HOCHSCHULE OSNABRÜCK
UNIVERSITY OF APPLIED SCIENCES
- INSTITUT FÜR MUSIK -

Bachelor-Arbeit

Legasthenie im Instrumentalunterricht

Annika Sabrowski

Studiengang: Musikerziehung – EMP

Matrikelnummer: xxxxxx

E-Mail: a-sabrowski@t-online.de

Erstprüferin: Prof. Dr. Silke Lehmann

Zweitprüferin: Johanna-Maria Weglage

Osnabrück,

im Oktober 2019

Annikas Musikecke

Diese Arbeit ist kostenlos zur Verfügung gestellt unter
www.annikas-musikecke.de/musikecke/paedagogikmusikpaedagogik/
legasthenie-im-instrumentalunterricht/

Es ist nicht erlaubt, Auszüge aus dieser Arbeit
(Textauszüge, einzelne Bilder oder ähnliches)
ohne eine wissenschaftlich korrekte Quellenangabe
mit Internetverlinkung zu nutzen.

Zusammenfassung

Legasthenie kann in Einzelfällen eine große Auswirkung auf das Musizieren haben. Legasthene Menschen schneiden in Experimenten zu Teilbereichen des Musizierens nachweislich schlechter ab, was den Instrumentalunterricht beeinflusst. Diese Arbeit vergleicht mit Hilfe von Fachliteratur, einer Online-Umfrage unter legasthenen Musiker/innen und Interviews mit Betroffenen sowie deren Lehrkräften zunächst musikalische und schriftliche Leseprozesse. Es werden weiterhin Auswirkungen der Legasthenie auf den Instrumentalunterricht und Möglichkeiten, wie einzelne Aspekte des Unterrichts legastheniefreundlich gestaltet werden können, untersucht.

Diese Arbeit zeigt, dass viele legasthene Menschen zwar Auswirkungen auf das Notenlesen bemerken, jedoch weiterhin gerne mit Notation lernen. Diverse Methoden können den Unterricht erleichtern, etwa Unterricht ohne Notation, multisensorischer Unterricht oder Anpassungen der Notenschrift. So kann Schüler/innen erfolgreiches und eigenständiges Erlernen von Musik ermöglicht werden. Auch wenn Betroffene und Lehrkräfte meist in der Lage sind, eigene Wege zur Bewältigung der individuellen Problematiken zu finden, wird weiterhin ein großer Bedarf an Forschung festgestellt.

Abstract

In individual cases dyslexia has a big impact on playing an instrument and dyslexic people rank worse than the average in experimental studies about making music. Therefore dyslexia has a clear impact on music education. Firstly, this paper is comparing sheet music with written language, using literary sources, an online survey and specifically conducted interviews with dyslexic people and their music teachers. Secondly, the author analyses, how dyslexia can impact instrumental music lessons and how aspects of teaching can be improved for dyslexics.

This paper shows that many dyslexic people feel impacted with regard to reading staves. Nonetheless they like to use sheet music. Several teaching methods, like using no staves, teaching multisensory or adapting sheet music could make playing music easier and let pupils succeed and learn more independently. Even if the persons and teachers concerned can often find their own strategies to overcome the individual problems, further research ist still required.

Inhaltsverzeichnis

1. Einleitung 1

2. Relevanz der Thematik für Gesellschaft und Betroffene 3

3. Definition von Legasthenie und Instrumentalunterricht 5

3.1 Teilleistungsstörungen 5

3.1.1 Legasthenie 7

3.1.2 Notenlegasthenie 9

3.2 Instrumentalunterricht 10

3.2.1 Notenschrift und Notenlesen 11

4. Grundlagen des Lesens, Sprechens und Musizierens 12

4.1 Lesen lernen in alphabetischer Schrift 12

4.2 Lesen in Notenschrift 14

4.3 Vergleich von Lesen in Schrift und Note 16

5. Auswirkungen der Legasthenie auf das Musizieren 19

5.1 Notenlesen 20

5.2 Rhythmen und Motorik 21

5.3 Automatisierung und Gedächtnis 23

5.4 Weitere Auswirkungen 25

6. Interviews und Online-Umfrage 26

6.1 Methodik der Online-Umfrage 26

6.2 Methodik der Interviews und freien Texte 30

6.3 Ergebnisse 31

7. Bewältigungsstrategien 35

7.1 Vereinfachen von Noten 36

7.1.1 Räumliche Aspekte und bedeutungstragende Merkmale 38

7.1.2 Rhythmen 40

7.1.3 Farbeinsatz 42

7.1.4 Druckgröße 44

7.1.5 Italienische Fachbegriffe 45

7.2 Besondere Notenschriften 46

7.1.2 Modified Stave Notation 46

7.2.2 Klavarskribo 49

7.3 Multisensorisches Lernen 50

7.4 Schüler/innenzentrierter Unterricht 52

7.5 Blattlesen unterrichten 53

7.6	Unterrichten ohne Noten	55
7.7	Weitere Vorschläge für den Unterrichtsalltag	56
7.7.1	Vorbilder und Motivation	56
7.7.2	Organisation	59
7.7.3	Wenn Legasthenie vermutet wird	60
7.7.4	Wechsel des Instrumentalfachs	60
7.7.5	Wechsel der Lehrkraft	62
8.	**Relevanz des Notenlernens im Instrumentalunterricht**	**63**
9.	**Fazit**	**65**
10.	**Danksagung**	**67**
	Material-Anhang	68
	Literaturverzeichnis	139

Abkürzungen

ABRSM	Associated Board of the Royal Schools of Music – Verband britischer Musikschulen
BDA	The British Dyslexia Association
BVL	Bundesverband Legasthenie und Dyskalkulie e.V.
DIMDI	Deutsches Institut für Medizinische Dokumentation und Information
LRS	Lese-Rechtschreib-Schwäche
M.xx	Material Nr.xx – Die Materialien finden sich im Anhang.
RNIB	Royal National Institute of Blind People
VdM	Verband deutscher Musikschulen e.V.

Das Titelbild ist erstellt aus eigenen Abbildungen sowie Bildern von der Internetseite www.pixabay.com, die unter der Pixabay-License zur freien kommerziellen Nutzung ohne Bildnachweis veröffentlicht wurden.

1. Einleitung

„Just a bunch of dots on the page"

So beschreibt ein musikalisch begabter Legastheniker seine Sicht auf die Notenschrift (Ganschow et al. 1994, S.192). Er hat Gesang und Klavier gelernt, doch wegen seiner Frustration das Musiklernen aufgegeben. Da er große Probleme beim Notenlesen hatte, musste ihm sein Lehrer die Stücke, die er lernen wollte, immer wieder vorspielen, doch er konnte die Melodien nicht über einen längeren Zeitraum im Gedächtnis behalten (Ganschow et al. 1994, S.191f).

Kommen legasthene Kinder und Erwachsene in den Instrumentalunterricht, trifft eine Lehrkraft, die im Lesen geübt ist, auf ein Problemfeld, das für sie nicht unbedingt offensichtlich ist. Viele Legastheniker/innen scheinen gute Fähigkeiten entwickelt zu haben, musikalische Schwierigkeiten zu kompensieren, und können teilweise ihr eigenes Musiklernen nur schlecht beschreiben (vgl. Ganschow et al. 1994). Daher können Probleme unter Umständen lange versteckt bleiben. Zudem ist, auch wenn es erkennbare Gemeinsamkeiten (fast) aller legasthenen Musizierenden zu geben scheint (Ganschow et al. 1994, S.195), jeder Mensch einzigartig mit seinen Stärken und Schwächen. Im schulischen Alltag ist die Legasthenie längst angekommen, doch ihre Auswirkungen auf den Instrumentalunterricht im Allgemeinen oder das Notenlesen im Speziellen sind wissenschaftlich kaum untersucht (Jaarsma et al. 1998, S.138), obwohl einzelne Betroffene von großen Auswirkungen berichten (Ganschow et al. 1994, Hender 2007).

Als ich begann, mich in das Thema Musik und Legasthenie einzuarbeiten, wollte ich zunächst wissen, wie die legasthenen Musizierenden sich zu diesem Thema positionieren. Also eröffnete ich in dem Internetforum „Musiker-Board" einen Beitrag unter dem Titel „Legasthenie und Musik. Wechselwirkungen?"[1]. Dort bat ich Betroffene, frei von ihren Erfahrungen zu berichten. Die Antworten waren wesentlich vielfältiger als von mir erwartet und geprägt von eigenen Erfahrungen und Vermutungen. Nicht nur das Notenlesen wurde von den Diskussions-

1 https://www.musiker-board.de/threads/legasthenie-und-musik-wechselwirkungen.684335/ [abgerufen: 08.07.2019]

teilnehmenden in Zusammenhang mit der Legasthenie gebracht, sondern zum Beispiel auch motorische Probleme und Benennungsschwierigkeiten. Außerdem wurde explizit die Betrachtung spezieller Einzelfälle als Beispiele gewünscht. Auch der gesellschaftliche Aspekt von Legasthenie wurde diskutiert und Stigmatisierung mehrfach erwähnt. In der weiteren Recherche traf ich dann auf diverse Betroffene und ihre Lehrkräfte, die den Austausch mit anderen und Tipps für den Unterricht wünschten (vgl. u.a. M.02a; M.05).

Ziel dieser Arbeit ist es deshalb, neben den wissenschaftlichen Hintergründen vor allem Informationen zusammenzutragen, die Lehrkräften und ihren Schüler/innen ein differenzierteres Bild ermöglichen und praktische Hinweise für den Unterrichtsalltag zu sammeln. Auch werden an vielen Stellen Einzelfälle betrachtet, die zeigen, wie vielfältig und individuell sich Legasthenie im Instrumentalunterricht auswirken kann. Da der Umfang dieser Arbeit begrenzt ist, können Themenbereiche wie die neuropsychologischen Grundlagen, Transfereffekte von Musikunterricht auf Lese- und Rechtschreibprobleme sowie einzelne Unterrichtskonzepte und Methoden leider nicht ausführlich behandelt werden. Zum Teil findet sich aber an entsprechender Stelle ein weiterführender Literaturhinweis.

Im nächsten Kapitel wird darauf eingegangen, wie relevant das Thema „Legasthenie im Instrumentalunterricht" für die Gesellschaft und einzelne Betroffene ist. Nachdem in Kapitel 3 dann einige wichtige Begriffe, unter anderem auch „Legasthenie", definiert worden sind, geht es in Kapitel 4 um die wahrnehmungspsychologischen Grundlagen von Lesen, Sprechen und Musizieren und einen Vergleich zwischen schriftlichen und musikalischen Leseprozessen. Ab Kapitel 5 werden die Auswirkungen von Legasthenie zunächst auf Grundlage der Literatur beschrieben und dann in den Ergebnissen der Online-Umfrage und der Interviews, die Teil dieser Arbeit sind, aufgezeigt. Für den Unterrichtsalltag besonders relevant ist Kapitel 7, in dem diverse Methoden und Tipps gesammelt sind und zum Teil diskutiert werden. Kapitel 8 dient der Diskussion, ob Notenlesen überhaupt Teil einer musikalischen Ausbildung sein sollte, wenn es den Lernenden Schwierigkeiten bereitet, und in Kapitel 9 wird abschließend ein Überblick über die wichtigsten Ergebnisse dieser Arbeit und ein Ausblick auf weitere Forschungsanliegen gegeben.

2. Relevanz der Thematik für Gesellschaft und Betroffene

Während meiner Recherche sprach ich mit diversen Lehrkräften und legasthenen Menschen und traf sowohl auf Personen, die keinen Zusammenhang zwischen Legasthenie und Musizieren sahen als auch auf Personen, die sich eines Zusammenhanges sicher waren. Es darf nicht vergessen werden, dass viele legasthene Schüler/innen keinerlei Auffälligkeiten im Instrumentalunterricht zeigen, auch wenn in dieser Arbeit die „Betroffenen" im Vordergrund stehen, also die Musizierenden und auch Lehrkräfte, die im Instrumentalunterricht auf Probleme stoßen, die mit einer Legasthenie in Verbindung stehen.
Die Behindertenrechtskonvention, in Deutschland seit 2009 in Kraft, garantiert „ein integratives [oder inklusives] Bildungssystem *auf allen Ebenen*" (UN-Behindertenrechtskonvention, Artikel 24(1), zitiert nach: Beauftragter der Bundesregierung für die Belange von Menschen mit Behinderungen 2018, Hervorhebung A.S.; vgl. auch Atterbury et al. 1983, S.259f). Der Begriff „Inklusion" soll an dieser Stelle nicht dazu verleiten, Legasthenie als eine Art „Behinderung" anzusehen, denn:

> „Der Anspruch auf inklusive Bildung geht […] über das Thema Behinderung hinaus. Denn Inklusion beschreibt in einem Wort das Ziel von Bildung, wie es in der Allgemeinen Erklärung der Menschenrechte festgehalten ist: Jeder Mensch hat das Recht auf Bildung" (Lohrenscheit 2013).

Sheila Oglethorpe (1998, S.1) spricht darüber hinaus auch jedem Kind das Recht zu, Musik zu lernen. Auch der Verband deutscher Musikschulen hat die Inklusion zu seinem Ziel erklärt (VdM 2015), von daher sollte inklusives Lernen Ziel jedes Instrumentalunterrichts sein und Menschen mit Legasthenie einschließen.
Um dies umzusetzen, ist es notwendig, dass Informationsmaterial für die Lehrkräfte zugänglich ist. Bei den Recherchen zu dieser Arbeit zeigte sich, dass kaum deutschsprachige Literatur zu finden ist, und auch in der englischsprachigen Fachliteratur ist immer wieder die Rede von einem Mangel an Forschung im Bereich des Musiklernens und Notenlesens (vgl. Hébert und Cuddy 2006, S.199f, siehe auch Kap. 4), ebenso wie zu den Auswirkungen von Legasthenie auf das Musizieren (Ganschow et al. 1994, S.200). Sloboda spricht sogar von großer Scham angesichts

der geringen Forschung im Bereich des Blattlesens (Sloboda 1984, S.225). Für die Gesellschaft oder zumindest den Teil der Gesellschaft, der sich mit dem Musiklernen beschäftigt, sollte das Thema Legasthenie im Instrumentalunterricht dementsprechend eine hohe Relevanz haben, ebenso wie die Inklusion im Instrumentalunterricht als Gesamtes.

Für die Schüler/innen und ihre Lehrkräfte, die die Auswirkungen der Legasthenie auf das Musizieren erfahren, ist das Thema ohnehin äußerst relevant. Dies zeigen einige Fallberichte, die Ganschow, Lloyd-Jones und Miles zusammengetragen haben (Ganschow et al. 1994). So berichten sie zum Beispiel von einer zwanzigjährigen Musikstudentin, die Akkorde nicht als Gesamtes lesen kann, sondern Note für Note entziffern muss und neben weiteren Schwierigkeiten auch den Rhythmus nicht auszählen kann, sondern am liebsten durch Anhören und Memorieren lernt. Eine weitere Studentin sagt über sich selbst: „Reading music is almost impossible for me" (Ganschow et al. 1994, S.191). Auch wird über den Fall einer Klavierstudentin geschrieben, die nach dem dritten Jahr ihr Studium abbrach, da sie ganze Werke über Hören und Motorik auswendig lernte, aber kaum in der Lage war, Noten zu lesen und ein Werk in Abschnitte zu teilen (Ganschow et al. 1994, S.192f; ähnliches berichtet M.02a). Für diese Betroffenen und viele weitere ist die Legasthenie in hohem Maße beeinträchtigend für das Musizieren und teilweise mitbestimmend für den beruflichen Werdegang.

Einige Berichte über und von legasthenen Musizierenden sind im Material-Anhang dieser Arbeit abgedruckt. Sieben ausführliche Fallberichte, wie sich die Legasthenie auf musikalische Karrieren auswirken kann, finden sich außerdem bei:
Ganschow, L.; Lloyd-Jones, J.; Miles, T. R.: Dyslexia and Musical Notation. In: Annals of Dyslexia. Ausgabe 44, 1994, S.185-202.

3. Definition von Legasthenie und Instrumentalunterricht

In dem nun folgenden Kapitel werde ich einige Begriffe der Themengebiete „Legasthenie" und „Instrumentalunterricht" genauer erläutern. Es kann an dieser Stelle nicht darum gehen, ein komplexes Phänomen wie die Legasthenie ganz genau zu umschreiben und zu definieren – dazu gibt es bereits diverse Literatur, die die verschiedenen wissenschaftlichen Standpunkte diskutiert. Ziel dieser Definitionen soll hingegen sein, eine für die praktische Arbeit im Instrumentalunterricht brauchbare Begrifflichkeit zu formen.

3.1 Teilleistungsstörung

Der Begriff „Teilleistungsstörung" oder auch „Teilleistungsschwäche" kann synonym genutzt werden mit „umschriebene Entwicklungsstörung schulischer Fertigkeiten". Unter dieser Bezeichnung sind die Teilleistungsstörungen in der Internationalen statistischen Klassifikation der Krankheiten und verwandter Gesundheitsprobleme (ICD-10) vermerkt (Universitätsklinikum Freiburg ohne Jahr, S.5). Dazu zählen nach ICD-10 unter anderem: Lese- und Rechtschreibstörung, isolierte Rechtschreibstörung, Rechenstörung oder Lernstörung ohne nähere Angabe. (DIMDI 2018, F.81.-f).

Eine andere Definition von Teilleistungsstörungen nimmt der Verein für angewandte Lernforschung und individuell berufliche Förderung e.V. (kurz A-L-F e.V.) aus Nürnberg vor. Die Autor/innen dort betrachten die Teilleistungsstörungen als Reizverarbeitungsschwächen, die in der Folge die umschriebenen Entwicklungsstörungen nach ICD-10 bedingen (Verein für angewandte Lernforschung und individuell berufliche Förderung e.V. ohne Jahr). Auch Nicolson und Fawcett sehen die Legasthenie in Defiziten in zwei oder mehr der möglichen „skill modalities" begründet, die da sind: „phonological skill, naming speed, bead threading, […] balance" (Nicolson und Fawcett 1995, S.1). Sie gehen davon aus, dass es keine Unterkategorien der Legasthenie gebe, sondern eben verschiedene Ursachen, die einzeln oder zu mehreren auftreten können. Oglethorpe geht sogar noch weiter und benutzt den Begriff „Dyslexia" (Legasthenie) synonym mit dem Begriff „Specific Learning Difficulties" (zu deutsch etwa „Teilleistungsstörung"). Sie begründet dies

damit, dass Legasthenie, ebenso wie Dyskalkulie, Dyspraxie und ähnliche, durch die selben Teilleistungsschwächen ausgelöst werden können. In diesem Sinne wäre Legasthenie also ein Symptom mehrerer zusammenwirkender Teilleistungsschwächen, die sich bei jeder/m Betroffenen wiederum unterschiedlich zusammensetzen können (Oglethorpe 1998, S.xi, S.3).

Auch wenn dieses Modell nicht konkurrenzlos ist und es weitere Theorien zum Phänomen der Legasthenie gibt, werde ich es in dieser Arbeit als Grundlage nehmen und davon ausgehen, dass die verschiedenen Teilleistungsstörungen Ausprägung von zugrundeliegenden Wahrnehmungsstörungen sind, die vielfältig kombiniert sein können. Anvari et al. (2002, S.114) zeigen, dass die Einschränkung bestimmter Fähigkeiten sich deshalb entweder nur in einem Lernbereich (zum Beispiel der phonologischen Bewusstheit ohne Leseschwäche oder Auswirkungen aufs Musizieren) oder in mehreren zugleich auswirkt.

Abbildung 1: Eine Teilleistungsschwäche beeinflusst sowohl Musik als auch Lesen, eine andere nur die phonologische Bewusstheit (vgl. Anvari et al. 2002, S.127)

Auch von musiktherapeutischer Seite wird die Theorie vertreten, „dass die neuronalen Systeme in der Musikverarbeitung […] multifunktionale [oder] multimodale Systeme (shared systems) sind, die an der Kontrolle und Verarbeitung von generellen nichtmusikalischen Prozessen zentral mitwirken" (Thaut und Hömberg 2015, S.142; vgl. außerdem Hébert und Cuddy 2006, S.203; Atterbury et al. 1983, S.261).

3.1.1 Legasthenie

> „Es ist wie eine Art andere Sprache, es ist eigentlich eine Sprache. Zum Beispiel hat jedes Land eine Flagge. Die Legasthenie hat aber keine." - Sicht eines legasthenen Grundschülers (Puissance Dys 2015, Übersetzung A.S.)

Die Legasthenie oder auch Lese- und Rechtschreibstörung ist eine „bedeutsame Beeinträchtigung in der Entwicklung der Lesefertigkeiten, die nicht allein durch das Entwicklungsalter, Visusprobleme oder unangemessene Beschulung erklärbar ist" und zudem „nicht allein als Folge einer Intelligenzminderung" aufzufassen ist (DIMDI 2018, F.81.- und F.81.0). Zu den möglichen Ursachen einer Legasthenie gehören Problematiken in der zentralnervösen Verarbeitung auditiver und visueller Reize, eventuell genetisch bedingt. Unter den auditiven Reizen wird der Unterscheidung und Speicherung im Kurzzeitgedächtnis von Phonemen, also Sprachsegmenten, eine wichtige Rolle zugesprochen (vgl. Kap. 4.1). Dies zeigt sich auch darin, dass entsprechende Regionen des Gehirns, in denen Phoneme verarbeitet werden, bei Legastheniker/innen „signifikant geringer aktiviert werden" (Klinik und Poliklinik für Kinder- und Jugendpsychatrie ohne Jahr). Auch die Verarbeitung visueller Reize kann eingeschränkt sein. Zudem liegt bei der Legasthenie eine „neurobiologische Funktionsstörung" (ebd.) vor, das bedeutet, schriftsprachliches Material wird im Gedächtnis nicht so gut gespeichert wie bei Normallesenden. Das soziale Umfeld kann beeinflussender Faktor für die Ausprägung einer Legasthenie sein, ist aber keine Ursache (ebd.).

Neben den Schwierigkeiten beim Lesen und Schreiben kann es zu weiteren Problemen wie erschwerter Wahrnehmung von Raum-Lage-Beziehungen, Gleichgewichtsproblemen, Problemen in Grob- und/oder Feinmotorik (BVL 2018b, S.22), Gedächtnis- und Konzentrationsproblemen und Unorganisiertheit (Oglethorpe 1998,

S.4ff) kommen, außerdem sind Komorbiditäten (d.h. gemeinsames Auftreten) mit Dyskalkulie, motorischen Störungen, Aufmerksamkeitsstörungen, psychischen Krankheiten (Angststörung, Depression), Sprachstörungen und auditiven Verarbeitungs- und Wahrnehmungsstörungen nicht selten (Deutsche Gesellschaft für Kinder und Jugendpsychiatrie, Psychosomatik und Psychotherapie 2015).
Wie – fern von allen wissenschaftlichen Definitionen – Legastheniker/innen selbst ihre Schwäche wahrnehmen, illustriert ein Video der französischen Organisation Puissance Dys (zu deutsch etwa „Stärke Dys"[2])(Puissance Dys 2015). Neben dem Fehler machen beim Lesen, benennen die Befragten Legasthenie auch als eine Art zu lernen, die nicht in den Schulalltag passt, als das Gefühl, in einer anderen Welt zu leben, aber auch als Vorteil in bestimmten Situationen. Insbesondere deshalb sollten Lehrkräfte sich von Definitionen und Vermutungen befreien und ihre Schüler/innen nach ihrer ganz eigenen Wahrnehmung fragen.

> Das 02:30 lange Video finden Sie mit einschaltbaren Untertiteln unter:
> http://www.alfa-buc.org/de/2017/04/wie-einstein/
> [abgerufen: 31.07.2019]

In dieser Arbeit bezeichnet Legasthenie alle Arten von Lese- und Rechtschreibproblemen, da eine genaue Unterteilung dem oder der Musiklehrenden in der Regel nicht möglich sein wird. Außerdem dient es zumeist nicht dem Zweck des individuellen Unterrichtens. Legasthenie meint in diesem Kontext allerdings nur die Entwicklungslegasthenie, die von Geburt an im Menschen veranlagt ist und nicht die erworbene Legasthenie, die beispielsweise durch Hirnschädigungen nach einem Unfall ausgelöst werden kann. Die Begriffe Legasthenie, Lese- und Rechtschreibstörung oder -schwäche (LRS) werden hier synonym verwendet (vgl. BVL 2018a, S.6).

2 Dys bezieht sich dabei auf die diversen Störungen, die im französischen mit Dys beginnen: Dyslexie, Dysorthographie, Dysgraphie, Dyskalkulie, Dyspraxie, Dysphasie.

3.1.2 Notenlegasthenie

In Großbritannien ist an verschiedenen Stellen eine Art des Nachteilsausgleiches für Instrumentalschüler/innen mit Legasthenie möglich. Dort sind zum Beispiel – anders als in Deutschland – an den Musikschulen des ABRSM (dem britischen Hauptverband von Musikschulen) regelmäßige Prüfungen am Instrument vorgesehen, die innerhalb eines Level-Systems stattfinden. Für diese können legasthene Schüler/innen und Musizierende mit diversen Teilleistungsstörungen oder Behinderungen verschiedene Ausgleichsmöglichkeiten beantragen, darunter zusätzliche Zeit zur Bearbeitung von Aufgaben, Alternativen zu Hörtests, vergrößert gedruckte Notation für Blattspiel und Theorie auf farbigem Papier in DinA4 oder DinA3, nach genauer Absprache mit dem Prüfling. Statt einer Blattspielprüfung kann eine Hörprüfung eingesetzt werden. Außerdem dürfen ein Buch mit den Tonleiterübungen und Liedtexte verwendet werden, die sonst auswendig gelernt werden müssen. Zudem kann für schriftliche Aufgaben ein Helfer bestellt werden, der dem Kind vorliest und/oder für es schreibt. Schüler/innen, die mit allen Hilfen nicht an der Prüfung teilnehmen können, bekommen eine Teilnahmeurkunde statt der offiziellen Prüfungsurkunde, und werden nach ihren Möglichkeiten geprüft (ABRSM ohne Jahr). Auch an Hochschulen, wie zum Beispiel dem Trinity College London, können Extrazeiten, größer, bunt oder in Modified Stave Notation (vgl. Kap. 7.2.1) gedruckte Prüfungen sowie ein Gedächtnistest statt eines Blattlesetests beantragt werden (Trinity College London ohne Jahr).
In Deutschland ist der Umgang mit Legasthenie anders, es gibt die „Notenlegasthenie" rechtlich nicht und der Begriff wird nur umgangssprachlich verwendet. Allerdings erlauben die gesetzlichen Regelungen zum Nachteilsausgleich individuelle Lösungen, durch die eine „Notenlegasthenie" berücksichtigt werden kann. Eine mögliche Definition der Notenlegasthenie, angelehnt an die Definition der ICD-10, schlagen Hébert und Cuddy vor:

> „Developmental music dyslexia [abgeleitet aus „developmental dyslexia", d.h. Entwicklungslegasthenie], defined as difficulty with learning to read music despite normal intelligence and opportunities, should be identifiable and should exist as an entity separate from text dyslexia" (Hébert und Cuddy 2006, S. 203).

Diese Definition bezieht sich rein auf das Notenlesen als Pendant zur „Textlegasthenie". Auch wenn dadurch angrenzende Problematiken, die legasthene Musizierende betreffen können (vgl. Kap.5), außer Acht gelassen werden, so wird der Begriff Notenlegasthenie von Musiker/innen genutzt und ich halte ihn für einen griffigen und gut verständlichen Begriff, der das Potential hat, als eine eigene Teilleistungsschwäche neben Legasthenie, Dyskalkulie und weiteren zu stehen und dementsprechend Beachtung zu finden, wie es in Großbritannien bereits der Fall ist. Wie sich eine solche Notenlegasthenie in Symptomen äußern kann, beschreibt Oglethorpe (1998, S.4ff). Sie unterteilt in auditive Symptome (langsame Verarbeitung von Rhythmus; zeitlich versetzte Verarbeitung der Signale beider Ohren zueinander; Nicht-Erkennen von Reimen; Vergessen italienischer Begriffe), visuelle Symptome (dominantes Auge wechselnd; schlechte Fixierung der Augen; Verlieren des Lesepunktes; schlechtes visuelles Gedächtnis), räumliche Symptome (Verwechslung von hoch/tief, links/rechts; Kreuzen der Hände über der Mittellinie schwer; Abstand am/zum Instrument wird falsch eingeschätzt), Symptome, die das Gedächtnis betreffen (schlechtes Kurzzeitgedächtnis, Vergesslichkeit) und Desorganisation. Daraus können unter anderem Konzentrationsschwächen, Ängste, Frustration und schlechtes Selbstbewusstsein als Folgesymptome entstehen.

3.2 Instrumentalunterricht

Instrumentalunterricht findet in verschiedenen Konstellationen statt: Ob als Einzelunterricht oder Kleingruppe, in der Musikschule oder bei einer freiberuflich unterrichtenden Lehrkraft: In dieser Arbeit ist jeglicher Instrumentalunterricht gemeint, darunter selbstverständlich auch der Gesangsunterricht. Da ein Großteil der Musikschüler/innen Kinder und Jugendliche sind, wird hier teilweise der Begriff Kind verwendet und oft auch die Rolle der Eltern angesprochen. Selbstverständlich können entsprechende Textpassagen für erwachsene Schüler/innen oder legasthene Lehrkräfte in entsprechender Weise mitgedacht werden. Die besondere Situation legasthener Lehrkräfte wird in dieser Arbeit zwar nur am Rande betrachtet, interessierten Leser/innen seien aber die Interviews M.04 und M.07 empfohlen, die ich mit einer betroffenen Masterstudentin und einem Trompetenlehrer geführt habe.

3.2.1 Notenschrift und Notenlesen

Einen Bereich des Instrumentalunterrichts stellt das Erlernen der traditionellen europäischen Notenschrift und das Notenlesen dar. Dieser Bereich wird im Zusammenhang mit Legasthenie mit großer Aufmerksamkeit bedacht, weshalb hier beschrieben werden soll, was unter Notenlesen verstanden wird. Die Fachliteratur schreibt an vielen Stellen über „sight-reading", also Blattlesen. Das Blattlesen ist auch häufiger wissenschaftlich untersucht worden als das Lesen bekannter Notentexte. Bei einem Kind, dass aufgrund einer Legasthenie die Noten nicht richtig erfassen kann, ist zu vermuten, dass es entweder auswendig spielt oder die Noten jedes Mal neu erfasst, weil es keine Verbindung mit der Erinnerung herstellt. In diesem Fall kann davon ausgegangen werden, dass kognitiv immer wieder die Prozesse eines erstmaligen Lesens ablaufen (vgl. Lehmann und McArthur 2002, S.135). Da der Übergang zwischen Blattlesen und Lesen bekannter Noten in diesem Sinne fließend ist und die Lehrkraft nicht ohne weiteres nachvollziehen kann, welche Noten dem Schüler oder der Schülerin noch im Gedächtnis geblieben sind, werden in dieser Arbeit die Begriffe Notenlesen und Blattlesen gleichgesetzt, soweit nicht ausdrücklich anders erwähnt. Notenlesen meint im Folgenden immer den Vorgang, bei welchem die Notation wahrgenommen, entschlüsselt und motorisch umgesetzt wird, also gekoppelt ist an das Instrumentalspiel oder Singen. Um Notenlesen und Schriftlesen vergleichen zu können (siehe Kap. 4.3), wird deshalb entsprechend für das Schriftlesen auch das Vorlesen mit einbezogen.

4. Grundlagen des Lesens, Sprechens und Musizierens

Um Schlussfolgerungen ziehen zu können, wie Legasthenie sowohl Schriftlesen als auch Notenlesen beeinflussen kann, beschäftigt sich dieses Kapitel zunächst mit den Grundlagen des Lesens und an einigen Stellen ergänzend auch mit dem Sprechen und Musizieren als dem Ausführen von Schrift und Notation. Bemerkenswerterweise ist das Schriftlesen wesentlich besser erforscht als das Notenlesen. Im Gegensatz zur Schriftsprache gibt es für das Notenlesen bisher noch keine Standard-Testungen und daher auch keine Kontrolldaten von gesunden Musiker/innen (Hébert und Cuddy 2006, S.199f). Dies mag daran liegen, dass die Schrift in unserer heutigen Gesellschaft eine wesentlich größere Bedeutung hat als Musiknotation (vgl. Oglethorpe 2008b, S.83).

4.1 Lesen lernen in alphabetischer Schrift

Die Sprache besteht aus unterschiedlichen Einheiten. Beginnen wir mit dem Satz (oder Halbsatz) als größter Einheit, so folgen darauf das Wort, die Silbe, das Phonem (Lauteinheit) und das Graphem (einzelner Buchstabe). Unsere Schriftsprache ist eine Lautschrift, in der allerdings nicht jedes Symbol eine festgeschriebene Klangbedeutung hat (Mann et al. 2001, S.16). Je eher die Phoneme den Buchstaben entsprechen (Graphem-Phonem-Korrespondenz oder auch Letter-Sound-Correspondence), also einem Buchstaben nur ein Klang zugeordnet werden kann, desto leichter ist das Lesen zu erlernen (ebd., S.23). Dies ist im Deutschen (mit allen eingeflossenen fremdsprachigen Begriffen) allerdings nicht der Fall. Allein der unterschiedliche Klang des Zeichens „h" in Theater, hampeln, chatten, ruhig, matschig, glücklich, Bach und Chaot macht dies deutlich, diverse weitere Beispiele ließen sich an dieser Stelle einfügen.
Bevor ein Kind das Lesen lernt, erlernt es zunächst das Sprechen. Dies geschieht über das auditive System. „Das Verständnis für die unterschiedlichen Sprachlaute und die Prosodie erwirbt der Mensch weitestgehend über das Prinzip des ‚statistischen Lernens'"(Jäncke 2015, S.53). Je häufiger also bestimmte Klänge zu hören sind, desto besser lernt ein Kleinkind diese. Für Kinder ist es zunächst leichter, Silben zu unterscheiden, als Phoneme (Scheerer-Neumann und Ritter 2006). Zum

Erlernen des Schreibens ist aber das Zerlegen von Silben in Phoneme notwendig, die Fähigkeit dazu wird Phonembewusstheit oder auch phonologische Bewusstheit genannt und spielt auch in Bezug auf die Legasthenie eine wichtige Rolle (Mann et al. 2001, S.29, vgl. Kap. 3.1.1).

Es gibt verschiedene Modellvorstellungen zum Lesenlernen. Eine möchte ich hier beispielhaft erläutern, nämlich das Phasenmodell zur Leseentwicklung nach Scheerer-Neumann (2006, beschrieben nach BVL 2018b, S.16). Scheerer-Neumann geht von sieben Phasen aus, die vom noch nicht lesenden Kind zum flüssig Lesenden führen. Ihrer Ansicht nach erlernt das Kind zunächst den sinnvollen Umgang mit Symbolen, indem es in Bilderbüchern zwischen Bild und Schrift unterscheidet. Dann kann es einige Schriftzüge (z.B. Firmenlogos) aus dem Kontext heraus benennen. In der Folge lernt es, die visuellen Merkmale der Buchstaben in sein „Lesen" mit einzubeziehen, weiterhin orientiert es sich aber hauptsächlich am Kontext. Es folgt die vierte Phase, in der die Graphem-Phonem-Korrespondenz genutzt wird. Durch weitere phonematische Leistungen kann das Kind bald Wörter lesen, ohne ihren Kontext zu kennen. Dafür werden die „Normalklänge" der Buchstaben zu einem Wort zusammengezogen und daraus der Klang des ganzen Wortes geschlussfolgert, wenn das Wort erkannt wurde. Die sechste Stufe benennt Scheerer-Neumann als das „fortgeschrittene Erlesen". Wörter werden nun in kleinere Einheiten segmentiert erfasst. Darauf folgt als letzte Stufe das flüssige Lesen, das sich dadurch auszeichnet, dass die Lesestrategien automatisiert sind und der oder die Lesende sich ganz auf den Inhalt des Textes konzentrieren kann. Zu diesen Lesestrategien lassen sich auch das Erschließen aus dem Kontext, das Wiedererkennen von Wortmustern und die Lesesynthese, also das Zusammenschleifen der Buchstabenklänge zählen (Mann et al. 2001, S.17, S.25). Das Lesenlernen basiert also nicht auf einer korrekten Technik, sondern vollzieht sich in Entwicklungsstufen, in denen das Kind unterschiedliche Wege nutzt, um sich Geschriebenes zu erschließen und endet im flüssigen Lesen, bei dem der oder die Lesende verschiedene Lesestrategien verinnerlicht hat und automatisiert anwendet.

4.2 Lesen in Notenschrift

Unsere Notenschrift ist ein hochkomplexes System und stellt hohe Anforderungen an die Wahrnehmung des/der Lesenden:

> „Zählt man die Ebenen, die in einem Klavierstück vertikal übereinander stehen, so zählt man für: Titel; Komponist; Tempobezeichnung; Fingersatz; Vortragsbezeichnungen wie staccato; Notentext für die rechte Hand; dynamische Zeichen wie p, f usw.; Notentext für die linke Hand; Vortragsbezeichnungen links; Fingersatz links neun parallele Zeilen, die allerdings nicht durchgehend benutzt werden, aber doch vorhanden sind und beachtet werden müssen" (Wiesenthal 1995, S.234).

Weiterhin besteht der „Notentext" für die rechte und linke Hand aus Angaben zu Tonhöhe (inklusive Vorzeichen) und Rhythmus (Hébert und Cuddy 2006, S. 203) und die „Vortragsbezeichnungen" können sowohl Wörter (stacc.) als auch Symbole unterschiedlichster Größe (Staccatopunkte oder Phrasierungsbögen) beinhalten. Gleichzeitig erfordert Musizieren aber mehr als nur das Notenlesen. Die motorische Umsetzung des Fingersatzes, Mitklopfen oder Mitdenken des Pulses sind beim Klavierspielen gefordert, bei anderen Instrumenten auch Atmung, Ansatz oder Strichrichtung und je nach Unterrichtsinhalt weitere Aspekte der Instrumentaltechnik. (O'Brien Vance 2004, S.30). Nicht zu vergessen ist auch, dass Mitspielende, Nebengeräusche oder Sorgen des Alltags die Aufmerksamkeit der Musizierenden auf sich ziehen können.

Entsprechend dieser Anforderungen benötigt der oder die Notenlesende verschiedene Fähigkeiten, einige davon musikspezifisch, andere wiederum musikunspezifisch (Kopiez und Lee 2006, S.98). Kopiez und Lee ordnen die Fähigkeiten zum Blattlesen in drei Hauptgruppen: (1) „general cognitive skills": Gedächtnis; (2) „elementary cognitive skills": Wahrnehmung und Wahrnehmungsverarbeitung, psychomotorische Fähigkeiten, Informationsverarbeitung und Reaktionszeit; (3) „expertise-related skills": Übung und Hörvorstellung (Kopiez und Lee 2006, S.98f). Lehmann und McArthur (2002, S.135) nehmen eine sehr ähnliche Einteilung vor, führen allerdings die motorischen Fähigkeiten gesondert auf. Bei ihnen lauten die Kategorien: (1) „memory": Wiedererkennen von Pattern; (2) „perception": Wahrnehmung und Entschlüsselung der Pattern; (3) „kinesthetics": Ausführen von

Bewegungen; (4) „problem-solving skills“: Improvisieren und Erraten. Beide Autorenteams sind sich darin einig, dass gute Blattlesefähigkeiten im Wesentlichen auf dem Erüben eines Repertoires basieren. Je mehr Literatur der oder die Blattspielende aus der geforderten Stilistik bereits kennt, desto sicherer ist das Blattspiel. Gute Vom-Blatt-Lesende fokussieren sich auf Strukturen und Pattern wie zum Beispiel Akkorde, Phrasen und Tonalität und richten daher ihre Aufmerksamkeit eher auf die Räume zwischen den Noten (Sloboda 1978, S.9; Gromko 2004, S.8; Gudmundsdottir 2010, S.63). Mit zunehmender Übung und Kenntnis wird das Lesen von Musik immer flüssiger. Das Verstehen des musikalischen Stils und Kontextes beeinflusst das Melodielesen sogar so stark, dass geübte Blatt-Lesende Fehler im Notentext zum Teil überlesen (Sloboda 1978, S.11; Gudmundsdottir 2010, S.62).

Wäre Blattlesen ein linearer Vorgang, so würde zunächst der Notentext visuell wahrgenommen und als Zusammensetzung bekannter Pattern und unbekannter Ausnahmen verarbeitet werden, indem das Kurzzeitgedächtnis (vgl. Kap. 5.3) die Reize mit musikalischen Erinnerungen verknüpft. Beim Notenlesen laufen – wie bei allen anderen Wahrnehmungsprozessen auch – sogenannte Bottom-up-Prozesse gleichzeitig mit Top-down-Prozessen ab. Auf das Blattlesen bezogen bedeutet dies: Top-down-Prozesse erlauben dem Musizierenden Hypothesen über die Struktur eines Werkes und mögliche Weiterführungen, während über die Bottom-up-Prozesse die unerwarteten Aspekte in Tonhöhe und Rhythmus analysiert werden und damit die Erwartung korrigiert wird (Lehmann und McArthur 2002, S.138). In der Folge würden motorische Handlungen zum Instrumentalspiel veranlasst. Der auditive Reiz würde (neben taktilen Reizen, emotionaler Reaktion und weiteren) wiederum das Hirn erreichen, welches ihn verarbeiten und mit der Erwartung abgleichen sowie darüber die Korrektheit der motorischen Abläufe kontrollieren würde. Nun könnte der nächste Ton gelesen werden. Das dies zu langsam ist, ist offensichtlich. Blattlesen und Instrumentalspiel laufen deshalb nicht linear ab, sondern zeitlich versetzt. Während der/die Instrumentalist/in eine Note spielt, nehmen die Augen schon die nächste wahr und die Verarbeitung im Gehirn findet statt (Sloboda 1984, S.230).

Wird das Blattlesen erlernt, so konzentrieren wir uns zunächst nur auf die Elemente Rhythmus und Tonhöhe (Wiesenthal 1995, S.236f). Diese werden einigen Studien zu Folge getrennt verarbeitet (Gudmundsdottir 2010, S.62). Schon von den jüngs-

ten Blattspieler/innen wird dabei aber bereits eine große Interpretationsleistung gefordert. Die reine Umsetzung von exakter Tonhöhe und genauem Rhythmus ist dem Blattspiel nicht dienlich. Vielmehr müssen – unabhängig von dynamischen Zeichen, Tempoangaben und co. – die Noten als Teil eines musikalischen Kontextes interpretiert werden. Dabei spielen zum Beispiel metrische Organisation, der Ort innerhalb einer Phrase und die Rolle innerhalb einer Harmonie eine Rolle (Sloboda 1978, S.4,7; ders. 1984, S.223; Flach et al. 2016, S.235).

4.3 Vergleich von Lesen in Schrift und Note

Wenn wir, wie in Kapitel 3.1 beschrieben, davon ausgehen, dass die diversen Teilleistungsstörungen – darunter auch Legasthenie und die sogenannte Notenlegasthenie – in Wahrnehmungsstörungen begründet sind, die unterschiedlich kombiniert sein können, so stellt sich die Frage, inwiefern sich das Schriftlesen vom Notenlesen unterscheidet und an welchen Stellen Gemeinsamkeiten vorliegen, an welchen Stellen sich also eine Wahrnehmungsstörung auf beide Bereiche zugleich auswirken könnte (vgl. Kap. 3.1, Abb.1).

Zunächst zur Systematik der Schriften: Notation und alphabetische Schrift bestehen beide aus einer begrenzten Anzahl von Symbolen, die sich aber zu unendlich vielen bedeutungstragenden Einheiten verknüpfen lassen (Anvari et al. 2002, S.112). Sie repräsentieren akustische Phänomene, sind aber trotzdem lesbar, ohne dass sie erklingen müssen (Wiesenthal 1995, S.226). Beide Schriften geben zeitliche Ordnungen an, die Schriftsprache enthält allerdings in der Regel nur Angaben zu einem „vorher" und „nachher", während die Musiknotation sehr genaue zeitliche Angaben in Form von Relationen zu einem Grundtempo macht (Hébert und Cuddy 2006). Ein weiterer wesentlicher Unterschied zwischen Notation und Schrift zeigt sich im Schriftbild: Alphabetische Schrift wird horizontal, Zeile für Zeile, gelesen und besteht aus Buchstaben, die in ihrem Aussehen und ihrer Anordnung auf dem Papier keine Aspekte mit ihrem Klang gemein haben. Notenschrift hingegen wird horizontal und vertikal zugleich gelesen und die Noten haben Entsprechungen im Bereich der Raum-Lage (vgl. Kap. 7.1.1) mit dem repräsentierten Klang, denn hoch/tief entspricht oben/unten auf dem Papier (vgl. Pick et al. 1982, S.34; Wiesenthal 1995; Gromko 2004, S.8; Geiger 2015, S.2885; u.a.).

Sprechen und Musizieren sind Kommunikation. Während Musizieren jedoch überwiegend Emotionalität kommuniziert, liegt beim Sprechen der Fokus in der Regel auf dem Informationsgehalt (vgl. Wiesenthal 1995, S.226). Durch die zeitliche Vergänglichkeit der auditiven Signale braucht es Aufmerksamkeit und Gedächtnis, um den einzelnen Reizen einen Sinn zuordnen zu können (Overy 2008, S.26). Weder in der Sprache noch in der Musik wäre eine völlig beliebige Kombination von Klängen sinnvoll. Schon Säuglinge segmentieren gehörte Sprache in Einheiten und erkennen Wortgrenzen. Ebenso zeigen sie eine Vorliebe für sinnvoll phrasierte Musik, das heißt, sie erkennen bestimmte Pattern, wie Krumhansl und Jusczyk in Studien nachweisen konnten. Dies ist nicht angeboren, sondern wird durch „angeborene Mechanismen zum statistischen Lernen" (Gembris 2013, S.272f) erlernt. Anvari et al. (2002, S.112) gehen davon aus, dass die auditiven Analysefähigkeiten für Sprache mit denen für Musik verknüpft seien. Auch andere Autor/innen ziehen direkte Verbindungen zwischen Elementen der Musik und der Sprache und vermuten ähnliche oder gleichartige Verarbeitungsprozesse (z.B. Huss und Verney 2011, S.674f; Ganschow et al 1994, S.196). McCarthy und Ditchfield (2008, S.47) hingegen weisen darauf hin, dass Phoneme im Gehirn anders verarbeitet würden als musikalische Reize. Da dies jedoch eine noch nicht vollständig geklärte Diskussion aus dem Bereich der Neuropsychologie ist, ist eine genaue Betrachtung an dieser Stelle nicht Teil der Arbeit (vgl. Kap.1).

Schriftlesen und Notenlesen müssen bekannterweise erlernt und geübt werden, um flüssiges Lesen zu ermöglichen (Overy 2008, S.26). Eine große Rolle spielen hierbei in beiden Schriften Automatisierungsprozesse, durch die Kapazitäten im Arbeitsgedächtnis freigegeben werden (Lehmann 2007, S. 79f; vgl. Kap. 5.3). Ein weiterer Aspekt des Erlernens beider Schriften ist das Erkennen von Mustern und Pattern sowie das Erschließen über den Kontext, wie bereits in den vorangegangenen Kapiteln näher erläutert wurde. Die Lernprozesse weisen dementsprechend Gemeinsamkeiten auf. Bereits in der frühen Kindheit ähneln sich die Repräsentationsstrukturen, die ein Mensch für Musik und für Sprache aufbaut (Gruhn 2008, S.18). Oglethorpe behauptet, Musik zu lesen sei schwerer als Texte zu lesen. Sie benennt die Stadien des Textlesens als „1. whole-pattern recognition", „2. letter-sound conversion" und „3. the application of spelling rules und conventions" (Oglethorpe 2008b, S.82f). Die erste Stufe, die sie als das Lesenlernen von Pattern

– in diesem Fall kurzen Worten – beschreibt, ohne die genaue Zusammensetzung aus Buchstaben und Lauten nachzuvollziehen, entfällt demnach beim Notenlesen. Die zweite Stufe sei dafür beim Musiklernen aufwendiger, da neben Tonhöhe und Rhythmus auch weitere Angaben in Klang umgewandelt werden müssten. In Kapitel 4.1 konnte gezeigt werden, dass das Schriftlesen tatsächlich in Phasen verläuft, die von verschiedenen Autor/innen unterschiedliche abgegrenzt und beschrieben werden. Allen Modellen ist allerdings gemein, dass nicht von Beginn an „die perfekte Technik" des Lesens erlernt wird, sondern verschiedene Methoden genutzt werden. Zudem erfolgt das Lesenlernen auch nicht in der Reihenfolge vom kleinsten bis zum größten Sprachelement (vgl. Hébert und Cuddy 2006). Im Bereich des Notenlernens ist mir keine genaue Erforschung von Phasen bekannt. Gelehrt werden hier allerdings traditionell melodische Aspekte und rhythmische Aspekte der Schrift in schneller Folge und in vielen Instrumentalschulen anhand der zunächst aus dem Kontext gelösten Zeichen. Auch wenn in dieser Arbeit nicht näher darauf eingegangen werden kann, sehe ich Potential, dass der Vergleich von Leseprozessen in Buchstaben- und Notenschrift in weiterer experimenteller Forschung interessante Erkenntnisse bringen könnte. So könnte das Erlernen der Notation besser verstanden und Methoden aus dem schriftsprachlichen Bereich auf das Notenlehren übertragen werden. Kinder mit jeglicher Art von Notenleseproblemen würden davon profitieren (vgl. Kap. 9). Trotzdem darf der vergleichende Blick nicht dazu führen, dass unreflektiert Aspekte des Textlesens auf das Notenlesen übertragen werden.

5. Auswirkungen der Legasthenie auf das Musizieren

In Kapitel 3.1 haben wir gesehen, dass Legasthenie in unterschiedlichen Wahrnehmungs- und Verarbeitungsstörungen begründet sein kann. Da es keine einheitliche Erscheinungsweise der Legasthenie gibt, sind natürlich auch die Auswirkungen auf das Musizieren sehr individuell. Hilke Oberländer mahnt:

> „Im Umgang mit [legasthenen] Kindern ist die [...] Subjektivität der Wahrnehmung zu berücksichtigen. Die ‚absolute Wahrheit' und die ‚einzige richtige Aussage' gibt es nicht. Was und wie wir wahrnehmen, ist vom einzelnen Beobachter abhängig und damit selektiv" (Mann et al. 2001, S.146).

Die eigene Wahrnehmung ist der wichtigste Bestandteil des Lernens, denn: „Es ist der Mensch mit all seinen persönlichen Wahrnehmungsstrukturen und Erfahrungen, der etwas wahrnimmt, hört und versteht" (Gruhn 2008, S.17). Legasthene Menschen haben in Teilbereichen eine „gestörte" oder auch „andere" Wahrnehmung, die zu Besonderheiten im Musiklernen führt. Die europäische Notenschrift und Art zu unterrichten und zu musizieren sind kulturell bedingt. Sie sind zugeschnitten auf die „normalen" Musizierenden in der westlichen Gesellschaft und werfen Probleme der Inklusion und Barrierefreiheit auf. Wenn ich im Folgenden von Defiziten spreche, die legasthene Menschen gegenüber Normallesenden haben, so entspricht dies der gängigen Beschreibung. Das bedeutet aber nicht, dass Legastheniker/innen ihre Schwächen verstecken oder umgehen sollten. Denkbar wäre auch, dass die Gesellschaft – ganz im Sinne einer Inklusion – den Legastheniker/innen und allen anderen Menschen mit besonderen Bedürfnissen im Instrumentalunterricht entgegenkommt. Auch wenn in dieser Arbeit aufgrund der Zielsetzung einer Hilfe bei Problemen wenig auf die Stärken der legasthenen Musizierenden eingegangen wird, darf dies nicht zu dem Trugschluss führen, dass legasthene Menschen nicht auch spezielle Stärken im Musizieren hätten. Zum Beispiel wird oft von einer außergewöhnlichen Kreativität berichtet (vgl. M.04).

Ein Artikel zu den neuropsychologischen Auswirkungen von Legasthenie auf das Musizieren findet sich hier:
Overy, K.: Insights from brain imaging. In: Miles, T. R.; Westcombe, J.; Ditchfield, D. (Hrsg.): Music and Dyslexia – A Positive Approach. Chichester 2008, S.151-161.

5.1 Notenlesen

Kinder mit Legasthenie brauchen im Durchschnitt länger, um das Notenlesen zu erlernen (Jaarsma et al. 1998, S.146) und machen statistisch mehr Fehler als normallesende Kinder (Flach et al. 2016, S.234). Eine typische Problematik sind zum Beispiel Terztranspositionen (ebd., S.236, vgl. M.35). Das heißt, dass zwar erkannt wird, ob ein Notenkopf auf einer Linie oder in einem Zwischenraum liegt, aber die genaue Höhe im Notensystem nicht erfasst werden kann. Auch das Benennen der Noten mit ihren Buchstabennamen fällt vielen legasthenen Kindern schwer (Jaarsma et al. 1998, S. 148). Dies scheint zunächst für den Instrumentalunterricht keine besondere Bedeutung zu haben. Dennoch verstehen einige Befragte „Noten lesen können" als „Noten benennen können" (M.04; M.33; M.57) und in der verbalen Kommunikation unter Musiker/innen sind die Notennamen durchaus von Bedeutung.

Das Entschlüsseln von Notationen wird von der musikalisch-auditiven Vorstellungskraft beeinflusst, wie Gromko (2004, S.7) in eigenen Studien zeigen konnte. Sie geht davon aus, dass Grundschulkinder, die rhythmische und tonale Pattern hörend besser vergleichen können, auch die besseren Notenlesenden seien. Bei einigen Legastheniker/innen ist die auditive Wahrnehmung eingeschränkt. Ob dies aber Rückschlüsse auf die Fähigkeit des Notenlesens zulässt, wie Gromko sie aufgrund ihrer Studien zieht, müsste durch Experimente mit Legastheniker/innen und entsprechenden Vergleichsgruppen geprüft werden. Ein weiteres Problem legasthener Musizierender kann das Übertragen von Noten in andere Größen sein, welches zum Beispiel beim Abschreiben von einer Tafel im Theorieunterricht auftreten könnte (Jaarsma et al. 1998, S. 151). Auch der Wechsel des Blicks zwischen Noten und Dirigent oder Noten und Griffbrett/Klaviatur kann sich als problematisch erweisen (Daunt und Bishop-Liebler 2016).

Wie die Auswirkungen von Legasthenie auf das Notenlesen in der Praxis aussehen können, zeigt ein Fallbericht, den Ganschow et al. (1994, S.193) veröffentlicht haben. Ein Berufsviolinist, der neben dem Unterrichten auch konzertierend arbeitet, beschreibt, er habe große Probleme, Noten zu lesen und dies ermüde ihn schnell. Auch das Auswendiglernen sei problematisch und somit keine Möglichkeit zur Kompensation. Er trete als Geiger nur im Quartett auf, da man dort Noten nutze, denn als Solist alles auswendig zu lernen, traue er sich nicht zu. Es wird berichtet,

er könne mit vollen, eng beschriebenen Notenblättern schlecht umgehen, transponiere Noten ungewollt oder spiele Notengruppen von hinten nach vorn. Er sehe Akkorde als Block und fühle sich nicht in der Lage, sie aufzuschlüsseln, springe mit den Augen innerhalb der Noten, wodurch es zu ungewollten Wiederholungen komme und müsse Rhythmen über vorheriges Klatschen üben, um sich beim Spielen an den Klang erinnern zu können. Es verwundert nicht, dass dieser Musiker das Blattspiel vor Menschen als angstbesetzt beschreibt. In diesem extremen Fall sind fast alle der von Ganschow et al. untersuchten Faktoren auffällig. Lediglich die Fähigkeit zur Links-/Rechtsunterscheidung dieses Violinisten bleibt unerwähnt. Ein erschwertes Notenlesen kann außerdem zu Folgesymptomen führen, wie McCarthy und Ditchfield in einem Fallbericht über „Deirdre" erwähnen:

> „Deirdre's confusion with the printed page seemed to be preventing her from developing other musical skills, and also her fear of failure was taking up too much concentration and prevented her from focusing on her successes" (McCarthy und Ditchfield 2008, S.47).

5.2 Rhythmen und Motorik

Auch das korrekte Spielen von Rhythmen bereitet Legastheniker/innen häufiger Schwierigkeiten als Normal-Lesenden (Overy 2008, S.27). Zwar widersprechen sich Studien zur Rhythmusverarbeitung in Verbindung mit dem Textlesen teilweise, wie Anvari et al. (2002, S. 126) anführen, trotzdem seien Problematiken mit der zeitbezogenen Verarbeitung bei legasthenen Menschen eine „verbreitete" Annahme. Auch die Online-Umfrage zeigt dies. Dort stuften sechs von 26 Teilnehmenden Rhythmus oder Puls als schwierig zu lernen ein, nach dem Notenlesen ist dies die zweitstärkste Gruppe (M.20).

Dass Rhythmus und Motorik in diesem Kapitel gemeinsam betrachtet werden, mag verwundern, doch verschiedene Studien zeigen, dass Rhythmusfähigkeit und Motorik eng zusammenhängen und bei Legastheniker/innen schwach sein können (vgl. Nicolson und Fawcett 1995, S. 3; Ganschow et al. 1994, S. 188; Gilbert 1983). Christine Mann (Mann et al. 2001, S.87) zeigt auf, dass einige legasthene Schüler/innen sowohl in der Fein- als auch in der Grobmotorik nicht altersgerecht

entwickelt sind. Dies beeinflusst den Instrumentalunterricht. Auch „auditiv-artikulatorische Schwierigkeiten" und die „taktil-kinästhetische Artikulationswahrnehmung" (ebd.) benennt Mann als Problemquellen. Dies ist insbesondere für alle Blasinstrumentalist/innen und Sänger/innen von Interesse. Auch später (ebd., S.264) geht sie noch einmal auf Studien ein, die zeigen, dass legasthene Menschen ein geringeres Bewusstsein für die an der Artikulation beteiligten Organe haben.

Eine interessante Studie zur Rhythmuswahrnehmung führten außerdem Huss und Verney (2011) durch. Sie testeten die „Rise Time Perception", also die Wahrnehmung des Anklingens von Tönen, welche ihrer Meinung nach ein wichtiger Faktor zur Wahrnehmung sprachlicher Silben und musikalischer und sprachlicher Rhythmen sei. In dem Versuchsaufbau sollten legasthene und nicht-legasthene Kinder aus drei Tönen den einen erkennen, der in einer anderen Zeit an Lautstärke zunimmt als die anderen Töne. Kinder mit Legasthenie zeigten dabei signifikant geringere Sensibilität als ihre gleichaltrigen Mitschüler/innen, auch in den Bereichen Frequenz und Klangintensität, phonologischer Aufmerksamkeit und phonologischem Kurzzeitgedächtnis schnitten sie schlechter ab. Sie erreichten aber ein ähnliches Niveau wie die Kontrollgruppe mit Kindern des gleichen Lesestandes. Daher lässt sich vermuten, dass die Fähigkeit, zu lesen, mit der Fähigkeit, Rhythmen wahrzunehmen, korreliert. Die Autoren schätzen ihre Studie selbst nur als indikativ ein, da nicht alle Störfaktoren ausgeschlossen gewesen seien und weitere Forschung nötig sei.

Wenn Kinder motorische Schwierigkeiten haben, so folgt daraus in einigen Fällen auch eine Neigung zur motorischen Unruhe oder zum Zappeln. Da stilles und entspanntes Sitzen oder Stehen aber Grundvoraussetzungen für das Instrumentalspiel sind, empfiehlt Oglethorpe (1998, S.65) Entspannungstechniken wie beispielsweise die Alexandertechnik. Von einem ganz praktischen Beispiel der Entspannung berichtet in M.02a eine Cellolehrerin, deren Schüler im Grundschulalter zu Beginn der Unterrichtsstunde zunächst mit dem Hund der Lehrerin kuschelte, bis er so ruhig war, dass er sich auf das Cello konzentrieren konnte.

5.3 Automatisierung und Gedächtnis

Wenn wir uns erklären, wie das Gedächtnis funktioniert, so nutzen wir Modellvorstellungen, die nicht unumstößlich sind (Bruhn 1993, S.540). Eine solche Vorstellung stellt das Arbeitsgedächtnis (oder auch Kurzzeitgedächtnis) als Schaltstelle zwischen neu eingehenden Reizen und dem bereits im Langzeitgedächtnis gespeicherten Wissen dar. Die Automatisierung ist Teil jedes Lernens, nämlich der Vorgang, wenn Wissen vom Arbeitsgedächtnis in das Langzeitgedächtnis übergeht. Durch die Automatisierung wird „mentale Kapazität" im Arbeitsgedächtnis für andere Aufgaben freigegeben (Hasselhorn und Grube 2003, S.32). Ein weiterer Weg, Kapazitäten des Arbeitsspeichers freizugeben, ist das sogenannte „Chunking". Die Aufnahmefähigkeit des Arbeitsspeichers ist begrenzt, sie beinhaltet ungefähr fünf bis neun Informationseinheiten. Werden mehrere Informationen zu einer Einheit verbunden, so wird Kapazität frei. In der musikalischen Praxis bedeutet dies, dass nicht einzelne Noten, sondern Muster als eine Einheit verarbeitet werden (Bruhn 1994, S.540). Bei legasthenen Menschen ist die Leistung des Arbeitsgedächtnisses in einigen Bereichen eingeschränkt (vgl. Hasselhorn und Grube 2003, S.32). Außerdem gehen viele Fachleute der Legasthenieforschung davon aus, dass Legasthenie mit Automatisierungsdefiziten unterschiedlicher Teilfähigkeiten zusammenhängt (vgl. z.B. Nicolson und Fawcett 1995, S.5).

Aus der Vorstellung, die wir vom Arbeitsgedächtnis haben, lassen sich aber auch positive Schlussfolgerungen für den Unterricht mit legasthenen Schüler/innen ziehen: Hasselhorn und Grube betrachten das Arbeitsgedächtnis in der Musikverarbeitung geteilt nach Sinnesmodalitäten und benennen das „phonologische Arbeitsgedächtnis" und das „visuell-räumliche Arbeitsgedächtnis" (Hasselhorn und Grube 2003, S.33). Auch McCarthy und Ditchfield (2008) bezeichnen Gedächtnisfunktionen in Kombination mit Sinneswahrnehmung, aber auch musikalischen Parametern. Sie sprechen von „melodic memory, rhythmic memory, muscular memory and aural memory" (ebd., S.48). Oglethorpe stellt zu dieser Unterteilung des Arbeitsgedächtnisses eine ausführliche Theorie vor. Sie definiert zunächst die musikalische Erinnerung als eine Kreation aus allen beteiligten Wahrnehmungsfunktionen: Hören, Fühlen, aber auch Bedeutsamkeit für das Individuum und emotionale Einbindung. Für Oglethorpe gibt es das visuelle Langzeitgedächtnis und das visuelle Kurzzeitgedächtnis, das motorische Langzeitgedächtnis und das

motorische Kurzzeitgedächtnis und so weiter. Dabei können unterschiedliche Wege und Wahrnehmungen zum gleichen „Gedächtnisbereich" führen. Zum Beispiel kann das kinästhetische Gedächtnis sowohl durch die innere Vorstellung eines Tones als auch durch eine oft wiederholte Bewegung aktiviert werden. In ihrer Theorie eines hochkomplexen Aufbaus des Arbeitsgedächtnisses sieht Oglethorpe Chancen insbesondere für Legastheniker/innen: Wenn nur das visuelle Gedächtnis eingeschränkt sei, könne dies über die anderen Sinneswahrnehmungen ausgeglichen werden (Oglethorpe 1998, S.87ff) und daher Auswirkungen auf das Musizieren stark vermindern. Nicolson und Fawcett (1995, S.5) gehen auch von einer Kompensation der Schwierigkeiten in der Automatisierung durch die Nutzung anderer Fähigkeiten aus, sodass Legasthenie sogar ohne Lese- und Rechtschreibschwierigkeiten auftreten könne, wenn das Kind unbewusst kompensiere.

Wenn ein Kind allerdings keinen Weg findet, Gedächtnisschwächen zu kompensieren, dann geht es in der Unterrichtspraxis darum, dass Dinge nicht behalten werden. Dies können Sachinformationen oder Termine sein, die von legasthenen Kindern immer wieder vergessen werden, aber auch vermeintlich Gelerntes beziehungsweise Verstandenes kann in der nächsten Woche vergessen worden sein (vgl. z.B. BDA ohne Jahr, S. 7ff; M.01; M.05; M.46). Auch während des Übens und Musizierens wird Gedächtnis benötigt: Wenn eine Phrase im Blattspiel noch einmal auftaucht oder ein Werk ein zweites Mal gespielt wird und der oder die Schüler/in die Musik nicht wiedererkennt, also keine Verbindung zu einer Erinnerung herstellen kann, erschwert dies das Musizieren enorm. Auch die Arbeit an Technik, Ausdruck oder Artikulation ist nicht möglich, wenn der auditive Reiz während des Spielens nicht im Gedächtnis gespeichert wird, weil dann kein Abgleich mit der Hörerfahrung und somit keine Korrektur möglich ist (vgl. Lehmann und McArthur 2002, S.140).

Die genaue Funktionsweise des Arbeitsgedächtnisses kann an dieser Stelle nicht beschrieben werden, insbesondere, da sich selbst die Experten nicht einig sind (vgl. Hasselhorn und Grube 2003, S.33). Einen Artikel, in dem der Autor auf die Zusammenhänge zwischen Sprachstörungen und Musik und speziell auch auf Rolle und Funktion des Arbeitsgedächtnisses eingeht findet sich hier:
Sallat, S.: Der Ton macht die Musik – und die Sprache. In: Logos interdisziplinär. Ausgabe 17(2), 2009, S.84-92.

5.4 Weitere Auswirkungen

Neben den weit verbreiteten Problemfeldern Notenlesen, Rhythmus und Motorik sowie Automatisierung und Gedächtnis gibt es bei einigen Legastheniker/innen weitere Auffälligkeiten, die Einfluss auf den Instrumentalunterricht haben können. Der Bundesverband Legasthenie und Dyskalkulie macht zum Beispiel darauf aufmerksam, dass für einige Legastheniker/innen die Lokalisierung von Schallquellen und das Richtungshören (z.B. in Ensembles) schwierig sind. (BVL 2018b, S.22). Außerdem zeigen Untersuchungen von Hämäläinen et al. (2012, S.417), dass Kinder und Erwachsene mit einer Legasthenie größere Schwierigkeiten im Unterscheiden kleiner Frequenzunterschiede (kleiner als 10%) haben. Dies könnte zum Beispiel beim Stimmen von Instrumenten und in der Intonation ein Problem darstellen. Allerdings weist keiner der mir bekannten Fallberichte auf diese Probleme hin.

6. Interviews und Online-Umfrage

An einigen Stellen der Arbeit habe ich mich bereits auf Aussagen aus Interviews oder der Online-Umfrage bezogen, um die Informationen aus der Literatur zu stützen oder zu ergänzen. Zunächst war geplant, die Online-Umfrage durchzuführen, um neben den Fallberichten, die unter anderem Ganschow et al. (1994) präsentieren, auch einen aktuellen quantitativen Überblick über die Situation legasthener Musiker/innen in Deutschland zu erhalten. Im Zentrum meines Interesses stand dabei die Frage, ob beziehungsweise wie oft überhaupt Bedarf an besonderer Förderung legasthener Menschen im Musikunterricht besteht. Die Interviews und freien Texte sind entstanden, als einige Personen sich bei mir mit Interesse und Hinweisen auf besondere Einzelfälle meldeten. An dieser Stelle werde ich nun die Methodik erläutern und die wichtigsten Ergebnisse zusammenfassen. Allerdings ist das Zusammenfassen der Ergebnisse nicht das wichtigste Ziel dieser Arbeit, die Umfrage soll vielmehr die breite Vielfalt des Umgangs mit Legasthenie im Instrumentalunterricht darstellen. Daher sind viele Aussagen aus der Online-Umfrage und die kompletten Interviews im Anhang abgedruckt. Zum einen komme ich damit den Wünschen und dem Mitteilungsbedürfnis Betroffener und ihrer Lehrkräfte entgegen, zum anderen gibt es so die Möglichkeit, sich ein unabhängiges Bild zu machen.

6.1 Methodik der Online-Umfrage

Zielgruppe der Online-Umfrage waren alle legasthenen Musiker/innen ab 14 Jahren. Diese Alterseingrenzung erschien aus der Annahme heraus sinnvoll, dass die Teilnehmenden mit Eintritt ins Jugendalter selbstreflektiert ihren Lebenslauf beschreiben und sich auch als Legastheniker/innen schriftlich in ausreichender Form ausdrücken können.

Die Online-Umfrage wurde hauptsächlich mittels E-Mail und einigen wenigen öffentlichen Aushängen verbreitet. Diese enthielten den Link, die Bedingungen zur Teilnahme und einen kleinen einführenden Text, der bereits eine Problematik implizierte. Die E-Mail wurde vor allem an Musikschulen des VdM in ganz Deutschland versendet, aber auch an diverse Lehrkräfte, einige Legasthenie-

Vereine und an musikalische bzw. legastheniebezogene Verbände wie den Bundesverband Legasthenie und Dyskalkulie, der den Link dankenswerter Weise auch auf seiner Internetseite und der Internetseite des Landesverbandes Schleswig-Holstein veröffentlichte. Alle E-Mails waren jeweils mit der Bitte versehen, sie an alle Kontakte aus den Bereichen Musik oder Legasthenie weiterzuleiten. Diese Vorgehensweise sollte den organisatorischen Aufwand für alle Beteiligten gering halten und den Zugang zur Umfrage möglichst einfach gestalten, um so die Teilnahmebereitschaft zu fördern (vgl. Meyen et al. 2011, S.44). Die Wege, die der Link in der Folge genommen hat, lassen sich aufgrund der Anonymität nicht nachvollziehen. Die Daten der Beantwortung und einige Rückmeldungen lassen aber vermuten, dass sowohl direkt als auch über das private Weiterleiten der E-Mail und Weiterleitungen über E-Mail-Verteiler Betroffene erreicht wurden. Die Umfrage wurde über die eigens dafür erstellte Internetseite www.musik-legasthenie-umfrage.de in der Zeit vom 01.05.2019 bis zum 08.07.2019 durchgeführt. Während der gesamten Zeit wurde geworben. Um die Online-Umfrage möglichst barrierefrei zu gestalten, wurde eine Schriftart verwendet, die als gut lesbar für legasthene Menschen gilt. Zudem wurden alle geschriebenen Texte vorgelesen und als Tondatei implementiert. Beim Layout wurde auf Übersichtlichkeit und Einheitlichkeit der Farben geachtet, wie in M.19b zu sehen ist (vgl. Helfferich 2011, S.46).

Der Fragebogen (M.19a) ist so kurz und übersichtlich wie möglich gehalten. In der Entwicklung des Fragebogens wurden die Fragen von Außenstehenden mit und ohne Vorwissen zu dem Themengebiet kontrolliert und insbesondere auf Verständlichkeit und Eindeutigkeit hin überarbeitet, da in der Beantwortung eines Online-Fragebogens keine Möglichkeit der Nachfrage besteht (vgl. Kirchhoff et al. 2008, S.7, S.19). Für die Umfrage wurde eine Kombination aus qualitativen und quantitativen Fragen gewählt. Die meisten Aspekte (bezeichnet durch Großbuchstaben) wurden darum in zwei Fragen geteilt, zunächst eine qualitative, dann eine quantitative zum gleichen Thema (Helfferich 2011, S.176). Zusätzlich wurde die Möglichkeit ausgeschlossen, innerhalb der Umfrage zu vorherigen Fragen zurück zu gehen, um zu vermeiden, dass Teilnehmende durch die Kenntnis der quantitativen Frage in der Beantwortung der qualitativen Frage zum gleichen Aspekt beeinflusst werden. So entstehen freie qualitative Antworten, aber auch ein eindeutiger und statistisch auswertbarer Datensatz (vgl. Mayer 2004, S.93, S.99).

Die erste Seite, in denen die grundlegenden Bedingungen der Umfrage sowie die Einwilligung zur freiwilligen Teilnahme von den Befragten bestätigt werden, ist nach einer Vorlage von Helfferich (2011, S.190f) entstanden. Die darauffolgende Umfrage enthält in der Regel je zwei Fragenseiten zu neun Aspekten. Ausnahmen sind der erste und letzte Aspekt, sowie die Frage B1, welche entfällt, da die offene Formulierung „Stellen Sie sich bitte kurz vor" in Testdurchgängen zu Unsicherheiten geführt hat, was erwartet werde und somit als Eröffnungsfrage ungeeignet schien und wenig Mehrwert für die Umfrage bot. Nach der Abfrage statistischer Daten folgen in den Fragen C bis E Fragen zur musikalischen und legasthenen Lernbiographie, zunächst ohne eine Verbindung zwischen den Themenkomplexen herzustellen. Natürlich ist davon auszugehen, dass die Befragten bereits durch den Werbetext und den Titel der Umfrage eine Verbindung zwischen Musik und Legasthenie vermuten, wie es einige Antworten auch zeigen. Jedoch ist es ebenso möglich, dass Betroffene zwischen einzelnen Sachverhalten der musikalischen und der schriftsprachlichen Lernbiographie keine Verbindung vermuten und diese deshalb nicht erwähnen. Solche Sachverhalte können sich allerdings in der Auswertung im Vergleich mit anderen Lernbiographien der Zielgruppe als relevant erweisen. Die Fragen des Aspektes F wenden sich den Wahrnehmungs- und Lernstörungen im musikalischen und allgemeinen Bereich zu. Diese Informationen können dazu dienen, erwähnte Symptome den komorbiden Wahrnehmungsstörungen zuzuordnen und nicht der Legasthenie. Die Antwortmöglichkeiten zu den Fragen D2 und F2 wurden im Wesentlichen aus dem Handbuch „LRS Legasthenie" von Mann et al. (2001) entwickelt. Aspekt G betrifft Notenschrift und Begriffslernen, also den Bereich, in dem aufgrund der Literatur Auffälligkeiten zu vermuten waren (Kap. 5.1). Die Frage nach Besonderheiten impliziert hier bereits Zusammenhänge. Vor allem die Fragen H1 und H2 standen im Zentrum meines Interesses. Nachdem sich in den Testläufen die Frage nach hilfreichen Methoden im Unterricht als zu ungenau und verunsichernd erwies, wurden Antwortmöglichkeiten aus der Literatur (Ganschow et al. 1994) vorgegeben, was dazu führte, dass keine Person eine weitere freie Antwort gab. Die Frage H2 zielt auf die Relevanz des Themas ab und auf das Bedürfnis Betroffener, dass ihre Lehrkräfte sich mit Legasthenie im Instrumentalunterricht beschäftigen.

In der Auswertung zeigte sich, dass Fragen mit zwei Teilen wie zum Beispiel G1, ein hohes Potential bieten, dass ein Teil unbeantwortet bleibt. Ein Teilnehmer hat zudem zurückgemeldet, er habe aus Versehen einige Fragen übersprungen und nicht zurückgehen können. Tatsächlich ist schon in den Testdurchläufen aufgefallen, dass bei der Beantwortung am Smartphone die Gefahr groß war, Fragen ungewollt zu überspringen. Trotzdem wurde ein Zurückgehen aus den oben genannten Gründen nicht erlaubt und diese Gefahr in Kauf genommen, um die aufwendige Erstellung eines gesonderten Layouts für Smartphone-Bildschirme zu umgehen.

Nachdem die Umfrage geschlossen war, wurde zunächst jedem eingegangenen Datensatz entweder das Prädikat „nicht verwertbar" (24,4% der Datensätze waren nicht oder kaum ausgefüllt, 12,2% erfüllten die Anforderungen an die Zielgruppe nicht) oder „verwertbar" zugeordnet. Mit den verwertbaren Datensätzen als der Stichprobe (entsprechend 100%) wurde dann weitergearbeitet. Die quantitativen Fragen wurden einzeln ausgewertet. Wenn es Auffälligkeiten gab, wurde auch der Zusammenhang mit den Antworten aus anderen Aspekten betrachtet. Fragen, die keine direkte Aussagekraft für das Thema Legasthenie im Instrumentalunterricht haben, wurden von der statistischen Auswertung ausgeschlossen, so zum Beispiel die Frage nach dem gespielten Instrument (C2), die nur im Hinblick auf das bessere Verständnis einiger qualitativer Antworten mit einbezogen wurde.

Die Auswertung der qualitativen Antworten geschah über Kategorien, die sich aus dem Material selbst ergaben. Jedem Datensatz wurde zu jeder Kategorie das Prädikat „nicht erwähnt", „positiv erwähnt" oder „negativ erwähnt" zugeordnet (vgl. Meyen et al. 2011, S.37f). In der Auswertung der Antworten wurde jeweils der gesamte Datensatz betrachtet. Erwähnt also ein/e Teilnehmende/r in der Frage nach Besonderheiten im Notenlernen nicht, dass er keine Noten erlernen konnte, schrieb dies aber bereits in der Frage nach der musikalischen Lernbiographie, so wurde der Kategorie „Besonderheiten im Notenlernen" trotzdem das Prädikat „positiv erwähnt" zugeordnet.

6.2 Methodik der Interviews und freien Texte

Die Kontaktaufnahme der Personen, die mit freien Texten oder Interviews zu dieser Arbeit beigetragen haben, ging meist von den motivierten und interessierten Lehrkräften selbst aus. Ich nahm jede Anfrage auf und bat um einen Text oder ein Interview, je nachdem, wie engagiert und kenntnisreich die Person im Erstkontakt wirkte. Die Auswahl traf ich dabei so, dass der entstandene Text dem Thema dieser Arbeit entspricht, ließ aber auch angrenzende Themenfelder gerne zu, da dies die facettenreiche Situation der Lehrkräfte zeigt. Um möglichst vielfältiges Material zu erhalten, ging ich auf jeden Teilnehmenden individuell ein und machte keine Vorgaben bezüglich der Form der freien Texte. Wann immer ich um ein Interview gebeten wurde oder dies aus dem Erstkontakt heraus als sinnvoll erachtete, vereinbarte ich mit den Teilnehmenden ein telefonisches Interview. Ich klärte im Vorfeld die Zustimmung zur Tonaufnahme des Interviews ab und informierte alle Beteiligten darüber, dass die Texte bei der Verschriftlichung zugunsten besserer Lesbarkeit sprachlich angepasst würden.

Die vier geführten Interviews waren problemzentriert (Helfferich 2011, S.36) und individuell aufgrund der Themen im vorhergehenden Mailverkehr für die Teilnehmenden ausgearbeitet, sodass sie nicht vergleichbar sind. Ich nutzte jeweils einen Leitfaden, in dem das „Fachgebiet" der Befragten behandelt wurde. Außerdem war es mir wichtig, Raum zu lassen, damit die Lehrkräfte von den Themen berichten konnten, die sie im Zusammenhang mit Legasthenie im Instrumentalunterricht für relevant hielten. Geplante Schwerpunkte waren von meiner Seite in der Regel Fragen nach der Methodik für Legastheniker/innen, die Relevanz des Notenlernens im Instrumentalunterricht und die individuelle Sicht auf den eigenen Lebenslauf beziehungsweise die musikalische Lernbiographie von Schüler/innen.

Die Interviews und freien Texte wurden nicht umfassend ausgewertet, da dies den Rahmen dieser Arbeit gesprengt hätte und nicht zielführend gewesen wäre. Vielmehr finden sich Beispiele aus den Texten ähnlich wie aus den qualitativen Fragen der Online-Umfrage in dieser Arbeit an verschiedenen Stellen wieder, um Erkenntnisse aus der Literatur zu illustrieren oder zu ergänzen. Sie können aber auch für sich stehend gelesen werden und damit einen Einblick in die Sicht einiger Betroffener und Lehrender geben.

6.3 Ergebnisse

Die statistische Auswertung der Online-Umfrage findet sich als Übersicht im Material-Anhang (M.20). Es zeigte sich, dass die Befragten der Stichprobe besonders interessiert an der Thematik waren. Insbesondere meldeten sich also diejenigen, die bereits Zusammenhänge zwischen Musik und Legasthenie in ihrer Lern- oder Lehrbiographie festgestellt hatten. Außerdem sind, wie erwartet, unter den Teilnehmenden besonders viele Berufsmusiker/innen und Musikstudent/innen. Daher können die Ergebnisse keinesfalls als repräsentativ erachtet werden (vgl. Helfferich 2011, S.176; vgl. Meyen et al. 2011, S.68). Die 26 verwertbaren Datensätze der Online-Umfrage sind zu 76,9% von weiblichen Teilnehmenden und zu 23,1% von männlichen Teilnehmenden ausgefüllt. Die Altersgruppen bis 18 Jahre, 19-30 Jahre und ab 31 Jahren sind jeweils zu etwa einem Drittel vertreten und die Stichprobe umfasst eine Altersspanne von 14 bis 66 Jahren. 30,8% der Teilnehmenden sind Schüler/innen, ebenso viele sind Student/innen und Auszubildende. 38,5% gaben an, berufstätig zu sein, und auch eine Person in Rente oder Pension füllte den Fragebogen aus. In einem musikbezogenen Beruf arbeiten oder studieren 42,3% der Befragten. Berufsmusiker/innen und Musikschüler/innen stellen mit je 30,8% den größten Anteil der Stichprobe, darauf folgen Musikstudent/innen (19,5%) sowie Schüler/innen von privaten Lehrkräften und Autodidakt/innen (je 15,4%). 11,5% gaben an, zurzeit kein Instrument aktiv zu spielen.

Die Antworten bezüglich der schriftsprachlichen Lernbiographie zeigen eine interessante Altersstruktur: Von den 17 Personen, die eine spezielle Legastheniefördерung in Form von Therapie, Nachhilfeunterricht, Rechtschreibklassen oder einem Nachteilsausgleich erhielten, sind 94,1% jünger als 31 Jahre. Unter den 9 Personen, die angaben, keine Legastheniefördерung erhalten zu haben, ist hingegen nur eine Person (11,1%) jünger als 31 Jahre. Der Nachteilsausgleich wurde bzw. wird von 50,0% der Befragten in Anspruch genommen, auch hier insbesondere von den jüngeren Befragten. In diesen Ergebnissen zeigen sich eindeutig das in den letzten Jahrzehnten zugenommene Bewusstsein für Legasthenie und die daraus folgenden Fördermaßnahmen. Trotzdem erwähnten 38,5% und damit die Hälfte derer, die sich dazu äußerten, wie ihr Umfeld mit Legasthenie umgeht, mindestens eine negative Reaktion anderer auf Legasthenie. Von einer „Schwäche [,die] sehr belastet hat"

über das „Gefühl, für dumm und faul gehalten zu werden" reichen die Erwähnungen bis hin zum „Fehler der Schülerin" und der Legasthenie „als eine[r] Art ‚Behinderung'". Alle Teilnehmenden konnten Symptome der Legasthenie benennen. 84,6% gaben an, Buchstaben auszulassen, zu verwechseln oder hinzuzufügen, gefolgt von Schwierigkeiten in der Umsetzung von Rechtschreibregeln (69,2%) und dem Auslassen, Verwechseln oder Hinzufügen von Wörtern und Wortteilen (57,7%). Die am wenigsten gewählten Antwortmöglichkeiten waren unleserliche Handschrift (34,8%) und Vermeidung langer Texte beim Lesen (26,9%). Zusätzliche Auffälligkeiten neben der Legasthenie gaben nur 46,2% der Befragten an. Dabei waren Dyskalkulie und Sehstörungen mit jeweils fünf Angaben am meisten vertreten, gefolgt von Aufmerksamkeitsstörungen und psychischen Krankheiten.

Die Frage danach, was leicht zu lernen sei im Instrumentalunterricht, ergab, dass jeweils 34,6% das Auswendiglernen sowie das Hören oder Nachspielen als einfach empfinden. Außerdem wurden bei den einfach zu lernenden Aspekten Motorik, sauber spielen, logische Aufgaben und auch „alles" genannt. Als schwierig zu lernen empfinden hingegen 61,5% das Notenlesen oder Aspekte davon. 23,1% haben Probleme mit Rhythmus und Puls. Außerdem wurden unter anderem Liedtext, Fachbegriffe, Musiktheorie und Gehörbildung genannt. Auffällig ist, dass Auswendiglernen und Hören/Gehörbildung von einigen als schwierig und von anderen als einfach zu lernen empfunden wurden. 42,3% der Betroffenen erinnern sich an Besonderheiten beim Erlernen der Notation und Fachbegriffe. Nur 30,8% schließen Besonderheiten ausdrücklich aus. Die meisten Befragten (57,7%) erlernen ihr Instrument mit Hilfe der Notenschrift, 42,3% gaben aber auch an, nach Gehör zu lernen. Auch unter den Methoden, die den Betroffenen besonders helfen, wurde das Anhören des Stückes mit 88,5% am häufigsten genannt, gefolgt von vorherigem Üben von Rhythmen (53,8%) und Auswendiglernen (38,5%). Nur zwei Teilnehmende gaben an, ihr Instrument lieber ohne Notenschrift lernen zu wollen. Dies zeigt, dass der Verzicht auf Notation von den Befragten nicht wirklich gewünscht ist, das Heraushören und Auswendiglernen trotzdem als hilfreiche Methoden verwendet werden und – so lässt sich vermuten – eine sinnvolle Ergänzung zum Erlernen der Notenschrift darstellen.

Die Antworten auf die letzte Frage – „Halten Sie eine besondere Unterstützung legasthener Menschen im Instrumentalunterricht für notwendig?" – zeigen eine in-

teressante Verteilung. Nur 15,4% halten Unterstützung generell oder in Einzelfällen für notwendig. Alle waren älter als 18 Jahre. 19,2% hingegen hielten Unterstützung nicht für notwendig. Wer so antwortete, war jünger als 19 Jahre und hatte eine Legasthenieförderung erhalten. 15,4% der Befragten, ebenfalls alle älter als 18 Jahre, gaben an, sich unsicher zu sein. Es sei gut, wenn Instrumentallehrkräfte über Legasthenie informiert wären, war die meistgegebene Antwort (38,5). Diese Antwort wurde in allen Altersgruppen gewählt (bis 18 Jahre: 20,0%, 19-30 Jahre: 50,0%, ab 31 Jahre: 30,0%). Dieses Ergebnis kann man so deuten, dass die junge Generation der unter 19-jährigen durch ihr Umfeld bereits entsprechend gefördert wurde und somit keinen zusätzlichen Bedarf an Förderung speziell im Instrumentalunterricht sieht, während die Erwachsenen in ihrer Lernbiographie Förderung vermissten oder die Förderung nicht weitreichend genug war, um Probleme im Instrumentalunterricht zu vermindern.

Insgesamt zeigen die Ergebnisse der Online-Umfrage, dass das Lebensalter Einfluss auf den erfahrenen Umgang mit Legasthenie und das Bedürfnis nach Unterstützung hat. Auch wenn zum Teil entgegengesetzte Antworten gegeben wurden, lässt sich erkennen, dass vielen legasthenen Menschen das Auswendigspielen und das Hörend-Nachspielen leichtfällt, während das Notenlesen die mit Abstand am häufigsten genannte Schwierigkeit darstellt. Trotzdem möchten nur zwei der Befragten ihr Instrument ohne Notenschrift erlernen. Von daher kann geschlussfolgert werden, dass Notation auch für legasthene Menschen zumeist Teil des Instrumentalunterrichts bleiben sollte und dass insbesondere jugendliche Schüler/innen nur wenig Bedarf an zusätzlicher Unterstützung haben.

Unklar bleibt aufgrund der gewählten Methodik natürlich, wie eine Kontrollgruppe antworten würde. Interessant wäre hier zum Beispiel, wie oft geübte Leser/innen Auswendiglernen als leicht und hilfreich und das Notenlernen als schwierig erachten. Außerdem ist nicht bekannt, wie oft die beschriebenen Methoden, die im Instrumentalunterricht genutzt werden, von der Lehrkraft und unabhängig von den Bedürfnissen des oder der Befragten gewählt wurden. Auch kann bei einigen Antworten nicht sicher nachvollzogen werden, ob „Defizite" im Musiklernen nur in der subjektiven Wahrnehmung des Schülers/der Schülerin existieren oder ob sie auch von einer ausgebildeten Lehrkraft als solche eingestuft würden.

Die freien Texte und Interviews berichten von verschiedenen individuellen und zum Teil sehr schlechten Erfahrungen mit dem Umgang mit Legasthenie (M.02a, M.04, M.07). Außerdem zeigen sie, dass es Lehrkräfte gibt, die beim Unterrichten von legasthenen Schüler/innen auf Probleme gestoßen sind und nur wenig hilfreiche Methoden kannten (M.05, M.06). Ihnen gegenüber stehen aber auch Lehrkräfte, die durch eigenes Experimentieren ihre persönlichen Methoden entwickelt haben, insbesondere zur Nutzung von Notenschrift (M.01, M.02a, M.03a). Mir wurden zwei Beispiele der Notenbearbeitung überlassen (M.02b, M.03b), die jeweils mit Farben und Fingersätzen arbeiten. Ähnliche Kodierungsformen erwähnen M.04 und M.06. Dass Legastheniker/innen auch bei Problemen mit dem Notenlesen in der Lage sind, beruflich als Musiker/innen zu arbeiten, und dafür ihre eigenen Schwerpunkte legen sowie viel Zeit in das Üben investieren, zeigen die Interviews M.04 und M.07. Näher soll an dieser Stelle nicht auf die Ergebnisse der Interviews eingegangen werden, da es, wie bereits erwähnt, nicht um eine Auswertung im Sinne von Kategorisierung sondern um die vielfältigen Varianten des Umgangs mit Legasthenie im Instrumentalunterricht geht, die in den folgenden Kapiteln vorgestellt werden.

7. Bewältigungsstrategien

> „The resources of music are enormous and may be utilised dynamically by an experienced and sensitive […] teacher" (McCarthy und Dirchfield 2008, S.50).

Vielfältige Methoden sind Teil der Ausbildung jeder Instrumentallehrkraft. Daher sind diverse der im folgenden genannten Strategien bereits aus der Legasthenie-Therapie oder der Musikpädagogik bekannt. Es geht an dieser Stelle nicht darum, ganz neue Strategien zu entwerfen oder solche, die für jede Lehrkraft und jede/n Legastheniker/in sofort mit Erfolgsgarantie anzuwenden sind. Vielmehr soll eine Sammlung zusammengestellt werden, die Inspiration sein kann, wenn die oft hilfreichen Methoden ein Kind überhaupt nicht ansprechen und der Unterricht neu überdacht werden muss. Dabei sollten die Ideen selbstverständlich weiterentwickelt und damit experimentiert werden.
Sloboda macht darauf aufmerksam, dass vielen Berufsmusiker/innen das Lernen von Instrument und Notenschrift eher leichtfiel. Kann ein Kind trotz aller Methoden bestimmte Aspekte des Musizierens nicht erfassen, obwohl die Lehrkraft es als genügend intelligent einschätzt, so ist es eine Herausforderung für Lehrkräfte, dies zu verstehen und Lösungen zu entwickeln (vgl. Sloboda 1978, S.9). Eine Blockflötenlehrerin schreibt zum Beispiel über ihre Schülerin: „Es schien, als gäbe es keine Schublade, in die sie die ‚Notenerkennung' einspeichern konnte. Jede neue Idee meinerseits wurde mit Freude begrüßt, war aber in der nächsten Woche nicht abrufbar" (M.01). In solch einer Situation ist es für die Lehrkraft nicht möglich, die medizinische Ursache zu finden, es bleibt nur das Testen verschiedenster Methoden.
Bei der Suche nach Lösungen kann es helfen, mit dem Schüler oder der Schülerin gemeinsam zu arbeiten. Viele legasthene Menschen haben eine Lernbiographie, die davon geprägt ist, dass sie nicht so lernen wie andere. Daraus folgt aber auch, dass viele Legastheniker/innen bereits Erfahrungen mit dem Finden eigener Lösungen haben und ein hohes Durchhaltevermögen zeigen (Oglethorpe 1998, S.7). Um die für das Kind hilfreichen Strategien herauszufinden, kann es also sinnvoll sein, das Kind zu seiner Wahrnehmung und seinem Lernen in anderen Bereichen zu befragen. Außerdem berichtet eine legasthene Musikstudentin, dass es wichtig sei, dass die vom Schüler/von der Schülerin erprobten Lernmethoden von der Lehrkraft nicht

direkt hinterfragt würden, nur weil alle anderen Kinder anders lernen (M.04).
Dass verschiedene Wege des Lernens gleichwertig zum Ziel führen können, zeigt eine Studie von Gruhn und Altenmüller (Gruhn 2008, S.73f): 1997 führten sie ein Experiment mit drei Gruppen jugendlicher Probanden durch. Eine Kontrollgruppe lernte vier Monate nicht, eine Gruppe bekam die dorische Skala verbal gelehrt, indem Begriffe und Notation genutzt wurden und die letzte Gruppe lernte die dorische Skala nur über das Musizieren, ohne eine einzige Erklärung. Die beiden Gruppen, die Dorisch erlernten, bildeten unterschiedliche Aktivierungsmuster im Hirn aus, die Gruhn an dieser Stelle auch ausführlich analysiert. Von Relevanz für diese Arbeit ist, dass beide Gruppen einen ähnlichen Lernerfolg haben und demnach das verbale Erklären und das reine Musizieren gleich wertvoll sind. Die Zusammenhänge sind je nach Lernweg nur unterschiedlich im Gehirn „abgespeichert".

7.1 Vereinfachen von Noten

Jede/r Musizierende kennt Beispiele schlecht lesbarer Notation, auch, wenn es wenig Forschung zur Lesbarkeit von Musiknoten gibt (Sloboda 1978, S.16). Hier zu sehen ist ein Notenbeispiel aus der Praxis: Es handelt sich um einen Ausschnitt aus Querflötennoten.

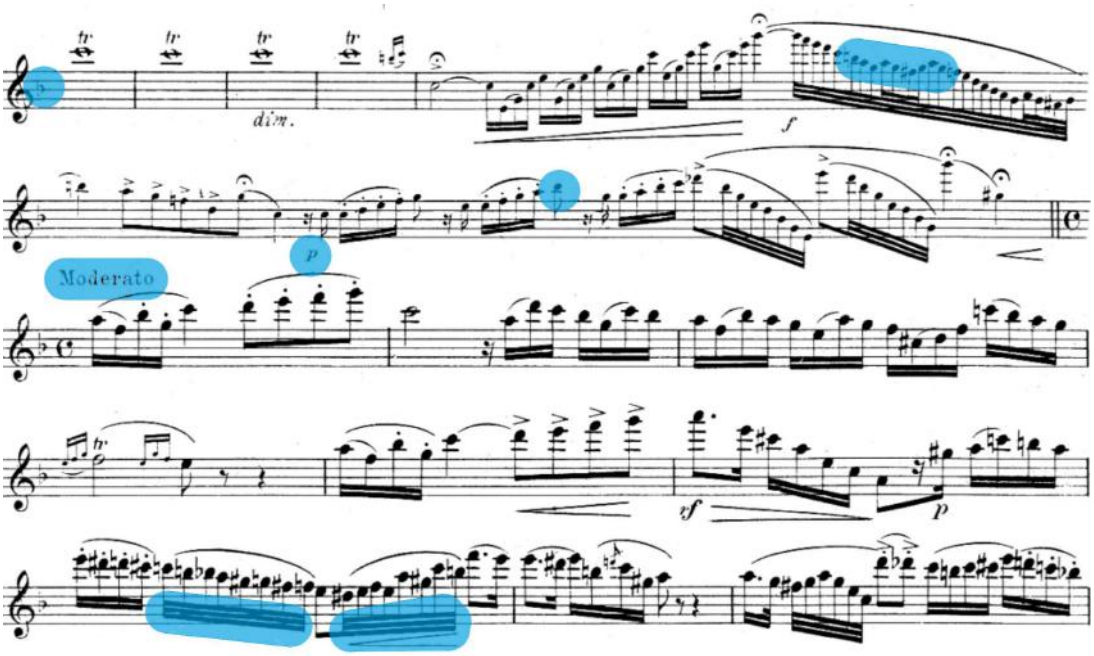


Abbildung 2: schwer lesbare Noten (Génin 1872, bearbeitet A.S.).

Die Notenzeilen sind recht klein gedruckt, die Noten der Eingangskadenz sogar noch kleiner. Das Generalvorzeichen und andere Bereiche sind schlecht kopiert und dadurch kaum zu sehen. Am Ende der ersten Zeile stehen die Notenköpfe sehr eng, zudem haben 32stel und 64stel den gleichen seitlichen Abstand zueinander. Dynamikangaben und andere Vortragssymbole stehen nicht auf einer Höhe, die Angabe „Moderato" steht mittig zwischen den Notensystemen und könnte somit auch für die obere Zeile eine Bedeutung haben. Die Balken der 32stel am Beginn der letzten Zeile berühren sich zum Teil und die folgende Crescendogabel läuft fast parallel zu den darüber stehenden Balken, sodass sie als weiterer Balken gedeutet werden könnte. Dies wäre übrigens nicht falsch, denn korrekt müssten an dieser Stelle 64stel stehen. Ein weiterer Fehler findet sich in Zeile zwei, wo zu Beginn der Zeile das b-Vorzeichen aufgehoben wird und dann in der Mitte der Zeile fehlt. Während der geübte Lesende das Vorzeichen automatisch schlussfolgert, können Legastheniker/innen dies oft nicht.

Viele Extraeintragungen wie Fingersatz, Bögen oder Dynamik machen die Noten schlechter lesbar. Dies gilt auch für Eintragungen von Hand (Daunt und Bishop-Liebler 2016). Auch Ansammlungen von Hilfslinien, unregelmäßige Abstände zwischen den Noten, Notensysteme, die zu eng zusammenstehen, sodass die dynamischen Zeichen nicht mehr zuzuordnen sind, Decrescendo-Zeichen, die wie Akzente aussehen, Noten, die nicht zentral auf Linie oder Zwischenraum liegen, ungünstige Blätterstellen, Noten/Notenhälse/Notenlinien, die zu dick oder dünn zum angenehmen Lesen sind, bereiten dem oder der Notenlesenden Schwierigkeiten (frei übersetzt nach Sloboda 1978, S.16).

Das oben gezeigte Beispiel ist natürlich musikalisch komplex und benötigt daher eine Reihe von Eintragungen, um angemessen verstanden werden zu können. Doch es muss hier „zwischen optischer und musikalischer Komplexität" (Lehmann 1993, S.487) unterschieden werden. Ziel einer Vereinfachung der Notenschrift ist es nicht, Aspekte der Komposition wegzulassen, sondern die Noten so zu gestalten, dass Schülerinnen und Schüler gerne mit ihnen arbeiten und sich auch beim häuslichen Üben freiwillig mit den Noten beschäftigen (Oglethorpe 1998, S.55).

Bekanntermaßen ist es nach deutschem Urheberrecht nicht erlaubt, Noten nach Belieben zu kopieren (Bundesrepublik Deutschland 1966, §53(4) Urheberrechtsgesetz). Daher sollte der oder die Schüler/in eine Instrumentalschule mit möglichst

großem und deutlichem Druck verwenden, bei der das Papier gut zu beschreiben ist, sodass Eintragungen gemacht werden können. Diese Eintragungen sollten zugunsten der Sauberkeit von der Lehrkraft vorgenommen werden und zwar mit weißer Korrekturfarbe und einem schwarzen Stift, zum Beispiel einem Fineliner. Sind Linien weggelöscht worden, so müssen diese möglichst sauber nachgezogen werden. So können zum Beispiel Hilfslinien vermieden werden, indem der Schlüssel gewechselt wird, Taktstriche können, wenn sie sich als Lesebarriere erweisen, zunächst ausgelöscht werden und lange, störende Phrasierungsbögen durch kleinere Symbole ersetzt werden. Schlecht sichtbare Zeichen wie Punktierungen und Staccatopunkte können vergrößert werden und besondere Muster wie beispielsweise eine chromatische Tonleiter ausgelöscht und durch ein Symbol ersetzt werden. Auch überflüssige Fingersätze können mit einem Korrekturstift übermalt und stattdessen in Form von Fingersatzübungen im Hausaufgabenheft notiert werden (Oglethorpe 1998, S.48-63, vgl. Kap. 7.7.2). Farbige Markierungen hingegen kann der oder die Schüler/in auch selbst nach seinen/ihren Bedürfnissen eintragen. Dazu kann das Markieren von Pattern oder Modulationen zählen (siehe Kap. 7.1.3). Wichtig ist, dass die Instrumentalschule von Eltern und Kindern als Arbeitsheft angesehen wird, in dem gezeichnet und gemalt werden darf und dass der oder die Schüler/in die freie Entscheidung über das Notenbuch hat und mitteilt, was ihm oder ihr am besten hilft. Werden die Kinder am „Gestalten" ihrer Noten beteiligt, kann dies zusätzlich musikalische Analyse und Verständnis fördern (vgl. ebd.).

7.1.1 Räumliche Aspekte und bedeutungstragende Merkmale

Räumliche Begabung ist eine nicht-sprachliche Begabung. Sie zeigt sich zum Beispiel darin, ob Formen, die bewegt worden sind, oder Strukturen in komplexen Mustern wiedererkannt werden (Gembris 2013, S.130). Probleme in der Raum-Lage-Wahrnehmung können sich bei legasthenen Menschen zum Beispiel darin zeigen, dass die Leserichtung nicht sicher ist oder Buchstaben wie p, b, q und d verwechselt werden (Mann et al. 2001, S.61). Sieht man sich diese Buchstaben an, so fallen gewissen Ähnlichkeiten des Aussehens der Noten mit den Buchstaben d (Hals nach oben) und p (Hals nach unten) auf (vgl. Oglethorpe 1998, S.50).

Studien belegen, „dass Musikunterricht im Sinne von Instrumentalunterricht zu verbesserten visuell-räumlichen Fähigkeiten führen kann" (Degé und Schwarzer 2015, S.366f). Auch wenn der positive Transfereffekt für diese Arbeit zunächst nicht relevant ist, zeigt dies einen möglichen Zusammenhang zwischen Instrumentalunterricht und Raum-Lage-Wahrnehmung auf, von dem auch einige Legastheniker/innen berichten (vgl. z.B. M.06).
Der Aspekt der Raum-Lage macht einen wesentlichen Unterschied zwischen Notation und Buchstabenschrift aus, wie Sergent et al. formulieren (vgl. Kap. 4.3):

> „In contrast to word reading, the relevant information contained in musical notations is derived not through feature analysis of the notes but through analysis of the spatial location of the notes and of their relative height separation on the staff which is directly related to pitch intervals" (Sergent et al. 1992, zitiert nach Gromko 2004, S.8).

Kann der/die Musizierende die Lage der Noten nicht aufeinander beziehen und die räumlichen Unterschiede nicht verarbeiten, so kann es zum Beispiel zu Problemen kommen, wie in M.29 von einer Studentin berichtet, die die Richtung der Melodielinie teilweise vertauscht.
Vereinfachen lassen sich Noten im Hinblick auf Raum-Lage-Problematiken kaum. Vorstellbar wäre zum Beispiel das Markieren von Auf- und Abwärtsbewegungen in zwei Farben oder das farbliche Hervorheben bestimmter Intervalle. Die Notenschrift Klavarskribo (siehe Kap. 7.2.2) hat außerdem das Ziel, der räumlichen Anordnung der Töne auf der Klaviatur zu entsprechen, indem die hohen Noten weiter rechts als die tiefen stehen. Dadurch entfällt das Übertragen auf ein anderes räumliches Bezugssystem, wie es in der traditionellen Notation für Tasteninstrumentalist/innen notwendig ist.
Einen weiteren räumlichen Aspekt beinhalten die bedeutungsunterscheidenden Merkmale einer Schrift. Im Wiedererkennen von Buchstaben spielen diese eine große Rolle. Der Buchstabe „a" kann je nach Schriftart sehr unterschiedlich aussehen, dies verändert allerdings nicht seine Bedeutung. Ist aber der Strich nach oben länger, so wird er zum „d". Der Unterschied zwischen „a" und „ɑ" kann insbesondere von legasthenen Menschen als größer wahrgenommen werden als der Unterschied zwischen „ɑ" und „d" (Mann et al. 2001, S.63). In der Notenschrift gibt

es andere bedeutungsunterscheidende Merkmale. Zum Beispiel kann ein Vorzeichen, dass etwa 15cm weiter links am Zeilenanfang stand, die Bedeutung einer Note verändern. Andererseits verändert die Halsrichtung den Klang der Noten nicht, obwohl dieses Merkmal viel offensichtlicher ist. Flach et al. (2016, S.235, S.241f) führten deshalb eine Studie durch, in der sie die Notenhälse immer in die selbe Richtung zeigen ließen. Eine so angepasste Notenschrift verringerte die Fehlerquote von Legastheniker/innen in höherem Ausmaß als bei der normal lesenden Kontrollgruppe. Außerdem zeigte sich, dass viele Nichtmusiker einen Zusammenhang zwischen Halsrichtung und Tonhöhe vermuteten, der so zwar zunächst auch existiert (bei höheren Noten zeigt der Hals nach unten und umgekehrt), aber keine Bedeutung hat, denn werden zwei Stimmen in einer Zeile notiert, so zeigt die Halsrichtung die Zugehörigkeit zur Stimme und ist unabhängig von der Tonhöhe.
Im Instrumentalunterricht sollte die Lehrkraft darauf achten, welche Merkmale der Notenschrift von den Schüler/innen als bedeutungstragend wahrgenommen werden. Soweit dies möglich ist, können bedeutungstragende Merkmale wie zum Beispiel Vorzeichen direkt zur betreffenden Note geschrieben und durch Farbe oder Größe hervorgehoben werden. So könnte im Notenbeispiel aus Kap. 7 die Anfangskadenz in gleich großen Noten wie der Rest gedruckt werden, da für den/die Musizierende/n die Solorolle an dieser Stelle zunächst nicht relevant ist und anders kenntlich gemacht werden kann (M.70).

7.1.2 Rhythmen

Rhythmus wird nicht von allen Menschen gleich wahrgenommen. Ausführlich beschrieben worden sind verschiedene entwicklungspsychologische Stufen der Rhythmuswahrnehmung zuerst von Bamberger und weiteren Autor/innen in den 1980er und 90er Jahren, die von nachfolgenden Forschenden zum Teil weiterentwickelt worden sind (vgl. Werner 2016). Im Zentrum des Interesses dieser Arbeit stehen dabei die figurale und die metrische Darstellung. Figurale Vorstel-

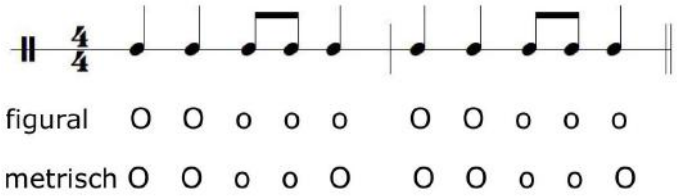


Abbildung 3: Darstellung von Rhythmen nach Bamberger (vgl. Werner 2016, S.5)

lungen erfassen Rhythmen in Gruppierungen (in der Abbildung eine Gruppierung aus zwei langen Schlägen und eine aus drei kurzen, denn der letzte Klang des Taktes wird den Achteln zugeordnet und quasi wie eine Achtel mit Pause verstanden), metrische hingegen beziehen die Taktschwerpunkte ein und gruppieren Klänge in ein Raster. Damit entsprechen sie der traditionellen Notation (Werner 2016, S.5).
Gruhn geht davon aus, dass nur musikalisch ausgebildete Kinder und Erwachsene metrische Darstellungen bevorzugen, während „nicht ausgebildete Personen gleich welchen Alters figurale Vorstellungen bevorzugen" (Gruhn 2008, S.133). Verschiedene Autor/innen beschreiben die figurale und die metrische Ebene des Rhythmusverständnisses als gleich bedeutsam und nebeneinanderstehend.

> „Es existieren offensichtlich unterschiedliche Sichtweisen oder Erlebnisebenen desselben Rhythmus. Gerade im Umgang mit Schülerinnen und Schülern sollten Lehrkräfte offen für diese variierenden, im Zusammenhang mit Alter und Entwicklung stehenden Perspektiven sein" (Lehmann 2007, S.124f).

Einig sind sich Forschende und Betroffene, dass das Mitzählen während des Spielens besondere Schwierigkeiten hervorrufen kann und deshalb vermieden werden sollte (Oglethorpe 2008b, S.86; M.54):

> „For nondyslexic musicians, rhythm is generally counted and sequenced in time. However, for musicians with dyslexia, rhythm is often felt rather than counted, and it is learned through listening" (Ganschow et al. 1994, S.196).

Soll Rhythmus unterrichtet werden, so empfiehlt die BDA, Aufgaben in ihre Bestandteile zu zerlegen, indem zum Beispiel Rhythmus und Melodie getrennt geübt werden (BDA ohne Jahr, S.8; vgl. auch Hubicki und Miles 1991, S.66f; Lehmann und McArthur 2002, S.147f). Werner (2016) benennt außerdem verschiedene Möglichkeiten, Rhythmen ohne traditionelle Notation zu schreiben. Dazu gehören graphische Notationen (Balkenlängen, Abstände von Zeichen, verschiedene Zeichen, Taktraster); Notationen, die auf dem zählen basieren; Rhythmussprachen (z.B. Kodály, Münnich, Gordon oder Fantasiewörter) und Gesten. Diese Möglichkeiten wurden bisher noch nicht speziell in Bezug auf Legasthenie getestet. Es lässt sich aber vermuten, dass Notationen, die auf Zählen basieren, eher weniger hilfreich sind (s.o.), während Atterbury et al. (1983, S.266) in einer Studie

eine verbesserte Rhythmuswahrnehmung durch eine an Kodály angelehnte Rhythmussprache bei Kindern mit und ohne Lernschwierigkeiten feststellten. Soll mit traditioneller Rhythmusnotation gearbeitet werden, so weisen Daunt und Bishop-Liebler (2016) darauf hin, dass das Längenverhältnis der Takte zueinander verwirrend sein kann, da ein Takt mit einer Halben kürzer aussieht als ein Takt mit vielen Sechzehnteln. Ist es also möglich, Notation so zu gestalten, dass die Verhältnisse der Tonlängen den räumlichen Abständen der Notenzeichen zueinander in etwa entsprechen, so kann dies für Einzelne das Lesen erleichtern (vgl. Kap. 7.1.1).

Es bleibt allerdings Aufgabe von Lehrkraft und Schüler/in, den individuell passenden Weg, Rhythmus zu erlernen, zu finden. Auffällig ist, dass alle Befragten, die selbst entwickelte Notationsformen nutzen, nur die Tonhöhen in ihr System mit einbeziehen, nicht aber den Rhythmus (vgl. z.B. M.02b; M.03b). Begründet wird dies von den Lehrkräften damit, dass die Schüler/innen den Rhythmus sofort hörend erfassen und memorieren und so keine Notwendigkeit zur Notation besteht (vgl. z.B. M.02a; M.03a).

7.1.3 Farbeinsatz

Farben und bunte Noten werden oft als „kindlich" angesehen, haben allerdings eine lange Tradition und können legasthenen Schüler/innen, aber auch Berufsmusizierenden sehr helfen. Wie in Kapitel 7 erwähnt, sollten deshalb auch bunt arrangierte Noten von erwachsenen oder sogar professionellen Musiker/innen nicht als minderwertiger Lernweg abgestempelt werden. Dass Farben in Notenschriften genutzt werden, ist nicht neu. Schon Guido von Arezzo verwendete sie und bis heute sind bei Konzertharfen die c- und die f-Saite farbig markiert. Viele Lehrbücher für Kinder beginnen ebenfalls mit farbigen Noten (Oglethorpe 1998, S.45).

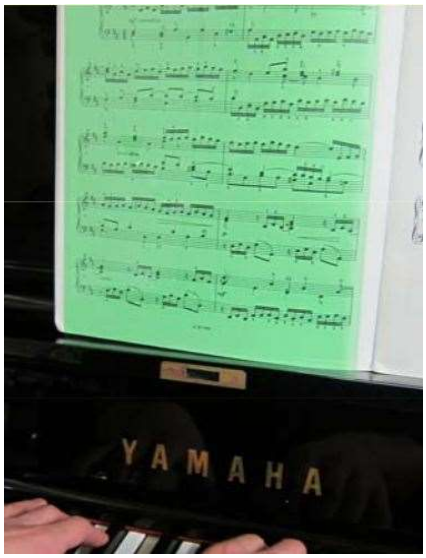


Abbildung 4: Farbige Folie über die Noten gelegt (Daunt und Bishop-Liebler 2016, S.8).

Die Literatur bietet diverse Vorschläge für die Nutzung von Farben. Einige, die speziell legasthenen Menschen helfen sollen, wurden hier aufgenommen. Allgemein scheint Einigkeit zu herrschen, dass Schüler/innen sich selbst ihre bevorzugten Farben aussuchen sollten und es einiger Zeit zum Experimentieren bedarf.

Möglichkeiten sind zum Beispiel:

- Farbige Notensysteme, in denen gleichnamige Noten jeweils eine Farbe haben und Zwischenräume und Linien entsprechend markiert werden. (Hubicki und Miles 1991, S.63; vgl. auch Flach et al. 2016, S.235).
- Farbliche Hervorhebung der mittleren Linie des Notensystems (BDA ohne Jahr, S.8).
- Kopieren der Noten auf farbiges Papier (Flach et al. 2016, S.235; BDA ohne Jahr, S.8).

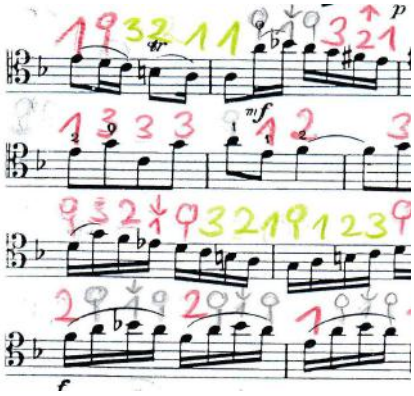


Abbildung 5: Jede Cellosaite erhält eine Farbe mit der die Fingersätze notiert werden (M.02b).

Diese Möglichkeiten sind allerdings ohne das Kopieren von Noten kaum umzusetzen. Aber es gibt auch Möglichkeiten, wie Noten innerhalb einer Instrumentalschule oder eines Notenheftes bearbeitet werden können:

- Statt auf farbiges Papier zu kopieren, können farbige Folien über die Noten gelegt werden (Daunt und Bishop-Liebler 2016).
- Zeilenwechsel können durch Pfeile markiert werden, unerwartete Noten, Vorzeichen, Dynamik und Wiederholungszeichen mit Farben gekennzeichnet werden (McRitchie Pratt 2008, S.20).
- Unterschiedliche Farben können die harmonischen Funktionen hervorheben (BDA ohne Jahr, S.8).

Abbildung 6: Klaviernoten mit farblicher Markierung sich wiederholender Pattern (M.03b).

- Taktschwerpunkte können markiert werden (BDA ohne Jahr, S.8).
- Lagen oder Saiten können bestimmte Farben zugewiesen sein (M.02b; M.04).
- Das farbliche Markieren von Mustern, evtl. auch mit dem Kind gemeinsam, soll das Wahrnehmen über Pattern statt des Lesens einzelner Noten fördern, und kann das Verständnis für musikalische Zusammenhänge schulen (Hubicki und Miles 1991, S.65; Marshall und Daunt 2011, S.11; vgl. Kap. 4.2; M.03b).

Auffällig ist die hohe Zahl an Varianten der Farbnutzung, von denen Lehrkräfte und Betroffene berichten. In einer großen Anzahl von Fällen wird von positiven Auswirkungen berichtet. Trotzdem warnen Pick et al. (1982, S.44) auch vor dem Einsatz von Farben. Würden Tonhöhen nur durch Farben kodiert, sei das hinter der Musik verborgene Prinzip der Tonleiter für Kinder schwerer zu begreifen als mit traditioneller Notation und die Aufmerksamkeit der Kinder werde auf irrelevante [und willkürlich zugeordnete] Informationen gelenkt, nämlich die Farbzuordnung. Auch Flach et al. (2016, S.235) stellten in Experimenten zu Konzepten farbiger Noten keine spezifischen Verbesserungen fest. Allerdings sind hier bei weitem nicht alle der oben aufgeführten Varianten experimentell getestet worden. Zudem hatten die Schüler/innen in dem Aufbau von Flach et al. kaum Zeit, die spezifische Bedeutung der Farben zu verinnerlichen, anders als im Instrumentalunterricht, in dem ein einheitliches Farbkonzept über längere Zeit verfolgt wird. Daher scheint es empfehlenswert, eigene Konzepte zur Nutzung von Farben zu entwickeln und mit jedem Schüler und jeder Schülerin individuell auszutesten.

7.1.4 Druckgröße

Flach et al. (2016, S.243) konnten mittels einer Studie feststellen, dass Legastheniker/innen von groß gedruckten Noten profitieren:

> „Dyslexic students made four times as many mistakes as normal reading children in the samples printed on average size for sheet music, while in the largest samples dyslexic children made only one and a half times as many mistakes as non-dyslexic children."

Statt Noten größer zu kopieren, bietet es sich an, die Noten digital zu verarbeiten und beispielsweise von einem Tablet zu spielen, sodass jedes Kind die Notengröße

nach seinen Bedürfnissen einstellen kann. Insbesondere Jugendliche, die vielleicht bereits ein eigenes Tablet besitzen, sind mit der Technik vertraut und können oft ohne Hilfe der Lehrkraft ihre Noten vergrößern und bearbeiten. Musiknoten werden in der Regel im PDF-Format vorliegen. Vergrößert man dieses Schriftbild, so können Zeilen abgeschnitten werden. Um dies zu vermeiden, bietet es sich an, die Größe auf das Querformat anzupassen, so dass die Zeichenzahl pro Zeile gleichbleibt. Liegen Noten hingegen in einem Notensatzformat vor (z.B. Capella oder Musescore), so kann das Schriftbild sehr flexibel verändert und an das Kind angepasst werden. In der Regel wird dies aber bedeuten, dass jemand die Noten von Hand abgeschrieben hat (vgl. Daunt und Bishop-Liebler 2016).
Bei der Auswahl einer passenden Größe ist zu beachten, dass Noten meist auf dem Notenpult stehen (RNIB ohne Jahr). Dies bedeutet zum einen, dass die Notengröße auf den Abstand zwischen Augen und Notenblatt abgestimmt sein muss, zum anderen aber auch, dass das legasthene Kind die Möglichkeit haben sollte, immer im gleichen Abstand zu den Noten zu stehen oder zu sitzen und einen idealen Blick auf den eigenen Notenständer zu haben, zum Beispiel in Ensembles (McRitchie Pratt 2008, S.20). Wird im Theorieunterricht mit Noten an einer Tafel gearbeitet, so kann es sinnvoll sein, für Legastheniker/innen die Aufgaben auf Papier zu drucken, sodass sie die Antwort direkt darunter notieren können und keine Übertragung von der Notengröße an der Tafel auf das Papier stattfinden muss (Oglethorpe 1998, S.110f).

7.1.5 Italienische Fachbegriffe

Die Begriffe in verschiedenen Sprachen, oft Italienisch, die in den Noten stehen, sind für einige legasthene Menschen eine große Herausforderung. Bei einzelnen Begriffen ist kein Kontext gegeben, über den eine leseschwache Person sich die Bedeutung erschließen könnte. Zudem ist in einer Fremdsprache die Verbindung der Buchstaben mit ihrem Klang ungewohnt, weshalb die Aussprache und auch die Bedeutung schwer zu behalten sind. Daher braucht das Lernen von italienischen Vokabeln mit legasthenen Schüler/innen eventuell sehr viele Wiederholungen (Oglethorpe 1998, S.119f).
Im Gesangsunterricht sind die Aussprache und das Verständnis von fremdsprachigen Texten von noch größerer Bedeutung. Gerade das Vorsprechen von Texten

oder das erste Lesen eines neuen Liedtextes kann Ängste hervorrufen. Darum sollte die Lehrkraft dafür genug Zeit einplanen und ihre Schüler/innen darin unterstützen, eigene Wege, wie beispielsweise eine lautgetreue Umschrift, zu entwickeln und einzuüben (vgl. M.04).

7.2 Besondere Notenschriften

Im vorigen Kapitel waren die Vorschläge in der Mehrzahl so gehalten, dass sie ohne das Kopieren der Noten umzusetzen sind. Für den britischen Raum gibt es eine Vereinbarung zwischen diversen großen Verbänden von Komponisten, Herausgebern und Nutzern gedruckter Musik (Music Publishers Association 2016). Dort ist festgelegt, dass es Menschen mit Einschränkungen und Behinderungen sowie Bildungseinrichtungen und nicht-kommerziellen Organisationen erlaubt ist, von Noten aus ihrem Besitz barrierefreie Versionen für den Eigengebrauch zu erstellen, was das Kopieren mit einschließt. In Deutschland ist dies so nicht erlaubt. Jedoch dürfen Noten von Hand abgeschrieben oder abgetippt werden (Berlin 1966, Urheberrechtsgesetz §53(4)). Dies scheint zunächst sehr umständlich, ermöglicht aber das legale Übersetzen in andere Notenschriften. Grundsätzlich ist es auch in diesen Fällen jedoch immer empfehlenswert, ein gekauftes Notenexemplar im Besitz zu haben.
Da es bis heute keine objektiven Kriterien oder Tests gibt, um die Qualität verschiedener Notenschriften zu beurteilen (Sloboda 1978, S.17), entspricht die hier vorgestellte Auswahl keiner Empfehlung. Vielmehr sollen die zwei Notationen zeigen, dass nicht-traditionelle Schriften für einige Menschen lohnend sein können und nicht zwingend schwerer oder ungünstiger zu erlernen sein müssen.

7.2.1 Modified Stave Notation

Die Modified Stave Notation ist eine Notation, die für blinde und sehbehinderte Menschen entwickelt wurde. Sie verändert die traditionelle Notenschrift in vielfältiger Hinsicht, mit dem Ziel, den Druck größer, übersichtlicher und damit leichter lesbar zu machen. Unter anderem werden die vertikalen Maße stärker vergrößert als die horizontalen, die Fingersätze stärker vergrößert als die Noten selbst,

Bindebögen, Fähnchen und Notenlinien dicker geschrieben, Artikulationszeichen sehr viel größer (RNIB ohne Jahr) und dynamische Angaben entweder nur über der Zeile oder nur unter der Zeile gedruckt. Noten in der Modified Stave Notation werden im Querformat herausgegeben, damit Zeilensprünge seltener werden, Blätterstellen werden musikalisch sinnvoll platziert. Taktzahlen und Studierziffern werden möglichst groß und klar gedruckt, auch kann buntes Papier verwendet werden. Dabei wird Modified Stave Notation an jede/n Lesende/n individuell angepasst. Es wird empfohlen, ein für den oder die Musizierende/n einheitliches Format zu entwickeln, sodass die Schüler/innen sich an „ihre" Notenschrift gewöhnen können (RNIB ohne Jahr).

Modified Stave Notation kann mit entsprechender Notationssoftware selbst gestaltet werden. Die Herausgeber von Musescore haben eine ausführliche Anleitung in englischer Sprache veröffentlicht, wie man mit ihrem Programm Modified Stave Notation selbst erstellen kann.

Die Anleitung zum Erstellen von Modified Stave Notation mit der Notationssoftware Musescore findet sich hier:
https://musescore.org/en/tutorials/modified-stave-notation
[abgerufen: 15.07.2019]

Die Anleitung als Videotutorial:
https://www.youtube.com/watch?v=wUwSUvt1ODc
[abgerufen: 15.08.2019]

Eine ausführliche Beschreibung der Modified Stave Notation:
UK Association for Accessible Formats (Hrsg.): Modified Stave Notation – Meeting Individual Needs for Large Print Music. Ohne Ort 2013.

Abbildung 7 zeigt nach dieser Anleitung erstellte Modified Stave Notation des Ausschnitts aus Kapitel 7. Ein Bericht und die vollständige Umschrift findet sich im Materialanhang (M.70).

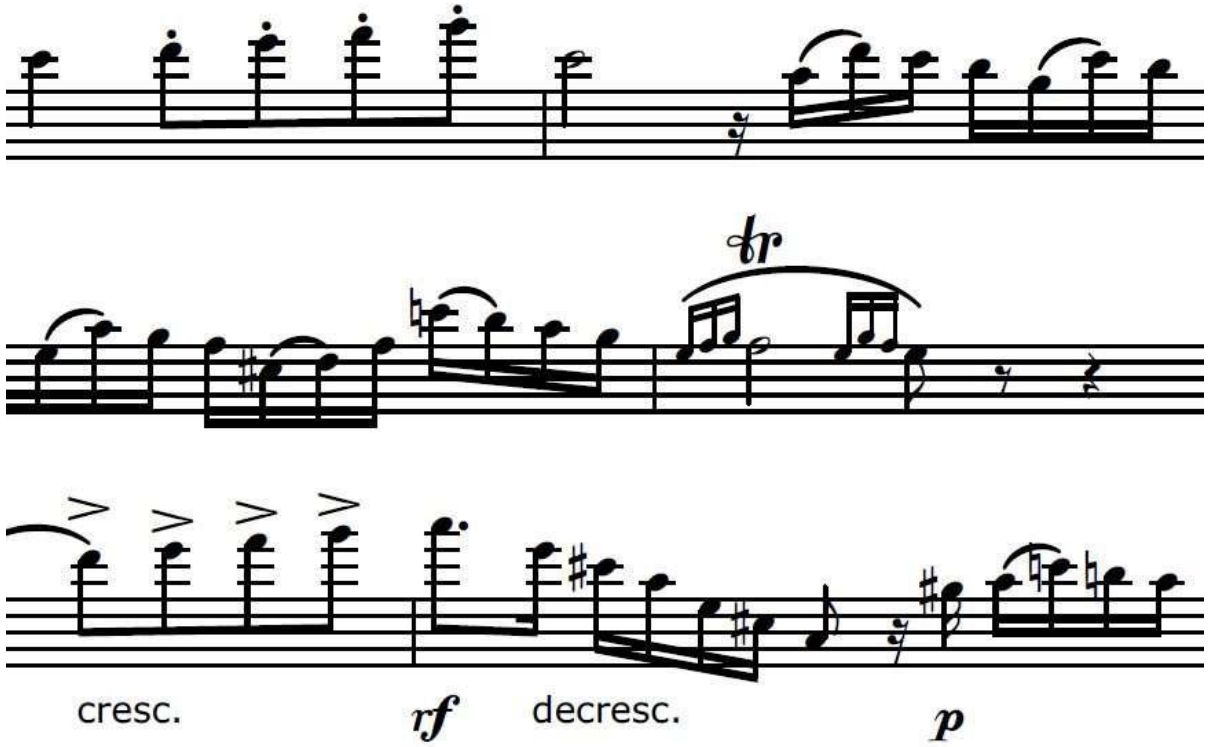


Abbildung 7: Modified Stave Notation, erstellt mit Musescore. Um eine angemessene Größe zu zeigen, sind hier die Zeilen abgeschnitten (M.70).

Auch wenn große und komplexe Werke sehr viel Arbeit für das Abschreiben benötigen, war dies leichter als von mir erwartet und ist nach etwas Einarbeitungszeit kein größerer Aufwand, als zum Beispiel durchgängige Fingersätze einzutragen oder ein ganzes Werk farbig zu bearbeiten. Daher kann ich mir die Nutzung von Modified Stave Notation für kürzere Werke insbesondere in den ersten Unterrichtsjahren gut vorstellen.

7.2.2 Klavarskribo

Klavarskribo ist eine Notenschrift für Klavier und andere Tasteninstrumente und hat zum Ziel, die räumliche Anordnung der Klaviatur in der Notation darzustellen (vgl. Kap. 7.1.1). Die Schrift wird von oben nach unten gelesen. Schwarze und weiße Noten zeigen hier keinen rhythmischen Wert, sondern die Zuordnung zu schwarzen und weißen Tasten an. Die Zeit wird durch die Abstände der Noten zueinander dargestellt.

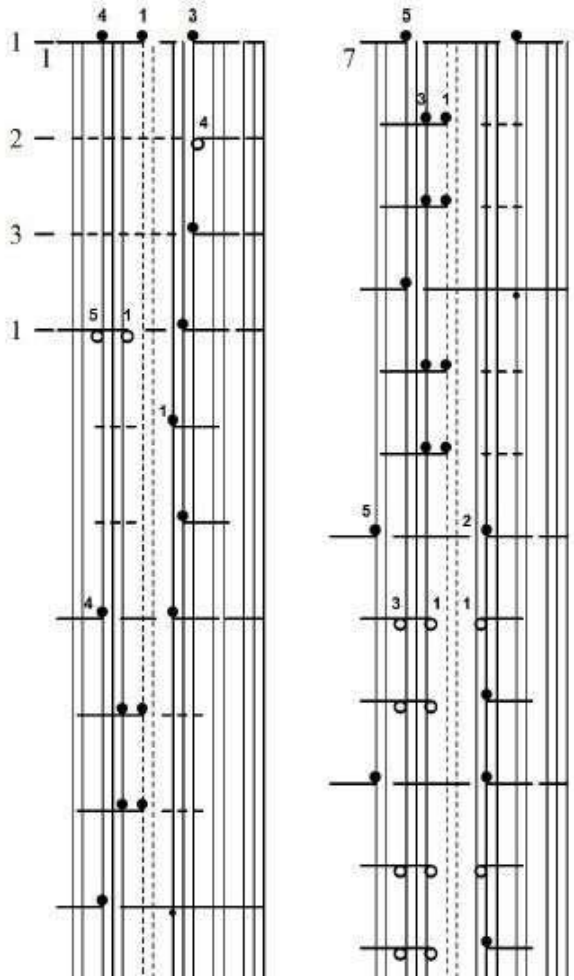


Abbildung 8: Zwei Notenzeilen in Klavarskribo (Stichting Klavarskribo 2016, S.12).

Der Nachteil dieser Schrift ist natürlich, dass sie nicht jedem Musizierenden verständlich und nur für Tasteninstrumente nutzbar ist. Für eine ausgebildete Lehrkraft, die Noten flüssig liest, sollte es aber kein Problem darstellen, Klavarskribo zügig zu erlernen und eine/n Schüler/in darin auch zu unterrichten. Im Gegensatz zur Modified Stave Notation, die für jeden Menschen individuell geschrieben werden sollte, lassen sich viele bekannte Werke in Klavarskribo kaufen.

Eine Einführung in den Aufbau von Klavarskribo mit ersten Beispielen zum Ausprobieren:
Klavar Vereniging Nederland (Hrsg.): Klavar Trial Lesson – Play Your First Melody Within 10 Minutes. Ohne Ort und Jahr.

Eine große Zahl von Werken in Klavarskribo, darunter auch diverse „Standard-Werke", lassen sich hier käuflich erwerben:
https://www.klavarskribo.eu/en/publications

Erscheint der Aufwand, Klavarskribo zu erlernen und zu nutzen, zu groß, so schlägt Oglethorpe (1998, S.42) vor, traditionelle Noten zu Beginn des Notenlernens zeitweise auf die Seite zu stellen, um für Klavierschüler/innen die Verbindung zwischen links/rechts und tief/hoch ebenso wie in der Klavarskribo-Schrift deutlich zu machen.

7.3 Multisensorisches Lernen

Multisensorisches Lernen („multisensory learning")[3] ist das Lernen, das möglichst viele Sinnesmodalitäten anspricht (Ganschow et al. 1994, S.198). Diese Idee ist bereits seit dem frühen 20. Jahrhundert Teil von Lehrmethoden für den Musikunterricht wie denen von Kodály, Jaques-Dalcroze oder Suzuki (vgl. Daunt und Bishop-Liebler 2016). Multisensorisches Lernen bietet sich an, denn Musizieren bezieht bereits viele Sinne, wie Sehen, Hören, Fühlen und Bewegung (Kinästhetik) mit ein (Geiger 2015, S. 2885). Ziel eines solchen Unterrichts ist es, für die Wahrnehmung der verschiedenen Sinne zu sensibilisieren und über vielfältige Anregungen jedem Kind den idealen Lernweg zu ermöglichen. Im Folgenden werden einige Beispiele multisensorischer Methoden benannt. Diese sind nicht auf ein bestimmtes Instrument bezogen, sondern im Wesentlichen auf das Notenlesen. Dabei ist zu beachten, dass die meisten Fachautor/innen Klavierpädagog/innen sind, und somit einige Methoden zunächst für das Klavier gedacht sind. Jedoch sollte es für nahezu jedes Instrument möglich sein, eine entsprechende multisensorische Methode auf dem Markt zu finden.

In der Fachliteratur empfohlen werden zum Beispiel farbige oder fühlbare Noten, ein Obst pro Note einzusetzen oder die Melodielinie mit dem Finger oder einem Stift nachzufahren (Ganschow et al. 1994, S.198f, vgl. auch Hubicki und Miles 1991, S.65 und andere). Außerdem können melodische Pattern mit Wörtern kodiert werden und so zum Beispiel auf einen erfundenen „Hilfstext" gesungen werden. Notenlinien auf dem Boden des Unterrichtsraumes regen dazu an, Noten zu gehen oder zu hüpfen (BDA ohne Jahr, S.10; M.26). Für Rhythmen kann das Hören oder eine Rhythmussprache in den Fokus des Lernens gerückt werden. Auch die BDA

3 Während im Englischen der Begriff „multisensory learning" große Popularität besitzt, werden im Deutschen sowohl multisensorisches Lernen als auch ganzheitliches Lernen in ähnlicher Bedeutung genutzt.

empfiehlt Rhythmussprachen, aber auch: „Clap, stamp, shout and/or move to rhythms – whatever works" (BDA ohne Jahr, S.10). Musikalische (Richtungs-) Begriffe wie hoch/tief oder links/rechts können mit Bildern oder Symbolen verknüpft werden (Ganschow et al. 1994, S.198f). Sollen alternative Codierungen verwendet werden, besteht allerdings die Gefahr, ein System willkürlicher Zuordnungen zu lernen, statt Verständnis für den Aufbau der Musik zu entwickeln (Jaarsma et al. 1998, S.139; vgl. Kap.7.1.3).

Soll Instrumentalunterricht legastheniefreundlich gestaltet werden, so empfehlen Daunt und Bishop-Liebler (2016), immer vom Hören auszugehen und erst später Notenschrift zu unterrichten, um sich die Stärken des Kindes zunutze zu machen und diese zu fördern. Dies könnte zum Beispiel mit Hilfe der Suzuki-Methode geschehen (Macmillan 2008). Macmillan nennt als Vorteile der Suzuki-Methode für legasthene Menschen Strukturiertheit, aufeinander aufbauende, allmählich schwerer werdende Lerninhalte und multisensorische Methoden. Viel Musikhören, Wiederholungen und Teilnahme an Gruppenunterrichten, nach Gehör lernen und Selbstbewusstsein aufbauende Aufgaben seien ebenso wichtig.

Wie bereits in Kapitel 3.1 und 5.3 näher erläutert wurde, bestehen bei einigen Legastheniker/innen Schwächen in bestimmten Wahrnehmungsbereichen, die für die Lehrkraft nicht direkt erkennbar sind. Multisensorischer Instrumentalunterricht kann ermöglichen, dass jedes Kind mit seinen persönlichen Stärken in der Wahrnehmung angesprochen wird. O'Brien Vance erklärt dies wie folgt:

> „For example, in compensating for impaired visual or auditory functioning, a dyslexic student may rely heavily on the kinesthetic learning style that is necessary for learning to play an instrument. Or, a student may have developed excellent listening skills in response to persistant difficulties unterstanding written directions – which may result in the ability to hear and match pitches exceptionally well" (O'Brien Vance 2004, S.27).

Dies bedeutet nicht, dass ein Kind nur einen, nämlich den am leichtesten ansprechbaren Lernweg trainieren sollte. Nur die Kombination verschiedenster Lernwege und Wahrnehmungsstärken kann zum einfachen und lustvollen Musiklernen führen. Wird zum Beispiel zugunsten des Kindes auf das Notenlesen verzichtet, so sollte trotzdem darauf geachtet werden, dass dieses sich in der Folge

nicht rein auf das Lernen motorischer Abläufe fokussiert, sondern andere Sinne wie hören, taktile und haptische Wahrnehmung oder visuelle Reize außer der Notenschrift ebenso gestärkt werden (Oglethorpe 2008b, S.87). Im Übrigen wird das multisensorische Unterrichten nicht nur in der Musikpädagogik verwendet. Scheid (Mann et al. 2001, S.175f) schlägt zur Legasthenie-Therapie ebenfalls eine Art Multisensorik vor, indem zum Beispiel über Musik, Tanz und Kunst weitere Sinne angesprochen werden sollen.

7.4 Schüler/innenzentrierter Unterricht

Legasthene Schüler/innen haben zum Teil in Sachen Lernen schon negative Erfahrungen machen müssen und trauen sich deshalb vielleicht wenig zu oder sind der Lehrkraft gegenüber misstrauisch. Der Unterricht in einer Eins-zu-eins-Situation oder Kleingruppe bietet in solch einem Fall viele Vorteile, die die Lehrkraft ausnutzen sollte, um eine positive Lernatmosphäre zu ermöglichen (vgl. McCarthy und Ditchfield 2008, S.50). Eine Cellolehrerin berichtet zum Beispiel, dass ihr Schüler sich im Einzelunterricht ganz anders verhalte und offensichtlich wohler fühle als in Ensembleproben oder der Schule (M.02a). Um dies zu ermöglichen, sollte besonders auf die Wortwahl und den Umgang mit der Legasthenie geachtet werden. Schwächen, die dem Kind bereits bekannt sind, sollten nicht ständig betont werden, so empfiehlt eine Musikstudentin, die selbst schlechte Erfahrungen mit dem Schulunterricht machte (M.04).

Die Erkenntnisse aus der eigenen Lernbiographie können aber auch Chancen bieten, wenn sie dazu führen, dass Schüler/innen bereits Lernmethoden entwickelt haben (vgl. Kap. 7). Sand und Westcombe (2008, S.110) legen großen Wert auf die Idee Margaret Hubickis, dass sowohl Lehrende als auch Lernende mit einem gewissen Vorwissen in den Unterricht gehen. Der oder die Lehrende sollte das Vorwissen des oder der Lernenden in Erfahrung bringen und nutzen, um neue Wege für ihn oder sie zu eröffnen. Insbesondere Jugendliche können zum Teil sehr genau artikulieren, wo Probleme liegen (vgl. M.03a). Dies setzt allerdings ein vertrauensvolles Verhältnis zur Lehrkraft voraus. Ist die Problematik noch nicht klar, so können Schüler/in und Lehrkraft gemeinsam daran forschen. Die Fragestellung an die Lehrkraft lautet: „If they don't learn the way you teach, can you teach the way they

learn?" (Marshall und Daunt 2011, S.9) und sollte über neutrale Fragen zur Wahrnehmung erarbeitet werden, wie zum Beispiel: „Was hörst du?", „Was siehst du?", „Was fühlst du?" (Marshall und Daunt 2011, S.9).
Natürlich ist schüler/innenzentrierter Unterricht Standard an den Musikschulen. Dennoch ist es nicht leicht, sich in einen Menschen hineinzuversetzen, der ganz anders wahrnimmt als die Lehrkraft selbst. Die für diese Arbeit geführten Interviews zeigen, dass Instrumentallehrkräfte in der Lage sind, durch Versuch und Irrtum auch für stark betroffene Legastheniker/innen Methoden zu entwickeln, die ihnen helfen. Da jeder Mensch individuelle Bedürfnisse in den Unterricht mitbringt, ist dieses Vorgehen richtig und wichtig. Gruhn betont aber auch die Relevanz wissenschaftlicher Forschung in diesem Bereich. Er weist darauf hin,

> „[…] dass man die Lernprozesse auf die neurobiologischen und neurophysiologischen Bedingungen des Gehirn [sic!] einstellen müsse, anstatt das Kind mit seinen Lernmöglichkeiten an das Curriculum anzupassen. Dieses kann aber nur auf der Grundlage lernbiologischen und entwicklungspsychologischen Wissens über die individuellen Lernvoraussetzungen erfolgen. Eine Disziplin, die diese Zusammenhänge untersucht, könnte das Lernen in schwierigen Zeiten durchaus positiv beeinflussen" (Gruhn 2008, S.200f).

7.5 Blattlesen unterrichten

Entscheiden sich Lehrkraft und Schüler/in, im Instrumentalunterricht nicht auf das Blattlesen zu verzichten, so sollte darauf geachtet werden, dass dies nicht zum Frust wird. Betroffene und Lehrkräfte sprechen hier von einem Lernen „Schritt für Schritt" (M.04; vgl. M.03a). Zu Beginn sollten die Noten, mit denen Blattspiel geübt wird, für das Kind maßgeschneidert sein (z.B. in Modified Stave Notation, Kap. 7.2.1). Später kann zu sauber gedruckten Blattlese-Übungsbüchern oder anderen Noten übergegangen werden (Oglethorpe 2008b, S.85). Da vieles beim Blattlesen über den Kontext erfasst wird (vgl. Kap. 4.2), ist es empfehlenswert, zunächst Stile zu nutzen, die der oder die Musizierende mag und gut kennt. Sloboda empfiehlt Pop-Musik, da diese harmonisch und rhythmisch übersichtlich sei (Sloboda 1978, S.15; vgl. auch M.03a). Später können zum Beispiel Etüden zum Üben bestimmter

Stile und Muster genutzt werden (M.07). Form und Stil können auch durch Improvisationen, das Fortführen von Melodien oder Aufgaben zum Ergänzen fehlender Töne geübt werden (Sloboda 1978, S.15). Auch das mitlesende Musikhören kann ein Weg zum Blattspiel darstellen, denn es übt das kontinuierliche Verfolgen der Notenschrift und die Klangvorstellung (Sloboda 1978, S.15; Oglethorpe 1998, S.98).

Ist das Blattlesen für den oder die Schüler/in sehr anstrengend, so sollte es gut vorbereitet sein und nur kleine Übungseinheiten in Anspruch nehmen. Normallesende Musizierende gucken sich Noten vor dem Blattspiel in der Regel kurz an, registrieren mögliche Schwierigkeiten und machen ein angemessenes Tempo aus. Dies muss auch der oder die legasthene Musizierende tun. Allerdings haben Legastheniker/innen zum Teil mit Gedächtnisproblemen zu kämpfen, sodass zum Beispiel registrierte Schwierigkeiten oder die Tonart bereits vergessen wurden, wenn es an der Zeit ist, die betreffende Stelle zu spielen. Die dadurch entstehende Demotivation kann vermindert werden, indem nur kurze Abschnitte angeguckt und vom Blatt gespielt werden (Oglethorpe 2008b, S.83). Eine andere Möglichkeit ist es, schwierige Stellen vorher zu üben, sodass nur kurze Passagen tatsächlich vom Blatt gespielt werden, sich aber in Kombination mit den schweren, vorgeübten Stellen zu einem längeren Abschnitt verbinden (Oglethorpe 2008b, S.86). So kann unter Umständen auch eine Blattspielübung während des Erschließens eines neuen Werkes unbemerkt in den Unterricht einfließen. Insbesondere das Spiel in Orchestern, Ensembles oder das Singen im Chor fordert Blattlesefähigkeiten und kann motivieren (Sloboda 1978, S.15). Da das Blattspielen „vor anderen" aber auch Ängste auslösen kann, sollte geprüft werden, ob das legasthene Kind sich in der Gruppensituation wohl fühlt und nicht durch seine Schwächen auffällt (vgl. M.02a). Entsprechend sollte das Kind leicht zu lesende Stimmen erhalten, also insbesondere solche, die mit bekannten Patterns arbeiten, damit es die Möglichkeit hat, sich neben dem anstrengenden Lesen auch noch auf musikalischen Ausdruck und Zusammenspiel zu konzentrieren (Lehmann und McArthur 2002, S.144).

7.6 Unterrichten ohne Noten

Soll ein Instrument ohne Notation gelernt werden, so gibt es zwei grundlegende Möglichkeiten: Entweder werden traditionell notierte Werke auswendig und nach Gehör gelernt oder es werden Musikstile geübt, die ohne Notation auskommen. McRitchie Pratt et al. (2008, S.55) schlagen vor, Jazz, Improvisation und Musik anderer Kulturen in den Unterricht mit einzubeziehen. Allerdings kann dies nicht jede Lehrkraft leisten (vgl. M.02a). Die wahrscheinlich häufiger auftretende Variante ist das Lernen nach Gehör. Oft entsteht dieser Lernweg ungeplant, wenn Schüler/innen zunächst nach Noten unterrichtet werden, diese aber nicht lesen können (vgl. M.01). Grundlage dieses Lernens ist das Hören, welches gezielt inner- und außerhalb des Unterrichts gefördert werden kann. Dazu empfiehlt Moog (1984, S.146) multisensorische Tätigkeiten wie Konzertbesuche, Noten mitlesen, Kombination von Musik und Bewegung (z.B. Tanzvorstellungen ansehen), selbst musizieren, bewegen zu Musik (auch malen) oder Vibrationen empfinden.
Um eine Melodie zu erfassen, muss der oder die Hörende erkennen, welche Aspekte relevant sind. Neben den „konstituierenden" Merkmalen wie Tonhöhe und Rhythmus, die die Melodie definieren, sind weitere Wahrnehmungen, wie zum Beispiel einige dynamische Feinheiten gar nicht in den Noten verzeichnet. Deshalb sollte die Lehrkraft darauf achten, dass nicht die genaue Nachahmung des vorgespielten Klanges das Ziel sein kann, sondern die Entwicklung einer eigenen Interpretation, wie es auch beim Notenlesen gewünscht ist (Moog 1984, S.141f).

> Bei Interesse an den psychologischen Vorgängen des Musikhörens empfiehlt sich:
> Moog. H.: Über Eigenarten musikalischen Lernens – Ein Beitrag zu einer musikalischen Lerntheorie. In: Kleinen, G. (Hrsg.): Musik und Kind. Ohne Ort 1984

Neben dem musikalischen Hören muss ein Kind, das ohne Noten unterrichtet wird, sehr viel auswendig lernen. Wie die Online-Umfrage zeigte, gehört diese Fähigkeit für viele legasthene Musizierende zu den Stärken, andere wiederum sehen das Auswendiglernen als eine Schwierigkeit (M.20). Da es aber auch bei gutem Auswendiglernen unrealistisch ist, dass ein Kind in einer Stunde ein Stück lernen und sich über eine Woche merken kann, schlägt Oglethorpe (1998, S.92) vor, die Noten als Erinnerungshilfe einzubeziehen, so dass der oder die Schüler/in sich zu Hause das Kennengelernte wieder herleiten kann, zum Beispiel anhand der Fingersätze

(vgl. M.02a). Eine Klavierlehrerin berichtet ebenfalls von der Problematik und spricht von zwei bis vier Takten, die Schüler/innen erfahrungsgemäß über eine Woche auswendig behalten und üben können. Sie spiele außerdem in jeder Stunde das zu übende Stück einmal vor, um das korrekte Auswendiglernen zu fördern (M.03a).
Ein weiteres Problem des Auswendigspielens ist zum Beispiel, dass in einer Ensembleprobe nicht bei einer beliebigen Studierziffer eingestiegen werden kann (M.02a). Dies muss besonders geübt oder durch andere Wege wie das Erschließen der Einstiegsstelle anhand von Fingersätzen erarbeitet werden. Um zu vermeiden, dass der oder die Musizierende bei auswendig gelernten Stücken vergisst, welche Wiederholung gerade gespielt wird, schlägt Lea (2008, S.96) vor, die Artikulationen in Wiederholungen leicht zu variieren und zu differenzieren. Bei schlechtem Gedächtnis sollte nichts exakt gleich gespielt werden, damit der Überblick behalten werden kann.

7.7 Weitere Vorschläge für den Unterrichtsalltag

Wie bereits an verschiedenen Stellen erwähnt wurde, betrifft die Legasthenie nicht nur den Instrumentalunterricht direkt. Neben besonderen Methoden und Vorgehensweisen für das Unterrichten kann manchmal auch ein grundsätzliches Durchdenken der Unterrichtsform oder -ziele nötig werden. Insbesondere dann, wenn der oder die Schüler/in ein besonderes Interesse an der Musik zeigt, sich im Instrumentalunterricht aber nicht angemessen gefördert fühlt. Darauf kann das Suchen einer neuen Motivation, der Wechsel des Instruments oder sogar der Abbruch des Unterrichts folgen. Auch wenn nicht jedes Kind ein Instrument spielen muss (vgl. M.07), so sollte es doch das Ziel sein, für Kinder, die ein Instrument spielen wollen, eine geeignete Unterrichtsform zu finden, die Freude an der Musik ermöglicht.

7.7.1 Vorbilder und Motivation

Viele legasthene Menschen haben in der Schule oder ähnlichen Lernsituationen negative Erfahrungen mit Lehrenden gemacht. Daher kann es hilfreich sein, wenn der Instrumentalunterricht in seiner Form und Struktur sowie in der Beziehungs-

gestaltung zwischen Lehrer/in und Schüler/in bewusst vom schulischen Unterricht abgegrenzt wird. In der Musikschule sollte das Lernen auf gegenseitiger Wertschätzung basieren und Leistungen sollten nicht mit anderen verglichen, sondern anhand realistisch gesetzter Ziele gemessen werden (Marshall und Daunt 2011, S.14-15). Dies bedeutet auf keinen Fall, dass legasthene Kinder geringere Ziele erreichen. Vielmehr nennen zwei Lehrkräfte auch Wettbewerbe als motivierendes Ziel ihrer legasthenen Schüler/innen (Thielemann 2017; M.02a). Dabei kann es wichtig sein, durch das Erlernen von Strategien, die das Kind selbstständig während einer Prüfungssituation anwenden kann, Ängste zu vermindern. Ist „Bloßstellung" in Prüfungen bereits in der Schule eine Problematik, so sollte das Kind auf der Bühne so sicher sein, dass es mit Aussetzern umgehen kann (vgl. Mann et al. 2001, S.55f; vgl. M.02a). Auch Rituale können eine positive Lernatmosphäre oder sicherere Prüfungsbewältigung fördern. Eine Studentin berichtet zum Beispiel, sie habe zwischen Schule und Musikschulunterricht die Kleidung gewechselt, um sich „frei" fühlen zu können nach einem negativ wahrgenommenen Schulalltag (M.04).

Zwar ist es nicht Aufgabe der Lehrkraft, zu diagnostizieren oder gar zu therapieren, dennoch kann sie unterstützen, wenn die Legasthenie zurzeit eine akute Problematik für das Kind darstellt. Durch die Situation im Einzelunterricht hat sie die Möglichkeit, das Lernen genau zu beobachten, eventuell genauer, als ein/e Klassenlehrer/in dies vermag. Mit Bestärkung und diesen Beobachtungen kann die Lehrkraft Teil des Teams aus Familie, Lehrer/innen und Freund/innen des Kindes werden, das es auf seinem Weg durch die Welt des Lernens mit Legasthenie begleitet (vgl. Oglethorpe 1998, S.9). Dafür sollte insbesondere mit den Eltern regelmäßig, offen und wertschätzend kommuniziert werden. Direkt zu Beginn des Unterrichtes können Eltern oder Kind nach Stärken und Vorlieben gefragt werden, um darauf die Instrumentalstunden aufzubauen. Das bedeutet nicht, dass Ungeliebtes ausgeschlossen wird. Vielmehr sollten schwierige Lernfelder in jeder Stunde geübt werden, allerdings nur in sehr kleinen Einheiten, die nicht zu Frustration führen (ebd., S.12). Außerdem kann im Gruppenunterricht jedes Kind eine Expertenfähigkeit zugesprochen bekommen (McRitchie Pratt 2008, S.21). So ist zum Beispiel ein Kind Experte dafür, das neue Stück vom Blatt vorzuspielen, während ein anderes Kind grundsätzlich das Einstimmen leitet oder Fingersätze kontrolliert.

7. Bewältigungsstrategien

Im Zentrum des Instrumentalunterrichtes sollte das Gefühl von „wirklichem Musizieren" stehen, im Gegensatz zum Verringern und Verstecken von Fehlern und Schwächen (Oglethorpe 2008b, S.88). Außerdem motiviert es Kinder, wenn die Lehrkraft auch Freude daran zeigt, mit ihnen zu musizieren, und sie sich nicht als „Problemfall" wahrgenommen fühlen. In solch einer Atmosphäre kann auch das gemeinsame Erforschen neuer Wege, mit den Schwächen umzugehen, ein Erfolgserlebnis für Kind und Lehrkraft sein (vgl. Hubicki und Miles 1991, S. 74). Wenn Schüler/innen an sich selbst zweifeln und die Legasthenie mit sozialen Problemen einhergeht, kann es wichtig sein, Vorbilder zu haben (Hubicki und Miles 1991, S. 73). Bei klassischen Komponisten war die Legasthenie noch nicht als Schwäche bekannt, wird aber immer mal wieder vermutet. Zu belegen ist das in der Regel nicht mehr. Anders verhält sich dies hingegen bei heutigen Musiker/innen. Als Vorbild könnte zum Beispiel der Musiker VAUU angeführt werden, der sich als Rapper und Legastheniker auch für einen offenen Umgang mit dem Thema engagiert.
VAUU sagte dazu in einem Interview mit dem BVL:

> „Ich mache so viele Fehler beim Schreiben, aber das beeinträchtigt mich schon lange nicht mehr. Für mich selber wäre mein – ich setze das jetzt mal bewusst in Gänsefüßchen – ‚Defizit' ja nie ein Problem gewesen. Das Problem hat die Gesellschaft mit ihren Erwartungen daraus gemacht. Aber man kann es ja auch ins positive umdrehen: Mark Twain hat zum Beispiel mal gesagt: ‚Mir tut jeder Mensch leid, der nicht genug Phantasie hat, um ein Wort mal so und mal so zu schreiben…' " (Höinghaus 2015, S.19).

Auch die erfolgreiche Musikerin und Schauspielerin Cher ist Legasthenikerin:

> „I was terrible in school. I didn't like it. Nobody knew about dyslexia then, so everything I learned I learned from listening because I didn't read well. I could write if I did it very slowly. I knew I wasn't stupid" (Rader 2010).

Musiker VAUU hat auch einen kurzen Werbeclip für den Bundesverband Legasthenie und Dyskalkulie gedreht, welches auf RTL für einen offenen Umgang mit Legasthenie wirbt:
https://www.bvl-legasthenie.de/beratung-und-service/tv-spots.html
[abgerufen: 19.08.2019]

7.7.2 Organisation

Es kann vorkommen, das legasthene Kinder ein besonderes Bedürfnis nach gegliedertem Unterricht haben. Daher kann bestimmten Ritualen und regelmäßigen Pausen eine besondere Bedeutung zukommen (vgl. M.02a; M.04; M.61; Marshall und Daunt 2011). Regelmäßiger Wechsel der Aktivitäten kann bei Unruhe und Konzentrationsschwächen hilfreich sein (vgl. McCarthy und Ditchfield 2008, S.47). Es ist außerdem empfehlenswert, dem Schüler oder der Schülerin einen Überblick über den geplanten Verlauf einer Unterrichtseinheit zu geben und ein Musikstück zunächst im Ganzen zu hören, um die großen Strukturen überblicken zu können (BDA ohne Jahr; S. 7ff).

Legasthene Kinder, die sich als vergesslich erweisen, sollten ein Hausaufgabenheft für den Instrumentalunterricht nutzen. Dieses sollte mit deutlicher Handschrift geführt werden oder bei Bedarf mit Symbolen und Bildchen, damit sichergestellt ist, dass das Kind die Aufgaben auch lesen kann. Damit das Heft zu Hause auch genutzt wird, sollte der Schüler/die Schülerin bei der Gestaltung mitmachen und mitbestimmen dürfen (McRitchie Pratt 2008, S.22). Die Aufgaben sollten kurz und prozessorientiert formuliert sein (Oglethorpe 1998, S.122f). Auch Fingersatzübungen oder Artikulationsübungen für ein bestimmtes Stück können im Hausaufgabenheft eingetragen werden, um die Noten selbst übersichtlicher zu halten (vgl. Kap. 7.1). Termine sollten immer schriftlich und möglichst frühzeitig mitgeteilt werden (BDA ohne Jahr; S. 7ff). Alles, was im Hausaufgabenheft steht, sollte das Kind wissen und verstanden haben. Legasthene Menschen haben jedoch oft Strategien entwickelt, ihr schlechtes Lesen zu verbergen. Daher sollte das Verständnis der Aufgabe gezielt erfragt werden.

Lernt der Schüler/die Schülerin im Unterricht vorwiegend auswendig, kann es empfehlenswert sein, statt einer langen Stunde zwei kurze Stunden pro Woche anzubieten, um das Vergessen der Aufgaben über eine Woche zu vermeiden (Oglethorpe 1998, S.126ff). Ist es der Lehrkraft möglich, so sollten Stunden legasthener Kinder an das Ende des Unterrichtstages oder vor Pausen gelegt werden, denn nicht jede Stunde verläuft so wie geplant. Steht nicht direkt das nächste Kind vor der Tür, kann die Stunde je nach Konzentration und Motivation verlängert oder verkürzt werden (vgl. Oglethorpe 1998, S.126ff; vgl. M.02a).

7.7.3 Wenn Legasthenie vermutet wird

Nicht bei allen Schüler/innen ist eine Legasthenie bereits diagnostiziert worden und nicht alle Eltern reagieren positiv, wenn Instrumentallehrer/innen sie auf das Thema ansprechen (vgl. M.01; vgl. Oglethorpe 1998, S.134). Außerdem wurde bereits mehrmals erwähnt, dass nicht jedes Kind, dass sich mit dem Notenlesen schwer tut, eine Legasthenie haben muss. Dennoch kann es sein, dass die Instrumentallehrkraft die erste Person ist, die eine Legasthenie als solche erkennt.
Oglethorpe (1998, S.18-23) zählt einige Anzeichen für Legasthenie auf, anhand derer sich Lehrkräfte orientieren können. Wenn Schüler/innen über acht Jahren links und rechts verwechseln, ihren Namen nicht altersgerecht schreiben können oder die Einträge ins Hausaufgabenheft nicht lesen oder schreiben können, ist eine Legasthenie für Schriftsprache möglich. Wenn das Kind außerdem nicht sagen kann, ob eine Note auf der Linie oder im Zwischenraum liegt, Besprochenes schnell vergisst und die Leistungsfähigkeit von einer Woche zur anderen stark schwankt, so können dies Auswirkungen einer Legasthenie sein. Auch geringes Selbstbewusstsein und Angst vor Fehlern können Symptome sein, aber auch andere Ursachen haben.
Legasthenie wird in der Regel von Kinder- und Jugendpsychologen bzw. -psychotherapeuten diagnostiziert (BVL ohne Jahr). Sollte der Verdacht einer Legasthenie vorliegen, kann die Instrumentallehrkraft dorthin oder an die Schule verweisen. Eltern und Kindern sollte bewusst gemacht werden, dass Legasthenie keine Krankheit ist und es nicht um das Aufdrücken eines „Labels", sondern um Hilfe zur Erleichterung des Lernens geht (Mann et al. 2001, S.58).

7.7.4 Wechsel des Instrumentalfachs

Einige Autor/innen empfehlen, wenn die Legasthenie das Musizieren zu stark einschränkt, einen Wechsel des Instrumentes zu erwägen (Ganschow et al. 1994, S.199). Allerdings sollte bedacht werden, dass das Erlernen eines anderen Instrumentes wieder zu Frust führen kann, wenn weiterhin ähnliche Probleme auftreten. Daher sollten Vor- und Nachteile der Instrumentenwahl möglichst genau und in der Zusammenarbeit von Eltern und Lehrkraft abgewogen werden (vgl. Oglethorpe 2008a, S.59).

Die Anforderungen an die Musizierenden unterscheiden sich selbstverständlich je nach Instrument. Dies betrifft allein schon das Notenlesen. So bleibt zum Beispiel für Pianist/innen ein Ton immer auf derselben Stelle (Taste) und ist visuell beim Blick auf die Klaviatur repräsentiert. Blasinstrumentalist/innen hingegen formen den Ton durch das Zusammenspiel von Lippen, Luftstrom und Fingern und sehen ihre Hände oft nicht. Zudem kann ein Griff durch Überblasen mehrere Töne repräsentieren, wie es insbesondere bei Blechblasinstrumenten der Fall ist. Bei Saiteninstrumenten hingegen repräsentieren mehrere Griffe denselben Ton auf unterschiedlichen Saiten. Geiger (2015) empfiehlt daher die Blockflöte als Anfangsinstrument zum Notenlernen, da hier das Heben und Senken der Finger räumlich dem Verlauf der Notenköpfe entspricht. Anhand eines Fallbeispiels entwickelt Geiger eine Methode, wie mit Griffbildern für Blockflöte das Notenlesen vorbereitet werden kann. Bei motorischen Problematiken, die nicht die Sprache betreffen, kann hingegen Gesang das Instrument der Wahl sein. Oglethorpe (1998, S.132) empfiehlt das Singen gar als das einfachste Instrument für Legastheniker/innen, was auch eine Gesangsstudentin auf Nachfrage bestätigte (M.04). Allerdings arbeitet Gesang mit Sprache und auch mit Fremdsprachen, was einigen legasthenen Menschen wiederum schwer fällt (vgl. Kap. 7.1.5). Zeigen sich Probleme mit dem schnellen Lesen oder großen Mengen von Noten, so kann zu einem Instrument gewechselt werden, das weniger Notentext zu lesen hat, zum Beispiel Melodieinstrumente oder auch Instrumente wie Kontrabass, die im Ensemble trotz geringer Notenanzahl eine wichtige Rolle spielen (Oglethorpe 1998, S.131). Ebenso kann vom Einzelunterricht in ein Laienensemble gewechselt werden, wo die Stimme für das eigene Instrument leichter zu lesen ist als die Literatur des Unterrichts, dafür aber Herausforderungen im Zusammenspiel und musikalischer Interpretation für das Kind zu bewältigen sind und zu einem beeindruckenden Klang und somit motivierenden musikalischen Ergebnissen führen.

Wird das Instrument gewechselt, so kann dies zu neuen Problemen führen. Zum Beispiel bedeutet der Wechsel von einem Streich- auf ein Tasteninstrument (oder umgekehrt) das Erlernen einer neuen Zuordnung des Fingersatzes. In solchen Fällen kann die Lehrkraft bei längerfristiger Planung des Instrumentenwechsels bereits beginnen, auf das neue Instrument vorzubereiten, beispielsweise indem die Finger beim Namen genannt werden statt mit Ziffern (McRitchie Pratt 2008, S.23).

Bei der Wahl eines Instrumentes sind also diverse Faktoren einzubeziehen. Dabei sollte die Instrumentallehrkraft beratend zur Seite stehen und das Lernen des Kindes sehr genau beobachten, sodass der neue Unterricht wieder Freude bereiten kann.

7.7.5 Wechsel der Lehrkraft

An der Musikschule wird das Kind von einer Lehrkraft unterrichtet, die davon beeinflusst ist, was sie als Schüler/in selbst erlebt hat, im Studium an Methoden erlernt und erfolgreich angewendet hat und was seinen oder ihren Überzeugungen entspricht. Auch wenn fast alle Lehrenden selbstverständlich um Vielfalt und individuelles Eingehen auf das Kind bemüht sind, so haben sie menschliche Stärken und Schwächen, Vorlieben und Vorurteile. Bevorzugt die eine Lehrkraft für jüngere Kinder besonders Lehrwerke mit vielen Bildern, ist die andere Lehrkraft Anhänger einfach gehaltener Lehrwerke. Hat die eine Lehrkraft sich lange in die Improvisation eingearbeitet, nutzt die andere Lehrkraft hauptsächlich Noten und kann – auch bei aller Professionalität und Bemühungen – den Wünschen des Kindes vielleicht nicht gerecht werden. Wenn sich aus diesem Grund Methoden der Lehrkraft und besondere Bedürfnisse des Kindes nicht entsprechen, kann ein Wechsel notwendig werden. Hat das Kind bereits ein besonderes Vertrauensverhältnis zu seinem/r Lehrenden aufgebaut, sollte allerdings sorgsam durchdacht werden, ob dies sinnvoll und vom Kind gewollt ist.
Es ist für Schüler/innen kaum möglich, die Qualität eines zukünftigen Unterrichtes einzuschätzen. Kinder und Eltern können aber nachfragen, ob die Lehrkraft Erfahrungen mit teilleistungsschwachen oder behinderten Kindern hat. Außerdem unterrichten einige Lehrkräfte nach bestimmten Methoden, die zum Beispiel multisensorisch sind (siehe Kap. 7.3). Auch wenn dies kein generelles Qualitätsmerkmal ist, kann es ein erster Anhaltspunkt auf der Suche nach einer neuen Lehrerin oder einem neuen Lehrer sein.

8. Relevanz des Notenlernens im Instrumentalunterricht

Die Notenschrift hat, insbesondere in der europäischen, klassischen Musik, eine lange Tradition und große Bedeutung. Verschiedenste Kulturen der Erde blicken allerdings auf eine musikalische Tradition ohne Notenschrift zurück, und auch in heutigen Musikstilen der westlichen Welt wie zum Beispiel der Pop-Musik ist das Komponieren und Musizieren ohne traditionelle Notation durchaus üblich, auch wenn Oglethorpe (1998, S.109) darauf hinweist, dass in der Pop-Musik traditionelle Notation genutzt wird und hilfreich sein kann.

Das Lesen von Musiknoten bietet dem Instrumentalisten oder der Instrumentalistin die Möglichkeit, sich unabhängig weiterzubilden und historische Werke selbstständig zu erschließen. Auch wenn es mittlerweile möglich ist, sich nahezu jedes Werk als Audiodatei anzuhören und ohne Notation zu erarbeiten, enthalten die Noten Informationen, die eine Aufnahme nicht geben kann. Sie sind im Idealfall das unmittelbar vom Komponisten verfasste Dokument, aus dem sich zeigt, welche Angaben von diesem als relevant erachtet wurden und welche nicht notiert wurden. Dadurch werden Spielräume für die eigene Interpretation eröffnet. Das Hören eines Werkes, welches von Dritten interpretiert wurde, lässt dies nur begrenzt zu (vgl. Flach et al. 2016, S. 235; M.07). Zudem ermöglicht flüssiges Blattlesen die Erfüllung beruflicher Aufgaben ohne besondere Vorbereitungszeit, wie zum Beispiel das spontane Begleiten oder Proben (M.03a).

In der Frage, wie relevant das Notenlesen für Musizierende ist, sind sich die Autor/innen deshalb einig. Sie erwähnen zwar die Pop-Musik als Ausnahme, sehen allerdings das Notenlesen für einen Berufsmusizierenden der klassischen Musik als zwingend notwendig an (unter anderem Lehmann und McArthur 2002, S.149; Jaarsma et al. 1998, S.139; Sloboda 1978, S.4). Jaarsma und Kolleg/innen sind sogar der Meinung, dass Alternativen zur traditionellen Notenschrift komplexe Werke nicht darstellen könnten. Dem würden Nutzer/innen der Klavarskriboschrift (Kap. 7.2.2) mit Sicherheit widersprechen. Zum Teil sind also nicht alle Alternativen in Betracht gezogen worden. Die Interviews zeigen jedoch ebenfalls, dass auch legasthene Musiklehrende Notenschrift nutzen, auch wenn sie in ihren Augen schwer zu erfassen ist (z.B. M.04 und M.07), und dass normallesende Musiklehrende sich einen Berufsalltag ohne Notenschrift oft nicht vorstellen können

(z.B. M.03a). Andererseits sind sich die Autor/innen aber auch darin einig, dass Musizieren nicht zwingend mit dem Notenlesen zusammenhänge (unter anderem Ganschow et al. 1994, S.200; O'Brien Vance 2004, S.30; McRitchie Pratt 2008, S.25). Oglethorpe bringt dies in einem Satz auf den Punkt: „After all, music is sound, not hieroglyphics on a page" (Oglethorpe 1998, S.19). Notenlesen ist also kein zwingender Teil des Instrumentalunterrichts, denn offensichtlich ist es möglich, ohne Notation zu musizieren, auch in der klassischen Musik. Trotzdem bereichert Notenlesen das Verständnis von Musik (Hubicki und Miles. 1991, S.63) und ist wertvoll, kostbar oder nützlich (Gudmundsdottir 2010, S.62).
Im Instrumentalunterricht nimmt das Musizieren nach Noten meist einen Großteil der Stunde und des Übens ein. Dem Auswendiglernen, Improvisieren und Spielen nach graphischer Notation oder Gehör wird oft nicht so viel Zeit gewidmet. Ebenso wäre es jedoch denkbar, den Schwerpunkt auf die vom Kind bevorzugten Lernwege zu legen und dem Notenlernen weniger Zeit einzuräumen. Oglethorpe (1998, S.105) beschreibt dies wie folgt:

> „We have to be realistic. […] Time is short. We have to decide how much of it we can spend on sight-reading and how best we can motivate our pupils to practise it. If each preparatory activity were rehearsed properly every time a piece of sight-reading was presented, there would be no time for anything else."

Ich bin der Meinung, dass das Notenlesen Teil einer klassischen Musikausbildung sein sollte, da es eigenständiges Weiterbilden ermöglicht und den Berufsalltag als Musiker/in erleichtert. Trotzdem darf es nicht frustrieren und es sollte nicht der Eindruck erweckt werden, Musizieren und Notenlesen würden zwingend zusammengehören. Wie groß der Anteil des Spiels nach Noten am Instrumentalunterricht sein soll, muss deshalb entsprechend der Fähigkeiten des Kindes entschieden werden (vgl. Geiger 2015, S.2885) und seine Wünsche sollten mit einbezogen werden. Viele Kinder spielen nämlich gerne nach Noten, weil der Besitz eines eigenen Notenbuches stolz macht und das Notenlesen mit „Musizieren können" assoziiert wird (Oglethorpe 1998, S.41; M.02a; M.20).

9. Fazit

Auch wenn sich bei einigen Betroffenen die Auswirkungen der Legasthenie auf das Musizieren extrem stark zeigen, gibt es kaum deutschsprachige Literatur zu dem Thema und auch weltweit beschäftigen sich nur wenige Forschende mit der „Notenlegasthenie". Die Betroffenen und Lehrkräfte, die an der Umfrage und den Interviews teilnahmen, haben entweder keine Lösungen gefunden (M.05; M.06) oder auf experimentellem Wege eigene Methoden entwickelt (z.B. M.02a; M.03a). Einige konnten aber auch das Notenlesen durch langwieriges Üben erlernen (M.07). Trotzdem hat das Notenlesen nach wie vor eine große Bedeutung im Instrumentalunterricht, und kaum ein/e Schüler/in möchte darauf verzichten, obwohl mit Hilfe von Audioaufnahmen das Erlernen neuer Literatur ohne Noten in der heutigen Zeit durchaus möglich wäre.

Die vor allem englischsprachige Fachliteratur gibt diverse Anregungen für den Unterricht mit legasthenen Schüler/innen. Viele davon wurden von den Autor/innen in der Berufspraxis entwickelt und sind angelehnt an bekannte Methoden aus Musikpädagogik und Legasthenie-Therapie. Die Online-Umfrage konnte zeigen, dass viele Betroffene Gemeinsamkeiten aufweisen, trotzdem zeigt sich Legasthenie in sehr vielfältiger Weise. Daher ist es weiterhin wichtig und notwendig, dass Schüler/innen und Lehrkräfte eigene Methoden entwickeln und gemeinsam individuelle Wege zum erfolgreichen – im Sinne von begeisterten – Musizieren finden. Bisher wurden kaum Studien zur Wirksamkeit einzelner Methoden durchgeführt, deshalb sollte in weitere Forschung investiert werden, zum Beispiel zu den neuropsychologischen Prozessen während des Notenlesens, zur Wirksamkeit bestimmter Veränderungen an der Notenschrift, zur Methodik des Notenlehrens und zu den Zusammenhängen bei Fähigkeiten, die sowohl die Schriftsprache, als auch die Notenschrift betreffen. Großes Potential sehe ich außerdem in einer zukünftigen Zusammenarbeit von Forschenden aus den Bereichen Musikpädagogik und Legasthenie.

Überraschend viel deutschsprachige Forschung gibt es hingegen zu dem in dieser Arbeit nicht behandelten Thema „positive Transfereffekte", das heißt, wie sich das Musizieren positiv auf den Schriftspracherwerb legasthener Menschen auswirkt. Wichtig wäre es, nicht nur Forschung durchzuführen, die der Verbesserung schulischer Leistungen dient, sondern ebenfalls zu erforschen, wie Kinder mit Legas-

thenie und anderen Schwächen gleichberechtigt an den kulturellen Aktivitäten unserer Gesellschaft, etwa dem Musizieren, teilhaben können. Außerdem wäre es bedenkenswert, ob die Richtlinien zum Nachteilsausgleich an britischen Konservatorien Vorbild für entsprechende Regelungen an deutschen Musikhochschulen sein könnten. Auch eine Einigung mit den Vertretern der Verlage wäre wünschenswert, die es erlaubt, Noten aus dem eigenen Besitz zum Zwecke der Inklusion zu digitalisieren, zu kopieren und zu bearbeiten. An Musikschulen könnte die Verbreitung der Modified Stave Notation und anderer Hilfen für legasthene Menschen durch Fortbildung und das Bereitstellen von Materialien gefördert werden.

Meine persönliche Einschätzung ist, dass es keinen besonderen Bedarf an Lehrwerken für Legastheniker/innen gibt. Wünschenswert für alle Kinder wären Instrumentalschulen mit deutlichem Notendruck und gut beschreibbarem Papier. Mir scheint auch der Bedarf an ganz neuartigen Methoden gering. Vielmehr erachte ich es als wichtig, den großen Pool bekannter Möglichkeiten auszuschöpfen und für das einzelne Kind und dessen besondere Wahrnehmung anzupassen. Dies könnte der ausgebildeten Lehrkraft erleichtert werden, indem Informationen zugänglich gemacht werden, ohne dabei eine übermäßige Problematisierung zu provozieren.

Ziel des Instrumentalunterrichts mit legasthenen Menschen sollte dabei das erfolgreiche und stressfreie Musiklernen für alle sein (O'Brien Vance 2004, S.27) oder, um es mit den Worten einer legasthenen Gesangsstudentin zu sagen: „Also es ist 'ne ganz kleinschrittige Arbeit, was sich aber total lohnt“ (M.04).

10. Danksagung

Das Thema Legasthenie im Instrumentalunterricht ist mir im Laufe meiner Recherche zur Herzensangelegenheit geworden. Insbesondere die Fallberichte aus der Literatur und der Kontakt zu Betroffenen und ihren Lehrkräften haben mir gezeigt, wie stark Legasthenie das Musiklernen beeinflussen kann, wie sehr ein gut durchdachter Unterricht aber auch das Musiklernen erleichtern kann und wie wichtig Informationen auf Deutsch für Instrumentallehrkräfte sind. Das hat mich inspiriert und motiviert, eine breitere Öffentlichkeit einzubeziehen und meine Arbeit recht umfangreich zu planen.

Ich danke meinem Bruder Patrick Sabrowski, der mir als Student der Angewandten Informatik die Online-Umfrage nach meinen Vorstellungen gestaltete und meiner Mutter Sigrid Sabrowski, die mich als Lerntherapeutin in allen Belangen rund um die Legasthenie mit Literatur und ihrem Wissen unterstützte.

Außerdem danke ich ganz herzlich allen, die sich an der Online-Umfrage beteiligt haben und den Instrumentallehrer/innen und Legastheniker/innen, die sich bei mir gemeldet haben, um mir Fallberichte zuzutragen, die meine Ausarbeitung lebendiger werden lassen. Sie haben sich Zeit genommen, die Texte des Material-Anhangs zu verfassen, Telefoninterviews mit mir zu führen, Notenbeispiele zu kopieren oder sogar selbst herzustellen, damit die Originale bei den Schüler/innen verbleiben können. Diesen Aufwand und die positive Kommunikation mit allen weiß ich sehr zu schätzen. Sie haben bewiesen, wie sehr sich einzelne Lehrkräfte für ihre Schüler/innen einsetzen. Um die betroffenen Kinder zu schützen, habe ich mich entschlossen, alle Fälle anonym zu behandeln, weshalb ich sie an dieser Stelle leider nicht namentlich nennen kann, obwohl es ihnen zustünde.

Material-Anhang

Die Materialien, die hier gesammelt sind, stellen nur einen Ausschnitt der mir vorliegenden Daten dar. Dieser Ausschnitt umfasst alle Materialien, die extra für mich von Instrumentallehrkräften erstellt wurden, einige Antworten aus der Online-Umfrage sowie selbst erstellte Materialien. Sie sind mit M.01-M.70 durchnummeriert und mit dieser Nummer in der Arbeit angegeben, wobei aus organisatorischen Gründen nicht jede Nummer vergeben ist. M.01 bis M.07 beinhalten die Interviews und von Lehrkräften verfasste Texte. M.19 und M.20 sind der Fragebogen der Online-Umfrage sowie eine Übersicht der statistischen Daten. Mit M.21 bis M.61 folgen darauf Zitate aus Antworten der Online-Umfrage. M.70 ist ein von mir erstellter Notenauszug in Modified Stave Notation mit näheren Erläuterungen. Alle Texte sind orthographisch und hinsichtlich guter Lesbarkeit auch im Satzbau überarbeitet, da es an dieser Stelle um Inhalte gehen soll und nicht um die Rechtschreibleistung von zum Teil legasthenen Verfasser/innen. Namen wurden von der Autorin verändert, einige Ortsangaben aus den Texten zur Wahrung der Anonymität jedes einzelnen Beteiligten gelöscht. In den Interviews und den Ausschnitten aus der Online-Umfrage steht F jeweils für Frage bzw. Fragende und A für Antwort oder Antwortende/r.

M.01 Instrumentallehrerin, Blockflöte

„Im Jahr 1999 übernahm ich eine sechsjährige Schülerin im Fach Blockflöte. Sie hatte schon ein Jahr Klavierunterricht und ihr Lehrer hatte bemerkt, dass sie eigentlich nur nach Gehör spielte. Sie konnte ein Stück, egal auf welchem Ton sie anfing, harmonisch richtig spielen und merkte nicht, dass durch verschiedene Tonarten sich auf den Tasten etwas veränderte. Über die Ohren wurde alles geregelt… Er hoffte, dass durch einen erneuten Start mit einem anderen Instrument das Lesenlernen der Noten möglich wäre. Das Mädchen war sehr motiviert, auch gesund ehrgeizig und sehr konzentrationsfähig. Sehr schnell spielte sie Lieder im Fünftonraum, doch ich hatte mir vorgenommen, keine weiteren Töne hinzuzunehmen, bevor ich nicht sicher sein konnte, dass sie diese Töne lesen und erfassen könnte. Es war sooo beeindruckend.

Es schien, als gäbe es keine Schublade, in die sie die "Notenerkennung" einspeichern konnte. Jede neue Idee meinerseits wurde mit Freude begrüßt, war aber in der nächsten Woche nicht abrufbar. Schließlich (nach vielen Wochen) lernte sie die Reihenfolge der Noten auswendig, hatte etwa drei Ankertöne für Tonsprünge und verfolgte die (Noten-)Kügelchen nach Auf- und Abwärtsbewegung. Melodien hatte sie in Windeseile abgespeichert und konnte sie in die Finger/Griffe umsetzen. Wirklich Noten lesen konnte sie nicht.

In der dritten Klasse wurde sie auf Legasthenie und Dyskalkulie getestet. Der Befund war negativ. Sie hatte keine Anzeichen für Legasthenie und man fand, dass sie halt in Mathematik langsamer als die Norm war. Die Klassenlehrerin und die Eltern konnte diese Diagnose nicht zufriedenstellen und als ein Jahr später in der Kinder- und Jugendpsychatrie in [Ort gelöscht] ein neuer Dyskalkulie-Test entwickelt wurde, stellten sie das Mädchen noch einmal vor. Diesmal wurde ihr eine hochgradige Dyskalkulie bescheinigt und sie kam noch für ein Jahr in eine Förderung. Nach etwa zwei Jahren beendete sie das Blockflöte Spielen, sie blieb noch viele Jahre beim Klavier, hatte eine Mutter, die für alle Stücke den Notentext mit ihr erarbeitete und sie sang dann noch viele Jahre im Chor der Musikschule.

2008 bekam ich eine neue Blockflötenschülerin, sie war auf der Waldorfschule und war Zweitklässlerin. Sie hatte ein sehr gutes Gehör und mir fiel auf, dass sie, um die Lieder (nach Gehör) zu spielen, unglaublich viele verschiedene Griffe auf der Blockflöte erfand. Sie legte die Finger irgendwie auf, so dass für ihre Ohren die gesuchte Melodie sauber erklang. Noten lesen lernen konnte sie nicht. Wieder versuchte ich die Methode mit den Ankertönen. Diesmal färbte ich sie sogar ein, das hieß im Fünftonlied G A H C D war dann ein Ton eingefärbt, man erkennt ihn bei Sprüngen und orientiert sich bei Auf- und Abwärtsbewegungen daran.

Irgendwann war dann Advent, das Mädchen war inzwischen Drittklässlerin. Beim Erarbeiten eines sehr bekannten Weihnachtsliedes merkte ich, dass sie den Titel nicht altersentsprechend lesen konnte. Nun rief ich die Eltern an und erzählte ihnen von meiner Erfahrung mit dem anderen Mädchen. Sie waren sehr empört und entgegneten, dass ich die Methode der Waldorfschule nicht kennen würde. Man müsse als achtjähriges Mädchen nicht so lesen und rechnen können, wie ich es erwartet hatte. Trotzdem waren sie anscheinend verunsichert und haben wohl dann

doch irgendwo einen Test gemacht. Sie riefen mich etwa sechs Monate später an und bedankten sich herzlich. Es wurde beides diagnostiziert, Legasthenie und Dyskalkulie, und die Familie machte ein unglaubliches Programm mit dem Kind, um es zu unterstützen und zu fördern. Nach zwei Jahren Blockflötenunterricht wechselte sie zum Cello. Dieses Instrument hat sie bis zum Abitur gespielt."

M.02a Instrumentallehrerin Cello

F: Ihr Schüler ist 15 Jahre alt und spielt Cello seit acht Jahren. Und er besucht eine Förderschule.
A: Ja.
F: Können Sie mir mal erzählen, was für Problematiken da so sind, welchen Förderbedarf es gibt?
A: Ja, ich versuch's mal. Also der war auf 'ner Waldorfschule, er kommt aus einer Familie, die Anthroposophen sind. Und da hat er dann so Probleme mit Mobbing gehabt, also er wurde gemobbt. Ich kann mir das so erklären – das ist ein Schüler, der wohnt auch bei uns in der Siedlung, also ich erleb' den auch manchmal hier so oder als er kleiner war, hab ich so'n bisschen gesehen, mit anderen Kindern, wie er so gespielt hat, hab' ich da so'n bisschen vom Küchenfenster aus mitgekriegt – also er ist unheimlich leicht erregbar, er ist so das ideale Mobbingopfer, sag' ich jetzt mal. Das kriegen dann die anderen Kinder ja auch schnell spitz, sowas und haben ihn dann so'n bisschen provoziert. Und dann ist er sofort an die Decke gegangen und auch bis hin zu körperlichen Angriffen, also er ist auch schon dann mal hier in die Cellostunde gekommen und hatte dann wohl vorher eben jemandem die Nase so stark geschlagen, dass die eventuell gebrochen war, das war zu dem Zeitpunkt noch nicht ganz klar dann. Weil er sich einfach so, so leicht provoziert fühlt oder – nicht leicht provoziert fühlt… Aber wenn er sich provoziert fühlt, findet er manchmal keinen Ausweg außer eben mit Gewalt. Und das war in der Schule offenbar dann auch und dann wurde er da irgendwie – ja, hatte dann aber eben auch leistungsmäßig ganz große Probleme mit Lesen und Schreiben, also was ganz schwierig ist – ja und dann kam so alles zusammen und dann wurde er geärgert und ist schließlich hier in so eine Waldorf-Förderschule gegangen. Aber auch da hatte er im Grunde die gleichen Probleme dann. Also er wurde dann auch da gemobbt und hatte dann

ganz große Schwierigkeiten, dass er quasi jetzt – ja, dann ist er 'ne Zeit lang nur noch zwei Stunden am Tag in der Schule gewesen – und im Augenblick geht er gar nicht zur Schule, ich weiß nicht wie die das machen da, so offiziell, wie die das nennen, ob die das Schulpraktikum nennen, also das ist so'n bisschen gedreht, gemauschelt, auch von Seiten der Schule und er arbeitet jetzt schon seit 'nem halben Jahr, noch bis zu den Sommerferien, auf 'nem Biohof und geht im Augenblick gar nicht zur Schule. Aber nach den Sommerferien – weiter geht das so nicht – also nach den Sommerferien muss er da wieder zur Schule gehen. Ich hab jetzt eben gerade noch mal mit der Mutter telefoniert. Genau.

F: Wissen Sie, ob es außer der Legasthenie noch andere Wahrnehmungsstörungen sag' ich mal gibt? Ob er vollständig und ordentlich hören kann, ordentlich sehen kann oder ob es da auch noch Problematiken gibt in der Verarbeitung von Wahrnehmung?

A: Ich weiß, dass er 'ne starke Sehschwäche hat, also er trägt 'ne Brille mit dicken Gläsern, das schon. Hören kann er sehr gut, also da ist, soweit ich weiß, nichts – das kann ich jetzt nicht so sagen, das weiß ich nicht.

F: Okay, er spielt seit acht Jahren Cello…

A: Er spielt seit acht Jahren Cello, genau.

F: Wie würden Sie den Stand so beschreiben im Vergleich mit anderen Schülern, die seit acht Jahren spielen und auch irgendwie in so 'nem jugendlichen Alter sind? Ist er besonders weit entwickelt in bestimmten Feldern oder in anderen Feldern noch nicht so weit?

A: In bestimmten Feldern, ja. Also er ist in bestimmten Feldern eben ganz, ganz „rückschrittig" - also ich sag das jetzt mal so böse. Ich liebe diesen Schüler heiß und innig – also ist tatsächlich sehr sehr schwach und in anderen Bereichen ist er extrem stark. Also, er ist eigentlich so einer meiner besten Schüler, auf jeden Fall. Hat aber, dadurch, dass er eigentlich immer noch nicht wirklich Noten lesen kann, natürlich auch ganz große Schwierigkeiten immer erst mal, neue Stücke zu lernen, klar. Aber in anderen Bereichen ist er dann so stark – ich stell' mir das so vor, dass wenn man nicht sehen kann, dass man dann irgendwie besser hört, dass dann andere Dinge irgendwie stärker entwickelt sind. Er lernt unheimlich schnell auswendig und wenn man ihm was vorspielt, hat er das eben ganz schnell drauf, aber er ist eben auch einfach hochmusikalisch, also das ist absolut außerge-

wöhnlich, gerade in dem Alter. Dann hat man da auf der einen Seite so einen, der gerade mal jemandem die Nase blutig geschlagen hat und dann spielt der – also er hat schon im Alter von zehn oder elf manchmal gespielt, dass ich selber beim Unterrichten mit den Tränen kämpfen musste, also das ist schon außergewöhnlich, in dem Alter, da hat man Schüler, die spielen dann auch toll oder kriegen dann den ersten Preis bei Jugend Musiziert, also das gibt's alles, aber der hat so 'ne bestimmte – Möglichkeit – auch innig zu spielen, dass man da wirklich wegfließen kann, das ist schon ganz toll, ganz außergewöhnlich. Und dann aber eben auf der anderen Seite große Leseprobleme, was wir versuchen, eben indem wir ganz, ganz kleine Stücke, wirklich Anfängerniveau, so ein Jahr Cellounterricht sag ich jetzt mal, wo er dann jede Woche so kleine Stückchen, so vier, fünf Zeilen aufkriegt, dass soll er dann vom Blatt spielen. Und er darf das aber eigentlich immer nur ein-, zweimal spielen, weil er hat es natürlich sofort wieder im Kopf und spielt es dann wieder nur auswendig. Und damit versuchen wir so'n bisschen – sein älterer Bruder, der spielt auch Cello bei mir, der ist zwei Jahre älter und der hat aber gar nichts von dem Ganzen, ja und so'n Einserkandidat in der Schule und spielt irgendwie halt auch Cello – und ich versuche dann immer so'n bisschen, damit er dann bei diesen Wettbewerben natürlich dann auch, bei Jugend Musiziert jetzt so dann auch schwere, richtig schwere Sachen spielen kann, nehm' ich dann oft Stücke, die sein großer Bruder eben auch schon mal gespielt hat, so hat er die Sachen vom Üben zu Hause dann auch schon ein bisschen im Ohr und dadurch kann er dann eben auch richtig schwere Sachen spielen, die eigentlich sonst so ganz schwer zu lernen gewesen wären.

F: Mögen Sie mal so 'nen Beispielablauf schildern, wenn jetzt ein neues Stück erlernt werden soll oder eingeführt werden soll, wie gehen Sie da vor im Unterricht?

A: Ja, also ich fang dann an, ich versuch dann erst mal so'n Häppchen rauszunehmen, was machbar ist, also irgendwas, was dann auch in der ersten Lage ist irgendwie zum Beispiel und lass ihn das dann irgendwie so selber erarbeiten, aber sobald es in die schweren – also er spielt ja so richtig schwere Sachen, also Cellokonzerte und sowas – da spiel' ich vor und er spielt nach, das ist tatsächlich so ein Vor- und Nachspielen und beim Üben hilft seine Mutter, die spielt ganz gut Flöte und so die schweren Stellen, das ist ja auch vieles im Violinschlüssel natürlich bei uns Cellisten und das kann die Mutter dann auf der Flöte spielen und so kriegt er

das dann ins Ohr und dann übt sie eigentlich, oder wir gemeinsam, dann erst mal den Text und dann geht es nur noch auf so 'ner musikalischen Ebene.

F: Nutzen Sie denn auch Medien, sag' ich mal? Also man könnte ja auch die Musik bei YouTube zum Beispiel abspielen oder was weiß ich – über iPod hören…

A: Ja, das mach' ich bei ihm irgendwie nicht. Das liegt aber ein bisschen glaub' ich daran – bei anderen Schülern mach' ich das schon auch ganz gerne mal, damit die einfach auch... dann sag' ich so: „Hört euch mal verschiedene Versionen an und sagt mir mal, welche euch gut gefallen hat" oder so – bei dieser Familie ist es aber so, dass die die Medien eigentlich komplett ausklammern, also die haben da gar nichts – keinen Kassettenrekorder oder Computer oder sowas. Also der große Bruder hat jetzt, aber der ist ja auch schon 17, der hat jetzt ein Handy und die sind da sehr vorsichtig mit diesen Dingen, was ich in dem Fall auch gut finde. Mit diesem Kind ist es glaube ich wirklich auch ein Segen, da zu sagen, wir halten uns da ganz, ganz doll zurück. Aber das ist auch sowieso deren Überzeugung. Ne, das mach' ich bei dem nicht, aber grundsätzlich ist das natürlich 'ne gute Idee, also auf jeden Fall dann auch da sich andere Hilfsmittel noch mal 'ranzuholen.

F: Wenn Sie beschreiben würden, wenn Sie mit Noten arbeiten, wie funktioniert das, welche Möglichkeiten nutzen Sie, dass die Noten lesbarer werden für Ihren Schüler?

A: Ja, wir machen da nachher manchmal so'n „Malen nach Zahlen" nenn' ich das dann immer. Dass er wirklich die Noten, die er hat, damit er so grob weiß – weil wir müssen ja auch manchmal proben, also er ist dann ja auch manchmal im Celloquartett oder sowas bei Jugend Musiziert zugange und damit muss er ja wissen, wenn wir irgendwo mittendrin anfangen wollen zu proben, wo wir dann sind. Und dann mal ich tatsächlich Farben, also dann hab ich so'n bestimmtes System, so mit farbigen Fingersätzen, dass ich Lagenwechsel notiere mit Pfeil nach oben, wenn's hoch geht und wieder Pfeil nach unten, wenn's runter geht und dann hat er pro Saite 'ne bestimmte Farbe. Für die A-Saite blau oder für die E-Saite grün und dann ist das quasi für ihn nochmal so 'ne Sicherheit, wenn ich dann sage: „Max, wir fangen jetzt bei Ziffer B an", und dann sucht er Ziffer B, das kann er natürlich schon, wüsste aber dann so eigentlich mit den Noten überhaupt nicht, was da steht, auch wenn er das alles schon mehrmals vielleicht auch gespielt hat, bei Konzerten, aber wenn er jetzt raus fliegt, weiß er nicht, wie er wieder rein kommt.

Er muss immer wieder von vorne anfangen. Das geht natürlich nicht im Konzert. Er kann nicht irgendwie, wenn er mal Aussetzer hat, wieder von vorne anfangen und dadurch haben wir das dann eben mit diesem Malen nach Zahlen, dann sag' ich: „Starte noch mal bei Ziffer B", und dann sagt er:„Okay das ist blau und der Fingersatz", und dann weiß er schon mal die Saite und den Fingersatz und dann steht vielleicht darunter noch mal „3. Lage" oder so. Und dann ist er bisschen am wursteln und hat sich dann in zwei, drei Sekunden eigentlich eingefunden, dass er dann wieder weiß wo er ist und dann wieder in diesem Strom ist, dass er dann erkennt: „Ach das ist diese Stelle – ah, da weiß ich wieder", und dann kann er da wieder einsteigen.

F: Und dann machen Sie das die ganzen Noten durch oder nur an typischen Einstiegsstellen?

A: (Lacht) Ne, ich mach' das die ganzen Noten durch, das ist richtig Arbeit, ja, das mach' ich aber.

F: Und er selbst trägt aber nichts in seine Noten ein?

A: Ne, er trägt gar nichts in seine Noten ein.

F: Sie hatten mir geschrieben, er möchte eigentlich gerne ohne Noten lernen, aber er hat die Noten vor sich stehen, damit die anderen denken, er könne Noten lesen…

A: Genau. Weil er findet es ja toll, so lesen zu können, weil er das ja nicht kann. Also man findet ja immer das toll, was man eigentlich – das, was man nicht kann, ist ja so super schwer oder toll, deshalb findet er es cool, wenn Leute so in ihre Noten gucken und blättern an der richtigen Stelle und deshalb guckt er darein und spielt aber eben eigentlich auswendig.

F: Unterrichten Sie nur klassische Musik?

A: Ja, genau. … Und er spielt eben eigentlich auswendig aber auch da passiert es doch schon auch mal, dass er mal Aussteiger hat, dass er dann doch an irgend so 'ner Stelle – sagen wir mal – in die Exposition switcht und er dann irgendwie die Kurve nicht kriegt. Ich mein', auch, wenn man auswendig spielt, passieren ja auch Fehler. Bei ihm ist eben wirklich das Problem, dass er dann aufgeschmissen ist. Weil er dann eben keine Möglichkeit hat… Also er hatte einmal so 'ne Situation, jetzt war ja gerade wieder Jugend-Musiziert-Solowertung und dann hatte er bei einem der Trainingskonzerte zwei Wochen vorher einen Aussteiger gehabt. Und dann fühlt er sich da eben auch so an die Wand gedrückt, so dass er da wirklich hilflos war, und

wusste nicht mehr, was er machen sollte. Und da sagte sein Vater so aus dem Publikum ganz vorsichtig: „Spiel doch erst mal das andere Stück". Und es war auch so'n geschützter Raum, also keiner wollte ihm da jetzt was böses, waren alles Eltern und so, sein Vater sagte dann ganz freundlich: „Dann spielst du erst Mal das Cellokonzert und dann spielst du danach nochmal das." Da ist er ganz, ganz ausfallend geworden. Also: „Halt die Klappe, du Arschloch". Also so in dem Fall, weil er da einfach überhaupt nicht mehr weiß, ist er völlig hilflos dann. Hat auch das Cello dann in die Ecke geschmissen, ist raus gelaufen und dann habe ich eben auch da bei dem letzten Stück dann wieder das Notensystem dazu gemacht, damit er einfach so 'ne Sicherheit hat, wenn sowas passiert, dass er dann nicht aufhören muss, sondern dass er dann auch wieder reinkommen kann.

F: Wie funktioniert das denn mit diesen Aussetzern, oder mit dieser Wut auch im gemeinsamen Unterricht, im Ensembleunterricht, wenn so ein Quartett zum Beispiel geprobt wird?

A: Also, wenn ich mit ihm arbeite ist das gar nicht so, also in dieser Eins-zu-Eins-Geschichte, die ist für ihn, glaube ich, ganz hilfreich. Da fühlt er sich ja dann nie in die Ecke gedrängt, da pass' ich auf, dass das dann immer 'ne gute Atmosphäre ist und er kennt mich jetzt ja auch schon lange und das ist eigentlich für ihn noch so'n geschützter Rahmen. Also die Mutter hatte auch mal irgendwie so'n bisschen Angst: „Sag' mal ist der im Unterricht auch manchmal so?". Und dann konnte ich sie aber wirklich beruhigen. Also er ist sehr, sehr höflich, also ich erleb' ihn hier dann auch ganz anders. Schwieriger ist es dann aber schon auch, wenn wir hier dann mal Quartett machen, wenn er da mitspielt, dass er dann auch erst Mal seinen Platz finden muss. Und dass er da – gut das geht dann natürlich nicht um Mobbing, so wie in der Schule – aber natürlich ärgern die sich auch mal so'n bisschen oder lachen mal so'n bisschen und wenn er das Gefühl hat, dass über ihn gelacht wird oder wenn er 'ne Stelle nicht gleich findet... Alle anderen finden dann natürlich sofort Ziffer B und wissen sofort, wo's jetzt weiter gehen soll und er sucht dann aber und dann heißt es auch mal: „Oh, Max, nun mach schon", und dann muss man schon auch aufpassen, dass er da nicht gleich wütend wird. Das ist natürlich dann ein bisschen schwierig, da muss man dann schon ein bisschen aufpassen. Aber, ich mein', das sind dann ja auch immer Schüler von mir und die wissen natürlich auch schon, was er kann. Und in der Regel ist es ja dann auch so, dass er der stärkste

ist, also er ist immer dann am Cello 1 und so, das wissen die schon auch und die wissen ihn dann mittlerweile auch zu nehmen, also das war am Anfang schwierig, aber es wird auch besser.

F: Würden Sie sagen, dass es auch so 'ne wichtige Sache ist, wenn man zum Beispiel jetzt mit Legasthenikern arbeitet, die sonst keine Auffälligkeiten haben, denen den Schutzraum zu geben, wo sie eben nicht lesen müssen, wo ihre Schwächen nicht das Ausschlaggebende sind, sondern ihre Stärken in der Musik das Ausschlaggebende sind?

A: Ja, ich glaube, das ist sicher so grundsätzlich. Also ich hab jetzt keine Erfahrung so sonst mit Legasthenikern, aber so bei meinem Schüler seh' ich einfach, in ganz vielen Bereichen hat er's ja so furchtbar schwer. Ich mein, auf der Förderschule schon nicht beschulbar zu sein und dann so Mobbing-Geschichten und immer geärgert zu werden und die wissen ja gar nicht, ob er jemals überhaupt 'nen Schulabschluss macht und so und der hat ja ganz viel Schwierigkeiten irgendwie. Und da glaube ich dann einfach, dass das für diese Kinder extrem wichtig ist, einfach auch in irgendeinem Bereich ganz, ganz erfolgreich zu sein. Für so einen Schüler ist das einfach – ich finde nicht, dass jeder jetzt immer Wettbewerbe machen muss und Preise kriegen muss, aber es gibt natürlich viele, die machen das und die kriegen dann auch ihren ersten Preis und sind in der Schule auch gut. Für die ist das dann gar nicht so wichtig, das ist dann eins unter mehreren Dingen, wo die irgendwie leistungsstark sind. Aber ich glaube, dass für so Schüler wie ihn, ist das eben wirklich ganz wichtig, dass er da so einen Bereich hat, wo er sagt: Mensch, da bin ich gut, das kann ich richtig gut. Wobei es für ihn dann auch oft gar nicht so wichtig ist, dass er – Also er war jetzt zum Beispiel beim Landeswettbewerb und hat da jetzt keinen ersten Preis mehr gekriegt, wo ich dachte, hätt' er kriegen können, hat er aber nicht gekriegt. Und das war für ihn aber völlig unwichtig, haben wir dann festgestellt, also seine Mutter und ich, weil er war stolz, weil er sagte: „Ich hab' gut gespielt und ich bin toll durchgekommen und nicht ausgestiegen."

F: Ja, das ist doch schön.

A: Ja, aber hat auch gut gespielt. Und für ihn war das jetzt wichtig, und das fand ich ganz, ganz toll, dass das jetzt für ihn gar nicht so wichtig war, dass er da den ersten Preis jetzt nicht gekriegt hat, das war ihm völlig egal. Er war für sich

zufrieden mit seinem Spiel und nicht ausgestiegen und hat alles auf den Tisch gebracht, so wie er's wollte und konnte und das war wichtig. Und da dachte ich: „Ui, da können wir auch wieder von lernen, die wir dann auch immer wollen, dass dann so'n Ergebnis auch kommt." Das fand ich klasse. Das glaube ich schon auf jeden Fall. Und um auf Ihre Frage zurück zu kommen, es ist mit Sicherheit dann auch bei den Legasthenikern, die dann auch in anderen Bereichen nicht so große Probleme haben wie dieser Schüler irgendwie, trotzdem glaube ich da auch ganz wichtig, dass sie diese Erfolgserlebnisse haben, wie für uns alle.

F: Wäre es für Sie 'ne Option, zu versuchen, ohne Noten zu unterrichten? Über, zum Beispiel, Improvisation zu gehen, oder nur durch auswendig lernen…

A: Ja, da kenn' ich mich leider ganz, ganz schlecht aus. Ja, wäre bestimmt 'ne gute Sache, aber ich kenn' mich selber da so schlecht mit aus, also Improvisation, weil ich bin wirklich so ganz klassisch ausgebildet noch. Ich hab' nie selber sowas gemacht und improvisieren kann ich auch gar nicht, also das trau' ich mir selber nicht zu.

F: Okay, aber Sie würden es schon als Möglichkeit sehen, wenn Sie sich selber dafür genügend ausgebildet fühlen würden?

A: Ja, mit Sicherheit, genau. … Also, was wir schon machen natürlich, wir arbeiten viel mit ihm mit diesen Stärken von ihm im Unterricht. Mit Stimmungen, dass ich immer einflechte – also ich könnte jetzt nicht sagen: „Spiel jetzt mal noch mehr dolce" oder sowas, das würde ihm überhaupt nichts sagen, auch wenn er jetzt irgendwie den Begriff kennt, er wüsste jetzt nicht, was das soll. Ich muss dann irgendwie mit Bildern arbeiten. „Führ' mal den Bogen so, wie wenn deine Katze Bauchweh hat und du streichelst ihr den Bauch." Immer so mit Farben müssen wir arbeiten, mit Stimmungen oder wie man sich fühlt, wenn gerad' die Ferien anfangen oder sowas, dieses fröhliche Gefühl, das leichte, also immer so mit solchen Sachen müssen wir versuchen zu arbeiten. Was er auch toll kann, wenn ich sag': „Also diese Stelle, da hab ich mal so mit den Tränen gekämpft, als du das so schön gespielt hast im Unter-richt und versuch mal, mich zum Weinen zu bringen." - Sowas kann der auch gut. Und dann kommt er: „Hab ich's geschafft?", wie er da dann auch wirklich jemanden damit bereichern möchte, also das schon. Also mit Farben und Stimmungen und sowas, das machen wir schon alles, aber Improvisation, wie gesagt, weil ich's nicht kann. Das trau' ich mir nicht zu und dann

lass' ich das weg.

F: Ist er da denn auch selbst kreativ, denkt er sich selbst Bilder aus oder überlegt sich selbst, was er gerade ausdrücken möchte mit der Musik?

A: Ne, das macht er nicht.

F: Also es kommen hauptsächlich von Ihnen dann die Vorschläge?

A: Ja, das kommt von mir. Also er sagte mal irgendwann, er wollte gerne seine Oma mitnehmen zu so 'nem Wettbewerb, weil dann würde er nicht mehr für die Jury spielen, sondern für seine Oma. Also sowas macht er dann schon auch mal. Die Oma ist dann auch gekommen und so, das fand er schön, dass er dann irgendwie für sie gespielt hat und wusste, sie freut sich so und ist auch stolz. Also sowas schon auch. Aber dass er jetzt so mit Bildern – ne, das macht er nicht. Ne, das macht er gar nicht.

F: Sie haben in der Umfrage beantwortet, dass Sie eine besondere Unterstützung legasthener Menschen im Unterricht für generell notwendig halten.

A: Ja, wobei ich ansonsten, ich kenn' eigentlich fast keine. Ich weiß auch gar nicht, wie verbreitet dieses Phänomen ist. Also ich hab' jetzt tatsächlich das erste Mal – also ich bin jetzt 54 und unterrichte ja schon einige Jahre, hab' jetzt aber sowas in dieser Form noch nie gehabt. Also einige tun sich leichter, andere tun sich schwerer, das ist schon klar. Aber ich weiß gar nicht, wie verbreitet das ist.

F: Wo würden Sie denn oder wo haben Sie Informationen gesucht, als Sie angefangen haben, den Schüler zu unterrichten? Wo haben Sie sich informiert, haben Sie vielleicht Unterrichtskonzepte oder so gefunden, die auf solche Schüler speziell dann auch eingehen?

A: Hab' ich gar nicht. Also ich hab' gar nicht gesucht und geforscht. Ne, das hab' ich eigentlich gar nicht. Das hab' ich so im Unterricht einfach probiert, was funktioniert. Ich glaube – Als er anfing, da war das auch noch so ein bisschen zweitrangiger, dass er die Noten nicht lesen konnte. Also der war damals unglaublich hibbelig, dass eigentlich sowieso der ganze Unterricht irgendwie ganz anders war als mit anderen Schülern. Also der war ja damals, jetzt ist er 15, ja ich glaub, er hat sogar schon als er sechs war angefangen, dann ist er sogar schon neun Jahre bei mir. - Da kam der rein und war irgendwie völlig unter Strom und war noch so gar nicht geerdet, dass wir manchmal 'ne viertel Stunde, 20 Minuten gebraucht haben, bis er überhaupt am Cello saß. Also wir haben 'nen Hund –

Berner Sennenhund – und der lag dann damals manchmal erst mal zehn Minuten mit dem Hund im Körbchen und hat mit dem dann gekuschelt, bis er so weit runter war, bis wir dann sagen konnten, so, jetzt machen wir mal ein bisschen was. Man wusste bei ihm auch nie, wie lange das dann geht. Also manchmal konnten wir fünf Minuten bisschen was machen, aber auch immer nur so ganz bunten Unterricht. Also nicht 'ne Tonleiter – also ganz undenkbar so. Man musste dann immer damit rechnen, dass das dann zu Ende war, dass er dann aufstand oder sich auf den Kopf stellte oder sowas. Also da war dann auch sowas – ja, ADHS oder wie auch immer man das nennen will, den ganzen Krempel, sicher auch irgendwas da bei ihm. Also das war sowieso immer ein ganz anderes Unterrichten, dass ich auch dieses mit den Noten dann – das war damals gar nicht so das wichtigste. Ja und wie schnell er die Sachen dann eben auswendig lernte, er konnte das immer schon und ich mach' das sowieso bei meinen Schülern, dass ich viel mitspiele, dass die einfach auch Tonvorstellung entwickeln und so und dann war mir das gar nicht klar, dass er die Sachen sowieso im Kopf hatte. Da konnte man das einmal spielen und er hat dann sowieso gar nicht mehr nach Noten gespielt. Und bis ich das so klar hatte für mich, hat das dann auch eben noch mal gedauert. Also wie gesagt, die Hibbeligkeit und sein ganzes Verhalten stand für mich viel mehr an erster Reihe beim Unterrichten. Dass man, wenn man irgendwas machen wollte mit ihm, manchmal, ich musste manchmal Stunden komplett umdrehen, ich wusste ja nie, wie lange 'ne Stunde bei ihm ging, wie lang er dann überhaupt irgendwie spielen konnte. Manchmal ging's dann ja eben insgesamt nur zehn Minuten oder dreizehn oder so, dass ich dann manchmal direkt mit dem Stück angefangen habe und gar nicht irgendwie erst Mal kleine Vibrato-Übung oder sowas. Weil sonst hätte ich dann vielleicht in einer Stunde nur ein bisschen Vibrato machen können oder nochmal eine Tonleiter und dann wär's wieder vorbei gewesen. Bei ihm musste man dann alles so'n bisschen anders dann rumbauen und das mit dem Noten lesen, das kam dann erst viel später, dass ich merkte, dass das nicht funktioniert und dass er dann auch gar nicht irgendwo einsteigen kann.

F: Was mir gerad' noch einfällt: Wenn Sie Noten haben und so für den Wiedereinstieg, dass er sich die Fingersätze ableitet, wo dann gerad' der Wiedereinstieg ist. Wie funktioniert das denn mit Rhythmen, kann er die Rhythmen sich entziffern? Oder funktioniert das auch nur über das Hören?

A: Das funktioniert, glaube ich, auch nur über's Hören. Aber das hat er dann sofort ja parallel, weil er's im Kopf hat, hat er die Rhythmen sofort, wenn er die Melodie hat, dann glaube ich hat er den Rhythmus automatisch dann auch.

F: Und rhythmisch hat er aber dann keine Probleme?

A: Ne, rhythmisch ist er total fit. Also jetzt auch für den Landeswettbewerb brauchten wir 'ne andere Pianistin, weil meine da nicht konnte und dann haben wir mit der – bei einer Probe, die hat das dann alles so'n bisschen anders gespielt, auch rhythmisch so'n bisschen anders als meine Pianistin und auch vom Tempo bisschen anders und das macht er alles mit. Und würde aber jetzt auch nie einfordern, dass er das ja monatelang anders gemacht hat, sondern das macht er dann alles. Ne, da sind gar keine Probleme.

F: Ja, das waren so die Fragen, die ich gehabt habe. Fällt Ihnen noch was ein?

A: Ja, dann bin ich gespannt auf die Arbeit. Also am meisten hoffe ich oder bin ich gespannt, wie andere Lehrer – weil ich eben wie gesagt für mich so'n bisschen dümpel – wie andere Lehrer oder Lehrerinnen damit so umgehen und vielleicht noch andere Tipps haben, was man da so machen kann. Also ich find' ja auch immer diese Schüler – also ich find' das klasse, wenn der kommt. Also man hat ja auch so diese vielen „Normalen", sag ich jetzt mal. Und dann hat man so einen, der so völlig einen an der Waffel hat und so ganz anders tickt und das ist so erfrischend, also ich leg' ihn ja schon immer so, seit er bei mir ist, in den Schluss des Tages, auch wenn er natürlich dann nach der Schule auch oft schon müde war, aber weil ich dann einfach sagen kann, ich mach' dann Schluss, wenn Schluss ist oder wenn ich merke, es geht nicht mehr. Damit kein anderer Schüler da schon in der Tür steht. Und ich freu' mich immer richtig, wenn der kommt. Nach so 'nem Unterrichtstag denk' ich dann so „Aber der kommt jetzt gleich noch". Ich mein, den muss man manchmal ausbremsen und er ist dann manchmal natürlich auch sehr lebhaft, aber diese Kinder, die bringen ja auch unheimlich was Buntes so einfach rein.

M.02b Cellonoten

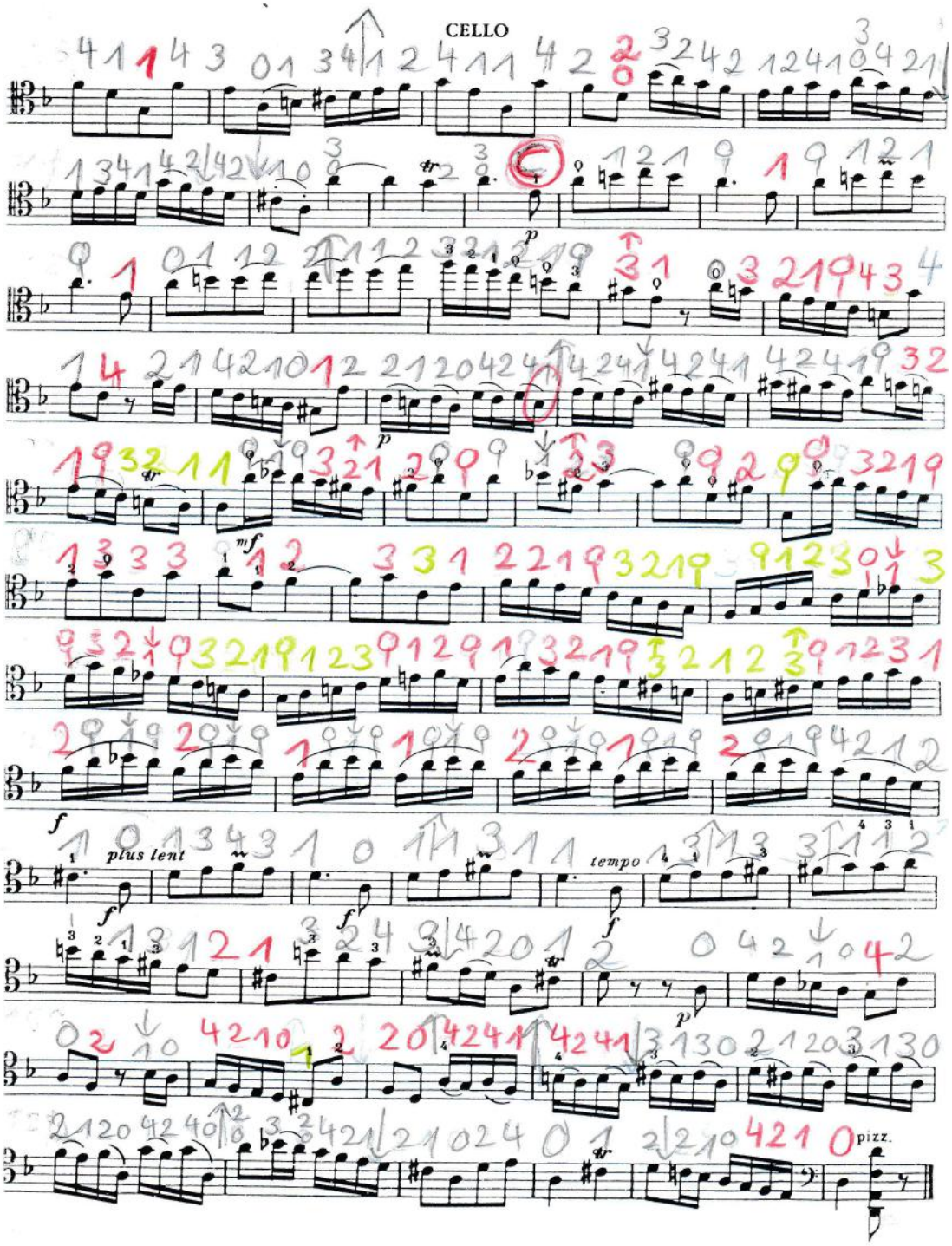


Abbildung 9

M.03a Instrumentallehrerin Klavier

F: Sie haben mir geschrieben von einer „Notenleseproblematik". Können Sie mir sagen, was genau da die Problematik ist, wie zeigt sich das bei verschiedenen Schülern?

A: Also bei denen, die ich darunter fasse, das ist für mich so'n Pool an Schülern, ist es wirklich so, dass das denen überhaupt nicht klar ist, dass da 'ne Höhe überhaupt drin ist in den Linien. Da kann man fragen: „In welchem Fach steht denn die Note? Oder auf welcher Stufe der Leiter?", das ist denen irgendwie überhaupt nicht klar und die können das einfach überhaupt nicht benennen. Im günstigsten Fall nehmen die dann unten das c' und zählen von da dann ab, aber die können einfach wirklich den Punkt, dieses Ding da, nicht erkennen.

F: Und wie viele Fälle haben Sie davon gehabt in ihrem Berufsleben?

A: In meiner gesamten Laufbahn? Also die Problematik wird mir erst in den letzten Jahren klar, weil man reift ja auch mit der Erfahrung und ich hab' so'n paar Kurse oder so'n paar Fortbildungen gemacht in Richtung Psychologie und sowas und da merkt man, wie die Menschen ticken. Aber wenn ich zurückblicke – keine Ahnung, ich schätze mal so 20 bestimmt in der Zeit. Das müssen jetzt nicht alles Legastheniker gewesen sein, weil das hab' ich ja dann immer nicht hinterfragt, also auch das ist mir erst in letzter Zeit klar geworden, dass da 'ne Verbindung besteht. Aber dass ich so Härtefälle hatte, wo ich überhaupt nicht zu Potte kam – irgendwie muss es doch irgendwann klappen und jetzt muss es euch doch irgendwann klar werden – ja, bestimmt 20.

F: 20 Fälle, darf ich fragen, in wie vielen Berufsjahren?

A: Also unterrichten tu ich tatsächlich seit ich 14 bin, jetzt bin ich 56, aber mein Studium beendet hab' ich mit 22. Also 34 Jahre.

F: Das sind ja schon recht viele. Wie viele würden Sie sagen, haben am Ende dann trotzdem das Notenlesen gelernt, die dann auch vom Blatt lesen konnten vielleicht?

A: Dass sie wirklich vom Blatt lesen konnten? Von diesen Fällen keiner.

F: Wenn Sie jetzt merken, Sie haben so einen Fall vor sich, wie gehen Sie dann vor? Wie fangen Sie zum Beispiel an, wenn der erst bei Ihnen mit dem Klavierunterricht beginnt?

A: Also ganz am Anfang weiß man das nicht. Ich frag auch nicht die Eltern oder so und den Schüler erst recht nicht, das sind ja im Regelfall kleine Kinder. Ich muss

allerdings dazu sagen, diese Klavierschüler – also ich bin eigentlich studierte Akkordeonistin, das heißt ich komm von 'nem ander'n Instrument und die Klavierschüler, die ich habe, die sind alle in 'nem Grundschulprojekt oder da fangen die zumindest an, wo sehr, sehr viel Inklusion ist, also wirklich viele Fälle, die eine Einzelintegration in den normalen Unterricht haben. Aber dann kommen die zu mir und auch die Schule informiert uns aber nicht, was vorliegt. Und man merkt das ja nicht gleich. Am Anfang fängt man an, das sind dann auch Gruppen, und dann wird das spielerisch erarbeitet. Erstmal auswendig und dann werden die Noten hingelegt und wenn ich dann merke, wenn es wirklich solche harten Fälle sind und die anderen düsen davon und können Noten, dann muss ich hingehen und sagen: „Bitte, ich muss das jetzt trennen, die einen müssen abgekoppelt werden". Und früher hab' ich dann immer daran gearbeitet, das muss doch irgendwann mal klappen, jetzt lesen wir mal eine Note und wir lernen die jetzt die nächsten Wochen. Und heute lass' ich das. Heute geh' ich bei den Kleinen gleich über „Ich kenne das Lied". Ich versuche so lange wie möglich, Kinderlieder zu finden, die die Kinder kennen und dann geh ich gleich in diese Hilfen [gemeint ist das in M.03b erläuterte System] hinein. Also ich versuch' das nicht mehr zu erzwingen, dass die irgendwann Noten können, weil ich gemerkt hab', da laufe ich gegen 'ne Wand und die Kinder auch.

F: Gibt es denn auch Akkordeonschüler, bei denen das so auffällt?

A: Ja. Das geht durch die Bank. Ja, also ich unterrichte auch Querflöte – bei der Querflöte hab ich's noch nicht erlebt. Oder doch – ich hab aktuell ein Kind, da ist sogar die Mutter Musikerin und ich wunder' mich heute noch, warum das Kind die Noten nicht kann. Dieses Kind spielt aber extrem, extrem, extrem über Erinnerung. Also, die spielt die ersten zwei Töne und dann weiß sie sofort wieder: „Achja, das war das Lied" und dann geht's los. Aber definitiv kommt das tatsächlich in allen Instrumentenklasse vor, aber bei der Querflöte am wenigsten.

F: Hätten Sie 'ne Vermutung, warum das so ist?

A: Ich vermute, die anderen Instrumente, die ich unterrichte sind ja Harmonie-instrumente, die Flöte hat nur die eine Melodie, die man sehen muss, die man erfassen muss. Und beim Akkordeon ist es auch – muss ich auch dazu sagen – beim Akkordeon ist es so, in unserer Musikschule wird Standard-Bass unterrichtet, das heißt, die rechte Hand muss per Noten gelesen werden und die linke Hand

stehen die Buchstaben drunter. Also die Harmonien. Man greift ja ein c und das ist automatisch dann ein C-Dur-Akkord. Und da müssen die Kinder eben nicht drei Noten lesen, sondern sie sehen das kleine C.

F: Und haben Sie da Unterschiede festgestellt, dass die Akkordschrift oder Buchstabenschrift dann anders gelesen wird als die Noten oder dass einige nur eine Zeile erfassen?

A: Also natürlich geht es auf jeden Fall leichter zu lernen, weil man eben nur die Buchstaben sieht und auf jeden Fall kommt man bei den Akkordeonisten schneller zum Erfolg. Also da ist es nicht so 'ne Hemmung im Fortkommen des Unterrichtes, da kann man das irgendwie leichter umgehen oder sich leichter Tricks einfallen lassen. Da hab' ich auch noch nie groß mit diesen Farben arbeiten müssen, sondern das geht dann irgendwie: Die rechte Hand lernen wir und die linke, die sehen wir irgendwie automatisch dann mit. Also das ist vielleicht genau so ein Zwischending zwischen der Querflöte, wo nur eine Melodie ist und beim Klavier muss ich definitiv beides lesen und beim Akkordeon ist zwar was zweites dabei, was aber per Buchstaben einfach leichter zu erkennen ist.

F: Sie haben ja dieses System mit den Farben entwickelt, in welchem Lernalter setzen Sie das ein? Nur bei Anfängern oder auch bei fortgeschritteneren Schülern?

A: Auch bei fortgeschritteneren. Also ich habe den einen Schüler, der ist jetzt 18, wo definitiv Legasthenie vorliegt und der auch in der Schule – da gibt’s ja so Klassifizierungen, er darf 'nen höheren Fehlerquotienten haben – und der war bei mir als Kind, dann war er ein Jahr in Finnland und jetzt ist er zurück und spielt wieder und der ist eben 18 und bei dem – der spielt richtig, richtig gut, der kann tolle Sachen, da schlacker' ich manchmal mit den Ohren und mit den Augen auch, aber das mach' ich bei dem alles noch über Farben.

F: Schreiben Sie denn die Farben selbst in die Noten oder hat der Schüler das mittlerweile erlernt, sich die Noten zu arrangieren?

A: Ne, das schreibe ich ihm. Weil, er wüsste ja gar nicht – also der spielt gerne Pop-Sachen und der spielt… ich kenn' das Stück gar nicht, ich bin in der Klassik aufgewachsen… und das ist aber richtig schwer, also vom Blatt spiel' ich das nicht. In der linken Hand richtig große Arpeggien und so, aber ich seh' natürlich sofort D-Dur, h-Moll und A-Dur und E-Dur und so und deshalb spiel' ich die Akkorde, aber er kann das überhaupt nicht erkennen, er würde gar nicht erkennen: „Das ist jetzt der

E-Dur-Takt, den muss ich rot malen und das ist jetzt der h-Moll-Takt, den muss ich grün malen" oder so. Das muss ich ihm vorgeben. Und dann weiß der: Grün - Die Hand läuft so und rot - die Hand läuft so und dann spielt der da die tollsten Sachen. Aber das könnte er nicht alleine.

F: Wo geraten Sie denn mit dieser Methode dann vielleicht auch an Grenzen?

A: Bei größeren Werken. Also es geht bei Mozart-Menuettchen und es geht vielleicht noch bei der G-Dur-Sonatine von Beethoven, weil die in Harmonien aufgebaut ist, also in dieser Güteklasse geht es noch, aber wenn ich – was weiß ich – 'ne Mozartsonate spielen will oder schon Inventionen… Technisch würde der das locker schaffen, aber was soll ich da machen? Also wie soll ich da Farben anwenden? Also das geht bei so harmonisch strukturierten Sachen oder bei so kleiner Motivik, aber so 'ne polyphonen Werke… da ist dann Ende. Also nach meiner Methode kann ich die Themen natürlich anmalen, aber jetzt bei der ersten Invention ist es ja nur mehr ein Takt und dann ändert sich das danach, da muss man wirklich lesen.

F: Und was machen Sie dann? Also geben Sie dann auf, lassen Sie den Schüler dann da an seine Grenzen kommen?

A: Das Problem ist, dass die Schüler, die diese Problematik haben, eigentlich eher sich in der Pop- und Unterhaltungsmusik aufhalten und da geht das ziemlich lange. Weil die ja nun etwas anders geartet ist. Aber wir haben jetzt gespielt – der hat halt so'n Heft, wo große Werke für Klavier ziemlich banal eingerichtet sind – Morgenstimmung aus der Peer-Gynt-Suite haben wir gespielt. Da geht's halt auch, das ist auch harmonisch angelegt. Sowas schafft er dann, aber zu mehr hat er dann kein Interesse. Aber ich müsste ihn mal fragen, ob er mal Lust hat, sowas zu probieren, also mal erste Invention zu spielen. Das kann natürlich sein, dass er dann – er weiß gut, was er will und artikuliert es auch. Finde ich auch toll, wenn ein Schüler das macht und kann, der bringt auch die Stücke an – das könnte dann auch sein, dass er nach zwei, drei Wochen sagt: „Ne" und das nicht übt. Jetzt, als er aus Finnland zurück kam, hat er erstmal noch nicht so die Idee gehabt und dann hat er dieses Heft gebracht und dann hab' ich ihm ein Stück aus der West-Side-Story vorgelegt und das hat er auch blockiert. Da hat er ganz, ganz lange für gebraucht, weil ihm das zu schwer war oder das zu komplex war, das zu üben. Dann hat er sofort ein zweites Stück mitgebracht und hat das halt mehr geübt. Also ich glaube, dann würde eher der Schüler aufgeben als ich.

F: Rhythmus kommt in ihrer Notation überhaupt nicht vor…

A: Das machen die über Gehör. Da brauch ich nichts zu notieren, das wissen die.

F: Das heißt aber auch, jedes Stück, was gespielt werden soll, muss vorher gehört worden sein.

A: Ja, das stimmt.

F: Setzen Sie denn da Medien ein, dass der Schüler sich auch zu Hause das anhören kann?

A: Ne, ich bin kein Mensch der modernen Medien. Also entweder spiel' ich es vor, oder wenn der Schüler das anbringt, kennt er's ja. Aber ich hab jetzt ein drittes Schuljahr, wenn die so kleine Menuette von Mozart spielen, dann kriegen die das von mir eigentlich entweder am Anfang oder am Ende jeder Stunde vorgespielt. Und da sind die Kinder dann auch wirklich schon so fit, dass die so'n kleines Menuett sehr schnell dann in die Ohren kriegen, aber natürlich ist deren musikalisches Gehirn auch noch nicht so gefüllt wie meins. Da ist einfach noch Speicherplatz. Und dann haben die das gleich und das ist immer der Witz, wenn ich sag: „So komm, jetzt brauchen wir das Mozart-Menuett, die Noten", dann halten die ein Blatt hoch und sagen: „Ist das das hier?" Und dann sag ich: „Komm mal her, spiel's mal am Klavier" und dann setzen die sich hin und merken: „Ne, das ist es nicht." Und dann gehen sie wieder zu ihrer Mappe und holen das nächste. Bis sie merken: „Das ist jetzt das Mozart-Menuett." Also die können an den Noten nicht erkennen – also da stehen immer keine Titel bei mir, das mach ich so, dass sie das nicht sehen. Und dann sehen sie an den Noten nicht, das ist das Mozart-Menuett, sondern erst, wenn sie es losspielen, merken sie in den ersten zwei Takten: „Ne, das ist es nicht." Und dann gehen sie wieder, bis sie es gefunden haben. Aber sie haben es im Ohr. Sie haben Rhythmus und alles im Ohr. Also da bewunder' ich die auch. Und ich bewunder' auch den 18-jährigen, was der da alles auswendig drauf hat und sich merken kann.

F: Wie machen Sie das denn mit dem Auswendiglernen? Wenn man jetzt ein neues Stück beginnt in einer Stunde, dann ist es ja nach einer Unterrichtsstunde noch nicht auswendig drin, nehme ich an.

A: Ne, dann lernen wir zwei oder vier Takte. Das sind ganz, ganz kleine Schritte.

F: Und die sind dann in der ersten Woche die Hausaufgabe, bis dann in der nächsten Stunde die nächsten gelernt werden?

A: Genau. Ja. Das geht wirklich absolut nur in ganz, ganz, ganz kleinen Schritten, die können die aber dann. Also das schaffen die wirklich sich in einer Woche zu merken. Es ist ja auch so, dass sie sehr schnell dann dieses Bild, mit dem sie zwar erst mal nichts anfangen können, also mit dem Notenbild, dass sie das dann verknüpfen mit dem, was sie im Kopf haben. Und das heißt, wenn sie diese vier Takte neu lernen, dann haben sie's schon gehört, dann haben sie mit mir durchgearbeitet, was müssen die Finger machen und dann schaffen sie das schon irgendwie zu Hause im Ansatz - „Ah ja, das war das, wo die Finger so und so und das war die Stelle, wo die Finger so und so" - also in irgendeiner Form findet da 'ne Verknüpfung von dem Notenbild zu dem, was sie tun, statt. Aber das ist sehr individuell, das machen die selbst. Das erarbeiten die selbst, dass sie da so 'ne Verknüpfung hinkriegen. Die entzieht sich dann auch meiner Kenntnis, manchmal. Aber es geht absolut nur in kleinen Schritten.

F: Sie haben mir geschrieben, dass Sie nicht ganz auf Noten verzichten würden im Unterricht. Warum nicht?

A: (lacht) Vielleicht liegt das daran, dass ich einfach der absolute Notenmensch bin. Also ich musste mein Examen auswendig spielen, das war die größte Qual meines Lebens. Außerdem geb' ich die Hoffnung nicht auf, dass die Kinder irgendwann mal was mit den Noten anfangen können, dass sie, wenn sie aufhören mit dem Unterricht und wollen irgendwie weiter machen, müssen sie selbst mit den Noten was anfangen können. Gut, heute gibt's YouTube, man kann sich da alles angucken, aber ja… für mich gehören Musik und Noten einfach noch zusammen. Das ganz wegzulassen wäre für mich, das Ganze irgendwie ein bisschen beschneiden.

F: Sagen wir, Sie haben einen Schüler, der sich sehr, sehr schwer tut mit dem Notenlesen, der aber gerne Berufsmusiker werden möchte, der studieren möchte. Gehört das Notenlesen für Sie dann auch zwingend zum Musiker sein?

A: Also zum Musiker sein ja. Also bei der Klassik ja.

F: Würden Sie davon abraten, wenn so ein Schüler zu Ihnen kommt und sagt: „Ich möchte gerne studieren in zwei oder drei Jahren? Würden Sie dann davon abraten, wenn der keine Noten lesen kann?

A: Nein. Weil das ist 'ne Verantwortung, die muss ich abgeben. Ich kann nicht für einen anderen Menschen entscheiden, was er in seinem Leben tun wird und welchen Weg er gehen wird. Dann würde ich vielleicht mit dem Schüler nach [Ort

gelöscht] gehen, an die Hochschule, da kenn' ich Leute. Und dann würde ich sagen: „Hier, lasst uns zusammensetzen, ich habe folgenden Fall und der spielt so und so gut und der möchte. Beratet mich, beratet den Schüler.".

F: Also würden Sie sich dann Hilfe holen, zum Beispiel an der Hochschule?

A: Ja, unbedingt. Also das darf ich nicht als Lehrer, also ich darf nicht für den Schüler entscheiden. Ich kann ihm Wege bereiten, aber da mach' ich ja 'ne Tür zu, das würde ich nie tun.

F: Haben Sie ansonsten schon mal versucht, sich zu informieren über diese Problematiken?

A: Ne. Das ist tatsächlich durch ihr Anschreiben oder durch diesen Fragebogen ist mir das noch mal wirklich aufgegangen, wie das in Zusammenhang steht und mit diesem 18-jährigen Schüler, da ist mir das auch ganz klar geworden, weil er mir ganz klar gesagt hat: „Bei mir liegt das und das vor." Das war mir vorher nicht so bewusst, wie diese Verknüpfung ist. Ich habe wohl gemerkt, dass es Schüler gibt, wo es Wände gibt, an die ich dann komme, aber diese Verknüpfung mit Legasthenie war mir nicht klar und deshalb hab' ich da nie was unternommen, sondern wie Sie sehen, habe ich irgendwie versucht, in meiner eigenen Pädagogik da einen Weg zu finden und die Schüler weiterzubringen.

F: Dankeschön. Das waren meine Fragen. Fällt Ihnen noch was ein, was Sie unbedingt mit rein haben wollen?

A: Nein. Es ist einfach so, dass ich meine Möglichkeiten da entwickelt habe. Ich glaub' auch schon – 34 Jahre sind 'ne lange Zeit – dass ich 'ne gute Pädagogin bin und einfach für jeden Schüler einen Weg finde, dass sagen mir auch immer wieder Eltern. „Du hast für jeden Schüler 'ne Idee, du gibst keinen auf, du entwickelst irgendwas und wenn's was Erfundenes ist" und deshalb ist es bei mir bisher immer gut gegangen, also auf irgendeine Art und Weise hab' ich die Schüler zu ihrem Stück gebracht.

Am Abend desselben Tages schrieb mir die Lehrerin eine E-Mail:

Ich habe nochmal über zwei Fragen nachgedacht und möchte gerne noch ergänzend zur Frage, ob ich glaube, dass man unbedingt Noten kennen sollte, wenn man Berufsmusiker werden will, sagen, dass mein Arbeitsalltag in der Musikschule, vor meinem Chor, vor meinem Orchester und sonntags an der Orgel, meine Beglei-

tungen in Konzerten und vieles mehr, aus denen sich mein Musiker- und auch das Lehrerdasein zusammen setzen, niemals ohne Notenkenntnis gehen würde. Deshalb glaube ich aus meiner Erfahrung heraus, dass man als Berufsmusiker Noten lesen muss. Ich kann sonntags unmöglich über 700 Lieder auswendig parat haben, auch nicht die Melodien, sodass ich improvisieren könnte. Im Unterricht muss ich so oft spontan unbekannte Stücke begleiten, im Chor ebenfalls, da kann ich unmöglich alle Eventualitäten auswendig drauf haben. Ich werde sehr oft von Kollegen zum Begleiten gerufen, wenn ich mir jedes Stück auswendig erarbeiten müsste, würde das ewig dauern und...und...und... Sicherlich gibt es Musikberufszweige, wo das auch ohne Noten geht, vor allem im Pop-Bereich, da stören sie ja manchmal mehr, aber meine traditionelle Ausbildung (wir wurden ja auch im Vom-Blatt-Spiel geprüft) und meine Arbeitssituation zeigen mir nur diesen Weg und diese Erkenntnis. Und die zweite Frage nach meinem Rat an einen Schüler, der Musik studieren will: Da gilt trotz dieser oben genannten Meinung, dass ich niemals ein NEIN aussprechen würde, denn heute können sowohl das Studium als auch die Prüfungen und dann das daran sich anschließende Berufsleben ganz anders aussehen, als das bei mir vor über 30 Jahren war. Deshalb würde ich mit ihm zu Menschen gehen, die da heute auf dem neuesten Stand sind und uns, ihn und mich damit mit, beraten lassen. Denn wie gesagt, die Verantwortung, da, nur weil ich es so kenne, eine Tür zuzuschlagen, kann und will ich nicht übernehmen.

M.03b Klaviernoten

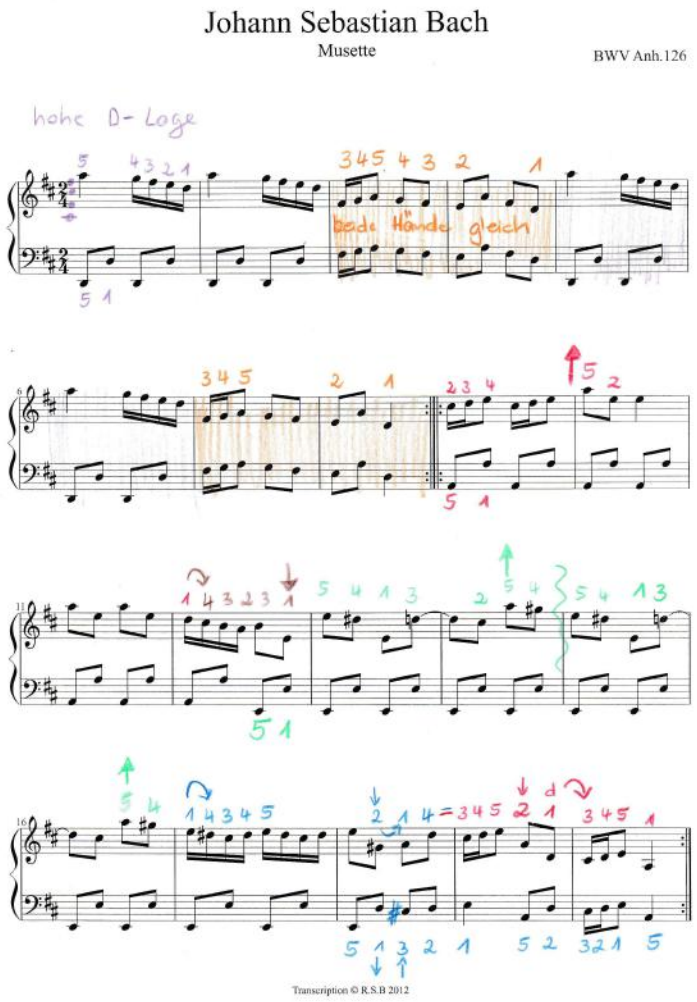


Abbildung 10

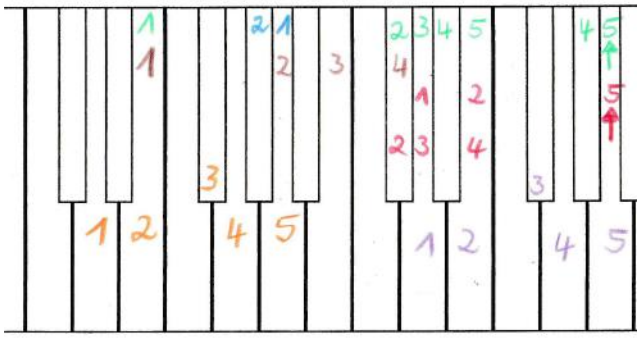
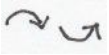


Abbildung 11

Hier kommen zwei Beispiele, wie ich versuche, meinen Schülern doch ein wenig Notenkenntnisse zu vermitteln und ihnen Übemöglichkeiten oder eigenständiges Erarbeiten zu ermöglichen. Bei der Musette [siehe oben] können meine Schüler anhand des „Hilfeblattes" die rechte Hand nahezu alleine lernen, sie kennen die „Geheimzeichen":

eine Taste verschieben,

mehrere Tasten verschieben,

 über-/untersetzen,

neue Farbe=neue Position.

Die linke Hand besprechen wir gemeinsam, die Unisono-Stellen lesen sie von der rechten Hand ab. Natürlich geht es nicht ohne Erklärungen und Korrekturen und auch nur mit vielem Nach-Gehör-Spielen, aber irgendwann bleibt der „Hilfezettel" weg und es läuft.

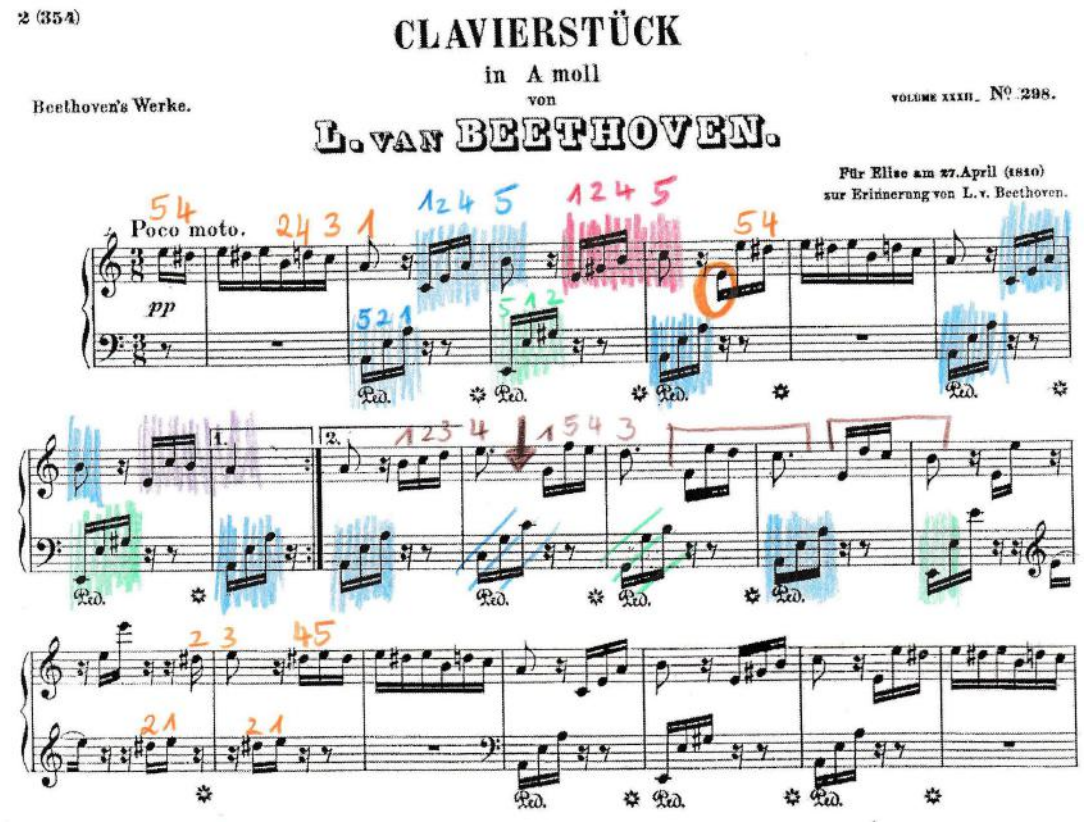


Abbildung 12

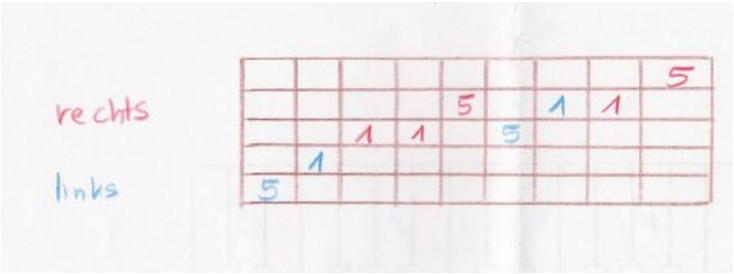


Abbildung 13: Die Grafik bezieht sich auf die Abfolge der Oktaven in Takt 13/14.

Die Elise spielen die Schüler nur bis zur vierten Zeile. Den Anfang können die meisten Schüler vorher von alleine, aus YouTube oder von jemandem abgeguckt. Dann lernen sie die blaue Stelle, immer beidhändig, als Einheit. Im zweiten Schritt lernen sie grün und rot. Meist wissen sie sehr schnell, welche Farbe welche Position ist bzw. welches Motiv. Dann geht es ganz schnell bis lila. Das e' in Takt 4 wird erst weggelassen, sie lernen dann, einfach zu wiederholen. Irgendwann ergänzen wir dann den Daumen = e'. Gestrichelt blau und grün bedeutet wie blau und grün, nur zwei Tasten höher, das h statt gis sehen sie selbst, dann braucht man nur noch braun. Hier erkläre ich den Start, dann der Daumen zwei Tasten tiefer und das versetzen bei . Meist üben wir das in vier Abschnitten. Dann kommt mittels Erklärung auf der Rückseite des Hilfezettels für die linke Hand die „e-Stelle" [T.13/14]. Den dis/e-Übergang lernen die Schüler wirklich mit Noten, um zu sehen, wie oft es rechts und links kommt und dann wird noch der Unterschied zum allerersten Anfang gemacht.

Ähnlich sehen bei mir Anleitungen zu kleinen Mozart-Menuetten oder zu Stücken von Leopold Mozart aus, auch Titel aus Pop oder Fernsehen, die ja noch mehr über Gehör und Erinnerung gehen.

M.04 Masterstudentin, Gesang

F: Erzähl' ein bisschen was von Dir. Wie hast Du Musik gelernt, in welchem Alter, welche Instrumente hast Du gelernt?

A: Also bei uns ging das früher los, in der Kirche, dass ich da mitgekommen bin und einfach mitgesungen habe in Kindermusicals und frühmusikalische Erziehung hatte, einfach vom Kindergarten aus und hab' alles nur durchs Hören gelernt, also vieles gehört und mitgesungen und dann nachher, so mit elf, zwölf Jahren, kam in unsere Schule mal eine, die verschiedene Streichinstrumente angeboten hat und dann hab' ich mich für Cello entschieden und das gelernt und sie hat mir Cello beigebracht eben dadurch – ich hab' da eben noch mal drüber nachgedacht auch – jede Saite hatte eine Farbe und das hat sie mit so kleinen Aufklebern auf den Steg geklebt. Also es gibt ja c, g, d und a. C hatte dann so 'ne dunkle, blaue Farbe, g hatte grün, dann kam – da bin ich mir nicht mehr ganz sicher, ich glaube d war rot und a war gelb. Und dann hat sie erst mal diese Farben in den Noten eingetragen und danach hab' ich erst mal gespielt und viel später halt Noten gelernt. Noten allgemein, das System, dass es runter und hoch geht, war mir schon bekannt so durchs Singen, weil ich dann doch irgendwann Noten dazu bekommen habe. Auch so in der Kirche sieht man dann ja auch, wenn man mit im Buch blättert, wie die Richtung halt geht. Aber die genauen Namen wusste ich dann nicht, das habe ich dann erst in der Musikschule gelernt und das war auch bis zum Studium nicht so'n richtig vorbereitendes Training, sondern eher so'n bisschen Wissen, wo die Noten stehen und welche Akkorde – also das war jetzt im Musikstudium erst viel klarer, welche Akkorde das sind, welche Intervalle und so weiter. Genau.

F: War das denn für Dich in der Zeit vor dem Studium relevant? Hättest Du die Noten irgendwann gebrauchen können oder hättest Du gesagt, ab 'nem bestimmten Punkt wär's besser gewesen, das lesen zu können oder bist Du gut klar gekommen?

A: Irgendwann hab' ich durch die Farben... haben wir die dann weggelassen und dann hab' ich auch meinen Lehrer in Cello gewechselt, weil ich mit der nicht mehr so zufrieden war – genau, sie hatte halt so'n bisschen ihre Lieblinge und ich hatte auch das Gefühl, dass ich irgendwie noch mehr lernen möchte und bei ihm musste ich dann einfach die Noten auch kennen und wissen, wo die sind. Und da man dann beim Cello genau wusste, welcher Finger was ist, wie der klingt, was das für 'ne Note ist, konnte ich mir das dann auch übersetzen, das ist e, das ist g und so weiter

und dann hab' ich durch das Spielen im Orchester einfach auch sehr schnell den Bassschlüssel gelernt. Und Violinschlüssel kam mir dann zugute, dass ich halt gesungen hab' und das dann danach konnte, weil meine Lehrerin mir die Melodie vorgespielt hat oder ich selber dann auf dem Klavier und dann musste man ja wissen, was was ist. Also das hat sich dann irgendwie so gekoppelt, schleichend ist das übergegangen, dass ich dann die Noten gelernt habe. Also die Namen und was das für Unterschiede sind.

F: Welche Erfahrung hast Du denn sonst mit Legasthenie gemacht? Im Instrumentalunterricht, aber auch in der Schule, in Deinem Umfeld?

A: Also in der Schule ist so'n ganz anderes Feld als im instrumentalen Bereich. Weil im instrumentalen Bereich oder auch beim Singen, besonders beim Singen, wenn man viel übers Hören geht – und das fällt mir natürlich einfacher – waren da nicht so große Schwierigkeiten, kleine, dazu komm' ich vielleicht später nochmal. In der Schule allerdings wurde es wie eine Behinderung angesehen und deswegen wurde man auch teilweise gemobbt. Die Kinder wussten ja gar nicht, was das ist, aber die Lehrer haben das halt immer so dargestellt, dass man dann auch einfach so blockierte Angst hatte. Dass man dann irgendwie nicht sofort schnell alles abrufen konnte, obwohl man's sogar wusste, aber einfach länger Zeit gebraucht hätte oder andere Wege, das zu lernen. Und meine Lehrer haben nur einen Weg gekannt und dann hab' ich einfach immer mehr zugemacht bezüglich Rechtschreibung oder Grammatik, das war ein großes Manko. Lesen war gar nicht so schlimm, ist auch heute immer noch gut, aber dann hab' ich so 'ne Art Therapie gemacht und das mit verschiedenen Spielarten – und dann sind wir immer auch zu einer größeren Stadt, ich hab' noch in 'nem sehr kleinen Dorf gelebt, also sind wir da immer jedes Wochenende oder alle zwei Wochen hingefahren und haben diese Therapie gemacht und meine Mutter hat das immer so nett verbunden mit shoppen gehen und dass man das irgendwie positiv gestärkt gerne auch lernt und dann wurde es auch immer besser... Und es wurde tatsächlich super, besonders mit Auswendiglernen, als ich Cello angefangen habe zu spielen, weil ich einfach beide Gehirnhälften total aktiviert hab' und durch dieses über Kreuz mit Bogen und Hand spielen, wurde ja noch mal was ganz anderes aktiviert und dann ist mir das viel leichter gefallen, auswendig zum Beispiel zu lernen. … Genau… Vielleicht ist mir das am Anfang bisschen schwer gefallen oder – bei anderen Sprachen fällt mir das heute noch auf,

also bei Deutsch nicht so, aber Französisch oder Italienisch. Ich mach' viel über Hören, aber wenn ich's einfach nur lesen soll, das kann ich zum Beispiel nicht, ich musste immer 'ne Aufnahme davor anhören oder mit dem Gesangslehrer das durchgehen, weil ich da einfach selber nicht so'n Bild hab'. Natürlich hab' ich die Sprachen auch nicht gelernt, jetzt lern' ich ja erst Italienisch im Studium, aber ich hab' da jetzt nicht so wie manch andere die Grundvorstellung schon. Italienisch ist noch ein bisschen einfacher, weil man das auch so im Alltag oder aus der Gesellschaft kennt, dass man was sagt, „Amore" oder… genau. Ja, nur manchmal bin ich einfach viel langsamer auch Töne einzustudieren, wenn ich die dann fest habe oder wie beim lernen früher, dann kann ich's immer wieder abrufen, aber der Weg dorthin ist halt erst mal länger als andere brauchen. Genau und da muss man echt Ruhe und Geduld bewahren und manchmal haben die dann total Stress und das bringt dann eigentlich gar nichts.

F: Nutzt Du denn noch andere Wege außer Auswendiglernen für Deine Stücke?

A: Zum Beispiel anhören, mit 'ner Pianistin üb' ich das immer, also selber spiel' ich auch so'n bisschen am Klavier, aber ich bin jetzt nicht Klavierkoryphäe, deswegen übt sie dann mit mir die Noten und Töne ein. Die Sprache sprech' ich mir vor oder mit Rhythmus auch zusammen, genau. Und so die technischen Dinge, das kann ich ziemlich schnell verstehen, also was mit meinem Körper passiert und da sind zum Beispiel andere langsamer, aber ich hab' dann meist immer mit der Sprache bisschen länger zu schaffen. Aber vieles geht dann so über's Hören rein, dass man das dann auch gefestigt hat.

F: Wie machst Du das bei Deinen beruflichen Aufgaben, wenn Du zum Beispiel kurzfristig etwas lernen sollst oder wenn Schüler auch kommen mit Noten und sagen: „Hier, das möchte ich singen, mach das mal bitte mit mir." Wie gehst Du damit um?

A: Wenn der kurzfristig kommt, frag' ich ihn erstmal, woher er das hat und ob er das selber schon kennt und mir mal vorsingen kann, dann hab' ich 'ne grobe Übersicht. Aber an sich erst mal Rhythmus und gucken, was die Sprache ist, einmal durchsprechen auf den Rhythmus und dann die Töne sich anschauen, das geht wohl schon. Also meist haben die Schüler ja dann nicht so 'ne krassen Opernarien wie wir jetzt bekommen. Und die kann ich eigentlich nur einüben, wenn ich das – manchmal hör ich's mir nicht vorher an, das ist auch gar nicht schlecht, weil man ja

vieles von YouTube oder Spotify sich vorher anhört – und dann geh' ich aber zu 'ner Pianistin und üb' mit der das durch, dass sie mir die Töne reinkloppt. (lacht) Also ich kann das wohl alleine, aber dann kannst du nur deine Melodie, aber viel schwieriger ist das mit Begleitung oder die Übergänge oder meist halt Altstimme singt irgendwas dagegen oder Chromatisches und das ist so wichtig eigentlich, den ganzen Klang gemeinsam zu hören. Genau.

F: Du machst ja jetzt sehr viel über das Hören und über das Auswendiglernen. Wie unterrichtest Du? Ist dir da das Notenlesen wichtig, bringst Du das deinen Schülern bei oder legst Du auch da dann mehr Wert auf das Hören?

A: Ich glaub', das ist von jedem Schüler zum anderen irgendwie anders. Muss man schauen. Viele, die zu mir gekommen sind bis jetzt, konnten Noten lesen und wenn nicht, würde ich was von der Kinderstimmbildung oder allgemein von der Solmisation halt nehmen, dass man darüber die Töne lernt und erst mal die einzelnen Begrifflichkeiten sich drauf schafft. Genau… Muss ich kurz überlegen… Also das Hören ist mir sowieso sehr wichtig, weil damit ja auch die Emotionen verbunden sind und du deinen eigenen Körper besser kennenlernst und das finde ich, ist das wichtigste beim Singen, aber natürlich ist das Sprachliche, das gehe ich dann mit denen durch, auch wichtig… ich geh' da immer verschieden 'ran, glaube ich, aber ich denke schon mehr durchs Hören, dass sie dadurch auch feiner differenzieren können, was sie genau selber machen.

F: Du bist ja jetzt Sängerin und spielst aber auch Cello. Ich hab' eine Quelle, da sagt die Autorin, Gesang wäre so das beste Instrument für Legastheniker. Was würdest Du sagen? Kannst Du das unterscheiden, ist Cello für dich ein passenderes Instrument oder dann doch wieder der Gesang? Ist das einfacher, weil man mehr über's Hören arbeiten kann oder wie würdest Du das einschätzen?

A: Ich glaube schon, dass der Gesang einfacher ist für Legastheniker, weil bei Cello hast du noch mal das Notenpult, musst alles auswendig lernen – natürlich bei Gesang auch, aber das ist irgendwie was anderes. Und deswegen habe ich auch nicht Cello studiert. Ich konnte es nur mit Noten spielen und nicht lange Sonaten- oder Etüdensätze auswendig. Und weil da noch mehr Komponenten – Finger, die Bogenhand, die Noten... Dazu noch: Bei Gesang blendest du irgendwann die Sprache, wenn du irgendwann dann beim Konzert stehst, blendest du das alles drauf, weil die Töne sich sowieso verinnerlichen und die Sprache. Und dann, wenn

du technisch was denkst, das ist ja eher vom Gefühl und vom Körper her und das hat ja nichts mit der Legasthenie zu tun, sondern eher mit der Fantasie. Ich finde, die 'ne LRS haben immer – also das kann man gar nicht so über einen Kamm scheren – aber die vielleicht noch mehr sich da hinein fühlen können und Cello ist viel technischer. Obwohl, wie gesagt, müsste ich mich da ja jetzt auch mehr reinhängen bis Dinge wie auswendig lernen oder sein Gehirn zu trainieren besser sind.

F: Hast du schon mal einen legasthenen Schüler gehabt, von dem du das weißt?

A: Also ich hab' bis jetzt keinen gehabt. Ich hatte nur meine Sängerkollegin und bei der hab' ich's null vermutet. Weil die da auch anders ran gegangen ist, glaub' ich, als ich. Und alles immer perfekt mitgeschrieben hat. Aber sie kann's halt – das merk' ich auch immer, wenn ich was auswendig lerne. Wenn man was aufschreibt, das ist wie Zeichnen, speichert das auch besser im Kopf. Und sie hat das viel über Schreiben gemacht, was ich zum Beispiel über Hören mache.

F: Wie offen bist Du da gegenüber Deinen Schülern, sagst Du denen, dass es Dir schwer fällt, Noten zu lesen oder hältst Du das eher zurück?

A: Ich halt' das eher zurück, würde ich sagen. Weil… ich meine, die Schüler da noch weniger Ahnung haben, wenn man das jetzt so sagen darf und Notenlesen an sich fällt mir ja nicht schwer, nur bei den dicken Arien halt, die ganzen Noten erst mal schnell drauf zu kriegen. An sich erst mal zu lesen und einzustudieren ist da erst mal kein Problem, aber … genau, wenn die mich fragen sollten oder wenn derjenige das auch hat, sprech' ich auch gerne darüber, aber sonst arbeite ich halt wirklich gesangstechnisch mit dem Körper des Schülers und da ist das andere find' ich dann irgendwie 'ne Nebensache. Es kommt ja irgendwie auf die Musik und die Emotion an und nicht, was jeder für 'ne Schwäche hat, also das ist mir dann in dem Punkt egal.

F: Und wie ist das in der Uni, zum Beispiel im Theorieunterricht, wo ja Notenlesen immer wieder gefordert wird und auch 'ne schnelle Analyse, mal eben Akkorde 'rauslesen, Funktionen bestimmen und so weiter gefordert wird? Wie war das da für Dich oder ist das da für Dich?

A: Im Moment ist das nicht so viel, nur halt beim Gesangsunterricht, aber da hat man ja Vorbereitungszeit und dann im Opernkurs ist es gut, dass man 'nen Pianisten dabei hat, da ich sehr schnell das höre. Wenn ich a capella singen muss, ist das noch mal 'ne andere Frage, aber da ich's sehr schnell aufnehme, höre, kann ich's

umsetzen. Und im früheren Studium war das so, dass wir zum Glück genügend Zeit hatten und witzigerweise in Musiktheorie, weil ich immer was gesehen hab' – also sehen hilft mir auch sehr und aufschreiben, wurde ich auch immer schneller – hab' das dann geübt, weil sie dann genügend Zeit gelassen hat. Aber Melodiediktat, wie ein Grammatikdiktat, ist mir auch immer bisschen schwerer gefallen, aber ich hab' dann einfach noch mal Nachhilfe genommen und richtig heftig für die Prüfung einfach geübt, damit ich das mir drauf schaffe, also man muss halt viel mehr Zeit investieren als manch andere. Genau. Aber leider ist das auch so wie ein Auswendiglernen, wie Bulimielernen, ich hab' das jetzt bestimmt schon wieder alles vergessen, kann dafür vielleicht andere Sachen jetzt schneller, aber musiktheoretisch bin ich da jetzt nicht mehr so auf dem Dampfer wie vor zwei Jahren, man müsste es kontinuierlich machen. Und wenn man seine Prüfung geschafft hat, danach übt man das nicht mehr, genauso wie Klavier (lacht).

F: Was ist denn schwerer für Dich, Rhythmus oder Melodie zu lesen?

A: Uff, es kommt darauf an. Also Rhythmus hören fällt mir einfacher, Melodiediktat fällt mir viel schwerer. Also ich könnt's sofort nachsingen und ich hab' tatsächlich witzigerweise bei naheliegenden – ob's ne Sekunde runter geht oder hoch – totale Schwierigkeiten, ob's nach oben oder unten geht, aber bei großen Intervallsprüngen fällt's mir viel einfacher, das zu hören.

F: Wenn Du mit Noten arbeitest, sagen wir, Du bekommst Noten von einer Arie oder von irgendwas, was Du singen sollst, was ist daran schwierig, wann sind Noten „scheiße" gedruckt? Wann werden sie unübersichtlich?

A: Wenn das irgendwie ein komplizierter Rhythmus auch ist und ich nicht sofort weiß, zum Beispiel, ob das jetzt Überbindung oder Koloratur ist oder wenn dann 'ne Achtelpause ist oder punktiert ist und du 'ne Sechzehntel einatmen musst und dann schnell ein Wechsel kommt, das ist tatsächlich schwierig, auch erst mal gesangstechnisch dahinter zu kommen und dann die Schnelligkeit in die Stimme zu bekommen. Also das klappt dann irgendwann auf jeden Fall, aber erst mal das umzusetzen mit den Fingern auf dem Klavier das wirklich schnell zu spielen, da muss ich immer ganz langsam 'rangehen und erst mal Schritt für Schritt das kapieren, wie dieser Lauf jetzt geht. Meist sind das irgendwelche komplizierten Rhythmen oder Überbindung oder so… oder ein Taktwechsel zum Beispiel, wann das jetzt weitergeht und wie das jetzt gemeint ist auch.

F: Wie sieht das aus bei Dir: Du hast ja auch Klavier gelernt im Studium, hast Cello lange gelernt, bist Sängerin, wie sieht das aus mit Fingersätzen und sowas, denn Klavier und Cello haben ja zum Beispiel unterschiedliche Fingersätze. Gab das Verwirrung?

A: Zum Anfang – das konnte meine Gesangslehrerin überhaupt nicht in der Musikschule verstehen, weil ich ja dann mich entschieden hab', Gesang zu studieren und dann musste ich irgendwann ja Klavier anfangen für diese Aufnahmeprüfung. Und ich hab' immer natürlich mit dem Zeigefinger – glaub' ich ist das – angefangen und nie mit dem Daumen, zu drücken. Weißt ja, Cello ist ja erst mal die linke Hand ohne den Daumen. Der ist ja nicht beteiligt, der liegt ja nur dort. Genau, hab' ich immer so angefangen und sie hat's nicht verstanden. Und für mich war's zum Anfang total schwer, den Daumen mitzubenutzen überhaupt. Weil bei der Bogenhand leitet der zwar viel, aber die anderen Finger sind ja auch ganz weich, besonders der äußere ist sehr stabil, der den Bogen dann auch leitet. Und der war so unbeteiligt, dass ich, obwohl ich den Daumen dann irgendwann mitgenommen habe, immer 1 angesehen habe als den Zeigefinger, also da fang' ich an und nicht die 1 als Daumen. Das war erst total schwierig, so als Kind, das reinzubekommen, wenn man erst ein Streichinstrument gespielt hat. Und vor allem: Beide Hände gemeinsam, komplett andere Stimmen. Denn bei Cello hast du nur die eine Stimme. Und der Bogen macht diese Stimme wunderschön mit, er singt sozusagen mit und bei Klavier ist es ja, Bass macht total was anderes als die Sopranstimme und das war total schwierig dann überein zu bekommen. Aber zum Glück war die sehr… zwar streng und ich bin ja ein fleißiger Typ, das muss man auch sagen – man muss echt super fleißig sein, wenn man Legasthenie hat und niemals aufgeben, aber dadurch lernt man total das Durchhaltevermögen, das merk ich auch mit der Stimme. Ich kann drei, vier Stunden singen, wo andere fertig sind, weil ich gewöhnt bin, hart für was zu arbeiten und… Genau, jetzt hab' ich den Faden verloren… Genau, da war's erst mal schwierig, den Daumen mit einzubringen, aber sie war zum Glück geduldig und ich hab' ganz gut geübt. Aber jetzt hab' ich ja wieder zwei Jahre nicht gespielt, fällt mir das mit dem Daumen nicht schwer, aber trotzdem brauch' ich lange, um beide Hände übereinander zu bekommen. Wenn ich's dann drauf hab' – das ist mit allem so – kann ich spielen und verspiel mich auch nicht, aber erst mal den Schritt dorthin, das dauert länger bei mir, das dauert immer so'n Monat oder so.

F: Du hast gesagt, Du wurdest in der Schule dafür auch geärgert, Du hattest solche Probleme, dass Du zum Beispiel Klavier mit dem Zeigefinger anfängst… Seit wann, würdest Du sagen, kannst Du so reflektiert damit umgehen, dass Du sagst, ja das war so, aber ich hab' auch meine Stärken?

A: Erst seit dem Studium. Also das erste Studienjahr noch nicht, da musste man sich erst mal finden, aber dort hat man Leute kennengelernt, die genauso ticken, die Musiker sind und frei sind und wo jeder akzeptiert wird, so wie er ist und mittlerweile ist mir das auch wirklich egal. Klar, kommen da immer – Jetzt haben wir zum Beispiel Italienischunterricht und natürlich Grammatik und da kommen manchmal wieder alte Angstschienen rein, wo ich denk': „Oh Gott, ich versteh' das jetzt nicht so schnell wie die ander'n". Obwohl die auch nicht so schnell sind, aber man denkt ja dann nur an sich selbst, leider. Und wo ich dann so kurz Angstmomente bekomme, aber durch das Studium ist das halt komplett weggegangen, weil ich mich da so wohlgefühlt habe. Also hier ist es jetzt auch nicht so schlimm, nur meine Lehrerin jetzt, das ist super hart, verlangt zu jeder Woche zwei Arien oder ein Stück und das ist echt viel, das machen andere in einem Semester und ich krieg das wohl auch hin, aber das ist halt ein großer Stress auch dahinter. Und sie wollte mir dann, um die Sprache, wie Französisch oder Italienisch oder wenn irgendwas anderes dann noch kommt, Tschechisch oder Russisch manchmal, die IPA, also die internationale phonetische Aussprachetechnik oder -schrift beibringen und für mich, ich mach' das alles so nach dem Hören oder wie im Deutschen das ähnlich klingt, schreib' ich mir das lieber auf, aber sie denkt, das ist gut für mich und meine LRS. Aber eigentlich ist es nicht so gut, aber sie lässt sich davon auch nicht abbringen. Weil das ist für mich – ich müsste das Alphabet erst mal lernen und das sieht für mich so aus wie Hieroglyphen, weißt Du? Damit kann ich nichts anfangen. So, schön für Dich, aber ich hab' meine eigene Technik. Es war auch besonders so in der Schule zum Beispiel, die Lehrer waren da nicht so nett und natürlich, die Mitschüler haben das mitgekriegt und auch darüber gelacht. Aber nachmittags in der Musikschule, da wurde ich auch immer schon angenommen, da war das kein Problem so richtig. Da hab' ich mich auch umgezogen, also andere Sachen und konnt' so frei sein, wie ich will. Also hat es schon angefangen, aber trotzdem war's ja in der Schule noch 'ne Zweckgemeinschaft oder man war unterdrückt. Während im Studium ging's erst richtig los, wo man sich wohlgefühlt

hat, also besonders die letzten zwei Studienjahre, wo man seinen Abschluss gemacht hat, war ich total frei.

F: Letzte Frage: Wenn jetzt eine Lehrkraft, die das gar nicht kennt, einen Schüler hat mit Legasthenie, der tut sich schwer im Notenlesen, was würdest du empfehlen dieser Lehrkraft für den Unterricht?

A: Schritt für Schritt, wirklich systematisch und vor allem langsam 'ranzugehen. Wenn das auch doppelt so schnell ist, das hat mein Gesangslehrer sehr gut in [Ort gelöscht] gemacht und so lernen auch viele andere. Erst mal halbes Tempo oder 'ne Oktave tiefer das singen. Und das wirklich rein bekommen und dann immer schneller werden und vor allem immer die Silben mit den Noten verbinden, dass man genau weiß, wann der Wechsel kommt. Und viel über Hören gehen und der eigenen Wahrnehmung des Körpers, weil der muss sich wohl fühlen beim Singen zum Beispiel. Also es ist 'ne ganz kleinschrittige Arbeit, was sich aber total lohnt. Und vor allem kleine Pausen mit einbauen, das tut mir immer gut. Aber mehrmals am Tag zum Beispiel. Aber auch die Ausdauer üben, find' ich, weil das braucht man ja nachher auf der Bühne auch. Und vor allem diszipliniert mit dem Schüler sein. Aber ich weiß genau, wie man dann verletzt ist, wenn man sagt: „Oh, du kannst das jetzt nicht aussprechen" oder „Warum liest du das jetzt nicht so schnell?" Nicht beleidigen und vor allem dort vielleicht sanfter sein, in den Aussagen, die man trifft, in manchem vielleicht auch… Auf jeden Fall Disziplin und Härte zeigen, aber in anderen Bereichen, wo man weiß, der hat da 'ne Schwäche, das vielleicht nicht noch extra betonen, sondern irgendwie über'n Huckepack-Verfahren einschleichend das zu vermitteln. Es haben so viele Musiker 'ne Legasthenie, wo man das nicht vermutet oder da nicht dran denkt. Und die arbeiten hart und fühlen sich alleine und es gibt so viele andere, die das auch haben. Und dafür hat jeder Mensch ja andere Fertigkeiten.

F: Kennst Du denn viele Musiker mit Legasthenie?

A: Ja, also ich hab' die letzten Jahre ein paar kennengelernt, also Sänger auch kennengelernt, wie diese eine Freundin und besonders in einem Seminar, bei der Bachelor-Arbeit kam das dann raus, wer 'ne Legasthenie hat oder nicht. Ich konnte mich da nicht ganz melden, ich hab's nur meinen Prüfern gesagt, und da melden sich einige, wo ich das niemals vermutet hatte. Ein Gitarrist, einer der Synästhetiker ist oder andere, wo ich dachte „Wow, das ist ja ein totales Ass", weil der

die ganze Zeit so wissenschaftlich gesprochen hat und mathematisch zum Beispiel überintelligent war, in manchen physikalischen oder akustischen Fächern hat man das dann halt gemerkt, als der das denn da sofort berechnen konnte – Und dort haben sich so viele gemeldet, also mindestens die Hälfte vom Kurs und da war ich richtig erschrocken und dachte mir so: „Wow, okay."

M.05 Instrumentallehrerin, Geige

„Tatsächlich habe ich selbst vor wenigen Tagen erfahren, dass eine meiner ehemaligen Schülerinnen, die allerdings gerade einmal drei Jahre "durchgehalten" hatte, Legasthenikerin ist. An meiner Schule bin ich als Violin- und Violalehrerin tätig. Meine Schülerin war mit einem anderen Mädchen im Zweierunterricht und in der Streicherklasse der Grundschule, die wir über zwei Jahre im zweiten und dritten Schuljahr anbieten. Meine Schülerin war motorisch geschickt, und in der Streicherklasse gehen die Inhalte relativ langsam voran, da dort die Interaktion der Kinder und das Aufeinanderhören im Vordergrund stehen. So ist in dieser Zeit ihre Schwäche nicht aufgefallen. Nach diesen zwei Jahren fiel sie allerdings bald hinter ihrer Mitspielerin ab, lernte manche Stücke, die sie liebte, nach vielen Wochen dann letztendlich doch, aber andere nie, was sie in ihrer Begeisterung dämpfte. In den Unterricht kam sie gern und machte gern mit. Mir fiel nur auf, dass sie nach Wochen manchmal plötzlich wieder alte Fehler machte und führte dies auf Ermüdung zurück. Bei Nicht-Legasthenikern hat in den letzten Jahren die Fähigkeit zur Konzentration abgenommen. Ich führe dies auf die Reizüberflutung unserer Umwelt zurück. Da auch wir Lehrkräfte unter Vermittlungsdruck stehen, und wenn er nur aus unserem eigenen Anspruch entsteht, und ich gemeinsam mit der Schülerin keinen Weg fand, wie sie auch zu Hause gern üben würde, haben wir nach einem weiteren Jahr den Unterricht beendet.
Jetzt [...] stellt sich mir die Zeit mit ihr anders dar, nicht wissend, ob ich die Energie gehabt hätte, mit ihr neue Wege zu finden und quasi nur noch hörend, nachahmend und experimentierend zu üben. Möglicherweise ist eine Unterrichtsform, die mit wenig notiertem und ständig neuem Tonmaterial auskommt, die geeignetere. Jedoch wo kommt sie an ihre Grenzen? Welche Ideen gibt es noch, außer z.B. Medien, mit denen man Übungen aufnehmen und zu Hause wieder abspielen kann?"

M.06 Instrumentallehrerin, Klavier

„Ich selber habe eine Schülerin, welche seit drei Jahren bei mir Klavier lernt und auch große Schwierigkeiten beim Lesen hat. Diesem Mädchen fällt es sehr schwer, nach Noten zu spielen. Eigentlich gelingt es ihr gar nicht. Was noch einigermaßen geht, ist das Spielen nach Fingersätzen. Lagen kann sie nicht zuordnen, das ist immer ganz schwierig. Das Mädchen spielt aber sehr gerne Klavier und mir ist es nun wichtiger, dass das so bleibt, als das ich sie mit Notenlernen quäle. Also spielt sie mehr nach Zahlen, als nach Noten. Nun müsste ich eigentlich schon lange ein neue Lage einführen, aber ich scheue mich. Privat, wie auch beruflich, habe ich gemerkt, welche große Hürde so eine Behinderung ist. Das Mädchen ist 8 Jahre alt."

M.07 Instrumentallehrer, Trompete

F: Sie hatten mir geschrieben, der musikalische Lebenslernverlauf ist zu kompliziert, um ihn schriftlich zu beschreiben. Mögen Sie ihn mir erzählen? Welche Instrumente haben Sie gelernt, von wann an…?

A: Ich bin groß geworden in Ostfriesland oben und da gab's halt nicht viel. Man war Autodidakt und man hat sich selber irgendwie das Spielen beigebracht. Ich bin in der Feuerwehrkapelle groß geworden. Die anderen dort konnten auch nicht richtig Noten lesen, mal spielten sie so, mal spielten sie so und zu einem Rhythmus gab's dann verschiedene Ausführungen. Das heißt, wenn man so viele Schwierigkeiten beim Schreiben schon hat, dann lernt man musikalisch eben alles auswendig und da hat man gar keine Chance gehabt, irgendwie was zu lernen. Und dann ging das aber im Leben weiter und dann haben sie gefragt: „Was willst du machen?" und dann hab' ich gesagt: „Musiker", aber das war natürlich utopisch. Und dann haben sie gesagt: „Ach geh doch mal zur Bundeswehr, das ist doch gut, dann gehst du in den Musikkorps da" und dann hab' ich das gemacht, dann hab' ich da vorgespielt und das, was ich vorgespielt habe, das habe ich auswendig gespielt. Und dann hat das geklappt und so bin ich dann nachher noch Berufsmusiker geworden. Eigentlich hab' ich das dann da erst richtig gelernt.

F: Sie haben von Anfang an Trompete gelernt?

A: Ja, genau. Ich war von Anfang an auf der Trompete. Und man ist in Ostfriesland ja sehr schnell König, obwohl man nichts kann, aber die anderen können noch viel

weniger. Und dann fängt man an, zu studieren und dann kommt man da zum Berufskorps, studiert da bei der Bundeswehr und dann denkt man: „Wow, das kenn' ich alles gar nicht". Und dann muss man viele Stunden und viele Jahre ganz ganz lange üben. Und dann stellt man fest, dass Bundeswehr auch nicht zu einem passt, weil das nicht richtig ist, was man sich wünscht und dann hab' ich erst mal was anderes studiert und dann geht das so seinen Weg. Hab' aber über die Studienzeit in einem Sinfonieorchester gespielt und dann hat man da aber immer dieses Nicht-Lesen-Können, die ganze Zeit. Da muss man halt viel, viel üben und dann geht das. So Sachen, wie wenn man jetzt Aushilfe macht oder Stücke bekommt und die einfach runter spielen muss, das ist im professionellen Bereich für mich gar nicht möglich. Aber wenn ich ein bisschen Zeit hatte so, und konnte das bisschen üben, dann ist alles wunderbar, aber so vom Blatt, das ist halt schwierig. Das geht – wenn man jahrelang viel, viel übt, kommt man schon da dran, für'n Amateurorchester oder für Amateure, das spielt man schon vom Blatt, aber das ist weit weg von dem, was eigentlich ein Profi vom Blatt spielen kann und erfassen kann.

F: Wann haben Sie dann Noten gelernt, in welchem Alter würden Sie sagen, haben Sie es wirklich lesen gelernt?

A: (lacht) Mit 18? Ich hab' vorher natürlich Noten lesen gelernt, aber wenn ich jetzt auf eine Partitur gucke, dann höre ich sie, aber da hab' ich überhaupt kein Verständnis dafür gehabt und jetzt, wenn ich jetzt Noten sehe, dann höre ich sie, dann habe ich eine Klangvorstellung. Wenn man ehrlich ist, man muss ja auch viele, viele, viele Stunden arbeiten daran, dass man überhaupt dahin kommt, dass man sowas erfassen kann. Aber jetzt neue Werke, wenn ich 'was Neues lerne, das gleich zu erfassen, passiert über die Struktur. Das ist wie ein Satzaufbau – Punkt, Komma – so dass man weiß, was möglich ist.

F: Was würden Sie denn sagen, ist an Noten so schwierig, haben Sie mehr Probleme mit Rhythmus oder mit Tonhöhe oder die Gesamtheit zu erfassen?

A: Genau, Kontext zu erfassen, die Phrasen zu erfassen. Das geht dann schon damit los, dass, wenn ich jetzt zum Beispiel was schreibe, dann schreibe ich zum Beispiel in diesen Text „nicht" mit rein, schreibe das „nicht" aber nur „ni", das „cht" fehlt. Das kann ich zwanzig Mal lesen, ich lese immer „nicht", obwohl da nur „ni" steht. Heutzutage passiert das natürlich nicht, denn es gibt ja die Autokorrektur, aber zu meiner Zeit konnte man sowas nicht. Als ich meine Diplomarbeit geschrie-

ben habe, habe ich den Satz immer rückwärts gelesen und dann gesehen: Warum steht da „ni"? „Nicht" heißt es ja, aber im Kontext hab' ich das nicht gekonnt. Oder man schreibt Wörter und plötzlich weiß man nicht mehr, wie's geschrieben wird. Dann hat man keinen Anhaltspunkt mehr, dann steht man davor und man kann dieses Wort nicht. Dann kann man erst mal aufgeben und später geht's dann wieder weiter und dann denkt man: „Ja klar, so wird das geschrieben". Und zu meiner Zeit, wo ich also zur Schule gegangen bin, war das so, wenn man als Legastheniker sich 'ne Befreiung von der Notengebung geben ließ, dann hat man nicht studieren können. Also hab' ich das nicht gemacht, weil ich hätte ja nicht studieren können, weil ich Legastheniker bin. Mittlerweile ist das ja anerkannt und man kann trotzdem ein Studium machen, damals konnte man das nicht.

F: Ich habe jetzt aber für meinen Studiengang an meiner Hochschule mal nachgefragt und die sagen, es würde wenn, dann von Fall zu Fall entschieden, aber dort ist das gar nicht so bekannt, dass sich die Legasthenie auch auf die Musik auswirkt. Also für Texte ist das kein Problem, für Facharbeiten oder so, aber für das Notenlesen gibt es keine alternativen Prüfungen.

A: Nein, man muss sich ja auch immer überlegen, wie's denn funktioniert. Man sieht 'nen Text und muss ganz kurz aufpassen. Mit dem Lesen mit den Noten ist das ja so'n bisschen was anderes: Man hat ja quasi einen Text, man kennt den Text und den schreibt man dann auf. Und den muss man dann quasi wiedererkennen. Und es gibt einfach so und so viele Leute – das kenn' ich auch von Schülern – es gibt Menschen, die haben eine kleine rhythmische Schwäche, für die ist das einfach schwer, das dann auch noch zu erfassen, rhythmisch komplexe Sachen. Aber ich glaube, bei den meisten ist das große Problem, dass, wenn man da erst mal benachteiligt ist, dann hört man auf zu üben. Und was wirklich hilft, ist viele, viele Stunden wirklich sehr, sehr, sehr lang' üben. Tag und Nacht üben. Dann kann man das kompensieren. Und einige haben das wahrscheinlich schon als Kinder gemacht und deswegen haben die dann weniger Schwierigkeiten. Wenn man sowas gar nicht gemacht hat, weil man vielleicht auch gar keine Chance gekriegt hat – irgendwann muss man's machen – dann kommt man auch 'ran und man kommt soweit 'ran, dass es funktioniert. Aber so richtig schnell die Sachen zu erfassen, bleibt immer schwer. Und für mich ist immer klar, das Ganze ist auch personenbezogen, also ich hab' mich da immer schwer getan. Also jetzt mag es ja gehen, in meiner Zeit, ich

bin ja 67er Jahrgang, ich bin jetzt 52, in meiner Zeit war das mal 'ne ganze Zeit „modern", da waren alle Legastheniker. Heute haben sie alle „Zappelphillip-Syndrom", da werden sie alle mit Ritalin behandelt, das ist ja auch so 'ne „Mode", sag ich eben, aber paar sind ja immer dabei – was haben wir jetzt, jetzt sind wir glutenunverträglich – aber ein paar sind halt immer da, die haben's wirklich, und da ist das Problem. Und das ist ja bei der Musik, da kommen die Kinder, die machen nicht weiter, wenn sie nicht wollen. Dann haben die nicht so viel Erfolg, also dann machen die lieber Sport. Wenn's da nicht klappt, dann macht man was anderes. Bis man dann seine Begabung gefunden hat, und es ist ganz selten, dass man dann mit so'm Handicap dann trotzdem weitermacht.

F: Wenn Sie jetzt so Schüler haben, die vielleicht ähnliche Probleme haben, wie Sie früher auch gehabt haben, was ist Ihnen dann wichtig im Unterricht, worauf legen Sie besonderen Wert?

A: Also ich guck' schon, dass die lesen. Also ich hab zwei kleine downgeschädigte Kinder gehabt, das eine Mädchen ist inzwischen 22, die liest inzwischen ganz gut runter, ist teilweise begabter wie Kinder, die keine Behinderung haben – aber es geht einfach darum: Wenn man anfängt, dass man Lesen lernt von Anfang an. Nicht nur erst mal hören, tun – das ist alles wichtig – das geht aber auch einfach so, aber wichtig ist, dass die immer gleich jede Stunde 'ne Etüde dazu und ein Stück lesen lernen. Lernen, zu erfassen, dass sie Phrasen lernen, zu erfassen… Denn es ist ja letztendlich so, es gibt ja gar nicht so viele verschiedene musikalische Phrasen, wenn man das irgendwann hat, dann kann man die einfach aneinander reihen und dann hat man die Konzentration wieder über, um das noch miteinander zu verbinden. Also das ist so die Erfahrung, die wir gemacht haben.

F: Was halten Sie davon, wenn Schüler auf Notentext verzichten möchten oder lieber über Improvisation, über Auswendiglernen lernen möchten?

A: Geht ja auch, das machen wir bei uns zum Beispiel mit den Kindern in den Grundschulen, wenn wir im Klassenmusizieren arbeiten, dann arbeiten wir manchmal nur mit Solmisation und nur über Vorstellung. Mal ein gutes halbes Jahr gesungen und solche Sachen gemacht, dass sie 'ne Tonvorstellung kriegen. Das ist natürlich dann wesentlich, denn, was ganz toll ist, wenn die 'ne Vorstellung haben vom Klang. Das machen wir auch. Aber wenn die das dann können und das kognitiv dann auch begriffen wird, dann müssen sie das auch umsetzen können, indem sie's

lesen. Improvisieren ist da 'ne andere Geschichte, kann man ja auch mit einbringen. Aber nicht lesen wäre ja auch in unserer Zeit nicht gut, denn wenn ich jetzt keinen Text lesen könnte, dann könnte ich mich ja auch nicht weiterbilden. Und so ist das auch mit der Musik.

F: Welche Methoden haben Sie genutzt, für sich selbst auch, um sich das Notenlesen beizubringen oder um sich das zu erleichtern?

A: Erleichtert… Also was da toll ist, ist Solmisation, also relative Solmisation, da kommt man weit, da kriegt man 'ne gute Tonvorstellung, dass man sich die Töne bewusst macht und die Phrasen – einfach üben, stückchenweise üben, so hab' ich das gemacht. Viele Etüden, dass man weiß, okay, so stückchenweise die Phrasen rein und dann irgendwann hat man's, so sieht's aus. Und Konzert – naja, dann hat man, wenn man weiß, dass dieses Konzert ansteht... dann muss man sich schon überlegen, wie man's gestaltet und, und, und. Das ist aber ja oft – als junger Mensch hat man 'nen Lehrer, der gestaltet einem das und wenn man dann selber anfängt, als Musiker unterwegs zu sein, hat man so seinen Unterricht gehabt und dann muss man sich plötzlich selber überlegen, wie gestalte ich jetzt ein Werk. Und das ist wie ein Theaterstück – wie will man das gestalten – oder man hat einfach sein ganzes Leben 'nen Lehrer, der sagt, wie's geht. Das ist natürlich auch 'ne Möglichkeit (lacht).

F: Wenn Sie jetzt einen Auftrag kriegen, Sie kriegen ein Angebot, sollen das und das Konzert spielen oder hier auftreten – hören Sie sich zuerst das Stück an oder lesen Sie sich zuerst die Noten durch?

A: Also ich les' zuerst mir das selber. Also wenn ich mir das richtig erarbeite – also ich mach' das ja schon 20 Jahre nicht mehr, also ich bin ja schon lange aus dem Bereich, dass ich mich als Trompeter geben kann, das ist schon lange her. Also ich hab' hier lange die Schulleitung gemacht und dann war das gut. Aber in der Zeit oder wenn ich jetzt noch was kriege: Ich guck' mir das immer selber an, ich find' das total spannend. Und dann gibt’s natürlich tausende von Aufnahmen, da kann man dann gucken, wie machen die Kollegen das, was auch interessant ist. Und dann kann man gucken, okay. Aber ich wollte mir das nie nehmen lassen, erst mal ein Stück selber gestalten, bevor ich mir das anhör'. Das ist als junger Student was anderes, da weiß man nicht wie's funktioniert und dann hört man sich das an. Und das ist gut und das ist gut, und das will man machen, der Lehrer sagt das – aber

später hat man doch mehr oder weniger die Möglichkeit, das selbst zu gestalten.

F: Ich geh' mal davon aus, Sie haben im Studium nicht nur Trompete gelernt, sondern auch ein bisschen Klavier oder welches Instrument noch?

A: Naja, ich hab 'ne schöne Abschlussprüfung gemacht, aber ich glaub', mein Klavierspiel ist sehr rudimentär, ich mach' das sehr selten. Das ist halt wie man's dann muss – man muss es halt machen, also dann macht man's. Dann spielt man's und dann… Aber das Problem ist einfach, wenn man – das ist wie Gehörbildung. Die Gehörbildung hat man auch wie ein Instrument und wenn man da über Jahre viel mit arbeitet, ist es leicht und wenn man aber nicht so'n guten Start hat… Also von den Bläsern in Ostfriesland und man fängt erst mit 18 richtig an, dann hat man unheimlich viele Stunden nachzuholen, dann übt man… ja… vier, fünf Stunden. Und wenn man vier, fünf Stunden netto übt, dann braucht man bestimmt neun bis zehn Stunden Zeit, dass man alles auch übt. Und guckt man richtig auf die Stoppuhr und will 'ne Nettozeit haben, dann ist man acht, neun, zehn Stunden unterwegs am Tag. Und dann muss man sich irgendwann fragen: Was ist jetzt wichtig? Will man das oder will man das nicht? Und dann bleibt nicht viel Zeit für Klavier. Hätte ich auch noch Zeit zum Klavier üben – dann hätte ich die Trompete an'n Nagel hängen können. Da muss man sich entscheiden, das ist dann einfach so. Also mein Klavierspiel ist sehr rudimentär.

F: Wenn Sie im Arbeitsleben sind und ein Schüler in den Unterricht kommt, sagen wir mit einem Stück aus 'ner Orchesterklasse oder aus 'nem Ensemble, wo er sonst noch spielt und Sie kennen das Stück nicht und sollen das jetzt aber unterrichten. Funktioniert das für Sie? Können Sie das gut genug lesen?

A: Ja, das kommt drauf an. Also ich würde gucken, das kommt auf das Niveau an. Wenn es im Amateurbereich ist, also wenn das Kinder sind und die machen das, ist das auf alle Fälle zu machen. Das ist gar keine Frage. Also so weit ist es dann schon, dass man das erfasst. Aber jetzt kommen sie… mal angenommen, die Kinder sind jetzt – Das meiste kennt man ja. Also das ist 'ne hypothetische Frage. Das meiste kennt man, und so kommt das selten vor. Aber dann müsste ich mir das bisschen angucken, klar. Wenn man das ernsthaft machen will und weiterkommen will, dann muss man das machen. Also ich hatte auch einen Schüler, der studierte dann Trompete, ist dann weitergekommen. Aber dass jemand ankommt und sagt: „Kannst du das mal mit mir machen", das kommt nicht aus dem Blauen. Man kennt

die Leute, also die Schüler. Man muss nur aufpassen, das ist ganz wichtig – wenn man sieht, die Kinder kommen zu einem mit zehn, vielleicht auch mit elf, wenn sie spät kommen, ja und dann gehen die teilweise mit 18 wieder weg oder einige auch schon mit 16, dann hat man die nur über sechs Jahre. Und dann hat man also nur fünf oder sechs Jahre Zeit, den ganzen Stoff da rein zu kriegen. Da muss man eigentlich super viel Glück haben, dass die Kinder dann auch zu Hause was punkten können. Und das wird, glaube ich, meistens unterschätzt. Ich glaub' das meiste ist wirklich… die Kinder dafür zu schärfen, dass sie wirklich wollen. Oder einfach zu sagen, ich mach' das aus Spaß und Hobby ist ja auch gut. Aber die, die's dann machen, die kommen nicht von irgendwie normal da mit.

F: Ich habe noch eine letzte Frage. Und zwar habe ich jetzt viel mit anderen Lehrkräften Kontakt gehabt, die legasthene Schüler haben, die ähnliche Probleme auch aufweisen, die aber als Lehrkraft selbst das gar nicht kennen. Was würden Sie so einer Lehrkraft empfehlen? Wenn da jetzt so ein Schüler vor 'ner normal notenlesenden Lehrkraft steht, der sich total schwer tut mit dem Notenlesen und gar nicht damit zurecht kommt?

A: (denkt) Wissen Sie, da müssen Sie ganz kleine Einheiten nehmen, aber die konsequent immer wieder durch. Nehmen wir mal das Beispiel mit dem kleinen downgeschädigten Mädchen, das geht ganz langsam, aber es geht kontinuierlich weiter, immer noch, nach zehn Jahren noch. Die ist jetzt auch so, dass sie lernt, dass sie da weiter kommt. Das geht ganz kontinuierlich klein, aber es geht kontinuierlich. Und wenn man da ein bisschen hier macht, bisschen da und bisschen da, dann wird man nichts erreichen. Also da müssen die mal durch, also wenn die die Tonleitern lernen wollen, dann müssen die die machen. Fertig. Und die können natürlich… Also als Legastheniker ist man natürlich ein Wunder in dem, wie man Ausflüchte kriegt, in dem, wie man sich da irgendwo was schön redet, da müssen die einfach konsequent sein. Das muss durch. Das kann sein, dass er aufhört, aber wenn er nicht aufhört, hat er's geschafft. Man muss auch gucken – es muss Spaß machen. Wenn er keinen Spaß hat, warum soll er's tun? Dann macht er was anderes… Aber immer konsequent dran bleiben, ich glaub' das ist das wichtigste. Und du musst bei dem Kind suchen oder bei dem, der dir gegenüber sitzt. So dass du sagst: „Lass uns heut' arbeiten, das hilft dir nicht nur für die Musik, es hilft dir auch für den Schulalltag." Man muss sich auch mal trauen, dicke Bretter zu bohren.

F: Ja, das waren schon meine Fragen. Fällt Ihnen noch was wichtiges ein?

A: (denkt) Ich komm' noch mal zu dem Thema zurück. Also für mich hat die Legasthenie mehr was, was mit Sprache zu tun hat und mit Lesen und allem. Musikalisch hab' ich die gleichen Probleme. Aber man kann sie auch lösen. Wenn man sie kennt, kann man sie lösen. Ist nur die Frage, ob man damit einem Kind so einen unheimlichen Gefallen tut, es da durchzuprügeln, wenn es auch noch woanders so Schwierigkeiten hat. Wenn's das unbedingt will, ist das gut. Aber oft sind's ja auch die Eltern, die es dann dahin schicken. Und es ist ja auch so, die Frage des Alters ist die des Eingestehens. Am Anfang hat man immer versucht, das so zu verheimlichen. Das ist immer der erste Weg. Und inzwischen ist mir das egal, da kann ich mit umgehen, aber man denkt ja als Kind auch, wenn man sowas macht, man ist blöd. Man kann das schlechter und man kann das schlechter. Man kann gut vorspielen, alles wunderbar, sehr musikalisch, alles super. Aber wenn man die Technik dann hat, dann denkt man naja, die anderen können das alle und du kannst das nicht. Also es braucht so 'ne gewisse Reifezeit, bis man da auch zu stehen kann, das ist ja so. Jeder hat ja so sein Päckchen zu tragen, seine Sachen zu tragen. Jeder hat ja so seine Schwierigkeiten. Der eine kann mehr das, der andere kann mehr das…

F: Sind Sie denn auch gegenüber ihren Schülern so offen, dass Sie zum Beispiel mit ihnen darüber sprechen, dass Sie schlechter Noten lesen?

A: Ja, das sag ich auch, klar, ist doch logisch. Ich meine, nur mit der Wahrheit kommt man weit. Aber das ist auch – man wird auch anders erzogen. Jetzt inzwischen ist auch – ich bin mehr oder weniger schon fast Privatier und dann ist das auch fast völlig egal. Aber die erste Zeit als Musikschulleiter. Da sitzt man dann da und muss dann plötzlich sagen: „Ich kann nicht schreiben". Ist ja auch nicht ganz richtig, ich schreib' ja trotzdem die Briefe, aber nicht einfach so, einfach frei raus. Man muss immer noch mal nachdenken, wie is', funktioniert's, funktioniert's nicht… ist schon 'n Unterschied.

M.19a Fragebogen der Online-Umfrage

Seite A1

Liebe/r Umfrageteilnehmer/in,

herzlichen Dank, dass Sie bereit sind, sich Zeit für diese Umfrage zum Thema **Musik und Legasthenie** zu nehmen. Ihr Wissen und Ihre persönliche Erfahrung interessieren mich. In den Audioaufnahmen können Sie sich alle geschriebenen Informationen auch anhören.

Vorweg einige Informationen:

Die Umfrage wird im Rahmen einer Bachelor-Arbeit im Fach Musikerziehung am Institut für Musik der Hochschule Osnabrück (Caprivistraße 1, 49076 Osnabrück) durchgeführt. Verantwortlich für Inhalt und Durchführung ist:

Annika Sabrowski
Am Salzmarkt 3
49074 Osnabrück
annika.sabrowski@hs-osnabrueck.de

Von Ihnen wird **weder Ihr Name oder Wohnort, noch Ihre Mail-Adresse** erhoben. Sollten Sie diese trotzdem angeben, werden Ihre persönlichen Daten umgehend gelöscht. Für den Auswertenden werden nur Informationen sichtbar, die Sie freiwillig angeben. Die von Ihnen gemachten Angaben werden elektronisch gespeichert und zu wissenschaftlichen, nicht kommerziellen Zwecken ausgewertet und können anonymisiert in Veröffentlichungen aller Art auftauchen. Wollen Sie der **Nutzung der Daten widersprechen**, so wenden Sie sich an die obenstehende Adresse. Teilen Sie hierzu Datum und Uhrzeit des Ausfüllens mit. Informationen über die Ergebnisse der Arbeit können Sie ebenfalls unter oben genannter Adresse anfordern.

Wenn Sie auf „weiter" klicken, erklären Sie, die Informationen auf dieser Seite gelesen und verstanden zu haben und freiwillig an dieser Umfrage teilzunehmen. Sind Sie minderjährig, so erklären Sie, die **Zustimmung eines Erziehungsberechtigten** erhalten zu haben. Durch Nichtteilnahme entstehen Ihnen keine Nachteile. Sie sind auch nicht verpflichtet, alle Fragen zu beantworten.

……

Seite A2

Ich bin mindestens 14 Jahre alt, habe Legasthenie oder vermute begründet, Legasthenie zu haben und habe mindestens drei Jahre Instrumentalunterricht erhalten.

- Ja
- Nein

Die Möglichkeit, „zurück" zu gehen wurde bewusst ausgeschlossen. Bitte prüfen Sie Ihre Antworten gründlich, bevor sie „weiter" anklicken. Bitte wundern Sie sich nicht, wenn sich Fragen zu doppeln scheinen und antworten Sie ein zweites Mal.

……

Seite B2

Ihr Alter in Jahren:

- ___

Ihr Geschlecht:

- männlich
- weiblich
- andere

Ihre berufliche Situation:

- Schüler/in
- Student/in, Auszubildende/r im Fachbereich: _____
- berufstätig als: _____
- nicht berufstätig, in Rente/Pension
- nicht berufstätig, arbeitslos
- nicht berufstätig aus anderen Gründen
- Anderes: _____

……

Seite C1

Berichten Sie bitte über Ihr musikalisches Lernen im Verlauf Ihres Lebens.

Bei allen Fragen mit einem Schreibfeld dürfen Sie so ausführlich schreiben, wie Sie möchten.

……

Seite C2

Welche Instrumente spielen Sie zur Zeit mehr als einmal im Monat?

- _____

Welche Instrumente haben Sie früher gespielt und spielen Sie nicht mehr/nur noch selten?

- _____

Sind Sie…

Mehrfachantworten möglich

- Autodidakt/in
- Schüler/in an einer Musikschule
- Schüler/in einer privat unterrichtenden, studierten Lehrkraft
- Schüler/in einer privat unterrichtenden, nicht studierten Lehrkraft
- Musikstudent/in
- Berufsmusiker/in
- zur Zeit nichts davon

Instrument meint in dieser Umfrage immer auch die Stimme, Instrumentalunterricht meint dementsprechend auch Gesangsunterricht, usw.

……

Seite D1

Welche Erfahrungen mit Legasthenie haben Sie gemacht? Wie gingen und gehen Sie selbst und Ihr Umfeld (Familie, Lehrer/innen, Bekannte und andere) mit Ihrer Legasthenie um?

……

Seite D2

Seit wann ist Ihre Legasthenie bekannt?

_____

Welche Symptome zeigen sich bei Ihnen besonders stark?

Mehrfachantworten möglich

- Langsames Lesen
- Vermeidung langer Texte beim Lesen
- Vermeidung langer Texte beim Schreiben
- Unleserliche Handschrift
- Probleme mit Groß-/Kleinschreibung
- Probleme mit Fremdwörtern
- Umsetzung von Rechtschreibregeln
- Auslassen, verwechseln, hinzufügen von Buchstaben
- Auslassen, verwechseln, hinzufügen von Wörtern und Wortteilen
- Ich kann keine bestimmten Symptome benennen
- Anderes:_____

……

Seite E1

Bekamen Sie besondere Unterstützung beim Lesen- und Schreibenlernen? Wie sah diese aus?

……

Seite E2

Nahmen/nehmen Sie den sogenannten „Nachteilsausgleich"*, „Notenschutz"* oder andere gesetzlich verankerte Unterstützungen für Legastheniker/innen an einer Schule oder Ausbildungsstätte in Anspruch?

- Ja, zur Zeit
- Ja, früher
- Nein, nie
- Ich weiß nicht

**Durch den Nachteilsausgleich können Legastheniker/innen zum Beispiel mehr Zeit für Klassenarbeiten oder Kürzungen von Diktattexten erhalten. Die Art des Nachteilsausgleiches unterscheidet sich je nach Schule und Betroffenem. Der Notenschutz gewährleistet Nichtbewertung der Rechtschreibleistungen in nicht-sprachlichen Fächern und wird im Zeugnis vermerkt.*

……

Seite F1

Was fiel Ihnen oder fällt Ihnen leicht zu lernen am Instrument, was war oder ist schwer? Welche Gründe vermuten Sie?

……

Seite F2

Zeigen sich bei Ihnen zusätzlich zur Legasthenie „Auffälligkeiten"?

Mehrfachantworten möglich

- Ich bin Linkshänder, habe aber mit rechts schreiben gelernt
- Dyskalkulie (Rechenschwäche)
- motorische Störungen
- Sprachstörungen
- Sehstörungen (nicht: Brillenträger, die mit Brille gut sehen)
- Aufmerksamkeitsstörungen (z.B. ADHS)
- Wahrnehmungsverarbeitungsstörungen
- andere Lernstörungen
- psychische Krankheiten
- Andere:_____
- nichts davon

……

Seite G1

Wann und wie haben Sie musikalische Notation (Noten, Akkordsymbole, Gitarren-tabs) und musikalische Fachbegriffe gelernt? Erinnern Sie sich an Besonderheiten?

……

Seite G2

Lernen Sie Ihr Instrument überwiegend nach…

Mehrfachantworten möglich

- Noten
- Tabs (z.B. Gitarrentabulaturen)
- Akkordsymbolen
- Gehör
- Anderes:_____

……

Seite H1

Welche Methoden halfen/helfen Ihnen im Instrumentalunterricht besonders? Was wünschen Sie sich von einer guten Lehrkraft?

- Ich lerne Stücke auswendig
- Ich übe Rhythmen durch Klatschen/Sprechen, bevor ich sie im Stück spiele
- Ich höre mir Stücke an/lasse sie von meiner Lehrkraft vorspielen
- Ich würde mein Instrument gerne ohne Notenschrift lernen
- _____
- _____
- _____

……

Seite H2

Halten Sie eine besondere Unterstützung legasthener Menschen im Instrumental-unterricht für notwendig?

- Ja, Unterstützung halte ich generell für notwendig
- Ja, Unterstützung halte ich in Einzelfällen für notwendig
- Es ist zumindest gut, wenn Instrumentallehrkräfte über Legasthenie informiert sind
- Nein, Unterstützung halte ich nicht für notwendig
- Ich bin mir unsicher
- Anderes:_____

……

Seite I1

Sie sind nun am Ende der Umfrage angelangt. Vielen Dank für Ihre Teilnahme.

Möchten Sie noch etwas mitteilen?

M.19b Beispielseite des Designs

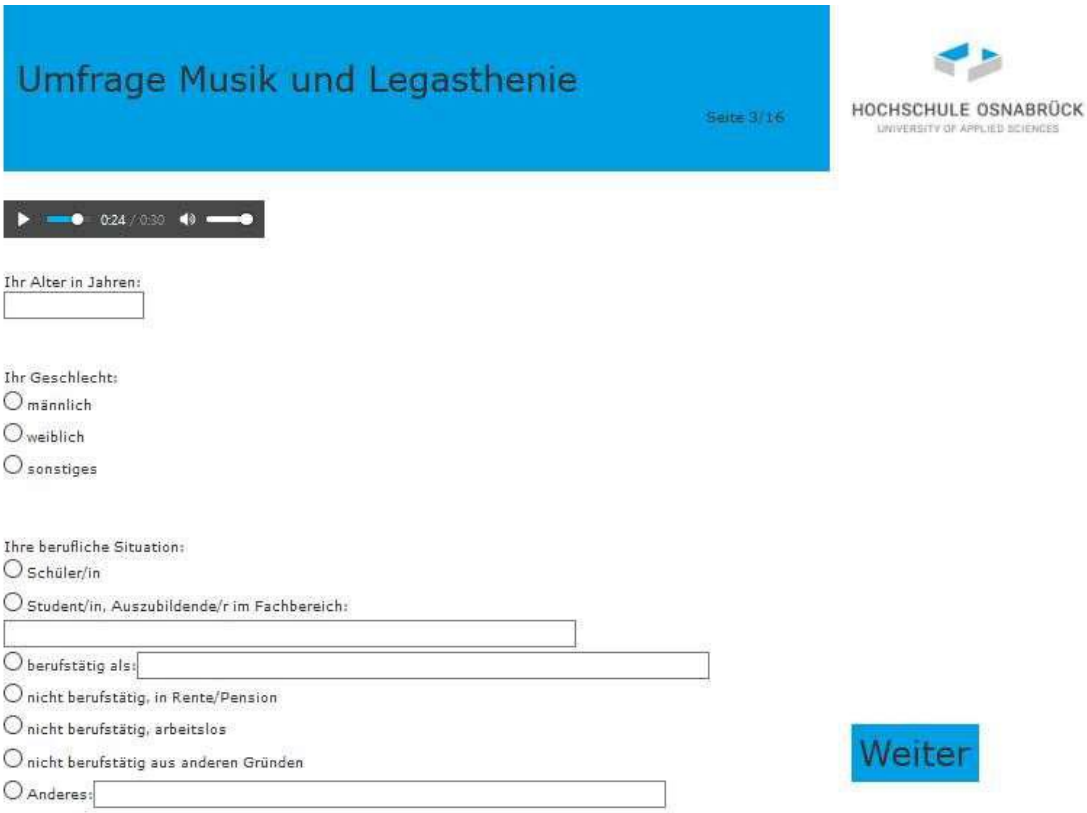


Abbildung 14

M.20 Statistische Auswertung der Online-Umfrage

eingegangene Datensätze: 41 (100%)

- davon leer oder fast leer: 10 (24,4%)
- davon Voraussetzungen nicht erfüllt: 5 (12,2%)
- davon verwertbar: 26 (63, 4% → 100%)

Alter

bis 18 Jahre: 8 (30,8%)

19-30 Jahre: 9 (34,6%)

ab 31 Jahre: 9 (34,6%)

jüngste/r Teilnehmer/in: 14 Jahre

älteste/r Teilnehmer/in: 66 Jahre

Durchschnittsalter: 40,0 Jahre

Geschlecht

weiblich: 20 (76, 9%)

männlich: 6 (23,1%)

andere: 0 (0%)

Ausbildungsstand

Schüler/in: 8 (30,8%)

Student/in oder Azubi/ne: 8 (30,8%)

berufstätig: 10 (38,5%)

in Rente/Pension: 1 (3,8%)

- davon studierend oder berufstätig in einem musikbezogenen Beruf: 11 (42,3%)

musikalischer Ausbildungsstand

(mehrere Angaben waren möglich)

Autodidakt/in: 4 (15,4%)

Schüler/in an einer Musikschule: 8 (30,8%)

Schüler/in einer privaten Lehrkraft: 4 (15,4%)

Musikstudent/in: 5 (19,2%)

Berufsmusiker/in: 8 (30,8%)

zur Zeit nichts davon: 3 (11,5%)

keine Angabe: 1 (3,8%)

- mehrere Antworten gegeben haben 3 Personen, 2 davon unter anderem Musikstudent/innen, außerdem eine Schüler/in an einer Musikschule und gleichzeitig einer privaten Lehrkraft.

Förderung in Bezug auf Legasthenie

ist gefördert worden: 17 (65,4%)

– davon bis 30 Jahre: 16 (94,1%)

– davon ab 31 Jahre: 1 (5,9%)

- zu Förderung wurde die Erwähnung von Therapien, Nachhilfe, Legasthenie- oder Rechtschreibklassen gezählt, sowie die Inanspruchnahme eines Nachteilsausgleiches

keine außerfamiliäre Förderung erhalten: 9 (34,6%)

– davon bis 30 Jahre: 1 (11,1%)

– davon ab 31 Jahre: 8 (88,9%)

- nicht zu Förderung wurde das Üben von Rechtschreibung mit den Eltern gezählt

Umgang mit Legasthenie durch das Umfeld

positiver Umgang mit Legasthenie durch das Umfeld: 10 (38,5%)

mindestens einen negativen Umgang mit Legasthenie erwähnt: 10 (38,5%)

keine Rückschlüsse auf Umgang mit Legasthenie möglich: 6 (23,1%)

Symptome

(mehrere Angaben waren möglich)

Auslassen, verwechseln, hinzufügen von Buchstaben: 22 (84,6%)

Umsetzung von Rechtschreibregeln: 18 (69,2%)

Auslassen, verwechseln, hinzufügen von Wörtern und Wortteilen: 15 (57.7%)

langsames Lesen: 13 (50,0%)

Probleme mit Groß-/Kleinschreibung: 13 (50,0%)

Probleme mit Fremdwörtern: 12 (46,2%)

Vermeidung langer Texte beim Schreiben: 9 (34,6%)

Unleserliche Handschrift: 9 (34,6%)

Vermeidung langer Texte beim Lesen: 7 (26,9%)

Ich kann keine bestimmten Symptome benennen: 0 (0%)

Anderes: 8 (30,8%)

- „Ich kann/konnte manche Wörter lange nicht aussprechen, Bsp.: Besteck, Gymnasium."
- „Vermeidung, Texte laut zu lesen."
- „Ausdenken verschiedener Wörter, wie sie klingen könnten, aber nicht richtig geschrieben sind."
- „Dass ich vermeide, zu schreiben, wenn es Fremde lesen sollen."
- „Ungenaues Lesen, viele Fehler bei zusammengesetzten Wörtern."
- „Satzumstellung und Synonyme beim Vorlesen, ich brauche manchmal ein Lineal zum Lesen und unordentliche Handschriften, alte Schriften und manche Computerschriften kann ich nicht lesen."
- „Sehr hohes emotionales Empfinden."
- „Laut lesen strengt mich sehr an, Unsicherheiten beim Schreiben bezüglich Rechtschreibung."

Wurde Nachteilsausgleich oder Notenschutz in Anspruch genommen?

Ja, früher: 7 (26,9%)

Ja, zur Zeit: 6 (23,1%)

Nein, nie: 13 (50,0%)

Was ist leicht zu lernen am Instrument?

(freie Antworten in Kategorien zusammengefasst)

Auswendig lernen und behalten: 9 (34,6%)

Hören und nachspielen (Rhythmus und/oder Melodie): 9 (34,6%)

Motorische Aspekte: 3 (11,5%)

über Muster/Abläufe lernen: 1 (3,8%)

Spielen nach innerer Vorstellung: 1 (3,8%)

sauber spielen: 1 (3,8%)

Lernen nach Logik: 1 (3,8%)

Alles ist leicht, bei guten Voraussetzungen: 1 (3,8%)

Was ist schwer zu lernen am Instrument?

(freie Antworten in Kategorien zusammengefasst)

Notenlesen: 16 (61,5%)

- davon: Notenlesen/Blattlesen allgemein: 13 (81,3%)
- davon: Notendreher: 1 (6,3%)
- davon: Rhythmus lesen: 1 (6,3%)
- davon: schnelles Notenlesen: 1 (6,3%)

Rhythmus und Puls: 6 (23,1%)

Liedtexte: 3 (11,5%)

- davon: Liedtexte: 1 (33,3%)
- davon: Kombination von Rhythmus, Tönen und Text: 1 (33,3%)
- davon: Texte auswendig lernen: 1 (33,3%)

Auswendig lernen: 2 (7,7%)

- davon: Auswendigspiel: 1 (50,0%)
- davon: Texte auswendig lernen: 1 (50,0%)

Fachbegriffe: 2 (7,7%)

Musiktheorie: 2 (7,7%)

Gemeinsames Spiel beider Hände am Klavier: 1 (3,8%)

Musikalität und Gestaltung: 1 (3,8%)

Feinmotorik: 1 (3,8%)

musikalische Phrasen erfassen: 1 (3,8%)

Gehörbildung: 1 (3,8%)

Zeigen sich bei Ihnen zusätzlich zur Legasthenie „Auffälligkeiten"?

(mehrere Angaben waren möglich)

- Ich bin Linkshänder, habe aber mit rechts schreiben gelernt: 3 (11,5%)
- Dyskalkulie (Rechenschwäche): 5 (19,2%)
- motorische Störungen: 0 (0%)
- Sprachstörungen: 1 (3,8%)
- Sehstörungen (nicht: Brillenträger, die mit Brille gut sehen): 5 (19,2%)
- Aufmerksamkeitsstörungen (z.B. ADHS): 4 (15,4%)
- Wahrnehmungsverarbeitungsstörungen: 1 (3,8%)
- andere Lernstörungen: 0 (0%)
- psychische Krankheiten: 3 (11,5%)
- Andere: 4 (15,4%)
- nichts davon: 14 (53,8%)

Erinnerung an Besonderheiten beim Erlernen der Notation und Fachbegriffen

mindestens eine Besonderheit wurde erwähnt: 11 (42,3%)

Besonderheiten wurden ausdrücklich ausgeschlossen: 8 (30,8%)

über Besonderheiten wurde nichts geschrieben: 7 (26,9%)

Wie wird das Instrument überwiegend gelernt?

(mehrere Angaben waren möglich)

nach Noten: 15 (57,7%)

nach Tabs (z.B. Gitarrentabulaturen): 1 (3,8%)

nach Akkordsymbolen: 0 (0%)

nach Gehör: 11 (42,3%)

Anderes: 1 (3,8%)

keine Angabe: 1 (3,8%)

Methoden, die im Unterricht besonders helfen

(mehrere Angaben waren möglich)

Ich lerne Stücke auswendig: 10 (38,5%)

Ich übe Rhythmen durch Klatschen/Sprechen, bevor ich sie im Stück spiele: 14 (53,8%)

Ich höre mir Stücke an/lasse sie von meiner Lehrkraft vorspielen: 23 (88,5%)

Ich würde mein Instrument gerne ohne Notenschrift lernen: 2 (7,7%)

keine Angabe: 1 (3,8%)

Halten Sie eine besondere Unterstützung legasthener Menschen im Instrumentalunterricht für notwendig?

Ja. Unterstützung halte ich für generell notwendig: 2 (7,7%)

- davon bis 18 Jahre: 0
- davon 19-30 Jahre: 1 (50,0%)
- davon ab 31 Jahre: 1 (50,0%)
- davon Förderung erhalten: 1 (50,0%)
- davon keine Förderung erhalten: 1 (50,0%)
- davon Besonderheiten beim Erlernen der Notenschrift: 1 (50,0%)
- davon keine Besonderheiten beim Erlernen der Notenschrift: 1 (50,0%)
- Besonderheiten nicht erwähnt:0

Ja, Unterstützung halte ich in Einzelfällen für notwendig: 2 (7,7%)

- davon bis 18 Jahre: 0
- davon 19-30 Jahre: 1 (50,0%)
- davon ab 31 Jahre: 1 (50,0%)
- davon Förderung erhalten: 2 (100%)
- davon keine Förderung erhalten: 0
- davon Besonderheiten beim Erlernen der Notenschrift: 1 (50,0%)
- davon keine Besonderheiten beim Erlernen der Notenschrift: 1 (50,0%)
- Besonderheiten nicht erwähnt: 0

Es ist zumindest gut, wenn Instrumentallehrkräfte über Legasthenie informiert sind: 10 (38,5%)
- davon bis 18 Jahre: 2 (20,0%)
- davon 19-30 Jahre: 5 (50,0%)
- davon ab 31 Jahre: 3 (30,0%)
- davon Förderung erhalten: 7 (70,0%)
- davon keine Förderung erhalten: 3 (30,0%)
- davon Besonderheiten beim Erlernen der Notenschrift: 5 (50%)
- davon keine Besonderheiten beim Erlernen der Notenschrift: 1 (10%)
- Besonderheiten nicht erwähnt: 4 (40%)

Nein, Unterstützung halte ich nicht für notwendig: 5 (19,2%)
- davon bis 18 Jahre: 5 (100%)
- davon 19-30 Jahre: 0
- davon ab 31 Jahre: 0
- davon Förderung erhalten: 5 (100%)
- davon keine Förderung erhalten: 0
- davon Besonderheiten beim Erlernen der Notenschrift: 1 (20,0%)
- davon keine Besonderheiten beim Erlernen der Notenschrift: 1 (20,0%)
- Besonderheiten nicht erwähnt: 3 (60,0%)

Ich bin mir unsicher: 4 (15,4%)
- davon bis 18 Jahre: 0 (0%)
- davon 19-30 Jahre: 2 (50,0%)
- davon ab 31 Jahre: 2 (50,0%)
- davon Förderung erhalten: 1 (25,0%)
- davon keine Förderung erhalten: 3 (75,0%)
- davon Besonderheiten beim Erlernen der Notenschrift: 1 (25,0%)
- davon keine Besonderheiten beim Erlernen der Notenschrift: 3 (75,0%)
- Besonderheiten nicht erwähnt: 0 (0%)

Andere: 3 (11,5%)

- „Ich lerne mehr mit dem ganzen Körper, lasse die Kinder die Noten springen auf Seilen, etc. Sie müssen die Noten körperlich erfahren."
- „Sie sollten über Legsthenie informiert sein, um in extremen Fällen einen anderen Weg vorschlagen zu können."
- „Hängt von der Qualität der Lehrkraft ab – Jeder Schüler hat Probleme, die müssen individuell angegangen werden. Problematisierung aber ist schlecht."

- davon bis 18 Jahre: 1 (33,3%)
- davon 19-30 Jahre: 0 (0%)
- davon ab 31 Jahre: 2 (66,7%)
- davon Förderung erhalten: 1 (33,3%)
- davon keine Förderung erhalten: 2 (66,7%)
- davon Besonderheiten beim Erlernen der Notenschrift: 2 (66,7%)
- davon keine Besonderheiten beim Erlernen der Notenschrift: 1 (33,3%)
- Besonderheiten nicht erwähnt: 0 (0%)

M.21 – Schülerin, 17J. - zur Zeit kein Instrument

F: Was fiel Ihnen oder fällt Ihnen leicht zu lernen am Instrument, was war oder ist schwer? Welche Gründe vermuten Sie?
A: Ich kann gut Notenfolgen auswendig lernen, genauso gut wie Gedichte. Aber ich mache in Texten viele Flüchtigkeitsfehler. Wenn ich ein Stück vom Blatt spielen soll, dann habe ich Notendreher oder überlese Noten einfach.

M.26 – Musiklehrerin und -therapeutin, 58J. - Gitarre, Klavier, Blockflöte

Ich lernte zunächst alle Stücke auswendig und bin auch heute noch ein sehr schlechter Blattspieler. Doch das hilft mir sehr, meinen Schülern den Notentext gut zu vermitteln. Ich denke durch die eigenen Handicaps beim Üben, musste ich ganz eigene Lernstrategien entwickeln und habe die Fähigkeit, meinen Schülern sehr individuell zu helfen. Und viel Respekt vor deren individuellen Lernstrategien. [...]
Was mich erstaunt, ist, dass ich ein erstaunlich gutes räumliches Denken habe, aber trotzdem die Buchstaben drehte. d g und b sind heute bei Ermüdung immer noch nicht sicher oder fehlen komplett. […] Auswendiglernen fiel mir extrem leicht. Ich musste Stücke vorgespielt bekommen. So lerne ich am leichtesten. Ich kann Texte abschreiben oder lesen, das hilft überhaupt nicht. Ich denke in Assoziationsketten. In Bildern. Ich verknüpfe Handlungsabläufe. Kann mir Geschichten merken. Bei der Musik denke ich in Mustern. Abläufen. Und verknüpfe diese mit Bildern oder Emotionen. Durch diese Verknüpfungen und inneren Bilder vertieft sich die Merkfähigkeit. […] Ich habe ewig für das Notenlernen gebraucht. Ich musste diese immer wieder neu lernen und flüssig lesen konnte ich erst nach dem Studium. Jetzt bin ich nicht mehr so gut im Auswendiglernen. Ich kann mir die Stücke, die ich vom Blatt spielend gelernt habe auch nicht gut merken. War sehr schlecht für den Teil der Prüfung Blattspiel. Oder Generalbass spielen. Ich habe dann lieber alle in Frage kommenden Stücke auswendig gelernt. […] Ich lege als Lehrkraft wert darauf, dass meine Schüler alle so gut Noten lesen können, dass sie sich die Stücke selber erarbeiten können. [...] Ich lerne mehr mit dem ganzen Körper lasse Kinder die Noten springen auf Seilen etc. Sie müssen die Noten körperlich erfahren.

M.29 – Musikstudentin, 23 J. - Gesang

A: Meine erste Berührung mit Musik machte ich mit vier Jahren in der Kirche und lernte meine Gesangsnoten auditiv. Verlauf der Noten und das Notensystem erlebte ich in der Musikschule. Da ich mit elf Jahren das Cellospielen begann, waren für mich Noten immer zugänglicher. Cellospielen und die Bassnoten lernte ich mit verschiedenen Farben. Bald darauf wechselte ich den Cellolehrer und musste Noten lernen. Komischerweise fällt mir vom Blatt singen mit Begleitung sehr einfach, ohne Begleitung schwerer, weil ich manchmal Noten, die hochgehen, runter singe und ich glaube, das hängt mit meiner Legasthenie zusammen. Zudem höre ich sehr schnell Sprachveränderungen und kann deshalb Fremdsprachen beim Singen sehr schnell nachempfinden. Ohne Melodie und vorgelesen und ohne es vorher gehört zu haben, fällt es mir schwerer. Zudem war und bin ich ein langsamer Lerner. Außer im Gesang.

F: Welche Erfahrungen mit Legasthenie haben Sie gemacht? Wie gingen und gehen Sie selbst und Ihr Umfeld (Familie, Lehrer/innen, Bekannte und andere) mit Ihrer Legasthenie um?

A: In der Schule wurde es als eine Art „Behinderung" gesehen. Deshalb wurde ich vorgeführt von den Lehrern und von den Mitschülern deshalb stark gemobbt. Meine Eltern unterstützen mich sehr, da mein Vater selbst Legastheniker ist. Ich machte eine Therapie, welche mir sehr geholfen hat und Spaß machte. Ich hatte großes Glück, nur eine Rechtschreibschwäche zu haben, weil das Lesen von Texten mir nicht so schwer fällt, als Fremdwörter zu schreiben. Im Studium begegnete ich offenen Leuten, dennoch fiel es mich schwer, nach der traumatischen Schulzeit mich in Seminaren zu outen, oder darüber zu sprechen. Weil dich dann einer anders anschaut, selbst liebe Freunde. Mittlerweile sehe ich es als Besonderheit. Legastheniker haben eine andere Art von Auffassung und Fantasie. Dennoch kommt diese Angst, dumm zu sein und verurteilt zu werden, immer mal wieder vor und nicht alles lernt man so schnell wie andere im Studium. Dafür anderes wiederum schneller.

F: Was fiel Ihnen oder fällt Ihnen leicht zu lernen am Instrument, was war oder ist schwer? Welche Gründe vermuten Sie?

A: Rhythmus und Töne zugleich mit Text muss ich einzeln üben. Anhören und Nachsingen fällt mir leicht. Besonders am Klavier merke ich: Die Benutzung von

beiden Händen fällt mir schwerer als anderen. Ich denke, das liegt an meinen Gehirnhälften... wie sie miteinander nicht intakt funktionieren. Ich bin langsamer, aber dennoch kann ich mir dann Dinge über Jahre hinweg merken und meine Musikalität und Gestaltung muss ich mir üben. Aussprache und falsch gelesene Wörter im Fach Lied müssen öfters berichtigt werden. Aber das fällt mir alleine auch auf.

F: Wann und wie haben Sie musikalische Notation (Noten, Akkordsymbole, Gitarrentabs) und musikalische Fachbegriffe gelernt? Erinnern Sie sich an Besonderheiten?

A: Mit Farben im Cellounterricht. Im Gesang mit dem Verlauf der Noten und Tonhöhe. Im Studium...Melodiediktat fällt mir so schwer wie ein Rechtschreibdiktat.

M.32 – Musikstudent, 21.J. - Bass

Im Alter von sechs Jahren bekam ich zwei Jahre Klavierunterricht, in dem wir aber vor allem Noten lernten, auf die ich keine Lust hatte. Mit neun Jahren begann dann meine Karriere als Bassist. Ich erhielt Unterricht und spielte auch gleich in einer Band. Aber alles ohne Noten. Im Alter von 16 wechselte ich dann meinen Basslehrer und bereitete mich mit 17-18 auf meine Aufnahmeprüfung für das Musikstudium vor und hatte dort den ersten größeren Kontakt mit Noten, der aber auch nur schleppend voran ging. Im Laufe des Musikstudiums gab es dann mehr Kontakt mit Noten, der aber auch nur schwer voran schritt. Mittlerweile habe ich meinen Weg um Noten herum gefunden.

M.33 – Musikstudentin, 26.J. - Klavier, Gesang

F: Berichten Sie bitte über Ihr musikalisches Lernen im Verlauf Ihres Lebens.

A: Ich habe schon früh mit dem Musizieren begonnen (fünf Jahre). Habe mich aber sehr schwer mit dem Notenlernen getan. Ich habe nach Gehör gespielt und einfach alles nachgespielt, was der Lehrer vorgemacht hat. Habe zum Beispiel auch immer die Notennamen mit dem Alphabet durcheinander bekommen. Es war ein großes Durcheinander in meinem Kopf.

F: Wann und wie haben Sie musikalische Notation (Noten, Akkordsymbole, Gitar-

rentabs) und musikalische Fachbegriffe gelernt? Erinnern Sie sich an Besonderheiten?

A: Relativ spät. Intensiv habe ich mich ab meinem 16. Lebensjahr damit beschäftigt, als ich mich entschlossen hatte, Musik zu studieren. Auffällig war, dass ich es nicht nebenbei gelernt habe, sondern mich ganz bewusst und intensiv damit auseinander setzen musste.

M.34 – Studentin, 27 J. - zur Zeit kein Instrument

Ich habe versucht, mir das Spielen leichter zu machen und Tricks anzuwenden, so wie ich es beim Schreiben auch mache.

M.35 – Rentner, 66 J. - Saxofon, Klavier

Ich spiele seit meinem 14. Lebensjahr Saxofon. Als Kind hatte ich zunächst über zwei Jahre Unterricht, der mich allerdings oft frustriert hat. Gelernt habe ich mehr in unterschiedlichen Ensembles, wo ich meist auswendig gespielt habe. Notenschrift habe ich lediglich genutzt, um Bekanntes zu erinnern. Ca. 25 Jahre später habe ich nochmals Unterricht aufgenommen, in dessen Verlauf ich mit großer Mühe versucht habe, Fehler in der Spieltechnik auszumerzen, die ich mir aus Unwissenheit eingeübt hatte. In dieser Zeit habe ich auch angefangen, tatsächlich kompliziertere Linien vom Blatt zu lesen. Dabei fiel mir auf, dass ich sehr oft Noten im Terzabstand verwechselt habe. D. h., ich habe unterschieden, ob Noten auf oder zwischen der Linie stehen, habe aber Schwierigkeiten, sofort zu erkennen auf bzw. zwischen welchen Linien. Ich lese beispielsweise oft a als c oder e. Das passiert nicht im Verlauf einer Linie, aber häufig bei größeren Sprüngen. Problematischer ist es noch mit dem Lesen von Rhythmen, da kann ich oft nur schwer erfassen, ob ich es mit Gruppen von vier, fünf oder sechs Sechzehnteln zu tun habe. Als ich dann vor vier Jahren noch angefangen habe, Klavier zu lernen, traten diese Probleme wieder verstärkt auf.

M.36 – Studentin, 30 J. - Ukulele

Mir ist es immer leicht gefallen, sauber zu spielen, Probleme hatte ich immer eher mit dem Rhythmus. Auffällig war, dass ich auf der Flöte sehr viel mehr rhythmische Probleme hatte als auf dem Cello. Ich hatte immer das Gefühl, dass es daran liegt, dass es mir schwer fällt, im Kopf mitzuzählen, wenn ich etwas anderes mit dem Mund machen muss. Während das, wenn ich nur die Hände brauche um das Instrument zu spielen, sehr viel einfacher ist.

M.42 – Instrumentallehrerin, 55 J. - Querflöte, Blockflöte

F: Halten Sie eine besondere Unterstützung legasthener Menschen im Instrumentalunterricht für notwendig?
A: Hängt von der Qualität der Lehrkraft ab - Jeder Schüler hat Probleme, die müssen individuell angegangen werden. Problematisierung aber ist schlecht.

M.46 – Schülerin, 17 J. - Geige, Klavier, Querflöte

Notenlesen war schwer, weil ich die Notenlinien nicht nachverfolgen konnte. Vermutlich, weil ich die Zeilen nie gerade gesehen habe. Die Melodie zu lernen und zu spielen, fiel mir leicht, wenn ich sie oft genug gehört habe. […] Notenlesen konnte ich nur dann ganz gut, wenn ich es täglich geübt habe, ansonsten war das problematisch. Aufgrund dieser Problematik kam ich musikalisch nicht weiter und da meine Lehrer nicht darauf eingegangen sind, habe ich aufgehört.

M.51 – Büroleiterin, 51 J. - Klarinette

F: Berichten Sie bitte über Ihr musikalisches Lernen im Verlauf Ihres Lebens.
A: Habe mit acht Jahren in der Schule mit Blockflöte begonnen und in einer AG mit zwölf Jahren Gitarre spielen gelernt. Legasthenie gab es zu meiner Schulzeit noch nicht als Krankheit. Ich hatte einfach in Deutsch mit Rechtschreibung und Lesen auffallend schlechte Noten. Mit 14 habe ich angefangen, Klavier zu lernen und hatte vier Jahre eher erfolglos Unterricht. Später habe ich eine Ausbildung zum Kirchenmusiker im Nebenberuf gemacht. Mit mindestens zwei Stunden Orgel üben

täglich und Prüfung auswendig spielen, habe ich das auch geschafft. Chorleiterin bin ich nun seit fast 20 Jahren, aber die Orgel habe ich vor ca. 12 Jahren in die Klarinette getauscht und bin damit sehr glücklich. Wenn es um Noten abspielen geht, bin ich verloren, aber auswendig spiele ich im Jahr ca. 4 Konzerte mit einem Quartett aus Viola, Akkordeon und Bass.

F: Was fiel Ihnen oder fällt Ihnen leicht zu lernen am Instrument, was war oder ist schwer? Welche Gründe vermuten Sie?

A: Spielen nach dem Ohr fällt mir leicht - viele gleiche schnelle Notenwerte lesen (Achtel, Sechzehntel) ist nicht möglich. Ich kann den Noten nicht folgen. Optisch kann ich alle lesen und spielen. Im Musikverein höre ich teilweise nicht, was ich selber spiele. Dann kann ich selbst einfache Noten nicht abspielen. […] Blattspielen in Zeitlupe.

M.54 – Illustratorin, 25 J. - Ukulele

F: Berichten Sie bitte über Ihr musikalisches Lernen im Verlauf Ihres Lebens.

A: Meine Mutter ist selber Musikerin, so bin ich mit Musik aufgewachsen. Ich habe erst Geige angefangen zu lernen, dann Klavier und schließlich Harfe. Jetzt lerne ich gerade noch Ukulele zu spielen und dazu zu singen. Ich habe immer Probleme gehabt, Noten zu lesen, ich konnte immer besser die Stücke auswendig lernen, egal wie viele Seiten Noten sie hatten! Das ist eigentlich immer noch so. Dazu kam noch, dass ich Synästhetikerin bin (jetzt nicht mehr so doll) und ich glaube, das hat mich etwas durcheinander gebracht beim Notenlesen. Meine Harfenlehrerin hat für mich dann die Noten farbig gemalt, jede Note hatte eine eigene Farbe. Und ich liebe es einfach, Musik zu machen! Wenn ich irgendwo ein Instrument sehe, dann juckt es mich richtig in den Fingern, egal ob ich das Instrument beherrsche oder nicht! Ich wollte eigentlich auch dann Harfe studieren, habe mich aber schließlich für Illustration entschieden.

F: Was fiel Ihnen oder fällt Ihnen leicht zu lernen am Instrument, was war oder ist schwer? Welche Gründe vermuten Sie?

A: Was mir leicht fällt: Das Auswendiglernen, eine Melodie erkennen und nach Gehör nachspielen. Ich kann mir wirklich gut Melodien merken, Texte eher weniger. Ich glaube, wenn ich dann ein Stück ganz gut kann, fällt es mir noch leicht, etwas

Dynamik beim Spielen reinzubringen. Was mir schwer fällt: Vom Blatt spielen oder schnell die Noten erkennen. Ich finde das Notensystem extrem schwer mit all den Strichen und Punkten für meine Augen zu erfassen. Das ist wirklich noch schwerer als Buchstaben lesen! Deshalb lerne ich alles auswendig. Ich habe, glaube ich, ein gutes Taktgefühl aber in Takten zählen verwirrt mich ziemlich. Das liegt vielleicht auch daran, dass ich zusätzlich eine Dyskalkulie habe, also eine Rechenschwäche und mit Zahlen und rechnen auch noch Probleme habe... Aber wenn ich mir ein Stück oft genug anhöre, kann ich nach Gehör den richtigen Takt und die Länge der Noten spielen.

F: Wann und wie haben Sie musikalische Notation (Noten, Akkordsymbole, Gitarrentabs) und musikalische Fachbegriffe gelernt? Erinnern Sie sich an Besonderheiten?

A: Im Geigen- und Klavierunterricht habe ich, glaube ich, gar nicht wirklich Noten gehabt. Ich war aber auch gerade einmal fünf oder sieben Jahre alt. Erst im Harfenunterricht habe ich mit Noten gespielt. Aber ich habe wirklich sehr lange gebraucht, um das System zu verstehen und wie die Noten überhaupt heißen. Wie vorher schon einmal erwähnt, hat meine spätere Harfenlehrerin jede Note für mich farbig angemalt. Die Notenblätter waren dann immer so schön bunt! Bis heute weiß ich immer noch, welche Note welche Farbe hatte.

M.55 – Schülerin, 14 J. - Querflöte

Ich mag schnelle Stücke, aber welche, die nicht sehr kompliziert sind, weil ich die Noten sonst durcheinander bringe. Aber manchmal sind Lieder so langsam, dass ich aufgrund der Zeit nicht zurecht komme und ich aus dem Takt komme.

M.57 – Musikpädagogin, 47 J. - Blockflöte

F: Was fiel Ihnen oder fällt Ihnen leicht zu lernen am Instrument, was war oder ist schwer? Welche Gründe vermuten Sie?

A: Blattspiel fällt mir schwer, vertikales Lesen von Noten beim Klavierspielen fällt mir schwer, kann aber keinen Grund benennen.

F: Wann und wie haben Sie musikalische Notation (Noten, Akkordsymbole,

Gitarrentabs) und musikalische Fachbegriffe gelernt? Erinnern Sie sich an Besonderheiten?
A: Noten gelernt, ab der ersten Klasse, doch bis Anfang 20 konnte ich sie nicht benennen.

M.58 – Schülerin, 15 J. - Horn, Querflöte

Ich war und bin in Musik sehr gut und deshalb auch in einer Musikklasse. Als ich bemerkt habe, dass ich LRS habe, hat sich für mich im musikalischen Sinne nichts geändert.

M.59 – Schüler, 18 J. - Klavier

Nach fünf Jahren Unterricht bin ich immer noch nicht in der Lage, Noten flüssig zu lesen. Ich spiele ausschließlich nach Gehör und Muskelgedächtnis, was sich negativ auf die Lerngeschwindigkeit auswirkt.

M.60 – Instrumentallehrerin, 31 J. - Trompete

F: Berichten Sie bitte über Ihr musikalisches Lernen im Verlauf Ihres Lebens.
A: Trompetenunterricht ab sechs Jahren: schnelles Vorankommen, keine Probleme beim Notenlesen. Klavierunterricht ab zehn Jahren: langsames Lernen wegen rechts/links-Koordination und lesen in Akkolade.
F: Was fiel Ihnen oder fällt Ihnen leicht zu lernen am Instrument, was war oder ist schwer? Welche Gründe vermuten Sie?
A: Das Trompetenspiel fiel mir immer leicht. Das mehrstimmige Lesen am Klavier und das Spiel mit beiden Händen fiel mir lange Zeit sehr schwer, mittlerweile spiele ich auch recht gut vom Blatt und bin insgesamt wesentlich schneller in der Auffassungsgabe.

M.61 – Instrumentallehrerin/Orchestermusikerin, 42 J. - Klarinette, Klavier, Blockflöte

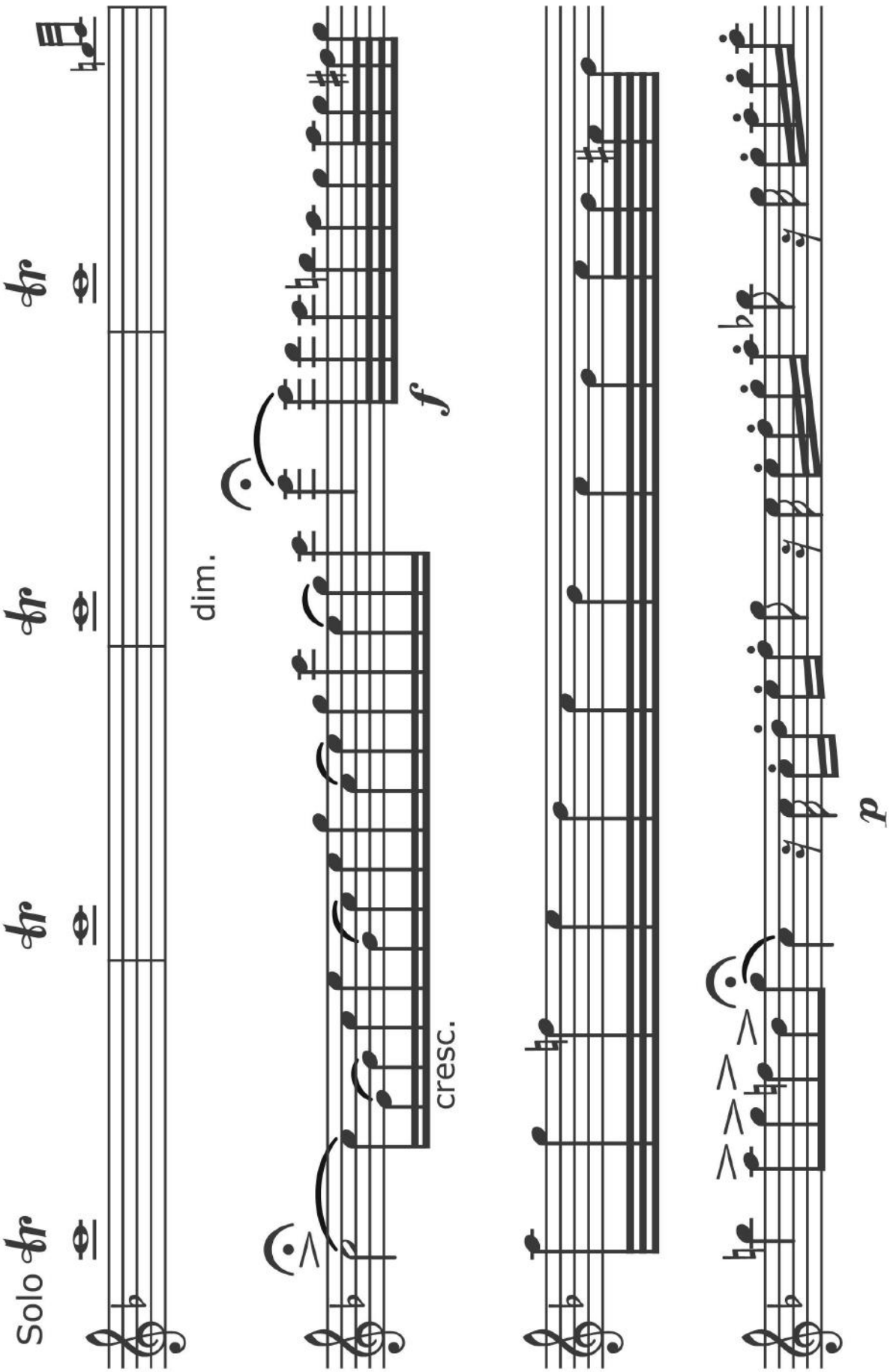
F: Berichten Sie bitte über Ihr musikalisches Lernen im Verlauf Ihres Lebens.
A: Alles, was man logisch herbeiführen kann, fällt mir leicht; Intervalle höre ich komplementär; Akkorde hören fiel mir im Studium sehr schwer, es brauchte etwa die doppelte Zeit wie bei meinen Kommilitonen, ähnlich Harmonielehre; Nach Gehör eben mal in eine andere Tonart transponieren (egal welche), nachdem die Melodie bekannt ist, fällt mir sehr leicht; trotzdem ist auswendig spielen sehr schwer, da die Konzentration doppelt so hoch sein muss (ich muss ja gedanklich erst einmal alles umkehren, wie ich es selbst wahrnehme).
F: Welche Erfahrungen mit Legasthenie haben Sie gemacht? Wie gingen und gehen Sie selbst und Ihr Umfeld (Familie, Lehrer/innen, Bekannte und andere) mit Ihrer Legasthenie um?
A: Viele wissen es gar nicht. Mit viel Training wird es im Beruf gar nicht mehr bemerkt. Als Student war es im Fach Gehörbildung eine Erleichterung, als mein Professor dies akzeptierte und ich meine Scheine durch eine mündliche Prüfung ablegen konnte. Psychisch problematisch wird es, wenn man dann plötzlich auch einige Dinge „richtig" hört, da es zu einer sehr großen Verunsicherung führt.
F: Was fiel Ihnen oder fällt Ihnen leicht zu lernen am Instrument, was war oder ist schwer? Welche Gründe vermuten Sie?
A: Sehr stark gegliederter Unterricht ist entspannend, ich kann nur mit einer gewissen Ordnung arbeiten, weshalb mir in unserer heutigen Zeit sehr die Struktur fehlt, was mir sehr zu schaffen macht.

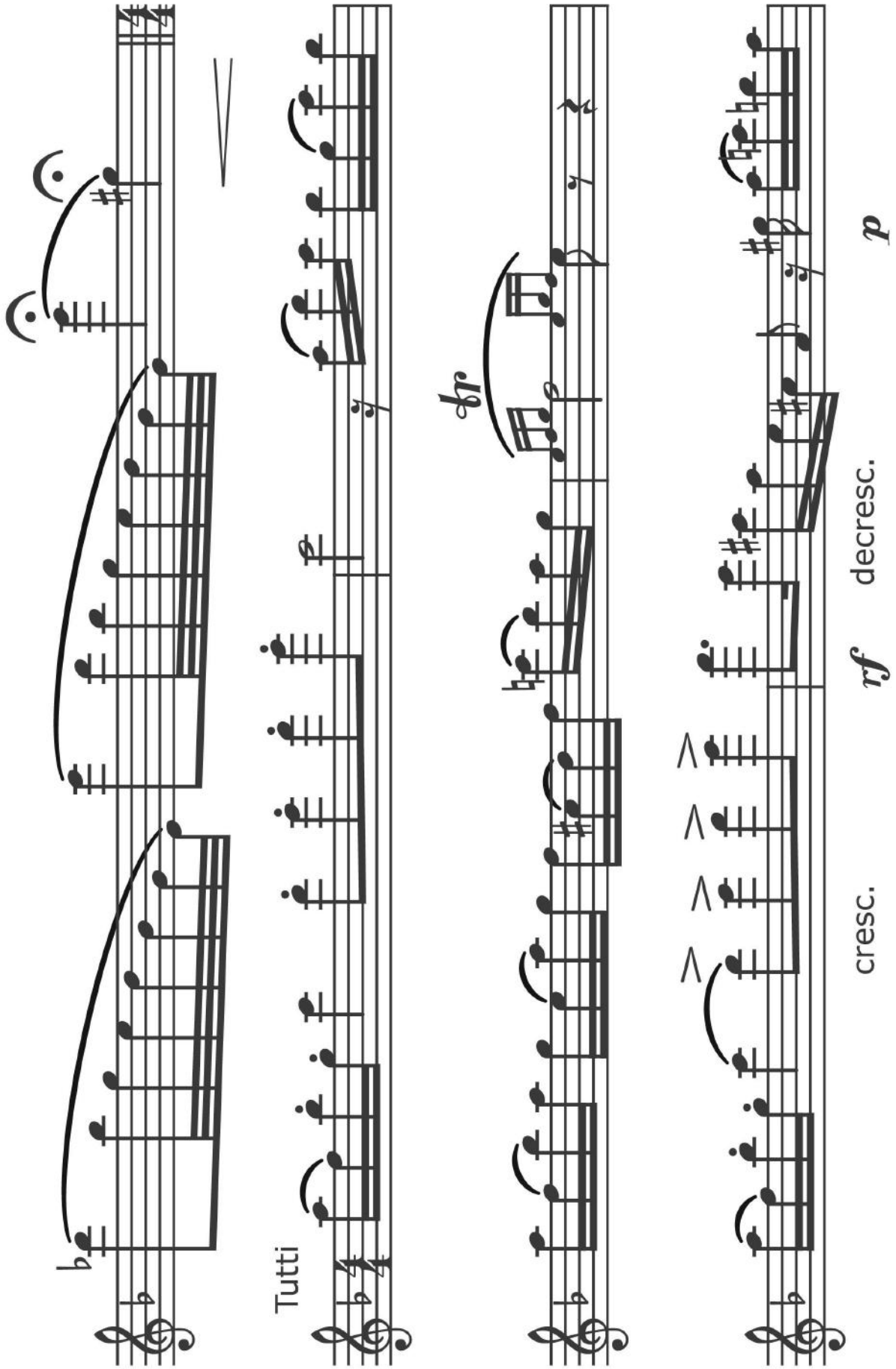
M.70 – Modified Stave Notation

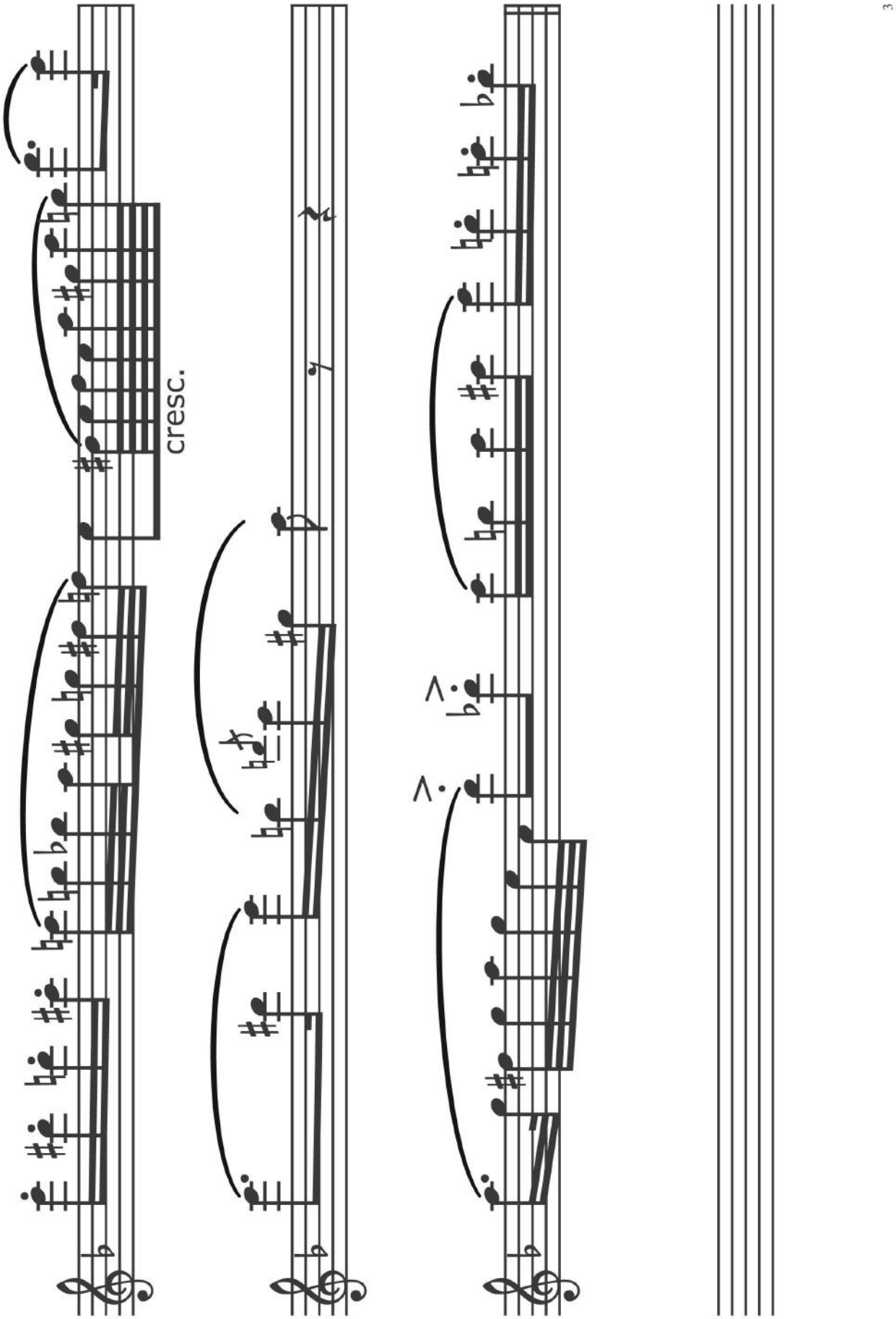
Die folgende „Modified Stave Notation" habe ich nach der von Musescore veröffentlichten Anleitung (vgl. Kap. 7.2.1) erstellt. Sie zeigt einen Ausschnitt aus Génins „Carnaval de Venice" für Querflöte. Ich habe für diesen Notensatz zum ersten Mal das kostenlose Programm Musescore genutzt, da ich in der Regel mit einem anderen Notensatzprogramm arbeite. Zunächst habe ich das Seitenformat und die Größe der Notenlinien angepasst. Außerdem habe ich in den Stil-Einstellungen diverse Größen, zum Beispiel die Dicke der Bögen und Notenhälse, die Größe von

Verzierungen und Staccato-Punkten vergrößert. Diese Angaben können als „Stil-Vorlage" zum Beispiel unter dem Namen „Modified Stave Notation" abgespeichert werden, sodass die grundsätzlichen Einstellungen nur einmal notwendig werden. Neben der Umstellung einiger Größen habe ich weitere Maßnahmen zur Übersichtlichkeit gewählt. So habe ich die Einleitung nicht in kleinerer Notenschrift notiert, sondern mit den Worten „Solo" und später „Tutti" markiert. Außerdem vermied ich Phrasierungsbögen, insbesondere wenn zwei Bögen gleichzeitig (z.B. Phrasierungs- und Bindebogen) die Folge gewesen wären. Dies führt dazu, dass an einigen, insbesondere sehr schnellen Stellen, der oder die Musizierende selbst schlussfolgern muss, dass hier ein Anbinden vorgesehen ist oder die Lehrkraft dies dem Kind mitteilen muss. Crescendo-Gabeln wurden in der Mehrzahl ersetzt durch eine schriftliche Angabe, damit sie nicht mit weiteren Balken verwechselt werden können. Die Angaben sind alle in der für Legastheniker empfohlenen Schriftart Verdana geschrieben und nicht, wie im Notendruck üblich, schräg gedruckt, um bessere Lesbarkeit zu gewährleisten.

Das Umsetzen dieser Notation ging schneller, als ich erwartet hatte. Die Umsetzung mit Hilfe der englischen Anleitung ist auch dann problemlos, wenn man das deutschsprachige Programm nutzt. Die Möglichkeit, genaue Maße und Entfernungen für jeden noch so kleinen Aspekt der Notation einzustellen, ermöglicht, dass Bestandteile wie Bögen und Staccato-Punkte automatisch gut lesbar und nicht überschneidend gesetzt werden und somit nicht nachbearbeitet werden müssen.


Solo
dim.
cresc.
f
p


Tutti
cresc.
rf
decresc.
p


cresc.

Literaturverzeichnis

Anvari, S. H.; Trainor, L. J.; Woodside, J.; Levy, B. A.: Relations Among Musical Skills, Phonological Processing, and Early Reading Ability in Preschool Children. In: Journal of Experimental Child Psychology. Ausgabe 83, 2002, S.111-130 [https://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S0022096502001248; abgerufen: 16.06.2019]

Associated Board of the Royal Schools of Music (ABRSM) (Hrsg.): Dyslexia, Dyspraxia or Other Learning Difficulties. Auf: ABRSM.org. London ohne Jahr. [https://gb.abrsm.org/en/exam-booking/specific-needs/dyslexia-dyspraxia-or-other-learning-difficulties/; abgerufen: 16.06.2019]

Atterbury, B.W.: A Comparison of Rhythm Pattern Perception and Performance in Normal and Learning-Disabled Readers, Age Seven an Eight. In: Journal of Research in Music Education. Ausgabe 31 Nr. 4, 1983, S.259-270. [https://journals.sagepub.com/doi/abs/10.2307/3344629; abgerufen: 16.06.2019]

Beauftragter der Bundesregierung für die Belange von Menschen mit Behinderungen: Die UN-Behindertenrechtskonvention – Übereinkommen über die Rechte von Menschen mit Behinderungen. Berlin 2018.[https://www.behindertenbeauftragter.de/SharedDocs/Publikationen/DE/Broschuere_UNKonvention_KK.pdf?__blob=publicationFile; abgerufen: 31.07.2019]

British Dyslexia Association (BDA) (Hrsg.): Music and Inclusive Teaching – Information from B.D.A. Music. Ohne Ort und Jahr. [https://cdn.bdadyslexia.org.uk/documents/Advice/Music/BDA_Music_information_booklet_REV_jan_2018.pdf?mtime=20190408173756; abgerufen: 13.06.2019]

Bruhn, H.: Gedächtnis und Wissen. In: Bruhn, H.; Oerter, R.; Rösing, H. (Hrsg.): Musikpsychologie – Ein Handbuch. Reinbek 1993, S.539-546

Bundesrepublik Deutschland, vertreten durch die Bundesministerin der Justiz und für Verbraucherschutz (Hrsg): Gesetz über das Urheberrecht und verwandte Schutzrechte (UrhG). Berlin 1966. [http://www.gesetze-im-internet.de/urhg/; abgerufen: 07.08.2019]

Bundesverband Legasthenie und Dyskalkulie e.V. (BVL) (Hrsg.): Legasthenie – Ratgeber zum Thema Legasthenie – Erkennen und Verstehen. Bonn 2018a. [https://www.bvl-legasthenie.de/shop-bvl/produkt/bvl-ratgeber-legasthenie-erkennen.html; abgerufen: 13.06.2019]

Bundesverband Legasthenie und Dyskalkulie e.V. (BVL) (Hrsg.): Legasthenie in der Schule – Handreichung für Lehrkräfte. Bonn 2018b. [https://www.bvl-legasthenie.de/images/static/pdfs/bvl/9_Handreichung-Lehrer_2018_web.pdf; abgerufen: 13.06.2019]

Bundesverband Legasthenie und Dyskalkulie e.V. (BVL) (Hrsg.): Legasthenie-Diagnose. Auf: BVL-legasthenie.de. Ohne Ort und Jahr. [https://www.bvl-legasthenie.de/legasthenie/diagnostik.html; abgerufen: 09.08.2019]

Daunt, S.; Bishop-Liebler, P.: Music and Dyslexia – Definitions, Difficulties, Strengths and Strategies. Auf: Incorporated Society of Musicians. 2016. [https://www.ism.org/professional-development/webinars/music-dyslexia; abgerufen: 13.06.2019]

Daunt, S. (Hrsg.): ‘A Pianist's Story’ by Gill Backhouse. Ohne Jahr. [https://cdn.bdadyslexia.org.uk/documents/Advice/Music/a_pianist_s_story_-_short_version.pdf?mtime=20190408173808; abgerufen: 13.06.2019]

Degé, F.; Schwarzer, G.: Musik und kognitive Entwicklung. In: Bernatzky, G.; Kreutz, G. (Hrsg.): Musik und Medizin – Chancen für Therapie, Prävention und Bildung. Wien 2015, S.359-373.

Deutsche Gesellschaft für Kinder und Jugendpsychiatrie, Psychosomatik und Psychotherapie e.V. (Hrsg.): Diagnostik und Behandlung von Kindern und Jugendlichen mit Lese- und/oder Rechtschreibstörung – Evidenztabelle 5. München 2015. [https://www.kjp.med.uni-muenchen.de/download/leitlinie_lrs_kjp_evidenztabelle5_komorbiditaeten.pdf; abgerufen: 13.06.2019]

Deutsches Institut für medizinische Dokumentation und Information (DIMDI) im Auftrag des Bundesministeriums für Gesundheit (BMG) unter Beteiligung der Arbeitsgruppe ICD des Kuratoriums für Fragen der Klassifikation im Gesundheitswesen (KKG) (Hrsg.): ICD-10-GM Version 2019 German Modification – Systematisches Verzeichnis – Internationale statistische Klassifikation der Krankheiten und verwandter Gesundheitsprobleme, Köln 2018. [https://www.dimdi.de/static/de/klassifikationen/icd/icd-10-gm/kode-suche/htmlgm2019/; abgerufen: 12.06.2019]

Flach, N.; Timmermans, A.; Korpershoek, H.: Effects of the Design of Written Music on the Readability for Children with Dyslexia. In: International Journal of Music Education. Ausgabe 34(2), 2016, S.234-246. [https://journals.sagepub.com/doi/abs/10.1177/0255761414546245?journalCode=ijma; abgerufen: 16.06.2019]

Ganschow, L.; Lloyd-Jones, J.; Miles, T. R.: Dyslexia and Musical Notation. In: Annals of Dyslexia. Ausgabe 44, 1994, S.185-202. [https://link.springer.com/article/10.1007/BF02648161; abgerufen: 16.06.2019]

Geiger, O.: Musical Notation Reading versus Alphabet Reading – Comparison and Implications for Teaching Music Reading to Students with Dyslexia. In: International Journal of Psychological and Behavioral Sciences. Ausgabe 9 Nr. 8, 2015, S.2885-2888. [https://www.academia.edu/16288384/Musical_Notation_Reading_versus_Alphabet_Reading_-_Comparison_and_Implications_for_Teaching_Music_Reading_to_Students_with_Dyslexia; abgerufen: 16.06.2019]

Gembris, H.: Grundlagen musikalischer Begabung und Entwicklung. Augsburg 2013.

Génin, P.A.: Carnaval de Venice – Fantaisie variée pour flûte et piano. Op. 14. Herausgegeben von Billaudot, G. Paris 1872. [http://hz.imslp.info/files/imglnks/usimg/c/cf/IMSLP248802-PMLP403336-Genin_Carnaval_Flute.pdf; abgerufen: 05.08.2019]

Gilbert, J. P.: A Comparison of the Motor Music Skills of Nonhandicapped and Learning Disabled Children. In: Journal of Research in Music Education. Ausgabe 31 Nr. 2, 1983, S.147-155. [https://journals.sagepub.com/doi/pdf/10.2307/3345217; abgerufen: 16.06.2019]

Gromko, J. E.: Predictors of Music Sight-Reading Ability in High School Wind Players. In: Journal of Research in Music Education. Ausgabe 52 Nr. 1, 2004, S.6-15. [https://journals.sagepub.com/doi/abs/10.2307/3345521; abgerufen: 16.06.2019]

Gruhn, W.: Der Musikverstand – neurobiologische Grundlagen des musikalischen Denkens, Hörens und Lernens. Hildesheim u.a. 2008.

Gudmundsdottir, H. R.: Pitch Error Analysis of Young Piano Students' Music Reading Performances. In: International Journal of Music Education. Ausgabe 28(1), 2010, S.61-70. [https://journals.sagepub.com/doi/10.1177/0255761409351342; abgerufen: 16.06.2019]

Hämäläinen, J. A.; Salminen, H. K.; Leppänen, P. H. T.: Basic Auditory Processing Deficits in Dyslexia – Systematic Review of the Behavioral and Event-Related Potential – Field Evidence. In: Journal of Learning Disabilities. Ausgabe 46(5), 2012, S.413-427. [https://journals.sagepub.com/doi/abs/10.1177/0022219411436213?journalCode=ldxa; abgerufen: 16.06.2019]

Hasselhorn, M.; Grube, D.: Das Arbeitsgedächtnis – Funktionsweise, Entwicklung und Bedeutung für kognitive Leistungsstörungen. In: Sprache, Stimme, Gehör. Ausgabe 27, 2003, S.31-37. [https://www.researchgate.net/publication/248875285_Das_Arbeitsgedachtnis_Funktionsweise_Entwicklung_und_Bedeutung_fur_kognitive_Leistungsstorungen; abgerufen: 16.06.2019]

Hébert, S.; Cuddy, L. L.: Music-Reading Deficiencies and the Brain. In: Advances in Cognitive Psychology. Ausgabe 2 Nr. 2-3, 2006, S.199-206. [https://www.researchgate.net/publication/26450067_Music-reading_deficiencies_and_the_brain; abgerufen: 16.06.2019]

Helfferich, C.: Die Qualität qualitativer Daten – Manual für die Durchführung qualitativer Interviews. Wiesbaden 2011.

Hender, K.: Legasthenie im Geigenunterricht, Zürich 2007. [http://news.legasthenietrainer.com/Legasthenie-Musik.pdf; abgerufen: 22.08.2019]

Höinghaus, A.: Musik und Legasthenie. In: Ledy. Ausgabe 04, 2015, S.18-21. [https://www.bvl-legasthenie.de/images/static/pdfs/Spots/Interview_VAUU.pdf, abgerufen: 09.07.2019]

Hubicki, M.; Miles, T. R.: Musical Notation and Multisensory Learning. In: Child Language Teaching and Therapy. Ausgabe 7 Nr. 1, 1991, S.61-78. [https://journals.sagepub.com/doi/abs/10.1177/026565909100700104; abgerufen: 16.06.2019]

Huss, M.; Verney, J. P.: Music, Rhythm, Rise Time Perception and Developmental Dyslexia – Perception of Musical Meter Predicts Reading and Phonology. In: Cortex. Ausgabe 47, 2011, S.674-689. [https://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S001094521000198X; abgerufen: 16.06.2019]

Jaarsma, B. S.; Ruijssenaars, A. J. J. M.; Van den Broeck, W.: Dyslexia and Learning Musical Notation – A Pilot Study. In: Annals of Dyslexia. Ausgabe 48, 1998, S.137-154. [https://www.researchgate.net/publication/225627438_Dyslexia_and_learning_musical_notation_A_pilot_study; abgerufen: 16.06.2019]

Jäncke, L.: Musik und Hirnplastizität. In: Bernatzky, G.; Kreutz, G. (Hrsg.): Musik und Medizin – Chancen für Therapie, Prävention und Bildung. Wien 2015. S.49-70.

Kirchhoff, S.; Kuhnt, S.; Lipp, P.; Schlawin, S.: Der Fragebogen – Datenbasis, Konstruktion und Auswertung. Wiesbaden 2008.

Klavar Vereniging Nederland (Hrsg.): Klavar Trial Lesson – Play Your First Melody Within 10 Minutes. Ohne Ort und Jahr. [https://www.klavarvereniging.nl/attachments/article/233/KVN-trial%20lesson%20piano-2013_english.pdf; abgerufen:15.08.2019]

Klinik und Poliklinik für Kinder- und Jugendpsychiatrie, Psychosomatik und Psychotherapie (Hrsg.): Info Legasthenie – Häufige Fragen. München ohne Jahr. [https://www.kjp.med.uni-muenchen.de/forschung/legasthenie/ueberblick.php; abgerufen: 12.06.2019]

Kopiez, R.; Lee, J. I.: Towards a Dynamic Model of Skills Involved in Sight Reading Music. In: Music Education Research. Ausgabe 8 Nr. 1, 2006, S.67-120. [http://musicweb.hmt-hannover.de/sightreading/Kopiez&Lee%282006%29MER-DynamicModel.pdf; abgerufen: 16.06.2019]

Lea, M.: Sight-Reading and Memory. In: Miles, T. R.; Westcombe, J.; Ditchfield, D. (Hrsg.): Music and Dyslexia – A Positive Approach. Chichester 2008, S.92-99.

Lehmann, A.C.: Vomblattspiel und Erkennen musikalischer Formen. In: Bruhn, H.; Oerter, R.; Rösing, H. (Hrsg.): Musikpsychologie – Ein Handbuch. Reinbek 1993, S.486-492.

Lehmann, A. C.; McArthur, V.: Sight-Reading. In: Parncutt, R.; McPherson, G.E.; The Science and Psychology of Music Performance – Creative Strategies for Teaching and Learning. Oxford 2002, S.135-150.

Lehmann, S.: Bewegung und Sprache als Wege zum musikalischen Rhythmus. Osnabrück 2007. [https://www.epos.uni-osnabrueck.de/books/l/lehs007/pages/; abgerufen: 13.06.2019]

Lohrenscheit, C.: Das Menschenrecht auf Bildung. Auf: bpb.de 2013 [http://www.bpb.de/gesellschaft/bildung/zukunft-bildung/156819/menschenrecht?p=all; abgerufen: 31.07.2019]

Macmillan, J.: Suzuki benefits for children with dyslexia. In: Miles, T. R.; Westcombe, J.; Ditchfield, D. (Hrsg.): Music and Dyslexia – A Positive Approach. Chichester 2008, S.137-142

Mann, C.; Oberländer, H.; Scheid, C.: LRS Legasthenie – Prävention und Therapie – Ein Handbuch. Weinheim 2001.

Marshall, K.; Daunt, S.: Practical Teaching Solutions. In: British Dyslexia Association (Hrsg.): Teacher Guide to Music an Dyslexia. Ohne Ort 2011, S.9-15. [http://steelasophical.com/wp-content/uploads/2013/10/www.rhinegold.co_.uk_downloads_magazines_music_teacher_music_teacher_guide_music_and_dyslexia.pdf; abgerufen: 16.06.2019]

Mayer, H. O.:Interview und schriftliche Befragung – Entwicklung. Durchführung und Auswertung. München 2004.

McCarthy, O.; Ditchfield, D.: Early Years – Deirdre starts to learn piano. In: Miles, T. R.; Westcombe, J.; Ditchfield, D. (Hrsg.): Music and Dyslexia – A Positive Approach. Chichester 2008, S.45-54.

McRitchie Pratt, C.: In and Around the Classroom. In: Miles, T. R.; Westcombe, J.; Ditchfield, D. (Hrsg.): Music and Dyslexia – A Positive Approach. Chichester 2008, S.19-25.

McRitchie Pratt, C.; Ditchfield, D.; Oglethorpe, S.; Westcombe, J.: Winning Over the Reluctans. In: Miles, T. R.; Westcombe, J.; Ditchfield, D. (Hrsg.): Music and Dyslexia – A Positive Approach. Chichester 2008, S.55-56.

Meyen, M.; Löblich, M.; Pfaff-Rüdiger, S.; Riesmeyer, C.: Qualitative Forschung in der Kommunikationswissenschaft – Eine praxisorientierte Einführung. Wiesbaden 2011.

Moog, H.: Über Eigenarten musikalischen Lernens – Ein Beitrag zu einer musikalischen Lerntheorie. In: Kleinen, G. (Hrsg.): Musik und Kind. Ohne Ort 1984. [https://www.pedocs.de/volltexte/2016/12281/pdf/AMPF_1984_Band_5.pdf; abgerufen: 16.06.2019]

Music Publishers Association (Hrsg.): The Code of Fair Practice – Agreed between Composers, Publishers and Users of Printed Music. London 2016. [https://mpaonline.org.uk/wp-content/uploads/2016/09/MPA-Code-of-Fair-Practice.pdf; abgerufen: 08.08.2019]

Nicolson, R. I.; Fawcett, A. J.: Dyslexia is more than a phonological disability. In: Dyslexia. Ausgabe 1, 1995, ohne Seitenangabe. [http://citeseerx.ist.psu.edu/viewdoc/download;jsessionid=72D877D3AAA251AC319766203789A90B?doi=10.1.1.57.3260&rep=rep1&type=pdf; abgerufen: 13.06.2019]

O'Brien Vance, K.: Adapting Music Instruction for Students with Dyslexia. In: Music Educators Journal. Ausgabe Mai 2004, S.27-31. [https://journals.sagepub.com/doi/abs/10.2307/3400020; abgerufen: 16.06.2019]

Oglethorpe, S.: Instrumental Music for Dyslexics – A Teaching Handbook. London 1998.

Oglethorpe, S.: Can Music Lessons Help the Dyslexic Learner? In: Miles, T. R.; Westcombe, J.; Ditchfield, D. (Hrsg.): Music and Dyslexia – A Positive Approach. Chichester 2008a, S.57-67.

Oglethorpe, S.: Sight-Reading. In: Miles, T. R.; Westcombe, J.; Ditchfield, D. (Hrsg.): Music and Dyslexia – A Positive Approach. Chichester 2008b, S.82-89.

Overy, K.: Classroom Rhythm Games for Literacy Support. In: Miles, T. R.; Westcombe, J.; Ditchfield, D. (Hrsg.): Music and Dyslexia – A Positive Approach. Chichester 2008, S.26-44.

Pick, A. D.; Unze, M. G.; Metz, S.; Richardson, R. M.: Learning to Read Music – Children's Use of Structure in Pitch Notation. In: Psychomusicology, Ausgabe 2 Nr. 2, 1982, S.33-46. [https://www.researchgate.net/publication/254735013_Learning_to_read_music_Children's_use_of_structure_in_pitch_notation; abgerufen: 16.06.2019]

Puissance Dys (Hrsg.): La dyslexie, c'est quoi? Ohne Ort 2015. [https://www.youtube.com/watch?v=VzgbxeSSXlc oder mit deutschen Untertiteln: http://www.alfa-buc.org/de/2017/04/wie-einstein; abgerufen: 09.07.2019]

Rader, D.: Cher: 'It Takes a Very Strange Man to Be the Right Man for Me'. Auf: Parade.com. 12.11.2010. [https://parade.com/40362/dotsonrader/1112-cher-extras/]

Royal National Institute of Blind People (RNIB) (Hrsg.): Modified Stave Notation. Ohne Ort und Jahr [https://www.rnib.org.uk/information-everyday-living-home-and-leisure-music-reading-music-accessible-formats/modified-stave-notation; abgerufen: 13.06.2019]

Sallat, S.: Der Ton macht die Musik – und die Sprache. In: Logos interdisziplinär. Ausgabe 17(2), 2009, S.84-92.

Sand, A.; Westcombe, J.: Positive Connections Across the Generations. In: Miles, T. R.; Westcombe, J.; Ditchfield, D. (Hrsg.): Music and Dyslexia – A Positive Approach. Chichester 2008, S. 109-116.

Scheerer-Neumann, G.; Ritter, C.: Phonologische Bewusstheit. In: Bildungsserver Berlin Brandenburg (Hrsg.): Reader zur Lernstandsanalyse – Sieben diagnostisch-pädagogische Verfahren für den Schulanfang. Berlin 2006. [https://bildungsserver.berlin-brandenburg.de/fileadmin/bbb/unterricht/rahmenlehrplaene/grundschule/lernstandsanalyse/pdf_ilea1_reader/5._Phonologische_Bewusstheit.pdf; abgerufen: 31.07.2019]

Sloboda, J. A.: The Psychology of Music Reading. In: Psychology of Music. Ausgabe 6/2, 1978, S.3-20. [https://journals.sagepub.com/doi/abs/10.1177/030573567862001; abgerufen: 16.06.2019]

Sloboda, J. A.: Experimental Studies of Music Reading – A Review. In: Music Perception. Ausgabe 2 Nr. 2, 1984, S.222-236. [https://mp.ucpress.edu/content/2/2/222; abgerufen: 16.06.2019]

Stichting Klavarskribo (Hrsg.): The Klavar Method – Play Your First Melody Within Ten Minutes. Ridderkerk 2016. [https://www.klavarskribo.eu/en/component/easyfolderlistingpro/?view=download&format=raw&data=eNpNUFuOwjAMvErlC7QViIc5wlwi7X7wjwxxIVKaVHZ4CXF3koaK_bI9mRlPTNi2-FrcXCB0wRkW2CjO1gi2pxNrbcLNu0BG698ry9Xyrd6JJVc5Vg1eMz05wEVZikGBEJrp6XRhjV_zJcJ-P2J5WhWpp57z2CDksiioNbCx2BSRsBsonv-xkrazjlwn7SzBJdt2zFb9WfKhClL98OMQSMzIQuB7_HSD6T6R-D5YYZ32tcmLYqTjuWef2AdsE5rOMgjnI5SvzBF88Gn56w0rl2k-; abgerufen: 08.08.2019]

Thaut, M. H.; Hömberg, V.: Einführung in die Neurologische Musiktherapie. In: Bernatzky, G.; Kreutz, G. (Hrsg.): Musik und Medizin – Chancen für Therapie, Prävention und Bildung. Wien 2015, S.139-154

Thielemann, K.: Legasthenie und ADHS im Musikunterricht – So habe ich das erlebt. Auf: Kind und Musik. 2017. [https://www.kind-und-musik.com/2017/09/13/legasthenie-und-adhs-im-musikunterricht-so-habe-ich-das-erlebt/; abgerufen: 13.06.2019]

Trinity College London (Hrsg.): Request for Special Needs Provision (Music). Auf: Trinitycollege.com. London ohne Jahr. [https://www.trinitycollege.com/resource/?id=8583; abgerufen: 16.06.2019]

UK Association for Accessible Formats (Hrsg.): Modified Stave Notation – Meeting Individual Needs for Large Print Music. Ohne Ort 2013. [https://www.ukaaf.org/wp-content/uploads/G009-UKAAF-Modified-Stave-Notation-meeting-individual-needs-for-large-print-music.pdf; abgerufen: 13.09.2019]

Universitätsklinikum Freiburg (Hrsg.): Umschriebene Entwicklungsstörungen und intellektuelle Behinderungen. Freiburg ohne Jahr. [https://www.uniklinik-freiburg.de/fileadmin/mediapool/07_kliniken/psy_psykuj/pdf/lehre/script_med/Entwicklungsstoerungen.pdf; abgerufen: 31.07.2019]

Verband deutscher Musikschulen (VdM) (Hrsg.): Leitbild der öffentlichen Musikschulen im Verband deutscher Musikschulen (VdM). Münster 2015. [https://www.musikschulen.de/medien/doks/Positionen_Erklaerungen/leitbild_vdm-musikschulen.pdf; abgerufen: 31.07.2019]

Verein für angewandte Lernforschung und individuell berufliche Förderung e. V. (A-L-F e. V.) (Hrsg.): Teilleistungsstörungen und AD(H)S. Auf: alf-ev.de ohne Jahr. [http://www.alf-ev.de/seiten/teilleistungsstoerungen.html; abgerufen: 31.07.2019]

Werner, C.: Wie notieren Grundschülerinnen und Grundschüler musizierte Rhythmen? – Eine empirische Untersuchung von Typen der Darstellung von Rhythmen mit Zeichen. In: Beiträge empirischer Musikpädagogik. Ausgabe 7 Nr. 1, 2016, S.1-38. [https://www.b-em.info/index.php/ojs/article/view/134/283; abgerufen: 13.06.2019]

Wiesenthal, R.: Wahrnehmen, Verstehen, Wiedergeben – Anmerkungen zu drei Notenschriften für blinde und sehende Kinder. In: Maas, G. (Hrsg.): Musiklernen und Neue (Unterrichts-)Technologien. Essen 1995, S.225-254. [https://www.pedocs.de/volltexte/2015/10321/pdf/AMPF_1995_Wiesenthal_Wahrnehmen_Verstehen_Wiedergeben.pdf; abgerufen: 13.06.2019]