsttätige Lernen eines aufgeweckten Kindes in der Grundschule“

(ANTOR/BLEIDICK 2001, 10).

Lernen kann jeder. Die Aufgabe der Sonderpädagogen besteht darin, dem Schüler mit einer Behinderung, auf der Grundlage einer angemessenen Beziehung, eine seinen Bedürfnissen und Fähigkeiten entsprechende Lernatmosphäre zu schaffen. Dadurch hat der lernende Mensch die Möglichkeit, seine Bildung und somit sich zu gestalten. Er kann so „ein individuell sinnvolles und mögliches Ziel von Bildung“ erreichen (ANTOR/BLEIDICK 2001, 9). Auch Menschen mit schweren Behinderungen sind somit lernfähig.

### 2.2.2 Bildungsrecht ist Lebensrecht

«Jeder lernt auf seine Weise», sagte er sich.  
«Seine Art ist nicht die meine,  
und meine Art nicht die seine.  
Aber beide suchen wir unseren Lebensweg,  
und deshalb achte ich ihn.»

Coelho 1996, 90

Bildung für Menschen mit schweren Behinderungen wird immer wieder in Frage gestellt.

Zunächst spielen ökonomische Aspekte eine große Rolle. In Zeiten finanzieller Engpässe sind soziale Belastungen unwillkommen und gerade Menschen mit Behinderungen – vor allem mit schweren

Behinderungen – benötigen viel kostenintensive Zuwendung und Pflege von anderen Menschen. In diesem Kontext wird auch die schulische Bildung für Menschen mit schweren Behinderungen in Frage gestellt (vgl. SPECK 1998, 39, 41).

Bildung in der Schule ist notwendig! Alles, was der Mensch bisher geworden ist und was er werden wird, seine Fähigkeiten, seine Kompetenzen und sein Wissen erlangt er nur durch Lernen. Um also in vollem Sinne ein Mensch zu werden, muss er lernen (vgl. ANTOR/ BLEIDICK 2000, 96). Auch Menschen mit schweren Behinderungen lernen, wenn auch nicht in der uns bekannten Art und Weise, denn lernen erfolgt „unabhängig von ihrer (aller Menschen, Anmerkung der Verf´in) Herkunft, ihren Anlagen, aber auch ungeachtet ihrer durch günstige oder ungünstige Faktoren beeinflussten Entwicklungsmöglichkeiten“ (ANTOR/ BLEIDICK 2000, 96). So ist das Lernen allgemein, aber besonders das von Menschen mit (schweren) Behinderungen von Diskontinuität geprägt. Bessere Fertigkeiten können nur erworben werden, wenn angemessene Möglichkeiten zur Verfügung gestellt werden.

„Bildungsrecht ist in tieferem Sinne Lebensrecht. Denn der Mensch kann [...] nur existieren, wenn er den Schritt zur ‚proportionierlichen Weiterentwicklung‘ seiner Naturanlagen tut, wenn er die Bedingungen dafür zugestanden bekommt.“

(ANTOR/BLEIDICK 2000, 98)

Diese Bedingungen lassen sich am ehesten in der Schule herstellen. Sie ist die Institution, die mit Bildung und Vermittlung von Bildung in Verbindung gebracht wird.

Zusammengefasst bedeutet es: Stellt man einem Menschen Entwicklungsmöglichkeiten zur Verfügung, so hat er die Möglichkeit, Mensch zu werden und an der Gesellschaft teilzuhaben. Nur so wird er zum vollständigen Menschen. Verwehrt man ihm die Entwicklung, so verwehrt man ihm das Lebensrecht. Bildungsrecht ist somit Lebensrecht.

### 2.2.3 Bildung in Abgrenzung zu Erziehung, Förderung, Pflege

Doch es hat sich mittlerweile gezeigt,  
dass diese Modernismen das,  
was den Bildungsprozess im Kern ausmacht,  
nicht wiedergeben können.

Fornfeld 2003, 83

In der aktuellen sonderpädagogischen Diskussion tauchen anstelle des Bildungsbegriffs immer wieder die Begriffe ‚Erziehung‘, ‚Förderung‘ und ‚Pflege‘ auf, weshalb sie an dieser Stelle kurz erwähnt werden sollen.

‚Erziehung‘ wird als die „planmäßige Tätigkeit zur Formung junger Menschen“ bezeichnet (BERTELSMANN UNIVERSAL LEXIKON 1996 zitiert nach KLAUß/LAMERS 2003, 44). Das bedeutet, dass ein erwachsener Mensch einen jungen Menschen in Interaktion zu den gängigen Konventionen und Lebensführungsmodellen, also zu konkreten Zielen hin, erzieht bzw. verändert, um ihn „zur Haltung, Selbstbestimmung und Mündigkeit eines verantwortlichen Gewissens“ zu geleiten (WINKLER 2001, 20). Zwar ist das Ziel eine kritische Selbstreflexion und Selbsterziehung auf dem Weg zur Mitgestaltung der Umwelt (vgl. KRAWITZ 1999, 69ff.), doch sind die Positionen sehr festgeschrieben: der junge Mensch wird geformt, er nimmt eine fremdbestimmte, passive Rolle ein (vgl. SCHUCK 2001, 64). Demgegenüber ermöglicht der Begriff der Bildung dem Menschen die aktive Gestaltung am eigenen Bildungsprozess.

Zudem sind in dem Begriff der Erziehung „wichtige inhaltliche Aspekte verloren“ gegangen (KLAUß/ LAMERS 2003, 44). In den allgemeinen pädagogischen und den sonderpädagogischen Definitionen beschränkt sich die Erziehung zu sehr auf die Formung von menschlichem Verhalten (formale Bildungsaspekte), „auf die unmittelbare Übernahme kultureller Erfahrungen, Normen und Werte“; der Aspekt der kulturellen Bildungsgegenstände (materiale Bildung) kommt meiner Ansicht nach zu kurz (SCHUCK 2001, 64). Erst durch die Bildung, die als „Autonomie, Selbstbestimmung und gesellschaftliche Teilhabe des Subjekts“ verstanden wird, besteht für einen Menschen umfassend die Möglichkeit, sich zu formen (ebd. 2001, 64).

Mit der ‚Förderung‘ verhält es sich etwas anders, da sie sich auf den im obigen Abschnitt definierten Bildungsbegriff bezieht und die pädagogischen Handlungen an speziellen Förderkonzepten und Bildungszielen orientiert sind (vgl. SCHUCK 2001, 63f.). Doch auch hier muss zum einen bedacht werden, dass der ‚Geförderte‘ eine passive Rolle übernimmt. Die Inhalte der Förderung werden vom ‚Fördernden‘ bestimmt (vgl. ebd. 2001, 64). Zum anderen geht Förderbedarf immer von einem Defizit aus. Ein oder mehrere Problembereiche sollen durch spezielle Förderprogramme positiv beeinflusst werden, um den betroffenen Menschen mehr Teilhabe und Selbstbestimmung über ihre Lebensbedingungen zu ermöglichen. Die ‚behinderte‘ Entwicklung ist somit *„Anlaß für und Ziel von Förderung“* (FORNEFELD 1995, 91). Es bleibt sich zu fragen, warum aber der Mensch nur in solchen Teilbereichen gefördert wird. Bildung betrifft und beeinflusst, nach Ansicht der Verfasserin, den ganzen Menschen und nicht nur Teile von ihm. Außerdem beinhaltet sie neben der Formung der Menschen auch die kulturellen Inhalte, die bei einer Förderung einzelner Bereiche leicht übersehen werden könnten.

Die ‚Pflege‘ taucht gerade im Unterricht mit Menschen mit schweren Behinderungen vermehrt auf. Sie dient der Existenzsicherung und ist notwendige Grundlage für weitere Bildungsprozesse. Doch als einziges Angebot ist Pflege nicht nur *„der Inbegriff einer unzureichenden, einschränkenden und oft auch isolierenden Betreuung“* (FRÖHLICH 2001, 385), sondern auch eine existentielle Bedrohung *„durch die Reduzierung der Gestaltungsmöglichkeiten sowie durch damit verbundene Begrenzungen und Einschränkungen in der dinglichen und sozialen Lebenswelt“* für den Menschen (HEINEN 2003, 58). Pflege als Unterrichtsinhalt lässt somit vor allem den Bereich der materialen Bildung völlig außen vor.

## 2.2.4 Kulturelle Bildung – für Menschen mit schweren Behinderungen

Ich bin wie alle Menschen:  
Ich sehe die Welt so, wie ich sie gerne hätte,  
und nicht so, wie sie tatsächlich ist

Coelho 1996, 47

Der Begriff ‚Kultur‘ stammt von dem lateinischen Wort ‚cultura‘ ab und bedeutet ‚Pflege‘ (des Körpers und Geistes) und ‚Landbau‘, aber auch in der Verbform ‚bebauen‘ (vgl. BROCKHAUS 1997<sup>20</sup>, 612). Das heißt im übertragenen Sinn ‚das vom Menschen Geschaffene‘. In einer engeren Ausdeutung werden als Kultur somit „die Handlungsbereiche, in denen der Mensch auf Dauer angelegte und den kollektiven Sinnzusammenhang gestaltende Produkte, Produktionsformen, Verhaltensweisen und Leitvorstellungen hervorzubringen vermag“ verstanden (BROCKHAUS 1997<sup>20</sup>, 612). Weiter wird ausgeführt, dass die Bildung eines Menschen durch die Werte und Normen einer Kultur und somit einer Gesellschaft bestimmt ist.

Im 19. und Anfang des 20. Jahrhunderts galten als Kulturgüter vor allem solche, die als schöngeistige Bildungsinhalte, z.B. in der Schule, im Theater oder in der Geisteswissenschaft, vermittelt werden konnten (vgl. LÖWISCH 1989, 18f.). Zunehmend kam aber der Gedanke auf, auch die Naturwissenschaften, die Medizin und die Technik als Kulturgüter aufzufassen, da sie ja ebenso zu den vom Menschen geschaffenen Werken gehören.

Kultur im Sinne von ‚Pflege‘ ist aber noch weiter zu sehen. Sie umfasst auch die Pflege des menschlichen Geistes, denn dieser muss zunächst von jedem individuell ‚bearbeitet‘ werden, damit sich ein Mensch aus dem ursprünglichen Zustand zu einem kulturellen Wesen entwickeln kann. Da der Mensch in einer Kulturgemeinschaft aufwächst, hat diese automatisch Auswirkungen auf ihn. Die Kultur, die um ihn herum herrscht, nimmt er implizit auf.

„Als *Kultur* wird im folgenden angesehen *alles, was der Mensch in Bearbeitung der Natur geschaffen hat, auch in Bearbeitung seiner menschlichen Natur [...], und was er in erneuter Bearbeitung der Güter, die schon geschaffen worden sind, neuerlich geschaffen hat*“

(LÖWISCH 1989, 24).

Weiterhin ist wichtig, dass der Aspekt des Schaffens und Bearbeitens von Kulturgütern „alles durch Menschen geistig Geschaffene(s) umfaßt“ (LÖWISCH 1989, 25). Das bedeutet, dass menschliches Handeln immer kulturbildend ist. Der Mensch schafft Kultur durch sein Handeln, wobei dieses Schaffen ein geistiges Ereignis ist. Somit ist jeder Mensch ein aktives Kulturwesen, denn die Fähigkeit, zu denken und sich mit der Umwelt, also auch der Kultur auseinander zu setzen, kann keinem Menschen abgesprochen werden, wenn man die Thesen des oben dargestellten Menschenbildes beachtet. Daraus folgt auch, dass Kultur ein offener Begriff ist, der durch die jeweilige geistige Fantasie und Entwicklung eines Menschen geprägt ist (vgl. ebd. 1989, 25). Gerade dieser letzte Aspekt ist besonders wichtig in der pädagogischen Arbeit mit Menschen mit schweren Behinderungen. Er impliziert, dass Menschen mit einer schweren Behinderung genauso wie jeder andere durch ihre geistige Tätigkeit, also die Auseinandersetzungen mit der Umwelt, kulturschöpferisch sind, denn ein offener Begriff von Kultur bedeutet, dass alle Formen der geistigen Arbeit und Umsetzung zur Kultur beitragen!

SOULIS bezeichnet dieses Kulturschaffen mit dem Begriff ‚poiein‘, der, aus dem Griechischen übersetzt, soviel wie ‚machen‘, ‚tun‘ oder ‚herstellen‘ bedeutet (vgl. SOULIS 1996, 110). Allerdings, so führt er aus, meint dieser Begriff die Ganzheit der menschlichen Äußerungen, also auch die somatischen, und wird vor allem auf den Prozess hin betrachtet (vgl. ebd. 1996, 113). Die Ergebnisse dieses Prozesses - wie z.B. kulturelle Gegenstände - sind davon abzugrenzen. Sie sind zwar bedeutende Ergebnisse, aber nicht die Kultur selbst, denn diese existiert nur in ihrer Belebung durch die Interaktion zweier Menschen. Dabei wirkt jeder der Beteiligten durch seine Reaktionen auf die Kulturschaffung des Anderen, welche wiederum Reaktionen auslöst. Durch diesen Kreislauf der ‚Kulturreaktionen‘ entsteht Kultur: „Die Kultur erzeugt Kultur und bringt Kultur neu hervor; es gibt keine Kultur, die nicht aus Kultur herrührt“ (ebd. 1996, 115). Somit werden die (historischen) Umstände in die aktuelle Lebenswirklichkeit der betroffenen Personen einbezogen. Das impliziert auch, dass der Prozess und sein Ergebnis nicht nur individueller Bestand sind, sondern auch die Kulturtradition abbilden.

Gerade aber die kulturellen Äußerungen von Menschen mit schweren Behinderungen werden oft übersehen, wenn nur die materiellen Aspekte, also die dinglichen Produkte - sei es in Form eines Bildes oder eines wissenschaftlichen Buches - betrachtet werden. Zudem werden die körperlichen Leistungen, die Menschen mit schweren Behinderungen erbringen, ´poiein`, meist nicht als Kulturbeitrag betrachtet (vgl. SOULIS 1996, 176). Doch gerade sie sind oftmals die einzige Möglichkeit für diese Menschen, sich zu äußern, ihre Bedürfnisse, ihre Wünsche, ihr Kulturschaffen kundzutun. Durch den Leib erfahren sie die Welt und schaffen gleichzeitig auch Kultur. Deshalb ist der Begriff der Kultur nicht in ´geistige` und ´körperliche` Kultur zu trennen, sondern laut SOULIS in einer ´somatischen Kultur` zusammen zu fassen (vgl. ebd. 1996, 176). Sie umfasst den ganzen Menschen als eine Einheit von Leib, Seele und Geist!

Für die Kulturschaffung des Menschen mit schweren Behinderungen bedeutet es nun, dass der (pädagogische) Partner die Distanz, die zwischen den beiden besteht, überbrücken muss, um eine unmittelbare Beziehung herzustellen, die es beiden ermöglicht, kulturschöpferisch tätig zu sein. Dabei muss beachtet werden, dass auch ein Mensch mit schweren Behinderungen nicht mit starren Verhaltensweisen reagiert, sondern „die besondere Ausdrucksform des ´poiein`“ besitzt, mit der er sein Leben lenkt und so stets neue Verhaltensweisen entwickeln kann (SOULIS 1996, 137).

### **2.2.5 Musik als ein Beispiel kultureller Bildung**

Musik ist eine Form der Mitteilung.  
Eggebrecht 1996, 677

Unsere Kultur setzt sich aus vielen Bereichen zusammen. Neben der Sprache entwickelten sich u.a. die Bereiche der Naturwissenschaften und der Technik, der Politik und natürlich der musisch-ästhetische Bereich, unter welchen auch die Musik fällt. Dieser soll hier als ein Beispiel kultureller Bildung vorgestellt werden.

### 2.2.5.1 Was ist Musik und wie wird sie im Unterricht eingesetzt?

Musik ist eben die Sprache jenseits der Sprache.

Schwanitz 2002, 390

Zunächst soll der Frage nachgegangen werden, was Musik eigentlich ist, denn daraus erschließt sich auch, was sie für den Menschen bedeutet.

Der Begriff ‚Musik‘ ist von dem lateinischen Wort ‚musica‘ und von dem griechischen Begriff ‚mousiké‘ abgeleitet und bedeutete ursprünglich soviel wie Musenkunst (vgl. BROCKHAUS 1998<sup>20</sup>, 266). Sie zielte auf alle Bereiche, die sich mit der Bildung von Gemüt und Geist beschäftigten. Später wurde der Begriff dahingehend eingeschränkt, dass er sich nur noch auf die Tonkunst bezog. (vgl. ebd. 1998<sup>20</sup>, 266). Diese Definition gilt auch heutzutage noch.

Moog beschreibt vier spezielle Kennzeichnungen, die (nur) für die Musik gelten:

- „1. Musik existiert nur als Inhalt des Musik-Erlebens.
2. In der Musik hat der Klang Eigenvalenz.
3. Der Musikklang steht nicht als Vermittler zur Welt der Dinge.
4. Nur Musik ist nicht-dinghaft sinnhaft konkret.“

(MOOG 1967, 780)

Aus diesen vier Kennzeichnungen ergibt sich zunächst, dass Musik als Schwingung von Tönen nur dann real existiert, wenn sie von einem Menschen wahrgenommen und erlebt wird. Durch unsere Fähigkeit zeitlich nacheinander verlaufende Schwingungen zu vereinen, was als seelische Gegenwart bezeichnet wird, können wir der Musik Sinn entnehmen, ihre Töne und Melodien zusammenhängend erfassen. Die einzige und wichtigste Bedeutung ist bzw. hat der Klang. Durch ihn entwickelt sich die Musik. Entscheidend ist, dass er für sich steht – er vermittelt nicht die Welt, ist gleichzeitig nicht greifbar und doch konkret wahrnehmbar. Insofern unterscheidet sich der Klang von der Sprache und den Geräuschen. Eine Gegenüberstellung dieser drei Bereiche hat LAUFER vorgenommen:



## 2.2.5.1 Was ist Musik und wie wird sie im Unterricht eingesetzt?

GERÄUSCH	MUSIK	SPRACHE
dinghaft	nicht dinghaft	nicht dinghaft
	sinnenhaft	
konkret	konkret	abstrakt

LAUFER 1995, 49

Doch will man Musik über diesen physikalischen Zugang hinaus genauer beschreiben und definieren, so wird es schon schwieriger. „Musik ist angesiedelt im Unwirklichen, Geheimnisvollen, Unbegreiflichen – in der Unsagbarkeit, und [...] zielt darauf ab, das Unsagbare zu sagen“ (EGGEBRECHT 1996, 593). Das bedeutet aber, dass man Musik nicht richtig definieren kann. Sie spricht uns auf einer tiefen emotionalen Ebene an, die intellektuell nicht mehr begründet werden kann.

Warum sollte sie nun in der Schule unterrichtet werden?

Musik ist ein Teil unserer Kultur, deshalb geht es im Musikunterricht der Schule „nicht ausschließlich um Musikerziehung – die kann, muß aber nicht folgen -, sondern um Menschenbildung“ (ORFF 1964 zitiert nach ANTHOLZ 1976<sup>3</sup>, 38). Das bedeutet, dass der Mensch durch Musik nicht nur sein fachspezifisches Wissen bildet, sondern dass er sich ausformt, zur Bildung seiner ganzen Persönlichkeit beiträgt. „Der Mensch ist der Musik mächtig wie bedürftig, er »macht« Musik, und er »vernimmt« sie, ist ihr »Schöpfer und Geschöpf«“ (ANTHOLZ 1976<sup>3</sup>, 45). BASTIAN führt in seinen Begründungen für den Musikunterricht darauf aufbauend aus, dass Musikerziehung den Menschen bzw. den Schüler dazu befähigt, Schöpfer von Kultur zu werden (vgl. BASTIAN 2001, 30).

Musik wird in den verschiedenen Ansätzen mit der Kunst und dem Theater unter der Kategorie der musisch-ästhetischen Bildung zusammengefasst. Das Wort ‚Ästhesi‘ kommt aus dem Griechischen und heißt soviel wie ‚Empfindungsvermögen‘ oder ‚Gefühl‘. „Ästhetisch ist, was sich mit unseren Sinnen verbindet, was in uns Empfindungen und Gefühle schafft und unser Bewußtsein prägt“ (SOULIS 1996, 229). Hier wird der Bereich der Sinne angesprochen, dem in unserem Leben, in

### 2.2.5.1 Was ist Musik und wie wird sie im Unterricht eingesetzt?

unserer Gesellschaft, aber auch in unserer Schule immer weniger Bedeutung beigemessen wird. Oft wird deshalb als Ausgleich die musisch-ästhetische Bildung gefordert. THEUNISSEN weist darauf hin, dass es dabei um sinnliche Wahrnehmung geht, bei der alle Sinne einbezogen werden, um so Selbst-, aber auch Welterfahrungen machen zu können (vgl. THEUNISSEN 1997, 137). Folglich handelt es sich bei der musisch-ästhetischen Bildung auch immer um die Aneignung von Kultur.

„Musisch-ästhetische Bildung zielt darauf ab, Schülerinnen und Schülern zu helfen, die ästhetische Wirklichkeit zu erschließen und sich in ihr, rezeptiv wie aktiv handelnd, zu orientieren, und zwar gleichermaßen in Bezug auf ästhetisch relevante Phänomene der alltäglichen Lebensumwelt wie auf Werke der verschiedenen Künste.“  
(AISSEN-CREWETT 2000, 8f.)

Bei diesem Bereich der Musik, bei dem die Musik sowohl im Vordergrund steht als auch das Ziel ist, handelt es sich um sonderpädagogische Musikerziehung, um Erziehung zur Musik (vgl. LAUFER 1992, 28). Es geht um die Inhalte, den Sachgegenstand Musik, der durch die vier Elemente singen, Instrumentalspiel, Hören von Musik und Bewegung zur Musik vermittelt wird.

Musik wird jedoch immer wieder als ideales Medium zur Förderung außermusikalischer Bereiche angesehen und in schulpolitischen Begründungen verwendet. Hierbei handelt es sich um heilpädagogische Musikerziehung, um Erziehung durch Musik (vgl. LAUFER 1992, 28). In zahlreichen Studien wurde die Wirkung von Musik auf verschiedene Entwicklungsbereiche getestet (vgl. GEMBRIS 1998, 304ff.). Zuletzt hat BASTIAN eine umfangreiche Studie dazu verfasst. Er betrachtet Musik als ideales Medium zur Förderung verschiedener Persönlichkeitsmerkmale.

Musik „fordert und fördert Extraversion im ausdrucksstarken Spiel, Teamfähigkeit im Ensemblesmusizieren, Gewissenhaftigkeit gegenüber dem musikalischen Werk und der Musiksozietät, emotionale Stabilität im Podiumsstress der Kunstdarbietung, Intelligenz in der kognitiven Interpretation eines musikalischen Werkes“  
(BASTIAN 2001, 19).

Die Erziehung durch Musik kann aber nach meiner Ansicht nicht als alleiniges Ziel des Unterrichts dienen. Sicher sind die aufgeführten

Bereiche, in denen Musik der Erziehung dient, wichtig, doch entsprechen sie nicht einem umfassenden Bildungsbegriff, der die Bildung des ganzen Menschen fordert. Musik würde in diesem Fall nur zur Förderung außermusikalischer Bereiche herangezogen werden. MOOG führt diesbezüglich zudem auf: „Aber irgendwie bleibt ja das Gefühl, daß man in dem einen Garten sät und in einem anderen erntet“ (MOOG 1979, 762).

LAUFER führt auf, dass der Unterricht in Musik „immer sowohl als **eigenständiger Lernbereich** wie auch als **Medium** zur Erreichung von über die eigentlichen musikalischen Bereiche hinausgehenden Zielsetzungen begriffen werden muß“, will man die erzieherische Arbeit bei Menschen mit schweren Behinderungen einheitlich gestalten (LAUFER 2004, 134). Dieser Aspekt ist ohne Frage von Bedeutung, will man vor allem der kategorialen Bildung entsprechen. Die musikalische Arbeit beschränkt sich dennoch häufig in der praktischen Umsetzung von Musik, wie viele Anregungen in Fachzeitschriften zeigen (vgl. z.B. LERNEN KONKRET 1995). Die Vereinigung von Musik als eigenständiger Lernbereich und als Medium gestaltet sich in der praktischen Umsetzung einfacher, als in der Vermittlung von Musik als kulturellen Bildungsinhalt, wie in Kapitel 3 in Form eines Konzertes vorgestellt wird. Der Bereich der oben beschriebenen Transfereffekte greift durchaus auch in dieser Umsetzung, kann jedoch nicht dargelegt werden, da dies den Rahmen dieser Arbeit überschreiten würde.

Von dem Bildungsanspruch, der hier vertreten werden soll, ist auch die heilpädagogische Musiktherapie abzugrenzen. Hier dient die Musik ebenso als Medium (vgl. PIEL 1994, 81). „Musiktherapie ist die Kunst, Musik in belastenden Lebenssituationen gezielt zur Heilung oder Besserung anzuwenden“ (PIEL 2001a, 381). Sie wird dabei zur Förderung bestimmter Bereiche wie z.B. der Sprache, der Konzentrationsfähigkeit, der Emotionalität oder der Lernbereitschaft eingesetzt (vgl. ebd. 2001a, 382). Auch wenn in der Schule der Musikunterricht vermehrt den Eindruck erweckt, der Musiktherapie nahe zu kommen, so soll hier aufgezeigt werden, dass Musik nicht nur funktional eingesetzt werden kann, sondern dass sie als Bildungsinhalt vermittelt werden kann und muss. Diese These stellt auch THEUNISSEN auf, wenn er fordert „*einer ästhetischen*

*Erziehung ist es primär um Bildung und nicht um Therapie zu tun“*  
(THEUNISSEN 1997, 122)

### 2.2.5.2 Musik als Bildungsgegenstand

Wenn sie uns sagt – nicht etwas erzählt  
oder ein Bild beschreibt, sondern ein Gefühl  
erweckt -, wenn sie eine Veränderung in uns  
bewirkt, dann verstehen wir Musik.

Bernstein 1985  
zitiert nach Esser u.a. 1995, 2

In dieser Arbeit wird, wie schon mehrfach beschrieben, der materiale Bildungsaspekt der Musik in den Mittelpunkt der Betrachtungen gestellt. Der Schwerpunkt liegt dabei auf der klassischen Musik. Sie soll gehört, wahrgenommen, erlebt, umgesetzt werden – allerdings nicht in einer musikalischen (instrumentalen) Umsetzung, sondern in einer Gestaltung des Inhalts. Des Öfteren wird die These vertreten, dass klassische Musik für die Schüler heutzutage veraltet ist, nicht an ihre Lebenswirklichkeit anknüpft. PIEL führt auf, dass einem Kind „nicht zugemutet werden kann, bei klassischer Musik auf Anhieb emotional angesprochen zu werden, weil es im Umgang mit dieser Musik keinerlei Erfahrungen besitzt“ (PIEL 1994, 87). Natürlich kann niemand mit Bestimmtheit sagen, dass und inwieweit die Schüler, vor allem mit schweren Behinderungen, diese Musik wirklich wahrnehmen und sich von ihr angesprochen fühlen, aber sie ist ihnen durchaus vertraut. Sie erleben sie als Hintergrundmusik u.a. in Kaufhäusern, in der Werbung und im Film. Selbst Stücke der Pop-Musik sind zum Teil mit klassischen Melodien unterlegt (vgl. EWEN 1997, 187). Klassische Musik scheint somit immer noch genügend Faszination auszuüben, so dass sie durchaus in der Schule vermittelt werden kann. Musik ist ein wichtiger Bestandteil des Lebens der Jugendlichen. In der Schule für Geistigbehinderte wird sie oft zur Rhythmisierung und Strukturierung des Schulalltags eingesetzt (vgl. BÖING/KRIWET-SILKENBEUMER 2003, 80). Auch als so genannter ‚Pausenfüller‘ wird sie gerne abgespielt. Ziel des Bildungsdenkens ist jedoch, den Schüler mit der Kultur vertraut zu machen. Diese hat sich auch durch die klassische Musik entwickelt – sie ist ein Teil von ihr. Auch ein moderner

Musikunterricht sollte deshalb Musikkultur in ihrer Vielfalt anbieten, um dem Schüler zu mehr Auswahlmöglichkeiten zu verhelfen. LUGERT fordert diesbezüglich:

„Wichtigstes Ziel heutigen Musikunterrichts ist vielmehr die Schaffung der Grundlagen dafür, daß der Schüler als Jugendlicher (und in seinem späteren Leben) das Angebot, das ihm historische und gegenwärtige Musikkultur in all ihren Facetten macht, für seine Selbstverwirklichung nutzen lernt“ (LUGERT 1996, 179).

Auch GRUHN stellt die neuen Zugänge, Musik als Bildungsinhalt, für die Schüler als wichtigen Aspekt dar. Unter dem Aspekt der materialen Bildung, der dem Werk bildenden Gehalt unterstellt, gilt es, diesen Wert zu erhalten und zu vermitteln. GRUHN postuliert: „Das kulturelle Erbe bewahren – die Werke verstehen!“ (GRUHN 2003, 50). Es handelt sich somit um „allgemeine *ästhetische Erfahrungen*, die an und mit Musik gemacht werden – in Form von Assoziationen, Bildern, Bewegungen und Materialerkundungen“ -, und durch die eigene Verstehensmöglichkeiten entwickelt werden (ebd. 2003, 55).

Nicht zuletzt bietet die klassische Musik eine Fülle von Erlebnissen, Emotionen, Gefühlen, Anspannungen und Eindrücken, die mit anderen Musikarten nicht ausgedrückt werden könnten. Diese Inhalte entspringen einer Qualität, die nur durch die Musik entsteht. Dabei muss das in der Musik Wahrgenommene nicht unbedingt enthalten sein, sondern es kann „kulturell überliefert bzw. durch biographische Erfahrungen bedingt“ sein (DIETRICH/ WERMELSKIRCHEN 1990, 545). DEDERICH führt weitergehend aus, dass Musik ein „Medium, durch das Gefühle und Erfahrungen häufig in zunächst nicht bewußter Form symbolisiert werden“, ist (DEDERICH 1998, 44). Die Frage, die sich daran anschließt, ist nun, ob sich hier von Bildung sprechen lässt und welcher Gestalt die musikalischen Ereignisse bedürfen, um zur Bildung beizutragen (vgl. auch DIETRICH/ WERMELSKIRCHEN 1990, 541)? Der erste Aspekt der Frage ist auf jeden Fall zu bejahen. Musik ist durch „die Ausdruckqualität und die Symbolisierungskraft in ihrer Subtilität und Differenziertheit“ so einzigartig, dass sie „häufig über das sprachlich Ausdrückbare hinausgeht“ (DEDERICH 1998, 44). Hier lässt sich wieder der Bezug zu EGGBRECHT im vorangegangenen Kapitel

herstellen (vgl. EGGBRECHT 1996, 593). Musik spricht uns auf einer tiefen, unbeschreibbaren Ebene an.

Doch auch das Wahrnehmen und Erkennen, der kulturelle Umgang mit und von (klassischer) Musik will gelernt sein, soll daraus eine ästhetische Erfahrung entstehen. Der Mensch hört ein Werk zwar mit dem Ohr, doch für das Aufnehmen reicht dieser rein auditive Aspekt allein nicht aus, sondern es bedarf „der ganzen leib-seelischen Organisation Mensch [...] nicht mein Ohr hört, sondern ich höre“ (GRUHN 1989, 132). Die Umsetzung, das Verstehen eines Werkes, um auf den zweiten Teil der vorangegangenen Frage nach der Gestalt der musikalischen Ereignisse zu kommen, vollzieht sich immer als ein dialogischer Prozess, bei dem der Hörer mit dem Werk in eine Beziehung eintritt (vgl. GRUHN 1989, 135 und RAUHE/ REINECKE/ RIBKE 1975, 175). Diese Beziehung spielt sich auf vielerlei Ebenen, nämlich der Wahrnehmung, dem Verstehen und der Vermittlung, ab. Aufgabe des Lehrers ist es nun, seinen Schülern vielfältige Möglichkeiten des Umgangs mit einem musikalischen Werk anzubieten. Gerade bei Menschen mit Behinderungen sind vielfältige Umsetzungen sinnvoll, da sich so jeder an dem seinen individuellen Bedürfnissen und Fähigkeiten Angemessenen bedienen kann. Der Schüler lernt so einen subjektiven Sinn in den gehörten Werken zu erfassen.

„Über einen jetzt nicht mehr nur auditiven Zugang zur Reizgrundlage, über die Einbeziehung des Taktiles, des Vibratorischen, des Gleichgewichts, der Motorik, entstehen neue Regelkreise, neue Feedbackmöglichkeiten für die Schüler, die auditive Gestalt zu erstellen und zu erweitern“ (LAUFER 1992, 27).

Aber nicht nur für das Erstellen auditiver Gestalten, also das Musizieren, sind diese erweiterten Zugänge wichtig, auch schon für das Hören von Musik können sie eingesetzt werden, um dem Schüler den Inhalt der Werke zu vermitteln. RAUE, REINECKE und RIBKE gehen sogar soweit zu fordern, dass der „Lerninhalt [...] weniger das Musikwerk als Gegenstand, sondern mehr der lebendige, handelnde, gleichermaßen kognitive, affektive und psychomotorische Umgang mit ihm“ ist (RAUE/REINECKE/ RIBKE 1975, 197). Auch wenn diese Aspekte im Musikunterricht bedeutsam erscheinen, liegt in dieser Vorgehensweise die Gefahr, dass die

musikalische Arbeit zu schnell in einen blinden Aktionismus übergehen kann, der das eigentliche Ziel, die Vermittlung des kulturellen Bildungsinhalts, aus den Augen verliert.

### 2.3 Auf dem Weg zu einem umfassenden Bildungsverständnis

Ich sage Ich, und das Ich entfaltet ein Echo,  
aus dem ein Ich nach dem anderen springt  
und wieder verstummt, verschwindet.  
Alle meine Ichs.  
Mit ihnen erkunde ich meine Unrast,  
meine Verwandlungen, meine Verluste und Bereicherungen.  
Härtling 2003, 16

Die Frage der Bildung für Menschen mit schweren Behinderungen wird innerhalb der Fachwissenschaft erst in jüngster Zeit diskutiert und ist didaktisch noch nicht fundamentiert (vgl. FRÖHLICH/HEINEN/LAMERS 2001 und 2003; KLAUß/LAMERS 2003 und LAMERS/KLAUß 2003). In der unterrichtlichen Praxis stehen nach wie vor Aspekte der Förderung, wie z.B. Therapie oder Körperpflege im Mittelpunkt (vgl. JANZ/ LAMERS 2003, 25).

Bildung wird gesellschaftlich als Privileg angesehen, welches hauptsächlich in der Regelschule, aber vor allem in der Oberstufe des Gymnasiums vermittelt wird. Außerdem werden Bildungsgegenstände danach beurteilt, ob sie schwer oder leicht erlernbar sind und wie viel Zeit ein Mensch benötigt, um sie sich anzueignen. Wer diesen Ansprüchen nicht gerecht werden kann, der wird mit der schulischen Grundversorgung bedient, also „viele[n] notwendige[n] und nützliche[n] Fertigkeiten und Kenntnisse[n], an denen sich, schon weil sie sich im Leben gut verwenden lassen, »Bildung« nicht ereignen muß und die man guten Gewissens allen zumutet“, (HENTIG 1996, 62). Selbst Wissenschaftler der Fachrichtung Geistigbehindertenpädagogik stellen Bildung für Menschen mit geistigen und somit auch für Menschen mit schweren Behinderungen als wenig komplex dar. „Die Bildung des geistig behinderten Menschen bewegt sich auf einem vergleichsweise weniger differenziert

### 2.3.1 Der phänomenologische Ansatz und die elementare Beziehung

ausgeprägten Niveau mit geringerem intellektuellen (materialen) Anspruch“, so beispielsweise die Aussage SPECKS (SPECK 1999<sup>9</sup>, 196). Dagegen betonen viele Wissenschaftler die Notwendigkeit, gesellschaftlich und kulturell relevante Lerngegenstände zu vermitteln (vgl. FORNEFELD 2003; LAMERS 2000, 2003; SEITZ 2003).

Die Umsetzung von Bildungsinhalten für Menschen mit schweren Behinderungen ist jedoch nicht über den uns gängigen verbalen Weg zu vollziehen. Diese Menschen kommunizieren u.a. mittels des Leibes, wie in Kapitel 2.1.3 dargestellt wurde. In den nächsten Unterkapiteln sollen solche Wege beschrieben werden. Zunächst beschäftige ich mich mit dem phänomenologischen Ansatz und der elementaren Beziehung nach FORNEFELD, um von da aus auf den bildungstheoretischen Ansatz zu sprechen zu kommen.

### **2.3.1 Der phänomenologische Ansatz und die elementare Beziehung**

Jeder Mensch verleiht der Welt  
nach Maßgabe seiner Leiblichkeit Sinn.

Fornefeld 2000, 160.

Menschen mit schweren Behinderungen können vor allem im Bereich der Bildung oft den Erwartungen, die an sie gestellt werden, nicht entsprechen. Hier ist es notwendig, eine besondere Art der Vermittlung von Bildung, ja eine besondere Theorie des Umgangs zu finden. Die hier vorgestellte basiert auf der Phänomenologie, die den Menschen voraussetzungslos in seinem Sein anerkennt und die intersubjektive Gestaltung des Bildungsprozesses betrachtet. Die intersubjektive Gestaltung lässt sich durch eine spezielle Beziehung verwirklichen, nämlich der elementaren Beziehung. Ausgehend vom philosophisch-phänomenologischen Menschenbild wird hier der Leib in den Mittelpunkt der Betrachtungen gestellt.

Jeder Mensch ist durch seinen Leib in der Welt verankert. Dem Begriff Leib kommt dabei eine doppelte Bedeutung zu. Zum einen ist er Körper, als materieller Gegenstand sichtbar, zum anderen hat der Leib aber auch



### 2.3.1 Der phänomenologische Ansatz und die elementare Beziehung

eine geistige Struktur. Die Welt wird durch den Körper wahrgenommen. Man erfährt und reagiert durch seinen Leib. Durch die Zuwendung zur Welt und durch den Austausch mit ihr wird die Welt-an-sich, eine objektive Welt, zur Welt-für-mich, eine subjektive Welt (vgl. FORNEFELD 1997<sup>4</sup>, 128). Man tritt mit der Welt in einen Austausch und sie ist dadurch immer mit in das Wahrnehmen und Handeln einbezogen. Geist und Leib sind deshalb nicht voneinander getrennt betrachtbar – oder, um mit DEDERICH zu sprechen:

„Somit können wir sagen, daß der Leib ein Medium zwischen Ich und Bewußtsein auf der einen und Welt auf der anderen Seite darstellt. [...] Meine Welt ist an meinen Leib gebunden, denn sie entsteht im eigentlichen Sinne erst durch meinen Leib“

(DEDERICH 1998, 35).

Den Austausch mit der Umwelt tätigt jeder Mensch (auch) mittels somatischer Erscheinungen. Sie sind die grundlegenden Ausdrucksformen unseres Leibes. Mit der Zeit beachten die meisten Menschen diesen Zugang zur Welt nicht mehr, doch für Menschen mit schweren Behinderungen sind sie oft die einzige Möglichkeit der Kommunikation.

Von Bedeutung für die elementare Beziehung ist nun, dass die beiden Menschen, die diese aufbauen wollen, durch ihren Leib in der Welt verankert sind. Auch wenn beide andere Erfahrungen gemacht haben und machen, so ist es doch der Leib, auf den sich beide beziehen und durch den sie mittels somatischer Erscheinungen zueinander in Kontakt treten. Durch dieses Aufeinanderbeziehen werden sie zur Welt füreinander (vgl. FORNEFELD 1997<sup>4</sup>, 177). Eine wirkliche Beziehung entwickelt sich dann, wenn beide eine Selbst- und Seinbestätigung erfahren. Die erhalten sie über den Prozess des Anrufens und Antwortens, wobei die Antwort in der Gestalt eines Echos auftritt. Wie das bei einem Echo üblich ist, wird nicht der ganze Anruf wiederholt, sondern nur ein Teil bzw. der Anruf wird modifiziert zurückgesendet. Eine identische Antwort würde nur bedeuten, dass der rufende Mensch erfährt, dass er gerufen hat; also ein reiner Akt der Seinsbestätigung. Durch die Modifikation jedoch erkennt der rufende Mensch, dass sein Anruf aufgenommen und verändert wurde und kann sich so von der Antwort

### 2.3.1 Der phänomenologische Ansatz und die elementare Beziehung

abgrenzen. Er erfährt dadurch Selbstbestätigung (vgl. FORNEFELD 2001b, 133).

Die Ausrufe von Menschen mit schweren Behinderungen werden meistens nicht als solche erkannt. Ihr Ruf bleibt unbeantwortet. Die Beziehung kann jedoch nur entstehen, wenn der Ruf als Anruf verstanden und beantwortet wird.

Das Beziehungserleben zweier Menschen beschreibt FORNEFELD als zwei Doppelwendeln. Jede Doppelhelix steht für das Erleben eines Partners, wobei die Beziehung beim Steigen sich entfalten und beim Fallen wieder zu ihrem Ursprung zurückkehren kann. Die Entwicklung einer Beziehung setzt sich aus fünf Phasen zusammen. Diese Phasen verlaufen von der Anerkennung der Leiblichkeit über eine vorsichtige Annäherung hin zu einem präverbalen Austausch in der elementaren Beziehung, um dann, langsam beendet, nachzuwirken (vgl. FORNEFELD 1997<sup>4</sup>, 229ff).

FORNEFELD betrachtet die elementare Beziehung bereits als Bildung. Durch das Anrufen des Einen reagiert ein Anderer.

„Zwischen beiden entsteht auf diese Weise ein gemeinsames Drittes, das sich nicht genau beschreiben lässt, das aber die Interaktion der beiden trägt und sich im Verlauf entfaltet. Die Erfahrung und das Erleben dieses Zwischen führt zu Veränderung beim Einzelnen. Das Zwischen macht die Bildung aus“

(FORNEFELD 2003, 85).

Die Struktur der elementaren Beziehung lässt sich auch mit einem Medium umsetzen, über das sich beide Partner in Beziehung bringen. In diesem Fall beschäftigen sich beide zunächst mit diesem Medium. Über das gemeinsame Spiel entsteht ein Interesse für den Anderen, sie nähern sich über dieses Medium einander an. Das Medium ist dann zwar noch im Spiel inbegriffen, tritt in seiner Bedeutung jedoch hinter die Beziehung der Partner. FORNEFELD beschreibt diesen Aspekt als besonders sinnvoll für Menschen, die mit dem direkten Kontakt zu anderen Menschen zunächst ihre Schwierigkeiten haben und verweist dabei als Beispiel auf Menschen mit autistischen Verhaltensweisen (vgl. FORNEFELD 1997<sup>4</sup>, 235).

In der Entwicklung von der elementaren zur generellen Beziehung sieht FORNEFELD eine hierarchische Ordnung (vgl. ebd. 1997<sup>4</sup>, 244). Die unterste Stufe bildet die direkte Beziehung, gefolgt von der medialen

### 2.3.1 Der phänomenologische Ansatz und die elementare Beziehung

Beziehung, die schließlich gleichwertig nebeneinander stehen. Bei diesen drei Stufen wird zunächst der Kontakt zu einer Person betrachtet. Erst auf der vierten Stufe wird die Beziehung zu mehreren Personen aufgeführt, die dann in der generalisierten Beziehung mündet. FORNEFELD geht davon aus, dass sich die beziehungsorientierten Förderungen „anfänglich nur in der störungsfreien Atmosphäre des Individualunterrichts zwischen Kind und Lehrer ereigneten“ (FORNEFELD 1997<sup>4</sup>, 402). Hier ist kritisch anzumerken, dass das Modell zu sehr in Stufen gedacht ist. Die Beziehungen zu anderen Lehrern, vor allem aber auch zu Mitschülern können in jeder Phase bedeutsam sein. Seitz führt dazu aus: „Kinder lernen viele Dinge voneinander und es gibt keine logische Begründung dafür, ihnen dies konzeptionell vorzuenthalten“ (SEITZ 2003, 288). Des Weiteren kann so der Einseitigkeit vorgebeugt werden, dass der Schüler nur durch einen Lehrer Erfahrungen sammeln kann und somit in soziale Abhängigkeit zu ihm gerät. Das Konzept von FORNEFELD entstand Mitte bis Ende der achtziger Jahre, als die Schwerbehindertenpädagogik noch in ihren Anfängen lag. Die von ihr aufgestellte Theorie des Umgangs hat somit Pioniercharakter und ist nicht als statisches Konzept zu sehen. Den Aspekt des Dialoges zwischen zwei Partner greift sie auch in späteren Veröffentlichungen als zentralen Moment heraus, beschränkt sich aber auch da auf den Dialog zwischen dem Menschen mit schweren Behinderungen und ihren Lehrern, Erziehern und Bezugspersonen (vgl. FORNEFELD 2003, 73). Mit BERENBOLD und LAUFER lässt sich ergänzen, dass die Schüler in einer größeren Gruppe die Möglichkeit haben, sich ihrer Ausdauer und ihrem Lernverhalten angemessen mit dem Lerninhalt zu beschäftigen. Die Großgruppe bietet einerseits Rückzugsmöglichkeiten, während andere sich mit dem Gegenstand beschäftigen, aber andererseits auch vielseitige Anregungen und Anlässe, sich erneut mit dem Inhalt auseinanderzusetzen (vgl. BERENBOLD/LAUFER 2003, 26).

Den Stufen in der Entwicklung der elementaren Beziehung FORNEFELDS folgend steht an zweiter Stelle die mediale Beziehung. Diese wird nur in Bezug auf Menschen mit autistischem Verhalten an erste Stelle gesetzt. Meiner Ansicht nach sind jedoch Medien durchaus schon direkt zu Beginn einer elementaren Beziehung sinnvoll. Sie können zum einen jedem, der

in die Beziehung eintritt, ein Hilfsmittel sein, Kontakt zu bekommen, zum anderen sind sie im Allgemeinen Gegenstände unserer Kultur und vermitteln damit ein Stück von ihr. Sie sind konkrete Lerngegenstände, die in einen sinnvollen inhaltlichen Kontext eingeordnet werden sollten, um tief greifende Bildungsinhalte unserer Kultur zu vermitteln. Diesen Aspekt als zukünftiges oder langfristiges Lernziel zu betrachten, bedeutet eine „extreme Reduzierung [...] der Lerninhalte und [...] wird der Eigenkomplexität der betroffenen Schülerinnen und Schüler nicht gerecht, sondern schränkt sie in ihren Lernmöglichkeiten ein“ (SEITZ 2003, 288). Den stufigen Aufbau betont FORNEFELD in späteren Veröffentlichungen jedoch nicht mehr (vgl. FORNEFELD 2001b, 135).

### 2.3.2 Der bildungstheoretische Ansatz und weiterführende didaktische Überlegungen

«Es gibt eine Sprache,  
die jenseits der Worte steht», dachte er.  
«Wenn ich diese Sprache ohne Worte zu entziffern lerne,  
dann gelingt es mir auch,  
die Welt zu entziffern.»

Coelho 1996, 50f.

Jüngere wissenschaftliche Überlegungen beziehen sich weniger auf die Beziehung und die Interaktion zwischen Schüler und Lehrer (vgl. LAMERS 2000 und SEITZ 2003). Sie betonen Thesen wie „Bildung ist die aktive Aneignung der kulturell ausgestalteten Welt durch das Selbst. Allseitige Bildung fordert ein Gegenüber, **die Begegnung mit Inhalten, die außerhalb des Subjekts liegen**“ (KLAUß/LAMERS 2003, 45; Hervorhebung durch d. Verf.). Durch diese Auseinandersetzung, ja Konfrontation mit der Umwelt lernt der Mensch, einschließlich desjenigen mit schweren Behinderungen, die verschiedenen Verhaltens- und Lebensmöglichkeiten sowie Sichtweisen unserer Kultur kennen und kann sie dann zu seinem Lebenskonzept in Beziehung setzen, sie sich zu eigen machen und sich daran bilden.

Um kulturelle Bildungsinhalte zu vermitteln, bedarf es weitreichenderer Vermittlungswege als nur die der elementaren Beziehung. KLAFKI hat mit dem Begriff des Elementaren in seiner kategorialen Bildungstheorie die grundlegende Position erarbeitet (vgl. PETERSEN 2001<sup>6</sup>), die von HEINEN mit der Elementarisierung im Rahmen der Religionspädagogik für die Geistigbehindertenpädagogik weiterentwickelt wurde (vgl. ebd. 2002<sup>2</sup>).

Das Elementare ist nach KLAFKI ein Inhalt, der sich dadurch auszeichnet, dass er in seiner besonderen, individuellen Seinsweise doch etwas Allgemeines enthält. Die Formen, in denen das Elementare auftreten kann, benennt er als „das Exemplarische [...], das Typische, die variable Struktur, das Klassische, das Repräsentative, das Symbolische“ (KLAFKI 1966 zitiert nach HEINEN 2002<sup>2</sup>, 90). Diese danach ausgesuchten Inhalte stehen stellvertretend für viele Kulturinhalte, da sie allgemeine Prinzipien, Werte und Verhältnisse beinhalten.

Von Bedeutung ist dabei, welche Inhalte vermittelt bzw. angeboten werden sollen. Dazu bedarf es einer genauen Analyse der gewählten Inhalte. KLAFKI stellt fünf verschiedene Bereiche vor, die bei der didaktischen Analyse bedacht werden sollten: allgemeine Sinn- oder Sachzusammenhänge, die Gegenwartsbedeutung, die Zukunftsbedeutung, die Sachstruktur und die Besonderheiten (vgl. PETERSEN 2001<sup>6</sup>, 167f.).

HEINEN nimmt diese Grundbereiche in seiner Elementarisierung auf, verändert bzw. erweitert sie um einige Aspekte und stellt folgende Grundelemente vor:

- 1.) Die elementaren Strukturen: In diesem ersten Schritt soll der Inhalt auf seine Sachstruktur hin analysiert werden, um so „elementare Sinn-, Bedeutungs- und Sprachstrukturen bestimmen“ zu können (HEINEN 2003, 67).
- 2.) Die elementaren leitenden Grundaussagen: Hier wird bestimmt, welche kulturelle Bedeutung der gewählte Inhalt für die Schüler bzw. den Adressatenkreis hat. Die kulturelle Bedeutung beinhaltet gleichzeitig auch die Frage nach der Gegenwarts- und der Zukunftsbedeutung (vgl. ebd. 2003, 68).

- 3.) Die elementaren Erfahrungen: Sie bauen auf den Erfahrungen der Schüler und der Analyse ihrer Lebenssituation auf. Zu beachten ist, ob die ermöglichten Erfahrungen an vorherige Erfahrungen anknüpfen, ob sie von Bedeutung für den Schüler sind und wie diese Erfahrung sich in die kulturelle Überlieferung einbetten lassen (vgl. HEINEN 2003, 71).
- 4.) Die elementaren Anfänge: Dieser Aspekt ist auf die Lernausgangslage und die konkrete Lebenssituation der Schüler bezogen. Auf ihre konkreten Bedürfnisse ist der Inhalt zu überprüfen und zu bearbeiten, damit er lebensbedeutsam eingebunden werden kann (vgl. ebd. 2003, 72).
- 5.) Die elementaren Vermittlungswege: Hier wird der Inhalt auf seine mediale Umsetzbarkeit überprüft. Die geplanten Methoden müssen sowohl auf den Schüler als auch auf den Inhalt angepasst sein, so dass sie in einem sinnvollen Zusammenhang mit den anderen vier Elementarisierungsrichtungen stehen (vgl. ebd. 2003, 74).

Von den fünf Schritten der Elementarisierung beschäftigen sich somit je zwei mit dem Inhalt (seinen Strukturen und seiner kulturellen Bedeutung) und dem Schüler (seiner Lebenssituation und seinem Lernniveau) sowie einer mit den Methoden.

Der Aspekt der elementaren Anfänge muss noch einmal aufgegriffen werden, um dazu noch einige wichtige Gedanken auszuführen. Der Inhalt soll auf die individuellen Voraussetzungen der Schüler hin analysiert werden. Dabei ist zu beachten, dass der Inhalt nicht nur entwicklungs-gemäß vermittelt wird. Einem Menschen mit schweren Behinderungen wird oft das Entwicklungsalter eines Kleinkindes zugeschrieben und die Angebote daraufhin ausgerichtet. Es wird übersehen, dass dieser Mensch schon viele Jahre lang Erfahrungen gesammelt hat, die mit denen eines Kleinkindes nicht vergleichbar sind. So ist darauf zu achten, dass altersadäquate Themen ausgewählt werden.

Ein weiterer wichtiger Aspekt diesbezüglich ist, dass die oft dargestellte Lebensnähe nicht zwingend auf die räumliche und zeitliche Nähe festgelegt sein muss. Ein Mensch lernt besonders dann, wenn ein für ihn

sinnvoller thematischer Kontext vorliegt, in den er sich durch Vorerfahrungen eingliedern kann. Das bedeutet, dass die zu vermittelnden Inhalte so dargestellt werden sollten, dass ein emotionaler Bezug entsteht, der es dem Schüler ermöglicht, sich in die Situation einzufinden, selbst wenn sie nicht seiner eigenen aktuellen Lebenslage entspricht (vgl. auch SEITZ 2003, 286).

Zusammengefasst bedeutet die Elementarisierung das Herausarbeiten der lebensbedeutsamen, elementaren Aspekte eines kulturellen Lerninhalts, bei dem es sich jedoch auf keinen Fall um eine Reduzierung der Thematik handelt, sondern mehr um ein Konzentrat der vielfältigen Möglichkeiten.

Die elementare Beziehung ist in ihrer ursprünglichen Entwicklung stark formal ausgerichtet und der Aspekt der kulturellen Inhalte wird als weiterführender Schritt bzw. Zukunftsperspektive betrachtet. In späteren Veröffentlichungen betont FORNEFELD die Bildung stärker, auch wenn der materiale Aspekt unbenannt bleibt (vgl. FORNEFELD 2003). Die Elementarisierung richtet sich im Sinne einer kategorialen Bildung nach KLAFFKI sowohl auf formale als auch auf die materiale Bildung. Sie versucht, die „Kluft zwischen den abstrakten Inhalten einerseits und den eingeschränkten sprachlichen Kommunikationsmöglichkeiten andererseits zu überwinden“ (LAMERS 2000, 201). Wegen der anspruchsvollen Bedingungen ist die Realisierung von Bildung für Menschen mit schweren Behinderungen auch nicht in Wohn- oder Tageseinrichtungen machbar. Es bedarf der vielfältigen Möglichkeiten der Schule. Wie diese Umsetzung aussehen kann, soll in Kapitel drei dargelegt werden.

### 2.3.3 Musik mit Menschen mit schweren Behinderungen

Musik wird leibhaftig, wenn man sich nicht nur mit den Ohren, sondern mit dem ganzen Körper der Musik nähert.

Amrhein 1996, 12

„Es gibt kein „behindertes“ Musikerleben“ (MERKT 1998, 6). Jeder nimmt Musik anders, auf verschiedenen Zugangswegen, wahr, ob er eine Behinderung hat oder nicht. Dies äußert sich teilweise in den Reaktionen auf Musik. Der Körper reagiert mit physiologischen Veränderungen wie Herzschlag, Atmung, Bewegung, Anspannung und Entspannung der Muskeln (vgl. MERKT 1998, 4; BEHNE 1993, 6 und 2000, 334). Außerdem berührt Musik den Mensch emotional (vgl. MERKT 1998, 5). „Fest steht: *Man kann nicht nicht auf Musik reagieren*“ (ebd. 1998, 5). Musik ist somit nicht an Voraussetzungen gebunden, die ein Mensch erfüllen, beherrschen muss, um sie zu rezipieren. Der Mensch mit schweren Behinderungen reagiert in einer elementaren Zugewandtheit auf Musik.

Musik in einem umfassenden Verständnis ist als Schallereignis zu verstehen, „das mit dem Ohr und zugleich mit dem ganzen Körper aufgenommen werden kann“ (HELBIG 2004, 209). Dieser leibhaftige Umgang mit Musik entspricht den Lernbedürfnissen von Menschen mit schweren Behinderungen. Durch den „körperlichen Mit- oder Nachvollzug“ entfaltet sich die Musik im Erleben des Menschen mit schweren Behinderungen, so können Gefühle gespiegelt oder Gegenständliches dargestellt bzw. nachempfunden werden (AMRHEIN 1996, 12). Dabei können alle Medien und Materialien einbezogen werden, die sämtliche Sinne ansprechen, den Ausdruck der Musik verdeutlichen und somit als Mittler zwischen Musik und Wahrnehmung fungieren (vgl. AMRHEIN/ BIEKER 1999, 133). Auf diese Medien kann auf keinen Fall verzichtet werden. Musik, Klang bzw. Schallereignisse sind nur von kurzer Dauer, flüchtig vorbeigezogen und nur im Augenblick präsent. Medien bieten nun die Chance, die Eindrücke länger erfahrbar zu machen, alle Sinne einzubeziehen und gleichzeitig „komplexe und abstrakte akustische Phänomene konkret, „begreifbar“ und subjektiv bedeutsam“ zu gestalten (SPODE 1995, 17).

In der Gestaltung des Umgangs mit den Medien als Mittler der musikalisch gehörten Inhalte entwickelt sich ein Dialog. Musik ist ein



kommunikatives Mittel nonverbaler Art. Diese Kommunikation wird meistens nur als Dialog mittels Instrumenten aufgefasst (vgl. ESSER u.a. 1995, 2 und DEDERICH 2000, 184), lässt sich jedoch erweitern auf den handelnden Umgang mit anderweitigen Medien, um den musikalischen Inhalt zu verdeutlichen. Phänomenologie, also sich dem Sich-Zeigenden vorurteilsfrei zu begegnen, bedeutet das gemeinsame Schaffen, wodurch ein Verstehensprozess initiiert wird, der auf der gegenseitigen Antwort beruht. Dieser gegenseitige Verstehensprozess ist bedeutend für die elementare Beziehung. Durch sie können basierend auf der Musik Stimmungen, Gefühle und Erfahrungen mittels greifbarer Medien verdeutlicht, umgesetzt, ‚sichtbar‘ gemacht und gemeinsam erlebt und gestaltet werden. Doch nicht nur durch die Verwendung dieser Medien erfolgt ein Schaffensprozess. Durch die beim Hören auditiver Einzelschwingungen entstandenen Erlebnisganzheiten gestaltet der Hörer seine musikalische Wahrnehmung (vgl. BERENBOLD/LAUFER 2003, 21). Er ist somit gleichsam Schöpfer des musikalischen Prozesses, trägt durch sein Empfinden zum Kulturprozess, dem ‚poiein‘ bei.

Wie bereits in Kapitel 2.2.5.2 beschrieben, sollte den Schülern ein vielfältiger Umgang mit der Musik ermöglicht werden. Will man die Teilhabe an der gesamten Musikkultur gewährleisten, so darf dem Menschen mit einer Behinderung nicht nur selektiv Musik einer Richtung angeboten werden. Diese Teilhabe äußert sich darin, aus den vielfältigen Möglichkeiten auszuwählen, was dem Einzelnen gefällt, und kann nur erfolgen, wenn viele Musikrichtungen bekannt sind (vgl. MERKT 1998, 6). In der musikalischen Arbeit mit Menschen mit schweren Behinderungen sind unbegrenzte Ausdrucksvarianten von großer Bedeutung, da sie so „mit der Ganzheit ihrer Person reagieren“ und auf „möglichst viele persönliche Bereiche angesprochen und gefördert werden“ können (HAHNEN 1995, 23). Musik ist insofern ein geeignetes Medium, da in ihr zahlreiche Stimmungen, Atmosphären und Gefühle zum Ausdruck kommen, die einerseits sprachlich nicht gefasst werden, aber andererseits einen konkreteren Zugang bieten. Außerdem können durch sie

Elemente vermittelt werden, „deren direkter Ausdruck unter Umständen zu bedrohlich werden könnte“ (DEDERICH 2000, 183).

Zusammenfassend lässt sich musikalisches Erleben mit einem Zitat von AMRHEIN beschreiben:

„Unter musikalischer Tätigkeit soll jede Art von Umgang mit der klanglichen Welt verstanden werden: das Hervorbringen und Gestalten von Musik mit der Stimme oder Instrumenten sowie das Reagieren auf Musik mit unterschiedlichen inneren oder äußeren Bewegungen, mit Emotionen, Assoziationen oder Reflexionen“ (AMRHEIN 1993, 571).

Musik kann auf einer ganz basalen Ebene wahrgenommen, erlebt und verinnerlicht werden. Gleichzeitig trägt ein Mensch mit schweren Behinderungen durch sein individuelles Erleben, durch den Prozess des `poiein` zur Kulturschöpfung und zu deren Weiterentwicklung bei (vgl. SOULIS 1996, 113).

Eine konkrete Umsetzung dieser musikalischen Arbeit wird nun im folgenden Kapitel beschrieben.

### **3. ANTONIO VIVALDIS „VIER JAHRESZEITEN“ ALS KULTURELLES BILDUNGSANGEBOT**

In diesem Kapitel wird der kulturelle Bildungsinhalt „Vier Jahreszeiten“ von ANTONIO VIVALDI basierend auf dem formulierten Bildungsverständnis aufbereitet. Die Zielgruppe betreffend gestaltet sich der Unterricht leib- und beziehungsorientiert. Dabei spielt das Erleben eine zentrale Rolle und ist in der Methode des basalen Erlebnistheaters verankert. Die Gestaltungselemente werden deshalb mit dem musikalischen Werk verknüpft vorgestellt.

Das Erlebnistheater „Vier Jahreszeiten“ konnte bereits mit einer Gruppe von Schülern aus der Oberstufe des Mehrfachbehindertenbereichs der Blindenschule Düren durchgeführt werden. Da diese Arbeit nicht empirisch aufgebaut ist, wird auf eine Beschreibung des erfolgten Unterrichts verzichtet. Im Folgenden werden für diese Arbeit wichtige Aspekte des Projekts in den Kontext eingebunden.

#### **3.1 Die „Vier Jahreszeiten“ – Das Werk in der Schule**

Die „Vier Jahreszeiten“ von VIVALDI bieten eine Fülle von Inhalten und Erfahrungen, die in diesem Kapitel vorgestellt werden sollen. Daran anschließend wird die Bedeutung für die Schüler und der Bezug zu den Richtlinien dargelegt, denn ein Unterricht, der die Schüler treffen soll, muss darauf ausgerichtet sein, dass die vermittelten Inhalte auch für die Schüler in ihrer aktuellen Lebenslage verwertbar sind. Die bedeutenden Merkmale sollen dann in der elementarisierten Fassung aufgezeigt werden.

#### **3.1.1 Antonio Vivaldi und die Entstehung der „Vier Jahreszeiten“**

ANTONIO LUCIO VIVALDI wurde 1678 in Venedig geboren und starb 1741 in Wien. Als Sohn eines Violinisten im Orchester von San Marco kam er früh mit Musik in Berührung und erhielt Violinunterricht. Schon im Alter von zehn Jahren setzte sein Vater ihn als Substituten, später als seinen Nachfolger, ein (vgl. ELLER 1966, 1849). Anstatt diesen Weg zu verfolgen, schlug ANTONIO VIVALDI zunächst für ein paar Jahre eine geistliche Laufbahn ein, die er jedoch auf eigenen Wunsch beendete und nur noch den Stand des weltlichen Priesters behielt. Ab 1703 gab er Violinunterricht im Ospedale della Pieta. Sein Schaffen erweiterte sich schnell, sodass er dort nicht nur Violinunterricht erteilte, sondern auch deren Orchester leitete. Zusätzlich veröffentlichte bzw. führte er in schneller Abfolge Opern, geistliche Musik und, was von ihm am meisten bekannt ist, Instrumentalmusik auf. Seine Werke wurden so bekannt, dass er stetig Einladungen, Berufungen und Aufträge erhielt (vgl. ELLER 1966, 1850). Dies ermöglichte ihm vielzählige Reisen. Gegen Ende seines Lebens verschlechterten sich jedoch die Beziehungen zu den Leitern des Ospedale della Pieta so sehr, dass er am Ende, in Wien wohnend, verarmt starb. Erst seit letztem Jahrhundert ist die Fülle der Werke VIVALDIS bekannt.

VIVALDIS Schaffen ist die Entwicklung der Konzertform zu verdanken. Seinem Experimentieren mit dem Konzert folgte die Verwendung des Ritornells im Übergang vom Concerto grosso zum Solokonzert (vgl. ELLER 1966, 1860). Dieses findet auch in den „Vier Jahreszeiten“ seine Anwendung.

Die Entstehung der „Vier Jahreszeiten“ ist derzeit noch ungeklärt. Herausgegeben wurden sie erstmals 1725 bei M.C. Le Cène in Amsterdam als Opus 8 unter dem Namen „Il Cimento dell' Armonia e dell' Inventione“. Wenig später, um 1730, erfolgte schon ein Nachdruck bei Le Clerc und Boivin in Paris. Die „Vier Jahreszeiten“ bilden den Anfang der acht in diesem Werk zusammengefassten Konzerte. Die Widmung für den Grafen Venceslaw Morzin bezeugt jedoch, dass die „Vier Jahreszeiten“ schon früher komponiert wurden (vgl. ZILKENS 1996, 9).

Jedem dieser vier Konzerte liegt ein Sonett<sup>2</sup> zu Grunde, dessen Inhalt VIVALDI vertont hat, ja deren Elemente er sogar noch in den Noten notiert hat, damit der Spieler weiß, welche Stimmung oder Szene gerade musiziert wird. Jedoch soll VIVALDI die Sonette erst dem Druck beigefügt und die Konzerte dahingehend überarbeitet haben (vgl. BRAUN 1975, 4). Die Elemente, die VIVALDI aufgreift, stammen fast ausschließlich aus der Natur:

„die Imitation von Tier-, insbesondere Vogelstimmen [...], die Darstellung der für die verschiedenen Jahreszeiten typischen Naturphänomene, Nachzeichnungen der Wasserbewegung, des Rauschens der Blätter und Bäume, Schilderungen von Gewitter, Sturm und Regen, pastoraler und rustikaler Stimmungen, von Tänzen der Landleute mit Hirtenschalmei- und Musettebegleitung, von Jagdszenen und anderem“ (DIE VIER JAHRESZEITEN 1978<sup>2</sup>, 15).

Aufgrund dieser Gedichte werden VIVALDIS „Vier Jahreszeiten“ auch als Programmmusik bezeichnet. BRAUN weist jedoch darauf hin, dass der Begriff Programmmusik seit Berlioz sehr festgelegt ist, weshalb eine „Anwendung auf Vivaldis Musik Mißverständnisse hervorrufen könnte“ (BRAUN 1975, 5). In den „Vier Jahreszeiten“ werden nur musikalische Bilder, aber keine durchgehende Handlung vertont.

Es handelt sich bei den „Vier Jahreszeiten“ um Konzerte für Solovioline, vierstimmigen Streichersatz und Basso continuo. Mit dem formalen Aufbau der drei Sätze mit je einem schnellen am Anfang und am Schluss und einen langsamen, gemäßigten Mittelsatz greift VIVALDI bereits ein Merkmal des klassischen Solokonzerts auf, zu dessen Entwicklung er maßgeblich beigetragen hat. Die Ecksätze sind in Ritornellform gestaltet. Je ein Ritornell, also der Anfang eines Satzes, sein Leitmotiv oder Thema, bildet die Stütze des Satzes, in dem es wiederholt wird – entweder so wie es war, verkürzt oder verändert. Unterbrochen wird das Ritornell durch solistische Zwischenspiele, durch die ein Kontrast zwischen Solo und Tutti entsteht (vgl. BRAUN 1975, 11f). Durch diesen Wechsel können auch die vielfältigen Bilder einbezogen werden. Die Ecksätze unterscheiden sich nur dergestalt, dass „ein rascher gerader Takt den Anfang macht und ein tänzerisch-bewegter ungerader Takt den Schluß bildet“ (BRAUN 1975, 12). Aufgebrochen wird dieses Schema

---

<sup>2</sup> Eine Abschrift der Sonette befindet sich im Anhang.

jedoch im Sommer- und im Winterkonzert. Die Orientierung an der „Text- bzw. Affektausdeutung des jeweiligen Satzes“ ließ ihn „von dem Vorbild seiner eigenen Konzertform bisweilen abweichen“ (LE QUATTRO STAGIONI 1996, 913). Dagegen sind die Mittelsätze, die in der Tonikaparallele stehen und die nur ein Bild vertonen, in langsamem Tempo gehalten; sie glänzen durch Kantabilität und formale Geschlossenheit (vgl. BRAUN 1975, 12).

Um die Inhalte der einzelnen Jahreszeiten, in den Sonetten verschriftlicht und in der Musik vertont, soll es im nächsten Kapitel gehen.

### 3.1.2 Inhalt und Gedanken zur Deutung

Die „Vier Jahreszeiten“ basieren auf je einem Sonett. Es soll hier nur eine kurze Analyse der Inhalte der Sonette und deren Darstellung in der Musik vorgenommen werden.

#### 1) *Der Frühling*

Der Frühling ist gekommen, und freudig  
begrüßen ihn die Vögel mit frohem Gesang;  
und die Quellen zum Hauch der Zephyrinde  
fließen mit süßem Murmeln.

Zilkens 1996, 94

Der Frühling zieht ins Land. Verdeutlicht wird dies im ersten Ritornell. Von der hellen Tonika E-Dur werden die Terz und die Quinte mehrfach betont und erscheinen so wie eine Einführung. Dieses Ritornell wird – teilweise in abgewandelter oder verkürzter Form – fünffach wiederholt. Unterbrochen wird es jeweils von einer neuen thematischen Einheit, die vertont wird. So wird zweimal der Gesang der Vögel aufgegriffen. Dieser wird durch Triller, Pralltriller, Läufe, Tonrepetitionen und -umspielungen von der Solovioline und zwei weiteren Violinen verdeutlicht. So wird „ein schwirrendes, trillerndes, in sich »stehendes« Klangfeld“ erzeugt, „das herrlich die »natürliche« Regellosigkeit des Vogelgesangs wiedergibt“ (VIOLINKONZERTE OP.8 1991, 702). Im zweiten Zwischenspiel werden die murmelnden Quellen durch im piano gehaltene Sechzehntelbewegungen,

die durch Wechselnoten wie kräuselnde Bewegungen klingen, dargestellt. In einem weiteren Zwischenspiel wird durch „[s]chnelle Oktavläufe und *ff*-Tremoli“ das Gewitter mit Blitz und Donner vertont, „das Heulen des Windes versinnbildlicht die Solovioline mit gebrochenen Akkorden in 16tel-Triolen“ (PIEL 1992, 292f.).

Der zweite Satz des Frühlings handelt von dem schlafenden Hirten, der sich auf einer blühenden Wiese zum Rauschen der Blätter niederlegt. Das Rauschen der Blätter wird durch punktierte Wechselnoten der Tutti-Violinen überwiegend in Terzparallelen erzeugt, darüber liegt die Solovioline „mit einer weitgespannten schlichten Kantilene“, die den Schlaf symbolisiert (CONCERTI OP.8 1991, 777). In der Viola wird das Bellen eines Hundes durch den Rhythmus nachgeahmt.

Das Finale des Konzerts ist als ‚Danza pastorale‘ bezeichnet und in den vier Ritornellen ist der Tanz der Nymphen und Hirten vertont. Dieser Tanz erklingt durch den punktierten Siciliano-Rhythmus. Unterbrochen wird er durch die Zwischenspiele der Solovioline. In deren zweiter Soloepisode finden Doppelgriffe eine ausgedehnte Verwendung, die „auf die spielmännische Fertigkeit eines Volksmusikanten deuten“ könnten (BRAUN 1975, 18). Im basso continuo und in der Viola erklingt zeitweise über die Bordunquinte die Nachahmung eines Dudelsacks (vgl. PIEL 1992, 293).

## 2) *Der Sommer*

In der harten Jahreszeit der glühenden Sonne  
schmachten Mensch und Herde  
Zilkens 1996, 94

Alle drei Sätze des Sommers stehen ungewöhnlicherweise in derselben Tonart, nämlich g-Moll. Die Stimmung, die vermittelt wird, ist also konstant, „[ü]ber diese Jahreszeit gibt es anscheinend wenig Gutes zu berichten“ (ZILKENS 1996, 28). Auch das Ritornellprinzip findet nur geringe Anwendung.

Der Sommer hält mit seiner drückenden Hitze, vertont durch stockende, von Pausen durchzogene Motive, Einzug. Dieses Eingangsritornell wird insgesamt nur noch zweimal wieder aufgegriffen, einmal am Anfang und

einmal gegen Ende des Satzes. Immerhin erfährt der Sommer durch die von der Solovioline vertonten Vogelstimmen des Kuckucks, der Taube durch kleine Sekunden und große Septimen und dem Distelfink durch Triller und schnelle Quartsprünge ein kleines Maß an Heiterkeit (vgl. PIEL<sup>3</sup> 1992, 293). Ebenso wie die lauen Sommerwinde, wirkt der Zephir mit seinen leise vorgetragenen Sechzehnteltriolen noch beruhigend. Doch schon bläst im Kontrast dazu der kalte Nordwind Boreas durch Tremolobewegungen in den Violinen. Darüber bricht die Klage des Hirten in Form eines chromatisch absteigenden Basses, übermäßigen Sekundsritten, engen Intervallen und dem Schluchzen der Solovioline herein (vgl. BRAUN 1975, 25).

Der zweite Satz divergiert zwischen der Mattigkeit des Hirten und seiner Angst vor dem drohenden Unwetter. Der Donner wird bereits durch Tremoli in die klagende Kantilene, die die Solovioline anstimmt, eingeschoben.

Der im zweiten Satz eingeführte Donner bildet die Ausgangsbasis für den dritten Satz, in dem das Unwetter tobt. Ergänzt wird der Donner durch rasche auf- und abwärts geführte Läufe und Dreiklangsbrechungen. Die Gliederung in Ritornell und Solopartien schwimmt dabei, nun gibt es „keine thematische Gestalt mehr, nur noch dramatische Gebärde, Klangfläche, dem Geräusch nah“ (VIOLINKONZERTE OP.8 1991, 702).

### 3) *Der Herbst*

Die Bauern feiern mit Tänzen und Liedern  
ihre Freude über die glückliche Ernte  
Zilkens 1996, 95

Der Herbst beginnt mit einem derben Ritornell, welches den Tanz und den Gesang der Bauern darstellt, die sich über ihre Ernte freuen. Diese Elemente werden von der Solovioline mit Terz-Doppelgriffen übernommen. In ihrem zweiten Solo stellt die Solovioline dann den betrunkenen Bauern dar. „Torkelnde, taumelnde, niederstürzende Koloraturen in rezi-tativisch freier Metrik, die auch gewissen Temposchwankungen Raum

---

<sup>3</sup> PIEL spricht von der Nachtigall, in allen anderen Interpretationen und in den Sonette ist jedoch der Distelfink benannt, weshalb dieser hier verwendet wird.



gewähren, geben davon einen rechten Eindruck“ (CONCERTI OP.8 1991, 780). Das letzte Solo schildert das Einschlafen des Bauern durch das Gähnen verdeutlichende Sexten und eine abwärts geführte Chromatik ganzer Noten (vgl. BRAUN 1975, 29).

Der Schlaf des Betrunkenen wird im zweiten Satz durch ein breites Klangkontinuum versinnbildlicht. Außerdem wird die Entrücktheit des Schlafes und der Traumwelt mittels eines weiten Stimmabstands und sich ineinander schiebende chromatische Harmonien erzeugt (vgl. VIOLINKONZERTE OP.8 1991, 703).

Dieser sanfte Schlaf wird abrupt im dritten Satz durch das Erklingen imitierter Hörner, die zur Jagd rufen, abgebrochen. Während Ritornell und erstes Zwischenspiel noch die milieubezogene Stimmung verdeutlichen, beginnt die eigentliche Jagd erst im dritten Zwischenspiel. Das Fliehen des Wildes wird durch Dreiklangstriolen und schnelle Arpeggien der Solovioline vertont, der Flintenknall mittels Tonrepetitionen einzelner Orchesterstimmen und die gierigen Hunde durch das Rauschen des Orchesters. Schließlich gehen die Bewegungen des Tieres in rhythmische Unregelmäßigkeiten über, das Tier ist verletzt und stolpert. Es versucht aufzustehen, vertont durch ansteigende, kleine und übermäßige Sekunden, bricht dann aber in der Solokadenz endgültig zusammen (vgl. BRAUN 1975, 32).

PIEL weist weiterführend darauf hin, dass in den anderen drei Konzerten die musikalischen Figuren, die in diesem Satz dem Fliehen des Wildes gewidmet sind, zur Verdeutlichung der Unwetterszenen herangezogen wurden (vgl. PIEL 1992, 298f.).

#### 4) *Der Winter*

Erstarrt zittern bei eisigem Schnee.  
Im erbarmungslosen Heulen des grauenhaften Windes  
Zilkens 1996, 95

Die erstarrte, klirrende Kälte des Winters hält gleich in den einleitenden Takten des ersten Satzes Einzug. Sie wird durch dissonante Sekundklänge, die lange nicht aufgelöst werden und sozusagen erstarrt stehen, sowie den vielen Tonrepetitionen und stockenden Achteln erzeugt. Dabei

erklingt sie nicht nur zu Beginn des Satzes, sondern durchdringt auch das Heulen des Windes, das Stampfen und das Zähneklappern des Menschen (vgl. ZILKENS 1996, 36). Der Mensch kann die Kälte nur durch das Aufstampfen der Füße aushalten, das durch Tremolofiguren verdeutlicht wird. Das Heulen des Windes hingegen wird von der Solovioline in 32tel-Ketten dargestellt.

Der zweite Satz ist wieder der Ruhe gewidmet. Zwar tropft Regen an die Scheiben, was die Pizzicatoklänge der ersten und zweiten Violine beschreiben, doch die Viola lässt „mit langen Notenwerten glühende Ofenhitze fühlen“ (PIEL 1992, 295). Darüber liegt die Kantilene der Solovioline, die die Behaglichkeit und Gemütlichkeit der häuslichen Situation widerspiegelt.

Das Finale beginnt in der Solovioline mit dem Laufen über das Eis. Dieses zunächst noch lebhaftes Gehen in Sechzehntelbewegungen, wandelt sich bald in ein vorsichtigeres, nur noch in Achtelnoten gespieltes Laufen, da die Angst zu fallen hinzutritt. Ständig liegt der starre Grund, das glatte Eis unter den musikalischen Ausmalungen.

„Der starre Klanggrund symbolisiert eine starre Eisfläche, die dem darauf Laufenden [...] keinen Halt, musikalisch gesprochen: keine die Tonart einprägsam umschreibenden Kadenzen, bietet und ihm kein Fortkommen = keine harmonische Entwicklung durch Sequenzfiguren ermöglicht“ (BRAUN 1975, 35).

Schließlich fällt der Laufende, in abwärtsgerichteten 32tel-Läufen dargestellt, bricht sogar ein, welches durch abgerissene Tonfolgen dargestellt wird. Das Ende ist wieder den Winden gewidmet, die entfesselt durch alle Stimmen rauschen.

### **3.1.3 Das elementarisierte Werk**

Die „Vier Jahreszeiten“ bieten eine Fülle an Stimmungen, Elementen und Erfahrungen, die im Unterricht vermittelt werden können. Ziel der Elementarisierung als inhaltliche Konzentration ist jedoch, „das am Besonderen zu Gewinnende oder im Besonderen erscheinende Allgemeine“ herauszuarbeiten (KLAFKI 1966 zitiert nach HEINEN 2002, 89).

Dieses Besondere, das Elementare, welches sich u.a. im Repräsentativen und im Symbolischen widerspiegelt, muss stets neu auf eine Bezugsgruppe und ihre Lebenswirklichkeit bestimmt bzw. überprüft werden (vgl. HEINEN 2002, 90). Der Inhalt darf aber auf keinen Fall simplifiziert, minimalisiert oder verfälscht werden (vgl. LAMERS 2000, 199). Jede Jahreszeit besteht aus drei Sätzen. Aus jedem dieser Sätze soll nun das Zentrale dargestellt werden, das für die Schüler Bedeutung tragen soll.

#### 1) *Der Frühling*

Als diese dann schweigen, beginnen die Vöglein  
von neuem ihren tonreichen Zaubergesang  
Zilkens 1996, 94

Im ersten Satz des **Frühlings hält** dieser **Einzug**. Mit ihm erklingt Vogelgesang, die Quellen plätschern und die lauen Lüfte wehen; doch auch ein Gewitter kündigt sich an. Entscheidend für diesen ersten Satz ist, dass der Frühling kommt und mit ihm die Vögel wieder singen. Dieses **Vogelgezwitscher** und das Erscheinen des Frühlings werden in der Musik an mehreren Stellen verdeutlicht.

In eine duftende Blumenwiese bettet sich der Hirte. Zentraler Moment des zweiten Satzes ist somit die **Ruhe**, die in einer duftenden Wiese erfahren wird.

Der **Hirtentanz** im dritten Satz kennzeichnet die fröhliche, ausgelassene Stimmung, die die hellere Jahreszeit hervorruft.

#### 2) *Der Sommer*

Ach, nur allzu wahr ist seine Furcht,  
es donnert und blitzt der Himmel  
Zilkens 1996, 94

Der grelle, heiße (italienische) Sommer ist geprägt von Mattigkeit und **drückender Hitze**, die es den Menschen nur schwer möglich macht, sich zu bewegen.

Der zweite Satz symbolisiert die **Angst** der Menschen vor einem Gewitter. So werden sowohl die (An-)Spannung als auch der vorankündigende Donner vertont.

Das heftige **Gewitter** bricht dann mit Blitz und Donner im dritten Satz ein, wütet und zerstört.

### 3) *Der Herbst*

die Luft ist milde und angenehm,  
und die Jahreszeit lädt viele ein,  
einen sehr süßen Schlaf zu genießen

Zilkens 1996, 95

Der Herbst beginnt mit einem Erntefest. Die Erntefreuden enden jedoch mit der Trunkenheit der Bauern. Als zentraler Moment soll hier die **Freude** über die **Ernte** im Vordergrund stehen.

Doch das viele Feiern hat müde gemacht. Die Melodie versinnbildlicht den **Schlaf**, der unter freiem Himmel in der herbstlichen Landschaft erfolgt.

Wie PIEL ausgeführt hat, werden in den anderen Jahreszeiten die Motive des dritten Satzes für das Element Gewitter eingesetzt (vgl. PIEL 1992, 298f.). Der dritte Satz wurde so zunächst als wirbelnder **Herbststurm** vorgestellt<sup>4</sup>.

Der zentrale Moment des dritten Satzes laut Sonett ist die Jagd bzw. die **Angst** und das Sterben des Wildes.

### 4) *Der Winter*

Am Feuer die ruhigen und zufriedenen Tage verbringen

Zilkens 1996, 95

Mit dem Winter hält im ersten Satz die klirrende **Kälte** Einzug. Der Mensch friert und kann sich nur durch Bewegung warm halten.

Dagegen wird im zweiten Satz die **Wärme** und Behaglichkeit am Feuer symbolisiert.

---

<sup>4</sup> In der praktischen Umsetzung mit Schülern der Blindenschule Düren wurde deshalb an dieser Stelle diese weitere Einheit eingefügt, die den Schülern, ihre Reaktionen interpretierend, begeistertes, intensives Erleben und Umsetzen ermöglichte.

Das Finale des Winters ist durch die Bewegung auf dem Eis gekennzeichnet. Einerseits werden mutige, kräftige Bewegungen gewagt, die dann zum Fallen und Brechen des Eises führen, andererseits wird aber auch die Unsicherheit dargestellt. Alle diesen Bewegungen werden durch die **Glätte** hervorgerufen.

Die Umsetzung anspruchsvoller Bildungsinhalte mittels der Elementarisierung kann keineswegs das Ziel haben, die Vorlage „Satz für Satz mit allen Problemstellungen und Ebenen zu vermitteln“ (LAMERS 2000, 199). Diese Argumentation wird dahingehend unterstützt, dass in der elementarisierten Fassung der „Vier Jahreszeiten“ nicht alle Inhalte, die in der entsprechenden Jahreszeit vorkommen, eingebracht werden. So wurden Personen, wie der betrunkene Bauer im Herbst (erster Satz) und Tiere, wie der bellende Hund im Frühling (zweiter Satz) und der Mückenschwarm im Sommer (zweiter Satz), aber auch Gefühle, wie z.B. die Gier der Hunde und auch der Menschen bei der Jagd (Herbst, dritter Satz), vernachlässigt, da sie nicht bedeutend zur Stimmung beitragen oder sogar dem Elementaren konträr entgegenstehen. Ihr Einbezug könnte auf die Schüler mit schweren Behinderungen nicht sinnstiftend, sondern nur verwirrend wirken.

Dagegen wurden Inhalte, wenn sie in den Sätzen wiederholt werden, auch in der elementarisierten Fassung wieder aufgegriffen. So steht im Sommer die Angst vor dem Gewitter, im Herbst aber die Angst vor der mordenden Gier der Menschen im Vordergrund. Das interaktionsstiftende Medium ist zwar das Gleiche, die Figuren und ihre Bewegungen sowie die Farben sind jedoch verschieden. „Eine Geste, eine Bewegung kann eine Vielfalt von Bedeutungen mitteilen. Im Form- und Sinngewinnungsprozess wird die Erfahrung von Mehrdeutigkeit gemacht und durchschaut“ (WESTPHAL 2004, 40). Ähnliches kann somit durch die Deutung in der Interaktion auch auf verschiedene Situationen übertragen werden.

Damit die elementarisierte Fassung den Bedürfnissen der Schüler entspricht, wird die hier vorgestellte Variante in einer konkreten Unterrichtsreihe auf die Bedeutung für die Schüler angepasst, erweitert und ausdifferenziert.

#### 3.1.4 Die Bedeutung der „Vier Jahreszeiten“ für die Schüler

Jedoch erst in einem individuellen Erleben von Musik und in konkreten Wirklichkeitsbezügen erhält die Musik Lebensbedeutsamkeit.

Holzbeck 1995, 112

Ziel dieser Arbeit ist, Schülern mit schweren Behinderungen Bildung zu ermöglichen. Dazu gehören auch musikalische Werke, wie die „Vier Jahreszeiten“ von ANTONIO VIVALDI.

Wie in Kapitel 2.2.5.2 ausgeführt wurde, hat Musik eine bedeutende Präsenz in unserer Gesellschaft. Dies gilt genauso für klassische Musik, die den Schülern aus vielen Situationen bekannt ist und deshalb auch inhaltlich in der Schule bearbeitet werden sollte. VIVALDIS „Vier Jahreszeiten“ sind ein musikalisches Werk, das eine hohe Präsenz in unserer Gesellschaft aufweist und somit auch einen hohen Wiedererkennungswert besitzt. So wird es immer wieder als Hintergrundmusik in der Werbung eingesetzt, z.B. der dritte Satz des Sommers in Verbindung mit ‚Mon Cheri‘.

VIVALDI hat ein für seine Zeit einzigartiges Werk geschrieben, welches Stimmungen, Situationen und Gefühle in den einzelnen Jahreszeiten auf eine bis heute – mit wenigen Ausnahmen wie z.B. das Oratorium von Haydn – einmalige Weise mit Leben erfüllt. Das Thema ‚Jahreszeiten‘ ist den Schülern aus vielen Unterrichtssituationen bereits bekannt und besitzt somit ebenfalls Wiedererkennungswert. Gleichzeitig wird das Thema aber in einen neuen Kontext eingebunden. Die Musik vermittelt die Elemente, Stimmungen und Gefühle, die erlebt werden können, in nicht vergleichbarer Art und Weise. Natürlich müssen die Inhalte auf ihre elementaren Erfahrungen für die Schüler jedes Mal wieder überprüft werden (vgl. HEINEN 2003, 71).

Nicht zuletzt bieten die „Vier Jahreszeiten“ Möglichkeiten, einerseits einen Bildungsinhalt zu vermitteln, andererseits aber auch allgemeinen Erfahrungen bezüglich der Selbstwahrnehmung, Selbstbestimmung und Mitgestaltung von Situationen Raum zu geben. Musik ist so eigenständiger Lernbereich wie auch Medium (vgl. LAUFER 2004, 134). Diese Bereiche können hier jedoch nicht dargestellt werden, da dies den Rahmen der Arbeit zu stark ausweiten würde.

Die Frage, die sich stellt, ist, wie sich der Inhalt eines musikalischen Werkes ermitteln lässt. Gute Anhaltspunkte bieten die Programmmusik, aber auch Opern, Operetten, Musicals und Lieder. Da VIVALDI seinen „Vier Jahreszeiten“ je ein Sonett zugeordnet hat, kann so ein festgelegter Inhalt vermittelt werden. Programmmusik bietet die Möglichkeit, „Schülern den Zugang zur Tonkunst auf dem Weg über außermusikalische Vorstellungen zu erleichtern“ (PIEL 1992, 299). Weiterführend sind die Schüler so auch nicht der freien Interpretation des Lehrers ausgesetzt.

### 3.1.5 Lehrplanbezug

Ein Blick in den aktuell geltenden sowie im Entwurf der RAHMENRICHTLINIEN FÜR DIE SCHULE FÜR GEISTIGBEHINDERTE zeigt, dass die Vermittlung musikalischer Werke keine Beachtung findet (vgl. KULTUSMINISTERIUM DES LANDES NORDRHEIN-WESTFALEN 1980<sup>2</sup> und MINISTERIUM FÜR SCHULE, WISSENSCHAFT UND FORSCHUNG NORDRHEIN-WESTFALEN 2002). In den RICHTLINIEN von 1985 für Menschen mit schweren Behinderungen ist der Aspekt des Hörens von Musik nur insofern aufgegriffen, als dass Geräusche und Klänge und Musik gehört bzw. wahrgenommen werden. Einfache melodiose Musik wird vorgeschlagen (vgl. KULTUSMINISTERIUM DES LANDES NORDRHEIN-WESTFALEN 1985, 14).

Die RICHTLINIEN FÜR DIE GRUNDSCHULE untergliedern sich dagegen in die drei Bereiche „Musik machen“, „Musik hören“ und „Musik umsetzen“ (MINISTERIUM FÜR SCHULE, JUGEND UND KINDER DES LANDES NORDRHEIN-WESTFALEN 2003, 95). Sie fordern, die Vielfalt der Musik in das Hören im Unterricht einzubeziehen, um „Aufgeschlossenheit und Neugierde zu erhalten bzw. zurückzugewinnen“ (MINISTERIUM FÜR SCHULE, JUGEND UND KINDER DES LANDES NORDRHEIN-WESTFALEN 2003, 101). Das Hören wird somit nicht nur als rein funktionaler und vor allem formaler Prozess, sondern als materialer Bildungsprozess gesehen. Als einen Aufgabenschwerpunkt sollen die Schüler „erfassen, dass Musik etwas bewirken und erzählen kann“, dass sie Gefühle, Stimmung und innere Bilder

auslöst und Geschichten erzählt (MINISTERIUM FÜR SCHULE, JUGEND UND KINDER DES LANDES NORDRHEIN-WESTFALEN 2003, 102).

Ergänzend ist in den RICHTLINIEN FÜR DIE REALSCHULE formuliert, dass Musik ganzheitlich-stimmungshaft mit ihrer emotionalen und ihrer Erlebnisqualität aufgenommen werden soll (vgl. KULTUSMINISTERIUM DES LANDES NORDRHEIN-WESTFALEN 1993, 39). Hierin sind unter dem Aspekt der Programmmusik für die fünfte und sechste Jahrgangsstufe auch VIVALDIS „Vier Jahreszeiten“ aufgeführt (vgl. ebd. 1993, 78). Diese Lehrpläne wurden zu Rate gezogen, da sie - entgegen dem LEHRPLAN FÜR DIE SCHULE FÜR GEISTIGBEHINDERTE - den Aspekt der kategorialen Bildung einbeziehen.

### **3.2 Theater in der Schule**

Theaterspiel in der Schule – ist das eine adäquate Methode, um kulturelle Bildungsinhalte umzusetzen? Die gewählte Methode bzw. die elementaren Vermittlungswege müssen stets an den Inhalt angepasst sein (vgl. HEINEN 2003, 74).

Zunehmend wird in Schulen das Theater als Erfahrungsraum eingesetzt. Was bedeutet es jedoch für Lehrer und Schüler, spielend miteinander aktiv zu sein? Muss ein Pädagoge ein Schauspieler sein, um seinen Schülern Theater-Erleben bieten zu können? Wie erfolgt eine Umsetzung im Erlebnistheater? Diese Fragen sollen nun erörtert werden.

#### **3.2.1 Theater als Unterrichtsmethode?**

Unterricht vollzieht sich immer im handelnden Umgang zwischen Lehrer und Schülern. Der Lehrer plant mit welcher Methode der Inhalt am sinnvollsten erfahren werden kann. Die Methoden sind „die Formen und Verfahren, in und mit denen sich Lehrer und Schüler die sie umgebende natürliche und gesellschaftliche Wirklichkeit unter institutionellen Rahmenbedingungen aneignen“ (MEYER 1994<sup>6</sup>, 45). Das Theaterspiel als



Unterrichtsmethode einzusetzen wirft die Frage auf, inwieweit dies sinnvoll ist zur Vermittlung von Inhalten. Theater spielen bietet die Möglichkeit, in verschiedensten Zusammenhängen, Charakteren, Stimmungen und Situationen Erfahrungen zu machen, sich einzuleben, auszuprobieren, Situationen anzunehmen oder sich zu distanzieren. Dies kann mit keiner anderen Methode in derart intensiver Form erlebt werden. Theater in den Unterricht einzubeziehen bedeutet also, dass der Lehrer seinen Schülern tief greifende Erlebensräume bietet. Der Teilnehmer erlebt sich selbst, erlebt sich in einer Situation und erlebt andere. GÖHMANN führt aus:

„Theater als Medium [...] bietet aufgrund seiner dialektischen Kommunikationsstrukturen ideale Voraussetzungen für benötigte Interaktionszusammenhänge. Daß Theater erst in der Form des Spielens mit Rollen zu seinem eigentlichen Wesen kommt, für Spieler wie Zuschauer seine Produktivität als Erfahrungs(spiel)raum zur Geltung bringt, bestimmt hier den Begriff von Theater seinem Inhalt nach wesentlich“ (GÖHMANN 2000, 14).

Dieser Erfahrungsraum bietet auch Menschen mit schweren Behinderungen vielfältige Möglichkeiten, sich auf Situationen einzulassen, sich einzubringen, mitzuwirken. Von Bedeutung ist jedoch, dass für die Interaktion im Theatergeschehen ein vermittelnder Pädagoge als Kommunikationspartner anwesend ist. Auch SEITZ fordert das Spielen der Pädagogen, da so Lerninhalte lebendiger gestaltet und die Schüler zu mehr eigenaktivem Handeln animiert werden, wobei auch „überraschende Aspekte des Miteinanders“ in der Kommunikation angedacht werden (SEITZ 2002, 144).

Auf die Frage, ob denn Menschen mit schweren Behinderungen Theater spielen können bzw. überhaupt spielen können, antwortet FORNEFELD mit folgender Feststellung:

„Das Spiel des schwerstbehinderten Kindes ist kein defizitär anderes, sondern ein urmenschliches, das wir als solches erkennen und anerkennen müssen, indem wir dem Kind Freiräume zum Spielen lassen und uns an seinen Spielen beteiligen, damit wir einander besser verstehen“ (FORNEFELD 1996<sup>2</sup>, 36).

Das Spiel von Schülern mit schweren Behinderungen ist in seiner leiblichen Ausdrucksweise (an)zuerkennen und zu beantworten.

Ergänzend ist hinzuzufügen, dass ein Großteil der Informationen in unserer Kommunikation nicht über die Sprache vermittelt werden, sondern über den Körper, die Bewegung und die Stimme in Verbindung mit dem Raum (vgl. SEITZ 2000, 71). Somit ist die leibliche Kommunikation ein wichtiger Faktor, besonders auch für das Theater-spielen. SPOLIN führt deshalb aus, dass der wichtigste Aspekt die körperliche Mitteilung im Spiel ist (vgl. SPOLIN 1993, 31). Für den Lehrer bedeutet dies, dass er kein guter Schauspieler sein muss, sondern authentisch auf die Ausdrucksweise seiner Schüler reagieren muss. Eine mögliche Umsetzungsform ist das basale Erlebnistheater, das nun näher beschrieben werden soll.

### 3.2.2 Das basale Erlebnistheater

Sich erleben  
Andere erleben  
Etwas erleben

Erlebnistheater SinnFlut (Flyer)

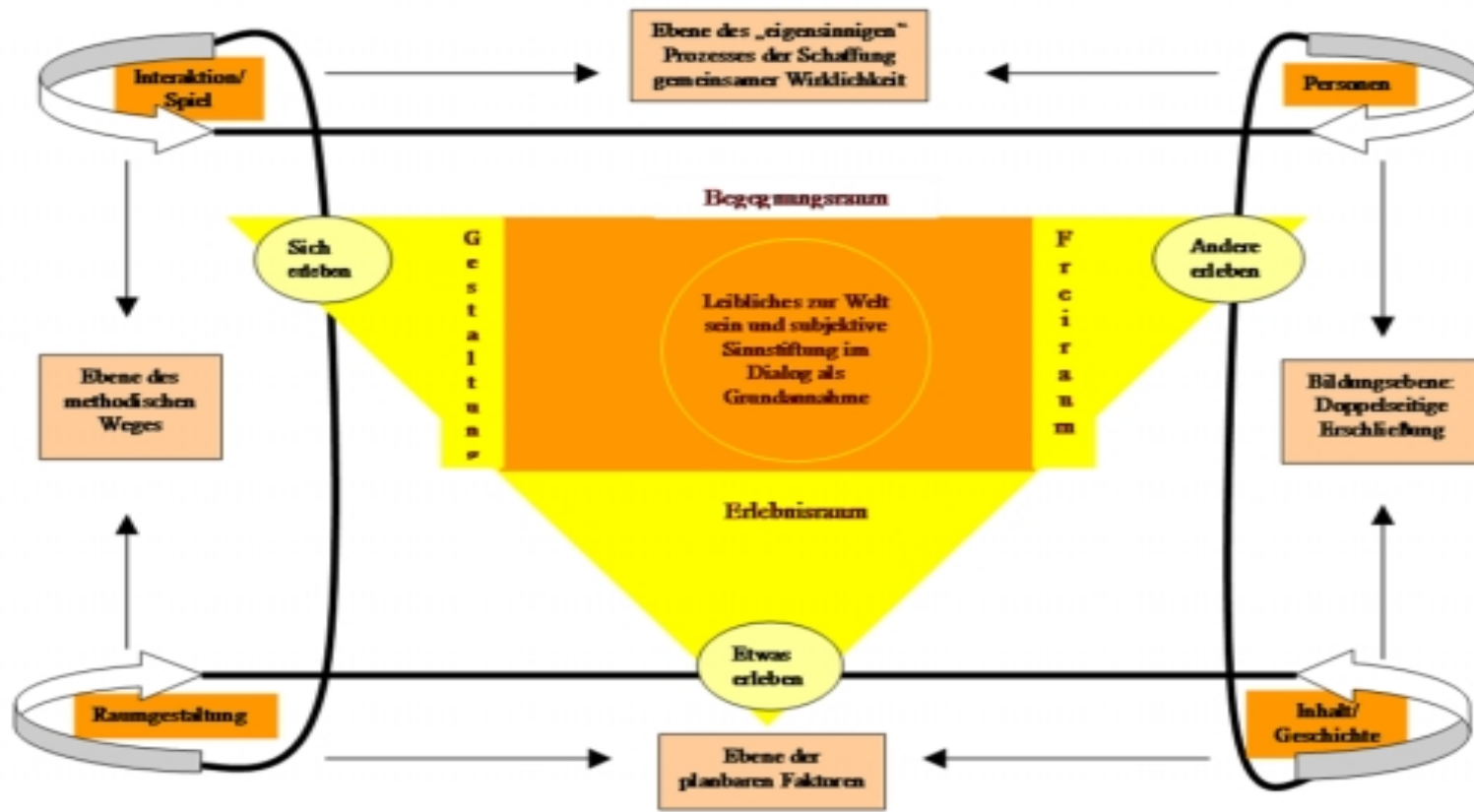
Das basale Erlebnistheater<sup>5</sup> hat es sich zur Aufgabe gemacht, kulturelle Bildungsinhalte auf eine besondere Art zu vermitteln. Diese Inhalte werden mittels der Elementarisierung nach HEINEN erarbeitet. Durch Raumgestaltung, Licht, Farben, Musik und Geruch wird eine bestimmte Stimmung im Raum erzeugt. Dabei wird nur der inhaltliche Rahmen geplant. Der Verlauf und die Länge des Stückes hängen schließlich davon ab, wie die Schüler auf die einzelnen Elemente reagieren und das Stück durch Intensität und Art ihrer Aktivitäten und Verhaltensweisen beeinflussen und steuern (vgl. GRÜTJEN/WACHE 1999, 133).

Eine inhaltliche Darstellung haben GÖRRES-METZGER und SUILMANN<sup>6</sup> skizziert:

---

<sup>5</sup> Die Beschreibungen entstanden in Bezug auf das Erlebnistheater SinnFlut, einer Projektgruppe im Seminar für Geistigbehindertenpädagogik, die seit 1991 (siehe hierzu LAMERS 1996<sup>2a</sup>) klassisch-kulturelle Inhalte umsetzt und in der ich aktiv beteiligt bin.

<sup>6</sup> Die Skizze wurde in dem Artikel von Offermanns/Suilmann (2003, 189) veröffentlicht, hat jedoch durch die leichten Veränderungen, die durch die Drucklegung von der Lebenshilfe vorgenommen wurden, nicht die ursprüngliche Qualität. Deshalb wird hier auf die unveröffentlichte Skizze zurückgegriffen.



Das Erlebnistheater basiert methodisch auf der elementaren Beziehung nach FORNEFELD. Der Schüler mit seinen Fähigkeiten steht im Zentrum. Die Anerkennung seiner individuellen Möglichkeiten, seiner leiblichen Ausdrucksweise, seinem Zur-Welt-Sein ist grundlegend für den Dialog der im Handlungsgeschehen entsteht.

„Um diesem Anspruch gerecht zu werden, verliert die Dominanz der gesprochenen Sprache in diesem Raum an Bedeutung. Körpersprache und die basalen Möglichkeiten der Kommunikation, kreative Ausdrucksformen (Tanz, Pantomime) sowie verschiedene ästhetische Angebote (Licht, Farben, Gerüche, Musik...) ermöglichen ein Erleben des Stückes mit allen Sinnen“

(GRÜTJEN/WACHE 1999, 132).

Deshalb ist in der Interaktion der Ausdruck durch Blickkontakt, Gestik, Mimik, Bewegung, Berührung, aber auch durch Muskeltonus, Körpertemperatur, Körperflüssigkeiten und Lidschlag von zentraler Bedeutung.

In diesem Rahmen wird der kategorialen Bildung entsprochen. Der Mensch mit schweren Behinderungen kann ‚sich erleben‘, dies ist der formale Aspekt (vgl. KRAWITZ 1999, 46). Er erlebt sich in der Reaktion auf die Raumgestaltung und im interagierenden Spiel. Außerdem kann er ‚etwas erleben‘, dies ist der materiale Aspekt (vgl. PETERSEN 2001<sup>6</sup>, 159). Durch die Raumgestaltung und den Inhalt der Geschichte wird ein kulturelles Bildungsgut umgesetzt. Darüber hinausgehend findet Lernen in sozialen Bezügen statt. Der Mensch kann ‚andere erleben‘, da das Stück in einer Gruppe durch handelnde Personen/ Figuren, durch die Interaktion im Spiel und durch die Klassenkameraden umgesetzt wird, wie es auch Seitz fordert (vgl. SEITZ 2003, 288).

Dem Schüler bietet sich so ausreichend Raum, kulturelle Inhalte zu erleben und mitzugestalten. GÖRRES-METZGER und SUILMANN führen hierzu vier Raumdimensionen auf:

- Der *Erlebnisraum* macht mit einem neuen, unbekanntem, kulturellen Inhalt bekannt.
- Der *Begegnungsraum* ermöglicht es, andere „Personen im gemeinsamen Tun wahrnehmen, erleben und entdecken“ zu können (OFFERMANN/ SUILMANN 2003, 190).

- Der *Gestaltungsraum* bietet eine Wirklichkeit, in die handelnd und verändernd eingegriffen werden kann.
- Der *Freiraum* erlaubt das Einbringen aller Formen des persönlichen Ausdrucks.

### 3.3 Die „Vier Jahreszeiten“ als basales Erlebnistheater

Grundlegend für die folgenden Umsetzungsmöglichkeiten der Jahreszeiten ist die Musik VIVALDIS. Aus ihr kommt der Inhalt, durch sie wird er dargestellt. Deshalb sind die folgenden Gestaltungselemente nur im Zusammenhang mit ihr zu verstehen. Während der einzelnen Handlungssequenzen wird jeweils der entsprechende Satz des Werkes abgespielt<sup>7</sup>.

#### 3.3.1 Die Jahreszeiten als Figuren und ihre Handlungsmöglichkeiten

Bewußt oder unbewußt teilen wir uns ständig über unseren Körper mit. Theaterarbeit besteht darin, diesen unbewußten Vorgang ins Bewußtsein zu heben und damit gestalterisch umzugehen. Die Gesten im Theater sind immer gewollte, geführte, bestimmte Gesten.

Bubner/ Mangold 1999<sup>5</sup>, 17

Durch Figuren und Charaktere lebt das Theater. So werden die vier Jahreszeiten als Figuren dargestellt, sodass sie als basales Erlebnistheater vermittelt werden zu können.

Die Figuren werden vom Lehrpersonal gespielt. Durch das Annehmen einer Rolle eröffnen sich für den Lehrer neue Handlungsmuster, er kann sich so in veränderter Weise dem Schüler widmen, von diesem aber auch verändert wahrgenommen werden. So werden neue Wege der Kommunikation, des Dialogs beschritten.

---

<sup>7</sup> Eine tabellarische Übersicht über die folgenden Darstellungen befindet sich im Anhang.

### 3.3.1 Die Jahreszeiten als Figuren und ihre Handlungsmöglichkeiten

---

Die Figuren treten in den ihnen zugewiesenen Farben mit interaktionsstiftenden Medien und vor allem auch mit entsprechenden Bewegungsqualitäten auf. Es ist sinnvoll, jede Jahreszeit durch zwei Figuren darzustellen. Zum einen können die beiden Spieler so die entsprechende Jahreszeit in einer kurzen Spielszene miteinander vorstellen und sich dann den Schülern intensiver zuwenden, da sie für jeden mehr Zeit haben, als wenn sie allein auftreten würden. Zum anderen besteht so auch die Möglichkeit, bei konträren, einander bekämpfenden Elementen in einer Jahreszeit jedes Element durch einen Spieler darstellen zu lassen.

Im Folgenden werden den Figuren Charakteristika zugeordnet. Diese sind maßgebend für Bewegungsqualitäten, Mimik und Gestik. Die einzelnen Jahreszeiten werden dabei als Ganzes betrachtet, auch wenn sie in den unterschiedlichen Sätzen ähnliche oder konträre Stimmungen verdeutlichen. Teilweise ergänzen oder wiederholen sie sich auch in den unterschiedlichen Jahreszeiten.

#### 1) *Der Frühling:*

lebhaft	ruhig
agil	bedächtig
tänzerisch	langsam
fröhlich	duftend
selbstsicher	einschläfernd
lieblich	müde
verträumt	
zuwendend	

#### 2) *Der Sommer:*

matt	unsicher	wütend
schlaff	gespannt	zerstörerisch
schwer	nervös	tobend
langsam	suchend	schnell
	vorsichtig	kraftvoll

3) *Der Herbst:*

fröhlich	müde	angstvoll
derb	entspannt	flüchtig
tänzerisch	langsam	hektisch
lebhaft	ruhig	nervös
kantig		gespannt
genussvoll		aufmerksam
		bedrückend

4) *Der Winter:*

starr	langsam
zitternd	ruhig
stampfend	weich
unsicher	genießend
vorsichtig	
tapsig	

**3.3.2 Die Kostüme**

Kostüme verstärken die Eigenschaften der Figuren. Durch die Kostüme können sich die Schauspieler besser in eine Rolle hineinversetzen und dienen damit dem Spiel der Darstellenden. Außerdem tragen die Farben und die Stoffe einerseits zur Charakterisierung der Figur und andererseits durch ihre unterschiedlichen Materialqualitäten, die die Schüler in der Interaktion fühlen können, zum ganzheitlichen Erleben bei (vgl. BUBNER/MANGOLD 1999<sup>5</sup>, 55). Deshalb müssen auch in einer – im Verhältnis zu einer vollständigen Theateraufführung – kurzen Spielszene in der Schule Kostüme unbedingt eingesetzt werden.

Die Kostüme sollen einheitlich aus langärmeligem Hemd und langer Hose bestehen und etwas weiter geschnitten sein, um die Bewegungsfähigkeit zu gewährleisten. In Material und Farbe unterscheiden sie sich jedoch.

Da in der Schule natürlich nicht für jede Stunde ein eigenes Kostüm geschneidert werden kann, sind die Angaben als Richtwerte zu sehen, entsprechende Materialien oder bereits vorhandene Kostüme können selbstverständlich eingesetzt werden.

#### 1) *Der Frühling:*

Die Farben des Frühlings sind ein kräftiges Hellgrün und Gelb. Als Material eignet sich dünne Baumwolle, einerseits ein kräftiges Material, das Selbstbewusstsein ausdrückt, andererseits aber auch die Beschwingtheit verdeutlicht.

#### 2) *Der Sommer:*

Der Sommer ist in ein kräftiges Rot gekleidet. Dünnes Leinen deutet auf die enorme Hitze hin, die in anderen, weniger luftigen Kleidern nicht auszuhalten wäre. Außerdem ist Leinen meist angeraut und kann so dem unangenehmen Gewitter entsprechen.

#### 3) *Der Herbst:*

Die Materialien im Herbst sind kräftig, zum Teil derb. Eingesetzt werden kann fester Leinenstoff oder feiner Jutestoff, Filz, Wolle, Leder. Aus der Wahl des Materials ergibt sich in den meisten Fällen automatisch der braune Farbton.

#### 4) *Der Winter:*

Die Kostüme des Winters sollten aus weißem, weichem Material wie z.B. Fleece, Frottee oder flauschige Wolle sein. Die weiße Farbe versinnbildlicht das lautlose Fallen des Schnees.

### 3.3.3 Raum, Licht und Farbe

Farben schaffen eine Atmosphäre,  
drücken Stimmungen aus und  
können emotionale Empfindungen wecken,  
und weisen somit eine ästhetische Qualität auf.

Holzbeck 1995, 125

Der Raum ist ein wichtiges Element in jeder Inszenierung. Durch ihn wird eine phantastische Welt geschaffen und der Rezipient kann sich in die geschaffene Stimmung einfinden und sich orientieren.

In der Schule ist es durchaus sinnvoll – soweit umsetzbar -, einen kleinen Klassenraum nur für diese Einheiten herzurichten. Er sollte weiß gehalten



sein, damit Farben an die Wände projiziert werden können. Sind keine weißen Wände vorhanden, können sie mit Bettlaken oder weißen Stoffbahnen abgehängt werden, um den Farben genügend Projektionsfläche zu bieten. Außer Lagerungshilfen dürfen keine weiteren festen Gegenstände im Raum vorhanden sein. Für die jeweiligen Szenen ist der Raum mit beweglichen Materialien gestaltbar. Auf einer Seite des Raumes befindet sich die Technik, also die Overheadprojektoren für die Farben und eine Musikanlage<sup>8</sup>.

Farben erzeugen Stimmungen. Sie sind ein bedeutender Aspekt im basalen Erlebnistheater, will man vielfältige Angebote zur ganzheitlichen Wahrnehmung unterbreiten. Die Farben werden mittels Overheadprojektoren an die Wände projiziert und müssen der jeweiligen Situation entsprechen. Beispiele für die in den „Vier Jahreszeiten“ einzusetzenden Farbfolien befinden sich im Anhang.

#### *1) Der Frühling:*

Der Frühling kommt in hellen, frischen Farben, die die fröhliche, tänzerische Atmosphäre versinnbildlichen, also Farben wie hellgrün, gelb und etwas rot. Im zweiten Satz wird das Licht in der Intensität etwas reduziert.

#### *2) Der Sommer:*

Die drückende Hitze des Sommers lässt sich durch kräftige, brennende Rottöne, aber auch durch ein grelles Gelb, das ins Weißliche geht, symbolisieren. Diese Stimmung ändert sich während des zweiten Satzes, wenn das Gewitter aufzieht, vom Rot in ein Schwefelgelb, das in eine Farbmischung aus Violett-Schwarz-Grau übergeht.

#### *3) Der Herbst:*

Der Herbst bietet zunächst die vielen bunten Farben der Früchte, vor allem Gelb, Orange und Rot, aber auch schon Braun für die herunterfallenden Blätter.

---

<sup>8</sup> Eine Skizze befindet sich im Anhang.

### 3.3.4 Die Medien im beziehungsorientierten, interaktionsstiftenden Unterricht

---

Die Angst breitet sich aus, dargestellt in Rot, Violett und Schwarz. Es ist dieselbe Folie wie bei der Angst vor dem Gewitter im Sommer.

Da der letzte Satz auch als Herbststurm, der die Blätter durch die Luft wirbeln lässt, umgesetzt wurde, wird die bunte Folie des ersten Satzes wieder aufgelegt.

#### 4) *Der Winter:*

Der Winter ist mit seinem Schnee und der Glätte in Weiß-Blau gehalten. Abgesetzt davon ist die Wärme im Haus in wärmenden Rot- und Gelbtönen.

### 3.3.4 Die Medien im beziehungsorientierten, interaktionsstiftenden Unterricht

Neben der direkten Form des Sich-Beziehens, an der nur zwei 'Akteure' beteiligt sind, gibt es noch eine indirekte, besser ist zu sagen: eine mediale Weise der Beziehung.

Bodenheimer 1967  
entnommen aus Fornefeld 1997<sup>4</sup>, 234

Im Unterricht mit Schülern mit schweren Behinderungen kommt den Medien eine besondere Bedeutung zu. Sie dienen trotz des Symbolcharakters innerhalb der elementaren Beziehung über ein Medium nach FORNEFELD (vgl. Kapitel 2.3.1) zur Beziehungsaufnahme und können durch vielfältige Zugangswege, die ein beziehungsorientierter Unterricht ermöglichen muss, zur Sinnstiftung für den Schüler beitragen. „Denn der Gegenstand ist nicht um seiner selbst willen auf der Bühne, er hat vielmehr die Aufgabe, auf seine Art das Spiel zu bereichern – durch seine Form, seine Farbe, sein Material, auch durch seinen Klang“ (BUBNER/ MANGOLD 1999<sup>5</sup>, 32). Deshalb sind sie genau auf den Inhalt abzustimmen.

1) *Der Frühling:*

*Einzug des Frühlings/ Vogelgesang*

Medien: Federn, Blüten (z.B. Gänseblümchen und Veilchen<sup>9</sup>), Flieder und Holunder

Der Frühling hält beschwingten Schrittes Einzug in die Szene.

Einem Beutel, der um die Hüfte gebunden ist, entnimmt der Spieler Federn, lässt sie durch die Luft gleiten, bietet sie den Schülern an. Das Medium kann als weich und zart, aber auch als *feder*-leicht, fliegend empfunden werden.

Gegen Ende werden die duftenden Blumen, Holunderblüten und Flieder ins Spiel gebracht. Sie verströmen eine süße Schwere.

*Ruhe*

Medien: Blüten, Flieder, Holunder, Kissen, Körper

Die Blüten verströmen den süßlichen Duft der Müdigkeit. Sie können als direktes Medium zur Interaktion eingesetzt werden, aber auch als duftenden Hintergrund. Als direktes Medium verkörpern sie die Schönheit und Lieblichkeit des Frühlings, können verschenkt oder ins Haar bzw. an die Kleidung gesteckt werden.

Der Frühling kommt zur Ruhe, bettet sich und die Schüler mit dem Kopf auf ein Kissen. Oft wird ein Mensch durch das Auflegen einer Hand auf den Arm etc. schon ruhig.

*Hirtentanz:*

Medien: Körper

Der Hirtentanz wird durch schwingende Bewegungen umgesetzt. Dabei können verschiedene Wege der Kontaktaufnahme mit Schülern mit schweren Behinderungen besprochen werden, mittels des ganzen Körpers, des Mitschinkeln oder, wenn das zu viel Körperkontakt ist, auch nur mittels der Hand oder eines Fingers. Atmung oder Augenbewegung sollen mit aufgenommen werden, besonders, wenn die Schüler sich nicht alleine (fort-)bewegen können. Wichtig ist, jede Bewegung des Schülers einzubeziehen.

---

<sup>9</sup> Es ist darauf zu achten, dass keine giftigen Pflanzen eingesetzt werden.

2) *Der Sommer:*

*Drückende Hitze*

Medien: Rotlichtleuchten, Lavendel, Rosenblüten, rote schwere Samtstoffe

Im Raum sind die Rotlichtleuchten<sup>10</sup> aufgestellt, die in Schülernähe Wärme abgeben. Lavendel und Rosenblüten verströmen zusätzlich einen Duft.

Der Sommer nähert sich den Schülern mit roten Samtstoffen. Diese üben, auf den Körper gelegt, einen Druck aus, den der Sommer durch Auflegen der Hände verstärken kann. Zusätzlich verströmt der Stoff Wärme.

*Angst:*

Medien: schwefelgelbes oder violette bi-elastisches Tuch

Angst ist gekennzeichnet durch innere Anspannung, die sich wellenförmig auf- und abbaut, jeden zeitweise ganz umspannt. Das bi-elastische Tuch wird vom Sommer verschiedenen Schülern angeboten. Es sollte groß genug sein, so dass mehrere Schüler einbezogen werden können. Gemeinsames Ziehen, darunter Verstecken lässt die Spannung im Tuch, in der Musik und im Körper erkennen.

*Gewitter:*

Medien: Ventilatoren, schwarze und violette Papierbahnen (Ton- oder Geschenkpapier)

Die Ventilatoren sind im Raum so aufgestellt, dass jeder Schüler sie spüren kann.

Lange Papierbahnen lassen sich, von mehreren Schülern angefasst, zu Donnergeräuschen schütteln. Andererseits kann dieses Papier zerrissen, geknüllt und zur Seite geworfen werden, um die Zerstörungsmacht eines heftigen Gewitters zu verdeutlichen.

---

<sup>10</sup> Dabei ist darauf zu achten, dass kein Schüler durch das Licht geblendet wird.

3) *Der Herbst:*

*Erntefreuden*

Medien: Trauben, Äpfel, Nüsse, Kastanien, Blätter, Zweige

Die Lebensmittel werden vom Herbst in die Szene gebracht. Sie können befühl, gerochen und probiert werden. Das gemeinsame Essen ist eine existentielle, elementare, aber auch verbindende Handlung.

Die Blätter und Zweige befinden sich bereits im Raum. Mit den Blättern kann viel ausprobiert werden: befühlen, riechen, zu einem Haufen schieben, knicken, zerreißen, wedeln oder durch die Luft werfen. Mit Ausnahme der letzten beiden Handlungsmöglichkeiten gilt dies auch für die Zweige.

*Schlaf*

Medien: Laub, Zweige, Kastanien

Die Blätter werden zu einem Haufen zusammen geschoben. So bietet sich den Schülern ein duftendes Kissen, auf dem sie sich ausruhen können.

*Herbststurm*

Medien: Laub, Zweige, Ventilatoren, Wasser

Das Laub wird nun mit Hilfe der Schüler aufgewirbelt, in den Luftstrom der Ventilatoren befördert, die die Blätter durch den Raum wirbeln. Anhand von Wasserschalen, in die die Finger getaucht werden, können Regentropfen gemeinsam erstellt werden.

*Angst*

Medien: schwefelgelbes oder violette bi-elastisches Tuch, Schaffelle

Die Angst entspricht der Angst vor dem Gewitter im Sommer. Gegen Ende der Jagd, wenn das Tier stirbt, bieten Schaffelle die Möglichkeit, sich niederzulegen. Das Fell kennzeichnet wie der zweite Satz im Frühling und Herbst das erschöpfte Ausruhen bzw. in diesem Fall den Tod. Felle verströmen außerdem Tiergeruch.

4) *Der Winter:*

*Kälte*

Medien: Coolpads, Eiswürfel

Coolpads können die Kälte an viele Körperstellen abgeben: an die Hände und Füße, den Nacken, die Ohren und die Nasenspitze. Gegenseitiges Wärmen, um die Kälte zu bekämpfen, kann das Stampfen mit den Füßen ersetzen.

*Wärme*

Medien: Woldecken, Wärmflaschen, Kerzen

Woldecken und Wärmflaschen bieten verschiedene Anreize, sich zu wärmen; man kann die Wärmflaschen auf verschiedene Körperstellen legen oder sie an andere weiterreichen, so die Wärme weitergeben. Die Woldecken können als warm, weich und kuschelig empfunden werden. Man kann sich und auch einen anderen darin einwickeln, sie dienen als Zudecke, wie auch als weiche Unterlage. Das Anzünden der Streichhölzer für die Kerzen verursacht ein Geräusch und Geruch, zu dem sich hingewendet werden kann.

*Glätte*

Medien: Eiswürfel, Plastikbahnen, Schmierseifenlauge

Eiswürfel schmelzen und rutschen aus der Hand, will man sie festhalten. Im Raum ausgelegte Plastikbahnen mit Schmierseife bieten ebenfalls keinen Halt. Die Hände gleiten beim Darüber-Streichen immer weiter.

#### 3.3.5 Handlungsmöglichkeiten der Schüler

Mit seinen präreflexiven Handlungen  
wirkt das schwerstbehinderte Kind  
auf die Umwelt ein, verleiht ihr subjektiven Sinn  
und macht sie sich dadurch zueigen.

Fornefeld 1997<sup>4</sup>, 170

Zentraler Moment im basalen Erlebnistheater ist die Beziehungsaufnahme. Durch sie erhält der Schüler die Möglichkeit, sich einzulassen, zu reagieren und zu agieren, sowie den Verlauf der Handlungen mitzubestimmen. Auf seinen Ausruf wird mit einem Echo reagiert, er erfährt sich als sinnstiftend. Doch erst „wenn der **Ausruf** zum **Anruf** wird, kann Beziehung entstehen“ (FORNEFELD 1997<sup>4</sup>, 157).

Die oben beschriebenen Medien müssen also so ausgewählt sein, dass sie den Schüler ermuntern, über dieses Medium in einen Dialog mit dem Lehrer zu treten. In der elementaren Beziehung erleben sich die beiden Partner dann auf der Basis des Austauschs mittels der Gesten des Leibes als Welt-für-einander (vgl. FORNEFELD 1997<sup>4</sup>, 230).

Für diesen Dialog gelten die Prinzipien, die sich aus der phänomenologischen Sichtweise entwickeln lassen:

- ein offener Zugang zum Anderen, der die Leiblichkeit und das Zur-Welt-Sein des Anderen annimmt,
- die Äußerungen des Anderen werden als subjektiv sinnstiftend angesehen und beantwortet,
- dem Anderen wird Raum für Eigenaktivität und Selbstbestimmung der Situation ermöglicht,
- dem Anderen wird Zeit gelassen, die Beziehungsaufnahme zu gestalten.

Bisher wurden die lautsprachlichen Äußerungen nicht beleuchtet, da bei vielen Schülern mit schweren Behinderungen nicht klar ist, inwiefern Sprache für sie sinnstiftend ist.

Die Stimme sollte auf jeden Fall mit in den Dialog als klang- und ausdrucksvermittelndes Medium aufgenommen werden. Sie kann jedoch nicht geplant werden, sondern muss sich an den dialogischen Äußerungen der Schüler orientieren.

Stimme lässt sich auch in den „Vier Jahreszeiten“ begleitend einsetzen. So kann zur Zerstörungswut während des Sommergewitters die Stimme durch Wutschreie eingesetzt werden. Auch die Schlummermelodien des zweiten Satzes von Frühling und Herbst verleiten zum Mitsummen bzw. Brummen eines Tones.

Die Umsetzung des Musikstückes mit Schülern der Blindenschule Düren hat zudem gezeigt, dass einige Schüler bekannte und markante Sätze, wie z.B. den ersten Satz des Frühlings, andere bei vermehrten Tonrepetitionen, wie im ersten Satz des Winters, mitsingen oder – summen.

#### **3.3.6 Der Rahmen einer Theatersequenz**

Der Rahmen einer Theatersequenz soll den Schülern ermöglichen, zwischen Theater und Wirklichkeit, zwischen fiktiver und realer Welt zu unterscheiden. Der Eintritt in den Erlebnisraum sollte durch neutrales, den Schülern angemessenes Licht gestaltet sein. Auch beim Austritt aus der Erlebniswelt sollte ein zum neutralen hin vorgenommener Lichtwechsel stattfinden. Außerdem ist es sinnvoll, während des Eintritts bzw. des Hinausgehens, eine andere Musik zu verwenden, da so Anfang und Ende klar abgegrenzt sind. Anfang und Ende sind so durch Licht- und Musikwechsel, aber vor allem auch durch das beginnende bzw. endende Spiel der Figuren gekennzeichnet.

Die Umsetzung der Handlung ist, wie in Kapitel 3.1.3 bereits beschrieben, an die jeweilige Schülergruppe anzupassen. So können die Sätze einzeln, wie oben dargestellt, in zwölf bzw. dreizehn (bedenkt man die eingefügte Szene zum dritten Satz des Herbstes) Einheiten dargestellt, aber auch verkürzt bzw. erweitert werden.

Die Musik erklingt so lange, wie es für die Umsetzung der Handlung nötig ist. Aus dem Grund ist jeder Satz in fließendem Übergang mehrfach kopiert, so dass bei Bedarf auch eine halbe Stunde zu dem Aspekt interagiert werden kann.



## 4. SCHLUSSBETRACHTUNGEN

auch ein stummer will sich artikulieren  
auch er hat ein recht auf sprache  
ohne sprache sind wir tote isolierte  
ausgestoßene apparaturen  
eine wichtige arbeit  
stummen die sprache zu bringen

Sellin 2001<sup>7</sup>, 82

### 4.1 Resümees

Anspruchsvolle kulturelle Bildungsinhalte, die in dialektischer Verschränkung mit dem formalen und dem materialen Aspekt der Bildung, die nach KLAFKI als kategoriale Bildung bezeichnet wird, stehen, können, wie dieses Beispiel gezeigt hat, umgesetzt werden.

Im Mittelpunkt dieses Bildungsverständnisses steht der Mensch mit seinem leiblichen Sein in der Welt. Er erfährt volle Anerkennung. Im Rahmen des basalen Erlebnistheaters findet eine Begegnung, ein Dialog statt, der sich in der elementaren Beziehung nach FORNEFELD verwirklicht. Durch den voraussetzungsfreien Umgang, bei dem alle Erscheinungen des Körpers als Kommunikation aufgefasst werden, erhält der Mensch mit schweren Behinderungen die Möglichkeit, sich in der Situation mit anderen zu erfahren, sich mit Gegenständen, Situationen, Stimmungen und Gefühlen unserer Kultur und Gesellschaft auseinanderzusetzen. Er kann so Kultur erleben und sich von ihr berühren lassen. Dadurch erfährt er sich als Kulturwesen. Gleichzeitig trägt er aber durch seine Reaktionen auf die ihm angebotenen Inhalte zu ihrer erneuten Abbildung bei, er empfindet sich damit nach SOULIS im Prozess des 'poiein' als Kulturschöpfer. WESTPHAL fasst zusammen: „Bildsamkeit ist dann zu verstehen als *Antwort* auf Herausforderungen von kulturellen Aufgaben und Angeboten, wie auch als Ergebnisse pädagogischer Beziehung und Erwartung“ (WESTPHAL 2004, 40).

Als Umsetzungsmethode wird das basale Erlebnistheater gewählt. Grundlegend ist die Elementarisierung nach HEINEN. Kulturelle Inhalte können so aufbereitet werden, dass der Schüler sich darin erlebt (als formalen Aspekt der Bildung), etwas erlebt (als materialen Aspekt) und

andere erlebt (als intersubjektive Beziehung). Durch die konkrete Interaktion mit Medien und über die Kommunikation des Leibes kann der Schüler gestaltend und verändert in sein Erleben eingreifen. Somit entwirft er die Handlung mit.

„Wenn die theatrale Gestaltung nicht die Aufforderung zur Abbildung eines vorgegebenen Gegenstandes, sondern die Aufforderung zu eigenem Entwerfen, Experimentieren und Reflektieren bedeutet, so kann – um mit einem Topos zu sprechen – die Welt zur Bühne werden“  
(WESTPHAL 2004, 40).

Im Geschehen während eines Theaterstückes wird Kultur und Gesellschaft, d.h. Welt erfahren, gelebt, umgesetzt und gestaltet. Da Bildung ein reflexiver Prozess ist, ist noch von Bedeutung, dass die Inhalte stets nur Angebote sind, aus denen der Mensch (mit schweren Behinderungen) auswählen kann, was er für seine Selbstwerdung als wichtig erachtet.

Die Umsetzung der „Vier Jahreszeiten“ von ANTONIO VIVALDI hat außerdem gezeigt, dass Musik Inhalt kultureller Bildung sein kann. Mittels der Elementarisierung wurde das Allgemeine, das für jeden Menschen Bedeute und Existentielle, aus der Vorlage herausgearbeitet und mit ästhetischen Materialien und Medien umgesetzt. Musikalische Arbeit mit Menschen mit schweren Behinderungen muss sich somit nicht nur auf die praktische Umsetzung, meistens am Orff-Instrumentarium, beziehen, sondern kann auch auf ihren erzählenden Inhalt hin bearbeitet werden.

### **4.2 Visionen**

Zuletzt werden die Visionen und Hoffnungen für den Schulalltag formuliert.

- Anerkennung der Leiblichkeit  
Für ein umfassendes Bildungsverständnis, dass auch die Bildung von Menschen mit schweren Behinderungen sowohl in formaler wie auch in materialer Hinsicht beinhaltet, ist es notwendig, den Menschen so anzunehmen, wie er ist: mit seinem In-der-Welt-Sein,

seinem Verhalten, seinen Äußerungen und seiner Art zu kommunizieren. Die Anerkennung der Leiblichkeit ermöglicht Menschen mit schweren Behinderungen die Teilhabe an Situationen, Inhalten und somit auch an Bildung. Die Leiborientierung sollte deshalb vertreten, ja durchgesetzt werden - auch um bildungspolitischen Diskussionen Einhalt zu gebieten, die die Bildungsfähigkeit und damit einhergehend die Weiterentwicklung von Menschen mit schweren Behinderungen bestreiten, um so das Schulrecht zu verweigern.

- **Verändertes Bewusstsein**

Die Umsetzung kultureller Inhalte kann mittels des basalen Erlebnistheaters erfolgen. Vielen Menschen – vor allem Pädagogen und Politikern – ist jedoch der Gedanke fremd, dass Bildung für Menschen mit schweren Behinderungen möglich ist. Die Methode des *Erlebnistheaters* ist ihnen ebenso fremd. Für beides muss eingetreten werden, will dieses Anliegen nicht auf einige wenige Projekte beschränkt bleiben.

- **Vielfältige Umsetzung**

Einige Beispiele der Umsetzung kultureller Inhalte, wie sie auch diese Arbeit impliziert, wurden bereits vorgenommen. Eine erste Auflistung nimmt LAMERS vor (ebd. 2000, 203). Jedoch ist es als Ziel anzustreben, dass in allen Bereichen der schulischen Arbeit mit Menschen mit schweren Behinderungen Bildung umgesetzt wird. Oftmals fehlt es jedoch an konkreten Methoden. Das basale Erlebnistheater ist eine dieser Methoden und sollte deshalb in Fortbildungen und an der Universität vermittelt werden. So könnten viele neue Projekte und Ideen entstehen. Sinnvoll wäre es, damit einen Austausch zwischen Pädagogen zu betreiben, um Inhalte neu zu reflektieren und bei Bedarf zu erweitern.

- **Sinnstiftender Unterricht**

Der Unterricht für Menschen mit schweren Behinderungen sollte den Interessen und Bedürfnissen der Schüler gerecht werden. Der Inhalt muss mittels der Elementarisierung so aufbereitet werden, dass er für die Schüler von Bedeutung sein kann. Dabei ist vor allem auch darauf zu achten, dass der gewählte Bildungsinhalt dem Alter der Schüler angemessen ist und sich nicht nur an ihren vermuteten Interessen orientiert, da in dem Fall oft Inhalte für kleine Kinder gewählt werden, die einem Jugendlichen oder Erwachsenen nicht mehr gerecht werden können.
- **Integration von Menschen mit schweren Behinderungen**

In der Schule für Geistigbehinderte findet der Unterricht für Menschen mit schweren Behinderungen oftmals abgesondert vom Klassengeschehen statt. Das basale Erlebnistheater bietet freie Gestaltungsräume für Schüler mit schweren Behinderungen, Schüler mit geistigen Behinderungen und Schüler der Regelschule, sodass integrativer Unterricht erfolgen kann. Das Lernen am gemeinsamen Bildungsgegenstand bedeutet eine qualitative Aufwertung des Unterrichts. Integration sollte jedoch nur dann durchgesetzt werden, wenn wirklich Interesse daran besteht und nicht nur ein schlechtes Gewissen beruhigt werden soll.
- **Mehr Musik**

Musik hat im Leben fast aller Menschen eine große Bedeutung. Sie spricht uns auf emotionaler Ebene an, erzeugt Gefühle und Stimmungen. In den Schulcurricula wird sie jedoch nur als Randfach betrachtet und entfällt bei entsprechendem Lehrer- und Geldmangel. Dem ist entgegenzuwirken. Musik fordert und fördert den Menschen wie kein anderes Fach. Eine Möglichkeit ihrer Kulturrezeption wurde hier dargestellt, doch es bieten sich noch viele weitere Werke an.

- Vielfältige Musikkultur erfahren  
Musik bietet zahlreiche Möglichkeiten, sich mit Kultur auseinander zu setzen. Vielfältige Stilrichtungen, aber auch Themen, Inhalte und Stimmungen können durch sie erlebt, umgesetzt und in das Selbst integriert werden. Durch den Austausch mit anderen Menschen wird Musikkultur erlebt, gestaltet und weiterentwickelt.

**LITERATURVERZEICHNIS:**

**Aissen-Crewett, M.:** Musisch-ästhetische Erziehung – was macht sie unverzichtbar? In: Grundschule 32 (2000), H.10, S. 50-52. Wiederabdruck in: Aissen-Crewett, M.: Musisch-ästhetische Erziehung in der Grundschule. Aisthesis, Paideia, Therapie – Potsdamer Beiträge zur ästhetischen Theorie, Bildung und Therapie. Potsdam 2000, S. 7-10

**Amrhein, F.:** Bewegungs-, Ausdrucks-, Wahrnehmungs- und Kommunikationsförderung mit Musik. In: Zeitschrift für Heilpädagogik 44 (1993) 9, 570-589

**Amrhein, F.:** Förderung in Musik. In: Musik und Bildung. 28 (1996) H.2, S.10-14.

**Amrhein, F./ Bieker, M.:** Lernen mit den Sinnen. In: Probst, H. (Hg.): Mit Behinderungen muss gerechnet werden. Der Marburger Beitrag zur lernprozessorientierten Diagnostik, Beratung und Förderung. Solms-Oberbiel 1999, S. 125-155

**Antholz, H.:** Unterricht in Musik. Auflage. Düsseldorf 1976<sup>3</sup>

**Antor, G./ Bleidick, U.:** Das Bildungsrecht behinderter Menschen. In: Antor, G./ Bleidick, U.: Behindertenpädagogik als angewandte Ethik. Stuttgart/ Berlin/ Köln 2000, S.95 - 102

**Antor, G./ Bleidick, U.:** Bildung, Bildungsrecht. In: Antor, G./ Bleidick, U. (Hg.): Handlexikon der Behindertenpädagogik. Schlüsselbegriffe aus Theorie und Praxis. Stuttgart/ Berlin/ Köln 2001, S.6 - 14

**Bastian, H.G.:** Kinder optimal fördern – mit Musik. Leck 2001

**Behne, K.-E.:** Wirkungen von Musik. In: Musik und Unterricht. 4 (1993), H.1, S.4-9

**Behne, K.-E.:** Wirkungen von Musik. In: Helms, S./ Schneider, R./ Weber, R. (Hg.): Kompendium der Musikpädagogik. Kassel 2000<sup>2</sup>, S.333-348

**Berenbold, U./ Laufer, D.:** Musikalische Erwachsenenbildung mit Schwerstbehinderten? Musikunterricht in der Werkstufe der Schule für Geistigbehinderte. In: Zeitschrift für Heilpädagogik. 54 (2003) H.1, S.20-29

**Böing, U./ Kriwet-Silkenbeumer, D.:** Mathe, Deutsch, Musik – Bildungsinhalte für schwerbehinderte Schülerinnen und Schüler!? In: Lamers, W./ Klauß, T. (Hg.): ... alle Kinder alles lehren! – Aber wie? Theoriegeleitete Praxis bei schwer- und mehrfachbehinderten Menschen. Düsseldorf 2003, S. 79-92

**Braun, W.:** Antonio Vivaldi. Concerto grossi, op.8, Nr. 1-4. Die Jahreszeiten. München 1975

- Brockhaus - Die Enzyklopädie:** in 24 Bänden. Leipzig/ Mannheim. Band 12. 1997, S. 612-615/ Band 15. 1998<sup>20</sup>, S.266-267
- Bubner, C./ Mangold, C.:** Schule macht Theater. Braunschweig 1999<sup>5</sup>
- Cave, K./ Riddell, C.:** Irgendwie Anders. Hamburg 1994
- Coelho, P.:** Der Alchimist. Zürich 1996
- Concerti op.8** »Il cimento dell` armonia e dell` inventione«. In: Korff, M. (Hg.): Konzertbuch Orchestermusik 1650-1800. Wiesbaden, Leipzig 1991, S.775-782
- Dederich, M.:** Leiblichkeit, Kommunikation und Musik – Die Bedeutung einer Philosophie der Leiblichkeit für Pädagogik und Therapie. In: Behinderte in Familie, Schule und Gesellschaft. 21 (1998), S. 33-46
- Dederich, M.:** Grenzgänge. Beziehungsorientierte Arbeit mit dem Medium Musik bei Menschen mit schweren Schädel-Hirn-Trauma. In: Fornefeld, B./ Dederich, M. (Hg.): Menschen mit geistiger Behinderung neu sehen lernen. Asien und Europa im Dialog über Bildung, Integration und Kommunikation. Düsseldorf 2000. S.171-195
- Die vier Jahreszeiten** (Le Quattro Stagioni). In: Kloiber, R.: Handbuch des Instrumentalkonzerts. Band I: Vom Barock bis zur Klassik. 2. Auflage Wiesbaden 1978, S.15-27
- Dietrich, C./ Wermelskirchen, M.:** Zur musikalischen Dimension der Bildung. Anregungen zur Musikästhetik und Musiktherapie. In: Zeitschrift für Pädagogik, 36 (1990) H.4, S.537-550
- Duden Herkunftswörterbuch.** Etymologie der deutschen Sprache. Hg. von Wermke, M. u.a. Duden Bd.7. Mannheim 2001<sup>3</sup>
- Eggebrecht, H.H.:** Musik im Abendland. München/ Zürich 1996
- Eller, R.:** Vivaldi. In: Blume, F. (Hg.): Die Musik in Geschichte und Gegenwart. Allgemeine Enzyklopädie der Musik. Bd.13. Kassel 1966, Sp.1849-1871
- Esser, S./ Hahnen, P./ Hausmann-Hirsch, P./ Scharrenberg, C.:** Musik mit Schwerstbehinderten. In: Lernen konkret. 14 (1995) H.4, S.2-5
- Ewen, R.:** Klassik mit der Klasse musiziert. In: Bähr, J./ Schütz, V. (Hg.): Musikunterricht heute 2. Oldershausen 1997, S.187-207
- Feuser, G.:** „Geistigbehinderte gibt es nicht“. Projektionen und Artefakte in der Geistigbehindertenpädagogik. In: Geistige Behinderung, 35 (1996) H.1, S. 18-25

**Feuser, G.:** „Geistige Behinderung“ im Widerspruch. In: Greving, H./ Gröschke, D. (Hg.): Geistige Behinderung – Reflexionen zu einem geistigen Phantom. Ein interdisziplinärer Diskurs um einen Problembegriff. Bad Heilbrunn/ Obb 2000, S. 141 - 165

**Fornefeld, B.:** Das schwerstbehinderte Kind und seine Erziehung: Beiträge zu einer Theorie der Erziehung. Heidelberg 1995

**Fornefeld, B.:** Das Spiel schwerstbehinderter Kinder: ein defizitär anderes? In: Lamers, W. (Hg.): Spielräume – Raum für Spiel. Spiel- und Erlebnismöglichkeiten für Menschen mit schweren Behinderungen. Düsseldorf 1996<sup>2b</sup>, 25-37

**Fornefeld, B.:** „Elementare Beziehung“ und Selbstverwirklichung geistig Schwerstbehinderter in sozialer Integration: Reflexionen im Vorfeld einer leiborientierten Pädagogik. Aachen 1997<sup>4</sup>

**Fornefeld, B.:** Einführung in die Geistigbehindertenpädagogik. München, Basel 2000

**Fornefeld, B.:** Schwerstbehinderung, Mehrfachbehinderung, Schwerstbehinderte, Schwerstbehindertenpädagogik. In: Antor, G./ Bleidick, U. (Hg.): Handlexikon der Behindertenpädagogik. Schlüsselbegriffe aus Theorie und Praxis. Stuttgart/ Berlin/ Köln 2001a, S.132 – 134

**Fornefeld, B.:** Elementare Beziehung – Leiborientierte Pädagogik – Phänomenologische Schwerstbehindertenpädagogik. In: Fröhlich, A./ Heinen, N./ Lamers, W. (Hg.): Schwere Behinderung in Praxis und Theorie – ein Blick zurück nach vorne. Texte zur Körper- und Mehrfachbehindertenpädagogik. Düsseldorf 2001b, S.127-144

**Fornefeld, B.:** Immer noch sprachlos? Zur Bedeutung des Dialogs in der Erziehung und Bildung von Menschen mit schwerer Behinderung. In: Klauß, T./ Lamers, W. (Hg.): Alle Kinder alles lehren... Grundlagen der Pädagogik für Menschen mit schwerer und mehrfacher Behinderung. Heidelberg 2003, S. 73-88

**Fröhlich, A.:** Pflege. In: Antor, G./ Bleidick, U. (Hg.): Handlexikon der Behindertenpädagogik. Schlüsselbegriffe aus Theorie und Praxis. Stuttgart/ Berlin/ Köln 2001, S. 383 - 386

**Fröhlich, A./ Heinen, N./ Lamers, W. (Hg.):** Schwere Behinderung in Praxis und Theorie – ein Blick zurück nach vorne. Texte zur Körper- und Mehrfachbehindertenpädagogik. Düsseldorf 2001

**Fröhlich, A./ Heinen, N./ Lamers, W. (Hg.):** Schulentwicklung – Gestaltungs(t)räume in der Arbeit mit schwerbehinderten Schülerinnen und Schülern. Düsseldorf 2003



**Gembris, H.:** Grundlagen musikalischer Begabung und Entwicklung. Reihe Wissner Lehrbuch Bd.1 und Forum Musikpädagogik Bd. 20. Augsburg 1998

**Göhmann, L. (Hg.):** Theaterpädagogik in der Praxis. Entwürfe und Modelle für die Theaterarbeit an Sonderschulen. Aachen 2000

**Grütjen, A./ Wache, A.:** SinnFlut – Erlebnistheater für Menschen mit schwerster Behinderung. In: Bundesvereinigung Kulturelle Jugendbildung e.V. (Hg.): EigenSinn und EigenArt. Kulturarbeit von und mit Menschen mit Behinderung. Remscheid 1999, 131-134

**Gruhn, W.:** Weisen des Hörens – Erleben des Verstehens. In: Musik und Bildung, 21 (1989) H.3, S.132-138

**Gruhn, W.:** Lernziel Musik. Perspektiven einer neuen theoretischen Grundlegung des Musikunterrichts. Olms Forum Bd. 5. Hildesheim 2003

**Hahnen, P.:** Musikhören – Gedanken und Handreichungen zum Musikhören mit schwerstbehinderten Schülern. In: Lernen konkret. 14 (1995) H.4, S. 23-25

**Härtling, P.:** Leben lernen. Erinnerungen. Köln 2003

**Heinen, N.:** Elementarisierung als Forderung an die Religionsdidaktik mit geistigbehinderten Jugendlichen und Erwachsenen. Aachen 2002<sup>2</sup>

**Heinen, N.:** Überlegungen zur Didaktik mit Menschen mit schwerer Behinderung. In: Lamers, W./ Klauß, T. (Hg.): ... alle Kinder alles lehren! – Aber wie? Theoriegeleitete Praxis bei schwer- und mehrfachbehinderten Menschen. Düsseldorf 2003, S.55 - 77

**Helbig, A.:** Zugangswege zur Musik mit schwerstbehinderten Kindern. In: Zeitschrift für Heilpädagogik. 55 (2004) H.4, S.208-215

**Hentig, H. von:** Bildung. München, Wien 1996

**Hölderlin, F.:** Gedichte. Hyperion. München 1957

**Holzbeck, T.:** „Mit allen Sinnen die Welt entdecken...“. Eine pädagogische Konzeption für die Arbeit mit behinderten Kindern und Jugendlichen; ein ästhetisch-sensorischer Ansatz. Freiburg 1995

**Janz, F./ Lamers, W.:** Alle Kinder alles lehren! – Aber wie? In: Lamers, W./ Klauß, T. (Hg.): ...alle Kinder alles lehren! – Aber wie? Theoriegeleitete Praxis bei schwer- und mehrfachbehinderten Menschen. Düsseldorf 2003, 17-36

**Klafki, W.:** Neue Studien zur Bildungstheorie und Didaktik: zeitgemäße Allgemeinbildung und kritisch-konstruktive Didaktik. Weinheim, Basel 1996<sup>5</sup>

**Klauß, T./ Lamers, W. (Hg.):** Alle Kinder alles lehren... Grundlagen der Pädagogik für Menschen mit schwerer und mehrfacher Behinderung. Heidelberg 2003

**Klauß, T./ Lamers, W.:** Alle Kinder alles lehren – brauchen sie wirklich Bildung? In: Lamers, W./ Klauß, T. (Hg.): ... alle Kinder alles lehren! – Aber wie? Theoriegeleitete Praxis bei schwer- und mehrfachbehinderten Menschen. Düsseldorf 2003, S.37 - 54

**Krawitz, R.:** Bildung. In: Bundschuh, K/ Heimlich, U./ Krawitz, R. (Hg.): Wörterbuch Heilpädagogik. Bad Heilbrunn 1999, S.44 - 47

**Krawitz, R.:** Erziehung. In: Bundschuh, K/ Heimlich, U./ Krawitz, R. (Hg.): Wörterbuch Heilpädagogik. Bad Heilbrunn 1999, S.68 - 71

**Kultusministerium des Landes Nordrhein-Westfalen (Hg.):** Richtlinien und Lehrpläne für den Unterricht in der Schule für Geistigbehinderte (Sonderschule). Düsseldorf 1980<sup>2</sup>

**Kultusministerium des Landes Nordrhein-Westfalen (Hg.):** Richtlinien für die Förderung schwerstbehinderter Schüler in Sonderschulen und Hinweise für den Unterricht. Düsseldorf 1985

**Kultusministerium des Landes Nordrhein-Westfalen (Hg.):** Richtlinien und Lehrpläne für den Unterricht in der Realschule. Musik. Düsseldorf 1993

**Lamers, W. (Hg.):** Spielräume – Raum für Spiel. Spiel- und Erlebnismöglichkeiten für Menschen mit schweren Behinderungen. Düsseldorf 1996<sup>2b</sup>

**Lamers, W.:** Goethe und Matisse für Menschen mit einer schweren Behinderung – Begegnung mit anspruchsvollen Bildungsinhalten. In: Heinen, N./ Lamers, W. (Hg.): Geistigbehindertenpädagogik als Begegnung. Düsseldorf 2000, S. 177-206

**Lamers, W.:** Unterricht mit Schülerinnen und Schülern mit schwerer Behinderung. Eine empirische Annäherung. In: Fröhlich, A./ Heinen, N./ Lamers, W. (Hg.): Schulentwicklung – Gestaltungs(t)räume in der Arbeit mit schwerbehinderten Schülerinnen und Schülern. Düsseldorf 2003, S. 197-211

**Lamers, W./ Klauß, T. (Hg.):** ... alle Kinder alles lehren! – Aber wie? Theoriegeleitete Praxis bei schwer- und mehrfachbehinderten Menschen. Düsseldorf 2003

**Laufer, D.:** „Hänsel und Gretel“ – Humperdincks Märchenoper im fächerübergreifenden Musikunterricht an der Schule für Geistigbehinderte. In: Musik und Bildung. 24 (1992) H.6, S.24-29

- Laufer, D.:** Strukturvariablen des Musikunterrichts an der Schule für Geistigbehinderte. In: Laufer, D./ Piel, W. (Hg.): Musica movet. Bericht über die Tagung des Arbeitskreises ‚International Society for Music Education‘ (ISME): Musik in Sonderpädagogik, Musiktherapie und Medizin, Bad Honnef 1992. Kölner Studien zur Musik in Erziehung und Therapie herausgegeben von Walter Piel Bd.1. Köln-Rheinkassel 1994, S.39-56
- Laufer, D.:** Untersuchungen zur Transferwirkung der Musik auf die sprachlichen Leistungen von Menschen mit geistiger Behinderung. Kölner Studien zur Musik in Erziehung und Therapie herausgegeben von Walter Piel Bd.2. Köln-Rheinkassel 1995
- Laufer, D.:** Individuelle Codierung durch Musik. Ein heilpädagogischer Beitrag der Musik zur basalen Sprachanbahnung bei Schwerstbehinderten. In: Zeitschrift für Heilpädagogik. 48 (1997) H.11, S.451-458
- Laufer, D.:** Vom musikalischen Handlungsunterricht zum intrinsisch motivierten Bildungsauftrag – Zwei biographische Stationen des Musikunterrichts an der Schule für Geistigbehinderte. In: Laufer, D./ Prause-Weber, M.-C. (Hg.): De Consolatione Musicae. Festschrift zur Emeritierung von Walter Piel. Kölner Studien zur Musik in Erziehung und Therapie herausgegeben von Walter Piel Bd.9. Köln-Rheinkassel 2004. S.125-147
- Lauth, G. W.:** Lernen. In: Antor, G./ Bleidick, U. (Hg.): Handlexikon der Behindertenpädagogik. Schlüsselbegriffe aus Theorie und Praxis. Stuttgart/ Berlin/ Köln 2001, S.38 - 42
- Le quattro stagioni.** In: Beaujean, A.; Brembeck, R.J.; Flamm, C. u.a. (Hg.): Harenberg Konzertführer. Dortmund 1996<sup>2</sup>, S. 913-915
- Lenzen, D.:** Bildung. In: Lenzen, D.: Orientierung Erziehungswissenschaft. Was sie kann, was sie will. Reinbek 1999, S.177 – 185
- Lernen konkret:** Musik mit schwerstbehinderten Schülerinnen und Schülern. 14 (1995) H.4
- Lindemann, H./ Vossler, N.:** Die Behinderung liegt im Auge des Betrachters. In: Geistige Behinderung. 39 (2000), S. 100-111
- Löwisch, D.-J.:** Kultur und Pädagogik. Darmstadt 1989
- Lugert, W.D.:** „Klassische“ Musik – Ein didaktisches Problem? In: Schütz, V. (Hg.): Musikunterricht heute. Oldershausen 1996, S.171-184
- Merkt, I.:** Musik als Lebensgefühl. In: zusammen. 18 (1998) H.3, S.4-6
- Meyer, H.:** Unterrichtsmethoden. 1. Theorieband. Frankfurt am Main 1994<sup>6</sup>

**Ministerium für Schule, Wissenschaft und Forschung Nordrhein-Westfalen (Hg.):** Richtlinien für den Förderschwerpunkt Geistige Entwicklung. Entwurf. Stand Februar 2002. In: [www.learn-line.nrw.de](http://www.learn-line.nrw.de) entnommen 11/2004

**Ministerium für Schule, Jugend und Kinder des Landes Nordrhein-Westfalen (Hg.):** Richtlinien und Lehrpläne zur Erprobung für die Grundschule in Nordrhein-Westfalen. Düsseldorf 2003. Musik: 91-106

**Moog, H.:** Die Eigenart des Bildungsinhaltes Musik und seine Bedeutung für die Sonderpädagogik. In: Pädagogische Rundschau. 21 (1967), S.776-787

**Moog, H.:** Zur pädagogischen Förderung Behinderter durch Musik. In: Zeitschrift für Heilpädagogik. 30 (1979) H.11, S.756-767

**Offermanns, B.:** „Werde, der du bist“. Bildung in der Schwerbehindertenpädagogik – Ronja Räubertochter als Bildungsangebot. Köln 2002 (unveröffentlichte Hausarbeit)

**Offermanns, B./ Suilmann, D.:** Bildung erleben! Das Erlebnistheater SinnFlut. In: Lamers, W./ Klauß, T. (Hg.): ... alle Kinder alles lehren! – Aber wie? Theoriegeleitete Praxis bei schwer- und mehrfachbehinderten Menschen. Düsseldorf 2003, S. 187-202

**Peterßen, W.H.:** Lehrbuch Allgemeine Didaktik. München 2001<sup>6</sup>

**Piel, W.:** Antonio Vivaldi: Le quattro Stagioni (Die vier Jahreszeiten) op.8, Nr. 1-4. In: Goebel, A. (Hg.): Programmmusik. Analytische Untersuchungen und didaktische Empfehlungen für den Musikunterricht in der Sekundarstufe. Mainz u.a. 1992, S.290-300

**Piel, W.:** Musica movet affectus - Musik in der Sonderschule zwischen Unterricht und Therapie. In: Laufer, D./ Piel, W. (Hg.): Musica movet. Bericht über die Tagung des Arbeitskreises ‚International Society for Music Education‘ (ISME): Musik in Sonderpädagogik, Musiktherapie und Medizin, Bad Honnef 1992. Kölner Studien zur Musik in Erziehung und Therapie herausgegeben von Walter Piel Bd.1. Köln-Rheinkassel 1994, S.81-92

**Piel, W.:** Musiktherapie. In: In: Antor, G./ Bleidick, U. (Hg.): Handlexikon der Behindertenpädagogik. Schlüsselbegriffe aus Theorie und Praxis. Stuttgart/ Berlin/ Köln 2001a, S.381-383

**Piel, W.:** Musik als Stimulans für Stimmung und Antrieb bei geistig behinderten Kindern und Jugendlichen. In: Bertolaso, Y. (Hg.): Musik-, Kunst- und Tanztherapie. Qualitätsforderungen in den künstlerischen Therapien. Münster 2001b, S.95-101

**Rauhe, H./ Reinecke, H.-P./ Ribke, W.:** Hören und Verstehen. Theorie und Praxis handlungsorientierten Musikunterrichts. München 1975

**Schuck, K.D.:** Fördern, Förderung, Förderbedarf. In: Antor, G./ Bleidick, U. (Hg.): Handlexikon der Behindertenpädagogik. Schlüsselbegriffe aus Theorie und Praxis. Stuttgart/ Berlin/ Köln 2001, S.63 - 67

**Schwanitz, D.:** Bildung. München 2002

**Seitz, S.:** „Im Blauland essen wir immer Blaubeerkuchen“ – TheaterSpiel mit Bilderbüchern. In: Lensing-Conrady, R./ Leins, H.J./ Pütz, G./ Schönrade, S. (Hg.): „Adler steigen keine Treppen...“. Kindesentwicklung auf individuellen Wegen. Dortmund 2000, 69-93

**Seitz, S.:** „Lass mich nur machen“. Themengebundene Psychomotorik in der Schule mit Kindern, denen eine schwere Behinderung zugeschrieben wird. In: Schönrade, S. u.a. (Hg.): Kindheit ans Netz. Was Psychomotorik in einer Informationsgesellschaft leisten kann. Dortmund 2002, S. 135-150

**Seitz, S.:** Neue Wege im Unterricht. Inklusive Didaktik als Perspektive. In: Fröhlich, A./ Heinen, N./ Lamers, W. (Hg.): Schulentwicklung – Gestaltungs(t)räume in der Arbeit mit schwerbehinderten Schülerinnen und Schülern. Düsseldorf 2003, S. 275-294

**Seitz, S.:** Literaturunterricht für alle – Schule für alle? In: Lamers, W./ Klauß, T. (Hg.): ... alle Kinder alles lehren! – Aber wie? Theoriegeleitete Praxis bei schwer- und mehrfachbehinderten Menschen. Düsseldorf 2003, S. 213-223

**Sellin, B.:** ich will kein in mich mehr sein. Kiepenheuer und Witsch 2001<sup>7</sup>

**Soulis, S.-G.:** Poiein – Der kulturschöpferische Weg des Menschen mit schwerster geistiger Behinderung. Aachen 1996

**Speck, O.:** Bildung – ein Grundrecht für alle. In: Dörr, G. (Hg.): Neue Perspektiven in der Sonderpädagogik. Düsseldorf 1998, S.33 - 55

**Speck, O.:** Menschen mit geistiger Behinderung und ihre Erziehung. München, Basel 1999<sup>9</sup>

**Spode, W.:** Ganz Ohr sein: Das Instrumentarium als ganzheitliches Angebot. In: Lernen konkret. 14 (1995) H.4, S.17-19

**Spolin, V.:** Improvisationstechniken für Pädagogik, Therapie und Theater. Paderborn 1993

**Stollberg, U.:** Basales Theater. Ein Theaterprojekt von und mit Schülerinnen mit schwersten Mehrfachbehinderungen. In: lernen konkret. 19 (2000) 3, 23-26

**Theunissen, G.:** Basale Anthropologie und ästhetische Erziehung: eine ethische Orientierungshilfe für ein gemeinsames Leben und Lernen mit behinderten Menschen. Bad Heilbrunn 1997

**Violinkonzerte op.8** Nr. 1-4 »Die vier Jahreszeiten«. In: Konold, W./ Reisinger, E. (Hg.): Lexikon Orchestermusik Barock S-Z. Serie Musik Bd. 8273. Mainz 1991, S. 699-703

**Westphal, K.:** Bildungsprozesse durch Theater. In: Westphal, K. (Hg.): Lernen als Ereignis. Zugänge zu einem theaterpädagogischen Konzept. Hohengehren 2004, 15-44

**WHO (Hg.):** ICDH-2. German version B-2. <http://www.ifrr.vdr.de> (entnommen 06/2001)

**Winkler, M.:** Erziehung. In: Antor, G./ Bleidick, U. (Hg.): Handlexikon der Behindertenpädagogik. Schlüsselbegriffe aus Theorie und Praxis. Stuttgart/ Berlin/ Köln 2001, S.20 - 24

**Zilkens, U.:** Antonio Vivaldi: Zwischen Naturalismus und Pop. Die vier Jahreszeiten im Spiegel ihrer Interpretationen. Köln-Rodenkirchen 1996

# Anhang

**I. Sonette<sup>1</sup>**

Erklärendes Sonett  
zu dem Concerto mit dem Titel DER FRÜHLING  
von Herrn Don Antonio Vivaldi

Der Frühling ist gekommen, und freudig  
begrüßen ihn die Vögel mit frohem Gesang;  
und die Quellen zum Hauch der Zephirwinde  
fließen mit süßem Murmeln. Unterdessen:

Kommen, den Himmel mit schwarzem Mantel bedeckend,  
Blitze und Donner, zur Ankündigung ausersehen.  
Als diese dann schweigen, beginnen die Vöglein  
von neuem ihren tonreichen Zaubergesang.

Und somit, auf blühender, lieblicher Wiese  
Beim zarten Rauschen der Zweige und Blätter  
Schläft der Ziegenhirt, den treuen Hund zur Seite.

Zu den festlichen Klängen des ländlichen Dudelsacks  
Tanzen Nymphen und Hirten unter dem geliebten  
Frühlingshimmel zu seinem glänzenden Erscheinen.

---

<sup>1</sup> Entnommen aus Zilkens 1996, 94f



Erklärendes Sonett  
zu dem Concerto mit dem Titel DER SOMMER  
von Herrn Don Antonio Vivaldi

In der harten Jahreszeit der glühenden Sonne  
schmachten Mensch und Herde, es brennt die Pinie;  
der Kuckuck erhebt seine Stimme, und im Verbund  
singen bald die Taube und der Distelfink

Der sanfte Zephirwind weht, doch streitet  
der Nordwind plötzlich mit seinem Nachbarn;  
und der Hirtenjunge weint, weil er bangt  
vor dem wilden Sturm und um sein Geschick.

Den müden Gliedern ist ihre Ruhe genommen  
aus Furcht vor Blitzen und wilden Donnern  
und den wütenden Scharen der Mücken und Fliegen.

Ach, nur allzu wahr ist seine Furcht,  
es donnert und blitzt der Himmel, und Hagel  
bricht die Köpfe der Ähren und der stolzen Halme.

Erklärendes Sonett  
zu dem Concerto mit dem Titel DER HERBST  
von Herrn Don Antonio Vivaldi

Die Bauern feiern mit Tänzen und Liedern  
ihre Freude über die glückliche Ernte;  
und vom Trunke des Bacchus sind sie so berauscht,  
daß sie beenden mit Schlaf ihre Vergnügen.

Einer nach dem anderen hört auf zu tanzen und singen,  
die Luft ist milde und angenehm,  
und die Jahreszeit lädt viele ein,  
einen sehr süßen Schlaf zu genießen.

Die Jäger ziehen bei Tagesanbruch zur Jagd,  
mit Hörnern, Flinten und Hunden geht es hinaus,  
es flieht das Wild, doch sie folgen der Spur;

Schon verschreckt und matt vom großen Lärm  
der Flinten und Hunde, durch Wunden bedroht,  
ermattet will's fliehen, aber erschöpft stirbt es.

Erklärendes Sonett  
zu dem Concerto mit dem Titel DER WINTER  
von Herrn Don Antonio Vivaldi

Erstarrt zittern bei eisigem Schnee.

Im erbarmungslosen Heulen des grauenhaften Windes  
laufen, unentwegt mit den Füßen stampfend;  
und vor übermäßigem Frost mit den Zähnen klappern.

Am Feuer die ruhigen und zufriedenen Tage verbringen,  
während der Regen draußen viele durchnässt.

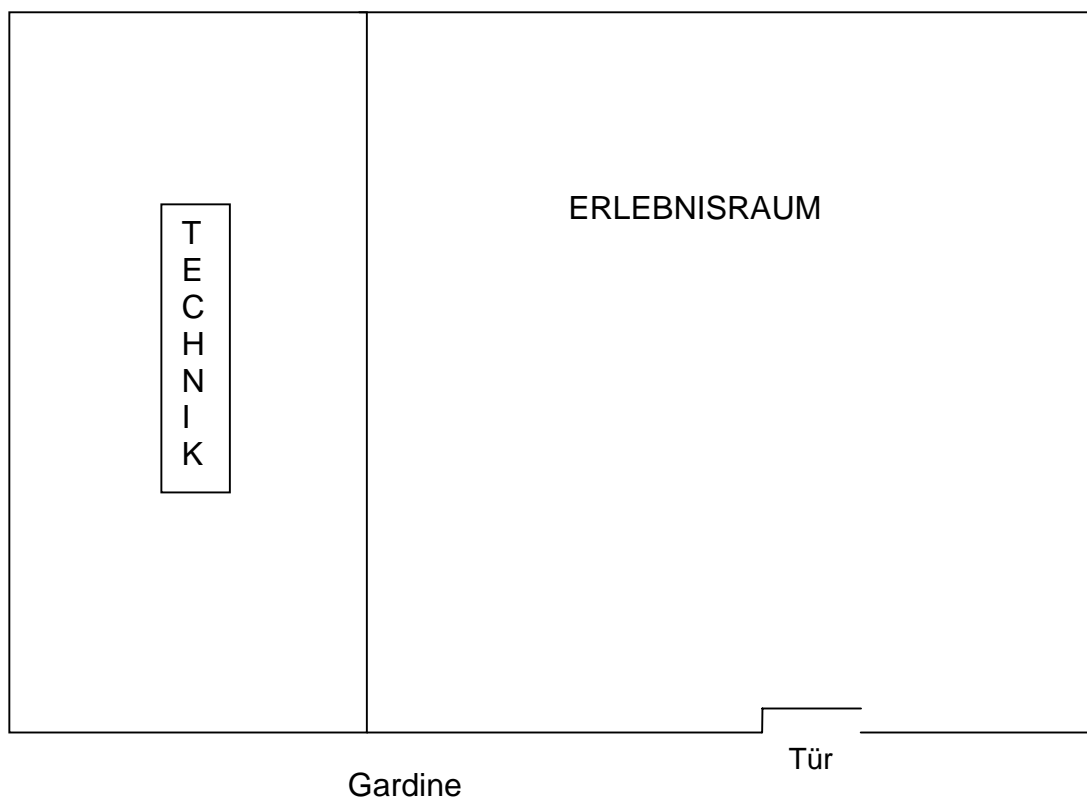
Gehen über´s Eis, und sich mit langsamem Schritt  
aus Furcht vor dem Hinfallen vorsichtig bewegen;

kräftig gehen, ausrutschen, zu Boden fallen,  
von neuem aufs Eis gehen und kräftig laufen,  
bis das Eis bricht und ein Loch entsteht.

Herauskommen hören aus den eisenbeschlagenen Toren  
Schirokko, Boreas und all die Winde im Kampfe.

Das ist der Winter, und doch, auch Freude bringt er.

## II. Skizze des Erlebnisraums



### III. Folien

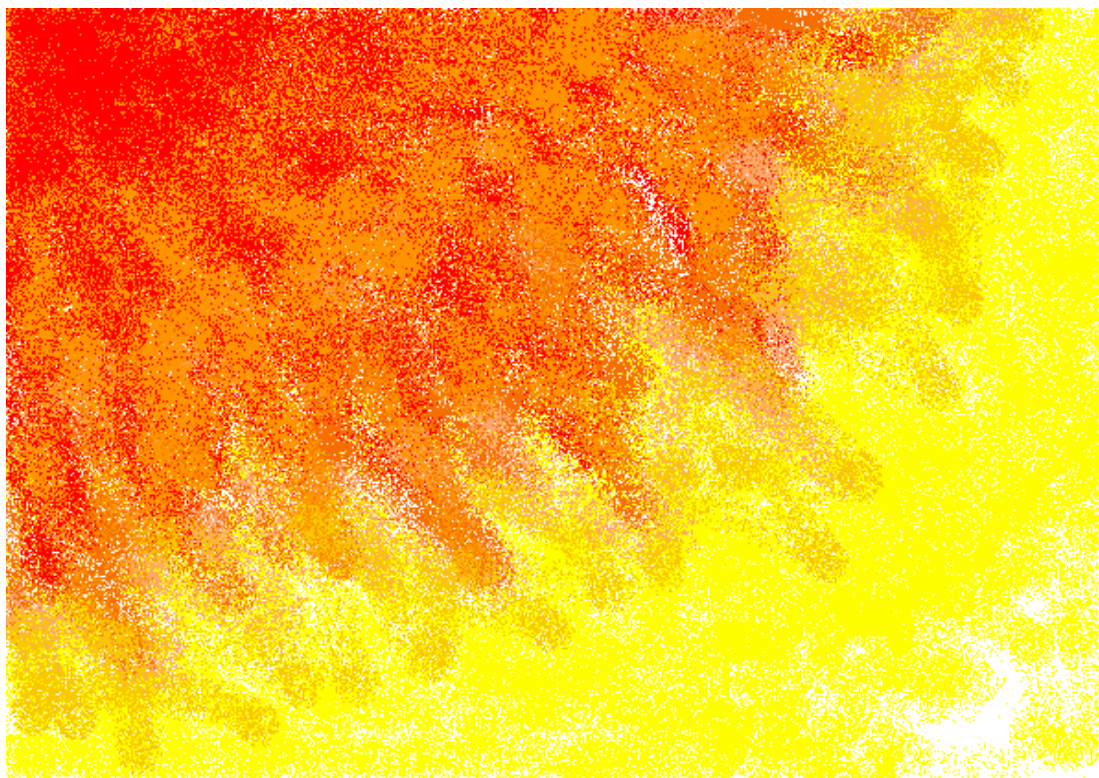
*Folie I: Frühling hält Einzug/ Vogelgesang – Frühling, 1. Satz*

*Ruhe – Frühling, 2. Satz*

*Hirtentanz – Frühling, 3. Satz*



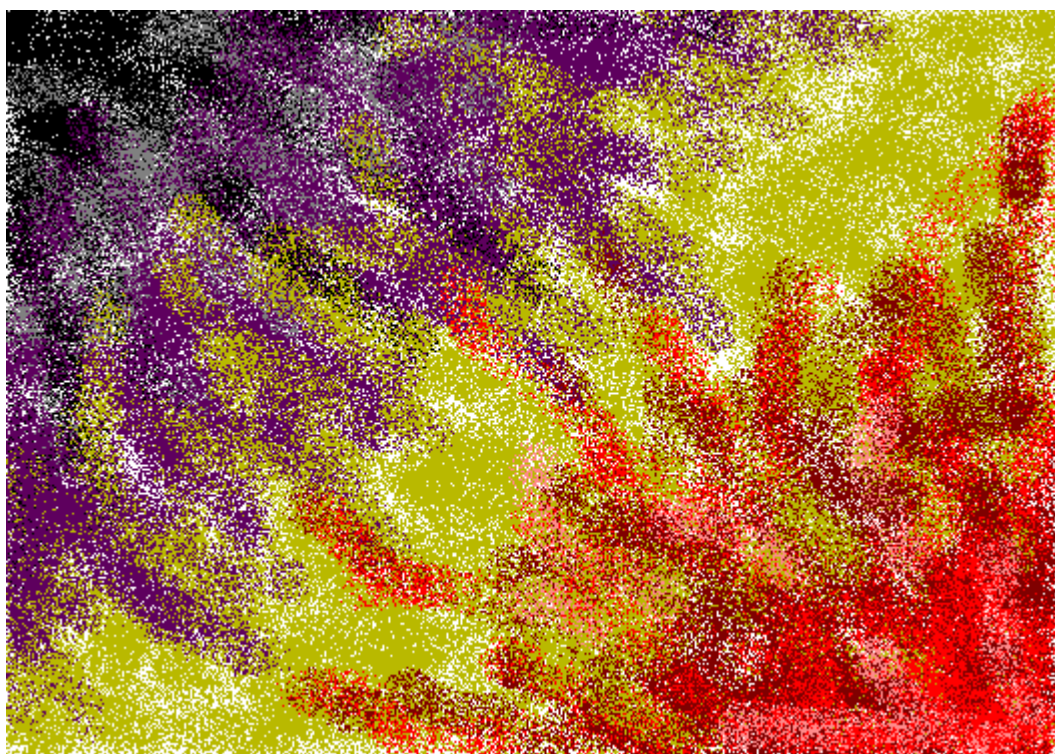
*Folie II: Drückende Hitze – Sommer, 1. Satz*  
*Wärme – Winter, 2. Satz<sup>2</sup>*



---

<sup>2</sup> Die Folie wird im Winter um 180° gedreht.

*Folie III: Angst – Sommer, 2. Satz*  
*Gewitter – Sommer, 3. Satz*  
*Angst – Herbst, 3. Satz*



*Folie IV: Erntefreuden – Herbst, 1. Satz*

*Schlaf – Herbst, 2. Satz*

*Herbststurm – Herbst, 3. Satz*





*Folie V: Kälte – Winter, 1. Satz*

*Glätte – Winter, 3. Satz*

