

Band 1 von 2

# Musicking und inklusive musikpädagogische Praxis

Inaugural-Dissertation  
zur Erlangung des Doktorgrades  
der Philosophie an der Ludwig-Maximilians-Universität  
München

vorgelegt von  
Beatrice McNamara

München  
2023

Erstgutachterin: Prof. Dr. Alexandra Kertz-Welzel

Zweitgutachter: Prof. Dr. Ulrich Heimlich

Mündliche Prüfung: 7. Juli 2023

## Vorwort

An dieser Stelle möchte ich allen beteiligten Personen, die mich über meine Promotionszeit hinweg unterstützt haben, Dankesworte aussprechen.

Mein besonderer Dank gilt meiner Doktormutter Prof. Dr. Alexandra Kertz-Welzel, die mir Impulse und Inspiration auf diesem Weg gegeben hat und mir immer mit Rat und produktiven Gesprächen zur Seite stand. Ebenfalls danke ich ihr für die vielfache Möglichkeit zum wertvollen wissenschaftlichen Austausch im Rahmen der Teilnahme an Master- und Doktorandenkolloquien und für die Gelegenheit zum Dialog mit Musikpädagog\*innen im internationalen Bereich.

Besonderer Dank gilt auch Prof. Dr. Ulrich Heimlich, der mich durch Gespräche über inklusives Unterrichten, inklusive Didaktik und Methodik, in meinem Forschungsvorhaben bestärkt und inspiriert hat. Bedanken möchte ich mich ebenfalls bei Frau Prof. Dr. Michaela Schwarzbauer (Universität Mozarteum Salzburg). Sie ist als Drittprüferin Teil dieses Projektes und hat mich durch konstruktiven Dialog in meiner Forschungstätigkeit bestärkt.

Meinen Dank möchte ich ebenfalls aussprechen für die Unterstützung und Ermöglichung des Projekts *Unterricht inklusiv gestalten mit Musik* durch Lehrerbildung@LMU im Rahmen der gemeinsamen Qualitätsoffensive Lehrerbildung des Bundes und der Länder vom Bundesministerium für Bildung und Forschung (BMBF).

Persönlich bedanken möchte ich mich auch insbesondere bei Lena Fegg, die als studentische Hilfskraft mit ihrer Unterstützung in der Datensammlung, Auswertung und Textedition einen entscheidenden Beitrag zur Durchführung des Projekts und dieser Promotion geleistet hat. Dank gilt ebenso den Studierenden für ihr engagiertes Mitwirken in der Seminararbeit und ihrer Teilnahme an Interviews und Fragebogenerhebungen. Durch ihre Beteiligung bei der Entwicklung und Erprobung von Unterrichtsmaterialien in der Schulpraxis haben sie wesentlich zum Gelingen des Projekts beigetragen.

Für die Ermöglichung des Umsetzens der Unterrichtsbeispiele in der schulischen Praxis an Grundschulen in München bedanke ich mich herzlich bei Lisa Plickert und Susanne Leistner. Sie stellten freundlicherweise ihre Klassen für die Unterrichtsversuche zur Verfügung und unterstützten die Studierenden darüber hinaus in konstruktiven Besprechungen zu ihren Unterrichtsversuchen.

Meinen Eltern danke ich für ihre Geduld, Ermutigung und ihren Zuspruch während der Arbeit an dieser Dissertation. Glücklicherweise bin ich in dieser Phase so viel Unterstützung und Rückhalt erfahren zu haben.



## Inhaltsverzeichnis

<b>1</b>	<b>Einleitung</b> .....	<b>6</b>
<b>2</b>	<b>Musicking</b> .....	<b>16</b>
2.1	Begriff und Entstehung .....	16
2.2	Ideale Beziehungen .....	19
<b>3</b>	<b>Musicking und inklusiver Musikunterricht</b> .....	<b>25</b>
3.1	Die Musikalität aller Menschen .....	25
3.2	Die Dichotomie zwischen Zuhörer*innen und Musi(c)ker*innen.....	30
3.3	Musicking als interkulturelle Aktivität .....	40
3.4	Netzwerkbildung .....	48
3.5	Innermusikalische Beziehungen .....	53
3.6	Räumliches Setting und Beziehungsbildung im inklusiven Musikunterricht .....	60
<b>4</b>	<b>„Unterricht inklusiv gestalten mit Musik“ – ein Projekt</b> .....	<b>64</b>
4.1	Stand der Forschung.....	65
4.2	Forschungsfragen .....	69
4.3	Teilnehmer*innenfeld und Forschungsmethoden /Befragungsdesign.....	70
4.4	Befragungsdesign.....	71
4.4.1	Fragebögen.....	71
4.4.2	Gruppeninterviews .....	93
4.5	Zusammenfassung der Forschungsergebnisse .....	115
<b>5</b>	<b>Zentrale Prinzipien inklusiven Musickings</b> .....	<b>117</b>
5.1	Exploration.....	117
5.2	Ganzheitlichkeit .....	126
5.3	Egalitäre Differenz .....	137
5.4	Multidimensionalität .....	139
5.4.1	Umgangsformen mit Musik .....	143
5.4.2	Beispiel: Der LehrplanPLUS (2014) und die Umgangsformen mit Musik .....	185
<b>6</b>	<b>Ein Kompetenzmodell für inklusiven Musikunterricht</b> .....	<b>193</b>
6.1	Theoretische Fundierung.....	193
6.2	Das Modell.....	200
<b>7</b>	<b>Schlussbemerkung und Ausblick</b> .....	<b>202</b>
	<b>Literatur</b> .....	<b>206</b>

<b>Tabellenverzeichnis .....</b>	<b>228</b>
<b>Abbildungsverzeichnis .....</b>	<b>229</b>

# 1 Einleitung

Mit Blick auf die Heterogenität der Gesellschaft Deutschlands und somit auch der Schülerschaft (Statistisches Bundesamt, 2016) kann die Fokussierung auf Inklusivität in der schulischen musikpädagogischen Praxis als Notwendigkeit betrachtet werden. Vor dem Hintergrund des Zusammenhangs zwischen schulischem Erfolg, sozialer Herkunft und Migrationshintergrund (PISA 2018, 2018, S. 9f.) in Deutschland, gilt es somit Wege zu finden, durch inklusiven Musikunterricht allen Schüler\*innen Zugang zu musikalischer Aktivität zu ermöglichen. Besondere Verantwortung kommt hierbei der musikpädagogischen Praxis im verpflichtenden schulischen Kontext zu. Untermuert wird dies durch Studien, deren Forschungsergebnisse einen eindeutigen Bezug zwischen kultureller Teilhabe und soziokulturellem Hintergrund der Schüler\*innen in Deutschland aufzeigen (Lehmann-Wermser & Krupp-Schleußner, 2017). Diese Kausalität zwischen der Höhe des jährlichen Haushaltseinkommens, aktiver musikalischer Tätigkeit und der Inanspruchnahme bezahlten Musikunterrichts stellt sich zweifelsfrei in folgender Graphik dar:

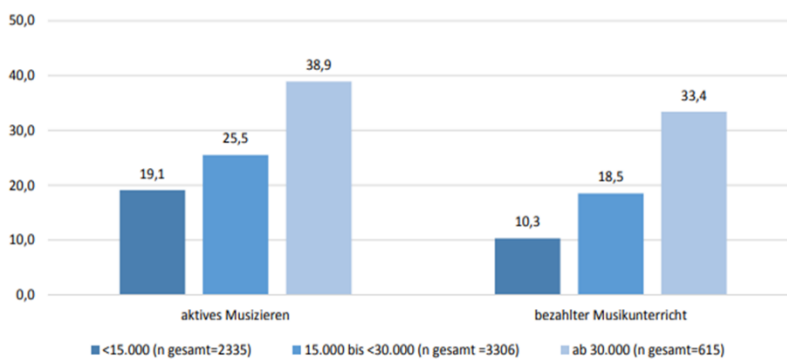


Abbildung 1: Sozioökonomischer Hintergrund, bezahlter Musikunterricht und aktives Musizieren (Lehmann-Wermser & Krupp-Schleußner, 2017, S. 11)

Verdeutlicht wird durch diese Statistik, dass insbesondere inklusivem Musikunterricht im verpflichtenden formalen, schulischen Rahmen verstärkte Bedeutung zukommt.

Darüber hinaus ist festzustellen, dass seit der Ratifizierung der *UN-Behindertenrechtskonvention*<sup>1</sup> im Jahr 2009 die Zahl der Schüler\*innen, die in einem integrativen<sup>2</sup> Umfeld ausgebildet

<sup>1</sup> Mit der Ratifizierung der Konvention über die Rechte von Menschen mit Behinderungen – CRPD der Vereinten Nationen – im Jahr 2009 eröffneten sich für Menschen mit Behinderungen in Deutschland neue Möglichkeiten, wie z. B. ihre Rechte formell einzufordern oder die Wahl zwischen dem Besuch einer Regelschule und einer Sonderschule zu erhalten (Merk, 2019, S. 11f.).

<sup>2</sup> Zu unterscheiden ist hier begrifflich zwischen *Inklusion* und Integration. Gemäß Hinz (2002, S. 359) nimmt die Integration eine individuumsfokussierte Sicht ein. Das bedeutet, dass beispielsweise Schüler\*innen mit sonderpädagogischem Förderbedarf in eine Regelschule eingegliedert werden. Mit dem Begriff *Inklusion* ist

werden, von 18,4 % auf 25,0 % gestiegen ist. Gegenwärtig besuchen fast 150 000 Schüler\*innen mit Förderbedarf eine allgemeine Schule (Merkt, 2019, S. 12). Für die Zukunft kann man mit Sicherheit sagen, dass die Nachfrage nach inklusiver Bildung und damit auch nach inklusiver Musikausbildung in Deutschland erheblich gestiegen ist.

Das im Rahmen dieser Arbeit durchgeführte Forschungsvorhaben reagiert damit auf den Bedarf an empirischer Forschung zum inklusiven Fachunterricht (Liebers & Seifert, 2014; Musenberg & Riegert, 2014). Zudem sollten die Förderbedarfe der Lernenden in der Inklusionsforschung stärker berücksichtigt werden (Hackbarth & Martens in Sturm & Wagner-Willi, 2018). Darüber hinaus besteht mit Blick auf die Heterogenität der Schülerschaft (Merkt, 2019) beständig Forschungsbedarf zu inklusiver Fachdidaktik sowie inklusiven Lehr- und Lernprozessen (Rabenstein & Wischer, 2016). Im Rahmen der in dieser Arbeit durchgeführten Forschung sollen daher durch die Entwicklung von Prinzipien für den inklusiven Musikunterricht und die Erarbeitung eines Kompetenzmodells für den inklusiven Musikunterricht weitere Ansatzpunkte bzw. Rahmenrichtlinien für inklusive schulische Musikpraxis in Deutschland aufgezeigt werden.

Theoretische Basis ist hierfür die Musicking-Theorie Christopher Smalls<sup>3</sup> (1998). Ein zentraler Gedanke der Musicking-Theorie, der ihre Relevanz für die im Rahmen dieser Arbeit durchgeführten Forschung verdeutlicht, ist, dass Small jedem Menschen die Fähigkeit zur Teilnahme an musikalischer Aktivität in individueller Form zuspricht: „(...) every single individual [is] capable of making some contribution to the communal activity of musicking.“ (Small, 2012, S. 208). Im Mittelpunkt seiner Theorie stehen somit die Wertschätzung und der Einbezug eines jeden Individuums mit seinen individuellen musikalischen Fähigkeiten und Fertigkeiten in den Musicking-Prozess.

Ein weiterer Aspekt, der die Musicking-Theorie Smalls dazu prädestiniert, impulsgebend für inklusive musikpädagogische Praxis im schulischen Kontext zu fungieren, ist die Tatsache, dass der Begriff *Musicking* die vielfältigen Möglichkeiten musikalisch aktiv zu werden und somit

---

jedoch die gemeinsame Beschulung aller Schüler\*innen in Regelschulen gemeint (Hinz, 2002, S. 359). Allerdings ist die Abgrenzung der Begriffe oftmals ob der Vielfalt an Interpretationen und Auslegungen der beiden Begriffe nicht eindeutig (Textor, 2018, S. 32).

<sup>3</sup> Christopher Small wurde am 17. März 1927 in Palmerston North in Neuseeland geboren. Er studierte Zoologie an der Universität von Otago und studierte Klavier, Chorleitung und Komposition an der Victoria University in Wellington. Im Jahr 1961 ging Small mit einem Stipendium der neuseeländischen Regierung zum Studium nach London, wo er Komposition studierte. Ab 1967 lehrte er als Musiklehrer an einer Mädchenrealschule im Norden Londons. In den Jahren 1971 bis 1986 unterrichtete er Musik am Ealing College of Higher Education. 1986 beendete Small seine Lehrtätigkeit und verlegte seinen Lebensmittelpunkt nach Spanien. Am 7. September 2011 stirbt Small in Sitges in Spanien. Zu seinen Werken gehören unter anderem *Music, Society, Education* (1977), *Music of the Common Tongue: Survival and Celebration in African American Music* (1987) und *Musicking: The Meanings of Performing and Listening* (1998). (Small, 2016; Cohen, 2007; Souz, o. J.)

das inklusive Potenzial musikalischer Aktivität in sich vereinigt. Mit diesem Begriff bezeichnet Small ein vielfältiges Spektrum der Teilnahme bzw. Teilhabe an musikalischen Darbietungen: „To music is to take part, in any capacity, in a musical performance, whether by performing, by listening, rehearsing or practicing, by providing material for performance (what is called composing), or by dancing“ (Small, 1998, S. 9). Hier wird deutlich, dass die Musicking-Theorie in Anbetracht der Vielfalt musikalischer Tätigkeit und dem Einbezug des Individuums in jeglicher Kapazität Anknüpfungspunkte für die inklusive musikpädagogische Praxis bieten kann. Insbesondere mit Blick auf den Zusammenhang zwischen soziokultureller Herkunft und schulischem Erfolg sowie soziokulturellem Hintergrund und musikkultureller Bildung in Deutschland, wie die PISA-Studien 2001 und 2018 zeigen<sup>4</sup> (PISA 2018; Lehmann-Wermser & Krupp-Schleußner, 2017), ist eine umfassende Vorstellung von Inklusion in Bezug auf den Musicking-Prozess unabdingbar. Smalls Theorie lässt sich dadurch, dass sie so umfassend formuliert ist, beispielsweise in der Nähe von Annedore Prengels *Pädagogik der Vielfalt* (1993) verorten. Prengel (1993) nimmt neben Menschen mit unterschiedlichen physischen und psychischen Voraussetzungen unter anderem auch Personen vielfältiger kultureller und sozialer Hintergründe ebenso wie Gendersensibilität in den Blick.

In dieser Arbeit wird daher der Facettenreichtum musikalischer Aktivität hinsichtlich der zu inkludierenden Menschen mit ihren vielfältigen Voraussetzungen, (musikalischen) Fähigkeiten und Fertigkeiten ausgelotet und im Sinne der positiven Begriffskonnotation von Inklusion bzw. im Sinne der „Einbeziehung“ und „Zugehörigkeit“ (vgl. Schweiker, 2017, S. 46) argumentiert<sup>5</sup>. Insbesondere mit Blick auf inklusiven Musikunterricht in der Grundschule, der im Rahmen dieser Arbeit im Zentrum der Betrachtung steht, sind die Musicking-Theorie und eine umfassende Vorstellung von Inklusion, die sich auf vielfältige Heterogenitätsdimensionen bezieht, von größter Bedeutung. Bevor die Schüler\*innen in Deutschland den Weg in die Sekundarstufe I einschlagen, wo sie je nach ihren Fähigkeiten und den Empfehlungen ihrer Eltern verschie-

---

<sup>4</sup> Nach Angaben des Bundesministeriums für Bildung und Forschung wird das „Program for International Student Assessment“ als eine internationale Studie definiert, die im Auftrag der Organisation für wirtschaftliche Zusammenarbeit und Entwicklung (OECD) durchgeführt wird. PISA testet die Lese-, Mathematik- und Naturwissenschaftskompetenz von 15-jährigen Schüler\*innen (BMBF, k. A.).

Im Jahr 2001 zeigte das „Program for International Student Assessment“ (PISA), dass deutsche Schüler\*innen im Hinblick auf ihre Lesekompetenz sowie ihre mathematische und naturwissenschaftliche Grundbildung lediglich eine unter dem OECD-Durchschnitt liegende Prüfungsleistung erbrachten (Artelt et al., 2001).

Die Ergebnisse der letzten PISA-Studie im Jahr 2018 zeigen zwar insgesamt gesehen eine Verbesserung der Leistungen in den Bereichen Lesen, Mathematik und Naturwissenschaften. Deutschland liegt damit etwas über dem OECD-Durchschnitt. Jedoch ist ein sogar stärker werdender negativer Zusammenhang zwischen schulischem Erfolg, sozialer Herkunft und Migrationshintergrund zu verzeichnen (PISA 2018, S. 9 f.).

<sup>5</sup> Der Terminus Inklusion lässt sich auf den ursprünglich lateinisch-denotativen Sinn des zugehörigen Verbs „include“ zurückverfolgen, worunter „einschließen“ oder „einsperren“ zu verstehen ist (Müller, 2009, S. 307).

dene Schulformen wie Gymnasium, Realschule oder Mittelschule besuchen, durchlaufen sie gemeinsam vier Jahre Grundschulbildung. Im Vergleich zu anderen Schultypen (Prenzel 1993, 11) umfasst das Spektrum der Schüler\*innen in der Primarstufe daher die größte Heterogenität beispielsweise in Bezug auf den soziokulturellen Hintergrund und Schüler\*innen mit oder ohne sonderpädagogischem Förderbedarf. Die Musiklehrkräfte der Grundschule sind folglich zweifelsohne mit inklusiver Unterrichtspraxis betraut. Somit besteht insbesondere mit Blick auf diese Schulart Bedarf an Forschung bezüglich inklusiver Musikpraxis.

Sowohl herausfordernd als auch als positiv hinsichtlich der Umsetzung der Musicking-Theorie in die Praxis aufzufassen ist, dass Small seine Theorie global und offen formuliert. Beispielsweise sieht Small die Aufgabe von Musikpädagog\*innen darin, im schulischen Musikunterricht sowie in außerschulischer Musikpraxis zur Musikalisierung der gesamten Gesellschaft beizutragen. Anstatt eine Elite an hochvirtuosen professionellen Musiker\*innen heranzubilden soll somit Dichotomisierung und Exklusion vorgebeugt werden:

The big challenge to music educators today seems to me to be not how to produce more skilled professional musicians but how to provide that kind of social context for informal as well as formal musical interaction that leads to real development and to the musicalizing of the society as a whole. (Small, 1998, S. 208)

Deutlich wird in diesem Zitat, dass Small den Musicking-Prozess und musikpädagogische Praxis in einen gesamtgesellschaftlichen Kontext stellt. Obgleich die Betrachtung der Beziehungsbildung auf mikro- sowie makrogesellschaftlicher Ebene<sup>6</sup> idealistisch anmuten mag, macht dies seine Theorie umso relevanter für die Etablierung und Durchführung inklusiver Musikpraxis. Sie inspiriert dazu, sich Gedanken darüber zu machen, wie die Gesellschaft als Ganzes in Verbindung zur Musicking-Praxis steht und welche gesellschaftliche Tragweite musikalische Aktivität besitzt. Dies ist unabdingbar, um über nachhaltige Entwicklungen im Sinne einer inklusiven Gesellschaft und Musikpraxis nachzudenken und diese zu initiieren. Small lässt mit seiner Theorie Freiraum, seine Ideen kontext- und situationsangemessen für die inklusive musikalische Praxis zu interpretieren. Mensch, Gesellschaft und musikalische Aktivität sind Kernas-

---

<sup>6</sup> In *Musicking: The Meaning of Performing and Listening* (1998) schildert Christopher Small, welche fundamentale Rolle die Lektüre der Bücher des Anthropologen Gregory Bateson in den 1970er Jahren für die Entwicklung seiner Musicking-Theorie spielte. Gregory Bateson (1904–1980) geht in *Steps To An Ecology Of Mind: Collected Essays In Anthropology, Psychiatry, Evolution, And Epistemology* (1987) davon aus, dass individuelle Organismen und soziale Gefüge nicht nur unter Menschen, sondern auch im Tierreich, bis hin zu Gesellschaften und Ökosystemen, aus komplexen kybernetischen Beziehungsnetzen bestehen. Folglich betrachtet Bateson den menschlichen Geist als Teil eines solchen Beziehungsnetzes, das den Geist mit dem Körper auf intrapersoneller Ebene und zudem den Menschen auf interpersonaler Ebene mit seiner Umwelt verbindet (Bateson, 1987, S. 323).

pekte, die für Small prägend in der Entwicklung seiner Musicking-Theorie und des Begriffs *Musicking* sind. Das Musicking ist für Small ein profunder Ausdruck der eigenen Menschlichkeit und Persönlichkeit, der innerhalb eines gesellschaftlichen Kontexts verortet und dadurch geprägt ist (Small, 2011a, S. 134). Deutlich manifestiert sich hierdurch, dass die gesellschaftliche Bedeutung musikbezogener Aktivität Kerngedanke der Musicking-Theorie ist. Musik ist für Small Spiegel gesellschaftlicher Weltbilder bzw. Geisteshaltungen: „(...) music is perhaps the most sensitive indicator of the culture, (...) closely tied to the subconscious attitudes and assumptions on which we build our lives within a society (...).“ (Small, 1977, S. 80). Musikalische Aktivität kann somit als Indikator gesellschaftlicher Realität und zugleich als Ausdruck gesellschaftlicher Wunschvorstellungen der Teilnehmer\*innen gesehen werden. Durch den Musicking-Prozess können so Perspektiven für eine inklusive Musikkultur und zugleich für inklusives gesellschaftliches Zusammenleben aufgezeigt werden. Im Zuge dieser Arbeit soll daher das Potenzial der Musicking-Theorie Smalls für die inklusive schulische Musikpraxis in Deutschland entschlüsselt bzw. kontextadäquat interpretiert werden.

Um den Forschungsbedarf in Bezug auf inklusive schulische Musikpraxis und Smalls Musicking-Theorie zu verdeutlichen, wird im Folgenden ein kurzer Überblick über bisherige Forschung zu Musicking gegeben.

Die Musicking-Theorie von Christopher Small wurde im Kontext der Community Music<sup>7</sup> bereits systematisch in Bezug auf die außerschulische Musikpraxis erforscht (Kertz-Welzel 2018a, S. 16). Ein Beispiel für eine Publikation aus diesem Bereich ist Mary L. Cohens Veröffentlichung *Christopher Small's concept of Musicking: Toward a theory of choral singing pedagogy in a prison context* aus dem Jahr 2007. Bedarf besteht noch an Forschung, die sich mit Musicking im Kontext der curricularen Musiklehre befasst. Ein Beispiel hierfür ist die Untersuchung von Juntunen et al. (2014) mit dem Titel *Envisioning imaginary spaces for musicking: equipping students for leaping into the unexplored*. Diese Studie zielt darauf ab, Smalls Argument entgegenzuwirken, wonach er keine Zukunft für die curriculare Musikerziehung sieht (Small, 2016, S. 225). In Übereinstimmung mit Juntunen et al. (2014, S. 252) kann man sagen, dass insbesondere die curriculare Musikausbildung den Schüler\*innen die Möglichkeit bietet,

---

<sup>7</sup> Kertz-Welzel (2018a, S. 22f.) weist darauf hin, dass Smalls Musicking bedeutsamer Bezugspunkt für die im außerschulischen Rahmen verortete *Community Music* mit ihren Idealen Inklusion, Partizipation, Diversität und Soziale Gerechtigkeit ist. Die Musicking-Theorie ist weiterhin durch ihre Kritik an formalen Kontexten, in denen musiziert wird, somit auch am schulischen Musikunterricht, und ihre Bezugnahme auf Verbindungen zwischen musikalischer Aktivität und Gesellschaft beliebter Bezugspunkt der *Community Music* (Kertz-Welzel, 2018a, S. 22f.). Zudem streben sowohl Small als auch die *Community-Music-Praxis* eine „offene und hierarchiefreie Form des Musikmachens“ an (Kertz-Welzel, 2018a, S. 23).

mit ihrem sozialen Umfeld zu interagieren. Gleichzeitig wird die Musikkultur bewahrt und ein Beitrag zur Persönlichkeitsbildung und zum sozialen Zusammenhalt geleistet: „Music education is not ‚something on the side‘. In our view, it contributes to sustaining and developing culture and to identity development as well as social cohesion.“ (Juntunen et al. 2014, S. 252). Darüber hinaus ist die Publikation *What’s with the K? Exploring the implications of Christopher Small’s ‘musicking’ for general music education* von Odendaal et al. (2014) zu nennen, die Smalls *Musicking* mit David J. Elliotts *Musicing*<sup>8</sup> vergleicht. Darin wird vorgeschlagen, dass Musikpädagog\*innen bestehende curriculare Standards ergänzen oder überarbeiten, um Raum und Gelegenheit für den Musicking-Prozess innerhalb der schulischen Musiklehre zu schaffen. Nach Odendaal et al. (2014, S. 168) erscheint es sinnvoll, dass Musikpädagog\*innen zusätzliche ethische Prinzipien und Standards einfordern, an denen sie sich neben den etablierten Standards orientieren können. Kallio & Odendaal (2013) führten Interviews mit Small persönlich durch, um Erkenntnisse zu Smalls Ansichten zu Musicking und zum schulischen Musikunterricht zu erhalten.

Vor diesem Hintergrund sollen Wege exploriert werden, wie inklusives Musicking Eingang in den schulischen Musikunterricht finden kann. Zugleich wird präzisiert bzw. werden Wege aufgezeigt, wie eine konkrete Umsetzung der Theorie in der Praxis inklusiven Musikunterrichts aussehen könnte. Darüber hinaus hat sich der Begriff *Musicking* gemäß Kertz-Welzel (2018a) verstärkt zum Modewort<sup>9</sup> entwickelt. Die übermäßige Verwendung birgt die Gefahr von „semantischen Ungenauigkeiten, die (...) im globalen musikpädagogischen Diskurs (...) zu Verständnisschwierigkeiten führen können.“ (Kertz-Welzel, 2018a, S. 13). In Anbetracht dessen wird die Relevanz der Musicking-Theorie für inklusive schulische Musikpraxis in Deutschland untersucht.

Da es in dieser Arbeit gilt, eine Brücke zwischen der Praxis des inklusiven Musikunterrichts und Christopher Smalls Musicking-Theorie zu schlagen, ist es im Vorfeld nötig, auf theoretischer Basis, im Sinne kritischer internationaler Musikpädagogik, Ungenauigkeiten in der Auslegung bzw. Interpretation von Begriffen vorzubeugen (Kertz-Welzel, 2018). Aus diesem

---

<sup>8</sup> David Elliott verfolgt mit seiner *Musicing*-Philosophie, die er in *Music Matters: A Philosophy of Music Education* (2015) darlegt ebenso wie Christopher Small einen inklusiven Ansatz: „By musical doers we mean music makers and listeners of all ages, abilities, aims and desires, (...)“ (Elliott & Silverman, 2015, S. 211). Elliott möchte seine praxiale Musikphilosophie als sozial-konzeptuell verstanden wissen. Im Gegensatz zu Small ist *Musicing* weniger mit der Verwirklichung idealer Beziehungsvorstellungen verbunden, sondern konstituiert eher ein Hineinwachsen des Individuums in die Gesellschaft mit ihren ethischen Normen und Werten (Elliott & Silverman, 2015, S. 51).

<sup>9</sup> Zu nennen wären hier gemäß Kertz-Welzel (2018a) Studien zu Musicking und Streaming (Hagen, 2015); zum Thema Global Musicking (Hovde, 2013) oder zu Biographieforschung und Musicking (Bonde, 2013).



Grund geht es im zweiten Kapitel um die Entstehung des Musicking-Begriffs und um Smalls Auffassung idealer Beziehungen. Ein Charakteristikum der Musicking-Theorie ist ihr umfassender Bezugsrahmen. Sowohl die Beziehung von Mensch zu Mensch, als auch von Individuum und Gesellschaft spielen für Small in Bezug auf den Musicking-Prozess eine zentrale Rolle. Daher geht es in Kapitel 2.2 ebenfalls um die idealen Beziehungen zwischen Musi(c)ker\*innen und dem räumlichen Setting sowie auf innerklanglicher Ebene. Zudem wird sich in diesem Kapitel – unter Einbezug bisheriger Forschung – dem angenähert, was Small konkret unter „idealen“ sozialen Beziehungen versteht, bzw. welches Gesellschaftsbild und welche Wert- und Normvorstellungen demnach als „ideal“ für den Musicking-Prozess anzusehen sind.

In Kapitel 3 wird erläutert, inwiefern die Musicking-Theorie eine Grundlage für inklusiven Musikunterricht mit konkretem Bezug zum Bildungssystem in Deutschland bieten kann. Im Unterschied zur theoretischen Erläuterung in Kapitel 2 geht es nun darum, Smalls Theorie in Hinblick auf musikpädagogische Praxis zu interpretieren und Schlüsse bezüglich der Implementierung in die schulische Musikpraxis in Deutschland zu ziehen. In diesem Kapitel wird der Forschungsfrage nachgegangen, warum das Fach Musik, musikalische Aktivität bzw. Musicking besonders gut geeignet sind, um inklusiven Unterricht durchzuführen. Dabei geht es um einen Kernaspekt, der die Musicking-Theorie dazu prädestiniert, eine theoretische Basis für die Praxis inklusiven Musikunterrichts zu bilden: Die grundsätzliche Fähigkeit des Menschen zur Teilnahme an gemeinschaftlicher musikalischer Aktivität (Small, 2012, S. 208). Thematisiert wird weiterhin die Dichotomie zwischen Musikhörer\*innen und Musi(c)ker\*innen. Musicking wird darüber hinaus als interkulturelle Aktivität betrachtet und in diesem Zuge die Forschungsfrage erörtert, welche Eigenschaften und Kompetenzen Musiklehrkräfte haben sollten, um erfolgreiches interkulturelles Musicking zu gewährleisten, inklusiven, interkulturellen Musikunterricht durchführen zu können. Der Fokus liegt ebenfalls auf der Netzwerkbildung, innermusikalischen Beziehungen und der Beziehung zwischen den Musi(c)ker\*innen und dem räumlichen Setting im inklusiven Musikunterricht.

Kapitel 4 präsentiert die Praxisforschung, die im Rahmen des Projekts *Unterricht inklusiv gestalten mit Musik* am Institut für Musikpädagogik der LMU München durchgeführt wurde. Das Projekt wurde 2019 durch die Qualitätsoffensive Lehrerbildung initiiert und vom Bundesministerium für Bildung und Forschung gefördert. Ein zentrales Anliegen der Forschung ist es, auf Basis von Christopher Smalls Musicking-Theorie ein Kompetenzmodell und Prinzipien für den inklusiven Musikunterricht zu entwickeln. Dabei soll eine Brücke zwischen Theorie und

Praxis des inklusiven Musikunterrichts geschlagen werden. In Kapitel 4 wird auf den Stand der Forschung im Feld inklusiven Unterrichtens und inklusiven Musikunterrichts verwiesen. Die Relevanz dieser Forschung ergibt sich unter anderem aus dem Bedarf nach weiterer Bestimmung der fachlichen Grundlagen für das Lehren und Lernen im inklusiven Unterricht (Hackbarth & Martens, 2018) und damit bezüglich inklusiven Musikunterrichts. Hackbarth & Martens (2018) weisen darüber hinaus auf die Wichtigkeit der Schaffung einer „(...) Grundlage für Bildungs- und Professionalisierungsprozesse im Kontext der Inklusion (...)“ hin (Hackbarth & Martens, 2018, S. 201).

Die vorliegende Arbeit widmet sich vor diesem Hintergrund im empirischen Teil der Dissertation der Beantwortung folgender Forschungsfragen (Kapitel 4.2):

- **Hauptfrage 1:** Welche Vorstellungen und Erwartungen haben Lehramtsstudierende von Inklusion und inklusivem (Musik)Unterricht bzw. schulischem Musicking?
- **Hauptfrage 2:** Warum ist das Fach Musik, musikalische Aktivität bzw. Musicking besonders gut geeignet, um inklusiven Unterricht durchzuführen?
  - **Unterfrage:**
    - Was sollte im Zentrum des inklusiven Musikunterrichts stehen: Die Lehrenden, die Lernenden oder die Musik?
    - Welcher Inklusionsbegriff und welche Prinzipien inklusiven Musickings lassen sich aus diesen Vorstellungen ableiten?
- **Hauptfrage 3:** Welche Eigenschaften und Kompetenzen sollten Musiklehrkräfte haben, um erfolgreiches Musicking zu gewährleisten, inklusiven Musikunterricht durchführen bzw. erfolgreich inklusiv mit Musik unterrichten zu können?

Im theoretischen Teil der Arbeit wird in Kapitel 3 auf die Hauptfrage 2 eingegangen. Die Forschungsfrage nach den Eigenschaften und Kompetenzen der Musiklehrkräfte in Bezug auf interkulturellen Musikunterricht und interkulturelles Musicking wird in Kapitel 3.3 beantwortet. Im empirischen Teil der Arbeit werden erneut Hauptfrage 2 sowie Hauptfrage 3 in Bezug auf Musikunterricht generell – ohne spezifische Fokussierung auf Interkulturalität – gestellt.

Insgesamt ergänzen sich der theoretische und empirische Teil. Die Theorie dient hierbei als Ausgangspunkt, um konkrete Fragestellungen für die empirische Untersuchung abzuleiten. Hierdurch wird Smalls Musicking-Theorie darüber hinaus konkret in Bezug zu inklusivem Unterrichten in Deutschland und den curricularen Rahmenbedingungen gesetzt.

Die Ergebnisse der empirischen Untersuchung und die erneute Formulierung der Forschungsfragen in erweiterter Form ermöglichen wiederum Rückschlüsse bzw. Rückbezüge zur Theorie, indem sie diese bestätigen und erweitern. Hierdurch entsteht ein fundierteres Verständnis für Musicking und inklusiven Musikunterricht in Deutschland. Bezugspunkte sind somit sowohl die Theorie Smalls als auch die Vorstellungen der Proband\*innen von inklusiver musikalischer Aktivität. Für die sich dem empirischen Teil der Arbeit anschließende Entwicklung von Prinzipien des Musickings und des *Kompetenzmodells des inklusiven Musikunterrichts*, schafft dieses Vorgehen sowohl empirische als auch theoretische Bezugspunkte.

Weiterhin wird auf das Teilnehmer\*innenfeld und die Forschungsmethoden eingegangen. Dem folgt die nähere Betrachtung des Befragungsdesigns, wobei die Methode der Fragebogenerhebung in Bezug auf dieses Forschungsvorhaben näher erläutert wird. Darüber hinaus geht es um die Darlegung der Auswertungsmethode – mittels Mixed-Methods-Approach wurden zur Gewinnung der Forschungsergebnisse qualitative Forschungsmethoden wie die Fragebogenerhebung sowie Interviews mit quantitativen Verfahrensweisen kombiniert. Quantitativ wurden die erhobenen Daten daher mittels Häufigkeitsanalyse (Mayring, 2015), wonach die Häufigkeit bestimmter Kategorien innerhalb eines inhaltsanalytischen Categoriesystems bestimmt wird, ausgewertet. Hierdurch konnte eine tiefergehende und realitätsnähere Einordnung der Daten zu den Einstellungen der Proband\*innen zu Inklusion, inklusivem Unterrichten und insbesondere inklusivem Musikunterricht vorgenommen werden. Nach der Präsentation der Resultate aus der Fragebogenauswertung und dem Bezug dieser zu Smalls Musicking-Theorie, werden in Kapitel 4.5 die Ergebnisse in zusammengefasster Form präsentiert.

Das fünfte Kapitel befasst sich mit den zentralen Prinzipien des Musickings, die auf Basis der Forschungsergebnisse und Smalls Musicking-Theorie zusammengestellt werden konnten. Zu den Prinzipien zählen die *Exploration*, *Ganzheitlichkeit*, das Prinzip der *egalitären Differenz* sowie das der *Multidimensionalität*, wobei insbesondere auf die Vielfalt der Umgangsformen mit Musik eingegangen wird. In diesem Zusammenhang wird auf die Umformulierung der durch Venus bezeichneten „Umgangsweisen mit Musik“ (Venus, 1969; 1984) in „Kompositorisch-improvisatorische Produktion“, „flexibel-adaptive Reproduktion“, „enaktiv-affektiv-kognitive Rezeption“, „pädagogische und kreative Transposition“ sowie in „philosophische“, „ästhetische“ und „soziologische Reflexion über Musik“ eingegangen. Es wird zudem aufgezeigt, wie durch die Weiterfassung der Begriffe Interpretationsspielraum geschaffen wird, um Raum zu schaffen für Offenheit und Flexibilität ebenso wie Kreativität und Spontaneität, um ein inklusives multisensorisch-multidimensionales Netz der Umgangsformen mit Musik kreieren zu

können. Gleichzeitig wird dargelegt, wie im Sinne Smalls je nach individueller Fertigkeit Beiträge zum Musicking-Prozess im vielfältigen Umgang mit Musik geleistet werden können (Small, 1998, S. 9). Weiterhin eruiert wird, inwieweit Bezugspunkte zwischen dem LehrplanPLUS für Grundschulen in Bayern (2014), den in dieser Arbeit formulierten Umgangsformen mit Musik und dem Kompetenzerwerb im inklusiven Musikunterricht bestehen.

In Kapitel 6 geht es um die Erläuterung des auf den Forschungsergebnissen und Smalls Musicking-Theorie basierenden Kompetenzmodells des inklusiven Musikunterrichts. Das Modell baut auf den in den vorigen Kapiteln thematisierten und für den inklusiven Musikunterricht neuformulierten und interpretierten Umgangsformen mit Musik, basierend auf Dankmar Venus' „Umgangsweisen mit Musik“ (Venus, 1969; 1984), auf. Zudem bezieht sich das Modell auf die im LehrplanPLUS für Grundschulen (2014) formulierten Kompetenzerwartungen. Auf diese Weise möchte dieses Kompetenzmodell zeigen, wie die durch Vogt (2011) kritisierte Kluft zwischen pädagogischer Zielformulierung und den im LehrplanPLUS (2014) angeführten Umgangsweisen mit Musik überbrückt werden kann und wie die Verknüpfung der Umgangsformen zu einem multidimensionalen und multisensorischen Netz im Sinne des umfassenden Musicking Prozesses dazu führt, alle am inklusiven Musicking-Prozess Beteiligten teilhaben zu lassen (Small, 1998, S. 9).

Kapitel 7 enthält die Schlussbemerkung und einen Ausblick, worin auf die Bedeutung der vorliegenden Forschung in Anbetracht der Lehrerbildung im Sinne inklusiven Musikunterrichts und kritischer internationaler Musikpädagogik hingewiesen wird. Zudem wird darauf Bezug genommen, wie mithilfe von Projekten wie *Unterricht inklusiv gestalten mit Musik*, die auf der Vernetzung bildungspolitischer, universitärer und schulischer Ebene basieren, innerhalb der Lehrerbildung das Fundament für eine inklusive schulische Bildung und eine inklusive Gesellschaft gelegt werden kann. Darüber hinaus wird ein Ausblick auf weitere Forschung gegeben, für die die vorliegende Arbeit Anregungen und Inspiration bieten kann. Dem schließen sich das Literaturverzeichnis mit allen Quellen, auf die in der Arbeit Bezug genommen wird, ein Tabellen- und ein Abbildungsverzeichnis an.

Im Anhang der Arbeit in Band 2 finden sich die für die Forschung verwendeten Interviewtranskripte, Fragebogenbeantwortungen, Auswertungen der Interviews sowie Unterrichtsmaterialien, auf die im Text verwiesen wird.

## 2 Musicking

### 2.1 Begriff und Entstehung

Gemäß Small (1998) kann das von „Musicking“ abgeleitete Verb „to music“ synonymisch für „to perform“ oder „to make music“ verwendet werden. Aus etymologischer Sicht ist der Begriff *Musicking* ein Neologismus. Das Partizip Präsens bzw. Gerundium des Verbs „to music“ ist eine Zusammensetzung aus dem Subjekt „music“ und der ing-Endung bzw. Verlaufsform. Eine weitere Besonderheit des Begriffs *Musicking*, die ebenfalls ins Auge fällt, ist die durch den hinzugefügten Buchstaben „k“ entstandene, archaisch anmutende Schreibweise. Gemäß Small (1998) stellt dies eine Reminiszenz an die Musikkultur des späten 17. Jahrhunderts dar: „In the late seventeenth century, the term „musick“ could mean either players or the pieces they performed, (...).“ (Lowerre, 2016, S. 11). Dadurch, dass das Wort „musick“ durch die „ing“-Form ergänzt wird, wird verdeutlicht, dass der praxiale Aspekt des Musikmachens im Fokus steht: „Christopher Small, (...), coined the term „musicking“ (...) to convert „music“ from a noun-a „thing“-into an action- a ‚doing‘ or praxis.“ (Regelski, 2016, S. 45).

Verwendet wird der Begriff *Musicking*, durch Small zum ersten Mal in seinem Buch *Music of the Common Tongue* (1987)<sup>10</sup>. Mit diesem Begriff möchte Small darauf hinweisen, dass das Musikmachen als kreativer Prozess aufzufassen ist, der menschliches Grundrecht ist und wober Menschen sich selbst in ihrer Existenz definieren (Small, 2011a, S. 134). Exemplarisch geht Small in *Music of the Common Tongue* unter anderem auf Gospelgesang sowie amerikanische und europäische Volkslieder als kollektiven Ausdruck des Protests bzw. Auflehnung gegen gesellschaftliche Missstände ein (Small, 2011a, S. 134). Damit wendet sich Small grundsätzlich gegen eine Auffassung, wonach Musik ausschließlich als eine Sammlung von Werken bzw. Kunstobjekten verstanden wird: „And if musicking is action and not thing, (...), then we should look for its meaning not in those musical objects, those symphonies and concertos and operas, or even in those melodies and songs, that we have been taught to regard as the repositories of musical meaning.“ (Small, 1999, S. 13). Mit *Musicking* möchte Small zeigen, dass musikalische Bedeutung im aktiven Prozess des Musizierens bzw. des musikbezogenen Tuns liegt<sup>11</sup>. Die Bedeutung des Musikwerks, so wie es die Komponist\*innen zu Papier ge-

<sup>10</sup> Small betont in diesem Buch, dass Musik nicht als Objekt aufzufassen ist, sondern als Aktivität, an der die Menschen teilnehmen. Er weist zudem auf seine Intention hin, ab diesem Zeitpunkt das verb *to music* und das Partizip Präsens *musicking* verwenden zu wollen (Small, 1987, S. 50).

<sup>11</sup> Die Entstehung von Smalls Musicking-Theorie ist gemäß Kertz-Welzel (2018a, S. 18) mit dem *performative turn* der Kulturwissenschaften und der Anthropologie in den siebziger Jahren verbunden (vgl. Boeskov 2017, S. 87f.). Kultur und Identität müssen durch Handeln immer wieder aufs Neue bestimmt werden und „Bedeutungen existieren lediglich im Tun, also im *performing*.“ (Kertz-Welzel, 2018a, S. 18). Smalls im Jahr 1977

bracht haben, wird von Small der umfassenderen Bedeutung des Musicking-Prozesses subsumiert (Small, 1999, S. 13). *Musicking* bezieht sich auf die umfassenden Beziehungen, die im Prozess entstehen bzw. das große Ganze den Nimbus musikalischer Aktivität ausmacht:

It thus reminds us that musicking – and you see how easy it is to slip into using it – is an activity in which all those present are involved, and for whose success or failure all those present bear a responsibility. It is not just a matter of composers, or even performers, actively doing something for the passive rest of us to contemplate. Whatever it is that is being done, we are all doing it together. (Small, 1999, S. 12f.)

Dem sozialen Miteinander und der zwischenmenschlichen Begegnung „human encounter“ (Small, 1999, S. 13) aller beim *Musicking-Prozess* Teilnehmenden misst Small ebenso große Bedeutung bei, wie der Tätigkeit des Komponierens oder Aufführens von Musik. Indem das große Ganze im Vordergrund steht, stellt sich Small beispielsweise gegen die Dichotomisierung von Zuhörer\*innen und Musikschaaffenden bzw. konzertierenden Künstler\*innen. Ihren Ursprung hat die Dichotomisierung von Publikum und Musizierenden für Small in der antiken griechischen Gesellschaft und ihrer Musikkultur. Die Gegenüberstellung der beiden Begriffe *poiesis* und *praxis* durch Aristoteles in seiner *Nikomachischen Ethik*<sup>12</sup> sieht Small als Ausgangspunkt für die Entstehung der Kluft zwischen Theorie und Praxis. Infolgedessen wurde und wird die Essenz musikalischer Bedeutung von Historikern, Philosophen und Musikwissenschaftlern laut Small in den Musikwerken bzw. Partituren selbst gesehen (Small, 1999, S. 11). Einer intellektuellen Elite<sup>13</sup> oblag es in der griechischen Antike, die wahre Natur bzw. den tieferen Sinn der Musik zu entschlüsseln. Bezug genommen wird dabei in erster Linie auf musikalische Werke, die in schriftlicher Form existieren (Potter in Small, 1999a, S. 11). In dieser Tradition stehen für Small Musikwissenschaftler wie Carl Dahlhaus (1928–1989). Für Dahlhaus liegt laut Small der wesentliche Fokus musikgeschichtlicher Betrachtung nicht auf musikbezogener Aktivität – der *praxis* – dem sozialen Geschehen, sondern auf dem Musikwerk, in der *poiesis*

---

erschienenes Buch *Music, Society, Education* kann als Wegbereiter für seine spätere Musicking-Theorie gesehen werden. In diesem Buch übt Small explizit Kritik an westlicher Kunstmusik und verdeutlicht so die Dringlichkeit der Neuorientierung im Sinne des Musickings (vgl. Kertz-Welzel, 2018a, S. 15).

<sup>12</sup> In der *Nikomachischen Ethik* grenzt Aristoteles die beiden Begriffe *poiesis* (das Hervorbringen) und *praxis* (das Handeln) voneinander ab. Das Handeln hat hierbei einen Zweck in sich und das Hervorbringen außer sich (Hetzl, 2001, S. 16): „Denn jeder Hervorbringende bringt sein Erzeugnis für einen bestimmten Zweck hervor, und was er hervorbringt, ist nicht schlechthin Zweck, sondern nur in Bezug auf ein anderes und für ein anderes. Wohl aber ist die Handlung und ihr Inhalt schlechthin Zweck.“ (Aristoteles, *Nikomachische Ethik* in *Philosophische Schriften*, Bd. 3, nach der Übers. v. Eugen Rolfes bearbeitet v. Günther Bien, Buch VI, 2, 1139b.)

<sup>13</sup> Unterschieden wurde zwischen der unfreien Schicht spezialisierter auftretender Künstler auf der Bühne und dem umfassend gebildeten Publikum, den freien Bürgern. Den Zuschauer\*innen als intellektueller Elite oblag es dabei, eine Wissenschaft der Musik – eine akademische und philosophische Disziplin der Musik – zu entwickeln (Potter in Small, 1999a, S. 11).

(Dahlhaus in Small, 1999, S. 11). Mit seiner Musicking-Theorie möchte Small hier einen Gegenakzent setzen und darauf aufmerksam machen, dass soziale Aktivität die Essenz bzw. zentraler Aspekt musikbezogenen Tuns ist: „Music is not a thing at all. It is an activity in which humans like to engage. The essence of that activity lies not in created works but in the act of performance.“ (Small, 2016, S. 207). Small bezweckt mit seiner Theorie, das Missverständnis, dem die Auffassung von Musik primär als Objekt elitärer, intellektueller Kontemplation und als Kunstwerk unterliegt, aufzuklären. Ihm ist es ein Anliegen, zu klarifizieren, dass musikalische Aktivität ein zentraler Bestandteil gesellschaftlichen Lebens ist (Small, 1999, S. 11). Die Objektivierung der Musik und die damit verbundene Entfremdung von der Lebenswelt der Menschen liegt für Small auch in der Anspruchshaltung von Komponisten wie beispielsweise Igor Strawinsky<sup>14</sup> begründet. Musikalischen Werken wurde somit der Status unantastbarer Kunstobjekte beigemessen. Ihre Interpretation oblag nur dem Komponisten. Darüber hinaus hatten Musikkritiker wie Eduard Hanslick (1825–1904)<sup>15</sup> für Small ihren Anteil daran, dass im 19. Jahrhundert insbesondere klassische Musik von einer autonomieästhetischen Warte aus betrachtet wurde (Small, 1998, S. 135). Nach diesem Musikverständnis im Sinne einer L’art pour l’art-Vorstellung wurde der Musik jede außermusikalische Funktion abgesprochen.

Smalls Musicking-Theorie befasst sich mit Musik als sozialem Phänomen auch auf innermusikalischer Ebene. Für ihn manifestiert sich die inhärent gesellschaftliche Bedeutung der Musik ebenso in der Musik selbst. Konkret bezieht er sich in diesem Zusammenhang auf die Symphonien Beethovens. Ihre volle Wirkung erzielten diese laut Small auf die Gesellschaft der Aufklärung durch den innermusikalisch dargestellten Sieg einer der widerstreitenden Mächte. Darüber hinaus steht für Small die sich innerhalb der sinfonischen Form widerspiegelnde triumphale logische, rationale Katharsis am Ende der Symphonie in Einklang mit den durch das Zeitalter der Aufklärung propagierten Werten, der Klarheit und Rationalität (Small, 1998, S. 188)<sup>16</sup>.

---

<sup>14</sup> Igor Strawinsky zählte gemäß Small zu denjenigen Komponisten des 20. Jahrhunderts, die sich gegen eine individuelle Interpretation seiner Werke durch die Musizierenden aussprachen. Gemäß Small ginge es Strawinsky einzig um die Vermittlung der einzig wahren, originalen Intention und Interpretation des Komponisten. Eigeninterpretationen der Musiker\*innen wurden dagegen als Verfälschung des Originalwerks und der Intention des Komponisten angesehen (vgl. Small, 1998, S. 5f.).

<sup>15</sup> Äußerungen wie die folgende offenbaren Eduard Hanslicks Vorstellung von Musik als etwas ganz und gar Selbstzweckhaftem: „Die Musik besteht aus Tonreihen, Tonformen, diese haben keinen Inhalt als sich selbst.“ (Hanslick, (2017 [1854], S. 105)

<sup>16</sup> Small nennt darüber hinaus das Charakteristikum der Korrektheit und Regelhaftigkeit (Small, 2011, S. 37) klassischer Musik, mit denen sich seiner Ansicht nach Menschen der mittleren bis oberen Gesellschaftsschichten westlicher Industrienationen eher identifizieren könnten. Im Gegensatz dazu entspräche der Geist der populären Musikkultur einer Musik, die weniger Wert auf Korrektheit und gesellschaftliches Prestige, sondern mehr auf funktionalen Musikgebrauch abzielt (Small, 2011, S. 37).

Musikalische Funktionsharmonik bzw. musikalisch-harmonische Struktur sieht Small als Ausdruck bestimmter Vorstellungen von sozialer Ordnung (Small, 1998, S. 181f.).

Somit ist für Small die Dechiffrierung des Ausdrucks gesellschaftlicher Ideale und Wertvorstellungen auf innerklanglicher Ebene auch Gegenstand soziologischer Reflexion über Musik<sup>17</sup>.

In seiner Musicking-Theorie spielt Beziehungsbildung für Small eine zentrale Rolle:

The pattern of relationships that is established during a musical performance and connects together ist relationships, (...), models in metaphoric form, the pattern which connects us to ourselves, to other humans, and to the rest of the living world, (...). (Small, 2012, S. 200)

Im Musicking-Prozess manifestieren sich gemäß Small Beziehungen, die in metaphorischer Form intraindividuelle, zwischenmenschliche und globale Relationen abbilden. In der Beziehungsbildung während des Musickings finden die innersten Wünsche und Überzeugungen der Musi(c)ker\*innen ihren Ausdruck. Musicking besitzt daher für Small eine zentrale Bedeutung im Leben des Menschen „(...) the central that musicking occupies in human life, (...)“ (Small, 2012, S. 200). Da Beziehungsbildung im Musicking-Prozess eine fundamentale Bedeutung einnimmt, soll im folgenden Kapitel näher auf diesen Aspekt der Theorie eingegangen werden.

## 2.2 Ideale Beziehungen

The act of musicking establishes a set of relationships, (...). (...); and they model, or stand as a metaphor for, [...]: relationships between person and person, between individual and society, (...). (Small, 1998, S. 13)

Für Small sind die Beziehungen, die sich im Musicking-Prozess manifestieren, eine metaphorische Abbildung der Beziehung von Mensch zu Mensch, von Individuum und Gesellschaft. Die im Musicking-Prozess entstehenden zwischenmenschlichen Beziehungen werden in einen gesamtgesellschaftlichen Kontext gestellt und sind Vorstellungen, Visionen und Idealbilder von Gesellschaft: „[...] the order we create when we music is an enactment of our ideal social order, [...]“ (Small, 2016, S. 159). In Anbetracht dessen stellt sich die Frage, was sich der

---

<sup>17</sup> Smalls Musicking-Theorie betrachtet Musik als gesellschaftliches Phänomen. Im Charakter entspricht die einer musiksoziologischen Betrachtungsweise. Gemäß Froehlich und Smith (2017) wendet sich die Musiksoziologie unter anderem der Untersuchung des sozialen Charakters musikalischer Aktivität „(...) the social nature of all music making, (...)“ (Froehlich & Smith, 2017, S. 74) und der Beziehung zwischen sozialem Kontext und musikalischer Aktivität: „(...) the relativity of social contexts and music meaning, (...)“ (Froehlich & Smith, 2017, S. 74) zu.



Autor konkret unter „idealen“ sozialen Beziehungen vorstellt bzw. welches Gesellschaftsbild und welche damit verbundenen Wert- und Normvorstellungen demnach als „ideal“ für den Musicking-Prozess anzusehen wären. Dies zu klären ist unumgänglich, um darauf basierend fundierte Schlüsse für die Gestaltung inklusiver Musicking-Praxis zu ziehen bzw. eine argumentative Basis für weitere Überlegungen zu schaffen. Sich aus diesen Überlegungen ergebende Schlussfolgerungen erheben dabei keineswegs Anspruch auf Allgemeingültigkeit. Small's Ideen sollen damit im Kontext bzw. vor dem Hintergrund der Grundsätze demokratisch-pluralistischer und inklusiver Gesellschaft betrachtet bzw. interpretiert werden. Dies soll ermöglichen, Schlüsse für die Gestaltung einer inklusiven Musicking-Praxis im schulischen Musikunterricht in Deutschland zu ziehen.

Odendaal et al. (2014) stellen die Vermutung an, dass es sich hinsichtlich der Vorstellung Small's von idealen sozialen und gesellschaftlichen Beziehungen um die Vision einer Gesellschaft handelt, in der Kooperation, Gerechtigkeit, Freiheit und Kreativität an erster Stelle stehen: „[...] an ideal musicking society in which cooperation, equality and freedom of creativity are valued“ (Odendaal, 2014, S. 167). Odendaal et al. (2014) Konkretisierung von Small's Theorie entspricht beispielsweise den Grundsätzen bzw. der Vorstellung einer pluralistischen Gesellschaft, die auf demokratischen Grundsätzen beruht (Pähler, 2021)<sup>18</sup>. Im Wesen pluralistischer Gesellschaften liegt es dabei, bei einer Vielzahl unterschiedlicher Lebensentwürfe und Weltanschauungen Kompromisse einzugehen. Die Verwirklichung individueller Idealvorstellungen ist somit immer auch mit Kompromissen verbunden: „Die pluralistische ‚anspruchserfüllende‘ Gesellschaft muß eine Gesellschaft der umfassenden gegenläufigen Kommunikation sein.“ (Gehring et al., 1977, S. 15)

Small verweist in *Music of the Common Tongue* (Small, 2011a) darauf, dass sich im Musicking-Prozess soziale Spannungen bzw. soziale Gespaltenheit in mancher Hinsicht sogar verstärken kann: „Musicking is not necessarily a unifying force at all; on the contrary, it can articulate and even exacerbate social divisions.“ (Small, 2011a, S. 71). Diese Aussage Small's verdeut-

---

<sup>18</sup> Alexander Pähler spricht in *Kulturpolitik für eine pluralistische Gesellschaft: Überlegungen zu kulturellen Grenzen und Zwischenräumen* von einer pluralistischen Gesellschaft, die sich nicht nur durch Vielstimmigkeit und eine Multiperspektivität auszeichnet, sondern auch Widersprüche zwischen den vielfältigen Perspektiven zulässt (Pähler, 2021, S. 56). Gemäß Pähler geht es im Pluralismus demokratischer Gesellschaften unter anderem darum, „(...) jedem Individuum das Recht auf eine eigene Perspektive, die religiös-spirituellen Welterklärungsmodelle, politische Überzeugungen, Lebensstile und Werturteile (...)“ (Pähler, 2021, S. 56) zuzugestehen, die „(...) im Widerspruch zu den Überzeugungen anderer Individuen und sogar der Mehrheitsgesellschaft stehen können, solange sie nicht im Widerspruch zur demokratischen Grundordnung stehen.“ (Pähler, 2021, S. 56). Ein Zustand der gesellschaftlichen Homogenität und Eindeutigkeit würde hingegen die demokratischen Grundfesten gefährden (Pähler, 2021, S. 56). Daher trägt die öffentliche und friedliche Auseinandersetzung zwischen entgegengesetzten Perspektiven zur Funktionalität der Demokratie bei (Pähler, 2021, S. 56).

licht, dass der Musicking-Prozess und seine Beziehungsbildung auf demokratischer Grundlage stehen. Ein Zustand gesellschaftlicher Homogenität und Eindeutigkeit würde demokratischen Grundsätzen dagegen widersprechen (Pähler, 2021, S. 56).

Bezüglich der Gleichbehandlung und des Zugangs zum Musicking-Prozess ist Homogenität jedoch nicht hoch genug einzuschätzen. Gleichwohl eine pluralistisch-demokratische Wert- und Normorientierung gemäß Pähler (2021) durch „Homogenität und Eindeutigkeit“ (Pähler, 2021, S. 56) Gefahr läuft, in ihren Grundfesten erschüttert zu werden, geht es auf legislativer Basis darum, die Musi(c)ker\*innen als Menschen zu betrachten, die gleichermaßen Anspruch auf Bildung haben, wie es in Dokumenten wie der *Allgemeinen Erklärung der Menschenrechte* (United Nations, 2015, Art. 26) festgelegt ist. Nachvollziehbar ist daher, dass Odendaal et al. (2014, S. 167) *equality* mit idealer Beziehungsbildung im Sinne Smalls assoziieren. Unabhängig von Geschlecht, ethnischer Zugehörigkeit, sozioökonomischem oder soziokulturellem Hintergrund, um nur einige Beispiele zu nennen, sollten beispielsweise die Lernenden gleichberechtigt Zugang zum inklusiven Unterricht erhalten.

Führt man den Gedanken an absolute Egalität bzw. Gleichheit jedoch ad Extremum, würde dies an Kurt Vonneguts dystopische Kurzgeschichte *Harrison Bergeron* (1961) erinnern, in der er eine Gesellschaft porträtiert, die auf absolute Gleichheit abzielt und damit jeden seiner Individualität beraubt (Mehlmann, 2012, S. 194). Stattdessen sollte Egalität als Sprungbrett betrachtet werden, um Inklusion und Vielfalt in der Musikerziehung zu etablieren, um so den Grundsätzen einer demokratischen, pluralistischen und inklusiven musikalischen Bildung und Gesellschaft zu entsprechen.

Vor diesem Hintergrund kann Annedore Pregel's Idee der *egalitären Differenz* (2001)<sup>19</sup> ins Auge gefasst werden, die sich auf eine sinnvolle Vereinigung von Gleichheit und Vielfalt bezieht: „Egalitäre Differenz‘ bedeutet die Anerkennung der Vielfalt von Individuen auf der Basis von Gleichheit.“ (Kraus, 2016, S. 27). Wenn auch nicht mit Sicherheit davon ausgegangen werden kann, dass die Formulierung dieser definitorischen Grundlage in dieser Form den Vorstellungen Smalls von idealer Beziehung entspricht, lässt sich diese Grundlage als Ausgangs-

---

<sup>19</sup> Demnach besitzen die Schüler\*innen nach demokratischem Prinzip das Recht, am Musicking teilzunehmen, gleich welche Voraussetzungen und Fähigkeiten sie mitbringen. Es gilt das Motto: „(...) demokratischen, nicht affirmativen Anerkennung von Differenz (...)“ (Heinzel, 2004, S. 112). Im Zusammenhang mit Egalität und Differenz als grundlegende Kategorien für die Herstellung demokratischer Verhältnisse äußert sich Pregel wie folgt: „Keine der beiden Dimensionen ist in diesem Zusammenhang verzichtbar, denn Gleichheit ohne Differenz würde undemokratische Gleichschaltung und Differenz ohne Gleichheit undemokratische Hierarchie hervorbringen.“ (Pregel, 2001, S. 93)

punkt weiterer Argumentation im Sinne inklusiver Bildung und demokratischer Grundsätze verwenden.

Um Anhaltspunkte für die Gestaltung idealer Beziehungen während des Musizierens zu gewinnen, kann ebenfalls auf den amerikanischen Philosophen und Soziologen George Herbert Mead (1863–1931) und sein Werk *Mind, Self & Society* (2015 [1934]) verwiesen werden. Er stellt darin fest, dass sich die menschliche Natur aus sozialen Interaktionen mit der Gemeinschaft als Ganzes sowie aus den Interaktionen des Einzelnen mit anderen Individuen ergibt (Mead, 2015 [1934], S. 229). Anstelle von Subversion und totaler Anpassung an bestehende Ordnungen sollte inklusives Musizieren daher als Prozess der gemeinschaftlichen musikalischen Interaktion verstanden werden, der den Einbezug des Individuums in jeglicher Kapazität im Sinne Smalls (Small, 1998, S. 9) ermöglicht.

Da Small in seiner Musicking-Theorie den Fokus sowohl auf die zwischenmenschlichen Beziehungen als auch auf die innermusikalischen Klangrelationen und das räumliche Setting richtet, werden diese Aspekte im Folgenden ebenfalls näher betrachtet.

### **Beziehungen auf innermusikalischer Ebene**

Die Klangrelationen, die im Musicking-Prozess auf der innermusikalischen Mikroebene entstehen, stehen für Small in unmittelbarer Beziehung zur makrogesellschaftlichen Ebene (Small, 1998, S. 13). Insofern liefert die mikrosystemische Ebene der klanglichen Relationen ein metaphorisches Abbild zwischenmenschlicher Beziehungen auf makro-gesellschaftlicher Ebene (Small, 1998, S. 13). In Hinsicht auf die Bildung demokratischer und inklusiver, innerklanglicher Beziehungen bedeutet dies, einen Konsens zwischen den Teilnehmenden in Bezug auf die zeitliche, rhythmische Koordinierung, Stimmung und Klangfarbe zu erreichen: „Musicking requires sonic consensus through negotiation in timing, tuning and timbre.“ (Mark, 2016, o. S.). Was bezüglich der Aushandlung dieses Konsensus bei Mark (2016) offenbleibt, ist, ob dieser noch vor Beginn der Musicking-Aktivität zwischen den Teilnehmer\*innen ausgehandelt wird oder ob die Beziehungsbildung bzw. Konsensfindung spontan während des Musizierens stattfindet. Letzteres setzt von allen Beteiligten voraus, dass sie ihren Mit-Musi(c)ker\*innen ein hohes Maß an Empathie und Einfühlungsvermögen bzw. Sensibilität und ein offenes Ohr entgegenbringen. An dieser Stelle sei auf Turinos (2008) Vorstellung eines dynamischen Beziehungs-Kaleidoskops verwiesen, das sich im Laufe des Musizierens stetig wandelt.

Durch die gegenseitige klangliche Impulsgebung und die dadurch entstehenden klanglichen Relationen, die sich in immer fortwährenden kaleidoskopisch-variierenden Strukturen entwi-

ckeln, gelingt gemäß Mark (2016) die Sensibilisierung der Musi(c)ker\*innen für Beziehungen auf ökosystemischer bzw. makro-gesellschaftlicher Ebene: „(...) engaging in artistic micro-patterning (...) promotes awareness of the larger recursive ecosystemic patterning such as the rhythms and vibrations of our environment.“ (Mark, 2016, o. S.). Den Beziehungen auf innerklanglicher Ebene kommt laut Small (1998, S. 129) zentrale Bedeutung zu, wenn es darum geht, Aufschluss über den Charakter aller anderen Beziehungen, die im Musicking-Prozess entstehen, zu bekommen. Wesentliches Attribut des Musicking-Prozesses ist somit die Relationalität aller Beziehungen, von der Mikroebene innerklanglicher Relationen bis hin zur makro-gesellschaftlichen Ebene.

### **Beziehungen im Musicking-Prozess und die räumliche Umgebung**

Ein Aspekt der Musicking-Theorie Smalls, der in Hinblick auf die Beziehungsbildung im Musicking-Prozess besondere Bedeutung hat, ist der Hinweis auf den Einfluss, den das physikalische Setting auf die innermusikalischen und zwischenmenschlichen Beziehungen hat: „We have seen that the physical setting (...) has a profound effect on the human and the sonic relationships that are generated (...).“ (Small, 1998, S. 194). Die räumliche Umgebung, in der der Musicking-Prozess stattfindet, fungiert darüber hinaus als architektonische Verkörperung soziokultureller Gegebenheiten: „The scale of any building, and the attention that is paid to its design and appearance, tell us much about the social importance and status that is accorded to what goes on within it“ (Small, 1998, S. 20). Die Architekten bzw. diejenigen, die mit der Planung bzw. dem Entwurf des jeweiligen Gebäudes bzw. Konzerthauses betraut sind, verwirklichen somit ihre Vorstellungen von idealen zwischenmenschlichen Beziehungen. Sie nehmen damit laut Small ebenso auf die innermusikalischen Beziehungen Einfluss (Small, 1998, S. 20).

Ein Beispiel für ein räumliches Setting, das für Small dazu beitrug, eine gelungene Synthese zwischen sozialer Beziehungsbildung bzw. gesellschaftlichem Beisammensein und dem darin stattfindenden Musicking zu initiieren, ist das Konzerthaus in den Ranelagh Pleasure Gardens, das im Jahr 1742 in London eröffnet wurde.

Das räumliche Design des auch als „Rotunda“ bezeichneten Konzerthauses, sieht Small als vorteilhaft für die Initiierung vielfältiger Musicking-Beziehungen, sowohl auf innermusikalischer als auch zwischenmenschlicher Ebene an. Durch seine kreisförmige Konstruktion<sup>20</sup> gelang es den Architekten einen Raum zu entwerfen, der die Initiierung hierarchiefreier zwischen-

---

<sup>20</sup> Small beschreibt die Architektur wie folgt: „ (...) a big circular space three stories high and a 150 feet in diameter with, in the center, an enormous and ornate octagonal fireplace, open on all sides, whose chimney doubles as central support for the roof. In the whole big space there are no seats.“ (Small, 1998, S. 28)

menschlicher Beziehungen begünstigte. Ungeachtet ihrer sozialen Schichtzugehörigkeit konnte sich das Publikum frei im Konzerthaus umherbewegen und gleichzeitig der Musik lauschen (Small, 1998, S. 28). Im Vordergrund des Konzertevents stand somit an erster Stelle das gesellschaftliche Beisammensein bzw. die offene, soziale Beziehungsbildung, die ebenso Aktivitäten wie beispielsweise die Verköstigung der Anwesenden auf den Galerien umfasste (Small, 1998, S. 28). Soziale sowie musikalische Aktivitäten wurden in gleichem Maße in das Geschehen inkludiert (Small, 1998, S. 29). Diesbezüglich ließe sich auf Smalls Frage „1. What are the relationships between those taking part and the physical setting?“ (Small, 1998, S. 193) antworten, dass die Kreisförmigkeit und Weitläufigkeit des Gebäudes hier gewissermaßen zur situativen, dynamischen und fluiden prozessualen Genese eines sozial-inklusiven Raums beitrug (vgl. Stauffer, 2009, S. 176). Die Rotunda der Ranelagh Gardens ist somit ein Beispiel für eine Synthese aus architektonischem Design und gesellschaftlichen Norm- und Wertvorstellungen. Im Sinne eines inklusiven Musicking-Erlebnisses wurde sozial-inklusive, selbstbestimmte, nicht-hierarchische Beziehungsbildung ermöglicht.

Wurde bisher die Musicking-Theorie auf theoretischer Basis erörtert, soll nun gezeigt werden, inwiefern Smalls Musicking-Theorie eine Basis für ein Konzept inklusiven Musikunterrichts bieten kann.

### 3 Musicking und inklusiver Musikunterricht

#### 3.1 Die Musikalität aller Menschen

Christopher Smalls Musicking-Theorie lässt sich im Besonderen als inklusiv bezeichnen, da die Fähigkeit, musikalisch aktiv zu werden, als jedem Menschen von Natur aus gegeben angesehen wird: „(...) all normally endowed human beings are born with the gift of musicking, (...)“ (Small, 1998, S. 207). Kritisch ist hier jedoch anzumerken, dass Small sich auf Menschen bezieht, die über ein dem Durchschnitt entsprechendes Fähigkeitspotenzial bzw. „normale Begabung“ verfügen. Die Kapazität zur musikalischen Aktivität gleicht der Fähigkeit jedes Menschen, Sprache zu verstehen und sich sprachlich auszudrücken (Small, 1998, S. 207). Von der Fähigkeit zu musizieren wären hierdurch beispielsweise all diejenigen ausgenommen, die nicht oder nur eingeschränkt über einen oder mehrere ihrer sinnlichen Wahrnehmungsfähigkeiten verfügen. Small läuft hierbei Gefahr, alle Menschen, die nicht der Normbegabung entsprechen, die nicht spezifiziert wird, zu exkludieren.

Eine weitere dezidiertere Erläuterung Smalls widerspricht jedoch dieser dualen Kategorisierung in fähige und unfähige Individuen. Anstelle auf einen exkludierenden Dualismus Bezug zu nehmen, verweist Small an anderer Stelle seiner Theorie auf ein Spektrum, auf dem die graduelle Abstufung musikalischer Kompetenzniveaus möglich ist. Betont wird in diesem Zusammenhang, dass Individuen, gleich welche Voraussetzungen bzw. Fähigkeiten sie mitbringen, am Musicking-Prozess teilhaben und einen Beitrag leisten können (Small, 2011b, S. 208). Ohne jegliche Wertung vorzunehmen, spricht Small jedem Menschen die Fähigkeit zur Teilnahme an musikalischer Aktivität in individueller Form zu: „(...) every single individual [is] capable of making some contribution to the communal activity of musicking.“ (Small, 2012, S. 208).

In Bezug auf musikalische Bildung im formalen Kontext gibt Small jedoch zu verstehen, dass in diesem Kontext den Schüler\*innen eine überwiegend wertende und selektierende Haltung, was die Einschätzung ihrer Musikalität und die Entscheidung darüber, in einem schulischen Ensemble mitwirken zu dürfen oder nicht, entgegengebracht wird.

Explizit beziehen sich die Kritikpunkte, die Small dem schulischen Musikunterricht entgegenhält, auf die folgenden Syllogismen, auf denen formale musikalische Bildung seiner Ansicht nach beruht:

1. Our music (which may be classical music, marching band music, show band music, choral music, or big band jazz but rarely improvised or self-composed music, which is difficult to control) is the only real music.
2. You do not like or are not proficient in or are not interested in our music.
3. Therefore, you are not musical. (Small, 1998, S. 212)

Bei Betrachtung dieser drei Leitsätze fällt auf, dass sie auf der Vorstellung eines in hohem Grad polarisierenden und polarisierten, von Dualismen geprägten schulischen Musikunterricht basieren. Um einer unreflektierten Übertragung der Ideen Smalls auf das Bildungssystem in Deutschland vorzubeugen, wird in diesem Kapitel der Forschungsfrage, warum das Fach Musik, musikalische Aktivität bzw. Musicking besonders gut geeignet sind, um inklusiven Unterricht durchzuführen, insbesondere mit Blick auf das deutsche Schulsystem nachgegangen. Zieht man den LehrplanPLUS (2014), der als Grundlage für Musikunterricht an bayerischen Grundschulen gilt, als curricularen Bezugspunkt in Betracht, so muss Small an dieser Stelle widersprochen werden. Hinsichtlich der übergreifenden Bildungs- und Erziehungsziele fasst der LehrplanPLUS (2014) sowohl kulturelle als auch interkulturelle Bildungsziele ins Auge. Die Schüler\*innen sollen demnach Kultursensibilität erwerben, die sie für das Leben in einer kulturell vielfältigen und globalisierten Öffentlichkeit vorbereitet (LehrplanPLUS, 2014, S. 35). Ebenso bezweckt der Lehrplan Ethnozentrismus dahingehend vorzubeugen, dass er einer Grundorientierung folgt, die den Lernenden Werte wie: „(...) Offenheit, gegenseitigen Respekt sowie Toleranz gegenüber anderen Menschen mit ihren kulturspezifischen Vorstellungen und Verhaltensweisen (...)“ (LehrplanPLUS, 2014, S. 35) vermitteln möchte. Ein inhaltlich-curricular bedingter Dualismus zwischen der eigenen Musikkultur und anderen Kulturen besteht daher keineswegs. Natürlich ist die demgemäße Vermittlung dieser Werte im Sinne des Lehrplans durch die curricular festgehaltenen Bildungsziele in der Unterrichtsrealität noch nicht gewährleistet. Letztendlich liegt es in der Verantwortung der Lehrenden, zu welchem Grad den Schüler\*innen Zugang zu einem möglichst kulturell-vielfältigen Repertoire an Musikstilen gewährt wird. An dieser Stelle sei auch auf die Wichtigkeit verwiesen, sich als Lehrkraft mit individuellen oder institutionellen Wertvorstellungen „value sets“ (Jorgensen., 2015, S. 8) auseinanderzusetzen. Dazu gehört, kritisch zu reflektieren, inwiefern diese Vorstellungen mit einer Theorie des inklusiven schulischen Musikunterrichts wie beispielsweise der Musicking-Theorie Smalls übereinstimmen und gegebenenfalls differieren. Estelle Jorgensen plädiert in Bezug auf soziale Gerechtigkeit in *Intersecting Social Justices and Music Education* (2015) dafür, dass sich Musikpädagog\*innen der Einflüsse bzw. Auslegungen, denen das Konzept der sozi-

alen Gerechtigkeit unterliegt, gewahrt werden sollten. Dies würde einer simplifizierten, uniformen Interpretation von sozialer Gerechtigkeit entgegenwirken:

Among state music educators, different values also obtain, exemplified in various curricula, instructional methods, administrative approaches, and means of teaching and learning. These realities complicate what might otherwise be a too simplistic or facile response to the question of why justice matters to and for music education. (Jorgensen, 2015, S. 8)

Ein reflexiver Akt dieser Art könnte dazu beitragen, dass curriculare Bildungsziele, unter anderem auch soziale Gerechtigkeit, im Interesse einer inklusiven musikpädagogischen Praxis nicht in der Theorie verhaftet blieben, sondern durch Musiklehrkräfte aktiv in die Praxis umgesetzt würden.

In Hinblick auf Smalls Annahme, dass musikalische Aktivität der Schüler\*innen im schulischen Rahmen nahezu nie improvisatorischen oder kompositorischen Charakter hätte, sei angemerkt, dass die von Small formulierten Leitsätze (Small, 1998, S. 212) von einer performanzorientierten Einstellung und einer damit verbundenen Einteilung der Schüler\*innen nach ihrer musikalischen Leistung ausgehen. In *Music education in the 21st Century: A Comparison of German and American music education Toward a New Concept of international dialogue* geht Alexandra Kertz-Welzel (2008) darauf ein, dass das amerikanische Bildungssystem einem eher leistungsbasierten Ansatz bzw. einer „performance-based music education“ (Kertz-Welzel, 2008, S. 444) folgt. Vorrangig wird darauf abgezielt, beispielsweise in musikalischen Darbietungen von marching bands, Chören, jazz Big Bands Höchstleistungen abrufen zu können. An dieser Stelle ist jedoch anzumerken, dass die Performanzorientierung, zumindest im schulischen Primarbereich im amerikanischen Bildungssystem, zunehmend rückläufig ist und einem diversifizierten, auf interkulturelle musikalische Bildung hin ausgelegten Curriculum, weicht (Tollefson, 2000, S. 34). Smalls Aussage, wonach die Aufgabe schulischen Musikunterrichts zum wesentlichen Teil darin besteht, die talentiertesten Musiker\*innen auszuwählen (Small, 1998, S. 212), um dadurch die leistungsstärksten Ensembles zusammenstellen zu können, trifft vor allem auf die amerikanische Sekundarstufe zu:

At the secondary level, school music programs have become centered around choral and instrumental, including marching band, ensembles. Preparation for both ensemble and individual participation in a variety of competitive environments (...) has become the ‘driving force’ in many secondary institutions. (Tollefson, 2000, S. 34)



Obgleich das amerikanische Bildungssystem auf eine ganzheitliche Charakter- und Persönlichkeitsbildung der Lernenden abzielt und Angebotscharakter hat, wird ab der Sekundarstufe, wenn es um den Eintritt in ein schulisches Ensemble, beispielsweise in eine marching band, geht, eine Selektion in leistungsstärkere und leistungsschwächere Schüler\*innen betrieben.

Im Rahmen des Musikunterrichts der Sekundarstufe in Deutschland ist es den Schüler\*innen und ihrer eigenen Einschätzung ihrer Fähigkeiten selbst überlassen, ob Sie in Rockbands, Schulorchestern oder anderen schulinternen Ensembles, beispielsweise als Wahlergänzungsfach mitwirken möchten. Im Lehrplan für die achte bis zwölfte gymnasiale Klassenstufe in Bayern wird, die fachspezifischen Besonderheiten des Unterrichtsfachs Musik betreffend, auf die Vielfalt der Wahlmöglichkeiten in Bezug auf die Mitwirkung in schulischen Ensembles und den Beitrag, den dies zur Ausbildung der Sozialkompetenz hat, hingewiesen:

Eine besondere Situation und Stellung nimmt das Fach Musik im Fächerkanon insofern ein, als es (...) eine Fülle von zusätzlichem Wahlunterricht anbieten kann. Im Bereich von Chor und Orchester, aber auch in kleineren Ensembles ergeben sich viele Möglichkeiten für die Heranwachsenden jeder Altersstufe, ihre persönlichen musikalischen Anlagen in das schulische Leben einzubringen. In diesen unterschiedlichen Musiziergruppen erweitern die Schüler aller Jahrgangsstufen ihre Sozialkompetenz in der Erreichung gemeinsamer musikalischer Ziele. (Staatsinstitut für Schulqualität und Bildungsforschung, 2004, o. S.)

Neben der Vielfalt an Wahlmöglichkeiten und der Schulung der Sozialkompetenz wird in diesem Zitat ebenso deutlich, dass sich alle Schüler\*innen gemäß ihrer individuellen musikalischen Fertigkeit und Fähigkeit an musikalischen Aktivitäten der Schule beteiligen können. Somit wird der Boden für eine inklusive schulische Musikpraxis bereitet, in die sich alle Schüler\*innen unabhängig von ihrem Leistungsstand entsprechend ihrer individuellen musikalischen, naturgegebenen Grundfähigkeiten einbringen können. Dies würde Christopher Smalls Aussage insoweit widerlegen, dass schulische Musikpraxis generell dazu führe, Lernende, die nicht den Leistungsansprüchen der Ensembleleiter entsprechen, oder die andere musikalische Stilrichtungen bevorzugen, als unmusikalisch abzuqualifizieren (Small, 1998, S. 212). Im Kern entspricht die inhaltliche Ausrichtung des Lehrplans somit dem, was das Community-Music-Konzept unter einer partizipatorischen Musikpraxis versteht. Ein Hauptanliegen der Community-Music-Praxis ist es gemäß Brydie-Leigh Bartleet und Lee Higgins (2018), eine Atmosphäre zu generieren, in der sich alle Musizierenden, gleich welcher Altersstufe und Herkunft willkommen, inkludiert und wertgeschätzt fühlen (Bartleet & Higgins, 2018, S. 10). Im Gegen-

satz zu Smalls Ansicht, nach der schulischer Musikunterricht zu einem großen Teil Dualismen fördert, die Lernenden in die Kategorien begabt und unbegabt einteilt und ausschließlich Wert auf die Vermittlung einiger weniger musikalischer Stilrichtungen wie beispielsweise klassischer Musik in der Tradition westlicher Kunstmusik legen, muten der curriculare Wortlaut des LehrplanPLUS (2014) für Grundschulen in Bayern und die curricularen Vorgaben auf der sekundären Ebene anders an. Der Wortlaut lässt vielmehr darauf schließen, dass sich die formale musikalische Bildung vielmehr auf ihren partizipatorisch-inklusive Charakter besinnt oder anfängt zu besinnen.

Allerdings sind diese curricularen Entwicklungen angesichts der in Deutschland prävalenten Korrelation zwischen schulischem Erfolg, sozioökonomischem und soziokulturellem Hintergrund lediglich ein Tropfen auf den heißen Stein. Das dreigliedrige deutsche Bildungssystem setzt nach wie vor auf Homogenisierung in Bezug auf Bewertung und Selektion (Textor, 2018, S. 228). Eine Zusammenarbeit zwischen Musikpädagog\*innen und Bildungspolitik wäre daher unerlässlich, um eine nachhaltige und inklusive musikpädagogische Praxis zu gewährleisten, die auf der Musicking-Theorie Smalls aufbaut.

Ebenso wichtig wäre es, zur Weiterentwicklung inklusiver musikalischer Schulbildung, auf Praxisebene inklusiven Musikunterricht zu ermöglichen. Entsprechende qualitative oder quantitative Differenzierungen der Unterrichtsmethoden, des Unterrichtsmaterials etc. könnten dazu beitragen, eine Teilhabe im Rahmen individueller Fertigkeiten und Fähigkeiten zu ermöglichen. Im zweiten Teil der vorliegenden Arbeit werden hierzu Beispiele aus der schulischen Musikpraxis besprochen.

Ein Aspekt, der Musicking im Kern zu einer inklusiven musikalischen Praxis macht, ist die Multidimensionalität: „(...) composing, practising and rehearsing, performing and listening are not separate processes but are all aspects of the one great human activity that is called musicking“ (Small, 1998, S. 11). Der Musicking-Prozess ist ein per definitionem facettenreicher Prozess, in den nicht nur alle Menschen zu inkludieren sind, sondern auch inklusiv in Hinsicht auf seine Vielfältigkeit. Die Bereiche des Komponierens, Übens, Auftretens und Zuhörens gehen in diesem Prozess ineinander über und sind allesamt Teil des Musickings. Mit Blick auf den inklusiven Musikunterricht kommt es auf die Fähigkeit der Lehrenden an, von einem prozessorientierten Blickwinkel aus die grundsätzliche Fähigkeit des Menschen, Musik zu machen bzw. am Musicking teilzunehmen, anzuerkennen.

Wie in diesem Kapitel dargelegt wurde, ist Musicking geprägt durch Facettenreichtum und Multidimensionalität. Dies prädestiniert dazu, alle Beteiligten in individueller Kapazität miteinzubeziehen. Eine Antwort wird somit auf die Forschungsfrage gefunden, warum das Fach Musik, musikalische Aktivität bzw. Musicking besonders gut geeignet sind, um inklusiven Unterricht durchzuführen. Im folgenden Kapitel soll es darum gehen, auf welche Weise, alle Individuen in den Musicking-Prozess miteinbezogen, bzw. wie die Dichotomie zwischen Musizierenden und Zuhörer\*innen aufgehoben werden kann.

### 3.2 Die Dichotomie zwischen Zuhörer\*innen und Musi(c)ker\*innen

Christopher Smalls Musicking-Theorie betont die Vielgestaltigkeit musikalischer Aktivität. Explizit wird hierbei auch das Hören von Musik angesprochen: „To music is to take part, in any capacity, in a musical performance, whether by performing, by listening, by rehearsing or practicing, by providing material for performance (...), or by dancing“ (Small, 1998, S. 9). Das Musikhören wird demnach nicht als passiver Akt verstanden. Mit dieser Ansicht wendet sich Small gegen die Auffassung von Musik, insbesondere westlicher Kunstmusik, als unantastbares Kunstobjekt (Small, 1998, S. 4). Die Auffassung auditiver Kontemplation von Musik als etwas von aller musikalischen Praxis Losgelöstes, das in einem individuell isolativen Vakuum stattfindet, sieht Small als Folge der Objektivierung von Musik:

It [second corollary about music being an inanimate object] suggests also that music is an individual matter, that composing, performing and listening take place in a social vacuum; the presence of other listeners is at best an irrelevance and at worst an interference in the individual's contemplation of the musical work (...). (Small, 1998, S. 6)

Musikhören ist für Small vielmehr integraler Bestandteil des Musicking-Prozesses. Das Hören von Musik ist damit eine Aktivität, die ihren Platz gleichberechtigt neben dem Komponieren, Proben und Aufführen von Musik einnimmt und in fließendem Übergang mit all diesen Aktivitäten steht (Small, 1998, S. 11). Mit dieser Auffassung stimmt Small hier mit der Idee des Musikhörens als *mindung* (Elliott, 1993) überein:

Listening is a matter of minding. What we experience as a musical performance (live or recorded) involves various kinds of “information” that arise in consciousness through interactions between (a) our powers of attention, cognition, emotion, volition and memory (which include various musical knowings) and (b) the artistically created aural patterns we call “a musical work.” Furthermore, because the mind is the physical brain,

and because our conscious processes are as physical as the musical sounds we listen for, a musical work is neither all “out there” nor all “in the mind” (cf., Dennett, 1991). Our music-listening experiences lie at the intersection of human consciousness and humanly designed musical sounds. (Elliott, 1993, S. 67)

Das Musikhören spielt sich demnach in Körper und Geist, auf kognitiver sowie emotionaler Ebene ab. Voraussetzung für das Musikhören als körperlich-geistiger Vorgang ist die Interaktion des Bewusstseins und der Klänge, die von den Musi(c)ker\*innen gespielt werden. Das Musikhören kann daher als eine Brücke gesehen werden, mithilfe der die Dichotomie zwischen Zuhörer\*innen und Musi(c)ker\*innen aufgehoben bzw. überbrückt wird.

Ein weiterer Aspekt, der gegen die Annahme spricht, dass das Hören von Musik lediglich ein passives, individuelles, im sozialen Vakuum stattfindendes Ereignis sei, ist die durch Kai Tuuri und Henna-Riikka Peltola in *Building Worlds Together with Sound and Music: Imagination as an Active Engagement between Ourselves* (2019) porträtierte Eigenschaft des Musikhörens als individuelle und zugleich soziale Aktivität (Tuuri & Peltola, 2019, S. 346). Tuuri & Peltola argumentieren vor dem Hintergrund enaktiver Theorien von Kognition und Wahrnehmung<sup>21</sup>. Beispiele bereits bestehender Forschung wären die Arbeiten von Shapiro (2012), Clark, (2008), Thompson (2007), Wheeler (2005), Anderson (2003), Wilson (2002) und Varela et al. (1991), Leman und Maes (2014), Leman et al. (2014; 2017), Perlovsky (2015) und Lakoff & Johnson (1980) in Bezug auf enaktive musikalische Kognition.<sup>22</sup>

Vor diesem Hintergrund sehen Tuuri und Peltola (2019) die menschliche Kognition als interaktiv und in dynamischem Austausch mit der Umwelt stehend an: „The enactive approach also holds that cognition is not confined to the physical brain: through a dynamic interaction between a living organism and its environment, the mind is seen as interactively extended into the world we humans live in“ (Tuuri & Peltola, 2019, S. 346). Durch dieses Zugleich von Intrasubjektivität und Interindividualität, das mit mentalen Prozessen verbunden ist, steht das Individuum

---

<sup>21</sup> Wilson beschreibt die Idee einer enaktiven Kognition in *Six views of embodied cognition* (2002) als eine kognitiv-enaktive Interaktion des Menschen mit seiner umgebenden Umwelt: „(...) cognitive activity (...) is tightly connected with our ongoing interaction with the environment.“ (Wilson, 2002, S. 627)

<sup>22</sup> Leman et al. (2017) definieren die Beziehung bzw. Reziprozität zwischen Körper und Geist in Bezug auf musikalische Aktivität als multidimensionale Interaktion zwischen verschiedenen sensomotorischen, affektiven und kognitiven Systemen und der Umwelt: „Embodied music cognition theory draws upon a dynamical theory of music cognition in which the interaction between the various sensorimotor, affective, and cognitive systems (attention, memory, meta-knowledge, etc.), and the external environment are of crucial importance.“ (Leman et al., 2017, S. 21f.)

Leman & Maes (2015) gehen davon aus, dass seitens der Zuhörer\*innen kein passiver, sondern vielmehr aufmerksam-aktiver Zustand besteht: „The concept of embodiment has taught us that music perception involves an active attitude on the part of the listener, which influences perception.“

bei mentalen Prozessen in Interaktion mit seiner Umwelt. Somit besteht auch die Wahl, in intersubjektiven Austausch mit der Umwelt über die wahrgenommene Musik und die damit verbundenen inneren Bilder der eigenen Vorstellungskraft zu treten: „The intradiologue of mental imagining can be seen as a process involving an intuitive fulfillment of an eidetic enaction (such as dipping oneself in the felt domain of a sonic experience) and the optional part of expressing it.“ (Tuuri & Peltola, 2019, S. 350)

Das Musikhören und der Austausch über das Gehörte als iterativer und enaktiver Prozess auf intra- und interindividueller Ebene im Sinne Tuuri und Peltolas (2019) entspricht im Kern dem, was Peter Webster unter *creative thinking* versteht: „[*Creative thinking* is] the engagement of the mind in the active, structured process of thinking in sound for the purpose of producing some product that is new for the creator.“ (Webster, 2002, S. 26). Webster betont diesbezüglich, dass sich das kreative Denken nicht nur auf den Prozess des Komponierens von Musik bezieht, sondern wie bereits erwähnt, Bestandteil vielfältiger musikbezogener Aktivitäten ist, die das Improvisieren ebenso wie das Hören von Musik umfassen (Kerchner, 2014, S. 51).

Bei der Art und Weise, wie Musik auditiv wahrgenommen wird, denke man beispielsweise an Schüler\*innen mit eingeschränktem Hörvermögen, die Musik durch mehr Kanäle aufnehmen als nur durch den auditiven, z. B. auf taktile Ebene. Im inklusiven Kontext geht es daher darum, als Lehrender zu eruieren, wie Lernenden mit diesen besonderen Voraussetzungen, Fertigkeiten und Fähigkeiten und auch Förderbedarfen ein gleichwertiges Hörerlebnis bzw. Musikerleben ermöglicht werden kann. Daher ist es mit Blick auf inklusiven Unterricht für Lehrkräfte von zentraler Bedeutung, das Potential, das im enaktiven Charakter von Kognition und Wahrnehmung liegt, in Bezug auf das Musikhören zu erkennen. Es geht darum, eine Lernumgebung und entsprechende Voraussetzungen zu schaffen, um die Lernenden durch multisensorisch dargebotene Lerninhalte und Aktivitäten zu erreichen und ins Musicking zu inkludieren.

Peter Websters Theorie des *creative thinking*<sup>23</sup> kann diesbezüglich Inspiration und Anregung bieten. Der Lehrende ist dabei gleichermaßen dazu aufgefordert, in den kreativen Denkprozess einzusteigen. Lehrende werden zu Lernenden und umgekehrt. Auf kognitiver, emotionaler und körperlicher Ebene wird Musik individuell empfunden. Unterschiede bestehen daher bezüglich der emotionalen und unterbewussten physiologischen Reaktionen, z. B. der Erhöhung oder Senkung der Herzfrequenz, der neurologischen Aktivität und individuell unterschiedlicher audio-visueller Involviertheit im Prozess des Musikhörens (Kerchner, 2014, S. 51). Das Hören

---

<sup>23</sup> Die *creative-thinking*-Theorie geht ebenso auf kreatives Denken zum Zweck der Schaffung individuell-optimaler Lernumgebungen bzw. Bedingungen ein. (Stauffer in Kaschub & Smith, 2013, S. 81)

von Musik ist folglich weit entfernt davon, ein passives Unterfangen zu sein. Musik ist ein Medium, das polarisiert und durch seine individuell unterschiedlich ausfallenden Wirkungen auf Individuen zur Diskussion einlädt. Im Musikunterricht könnte dies als Diskussionsanlass dienen. Den Lehrenden obliegt es daher, entsprechende Lernbedingungen zu schaffen, die es den Schüler\*innen gestatten, ihre eigenen Hörerlebnisse, wenn sie das Bedürfnis dazu haben, in interpersonalem Austausch zu kommunizieren. Kreatives Denken ist also ein Schlüsselement, wenn es darum geht, die Dichotomie zwischen als „passiv“ wahrgenommenen Zuhörer\*innen und „aktiv“ Musizierenden aufzuheben.

Um ein Ineinanderübergehen der facettenreichen musikalischen Aktivitäten (Small, 1998, S. 11) zu gewährleisten, sollte man sich als Lehrkraft darüber hinaus bewusst sein, dass das Hören von Musik individuelle und zugleich gemeinschaftliche Unternehmung ist (Whale, 2015). Für Whale geht es darum, sich während des Musikhörens auf die Erkundung der eigenen Persönlichkeit einzulassen, zu explorieren und zu erleben, welche Wirkung die Musik auf die eigene Person ausübt. Musiker\*innen sowie Zuhörer\*innen sind involviert in einem gemeinschaftlichen Akt des aufmerksamen Zuhörens:

(...) we discover ourselves, (...) as co-creators, with the music, of the music, and consequently, of ourselves. As co-creators, we confirm the music's story and it confirms us. (...). The story we confirm is the story of mutual self-awareness, of a collective practice of common attentiveness and mindfulness – the story of the music's attentiveness to itself in light of its mindfulness for us, its listeners, and the story of our attentiveness to ourselves in light of our mindfulness for it. In a moment of stillness, a moment in which the noise of our accumulated experience is quieted, (...), we hear love and care in sound vibrations. In this regard, it is not the sound's message that moves us. Rather, it is the simple realization of one tone, phrase, or instrument's effort to respond to, and understand, another that is so profoundly touching and that gives (...) – a new sense of self. (Whale, 2015, S. 37f.)

Das, was die Zuhörenden und alle am Musicking Teilnehmenden verbindet, ist also die Tatsache, dass die gehörte Musik alle Zuhörer\*innen gleichermaßen auf individuelle Weise in ihrem Inneren berührt und individuell unterschiedliche Reaktionen in ihnen hervorruft. Das Wissen um die Wirkung, die die Musik auf jeden Einzelnen ausübt, verbindet alle am Musicking Teilnehmenden. Musik kann demnach nicht als Objekt, fertiges Produkt angesehen werden. Die musikalische Interpretation obliegt nicht ausschließlich dem Komponisten selbst. Zuhörer\*innen stehen dem Kunstwerk daher keineswegs mit Unwissenheit und Passivität gegenüber. Statt-

dessen findet die Komposition durch individuelle Interpretation der Musikhörenden und dialogischen, enaktiven, aktiv konstruktiven und dynamischen Dialog zu neuer Gestalt. Durch das gemeinsame Musikhören werden die Zuhörer\*innen, die im selben Moment auf die Wahrnehmung des Gehörten fokussiert sind, Teil eines Ganzen. Small (1998) spricht von einem alles umfassenden Muster bzw. Netz<sup>24</sup>, das alle beim Musicking entstehenden Beziehungen umfasst: „The ‘pattern which connects’ is itself a metaphor, a way of understanding a vast and incomprehensibly complex set of relationships in terms of sense experience; (...).“ (Small, 1998, S. 103). Während des Musikhörens im inklusiven Musikunterricht sollte daher eine Atmosphäre kollektiver Achtsamkeit entstehen. Jedem Teilnehmenden wird so Raum zur individuellen musikalischen Kontemplation zugestanden. Idealerweise entsteht dabei ein kollektives musikalisches Bewusstsein (Tia DeNora, 2011). Dies trifft insbesondere auch auf das Musikhören zu. Im Zuge dessen wird idealerweise ein gemeinsamer Raum durch die Teilnehmenden kreiert, der es zulässt, kulturelle Ressourcen zu erschließen und ihnen neue individuelle, kollektive Bedeutung zu verleihen, sie also neu zu gestalten und zu interpretieren (DeNora, 2011, S. 318).

In Bezug auf Musikhören im Kontext des inklusiven schulischen Musikunterrichts müsste jedoch auf definitorischer Basis genauer unterschieden werden, was unter der Aktivität des Musikhörens gemeint ist. Winfried Noack (2014) unterscheidet zwischen der Wahrnehmung von Musik und damit des Hörens von Musik als Akt und als Prozess (Noack, 2014, S. 253)<sup>25</sup>. Insbesondere hinsichtlich inklusiven Musikunterrichts sind die Multidimensionalität und der multisensorische Charakter des Musikhörens von zentraler Bedeutung. Durch diese Vielgestaltigkeit und den Facettenreichtum kann einer Schülerschaft, deren Fähigkeiten und Voraussetzungen – auch im physischen Sinn – durch eine große Heterogenität geprägt ist, konstruktiv begegnet werden. Um zu verdeutlichen, wie facettenreich das Musikhören als Akt, bei dem der „(...) Hörer mit Empfindungen ausgestattet wird.“ (Noack, 2014, S. 253) als Prozess ist, soll

---

<sup>24</sup> Gemäß Small ist jedes Individuum Teil eines komplexen Netzwerks: „each individual living creature (...), is at (...) a component of the larger and more complex network.“ (Small, 1998, S. 53). Durch das Musicking wird das Individuum sich dessen bewusst, ein Teil dieses Netzwerks bzw. des „pattern that connects“ zu sein (Small, 1998, S. 140). Daher ist es naheliegend, von Netzwerkbildung bzw. einem Netzwerk an Beziehungen, das im Musicking-abgebildet wird, zu sprechen.

<sup>25</sup> Unter dem Akt des Musikhörens versteht Noack „(...), das Kunstwerk anzuhören als Wahrnehmung und Wahrnehmungsverarbeitung, wobei Sinnesreize physiologisch, emotional und geistig in die Innenwelt aufgenommen und als Wahrnehmungsgenuss bewusstgemacht werden.“ (Noack, 2014, S. 253). Der Begriff Kunstwerk darf in diesem Zusammenhang jedoch nicht als Musikwerk verstanden werden, dessen Auslegung und Interpretation ausschließlich dem Komponisten selbst vorbehalten ist. Musik und Musikwerke versteht Noack jedoch durchaus als formbares, immer wieder neu interpretierbares musikalisches Material, dem die Zuhörer\*innen in produktivem Umgang neue Bedeutung zuweisen können (Noack, 2014, S. 253). Unter Musikhören als Prozess bezeichnet er hingegen die auditive Wahrnehmungserziehung als „Bildungs- und Lernvorgang, der zur ästhetischen Sensibilisierung führt.“ (Noack, 2014, S. 253)

an dieser Stelle auf die von Noack vorgenommene Unterscheidung in verschiedene Typen des Musikhörens eingegangen werden. Als *sensibles Hören* bezeichnet Noack sowohl die Wahrnehmung auditiver musikalischer Reize wie beispielsweise Töne, Harmonien oder Rhythmen im Akt des Musikhörens als auch eine Kombination aus sensorischen, motorischen und emotionalen Eindrücken. Damit verbunden ist darüber hinaus ein positiveres Lebensgefühl (Noack, 2014, S. 253). Somit eröffnet sich durch das Hören von Musik die Chance, die eigene Wahrnehmungsfähigkeit zu explorieren und zu erleben. Insbesondere im Kontext inklusiven Musikunterrichts, an dem Schüler\*innen mit kognitiven oder körperlich-motorischen Förderbedarfen teilnehmen, können diese Selbstwirksamkeitserfahrung und das Erleben der eigenen Empfindungsfähigkeit durch dieses sensorische In-Beziehung-zur-Musik-treten ein positiveres Lebensgefühl hervorrufen<sup>26</sup>. Eng verbunden mit dem *sensiblen Hören* ist gemäß Noack das *emotionale Hören*. Demnach werden durch die akustisch wahrgenommene Musik im Inneren der Hörer\*innen bestimmte Emotionen ausgelöst (Noack, 2014, S. 253)<sup>27</sup>. Passivität der Zuhörenden lässt sich in Hinblick auf die psychische Wirkung der gehörten Musik und die emotionale Reaktion der Zuhörenden nahezu ausschließen.

Des Weiteren führt Noack (2014, S. 253) das *sensomotorische Hören* als zweite von vier Hörweisen an. Demgemäß spricht die Musik eine ganze Reihe unterschiedlicher Sinne an. Durch diese Sinnesreizungen tritt dann wiederum die Motorik des Menschen in Aktion. Diese beim Musikhören wahrnehmbare körperlich-motorische Reaktion kann in den Musikhörenden ein Bewusstsein für den eigenen Körper schaffen, das die Selbstwahrnehmung stärkt.

Tia DeNora (2011) bezeichnet Musik als Medium, mittels dessen der Körper in Interaktion zur Umwelt und ihren Reizen treten kann:

Music, in other words, offers a substitute medium of bodily perception: not a medium within which to ‘think about’ one’s body, but a medium within which to ‘be’ and ‘sense’ one’s body (via, for example, entrainment to some subset of music’s properties). (DeNora, 2011, S. 314)

---

<sup>26</sup> Dies korreliert mit Ergebnissen der musikpsychologischen Forschung, die zum Musikerleben und Empfinden von Minkenberg (2007) durchgeführt wurde. Die Ergebnisse zeigten, dass das Hören von Musik und die Musikausübung eine starke Korrelation mit einem positiven und aktiven Lebensgefühl aufwiesen (vgl. auch Elvers et al., 2018).

<sup>27</sup> Die musikpsychologische Forschung liefert die Erkenntnis, dass Musik eine vielfältige Funktion bei der Stimmungsregulation hat und nicht nur zur Stimmungsverbesserung beiträgt, sondern auch aktiv und bewusst für das Evozieren unterschiedlicher psychologischer Zustände genutzt wird: „Entertainment, Revival, Strong Sensation, Diversion, Discharge, Mental work, Solace“ (Saarikallio & Erkkilä, 2007, S. 96). Dies zeigt, dass die Musikhörenden Musik als Vehikel betrachten, das bis hinein in die Psyche des Menschen als Auslöser mentaler Verfassungen fungieren kann (vgl. auch Larsen, 2000; Leopold & Loepthien, 2015).



Die Verbindung bzw. Beziehung zwischen musikalisch-akustischen Reizen und der sensomotorischen Reaktion der Zuhörenden beweist ein weiteres Mal, dass die Zuhörenden aktiv partizipierende Musicking-Teilnehmer\*innen sind. Tia DeNora spricht in diesem Zusammenhang von einer *embodied reorientation* (DeNora, 2016, o. S.) bzw. einer Rekalibrierung und Neuausrichtung der Körperwahrnehmung entsprechend der gehörten Musik<sup>28</sup>. Eine Neuausrichtung der Motorik durch sensomotorisch-musikalische Stimulation und die positiven Effekte aus musiktherapeutischer Sicht zeigen, dass durch das Hören von Musik Körper und Geist aktiv miteinbezogen werden. Um es im Sinne Christopher Smalls auszudrücken: die körperlich-gestische und auch sensomotorische Reaktion des Menschen, die untrennbar mit der Wahrnehmung musikalischer Reize verbunden ist, negiert in jeglicher Hinsicht die Trennung von Körper und Geist, wie es der kartesianische Dualismus propagiert: „In all those activities we call the arts, we think with our bodies. They negate with every gesture the Cartesian split between body and mind.“ (Small, 1998, S. 140). Gemäß Small geht die körperliche Ausdruckskraft über die der sprachlichen Kommunikation hinaus, indem sie auf körperlicher-übersprachlicher Ebene gestattet, in Beziehung zur Umwelt zu treten, Beziehungen zur Umwelt zu explorieren und zu artikulieren (Small, 1998, S. 61).

Als Prozess des Musikhörens, im Gegensatz zu den bereits erläuterten Formen des Hörens von Musik, die als Akt aufzufassen sind, bezeichnet Noack (2014, S. 253) hingegen das *ästhetische Musikhören*, bei dem das gehörte Musikstück Gegenstand der Kontemplation und Reflexion des Zuhörenden ist. Hierbei wird die gehörte Musik gemäß Noack zum Objekt, das „(...) vom Subjekt erkannt, interpretiert, beurteilt aber auch ästhetisch erlebt und genossen wird.“ (Noack, 2014, S. 253). Anstatt, dass die gehörte Musik auf das Innenleben durch das Auslösen von Emotionen oder sensomotorischen Reaktionen aktiv einwirkt und somit die Zuhörer\*innen aktiviert, werden Hörer\*innen im Zuge des ästhetischen Hörens die Initiative ergreifen. Sie gehen aktiv auf das Kunstwerk zu und weisen ihm unter Umständen neue Bedeutung zu durch eigene Beurteilung oder Interpretation.

Auch dies zeigt, dass das Anhören von musikalischen Werken nicht zwangsläufig mit der Passivität der Hörenden einhergeht. Für Small ist jedoch jegliche Objektifizierung von Musik eine Einbildung bzw. Abstraktion musikalischer Aktivität:

---

<sup>28</sup> Erkenntnisse aus der neurologischen Musiktherapie zeigen, dass musikalisch-rhythmische Stimuli bei Menschen mit Einschränkungen ihrer sensomotorischen Fähigkeiten, beispielsweise als Folge einer Parkinson-Erkrankung oder eines Herzinfarkts, zur Regulation ihrer motorischen Fähigkeiten wie der Bewegung ihrer Arme und Beine dienen kann (Thaut et al., 2009, S. 406).

There is no such thing as music. Music is not a thing at all but an activity, something that people do. The apparent thing ‘music’ is a figment, an abstraction of the action, whose reality vanishes as soon as we examine it at all closely. (Small, 1998, S. 2)

Small erweckt mit diesem Zitat den Eindruck, als ob die Betrachtung von Musik als Objekt mit der Vorstellung aktiven Musicking unvereinbar wäre. Das Gegenteil beweist jedoch das *ästhetische Hören* nach Noack (2014). Musik wird hier als Objekt durch die Musikhörenden reflektiert, gleich den Besucher\*innen einer Kunstausstellung. Die Bilder werden bzw. die Musik wird in kontemplativer Ruhe betrachtet bzw. angehört. Die Musikhörenden stehen dem Musikwerk jedoch keineswegs passiv gegenüber. Es besteht zudem keine Dichotomie zwischen Zuhörer\*innen und ausführenden Musiker\*innen bzw. dem gehörten Musikwerk. Die Hörenden sind durch ästhetische Reflexion, Beurteilung oder Interpretation in einen Prozess aktiver und produktiver Bedeutungskonstruktion gegenüber dem Musikstück involviert. Dem Musikwerk wird neue Bedeutung beigemessen und es somit zu neuem Leben erweckt<sup>29</sup>. Die aktive Auseinandersetzung der Schüler\*innen mit dem musikalischen Objekt kann eine Vernetzung der Teilnehmenden bzw. der in den ästhetischen Diskurs Involvierten untereinander bewirken. Eine Betrachtung bzw. auditive Kontemplation von Musik als Musikwerk steht der Entstehung der für Small zentralen Beziehungen und ihrer Exploration, Affirmierung und ihres Feierns daher nicht im Wege. Indem die Lernenden in aktiven Austausch miteinander in Bezug zum Musikobjekt treten und ihm so neue Bedeutung zuweisen, wird deutlich, dass Musikwerke bzw. Objekte sehr wohl Teil oder auch Initiatoren eines aktiven Musicking-Prozesses sein können. Daher wäre es wichtig, musikalische Aktivität und auch musikbezogene reflexiv-ästhetische Diskussion als gleichwertigen Teil des Musicking-Prozesses und Musikunterrichts anzusehen. Die Aussage Smalls „In musicking, of course, our response is never to an object but always to that pattern of gestures we call a performance.“ (Small, 1998, S. 219) wäre somit zu diskutieren. Die Frage ist in dieser Hinsicht zu stellen, ob es nicht sinnvoller wäre, von einem Kunstwerk im objektiven Sinn als einem Initiator bzw. Vehikel der Beziehungsbildung und der aktiven Rezeption auszugehen, anstatt von einer Dichotomie zwischen Kunstobjekt und passiven Zuhörer\*innen. Die Gefahr des In-den-Mittelpunkt-stellens des Musikwerks als Objekt und der

---

<sup>29</sup> Diesbezüglich wäre der ästhetische Streit im Musikunterricht gemäß Rolle und Wallbaum (2011) zu nennen. Rolle und Wallbaum gehen in *Ästhetischer Streit im Musikunterricht. Didaktische und methodische Überlegungen zu Unterrichtsgesprächen über Musik* (2011) auf einen rezeptionszentrierten Musikunterricht ein, indem das Hör- und Musiziererlebnis und das betreffende Musikstück bzw. Objekt ästhetischer Diskussion zum Gegenstand der aktiven Auseinandersetzung wird: „Es wird immer wieder auf die Musik (ggf. auch auf den Liedtext, die szenische Umsetzung o. a.) Bezug genommen. Das ästhetische Objekt ist nicht nur ein Gesprächsanlass, sondern bleibt Gegenstand der Auseinandersetzung.“ (Rolle & Wallbaum, 2011, S. 14)

Verdrängung der Zuhörer\*innen in die Passivität würde durch den produktiven interpretatorischen und reflektiven Umgang gebannt.

Auch um ein unreflektiertes Vorgehen, ein Handeln um der Handlung Willen bzw. Aktionismus im inklusiven Musikunterricht zu vermeiden, wäre es sinnvoll, im Sinne Rauhes et als. (1975) musikbezogene Tätigkeiten und damit Musikhören als multidimensionalen kommunikativen Prozess zu verstehen: „Der wechselseitig sich vollziehende Verstehensprozess des *kommunikativen Verstehens* begreift Musik als spezifisches Kommunikationsphänomen, das sich als Wechselbezug zwischen Objekt und Subjekt entfaltet.“ (Rauhe et al., 1975, S. 165). Das durch Small als „pattern which connects“ (Small, 1998, S. 130) bezeichnete soziale Beziehungsnetz, das während des Musicking entsteht, würde sich so auch in einem reziproken Verhältnis zwischen Objekt (Musikwerk) und Subjekt (Schüler\*in) entfalten.

Durch die Multidimensionalität und den multisensorischen Charakter, den eine musikbezogene Aktivität bzw. Musikhören hat, ist es jedem der Musi(c)ker\*innen überlassen, auf welche Art und Weise die intrapersonale und interpersonale Beziehungsbildung gestaltet wird bzw. wie die Teilnahme am Musicking-Prozess ausfällt. Dies gilt ebenso für den ästhetischen Diskurs über Musik und den Austausch über die individuelle Wahrnehmungsweise<sup>30</sup>. Jegliche Art musikbezogener Aktivität, somit auch das Musikhören, sind interaktionalen Charakters und helfen, Ansatzpunkte zur Diskussion, Interaktion zwischen den Musi(c)ker\*innen etc. zu kreieren. Ziel ist es somit, alle Schüler\*innen in der inklusiven Musikpraxis mit ihren individuellen Hörerlebnissen zu inkludieren und zu ermöglichen, sich in der Musicking-Community darüber auszutauschen.

### **Überwindung von Dichotomien zwischen Zuhörer\*innen und Musi(c)ker\*innen und klassische Musik**

Um den aktiven Prozess des Musikhörens mitzuerleben, bietet sich beispielsweise ebenso der Besuch des *Detect Classic Festivals* an. Es wurde durch die *Junge Norddeutsche Philharmonie* initiiert und in Zusammenarbeit mit den *Festspielen Mecklenburg-Vorpommern* veranstaltet. Konzertformate im Innen- und Außenraum werden gänzlich unkonventionell gestaltet. Die individuelle Bekleidung der Musiker\*innen, die zum Teil sogar barfuß auftreten, ein am Boden sitzendes oder sich zwischen den Musiker\*innen bewegendes Publikum, tragen zu einem in-

---

<sup>30</sup> Introspektion und Selbstreflexion sind daher sowohl in Bezug auf das Musikhören, als auch für die Musicking-Theorie Christopher Smalls von zentraler Bedeutung: „Art is (...) essentially a process, by which we explore our inner and outer environments and learn to live with them.“ (Small, 1977, S. 3f.) Ästhetische Reflexion und Diskussion wäre ein Weg, die eigene Musikwahrnehmung in Bezug zur Wahrnehmung anderer Musi(c)ker\*innen zu stellen.

klusiven Musik-Event bei, das bezweckt, Dichotomien zu überwinden. Das Konzertprogramm ist ebenfalls nicht an ein festes Repertoire gebunden. Gespielt wird Musik, die eine bestimmte Atmosphäre kreiert. Vor der Fusionierung unterschiedlicher Musikstile wie Klassik oder elektronische Musik wird ebenso wenig Halt gemacht. Beispielsweise werden Sinfonien Beethovens mit Schlagzeug und E-Gitarre gespielt. Besetzungen wechseln sich durch fließende Übergänge von Solos zu Ensemblestücken auf unkonventionelle Art ab (Buhre, 2019, o. S.). Ziel ist es, die Zuhörer\*innen zu aktiv am Geschehen teilnehmenden Prosumenten werden zu lassen (Buhre, 2019, o. S.).

Ein weiteres Beispiel wäre das jährlich im September in München stattfindende Festival *Hidalgo*<sup>31</sup>. Im Rahmen des Festivals finden zahlreiche Kurz-Konzerte mit studentischen Lied-Duos statt, die mitsamt Klavier in unterschiedlichen Stadtvierteln in München im öffentlichen Raum auftreten (o. A., <https://hidalgofestival.de/>). Klassische Musik wird auf diese Weise kostenlos und unmittelbar in der Mitte des alltäglichen Lebens dargeboten. Das Künstlerkollektiv *Hidalgo* ermöglicht darüber hinaus die Initiierung multimedialer Konzerte an ungewöhnlichen Orten, beispielsweise in Kletterhallen, außerhalb des traditionellen Konzertsaals.

Durch innovative Konzertformate können, wie diese Beispiele zeigen, die Zuhörenden leichter in das Musicking miteinbezogen werden. Schon die Möglichkeit, mit allen am Musicking Beteiligten in Kontakt treten zu können, baut Hemmnisse ab. Signalisiert wird hierdurch, dass alle Anwesenden einen wertvollen und geschätzten Beitrag zum Konzert leisten können. Auf diese Weise entsteht eine Atmosphäre der Wertschätzung und Ungezwungenheit, in der der Mensch und seine Bedürfnisse gleichermaßen wie die Musik, ihre Komponist\*innen und die Musizierenden im Fokus stehen. Dies kommt einem Konzerterlebnis der hierarchiefreien, offenen und nicht zuletzt inklusiven explorativen Beziehungsbildung im Sinne Smalls auf innermusikalischer sowie zwischenmenschlicher Ebene nahe. Klassische Musik würde so in Zukunft eventuell nicht mehr primär mit dem Format des traditionellen Symphoniekonzerts, das in Konzertsälen stattfindet, assoziiert, sondern in ihrer Vielfalt (Jorgensen, 2003, S. 80) und Wandelbarkeit erlebbar gemacht.

Durch das Erleben dieser innovativen Konzertformate könnte darüber hinaus die Perpetuierung und Zementierung eines soziokulturell spezifischen Habitus vermieden werden – beispielsweise durch die Vermittlung klassischer Musik und die Thematisierung der an sie herangetra-

---

<sup>31</sup> Das *Hidalgo*-Festival entstand durch die Arbeit des Hidalgo-Künstlerkollektivs unter Regisseur Tom Wilmersdörffer. Im Kollektiv schlossen sich Künstler\*innen unterschiedlicher Sparten zusammen. Ziel ist der Entwurf interdisziplinärer Installationen und Inszenierungen. Klassische Musik wird dabei mit aktuellen Gesellschaftsfragen konfrontiert (o. A., <https://hidalgofestival.de/kosmos/hidalgo-kollektiv/>).

genen gesellschaftlichen Konnotationen (Kertz-Welzel, 2020, S. 245). Klassische Musik wird so als soziales Phänomen betrachtet. Dies ermöglicht, der Wahrnehmung von klassischer Musik als Statussymbol elitärer, kunstverständiger Zirkel (Small, 1998, S. 18f.) entgegenzuwirken. Darüber hinaus kann sich klassische Musik als partizipative Musikform im Sinne Dromey & Haferkorns (2018, o. S.) zurück in der Mitte des gesellschaftlichen Lebens ohne physikalische und psychologische Barrieren etablieren.

Wie multidimensional Smalls Vorstellung von Beziehungsbildung in Bezug auf den Musicking-Prozess ist, zeigt sich auch im folgenden Kapitel, in dem es um Musicking als interkulturelle Aktivität geht. Es soll erläutert werden, auf welche Weise, auf Basis der Musicking-Theorie, Brücken zwischen verschiedenen Musikkulturen im inklusiven Musikunterricht gebaut werden können. In Anbetracht der heterogener werdenden Gesellschaft, auch in Bezug auf kulturelle Heterogenität, ist die Bedeutung der sozialen Beziehungsbildung im inklusiven Musikunterricht in Deutschland nicht hoch genug einzuschätzen. Wie bereits angesprochen, wurde im Rahmen der PISA-Studie aus dem Jahr 2018 ein sogar stärker werdender negativer Zusammenhang zwischen schulischem Erfolg, sozialer Herkunft und Migrationshintergrund festgestellt (PISA 2018., S. 9f.). Im Folgenden soll daher reflektiert werden, wie Musicking als interkulturelle Aktivität auch dazu beitragen kann, Dichotomien bei Musi(c)ker\*innen unterschiedlichen kulturellen Hintergrunds zu überwinden.

### **3.3 Musicking als interkulturelle Aktivität**

It [a theory of musicking] must be able to explain, in fact, not just why members of one social and cultural group differ in their ways of musicking from members of another group but how it is that members of one culture can come to understand and to enjoy, and perhaps creatively misunderstand, the musicking of others. (Small, 1998, S. 12)

Das, was Christopher Smalls Musicking-Theorie als Grundlage für eine inklusive schulische Musikpraxis prädestiniert, ist ihre Eigenschaft, Beziehungen herzustellen und damit die Grundlage einer inklusiven, interrelationalen Gesellschaft mittels musikalischer Praxis zu schaffen. Mittels Musicking gelingt es, Netzwerke zu kreieren, zwischenmenschliche, innermusikalische Beziehungen, Beziehungen zwischen der gesellschaftlichen Mikro- und Makroebene und Beziehungen zwischen Menschen aus verschiedenen Kulturen.

## Musik und Sprache

Auch wenn Musikpraxis dafür prädestiniert ist, Menschen über kulturelle Grenzen hinweg zu verbinden, ist musikalische Aktivität keineswegs als universale Sprache zu verstehen, wie es der amerikanische Dichter Henry Wadsworth Longfellow (1807–1882) ausdrückte: „Music is the universal language of mankind.“ (Longfellow, 1835, S. 4). Gegen die Annahme von Musik als sprachgleichem Verständigungsmittel sprechen Erkenntnisse der Neurowissenschaft, wie Kathleen Marie Higgins in *The Music Between Us: Is Music a Universal Language?* (2012) darlegt. Ergebnisse aus neuropsychologischer Forschung ergeben, dass Musik und Sprache als zwei voneinander unabhängige Entitäten aufgefasst werden sollten. Studien zeigten, dass Proband\*innen, die aufgrund einer Hirnläsion eine Amusie bzw. den Verlust bestimmter musikalischer Fähigkeiten hinnehmen mussten, dadurch keineswegs automatisch unter aphasischen Störungen litten (Higgins, 2012, S. 78). Daraus lässt sich folgern, dass laut Higgins (Higgins, 2012, S. 79) eine grundsätzliche Dissoziation zwischen dem neurologischen Bereich der Sprachverarbeitung und musikalischer Rezeptivität, trotz mancher Überlappungen beider Bereiche, besteht.

Trotzdem erinnert die Dialoghaftigkeit musikalischer Improvisation stark an sprachliche Kommunikationsmuster. An dieser Stelle sei der Dichter und Schriftsteller Hans Christian Andersen (1805–1875) zitiert: „(...) wo die Worte fehlen, da sprechen die Töne.“ (Andersen, 1880, S. 52). Die Dialoghaftigkeit musikalischer Improvisation ähnelt der interpersonalen, sprachlichen Kommunikationsdynamik wie sie zum Beispiel Frage- und Antwortmuster beinhalten. Diese werden beispielsweise durch entsprechende dynamische oder temporale Kontraste etc. gestaltet. Zu beachten wären hier auch identische Begrifflichkeiten, wie beispielsweise Rhythmus, Tonhöhe, Tempo, Akzentuierung, Pausierung und Klangfarbe, die in Sprache und Musik für dieselben Sachverhalte verwendet werden, mit dem Unterschied, dass diese Phänomene in der Linguistik als „Prosodie“ bzw. „Intonation“ bezeichnet werden (Bossen, 2017, S. 129). Musik vermag es, in ähnlicher Weise wie Sprache, Emotionen zu vermitteln. Die melodische Kontur spielt hierbei in beiden Bereichen eine entscheidende Rolle. Patrick Juslin und Petri Laukka (2003) belegten in ihren Untersuchungen, dass steigende Tonhöhen einen energetisierenden, emotionalen Effekt ausüben, der Gefühle wie Ärger, Angst oder gleichwohl Zufriedenheit vermitteln kann. Absteigende melodische Konturen vermitteln dagegen weniger energiegeladene Emotionen wie Trauer oder Zärtlichkeit. Emotion wird daher, gleichwohl in der Musik wie in der Sprache, durch ähnliche prosodische Signale vermittelt (Higgins, 2012, S. 82; Juslin & Laukka, 2003).

Dennoch lässt sich musikalische Kommunikation nicht als universale sprachliche Verständigung verstehen. Christopher Small (1998) spricht stattdessen von einer soziokulturell-übergreifenden Verständigung, die auf einem biologisch verankerten Repertoire an Gesten basiert:

The language of musicking is the language of gesture that unites the entire living world, and unlike verbal languages it has no set vocabulary or units of meaning. Being gesture-based, it can deal with many concerns, even apparently contradictory ones, all at the same time, while words can deal with matters only one at a time. Words are literal and propositional where musicking is metaphorical and allusive, and they insist on a single meaning where musicking has many meanings, all at once. (Small, 1998, S. 184)

Dieses Zitat verdeutlicht das Potenzial musikalischer Aktivität und damit des Musickings interkulturell-inklusiv zu sein, da es eine Vielzahl der Interpretationen des musikalischen Gestus aufgrund seiner Vielgestaltigkeit gibt, die alle ihre individuelle Berechtigung haben (Small, 1998, S. 185). Versuche, diese Praxis verbal oder schriftlich zu beschreiben, greifen zu kurz, da musikalische Aktivität in ihrem Facettenreichtum und ihrer Vielschichtigkeit der Eindimensionalität diskursiver Kommunikation gegenübersteht, daher kann die Erfassung des Musicking nur innerhalb der Praxis selbst erfolgen (Small, 1998, S. 184–185).

In Bezug auf Musicking im Kontext einer inklusiven musikalischen Praxis soll nicht unerwähnt bleiben, welchen Stellenwert Small der gestisch-biologischen Verständigung bei der Beschreibung von hochkomplexen zwischenmenschlichen Beziehungen und Beziehungen zwischen Mensch und Welt (Small, 1998, S. 58) beimisst: „The languages of bodily posture, movement and gesture, of facial expression and of vocal intonation continue to perform functions in human life that words cannot, and where they function most specifically is in the articulation and exploration of relationships.“ (Small, 1998, S. 61). Gestische Kommunikation, ist weiterhin sehr flexibel an den jeweiligen Kontext, an die jeweiligen Bedürfnisse und Voraussetzungen der Schüler\*innen anpassbar. Es existiert folglich kein feststehender Kodex an Gesten, im Sinne einer Sprache, die sich auf ihr bestehendes Vokabular beschränken muss, um ein Phänomen zu beschreiben, sondern es können sich neue Begrifflichkeiten bzw. Gesten bilden, um die Musicking-Beziehungen adäquat zu beschreiben. Dazu trägt zudem der arbiträre Charakter gestischer Kommunikation bei. Manche der Gesten, die benützt werden, können sich folglich auf verschiedene Beziehungen gleichzeitig beziehen (Small, 1998, S. 60), was sie dazu prädestiniert, die vielschichtigen Beziehungen, die im Musicking-Prozess entstehen, zu beschreiben. Diese Arbitrarität des gestischen Ausdrucks lässt nebenher ausreichend Raum für kreative Entwicklung: „Human beings are constantly devising new meanings for existing gestures and

new gestures for existing meanings, and it is this element of indeterminacy, of choice, even of a degree of arbitrariness, that leaves room for creative development and elaboration.“ (Small, 1998, S. 60). Diese biologisch-gestische Sprache bezeichnet Small als Parasprache, die jedem Menschen von Natur aus gegeben ist und die Variationen in Bezug auf den jeweiligen soziokulturellen Kontext aufweisen (Small, 1998, S. 61). Einerseits bietet diese parasprachliche Kommunikationsweise den Vorteil, Raum für Kreativität und individuellen Ausdruck zu lassen, da neue Gesten im Prozess der Kommunikation entstehen können. Diese Freiheit hat jedoch den Nachteil, dass, aufgrund der Arbitrarität der Gesten, Missverständnisse auftreten können. Dennoch besitzt die parasprachliche Verständigung eine bessere Basis, sich über kulturelle Grenzen hinweg im Musicking-Prozess verständigen zu können, da weniger kulturelle Varianz besteht als zwischen zwei verschiedenen Sprachen:

The fact that we expect to understand at all gestural language across cultures suggests that the intercultural differences in this respect are not as great as those between verbal languages. (...). We could say perhaps that the different cultural conventions of gesture are more like dialects of a common language than they are like different languages. (Small, 1998, S. 62)

Small hebt hier hervor, dass die kulturellen Konventionen der Gesten Dialekten ähnlicher wären als verschiedenen Sprachen. Daher zieht er den Schluss, dass die Sprache gegenüber der Geste geeigneter für die soziokulturell-übergreifende Verständigung ist, da sie eher einem Dialekt gleicht. In Bezug auf eine inklusive schulische Musicking-Praxis ergeben sich durch die Kommunikation gestisch-körperlicher Natur Gelegenheiten, alle am Unterricht Beteiligten zu gleichen Stücken mit ins Geschehen einzubeziehen, gleich welche Fähigkeiten und Voraussetzungen mitgebracht werden. Inklusives Potenzial liegt explizit darin, dass Lernprozesse, die über die sinnliche Wahrnehmung initiiert werden bzw. über diese ablaufen, alle gemeinsam erfahrbar und zu vollziehen sind. Lernprozesse, die über das biologisch-gestische und sinnliche Erleben stattfinden, können soziokulturell übergreifendes und somit inklusives Lernen, insbesondere in Bezug auf das Musikerleben, möglich machen:

So könne eine bewusste Orientierung auf diese Aspekte (leibliche Aspekte von Musikwerken und ihre Umsetzung) vor allem beim Musikhören den Schülern gemeinsame Erfahrungen ermöglichen, die nicht auf Expertenwissen aufbauen, sondern auf körperlichem Musikerleben. Auf diese Weise bestehe die Möglichkeit, gängige Hörweisen aufzubrechen, um somit Raum für ungewohnte Höreindrücke zu schaffen. Deshalb kann



unserer Meinung nach auch Musik, die der Enkulturation der Hörer nicht entspricht, aus einer neuen Perspektive gehört werden, (...). (Chatelain, 2016, S. 61)

Im Folgenden soll daher diskutiert werden, inwiefern kulturell übergreifende Erfahrungen in der Praxis eines inklusiven Musikunterrichtes gemacht werden können. Ausgegangen wird dabei von Smalls Devise, wonach es ein Repertoire an körperlichen Ausdrucksgesten gibt, das gleich einer Sprache mit regionalen Dialekten kulturelle Grenzen überwinden kann (Small, 1998, S. 62). Wichtig wird an dieser Stelle ebenfalls die Frage nach den Eigenschaften und Kompetenzen, seitens der Musiklehrkräfte, für erfolgreiches interkulturelles Musicking und inklusiven, interkulturellen Musikunterricht.

Ein Beispiel für zwei didaktische Herangehensweisen im Musikunterricht, die im Einklang mit einer Theorie des Musicking als soziokulturell übergreifende Aktivität stehen, sind Irmgard Merkts *Schnittstellenansatz* und Wolfgang Martin Strohs *Erweiterter Schnittstellenansatz*<sup>32</sup>. Beide Ansätze können einen Rahmen für die Umsetzung von Smalls Musicking im Sinne interkultureller Beziehungsbildung im Musikunterricht bilden. Im Zentrum beider Ansätze steht, dass Identifikationsmöglichkeiten über kulturelle Grenzen hinweg dazu führen sollen, Stereotypisierung zu vermeiden. Unabdingbare Voraussetzung hierfür ist es seitens der Lehrkraft, neben Empathie und Einfühlungsvermögen, Offenheit für Interkulturalität mitzubringen. Lozano und Stroh (2001; 2013) demonstrieren dies in ihrem Lehr- und Lernmaterial „*Es regnet überall anders*“ – *Szenische Interpretation von Liedern im interkulturellen Musikunterricht*. Dieses Material konzentriert sich auf die Betrachtung von vier Kinderliedern aus vier verschiedenen Kulturkreisen – aus Deutschland, Indien, Spanien und der Türkei (Lozano & Stroh, 2001, S. 23f.) – zum Thema Regen. Kulturelle und interkulturelle Erfahrungen werden hier gleichsam gestisch-musikalisch exploriert, indem sich die Lernenden zu Beginn der Unterrichtsstunde pantomimisch zu einem durch die Lehrkraft vorgelesenen Text bewegen (Lozano & Stroh, 2013, S. 31). Dieser Text bezieht sich auf Regenimpressionen, ohne diese explizit den vier Län-

---

<sup>32</sup> Irmgard Merkts *Schnittstellenansatz* zielt auf die Erarbeitung und das Erleben eines gemeinsamen Lerngegenstands, beispielsweise das Singen eines Liedes in mehreren Sprachen (Merkt, 2019, S. 169). Durch den produktiven und aktiven Umgang mit interkulturellen Thematiken soll den Schülerinnen und Schülern ein widerspruchsfreies Erleben, unbefangene Produktion, unbefangene Wahrnehmung und ein unbefangener Umgang mit Verschiedenheit ermöglicht werden, um Schnittstellen zwischen Musikkulturen zu entdecken (Merkt, 2019, S. 169). Der *erweiterte Schnittstellenansatz* von Wolfgang Martin Stroh sieht sich insofern als Weiterentwicklung des *Schnittstellenansatzes* von Irmgard Merkt, als dass er „die Musikpraxis mit szenischer Interpretation und Präsentation verbindet“ (Merkt, 2019, S. 170). Durch die Übernahme von Rollen im Rahmen des szenischen Spiels gelingt es, sich auf psychischer und physischer Ebene kognitiv und emotional auf interkulturelles Lernen einzulassen (Merkt, 2019, S. 170).

Ein Aspekt, der Strohs Ansatz in die Nähe der Annahme Smalls rückt, ist, dass gestische Kommunikation durch biologische Verankerung allen Menschen gegeben ist und zum Alltag gehört (Stroh, 2005, S. 5). Kinder empfinden auf diese Weise gemäß Stroh den Inhalt der vernommenen Musik nach und treten so in körperliche Interaktion zum Gehörten (Merkt, 2019, S. 171).

dern zuzuordnen. Dadurch gelingt es, die Aufmerksamkeit ganz auf das eigene Empfinden in Bezug auf die jeweilige Naturimpression zu richten. Durch die gestische Darstellung der eigenen Empfindung bzw. der eigenen Reaktion auf den Textinhalt werden auf elementare und unvoreingenommene Weise Reaktionen auf unterschiedliche ökologische Bedingungen als zutiefst menschlich und archetypisch wahrgenommen. Auf diese Weise gelingt es, ökologische Bedingungen anderer Länder, ohne auf ihre „Fremdheit“ explizit hinzuweisen, körperlich zu erleben.

In einem nächsten Schritt werden die vier Lieder als Collage durch die Lehrkraft vorgetragen. Die Lernenden richten nun ihre Gesten bzw. Pantomime passend am „Gestus der Musik“ aus (Lozano & Stroh, 2013, S. 31). Die Schüler\*innen setzen unabhängig von spezifischen Kulturkreisen musikalische Parasprache im Sinne Smalls in körperliche Bewegung um.

Um auf dieser Basis die kulturellen Spezifika herauszuarbeiten, werden in Gruppenarbeit Szenen passend zum Inhalt der vier Lieder frei erfunden oder passend zur Aufgabenstellung erarbeitet. Zusätzliche Hilfestellung wird durch Bilder gegeben, die charakteristische Impressionen aus den einzelnen Kulturen zeigen (Lozano & Stroh, 2013, S. 32). So wird schrittweise Identifikation mit der Musik und Empfindungswelt der jeweiligen Kultur geschaffen. Musikkulturen werden individuell sowie in der Gruppe exploriert, reflektiert und körperlich-gestisch nachempfunden. Am Beispiel dieses Unterrichtsmaterials von Lozano und Stroh (2001; 2013) wird deutlich, wie Schüler\*innen sich über körperliche Gesten in fremde Kulturen einfühlen können. Kulturelle Spezifika werden durch die schrittweise Präzisierung der körperlichen Bewegungen in Hinblick auf die jeweilige Musikkultur aktiv nachvollzogen. Regionale paralinguistische Dialekte (vgl. Small, 1998, S. 60 ff.) können so soziokulturell übergreifend reflektiert und verstanden werden.

Durch die Darstellung dieses Unterrichtsbeispiels wird deutlich, auf welche Weise durch didaktische Konzepte wie den *Schnittstellenansatz* und den *erweiterten Schnittstellenansatz* eine Musicking-Theorie im Sinne Smalls in die inklusive schulische Praxis umgesetzt werden kann. Somit ist es möglich, Gesten und Parasprache trotz regionaler Dialekte im Sinne Smalls (1998, S. 62) kulturübergreifend zum Ausdruck von Emotionen und Gefühlen zu nutzen und an jedem Ort der Welt, zumindest in Grundzügen, verstanden zu werden. Dies schafft Identifikationsmöglichkeiten mit dem Empfinden von Menschen anderer Kulturen. Stereotypisierungen und Diskriminierung werden vermieden, da das verbindende Element des körperlichen Gestus das unmittelbare Miterleben und Durchleben bzw. Denken in Perspektiven und Gefühlswelten von Menschen anderer Kulturen ermöglicht. Folgerichtig gehört zu den Fähigkeiten und Kompe-

tenzen der Lehrkräfte auch die Sensibilität für musikalisch-parasprachliche Ausdrucksformen anderer Kulturkreise. So werden Voraussetzungen geschaffen, Beziehungen zwischen der eigenen Person und anfänglich „fremden“ Musikkulturen gemäß Small zu explorieren (Small, 1998, S. 61).

### Modell der Interkulturellen Schnittstellen-Erfahrung im Musicking-Prozess

Um den Prozess interkultureller Beziehungsbildung im Sinne Smalls zu verdeutlichen, der durch Ansätze wie den *Schnittstellenansatz* oder den *erweiterten Schnittstellenansatz* in die Praxis umgesetzt werden kann, wurde im Rahmen dieser Arbeit ein „Modell der Interkulturellen Schnittstellen-Erfahrung im Musicking-Prozess“ entwickelt:

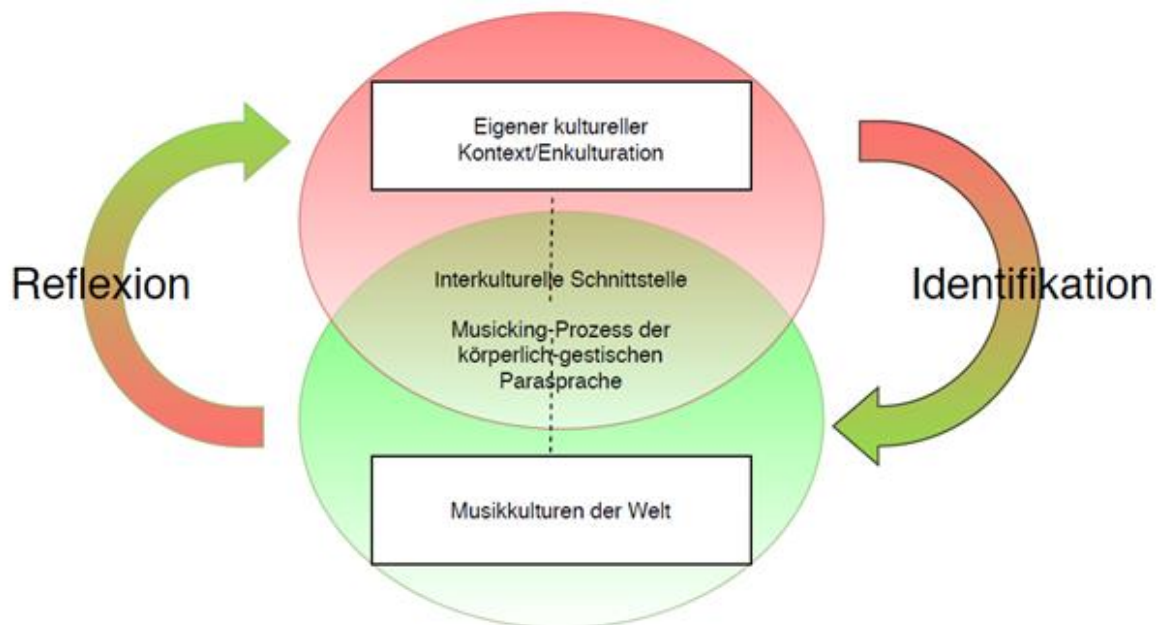


Abbildung 2: Modell der Interkulturellen Schnittstellen-Erfahrung im Musicking-Prozess (Quelle: Eigene Darstellung)

Durch diese Kommunikationsweise wird ein reziproker Verstehensprozess in Gang gesetzt, der die Reflexion der eigenen Musikkultur und die Identifikation mit anderen Musikkulturen initiiert. Durch die Exploration interkultureller Schnittstellen mittels einer Parasprache, die jedem Menschen von Natur aus gegeben ist und sich gemäß Small (1998, S. 62) so verhält wie eine Parasprache, die sich lediglich im Sinne kulturspezifischer Dialekte unterscheidet, kann Musicking soziokulturell-übergreifend zur Exploration interkultureller Beziehungen beitragen. Insbesondere im inklusiven schulischen Musikunterricht kann die angeborene Fähigkeit sich körperlich-gestisch auszutauschen, Möglichkeiten interkultureller Momente für alle Lernenden ermöglichen.

Das *Modell der Interkulturellen Schnittstellen-Erfahrung im Musicking-Prozess* (Abb. 2) zeigt weiterhin, wie multidimensionale Lernerfahrungen in Bezug auf das Lernen auf körperlich-geistiger Ebene zu einem ganzheitlichen Lernkreislauf des Reflektierens und der Identifikation mit anderen Musikkulturen führen kann. Dieser ganzheitliche und reziproke Lernkreislauf, der zu einem Bewusstwerden der eigenen Person als Teil eines Netzwerks führt bzw. interkulturelle Beziehungen exploriert, festigt und entstehen lässt, steht beispielsweise in Opposition zur Lehre des kartesischen Dualismus (Descartes 1988 [1641]). Körper und Geist werden demnach als zwei strikt voneinander getrennte Einheiten wahrgenommen. Wobei der Geist, losgelöst vom Körper, als immaterielle bzw. abstrakte Einheit existiert: „(...): Die Gedanken spielen sich im immateriellen Geist ab, die Wahrnehmung vollzieht sich als Nervenreizung im geistlosen Körper, der sich von denen der Tiere im Prinzip nicht unterscheidet.“ (Schiemann, 2005, S. 305). Eine ganzheitliche, interkulturelle Schnittstellen-Erfahrung im Musicking-Prozess würde dieser Auffassung einer Zweiteilung von Körper und Geist diametral entgegenstehen. Vielmehr entspricht diese Vorstellung einer ganzheitlichen interkulturellen Lernerfahrung der Auffassung des Anthropologen Gregory Bateson, dessen Ideen Denkanstöße für Christopher Small's Musicking-Theorie boten. Bateson stellt sich klar gegen eine Trennung von Materie (Umwelt) und Geist bzw. Körper und Geist. Small weist sogar explizit auf Batesons Ablehnung dieser Trennung hin (Small, 1998, S. 51). Was Batesons Theorie, die er in *„Steps To An Ecology Of Mind: Collected Essays In Anthropology, Psychiatry, Evolution, And Epistemology“* (1987) darlegt, mit einem ganzheitlichen interkulturellen Musikunterricht verbindet, ist, dass er den menschlichen Geist als integrale Komponente eines kybernetischen Beziehungsnetzwerks betrachtet. Demnach ist der Geist mit dem Körper verbunden und diese Einheit wiederum Teil eines Netzwerks zwischen Menschen auf interpersonaler Ebene, und dem Menschen und seiner Umwelt (Bateson, 1987, S. 323). Spannt man den Bogen zum schulischen Musikunterricht, so ergibt sich für die schulische Praxis auf Basis von Batesons Theorie nicht nur eine Verbindung von ökologischem mit musikalischem Lernen, sondern ein Musikunterricht, der die Stellung des Individuums im Netz der gesamtgesellschaftlichen Beziehungen in den Fokus nimmt, worauf Yu Wakao (2019) hinweist: „In his [Batesons] views of ecology, the ‘mind’ is like a network of various elements of body, nature, individuals, and materials. (...) Hence, ‘ecological music education’ (...), (...) refers to fostering of an open music education system with a wide scope encompassing connectedness with the world outside of music.“ (Wakao, 2019, S. 78). Durch die gestisch-körperliche Auseinandersetzung mit einer Vielfalt an Musikkulturen wird gleichzeitig die Reflexion und Identifikation mit anfänglich fremden Musikkulturen auf kognitiver Ebene angeregt und in Gang gesetzt, wie das bereits beschriebene Unterrichtsmaterial von

Lonzano und Stroh (2001; 2013) nahelegt. Dies beweist, welche Multimodalität Lernprozesse innerhalb der schulischen Musicking-Praxis besitzen. Insbesondere hinsichtlich einer inklusiven Musizierpraxis ergeben sich durch diese Multidimensionalität des musikalischen Lernprozesses, der sich sowohl auf körperlicher, kinästhetischer, auditiver, akustischer sowie visueller Ebene abspielt, vielfältige Möglichkeiten, auf eine heterogene Schülerschaft mit vielfältigen Bedürfnissen und Voraussetzungen zuzugehen und sie zu beteiligen. Richtet man vor diesem Hintergrund den Blick auf zukünftige musikpädagogische Forschung, so erscheint die Forderung Taru Leppänen (2011) äußerst sinnvoll, wonach sich die musikpädagogische Forschung verstärkt der körperlichen neben der akustischen Komponente des Musicking-Prozess widmen sollte. Leppänen schreibt dem Musicking-Prozess die Eigenschaft eines multimodalen, partizipatorischen Raums zu, dessen gesamtgesellschaftliche Bedeutung eruiert werden sollte: „[A theory of musicking is] a multimodal participatory space, (which) requires lines of flight from the molar understanding of what music is.“ (Leppänen, 2011, S. 482). Ein Musikunterricht in diesem Sinne, der mittels körperlich-gestischer Parasprache Schnittstellen zwischen Musikkulturen exploriert und zur Reflexion und Identifikation mit anderen Kulturen einlädt, ermöglicht es den Schüler\*innen, sich als Teil des gesamtgesellschaftlichen Beziehungsgefüges, in Smalls Worten: „the pattern which connects“ (Small, 1998, S. 218), wahrzunehmen.

Wie eben eruiert wurde, birgt der körperlich-parasprachliche Aspekt des Musicking-Prozesses inklusives Potenzial, vor allem in Hinsicht interkultureller Bildung. Dies beweist, dass musikalische Aktivität ein zutiefst menschliches Kommunikationsmedium darstellt, das jedem Menschen grundsätzlich zur Verfügung steht.

### **3.4 Netzwerkbildung**

In seiner Musicking-Theorie stellt Small die im Musicking-Prozess sich ausdrückenden bzw. sich ausbildenden Vorstellungen, Visionen und Idealbilder von Gesellschaft und zwischenmenschlichen Beziehungen in einen gesamtgesellschaftlichen Kontext (Small, 1998, S. 13). Wie bereits angesprochen, ist bei Small von einer metaphorischen Abbildung der Beziehung von Mensch zu Mensch, von Individuum und Gesellschaft die Rede (Small, 2012, S. 200). Statt von einer Dichotomie zwischen Mikro- und Makrostrukturen, zwischen der Musicking-Praxis und dem aktuellen gesellschaftlichen Geschehen, dem Individuum und der Gesellschaft zu sprechen, wäre es dem individuellen Selbstwirksamkeitsempfinden bzw. zur Ausbildung von *participatory consciousness* (Keil & Feld, 1994) möglicherweise zuträglicher, sich als Teil eines Netzwerks, einer Mesostruktur wahrzunehmen. Mit anderen Worten, das eigene Handeln in der Musicking-Gruppe und die Beziehungen, die dabei entstehen, nicht nur als Abbild, son-

dern unmittelbar als Teil des Ganzen zu sehen. Tia DeNora bezieht sich in *Practical consciousness and social relation in MusEcological perspective* (2011) auf die Mesostruktur, die sich als allumfassendes Netzwerk von sozialen Handlungen beschreiben lässt<sup>33</sup>. Hier geht es darum, Relationalität herzustellen, anstatt sich einer unter Umständen unüberwindbar erscheinenden Dichotomie zwischen gesellschaftlicher Mikro- und Makroebene konfrontiert zu sehen. Dadurch wird den Schüler\*innen ihre Eingebundenheit in das gesamtgesellschaftliche Netz bzw. die Mesoebene der sozialen Beziehungen und ihre Reziprozität vermittelt. Hierdurch könnte ein Bewusstwerden für die Beziehung zwischen der Mikro- und Makroebene der Gesellschaft erreicht werden. Dies kann auch den Weg dafür ebnen bzw. dazu motivieren, die Vorstellungen sozialer Beziehungen, Werte und Normen, die in der Musicking-Praxis gebildet wurden, in die Gesellschaft hineinzutragen bzw. sich für ihre Verwirklichung durch musikalische Mittel einzusetzen.

Umso wichtiger erscheint diese Aufgabe, wenn man den Begriff der *adapted preferences* (Nussbaum 2000; 2001a; 2001b)<sup>34</sup> in Betracht zieht. Nussbaum (2001) weist darauf hin, inwieweit externe Faktoren wie die Gesellschaft und ihre Sozialpolitik Einfluss auf das intrapersonale Konzept der Selbstwirksamkeit haben: „These [external] circumstances affect the inner lives of people: what they hope for, what they love, what they fear, as well as what they are able to do.“ (Nussbaum, 2000, S. 31). Das Aufzeigen von Wegen, Ungleichbehandlung und Barrieren abzubauen, seien sie soziokulturell, sozioökonomisch, psychisch oder physisch bedingt, sollte somit Kernaspekt inklusiver Musikpraxis sein. Ebenso würden die Lernenden z. B. hinsichtlich ihrer *adapted preferences* sensibilisiert. Durch die Ausbildung ihrer Selbstwirksamkeit und die Bewusstmachung ihrer Verantwortung als Teil eines gesellschaftlichen Netzwerks im Musicking-Prozess, könnte eine reziproke Beziehung zwischen gesellschaftlicher Makro- und Mikroebene initiiert werden. Dies setzt seitens der Musiklehrkräfte die Bereitschaft dazu voraus, sich diese gesellschaftliche Verantwortung bewusst zu machen.

---

<sup>33</sup> Tia DeNora spricht in Bezug auf die Mesostruktur von Netzwerken, Handlungsclustern, Objekten, Szenen und Ereignissen (DeNora, 2011, S. 312). Der Fokus liegt hierbei auf dem, was sich zwischen den Musizierenden bzw. Akteur\*innen abspielt und wie Kontextfaktoren diese Interaktion beeinflussen (DeNora, 2011, S. 312).

<sup>34</sup> Für Martha Nussbaum stellen *adapted preferences* (Nussbaum, 2000, S. 113; Nussbaum, 2001a, S. 68-69; vgl. Khader 2011, S. 90) eine Akquieszenz oder ein klagloses Hinnehmen ungerechter Behandlung bzw. sozialer Lebensumstände aufgrund negativer Selbstkonzepte dar. Um den Begriff näher zu umreißen, führt sie das Beispiel der Inderin Jayamma an, die in einer Ziegelfabrik arbeitet und es als Selbstverständlichkeit hinnimmt und kein Problem darin sieht, weniger als ihre männlichen Kollegen zu verdienen (Nussbaum, 2000, S. 113). Jayamma würde laut Nussbaum auch aus dem Grund keine Kritik an ihrer Situation üben wollen und können, da sie aufgrund ihres negativen Selbstkonzepts die ungerechte Behandlung als gerechtfertigt ansieht (Khader, 2011, S. 113).

Um die Konnektivität zwischen Mikro- und Makroebene im schulischen Unterricht zu explorieren, ist exemplarisch die triadisch angelegte Menschenrechtsbildung nach Brander (2005, S. 18f.) anzuführen. Die drei Lernbereiche umfassen das Lernen über Menschenrechte, das Lernen für Menschenrechte und das Lernen durch Menschenrechte.<sup>35</sup> Christian Tellisch stellt diese Lernbereiche in Beziehung zum schulischen Musikunterricht, indem auf den *Berliner Appell des Deutschen Musikrats* (2003) hingewiesen wird. Demnach wird Kindern und Jugendlichen ein Recht auf musikalische Bildung und Kreativität zuerkannt (Tellisch, 2015, S. 25). Zugleich weist der Berliner Appell darauf hin, dass die Umsetzung dieses Rechts in die Praxis des schulischen Musikunterrichts in Deutschland noch keineswegs flächendeckend stattfindet (Deutscher Musikrat, 2003). Aufgabe der Lehrenden ist es daher, den Schüler\*innen zu vermitteln, dass die Gesetzgebung auf der Makroebene der Gesellschaft unmittelbare Relevanz für die musikalische Praxis besitzt. Auf diese Weise bleiben Gesetzestexte wie die Menschenrechte keine Abstrakta, sondern werden in direkten Bezug zur eigenen Musicking-Praxis gesetzt (Tellisch, 2015, S. 25).

Ein weiteres Beispiel für Unterrichtsmaterial, im Sinne des Lernens über Menschenrechte, ist das Material *Menschenrechte Materialien für die Bildungsarbeit mit Jugendlichen und Erwachsenen*, das vom Deutschen Institut für Menschenrechte im Jahr 2016 herausgegeben wurde. Das Material beschäftigt sich mit den Themenkomplexen Diskriminierung, Zugang zum Recht, Flucht und Asyl, Behinderung und Inklusion, Kinderrechte und Partizipation. Ziel ist es, die Lernenden zu eigener Aktivität anzuleiten, um sich selbst für ihre eigenen Rechte einsetzen zu können. Durch Materialien wie diese könnten sich Musiklehrkräfte inspirieren lassen und beispielsweise Liedmaterial zum Thema Menschenrechte in ergänzender Form im Unterricht thematisieren. Dieses Unterrichtsmaterial verdeutlicht den Schüler\*innen, auf welche Weise die makrostrukturelle Ebene der Legislatur die Lebenssituation ihrer selbst oder ihrer Mitmenschen unmittelbar beeinflusst, z. B. durch Gesetze zum Schutz der Menschenrechte oder die UN-Behindertenrechtskonvention. Den Lernenden würde so auf anschauliche Weise bewusst gemacht,

---

<sup>35</sup> Nach Brander (2005, S. 81f.) definiert sich das Lernen über Menschenrechte durch den Kenntniserwerb über die Inhalte der Menschenrechte. Das Institut für Menschenrechte definiert diesen Bereich als „Wissen über wichtige Dokumente zum Schutz der Menschenrechte (Verträge, Erklärungen), deren Inhalte und Bedeutung, aber auch über zugrundeliegende Werte sowie die sozialen und historischen Prozesse der Entwicklung der Menschenrechte.“ (Deutsches Institut für Menschenrechte, 2016, S. 6). Das Lernen für Menschenrechte bezieht sich auf einen menschenrechtsbildenden Ansatz wonach den Lernenden Handlungs- und Kommunikationskompetenz vermittelt wird. Zugleich soll in diesem Lernbereich das kritische Denken angeregt werden (Tellisch, 2015, S. 25; Lenhart, 2006, S. 96). Der dritte Bereich, das Lernen durch Menschenrechte, bietet gemäß Brander (2005, S. 18; Tellisch, 2015, S. 26) eine ethisch-normative Basis in Hinblick auf zwischenmenschliche Umgangsweisen und Handlungsformen. Gemäß dem Deutschen Institut für Menschenrechte (2016, S. 6) geht es beim Lernen durch Menschenrechte auch darum, sich in seinem Denken und Handeln von Autoritäten zu emanzipieren und sich dadurch selbstständig für die eigenen Rechte und die Rechte anderer Personen einzusetzen.

welche Rechte sie in Bezug auf ihre musikalische Bildung haben. Um von diesem Einsicht generierenden Explorationsprozess zu einer engagierten Affirmierung der Beziehungen auf musikalischer Basis zu gelangen, gilt es, die Handlungs- und Kommunikationsfähigkeit der Schüler\*innen auszubilden (Tellisch, 2015, S. 25).

Ein Beispiel ist das Projekt *Songs für Coole Kids* des Vereins für Jugendhilfe *Kopf voller Ideen e.V.*<sup>36</sup>. Die Schüler\*innen haben hier die Möglichkeit, selbst komponierte Songs bzw. Lieder zu veröffentlichen. Exemplarisch für dieses Projekt steht der Song „Ich kann was!“, der von den Schüler\*innen der Wilhelm-Henneberg-Schule in Göttingen in einem zweitägigen Workshop im Februar 2020 geschrieben, produziert und online publiziert wurde (Songs für Coole Kids, 2020)<sup>37</sup>.

Ein weiteres Beispiel aus der Arbeit mit Schüler\*innen mit kognitivem, emotionalem und körperlichem Förderbedarf sind die Videoproduktionen des konduktiven Förderzentrums der *Phoenix Schulen und Kitas München*. Schüler\*innen, Lehrer\*innen sowie Betreuer\*innen und Fachkräfte erleben sich hierbei selbst als Protagonist\*innen in Musikvideos, in denen sie Liedtexte gesanglich und mit Gebärden aus *Schau doch meine Hände an* (BeB, 2007) und mit den Gesten der Deutschen Gebärdensprache (Linguarum, 2022) begleitet darstellen. So kommen Songs wie *Wir ziehen in den Frieden* (Lindenberg, 2018), die sich inhaltlich mit Themen wie Frieden, den Menschenrechten und der eigenen gesellschaftlichen Verantwortung befassen, zur Aufführung. Auch die intraindividuelle und zwischenmenschliche Gefühlswahrnehmung wird gestisch und szenisch dargestellt, beispielsweise zum Song *Bist du Okay?* von Mark Forster & Vize (2020). Den Schüler\*innen und allen Beteiligten wird durch die Publikation der Musikvideos auf dem schuleigenen YouTube-Kanal eine öffentliche Plattform geboten, um musikalisch aktiv zu werden und ihre musikalische Aktivität in einen gesellschaftlichen Kontext zu stellen. Erfahrbar werden auf diese Weise das Selbstwirksamkeitserleben sowie die Möglichkeit, mit musikalischen Mitteln für sich selbst sowie die Gesellschaft als Ganzes einzutreten.

---

<sup>36</sup> Das Mitmachprojekt *Songs für Coole Kids*, das unter der Trägerschaft der *Konzert- und Kulturfreunde Einbeck e.V.* steht, gibt Kindern die Möglichkeit, selbst aufgenommene Lieder einzusenden. Es besteht weiterhin die Möglichkeit, mit den Verantwortlichen gemeinsam ein Musikvideo zu produzieren und dieses dann auf der Projektwebseite und auf der Videoplattform YouTube zu veröffentlichen. Zudem können die eigenen Lieder bzw. Songs in Konzerten, die durch das Projekt veranstaltet werden, auf die Bühne gebracht werden (Songs für Coole Kids, o. J.).

<sup>37</sup> Im Lied *Songs für Coole Kids* geht es um das Recht des Individuums, eine eigene Persönlichkeit mit individuellen Fähigkeiten und Fertigkeiten, Stärken und Schwächen zu sein und jeden in seiner Individualität zu akzeptieren und zu schätzen und ein Teil der Gemeinschaft werden zu lassen. Dazu wurden Szenen durch die Schüler\*innen erarbeitet, die den Text des Liedes im Rahmen des Musikvideos untermalen (Songs für Coole Kids, o. J.).



Die angeführten Praxismaterialien und Beispiele zeigen Wege, um im Musikunterricht generell eine Öffnung „für gesellschaftlich relevante Themen wie Inklusion, Gender, Race oder Verteilungsgerechtigkeit“ (Kertz-Welzel, 2012, S. 55) zu ermöglichen. Der Rahmen des Musikunterrichts kann hierbei als Rahmen der Exploration gesellschaftlicher Themen gesehen werden.

Gemäß Small bietet sich der Kontext des Musicking-Prozesses für die Exploration von Beziehungen geradezu an. Beziehungen, Wert- und Normhaltungen können hier in einem sicheren Schutzraum, ohne sich bindend dazu zu verpflichten, ausprobiert werden:

By bringing into existence relationships that are thought of as desirable, a musical performance not only reflects those relationships but also shapes them. It teaches and inculcates the concept of those ideal relationships, or values, and allows those taking part to try them on, to see how they fit, to experience them without having to commit themselves to them, at least for more than the duration of the performance. It is thus an instrument of exploration. (Small, 1998, S. 183)

Worin das besondere Potenzial des Musikunterrichts für diese Exploration besteht, ist die Fähigkeit der Lehrenden, sich auch außerhalb konventioneller Denkweisen zu bewegen: „(...) dass gerade Musiker und Musiklehrer in besonderer Weise dafür prädestiniert sind, die Ideen von Social Justice umzusetzen, weil sie utopisch denken und sich, durch das Medium der Musik vermittelt, mit möglich besseren Welten beschäftigen“ (Kertz-Welzel, 2012, S. 56). Genau hierin liegt das Potenzial musikalischer Praxis. Wie Alexandra Kertz-Welzel verdeutlicht, besteht durch die Fähigkeit der Musiker\*innen und Musiklehrer\*innen utopisch zu denken, die Chance, verschiedene Standpunkte einzunehmen und so eine multidimensionale Weltsicht bzw. Denkweise zu entwickeln<sup>38</sup>. Utopisch zu denken und die eigene Stellung im gesamtgesellschaftlichen Netz zu hinterfragen, ist ebenfalls als unverzichtbar anzusehen, wenn es darum geht, die eigenen *adapted preferences* (Nussbaum, 2000; 2001a) zu reflektieren. Einen wertvollen Beitrag zu sozial-inklusive Musikpraxis leistet hierzu auch die kooperative Zusammenarbeit von Musik- und Grundschulen im Rahmen des Münchner IKARUS-Projekts<sup>39</sup>. In diesem Zusammen-

---

<sup>38</sup> Kertz-Welzel (2022) geht in *Rethinking Music Education & Social Change* darauf ein, dass utopisches Denken, durch das in Bezug setzen der musikpädagogischen Praxis – insbesondere im Interesse sozialen Wandels – und der soziologischen, politischen und philosophischen Forschung neue Perspektiven für Musikpädagog\*innen bieten kann (Kertz-Welzel, 2022, S. 137).

<sup>39</sup> Das IKARUS-Projekt, das an Münchner Grundschulen seit dem Jahr 2010 durchgeführt wird, ist ein Nachfolgeprojekt des Projekts *Jedem Kind ein Instrument*. IKARUS, eine Kurzform des Wortes „Instrumentenkarrussell“, setzt sich ebenso wie JeKi (Jedem Kind ein Instrument) zum Ziel, sozioökonomisch benachteiligten Schüler\*innen im Rahmen des Ganztagsunterrichts an Grundschulen, für die Dauer der zweiten bis zur vierten Grundschulklasse, kostenfreien Zugang zu musikalischer Bildung und damit kulturelle Teilhabe zu ermöglichen.

hang sei auf ein Zitat Oscar Wildes (1854–1900) verwiesen, das utopisches Denken als Vehikel für gesellschaftliche Veränderung und Aufbruch sieht:

A map of the world that does not include Utopia is not worth even glancing at, for it leaves out the one country at which Humanity is always landing. And when humanity lands there, it looks out, and, seeing a better country, sets sail. Progress is the realization of Utopias. (Wilde, 2007 [1891], o. S.)

Dieses Zitat weist darauf hin, dass sozialer Wandel, beispielsweise im Sinne einer sozial gerechteren Bildung durch die Eruiierung unkonventioneller Möglichkeiten initiiert werden kann. So gelingt es unter Umständen jenseits der oftmals eingefahrenen politischen Dispute an Dynamik und Flexibilität zu gewinnen. In utopischem Denken bzw. Reflexion in Bezug auf musikbezogene Praxis können sich gemäß Kertz-Welzel (2022) Wünsche, Träume und Visionen manifestieren. Gleichzeitig zeigt sich jedoch auch die Komplexität dieser Utopien und Herausforderungen bezüglich ihrer Realisierbarkeit (Kertz-Welzel, 2022, S. 140). Diesbezüglich regt das in Beziehung setzen musikpädagogischer Theorie und Praxis mit dem Feld der Soziologie und politischer Philosophie dazu an, utopische Vorstellungen zu überdenken bzw. neu zu erwägen (Kertz-Welzel, 2022, S. 140). Für Lehrende sowie Lernende wäre dies ein Weg im Musicking-Prozess, Vorstellungen idealer Beziehungen vor dem Hintergrund gesellschaftlicher Realität zu reflektieren und ein ganzheitliches Bild auf Musicking im gesellschaftlichen Netzwerk zu gewinnen.

In seiner Musicking-Theorie thematisiert Small die zwischenmenschliche sowie die innermusikalische bzw. innerklangliche Beziehungsbildung. Im Folgenden soll daher auf Musicking, insbesondere aber auf Musicking als musikalische Aktivität im inklusiven Musikunterricht eingegangen werden.

### **3.5 Innermusikalische Beziehungen**

Die Beziehungen auf innerklanglicher Ebene sind für Small Abbild eines größeren Ganzen. Menschen haben auf musikalische Weise Wege gefunden, auf innermusikalischer Ebene die Komplexität der Beziehungen dieses großen Ganzen abzubilden: „Wherever they have gone, human beings have used the language of sonic gesture to articulate those relationships, to model the pattern which connects, and have developed that language in ways that can deal with the patterns complexity.“ (Small, 2016, S. 119). Auf inklusiven Musikunterricht trifft dieses Zitat insbesondere zu. Es bedarf eines Musicking-Prozesses mit vielfältigen klanglichen Beziehun-

gen, um die inklusive Gesellschaft und ihre Beziehungen musikalisch abzubilden. Um allen mit ihren unterschiedlichen Wahrnehmungsweisen die Möglichkeit zu geben, am Musicking teilzuhaben, bietet z. B. die kreisförmige Anordnung der Musi(c)ker\*innen die Chance, auf visueller, auditiver, und kinästhetischer Ebene miteinander zu interagieren. Alle Teilnehmenden haben die Möglichkeit, miteinander in Dialog zu treten: „The circle allows everybody to be seen and encourages face-to-face dialogue.“ (Higgins & Shehan Campbell, 2010, S. 14). Dies kann sich auf die Klangrelationen insofern auswirken, als dass multiple, simultan ablaufende, musikalische Kommunikationsprozesse stattfinden. Der auditive Eindruck ähnelt einer Gruppe von Menschen, die sich gleichzeitig unterhalten und sich dadurch ihre Stimmen überlagern. Begünstigt wird durch die kreisförmige Anordnung der Musi(c)ker\*innen das, was Small als simultan ablaufende klangliche Beziehungen bezeichnet (Small, 1998, S. 198). Die folgende Grafik, die in Anlehnung an das dezentralisierte *Comcon* Kommunikations-Netzwerk (Bavelas & Barrett, 1951)<sup>40</sup> erstellt wurde, verdeutlicht die vielfältige Netzwerkbildung auf innerklanglicher Ebene mit ihren Überschneidungen, Verflechtungen, Parallelismen, Wechselspielen und Sukzessionen, die in einer solchen inklusiven Musikpraxis entstehen kann:

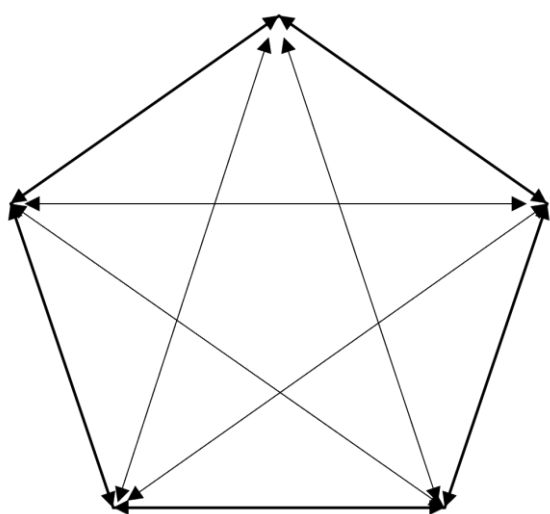


Abbildung 3: Comcon-Netzwerk (vgl. Bavelas & Barrett, 1951)

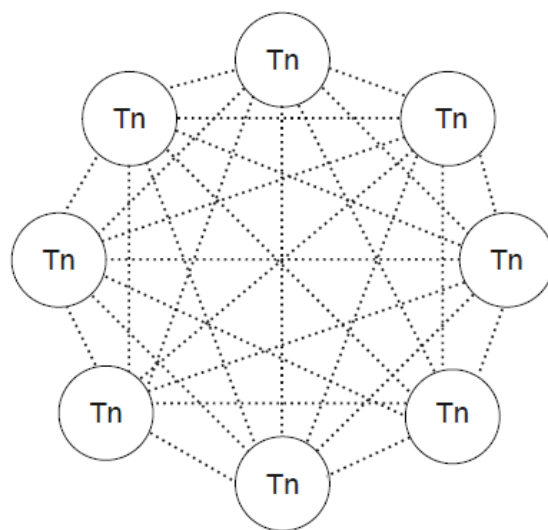


Abbildung 4: Reziprokes Musicking-Netzwerk in Anlehnung an Bavelas & Barrett (1951)

<sup>40</sup> Bavelas und Barrett (1951) führten Experimente mit vielfältigen Formen von Gruppen-Netzwerken, zentralisiert oder dezentralisiert (mit oder ohne Gruppenleitung bzw. zentraler Leitungsperson) durch. Die Proband\*innen wurden dabei gebeten, Probleme innerhalb ihrer Gruppe zu lösen. Innerhalb der dezentralisierten *Comcon*-Netzwerk-Gruppe zeigten die Proband\*innen die größte Zufriedenheit und die schnellste Bearbeitungszeit der Aufgaben (Pennington, 2002, S. 16f.)

Die musikalischen Äußerungen der Teilnehmer\*innen haben folglich Angebotscharakter. Je nachdem, welche Schlüsse die Musizierenden aus den auditiv wahrgenommenen Klängen für sich selbst ziehen, kann dieses Angebot von anderen Mit-Musi(c)ker\*innen aufgegriffen, weiterentwickelt, erwidert oder ihm widersprochen werden. Die Teilnehmenden gestalten so nach persönlichem Bedürfnis die Beziehungsbildung in der Gruppe gemäß demokratischem Prinzip. Turino (2008) verweist in diesem Zusammenhang auf die Metapher des Kaleidoskops: „(...) there will be a shifting kaleidoscope of different intimate relationships realized through sound and motion.“ (Turino, 2008, S. 135). Folglich ändern die Beziehungen, die während des Musicking-Prozesses entstehen, ihren Charakter auf variantenreiche Weise. Ihr Charakter wird durch die Art bestimmt, auf die die Musi(c)ker\*innen miteinander interagieren oder in dialogisches Verhältnis treten. Das Idealbild der Beziehungen, die sich in absoluter Ausgewogenheit zueinander verhalten, wie in Abbildung 2 gezeigt wird, kann somit nur als Idealbild bzw. theoretische Modellvorstellung fungieren. Die folgende Grafik soll dagegen zeigen, wie mannigfaltig die Interaktionen der Musi(c)ker\*innen im Prozess des Musizierens ausfallen können. Durch ihre Vielfalt ergibt sich dann im Lauf des Musizierens ein kaleidoskopisch anmutendes Bild wie die folgende Grafik verdeutlicht:

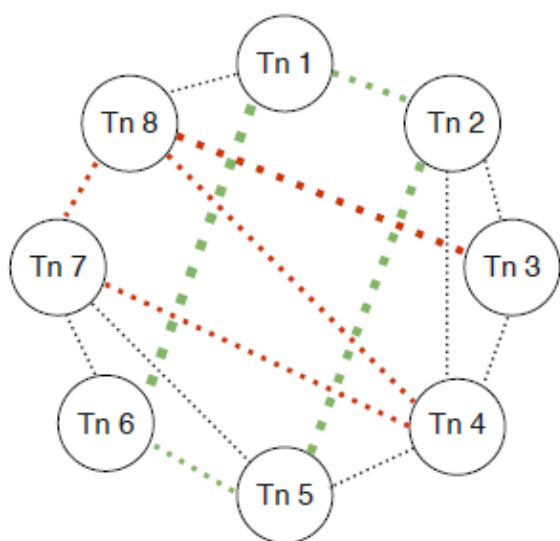


Abbildung 5: Mögliche Interaktionen im Musicking Netzwerk (Quelle: Eigene Darstellung)

Die Darstellung der vielfältigen, kaleidoskopisch anmutenden Beziehungsnetze des Musicking-Prozesses verdeutlicht die Dynamik und Spontaneität der Beziehungsbildung. Während des Musickings manifestiert sich somit eine Beziehungskonstruktion auf innerklanglicher Ebene, die spontan, aus dem Moment heraus entsteht. Wie Abbildung 5 zeigt, symbolisiert beispielsweise die rote gestrichelte Linie eine Call & Response-Interaktion zwischen Tn 8 und Tn 3. Der Call, der durch Tn 8 initiiert wurde, fungiert dann wiederum als Inspiration für Tn 4, wodurch wie-

derum auf dieser Basis eine Call & Response-Interaktion zwischen Tn 4 und Tn 7 entstehen kann usw. Die grünen und schwarz markierten Linien zeigen, dass diese Interaktionen auch zeitgleich, sich überlagernd, stattfinden können, ohne sich zwangsläufig synchronisieren zu müssen. Da sich die Linien bzw. Klänge jedoch überlagern, kann davon ausgegangen werden, dass sich die musikalischen Äußerungen der Teilnehmenden auch gegenseitig inspirieren und Anknüpfungspunkte gefunden werden können.<sup>41</sup> Jedoch muss nicht zwingend eine direkte Kommunikation zwischen allen Beteiligten entstehen bzw. gleichzeitig bestehen. Musi(c)ker\*innen nehmen zum Beispiel ebenfalls eine wichtige Rolle ein, indem sie sich im Hintergrund des Geschehens halten und einen stabilen Grundrhythmus unterlegen. Möglicherweise vernetzen sich diese Schüler\*innen – wenn auch unbewusst – am meisten mit allen anderen Teilnehmenden, da sich alle mit dem Grundrhythmus synchronisieren können. Jederzeit ist es jedoch möglich, die Mitwirkung im eigenen Sinne zu gestalten, um beispielsweise dem Musicking zuzuhören. Somit besteht der Angebotscharakter des offenen, demokratischen Musicking-Prozesses, der den jeweiligen Bedürfnissen der Teilnehmenden entspricht.

Um den Musicking-Prozess in Form eines Dialogs oder einer Gruppenunterhaltung, in der alle Teilnehmenden ihre Stimme zu gleichen Teilen erklingen lassen können, zu gestalten, bietet sich die Musizierform der Gruppen-Improvisation an. Voraussetzung für das Gelingen sind jedoch auch Toleranz und Bereitschaft, von der Norm abzuweichen. Small verweist in diesem Zusammenhang auf Charles Keil, der den Begriff der *participatory discrepancies* (Small, 1998, S. 198) geprägt hat.

Für Keil (1987) korreliert der Grad der musikalischen Ausdruckskraft mit der Ausprägung der Prozesshaftigkeit und Struktur der Musik (Keil, 1987, S. 275). Demgemäß gewinnt die Musikpraxis an Anziehungskraft und sozialer Bedeutung bzw. Verbindlichkeit, je weiter von kompositorisch festgelegten klanglichen Normen abgewichen wird. Exemplarisch werden die Parameter des Tempos und der Intonation (Keil, 1987, S. 275) angesprochen. Synonym für den Begriff *participatory discrepancies* verwendet Keil (Keil, 1987, S. 275) unter anderem die Termini *relaxed dynamisms* bzw. *semiconscious or unconscious slightly out of syncnesses*. Die

---

<sup>41</sup> Vergleichbar zur exemplarischen Schilderung der Interaktionsformen im Musicking-Kreis wären Paul Rinzlers fünf Interaktionsformen, die typischerweise die musikalische Interaktion zwischen Jazz-Musiker\*innen bei der Improvisation bestimmen: „(1) ‘call and response,’ which he describes as musical dialogue between equals; (2) ‘fills,’ which he says are similar to call and response, except that in this case a musician briefly emerges from the background of the performance to respond to the foreground soloist’s improvisation; (3) ‘accenting the end of formal units.’ which he describes as a coordination between the soloist and rhythm section to mark structural boundaries; (4) ‘common motive,’ which he says involves the ‘exact repetition of a phrase’; (5) ‘responding to the peaks’ of the soloist,’ which he describes as the rhythm section’s of the overall level of intensity of a soloist’s improvisation.“ (Rinzler zitiert nach Hodson, 2007, S. 19; vgl. Rinzler 1988)

Ambiguität bzw. Multidimensionalität der möglichen Auslegungsformen dieser Begriffe ist für Charles Keil ein Beweis der inhärent-partizipatorischen Qualität des Musizierens. Diese implizite Freiheit und Ambiguität, die Charles Keil als lexikalische Bedeutungsebene der Musik und des Musizierens bezeichnet (Keil, 1987; S. 275), lässt Raum für individuelle, kreative Gestaltung von innermusikalischen Klangrelationen. Der Weg für die Partizipation aller Beteiligten am Musicking-Prozess Teilnehmenden ist somit geebnet.

An dieser Stelle sei auf die Musikpraxis, wie sie in den Anden und durch das südafrikanische Volk der Shona praktiziert wird, verwiesen (Turino, 2008, S. 134). Aus der Prozesshaftigkeit der musikalischen Aktivität andiner Musikkultur sowie aus der Musikkultur der Shona lässt sich wertvolle Inspiration für den inklusiven Musikunterricht gewinnen. Sowohl die Shona als auch andine Musizierende verwenden gemäß Turino (Turino, 2008, S. 134) die Musizieretechnik des klanglichen Ineinandergreifens oder auch der klanglichen Verflechtung. Sukzessive, alternierende oder auch parallele klangliche Bedeutungskonstruktion und Netzwerkbildung wird dadurch erreicht, dass die Musiker\*innen ihre zu spielenden Grundschläge, Rhythmen oder Tonhöhen zeitlich genau in die Pausen der anderen oder auf unbetonte Zählzeiten hineinspielen. Auf diese Weise wird auf innerklanglicher Basis, durch die klanglich-ineinander verschränkten Beziehungen, eine musikalisch-dialogische Beziehung zwischen den Musizierenden geschaffen (Turino, 2008, S. 134).

Ein weiteres Beispiel für eine Musikpraxis, die sich innerklanglich auf Call-and-response Technik beruft bzw. konzentriert, ist das simbabwische „Call-and-response singing“ (Turino, 2008, S. 134). Angewendet wird hier die ineinandergreifende Technik auf vokaler Ebene z. B. in der vokalen Improvisation, aber auch durch Teilnehmende, die sich durch Klatschen an der jeweiligen Musizierpraxis beteiligen. Jedem der Teilnehmenden ist es überlassen, auf seine bzw. ihre Art auf klanglicher Ebene in Beziehung bzw. Dialog mit den anderen Musizierenden zu treten. Dies kann beispielsweise in alternierender, simultan rhythmischer oder melodischer Hinsicht, instrumental, vokal oder tanzend geschehen (Turino, 2008, S. 134).

Es geht hier also um ein musikalisch-klangliches Netzwerk, das durch die Multidimensionalität bzw. Vielfalt der Beziehungen der Teilnehmenden untereinander gekennzeichnet ist und Vorbild für inklusive schulische Musikpraxis sein kann. Inklusiven Charakters ist diese Art der Musikpraxis auch dadurch, dass die Beteiligten spontan, ihren Bedürfnissen, Fertigkeiten und Fähigkeiten entsprechend, in das musikalische Geschehen einsteigen können. Besonderes Können oder Fachexpertise spielen hierbei keine Rolle. Mit Blick auf die Frage nach der Eignung musikalischer Aktivität für inklusive musikalische Aktivität und inklusives Musicking, ist folg-

lich die Multidimensionalität auf sinnlicher und emotionaler Ebene sowie die Multidimensionalität der Musikstilistiken zu nennen. Im inklusiven Musikunterricht ist dies ebenfalls ein wichtiger Faktor in Anbetracht der unterschiedlichen musikalischen Vorerfahrung der Schüler\*innen. Inspirierend wirkt diesbezüglich wiederum die Musikkultur der simbabwischen Shona. Großer Wert wird bei den Shona auf „neophyte contributions“ (Turino, 2008, S. 134) bzw. Beiträge neu hinzugekommener Musi(c)ker\*innen gelegt. Selbst musikalisch unerfahrene Individuen können so einen Beitrag zum gemeinschaftlichen Musikerlebnis leisten. Den Shona geht es in ihrer Musikpraxis nicht darum, eine Bühne für die versiertesten Musiker\*innen unter sich zu bieten. Nicht diejenigen stehen im Rampenlicht, die die komplexesten bzw. technisch-virtuosesten Aufgaben innerhalb einer Musikgruppe übernehmen. Im Mittelpunkt der Aufmerksamkeit stehen diejenigen, denen die vermeintlich einfachsten spieltechnischen Funktionen obliegen, wie das Beibehalten des Grundrhythmus bzw. des Grooves oder die Aufrechterhaltung des melodisch-harmonischen Fundaments. Denjenigen, die grundlegende Aufgaben im Zusammenspiel übernehmen, wird unter anderem deshalb ein hoher Grad an Achtung und Respekt entgegengebracht. Sie sind es, die ein allumfassendes, partizipatives Musikerlebnis bereichern und grundsätzlich ermöglichen (Turino, 2008, S. 133). In der Tat wird die Musikpraxis erst dann als erfüllend wahrgenommen, wenn alle Teilnehmenden auf innermusikalisch-klanglicher, kinetischer und sozialer Ebene involviert sind (Turino, 2008, S. 133). Den musikalisch versierten und begabtesten Teilnehmer\*innen obliegt die Verantwortung durch ihre Erfahrung und Expertise, die stilistische Angemessenheit bzw. die stilistische Fundierung der Darbietung dem Anlass entsprechend zu gewährleisten. Das Hauptaugenmerk liegt somit auf der kollektiven, gemeinschaftlichen musikalischen Erfahrung (Turino, 2008, S. 133). Die Shona sind daher ein gutes Beispiel, anhand dessen sich zeigen lässt, auf welche Weise wertschätzend mit Schüler\*innen unterschiedlicher musikalischer Kompetenzniveaus umgegangen werden kann.

Die partizipatorische Qualität des Musizierens wird darüber hinaus gesteigert, wie bereits erwähnt wurde, indem hinsichtlich rhythmischer Präzision bewusst Freiräume gelassen werden. Turino weist in Bezug auf die rhythmische Klanggestaltung und die rhythmischen Klangrelationen auf die Gewohnheit der Shona hin, das sogenannte *Microtiming*<sup>42</sup> der Perkussionsinstrumente als wesentlichen Bestandteil der Musikpraxis anzusehen. Durch das *Microtiming* bzw. die minimalen, absichtsvollen rhythmischen Verschiebungen jenseits der Grundschläge wird eine besondere, rhythmisch-spannungsvolle und energetisch geladene Basis für Gesang und

---

<sup>42</sup> Turino (2008, S. 133) bezeichnet das „microtiming“, also die minimale zeitliche Verzögerung vor und nach den Grundschlägen als dem entsprechend, was Charles Keil als „participatory discrepancies“ (Keil, 1987) bezeichnet.

Tanz generiert (Turino, 2008, S. 133). Es geht also darum, auf klanglicher und rhythmischer Ebene Beziehungen aufzubauen. Diese bilden wiederum durch ihre klangliche und rhythmische Überlappung ein dichtes Netz: „(...) sonic density, an aura of buzzy sound around the entire performance; (...)“ (Turino, 2008, S. 133). Das Microtiming könnte auch im inklusiven Musikunterricht durch Lehrkräfte angewendet werden, um rhythmische Unsicherheiten, beispielsweise seitens musikalisch-unerfahrener Schüler\*innen aufzufangen und damit Barrieren für das gemeinsame Musizieren abzubauen. So würde Abstand von einem Richtig-Falsch-Dualismus genommen und konstruktiv mit unterschiedlichen musikalischen Fertigkeiten und Fähigkeiten umgegangen.

Neben der improvisatorischen, gänzlich prozesshaften Musizierpraxis, die soeben thematisiert wurde, soll jedoch an dieser Stelle auch das Musizieren mit musikalischem Material, Noten etc. angesprochen werden. Denn Small geht in seiner Musicking-Theorie auch auf den Einfluss ein, den die Auswahl des musikalischen Materials auf die klanglichen Beziehungen während der praktischen Ausführung hat. Ebenso spielt die Auswahl des musikalischen Materials eine große Rolle mit Blick auf die Entwicklung der sozialen Beziehungen zwischen den Musi(c)ker\*innen:

(...) should the composer prescribe totally everything the performers do, the performers will lack the freedom to make their own sound relationships, and their relationships to one another will not be direct but will be mediated through the notations in the score. (Small, 1998, S. 199)

Hinsichtlich der Wahl des notierten musikalischen Materials und der Entscheidung für eine Form, in der musiziert werden soll, gilt es mit Blick auf die heterogene Schülerschaft zu berücksichtigen: Besteht gänzliche gestalterische Freiheit im Sinne einer spontanen Improvisation? Oder handelt es sich um eine mit dezidierten Vorgaben z. B. zur Dynamik versehene kompositorische Vorlage? In letzterem Fall wären die innermusikalischen Klangrelationen zu einem hohen Grad vorherbestimmt. Für den inklusiven Musikunterricht wäre es konsequenterweise angebracht, möglichst viel Raum für die Entfaltung der Individualität, individueller und damit authentischer Gestaltung von innermusikalischen Klangrelationen im Prozess des Musicking zu lassen. Dies vermeidet, dass lediglich der Komponistin oder dem Komponisten das Exklusivrecht zugestanden würde, durch z. B. strukturelle, melodische und harmonische Vorprogrammierung die musikalische Aktivität der Ausführenden zu reglementieren. Im Verlauf der vorliegenden Arbeit soll daher anhand von Praxismaterialien gezeigt werden, auf welche Weise kreativ-improvisatorisch mit musikalischem Material umgegangen werden kann, ohne gänzlich auf Notenmaterial verzichten zu müssen.



Im folgenden Kapitel geht es um die Beziehungsbildung im inklusiven Musikunterricht und die Frage, welche Rolle das räumliche Setting dabei spielt.

### 3.6 Räumliches Setting und Beziehungsbildung im inklusiven Musikunterricht

Widmet man sich der Frage Christopher Smalls nach der Beziehung zwischen den Musi(c)ker\*innen und dem räumlichen Setting – an dieser Stelle sei Small nochmals wie folgt zitiert: „What are the relationships between those taking part and the physical setting?“ (Small, 1998, S. 193), ist zu überlegen, ob die räumlichen Bedingungen des Musikunterrichts eine inklusive Musicking-Praxis gestatten. Gerade auch in Hinsicht auf die Exploration von Beziehungen ist zu bedenken, ob die räumlichen Bedingungen hierfür – auch im architektonischen Sinn – geeignet sind bzw. genug Raum für Inklusion bieten. Small stellt hierzu die Frage: „Does the design of the space allow those taking part to move around freely or does it enforce immobility?“ (Small, 1998, S. 194)

Bewegungsfreiheit im räumlichen Setting bedeutet mit Blick auf inklusiven Musikunterricht Barrierefreiheit der schulischen Räumlichkeiten. In diesem Zusammenhang soll auf die Idee des *Universal Design* verwiesen werden<sup>43</sup>. Barrierefreie Architektur kann jedoch neben ihrem funktionalen Zweck auch eine bauliche Manifestation bestimmter Wert- und Normorientierungen sein. In seiner Architektur manifestierte sich Ron Maces Einsatz als Advokat für die Rechte von Menschen mit Behinderung. Übertragen auf inklusives Musicking, geht es darum, einen Raum – auch im hypothetischen Sinn – zu schaffen, der den universalen Zugang zu musikalischer Aktivität ermöglicht. Das *Universal Design* bezweckt beispielsweise, eine Basis für lebenslanges gemeinsames Musizieren zu kreieren: „Das langfristige Ziel für alle Schüler\*innen ist es, ein Leben lang allein und zusammen mit anderen in der Schule, zu Hause und in der Gemeinschaft eine sinnvolle Teilnahme an der Musik zu erleben.“ (Jellison, 2015, S. 104). Grundlegende Werte und Normen, die mit der Bestrebung für eine barrierefreie und inklusive Musikpraxis einhergehen, gehen somit eine Synthese mit der architektonischen Gestaltung ein. Räume können gewissermaßen auch als psychosoziales Konstrukt im Sinne des Abbaus, aber auch des Auferlegens von Barrieren fungieren (Steinfeld & Maisel, 2012, S. 8).

---

<sup>43</sup> Judith Jellison geht auf den durch Ron Mace geprägten Begriff folgendermaßen ein: „Er [Ron Mace] benutzte den Begriff [*Universal Design*], um das Konzept zu beschreiben, alle Produkte und gebauten Umgebungen so zu gestalten, dass sie ästhetisch sind und von jedem Menschen, unabhängig von seinem Alter, seinen Fähigkeiten oder seinem Lebensstatus, so weit wie möglich genutzt werden können.“ (Jellison, 2015, S. 100). Der Architekt Ron Mace (1941–1998) ist als Pionier des *Universal Design* und als Advokat für die Rechte von Menschen mit Behinderung zu sehen (Jellison, 2015, S. 233).

In Bezug auf die Gestaltung von Schulgebäuden spricht Small von Gebäuden, die darauf ausgerichtet sind, die Lernenden in bestimmte gesellschaftliche Wert- und Normvorstellungen einzupassen. Konformität und Autoritätsausübung gelten hierbei als vorherrschende Tugenden. Lehrkräfte genießen gemäß Small hier einen unangefochtenen Status als Autoritätsperson. Befördert wird dieser Status durch die bauliche Gestaltung insofern, als dass Lernenden und Lehrenden klar abgetrennte Bereiche im Schulhaus zugewiesen werden, wie beispielsweise das Lehrerzimmer und die Klassenzimmer. Im Lehrerzimmer als abgeschlossene Einheit bietet sich den Lehrkräften Gelegenheit, den Unterricht ohne Mitsprachgelegenheit bzw. Störung der Lernenden zu planen, zu besprechen und zu analysieren. Wenig Raum bleibt hier für Innovation:

A conventional school building, for example, with its rows of boxlike classrooms joined by corridors, its assembly hall, its gymnasium and its staff room, is built in accordance with certain assumptions about what young people in our society ought to learn and how they ought to learn it. But it also enforces those assumptions, making difficulties for those who might have different ideas. (Small, 1998, S. 20)

Insbesondere in Anbetracht einer inklusiven musikalischen Praxis mit Teilnehmenden unterschiedlicher musikalischer Fähigkeiten, physischer oder psychischer Voraussetzungen, mit unterschiedlichen sozioökonomischen oder soziokulturellen Hintergründen, sollte die Frage nach der Beziehung zwischen physikalischem Setting und Musi(c)ker\*innen gemäß Small gestellt werden (1998, S. 193).

Doch auch wenn ein Schulgebäude kein *Universal Design* aufweisen sollte bzw. nicht barrierefrei ist, bedeutet dies jedoch nicht, dass in einer nicht barrierefreien Architektur keine inklusive Musikpraxis möglich wäre.

In diesem Fall ist beispielsweise auf Max Cresswell (2002) zu verweisen. Dem Begriff Raum wird demgemäß prozessualer Charakter<sup>44</sup>, der durch Handlung, Interaktion und Beziehungen kreiert wird, attribuiert (Cresswell, 2002, S. 20). Diese Vorstellung momentaner prozessualer Genese sozialen Raums kommt Doreen Masseys (1994) Auffassung von Raum als situative, im Moment entstehende netzwerkartige Konstruktion nahe. Raum ist demnach definiert wie folgt: „(...) as a particular articulation of (...) relations, a particular moment in those networks of social relations and understandings.“ (Massey 1994, S. 5). Auf der Ebene sozialer Beziehungen, die im inklusiven schulischen Musicking-Prozess entstehen, ist diese Auffassung von Raum

---

<sup>44</sup> Zu verweisen ist hier auf die situative, dynamische und fluide prozessuale Genese des sozialen Raums, die Gegenstand philosophischer Betrachtung ist (Stauffer, 2009, S. 176).

ebenfalls übertragbar. Durch die Heterogenität der Teilnehmer\*innen entsteht in jedem Musicking-Prozess eine Musikpraxis, die geprägt ist durch ihre Einzigartigkeit, die nicht replizierbar ist. Eine universelle Gleichung bzw. ein Rezept für die ideale räumliche Gestaltung inklusiver Musikpraxis ist somit durch die sich bei jedem Musicking-Prozess neu zusammensetzenden individuellen Variablen nicht möglich. Im Zuge jedes Musicking-Prozesses sollte somit ein Raum für offene, spontane soziale Beziehungsbildung entstehen. Bell (2017) verweist in diesem Zusammenhang auf die Tatsache, dass die immer aufs Neue durch die Teilnehmenden artikulierten Beziehungen auf sozialer Ebene dazu beitragen, einen kollektiven, nonfigurativen Raum, einen „locus for memory, struggle and historic meaning.“ (Bell, 2017, S. 105) zu schaffen. Mit anderen Worten entsteht ein virtueller Raum in der Erinnerung an das, was sich die Beteiligten als ideale soziale Beziehungen im Moment des Musicking vorgestellt haben. Durch die musikalische Aktivität wird jedem einzelnen Raum für individuelle menschliche Entwicklung gegeben, in dem explorativ erkundet wird, welche individuellen Ideale in Bezug auf soziale Beziehungsbildung existieren.

Durch die Wahl der entsprechenden Sozialform kann dennoch inklusive Musikpraxis stattfinden. Eine flexibel, beispielsweise zum Sitz- bzw. Stuhlkreis umfunktionierbare räumliche Ausstattung ermöglicht, dass auf derselben Augenhöhe miteinander musikalisch kommuniziert bzw. interagiert werden kann. Die folgende Grafik, die auch bereits in Abbildung 4 gezeigt wurde, soll dies hier nochmals verdeutlichen:

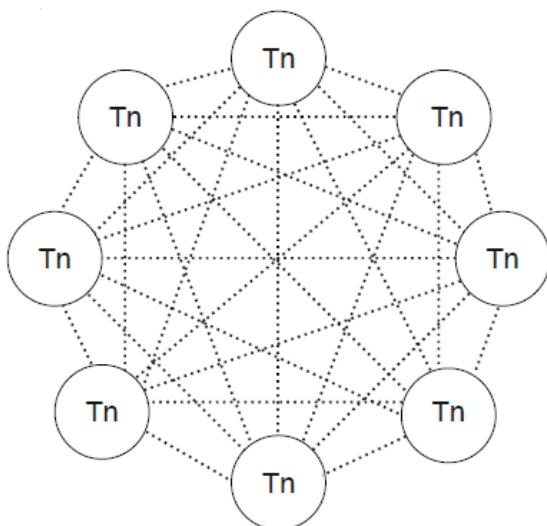


Abbildung 6: Reziprokes Musicking-Netzwerk (Quelle: Eigene Darstellung)

Selbstverständlich kann die obige Grafik nur als Idealbild der sozialen Beziehungsbildung verstanden werden. Die Beziehungsnetze, die sich während des Musickings sowohl auf zwischen-

menschlicher als auch auf innermusikalischer Ebene bilden, gestalten sich, wie bereits erwähnt, in kaleidoskopisch vielfältiger Art und Weise. Sie sind somit nicht vorhersehbar und spontan im Charakter. Die räumliche Anordnung der Musi(c)ker\*innen in Kreisform symbolisiert eine Musicking-Praxis, in der zwischenmenschliche Beziehungen von reziprokem, wechselseitigem Charakter sind und die jedem der Teilnehmenden ihr Menschenrecht auf Kreativität und musikalische Bildung in gleichem Maße zugesteht. Für Higgins und Shehan Campbell (2010) steht der Musizierkreis metaphorisch für eine demokratische Wert- und Normorientierung: „The shape of the circle represents a sense of democracy, where the facilitator has no special or elevated status.“ (Higgins & Shehan Campbell, 2010, S. 14).

Nach demokratischem Prinzip befinden sich alle Schüler\*innen somit auf gleicher Augenhöhe mit allen anderen. Insbesondere Rollstuhlfahrer\*innen werden so – auch im wörtlichen Sinn – auf Augenhöhe inkludiert.

Im Musizierkreis können sich alle teilnehmenden Musi(c)ker\*innen gegenseitig Impulse geben, seien es rhythmische, dynamische oder emotionale. Diese können sich synergetisch auf die anderen Musi(c)ker\*innen übertragen, von ihnen aufgenommen oder weiterentwickelt werden. Ungezwungenes Umherbewegen wird auch im übertragenen Sinn durch die Möglichkeit zum wechselseitigen, ungezwungenen musikalischen Kommunizieren bzw. mimisch-gestischen Interagieren der Musi(c)ker\*innen möglich gemacht. Im Rahmen schulischen Musikunterrichts ließe sich somit die räumliche Gestaltung durch die Sozialform des Musizierkreises inklusiv einrichten. Nicht-hierarchische, demokratische und den Bedürfnissen der Schüler\*innen orientierte Musicking-Praxis könnte so – ähnlich wie im Konzerthaus der Ranelagh Pleasure Gardens (Small, 1998, S. 28f.) – ermöglicht werden.

## 4 „Unterricht inklusiv gestalten mit Musik“ – ein Projekt

Ziel dieser Arbeit ist es, Prinzipien inklusiven Musickings und ein Kompetenzmodell für den inklusiven Musikunterricht, aufbauend auf Smalls Musicking-Theorie und den Erkenntnissen aus der Praxisforschung, zu entwickeln. Um eine wissenschaftliche Fundierung zu schaffen, wurden mittels Interviews und Fragebögen die Einstellungen, Haltungen und Vorstellungen von Lehramtsstudierenden von inklusivem Musikunterricht und Inklusion im Allgemeinen und mit Blick auf den schulischen Musikunterricht eruiert. Daher soll in den folgenden Kapiteln auf die Durchführung und die Ergebnisse der begleitenden Forschung im Rahmen des Projekts *Unterricht inklusiv gestalten mit Musik* eingegangen werden. Ein wissenschaftliches Fundament für die Prinzipien und das *Kompetenzmodell des inklusiven Musikunterrichts* bildete die im Kontext des Projekts durchgeführte Begleitforschung. Zur näheren Erläuterung des Forschungskontexts werden im Folgenden Ziele, Inhalte und Aufgaben bzw. das Projektdesign erläutert.

Ziel des Projekts *Unterricht inklusiv gestalten mit Musik*, das durch *Lehrerbildung@LMU*<sup>45</sup> gefördert und am Institut für Musikpädagogik der Ludwig-Maximilians-Universität durchgeführt wurde, war es, die Lehramtsstudierenden auf die Heterogenität ihrer zukünftigen Schülerschaft bestmöglich vorzubereiten. Lehrkräfte sollten dazu befähigt werden, Schüler\*innen mit unterschiedlichen Erfahrungs- und Lernvoraussetzungen, unterschiedlichen kulturellen und sozialen Hintergründen effektiv zu fördern. In Seminaren zur Didaktik und Methodik des Musikunterrichts in der Grundschule und Mittelschule wurden dazu Unterrichtsbeispiele und didaktische Materialien entwickelt, reflektiert und in der inklusiven Schulpraxis erprobt. Ergänzt wurde die Durchführung der Unterrichtsentwürfe durch eine anschließende Reflexionsrunde mit Seminarleitung und Lehrkräften der jeweiligen Schulklassen. Auf diese Weise sollten Unterrichtstheorie und musikalische Praxis verknüpft werden. Um weiteren Studierenden sowie (Praktikums-)Lehrkräften Zugang zu den Materialien zu gewähren, wurden diese auf der Projektwebseite zur Verfügung gestellt. Neben der Seminararbeit, die die Planung, Reflexion und Durchführung von inklusivem Musikunterricht umfasste, ging es in der Begleitforschung darum, die Kompetenzentwicklung bei der Ausbildung von Lehrkräften für inklusiven Musikunterricht bzw. inklusives Unterrichten mit Musik auf wissenschaftlicher Basis zu untersuchen. Darüber hinaus sollen Wege gefunden werden, Christopher Smalls Musicking-Theorie in die

---

<sup>45</sup> *Unterricht inklusiv gestalten mit Musik* ist ein Teilprojekt von *Lehrerbildung@LMU* und gehört der durch das BMBF geförderten *Qualitätsoffensive Lehrerbildung* an.

Praxis des schulischen Musikunterrichts in Deutschland mit Blick auf die Besonderheiten und Spezifika des Curriculums und Schulsystems zu implementieren.

Im Folgenden wird der aktuelle Stand der Forschung zur Praxis des inklusiven schulischen (Musik-)Unterrichts, zu inklusivem Unterricht im Allgemeinen skizziert und so die Bedeutung der Forschung im Projekt *Unterricht inklusiv gestalten mit Musik* klarifiziert.

#### **4.1 Stand der Forschung**

Seit den ersten Publikationen zu Heterogenität und Musikunterricht, beispielsweise von Vogt, Heß und Rolle (2012) sind im Feld der musikpädagogischen Forschung zahlreiche Veröffentlichungen zu „Ansätzen, Formen, Möglichkeiten und Methoden inklusiven Musikunterrichts in Schulen entstanden, (...)“ (Schilling-Sandvoß, 2022, S. 9). Zu nennen wäre hier unter anderem die *Musikdidaktik für die eine Schule* (Merkt, 2019) – eine Konzeption für inklusive Schulen mit Blick auf Schüler\*innen mit und ohne Beeinträchtigungen sowie unterschiedlichen kulturellen und sozialen Hintergründen. Anregungen für die Umsetzung inklusiven Musikunterrichts sowie konkrete Praxisbeispiele und Unterrichtsmaterialien bieten beispielsweise Eberhard, Hirte und Höfer (2017), Lutz (2020) sowie Laufer und Vogel (2022). Praxisimplikationen zu inklusivem Musikunterricht, mit Berücksichtigung des vielfältigen Umgangs mit Musik, geben unter anderem Arnold-Joppich (2022), Eberhard (2022), Jeschonnek, Oberhaus (2022) und Huhn (2022).

Inklusiver Musikunterricht ist darüber hinaus Gegenstand der videographischen Forschung zu Anerkennungsprozessen im inklusiven Musikunterricht (Heberle, 2018) und der empirischen Forschung. Zu nennen ist hier beispielsweise die Studie zu Aspekten professioneller Lehrkompetenz von Puffer und Hofmann (2022) oder die qualitative Studie zu Überzeugungen von Musiklehrenden gegenüber inklusivem Musikunterricht (Linn, 2017). Mit Blick auf eine zunehmend heterogene Schülerschaft (Merkt, 2019, S. 12) ist weiterhin die Bedeutung der kontinuierlichen Schaffung fachspezifischer Bezüge in der Forschung zu inklusivem Unterricht zu betonen. Damit einher geht der beständige Bedarf an Fokussierung auf „inhaltsbezogene Problemstellungen (...), wie z. B. die Generierung von Unterrichtsgegenständen im Fachunterricht (auch Aufgabenformate) auf verschiedenen Abstraktionsebenen in Verbindung mit einer Rekonstruktion (fach-) didaktischen Handelns“ (Moser & Kipf, 2015, S. 33).

Mitunter werden Begriffe wie Inklusion und Behinderung unter anderem uneinheitlich und unspezifisch verwendet (Liebers & Seifert, 2014). Daher bestehen beträchtliche Varianzen bezüglich des Verständnisses von inklusivem Unterricht, wie Liebers und Seifert hervorheben (2014).

Darüber hinaus betonen Hackbarth und Martens (2018), wie bereits erwähnt, die Bedeutung der Schaffung einer Grundlage für Bildung und Professionalisierung im Kontext der Inklusion (Hackbarth & Martens, 2018, S. 201).

Mit ihrem spezifischen Ansatz verfolgt diese Arbeit das Ziel, einen Beitrag zur Weiterentwicklung und Ausdifferenzierung etablierter Konzeptionen in Hinblick auf inklusiven Musikunterricht zu leisten. Mit der Fokussierung auf bestehende Konzeptionen, wie den *Umgangsweisen mit Musik* (Venus, 1969; 1984) steht die vorliegende Forschung auf einem soliden didaktisch-methodischen Fundament. Dieser systematisch-fortentwickelnde Ansatz trägt dazu bei, dass der bestehende Wissenskanon in Hinblick auf inklusives Unterrichten und seine Rahmenbedingungen optimiert und in terminologischer Hinsicht ausdifferenziert wird. Die vorliegende Forschungsarbeit reagiert damit auf die in den letzten Jahren entstandene Fülle von Forschungsvorhaben zu inklusivem Unterricht und Inklusionspädagogik (Badstieber, 2021, S.38).

Diese Entwicklung ist insofern als positiv anzusehen, da somit die Bedeutung inklusiver schulischer Lehre und die Bedeutung des Themas Inklusion in Pädagogik und Gesellschaft verdeutlicht und darauf reagiert wird. Jedoch birgt die kontinuierliche Neuentwicklung von Ansätzen und Begrifflichkeiten die Gefahr, dass es – wie bereits erwähnt – zu starken Varianzen im Verständnis von inklusivem Unterricht kommen kann (Liebers und Seifert, 2014). Uneinheitlichkeit und Impräzision in der Begriffsverwendung können mitunter zu Verständnisschwierigkeiten führen. Beigetragen würde so ebenfalls zur Wahrnehmung des Themas Inklusion als unzugänglich und komplex. Badstieber (2021, S.38) spricht in Bezug auf die in den letzten Jahren stark angestiegene Zahl an Veröffentlichungen zum Thema Inklusion von Sicherung und Ausweitung des Bestehenden durch „Umetikettierung“ anstelle einer Überarbeitung von Bestehendem. Damit Ressourcen effizient und zielgerichtet zum Ausbau der Inklusivität an Schulen eingesetzt werden, gilt es jedoch Unübersichtlichkeit in der Theoriebildung und der pädagogischen Praxis zu vermeiden. Dies gilt ebenso für die Entwicklung von Unterrichtsmaterialien. Weiterentwicklung und Ausdifferenzierung bestehender Konzeptionen und Ansätze sollen so zur Klarheit und Transparenz in begrifflicher Hinsicht beitragen. Beispielhaft für die Fülle der Ansätze und Konzepte zu Heterogenität und Inklusion ist die „Diversity-Kompetenz als grundlegendes Kompetenzkonstrukt“ (Pietzonka, 2018, S.155). *Diversity-Kompetenz* bezieht sich unter anderem auf die Bewältigung von Konflikten in Gruppensettings oder die Internationalisierungsstrategien von Hochschulen. Auch wird das Konstrukt in Verbindung mit der Entwicklung von *Citizenship* bei Studierenden gebracht. Hierunter ist demzufolge die Aus- und Weiterbildung von Studierenden zu aktiven Bürgern in einer demokratischen Gesellschaft zu verstehen

(Pietzonka, 2018, S.153). Widersprüchlich erscheinen vor diesem Hintergrund die Erkenntnisse empirischer Forschung. Interkulturelle Kompetenz als Teilbereich der *Diversity-Kompetenz* sei demnach als eine stabile Persönlichkeitseigenschaft aufzufassen (Pietzonka, 2018, S.155). Zum Zweck der Klarifizierung wird daher in der Literatur der Begriff *Diversity-Disposition* herangezogen (Pietzonka 2016). Diametral steht dem beispielsweise der im anglo-amerikanischen Raum etablierte Begriff der *Diversity-Inclusivity* entgegen, der sich auf die kontinuierliche Weiterentwicklung diversitätsbezogener Offenheit bezieht (Hanesworth, 2015; Nelson Laird, 2014). In dieser Tradition steht der *Mehrebenen-Ansatz des Diversitätsmanagements* (Linde & Auferkorte-Michaelis, 2018, S.23), der auf die sich stetig wandelnden, situativen Rahmenbedingungen, die den Umgang mit Diversität prägen, eingeht. Trotz dieser Entwicklung hin zu internationaler Verknüpfung und einem globalisierteren Verständnis von Inklusion, wird aus deutscher Perspektive Inklusion verstärkt in Hinblick auf die (...) Heterogenitätsfacette der Behinderungen in der Gesellschaft.“ (Dedering, 2016, S.34) betrachtet. Im nationalen erziehungswissenschaftlichen Diskurs ist dennoch eine Tendenz hin zur einer Betrachtungsweise von Inklusion festzustellen, die die Konsequenzen für alle Beteiligten in Schule, Bildungspolitik und Gesellschaft in den Blick nimmt (Badstieber, 2021, S.47). International geht es in Bezug auf Heterogenität vordergründig um ihrem Facettenreichtum (Dedering, 2016). Im internationalen Kontext kann daher von einer allgemeinpädagogischen Perspektive auf Inklusion gesprochen werden. Verbunden ist hiermit die Vision einer Gesellschaft, die diskriminierungsfrei und inklusiv ist (Dedering, 2016, 34f.; Fischer, 2014). Nachvollziehbar ist vor diesem Hintergrund, dass bisher kein einheitliches Begriffsverständnis bezüglich Heterogenität und Inklusion besteht. Ein Spezifikum dieser Arbeit ist es daher, im Sinne reflektierter Internationalisierung, durch die Ausdifferenzierung der Terminologie und Fortentwicklung bestehender Konzeptionen zu internationaler Annäherung beizutragen. Zugleich wird ein Kontrapunkt zur terminologischen Unübersichtlichkeit gesetzt.

In Zeiten der Globalisierung im Sinne der kontinuierlichen Vernetzung von Wissenskulturen geht es in dieser Arbeit auch darum, durch kritische internationale musikpädagogische Forschung in Smalls Musicking-Theorie Impulse für die Weiterentwicklung inklusiven Musikunterrichts in Deutschland zu gewinnen. So werden Wege konstruktiver Internationalisierung von Musikpädagogik und dem Transfer von Wissen aufgezeigt. Entgegengewirkt wird dadurch auch der Gefahr der Dominanz angloamerikanischer Musikpädagogik.

Zugleich bietet Smalls Musicking-Theorie (1998) durch ihre Beschäftigung mit dem soziologischen Charakter musikalischer Interaktion auf Makro- und Mikroebene der Gesellschaft Anregungen für die Weiterentwicklung inklusiver schulischer Musikpraxis, die in Wechselwirkung



zum gesellschaftlichen und sozialen Kontext steht. Darüber hinaus geht es Small um das Aufzeigen hegemonistischer musikkultureller Entwicklungen und die Dekolonialisierung von Musikkultur (Small, 1998). Auf dieser Grundlage legt diese Arbeit das Augenmerk auf Smalls Musicking-Theorie, die mit Fragen zu Musik als Ausdruck von menschlicher Existenz (Small, 1977; 1987), sozialer Interaktion und der gesellschaftlichen Tragweite musikalischer Praxis befasst ist und somit über rein pädagogische oder innermusikalische Aspekte hinausgeht. Damit wird ein Beitrag zur Sichtbarmachung des Musizierens als Ausdruck von Existenz und als dynamischem, situativen Phänomen geleistet. Inklusiver Musikunterricht ist eng verknüpft mit dem gesellschaftlichen und bildungspolitischen Geschehen. Dies wirkt sich unmittelbar auf die unterrichtliche Praxis aus (Lehmann-Wermser & Krupp-Schleußner, 2017). Ein inkrementelles Forschungsvorgehen, das auf vorhandenen Theorien aufbaut und somit als evolutionärer Ansatz bezeichnet werden kann, soll somit zur Effizienz in der Kommunikation rund um das Thema Inklusion beitragen.

Durch die Musicking-Theorie wird der Fokus verstärkt auf den Prozess des Musickings und die Heterogenität der Musicker\*innen als Ausgangspunkt für die Beziehungsbildung während des Musizierens gelenkt. Für die inklusive schulische Praxis liefert Smalls Musicking ein wertvolles Fundament. Die Heterogenität der Teilnehmer\*innen wird als konkreter Ausgangspunkt für pädagogisches Handeln in den Vordergrund gerückt. Vor diesem Hintergrund wird Heterogenität darüber hinaus verstärkt Beachtung als situativem und dynamischem Konstrukt des Moments geschenkt. Individuellen Vorstellungen von idealen Beziehungen und ihrer situativen Manifestation wird durch den Bezug zu Smalls Theorie gleichsam Beachtung geschenkt. Prozesshaftigkeit und situative Dynamik als Eigenschaften des inklusiven Musizierens rücken so verstärkt in den Vordergrund. Somit wird ebenfalls der Thematik inklusiven Musikunterrichts und ihrer Verwobenheit mit dem gesellschaftlichen und kulturellen Kontext Rechnung getragen.

Dies unterstreicht die Relevanz der Forschung im Projekt *Unterricht inklusiv gestalten mit Musik*. Hinsichtlich der Entwicklung von Prinzipien inklusiven Musickings und des *Kompetenzmodells des inklusiven Musikunterrichts* auf Basis der Forschungsergebnisse soll zudem eine Brücke zwischen Theorie und Praxis mit Blick auf die inklusive schulische Musikpraxis in Deutschland und die internationale Musikpädagogik geschlagen werden. Damit wird aufgezeigt, wie im Sinne kritischer Internationalisierung von Musikpädagogik (Kertz-Welzel, 2018) inklusives Musicking in den schulischen Musikunterricht in Deutschland implementiert werden kann.

## 4.2 Forschungsfragen

Mit Blick auf die nähere Bestimmung der fachlichen Grundlagen für das Lehren und Lernen im inklusiven Musikunterricht und hinsichtlich der Varianzen im Verständnis inklusiven Unterrichts (Liebers & Seifert, 2014), wurden folgende Forschungsfragen formuliert:

- **Hauptfrage 1:** Welche Vorstellungen und Erwartungen haben Lehramtsstudierende von Inklusion und inklusivem (Musik)Unterricht bzw. schulischem Musicking?
- **Hauptfrage 2:** Warum ist das Fach Musik, musikalische Aktivität bzw. Musicking besonders gut geeignet, um inklusiven Unterricht durchzuführen?
  - **Unterfrage:**
    - Was sollte im Zentrum des inklusiven Musikunterrichts stehen: Die Lehrenden, die Lernenden oder die Musik?
    - Welcher Inklusionsbegriff und welche Prinzipien inklusiven Musickings lassen sich aus diesen Vorstellungen ableiten?
- **Hauptfrage 3:** Welche Eigenschaften und Kompetenzen sollten Musiklehrkräfte haben, um erfolgreiches Musicking zu gewährleisten, inklusiven Musikunterricht durchführen bzw. erfolgreich inklusiv mit Musik unterrichten zu können?

Wie bereits in der Einleitung der Arbeit angesprochen, sollen die Ergebnisse der empirischen Untersuchung und die erneute Formulierung der Forschungsfragen zwei und drei in erweiterter und allgemeiner Form einen Rückschluss bzw. Rückbezug zur Theorie möglich machen. Für das untersuchte Phänomen des Musicking und inklusiven Musikunterricht in Deutschland soll so ein tieferes und sowohl theoretisch als auch empirisch fundiertes Verständnis geschaffen werden. Bezugspunkte für die spätere Ableitung der Prinzipien inklusiven Musickings und des *Kompetenzmodells für inklusiven Musikunterricht* sind somit sowohl die Theorie Smalls als auch die durch empirische Forschung gewonnenen Erkenntnisse über die Vorstellungen der Proband\*innen von inklusiver musikalischer Aktivität.

Durch die Erkenntnisse, die sich aus der Beantwortung der Forschungsfragen ergeben, soll auch das fachliche Profil des inklusiven Musikunterrichts weiter geschärft werden. Zudem wird dem Forschungsbedarf zu inklusiver Fachdidaktik sowie inklusiven Lehr- und Lernprozessen (Rabenstein & Wischer, 2016), mit Blick auf eine heterogene Schülerschaft, weiter nachgekommen. Von besonderer Bedeutung sind darüber hinaus die Erkenntnisse den Bedarf an Unter-

richtsgegenständen im inklusiven Fachunterricht betreffend (Rabenstein & Wischer, 2016, S. 242).

Die Frage nach den Vorstellungen und Erwartungen der Studierenden bezüglich Inklusion und inklusivem (Musik-)Unterricht ist darüber hinaus als Exploration der Vorstellungen der Musi(c)ker\*innen von idealen Beziehungen, die mit inklusivem Musicking verbunden werden, zu verstehen. Dadurch, dass auch nach der Auffassung von Inklusion im Allgemeinen gefragt wird, bekommen die Proband\*innen die Möglichkeit, sich hinsichtlich inklusiver Beziehungsbildung im gesellschaftlichen Kontext zu äußern. In seiner Musicking-Theorie betont Small die Eingebundenheit des Musicking-Prozesses in den gesellschaftlichen Kontext (Small, 1998, S. 208). Die Forschungsfragen nehmen so sowohl auf inklusive Beziehungsbildung in der Gesellschaft als auch im schulischen Musicking-Prozess Bezug.

Die Fragen nach der besonderen Eignung des Fachs Musik, um inklusiven Unterricht durchzuführen, nach den dafür benötigten Kompetenzen und Eigenschaften der Lehrkräfte und nach der Bedeutung, die Lehrenden, Lernenden und der Musik zugewiesen wird, sollen Aufschluss über die Ideen von inklusiver Beziehungsbildung im Musicking-Prozess geben. Im Zuge der Befragung der Proband\*innen durch Interviews und Fragebögen wird jedoch der Begriff *Musicking* nicht explizit thematisiert bzw. erwähnt. Ebenso wie der Verzicht auf eine vorgegebene Definition des Begriffs *Inklusion* soll die Unvoreingenommenheit der Teilnehmer\*innen und den Grad der Beeinflussung und Lenkung der Proband\*innen minimieren.

Die Forschungsfragen fungieren somit ihrerseits als Explorationsinstrument der Vorstellung von Beziehungen der am Musicking-Prozess Beteiligten. Aufbauend auf den Erkenntnissen der Forschungsfragen wurden die Prinzipien des inklusiven Musickings und das *Kompetenzmodell des inklusiven Musikunterrichts* erarbeitet.

### **4.3 Teilnehmer\*innenfeld und Forschungsmethoden /Befragungsdesign**

Das Teilnehmer\*innenfeld dieser wissenschaftlichen Untersuchung setzt sich aus insgesamt 114 Lehramtsstudierenden, im Studium für das Grund- und Mittelschullehramt an Regel- sowie Förderschulen zusammen. Allen gemeinsam ist das Studium an der Ludwig-Maximilians-Universität München im Didaktikfach Musik im Rahmen eines modularisierten Lehramtsstudienganges am Institut für Musikpädagogik der LMU. Hinzu kamen Studierende aus dem Bachelor- und Masterstudiengang *Prävention, Inklusion und Rehabilitation (PIR) – Schwerhörigenpädagogik*, die ebenfalls Musik im Didaktikfach studierten. Das Proband\*innenfeld setzt sich also aus Studierenden mit einer Vielfalt an Studienfächern und Schwerpunktsetzungen in ihren Stu-

dienfächern zusammen. Alle Förderbereiche: Lernen, Verhalten, Sprache, Hören, emotional-soziale und geistige Entwicklung waren somit vertreten. Darüber hinaus kamen Proband\*innen hinzu, die im Lehramt Grundschule studieren und das Unterrichtsfach Deutsch als Zweitsprache (DaZ) gewählt hatten.

#### **4.4 Befragungsdesign**

Von diesen Proband\*innen wurden 20 Studierende mittels leitfadengestützten Gruppeninterviews und 94 Studierende per Fragebogen befragt. Der Befragungszeitraum, in dem die Interviews geführt und die Fragebögen ausgefüllt wurden, erstreckte sich über 2 Semester, vom Wintersemester 2019 bis zum Sommersemester 2020. Um die Haltung und Einstellung der Studierenden gegenüber der Thematik Inklusion, inklusivem schulischen Unterricht und inklusivem Musikunterricht zu sondieren, wurden Paper-Pencil-Fragebögen an 94 Proband\*innen ausgegeben. Darüber hinaus wurden die Teilnehmer\*innen der Lehrveranstaltung *Didaktik und Methodik des Musikunterrichts in der Grundschule*, die inhaltlich explizit auf die Vorbereitung auf inklusives Unterrichten mit Musik und inklusiven Musikunterricht abgestimmt war und für die sich die Studierenden gezielt anmelden konnten, in Gruppeninterviews am Ende des Seminars befragt. Diese Vorgehensweise wurde gewählt, um sowohl allgemeine, spontane Äußerungen zum Thema Inklusion zu gewinnen, unabhängig davon, ob bereits Vorkenntnisse bzw. Kompetenzen im Bereich des inklusiven Unterrichtens gesammelt wurden. In Kombination dazu dienten die Gruppeninterviews dem Zweck, die Teilnehmenden aus den Seminaren, die explizit auf inklusives Unterrichten vorbereiten, zu befragen, ob sich Inklusionsverständnis, Einstellung, Verständnis und Haltung gegenüber inklusivem Musikunterricht bzw. inklusivem Unterrichten mit Musik durch den Seminarbesuch verändert hat. Aus der Kombination der Fragebögen und Interviews sollte so ein fundiertes Bild über die inklusionsbezogenen Einstellungen sowie die Vorstellungen der Lehramtsstudierenden von kompetenter Lehre und Beziehungsbildung im inklusiven schulischen Musikunterricht und Musicking-Prozess entstehen.

##### **4.4.1 Fragebögen**

###### **Fragebogendesign**

Als Grundlage für die Erstellung des Paper-Pencil-Fragebogens diente der *Einstellungsfragebogen zu Inklusion für Lehrkräfte*. Der Fragebogen wurde im Zuge der 2015 verfassten Dissertation Stefanie Seifrieds mit dem Titel *Einstellungen von Lehrkräften zu Inklusion und deren Bedeutung für den schulischen Implementierungsprozess: Entwicklung, Validierung und struk-*

*turgleichungsanalytische Modellierung der Skala EFI-L* konzipiert. Mit Blick auf die Forschung im Projekt *Unterricht inklusiv gestalten mit Musik* wurde der standardisierte Fragebogen hinsichtlich inklusivem Musikunterricht entsprechend dieser fachlichen Perspektive modifiziert bzw. angepasst. Neben demographischen Angaben wurden allgemeine Fragen zum Studiengang und gegenwärtiger Lehrtätigkeit gestellt. Auch gefragt wurde nach der Tätigkeit der Proband\*innen als Lehrkraft.

Im Unterschied zur ursprünglichen Studie befasste sich die vorliegende Forschung jedoch nicht primär mit Selbstwirksamkeitserfahrungen und Fähigkeitsüberzeugungen der künftigen Lehrenden und mit der Entdeckung von Korrelationen mit Charakter- bzw. Persönlichkeitsmerkmalen. Auch wurde auf eine „regressionsanalytische Untersuchung von Einstellungen“ (Seifried, 2015, S. 70), beispielsweise in Bezug auf das Alter, das Geschlecht und die Berufserfahrung verzichtet. Zur Beantwortung der Forschungsfragen schien es zielführend, sich auf folgende Fragen zu konzentrieren: „Beschreiben Sie bitte, was Sie persönlich unter Inklusion verstehen!“. Damit die Proband\*innen in ihren Vorstellungen unbeeinflusst von Inklusion und inklusivem Unterricht reflektieren und möglichst authentische Antworten gewonnen werden konnten, wurde anders als im originalen Fragebogen Seifrieds (2015) auf die Vorgabe einer Definition verzichtet. Weitere Fragen im offenen Format bezogen sich auf positive Erwartungen der Proband\*innen bezüglich der Umsetzung inklusiven Musikunterrichts bzw. inklusiven Unterrichts in die Praxis. Die Frage lautete: „Welche positiven Erwartungen haben Sie hinsichtlich einer inklusiven Schule?“. Mit dieser Frage, die aus dem Originalfragebogen von Stefanie Seifried (2015) übernommen wurde, konnte Bezug auf die Haltung der Lehrenden gegenüber inklusivem Unterricht genommen werden. Zugleich wurden die Vorstellungen inklusiver Beziehungsbildung im inklusiven Musicking-Prozess exploriert. Gemäß Sharma und Desai (2002) geht die Einstellungsforschung zur Inklusion eher seltener auf Einstellungen gegenüber Inklusion ein. Daher erschien die Fokussierung auf die Erwartungen und Forderungen im Kontext dieser Arbeit sinnvoll – um ein dezidiertes, umfassenderes Bild der Einstellungen und Haltungen zu bekommen.

### **Auswertungsdesign**

Zur Analyse und Auswertung der offenen Fragen wurde ein Mixed-Methods-Approach gewählt, der eine Ergänzung qualitativer und quantitativer Verfahrensweisen (vgl. Mayring, 2015) nach dem Prinzip der Datenintegration umfasste. Somit wurde die qualitative Inhaltsanalyse gemäß Mayring (2015) durch eine „Quantifizierung qualitativer Daten“ (Baur et al., 2017, o. S.) ergänzt. In Bezug auf Inklusion und inklusiven Musikunterricht als Forschungsgegen-

stand bot sich diese Vorgehensweise an. Durch eine multidimensionale bzw. multiperspektivische methodologische Herangehensweise sollte so das facettenreiche Themengebiet Inklusion und inklusives Musicking auf möglichst vielen Ebenen erfasst werden. In einem ersten Auswertungsschritt wurden nach Art der qualitativen Inhaltsanalyse (Mayring, 2015) subjektive Haltungen, Einstellungen und Vorstellungen von Inklusion und inklusivem (Musik-)Unterricht in den Antworten der Proband\*innen auf Frage SD051 sondiert. Daher wurde in einem ersten Schritt die Methode der zusammenfassenden qualitativen Inhaltsanalyse (Mayring, 2015, S. 72) angewandt, die die folgenden Analyseschritte umfasste, wie die folgende Abbildung zeigt:



Abbildung 7: Analyseschritte der zusammenfassenden Inhaltsanalyse nach Mayring (2015) (Quelle: Eigene Darstellung)

Diese Vorgehensweise wurde ebenso bei der Auswertung der Gruppeninterviews gewählt, auf die im Verlauf dieser Arbeit noch eingegangen wird. Die zusammenfassende qualitative Inhaltsanalyse nach Mayring (2015) diente der Reduktion bzw. Reduzierung der Beantwortungen auf die Kernaspekte der Aussagen, um den Inhalt zu übergeordneten Kategorien und Unterkategorien zusammenfassen zu können. Mayring (2015, S. 68) sieht für die qualitative Inhaltsanalyse die Extraktion bestimmter Inhaltsbereiche aus dem Material zur Strukturierung des Inhalts vor. Diese Strukturierung ergab sich aus den im Fragebogen formulierten Fragen. So entstand zum Beispiel die Überkategorie *Inklusionsbegriff* durch die Frage: „Beschreiben Sie bitte, was Sie persönlich unter Inklusion verstehen!“. Die Überkategorie *positive Erwartungen* ergab sich aus der Frage: „Welche positiven Erwartungen haben Sie hinsichtlich einer inklusiven Schule?“. So wurde ein übergeordnetes Hauptkategoriesystem geschaffen, das der *deduktiven Kategorieanwendung* (Mayring, 2015, S. 68) entspricht. Diese deduktive Kategorisierung wurde in Hinblick auf die Bildung der untergeordneten Kategorien durch eine induktive Kate-

gorienbildung ergänzt. Die der jeweiligen Forschungs- bzw. Fragebogen- oder Interviewfrage entsprechend untergeordneten Kodiereinheiten wurden also durch Paraphrasierung umschrieben und induktiv zu untergeordneten Kategorien zusammengefasst. Zur weiteren Reduzierung des Materials wurden zudem „(...) mehrere, sich aufeinander beziehende (...) Paraphrasen zusammengefasst und durch neue Aussagen wiedergegeben (...).“ (Mayring, 2015, S. 71) Die redundanten Aussagen ein und derselben Person wurden so fusioniert, um Dopplungen zu vermeiden. In einem nächsten Schritt wurde das Abstraktionsniveau der Kategorien weiter angehoben, indem ein „(...) allgemeineres und knapperes Categoriesystem (...)“ (Mayring, 2015, S. 71) herausgearbeitet wurde. Dieses Categoriesystem, bestehend aus übergeordneten und untergeordneten Kategorien, wurde anschließend nach Art hermeneutischer Interpretation bzw. *weiter Kontextanalyse* (Mayring, 2015, S. 68) zusammengefasst. Dies bedeutet, dass auf Basis aus der Fachliteratur stammender Begrifflichkeiten weiter ausdifferenziert und dieser fachlichen Terminologie entsprechend zusammengefasst wurde. Beispielsweise wurden Kodierungen bzw. Kategorien gemäß den vier nach Textor (2018, S. 34f.) benannten *Begründungslinien für Inklusion*, der *demokratieorientierten*, *menschenrechtsorientierten*, *pädagogisch-psychologischen* und *bildungsökonomischen* Argumentationslinie entsprechend formuliert. Ebenso verfahren wurde z. B. hinsichtlich mit inklusivem Unterricht verbundenen inklusionsdidaktischen Unterrichtsprinzipien. Dies diente der weiteren fachwissenschaftlichen Fundierung bzw. Kontextualisierung der Aussagen der Studierenden. Zudem erleichterte dies, die Antworten im Kontext des aktuellen fachlichen Diskurses einzuordnen und vor diesem Hintergrund zu reflektieren. In der folgenden Abbildung wird dieser Prozess bildlich dargestellt:

C) Übergeordnete Kategorie: Inklusionsbegriff	Untergeordnete Kategorien/Kodes zum Inklusionsbegriff
<b>C 3) Begründungslinien für Inklusion im Unterricht</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• C 3.1) Demokratieorientierte Argumentationslinie</li> <li>• C 3.2) Menschenrechtsorientierte Argumentationslinie</li> <li>• C 3.3) Pädagogisch-psychologische Argumentationslinie</li> <li>• C 3.4) Bildungsökonomische Argumentationslinie</li> </ul>
<b>C 4) Inklusion und Differenz</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• C 4.1) Individuumsorientierung: Zwei-Gruppen-Theorie</li> <li>• C 4.2) Theorie der einen heterogenen Gruppe</li> </ul>

Hermeneutische Interpretation bzw. *weite Kontextanalyse* (Mayring, 2015, S.68) (S.11 Fragebogen Text)

gemäß den vier nach Textor (2018, S. 34f.; vgl. auch Koch & Textor, 2018) benannten *Begründungslinien für Inklusion* entsprechend zusammengefasst werden

Inklusionsdiskussion: prävalente Dichotomisierung zwischen Integration und Inklusion in Bezug auf Schule (Textor, 2018, S.32; Hinz, 2002, S.359)

Abbildung 8: Hermeneutische Interpretation bzw. weite Kontextanalyse (vgl. Mayring, 2015, S. 68; Quelle: Eigene Darstellung).

### **Ergänzung der qualitativen Inhaltsanalyse durch quantitative Inhaltsanalyse nach Mayring (2015)**

Im Anschluss daran wurde die qualitative Inhaltsanalyse der offenen Fragen im Fragebogen durch eine quantitative Häufigkeitsanalyse gemäß Mayring (2015) ergänzt. Dies bedeutet, dass die Häufigkeit bestimmter Kategorien innerhalb des im Rahmen der qualitativen Inhaltsanalyse herausgearbeiteten Kategoriensystems bestimmt werden konnte. Angewendet wurde diese Kombination aus qualitativer und quantitativer Häufigkeitsanalyse ebenfalls bei der Auswertung der Interviews. Gemäß Mayring (2015) geht es hierbei darum, eine quantitative Analyse der Häufigkeit bestimmter Kategorien (Mayring, 2015, S. 87) vorzunehmen. Dies lässt mit anderen Worten Aussagen über das relative Gewicht bestimmter Textbestandteile bzw. Kategorien „per Häufigkeit“ (Mayring, 2015, S. 65) zu. Innerhalb der qualitativ herausgearbeiteten Kategorien lassen sich so durch Häufigkeitsanalyse Schwerpunktsetzungen bzw. Häufungen bestimmter Aspekte qua Auftretenshäufigkeit identifizieren. Dies erlaubt auf quantitativer und qualitativer Basis eine dezidiertere Interpretation, beispielsweise zu den Vorstellungen von Inklusion innerhalb der Antworten der Proband\*innen. In tabellarischer Übersicht wurden so die Antworten gemäß Mayring (vgl., Mayring, 2015, S. 90) in Über- und Unterkategorien zusammengefasst. Zudem gibt die folgende tabellarische Übersicht Auskunft über die Anzahl der zu den Kategorien zugehörigen Codes, die prozentuale Häufigkeit der einzelnen Codes, die Anzahl der Antworten in Bezug auf die jeweilige übergeordnete Kategorie und die prozentuale Häufigkeit der Antworten insgesamt:

Tabelle 1: Tabellarische Übersicht der quantitativen Datenauswertung

<b>Kategorie</b>	<b>Kodes</b>	<b>% aller K</b>	<b>Antworten</b>	<b>% aller Antworten</b>
C) Übergeordnete Kategorie:				
C1) Untergeordnete Kategorie				
<b>Summe</b>				

(Quelle: Eigene Darstellung)

Jedoch wurde die tabellarische Darstellung, die auf Mayrings Forschungstheorie beruht (2015, S. 89), mit Blick auf dieses Forschungsvorhaben modifiziert. Die folgende Abbildung zeigt die ursprüngliche Darstellung Mayrings:



Tabelle 2: Tabellarische Übersicht der quantitativen Datenauswertung nach Mayring (2015)

Kategorie	Kodes	% aller K	Personen	% aller P
B6:				
B9:				
B8:				
Summe				

(Quelle: Mayring, 2015, S. 89)

Im Vergleich zur Vorgehensweise Mayrings, wonach lediglich Überkategorien (B6, B9, B8) aufgeführt sind, wurden diese durch Unterkategorien, z. B. gekennzeichnet durch „C 1“ ergänzt, wie in Tabelle 1 ersichtlich wird. Zudem wurde, anstatt die Anzahl der Personen zu zählen, deren Antwort in eine der Kategorien fiel, die Anzahl der Antworten und die prozentuale Häufigkeit dieser Antworten relativ zur Gesamtzahl der Antworten analysiert. Diese Änderung musste vorgenommen werden, da mehrfach der Fall auftrat, dass eine Person sich in der Weise äußerte, dass dies zu mehreren Codes einer Überkategorie zuordenbar war. Das Ziel, alle Äußerungen mit in die Auswertung einzubeziehen und so ein dezidiertes Bild über die Einstellungen und Haltungen der Proband\*innen zu gewinnen, wäre mit der originalen Auswertungsmethode mit Zählung der Anzahl der Personen nicht möglich gewesen, da die Äußerung einer Person nur jeweils einer Unterkategorie hätte zugeordnet werden können und so weitere unterkategorial zuordenbaren Aspekte aus derselben Äußerung dieser Person nicht miteinbezogen worden wären.

### Ergebnisse: Inklusionsbegriff

Nach der qualitativen Zusammenfassung der Beantwortungen der offenen Frage wonach die Proband\*innen darüber Auskunft gaben, was sie persönlich unter Inklusion verstehen, konnten folgende übergeordneten und untergeordneten Kategorien zusammengestellt werden:

Tabelle 3: Tabellarische Übersicht über die Kategorien nach qualitativer Zusammenfassung der Antworten

<b>C) Übergeordnete Kategorie: <u>Inklusionsbegriff</u></b>	<b>Untergeordnete Kategorien/Kodes zum Inklusionsbegriff</b>
<b>C 1) Weiter Inklusionsbegriff</b>	
	C 1.1) Weiter allgemein-gesellschaftlicher Inklusionsbegriff C 1.1.1) Inkludierung/Inklusion aller Menschen in die Gesellschaft/Jeder wird als Individuum gesehen und akzeptiert C 1.1.2) Gleichberechtigte Teilnahme/Teilhabe aller Menschen am gesellschaftlichen, sozialen und kulturellen Leben und in allen Lebensbereichen C 1.1.3) Berücksichtigung der Heterogenität aller Menschen
	C 1.2) Weiter Begriff von inklusivem Unterricht

	C 1.2.1) Inkludierung „aller Schüler*innen“ (auch mit und ohne Förderbedarf) C 1.2.2) Sozioökonomischer Hintergrund C 1.2.3) Soziokultureller Hintergrund C 1.2.4) Unterschiedliche Entwicklungsstände C 1.2.5) (Musikalische) Fertigkeiten und Fähigkeiten/Vorwissen C 1.2.6) religiöser Glaube C 1.2.7) Geschlecht C 1.2.8) Hochbegabung
<b>C 2) Enger Inklusionsbegriff</b>	
	C 2.1) Enger allgemein-gesellschaftlicher Inklusionsbegriff C 2.1.1) Inklusion von Menschen mit Behinderung C 2.1.2) Zusammenleben von Menschen mit und ohne Behinderung
	C 2.2) Enger Begriff von inklusivem Unterricht C 2.2.1) Inklusion bzw. gemeinsames Unterrichten /Lernen von Schüler*innen mit und ohne sonderpädagogischen Förderbedarf (Förderschwerpunkte)
<b>C 3) Begründungslinien für Inklusion im Unterricht</b>	
	C 3.1) Demokratieorientierte Argumentationslinie C 3.2) Menschenrechtsorientierte Argumentationslinie C 3.3) Pädagogisch-psychologische Argumentationslinie C 3.4) Bildungsökonomische Argumentationslinie
<b>C 4) Inklusion und Differenz</b>	
	C 4.1) Individuumsorientierung: Zwei-Gruppen-Theorie C 4.2) Theorie der einen heterogenen Gruppe
<b>C 5) Mit inklusivem Unterricht verbundene <u>inklusionsdidaktische Unterrichtsprinzipien</u></b>	
	C 5.1) Entwicklungslogische Didaktik: Lernen am gemeinsamen Gegenstand/Gemeinsames Lernen/Von-Miteinander Lernen/Peer-teaching/Eine vereinte Lerngruppe
	C 5.2) Assimilativ-inklusives Vorgehen: Anpassung an Heterogenität der Schüler/Didaktisch-methodische Differenzierung/Ganzheitlichkeit/individuelle Förderung und Unterstützung/Lernzieldifferenzierung

(Quelle: Eigene Darstellung)

Bei Betrachtung der über- und untergeordneten Kategorien wird deutlich, dass sich die Proband\*innen in Bezug auf Inklusion sowohl aus allgemein-gesellschaftlicher Sicht als auch in Bezug auf inklusiven Unterricht äußern. Dabei wird die Teilhabe, Teilnahme aller Menschen am gesellschaftlichen, sozialen und kulturellen Leben und in allen Lebensbereichen genannt (C 1.1.1–C 1.1.3).

In Zusammenhang mit Inklusion im schulischen Kontext wird im Sinne eines weiten Begriffs von inklusivem Unterricht (C 1.2) Bezug auf eine Vielfalt an Heterogenitätsdimensionen genommen. Erwähnung findet die Inklusion von Schüler\*innen mit und ohne Förderbedarf, mit unterschiedlichem sozioökonomischem und soziokulturellem Hintergrund, unterschiedlichen

Entwicklungsständen, (musikalischen) Fertigkeiten und Fähigkeiten und Vorerfahrungen bis hin zur Hochbegabung. Verwiesen wird ebenso auf Lernende unterschiedlicher religiöser Glaubensrichtungen und auf Inklusion in Bezug auf Gender (C 1.2.1–1.2.8)<sup>46</sup>.

Gleichzeitig lassen die Antworten einiger der Proband\*innen jedoch auf eine enge Vorstellung von Inklusion schließen. Ihnen ist insbesondere die Inklusion von Menschen mit Behinderung (C 2.1.1) und das Zusammenleben von Menschen mit und ohne Behinderung im gesellschaftlichen Bereich ein wichtiges Anliegen (C 2.1.2)<sup>47</sup>.

Weiterhin ließ sich aus einigen Antworten ein enger Begriff von inklusivem Unterricht deduzieren. In diesen Beantwortungen fokussieren sich die Proband\*innen auf die Inklusion bzw. das gemeinsame Unterrichten und Lernen von Schüler\*innen mit und ohne sonderpädagogischem Förderbedarf.

### **Ergebnisse der hermeneutischen Interpretation: Begründungslinien für Inklusion**

Des Weiteren konnten die Äußerungen der Proband\*innen durch Analyse im Sinne hermeneutischer Interpretation bzw. *weiter Kontextanalyse* (Mayring, 2015, S. 68) zusammengefasst werden. Die Antworten entsprechen mitunter den vier nach Textor (2018, S. 34f.) benannten *Begründungslinien für Inklusion*.

Einige Antworten folgen dabei der *demokratieorientierten Argumentationslinie*<sup>48</sup>. Zur Begründung von Inklusion wird hierbei Bezug auf übergeordnete moralisch-ethische Zielvorstellungen, die Egalität aller Menschen auf rechtlicher Ebene und die damit verbundenen Chancen auf Selbstverwirklichung genommen. Das Recht auf Individualität ist ebenfalls ein zentraler Faktor, wie die folgende Äußerung zeigt: „Alle Menschen haben gleiche Rechte, gleiche Chancen und werden anerkannt, wie sie sind.“ (Proband\*in 12) Proband\*in 23 argumentiert ebenfalls für die Partizipation aller Mitglieder der Gesellschaft auf individuelle Weise: „Jeder wird ak-

<sup>46</sup> An dieser Stelle sei zur Klarifizierung des weiten Inklusionsbegriffs auf Hans Wocken Bezug genommen, der eine weite Auffassung von Inklusion wie folgt beschreibt: „Der weite Inklusionsbegriff umschließt alle erdenklichen Heterogenitätsdimensionen (Alter, Geschlecht, Nationalität, Sprache, Kultur, Soziale Schicht u. a.)“ (Wocken, 2019, S. 6).

<sup>47</sup> In Bezug auf einen engen Begriff von Inklusion kann gemäß Hans Wocken (2019, S. 6) beispielsweise gesprochen werden, wenn lediglich von der Inklusion von Menschen mit Behinderung die Rede ist.

<sup>48</sup> Gemäß Textor (2015, S. 35) geht die *demokratische Argumentationslinie* davon aus, „(...) dass Demokratie eine Herrschafts- und Lebensform ist, die gesellschaftlich gewollt ist und daher an die heranwachsende Generation weitergegeben werden soll. ‚Demokratie‘ wiederum setzt die aktive Partizipation aller Mitglieder einer Gesellschaft voraus und muss gelernt werden, indem demokratische Strukturen erlebbar und demokratische Haltungen und Prozesse erfahrbar gemacht werden.“ (Textor, 2015, S. 35). Die Schule fungiert demgemäß als Institution „(...) in der demokratische Werte gelebt und weitergegeben werden sollen (...).“ (Textor, 2015, S. 35) Die Institution Schule setzt sich somit die „gleichberechtigte Partizipation aller Schülerinnen und Schüler“ (Textor, 2015, S. 35) zum Ziel.

zeptiert und macht mit, wird in die Gemeinschaft einbezogen so wie man ist.“ (Proband\*in 23). In Bezug auf schulische Inklusion geht es einer der Proband\*innen im Sinne der *demokratischen Argumentationslinie* darum, die Schüler\*innen gleichberechtigt am Unterricht teilhaben zu lassen und entsprechend einzubinden: „Inklusiver Unterricht heißt somit, dass alle Kinder gleichberechtigt an der Bildung teilhaben und auch entsprechend in den Unterricht mit eingebunden werden. (Proband\*in 81)

Zentraler Punkt dieser Argumentation ist die Vermittlung und das Leben demokratischer Werte (Textor, 2015, S. 45). Zu den Aufgaben der Institution Schule zählt somit, Wertschätzung von Heterogenität und Vielfalt weiterzugeben, worauf Proband\*in 76 eingeht: „Inklusion stellt aus meiner Sicht die Bemühung dar, der Heterogenität einer Klasse gewinnbringend zu begegnen. In diesem Sinne werden alle Eigenheiten und Bedürfnisse (...) berücksichtigt und (...) Vielfalt als etwas Positives und Potentialbietendes eingestuft.“ (Proband\*in 76) Ebenfalls wird inklusiver Unterricht als Kontext benannt, in dem Werte wie Toleranz und Hilfsbereitschaft vermittelt werden: „Durch inklusiven Unterricht erwerben die Schüler\*innen wichtige Werte wie Toleranz und Hilfsbereitschaft.“ (Proband\*in 79)

Im Sinne der *menschenrechtsorientierten Argumentationslinie*<sup>49</sup> argumentierte Proband\*in 56: „Unter Inklusion verstehe ich, dass alle Kinder das Recht haben, eine Regelschule zu besuchen.“ Wie diese Äußerung zeigt, wird im Vergleich zur demokratischen Argumentation die rechtliche Verankerung inklusiver Beschulung stärker in den Vordergrund gerückt. Bezeichnend ist dennoch die enge Verschränkung der *menschenrechtsorientierten* und der *demokratischen* Argumentationslinie (Textor, 2018, S. 36). Mit beiden konform ist die Äußerung von Proband\*in 12. Verwiesen wird in Bezug auf Inklusion auf die für alle Menschen gleichsam gültige Rechtsgrundlage, die Chancengleichheit und Anerkennung garantiert: „Alle Menschen haben gleiche Rechte, gleiche Chancen und werden anerkannt wie sie sind“ (Proband\*in 12). Proband\*in 12 folgt beiden Argumentationen, da einerseits das legislative Fundament inklusiver Gesellschaft angesprochen wird. Andererseits ist eine anerkennende Wert- und Normhaltung gegenüber Vielfalt ebenso wichtig.

---

<sup>49</sup> Gemäß der *menschenrechtsorientierten Argumentationslinie*, die in enger Verschränkung mit der *demokratischen Argumentationslinie* steht, geht es darum „(...), dass eine menschenwürdige Gesellschaft jeder Person unabhängig von ihrer individuellen Situation gesellschaftliche Teilhabe ermöglichen muss.“ (Textor, 2018, S. 36). Demzufolge ist „Inklusion ein allgemeines Menschenrecht, welches nicht nur ethisch geboten ist (demokratische Argumentation), sondern auch umgesetzt werden muss (...).“ (Textor, 2018, S. 36). Textor nennt die Verankerung von Inklusion im Grundgesetz, die *Salamanca-Erklärung* der UNESCO (1994) oder die Ratifizierung der UN-BRK (2009) als rechtliche Basis für Inklusion und inklusiven Unterricht.

Bei der Auswertung der Fragebogenbeantwortungen konnten ebenso Übereinstimmungen mit der *pädagogisch-psychologischen Argumentationslinie*<sup>50</sup> festgestellt werden. Demgemäß wird eine stärker am Individuum orientierte Sichtweise auf Inklusion und inklusives Unterrichten eingenommen. Proband\*in 8 stellt demgemäß die bestmögliche individuelle Förderung und Forderung der Lernenden im inklusiven Unterricht in den Vordergrund: „Wenn alle SuS individuell und bestmöglich in den Unterricht aufgenommen werden und gefördert bzw. gefordert werden.“ (Proband\*in 8)

Die vierte der Argumentationslinien, die *bildungsökonomische Argumentationslinie*, bezieht sich auf Inklusion als Chance, „(...) insgesamt einen höheren Bildungserfolg zu erreichen und die Ressourcen, die in das Bildungssystem fließen, insgesamt effizienter einzusetzen (...).“ (Textor, 2018, S. 36) Proband\*in 80 weist in diesem Sinn auf den möglichen Gewinn des Schulsystems durch inklusiven Unterricht hin: „Austausch seitens der Lehrkräfte und der Gewinn dadurch in verschiedenen Schulformen“ (Proband\*in 80). In dieser Äußerung wird deutlich, dass durch die Etablierung inklusiven Unterrichts, die Kooperation bzw. der Austausch der Lehrenden untereinander befördert wird und dadurch ein Gewinn für das gesamte Bildungssystem entsteht – auch über verschiedene Schultypen hinweg.

### **Ergebnisse der hermeneutischen Interpretation: Inklusion und Differenz**

In Bezug auf die übergeordneten Begriffe *Inklusion* und *Differenz* und die in diese Kategorie fallenden ausgewerteten Antworten, wurde ebenfalls im Stil hermeneutischer Interpretation bzw. *weiter Kontextanalyse* (Mayring, 2015, S. 68) analysiert. Vor dem Hintergrund der in der Inklusionsdiskussion prävalenten Dichotomisierung zwischen Integration und Inklusion in Bezug auf Schule (Textor, 2018, S. 32; Hinz, 2002, S. 359) konnten in den Antworten der Proband\*innen entsprechende Tendenzen entdeckt werden. Entweder gingen diese in Richtung einer eher differenzierenden, integrativen Haltung der „Zwei-Gruppen-Theorie“<sup>51</sup> (Textor, 2018, S. 32) oder es zeigten sich Tendenzen in Richtung einer inklusiv orientierten „Theorie einer heterogenen Gruppe“<sup>52</sup> (Textor, 2018, S. 32). Die folgende Antwort einer Befragten ist ein Beispiel für eine Äußerung im Sinne der *Theorie einer heterogenen Gruppe* (vgl. Sander, 2004;

<sup>50</sup> Die *pädagogisch-psychologische Argumentationslinie* stellt die als positiv eingeschätzten Folgen der Inklusion für das Individuum bzw. die Schüler\*innen in den Vordergrund (Textor, 2018, S. 36).

<sup>51</sup> Gemäß Textor entspricht die *Zwei-Gruppen-Theorie* dem Prinzip der Integration, indem den Lernenden je nach ihren Bedürfnissen differenzierte Ressourcen zur Verfügung gestellt werden. Der gemeinsame Unterricht wird ihren Bedürfnissen gerecht angepasst, es gibt spezielle Förderung und Förderpläne für Schüler\*innen mit sonderpädagogischem Förderbedarf. Darüber hinaus stehen sonderpädagogische Lehrkräfte den Lernenden mit sonderpädagogischem Förderbedarf unterstützend zur Seite (Textor, 2015, S. 32).

<sup>52</sup> Die *Theorie einer heterogenen Gruppe*, bezieht sich auf eine inklusivere Orientierung in den folgenden Punkten: „umfassende Ressourcen für alle, Ressourcen für Systeme (Schule), gemeinsames und individuelles Lernen für alle Schülerinnen und Schüler (...).“ (Textor, 2015, S. 32)

Hinz, 2004), da sowohl das gemeinsame sowie das individuelle Lernen angesprochen werden. Dennoch wird Wert darauf gelegt, so weit wie möglich keine Unterschiede zwischen den Schüler\*innen zu machen: „Es wird kein Unterschied mehr zwischen Schülern gemacht. Jeder SuS mit seinen individuellen Voraussetzungen kann gleichwertig am Unterricht teilnehmen.“ (Proband\*in 25) Die folgende Äußerung geht ebenfalls in diese Richtung, indem explizit darauf verwiesen wird, auf äußere Differenzierung zu verzichten: „Gemeinsames Lernen soll stattfinden, keine äußere Differenzierung, Gegenteil Exklusion“ (Proband\*in 36). Die Antwort: „Einbindung eingeschränkter SuS in regulären Unterricht.“ (Proband\*in 45) entspricht der Theorie der zwei Gruppen mit einer klaren Unterscheidung zwischen Schüler\*innen mit und ohne Förderbedarf.

### **Ergebnisse der hermeneutischen Interpretation: Inklusionsdidaktische Unterrichtsprinzipien**

Bezüglich der mit inklusivem Unterricht verbundenen inklusionsdidaktischen Unterrichtsprinzipien (C 5) konnten die Antworten der Befragten und ihre Vorstellungen von inklusivem Schulunterricht im Sinne der *entwicklungsllogischen Didaktik* nach Georg Feuser (2008) und dem *Lernen am gemeinsamen Gegenstand* zusammengefasst werden. Folgende Unterkategorien ergaben sich hierzu: (C 5.1.1) Gemeinsames Lernen/Von-Miteinander Lernen/Peer-teaching und (C 5.1.2) Eine vereinte Lerngruppe.

Die zweite Überkategorie wurde als *Assimilativ-inklusive* Vorgehen (C 5.2) bezeichnet. Hiermit ist die Anpassung an die Heterogenität der Schüler\*innen durch Differenzierung des didaktisch-methodischen Vorgehens, Unterrichtsmaterialien, zusätzliche Hilfestellung und Lernziel-differenzierung gemeint. Die Bezeichnung *Assimilativ-inklusive Vorgehen* schien angemessen gewählt, da hiermit im Sinne inklusiver Unterrichtsgestaltung auf die Veränderung der Regelschulpädagogik hin zu einer inklusiveren Unterrichtsführung (vgl. Textor, 2015, S. 32; Hinz, 2002, S. 359) verwiesen werden konnte. Dies entspricht ebenso dem Tenor einiger der Antworten. Das assimilativ-inklusive Vorgehen findet sich beispielsweise in der Äußerung von Proband\*in 40. Demzufolge ist inklusiver Unterricht mit Differenzierung und weiterer Hilfestellung verbunden. Inklusiv zu unterrichten bedeutet demnach: „Sich der Heterogenität der Schüler anpassen durch Differenzierung und weiterer Hilfestellung und sie dadurch am Schulleben ohne Probleme teilnehmen können“ (Proband\*in 40).

Nach der quantitativen Häufigkeitsanalyse der Antworten der Proband\*innen ergab sich folgende Häufigkeitsverteilung der Kategorien und ihrer Codes:

Tabelle 4: Tabelle mit den Ergebnissen der quantitativen Häufigkeitsanalyse (n = 94)

Kategorien	Kodes	% aller K	Antworten	% aller Antworten
<b>C) Übergeordnete &amp; untergeordnete Kategorien: <u>Inklusionsbegriff</u></b>				
<b>C1) Weiter Inklusionsbegriff</b>	<b>11</b>	<b>50 %</b>	<b>103</b>	<b>31,79 %</b>
<b>C 1.1 Weiter allgemein-gesellschaftlicher Inklusionsbegriff</b>	3	13,64 %	32	9,88 %
C 1.1.1) Inkludierung/Inklusion aller Menschen in die Gesellschaft/Jeder wird als Individuum gesehen und akzeptiert C 1.1.2) Gleichberechtigte Teilnahme/Teilhabe aller Menschen am gesellschaftlichen, sozialen und kulturellen Leben und in allen Lebensbereichen C 1.1.3) Berücksichtigung der Heterogenität aller Menschen				
<b>C 1.2 Weiter Begriff von inklusivem Unterricht</b>	8	36,36 %	71	21,91 %
C 1.2.1) Inkludierung „aller Schüler*innen“ (auch mit und ohne Förderbedarf) C 1.2.2) Sozioökonomischer Hintergrund C 1.2.3) Soziokultureller Hintergrund C.1.2.4) Unterschiedliche Entwicklungsstände C 1.2.5) (Musikalische) Fertigkeiten und Fähigkeiten/Vorwissen C 1.2.6) religiöser Glaube C 1.2.7) Geschlecht C 1.2.8) Hochbegabung				
<b>C 2) Enger Inklusionsbegriff</b>	<b>3</b>	<b>13,64 %</b>	<b>31</b>	<b>9,56 %</b>
<b>C 2.1) Enger allgemein-gesellschaftlicher Inklusionsbegriff</b>				
C 2.1.1) Inklusion von Menschen mit Behinderung C 2.1.2) Zusammenleben von Menschen mit und ohne Behinderung	2	9,09 %	12	3,70 %
<b>C 2.2) Enger Begriff von inklusivem Unterricht</b>				
C 2.2.1) Inklusion bzw. gemeinsames Unterrichten /Lernen von Schüler*innen mit und ohne sonderpädagogischem Förderbedarf (Förderschwerpunkte)	1	4,55 %	19	5,86 %
<b>C 3) Begründungslinien für Inklusion im Unterricht</b>	<b>4</b>	<b>18,20 %</b>	<b>88</b>	<b>27,16 %</b>
C 3.1) Demokratieorientierte Argumentationslinie	1	4,55 %	31	9,57 % (innerhalb der Kategorie 35,23 %)
C 3.2) Menschenrechtsorientierte Argumentationslinie	1	4,55 %	28	8,64 % (innerhalb der Kategorie 31,82 %)
C 3.3) Pädagogisch-psychologische Argumentationslinie	1	4,55 %	25	7,72 % (innerhalb der Kategorie 28,41 %)
C 3.4) Bildungsökonomische Argumentationslinie				1,23 % (innerhalb der

Kategorien	Kodes	% aller K	Antworten	% aller Antworten
	1	4,55 %	4	Kategorie 4,55 %)
<b>C 4) Inklusion und Differenz</b>	<b>2</b>	<b>9,10 %</b>	<b>44</b>	<b>13,58 %</b>
C 4.1) Individuumsorientierung: Zwei-Gruppen-Theorie	1	4,55 %	26	8,02 %
C 4.2) Theorie der einen heterogenen Gruppe	1	4,55 %	18	5,56 %
<b>C 5) Mit inklusivem Unterricht verbundene <u>inklusionsdidaktische Unterrichtsprinzipien</u></b>	<b>2</b>	<b>9,10 %</b>	<b>58</b>	<b>17,90 %</b>
<b>C 5.1) Entwicklungslogische Didaktik:</b> Lernen am gemeinsamen Gegenstand (Gemeinsames Lernen/Von-Miteinander Lernen/Peer-teaching/Eine vereinte Lerngruppe)	1	4,55 %	28	8,64 %
<b>C 5.2) Assimilativ-inklusive Vorgehen:</b> Anpassung an Heterogenität der Schüler (Didaktisch-methodische Differenzierung/ Ganzheitlichkeit/individuelle Förderung und Unterstützung /Lernziendifferenzierung)	1	4,55 %	30	9,26 %
	<b>22</b>	<b>100 %</b>	<b>324</b>	<b>100 %</b>

(Quelle: Eigene Darstellung)

Nach der quantitativen Häufigkeitsanalyse, die der qualitativen Inhaltsanalyse folgte, entsprechen 31,79 % der Antworten einer weiten Vorstellung von Inklusion in Bezug auf den all-gemein-gesellschaftlichen Kontext und den Kontext schulischen Unterrichts. Nur rund 9,56 % der Antworten spiegeln eine enggefasste Vorstellung von Inklusion in Bezug auf die Gesellschaft sowie den inklusiven Unterricht wider. Mit 31 Antworten bzw. einer auf die Gesamtzahl der Antworten bezogenen Prozentzahl von 9,57 % zu C 3) *Begründungslinien für Inklusion im Unterricht* (innerhalb der Kategorie C 3) 35,23 %) gehen die Antworten der Proband\*innen mehrheitlich in Richtung der *demokratieorientierten Argumentationslinie* in Bezug auf inklusiven Unterricht – gefolgt von der *menschenrechtsorientierten Argumentationslinie* mit 8,64 % (innerhalb der Kategorie 31,82 %). An dritter Stelle findet sich die *pädagogisch-psychologische Argumentationslinie* mit 7,72 % (innerhalb der Kategorie 28,41 %). In Bezug auf die übergeordnete Kategorie der *Inklusion und Differenz* entfallen innerhalb dieser Kategorie 8,02 % aller Antworten auf eine individuumsorientierte Perspektive bzw. *Zwei-Gruppen-Theorie*. Dagegen sprechen sich die Proband\*innen in 5,56 % aller Äußerungen in Bezug auf Inklusion und Differenz klar für die *Theorie einer heterogenen Gruppe* aus. 8,64 % aller Antworten beziehen sich auf das *Lernen am Gemeinsamen Gegenstand*. Dagegen tendieren 9,26 % der Antworten in Richtung eines assimilativ-inklusive Vorgehens (Textor, 2015, S. 32) und unterstützen eine individuumsbezogene didaktisch-methodische, ganzheitliche Förderung mit Lernziendifferenzierung.



## Diskussion der Ergebnisse

Die Mehrzahl der Antworten entspricht einem weiten Inklusionsbegriff. Mit 31,79 % des Anteils an allen Antworten und insgesamt 11 Kodierungen nehmen die Proband\*innen somit mehrheitlich eine weite Perspektive auf Inklusion ein – sowohl in Bezug auf den schulischen Kontext als auch auf den allgemein-gesellschaftlichen Rahmen. Ein weiter Begriff von Inklusion im gesellschaftlichen Bereich geht dabei oft einher mit einer Forderung nach assimilativ-inklusive Vorgehen (Textor, 2015, S. 32) sowie einer Forderung nach individueller, differenzierter Förderung und Unterstützung im schulischen Bereich, wie die folgende Äußerung zeigt: „Teilhabe am gesellschaftlichen Leben aller Menschen ermöglichen (egal ob mit oder ohne Behinderung) und sie entsprechend zu fördern/unterstützen.“ (Proband\*in 14)

In ähnlicher Weise verhält es sich mit Äußerungen, die mit schulischer Inklusion die gleichberechtigte Teilnahme und Teilhabe aller am Unterricht verbinden. Diese Proband\*innen sprechen sich oftmals auch für ein assimilativ-inklusive Vorgehen, für die Anpassung der Rahmenbedingungen zur gleichberechtigten Teilhabe aus. Hierzu passt die Äußerung von Proband\*in 6: „Teilhabe für alle, Anpassung der Bedingungen, sodass jedes Kind selbstverständlich auf eine für ihn geeignete Art am Unterricht mitmachen kann.“ (Proband\*in 6). Ebenso verhält es sich mit der Antwort von Proband\*in 17, in der für wichtig erachtet wird, dass „Alle Menschen gleichberechtigt an sozialen und kulturellen Leben teilhaben können, in Bezug auf Schule: alle Kinder werden so angenommen wie sie sind und werden gemäß ihren individuellen Stärken und Schwächen gefördert.“ Aus dieser Äußerung ist eine weite Auffassung von Inklusion aus allgemein-gesellschaftlicher Perspektive herauszulesen. In Bezug auf Inklusion im Kontext schulischen Unterrichts sind demnach Lernende in ihrer Individualität aufzunehmen und zu akzeptieren. Vereint werden hier die assimilativ-inklusive Vorgehensweise (Textor, 2015, S. 32), ein weiter Inklusionsbegriff und eine demokratie- und menschenrechtsorientierte Argumentationslinie. Dies lässt vermuten, dass die Proband\*innen die Anpassung des Unterrichts an die individuellen Bedürfnisse der Schüler\*innen nicht in Konflikt mit dem Prinzip der Gleichberechtigung bzw. Egalität aller Lernenden sehen. Ungleichbehandlung bzw. Benachteiligung sei dadurch vorzubeugen, dass auf konstruktive Weise mit Heterogenität umgegangen und versucht wird, das unterrichtliche Vorgehen soweit möglich zum Nachteilsausgleich aller zu differenzieren. Differenzierung dient somit nicht zur Etikettierung der Lernenden, um möglichst homogene Lerngruppen zu bilden und damit eine „Inklusion in die schulische Leistungslogik und damit die Selektivität des Schulsystems“ (Dietrich, 2017, S. 190) zu erreichen. Stattdessen geht es um eine Überwindung des Spannungsverhältnisses zwischen „Universalisierung und Individualisierung“ (Dietrich, 2017, S. 190f.).

Vor diesem Hintergrund ist es wichtig, von einer Haltung der „(...) demokratischen, nicht affirmativen Anerkennung von Differenz (...)“ (Heinzel, 2004, S. 112) im Sinne Annedore Pregel's auszugehen. Es wird somit nicht versucht, Heterogenität in hierarchisierende und standardisierte Leistungsschemata mittels Kategorisierung und Leistungsdiagnostik einzupassen. Stattdessen wird darauf abgezielt, Differenz als gewinnbringend für den Lernprozess aller einzuschätzen und eventuelle, sich aus dieser Heterogenität ergebende Benachteiligungen durch zielgerichtete, informierte Differenzierung für alle Beteiligten konstruktiv auszugleichen.

Hingewiesen sei auch auf die Antwort von Proband\*in 84. Diese lässt auf einen weiten Begriff von inklusivem Unterricht schließen. Demgemäß sollte herkunfts-, gender- und behinderungsunabhängig miteinander gelernt werden<sup>53</sup>. Gleichzeitig wird die Heterogenität der Menschen im Sinne der *demokratischen Begründungslinie* als Bereicherung angesehen. Beachtenswert ist zudem, dass sich diese Antwort gleichzeitig im Bereich der Zwei-Gruppen-Theorie bewegt und die optimale Förderung der Lernenden durch *assimilativ-inklusive Vorgehen* betont. Zudem wird im Sinne *pädagogisch-psychologischer Argumentation* das Individuum in den Mittelpunkt gestellt und die Gewährleistung seines schulischen Erfolgs als Ziel genannt. Proband\*in 84 zeigt somit, dass sich eine weite Sicht auf Inklusion und Individuumsorientierung bzw. eine Nähe zur Zwei-Gruppen-Theorie durchaus verbinden lassen.

Deutlich wird, dass die *demokratieorientierte Argumentationslinie* mit 9,57 % (innerhalb der Kategorie 35,23 %) aller Antworten und innerhalb der Kategorie der Begründungslinien den höchsten Prozentsatz ausmacht. Damit liegt sie noch vor der *menschenrechtsorientierten* mit 8,64 % (innerhalb der Kategorie 31,82 %) und der *pädagogisch-psychologischen* Argumentationslinie mit 7,72 % aller Antworten (innerhalb der Kategorie 28,41 %). Die *bildungsökonomische Argumentationslinie* mit 1,23 % (innerhalb der Kategorie 4,55 %) steht an vierter Stelle. Dieses Ergebnis lässt darauf schließen, dass die Proband\*innen vorwiegend vor dem Hintergrund einer demokratieorientierten Wert- und Normhaltung argumentieren und mit Inklusion und inklusivem schulischen Unterricht „moralisch-ethische und gesellschaftliche Zielvorstellungen“ (Textor, 2018, S. 34) verbinden, wie beispielsweise Proband\*in 82: „Jeder Mensch wird in seiner Individualität akzeptiert und in die Gemeinschaft aufgenommen“ (Proband\*in 82). Die Einzigartigkeit der Menschen und die Bereicherung der Gemeinschaft durch Vielfalt wird ebenfalls in folgender Äußerung betont: „Die Unterschiede zwischen den Kindern

---

<sup>53</sup> Proband\*in 84 formuliert dies wie folgt: „Jedes Kind, unabhängig von Geschlecht, Herkunft und eventuellen Behinderungen wird akzeptiert und darf teilhaben. Die Unterschiede zwischen den Kindern werden nicht als negativer Umstand, sondern als Bereicherung gesehen. Daher ist das Umfeld barrierefrei gestaltet, um eine uneingeschränkte Teilhabe zu ermöglichen. Trotzdem wird jedes Kind optimal gefördert durch Differenzierung (...)“ (Proband\*in 84)

werden nicht als negativer Umstand, sondern als Bereicherung gesehen“ (Proband\*in 84). Derselben Vorstellung von Inklusion im Sinne einer demokratischen Argumentationslinie mit entsprechenden Wert- und Normvorstellungen folgen die Proband\*innen 86 und 22, die wiederum auch die Einzigartigkeit jedes Menschen hervorheben: „Dabei gehe ich von dem Grundgedanken aus, dass jeder Mensch einzigartig ist und somit unterschiedliche Eigenschaften, Bedürfnisse, Interessen, Stärken und Schwächen besitzt.“ (Proband\*in 86). Es wird vom Zugewinn der Gesellschaft durch Vielfalt ausgegangen: „Jedes Kind aufnehmen wie es ist und die Vielfalt als Bereicherung anerkennen.“ (Proband\*in 22)

Die Auffassung von Heterogenität als Bereicherung und dem damit verbundenen gleichberechtigten Anspruch auf Aufnahme und Partizipation in den Unterricht korrespondiert beispielsweise mit dem Ansatz demokratischer Unterrichtsgestaltung nach Conti (2012)<sup>54</sup>, der die „Beteiligung aller über ihre Besonderheiten hinaus“ (Conti, 2020, S. 193) zum Ziel hat. In Unterricht und Gesellschaft wird demgemäß „Andersartigkeit als Mehrwert“ (Conti, 2020, S. 193) angesehen und der Standpunkt vertreten, wonach Gesellschaft „allen ihren Mitgliedern gehört und allen gleich gehört.“ (Conti, 2020, S. 193)

Diese vorwiegend wert- und normorientierte Sicht auf Inklusion im Sinne der demokratieorientierten Argumentationslinie und im Sinne moralisch-ethischer Grundsätze (Textor, 2018, S. 34) scheint ebenfalls mit Blick auf die positiven Erwartungen, die die Proband\*innen in Bezug auf inklusiven Unterricht haben durch (siehe Tabelle 5). In 117 der Antworten (47,04 % aller auf E1–E3 bezogenen Codes) äußern die Proband\*innen positive Erwartungen bezüglich der intrapersonalen und interpersonalen Ebene in Kategorie E 1) (siehe Tabelle 5). Weiterhin können die Antworten zu den positiven Erwartungen zu folgenden übergeordneten Kategorien zugeordnet werden: E 2) „Unterrichtsbezogene Erwartungen“, E 3) „Gesamtgesellschaftliche Entwicklung und positive Erwartungen/Gesellschaftliches Wert- und Normbewusstsein“ und E 4) „Mit Weiterentwicklung inklusiver Beschulung verbundene positive Erwartungen hinsichtlich struktureller Innovation, inklusiver Schulentwicklung“. Die beiden folgenden tabellarischen Übersichten zeigen die Ergebnisse der qualitativen und quantitativen Auswertung der Fragebögen hinsichtlich der mit Inklusion verbundenen positiven Erwartungen der Proband\*innen:

---

<sup>54</sup> Conti (2012) vertritt einen inklusiv-demokratischen Ansatz der Unterrichtsgestaltung, der einem dialogischen Ansatz folgt, der sich durch folgende Elemente auszeichnet: „1) Differenz (der Perspektiven der Akteur\*innen); 2) erwünschter Ausdruck dieser Differenz; 3) hierarchiefreie Mitgestaltung aller Beteiligten des gemeinsamen Prozesses“ (Conti, 2012, S. 101 ff.).

Tabelle 5: Tabellarische Übersicht zur übergeordneten Kategorie: Positive Erwartungen auf intrapersonaler und interpersonaler, unterrichtlicher und gesellschaftlicher Ebene

Kategorie	Kodes	% aller K	Antworten	% aller Antworten
E) Übergeordnete Kategorie: <u>Positive Erwartungen</u> auf intrapersonaler und interpersonaler, unterrichtlicher, gesellschaftlicher und struktureller Ebene				
E 1) Positive Erwartungen auf intrapersonaler und interpersonaler Ebene	<b>24</b>	<b>47,06 %</b>	<b>117</b>	<b>40,20 %</b>
E 1.1) Persönlichkeitsbezogene positive Erwartungen (intrapersonale und interpersonale Wert- und Normorientierung)	9	17,64 %	44	15,12 %
E 1.1.1) Abbau von Stigmatisierung/Vorurteilen/Kategorisierung/ Berührungspunkten/Ausgrenzung	5	9,80 %	31	10,65 %
E 1.1.2) Akzeptanz: Gegenseitige Akzeptanz (Stärken und Schwächen)/Akzeptanz und Verständnis für Behinderung/Akzeptanz der Gleichwertigkeit aller/Akzeptanz von Vielfalt	4	7,84 %	13	4,47 %
E 1.2) Toleranz: Toleranz für Verschiedenheit und Vielfalt	1	1,96 %	14	4,81 %
E 1.3) Offenheit: Erwerb von Offenheit seitens der Schüler*innen/Offenheit seitens der LK	2	3,92 %	4	1,37 %
E 1.4) Wertschätzung von Heterogenität: Vielfalt als Normalität, Bereicherung und Chance, gegenseit. Respekt	4	7,84 %	33	11,34 %
E 1.5) Empathie/Hilfsbereitschaft/Rücksichtnahme/ Verantwortungsbewusstsein	4	7,84 %	13	4,47 %
E 1.6) Persönlichkeitsbezogene positive Erwartungen hinsichtlich intrapersonaler Persönlichkeitsentwicklung und psychischem Befinden: Kompetenzerleben/erhöhtes Wohlbefinden/Zeit für individuelle Entwicklung und Entfaltung /Emotionsregulation: Sorgen und Ängste während musikalischer Aktivität vergessen	4	7,84 %	9	3,09 %
E 2) Unterrichtsbezogene Erwartungen	<b>11</b>	<b>21,56 %</b>	<b>131</b>	<b>45,03 %</b>
E 2.1) Voneinander und miteinander Lernen/gegenseitige Inspiration/Peer-Teaching/Lernen am gemeinsamen Gegenstand	4	7,84 %	29	9,97 % (innerhalb Kategorie 22,14 %)
E 2.2) Soziales Lernen aller Beteiligten	1	1,96 %	16	5,50 % (innerhalb der Kategorie 12,21 %)
E 2.3) Vermittlung und Entstehung eines Gemeinschaftsgefühls/Entstehung einer „bunten“ Gemeinschaft durch das Miteinander vieler Individuen	2	3,92 %	16	5,50 % (innerhalb Kategorie 12,21 %)
E 2.4) Verbesserte Unterrichtsqualität und Klassenklima	1	1,96 %	25	8,59 % (innerhalb der Kategorie 19,08 %)
E 2.5) Bessere Lernfortschritte für alle	1	1,96 %	18	6,19 % (innerhalb der Kategorie 13,74 %)
E 2.6) Sensibilisierung für Bedürfnisse der Schüler*innen seitens der LK	1	1,96 %	22	7,56 % (innerhalb der Kategorie 16,79 %)

Kategorie	Kodes	% aller K	Antworten	% aller Antworten
E 2.7) Kennenlernen eines breiten Spektrums der Bevölkerung	1	1,96 %	5	1,72 % (innerhalb der Kategorie 3,82 %)
E 3) Gesamtgesellschaftliche Entwicklung und positive Erwartungen/Gesellschaftliches Wert- und Normbewusstsein	2	3,92 %	6	2,06 %
E 3.1) Entwicklung hin zu einer Gesellschaft der Akzeptanz	1	1,96 %	3	1,03 % (innerhalb der Kategorie 50,00 %)
E 3.2) Entwicklung hin zu einer Gesellschaft der Offenheit	1	1,96 %	3	1,03 % Innerhalb der Kategorie 50,00 %)

Tabelle 6: Zweiter Teil der Tabelle 5

Kategorie	Kodes	% aller K	Antworten	% aller Antworten
E 4) Übergeordnete Kategorie: Mit Weiterentwicklung inklusiver Beschulung verbundene positive Erwartungen hinsichtlich struktureller Innovation, inklusiver Schulentwicklung	14	27,44 %	37	12,70 %
E 4.1) Ressourcenbezogene positive Erwartungen: personale, materiale, räumliche, zeitliche	4	7,84 %	12	4,12 %
E 4.2) Interdisziplinäre Vernetzung und Multiprofessionelle Zusammenarbeit: Sonderpädagogen und Regelschullehrkräfte (auch über den schulischen Rahmen z. B. mit Eltern)	1	1,96 %	6	2,06 %
E 4.3) Leistungsmessung: Individualität der Schüler*innen berücksichtigen	1	1,96 %	2	0,69 %
E 4.4) Struktureller Wandel: Abschaffung des dreigliedrigen Schulsystems	1	1,96 %	1	0,34 %
E 4.5) Unterrichtsorganisation: Mehr Freiarbeitsstunden/Mehr offener Unterricht/Ermöglichung von Tandem-teaching	3	5,88 %	4	1,37 %
E 4.6) Bildungsgerechtigkeit: Mehr soziale Gerechtigkeit, bessere Bildungschancen für Menschen mit Behinderung, bessere Bildungschancen für alle, Gegenentwurf zur normativen Leistungsorientierung	4	7,84 %	12	4,12 %
<b>Summe</b>	<b>51</b>	<b>100 %</b>	<b>291</b>	<b>100 %</b>

Beim Vergleich der obigen tabellarischen Übersichten (Tabellen 5 und 6) fällt auf, dass in 254 der Antworten positive Erwartungen hinsichtlich intrapersonaler und interpersonaler Wert- und Normorientierung, unterrichtlicher Gestaltung und der Entwicklung eines gesamtgesellschaftlichen Wert- und Normbewusstseins geäußert werden (Kategorien E1–E3 in Tabelle 5). Dagegen beziehen sich 37 der Antworten zu den positiven Erwartungen auf die Weiterentwicklung inklusiver Beschulung und auf damit verbundene positive Erwartungen hinsichtlich struktureller Innovation, inklusiver Schulentwicklung und größerer systemischer Bildungsgerechtigkeit

(Kategorie E 4 in Tabelle 6). Auf die Kategorie E 1.1 „Persönlichkeitsbezogene positive Erwartungen (intrapersonale und interpersonale Wert- und Normorientierung)“ entfielen 40,20 % der Antworten. Die meisten Antworten (131) entfielen jedoch mit einem Prozentsatz von 45,03 % auf die Kategorie „Unterrichtsbezogene Erwartungen“ (E 2). Für die Mehrheit der Lehramtsstudierenden steht offensichtlich der Erwerb bzw. die Förderung von moralisch-ethischen Wert- und Normvorstellungen durch Inklusion in Schule und Gesellschaft an erster Stelle. Dies lässt darauf schließen, dass die Mehrheit der Proband\*innen auf die Vermittlung von Werten und Normen und das damit verknüpfte inklusive didaktisch-methodische Unterrichtsvorgehen fokussiert ist. Positive Erwartungen wurden demnach weniger an systemische, strukturelle und ressourcengestützte Entwicklungen geknüpft.

Zusammenfassend lassen sich neben mehrheitlich norm- und wertorientierten positiven Erwartungen unterrichtsbezogene positive Erwartungen hinsichtlich Inklusion und inklusivem Unterricht feststellen. Stringent erscheint dies beim Vergleich mit den in Tabelle 4 dargestellten Ergebnissen zur Überkategorie „Inklusionsbegriff“. Die Proband\*innen verfolgten mehrheitlich eine *demokratieorientierte Argumentationslinie* C 3.1 (9,57 %, innerhalb der Kategorie 35,23 %) und eine *menschenrechtsorientierte Argumentationslinie* C 3.2 (8,64 %, innerhalb der Kategorie 31,82 %). Gemäß dieser Argumentationslinien werden – wie es die Proband\*innen tun – die positiv eingeschätzten Folgen der Inklusion für das Individuum bzw. die Schüler\*innen in den Vordergrund gestellt (Textor, 2018, S. 36). Die schulische Förderung des Individuums sowie der gesamten Lerngruppe und die Etablierung von Norm- und Wertvorstellungen sind für die Befragten offensichtlich gleichermaßen bedeutend. Zu erkennen sind hier Parallelen zur Theorie Annedore Prengels der *egalitären Differenz* (Prengel, 2001), wonach „Egalitäre Differenz‘ die Anerkennung der Vielfalt von Individuen auf der Basis von Gleichheit bezweckt“ (Kraus, 2016, S. 27). Ganz im Sinne Prengels sehen die Befragten das vorrangige Ziel inklusiven Musikunterrichts in der methodisch-didaktischen Differenzierung zum Nachteilsausgleich. Ebenso im Mittelpunkt steht jedoch auch die Bildung einer Lerngemeinschaft, in der alle auf gleicher Ebene teilhaben können und gleichermaßen den eigenen Fähigkeiten entsprechend in einer Lerngemeinschaft gefördert, unterstützt und dort eingebunden werden.

Zweitrangig erschienen den Befragten die bildungsökonomisch-systemischen und ressourcenorientierten Aspekte, die sie mit Inklusion verbanden. Lediglich 1,23 % (innerhalb der Kategorie 4,55 %) der Äußerungen entfielen innerhalb der drei Argumentationslinien für inklusiven Unterricht auf die *bildungsökonomische Argumentationslinie* (C 3.4). Dies zeigt, dass die Pro-

band\*innen in erster Linie auf den immateriellen Wert von Inklusion in Schule und Gesellschaft fokussiert sind.

### **Bezug der Ergebnisse zu Smalls Musicking-Theorie**

Die Fragen nach den Vorstellungen und positiven Erwartungen der Studierenden bezüglich Inklusion und inklusivem (Musik-)Unterricht sind, wie bereits angesprochen, als Instrument der Exploration der Vorstellungen der Musi(c)ker\*innen von idealen Beziehungen, die mit inklusivem Musicking verbunden werden, zu verstehen. Die Ergebnisse sollen Aufschluss geben über die Auffassung von inklusiver Beziehungsbildung innerhalb des schulischen Musicking-Prozesses. Ebenso werden Einsichten in die Auffassungen der Proband\*innen bezüglich Inklusion im allgemeinen gesellschaftlichen Kontext ermöglicht. Bezug genommen wird so auch auf den mit dem Musicking-Prozess in Interaktion stehenden gesellschaftlichen Kontext (Small, 1998, S. 208).

Die Ergebnisse der mittels Fragebogen durchgeführten Forschung lassen Rückschlüsse auf die Vorstellungen der Proband\*innen von inklusiver Beziehungsbildung zu. Die positiven Erwartungen der Teilnehmer\*innen, beziehen sich beispielsweise in Hinsicht der „Unterrichtsbezogenen Erwartungen“ (E 2) mit 9,97 % (innerhalb der Kategorie 22,14 %) schwerpunktmäßig auf das „Voneinander und miteinander Lernen/gegenseitige Inspiration/Peer-Teaching/Lernen am gemeinsamen Gegenstand“ (E 2.1). Auch die „Vermittlung und Entstehung eines Gemeinschaftsgefühls/Entstehung einer ‚bunten‘ Gemeinschaft durch das Miteinander vieler Individuen“ (E 2.3) mit 5,50 % (innerhalb der Kategorie 12,21 %) zeigen, dass das, was Small als *Empowerment* bezeichnet, eine wesentliche Rolle im inklusiven Unterricht spielt. Small versteht unter *Empowerment* das Erleben der eigenen Selbstwirksamkeit während der aktiven Partizipation im Musicking-Prozess:

The more actively we participate, the more each one of us is empowered to act, to create, to display, then the more satisfying we shall find the performance (...). This is not surprising, since in acting, creating, and displaying we are bringing into existence for the duration of the ritual a society in which we ourselves are empowered to act, to create and to display. (Small, 1998, S. 142)

Während des Musicking erleben sich die Teilnehmer\*innen als mündiges Mitglied einer Gemeinschaft, in der sie darin bestärkt werden, musikalisch tätig zu werden und sich dabei selbst zu verwirklichen. Dies entspricht im Kern dem, was beispielsweise Proband\*in 85 als positive Erwartung bezüglich inklusiven Unterrichts äußert: „Die Kinder können viel voneinander ler-

nen und sich gegenseitig inspirieren.“ (Proband\*in 85). Im inklusiven Musikunterricht geht es folglich darum, das eigene Fähigkeitserleben in ein positives Selbstkonzept zu integrieren sowie andere Teilnehmende des Musicking-Prozesses zu inspirieren und sich im Gegenzug durch ihre Erfolge inspirieren zu lassen. Proband\*in 92 spricht in diesem Zusammenhang davon, dass Inklusion in der Schule auf intra- sowie interindividueller Ebene dazu beiträgt, individuelles Kompetenzerleben zu ermöglichen. Proband\*in 92 betont auch, dass Zugehörigkeitsgefühl und zugleich Wert- und Normorientierung vermittelt wird. Somit kann dementsprechend ein Kontrasterlebnis zu eventuell selbst erlebter Marginalisierung im alltäglichen gesellschaftlichen Leben geboten werden. Hierdurch wird laut Proband\*in 92 eine inklusive Gesellschaft im inklusiven Unterricht vorgelebt und die Lernenden dadurch inspiriert, sich für diesen Gesellschaftsentwurf aktiv einzusetzen, um ihn leben zu wollen:

Positiver Effekt für die Schüler\*innen ohne Behinderung: Sie lernen, dass alle Menschen wertvoll und gut sind, so wie sie sind, ob mit oder ohne Behinderung. Akzeptanz von Menschen mit Behinderung steigt – positiv für die Gesellschaft als Ganzes. Und die Kinder mit Förderbedarf bekommen ein höheres Selbstwertgefühl, weil sie in der Gemeinschaft akzeptiert und nicht marginalisiert werden. (Proband\*in 92)

Es geht also im inklusiven Unterricht darum, sich als mündiges Mitglied der Musicking-Gemeinschaft zu erleben und sich so zum mündigen Mitglied der Gesellschaft zu entwickeln, das für seine Belange und Bedürfnisse eintritt und für seine Einzigartigkeit geschätzt wird. In diesem Zusammenhang wäre auch die Überwindung der *adapted preferences* (Nussbaum, 2000; 2001a) zu nennen. In Bezug auf den Erwerb bestimmter schichtspezifischer Mechanismen der Sozialisation spricht Pierre Bourdieu (1982) vom sogenannten ‚Habitus‘. Hier geht es diesbezüglich um die ‚Habitusformierung‘ innerhalb Familie. Diese Formierung umfasst die Weitergabe von Denkstilen, Wahrnehmungsfiltern und Handlungsstrategien, die von bestimmten sozialen Klassen präferiert werden, an die jeweils folgende Generation (Minsel, 2007, S. 309). Dies trifft jedoch nicht nur auf Menschen in Bezug auf ihren sozioökonomischen Hintergrund zu. Ebenso trifft dies auf Menschen mit körperlicher oder geistiger Behinderung bis hin zu Individuen unterschiedlichen soziokulturellen Hintergrunds zu. Primäre Aufgabe ist es, inklusives Musicking dazu zu nutzen, den Teilnehmenden Möglichkeiten aufzuzeigen, aus ihrem jeweiligen selbst oder gesellschaftlich auferlegten Habitus herauszutreten bzw. diesen zu überwinden, sie im Sinne Smalls durch Musicking zu *empowern* (Small, 1998, S. 142) und ihr individuelles Fähigkeitspotenzial zu entdecken. Somit besteht die Chance, sich der eigenen *adapted preferences* bewusst zu werden bzw. diese zu hinterfragen. Darüber hinaus gelingt es mög-



licherweise sogar, *participatory consciousness* im Sinne Keils und Felds (1994) auszubilden. Insbesondere in Hinsicht auf Lernende mit Einschränkungen bzw. Bedürfnissen, die eine hohe Abhängigkeit von fremder Hilfestellung im Alltag bedeuten, kann inklusive Musicking-Praxis eine bereichernde und bestärkende Lebenserfahrung im Sinne des *Empowerments* bieten. Inklusives schulisches Musicking kann daher zu einer Definition bzw. Neudefinition der Persönlichkeit im gesellschaftlichen Kontext beitragen: „(...) musicking has always functioned so powerfully as a means of social definition and self-definition.“ (Small, 1998, S. 133)

Damit ist es Aufgabe der Lehrenden, den Schüler\*innen ihre Rolle als mündige Mitglieder der Musicking-Gemeinschaft bewusst werden zu lassen und sie darin zu bestärken, für eine inklusive Gesellschaft – vielleicht sogar mit musikalischen Mitteln – einzutreten. Inklusive schulische Musikpraxis bietet hierfür den Raum, um ungeachtet gesellschaftlicher Marginalisierung, Kategorisierung bzw. habitualisierter Selbstkonzepte authentische Erfahrungen von Selbst und Welt zu machen. Small geht explizit auf das Potenzial ein, das Musicking diesbezüglich besitzt:

And third, in empowering those taking part to explore and to affirm their values, it leaves them with a feeling of being more completely themselves, more in tune with the world and with their fellows. After taking part in a good and satisfying musical performance, one is able to feel that this is how the world *really* is, and this is how I *really* relate to it. In short, it leaves the participants feeling good about themselves and about their values. It is thus an instrument of *celebration*. (Small, 1998, S. 184)

Gerade der verpflichtende Charakter schulischer Musikpraxis bietet hierfür den passenden Rahmen, da die Schüler\*innen in ihrer Heterogenität ein breites Spektrum der Bevölkerung kennenlernen (E 2.7), wie durch die Proband\*innen in Bezug auf die positiven unterrichtsbezogenen Erwartungen (E 2) im Fragebogen geäußert wurde. Damit steht die Beziehungsbildung der schulischen Unterrichtspraxis für die Proband\*innen in Beziehung zum gesellschaftlichen Kontext. Schulischer Unterricht bietet somit die Chance, die Gesellschaft in ihrer Vielfalt kennenzulernen. Die damit verbundene vielfältige Beziehungsbildung im schulischen Musicking-Prozess bietet somit Lebenserfahrung für ein inklusives Zusammenleben.

Auf dieser Basis lässt sich der Beantwortung der Forschungsfragen: Welche Vorstellungen und Erwartungen haben Lehramtsstudierende von Inklusion und inklusivem (Musik) Unterricht bzw. schulischem Musicking? Welche Prinzipien inklusiven Musickings lassen sich aus diesen Vorstellungen ableiten?“ nähern. Deutlich wird, dass die Proband\*innen mehrheitlich eine Vorstellung von Inklusion vertreten, die der Theorie Annedore Prengels von der *egalitären*

*Differenz* (2001) nahekommt. Demzufolge sind alle Lernenden auf gleicher Basis, zu gleichen Stücken in das Musicking miteinzubeziehen. Gleichmaßen ist ihnen jedoch zu ermöglichen, ihre Individualität auszuleben. Davon ableiten lässt sich ein Musik- und Inklusionsbegriff, der das Potenzial der schulischen Musicking-Praxis zum Empowerment der Schüler\*innen ins Zentrum stellt. Durch dieses Potenzial, das in der inklusiven Musicking-Praxis liegt, sollte versucht werden, den Lernenden die Werte und Normen einer inklusiven Gesellschaft in Aktion näherzubringen. Denn, wie die Antworten zeigen, ist die inklusive schulische Unterrichtspraxis und die Heterogenität ihrer Schülerschaft ein Abbild inklusiver Gesellschaft. Letztendlich sollten die Schüler\*innen dadurch dazu ermutigt und *empowered* werden, diese Werte in der musikalischen Praxis zu leben und sie darüber hinaus in die Gesellschaft hineinzutragen.

#### **4.4.2 Gruppeninterviews**

##### **Interviewdesign und Proband\*innenfeld**

Die Gruppeninterviews wurden mit insgesamt 20 Lehramtsstudierenden im Zeitraum von Sommersemester 2019 bis Sommersemester 2020 durchgeführt. Die Interviews konzentrierten sich auf die Befragung der Proband\*innen, die ein Seminar zur „Didaktik und Methodik des Musikunterrichts in der Grundschule“ besuchten, das im Rahmen des Projekts *Unterricht inklusiv gestalten mit Musik* an der LMU-München durchgeführt wurde. Den Schwerpunkt in den Interviews bildete eine fachspezifische Perspektive des Fachs Musik auf inklusiven Unterricht.

Im Gegensatz zur Befragung der Studierenden per Fragebogen, mit oder ohne besonderes Interesse an inklusivem Musikunterricht, sollte sichergestellt werden, dass die Proband\*innen sich von Anfang bzw. mit der bewussten Entscheidung dieses Seminar zu besuchen, in Richtung inklusiven Musikunterrichts orientieren und fortbilden wollten. Die Interviews wurden am Ende der jeweiligen Seminare durchgeführt. Damit sollte sichergestellt werden, dass die Proband\*innen auf der Grundlage ihrer gesammelten Erfahrungen in der Seminarpraxis und in der Praxis des schulischen Unterrichts die inklusive Qualität musikalischer Aktivität und die damit verbundenen Kompetenzen und Eigenschaften fundiert einschätzen konnten. Die Interviews wurden leitfadengestützt und halbstrukturiert durchgeführt und umfassten folgende Fragen: Warum ist das Fach Musik bzw. musikalische Aktivität besonders gut geeignet, um inklusiven Unterricht durchzuführen? Welche Eigenschaften und Kompetenzen sollten Musiklehrkräfte haben, um erfolgreichen inklusiven Musikunterricht durchführen bzw. erfolgreich inklusiv mit Musik unterrichten zu können? Was sollte im Zentrum des inklusiven Musikunterrichts stehen: Die Lehrenden, die Lernenden oder die Musik?

## Auswertungsdesign

Nach der mithilfe der Software MAXQDA 2020, MAXQDA 2022 durchgeführten Transposition der mit 20 Proband\*innen geführten Gruppeninterviews wurde zur Auswertung, wie bei der Auswertung der Fragebögen, ein Mixed-Methods-Approach gewählt. Nach Prinzip der Datenintegration erfolgte, wie bei der Auswertung der Fragebögen, im Anschluss an die qualitative Inhaltsanalyse gemäß Mayring (2015) eine „Quantifizierung qualitativer Daten“ (Baur et al., 2017, o. S.).

## Ergebnisse: Das Fach Musik und Inklusion

Nach der Transkription der Gruppeninterviews folgte im ersten Schritt die zusammenfassende qualitative Inhaltsanalyse nach Mayring (2015, S. 72). Bezüglich der Forschungsfrage: „Warum ist das Fach Musik, musikalische Aktivität bzw. Musicking besonders gut geeignet, um inklusiven Unterricht durchzuführen?“, konnte folgendes Categoriesystem mit entsprechenden Über- und Unterkategorien aus den Äußerungen der Interviewten herausgearbeitet werden, wie in der folgenden tabellarischen Übersicht illustriert wird:

Tabelle 7: Tabellarische Übersicht über Categoriesystem zum Fach Musik und Inklusion.

Kategorie	Kodes	% aller K zu G)	Antworten	% aller Antworten zu G)
G) Übergeordnete Kategorie: Das Unterrichtsfach Musik und Inklusion				
G 1) Fachprofil/Curriculum	2	12,50 %	8	19,04 %
G 1.1) Offenheit bzw. Interpretationsraum des Curriculums (Möglichkeiten für Lehrkräfte zur individuellen Anpassung des Lerninhalts an Klasse)	1	6,25 %	3	7,14 %
G 1.2) Weniger Leistungsdruck als in Hauptfächern für die Schüler*innen	1	6,25 %	5	11,90 %
G 2) Inhärente Inklusivität musikalischer Aktivität	14	87,50 %	34	80,95 %
G 2.1) Multidimensionalität und Multisensorik	5	31,25 %	21	50 %
G 2.1.1) Vielfältige musikalische Beteiligung möglich: vokal, instrumental etc.	1	6,25 %	4	9,52 %
G 2.1.2) Möglichkeit zur individuell passenden musikalischen Beteiligung bzw. individuelle Teilhabe und Berücksichtigung individueller Zugänge/Differenzierungsmöglichkeiten (methodisch-didaktisch)	2	12,50 %	9	21,43 %
G 2.1.3) Auditive, taktile, visuelle und kinästhetische Wahrnehmung der musikalischen Aktivität/Musik spricht auf emotionaler Ebene an	2	12,50 %	8	19,05 %
G 2.2) Naturgegebene Begabung zu musikalischer Aktivität, und Möglichkeit zur Persönlichkeitsbildung/informaler Charakter	9	56,25 %	13	30,95 %

Kategorie	Kodes	% aller K zu G)	Antwor-ten	% aller Ant-worten zu G)
G 2.2.1) Lebensweltbezug/Grundsätzliche musikalische Begabung aller Menschen/Grundsätzliches Interesse der Menschen an Musik	3	18,75 %	3	7,14 %
G 2.2.2) Spaßfaktor/Kreativität/„Man kann jeden abholen“	3	18,75 %	7	16,67 %
G 2.2.3) Möglichkeit zur Interpretation bzw. individuellen Ausdrucks	1	6,25 %	1	2,38 %
G 2.2.4) Exploration eigener Fähigkeiten und Selbstwirksamkeit/Exploration zwischenmenschlicher Beziehungen und die Ausbildung eines Gemeinschaftsgefühls	2	12,50 %	2	4,76 %
<b>Summe</b>	<b>16</b>	<b>100 %</b>	<b>42</b>	<b>100 %</b>

Die Antworten zum Fach Musik und Inklusion ließen sich gemäß der obigen Tabelle 7 dabei zu den folgenden Überkategorien zusammenfassen: G 1) Fachprofil/Curriculum, G 2) Inhärente Inklusivität musikalischer Aktivität. Am häufigsten wird die „Inhärente Inklusivität musikalischer Aktivität“ mit 80,95 % aller Antworten angesprochen. Die inhärent-inklusive Qualität attribuieren die Proband\*innen musikalischer Aktivität zu 7,14 % insbesondere aufgrund ihres Lebensweltbezugs, der grundsätzlichen musikalischen Begabung und dem grundsätzlichen Interesse der Menschen an Musik (G 2.2.1). Mit 21,43 % werden zudem die unter G 2.1.2 aufgeführten methodisch-didaktischen Differenzierungsmöglichkeiten im Musikunterricht thematisiert. 16,67 % der Antworten zur inhärenten Inklusivität beziehen sich jedoch auf den Spaßfaktor, die Kreativität und die Chance, mit musikalischer Aktivität „jeden abholen zu können“ (G 2.2.2). Zu 2,38 % führen die Proband\*innen die „Möglichkeit zur Interpretation bzw. individuellen Ausdrucks“ (G 2.2.3) hinsichtlich des inhärenten inklusiven Potenzials musikalischer Betätigung an. In 4,76 % der Antworten wird die Möglichkeit zur Exploration zwischenmenschlicher Beziehungen und die Ausbildung eines Gemeinschaftsgefühls erwähnt. In 9,52 % der Antworten verweisen die Proband\*innen auf die vielfältigen Beteiligungsmöglichkeiten an musikalischer Aktivität: „Vielfältige musikalische Beteiligung möglich: vokal, instrumental etc.“ (G 2.1.1). Bemerkenswert ist, dass 50,00 % der Äußerungen sich auf die „Multidimensionalität und Multisensorik“ (G 2.1) musikalischer Aktivität beziehen. Hierunter zu verstehen ist beispielsweise die Möglichkeit, vokal, instrumental etc. musikalisch aktiv zu werden bzw. sich auf vielfältige Weise am gemeinsamen Musizieren zu beteiligen. Auf G 2.1.3 „Auditive, taktile, visuelle und kinästhetische Wahrnehmung der musikalischen Aktivität/Musik spricht auf emotionaler Ebene an“ entfallen dabei 19,05 % der Antworten. In 19,04 % der Antworten wird das Fachprofil und das Curriculum des Fachs Musik (G 1) als begünstigender Faktor für Inklusion angesprochen. 7,14 % nennen die Offenheit und den Interpretationsraum des Curri-

culums bzw. Möglichkeiten für Lehrkräfte zur individuellen Anpassung des Lerninhalts an die Klasse als günstige Voraussetzungen, um erfolgreiches inklusives Unterrichten zu ermöglichen. 11,90 % der Antworten nehmen Bezug auf den geringeren Leistungsdruck im Fach Musik im Vergleich zu Hauptfächern als begünstigenden Faktor für inklusives Unterrichten.

Im Rahmen der durchgeführten Gruppeninterviews wurden 20 Lehramtsstudierende ebenfalls danach gefragt, ob sich ihr Verständnis von inklusivem Musikunterricht bzw. inklusivem Unterricht im Allgemeinen durch den Seminarbesuch verändert hätte (Anhang 4). Das Verständnis von Inklusion der Proband\*innen veränderte sich über die Dauer des Seminars insofern, als dass die Prozentzahl der Antworten, die einem weiten Inklusionsverständnis entsprachen auf 65,21 % stieg. Im Gegensatz zu den 31,79 % aller Antworten, die im Rahmen der Fragebogenbeantwortungen einem weiten Inklusionsbegriff entsprachen, stellt dies eine Steigerung dar. Mit einer Prozentzahl von 52,17 % bezogen sich die Antworten der Interviewten auf ein *assimilativ-inklusive Vorgehen*, also die Anpassung an Heterogenität der Schüler\*innen durch Differenzierung und weitere Hilfestellung aus (Textor, 2015). Diese Ergebnisse zeigen, dass nach Besuch des Seminars zur Didaktik und Methodik des Musikunterrichts in der Grundschule die Proband\*innen sich noch immer bzw. verstärkt für den Einbezug aller Heterogenitätsdimensionen und Förderbereiche in den inklusiven Unterricht aussprechen. Gleichzeitig erachten sie eine nachteilsausgleichende bzw. konstruktive Differenzierung des Lerninhalts für die Lernenden für sinnvoll. Diese Ergebnisse zeigen, dass der inklusive Musicking-Prozess nach Besuch des Seminars als Prozess wahrgenommen wird, zu dem alle Musi(c)ker\*innen gleichberechtigter Zugang haben sollen. Gleichzeitig sollen alle Beteiligten die Möglichkeit haben, individuelle Vorstellung von Beziehungsbildung auszuleben.

Insofern bestätigt sich auch der Inklusionsbegriff der auf dem Prinzip der *egalitären Differenz* (Prenzel, 2001) fußt, da die Proband\*innen bei ihrer Haltung verbleiben, wonach auf Basis gleichberechtigter Teilhabe und Partizipation am inklusiven Unterricht alle Schüler\*innen gemäß ihrer Individualität geschätzt, wahrgenommen, konstruktiv unterstützt und gemäß dem Prinzip des *assimilativ-inklusive Vorgehens* (Textor, 2015, S. 32) unterrichtet werden.

### **Zentrale Faktoren: Inhärente Inklusivität musikalischer Aktivität und das inklusive Fachprofil des Musikunterrichts**

Die Tatsache, dass sich 80,95 % aller Antworten zu inklusivem Musikunterricht auf die „Inhärente Inklusivität musikalischer Aktivität“ (Kategorie G 2 in Tabelle 7) beziehen bzw. sich unter dieser Kategorie zusammenfassen ließen, zeigt, dass die Proband\*innen von einer grundsätzlichen Prädestination aller Menschen zu musikalischer Aktivität bzw. einer grundsätzlichen

Musikalität aller Menschen ausgehen. Besonders deutlich wird dies in einer Antwort, in der von Musik als verbindendem, beziehungsschaffendem Phänomen gesprochen wird, dessen Menschen grundsätzlich von Natur aus bedürfen: „(...) also das ist schon so eine Sache, die alle Menschen denke ich verbindet, dieses Interesse an Musik, das grundsätzlich einfach menschlich ist und einfach grundsätzlich da ist (...).“ (Proband\*in H.). Dies unterstützt die Aussage Smalls in Bezug auf eine den Menschen von Natur aus gegebene Fähigkeit zu musizieren (Small, 1998, S. 8). Auf Basis der Prämisse, dass eine Prädestination der Menschen zur Musik besteht, lässt sich ein universal gültiger Anspruch zur Inkludierung aller Individuen in ihrer Heterogenität rechtfertigen. Die inhärente Inklusivität bzw. das inklusive Potenzial musikalischer Betätigung wird dabei unter anderem auch durch Verweis auf die Emotionen evozierende Wirkung von Musik zurückgeführt:

Also ich find, dass grundsätzlich eben Musikunterricht ja irgendwie die Emotionen anspricht und das ist ja jetzt was ganz anderes wie jetzt zum Beispiel in den Haupt- oder Lernfächern und dadurch finde ich, ist bei Musik grundsätzlich schon so ein inklusives Potenzial gegeben, eben weil irgendwie jeder Musik mag, (...). (...) ich denke, dass wirklich grundsätzlich einfach Musik schon Inklusion anbietet und Differenzierung und eigene Interessen und das ist eigentlich das Schöne. (...) Es macht jedem Spaß und ich denke, das müsste der Unterricht auch für alle Kinder, egal welchen Förderschwerpunkt sie haben, eben transportieren. (...) (Proband\*in H.)

Proband\*in H. geht in diesem Zitat auch darauf ein, dass Musik inklusives Potenzial besitzt, da es für viele Menschen einen Lebensweltbezug zu musikbezogener Aktivität gibt. Demnach bestehen auch über den Rahmen schulischen Musikunterrichts hinaus Bezugspunkte zu Musik. Für Proband\*in H. ist es somit wichtig, die Freude und den Spaß an der freizeithlichen Beschäftigung mit Musik in den Musikunterricht hineinzutragen.

Für Small ist die Evozierung von Emotionen durch die Beschäftigung mit Musik ein eindeutiger Indikator dafür, dass das Musicking, bei dem es primär um die Beziehungsbildung bzw. das In-Beziehung-zueinander-Treten geht, seine volle Wirkung entfaltet: „The musical act is concerned with relationships, and the emotional state that is aroused is no more than the perception that the musicking is, as it were, doing its work.“ (Small, 1998, S. 138). Genau deshalb, aufgrund der emotionalen Wirkkraft und Lebensweltlichkeit, besitzt das Musikmachen für Proband\*in H inhärente Inklusivität. Durch das musikalische Erleben auf emotionaler Ebene gewinnt musikbezogene Aktivität, wie bereits im Zuge dieser Arbeit erläutert wurde, für jeden einzelnen Lernenden „subjekthafte Bedeutsamkeit“ (Tischler, 2018, S. 15). Die grundsätzliche

Fähigkeit der Schüler\*innen Musik zu erleben, die Eigenschaft musikbezogener Aktivität, die Lernenden unter anderem auf kognitiver, emotionaler, sozialer, und kreativer Ebene (Esterbauer et al., 2018, S. 19) anzusprechen, beweist, dass die Proband\*innen das multidimensionale inklusive Potenzial musikalischer Aktivität erkennen. Für Proband\*in H. ist emotionale Involviertheit und Interesse an Musik grundsätzlich menschlich. Dies zeigt, dass keine Beschäftigung mit Musik von passiver Natur sein kann<sup>55</sup>. Somit lässt sich hinsichtlich musikalischer Aktivität, insbesondere mit Blick auf die auditive Rezeption, eine Passivität der Zuhörenden in Hinblick auf die psychische Wirkung und die emotionale Reaktion, die evoziert wird, ausschließen. Somit wäre es angemessen, keine Unterscheidung zwischen aktiv und passiv in den Musicking-Prozess Involvierten, den „passive listeners“ (Small, 1998, S. 10) vorzunehmen. Vielmehr sind alle gleichermaßen als aktive Beteiligte zu sehen. Small bezieht ebenso alle Beteiligten in den Musicking-Prozess mit ein, unterscheidet dennoch in aktiv und passiver Teilnehmende: „It [Musicking] covers all participation in a musical performance, whether it takes place actively or passively, (...)“ (Small, 1998, S. 9).

Proband\*in W. führt das inklusive Potenzial des Musikunterrichts auf sein fachliches Profil zurück. Konkret wird auf den geringeren Leistungsdruck als in den Hauptfächern verwiesen:

Ja, ich kann mich eigentlich dem ganzen Gesagten nur anschließen, dass ich so den Hauptpunkt einfach auch find, dass Musikunterricht halt viel inklusives Potenzial deshalb bietet, weil einfach nicht so der extreme Druck da ist wie in den anderen Fächern, dass man zum Schuljahresende genau den und den Stoff mit den und den Zielen, Kompetenzen und sonstwas durchgebracht haben muss, sondern dass halt viel Kreativität, Spass und Freude auch einfach so an erster Stelle steht und dass man da halt individuell an die Klasse und an die verschiedenen Förderschwerpunkte, ja anders herangehen werden kann (...). (Proband\*in W.)

Gerade dadurch, dass die Schüler\*innen im schulischen Musikunterricht nicht dem Leistungsdruck bezüglich Notenvergabe, Vorrückung etc. unterliegen, worauf Proband\*in W. hinweist, kann es gelingen, den schulischen Musikunterricht zu einem Raum der Exploration inklusiven Musickings werden zu lassen. Dies gelingt auch dadurch, dass im aktuellen LehrplanPLUS der Differenzierung von Lernangeboten hinsichtlich einer heterogenen Schülerschaft genügend

---

<sup>55</sup> An dieser Stelle lässt sich nochmals auf das bereits in dieser Arbeit erwähnte emotionale Hören verweisen, wonach die akustisch wahrgenommene Musik im Inneren des Hörers bestimmte Emotionen auslöst (Noack, 2014, S. 253).

Raum zugestanden wird. Die Möglichkeit zur Förderung von Schüler\*innen mit und ohne sonderpädagogischem Förderbedarf wird so eröffnet (LehrplanPLUS., 2014, S. 111).

Auch wenn diese Räume bzw. Interpretationsspielräume innerhalb der Lehrplanvorgaben bestehen, gilt es zum Beispiel im Rahmen schuleigener Curricula, innerhalb einer zunehmend standardisierten Schulbildung, Wege zu explorieren, die Schulbildung inklusiver zu machen und *imagined spaces* (Juntunen et al., 2014, S. 257) zu kreieren. Wie bereits angesprochen, könnten hierzu inklusive, schulinterne Curricula auf der Basis bestehender Musiklehrpläne erstellt werden (Hackbarth & Martens, 2018, S. 196). In einem zweiten Schritt gilt es, einen für die heterogene Schülerschaft bedürfnis- und entwicklungsgerechten Musikunterricht zu schaffen, indem klasseninterne, vielleicht sogar individuelle Lernpläne bzw. Curricula erstellt werden. Diese bilden das Fundament für einen hypothetischen Raum bzw. ein Gebäude, das die Musicking-Aktivität, die darin stattfindet und die damit verbundene soziale Beziehungsbildung positiv beeinflusst. So kann es gelingen, den in erster Linie durch den verpflichtenden Charakter bedingten „imposed space“ des schulischen Musikunterrichts in einen Raum oder *imagined space* der Kreativität und Individualität zu transformieren. Auf diese Weise können die Lernenden mit ihren Bedürfnissen, Stärken und Schwächen, unterschiedlichen Entwicklungsständen als mehrdimensionale Individuen wahrgenommen und gefördert werden, anstatt sie ausschließlich an einer standardisierten Leistungsnorm zu messen. Den gleichen Gedankengang verfolgte Proband\*in H.:

(...) und außerdem finde ich auch, dass jetzt der Lehrplan, der normale Grundschullehrplan jetzt nicht so nen Druck macht, wie jetzt zum Beispiel der Deutsch-Lehrplan, also das Lernen der Schriftsprache, das Lesen, sondern, dass es wirklich ein bisschen offener ist und wirklich viele Möglichkeiten für Lehrer gibt, das individuell an seine Klasse anzupassen und eben umzusetzen (...). (Proband\*in H.)

In dieser Äußerung wird argumentiert, dass gerade der Lehrplan des Fachs Musik für die Grundschule im Vergleich zu anderen Fächern geringeren Leistungsdruck ausübt und durch seine Offenheit viele Möglichkeiten für die Lehrkräfte lässt, den Musikunterricht individuell an die jeweilige Klasse anpassen zu können.

### **Zentrale Faktoren: Vielfalt musikalischer Aktivität**

Doch nicht nur aus Sicht des curricularen Fachprofils wurde auf den inklusiven Charakter des Musikunterrichts im Rahmen der Gruppeninterviews Bezug genommen. In 50 % der Antworten zu Musik und Inklusion (übergeordnete Kategorie G) führen die Interviewten die Multidimen-



sionalität und Multisensorik (Kategorie G 2.1) musikalischer Aktivität an. Davon verwiesen 9,52 % auf die Möglichkeit zur vielfältigen musikalischen Beteiligung, beispielsweise vokal oder instrumental (G 2.1.1). 19,05 % nahmen auf die Möglichkeit der auditiven, taktilen, visuellen, kinästhetischen und emotionalen Wahrnehmung der musikalischen Aktivität (G 2.1.3) Bezug. Proband\*in C geht hierbei explizit auf die multisensorische Qualität des Musizierens ein, bei der Musik den Menschen auf auditiver, kinästhetischer, taktiler und zugleich auf kognitiver Ebene ansprechen kann:

Weil es [Musik] halt auch alle Sinne ansprechen kann. Also erst mal höre ich es, (...), ich kann mich dazu bewegen und zum Beispiel bei den Boomwhackers kannst du jetzt z.B. auch fühlen, dass die einen länger und die anderen kürzer sind und sich die Tonhöhe dementsprechend ändert und man kann total viel mit den Sinnen angehen und dadurch haben halt auch Kinder, die (...) Benachteiligungen haben, einen Vorteil, weil sie das dann auf ihre Weise wahrnehmen können. Also ich habe (...) schon einmal irgendwo gesehen, dass Gehörlose sich zur Musik bewegt haben, obwohl sie nichts hören aber sie haben (...) die Schwingungen gespürt (...) da haben die sich nicht total willkürlich bewegt, sondern passend (...). (Person 4)

Dieses Zitat zeigt einmal mehr, dass besonders musikalische Betätigung die Chance bietet, die Lernenden auf multisensorischer Ebene in das Musicking einzubinden. Indem ein inklusives Netz kreiert wird, das sich an die Bedürfnisse der beteiligten Musi(c)ker\*innen anpasst und alle Teilnehmer\*innen auf multisensorischer Ebene inkludiert werden, gelingt es, das multidimensionale und multisensorische Potenzial musikbezogener Aktivität zu erschließen. Proband\*in D geht ebenfalls auf die Multimodalität musikalischer Tätigkeit ein und stellt das körperliche Empfinden des Rhythmus‘ der Musik ins Zentrum:

(...) und vor allem auch dieses Fühlen, Rhythmus fühlen, Rhythmus irgendwie umsetzen, machen, irgendwie hat mir dieses Seminar gezeigt, dass das trotzdem bei jedem Kind (...) möglich ist und dass man da auch in verschiedensten Weisen, wie heut mit Alltagsgegenständen, dann mal wieder mit Boomwhackers, immer irgendwie die Musik die Kinder fühlen lassen kann, auch wenn sie vielleicht irgendwelche Einschränkungen haben, im Rollstuhl sitzen, schlechter hören und das finde ich auch einen großen Vorteil (...). (Proband\*in D.)

Diese Aussage bekräftigt, dass musikalische Aktivität dem Individuum zu sowohl körperlichen als auch geistigen Empfindungen verhilft. Mit den Worten Tia DeNoras ist Musik ein Medium,

mithilfe dessen die Lernenden sich ihrer Empfindungs- und Wahrnehmungsfähigkeit bewusst werden, was ihnen Selbstvertrauen in die eigenen Fähigkeiten gibt und so zur Persönlichkeitsbildung beiträgt: „Music, in other words, offers a substitute medium of bodily perception: not a medium within which to ‚think about‘ one’s body, but a medium within which to ‚be‘ and ‚sense‘ one’s body (...).“ (DeNora, 2011, S. 314). Dies erlaubt auch in dieser Hinsicht von *Empowerment* zu sprechen, da Menschen, die aufgrund der Beeinträchtigung ihrer sensorischen Fakultäten oft auf Hilfeleistung im Alltag angewiesen sind, Selbstwirksamkeitserfahrungen im Musicking-Prozess sammeln können. Über ihre sensorische Wahrnehmung werden sie dazu befähigt, mit ihrer Umwelt in Interaktion zu treten. Gleichermäßen kommen sie zum Beispiel zu einem intraindividuellen und dialogischen Austausch über Musik und das eigene musikalische Erleben und Wahrnehmen. In diesem Zusammenhang sei auf den Begriff der „bricolage“<sup>56</sup> verwiesen, wie ihn Christoph Khittl (2007, S. 120) verwendet:

Die ‚bricolage‘ bezeichnet die Gesamtheit wahrnehmender und herstellender in der Aisthesis angesiedelter Tätigkeiten. ‚Bricolage‘ als praktisches Tun kann, muß aber nicht zu Produkten führen; die dabei oft zeitintensiv und mühsam gewonnenen Erfahrungen können zu Erkenntnis und Wissen führen, zu einem praktischen, prozeduralen sinnennahen Wissen. (Khittl, 2007, S. 119)

Was Khittl hier in diesem Zitat anspricht, entspricht dem Netz aus sensorischen Erfahrungen, das sich aus der Kombination verschiedener *Umgangsweisen mit Musik* (Venus, 1969; 1984) ergibt. Die *bricolage* bzw. das inklusive Netz, das mithilfe der vielfältigen *Umgangsweisen mit Musik* und deren multisensorischen Potenzial, kreiert wird, schließt dabei auch z. B. die Reflexion über oder das auditive Wahrnehmen bzw. die Rezeption von Musik ein. Damit wird klari- fiziert, dass jedwede Art musikbezogener Aktivität, sei es das Hören von Musik im Konzertsaal den Stellenwert von „(...) wahrnehmender in der Aisthesis angesiedelter (...)“ (Khittl, 2007, S. 119) Aktivität innehat. Dadurch, dass Musik als multisensorisches Phänomen und aufgrund ihres inklusiven Potenzials geschätzt wird, gelingt es unter Umständen leichter, jeder musika- lischen Stilistik unvoreingenommen gegenüberzutreten. Auf Basis der vielfältigen Möglichkei- ten zum Umgang mit Musik gilt es, individuelle Assoziationen an die Musikstücke heranzutra- gen, die zwar vom jeweiligen kulturellen Kontext beeinflusst, aber dennoch für jeden Menschen in seiner Wahrnehmung individuell und einmalig sind (Whale, 2015, S. 30). Durch multidi-

---

<sup>56</sup> Khittl (2007, S. 15) definiert den Begriff der *bricolage* auch als sinnennahes Erproben, Verwerfen etc., aus dem sich Können, Wissen und Erfahrungen ergeben. Khittl erachtet den Begriff der *bricolage* als „wissen- schaftlich- wie kunstnah“ (Khittl, 2007, S. 15) und damit „auch für den gegenüber Basteln, Erproben und Wer- keln offenen Bereich des Musikalischen.“ (Khittl, 2007, S. 15) geeignet.

mensionalen Umgang gilt es, neue individuell-authentische Zugänge zu erschließen und das musikalische Werk damit immer wieder neu zu interpretieren. Realisiert werden kann somit ein inklusiver Lernprozess, der die Inkludierung der Lernenden und Lehrenden, aber auch die Inkludierung der Vielfalt musikalischer Stilrichtungen und Kulturen umfasst. Die Äußerung von Proband\*in G. im Kontext der Gruppeninterviews bekräftigt dies, indem auf die Offenheit und die damit verbundene Prädestination musikalischer Aktivität für den inklusiven Kontext schulischen Unterrichts Bezug genommen wird:

Also ich glaube, mit Musik kann man halt eigentlich jeden abholen (...) und es gibt auch nicht so ein gestaffeltes Schwarz-Weiß wie jetzt in Mathe (also entweder es ist zwei oder nicht), also es kann nur eins sein und ich glaube, in Musik kann man halt eben unglaublich gut differenzieren, hat man jetzt ja auch heute gesehen, also man kann, es ist Interpretationen möglich und jeder hat eben die Freude daran, also finde ich. (Proband\*in G.)

Proband\*in G. betont, dass es sich bei musikbezogener Tätigkeit um eine offene und auch interaktive Interaktion zwischen Lernenden und Musik handelt, in der die individuelle Interpretation im Vordergrund steht. Anders als in anderen Fächern kann es gemäß Proband\*in G. keine bzw. nur in wenigen Fällen musikbezogener Tätigkeit, vorgefertigte Lösungen bzw. eine Dichotomisierung zwischen richtig und falsch geben. Stattdessen stehen Differenzierung, individuelle Interpretation und der emotionale Bezug des Einzelnen zur Musik im Vordergrund. Ein „Schwarz-Weiß“ (Proband\*in G.) bzw. eine stereotype Dichotomisierung in Hochkultur und Populärkultur, in E- und U-Musik<sup>57</sup> kann so durch authentische Begegnung mit Musik möglicherweise vermieden werden. Den Schüler\*innen wird vermittelt, Stereotypisierungen, beispielsweise die gesellschaftlichen Assoziationen, die mit bestimmten Musikstilen verbunden werden, als von der Musik separate, extern an sie herangetragene Phänomene zu betrachten. Dadurch wird Musik auf ihre Funktion als Kommunikationsmedium, das von Menschen für Menschen geschaffen wurde, zurückgeführt.

Durch produktive, aktive Zugänge und Neuinterpretation werden der Musik darüber hinaus neue individuelle und gesellschaftliche Relevanz und Bezug verliehen. Zum Vorbild können

---

<sup>57</sup> Gemäß Diederichs (2008) wird klassische Musik zur ernsten Musik (E-Musik) gezählt. Klassische Musik wird hauptsächlich intellektuell rezipiert bzw. erhebt Anspruch hierauf (Diederichs, 2008, S. 162). Zur U-Musik (Unterhaltungsmusik) gehören alle populären Musikrichtungen. Wahrgenommen wird diese Art von Musik nach dieser Argumentation primär emotional und sensuell (Diederichs, 2008, S. 162). Mit der Kategorisierung in E- und U-Musik geht ebenfalls die Auffassung einher, wonach Kunstmusik ausschließlich sich selbst dient und auditiv rezipiert wird. Mit funktionaler Musik wird dagegen vorrangig außermusikalische Zweckgebundenheit und Funktionalität verbunden (Diederichs, 2008, S. 162).

gemäß Kertz-Welzel (2020, S. 246) Komponisten wie Claude Debussy (1862–1918) genommen werden. Debussy trug zur Innovation klassischer Musik bei, indem er die klassische westliche Kunstmusik mit außereuropäischer Musik, wie der Gamelan-Musik fusionierte. Dieses Innovationspotenzial von Musik durch individuelle Neuinterpretation kann Schüler\*innen darin bestärken bzw. „empowern“, Kategorisierungen und Stereotypisierungen zu identifizieren und neue Beziehungen zur Musik zu knüpfen. Musik sollte daher als schulisches Fach nicht infrage gestellt werden – Christopher Small äußert sich kritisch zum schulischen Fach Musik (Small, 2011b, S. 288). Somit würde ein multidimensionales und multisensorisches Lernfeld vom Curriculum exkludiert. Chancen zu inklusivem Musizieren, Lehren und Lernen würden unerschlossen bleiben. Stattdessen müsste vielmehr innerhalb des Musikunterrichts im Sinne der *bricolage* daran gebastelt werden, das inklusive Potenzial der Musik zu erschließen. Somit würde das in die Praxis des inklusiven schulischen Musikunterrichts umgesetzt, was Small als zentral für die musikalische Aktivität im Sinne seiner Musicking-Theorie versteht – das Explorieren, Affirmieren und Feiern der Vorstellungen idealer Beziehungen und die Bestärkung der Musi(c)ker\*innen hierin:

If the function of musicking is to explore, affirm, and celebrate the concepts of ideal relationships of those taking part, then the best performance must be one that empowers all the participants to do this most comprehensively, subtly and clearly, at whatever level of technical accomplishment the performers have attained. Such subtlety, comprehensiveness and clarity do not depend on virtuosity but reflect, rather, the participants' (that is, both performers and listeners) doing the best they can with what they have. (Small, 1998, S. 215)

Somit ist den Lernenden in ihrer individuellen Wahrnehmung, auf ihrem jeweiligen Entwicklungsstand, gemäß ihren Fertigkeiten und Fähigkeiten entgegenzukommen. Auf diese Weise kann es gelingen, allen der am Musicking Teilnehmenden gleichermaßen, im Sinne *egalitärer Differenz* (Prenzel, 2001) zu einem ganzheitlichen und individuellen und kollektiven Musikerlebnis zu verhelfen.

### **Zentrale Faktoren: Lernende, Lehrende und die Musik**

Die Teilnehmer\*innen der Gruppeninterviews wurden ebenfalls danach befragt, was ihrer Meinung nach im Zentrum des inklusiven Musikunterrichts stehen sollte, die Lehrenden, Lernenden oder die Musik. Durch diese Frage sollte weiter erörtert werden, woran die Prinzipien inklusiven Musickings und das Kompetenzmodell des inklusiven Musikunterrichts zentral auszurichten sind. Insgesamt gab es hierzu 23 Äußerungen der Proband\*innen, die sich mehrheitlich, zu

39,13 % (Tabelle 8), in diesen Äußerungen dafür aussprechen, die Lernenden ins Zentrum des Musikunterrichts zu stellen. In 26,09 % der Antworten sprechen sie sich für die Musik aus und 13,04 % der Antworten stellen die Lehrenden in den Mittelpunkt. In 21,74 % der Antworten erachteten die Proband\*innen es als wichtig, alle drei Komponenten in einem ganzheitlichen, reziproken Lehr- und Lernprozess auf eine Stufe zu stellen und ihrem Zusammenspiel zentrale Bedeutung zuzuweisen, wie die folgende Tabelle nach qualitativer und quantitativer Auswertung zeigte:

Tabelle 8: Tabellarische Übersicht über die Antworten bezüglich der Lehrenden, Lernenden und der Musik

Kategorie	Kodes	% aller K	Antworten	% aller Antworten
B) Was sollte im Zentrum des inklusiven Musikunterrichts stehen – Lehrende/Lernende oder die Musik?				
<b>B 1) Komponenten</b>				
B 1.1) Lehrende	1	25 %	3	13,04 %
B 1.2) Lernende	1	25 %	9	39,13 %
B 1.3) Musik	1	25 %	6	26,09 %
B 1.4) Reziproker Lehr- und Lernprozess/Zusammenspiel (Lehrende als Lernende)	1	25 %	5	21,74 %
<b>Summe</b>	<b>4</b>	<b>100 %</b>	<b>23</b>	<b>100 %</b>

### Diskussion der Ergebnisse zur Kategorie B)

Mit 39,13 % beziehen sich die Mehrzahl der Antworten darauf, die Lernenden ins Zentrum des Musikunterrichts zu rücken. In diesem Sinne ist die Äußerung von Proband\*in H. zu interpretieren:

Ich würde genauso den Schüler in den Mittelpunkt stellen, einfach aus dem Grund, weil der Schüler mit seinen Bedürfnissen und seinen individuellen Eigenschaften ja in meiner Klasse drinnen ist und an die muss ich anknüpfen, an die muss ich anknüpfen mit der Musik, die ich mache, an die muss ich anknüpfen mit meinem Lehrverhalten und deswegen wär‘ das für mich auch der Fokus. (Proband\*in H.)

Die Bedürfnisse und Eigenschaften der Lernenden als Individuen sind demnach zentrale Anknüpfungspunkte, auf die die Lehrperson ihr Vorgehen und den Umgang mit dem Lerngegenstand Musik ausrichten sollte. Jedoch müssten bei aller Differenzierung und allem bedürfnisgerechten Lehren die Schüler\*innen vor Herausforderungen gestellt werden, um die eigenen Fähigkeiten und Fertigkeiten weiterzuentwickeln. Proband\*in Bk. macht deutlich, dass die

Lehrkraft sich ihrer Rolle als Begleiter\*in und Unterstützer\*in des Lernprozesses der Lernenden bewusst sein sollte, um ihrer Aufgabe, sowohl des Förderns als auch des Forderns, nachzukommen:

Genau, bei mir wäre eigentlich auch der Fokus auf dem Kind oder den Kindern, einfach deswegen, weil man ja versucht, gerade im inklusiven Musikunterricht die Bedürfnisse eben zu berücksichtigen. Ich denk aber auch, dass es einfach wichtig ist, dass quasi die Lehrkraft ihre Rolle auch so wahrnimmt, dass es als Begleiter und Unterstützer eben ist, aber auch vielleicht ein bisschen Förderer, aber auch Forderer, also dass die Kinder trotz ihrer Förderbedürfnisse auch nicht unterschätzt werden oder halt nicht zu sehr immer ‚ja, wir geben dir jetzt wieder die und die Tipps oder geben die Differenzierung‘, sondern dass den Kinder die Möglichkeit gegeben wird, dass sie halt auch mal sich ausprobieren können und zeigen können, was sie vielleicht auch können, was sie sich selbst vielleicht auch nicht so zutrauen, aber dass man grundsätzlich nicht immer die Haltung hat, ‚der hat das und das Förderbedürfnis, deswegen kann er das vielleicht nicht‘, sondern eben grade dieses Fördern. Ich glaube, das ist schon ein Zusammenspiel von allen dreien, weil, ich denk auch die Lehrkraft muss ja auch den Inhalt, also die Musik so auswählen, dass es auf den Schüler passt, also es dreht sich schon um den Schüler, aber es sind schon alle drei Komponenten wichtig, denke ich. (Proband\*in Bk.)

Aufgabe der Lehrkraft ist es folglich dafür zu sorgen, dass den Lernenden der nötige Raum bzw. die Freiheit dafür gegeben wird, sich neuer Herausforderungen anzunehmen und Selbstwirksamkeitserfahrungen machen zu können. Als Lehrkraft muss man daher die Frage stellen, wie das für die formale musikalische Bildung mitunter bestehende Autoritätsgefälle zwischen Lehrenden und Lernenden im Interesse einer offenen, nicht-hierarchischen Musicking-Praxis, die das *Empowerment* (Small, 1998, S. 142) der Musi(c)ker\*innen bezweckt, umgestaltet werden kann. Der Exploration, Affirmierung und des Feierns sozialer Beziehungen im Sinne Smalls (Small, 1998, S. 218) sind im schulischen Kontext formaler Bildung, teilweise curricular bedingt, Grenzen gesetzt. Um eine offene, nicht-hierarchische Beziehungsbildung während des Musickings zu gewährleisten und die Schüler\*innen gemäß ihren Voraussetzungen fördern und fördern zu können, gilt es dennoch, den interpretatorischen Spielraum des Curriculums zu nutzen, um „(...) eine respektvolle, sichere und tolerante Lehr-Lern-Partnerschaft zu den Schülern aufzubauen.“ (Tellisch, 2015, S. 110). Orientierung bietet hierfür die Community-Music Praxis, in der diejenigen, die Musikpraxis anleiten, die Funktion eines „Faciliator oder Coach“ (Kertz-Welzel, 2014, S. 10) einnehmen. Um die Lernenden gleichermaßen zu fördern und zu

fordern und ihr Selbstwirksamkeitsgefühl zu stärken, gilt es, jeden der am Musicking-Prozess Teilnehmenden wenigstens einmal die Rolle des Leiters bzw. Facilitators einnehmen zu lassen. Dies bedeutet beispielsweise nicht nur, den Lernenden die Dirigentenrolle zuzugestehen bzw. sie das Musicking-Ensemble anleiten zu lassen, sondern auch ihren eigenen musikalischen Lernprozess eigenverantwortlich, kreativ und produktiv in Eigenregie gestalten zu lassen. Im Zuge dieser Arbeit wird Unterrichtsmaterial vorgestellt werden, das zeigt, wie es den Schüler\*innen gestattet werden kann, beispielsweise ihre eigene Liedbegleitung selbst zu komponieren und somit in einen Prozess des kreativ-produktiven-reproduktiven Mitwirkens am Musicking gemäß ihren Voraussetzungen involviert zu werden. Auf diese Weise wird die Selbstbestimmung im produktiven Umgang mit Musik – auch im Rahmen des Reproduzierens von Musik – gefördert. Die Multidimensionalität der Möglichkeiten zur musikalisch-produktiven Tätigkeit ergibt sich hierbei wiederum aus der Vielfalt der musikalischen *Umgangsweisen* (Venus, 1969; 1984) bzw. der Rezeption, Reflexion, Transformation und Produktion und ihrer Vernetzung (Dietrich, 2015, S. xi), worauf die Proband\*innen in den Interviews eingehen. Innerklangliche sowie soziale Exploration, Affirmierung und ein Feiern nicht-hierarchisierter Beziehungsbildung im Sinne Smalls kann so ermöglicht werden.

Im Sinne demokratischer Beziehungsbildung bzw. der *egalitären Differenz* (Prenzel, 2001) sind diejenigen Aussagen zu verstehen, die sich im Rahmen der Interviews mit 21,74 % (B 1.4) auf einen reziproken Lehr- und Lernprozess und das Zusammenspiel zwischen allen drei Instanzen, der Lehrenden, Lernenden und der Musik bezogen. Die Äußerung von Proband\*in D. steht repräsentativ für die Äußerungen einiger der Interviewten, deren Antworten sowohl die Lernenden als auch alle drei Instanzen, die Lernenden, Lehrenden und die Musik als gleichermaßen im Zentrum des inklusiven Musikunterrichts verorteten:

Also ich finde jetzt schwierig wirklich eins so rauszupicken, wenn ich wahrscheinlich eins rauspicken müsste, wäre es der Lernende, weil man ja doch irgendwie bisschen alles auf die Schüler hin konzipiert. Ich find eigentlich, dass alle drei wichtig sind, weil genau die drei ja das Zusammenspiel ja auch machen, (...) der Lehrer sollte vielleicht nicht so im Fokus stehen, dass es irgendwie, keine Ahnung, nur dauernd lehrerzentrierte Phasen sind, sondern er sollte eigentlich dem Schüler schon relativ viel Freiraum auch geben. Aber gerade das ist ja dann auch die Aufgabe des Lehrers genau solchen Unterricht zu konzipieren, indem die Schüler Möglichkeiten haben, etwas zu entdecken und was zu erforschen und auch die Musik ist finde ich wichtig in dem Sinne, (...). (...). Aber wenn ich mich für eines der drei entscheiden müsste, würde ich den Lernenden in

den Fokus stellen, weil irgendwie das im Mittelpunkt ist um den alles herum konzipiert wird. (Proband\*in D.)

Die Antwort von Proband\*in D. zeigt, dass es vielmehr angemessen wäre, von Ebenbürtigkeit in Bezug auf die Bedeutung aller drei Instanzen zu sprechen. Differenz besteht beispielsweise in Hinblick auf die Aufgabenverteilung bzw. bezüglich der Funktionen der Beteiligten.

In der Konzeption des inklusiven Musikunterrichtes steht die Fähigkeit der Lehrperson im Vordergrund, den Lernenden im Verlauf des Musikunterrichts die nötigen Freiräume zur Selbstentfaltung einzuräumen, um der damit verbundenen innermusikalischen, intrapersonalen und interpersonalen Beziehungsbildung Raum zu gewähren. In der Unterrichtsplanung sind die jeweiligen Bedürfnisse, Entwicklungsstände, Förderbedarfe, der soziokulturelle und sozioökonomische Hintergrund der Lernenden und ihre musikalischen Fertigkeiten und Fähigkeiten zu bedenken. Dies bedeutet, sich der Individualität der Schüler\*innen zu öffnen, den Entwicklungsstand, die individuellen Bedürfnisse und Voraussetzungen adäquat einzuschätzen und den Unterricht entsprechend zu planen und durchzuführen. Von den Lehrkräften verlangt dies, sich in die Rolle der Lernenden hineinzusetzen, sich immer wieder aufs Neue über ihre Entwicklung, Fertigkeiten und Fähigkeiten kundig zu machen und ein Stück weit selbst zu Lernenden zu werden. Unter Umständen bedeutet es, die eigene Expertise in multiprofessionellen Teams mit Eltern und Fachkräften beständig zu erweitern. Gleichzeitig steht für die Interviewten im inklusiven Musikunterricht jedoch auch die Musik im Zentrum. Zentrales Anliegen im inklusiven Musikunterricht sollte daher beispielsweise sein, der Marginalisierung, Stereotypisierung und letztendlich Exklusion bestimmter musikalischer Stilrichtungen aus dem Curriculum, wie beispielsweise der klassischen Musik aufgrund bestimmter extern an sie herangetragenener und mit ihr assoziierter gesellschaftlicher und sozialer Normen und Werte entgegenzuwirken. Es geht darum, authentische und unvoreingenommene Begegnungen mit Musik bzw. einer Vielfalt an Musikstilen zu ermöglichen. In 26,09 % der Antworten (B 1.3), stellten die Interviewten die Musik bzw. das Unterrichtsthema ins Zentrum, wie beispielsweise die folgende Proband\*in:

Ich denk mir, wenn man den Schüler zu jedem Zeitpunkt in den Mittelpunkt stellt, dann müsste man eigentlich auch seine Vorlieben und so alle berücksichtigen, aber es geht nicht, weil manche Sachen, theoretische Themen in Musik, die muss man einfach machen und besprechen und da haben wir sicher nicht von Anfang an so richtig viel Lust da drauf, jetzt irgendwelche Notenwerte zu lernen und wenn ich da jetzt den Schüler in den Fokus stell, dann würde ich sagen ‚Ja ok, der hat da jetzt keine Lust drauf, ja gut dann machen wir etwas anderes.‘ Das geht aber nicht, deswegen würde ich immer das



Thema zuerst sehen und dann auf die Schüler so anpassen, dass sie es möglichst mit allen ihren Fähigkeiten schaffen, dieses Thema zu lernen und zu verinnerlichen.  
(Person 1)

In dieser Antwort wird darauf eingegangen, dass die Lehrkraft ihre Funktion als Autoritätsperson nicht gänzlich aufgeben sollte, um den Unterricht komplett an die Interessen der Schüler\*innen anzupassen. Dadurch besteht gemäß dieser Interviewantwort die Gefahr, vorgegebene curriculare Bildungsinhalte aus den Augen zu verlieren bzw. zu vernachlässigen. Es gilt seitens der Lehrkraft zu erkennen, dass im verpflichtenden Charakter schulischen Musikunterrichts die Chance besteht, den Lernenden musikbezogene Inhalte und Umgangsformen mit Musik zu vermitteln. Mit diesen Inhalten würden sie in ihrer Lebenswelt vielleicht gar nicht konfrontiert. Wie an früherer Stelle bereits erwähnt, ist es ebenso wichtig, für den eigenen Habitus<sup>58</sup> (Bourdieu, 1982; Minsel, 2007, S. 309) bzw. die *adapted preferences* (Prenzel, 2000; 2001) zu sensibilisieren bzw. darin bestärkt zu werden, die eigene Persönlichkeit im Sinne mündiger Individuen auszubilden. Small sieht im Musicking hierzu, wie bereits angesprochen, ein äußerst probates Mittel (Small, 1998, S. 133). Damit ist es Aufgabe der Lehrenden, ihren Lernenden die Rolle als mündige Mitglieder der Musicking-Gemeinschaft bewusst werden zu lassen. Die Äußerung von Person 1 zeigt wiederum auch, dass es schwierig ist, klar zu definieren, welche Instanz alleinig im Zentrum des inklusiven Musikunterrichts zu verorten ist. Stattdessen scheint es vielmehr angebracht, von einem reziproken Zusammenspiel aller drei Instanzen, den Lehrenden, Lernenden und der Musik zu sprechen.

### **Ergebnisse: Kompetenzbegriff**

Wie eben deutlich wurde, handelt es sich in Bezug auf inklusiven Musikunterricht um einen egalitär-differenten, ganzheitlichen Lehr- und Lernprozess. Dabei spielen alle beteiligten Faktoren, Instanzen bzw. Parteien, u. a. Lernende, Lehrende und die Musik eine gleichberechtigte Rolle. Ebenso verhält es sich mit den Ergebnissen bezüglich der Frage, welche Kompetenzen die Lehrenden nach Ansicht der Studierenden haben sollten, um erfolgreichen inklusiven Musikunterricht durchführen zu können. Durch die Auswertung der Interviewantworten mithilfe von qualitativer Auswertung und quantitativer Häufigkeitsanalyse konnten folgende Kategorien gebildet werden, wie in nachstehender Tabelle ersichtlich wird:

---

<sup>58</sup> Gemäß Alexandra Kertz-Welzel (2020) kann die Betrachtung von Bourdieus Theorie dazu beitragen, beispielsweise die Präferenzierung klassischer Musik durch bestimmte gesellschaftliche Schichten näher zu untersuchen: „Bourdieu’s theory of cultural capital explains how musical taste and social class are linked and how learning to appreciate high culture such as classical music happens.“ (Kertz-Welzel, 2020, S. 245)

Tabelle 9: Tabellarische Übersicht über die Kategorien zu den Kompetenzen der Lehrkräfte (n = 20)

Kategorie	Kodes	% aller Kodes zu A)	Antworten	% aller Antworten zu Kategorie A)
A) Übergeordnete Kategorie: <u>Eigenschaften und Kompetenzen</u>				
<b>A 1) Fachkompetenz</b>	<b>7</b>	<b>18,92 %</b>	<b>28</b>	<b>28,00 %</b>
A 1.1) Schüler*innenunterstützendes Beobachten und Diagnose: „Diagnosekompetenz“/Feingefühl/individuelle Vorgehensweise/Bewusstsein dafür, was schwer und was leicht ist	3	8,11 %	7	7,00 %
A 1.2) Gestaltung und Methoden des Unterrichts (Differenzierung)	1	2,70 %	7	7,00 %
A 1.3) Fachdidaktik und allgemeine Didaktik: Fachkompetenz/Fachwissen über Förderbereiche	3	8,11 %	14	14,00 %
<b>A 2) Methodenkompetenz</b>	<b>10</b>	<b>27,03 %</b>	<b>23</b>	<b>23,00 %</b>
A 2.1) Flexibilität und Anpassungsfähigkeit/Spontanität/Kreativität	3	8,11 %	11	11,00 %
A 2.2) Reflexivität: Bereitschaft, eigene Unterrichtsgestaltung zu reflektieren bzw. neu zu überdenken in Hinblick auf Bedürfnisse der Schüler*innen/Selbstreflexion/Eigene Kapazität einschätzen können/Routinen durchbrechen/ Kreativität/Eigene Bedürfnisse reflektieren	6	16,22 %	10	10,00 %
A 2.3) Arbeitstechniken: Verfügbarkeit und Abrufbarkeit an Methoden bzw. Handlungstechniken	1	2,70 %	2	2,00 %
<b>A 3) Sozialkompetenz</b>	<b>5</b>	<b>13,51 %</b>	<b>11</b>	<b>11,00 %</b>
A 3.1) Soziale Verantwortung: Wert- und normbezogenes Handeln, sich selbst, anderen Personen sowie der Sache gegenüber zu handeln				
A 3.1.1) Verinnerlichung und Verkörperung des Prinzips der Teilhabe aller (Jede/r kann etwas beitragen zur Musikgruppe, Jede/r hat Berechtigung teilzuhaben)	1	2,70 %	1	1,00 %
<b>A 3.1.2) Wertschätzung der Schüler*innen:</b> keine Defizitorientierung/Interesse an allen Schüler*innen zeigen	2	5,41 %	6	6,00 %
<b>A 3.2) Kooperationsfähigkeit:</b> Voneinander Lernen	1	2,70 %	1	1,00 %
<b>A 3.3) Kommunikationskompetenz:</b> multiprofessionelle, interdisziplinäre Teams: Eltern, MSO, Sonderpädagog*innen)	1	2,70 %	3	3,00 %
<b>A 4) Personalkompetenz</b>	<b>15</b>	<b>40,54 %</b>	<b>38</b>	<b>38,00 %</b>
<b>A 4.1) Einfühlsamkeit bzw. Empathie bzw.</b> sich in Schüler*innen hineinversetzen können/Toleranz/ Feingefühl dafür besitzen, wo Schüler*innen stehen (Perspektivübernahme)/Akzeptanz von Schüler*innen mit unterschiedlichen Bedürfnissen, Lern- und Entwicklungsständen)	4	10,81 %	13	13,00 %
A 4.2) Erfolgsorientierung/Engagement Motivation/positive Einstellung /Begeisterung	5	13,51 %	11	11,00 %
A 4.3) Gelassenheit bzw. Geduld/Kindern genügend Zeit geben	2	5,41 %	6	6,00 %
A 4.4) Neugierde: Offenheit/Offenheit für neue Herausforderungen/Offenheit für Inklusion/Offenheit den Schüler*innen gegenüber	4	10,81 %	8	8,00 %
<b>Summe</b>	<b>37</b>	<b>100 %</b>	<b>100</b>	<b>100 %</b>

Bei der Auswertung der Antworten der 20 Proband\*innen zu den Eigenschaften und Kompetenzen wurden die Äußerungen im Sinne hermeneutischer Interpretation bzw. *weiter Kontextanalyse* (Mayring, 2015, S. 68) auf Basis aus der Fachliteratur stammender Begrifflichkeit weiter ausdifferenziert und entsprechend dieser fachlichen Terminologie zusammengefasst. Die übergeordnete Kategorie: A) Eigenschaften und Kompetenzen und die dazugehörigen Subkategorien wurden daher auf Basis des *Hierarchischen Strukturmodells von Handlungskompetenz* nach Frey und Jung (2011, S. 30f.) determiniert<sup>59</sup>. Eine Abbildung des Strukturmodells findet sich im Anhang 6 der Arbeit.

Nach qualitativer und quantitativer Analyse der Antworten der Proband\*innen stellte sich heraus, dass allen vier Kompetenzbereichen A 1)–A 4) gleichermaßen Bedeutung im inklusiven Musikunterricht beigemessen wurde, wenn auch mit unterschiedlicher Gewichtung. Auf die Fachkompetenz entfielen dabei insgesamt 28,00 % der Antworten, auf die Methodenkompetenz 23,00 % und auf die Sozialkompetenz 11,00 % der Äußerungen. 38,00 % der Antworten bezogen sich auf die Personalkompetenz. Obgleich die vier Kompetenzbereiche nicht immer trennscharf abzugrenzen sind, lässt sich eine, wenn auch geringfügige, Tendenz herauslesen, wenn die beiden Kompetenzbereiche der Fach- und Methodenkompetenz zusammengenommen betrachtet werden. Das bedeutet, dass auf diese beiden Bereiche insgesamt 51,00 % der Äußerungen entfallen und auf die Bereiche der Sozial- und Personalkompetenz 49,00 %. Um diesen Ergebnissen bzw. Häufigkeitsverteilungen auf den Grund zu gehen und den Versuch zu unternehmen, diese zu erläutern und zu interpretieren, schließt sich im nachfolgenden Abschnitt die Diskussion der Ergebnisse zum Kompetenzbegriff an.

### **Diskussion der Ergebnisse zum Kompetenzbegriff**

Die Tatsache, dass die Proband\*innen sich mit 51,00 % für die Fach- und Methodenkompetenz und mit 49,00 % für die Sozial- und Personalkompetenz aussprachen, zeigt aufgrund der geringfügigen Marge von 2 %, dass inklusiver Musikunterricht nach umfassenden Kompetenzen seitens der Lehrkraft verlangt, um die Schüler\*innen ganzheitlich unterrichten zu können. Dies erscheint einleuchtend hinsichtlich einer Schülerschaft, die eine große Bandbreite an Heterogenitätsdimensionen aufweist, mitunter auf physischer, psychischer, entwicklungsbezogener, sozioökonomischer und kultureller Ebene. Darüber hinaus ist ebenso mit unterschiedlichen mu-

---

<sup>59</sup> Hinsichtlich des Forschungskontextes – den inklusiven Musikunterricht – schien das Modell von Frey besonders geeignet zu sein, da Andreas Frey u. a. betont, welche besondere Bedeutung die kontinuierliche Fortbildung der Lehrkräfte in Hinsicht des zeitlichen Wandels hat, dem insbesondere die Fachkompetenz unterliegt (Frey, 2008). Zudem nimmt das Modell u. a. auf Kompetenzen wie Reflexivität, schüler\*innenunterstützendes Handeln, soziale Verantwortung und Kooperationsfähigkeit Bezug, die im inklusiven Kontext von großer Bedeutung sind.

sikalischen Voraussetzungen und Erfahrungen zu rechnen. Die Antwort von Proband\*in D. illustriert stellvertretend, aus welchen Gründen der Fach- und Methodenkompetenz nahezu gleiche Bedeutung wie der Sozial- und Personalkompetenz beigemessen wird:

Also ich find ganz wichtig, jetzt unabhängig vom Musikunterricht, einfach Empathie und dass man sich mit den Schülern beschäftigt und einem die Schüler wichtig sind und am Herzen liegen, (...) nur dann kann man auch wirklich einen Unterricht machen, der wirklich auch zum Schüler passt, wenn man das auch wirklich will. Empathie und Perspektivenübernahme vielleicht auch, dass man sich (...) in die Kinder reindenken kann und sich überlegen kann, „ok, grade auch bei Kindern die schlechter hören oder im Rollstuhl sitzen, ‚wie geht’s‘ dem? Wie kann der vielleicht Bodypercussion machen?“ also, dass man sich da wirklich gut reinfühlen kann und dann finde ich aber auch wichtig, (...) dass man sich in Musik auskennt, wissenschaftlich oder fachwissenschaftlich, um halt dann genau wirklich die verschiedenen Aspekte der Musik reinbringen zu können oder (...) sich halt dann wirklich auf den Schüler einstellen zu können und zu wissen ‚ok, bei Rhythmik kann man das so und so machen und für den Schüler passt das eben mit der Methode besser und für den Schüler eben anders‘, und ich finde, das kann man eben nur machen, wenn man halt auch wirklich das Wissen hat oder halt als Lehrer die Motivation hat, sich zu beschäftigen (...). (Proband\*in D.)

Diese Antwort zeigt, dass Proband\*in D. der Empathie, dem Einfühlungsvermögen, nicht zuletzt der Perspektivübernahme seitens der Lehrkraft oberste Priorität beimisst. Als ebenso wichtig erachtet wird die Wert- und Normorientierung der Lehrkraft, ihre Motivation, in ihrem Lehrverhalten und ihrer Unterrichtsgestaltung den Bedürfnissen und Fähigkeiten der Schüler\*innen entgegenzukommen. Als nicht weniger bedeutsam wird die wissenschaftliche und fachwissenschaftliche Kompetenz eingeschätzt. Musikfachliches Wissen ist unabdingbar, um Musik und musikbezogene Aktivität in ihrem Facettenreichtum vermitteln zu können. Ein Repertoire an Fachwissen erleichtert es, sich auf Grundlage dessen besser auf die Lernenden einstellen zu können. Mithilfe der Äußerung von Proband\*in D. lässt sich so die Tendenz nachvollziehen, die die quantitative Analyse der Häufigkeitsverteilung in Tabelle 9 ergab. Betrachtet man die prozentualen Gewichtungen im Bereich der Sozial- und Personalkompetenz, so wird der Personalkompetenz in 38,00 % der Antworten die höchste Bedeutsamkeit zuteil. In Hinblick auf die Antwort von Proband\*in D. scheint es nicht überraschend, dass innerhalb des Bereichs der Personalkompetenz die Einfühlsamkeit bzw. Empathie (A 4.1) der Lehrkräfte mit 13,00 % die größte Bedeutung beigemessen wird. Jedoch wurde dem Bereich A 1.1) Schüler\*innenunter-

stützendes Beobachten und der „Diagnosekompetenz“ mit 7,00 % innerhalb des Bereichs der Fachkompetenz ebenfalls Bedeutung zugesprochen. Proband\*in S. bringt dies auf den Punkt:

Auf jeden Fall (...) diagnostische Kompetenzen, weil die Lehrkraft eben die Lernvoraussetzungen, den Lernstand, die Fähigkeiten der Schülerinnen und Schüler erfassen muss, um dann eben differenziert den Unterricht vorbereiten zu können, also hat man zum Beispiel Kinder mit Hörschädigung drin oder Kinder mit geistiger Behinderung, das muss man vorher ja irgendwie erfassen, um dann eben darauf passend ein Lernangebot differenzierter erstellen zu können. (Proband\*in S.)

In dieser Äußerung wird deutlich, wie vernetzt die einzelnen Kompetenzbereiche sind. Diagnostische Kompetenz wird hier als Voraussetzung erachtet, um den Unterricht fachkompetent-differenziert gestalten zu können. Jedoch sollte die Einschätzung der Fertigkeiten und Fähigkeiten der Schüler\*innen bzw. die Diagnose des Lernstandes in den Augen der Proband\*innen nicht dazu führen, die Lernenden in diagnostische Schemata einzupassen. Vielmehr sollte die Diagnose dazu führen, die Lernenden in ihrer Individualität zu fördern und so auf Augenhöhe mit den Mitschülern im Unterricht partizipieren zu lassen:

Also ich glaub, dass die Lehrkraft ein Bewusstsein dafür haben sollte, was schwer und leicht ist und dass sie dementsprechend abstufen kann und anbieten kann und dass die Lehrerin vor allem ein Gefühl für ihre Klasse hat, das bedeutet, dass ich einen differenzierten Blick auf meine Klasse haben kann und nicht versuch, ein Schema in der Klasse umzusetzen, sondern jeden Schüler individuell wahrnehme und dann versuch den so zu fördern, dass er mitintegriert ist. (Person 8)

Im Sinne der *egalitären Differenz* (Pregel, 2001) wird Individualität bzw. Differenz und damit individuelle Lernstandsdiagnose als Möglichkeit gesehen, dem konstruktiven Nachteilsausgleich zu dienen. Dies entspricht wiederum der Maxime Annedore Pregels von einer demokratischen nicht affirmativen Anerkennung von Differenz (Heinzel, 2004, S. 112). Folglich werden alle Schüler\*innen in ihrer Bildungsfähigkeit anerkannt und zu gleichen Stücken gemäß ihrer Heterogenität in den Unterricht eingebunden. Person 3 spricht in diesem Zusammenhang die Bedeutung aller Kompetenzbereiche in Hinsicht auf das Spannungsfeld, das zwischen individueller Förderung und kollektivem Unterrichten im inklusiven Kontext besteht, an:

Ja ich finde man sollte auch generell offen sein, allen Schülern gegenüber, dass man auch nicht sagt, der der ein bisschen schlechter ist hält alles auf und blockiert total meinen Unterricht, sondern man sollt auch versuchen das als Bereicherung zu sehen, diese

Individualität (...), ich glaube das flexible, spontane ist auch ganz wichtig, dass man auch während der Stunde dann schaut, ‚es funktioniert nicht, dann probiere ich es so‘ (...). (Person 3)

Einerseits erfordert es Sozialkompetenz seitens der Lehrkraft, die den Schüler\*innen mit Wertschätzung begegnen und dabei grundsätzlich Abstand von einer Defizitorientierung nehmen sollte – Kategorie (A 3.1.2) in Tabelle 9. Darüber hinaus verlangt es eine ‚Verinnerlichung und Verkörperung des Prinzips der Teilhabe aller‘ (A 3.1.1). Im Musikunterricht bedeutet das, Christopher Smalls Maxime zu folgen, wonach jeder etwas zum Musicking-Prozess beitragen kann, gleich, in welcher Kapazität (Small, 1998, S. 9). Gleichzeitig verlangt dies im Sinne der Sozial- und Personalkompetenz nach einer grundsätzlichen Offenheit den Lernenden und dem inklusiven Unterrichtsprinzip gegenüber (A 4.4).

Den Proband\*innen zufolge werden zudem vor allem Methodenkompetenz bzw. Flexibilität, Anpassungsfähigkeit, Spontaneität und Kreativität benötigt (A 2.1). In 10,00 % der Antworten beziehen sich die Proband\*innen im Bereich der Methodenkompetenz vorwiegend auf die Fähigkeit zur Reflexion der eigenen Unterrichtskonzeption und Gestaltung. Dazu gehört die Bereitschaft, die eigene Unterrichtsgestaltung neu zu reflektieren, sie in Hinblick auf Bedürfnisse der Schüler\*innen neu zu überdenken (A 2.2). Die Äußerung der folgenden Proband\*in kann hier stellvertretend zitiert werden:

(...), aber wenn jetzt sich die Situation einfach anbietet und ich kann jetzt grad flexibel sein und sagen: ‚ja ok, dann steige ich da kurz aus und mach das Thema was jetzt grade bei den Kindern brennt oder so‘, dann glaub ich kann man ganz gute Ergebnisse erzielen. (Person 4)

Um seinen Unterricht also bedürfnisgerecht gestalten zu können, braucht es seitens der Lehrkraft die Kompetenz, sich selbst und das eigene Lehrverhalten, die eigene Unterrichtsgestaltung reflektieren zu können. Die Lehrenden befinden sich somit im Kontext inklusiven Unterrichts und inklusiven Musikunterrichts in der Rolle der Lehrenden gleichsam wie in der Rolle der Lernenden. Proband\*in H. geht in der folgenden Interviewantwort darauf ein, dass die Lehrkraft Werte wie Flexibilität und Wertschätzung zuallererst verinnerlicht haben muss, um die Motivation dafür zu finden, sich immer wieder aufs Neue ihrer Schülerschaft und ihrer Heterogenität anzupassen:

(...) Inklusion beginnt für mich im Kopf, das ist eine Sache, die muss der Lehrer leben wollen und er muss offen dafür sein. Ein Lehrer im inklusiven Setting muss flexibel

sein, der muss anpassungsfähig sein an seine Schülerschaft (...), man muss das leben wollen, man muss seine Schüler alle wertschätzen und man muss auch, also ich weiß noch, mich hat mal eine Lehrkraft mal inspiriert, weil die sagte ‚man muss immer die Schätze in den Schülern sehen und nicht ihre Fehler‘, und ich denke, das ist in Musik sehr gut umsetzbar. (Proband\*in H.)

Interviewerin: Jeder hat seinen Teil, den er zur Musikgruppe beiträgt.

Genau, das ist die Denke, die eine Lehrkraft eigentlich verinnerlicht haben muss und leben muss und das ist in Musik so schön möglich wie in fast keinem anderen Fach (...) und eben (...), dass sie eben wissen muss, ja, was sind das für Förderschwerpunkte, die ich habe? (...) Wie kann ich die Schüler individuell fördern und vielleicht auch, dass man nicht nur die Schülerarbeiten sieht, sondern auch die Elternarbeit. Genau, und vielleicht auch interdisziplinär im Team arbeiten kann. ‚Die Sonderpädagogen helfen mir jederzeit, es gibt den MSD [Mobiler Sonderpädagogischer Dienst]. Ich kann dort jederzeit um Unterstützung fragen und bitten‘, und am Ende des Tages ist das alles machbar, man muss es nur wollen. (Proband\*in H.)

Zu den zentralen Eigenschaften bzw. Kompetenzen einer Lehrkraft im inklusiven Unterricht gehört es gemäß Proband\*in H., die Schüler\*innen in ihrer Heterogenität zu schätzen sowie eine positive Grundeinstellung ihnen gegenüber zu haben bzw. das Prinzip der Teilhabe aller zu verinnerlichen.

Dadurch, dass im inklusiven Unterricht von der Lehrkraft erwartet wird, Flexibilität, Anpassungsfähigkeit, Spontanität und Kreativität gegenüber den Lernprozessen der Lernenden zu zeigen, wie in den Interviews betont wurde, treten prozessbezogene Kompetenzen der Lehrkraft und der Erwerb prozessbezogener Kompetenzen der Schüler\*innen in den Vordergrund. Somit besteht die Chance, musikalisch-fachliche Kompetenzen wie die *prozessbezogenen Kompetenzen*, beispielsweise das *Wahrnehmen und Erleben*, das *Reflektieren und Kommunizieren*, das *Gestalten und Präsentieren* sowie das *Analysieren und Einordnen* und entsprechende Gegenstandsbereiche wie *Musikpraxis*, *kulturelle Zusammenhänge*, *ästhetische Erfahrungen* und *Musiktheorie* verstärkt an die Schüler\*innen zu vermitteln, wie es der LehrplanPLUS (2014) vorsieht. Zudem, wie Proband\*in H. oben anspricht, haben Kooperationsfähigkeit und Kommunikationskompetenz bzw. die Bereitschaft zum phasenübergreifenden Austausch – das „Voneinanderlernen“ (A 3.2) – oberste Priorität. Dies bedeutet für Proband\*in H., Kommunikationskompetenz und die Zusammenarbeit in multiprofessionellen und interdisziplinären

Teams, beispielsweise mit Eltern und dem *Mobilen sonderpädagogischen Dienst (MSD)*<sup>60</sup> (A 3.3). Diese Äußerung zeigt einmal mehr deutlich, dass im inklusiven Kontext das Kompetenzgefälle zwischen Lehrkräften, ihren Schüler\*innen und weiteren beteiligten Parteien, wie den Eltern oder Fachkräften, nivelliert bzw. zum erheblichen Teil ausgeglichen wird. Es entsteht also ein multiprofessionelles, ein reziprokes multidisziplinäres Netz, in dem jede Instanz bzw. Partei etwas zum Gelingen des Musicking beiträgt. Die Lehrkraft hat insofern zentrale Bedeutung in Hinblick auf domänenspezifisches Expertentum. Dazu gehört fachspezifisches Wissen und dessen pädagogische Vermittlung. Jedoch ist es der Lehrkraft überlassen, den Lernprozess letztendlich zum nachhaltigen inklusiven Musicking für alle Schüler\*innen werden zu lassen, indem ein umfassendes Netz zwischen allen Beteiligten Instanzen gesponnen wird, so dass alle Schüle\*rinnen auf Augenhöhe und in ihrer Individualität am Musicking partizipieren können. Idealerweise erleben so alle Schüler\*innen bzw. alle Partizipierenden durch das Musicking Selbstwirksamkeit im Sinne von *Empowerment*. Im Sinne Smalls sollten daher alle Musi(c)ker\*innen darin bestärkt werden, ihre individuellen Vorstellungen idealer Beziehungen während des Musicking zu explorieren, affirmieren und zu feiern: „If the function of musicking is to explore, affirm, and celebrate the concepts of ideal relationships (...), then the best performance must be one that empowers all the participants to do this most comprehensively (...).“ (Small, 1998, S. 215). Im Sinne des „pattern which connects“ – mit Verweis auf Christopher Smalls Musicking-Theorie (Small, 1998, S. 200) – sollte so die offene, nicht-hierarchische Beziehungsbildung zwischen allen Beteiligten initiiert werden.

#### 4.5 Zusammenfassung der Forschungsergebnisse

Zusammenfassend lässt sich feststellen, dass die Formulierung eines weiten Inklusionsbegriffes, basierend auf dem Prinzip *egalitärer Differenz* bzw. der „(...) Anerkennung der Vielfalt von Individuen auf der Basis von Gleichheit“ (Kraus, 2016, S. 27), seine Berechtigung und seine Begründung durch die vorliegenden Forschungsergebnisse erhält. Das Bewusstsein der Mehrheit der Proband\*innen dafür, dass es sich um eine äußerst heterogene Schülerschaft in vielfältigster Hinsicht mit einer Vielzahl an Heterogenitätsdimensionen handelt, zeigt, dass die Formulierung eines weiten Inklusionsbegriffs aktuelle gesellschaftliche Relevanz besitzt. Im

---

<sup>60</sup> Zu den Aufgaben des Mobilen Sonderpädagogischen Dienstes (MSD) gehört die „(...) individuelle Unterstützung bei der Erziehung und Unterrichtung von Kindern und Jugendlichen, die Förderzentren mit anderen Förderschwerpunkten, wohnortnahe Grundschulen oder weiterführende Schulen besuchen.“ (Staatsinstitut für Schulqualität und Bildungsforschung München, o. J.). Vorrangiges Ziel der mobilen Beratung und Förderung ist, „(...) gemeinsam mit allen Erziehungsverantwortlichen das Lernen und Leben der Kinder und Jugendlichen ihren persönlichen Möglichkeiten entsprechend zu unterstützen.“ (Staatsinstitut für Schulqualität und Bildungsforschung München, o. J.)



Kontext inklusiven Musikunterrichts sollten Heterogenität und Individualität nach Einschätzung der Proband\*innen vor allem als Bereicherung angesehen werden. Die Proband\*innen sehen somit einen gesamtgesellschaftlichen Bezug der Musikpraxis, indem das Heterogenitätsspektrum der Musi(c)ker\*innen ein Abbild der gesellschaftlichen Heterogenität ist.

Der Wirkradius des inklusiven Musikunterrichts reicht für die Proband\*innen somit weit über den schulischen Kontext hinaus.

Im Sinne Christopher Smalls (1998, S. 142) geht es darum, die Lernenden während des Musicking Selbstwirksamkeit erleben zu lassen. Indem sie sich im Prozess des kreativen musikalischen Schaffens als mündiges Mitglied einer Gemeinschaft erleben, werden sie dadurch im Sinne des *Empowerment* darin bestärkt, sich zum mündigen Mitglied einer Gesellschaft zu entwickeln. Diese Entwicklung sollte dahin gehen, für seine Belange und Bedürfnisse einzutreten, um zu selben Stücken am gesellschaftlichen, sozialen und kulturellen Leben partizipieren zu können, wie es jedem Menschen von Rechts wegen zugesichert ist. Seine rechtliche Verankerung findet dies im Grundgesetz in der freien Entfaltung der Persönlichkeit und der Gleichheit vor dem Gesetz (GG, 2020, Art. 2 und 3). Was aus den Aspekten, die die Proband\*innen mit einer inklusiven Gesellschaft und inklusivem schulischen Unterricht verbanden, deduziert werden konnte ist, dass Musikpraxis im schulischen Kontext den Raum kreiert, in dem gesellschaftliche Marginalisierung und Kategorisierung bzw. habitualisierte Selbstkonzepte (vgl. Bourdieu, 1982) überwunden werden können. Es geht darum, authentische, selbstbestimmte Erfahrungen mit Musik zu ermöglichen, so wie es Christopher Small in seiner Musicking-Theorie (Small, 1998, S. 184) darlegt. Um diese authentischen Erfahrungen machen zu können, bedarf es der Bewusstwerdung und Hinterfragung der selbst oder gesellschaftlich auferlegten *adapted preferences* (Nussbaum, 2000; 2001a) und der Entwicklung von *participatory consciousness* (Keil & Feld, 1994).

Ein Ziel dieser Arbeit ist es, auf Grundlage der Forschungsergebnisse und Smalls Musicking-Theorie, zentrale Prinzipien inklusiven Musickings zu identifizieren. Diese sollen nun im Folgenden erläutert werden.

## 5 Zentrale Prinzipien inklusiven Musickings

Ziel dieser Arbeit ist es, eine theoretische Basis für die zukünftige, inklusive schulische Musikpraxis in Anlehnung an Smalls Musicking-Theorie und die Ergebnisse der Praxisforschung im Rahmen dieser Arbeit zu schaffen. Naheliegender erscheint es daher, zentrale Prinzipien, die als Orientierungsrahmen bzw. Anhaltspunkte für die Umsetzung in die Praxis dienen können, zu entwickeln. In diesem Kapitel geht es darum, diese Prinzipien näher zu erläutern.

### 5.1 Exploration

Despite whatever efforts we may make, as individual teachers, to further the individual development of our pupils, it is the demands of the state, as expressed through national curricula and above all through examinations, which finally determine not only what we teach but also how we teach it, that in the long run take precedence. (Small, 2011b, S. 284)

In Christopher Smalls Augen spielt es gemäß diesem Zitat keine Rolle, wie groß der Einsatz der Lehrkräfte ist, um die individuelle Entwicklung der Schüler\*innen zu fördern. Letztendlich sind es die Ansprüche des Staates, die in Lehrplänen und Leistungstests ihren Ausdruck finden. Unterrichtspraxis, Didaktik und Methodik und die zu vermittelnden Bildungsinhalte werden hiernach ausgerichtet<sup>61</sup>.

Juntunen et al. (2014) sprechen in *Envisioning imaginary spaces for musicking: equipping students for leaping into the unexplored*, wie bereits erwähnt, davon, dass Small schulische Bildung als sogenannten *imposed space* – einen aufgezwungenen Raum – (Juntunen et al., 2014, S. 258) wahrnimmt. Schulbildung im *imposed space* bezeichnet Small dabei als *schooling*. Dem entgegen stellt er den Begriff *education* (Small, 2011b, S. 284)<sup>62</sup>. *Education* steht für Small für

---

<sup>61</sup> Im Licht dieser Kritik ist jedoch die Frage zu stellen, ob sie mit Blick auf inklusiven Musikunterricht in Deutschland ebenso zutrifft. Small argumentiert mit großer Wahrscheinlichkeit vor dem Hintergrund des britischen Bildungssystems, in dem er selbst eine Lehrtätigkeit ausübte (Cohen, 2007; Sounz, o. J.). Er geht darüber hinaus auf die historische Entwicklung des englischen Bildungssystems ein. Mit dem *Education Act* (1870) etablierte sich für Small ein kompetitives Schulprofil, das sich am Staat, dem Anbieter und seinen curricularen Vorgaben orientierte – auf Kosten der Bedürfnisse der Lernenden (Small, 2011b, S. 286). Anders als in England mit seinem *National Curriculum* (2021) für Musik, hat jedes Bundesland eigene curriculare Vorgaben. Bundesweit steht im dreigliedrigen deutschen Bildungssystem jedoch Homogenisierung hinsichtlich der Bewertung und Selektion im Vordergrund (Textor, 2018, S. 228). Nach PISA 2001 wurde die Schuld für das unter dem OECD-Durchschnitt liegende Testergebnis Deutschlands in der Ambiguität, der Input-Orientierung und dem Fehlen präziser Bewertungskriterien gesucht (Kertz-Welzel, 2017, S. 113). Im PISA-Test 2018 zeigten sich, wie bereits angesprochen, Leistungsverbesserungen, jedoch eine sogar noch verstärkte Korrelation von sozioökonomischem Hintergrund und schulischer Leistung (PISA 2018, S. 9f.).

<sup>62</sup> Die Beiden Begriffe *education* und *schooling* sind eine Referenz an ein Zitat Mark Twains: „I never allowed my schooling to interfere with my education.“ (Small, 2011b, S. 284f.) und an Ivan Illichs *Deschooling*

die Exploration intrapersonaler sowie interpersonalen Beziehungen. Das Individuum wird demnach durch gemeinschaftliche musikalische Aktivität darin geschult, sich selbst, die eigenen Bedürfnisse, Fertigkeiten und Fähigkeiten kennenzulernen. Zugleich geht es darum, die Fähigkeit zu erwerben bzw. zu schulen, seinem gesellschaftlichen Umfeld Empathie und Verantwortungsbewusstsein entgegenzubringen. Parallelen zieht Small hier zum Musicking der südafrikanischen Venda, indem er John Blacking mit folgendem Zitat anführt: „[to the Venda of South Africa, musicking] may involve people in a powerful shared experience and thereby make them more aware of themselves and of their responsibilities towards one another.“ (Blacking in Small, 2016, S. 218). Zweck des *schooling* ist gesellschaftliche Akklimatisierung bzw. die Anpassung an gesellschaftliche Kontexte mit ihren Normen und Konventionen (Small, 2011b, S. 284).

Vor diesem Hintergrund unternehmen Juntunen et al. (2014), wie bereits angesprochen, den Versuch, Wege aufzuzeigen, mittels derer die „imposed spaces“ zu „imagined spaces“ –bedürfnisgerechten Räumen – (Juntunen et al., 2014, S. 257) werden können. Ziel ist, schüler\*innenorientiertes und somit inklusives Lernen trotz der Einschränkungen, die durch den schulischen Kontext entstehen könnten<sup>63</sup>, zu ermöglichen.

Auf das deutsche Bildungssystem bezogen, ist es mit Blick auf die Durchführung inklusiven Musikunterrichts nicht weniger relevant, unter Berücksichtigung des Curriculums zu explorieren, wie im Unterricht inklusives Lernen und die Exploration von Beziehungen zwischen den Musi(c)ker\*innen gewährleistet werden kann. Die Konsultation der Forschungsergebnisse, die in den Interviews in Bezug auf die mit dem Fach Musik verbundenen, Inklusion begünstigenden Einflussfaktoren (G 1) gewonnen wurden, können hier Perspektiven eröffnen. Die Offenheit und der Raum zur Interpretation des Curriculums im Fach Musik wird in 7,14 % der Antworten zu (G 1.1) angesprochen. Dadurch bleiben, wie bereits erläutert, Möglichkeiten für Lehrkräfte zur individuellen Anpassung des Lerninhalts an die Klasse. Genügend Raum besteht somit, um den Musikunterricht zu einem *imagined space* werden zu lassen. Dazu mag auch der in diesem

---

*Society* (1971), worin Illich darauf verweist, dass der Erwerb von Bildung bzw. *education* nicht zwingend im schulischen Rahmen stattfindet (Small, 2011b, S. 285).

<sup>63</sup> Juntunen et al. (2014) räumen der Kritik Smalls am Schulbetrieb ihre Berechtigung ein, indem sie auf mögliche Einschränkungen, denen Lehrkräfte gegenüberstehen, verweisen: „While music teachers may have the best of intentions when it comes to foreseeing their students’ musical needs, connecting to their musical reality and envisioning their musical future, the imposition of limiting factors caused by curricula, examinations, school codes, subject-related traditions, out-dated textbooks (when speaking in terms of repertoire) and economic constraints may seriously affect their ability to do so.“ (Juntunen et al., 2014, S. 257)

Fach als geringer wahrgenommene Leistungsdruck (G 1.2), der in 11,90 % der Antworten der Interviewten angesprochen wird, beitragen.

Die Betrachtung des aktuellen Lehrplans (LehrplanPLUS, 2014) für den Musikunterricht an Grundschulen in Bayern bekräftigt diese Ergebnisse. Die Lehrplaninhalte zielen keineswegs darauf ab, einen Musikunterricht bzw. eine schulische Musikpraxis im Sinne eines *imposed space* zu etablieren. Zum Selbstverständnis des Fachs Musik gehören laut Lehrplan unter anderem die Stärkung des künstlerischen Selbstwirksamkeitserlebens. Die soziale Integration trägt zentral zur Persönlichkeitsentwicklung bei (LehrplanPLUS, 2014, S. 112). Gleichzeitig soll der Musikunterricht die Basis für „ein erfülltes musikalisches Erleben über die Schulzeit hinaus“ bilden (LehrplanPLUS, 2014, S. 112). Darüber hinaus wird auf Musik als multidimensionales und multisensorisches Lernmedium<sup>64</sup> Bezug genommen. Ebenfalls Erwähnung finden die vielfältigen Zugangsmöglichkeiten, die jedem Kind dadurch eröffnet werden (LehrplanPLUS, 2014, S. 111).

Bemerkt wird auch, dass das Fach Musik sowohl für das Individuum als auch die Gruppe bereichernde Lernerfahrungen bietet. Explizit verwiesen wird auf den Bedarf an Differenzierung von Lernangeboten hinsichtlich einer heterogenen Schülerschaft, die mitunter Schüler\*innen mit sonderpädagogischem Förderbedarf umfasst (LehrplanPLUS, 2014, S. 111). Eine effektive Lernerfahrung wird so für alle Kinder in Aussicht gestellt.

Allerdings sind diese Räume, die der Umsetzung inklusiven Musikunterrichts zugestanden werden, ein Stück weit, wenn nicht sogar gravierend, beschränkt. Zum Selbstverständnis des Fachs Musik laut Lehrplan gehört es beispielsweise, eine altersgerechte bzw. altersnormierte Auseinandersetzung mit Musik zu gewährleisten (LehrplanPLUS, 2014, S. 111). Zudem nimmt das Curriculum auf alters- und schulartenspezifisch zu erwerbende Kompetenzen (LehrplanPLUS, 2014, S. 113) Bezug. Inhaltlich sollte sich an „musikalisch-fachlichen Aspekten orientiert werden“ z. B. am angemessenen Tonumfang von Liedern, an der exemplarischen Bedeutung von musikalischen Werken (LehrplanPLUS, 2014, S. 115). Die Bezugnahme auf eine alters- und schulartenspezifische Auseinandersetzung mit Musik könnte mit Schwierigkeiten für die Durchführung von inklusivem Musikunterricht verbunden sein und muss kritisch reflektiert werden. Impliziert wird eine Orientierung an dem vom Alter her normierten Leistungsspektrum

---

<sup>64</sup> Im LehrplanPLUS (2014) werden für die Vielfalt an musikalischen Erscheinungsformen exemplarisch musikbezogene Aktivitäten wie beispielsweise „Singen, Musizieren, Hören, Bewegen und Darstellen“ (LehrplanPLUS, 2014, S. 111) aufgeführt, die zur Förderung von motorischer und sprachlicher Entwicklung, Konzentrationsfähigkeit, Disziplin und Ausdauer, sozialem Lernen und Kreativität beitragen sollen. Zudem wird neben der allgemeinen und der persönlichkeitsbildenden Eigenschaft des Fachs Musik auch auf das interkulturelle Lernpotenzial verwiesen. (LehrplanPLUS, 2014, S. 111; S. 116)

derjenigen Schüler\*innen, die keinen Förderbedarf haben und die dem durchschnittlichen altersgemäßen Entwicklungsstand, sei es in motorischer, kognitiver bzw. psychischer und physischer Hinsicht, entsprechen. Schüler\*innen mit Entwicklungsrückständen in allen diesen oder manchen dieser Bereiche werden so außen vor gelassen. Hackbarth und Martens sprechen von sogenannten ignoranten Momenten, die die Standards und Curricula der Regelschulen oftmals hinsichtlich der Heterogenität inklusiver Lerngruppen aufweisen können (Hackbarth & Martens, 2018, S. 197). Elmar Drieschner (2008) sieht diese Ausrichtung des Bildungssystems und der Curriculumentwicklung, die ihm zufolge allen voran durch die Expertise *Zur Entwicklung nationaler Bildungsstandards* (Klieme et al., 2003) angestoßen wurde, als Ergebnis von aus der Wirtschaft entlehnten „Management- und Organisationsentwicklungskonzepte[n], (...)“ (Drieschner, 2008, S. 26). Diese sollen „(...) die effiziente Steuerung von Organisationen durch systematische Kontrolle ihrer Leistungsergebnisse (Output) anhand vorab definierter Gütekriterien (Standards) anstreben.“ (Drieschner, 2008, S. 26)

Doch trotz vorgegebener curricularer Bildungsstandards, die in ihrer Formulierung mitunter wenig Raum für entwicklungsbezogene Förderung im inklusiven Unterricht lassen, ist es für Musiklehrkräfte möglich, Wege zu explorieren, auf denen individuelle Lernerfahrungen ermöglicht werden können. Insbesondere die Forschungsergebnisse, die aus den Beantwortungen der Fragebögen gewonnen werden konnten, zeigen auf, wie trotz der ignoranten Momente des Lehrplans, innerhalb eines teilweise normierten hypothetischen Gebäudes, bedürfnisgerechte *imagined spaces* kreiert werden können. An dieser Stelle sei darauf verwiesen, dass in 80,95 % der Antworten der Proband\*innen, im Kontext der Gruppeninterviews die „inhärente Inklusivität musikalischer Aktivität“ (G 2) in Bezug auf das Unterrichtsfach Musik und Inklusion (übergeordnete Kategorie G) thematisiert werden. Inhärente Inklusivität besteht in den Augen der Proband\*innen hierbei konkret aufgrund des Lebensweltbezugs und der grundsätzlichen musikalischen Begabung und dem grundsätzlichen Interesse der Menschen an Musik (G 2.2.1). Der Einbezug bzw. die Thematisierung der außerschulischen musikalischen Gebrauchspraxis der Schüler\*innen in den schulischen Musikunterricht könnte helfen, den formalen Rahmen ein Stück weit aufzubrechen und Individualität bzw. individuelle Beziehungen zu musikbezogener Aktivität zu explorieren. Hierbei sei auf den von Hermann J. Kaiser geprägten Begriff der *musikalischen Gebrauchspraxis* (Kaiser, 1995, 1999) Bezug genommen<sup>65</sup>. Lebensweltbezug im

---

<sup>65</sup> Kaiser (1995) konkretisiert den Begriff der *musikalischen Gebrauchspraxis* wie folgt: „(...) alle Formen vom geselligen Gebrauch von Musik bis hin zum professionellen Umgehen mit ihr. (...) Ein junger Mensch, der Solist werden will, bestimmt seinen spezifischen Umgang mit Musik – nicht nur, aber vor allem – von diesem Ziel der Solistenkarriere her; ein Keyboard spielender Jugendlicher definiert seine musikalische Gebrauchspraxis von dem Ziel seines Übens her, z. B. als Mitglied einer Band; ein Musik genießender Mensch macht

Musikunterricht könnte auf diese Weise, im Sinne Smalls, die unmittelbare Beziehung des Musickings zur makrogesellschaftlichen Ebene (Small, 1998, S. 13) jenseits normierter Leistungsmaßstäbe explorieren. Das Musikerleben der Schüler\*innen wird so wertgeschätzt und ein Stück informeller Musikpraxis in den Musikunterricht inkludiert. Die jenseits messbarer, normierter Leistungsmaßstäbe angesiedelte Kompetenz, Musik als gesellschaftliches, soziales und kulturelles Phänomen zu begreifen, wird so geschult. Auch besteht die Möglichkeit, „(...) die eigenen musikalischen Fähigkeiten und Interessen in Beziehung zu setzen zu der spezifischen musikalischen, kulturellen und sozialen Logik einer in der Regel bisher unvertrauten musikalischen Praxis.“ (Jank, 2013, S. 120)

Darüber hinaus besteht die Chance, insbesondere im Musikunterricht, von Standardisierung und Normierung durch Differenzierungsmöglichkeiten auf methodisch-didaktischer Ebene Abstand zu nehmen. In 21,43 % (G 2.1.2) der Interviewaussagen der Proband\*innen bezüglich der Kategorie „Inhärente Inklusivität musikalischer Aktivität“ wird dies angesprochen.

Inklusiver Musikunterricht lässt die Lehrenden immer wieder aufs Neue zu Lernenden werden. Um ein Lernen am gemeinsamen Gegenstand zu ermöglichen, gilt es, sich immer wieder von Neuem auf die jeweiligen Bedürfnisse der sich stetig neu zusammensetzenden heterogenen Schülerschaft einzustellen und die interindividuellen Beziehungen zwischen allen Beteiligten zu explorieren. Daher würden sich explizit erarbeitete allgemeine inklusive Musiklehrpläne unter Umständen als inadäquat erweisen, da eben nicht von einer allgemeingültigen Norm auszugehen ist, was die Fertigkeiten und Fähigkeiten und die Entwicklungsstufen der Schüler\*innen angeht. Im Kern spiegelt dies Smalls Idee wider, nach der sich jeder einzelne Musicking-Prozess individuell unterschiedlich, entsprechend der Vorstellung der Teilnehmenden und ihrer Ideen von idealen Beziehungen auf innermusikalischer sowie zwischenmenschlicher Ebene, gestaltet (Small, 1998, S. 137; S. 96). Möglicherweise helfen die Ambiguität des bestehenden Lehrplans und die Räume, die er in Bezug auf individuell differenziertes und somit inklusives Musikklernen lässt, sogar dabei, den Fokus auf die Lernenden zu richten.

### **Exploration von Beziehungen mittels schul- und klasseninterner Curricula**

Die Möglichkeit, bedürfnisgerechte inklusive Lehrpläne zu erstellen, bieten sogenannte schuleigene Curricula. In gemeinsamer Arbeit erstellen Regelschullehrkräfte, auch in Zusammenarbeit mit Sonderpädagogen, fachbezogene Lehrpläne, die die fachlichen Kompetenzen, Inhalte, Unterrichtskonzepte und Fördermöglichkeiten definieren (Hackbarth & Martens, 2018, S. 196).

---

sich mit Daten der Musikgeschichte und Elementen der Harmonie-, Formenlehre usf. vertraut, um genauer zu wissen, wie ‚seine‘ Musik gemacht ist, weil er sie dadurch intensiver genießen kann.“ (Kaiser 1995, S. 22)

Dies stellt insofern eine explorative Herausforderung für die Lehrenden dar, da es ihnen obliegt „(...) aus sonderpädagogischen Curricula und den curricularen Vorgaben für die Regelschulen ein ‚inklusives‘ Curriculum zu erstellen.“ (Hackbarth & Martens, 2018, S. 196). Aus diesen Überlegungen geht jedoch hervor, dass schuleigene inklusive Curricula, gemäß Hackbarth und Martens (2018), noch immer zu grobmaschig sind. Ein schüler\*innenorientierter, inklusiver Musikunterricht sollte daher gegebenenfalls neben den sonderpädagogischen und allgemeinen Lehrplanvorgaben individuelle Förderpläne, förderdiagnostische Berichte, Informationen zur Lernausgangslage und der individuellen Lernentwicklung der einzelnen Lernenden berücksichtigen (Heimlich et al., 2018). Zudem sollten bei der Unterrichtsplanung gegebenenfalls Informationen einfließen, die im Austausch mit Sonderpädagog\*innen, (externen) Fachleuten und Eltern der Lernenden (Heimlich et al., 2018) in Erfahrung gebracht wurden. Anpassungen des schulinternen Curriculums sind daher auf klasseninterner Stufe zwecks Engmaschigkeit ebenfalls nicht falsch. Das schul- oder klasseninterne Curriculum konstituiert somit die Grundfesten bzw. skizziert das Fundament des hypothetischen Gebäudes, in dem der Musicking-Prozess stattfindet. Dieses Fundament schafft im Vorfeld des Musicking dessen Rahmenbedingungen:

The relationships of the building are not, of course, the total meaning of the event, being only one strand of the immensely complex web of relationships that is the performance. But they do establish some general limits, or parameters, for those relationships which can be, and are, brought into existence every time a musical performance takes place there. (Small, 1998, S. 27)

Dieses hypothetische Gebäude bzw. Fundament an Bedingungen, zum Beispiel ein Bericht über die Lernausgangslage der Schüler\*innen, sollte jedoch keineswegs einengen. Stattdessen sollte Förderdiagnostik, die ihren Eingang in förderdiagnostische Pläne findet, als Ausgangspunkt für weitere Entwicklungen gesehen werden. Mit jeder Leistungsentwicklung und jedem Fortschritt der Lernenden muss dieser Ausgangspunkt daher neu definiert werden. Um dem aktuellen Lern- und Entwicklungsstand der Lernenden adäquat begegnen zu können, bietet es sich unter Umständen sogar an, stundenbezogene Curricula bzw. Artikulationsschemata zu erstellen. In Hinblick auf inklusiven Musikunterricht kann dieses Schema eine zusätzliche Möglichkeit bieten, beispielsweise Bemerkungen im Kontext von Heterogenität festzuhalten, wie die folgende Abbildung illustriert:

Phase	Sozialformen und Handlungsmuster	Medien/Material	Unterrichtsverlauf	Unterrichtsprinzip/didaktisch-methodischer Kommentar	Bemerkungen im Kontext von Heterogenität	Zeit (min)

Abbildung 9: Muster eines Artikulationsschemas, das im Rahmen der Projektarbeit erstellt wurde (Quelle: Eigene Darstellung).

Die Spalte „Bemerkungen im Kontext von Heterogenität“ ermöglicht es, anzumerken, in welcher Form der Unterrichtsinhalt differenziert wird. Auf diese Art und Weise soll das Lernen am gemeinsamen Gegenstand in jeder Unterrichtsstunde ermöglicht werden. Um dies praxisbezogen zu veranschaulichen, werden im weiteren Verlauf der Arbeit Unterrichtsmaterialien des Projekts *Unterricht inklusiv gestalten mit Musik* betrachtet. Um die Gefahr der Diskriminierung bzw. Stigmatisierung durch äußere Differenzierung ein Stück weit zu bannen, wäre es wichtig, dass die Differenzierung des Unterrichtsmaterials nicht nur auf Basis der Einschätzungen der Lehrenden erfolgt. Durch Kooperation mit den Lehrenden werden die Lernenden zu Co-Konstrukteur\*innen des Unterrichtsgeschehens. Alle werden somit aktiv in den Musicking-Prozess und den Prozess der Exploration eingebunden.

### **Lehrende und Lernende als Explorierende**

Nicht nur die Lernenden begeben sich auf diesen Explorationsprozess. Gemäß Juntunen et al. (2014) ist es von grundlegender Bedeutung für die Schaffung von Entwicklungsräumen mit Blick auf eine nachhaltige Förderung im Musicking-Prozess, dass die Lehrenden neben fachlichen und methodischen Kompetenzen Sensitivität gegenüber den Bedürfnissen der Schüler\*innen zeigen:

In learning to do so [envisioning imaginary spaces] teachers certainly need to be able to observe and become sensitive to students as they take the initiative to create the space they need or want in formal or informal settings of music education, inside or outside the music classroom. (Juntunen et al., 2014, S. 255)

Mit Berücksichtigung dessen kann sich der schulische Musikunterricht von einem „imposed space“ (Juntunen et al., 2014, S. 257), in dem curriculare Bildungsstandards den Prozess musikalischer Bildung dominieren, hin zu einem Raum der Exploration, in dem sowohl Lehrende als auch Lernende zu Co-Konstrukteur\*innen ihres Lernprozesses werden, entwickeln. Auf diese Weise kann hierarchiefreie Beziehungsbildung im Sinne Smalls (1998) möglich werden. Zugleich wird Musik, so wie es sich Christopher Small vorstellt, zur zentralen Komponente sozialer Interaktion und individueller Selbstverwirklichung (Small, 1987, S. 24). Musiklehr-



kräfte werden in diesem Prozess zudem zu Agenten bzw. Advokaten der Entwicklung der jedem gegebenen Musikalität: „(...) agents for the development of the musicality that lies within each child.“ (Small, 1998, S. 212)

Weiterhin wird durch den Austausch aller am Musicking-Prozess Beteiligten, also zwischen Eltern, Schüler\*innen und den Lehrkräften, im Vorfeld ein soziales Netz gesponnen. Dies kommt dem nahe, was Small unter dem verbindenden Musicking-Netzwerk versteht: „In putting us in touch (...) with the pattern that connects, musicking (...) also actually teaches us the shape of the pattern.“ (Small, 1998, S. 140)

Wird der Musicking-Prozess als umfassendes Netzwerk an Beziehungen, in das die Musi(c)ker\*innen inkludiert sind, wahrgenommen, eröffnet sich der Blick auf das große Ganze, auf den mikro- und makrostrukturellen Kontext, in dem das Musicking stattfindet. An dieser Stelle sei auf die positiven Erwartungen der Proband\*innen hinsichtlich gesamtgesellschaftlicher Entwicklungen, die in den Fragebogenbeantwortungen mit inklusivem Unterricht assoziiert werden, verwiesen. Innerhalb der Kategorie „Gesamtgesellschaftliche Entwicklung und positive Erwartungen/Gesellschaftliches Wert- und Normbewusstsein“ (E 3) entfallen 1,03 % (innerhalb der Kategorie 50,00 %) der Antworten auf „Entwicklung hin zu einer Gesellschaft der Akzeptanz“ (E 3.1) und 1,03 % (innerhalb der Kategorie 50,00 %) der Antworten auf „Entwicklung hin zu einer Gesellschaft der Offenheit“ (E 3.2). Dies zeigt, dass inklusiver Unterricht und somit inklusiver Musikunterricht für die Proband\*innen gesamtgesellschaftliche Relevanz besitzt bzw. haben sollte. Auf mikrostruktureller unterrichtlicher Ebene werden so Beziehungen exploriert, die ihre Verwirklichung auch auf der makrostrukturellen Ebene finden sollen. Weiterhin entsteht durch multidimensionale und multiprofessionelle Teamkooperationen, die im Rahmen der musikalischen Aktivität gebildet werden, der Charakter eines extensiven Musicking-Kreises wie ihn Small in seiner Musicking-Theorie charakterisiert (Small, 1998, S. 9). In dieser Musicking-Gemeinschaft, an der auch Expert\*innen verschiedener Professionen, beispielsweise aus dem Bereich der Heilpädagogik, der Schulpädagogik oder der Sonderpädagogik teilhaben, werden die Lehrenden im Musicking-Prozess zu Lernenden. Aus dem Klassenzimmer mit seinen ehemals klar umrissenen Rollenzuweisungen wird somit ein Raum reziproker Kooperation. Im Sinne Smalls (1998, S. 140) passt sich also die Form des Netzwerks bzw. des Musicking-Patterns den Bedürfnissen der Teilnehmer\*innen an. Die Form des Netzwerks kann daher als dynamisches Konstrukt, das situativ „ganzheitlich begriffen und dynamisch modelliert (...)“ (Lütge, 2017, S. 189) wird, verstanden werden. Es ist ein Netzwerk, das das gemeinsame Lernen in den Mittelpunkt stellt. Es wird nicht primär auf die Erfüllung von stan-

standardisierten Leistungsnormen hin gelernt, sondern über den schulischen Rahmen hinausreichende bedeutsame Lebenserfahrung gesammelt. Somit ist der Musicking-Prozess keineswegs unmittelbar nach Beendigung der musikalischen Aktivität bzw. nach Ende des Musikunterrichts abgeschlossen.

### **Exploration von Beziehungen im Rahmen formaler musikalischer Bildung**

Der verpflichtende Charakter formalen schulischen Musikunterrichts kann sogar von Vorteil in Hinblick auf die Exploration von Beziehungen sein, da besonders in der Grundschulbildung Schüler\*innen mit einer großen Heterogenität, was ihre Bedürfnisse, Voraussetzungen und Fähigkeiten angeht, aufeinandertreffen. Das Potenzial dieser Zusammensetzung sollte daher nicht verkannt und als Chance und Herausforderung begriffen werden, das Zusammenleben in einer heterogenen, inklusiven Gesellschaft zu erproben bzw. soziale und musikalische Beziehungen zu explorieren, affirmieren und zu feiern (Small, 1998, S. 218). Außerschulische Angebote bzw. Gelegenheiten zu musikalischer Betätigung zeichnen sich hingegen oftmals dadurch aus, dass sie in der Regel nach persönlichen Interessen ausgewählt werden und sich entsprechend homogener zusammensetzen. Auch in Hinblick auf die Zielsetzungen der außerschulischen Musicking-Gruppe ist oft ein klar gestecktes Ziel auszumachen. Sei es die Band, die sich zusammenfindet, um ihre Affinität zu musikalischer Aktivität zur Profession zu machen. Oder das Laienorchester, das beispielsweise das kulturelle Leben in einer kleinen Gemeinde oder Stadt durch regelmäßige öffentliche Auftritte mitgestalten möchte. Anzunehmen ist daher, dass im außerschulischen Bereich eine größere Homogenität auch hinsichtlich der musikalisch-technischen Fertigkeiten, ein Grundkonsens bezüglich der Musikauswahl bzw. des Musikstils und der Zielsetzungen zwischen den beteiligten Musi(c)ker\*innen bestehen.

Der schulische Rahmen bietet dagegen große Heterogenität, da Lernende mit und ohne musikalischer Vorerfahrung, mit unterschiedlichen musikalischen Vorlieben und eventuell sogar ohne Affinität zu musikalischer Aktivität zusammenkommen. Ermöglicht wird somit ein Musicking-Prozess, der nach einem hohen Grad an Sensibilität, demokratischer Wert- und Normorientierung seitens der Lehrenden und aller Beteiligten verlangt. Die bildungspolitische Tragweite und gesamtgesellschaftliche Relevanz des schulischen Musickings ist daher keineswegs hoch genug einzuschätzen. In einem Kontext, der durch standardisierte Leistungsnormen bestimmt ist, wird Pionierarbeit in inklusiver Lehr- und Lernkultur geleistet. Es wird also dort versucht, die Vision einer inklusiven Gesellschaft umzusetzen, wo diese am meisten bewirken kann bzw. wo diese am meisten benötigt wird – insbesondere innerhalb des dreigliedrigen Schulsystems in Deutschland.

Durch den Einbezug von Lehrenden, Lernenden, Eltern, externen Fachkräften etc. wird ein umfangreiches Musicking-Netzwerk mit potenzieller, gesellschaftlich größerer Signalwirkung aufgebaut, als dies eventuell im außerschulischen musikkulturellen Bereich möglich wäre. Zudem können alternative Modi der Leistungsbewertung und Dokumentation exploriert werden, um den Lernenden alternative Leistungsbegriffe vor Augen zu führen. Standardisierte Leistungsbewertung und individuell-entwicklungsorientierte Leistungserfassung und Dokumentation können so gegenübergestellt werden. So besteht die Chance, die Lernenden zu motivieren, um gesellschaftlich-politische Möglichkeiten zu explorieren, mithilfe derer eine inklusive, demokratisch orientierte Gesellschaft Realität werden kann. Jedoch gilt es, sich im Klaren über das Festhalten an standardisierter Leistungsbewertung in der schulischen Realität zu sein. Lehrende sollten sich trotzdem dessen bewusst sein, dass sie am Aufbau einer inklusiven Gesellschaft beteiligt sind, beispielsweise durch die Stärkung der Selbstwirksamkeit und des sozialen Bewusstseins der Schüler\*innen. Auch wenn das Idealziel nicht erreicht werden sollte, ist eine Pädagogik in diesem Sinne erstrebenswert: „(...) a hope-filled pedagogy can help to improve the situation even if it does not reach the ideal.“ (Jorgensen, 2003, S. 45). Daher ist die Frage zu stellen, wo dies besser umgesetzt werden kann als im schulischen Kontext mit seiner großen gesellschaftlichen Reichweite und Heterogenität.

## 5.2 Ganzheitlichkeit

Die Eingebundenheit des Menschen in ein Umfeld an Beziehungen, das das Individuum gleichermaßen prägt sowie durch das Individuum selbst geprägt wird, ist daher ein grundlegender Aspekt, wenn es darum geht, Prinzipien für das inklusive Musicking im schulischen Rahmen zu entwickeln. Auch Small geht davon aus, dass das Individuum in reziproker Beziehung zu seiner Umwelt steht – also nicht nur durch seine Umwelt geprägt wird, sondern diese aktiv mitgestaltet:

The mind relates to the environment outside the creature not by mere passive reception of what is ‘out there’ but by an active process of engagement with it. We could say that creatures shape their environment as much as they are shaped by it. (Small, 1998, S. 53)

Zieht man die Forschungsergebnisse dieser Arbeit und insbesondere die Aussagen der Proband\*innen in den Gruppeninterviews in Betracht, die sich in 21,74 % der Antworten auf den reziproken Lehr- und Lernprozess zwischen Lehrenden, Lernenden und der Musik (B 1.4) bezogen, wird die Bedeutung reziproker Beziehungsbildung im inklusiven Musicking-Prozess deutlich. Es gilt, als Lehrperson selbst zum Lernenden zu werden. Um eine adäquate Förderung

der Schüler\*innen gewährleisten zu können, bedarf es der Bereitschaft, den Schüler\*innen das bestmögliche Lernangebot zu machen. Die Forschungsergebnisse aus den Gruppeninterviews spiegeln dies ebenfalls wider. Auf die Frage danach, welche Kompetenzen die Lehrenden nach Ansicht der Studierenden haben sollten, um erfolgreichen inklusiven Musikunterricht durchführen zu können, entfallen 28 % der Antworten auf den Bereich „Fachkompetenz“ und 14 % innerhalb dessen auf die Unterkategorie A 1.3): „Fachdidaktik und allgemeine Didaktik: Fachkompetenz/Fachwissen über Förderbereiche“. Auf die Oberkategorie „Personalkompetenz (A 4)“ entfielen 38,00 % der Antworten, was unterstreicht, dass inklusives Musicking den ganzen Menschen fordert und die Lehrkraft zu gleichen Stücken in das reziproke Netz der Beziehungen eingebunden ist. Bekräftigt wird dies dadurch, dass 13,00 % der Antworten innerhalb der Kategorie der Personalkompetenz auf die folgende Subkategorie entfielen: A 4.1) „Einfühlsamkeit bzw. Empathie, sich in Schüler\*innen hineinversetzen können/Toleranz/ Feingefühl dafür besitzen, wo Schüler\*innen stehen (Perspektivübernahme)/ Akzeptanz von Schüler\*innen mit unterschiedlichen Bedürfnissen, Lern- und Entwicklungsständen“. Reziproke Beziehungsnetze sind für die Proband\*innen hinsichtlich externer Unterstützungssysteme ebenfalls unverzichtbar. Innerhalb der Oberkategorie A 3) „Sozialkompetenz“ gehen die Proband\*innen auf die Unabdingbarkeit ein, sich in multiprofessionellen, interdisziplinären Teams zu vernetzen. Daher konnten diese Interviewantworten in Unterkategorie A 3.3) „Kommunikationskompetenz (multiprofessionelle/interdisziplinäre Teams: Eltern, MSO, Sonderpädagog\*innen)“ zusammengefasst werden. Die Fragebogenauswertung zeigte weiterhin, wie bereits erläutert, dass die Proband\*innen in 31,79 % aller Antworten zu C 1) „Weiter Inklusionsbegriff“ sowohl einen weiten Begriff von Inklusion in Bezug auf die Gesellschaft allgemein, als auch in Bezug auf den schulischen Unterricht vertreten. Im Sinne der Ganzheitlichkeit spannt sich für die Proband\*innen in einer inklusiven Gesellschaft somit ein weitläufiges Netz von Beziehungen zwischen Menschen vielfältiger Heterogenitätsdimensionen über den Kontext des schulischen Musikunterrichts hinaus.

Auch bei Betrachtung bisheriger Forschungsarbeit zum Thema Musicking in Zusammenhang mit formaler schulischer Bildung, insbesondere der von Juntunen et al. (2014) und Odendaal et al. (2014), fällt auf, dass ein zentraler Bezugspunkt beider Publikationen der reziproke Charakter der Musicking-Praxis ist. Gerade im Zusammenhang mit inklusivem Musikunterricht ist es wichtig, den Fokus im musikalischen Lernprozess gleichermaßen auf die Lernenden, die Lehrenden und die Musik zu richten. Gemäß Odendaal et al. (2014) sieht sich jede Musiklehrkraft mit dem Dilemma konfrontiert, sich entweder primär auf die Musik als Lernobjekt oder die Schüler\*innen als Subjekte des Lernprozesses zu konzentrieren: „There is a dilemma that every

music teacher faces: whether to focus on music as an object of instruction or on the student as a subject of learning.“ (Odendaal et al. 2014, S. 162)<sup>66</sup>. Zieht man Christopher Smalls Musicking-Theorie in Betracht, die den Menschen und musikalische Aktivität ins Zentrum stellt, so ließe sich dieses Dilemma unter Umständen auflösen:

It is the student, as part of the community of musicking, who is in the focal role in musical signification: the students' relationships to sound, to other students and to the shared physical environment determine what is to be learned from the 'music event.' In this sense, the goals of music education are not only student-specific but also determined by the social context of musicking. (Odendaal, et al., 2014, S. 169)

Mit dem Verweis auf die Musicking-Gemeinschaft, in der die Lernenden die Beziehung zum räumlichen Setting, die zwischenmenschlichen und innermusikalischen Beziehungen, die im Musicking-Prozess entstehen, an zentraler Stelle stehen, nimmt dieses Zitat auf den ganzheitlichen Charakter des Musickings mit seinen komplexen sozialen und innermusikalischen Beziehungen Bezug (Small, 1998, S. 27). Der ganzheitliche Charakter des Musicking-Prozesses im schulischen Musikunterricht manifestiert sich also darin, dass der Musikunterricht nicht nur an die Schüler\*innen selbst angepasst wird. Der gesamte soziale Kontext, mit seiner Gesamtheit an Beziehungen, muss ins Auge gefasst werden. Dies entspricht ebenso den Ergebnissen, die aus der Forschung gewonnen werden konnten. Die Proband\*innen äußerten sich in den Gruppeninterviews zur Frage: „Was sollte im Zentrum des inklusiven Musikunterrichts stehen – Lehrende/Lernende oder die Musik?“, mit 21,74 % (B 1.4) im Sinne demokratischer Beziehungsbildung bzw. im Sinne des Prinzips *egalitärer Differenz*. Dies zeigt, dass ein ganzheitlicher Lehr- und Lernprozess und das Zusammenspiel zwischen allen drei Instanzen, der Lehrenden, Lernenden und der Musik, eine wichtige Bedeutung für die Proband\*innen einnimmt.

In diesem Lernprozess geht es darum, seitens der Lehrkraft die Lernenden als Menschen in ihrer Ganzheit wahrzunehmen, anstatt sich ausschließlich auf die Vermittlung von Fachwissen zu beschränken. Es geht also darum, den sozialen Kontext des Musicking (Odendaal, et al., 2014, S. 169) mitzubedenken. Anregungen können ebenfalls aus der Förderpädagogik gewonnen werden, wenn es darum geht, nachhaltiges und ganzheitliches Lernen für Schüler\*innen zu gewährleisten. Die inklusionsspezifische Fachexpertise umfasst u. a. die bereits erwähnte Kenntnis individueller Förderpläne, Lehrpläne der einzelnen Förderschwerpunkte (vgl. Lehrpläne der Förderschwerpunkte 2019, 2020) etc. nach Heimlich et al. (2018). Unter Umständen

---

<sup>66</sup> Odendaal et al. (2014) sehen die Schüler\*innen und die Beziehungsbildung an zentraler Stelle, wenn es darum geht, schulischen Musikunterricht auf der Basis von Smalls Musicking-Theorie durchzuführen.

können es die individuellen Bedürfnisse der Lernenden jedoch auch erfordern, sich als Musiklehrkraft Kenntnisse über unterschiedliche Ansätze bzw. Methoden „im Spannungsfeld von Heil-, Sonder- und Musikpädagogik sowie Musiktherapie“ (Sallat, 2017, S. 114) anzueignen.

### **Ganzheitliche Leistungsbewertung und Leistungsdokumentation**

Mit Bezug auf die schulische Inklusion von Menschen mit vielfältigen physischen oder psychischen Eigenschaften und unterschiedlichen kulturellen und sozialen Hintergründen ist ein uniformer Leistungsmaßstab ein eher weniger probates Mittel, um Leistung<sup>67</sup> zu bewerten, geschweige denn, Leistung zu fördern. Daher ist die Frage zu stellen, ob es nicht vielmehr zielführend wäre, der Individualität des Menschen Positives abzugewinnen, anstelle primär von Limitationen in Bezug auf die musikalischen Fertigkeiten und Fähigkeiten auszugehen. Small selbst spricht davon, dass es Aufgabe der Musiklehrkräfte ist, einen Kontext für die Entwicklung und die Musikalisierung der Gesellschaft als Ganzes zu schaffen, anstatt Musikunterricht im Sinne einer Bestenauslese bzw. Talentschmiede zu gestalten (Small, 1998, S. 208). Aufgabe der Lehrkräfte ist es also, sich nicht an bestehenden standardisierten Leistungsmaßstäben zu orientieren, sondern ein entwicklungsadäquates, nachhaltiges Musizieren zu ermöglichen. Tures (2017) spricht von einem individuellen und ressourcenorientierten Maßstab, „(...) der sich an den vorherigen Assessments orientiert und so die Entwicklung des Kindes nachzeichnet, ohne einen interindividuellen Vergleich zu den Leistungen anderer Kinder zu ziehen.“ (Tures, 2017, S. 224). Von Kategorisierungen der Schülerschaft auf Basis einer interindividuellen, standardisierten Vergleichsnorm könnte so Abstand genommen werden. Stattdessen wäre eine individuelle Leistungseinschätzung bzw. individuelle Bezugsnorm<sup>68</sup> zum Zweck des Nachteilsausgleichs und der Schaffung einer optimalen Lernausgangslage für das jeweilige Individuum zielführender. Small verweist darauf, dass Kategorisierungen jedweder Art dynamische Konstrukte sind, die immer wieder der Neuverhandlung und eines Konsenses ob ihrer Grenzziehung bedürfen:

Categories, of course, do not come ready-made but are constructions of the human mind, so that where we draw the line between a grain of sand, a pebble, a stone and a boulder, for example, is a matter of negotiation and agreement. (Small, 1998, S. 61)

---

<sup>67</sup> Der Begriff *Leistung* wird nach Sacher (2001) wie folgt definiert: „Leistung ist der Vollzug und das Ergebnis einer Tätigkeit, die mit Anstrengung verbunden, auf die Erlangung eines Zieles gerichtet und auf Gütemaßstäbe und Anforderungen bezogen ist.“ (Sacher, 2001, S. 1)

<sup>68</sup> Gemäß Textor (2018) lässt sich die *individuelle Bezugsnorm* auch als intraindividuelle Bezugsnorm bezeichnen. Die Leistungen der Schüler\*innen werden mit einer anfangs gezeigten Ausgangsleistung verglichen. Die Aufmerksamkeit wird dabei auf die eigenen Fortschritte statt auf die Defizite gerichtet (Textor, 2018, S. 198 f.)

Folglich müsste den Schüler\*innen im Kontext des schulischen Musikunterrichts Raum gewährt werden, sich zu entwickeln und entsprechend gefordert und gefördert zu werden. Das Fordern und Fördern ist hier im Sinne humanistischer Psychologie (Rogers, 1985; Bachmair et al., 1999) zu verstehen, die sich auf das „aktive Zuhören“ (Wocken, 2012, S. 131) konzentriert. Demnach wäre es angebracht, sich als Lehrender ein ganzheitliches Bild der Schüler\*innen als Persönlichkeiten bezüglich ihres Leistungsvermögens zu machen. Von einer Einteilung in dichotome Kategorien<sup>69</sup> wie begabt und unbegabt in Hinsicht auf bestimmte Aktivitäten ist abzuweichen. Dies bedeutet, Leistungen in Bezug auf das individuelle Möglichkeitsspektrum zu beurteilen, den Menschen mit seinem eigenen Entwicklungspotenzial zu schätzen und Vertrauen in dieses Entwicklungspotenzial zu haben.

Um Unterricht und Unterrichtsmaterialien entwicklungsbezogen differenzieren zu können, wäre es darüber hinaus sinnvoll, sich als Lehrkraft mit der Lebenswelt der Schüler\*innen außerhalb des Schulkontextes zu beschäftigen. Villegas und Lucas (2002) empfehlen, dass sich Musiklehrkräfte mit der Mikro- und Makroebene der Lebenswelt der Lernenden auseinandersetzen, um eine Brücke zwischen Lebenswelt auf der mikrosozialen Ebene, der Gesellschaft und der Schule zu schlagen (Villegas & Lucas zitiert in Juntunen, 2014, S. 261). Dies ergibt ein ganzheitlicheres Bild der Lernenden als Menschen mit ihren individuellen Lebensentwürfen jenseits stereotypisierter Etikettierung. Vermieden würde so unter Umständen eine Defizitorientierung gegenüber den Fertigkeiten der Schüler\*innen. Für Begegnungen aller am Musicking-Prozess Beteiligten als Lernende sowie Lehrende auf Augenhöhe könnte auf diese Weise der Weg bereitet werden.

Im inklusiven Musikunterricht ist grundsätzlich von einer defizitorientierten Etikettierung zugunsten einer individuellen Sichtweise auf die Lernenden Abstand zu nehmen (Textor, 2018, S. 28). Dies bedeutet jedoch nicht, beispielsweise einen sensiblen Gebrauch von „(...)“, Begründungen für individuelle Förderung per se als Ungleichbehandlung abzulehnen.“ (Textor, 2018, S. 28). Stattdessen sollten beschreibende statt wertender Kategorien konstruktiv dafür eingesetzt werden, den Anspruch der Lernenden auf individuelle Förderung und den Ausgleich von Nachteilen, den sie gemäß der UN-Behindertenrechtskonvention haben, geltend zu machen

---

<sup>69</sup> Wocken (2012) zufolge zeichnet sich inklusive Unterrichtsqualität dadurch aus, dass auf die Dichotomisierung bzw. eine Wertung auf Basis einer Richtig-Falsch-Wertung verzichtet wird. Die Qualität sollte stattdessen auf Basis einer kontinuierlichen Skala eingeschätzt werden: „Alle Indikatoren werden ausdrücklich nicht als dichotome Kategorien verstanden. (...) Bei der Einschätzung der inklusiven Qualität sind keine Schwarz-Weiß-Urteile möglich, aller Unterricht ist immer mehr oder minder inklusiv. Die Indikatoren sind deshalb (...), (...) nach ihrem Ausprägungsgrad entlang eines abgestuften Merkmalskontinuums einzuschätzen.“ (Wocken, 2012, S. 110)

(Textor, 2018, S. 28). Diese Gratwanderung zwischen stigmatisierender Etikettierung und einer konstruktiv-beschreibenden Konstituierung besonderer Förderbedarfe verlangt einen hohen Grad an Sozial- und Personalkompetenz<sup>70</sup> seitens der Lehrkräfte. Lehrende, die auf diese Weise verfahren, würden nachhaltig zu einem ganzheitlichen und nachhaltigen Sozialisationsprozess beitragen, der die Entwicklungsförderung des Individuums in der Musicking-Gemeinschaft zum Ziel hat. Musikunterricht würde so der Gefahr entrinnen, ein sogenanntes *schooling* zu betreiben, so wie es Christopher Small beschreibt (Small, 2011b, S. 284). Die Lehrkraft muss den Lernenden daher Offenheit und Sensibilität entgegenbringen und sich mit dem eigenen Lehrverhalten flexibel auf die Individualität der Schülerschaft einstellen. Die Forschungsergebnisse spiegeln dies ebenfalls wider. 9,26 % der Antworten, die im Rahmen der Fragebogenerhebung zu den inklusionsdidaktischen Unterrichtsprinzipien (C 5) gegeben wurden, beziehen sich auf ein assimilativ-inklusives Vorgehen und sprachen sich für eine individuumbezogene didaktisch-methodische, ganzheitliche Förderung mit Lernziendifferenzierung aus (C 5.2). Lernende sind folglich als mündige, selbstverantwortende Menschen zu sehen. Inklusiver Unterricht ist somit „(...) gekennzeichnet durch das feste Vertrauen auf den autonomen Lebenswillen und die eigenen Wachstumskräfte von Kindern; durch die aufspürende Aufmerksamkeit für die Botschaften, die die Handlungen der Kinder vermitteln; und durch die zurückhaltende Unterstützung der gegebenen Fähigkeiten“ (Wocken, 1988, S. 220). Hinsichtlich einer heterogenen Schülerschaft, der auch Lernende angehören, denen es nicht möglich ist, dafür einzustehen, als mündiges Individuum in ihrem Menschsein bzw. ihrer Individualität gemäß gefördert zu werden, geht es gemäß Hans Wocken darum, Vertrauen in den Lernwillen der Kinder (Wocken, 2012, S. 131) zu setzen. Gleichzeitig gilt es, „Achtung vor den sich entwickelnden Fähigkeiten von Kindern mit Behinderungen“ (BRK 2009, Art. 3) zu haben. Was hieraus deduziert werden kann ist, dass die Lehrenden also gewissermaßen als Advokaten der individuellen Menschlichkeit und Mündigkeit der Lernenden mit ihren vieldimensionalen Entwicklungs- und Lernprozessen operieren<sup>71</sup>. Im Sinne des *Empowerments* der Musi(c)ker\*innen (Small, 1998, S. 215)

---

<sup>70</sup> Gemäß Frey und Jung (2011) und ihres *hierarchischen Strukturmodells von Handlungskompetenz* mit ihren vier Kompetenzklassen der Fach-, Methoden-, Sozial- und Personalkompetenz manifestiert sich Sozialkompetenz bei Lehrenden darin, dass sie die Fähigkeit besitzen, in Kooperation mit anderen gesetzte Ziele zu erreichen. Dies umfasst weiterhin die Dimensionen der Übernahme sozialer Verantwortung und Kooperationsfähigkeit. Soziale Verantwortung bezieht sich dabei auf die „Fähigkeit, wert- und normbezogen sowie gegenüber sich selbst, anderen Personen und der Sache verantwortungsvoll zu handeln.“ (Frey & Jung, 2011, S. 33). Kooperationsfähigkeit wird dadurch bewiesen, dass die „Fähigkeit zur aufeinander abgestimmten und sich ergänzenden Zusammenarbeit.“ (Frey & Jung, 2011, S. 33) besteht. Personalkompetenz betrifft die Hilfsbereitschaft, Einfühlsamkeit, Rücksichtnahme, Toleranz und Zuverlässigkeit der Lehrkräfte. (Frey & Jung, 2011, S. 34)

<sup>71</sup> Dies kommt einem Humanismusbegriff nahe, der „(...) das Bemühen um Humanität, um eine der Menschenwürde und freien Persönlichkeitsentfaltung entsprechende Gestaltung des Lebens und der Gesellschaft durch Bildung und Erziehung (...)“ (Brockhaus, 2006, S. 777f.) ins Zentrum stellt.



gilt es, mittels ganzheitlicher Leistungsbewertung und Dokumentation die Schüler\*innen als Persönlichkeiten zu stärken und ihre Entwicklung hin zu mündigen Individuen im Musicking-Prozess sowie in der Gesellschaft zu unterstützen.

### **Ganzheitliche Leistungsdokumentation mithilfe von Lerntagebüchern**

Um die Leistungen von Schüler\*innen zu beurteilen, steht die Lehrkraft unweigerlich vor der Aufgabe, diese Leistungen anhand einer Bezugsnorm zu messen. Zu kurz gegriffen wäre hier jedoch, von nur einer einzigen Bezugsnorm zu sprechen. Durch die Prädominanz der vielleicht gängigsten, der *sozialen Bezugsnorm*<sup>72</sup> und der *curricularen Bezugsnorm*<sup>73</sup>, tritt die bereits angesprochene *individuelle Bezugsnorm* möglicherweise in den Hintergrund. An dieser Stelle sei auf die mittels Fragebogen ermittelten Forschungsergebnisse und explizit auf die mit inklusivem Unterricht verbundenen „persönlichkeitsbezogenen positiven Erwartungen hinsichtlich intrapersonaler und interpersonaler Wert- und Normorientierung“ (E 1.1) hingewiesen. In dieser Hinsicht ist die „Akzeptanz der Gleichwertigkeit aller“ und die „Akzeptanz von Vielfalt“ (E 1.1.2) für die Proband\*innen von großer Bedeutung. In Bezug auf die Akzeptanz von Vielfalt ist somit bei der Ansetzung von Leistungsmaßstäben bzw. Bezugsnormen seitens der Lehrkraft wichtig, dass Vielfalt als integraler und schätzenswerter Bestandteil inklusiven Unterrichts angesehen wird. Individuelle Leistungen sind hinsichtlich der *individuellen Bezugsnorm* gleichermaßen wertschätzend zu würdigen, auch wenn vielleicht im Vergleich mit den Leistungen der Mitschüler\*innen weniger gute Ergebnisse erreicht wurden. Gemäß Textor (2018, S. 200) wäre hier im inklusiven Musikunterricht die Kombination von *individueller* und *curricularer* Bezugsnorm sinnvoll, da der Heterogenität der Schüler\*innen innerhalb einer Klasse so am adäquatesten begegnet werden kann.

Ergänzend zur individuellen Leistungsbewertung kann beispielsweise die selbstständige Dokumentation des Lernfortschritts in Form von Lerntagebüchern eine persönlichkeitsbildende und selbstbewusstseinsstärkende Wirkung haben. Lindemann (2019) betont jedoch, dass diese Art der Dokumentation kontinuierlich weitergeführt werden sollte, um „Veränderungen im Lern-

---

<sup>72</sup> Die *soziale Bezugsnorm* wird gemäß Textor (2018) als interindividuelle Bezugsnorm bezeichnet. Die Leistungen individueller Schüler\*innen werden dabei mit allen anderen Leistungen der Mitschüler\*innen derselben Klasse bzw. Gruppe verglichen. Maßstab ist dabei eine willkürlich festgelegte Durchschnittsleistung. Gemessen am Durchschnittswert werden die Leistungen mit „Sehr gut“ bis „Ungenügend“ bewertet (Textor, 2018, S. 199).

<sup>73</sup> Die *curriculare Bezugsnorm* wird auch als kriterienorientierte Bezugsnorm bezeichnet, wobei Leistungen an eingangs festgelegten Lernzielen gemessen werden (Textor, 2018, S. 199). Maßstab sind hier die Leistungsanforderungen, die sich aus dem Lernziel ergeben, unabhängig von der Gruppenleistung (Jürgens, 1999, S. 31). Entschieden werden muss jedoch, ob die Lernziele von vornherein individuell bestimmt sind, oder ob diese hinterher mit Blick auf „(...), was der Durchschnitt einer Schülergruppe lernen soll und kann; (...)“ (Textor, 2018, S. 199) festgelegt werden.

prozess“ (Lindemann, 2019, S. 191) feststellen zu können. Um eine Überforderung der Schüler\*innen gemäß Lindemann (Lindemann, 2019, S. 191) bei der Erstellung des Lerntagebuchs zu vermeiden, wäre es nicht falsch, die Dokumentation des Lernstands eventuell unter Einbezug der Eltern und Lehrkräfte vorzunehmen. So könnte sichergestellt werden, dass sich Lehrende und Lernende auf Augenhöhe befinden und den Musicking-Prozess auf einer meta-reflektiven Ebene in Kollaboration gestalten.

Vorteilhaft für den Einsatz von Lerntagebüchern mögen auch, wie in den Interviews, die im Rahmen dieser Arbeit durchgeführt wurden, deutlich wurde, die mit dem Fach Musik assoziierten, Inklusion begünstigenden Einflussfaktoren (G.1) sein. Insbesondere der in diesem Fach als geringer wahrgenommene Leistungsdruck, (G 1.2) der in 11,90 % der Antworten der Interviewten angesprochen wurde, schafft günstige Voraussetzungen, um alternative Formen der Leistungsdokumentation in die Praxis umzusetzen.

Beispiele für Lerntagebücher, die im Musikunterricht zur Anwendung kommen können, sind die Selbsteinschätzungsbögen und exemplarisch dargestellten Lerntagebücher von Heinz Greuen (2008):

Datum: 25.10.2007
Das war neu für mich: Das Lied The Twelve Days of Christmas.
Das hat mir besonderen Spaß gemacht: Das Singen und die Übungen.
Das habe ich besonders gut gekonnt: Mit Singen
Darauf muss ich noch achten, das möchte ich verbessern: Das ich beim atmen die Schultern nicht hoch ziehe.
Datum: 8.11.2007
Das war neu für mich: Garnichts war neu für mich.
Das hat mir besonderen Spaß gemacht: Das Singen und der kleine Text.
Das habe ich besonders gut gekonnt: Die ersten Strophen des Liedes The Twelve Days of Christmas.
Darauf muss ich noch achten, das möchte ich verbessern: Das ich nicht so schnell laufe und das ich die Schultern hochziehe wenn ich atme.

Abbildung 10: Beispiel eines Auszugs aus einem Lerntagebuch (Greuen, 2008, S. 67)

Anhand dieses Beispiels wird ersichtlich, dass die Lernenden dazu angeregt werden, ihren eigenen Lernprozess hinsichtlich ihrer emotionalen Beziehung zum Unterrichtsthema, ihres momentanen Kompetenzzempfindens und ihrer Leistungsentwicklung zu reflektieren. Ermöglicht wird so die Erfahrung, dass der Erfolg des Lernprozesses nicht ausschließlich am Erreichen curricularer Bildungsstandards bzw. nicht nur an der Erreichung einer standardisierten curricularen alters- und schulartspezifischen Norm gemessen werden kann. Stattdessen wird Raum dafür geschaffen, Erfolg an eigenen Erwartungen, eigenem Fortschritt und dem individuellen Empfinden sowie anhand einer *individuellen Bezugsnorm* (Textor, 2018) zu messen. Ein weiteres Beispiel aus dem Förderschulbereich sind Einschätzungsbögen mithilfe derer die Schüler\*innen im Rahmen oder im Vorfeld von Lernentwicklungsgesprächen ihre fachlichen Leistungen selbst einschätzen können:

Musik / Kunst / Sport	[Symbol]	★	★★	★★★	★★★★
	Ich spiele die Handtrommel rhythmisch nach Notenwerten.				
	Ich zeichne Personen und Tiere so, dass ihre Eigenschaften erkennbar sind.				
	Ich schwimme 100 Meter.				
	Ich ...				
Anmerkung / Hinweis zur Förderplanung					
Optional					
*	Das muss ich noch üben.	**	Das kann ich teilweise.		
***	Hier kann ich schon viel, bin aber noch nicht sicher.	****	Das mache ich prima.		

Abbildung 11: Einschätzungsbogen für die Fächer Musik, Kunst, Sport in den Jahrgangsstufen 5 und 6 der Förderschule (Quelle: Dohrmann, 2016, o. S.)

In der obigen Abbildung wird deutlich, dass die Selbsteinschätzung der schulischen Leistung ebenfalls in differenzierter Weise erfolgen kann. Im Vergleich zum schriftlich geführten Lernstagebuch (Abb. 10) kann Schüler\*innen ermöglicht werden, mithilfe von grafischen Zeichen – z. B. anhand von Sternen – ihre Leistung einzuschätzen. Neben fachlichen Leistungen können ebenfalls Sozial-, Lern- und Arbeitsverhalten selbstständig bewertet werden (Dohrmann, 2016, o. S.).

Ein weiteres Beispiel aus der Förderschulpraxis sind Leistungsdokumentationen durch die Lehrkräfte, die zum Halbjahr und Schuljahresende für die Schüler\*innen erstellt werden<sup>74</sup>.

Die Lernstandsbemerkungen gehen auf die individuellen Fortschritte und den individuellen Lernzuwachs der Schüler\*innen ein. Einerseits besteht daher Raum für die Vermittlung von curricular-konformen Lerninhalten<sup>75</sup>, wie z. B. der Entwicklung von Instrumentenkenntnis aus dem Lernbereich 2 „Mit Instrumenten Spielen“ (LehrplanPLUS FS Lernen, 2019c, S.3 93) oder dem Spielen von elementaren Instrumenten mit Hilfestellung und dem Vermitteln ihres Einsatzes in Liedbegleitung und Klanggestaltung. Andererseits wird ebenfalls Raum für Bemerkungen zur individuellen, ganzheitlichen Entwicklung gelassen. Neben der Entwicklung von musikalischen Fähigkeiten besteht so die Möglichkeit zur Erwähnung entwicklungsbezogener Kompetenzen. Dies verdeutlicht, dass mit Blick auf die Lernausgangslage der Schüler\*innen im Curriculum Raum für flexible Anpassung curricularer Bildungsinhalte gelassen wird. Zur Verdeutlichung zeigt Abbildung 12 einen Ausschnitt aus dem LehrplanPLUS für den Förderschwerpunkt Lernen:

LERNBEREICH 2: MIT INSTRUMENTEN SPIELEN			
Jahrgangsstufen 1-4		Jahrgangsstufen 5-9	
<b>2.2 BODYPERCUSSION UND ELEMENTARE INSTRUMENTE EINSETZEN</b> [DIAGNOSTISCHE LEITFRAGEN UND ENTWICKLUNGSORIENTIERTE FÖRDERMAßNAHMEN]			
Die Schülerinnen und Schüler... <ul style="list-style-type: none"> <li>entwickeln Instrumentenkenntnis und beschreiben Tasten-, Blas-, Schlag- und Saiteninstrumente mit deren grundlegenden Eigenschaften.</li> <li>begleiten Lieder rhythmisch mit elementaren Instrumenten.</li> <li>spielen elementare Instrumente mit Hilfestellung sachgerecht und setzen sie zur Liedbegleitung bzw. Klanggestaltung ein.</li> </ul>		Die Schülerinnen und Schüler... <ul style="list-style-type: none"> <li>zeigen erweiterte Instrumentenkenntnis und benennen und unterscheiden Einsatzmöglichkeiten, Klangcharakter und Funktionsweise verschiedener Tasten-, Blas-, Schlag- und Saiteninstrumente.</li> <li>geben Rhythmen und Lieder mit elementaren Instrumenten mehrstimmig wieder und begleiten diese.</li> <li>spielen sachgerecht verschiedene elementare Instrumente und setzen sie zur Liedbegleitung bzw. Klanggestaltung ein.</li> <li>setzen Notenwerte und Taktarten auf Instrumenten und Punktierungen bei Sprechstücken um.</li> <li>nutzen den Computer mit entsprechender Software zur Musikerzeugung.</li> </ul>	
<b>2.1 ENTWICKLUNGSBEZOGENE KOMPETENZEN</b>			
<b>2.1.1 MOTORIK UND WAHRNEHMUNG</b> Die Schülerinnen und Schüler... <ul style="list-style-type: none"> <li>beziehen die Gesamtmotorik ein und nutzen motorische Impulse. (Bewegungskoordination)</li> <li>unterscheiden Instrumente durch die Parameter lang – kurz und laut – leise. (Auditive Differenzierung)</li> <li>erproben die Flexibilität in der Anschlagstechnik bei unterschiedlichen Spielweisen der verschiedenen Instrumente. (Angepasste motorische Aktivität)</li> </ul>	<b>2.1.2 DENKEN UND LERNSTRATEGIEN</b> Die Schülerinnen und Schüler... <ul style="list-style-type: none"> <li>gehen planerisch bei der gestalterischen Umsetzung verschiedener Notenwerte und Taktarten vor. (Handlungsplanung)</li> <li>trainieren die Merkfähigkeit durch Benennen der Instrumente. (Gedächtnisleistung)</li> </ul>	<b>2.1.3 KOMMUNIKATION UND SPRACHE</b> Die Schülerinnen und Schüler... <ul style="list-style-type: none"> <li>erweitern in Instrumentenkunde den Wortschatz und bilden Oberbegriffe. (Wortschatz)</li> </ul>	<b>2.1.4 EMOTIONEN UND SOZIALES HANDELN</b> Die Schülerinnen und Schüler... <ul style="list-style-type: none"> <li>erleben Musizieren als Mittel zum Selbstausdruck. (Emotionen erkennen und äußern)</li> <li>erleben Musizieren als individuelles Einordnen in den Klangkörper der Gruppe. (Team- und Gemeinschaftsfähigkeit)</li> </ul>

Abbildung 12: Fachkompetenzen und Entwicklungsbezogene Kompetenzen Lernbereich 2 (LehrplanPLUS FS Lernen, 2019c, S. 393)

<sup>74</sup> Ab dem Schuljahr 2016/2017 können dokumentierte Lernentwicklungsgespräche auch in den Jahrgangsstufen 4 bis 7 an Förderschulen als Ersatz für das Zwischenzeugnis eingesetzt werden (Dohrmann, 2016, o. S.). Im Rahmen von 30-minütigen Lernentwicklungsgesprächen wird zusammen mit der Schülerin oder dem Schüler, den Eltern und der Klassenleitung der Lernfortschritt in den Schulfächern, Entwicklungsbereichen und künftige Lernschritte besprochen. Die Schüler\*innen können sich hierbei an der Planung der weiteren Lernschritte beteiligen. (Heimlich & Bjarsch, 2020, S. 277).

<sup>75</sup> Bezug genommen wird hier auf den Lehrplan für den Förderschwerpunkt Lernen an Förderschulen in Bayern. Jedoch können die Überlegungen, die mit Bezug auf dieses Curriculum unternommen werden, auch als Anregung – im Falle der Inklusion von Förderschüler\*innen in den Regelschulunterricht – als Inspiration hinsichtlich der Inkludierung von Schüler\*innen z. B. im Förderbereich Lernen gesehen werden.

Im Sinne Smalls (1998, S. 140) ließe sich in dieser Weise – mit flexiblem entwicklungs- und bedürfnisbezogenem Einbezug des Curriculums – die Form, in der das Musicking stattfindet, an den Bedürfnissen der Teilnehmer\*innen ausrichten. Gleichzeitig wird durch die Möglichkeit des flexiblen Umgangs mit curricularen Inhalten deutlich, dass sich gemeinsames Lernen innerhalb einer heterogenen Lerngruppe am selben Lerngegenstand und individuelle, ganzheitliche Entwicklung konstruktiv vereinbaren lassen. Insbesondere im Fach Musik ist dies durch die Vielfalt an musikalischen Beteiligungsmöglichkeiten am gemeinsamen Musicking und die Multisensorik musikalischer Aktivität möglich.

Das in Abbildung 10 aufgeführte Lerntagebuch ist daher ein gutes Beispiel dafür, dass der momentane Lernstand in Form der Frage: „Das habe ich besonders gut gekonnt.“, reflektiert wird. Die Aspekte, die verbesserungswürdig erscheinen, um die eigene Leistung entsprechend optimieren zu können sowie die Motivation und persönliche Involviertheit können auf gleicher Stufe in die Dokumentation miteinfließen, wie auch der Einschätzungsbogen in Abbildung 11 zeigt. Durch Selbstreflexion wird so eine Beziehung zum eigenen Lernen bzw. Musicking exploriert und angeregt. Den Schüler\*innen wird somit eine Stimme auf meta-reflektiver Ebene gegeben, dadurch stereotypischer Kategorisierung von außen vorgebeugt und das Selbstwertgefühl des Individuums gestärkt. Gleichzeitig werden Lernende zu konstruktiven und selbstverantwortlichen Akteur\*innen im eigenen Lernprozess. Dadurch wird versucht, alle zu gleichen Stücken im Sinne eines partizipativen Rituals gemäß Small<sup>76</sup> am Musicking zu beteiligen. Ziel ist, reziprokes, ganzheitliches schulisches Musicking, in dem alle Beteiligten ernst genommen werden. Inwiefern Lerntagebücher als Ergänzung zur herkömmlichen Leistungsbewertung letztendlich dienen können, bleibt jedoch angesichts der vorwiegenden Orientierung an standardisierten Leistungsnormen fraglich. Heimlich und Bjarsch (2020) sehen den Nutzen von Lerntagebüchern vielmehr darin, dass sie Hinweise auf „(...) nächste notwendige Lern- und Entwicklungsaufgaben.“ (Heimlich & Bjarsch, 2020, S. 274) liefern. In Kombination mit diagnostischen Instrumenten wie Förderplänen, die in einem ersten Schritt zum Nachteilsausgleich und reibungsloserer Eingliederung der Schüler\*innen mit Förderbedarf beitragen sollten, können Lerntagebücher als Ergänzung dieser diagnostischen Instrumente fungieren. Dadurch wird den Lernenden das Gefühl vermittelt, nicht nur auf Basis eines diagnostizierten Förderbedarfs beurteilt zu werden. Stattdessen werden Selbstwirksamkeitserfahrungen durch die Reflexion

---

<sup>76</sup> Small stellt zwei Arten von Ritualen gegenüber: Erstere umfasst die Machtlosigkeit und Passivität des isolierten Individuums. Letztere bezieht sich auf ein Ritual einer partizipativen und aktiven Gemeinschaft bzw. community, in der das Individuum darin bestärkt wird, aktiv teilzunehmen und schöpferisch tätig zu werden (Small, 1998, S. 105).

des eigenen Musicking-Prozesses ermöglicht. Auf diese Weise begeben sich die Schüler\*innen aktiv auf den Weg der Exploration der eigenen Persönlichkeits- und Leistungsentwicklung.

### 5.3 Egalitäre Differenz

Aus den Ergebnissen der Fragebogenauswertung ließ sich zur Überkategorie „Inklusionsbegriff“ deduzieren, dass die Proband\*innen mehrheitlich eine *demokratieorientierte Argumentationslinie* (C 3.1, 9,57 %) verfolgen. Dies zeigt, dass das Erleben und die Erfahrung von demokratischen Strukturen, Haltungen und Prozessen (vgl. Textor, 2015, S. 35), ein zentrales Anliegen der Proband\*innen in Bezug auf inklusiven Unterricht ist. Ein wesentlicher Bildungsauftrag besteht damit für die Befragten in der „gleichberechtigte[n] Partizipation aller Schülerinnen und Schüler“ (Textor, 2015, S. 35).

Nicht viel weniger wichtig ist für die Proband\*innen jedoch auch die menschenrechtsorientierte Argumentationslinie (C 3.2) in 8,64 % der Antworten. Wie bereits an früherer Stelle im Rahmen der Darstellung der Forschungsergebnisse erläutert wurde, spielen somit die positiven Folgen der Inklusion für das Individuum bzw. die Schüler\*innen eine entscheidende Rolle (Textor, 2018, S. 36), wenn es um inklusives Unterrichten geht. Somit treten für die Proband\*innen beide Entitäten, Egalität und Differenz im Sinne der *egalitären Differenz* (Prenzel, 1993, S. 30) – wie bereits an früherer Stelle der Arbeit definiert – in reziproke Beziehung. Annedore Prenzel spricht in Bezug auf Egalität und Differenz von Symbiose: „Egalität und Differenz werden nicht als gegensätzlich, sondern als einander wechselseitig bedingend verstanden. (...) Keine der beiden Dimensionen ist in diesem Zusammenhang verzichtbar, denn Gleichheit ohne Differenz würde undemokratische Gleichschaltung und Differenz ohne Gleichheit undemokratische Hierarchie hervorbringen.“ (Prenzel, 2001, S. 93). Ein Leitbild, wonach Individualität in umfassender Weise Akzeptanz entgegengebracht und als gewinnbringender Aspekt betrachtet wird, kann gemäß Prenzel zum zentralen Handlungs- und Erkenntnismotiv für die Gestaltung und Bewertung von Bildungsprozessen werden. Dies könnte dann mitunter auch zu einer grundsätzlichen Akzeptanz bzw. Offenheit gegenüber Inklusion im weiten Sinne<sup>77</sup> führen (Prenzel, 2001, S. 93). Gerade im Kontext des schulischen Musikunterrichts, unter Umständen insbesondere in der Primarstufe, wäre es möglich, gerade aufgrund der großen Heterogenität der Schülerschaft einen Gegenentwurf zu defizitorientierter Standardisierung und Kategorisierung zu-

<sup>77</sup> Annedore Prenzel ist Verfechterin eines weiten Inklusionsbegriffes, den sie in *Pädagogik der Vielfalt. Verschiedenheit und Gleichberechtigung in Interkultureller, Feministischer und Integrativer Pädagogik* (1993) darlegt und wonach „(...) Angehörige verschiedener Geschlechter, verschiedener Kulturen und Subkulturen, Menschen mit und ohne Behinderung sowie weitere Gruppierungen und die Beziehungen zwischen ihnen (...)“ (Prenzel, 2001, S. 93; Prenzel, 1993) in die Begriffsbildung miteinbezogen sind.

gunsten eines demokratisch kompetenzorientierten Lehrens und Lernens zu verwirklichen. Gleichheit und Differenz werden somit gleichermaßen wertgeschätzt. Vielfalt besteht ebenfalls in Hinblick auf musikalische Aktivitäten. Zu nennen sind das Musizieren, das Zuhören, das Üben und Komponieren oder auch andere Tätigkeiten, die mit dem Musicking-Prozess in Zusammenhang stehen. Small nennt hier beispielsweise die Kontrolle der Eintrittskarten bei Konzerten (Small, 1998, S. 9).

In Hinblick auf die Verwirklichung egalitär-differenten Musickings auf pädagogischer Ebene ist hier die *entwicklungslogische Didaktik* nach Georg Feuser (2008) zu nennen. Die mit Smalls Musicking-Theorie verbundenen Werte der Kooperation, des Respekts voreinander, Gleichberechtigung, Freiheit und Kreativität (Odendaal et al., 2014, S. 167) sind Werte, die für Feuser ebenfalls zentralen Stellenwert haben. Bei Feuser lassen sich darüber hinaus zwei Säulen<sup>78</sup> identifizieren, auf denen die *entwicklungslogische Didaktik* beruht. Die erste dieser Säulen wird als *Humanum einer Pädagogik* bezeichnet, da man statt einer äußeren Differenzierung eine ausschließlich auf Basis der individuellen Entwicklungsstufe begründete innere Differenzierung vornimmt (Feuser in Textor, 2018, S. 150). Die zweite Säule, auf der Feusers Didaktik beruht, ist das *Moment des Demokratischen*, nach dem Schüler\*innen in kooperativer Tätigkeit an einem Lerngegenstand arbeiten (Textor, 2018, S. 150). Es wird den Lernenden „unterschiedlichster Biographie, Entwicklungsniveaus und Lernmöglichkeiten (...), die von einem ‚Gemeinsamen Gegenstand‘ ausgehend zu entfalten sind, in Kooperation ermöglicht, miteinander zieldifferent zu lernen und zu arbeiten“ (Feuser 2008, S. 129). Als demokratisch lässt sich dieses Moment bezeichnen, da eine inklusive Lerngemeinschaft gebildet wird, deren Strukturen bzw. Anforderungen dem individuellen Entwicklungsstand angepasst werden. Die Feusersche Didaktik vereint somit Eigenschaften in sich, die der Vorstellung Smalls vom Musicking-Prozess als einem politischen Akt gleichkommt<sup>79</sup>. Ein inklusiver Musikunterricht, der Wege des kooperativen, hierarchiefreien Zusammenarbeitens und Musizierens auf Basis entwicklungsbezogener Individualisierung und Differenzierung ermöglicht, zeigt gesamtgesellschaftliche Möglichkeiten auf. Perspektiven werden gegeben, wie Individuum und kollektive Zusammenarbeit zu gleichen Stücken konstruktiv gefördert werden können. Feusers Didaktik kann demnach dabei helfen, einen inklusiven Musikunterricht auf Basis der Musicking-Theorie in die Praxis umzusetzen.

---

<sup>78</sup> Gemäß Anne Textor (2018) wurden die „vier Momente im Sinne eines nicht zu unterschreitenden und unveräußerlichen didaktischen Fundamentus (...)“ (Textor, 2018, S. 150) in zwei Grundsätzen, dem *Humanum einer Pädagogik* und dem *Moment des Demokratischen* zusammengefasst.

<sup>79</sup> Small äußert sich hierzu explizit: „(...) musicking functions as a social and even a political act.“ (Small, 1998, S. 12)

Feusers Didaktik entspricht damit dem, was Small unter einem Akt der Solidarität versteht, in dem reziproke Beziehungen geknüpft werden und alle aus diesen in einem wechselseitigen Lernprozess lernen können. Diese Reziprozität ist Kernbestand dessen, was Small unter dem Explorieren, Affirmieren und Feiern von Beziehungen in einem Akt der Solidarität versteht (Small, 1998, S. 218). Dies bedeutet auch zu erkennen, dass Egalität nicht ohne die Anerkennung von Differenz und Differenz nicht ohne die Existenz von Egalität zur Entfaltung kommen kann.

## 5.4 Multidimensionalität

Stellt man sich die Frage, weshalb musikalische Aktivität besonders prädestiniert ist, um inklusives Unterrichten im schulischen Rahmen in die Praxis umzusetzen, lässt sich als Antwort auf diese Frage zweifelsohne die Multidimensionalität musikalischer Aktivität an sich anführen. Gestützt wird dies ebenfalls durch die Ergebnisse der Forschung, die im Rahmen dieser Arbeit gewonnen werden konnten. Nach Ansicht der Proband\*innen ist Musik aufgrund ihrer Multidimensionalität bzw. Multisensorik ein inhärent inklusives Unterrichtsfach. Wie bereits im Rahmen der Arbeit angesprochen wurde, entfielen 80,95 % aller Interview-Antworten zur Frage, weshalb das Fach Musik sich besonders gut für inklusives Unterrichten eigne, auf die hierzu untergeordneten Kategorien der „Multidimensionalität und Multisensorik“ (G 2.1) sowie die in Kategorie (G 2.2) eingeordnete „naturegegebene Begabung zu musikalischer Aktivität und Möglichkeit zur Persönlichkeitsbildung/informaler Charakter“. In diesem Zusammenhang ist für die Proband\*innen ebenfalls die „Exploration eigener Fähigkeiten und Selbstwirksamkeit/Exploration zwischenmenschlicher Beziehungen und die Ausbildung eines Gemeinschaftsgefühls“ (G 2.2.4) wichtig. Somit leistet der Musicking-Prozess im Sinne Christopher Smalls<sup>80</sup> einen zentralen Beitrag der Persönlichkeitsbildung (Small, 1998, S. 8).

Darüber hinaus kann durch den multisensorischen Aspekt dem Menschen der Facettenreichtum menschlicher Wahrnehmung erlebbar gemacht werden. In Hinblick auf Lernende, die nicht über die volle Leistungsfähigkeit einer oder mehrerer ihrer Sinne verfügen, bietet musikalische Betätigung durch ihre Multimodalität besondere Möglichkeiten: „Music is multimodal in na-

---

<sup>80</sup> Small selbst spricht in seiner Theorie ebenso von der Multidimensionalität des Musicking-Prozesses (Small, 1998, S. 172), der er die Eindimensionalität, Distanziertheit und den hierarchischen Charakter des Sinfoniekonzerts gegenüberstellt (Small, 1998, S. 213). Jedoch muss bedacht werden, dass ein Sinfoniekonzert ein unter anderem emotionales, visuelles und auditives Erlebnis für die Zuhörer\*innen sein kann. Stefan Koelsch (2013) argumentiert in *Striking a chord in the brain: neurophysiological correlates of music-evoked emotions*, dass das bloße auditive Wahrnehmen von Musik denselben emotionalen Effekt bzw. dieselben Gehirnareale aktiviert, wie dies der Fall wäre, wenn diese Emotionen in zwischenmenschlichem Umgang geweckt würden. Die Zuhörer\*innen eines klassischen Sinfoniekonzerts sind somit aktiv involviert.



ture. In addition to stimulating the mind, it stimulates the ears, eyes and the body.“ (Shehan-Campbell & Scott-Kassner zitiert nach Schraer-Joiner, 2014, S. 88). Johnson (2009, S. 17) verweist darüber hinaus auf die Möglichkeit, Musik auf kinästhetischer und haptischer Ebene erleben zu können. Um Beeinträchtigungen auf akustischer Ebene ein Stück weit auszugleichen, muss die Lehrkraft durch entsprechende Hilfestellung bedürfnisgerecht unterstützen. Diese Hilfen unterstützen nebenbei auch die anderen Schüler\*innen in ihrer individuellen Wahrnehmung. Ebenfalls stellte sich laut den Befunden bisheriger Forschung heraus, dass durch gemeinsames Musizieren und musikbezogene Aktivitäten, wie zum Beispiel Tanzen, die emotionale Befindlichkeit der Teilnehmenden wesentlich und in vielfältigster Art und Weise beeinflusst wird.<sup>81</sup> Das Potenzial, das musikalische Aktivität durch seine Wirkkraft auf multisensorischer Ebene bietet, im Kontext des inklusiven Musikunterrichts, muss durch die Lehrkraft erkannt und erschlossen werden.

An dieser Stelle sei auf Franz Amrhein (2007, S. 778) verwiesen, der auf das Prinzip *Stimulierung-Strukturierung* als Methode des Musikunterrichts im Förderschulkontext hinweist. Anhand der Methode lässt sich die Multidimensionalität musikbezogener Aktivität auf sensorischer, kognitiver und affektiver Ebene verdeutlichen. Demzufolge bewirkt Musik einerseits Bewegung, die Freisetzung von Assoziationen und der Emotionen und auf der anderen Seite wird „Ordnung, Regelmäßigkeit und Struktur vermittelt.“ (Amrhein, 2007, S. 778). Für Amrhein gehört es deshalb zu den Aufgaben der Lehrkraft, die Balance zwischen den beiden Extremen der Entgrenzung und Grenzsetzung, der Emotionalität und Rationalität immer wieder von neuem herzustellen (Amrhein, 2007, S. 778). Ordnung, Struktur und Regelmäßigkeit werden während gemeinschaftlicher musikalischer Aktivität erfahrbar gemacht bzw. erlernt. Die Musizierenden müssen sich im Rahmen gemeinschaftlichen Musizierens bis zu einem gewissen

---

<sup>81</sup> Stefan Koelsch (2013) gibt an, dass Musikhören unter anderem dadurch starke Emotionen in den Musikhörenden auslösen kann, dass sich eine gewisse Freude bzw. ein Glücksgefühl einstellt, wenn von den Hörenden die Logik innermusikalischer Strukturen „logic of musical ideas and their progress“ (Davies, zitiert nach Koelsch, 2013, S. 234) als erfasst oder verstanden empfunden wird.

Zentner et al. (2008) fanden heraus, dass das Hören von Musik mehr als 30 verschiedene Emotionen in den Hörer\*innen erweckte, wie beispielsweise Gefühle der Überraschung, der Transzendenz (z. B. Spiritualität, Inspiration etc.), der Zuneigung, des Friedens, der Macht und positiver Agitation bzw. Erregtheit.

Koelsch (2013, S. 231) nimmt ebenfalls auf den Kontext eigenen Musizierens und die Emotionen, die durch die musikalisch-zwischenmenschliche Interaktion während der musikalischen Aktivität geweckt werden, Bezug. Gemeinschaftliches Musizieren basiert demnach auf zwischenmenschlicher Koordination. Die instrumental Musizierenden oder zur Musik Tanzenden synchronisieren ihre Handlungen, sodass ein einheitlicher Rhythmus entsteht, wodurch positive Gefühle geweckt werden (Koelsch, 2013, S. 231).

Weiterhin konnten Rilling et al. (2002) herausfinden, dass die erfolgreiche interindividuelle Kooperation von Menschen in einem Gefühl einander vertrauen zu können resultierte und damit entsprechende neurologische Botenstoffe der Belohnung freigesetzt wurden, was wiederum ein Gefühl der Zufriedenheit bewirkte.

Zudem fanden Cross und Morley (2008) heraus, dass musikbezogene Aktivität zu gesteigerter sozialer Kohäsion einer Gruppe von Menschen führt.

Grad mit den Mitmusizierenden synchronisieren, vor allem bei gemeinsamer tänzerischer Betätigung stellt sich dies meist automatisch ein. Hierdurch können erwiesenermaßen positive Gefühle geweckt werden (vgl. Koelsch, 2013, S. 231). Weiterhin ist es für die Musi(c)ker\*innen wichtig, zu erfahren, dass es sozialer Kohäsion bedarf, um eine für alle Teilnehmenden befriedigende musikbezogene Gruppenaktivität durchzuführen. Im Rahmen dessen wird zudem das menschliche Grundbedürfnis nach Zugehörigkeit befriedigt und folglich auch das eigene Lebensgefühl gesteigert (vgl. Cacioppo & Hawkley, 2003; Cross & Morley, 2008; Baumeister & Leary, 1995). Gerade für Lernende mit besonderem Förderbedürfnis im Bereich Verhalten bietet das Prinzip der *Stimulierung-Strukturierung* die Chance, Struktur und Regelmäßigkeit als etwas wahrzunehmen, das positive Stimulierung auf emotionaler Ebene bzw. ein gesteigertes Lebensgefühl gewährleistet<sup>82</sup>.

Doch auch Schüler\*innen ohne diagnostizierten Förderbedarf werden in ihrer Persönlichkeitsentwicklung durch positive Erlebnisse in der Musikgruppe gestärkt und entwickeln ein gesteigertes Lebensgefühl. Auch wird vermittelt, dass ein für die Dauer der musikalischen Aktivität gefordertes sozial-kohärentes Verhalten nicht zwangsläufig mit dem negativen Gefühl der Einschränkung verbunden sein muss. Vielmehr wird dieses Verhalten damit assoziiert, dass es den Weg dafür ebnet, sich in der Musikgruppe kreativ-musikalisch ausleben zu können bzw. seine Individualität innerhalb der Gruppe leben zu können. Die Entwicklung eines positiven Selbstwertgefühls kann so ihren Anfang nehmen bzw. weiter gefördert werden. Dies entspricht ebenfalls dem Lerneffekt, den Small dem Musicking attribuiert: Zu lernen, ein gutes und erfülltes Leben zu führen (Small, 1998, S. 50).

In ihrer Eigenschaft vielfältigste Emotionen stimulieren zu können (vgl. Davies, 1994; Zentner et al., 2008) bietet musikalische Aktivität weiterhin die Möglichkeit, diese Stimulation mit der Ordnung, Regelmäßigkeit und Struktur sprachlich-grammatikalischer Syntaxordnungen zu verbinden. Die Schüler\*innen lernen so ihre durch die Musik ausgelösten Emotionen in Worte zu fassen und in syntaktischen Ordnungen zu strukturieren. Mit Blick auf Lernende mit sprachlichem Förderbedarf würde auf diese Weise, durch das multisensorische Wahrnehmungsmedium Musik, mittels des Prinzips der *Stimulierung-Strukturierung* sprachsensibel unterrichtet (vgl. Bossen, 2017).

---

<sup>82</sup> Lernende mit Förderbedarf im Bereich Verhalten profitieren gemäß Eberhard et al. (2017, S. 47) von klarer Strukturierung und abwechslungsreicher Gestaltung des Lernprozesses. Zeitnahes Feedback über ihre Fortschritte ist unerlässlich (Eberhard et al., 2017, S. 47).

Musikbezogene Aktivität ermöglicht somit durch ihre Multidimensionalität und Multisensorik dem Individuum, die eigene Gefühlswelt in Introspektion zu explorieren. Gleichzeitig kann das Kennenlernen sozialer Kohärenz beim gemeinsamen Musizieren mit den anderen Teilnehmenden als erfüllend erlebt werden. Auf diese Weise wird im Sinne Smalls (1998, S. 8) ein entscheidender Beitrag zu intrapersonaler und interpersonaler Beziehungsbildung geleistet.

### **Musikalische Multidimensionalität und Multisensorik in der Praxis**

Multisensorisches Lernen wird durch Heiner Böttger (2010) wie folgt definiert:

Multisensorisches Lernen bedeutet Lernen mit allen Sinnen. Multisensorische Erfahrungen und Wahrnehmungen umfassen die Fähigkeit, Informationen und Reize aus der Umwelt bzw. aus dem Organismus über unterschiedliche Rezeptoren aufzunehmen und zu verarbeiten. Die bewusste und unbewusste Aktivierung aller Sinne und deren Einsatz unterstützt (...) Denkprozesse multilateral. (Böttger, 2010, S.78)

Ein Beispiel für das Lernen auf multisensorischer Ebene ist zum Beispiel das taktile Lernen, das sich insbesondere für Schüler\*innen mit Beeinträchtigungen im Sehen und Hören anbietet. Gearbeitet wird hier mit vibrotaktilem Stimulation, die beispielsweise über das Spiel rhythmischer oder melodischer Muster auf Percussion-Instrumenten oder Orff-Klangstäben erzielt werden kann. Die Klänge sind über die Vibration des Instruments selbst oder über den Boden zu spüren (Schraer-Joiner, 2014, S. 90). Eberhard et al. (2017, S. 52f.) verweisen diesbezüglich auch auf den Einsatz von Cajons, Bodypercussion und Instrumenten, die in tiefen Frequenzbereichen klingen, wie den Kontrabass, dessen Klang besonders gut durch Menschen mit Höreinschränkungen bzw. vollständigem Hörverlust wahrgenommen wird. Da sich die Schallwellen durch die Vibrationen durch die genannten Methoden und Materialien gut taktil erspüren lassen, können sowohl hör- sowie auch sehbeeinträchtigte Schüler\*innen profitieren. Bewegungsreicher Musikunterricht ist beispielsweise vor allem für sehbeeinträchtigte Lernende bereichernd, da es ihnen oftmals an Gefühl für Raum-Lage-Beziehungen sowie einem ausgeprägten Körperschema mangels Beobachtungsmöglichkeiten fehlt (Eberhard et al., 2017, S. 56). Das Gleiche gilt für Schüler\*innen mit motorischen Einschränkungen bzw. Beeinträchtigungen (Eberhard et al., 2017, S. 50). Tanz und Bewegung im Musikunterricht hilft, den Körper im Raum zu erfahren (Eberhard et al., 2017, S. 58) und, wie bereits in dieser Arbeit angesprochen, die soziale Kohärenz der Gruppe zu verbessern. Durch gegenseitige Rücksichtnahme und das erwähnte Synchronisieren der Bewegungen wird wiederum das Sozialverhalten verbessert. Für Lernende, die keine musikalische Vorerfahrung haben, bietet das multisensorische Lernen die Möglich-

keit, Strukturverläufe, die Notation bzw. die theoretische Fundierung musikalischer Aktivität handlungsorientiert und somit auch barrierefrei zu erleben<sup>83</sup>.

Insgesamt lässt sich sagen, dass das Lernen auf multisensorischer Ebene Denkprozesse multi-lateral (vgl. Böttger, 2010) befördert und somit nicht nur gewinnbringend für den inklusiven Musikunterricht, sondern für nachhaltiges Lernen generell zuträglich ist.

Es wird also quasi ein Netz aus verschiedensten multisensorischen Lernmöglichkeiten auf extramusikalischer und intramusikalischer Ebene gewoben, das alle Lernenden durch seine Engmaschigkeit auffängt. Diese Verflechtung aus Möglichkeiten der sensorischen Stimulation könnte auch als „pattern which connects“ (Small, 1998, S. 53) bzw. allumfassendes Musicking-Netzwerk aufgefasst werden, das die Musi(c)ker\*innen miteinander verbindet.

#### 5.4.1 Umgangsformen mit Musik

Für Christopher Small ist Musik etwas, das praktiziert wird (Small, 1998, S. 2). Im Folgenden soll genauer untersucht werden, auf welche Weise sich inklusive musikalische Aktivität im inklusiven schulischen Kontext konkret gestalten ließe. Bezug genommen wird dabei auf die fünf „Umgangsweisen mit Musik“, wie sie Dankmar Venus formuliert hat (1984, S. 21f.)<sup>84</sup>. Die durch Dankmar Venus formulierten Umgangsweisen bieten die Möglichkeit, ein Netz zu weben bzw. zu kreieren, das die Schüler\*innen durch die Vielfalt an Möglichkeiten, musikbe-

<sup>83</sup> Johnson (2009) verweist beispielsweise auf die graphisch-visuelle Darstellung von musikalischen Parametern wie Rhythmus, Tempo und die Melodieführung des Windows Media Players. Hierdurch profitieren auch diejenigen, denen es durch eine Beeinträchtigung der auditiven Wahrnehmung schwerfällt, melodische, harmonische oder temporale Verläufe auditiv zu erkennen (vgl. Graham & Beer, 1980, S. 61). Johnson (2009) nennt beispielsweise auch die gestische Darstellung bzw. Begleitung von Musik durch Dirigent\*innen. Song- und Liedtexte können vergrößert auf PowerPoint-Folien barrierefrei dargestellt werden. Klangpartituren, Videos oder andere Illustrationen sind ebenfalls visuelle Unterstützungen (Schraer-Joiner 2014, S. 90).

<sup>84</sup> Die Umgangsweisen nach Dankmar Venus (1984) bilden ein „analytisches und konstruktives Kategoriegefüge, das jeweils vom 1. bis zum 13. Schuljahr klassen- bzw. stufenspezifisch zu entfalten ist.“ (Kaiser & Nolte, 1989, S. 33). Mit Blick auf den inklusiven Grundschul-Musikunterricht, der sich weniger an entsprechenden standardisierten Leistungsnormierungen orientiert, wird der Fokus weg von der jeweiligen Klassen- und Stufenspezifik hin zu den jeweiligen Entwicklungsvoraussetzungen und (förderspezifischen) Bedürfnissen der Schüler\*innen gelenkt.

Nach Venus (1984 S. 21f.) ist die erste der fünf Umgangsweisen mit Musik die *Produktion von Musik*, die die Komposition und Improvisation von Musik umfasst. Die zweite der fünf Umgangsweisen bezieht sich auf die *Reproduktion von Musik*, die einerseits vokal (solistisch oder chorisch) oder instrumental (solistisch oder chorisch) erfolgen kann. An dritter Stelle steht die *Rezeption von Musik*, das „Hören von Musik, die man selbst reproduziert oder improvisiert“ oder das „Hören von Musik, die man nicht selbst reproduziert“. Letzteres wird nochmals differenziert in „Hören in Gegenwart Musizierender“ und „Hören durch technische Mittler“.

Dem folgt die vierte Umgangsweise, die *Transposition von Musik*, die sich auf Bewegung und Tanz und die sprachliche oder bildliche Darstellung von Musik bezieht. Die fünfte der Umgangsweisen nennt sich *Reflexion über Musik* und nimmt auf „alle Möglichkeiten des Nachdenkens und des Gesprächs über Musik, zugleich aber auch die Aneignung theoretischer Kenntnisse (Musikkunde, Notenlehre usw.)“ Bezug (Venus, 1984, S. 21f.).

zogen aktiv zu werden, am Musicking-Prozess teilhaben lässt. Jedoch sollen in Bezug auf den inklusiven Musikunterricht Modifikationen der ursprünglichen Umgangsweisen nach Venus (1984) vorgenommen werden, um den Gegebenheiten des inklusiven Unterrichts gerecht zu werden. Diese werden im Folgenden erläutert.

### **Kompositorisch-improvisatorische Produktion**

In seinen *Umgangsweisen mit Musik* unterscheidet Dankmar Venus (1984, S. 21f.) zwei Arten der musikalischen Produktion. Auf der einen Seite steht dabei die Komposition und auf der anderen Seite die Improvisation von Musik. Die beiden, Small's Auffassung nach im Verhältnis zueinander antithetischen Entitäten der Komposition und Improvisation, können unter anderem als Indikatoren dafür dienen, einzuschätzen, wie vertraut oder distanziert sich die Beziehungsbildung der Musizierenden untereinander gestaltet und wie aktiv oder passiv die Zuhörenden sind (Small, 2016, S. 63). Die deutlichste Distanzierung manifestiert sich ihm gemäß zwischen Komponisten und den Musizierenden. Distanz wird hierbei durch die unanfechtbare Autorität der schriftlich fixierten Komposition kreiert (Small, 2016, S. 63). Improvisation von Musik lässt hingegen gemäß Small (2016, S. 63) dadurch, dass sie nicht schriftlich fixiert ist, Raum für die Autonomie der ausführenden Musizierenden. Es muss jedoch erwähnt werden, dass Small keineswegs der Ansicht ist, dass Komposition und Improvisation sich als zwei miteinander unvereinbare Pole gegenüberstehen (Small, 2016, S. 63). Small betont in diesem Zusammenhang, dass niedergeschriebene Kompositionen sehr wohl auch – wenn auch in unterschiedlichem Maße – Raum für Kreativität seitens der Musizierenden lassen:

There are degrees of closeness and distance in this also; not all notated scores even attempt to specify in every detail what the performers are to do, and many styles of notation leave a great deal up to them to decide. (Small, 1998, S. 195)

Kompositorische Tätigkeit im inklusiven Musikunterricht lässt somit durchaus Raum für die Kreativität der Schüler\*innen. Es gilt also, den Ad-hoc-Charakter musikalischer Improvisation und die spontane innermusikalische sowie soziale Beziehungsbildung und ihren dialoghaften, kommunikativen Charakter improvisatorischer Interaktion in den Kompositionsprozess miteinzubeziehen. Idealerweise würde daraus eine Fusion aus Komposition und Improvisation entstehen, eine *kompositorisch-improvisatorische Produktion von Musik*, die den Musi(c)ker\*innen das Gefühl gibt, in einen offenen, nicht-hierarchischen und kollaborativen Akt produktiven Musikschaflens miteinbezogen zu sein. Improvisation und Komposition werden auf diese Weise kombiniert.

Beispielsweise kann der Ad-hoc-Charakter des Improvisierens mit kompositorischen Elementen verbunden werden, indem die Lehrkraft einen achttaktigen Rhythmus auf ihrem Alltagsgegenstand vorgibt. Dieser wird von der Klasse wiederholt und mit der Lehrkraft eingeübt. An diesen vorgegebenen Abschnitt reihen die Schüler\*innen einen eigenen improvisierten Rhythmus, der ebenfalls durch die Klasse wiederholt wird. Darauf folgt dann wiederum die vorgebengetreue Wiedergabe des eingangs durch die Lehrkraft vorgegebenen Rhythmus. Um dem Ganzen eine kompositorische Form zu geben, wird der eingeübte Teil (T) in Abwechslung mit den improvisierten Soloteilen (A, B, C) der Schüler\*innen gespielt (T-A-T-B-T-C usw.). Die Form, die sich aus der Abwechslung der improvisierten und vorgegebenen, durch die Lehrkraft „komponierten“ Abschnitte ergibt, entspricht z. B. der des Rondos. Um den Schüler\*innen kreative Autonomie bei der Zusammensetzung der Formteile zu lassen, kann einer oder eine der Lernenden die Rolle der Dirigentin bzw. des Dirigenten übernehmen. Das Dierigat gibt vor, in welcher Reihenfolge die improvisierten Soloabschnitte und vorgegebenen Teile vorgetragen werden sollen. Auf diese Weise entstehen immer wieder gänzlich neu komponierte und gleichzeitig improvisierte Rondos. Im Interesse der offenen und hierarchiefreien Beziehungsbildung gestattet es diese musikalische Aktivität, die Rollen, die Lehrkraft und Lernende im Kompositions- und Improvisationsprozess einnehmen, flexibel zu verteilen bzw. die Rollenwahl freizustellen.

Anschließen an diese musikalische Aktivität könnte die Notation der Improvisationen. Um die Verbindung von kompositorischen mit improvisatorischen Elementen anzuregen, bietet es sich an, im Notationsprozess dem Prinzip der Jazz-Komposition zu folgen. Jazz-Kompositionen können gemäß Small aufgrund ihrer Skizzenhaftigkeit als Sprungbrett bzw. als Inspiration für die Musi(c)ker\*innen fungieren, um ihre improvisatorische Kreativität in die Praxis umzusetzen:

It is rare, though not unknown [in jazz music], for what is created to be a fully worked-out composition; more usually it is a springboard, which may or may not be notated, from which all the musicians may take off into collaborative creation. (Small, 2016, S. 66)

Komponist\*innen wie ausführende Musi(c)ker\*innen sind so wie im Jazz gleichermaßen in den Musicking-Prozess einbezogen und fügen der Komposition durch improvisatorische Beiträge eigene, individuelle Elemente bei: „(...) in jazz, as in the great age of classical music, to be a musician is primarily to be a performer, and those who compose regard composition simply as the creation of material for themselves and their colleagues to play.“ (Small, 2016, S. 66).

Grundsätzlich geht es im Prozess der Jazz-Komposition darum, den Ad-hoc-Charakter dialoghaften Improvisierens zu bewahren. Im Rahmen des inklusiven Musikunterrichts können durch dieses Vorgehen wertvolle Lernerfahrungen gemacht werden. Durch eigene Kompositionen stellen die Lernenden nicht nur individuelle Kreativität unter Beweis. Mithilfe ihrer Komposition kreieren sie darüber hinaus eine Initialinspiration für alle anderen Musi(c)ker\*innen.

Diese Kompositionen müssen dabei nicht zwingend notiert werden. Die Niederschrift musikalischer Einfälle würde den dialoghaften Charakter der Improvisation, die Unmittelbarkeit innermusikalischer und zwischenmenschlicher musikalischer Kommunikation möglicherweise sogar ein Stück weit beeinträchtigen. Gemäß Terhag und Winter (2012) bietet das notenfreie Musizieren den Vorteil, dass für nahezu jeden instrumentaltechnischen Schwierigkeitsgrad eine passende Musizierstimme gefunden werden kann. Dies gilt ebenso für andere Modi musikbezogener Aktivität, beispielsweise das Musizieren mit Körperinstrumenten. Bei Bedarf können hier ebenso Bewegungen und Rhythmen unterschiedlichen Schwierigkeitsgrads für die Komposition und Improvisation gewählt werden. Nebenbei verbessert das notenfreie Musizieren die Kommunikation der Musi(c)ker\*innen untereinander (Terhag & Winter, 2012, o. S.). Vermieden wird, dass der Blick auf das Notenmaterial die Unmittelbarkeit des innermusikalischen und zwischenmenschlichen Dialogs beeinträchtigt. Gemäß Terhag und Winter (2012) kommt so dem Gruppengeschehen, dem gestischen und mimischen Austausch der Musizierenden zentrale Aufmerksamkeit zu. In der praktischen Umsetzung könnten gemäß Terhag und Winter (2012, o. S.) beispielsweise Rhythmicals oder Sprechstücke entwickelt werden, wie es beim Live-Arrangement der Fall ist (Terhag & Winter, 2012, o. S.). Als Ausgangspunkt bieten sich beispielsweise harmoniebasierte Ostinati<sup>85</sup>, die je nach harmonischer Variabilität in ihrem Schwierigkeitsgrad variieren können, Ein-Ton-Improvisationen<sup>86</sup> oder der Einsatz pentatonischer Patterns<sup>87</sup> an.

Auf diese Weise gelingt es unter Umständen, dass die Grenzen von Improvisation und Komposition verschwimmen. Verhindert wird ebenfalls, dass musikalische Werke zu Abstraktionen

---

<sup>85</sup> Eberhard et al. (2017, S. 119) verweist auf akkordische Ostinati von ein- bis viertaktiger Länge, die einen oder zwei Akkorde bis hin zu einer Kadenz umfassen können.

<sup>86</sup> Bei Ein-Ton-Improvisationen wird ein vorgegebener Ton durch jede(n) Schüler\*in im Solospiel rhythmisiert (Eberhard et al., 2017, S. 119).

<sup>87</sup> Pentatonische Patterns bzw. pentatonische Skalen eignen sich laut Eberhard et al. (2017, S. 119) besonders gut für das inklusive Musizieren, da durch das Fehlen spannungsgenerierender Leittöne keine Fehler beim Instrumentalspiel gemacht werden können und sowohl metrische als auch ametrische Einsätze problemlos möglich sind.

musikalischer Aktivität werden<sup>88</sup>. Mit anderen Worten geht es darum, die Produktion von Musik bzw. das Komponieren von Musik auf seine ursprüngliche Funktion im Musicking-Prozess zurückzuführen<sup>89</sup>. Es geht also darum, Prozesse musikalischer Aktivität aller teilnehmenden Musi(c)ker\*innen durch eine *kompositorisch-improvisatorische Produktion von Musik* zu initiieren.

### **Flexibel-adaptive Reproduktion**

Music is performance, and pieces, or works, of music, whether on the smallest or the grandest scale, whether written down or not, exist in order to give performers something to perform. Unperformed, only the instructions for performance exist. (Small, 1998, S. 218)

Musikwerke, ob schriftlich fixiert oder nicht, besitzen laut Small die Funktion notierter Anweisungen für ihre Aufführung. Für sich allein gesehen stellt das komponierte Werk lediglich eine Zusammenstellung von Handlungsanweisungen für die Aufführung bzw. Umsetzung in die Praxis dar. Das Hauptaugenmerk liegt auf der musikalischen Darbietung. Eine Konzeption, die zum Ziel hat, die musikalische Darbietung bei der Reproduktion und Improvisation bzw. Komposition von Musik in den Mittelpunkt zu stellen, ist das *Live-Arrangement* nach Terhag und Winter (2012)<sup>90</sup>. Terhag und Winter (2012) sehen einen zentralen Aspekt des *Live-Arrangements* darin, dass die Leitungsverantwortung auf einzelne Gruppenmitglieder übertragen werden kann, um einer primär lehrerzentrierten Vorgehensweise vorzubeugen. Dies bedeutet für das *Live-Arrangement*, dass auch beim reproduktiven Umgang mit Musik weitestgehend auf die Verwendung von Notenmaterial, bis auf die Verwendung eines Leadsheets, verzichtet wird (Terhag & Winter, 2012, o. S.). Unmittelbarkeit und Dialoghaftigkeit der Verständigung der Musizierenden untereinander in innermusikalischer sowie zwischenmenschlicher Hinsicht

<sup>88</sup> Für Small stellt das kompositorische und ausnotierte Musikstück und sein struktureller Aufbau eine Abstraktion der musikalischen Aktivität des Komponierens und Musizierens dar: „The structure of a musical work is an abstraction of the actions of composition and performance.“ (Small, 1998, S. 164)

<sup>89</sup> Small sei hier wie folgt zitiert: „It [composition] evolved out of performing and is directed always back toward it. That is its function: to facilitate performing.“ (Small, 1998, S. 113f.)

<sup>90</sup> Das *Live-Arrangement stützt sich auf das Prinzip* des notenfreien Musizierens (Terhag, 2007; Terhag & Winter, 2012). Den Ausgangspunkt für ein *Live-Arrangement* bietet daher kein schriftlich fixiertes Musikwerk, sondern „(...) eine musikalische Keimzelle sowie die Kompetenzen aller Beteiligten.“ (Pabst-Krueger in Jank, 2013, S. 166) Ziel dieses Vorgehens ist es, in jeder Phase der Einstudierung bzw. des Einübens, den Gruppenmitgliedern erfüllende und zufriedenstellende Erlebnisse beim Musizieren zu ermöglichen und gleichzeitig ein „ansprechendes musikalisches Ergebnis“ (Pabst-Krüger in Jank, 2013, S. 166) erklingen zu lassen. Die Arbeit an *Live-Arrangements* beschränkt sich nicht nur auf das improvisatorische Musizieren, sondern beinhaltet auch beispielsweise im Bereich der Chorarbeit die „Interpretation bekannter oder zunächst unbekannter Lieder in homophoner oder polyphoner Mehrstimmigkeit (...)“ (Terhag & Winter, 2012, o. S.). Ebenso ist die Mischung beider Formen, des reproduktiven und improvisatorischen Musizierens im Kontext des *Live-Arrangierens* möglich (Terhag & Winter, 2012, o. S.).



sollte somit nicht beeinträchtigt werden. Die Gruppen- bzw. Ensembleleitung muss sich zu einem hohen Grad auf ihren Hörsinn bzw. ihre Fähigkeit, auditive Cues bzw. Zeichen aus der Gruppe heraus wahrnehmen zu können, verlassen. Der besonders hohe Grad an Konzentrations- und Aufmerksamkeitsvermögen, den diese Art zu musizieren erfordert, wird als entscheidend für das Gelingen des *Live-Arrangements* eingeschätzt: „Der Verzicht auf das Notenblatt macht die Augen frei für Zeichen, Blicke und Aufmerksamkeit auf die Gesamtgruppe.“ (Terhag & Winter, 2012, o. S.). Angeleitet werden die Musizierenden durch akustische Hinweise und Anweisungen.

Für Schüler\*innen ohne musikalische Vorerfahrung ist dieses Prinzip des mündlich angeleiteten Musizierens ein großes Entgegenkommen, da keinerlei Notenkenntnisse vonnöten sind, um mitzumusizieren zu können. Modifikationen der Vorgehensweise müssten jedoch möglicherweise für Lernende mit eingeschränkter Hörfähigkeit, emotional-sozialen oder verhaltensbezogenem Förderbedarf vorgenommen werden. Diese Schüler\*innen benötigen eine klare, nachvollziehbare Ordnung in ihrem Lernprozess und regelmäßige Rückmeldung bezüglich ihrer Fortschritte (Eberhard et al., 2017, S. 47). Die Abhängigkeit des Live-Arrangierens von auditiven Signalen und einem hohen Grad an Konzentrationsfähigkeit könnte hier unter Umständen die Partizipation erschweren. Angesichts dessen ist die Frage zu stellen, ob es nicht sinnvoller ist, den Schüler\*innen mehr Raum in der Gestaltung des reproduktiven Arrangierens von Musik zu gewähren. Sinnvoll scheint daher die Eröffnung multimodaler Wege, um am Musicking und Live-Arrangieren teilhaben zu können. Dies heißt jedoch keineswegs, dass die Lernenden allein gelassen werden und komplette Arrangements zu Papier bringen sollen. Stattdessen ist es Aufgabe der Lehrkraft, geeignete Materialien zu entwerfen bzw. zu akquirieren, die es den Lernenden gestatten, den Prozess des Reproduzierens weitestgehend kreativ mitgestalten zu können.

Ein Prinzip, das ebenfalls im Rahmen eines Seminars im Kontext des Projekts *Unterricht inklusiv gestalten mit Musik* bei der Erstellung inklusiver Unterrichtsmaterialien angewendet wurde und das *Live-Arrangement* in gewisser Hinsicht ergänzt, ist das *Inklusive Klassenmusizieren nach Noten* gemäß Eberhard et al. (2017, S. 122f.). Folglich steht das sogenannte Lead-sheet oder die verwendete Partitur nicht nur dem Gruppenleiter zur Verfügung, sondern kann ebenfalls von den Lernenden mitgestaltet werden. Im Rahmen des Projekts *Unterricht inklusiv gestalten mit Musik* wurde beispielsweise eine Unterrichtsstunde zum Thema „Wir singen, spielen und tanzen Namikas ‚Je ne parle pas Français‘“ (Zusatzmaterialien finden sich in Anhang 5.5), so gestaltet, dass die Lernenden die Möglichkeit hatten, die musikalische Begleitung des

Liedes nach dem *An/Aus-Prinzip*<sup>91</sup> zu gestalten. Die folgende Abbildung zeigt die für das *An/Aus-Prinzip* zu nutzende Musterpartitur:

Ton C											
1 2 3 4			1 2 3 4			1 2 3 4			1 2 3 4		
x x x x						x x					

Abbildung 13: Musterpartitur gemäß des An/Aus-Prinzips (vgl. Eberhard et al., 2017)

Abbildung 14 zeigt die Variante der Musterpartitur, die passend zum Song „Je ne parle pas francais“ entwickelt wurde:

### Bodypercussion




	1	+	2	+	3	+	4	+
	x				x			
						x		
			x				x	
Je ne	par -	le	pas	fran -	cais,		a -	ber
2	was	du	so	er -	zählst,		hört	sich
3.	Zeit	bleibt	ein -	fach	stehn,	ich	wünscht	ich
4.	par -	le	pas	fran -	cais,		a -	ber
5.		Oh	la	la	la		la	la

Abbildung 14: Ausschnitt aus der Bodypercussion-Partitur für den Song „Je ne parle pas francais“ (Quelle: Eigene Darstellung)

Die obige Partitur zeigt, auf welche Weise die Lernenden auch in Bezug auf die schriftliche Fixierung ihrer musikalisch-reproduzierenden Aktivität kreativ-produktiv tätig werden können. Für dieses Unterrichtsbeispiel wurden ebensolche Partituren für das Boomwhacker-Spiel, das Spiel mit Ukulelen sowie Blanks-Tabellen, die es den Schüler\*innen gänzlich überlassen, zu entscheiden, welche Instrumente zur Begleitung des Songs an welchen Stellen des Liedes zum Einsatz kommen sollen, entwickelt. Im Anhang 5.5 findet sich hierzu ebenfalls eine Tanzpartitur. In der obigen Abbildung 14 ist der Songtext unterhalb der Tabelle, passend genau zu den Zählzeiten, auf die die Silben gesungen werden sollen, notiert. Auf diese Weise bekommen die

<sup>91</sup> Das *An/Aus-Prinzip*, auf das Eberhard et al. (2017, S. 123) in Bezug auf das *Inklusive Klassenmusizieren nach Noten* eingehen, ermöglicht es beispielsweise Schüler\*innen mit dem Förderschwerpunkt *Geistige Entwicklung* oder auch Lernenden ohne Notenkenntnisse, das Prinzip des Partiturlesens bzw. des Musizierens nach Noten kennenzulernen. Mithilfe von Kreuzen oder sonstigen Symbolen haben die Lernenden die Möglichkeit, festzulegen, wann sie bei der Begleitung eines Musikstücks vokal, instrumental etc. einstimmen möchten: Mithilfe von Kreuzen oder anderen Symbolen wird tabellarisch gekennzeichnet, wann der Ton angeschlagen werden soll („an“) oder nicht erklingen darf („aus“), (...)“ (Eberhard et al., 2017, S. 123). Die Partitur wird den Schüler\*innen in Form einer Tabelle zur Verfügung gestellt, die für jeden Takt des Musikstücks ein Feld mit den einzelnen Zählzeiten in nummerierter Form enthält. Darunter befindet sich eine weitere Tabellenzeile, in die die Lernenden ihre Symbole oder Kreuze eintragen können.

Lernenden einen Überblick über das gesamte musikalische Geschehen und lernen die Funktion eines Leadsheets auf kreative und eigentätige Weise kennen. Anders als beim *Live-Arrangement* können die Lernenden auf eine visuelle Repräsentation ihrer musikalischen Aktivität zurückgreifen. Sie müssen sich also nicht nur auf ihre auditive Sinneswahrnehmung stützen. Auch wenn im weiteren Verlauf des Musizierens zugunsten der Gewährleistung der Unmittelbarkeit und Dialoghaftigkeit des Musizierens auf den Einsatz schriftlich fixierter Partituren verzichtet werden kann, z. B. durch Memorierung der Partitur, bieten Leadsheets wie dieses die Chance, das eigene Musizieren zu planen und mitzugestalten. Zudem können den Gruppenmitgliedern spontane Leitungsfunktionen übertragen werden. Hierbei erleichtert es die schriftliche Fixierung, sich Orientierung über das musikalische Geschehen, beispielsweise durch das Mitverfolgen der Partituren, zu schaffen. Ein einfacherer punktgenauer Einstieg an beliebiger Stelle des Musikstücks wird so ermöglicht. Weiterhin profitieren insbesondere Lernende, die beispielsweise Förderbedarf im Bereich *geistiger Entwicklung* oder im Bereich *Lernen* haben. Zum Einprägen der Liedtexte etc. können sie auf diese Weise auf eine visuelle Gedächtnisstütze zurückgreifen. So wird mehrkanalig über den visuellen sowie über den auditiven Sinn gelernt, wovon alle Schüler\*innen in ihrem Lernprozess profitieren können. Dadurch, dass sich die Lernenden durch die multidimensionale Repräsentation des musikalischen Geschehens alles besser einprägen können, wird zudem das oft repetitive Lernen des *Live-Arrangements*<sup>92</sup> vermieden. Hierdurch lässt sich mit Blick auf Lernende mit einer kürzeren Konzentrations- und Aufmerksamkeitsspanne der Prozess des Einübens bestimmter schwieriger Passagen bzw. Abschnitte verkürzen. Einer primären Ausrichtung auf die auditive Sinneswahrnehmung oder auf das schriftlich fixierte Notenmaterial wird so vorgebeugt. Hieraus ergibt sich ein kreatives, produktives und reproduktives Mitwirken am Musicking gemäß individueller Voraussetzungen. Somit wäre

---

<sup>92</sup> Der Musizierprozess während des *Live-Arrangements* ist dadurch gekennzeichnet, dass den Musiker\*innen nicht wie beispielsweise beim herkömmlichen orchestralen oder chorischen Musizieren durch einen dem Ensemble gegenüberstehenden Ensembleleiter punktuell genaue Einsätze an zu wiederholenden Passagen gegeben werden. Stattdessen wird durch eine Turnaround-Technik einzelner Abschnitte, die eine harmonisch-schlüssige Einheit ergeben, permanent wiederholt (Terhag & Winter, 2012, o. S.). Somit befinden sich alle Teilnehmenden in einer Wiederholungsschleife, bis der Gruppenleiter das musikalische Ergebnis für gut genug erachtet und dies durch instrumentale Impulse signalisiert (Terhag & Winter, 2012, o. S.). Für Lernende mit Förderbedarf im Bereich Verhalten, die einer klaren Strukturierung und abwechslungsreicher Gestaltung ihres Lernprozesses bedürfen, wobei zeitnahes Feedback über ihre Fortschritte wichtig ist (Eberhard et al., 2017, S. 47), würde dies eine ununterbrochene Phase der Aktivität durch den fließenden Übergang der repetitiven Wiederholungs- und Übungsphasen in den Fluss des allgemeinen Musizierens bedeuten. Durch diese fließenden Übergänge bzw. ununterbrochene musikalische Aktivität verlieren diese Lernenden unter Umständen die Orientierung im Unterrichtsgeschehen (Eberhard et al., 2017, S. 47). Aus diesem Grund ist für die Lernenden möglicherweise eine kurze verbale Unterbrechung des Musizierens, in der sie Feedback und Anweisungen zum weiteren Vorgehen sowohl durch die Lehrkraft als auch durch die Lernenden selbst erhalten können. Durch diese kleinen Unterbrechungen wird sichergestellt, dass die Schüler\*innen, die oftmals durch laute Lernumgebungen überwältigt werden, z.B. im Förderbereich Verhalten die nötige Orientierung im Lernprozess zurückgewinnen (Eberhard et al., 2017, S. 46).

es sinnvoller, anstatt lediglich von Reproduktion von Musik, von *Flexibel-Adaptiver-Reproduktion* von Musik zu sprechen, um den Lernenden den nötigen Raum zu geben, ihren Lernprozess, mitunter in Eigenverantwortlichkeit, individuell angemessen mitzugestalten.

### **Enaktiv-affektiv-kognitive Rezeption**

Mit Blick auf inklusiven Musikunterricht, der sich auf die vielfältigen Bedürfnisse und Voraussetzungen der Schüler\*innen konzentriert, geht es darum, multidimensionale Zugänge zu Musik zu schaffen. Daher ist es von besonderer Wichtigkeit, die unterschiedlichen Umgangsweisen miteinander zu verknüpfen, um die Lernenden auffangen und entsprechend fördern zu können. Gerade aufgrund dessen ist es umso wichtiger, die Art und Weise, wie Musik rezipiert wird, nicht allein auf das auditive Wahrnehmen von Musik bzw. das Musikhören zu beschränken. Dankmar Venus unterscheidet in Bezug auf die Rezeption von Musik zwischen dem „Hören von Musik, die man selbst reproduziert oder improvisiert“ (Venus, 1984, S. 22) und dem „Hören von Musik, die man nicht selbst reproduziert“ (Venus, 1984, S. 22). Eine weitere Unterscheidung in das „Hören von Musik in Gegenwart Musizierender“ und das „Hören durch technische Mittler“ (Venus, 1984, S. 22) schließt sich dem an. Venus verdeutlicht mit dieser Spezifizierung der unterschiedlichen Hörweisen, dass die auditive Rezeption von Musik nicht als passives Unterfangen oder Begleiterscheinung produktiver oder reproduktiver musikalischer Aktivität wahrzunehmen ist. Sie ist stattdessen Kernbestandteil jeder Form musikbezogener Aktivität.

Christopher Small weist der auditiven Rezeption von Musik eine dem Komponieren, Proben und Aufführen von Musik ebenbürtige Bedeutung zu (Small, 1998, S. 9). Er betont darüber hinaus, dass die verschiedenen Arten des Umgangs mit Musik in fließendem Übergang zueinanderstehen (Small, 1998, S. 11). Das unidirektionale, nicht-partizipative Rezipieren von Musik und die nach Smalls Ansicht damit einhergehende Objektivierung von Musikwerken sieht er als Fehlinterpretation bzw. Fehlentwicklung in der Gestaltung musikalischer Aktivität an:

The second corollary is that a musical performance is thought of as a one-way system of communication, running from composer to individual listener through the medium of the performer. (...) it suggests that the listener's task is simply to contemplate the work, to try to understand it and to respond to it, but that he or she has nothing to contribute to its meaning. (...). (Small, 1998, S. 6)

Dem Hören von Musik als einseitigem Kommunikationsprozess, der von den aktiv Musizierenden allein bestimmt wird, ist entgegenzuhalten, dass der Imaginationsprozesses, der durch au-

ditives Rezipieren von Musik in Gang gesetzt wird, zu intraindividuellen und intersubjektivem Austausch – auch zwischen Zuhörer\*innen und Musiker\*innen anregt. Ob dieser Austausch befördert wird, ist jedoch auch vom Konzertformat, wie bereits erläutert, abhängig. Das Hören von Musik selbst ist jedoch weit davon entfernt, ein passives Unterfangen zu sein<sup>93</sup>. Wie bereits im Zuge dieser Arbeit erläutert wurde, fällt die individuelle audiovisuelle Involviertheit im Prozess des Musikhörens (vgl. Kerchner, 2014, S. 51) und damit unsere Reaktion darauf auf intrapersonaler oder interpersonaler Ebene (Kerchner, 2014, S. 55) individuell unterschiedlich aus. Daraus kann gefolgert werden, dass Musik, gleich welchen Genres, ein Medium ist, das polarisiert und durch seine individuell unterschiedlichen Wirkungen auf das Individuum zur Diskussion einlädt.

Inklusiver Musikunterricht sollte daher die entsprechenden Gelegenheiten bzw. den Raum dafür schaffen, um es den Schüler\*innen zu ermöglichen, über ihre intrapersonalen Hörerlebnisse mit anderen Lernenden in Austausch und Diskussion zu kommen. In diesem Zusammenhang ist erneut auf Mark Whale (2015) Bezug zu nehmen, der das Hören von Musik als individuelle und zugleich gemeinschaftliche Unternehmung ansieht. Während des Musikhörens bietet sich seiner Ansicht nach die Chance zur introspektiven Exploration bzw. Reflektion und damit das Nachdenken darüber, welche Wirkung die Musik auf die eigene Person ausübt. Die Musi(c)ker\*innen werden als Co-Autoren im Interpretationsprozess aktiv, indem auditiv rezipierter Musik neue Bedeutung durch individuelle Neuinterpretation verliehen wird (Whale, 2015, S. 37f.).

An dieser Stelle sei auch insbesondere noch einmal auf das multisensorische Potenzial des Musikhörens und die Hörweisen nach Noack (2014, S. 253) verwiesen. Demnach ist das Wahrnehmen auditiver musikalischer Reize z. B. von Tönen, Harmonien oder Rhythmen eine Kombination aus sensorischen, motorischen und emotionalen Eindrücken. Das Erleben der eigenen Wahrnehmungsfähigkeit auf vielfältigen multidimensionalen Ebenen eröffnet besonders für Lernende unterschiedlicher Bedürfnisse und Voraussetzungen die Chance, ihre eigene Wahrnehmungsfähigkeit zu explorieren und Selbstwirksamkeitserfahrungen zu sammeln. Hierfür spricht auch aus musiktherapeutischer Sicht, das Wohlbefinden der Musi(c)ker\*innen durch ein ganzheitliches, umfassendes und erfüllendes Musicking-Erlebnis ohne Trennung von Körper

---

<sup>93</sup> Wie bereits erläutert wurde, fand nach Ansicht Smalls das Komponieren, zur Aufführung bringen von Musik, insbesondere sinfonischer Werke des 18. und 19. Jahrhunderts und das Hören dieser Werke im sozialen Vakuum statt. Was das Hören angeht, sei dies bis heute der Fall (Small, 1998, S. 6). Dem lässt sich auf Basis der enaktiven, dynamischen und interaktiven Beziehung zwischen Umwelt und menschlicher Kognition (vgl. Tuuri & Peltola, 2019) widersprechen.

und Geist, ohne Dichotomien zwischen Menschen unterschiedlichen sozialen Status‘ und unterschiedlichen musikalischen Fertigkeiten und Fähigkeiten zu steigern (Ansdell, 2016, S. 297).

Neben dem *sensiblen Hören* bietet gemäß Noack (2014, S. 253), wie bereits erwähnt, das *emotionale Hören* den Schüler\*innen die Möglichkeit, ihre eigene emotionale Gefühlswelt in Bezug auf das auditiv wahrgenommene Hörerlebnis zu explorieren. Weiterhin bewirkt die auditive Rezeption auch in sensomotorischer Hinsicht, die Aktivierung der körperlichen Motorik (Noack, 2014, S. 253). Die Musikhörenden entwickeln so ein Bewusstsein für den eigenen Körper und verbessern zugleich die Selbstwahrnehmung. Es findet also eine Neuausrichtung und Optimierung körperlicher Wahrnehmung, unter anderem in Bezug auf die räumlich-zeitliche Koordination (Thaut et al., 2009, S. 406f.) im Sinne der *embodied reorientation* (DeNora, 2016, o. S.) statt. Auch beim *ästhetischen Musikhören* (Noack, 2014, S. 253), wobei die Musikhörenden durch ihre eigene Interpretation, Kontemplation und Reflexion dem auditiv wahrgenommenen Musikstück neue persönliche Bedeutung verleihen und ihre eigenen Empfindungen im Austausch mit anderen diskutieren (vgl. auch Whale, 2015), wird Musikhören zur partizipativen Aktivität. Durch das sensible, emotionale, sensomotorische sowie ästhetisch-kontemplative und reflexive Hören bietet sich Gelegenheit zu explorativer Auseinandersetzung mit der eigenen Sinneswahrnehmung, dem emotionalen Erleben, der körperlichen Motorik in Interaktion mit der Umwelt. Dies zeigt, dass der rezeptive Prozess des Musikhörens in jeglicher Form durch seine Multidimensionalität alles andere als ein passives Unterfangen ist. Das Musikhören ist eine Manifestation des aktiven In-Beziehung-Tretens des Individuums mit seiner Umwelt. Small sei hier erneut mit folgendem Zitat zitiert: „The mind relates to the environment outside the creature not by mere passive reception of what is ‚out there‘ but by an active process of engagement with it.“ (Small, 1998, S. 53). Um auf das inklusive Potenzial, das die Rezeption von Musik in Hinsicht der Lernerfahrungen, die auf multisensorischer, körperlicher, kognitiver und emotionaler Ebene geboten werden, hinzuweisen, erscheint es daher sinnvoll, den Begriff der Rezeption von Musik durch die Formulierung *enaktiv-affektiv-kognitiver Rezeption von Musik* in Hinsicht auf inklusiven Musikunterricht zu elaborieren bzw. zu ergänzen.

### **Transposition von Musik**

Wenn von Transposition von Musik gesprochen wird, ist nicht etwa nur die Übertragung eines Musikstücks in eine andere Tonart gemeint. Im Rahmen dieser Arbeit wird auf das Abbilden von Musik in ein anderes Medium Bezug genommen, um zu zeigen, wie mittels Transposition multisensorisches Erleben von Musik möglich gemacht werden kann. Die Transposition in diesem Sinne bietet hier vielfältige Möglichkeiten inklusiv zu arbeiten. Dankmar Venus versteht

unter der transformativen Umgangsweise mit Musik, die Umsetzung „in Bewegung (Tanz)“ sowie die Transposition von Musik „in sprachliche oder bildliche Darstellung“ (Venus, 1984, S. 21f.). Allerdings fehlt in dieser Definition der Bezug zum weit umfassenderen multisensorischen Potenzial, das die Transposition von Musik mit Blick auf den inklusiven Musikunterricht birgt. Manfred Ernst bringt dies auf den Punkt, wenn er das Abbilden von Musik in einem anderen Medium als übergreifenden Ansatz bezeichnet, mit dem das Ziel verfolgt wird, dass man „(...) möglichst viele Sinne bzw. Sinneseindrücke in das Lernen mit einbezieht.“ (Ernst, 2011, S. 100)<sup>94</sup>. Indem auf einen körperlichen und geistigen Lernprozess Bezug genommen wird, zeigt Manfred Ernst die hohe inklusive Relevanz, die Transposition von Musik besitzt. Gerade aufgrund dieses umfassenden Potenzials, des transformativen Umgangs mit Musik, sollte sie fester Bestandteil inklusiven Unterrichtens sein. Schon allein die Differenzierung der Lehr- und Lernmaterialien, beispielsweise die bildliche Darstellung von Bodypercussion-Bewegungen, stellt einen transformativen Umgang mit musikbezogener Aktivität dar. Aufgrund dessen kann Transformation sowohl Bestandteil der didaktisch-methodischen Unterrichtskonzeption als auch in sich selbst Unterrichtsthema sein<sup>95</sup>.

Einerseits dient die Transposition somit als Differenzierungsmittel, dies ließe sich als *pädagogische Transposition von Musik* bezeichnen, da die Lehrkraft die Umgangsweise der Transposition als Mittel nützt, um das multidimensionale Lernpotenzial der Musik aufzuschließen. Andererseits kann von Transposition als Gegenstand des Lernens bzw. einer *kreativen Transposition von Musik* gesprochen werden, bei der die Schüler\*innen das Potenzial der Musik für die Transposition in kreativer Eigentätigkeit explorieren<sup>96</sup>.

---

<sup>94</sup> Unter multisensorischer Abbildung bzw. Transposition von Musik versteht Manfred Ernst (2011) einerseits den Einbezug des visuellen, auditiven, taktilen olfaktorischen und gustatorischen Sinnes in den Lernprozess, andererseits auch die Kinästhetik bzw. den „Bewegungs-, Kraft-, und Stellungssinn“ (Ernst, 2011, S. 100) und das vestibuläre System (Ernst, 2011, S. 100). Nach Ernst beinhaltet das ganzheitliche Lernen den Einbezug der kognitiv-intellektuellen sowie der körperlichen und emotionalen Ebene des Lernens (Ernst, 2011, S. 100).

<sup>95</sup> Beispielsweise können durch parasprachliche musikbezogene Aktivität interkulturelle Brücken geschlagen werden, indem durch die Umsetzung des Gestus der Musik in Bewegung in einer Parasprache kommuniziert wird, sprachliche Grenzen überwunden werden und so Inklusion über kulturelle und sprachliche Grenzen hinweg ermöglicht wird. Darüber hinaus gibt es jedoch vielfältige weitere Möglichkeiten, mit verschiedenen Sinnen am Musicking teilzunehmen. Neben der Transformation von Musik in Bewegung, Tanz und die szenische Gestaltung wären hier beispielsweise unter anderem die Vertonung von Gedichten und Geschichten, also die Transformation von Sprache in Musik (Eberhard et al., 2017, S. 114f.), oder die bildliche Darstellung von Musik zu nennen. Letztere kann gemäß Oberhaus (2015, S. 285) zwei Verhältnisrichtungen haben, was im Prinzip auch für die anderen Transpositionsmöglichkeiten gelten könnte. Laut Oberhaus (2015) wird in Bezug auf die bildliche Darstellung von Musik zwischen der Verhältnisrichtung von der Musik zum Bild (Visualisierung von Musik) und der Verhältnisrichtung vom Bild zur Musik unterschieden (Verklanglichung und Vertonung von Bildern).

<sup>96</sup> Christian Tellisch verweist darauf, dass insbesondere kreative Arbeitsprozesse im inklusiven Musikunterricht die Selbstständigkeit und zugleich die Problemlösefähigkeit der Lernenden fördern (Tellisch, 2017, S. 173).

## Pädagogische Transposition

Für den inklusiven Musikunterricht würde es sich anbieten, die *pädagogische Transposition von Musik* dafür zu nutzen, um den Lernenden mit ihrer individuellen Sinneswahrnehmung die Lerninhalte auf differenzierte Weise vermitteln zu können. Ein Beispiel für eine *pädagogische Transposition von Musik* wäre die Zuordnung von Bildern zu Hörbeispielen. Dies wurde im Rahmen eines weiteren Unterrichtsbeispiels, das im Kontext des Projekts *Unterricht inklusiv gestalten mit Musik* erarbeitet wurde und sich der Vermittlung des Werks „Die vier Jahreszeiten“ des Komponisten Antonio Vivaldi widmet, genutzt (in Anhang 5.6 findet sich das Artikulationsschema). Mittels Wort- und Bildkarten wird dabei gemeinsam erörtert, welche musikalischen Merkmale zu den einzelnen Jahreszeiten passen. Dabei sind die Schüler\*innen dazu aufgefordert, selbst an die Tafel zu kommen und die Bildkarten, auf denen charakteristische jahreszeitliche Motive abgebildet sind, zuzuordnen. Anschließend werden die vier Liedauschnitte nacheinander vorgespielt und jedes Kind bekommt einen Post-it Klebezettel, welchen es während des jeweiligen Musikausschnitts an die seiner Meinung nach passende Tafelstelle kleben darf. Ein entsprechendes Tafelbild würde nach diesem Arbeitsschritt folgendermaßen aussehen:



Abbildung 15: Tafelbild mit Bild, Wortkarten und Post-ist (Quelle: Eigene Darstellung)

Anhand dieses Unterrichtsbeispiels lässt sich erläutern, auf welche Weise die *pädagogische Transposition* durch die Lehrkraft eingesetzt werden kann, um den Schüler\*innen den Lerninhalt durch Ergänzung von Musik durch Visualisierung differenziert zugänglich zu machen. Um multisensorische Lernerfahrungen zu gewährleisten, gibt es in diesem Unterrichtsbeispiel zusätzlich oder anstelle der Zuordnung von Bildern zu Musik die Option, Fühl- oder Riechsäck-



chen zuzuordnen. Diese werden beispielsweise mit herbstlich raschelnden Blättern oder duftenden jahreszeitlich-assoziierbaren Aromen befüllt, um die taktile, auditive sowie die olfaktorische Wahrnehmungsebene anzusprechen. Durch die Transposition bzw. die Ergänzung der Musik durch und in visuelle, taktile und olfaktorische Medien, die gemäß einer *pädagogischen Transposition* durch die Lehrkraft vorbereitet werden, wird der Lerninhalt differenziert bzw. sein multisensorisches Potenzial aufgeschlossen, um allen Lernenden in ihrem individuellen Wahrnehmungsspektrum entgegenzukommen. Eine *pädagogische Transposition* käme dem nahe, was Bleakley (2004) in seiner Topologie der Kreativität als Inspiration bezeichnet. Demnach fungiert diese Inspiration als externer Stimulus, der es den Lernenden erleichtert, auf ihr volles Potenzial zu Denken und zu Handeln zurückzugreifen: „Inspiration, where individuals and groups extend their thinking and activity in response to external stimulus; (...).“ (Bleakley in Bennett et al., 2015, S. 22). Im inklusiven Kontext würden den Schüler\*innen auf diese Weise Impulse geliefert, die diese zur Erweiterung ihrer Wahrnehmungsfähigkeit nutzen können, um sich den Lerninhalt auf gleicher Ebene wie ihre Mitschüler\*innen erschließen zu können. Eventuelle Beeinträchtigungen in der Wahrnehmung würden so ausgeglichen und sie könnten zu gleichen Stücken am Unterrichtsgeschehen teilhaben. Durch die *pädagogische Transposition* wird also eine multidimensionale sinnliche und sensorische Erfahrung ermöglicht, die die unterschiedlichen sensorischen Stimuli zu einer ganzheitlichen Lernerfahrung im Sinne Smalls (Small, 1998, S. 54) verschmelzen lässt.

Folglich schafft die Lehrkraft durch die Transposition der Musik in Medien, die auf visueller, taktile und auch olfaktorischer Ebene wahrnehmbar sind, eine Dekodierung bzw. Zerlegung des Musikwerks in seine außermusikalisch-assoziativen Bestandteile. Im Falle des oben angeführten Unterrichtsbeispiels sind dies die jahreszeitlich einzuordnenden außermusikalischen Eindrücke. Somit dekodiert die Lehrkraft die mit der Musik verbundenen sensorischen und sinnlichen Assoziationen für die Lernenden. Mittels Transposition wird also die menschliche Wahrnehmung dechiffriert und erschlossen. Mit anderen Worten ist unsere Wahrnehmung gemäß Christopher Small durch Transposition geprägt: „In any case, (...) – what we actually experience as perception – is a transform, or coded version, of the physical differences that engendered it.“ (Small, 1998, S. 54). Damit ermöglicht die *pädagogische Transposition* allen Lernenden gleichermaßen, nach dem Prinzip einer *egalitär-differenten* Vorstellung (Prenzel, 2001) musikalischer Aktivität, die individuell abgestimmte Teilhabe am Musicking. Die Lehrkraft wird zum Moderator offener und nicht-hierarchischer Musicking-Prozesse im Sinne Christopher Smalls (1998).

## Kreative Transposition

Im Vergleich zur *pädagogischen Transposition* von Musik ist die *kreative Transposition von Musik* darauf ausgerichtet, den Schüler\*innen die Möglichkeit zu geben, eigenständig transformativ mit Musik umzugehen und sie damit auf vielfältigen Wahrnehmungsebenen zu dechiffrieren bzw. zu übertragen. Ein Beispiel hierzu wäre das Malen von Bildern zu Musik oder das freie Bewegen zu musikalischer Begleitung. Dies kommt dem nahe, was Bleakley in seiner Topologie der Kreativität als Innovation bezeichnet: „Innovation, where creativity is described as original and spontaneous; (...)“ (Bleakley in Bennett et al., 2015, S. 22). Die Transposition von Musik wird hier nicht genutzt, um den Lerngegenstand auf differenzierte Weise und für alle Lernenden auf verschiedenen Ebenen aufzubereiten bzw. ihn in einem Medium darzubieten, das für die Schüler\*innen leichter wahrnehmbar ist. Der Unterricht konzentriert sich bei der *kreativen Transposition* von Musik vornehmlich auf die Transposition als Unterrichtsthema. Es ist somit die Aufgabe der Lernenden zu innovieren und die Musik in eigenem kreativem Schaffen in ein anderes Medium zu transponieren. Der kreativ-transponierende Umgang mit Musik steht somit im Mittelpunkt des Unterrichtsgeschehens. Mit Beachtung des inklusiven Lernkontextes, insbesondere mit Blick auf Schüler\*innen mit Förderbedarf im Bereich Lernen, ist jedoch darauf zu achten, nicht zu viel Freiheit bei der Aufgabenstellung zu lassen. Schüler\*innen mit Förderbedarf Lernen wachsen nicht selten in einer anregungsarmen, bildungsfernen Lebenswelt auf (Eberhard et al., 2017, S. 43). Kreatives Arbeiten würde unter Umständen dadurch erschwert, dass diesen Lernenden die Inspiration bzw. Anreize aus der Umwelt fehlen, aus denen sie für die kreative Transposition von Musik in ein anderes Medium schöpfen könnten. Darüber hinaus fällt es den Lehrenden gemäß Katja Koch (2016) mitunter schwer, in Bezug auf Schüler\*innen mit einer Lernbeeinträchtigung, bedingt durch den generationalen Altersunterschied, milieu- und schichtbezogene unterschiedliche Spezifika der Lebenswelten, lebensweltgerecht zu unterrichten bzw. den Lernenden entsprechend entgegenzukommen (Koch, 2016, o. S.). Um das gemeinsame Lernen von Schüler\*innen mit und ohne Förderbedarf im Bereich Lernen oder auch unterschiedlich ausfallender Prädisposition zum kreativ-selbsttätigem Arbeiten zu ermöglichen, ist es wichtig, einen Mittelweg zu finden. Einerseits sollte den Schüler\*innen nicht die Chance genommen werden, in Eigenverantwortlichkeit kreativ zu sein bzw. Selbstwirksamkeitserfahrungen zu sammeln. Andererseits sollte nicht zu viel Freiheit gewährt<sup>97</sup> werden, um Überforderung zu vermeiden. Gemäß dem Prinzip der Herausforderung

---

<sup>97</sup> Sabine Weiß (2018) betont, dass selbst initiierte Lernprozesse neben dem Autonomieerleben die Selbstbestimmung der Lernenden befördern, wenn den Schüler\*innen auf der einen Seite Autonomie zur Verwirklichung eigener Einfälle gewährt wird, ihnen ein hohes Maß an Wertschätzung entgegengebracht wird, sie jedoch auch mittlere Lenkung durch die Lehrkraft erfahren sollten (Weiß, 2018, S. 136).

(Koch, 2016, o. S.) gilt es „(...) durch Anregungen Interesse, Kreativität und Phantasie der Schülerinnen und Schüler ‚herauszufordern‘.“ (Koch, 2016, o. S.).

An dieser Stelle lässt sich ein Unterrichtsbeispiel anführen, das ebenfalls im Rahmen des Projekts *Unterricht inklusiv gestalten mit Musik* entwickelt wurde und versucht, eben diesen Mittelweg einzuschlagen bzw. die Balance zwischen kreativer Freiheit und Strukturierung des Lernprozesses zu wahren. Mit diesem Unterrichtsmaterial wird mit anderen Worten der Versuch unternommen, einen Mittelweg zwischen einer *pädagogischen* und einer *kreativen Transposition* einzuschlagen. Das besagte Unterrichtsbeispiel widmet sich der grundlegenden Einführung der Notenwerte im Grundschulunterricht. Die Transposition von Notenwerten in Bewegung steht hierbei im Zentrum. Darüber hinaus trägt die Zuordnung grafischer Zeichen zu einfachen rhythmischen Bausteinen dazu bei, das Prinzip der rhythmischen Notation von Musik auf spielerische Art kennenzulernen. Ziel ist die Vermittlung von Notenwerten in Verknüpfung mit Bewegung und Tanz sowie mit visuell-grafischer Darstellung.

Zu Beginn der Unterrichtsstunde werden die Schüler\*innen spielerisch an die Thematik „Notenwerte“ herangeführt, indem ihnen die Geschichte eines programmierten Roboters durch die Lehrkraft erzählt und szenisch dargestellt wird. Im Anhang 5.7 der Arbeit findet sich das Artikulationsschema hierzu. Neben der Stimulation und Inspiration der Lernenden auf visueller, akustischer und kinästhetischer Ebene kreierte dieser Einstieg einen narrativen roten Faden für die gesamte Unterrichtsstunde. Auf diese Weise wird die Fantasie aller Kinder angeregt, da mit der Vorstellung eines Roboters eine bestimmte Bewegungsart verbunden ist, die den Schüler\*innen Anhaltspunkte bzw. einen Rahmen für die Umsetzung von Rhythmen in eigens konzipierte Bewegungen erleichtert. Im Anschluss dürfen die Lernenden aktiv werden, indem sie Bildkarten und Karten mit Notenwerten, auf denen entweder eine Ganze-, Halbe-, Viertel- oder Achtelnote abgebildet ist, aufdecken. Auf den korrespondierenden Bildkarten sind entweder eine ganze oder halbe Pizza, ein Achtelstück oder Viertel dieser Pizza abgebildet. Auf die jeweiligen Stücke wurden dazu die jeweiligen Notenwerte aufgedruckt, wie in der folgenden Abbildung ersichtlich ist:



Abbildung 16: Bildkarten mit Notenwerten und entsprechenden Pizzastücken (Quelle: eigene Darstellung; cleanpng.com und clipart-library.com)

Die Lernenden achten beim Aufdecken der Karten genau darauf, welche korrespondierenden Bewegungen durch die Lehrkraft dazu demonstriert werden. Passend zum Notenwert klatscht die Lehrkraft dabei zusätzlich in die Hände. Daraufhin äußern die Schüler\*innen Vermutungen in ihren eigenen Worten zu ihren Beobachtungen, die sich auch darauf beziehen können, bei welchen Notenwerten sich schneller oder langsamer im Vergleich zu anderen Notenwerten bewegt wurde. An dieser Stelle der Unterrichtsstunde werden die Kinder darauf hingewiesen, dass das, was mithilfe der visuellen Darstellung getanzt und dazu geklatscht wurde, als „Notenwert“ bezeichnet wird. Notenwerte zeigen also an, wie oft und für welche Dauer sich der Roboter bewegen muss. Anschließend werden die Notenwertkarten, Pizzastücke und entsprechende Wortkarten mit den Bezeichnungen der Notenwerte und zusätzlichen Visualisierungen der korrespondierenden Bewegungen an der Tafel gemeinsam sortiert, sodass folgendes Tafelbild entsteht:

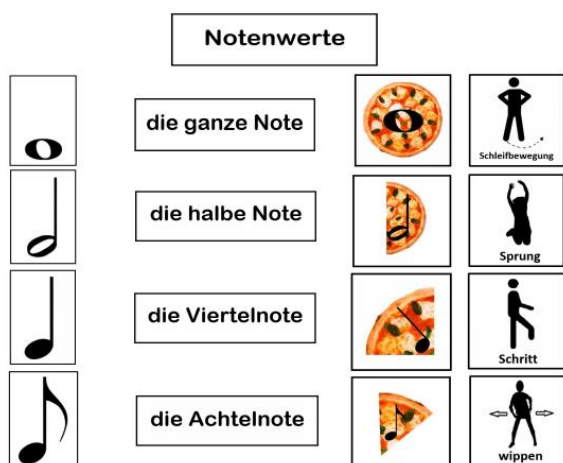


Abbildung 17: Tafelbild der Bewegungen und Notenwerte in Bild und Schrift. (Quelle: Eigene Darstellung; cleanpng.com und clipart-library.com)

Nachdem das Tafelbild zusammengestellt wurde, lernen nun alle, die Robotersprache bzw. die Roboterbewegungen zu den jeweiligen Bildkarten richtig umzusetzen. Die Lehrkraft demonstriert die Bewegungen, worauf die Lernenden sie nach einigen Wiederholungen korrekt auszuführen lernen. Auf diese Weise soll die Verbindung zwischen Notenkarte und Bewegung nachvollziehbar gemacht werden.

Gemäß der *Pädagogischen Transposition* wird den Schüler\*innen ein Repertoire an Bewegungen an die Hand gegeben, mithilfe dessen sie die Notenwerte in Bewegung umsetzen können. Vertraut gemacht werden die Schüler\*innen auf diese Weise mit dem Prinzip der Transposition von musikalischen Inhalten in andere Medien – in diesem Fall mit der Transposition visuell dargestellter Notenwerte in Bewegung. Eine zusätzliche auditive Dimension verleiht das laute

Mitzählen der Zählzeiten dem Lernvorgang während der Umsetzung der Notenwerte in Bewegung. Nebenbei wird den Lernenden musiktheoretisches Grundlagenwissen vermittelt. Die Bewegungen können darüber hinaus an die motorischen und koordinatorischen Fähigkeiten der Schüler\*innen angepasst werden. Um den Übergang von der *Pädagogischen Transposition* bzw. einem lehrerzentrierten Unterrichten zur  *kreativen Transposition* einzuleiten, werden durch die Lehrkraft Notenkarten ausgewählt, zu denen die Lernenden dann die passenden Bewegungen eigenständig durchführen. In einem letzten Schritt wird eine Folge von Notenwerten durch die Lehrkraft an die Tafel gehängt, die als Geheimcode bezeichnet wird. Aufgabe ist es, deren Abfolge von Bewegungen zu entschlüsseln. Der Grad der Schwierigkeit des Geheimcodes lässt sich an die Fähigkeiten der Lernenden anpassen, indem die Länge des Notenbeispiels und die Auswahl der Notenwerte variierbar ist. Um einen weiteren Schritt in Richtung  *kreative Transposition* zu machen, ist es möglich, die Schüler\*innen eigene Codes zusammenstellen zu lassen, die dann durch ihre Mitschüler\*innen entziffert werden. Ebenso ist es möglich, dass die Lernenden neue Bewegungen passend zu den Notenwerten erfinden und so ihre eigene Geheimsprache bzw. ihren eigenen Geheimcode entwickeln. Nebenbei wird gemäß der  *kreativen Transposition* erlernt, visuelle Darstellungen von Notenwerten in Bewegung umzusetzen. Darüber hinaus gibt es die Möglichkeit, die Bewegungen, die passend zu den Notenwerten erlernt wurden, zu Melodien und Liedern auszuführen und die Schüler\*innen so an die Transposition von Musik in Bewegung Schritt für Schritt und letztendlich an die Notenschrift heranzuführen. Durch den schrittweisen Übergang von der  *pädagogischen* in die  *kreative Transposition* gelingt es, von der konkreten Ebene musikalischer Transposition in die kreative in Eigeninitiative durchgeführte Transposition überzuleiten. Auf diese Weise wird versucht, Lernenden mit individuell unterschiedlichem inspirativem Erfahrungsschatz<sup>98</sup>, multisensorische musikbezogene Erfahrungen gemäß Small (Small, 1998, S. 54) und zugleich Selbstwirksamkeitserfahrungen mit der transponierenden Umgangsweise mit Musik zu ermöglichen.

### **Reflexion über Musik**

Die fünfte der Umgangsweisen ist die Reflexion über Musik, die Dankmar Venus als „(...) alle Möglichkeiten des Nachdenkens und des Gesprächs über Musik (...)“ (Venus, 1984, S. 21f.) definiert. Hierunter wird jedoch auch die Aneignung theoretischer Kenntnisse z. B. in den Bereichen der Musikkunde, Notenlehre usw. verstanden. (Venus, 1984, S. 21f.). Wie bereits in Bezug auf die  *Rezeption von Musik* deutlich wurde, geht es auch in Bezug zur Reflexion im Folgenden darum, auf welche Weise die intrapersonale Reflexion und die interpersonale zwi-

---

<sup>98</sup> Schüler\*innen mit Förderbedarf im Bereich Lernen haben unter Umständen eine weniger anregende Lebensumwelt (Eberhard et al., 2017, S. 42).

schenmenschliche Vernetzung durch gemeinsamen Austausch bzw. Reflexion initiiert werden kann.

### **Philosophische Reflexion über Musik**

Der Modus philosophischen Denkens und somit der philosophischen Reflexion<sup>99</sup> eröffnet im inklusiven Kontext die Möglichkeit für die Lernenden, unabhängig ihrer musikalischen Vorkenntnisse zu ergründen, was Musik und musikbezogene Aktivität in ihrer Essenz ausmacht. An philosophischer Reflexion über Musik können die Schüler\*innen unabhängig von der jeweiligen musiktheoretischen oder praktischen Fachkompetenz partizipieren<sup>100</sup>. Das, was philosophisches Denken ausmacht und ihm besondere Relevanz für den inklusiven Musikunterricht verleiht, ist die Förderung folgender Aspekte, die Ekkehard Martens in *Philosophieren mit Kindern. Eine Einführung in die Philosophie* (1999) darlegt: „Haltung der Neugier und Offenheit, sich neuen Einsichten und Argumenten zu öffnen, Irritationen zu ertragen, mit vorläufigen Antworten zu leben, aber auch, aus neuen Einsichten Konsequenzen für das eigene Denken und Handeln zu ziehen.“ (Martens, 1999, S. 12ff.). Das Unterrichtsfach Musik eröffnet hinsichtlich der Entwicklung dieser Aspekte besondere Möglichkeiten. Gemäß Small bietet beispielsweise der musikalische Gestus aufgrund seiner Vieldeutigkeit zahlreiche Gelegenheiten zur Reinterpretation. Die Musi(c)ker\*innen erleben die Musik in immer wieder neuen kontextuellen Zusammenhängen (Small, 1998, S. 214). Daher bietet sich für die Musi(c)ker\*innen immer wieder aufs Neue Gelegenheit zur philosophischen Neuinterpretation und Reflexion von Musik, ohne sich dabei auf vorgefertigte Einstellungen, Meinungen etc. zu stützen. Voreingenommenheit gegenüber Neuem und Unbekanntem beziehungsweise einer stereotypen und kategorisierenden Weltansicht wird so entgegengewirkt. Gleichzeitig trägt das philosophische Reflektieren gemäß Dietrich (2015) dazu bei „(...) eine unvoreingenommene, tolerante und reflektierte Haltung gegenüber klassischer Musik anzustreben und somit eine Basis für die langfristige Erhaltung

<sup>99</sup> Philosophie (griechisch: „Liebe zur Weisheit“) und Pädagogik waren seit der Antike durch den Begriff ‚paideia‘ verbunden (Oberhaus, 2018, S. 80). ‚Paideia‘ bezieht sich „auf das Ziel der Erziehung, den Inbegriff idealer Menschen- und Geistesbildung“ (Hügli, 1999, S. 3). Auch mit Blick auf Musikpädagogik kann die Philosophie als „zentrale Bezugsdisziplin“ (Oberhaus, 2018, S. 81) angesehen werden. Gemäß Bennett Reimer (2002) fokussiert sich philosophisches Reflektieren im Kontext der Musikpädagogik auf „die emotionale Erfahrbarkeit ästhetischer Gehalte“ (Oberhaus, 2018, S. 81). Wenig verwunderlich ist die enge Verzahnung bzw. Verknüpfung der Umgangsweisen mit Musik z. B. die ästhetische und philosophische und soziologische Reflexion, wenn man philosophische Ansätze in der Musikpädagogik betrachtet. Die Anthropologie setzt sich unter anderem in ethnographischer und philosophischer Hinsicht mit Situationen auseinander, in denen Menschen Musik gebrauchen (Oberhaus, 2018, S. 82). Ästhetisch-philosophische Reflexion über Musik beinhaltet beispielsweise das Konzept der *Inszenierung ästhetischer Erfahrungsräume* nach Rolle (1999) oder die *Produktionsdidaktik* nach Wallbaum (2009).

<sup>100</sup> Laut Irmgard Merkt nimmt Nick Chandley (Vertreter der P4C-Pädagogik in England) Musik als Anlass zu philosophieren. Mittels philosophischer Fragen und Forschen wird im Rahmen der P4C so der „Einstieg in eine Art des Unterrichtens im Fach Musik, der allen Kindern und Jugendlichen unabhängig von ihrem kulturellen Kapital gute Antworten ermöglicht.“ (Merkt, 2019, S. 187)

der musikalischen Offenohrigkeit der Schüler zu schaffen.“ (Dietrich, 2015, S. 98). Dabei werden die Schüler\*innen auch darin bestärkt, Musik jeglicher Stilistik offen und unvoreingenommen für sich selbst zu reflektieren. Somit bietet insbesondere die Beschäftigung mit dem Phänomen Musik Anlass und Gelegenheit zu philosophischer Reflexion.

An dieser Stelle sei Bezug auf die *Philosophie der neuen Musik* (1958) genommen, in der Theodor W. Adorno Musik von einer philosophischen Warte aus charakterisiert. Im Sinne einer ontologischen, philosophischen Betrachtung von Musik schreibt er der Musik den Charakter eines Mediums zu, das die Rückkehr zur eigenen Menschlichkeit ermöglicht. Musik kommt, gemäß Adorno, einer Ideologie gleich, die ein Innehalten, eine Atempause von den Zwängen der gesellschaftlichen Realität bietet: „Sie ist Ideologie, insoweit sie sich als ein ontologisches Ansichsein jenseits der gesellschaftlichen Spannungen behauptet.“ (Adorno, 1958, S. 122). Jedoch soll das philosophische Nachdenken über Musik nicht Gefahr laufen, als Allheilmittel zur Ethisierung der Gesellschaft verstanden werden. Das Philosophieren über Musik im Kontext des schulischen Musikunterrichts sollte gemäß Frischmann (1998) keineswegs als „Sammelbecken bildungs- und gesellschaftsreformerischer Bestrebungen“ (Frischmann, 1998, S. 332) aufgefasst werden. Auch soll der Eindruck vermieden werden, einzig und allein zur „Verbesserung des Menschengeschlechts durch Denkschulung“ (Frischmann, 1998, S. 332) beitragen zu wollen. Es geht vielmehr darum, die Schüler\*innen damit vertraut zu machen, sich mit den eigenen Denkweisen bzw. Auffassungen auseinanderzusetzen. Zudem geht es darum, Standpunkte, Sichtweisen und das musikalische Empfinden der Mitschüler\*innen verstehen und respektieren zu lernen. Dadurch sollte ermöglicht werden, sich auf reflexiver Basis seiner eigenen und der Vorstellung der Mitmusi(c)ker\*innen von idealen zwischenmenschlichen Beziehungen klar zu werden.

### **Die P4C-Pädagogik als Möglichkeit der philosophischen Reflexion über Musik**

Ein Ansatz, der die Möglichkeit bietet, Reflexion über Musik dazu zu nutzen, den Schüler\*innen insbesondere in der Grundschule einen differenzierteren Blick auf Musik zu eröffnen, ist die P4C-Pädagogik<sup>101</sup>, die „(...) eine philosophisch-fragende Haltung für jedes Unterrichtsfach entwickelt (...).“ (Merkt, 2019, S. 186). Die P4C-Pädagogik ist bestrebt, Musik aus einem philosophischen, ästhetischen und soziologischen Blickwinkel zu reflektieren (Merkt, 2019,

---

<sup>101</sup> Zu beachten ist hierbei, dass die P4C-Pädagogik, die durch Matthew Lipman in den 1970er Jahren begründet wurde, gemäß Lewis & Chandley (2012), mit Blick auf die Altersstufe 11- bis 16-jähriger Schüler\*innen in England konzipiert wurde. Erläutert werden soll daher im Rahmen dieser Arbeit, inwiefern diese Pädagogik Anreize für die Reflexion über Musik im inklusiven Musikunterricht an Grundschulen im deutschen Bildungssystem bieten kann.

S. 186). Sie besitzt auch insbesondere in Bezug auf den inklusiven Kontext hohe Relevanz, da im Mittelpunkt die Bildung einer „Community of Enquiry“ (Williams, o. J., S. 3) steht, die im Folgenden besprochen wird.

Die Bildung einer *Community of Enquiry* fußt auf bestimmten Grundsätzen, die die Interaktion zwischen den Lernenden, aber auch zwischen Lernenden und Lehrenden betreffen. Ziel ist es, ein Klima der gegenseitigen Achtung, des Respekts voreinander und der Offenheit für individuelle Standpunkte und Gedanken zu generieren. Folgende Maximen sollen daher gemäß Steve Williams die Basis für eine Kultur bzw. ein Klima der Anerkennung und gegenseitigen Unterstützung schaffen (Williams, o. J., S. 3):

- I will show my interest by listening and responding to you
- I am confident that you are the sort of person who can come up with relevant questions, opinions, reasons, examples, applications and comparisons.
- I will work as much as I can with your questions, understandings, interests and values,
- I am working for us to create a classroom community in which we are a group of thinkers who can work through questions and answers together.

Der Sinn in der Formulierung dieser Grundsätze ist es auch, ein handlungsleitendes Narrativ zu kreieren, das die Schüler\*innen zu philosophischem Denken motiviert (Williams, o. J., S. 3). So wird gemäß dem Prinzip der *egalitären Differenz* (Prenzel, 2001) jeder der Beteiligten gleichermaßen bekräftigt bzw. darin bestärkt, individuelle Standpunkte einzunehmen. Durch die Maximen wird folglich eine inklusive Grundlage geschaffen, die alle Teilnehmer\*innen des reflexiven Musicking-Prozesses als philosophierende Gemeinschaft zusammenfasst. Die Offenheit der Beziehungsbildung im Sinne der Beteiligten wird dabei keineswegs dadurch unterwandert, dass ein Kodex an Handlungsmaximen aufoktroziert wird. Stattdessen wird eine Basis geschaffen, die allen gleichermaßen individuelle Freiheit schafft, in philosophischen Austausch mit den Musi(c)ker\*innen zu treten. Zudem wird betont, Kompromissen zwischen individuellen Interessenslagen entgegenzuarbeiten. Dies fördert das Übereinkommen der Musi(c)ker\*innen, ohne jedoch das Recht der Beteiligten auf divergierende Vorstellungen einzuschränken.

In ihrem Charakter spiegelt die P4C-Pädagogik die Philosophie John Deweys wider. Dewey sieht Bildung als einen Prozess der Menschenbildung an, deren Ziel es ist, demokratische Werte zu vermitteln (D'Olimpio & Teschers, 2017, S. 145). In den *Communities of Enquiry* haben die Lehrkräfte die Aufgabe, den aktiven Dialog bzw. die Reflexion zwischen den Lernenden zu initiieren, wobei die Lernenden als fähig erachtet werden, die eigenen Standpunkte sowie die



der Mitschüler\*innen zu reflektieren (D'Olimpio & Teschers, 2017, S. 145). In einem Musikunterricht, in dem sich alle Beteiligten auf Augenhöhe befinden sollten, könnte ebenfalls darüber nachgedacht werden, diese Maximen oder Grundsätze in Kooperation von Lernenden und Lehrenden zu formulieren.

Im Folgenden soll daher diskutiert werden, wie die Reflexion über Musik unter philosophischen, ästhetischen und soziologischen Gesichtspunkten in den inklusiven Musikunterricht Eingang finden kann.

### **Die P4C-Pädagogik und das Musische Philosophieren in der Praxis des inklusiven Musikunterrichts**

Impulse für das philosophische Nachdenken über das Phänomen Musik in der schulischen Praxis können gemäß der P4C-Pädagogik beispielsweise das Lesen einer Geschichte, das Ansehen eines Films, ein Hörbeispiel, eine Fragestellung, die Teilnahme an einer Aktivität oder die Kontemplation eines Objektes sein (Williams, o. J., S. 3). Dadurch, dass die P4C-Pädagogik die Möglichkeit eröffnet, multisensorisch auf vielfältiger Wahrnehmungsebene durch den Anfangsimpuls angesprochen zu werden, bietet diese Pädagogik großes inklusives Potenzial. So wird sichergestellt, dass keiner der Lernenden hinsichtlich ihrer individuellen Wahrnehmungsfähigkeiten eingeschränkt ist.

Ein weiterer Aspekt dieser Pädagogik, den es hinsichtlich der Umsetzung im inklusiven schulischen Kontext zu bedenken gibt, ist die Tatsache, dass es sich bei der philosophischen Reflexion vorwiegend um die schriftliche Fixierung von Eindrücken und den verbalen Austausch darüber handelt. An dieser Stelle könnte die P4C-Pädagogik durch den Ansatz Jonas Dietrichs des *musischen Philosophierens* (Dietrich, 2015, S. x) ergänzt werden. Dietrich (2015) eruiert philosophisches Nachdenken über Musik unter grundschuldidaktischen Gesichtspunkten. Das *musische Philosophieren* eignet sich insbesondere für den inklusiven Kontext des Musikunterrichts in der Grundschule und die Ergänzung des P4C-Ansatzes. Mit Blick auf die heterogene Schülerschaft der Grundschule werden Möglichkeiten der Differenzierung genannt, die die Teilhabe aller Lernenden gewährleisten sollen. Die Schüler\*innen sind beispielsweise dazu angehalten, ihre musikbezogenen Eindrücke, ihre Reaktion auf den zu Anfang gegebenen Impuls sowohl in Wort und Schrift, als auch in musikalischer Aktivität in einer „musikphilosophisch-expressiven Phase“ (Dietrich, 2015, S. x) auszudrücken.

Um die philosophische Reflexion von Musik zu strukturieren, verfährt Jonas Dietrich nach dem *Fünf-Finger-Modell*, wonach die Schüler\*innen zum eingangs gegebenen Impuls, beispielsweise

das Anhören eines Musikstücks, erste Eindrücke formulieren (Dietrich, 2015, S. x). Dietrich bezeichnet diese Phase des philosophischen Reflektierens als Phase der „phänomenologischen Assoziation“ (Dietrich, 2015, S. x). Um alle Lernenden miteinzubeziehen, formulieren diese in einem ersten Hördurchgang, welche Assoziationen Gedanken, Bilder und Gefühle sie mit der Musik verbinden (Dietrich, 2015, S. x). Um das Finden von Assoziationen zu erleichtern, schlägt Dietrich vor, den Schüler\*innen thematisch passende Schlagworte wie z. B. „Natur, Tiere, Reise, Abenteuer oder Technik“ (Dietrich, 2015, S. x) an die Hand zu geben. Nach zweimaligem Anhören des Hörbeispiels gibt es einen interindividuellen Austausch über die Assoziationen zur Musik, die schriftlich festgehalten werden. Daran schließt sich eine Phase der analytischen Reflexion an. Nun werden Rhythmik, Tempo, Lautstärke, Harmonik, Melodik, Artikulation und instrumentale Besetzung der Musik reflektiert und mit den zu Anfang formulierten phänomenologischen Assoziationen in Zusammenhang gestellt (Dietrich, 2015, S. x). Auf diese Phase der phänomenologischen und analytischen Reflexion folgt die „metaphorische Synthese“ (Dietrich, 2015, S. x). Diese Zusammenfassung der eigenen Reflexion ist in dem Sinne als metaphorisch zu sehen, als die Lernenden ihre Gedanken in die vorformulierte Formel „Ich finde, die Musik klingt...“ (Dietrich, 2015, S. x) einpassen und dabei entsprechende metaphorische Vergleiche anstellen. Das Prinzip, den Lernenden Formulierungsstützen an die Hand zu geben, ist insbesondere mit Blick auf das sprachensible Unterrichten sinnvoll, da erlernt wird, die eigenen Gedanken, Gefühle bzw. Assoziationen zur Musik in Worte zu fassen<sup>102</sup>. An die Phase der Reflexion bzw. die „musikphilosophisch-impressive Phase“ schließt sich die „musikphilosophisch-expressive Phase“ (Dietrich, 2015, S. x) an, in der die Lernenden ihre Assoziationen zum Ausgangspunkt für die eigene musikalische Aktivität nehmen. Dabei ist es Ziel, möglichst viele der musikalischen Umgangsweisen der Rezeption, Reflexion, Transformation und Produktion zu vernetzen (Dietrich, 2015, S. xi).

Im Folgenden geht es um ein Unterrichtsbeispiel, anhand dessen die Umsetzung der P4C-Pädagogik und des musischen Philosophierens in die Praxis aufgezeigt wird.

---

<sup>102</sup> Schönauer-Schneider und Reber (2016) verweisen in Bezug auf die Sprachförderung im sprachheilpädagogischen Kontext und deren Relevanz für den schulischen Musikunterricht auf die Bedeutung von Impulsen, die den Lernenden dabei helfen, die Musik „(...) aktiv zu verarbeiten, zu beschreiben und zu verstehen (...)“ (Schönauer-Schneider & Reber, 2016, S. 151). Exemplarisch für diese Art von Impulsen sind unter anderem „schriftliche Satzstarter“ (Schönauer-Schneider & Reber, 2016, S. 151), wie beispielsweise „Ich vermute, dass ...“, die vergleichbar mit der Formel für die metaphorische Synthese nach Dietrich (2015) sind.

### **P4C-Pädagogik und musikalisches Philosophieren in der Praxis: Ein Unterrichtsbeispiel zu „Der Karneval der Tiere“ von Camille Saint-Saëns**

Ein Unterrichtsbeispiel, das sich insbesondere zur Vermittlung klassischer Musik und für die Reflexion von Musik eignet, wurde im Rahmen des Projekts *Unterricht inklusiv gestalten mit Musik* für eine dritte Grundschul-Klassenstufe erstellt. Es trägt den Titel *Karneval in der Musik unter Einbezug des Werkes „Der Karneval der Tiere“ von Camille Saint-Saëns* (im Anhang 5.1 der Arbeit findet sich hierzu das Artikulationsschema). In diesem Unterrichtsbeispiel geht es um das bewusste Hören von Musik, die Reflexion und das In-Worte-Fassen der mit dem akustischen Eindruck verbundenen individuellen Assoziationen. Dem schließt sich die Umsetzung dieser Assoziationen in eigene musikbezogene Aktivität an. Ausgangspunkt bzw. Impuls der Reflexion ist eine durch die Lehrkraft vorgetragene Erzählung (Anhang 5.2), die sich um den Löwen Simba als Protagonisten dreht, der zum „Karneval der Tiere“ eingeladen wird. Durch die Erzählung der Geschichte wird eine Basis bzw. ein Impuls für die Reflexion über die Musik geschaffen, wodurch die Schüler\*innen Anregungen für die Assoziationsbildung zur Musik bekommen. Die Geschichte nimmt dabei Bezug zum Thema Karneval und die mit einer Einladung zu einer Karnevalsfeier verbundene freudige Aufregung des Löwen Simba. Durch den außermusikalischen Bezug, den die Geschichte zum Thema Karneval und zu Karnevalsfeiern herstellt, können auch Schüler\*innen, denen es aufgrund von fehlender musikalischer Vorerfahrung noch an der Fähigkeit mangelt, Assoziationen zu klassischer Musik zu finden, durch den Inhalt der Geschichte Anknüpfungspunkte finden. Ermöglicht wird dies, da eine breite Palette an lebensweltlichen Erfahrungen angesprochen wird, wie beispielsweise das Thema Karneval, Feste im Allgemeinen und der Löwe als Tier. Während der Erzählung der Geschichte können zur visuellen Unterstützung passende Bildkarten, die die Handlung der Geschichte abbilden, an die Tafel geheftet werden. So wird den Lernenden das Grundgerüst der Geschichte auf visueller Ebene präsentiert und gleichzeitig eine Gedächtnisstütze kreiert, mittels der die Schüler\*innen sich leichter an den Inhalt für die Dauer der Unterrichtsstunde erinnern können:



Abbildung 18: Bildkarten, die das Geschehen der Erzählung abbilden (Quelle: Eigene Darstellung)

So können die Anfangsimpulse, die Geschichte und die Musik ganzheitlich und auf audiovisueller Ebene wahrgenommen werden. Nach dem Anhören der Geschichte äußern die Schüler\*in-

nen ihre Assoziationen. Dabei initiiert die Lehrkraft die Diskussion und Reflexion, indem sie den Lernenden beispielsweise folgende Fragen stellt: „Wie würdet ihr den Löwen charakterisieren? Wie fühlt sich der Löwe, als er erfährt, dass er zum Karneval der Tiere eingeladen wurde? Wie würdet ihr euch in der gleichen Situation fühlen bzw. verhalten? Wie verhält sich der Löwe vor und nach dem Öffnen des Briefs?“ Auf diese Weise versetzen sich die Lernenden in den Löwen als Protagonisten der Geschichte hinein, zeichnen seine Charakterzüge nach und setzen ihre eigene Gefühls- und Lebenswelt zu der des Löwen in Bezug. Unterstützend können hier gesammelte Adjektive aus den Schüler\*innenäußerungen an der Tafel festgehalten werden. Ein späterer Vergleich der Anfangseindrücke zur Geschichte und der im weiteren Verlauf der Stunde zum Musikstück geäußerten Assoziationen wird so erleichtert. Im Anschluss geht es darum, sich mit dem Musikstück *Introduction et Marche royale du Lion (Introduktion und königlicher Marsch des Löwen)* von Camille Saint-Saëns (1835–1921) aus der Suite *Der Karneval der Tiere* auseinanderzusetzen. Assoziationen mit dem Musikstück werden nun mit den Assoziationen zur Geschichte in Beziehung gesetzt bzw. verglichen. Um den roten Faden der Unterrichtsstunde weiterzuverfolgen und die Verbindung zum Thema Karnevalsfeier aufrechtzuerhalten, wird den Lernenden vor dem Anhören des Musikbeispiels mitgeteilt, dass der Löwe nun die Feier betritt und seinen Auftritt beim „Karneval der Tiere“ hat. Bevor das Musikstück angehört wird, werden die Schüler\*innen angewiesen, darauf zu achten, wie der Löwe durch die Musik charakterisiert wird. Zusätzlich kann über das Hörbeispiel mithilfe von Adjektiven hinsichtlich der Parameter Rhythmik, Tempo, Lautstärke, Harmonik, Melodik und der instrumentalen Besetzung reflektiert werden. Zur Vereinfachung des Formulierens von Assoziationen zur Musik hängt die Lehrkraft bereits beschriftete Wortkarten mit Adjektiven an die Tafel. Dies sind z. B. Karten mit den Adjektiven „laut“, „leise“ etc. Ergänzend können neue Äußerungen der Lernenden auf leeren Wortkarten notiert werden. Nachdem die Adjektive gesammelt wurden, initiiert die Lehrkraft wiederum die Diskussion und Reflexion durch folgende Fragen: „Wie wurde der Löwe in diesem Hörbeispiel charakterisiert und wie wurde dies durch die Musik ausgedrückt? Mit welchen Adjektiven würdet ihr die Musik beschreiben? Passt die Musik zum Charakter des Löwen aus der Geschichte?“ Mittels dieser Fragen wird erreicht, dass die Schüler\*innen die Charakterzeichnung des Löwen in der Musik reflektieren und mit den Assoziationen zur anfänglich erzählten Geschichte vergleichen können. Zudem werden die eingangs formulierten phänomenologischen Assoziationen in Beziehung zu den Eindrücken des Hörbeispiels gesetzt (vgl. Dietrich, 2015, S. x). Um erneut einen konkreten Bezug zum Thema Karneval herzustellen, bietet es sich für weitergehende Reflexion an, auch auf eventuelle Diskrepanzen zwischen der zu Anfang vorgenommenen Charakterisierung des Löwen in der Ge-

schichte und dem Höreindruck einzugehen. Fragen hierzu würden sich beispielsweise darauf beziehen, welchen Eindruck der Löwe beim Betreten des Festes von sich vermitteln möchte, welche Charaktereigenschaften diesem Eindruck entsprechen bzw. widersprechen und wie der Ausdruck „Maske“ in diesem Zusammenhang zu interpretieren ist. Diese Reflexion hilft den Kindern dabei, emotionale Kompetenz und Selbstwirksamkeit zu entwickeln<sup>103</sup>. Um eine nachhaltige Lernerfahrung zu gewährleisten, die insbesondere im inklusiven Musikunterricht von Bedeutung ist, in dem Lernende mit unterschiedlichen sinnlichen Wahrnehmungsfähigkeiten zusammen lernen, sollte die phänomenologische und analytische Reflexion gemäß dem *musischen Philosophieren*, wie bereits angesprochen, durch eine „musikphilosophisch-expressive Phase“ (Dietrich, 2015, S. x) ergänzt werden. Die Lernenden nehmen in dieser Phase ihre Assoziationen zum Ausgangspunkt für eigene, produktive musikalische Aktivität. Ziel ist es dabei, möglichst viele der musikalischen Umgangsweisen der Rezeption, Reflexion, Transformation und Produktion einzubeziehen bzw. zu vernetzen (Dietrich, 2015, S. xi). Dies entspricht der P4C-Pädagogik, die die Teilnahme an einer Aktivität (Williams, o. J., S. 3) ebenso als Impuls für das philosophische Reflektieren bzw. als Teil des reflexiven Prozesses in Betracht zieht. Im Unterrichtsbeispiel zum Karneval der Tiere werden die Schüler\*innen daher aufgefordert, einen eigenen musikalischen Karneval zu gestalten, indem je zwei Kinder ein Tier mit Orff-Instrumenten vertonen. Um den Kindern Anhaltspunkte für die Vertonung ihres Tieres zu bieten, wurde im vorliegenden Unterrichtsmaterial ein Steckbrief erstellt, den es passend zu den Eigenschaften des Tieres auszufüllen gilt (der Steckbrief findet sich in Anhang 5.3). Mit Aufträgen wie „Versucht, euer Tier mit den Adjektiven zu beschreiben, die an der Tafel stehen!“, werden handlungsleitende Impulse zur Unterstützung gesetzt. Durch die Reflexion über die Charakteristika der Tiere und die Transformation der eigenen Assoziationen in Musik werden die verschiedenen Umgangsformen im Sinne des *musischen Philosophierens* miteinander vernetzt.

Zugleich wurde für das beschriebene Unterrichtsbeispiel ein Regel-Kodex für den gegenseitigen Umgang der Schüler\*innen in Bezug auf das gemeinsame Musizieren formuliert. Dieser entspricht der P4C-Pädagogik und der Bildung einer *Community of Enquiry* (Williams, o. J., S. 3), die von einer Atmosphäre des Respekts voreinander geprägt sein sollte. Der Kodex dieses Unterrichtsbeispiels bezieht sich auf das musikalische Kommunizieren. Der musikalische Regel-Kodex dieses Unterrichtsbeispiels umfasst Leitsätze wie beispielsweise: „Ich achte auf mei-

---

<sup>103</sup> Gemäß Saarni (1999, 2002) sollten Kinder ihre emotionale Kompetenz und Selbstwirksamkeit im Grundschulalter dahingehend entwickeln, dass sie „(...) sich dessen bewusst sind, dass ihr eigener Emotionsausdruck ihre Mitmenschen beeinflussen kann und sie gelernt haben, ihr emotionales Verhalten zu steuern, um gewünschte Reaktionen bei anderen hervorzurufen.“ (Saarni in Petermann et al., 2019, o. S.).

nen Einsatz.“ oder „Ich spiele mein Instrument so, dass alle Beteiligten zu hören sind.“ Durch die Anordnung der Tierbilder (Abb. 19) im Stil einer visuellen Partitur wird festgelegt, in welcher Reihenfolge die Vertonungen gespielt werden:



Abbildung 19: Tafelbild, das als Partitur für den Vortrag der Tiervertonungen fungiert (Quelle: Eigene Darstellung)

Zusätzlich kann diese Reihenfolge beliebig verändert und durch eine Dirigentin oder einen Dirigenten angezeigt werden. So können eigene Narrative und neue Kompositionen entstehen. In der Funktion der Dirigentin oder des Dirigenten erleben sich die Schüler\*innen zudem in leitender Funktion, in der sie die Verantwortung für das musikalische Geschehen übernehmen. Insbesondere für Lernende mit Förderbedarf geistiger Entwicklung, die oftmals auf Unterstützung bei der Bewältigung des Alltags angewiesen sind<sup>104</sup>, ist es wichtig, derartige Selbstwirksamkeitserfahrungen zu machen und Momente der Eigenverantwortlichkeit zu erleben. Es können so Momente der Kooperation im Sinne einer „kommunikationsbasierten Kooperation am gemeinsamen Gegenstand« (Feuser, 2019, S. 8) geschaffen werden, die das Zentrum jedes inklusiven Musikunterrichts bilden sollten:

Durch das Moment der die Kooperation ermöglichenden Kommunikationen werden die Lernenden sozial füreinander bedeutsam und diese Bedeutungshaftigkeit eines jeden für jeden anderen (...) misst sich nicht daran, ob er oder sie sich auf Beinen oder mit Hilfe eines Rollstuhls fortbewegt, (...). Der Grad an Assistenz (pädagogisch oder therapeu-

<sup>104</sup> In diesem Förderschwerpunkt ist es oftmals wichtig, psychodynamische Aufbauarbeit zu leisten (Ratz in Heimlich & Kiel, 2020), da oftmals Abhängigkeit von Hilfeleistungen im Alltag besteht und zu selten Selbstwirksamkeitserfahrungen gemacht werden können.

tisch (...), bestimmt nicht den Grad der Erfahrung von Selbstwirksamkeit und Kompetenz (...). (Feuser, 2019, S. 8)

Für die Bildung einer Synthese im Sinne des *musischen Philosophierens* (Dietrich, 2015, S. x) bietet das Unterrichtsmaterial zum Karneval der Tiere ebenfalls Gelegenheit. Die Hörbeispiele der eigenen Tiervertonungen können hierzu beispielsweise mit den Originalkompositionen von Camille Saint-Saëns verglichen werden. Ein weiterer Reflexionsanlass zum Thema Maskierung bzw. Karneval ergibt sich aus der Frage, inwiefern die Eigenschaften der Tiere in der Musik hervorgehoben werden, um einen bestimmten Eindruck auf die Hörer\*innen auszuüben. Gemäß Kalb (2010, S. 75) könnte auch die Frage gestellt werden, ob es sich um möglichst realistische musikalische Darstellungen der Tiere oder eher um parodistische Charakterisierungen (Kalb, 2010, S. 75) handelt.

#### **P4C-Pädagogik und musisches Philosophieren in der Praxis: Ein Unterrichtsbeispiel zum Lied „Anders als du“**

Das folgende Unterrichtsbeispiel fokussiert sich auf die Einstudierung des Liedes „Anders als du“ und die philosophische Reflexion über die Aspekte Individualität und Anderssein während einer doppelstündigen Unterrichtseinheit. Durchgeführt wurde dieses Unterrichtsbeispiel in einer Mittelschulklasse eines Förderzentrums mit Schüler\*innen der Klassenstufen 5–7 aus allen Förderbereichen und mit Mehrfachbehinderungen. Heterogenität bestand daher sowohl hinsichtlich kognitiver als auch körperlicher Beeinträchtigung sowie unterschiedlichen kulturellen und religiösen Hintergründen.

Als Einstieg in die Thematik wurde der Kurzfilm *For the birds* von Ralph Egglestone (2000) gezeigt<sup>105</sup>. Darauf folgte eine Phase der „phänomenologischen Assoziation“ (Dietrich, 2015, S. x), in der den Schüler\*innen folgende Fragen als Diskussionsanreiz gestellt wurden: „Warum reagieren die Vögel auf diese Weise auf den großen Vogel?“, „Wer sollte sich eurer Meinung nach ändern – die kleinen Vögel oder der große Vogel?“, „Sollten alle Vögel gleich aussehen?“, „Welche Vorteile hat der große Vogel durch seine Größe?“.

---

<sup>105</sup> In diesem Kurzfilm geht es um einen Vogel, der sich in eine Gruppe von 15 kleineren, sich ähnelnden Vögeln, die alle auf einer Elektroleitung sitzen, integrieren möchte. Die kleineren Vögel lassen dies aber nicht zu und machen sich über den Neankömmling lustig. Trotz allem verliert der große Vogel nicht seine Zuversicht und sein Selbstbewusstsein. Er setzt sich inmitten der kleinen Vögel. Beim Versuch, ihn vertreiben zu wollen, werden die Vögel allesamt durch den nach unten stürzenden großen Vogel vom Stromkabel katapultiert und verlieren ihre Federn. Letztendlich bewahrt sich der große Vogel seine Individualität, kann über die kleinen Vögel lachen und ist letztendlich im Vorteil, da er die nun federlosen Vögel, die sich hinter ihm verstecken, nun beschützen kann.

Um einen Bogen zur Lebenswelt der Schüler\*innen zu spannen, wurde anschließend diskutiert, in welchen Situationen es den Menschen im alltäglichen Leben ähnlich geht wie dem großen Vogel. Eine Reflexion über die sich gemäß Small (1998) im Musicking-Prozess manifestierenden Vorstellungen idealer zwischenmenschlicher Beziehungen konnte auf diese Weise in Bezug auf den audiovisuellen Impuls initiiert werden.

Im Zuge der Diskussion kamen die Schüler\*innen der Förderklasse auf Themen wie Religion, Ethnizität, Hobbys, Interessen und kulturelle Herkunft zu sprechen. Das Thema sprachliche Barrieren wurde ebenfalls angesprochen und gemeinsam mit einer der Klassengemeinschaft angehörenden ukrainischen Schülerin wurde erläutert, wie sprachliche Hürden im Unterrichtsalltag überwunden werden können z. B. durch den Einsatz eines Bilderwörterheftes und die Unterstützung einer Mitschülerin bei der Orientierung und Handhabung des Hefts. Durch die Diskussion wurde deutlich, dass Vielfalt von den Kindern als etwas Bereicherndes wahrgenommen wird – auch in Bezug auf unterschiedliche Kommunikationsweisen.

Die anschließende Einstudierung des Liedes „Anders als du“ von Robert Metcalf bzw. die „musikphilosophisch-expressive Phase“ (Dietrich, 2015, S. x) erfolgte über die Begleitung des Liedtextes mit entsprechenden Gesten, in Anlehnung an die in Eberhard et al. (2017) für das Lied zusammengestellten Gebärden. Um die Schüler\*innen zum produktiven musikalischen Umgang mit dem Liedmaterial anzuregen, wurde eine eigene musikalische Begleitung mit Bodypercussion und Orff-Instrumenten mittels des *An/Aus-Prinzips* komponiert (Abb. 20):



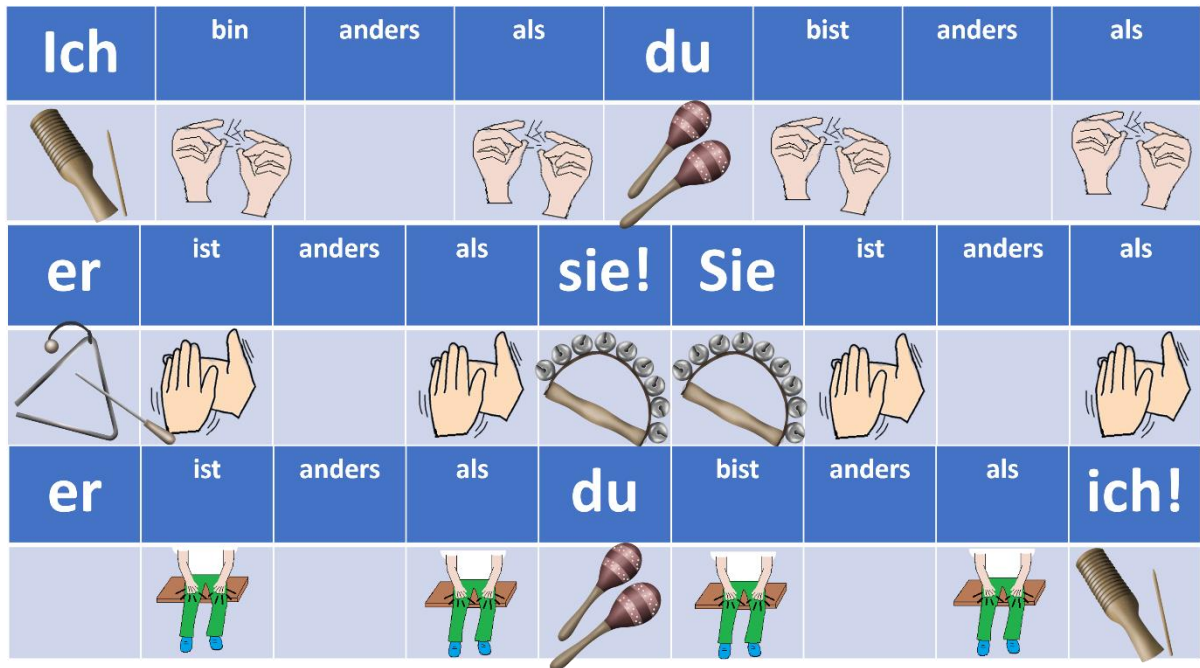


Abbildung 20: Schülergeleitete Gestaltung der Liedbegleitung mit An/Aus-Prinzip (Quelle: Instrumenten-Bilder Chiara Enderlein; Bodypercussion-Bilder: eigene Darstellung)

Mittels einer Power-Point-Folie stellten Schüler\*innen eine Liedbegleitung zusammen. Das instrumentale Spiel wurde durch Klavierbegleitung und Gesang aller Beteiligten ergänzt. Zur zusätzlichen Visualisierung und Orientierung zeigte eine Tandem-Lehrkraft die jeweiligen Liedabschnitte mithilfe der Power-Point-Präsentation für die Schüler\*innen an.

Ebenso erfanden die Schüler\*innen passend zum Lied einen eigenen Liedtext. Um der Überforderung durch einen zu großen kreativen Spielraum vorzubeugen, wurden Themenfelder in Anlehnung an Eberhard et al. (2017) zur Auswahl gestellt. Aus diesen Themenfeldern fiel es den Schüler\*innen leichter, neue und thematisch passende Begriffe und Gesten für den Liedtext zu finden. Die folgende Abbildung zeigt den neuen Liedtext, der dem Themenfeld „Fahrzeuge/Verkehrsmittel“ entspricht:



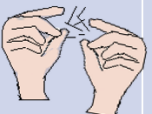

Ich	bin	anders	als	Du	bist	anders	als	
								
ein Bus	ist	anders	als	ein Auto!	Ein Auto!	ist	anders	als
Arme abwechselnd auf und ab bewegen				Lenkrad festhalten	Lenkrad festhalten			
ein Moped	ist	anders	als	die Tram	ist	anders	als	ein E-Roller
Moped nach rechts und links lenken				Glocke läuten (Klang der ankommenden Tram)				Einen E-Roller mit Händen auf Lenkstange lenken

Abbildung 21: Schülergeleitete Gestaltung des Liedtextes mit An/Aus-Prinzip (Quelle: eigene Darstellung)

Eine weitere Strophe wurde durch die Schüler\*innen mit Boomwhackern entsprechend der im Liedtext vorkommenden Farben „Rot, Orange, Gelb und Grün“ begleitet. Da nicht alle Schüler\*innen zugleich auf Boomwhackern spielen konnten, zeigten diese Kinder entsprechende Gebärden zu den jeweiligen Farben, die bereits bekannt waren.

In einer abschließenden Feedbackrunde hatten die Schüler\*innen Gelegenheit, darüber zu reflektieren, welche Art der musikalischen Aktivität, welches Instrument, Geste etc. ihnen am besten gefallen hatte. Insgesamt besteht die Möglichkeit mit diesem Unterrichtsbeispiel zu verdeutlichen, dass Vielfalt in Bezug auf musikalische Aktivität zu einem gelungenen Ergebnis führen kann. Gezeigt wird, wie sich die individuellen Vorstellungen von zwischenmenschlichen und innermusikalischen Beziehungen im Musicking-Prozess (vgl. Small, 1998) auf multisensorische Art und Weise konstruktiv zu einem – in sich individuellen – großen Ganzen ergänzen.

### Ästhetische Reflexion über Musik

Our sense of beauty, our aesthetic sense, then, is by no means a free-floating or functionless source of pleasure but is an important element of the way in which to explore, affirm, and celebrate our sense of how the universe is put together and of how we relate to the other elements of it. (Small, 1998, S. 220f.)

Small betont dabei, dass die ästhetische Kontemplation von Musik keine Bekundung interesselosen Wohlgefallens sei, sondern von der Relationalität zwischen Subjekt und Musik geprägt ist. Durch ästhetische Reflexion explorieren, affirmieren und feiern Menschen gemäß Small ihre Auffassung von Welt.

Bei ästhetischer Reflexion über Musik sollte folglich der Frage auf den Grund gegangen werden, inwiefern unsere Art und Weise, wie wir mit der Musik in ästhetischer Kontemplation in Beziehung treten, unsere Weltsicht und Vorstellungen von Beziehungsbildung widerspiegelt. Von dieser introspektiven Basis aus geht es in einem nächsten Schritt darum, in dialogischen, interindividuellen Austausch zu treten und Schnittmengen bzw. Gegensätzlichkeiten in der Reflexion ästhetischer Wahrnehmung zu explorieren. Ästhetische Bildung sowie ästhetische Reflexion<sup>106</sup> befassen sich von Hause aus mit Differenzerfahrungen (Puffert, 2017, S. 129). Damit stellt sich ästhetische Bildung und Reflexion „(...) auf die Seite der singulären, ununterbrochenen differierenden Wahrnehmung (...)“ (Puffert, 2017, S. 129). Im Kern entsprechen sie somit dem, was inklusiven Musikunterricht ausmacht. Das Explorieren von interindividuellen Differenzen im Musikerleben und das Entdecken von Übereinstimmungen sind von zentraler Bedeutung für den inklusiven Musikunterricht, die ästhetische Bildung, Wahrnehmung und Reflexion. Im Sinne aktiver musikalischer Praxis ist die ästhetische Reflexion als aktiver, handelnder Umgang mit Musik zu verstehen, mit dem die verschiedenen Umgangsweisen mit Musik explizit verbunden sind, wie Christian Rolle im folgenden Zitat verdeutlicht: „Dass im Unterricht Musik gemacht und erfunden und gehört und dass über Musik gesprochen wird, ist ein gutes Indiz dafür, dass wir es mit ästhetischer Musikpraxis zu tun haben und nicht bloß mit der Vermittlung propositionalen Wissens über Musik.“ (Rolle, 2010, S. 246).

Um die Ausführungen zur ästhetischen Reflexion im inklusiven Musikunterricht auf eine solide begriffsdefinitorische Basis zu stellen, wird es im folgenden Kapitel um die Klärung der Begriffe *Ästhetik*, *Ästhetische Wahrnehmung*, *Erfahrung* und *Bildung* gehen.

### **Begriffsdefinition: Ästhetik, Ästhetische Wahrnehmung, Erfahrung und Bildung**

Ethymologisch gesehen lässt sich der Begriff *Ästhetik* auf das griechische Wort *aisthesis* – dt. „menschliches Wahrnehmen“ (Weiß, 2013, S. 111) zurückführen. Die zentrale Bedeutung ästhetischer Betrachtung von Musik wird bei Untersuchung der Herkunft des Wortes deutlich.

---

<sup>106</sup> Ästhetische Reflexion im interpersonalen Austausch lässt sich gemäß Rolles Begriff des *Ästhetischen Streits* (Rolle, 2010; 2014) definieren, auf den im Zuge dieser Arbeit noch genauer eingegangen wird.

Gabriele Weiß (2013) verweist auf den ästhetischen Sinnbezug und die Bedeutung, die hierin für pädagogisches Handeln liegt:

Dadurch, dass Ästhetisches auf die grundlegende Existenzweise des Menschen als sinnlich-leibliches Wesen bezogen wird, erhält das Ästhetische eine weitreichende Bedeutung für pädagogische Prozesse; denn jedes Bildungs-, Lern- und Vermittlungsgeschehen kann auf seine sinnlichen, leiblichen und affektiven Bezüge hin betrachtet werden. (Weiß, 2013, S. 111)

Ästhetische Betrachtung der Welt ist gemäß Weiß (2013) mit sinnlichen, leiblichen und affektiven Empfindungen verbunden. Wie dieses Zitat verdeutlicht, kann eine multiperspektivische, multisensorische, ästhetische Betrachtungsweise des Phänomens Musik Chancen eröffnen, Schüler\*innen mit unterschiedlichen Wahrnehmungsfähigkeiten bzw. Wahrnehmungsweisen von Musik in den Musicking-Prozess zu inkludieren. Unter Einbezug individueller Sinneserfahrungen mit Musik in den Reflexionsprozess kann es gelingen, multivalente Differenz- und Konvergenzerfahrungen zu machen. Daher ist die ästhetische Reflexion per definitionem als multisensorisch-inklusive Umgangsform mit Musik zu betrachten. Helga Kämpf-Jansen nimmt in *Ästhetische Forschung – Fünfzehn Thesen zur Diskussion* (2006) auf die *Sinnhaftigkeit* ästhetischer Betrachtungen Bezug. Sie betont, dass ästhetische Arbeit individuelle Sinneserfahrungen ermöglichen muss. Dies bedeutet die Schaffung individueller Zugänge zum Gegenstand der Betrachtung, um die Sinn- und Zweckhaftigkeit für alle Beteiligten erfahrbar zu machen (vgl. Kämpf-Jansen, 2000).

In Bezug auf die begriffliche Definition *ästhetischer Wahrnehmung* sei auf die *Drei Dimensionen ästhetischer Wahrnehmung* nach Seel (1993, 1991, S. 31) verwiesen. Seel unterscheidet zwischen der *kontemplativen*, *korrespondierenden* und *imaginativen* Dimension ästhetischer Wahrnehmung. Für den inklusiven Musikunterricht weisen die Dimensionen Seels in der Interpretation Christopher Wallbaums (1996; 2009) für den Musikunterricht besondere Relevanz auf. Vor diesem Hintergrund lassen sich reflektionsorientierte und produktionsorientierte Prozesse im Umgang mit Musik als ästhetischem Objekt gleichermaßen initiieren. Wallbaum (1996) verdeutlicht, dass es sich bei Seels Auffassung von ästhetischer Wahrnehmung nicht um eine einseitig-rezeptionsorientierte Vorstellung ästhetischer Wahrnehmung von „ewigen“ Kunstwerken“ (Wallbaum, 1996, S. 38; Wallbaum, 2009, S. 283) handelt, sondern es um die nachhaltige Persönlichkeitsbildung geht: „Letztendlich geht es um die Fähigkeit, ästhetisch handeln (und erfahren) zu können als eine vernünftige Möglichkeit menschlichen In-der-Welt-Seins.“ (Wallbaum, 1996, S. 38)

In definitorischer Hinsicht sei in Bezug auf den Begriff der *ästhetischen Erfahrung* ebenfalls auf die Merkmale ästhetisch-musikalischer Erfahrung (Kraemer, 2007, S. 93) verwiesen. Als definitorische Basis für den inklusiven schulischen Musikunterricht eignen sich diese, da sich in der Formulierung dieser Merkmale die Multidimensionalität des Lernmediums Musik widerspiegelt. Berücksichtigung findet dabei, dass ästhetisch-musikalische Erfahrung das In-Beziehung-Setzen der ästhetischen Erfahrung mit der eigenen Person (Selbstbezüglichkeitsaspekt) beinhaltet. Zudem wird darauf verwiesen, dass die ästhetisch-musikalische Erfahrung auf körperlicher Ebene bzw. klangsinlich-körperlicher sowie auch auf kognitiv-emotionaler Ebene (Kraemer, 2007, S. 93) stattfindet. Der Aspekt der körperlichen und multisensorischen ästhetischen Wahrnehmung findet sowohl in die Definition nach Kraemer (2007, S.93) Eingang als auch in die Charakterisierung ästhetischer Wahrnehmung nach Martin Seel. Seel bezeichnet ästhetische Wahrnehmung als „ein grundsätzlich ‚synästhetisches Vernehmen‘“ (Seel 2003, S. 147). Ergänzend zu den drei Dimensionen ästhetischer Wahrnehmung nach Seel (1993, 1991; vgl. auch Wallbaum, 2009) in der Auslegung nach Wallbaum (1996; 2009) sind die Merkmale ästhetisch-musikalischer Erfahrung (Kraemer, 2007, S. 93) anzuführen. Beide Definitionen gleichen sich beispielsweise darin, dass ästhetische Erfahrung und Wahrnehmung mit der eigenen Persönlichkeit, Lebenswelt und dem individuellen Lebensgefühl in Beziehung gesetzt wird. Aufgrund dieser Gemeinsamkeiten ergänzen sich beide Ansätze, wodurch sie in Kombination zu einer vollständigeren Erläuterung bzw. Klärung der Begriffe ästhetischer Erfahrung und Wahrnehmung beitragen.

Als Kritikpunkt an Seels Ansatz ist den inklusiven Musikunterricht und die heterogene Schülerschaft betreffend anzumerken, dass das ästhetische Wahrnehmen und Erleben von Musik nicht nur auf Übereinstimmung bzw. „Korrespondenzen zwischen ästhetischem Objekt und der eigenen Lebenswelt bzw. dem eigenen Lebensgefühl.“ (Brandstätter, 2013, S. 5) hinauslaufen sollte. Auch sollte es Differenzenerfahrungen im Sinne des ästhetischen Streits geben (Rolle, 2010), die sich zwangsläufig aus der Heterogenität der Lernenden ergeben.

Hinsichtlich der Inszenierung von Gelegenheiten zu ästhetischer Erfahrung im inklusiven schulischen Musikunterricht sei darüber hinaus auch auf Wallbaums Orientierungshilfen für die Inszenierung ästhetischer Erfahrungssituationen (2009, S. 287ff.) Bezug genommen, die ästhetische Praxis als wichtigen Faktor in der Persönlichkeitsbildung und Ausbildung individueller Lebenspraxis sieht. In Bezug auf *ästhetische Bildung* im inklusiven Musikunterricht in der Grundschule ist, ob der unterschiedlichen Wahrnehmungsweisen der Lernenden, folglich von einem ganzheitlichen Ansatz auszugehen, der „Emotion, Kognition und Handeln als zusam-

mengehörig (...).“ (Kämpf-Jansen, 2002, S. 239) versteht. Persönlichkeitsbildung, multisensorische Wahrnehmung und damit Sinnhaftigkeit gehen in Bezug auf ästhetische Bildung im Kontext inklusiven Musikunterrichts somit Hand in Hand.

### **Ästhetische Bildung, Wahrnehmung und Erfahrung in der Praxis des inklusiven Musikunterrichts**

Im inklusiven Musikunterricht bieten sich durch das mitunter große Spektrum an individuellen Wahrnehmungsformen von Musik vielfältige Chancen, über das individuelle ästhetische Musikerleben und Empfinden in dialogischen, interindividuellen Austausch zu treten. Rahel Puffert sieht in der Teilnahme an diesem Austausch von Schüler\*innen mit heterogenen Wahrnehmungsweisen die Chance, „Typenhaushalte von möglichen Wahrnehmungs- und Artikulationsweisen aller Beteiligten zu vervielfachen.“ (Puffert, 2017, S. 129) Im Sinne von Maset (2012) ließe sich bezüglich der „Verschränkung differenter Wahrnehmungsweisen“ (Kaiser, 2020, S. 4) von einer konstruktiven Differenz in Hinsicht ästhetisch-reflexiven Austauschs sprechen. Um eine Basis für diesen inklusiven Austausch zu schaffen, sollte im Vorfeld eine Wert- und Normorientierung gleich einer *Community of Enquiry* (Williams, o. J.), die die ästhetische Empfindungs- und Wahrnehmungsfähigkeit aller Menschen achtet, etabliert sein. Dazu bedarf es einer Bewusstmachung dessen, dass in der Fähigkeit, Musik wahrzunehmen bzw. in der Fähigkeit zur ästhetischen Wahrnehmung und Erfahrung von Musik sich alle gleichermaßen im Prozess der introspektiven Exploration ihrer Persönlichkeit befinden. Gemäß Whale (2015, S. 40) setzen sich alle Musikhörenden gleichermaßen mit ihrer eigenen Menschlichkeit auseinander. Whale bezieht sich hiermit auf den kollektiven Akt der Selbstreflexion und Achtsamkeit, in den die Menschen beim Wahrnehmen von Musik involviert sind (Whale, 2015, S. 38).

Ästhetische Wahrnehmung von Musik lässt sich also als reziproker Prozess bezeichnen. Auf der einen Seite steht dabei die Neuinterpretation des musikalischen Werks durch die Integration des Wahrgenommenen in den persönlichen Bedeutungskontext. An dieser Stelle sei erneut auf folgendes Zitat Whales verwiesen, das das Wahrnehmen und die Neuinterpretation des Gehörten als Prozess des Ko-Kreierens bezeichnet: „(...) we discover ourselves, (...) as co-creators, with the music, of the music, and consequently, of ourselves. As co-creators, we confirm the music’s story and it confirms us.“ (Whale, 2015, S. 38) Auf der anderen Seite steht dabei die Exploration der eigenen Persönlichkeit in Interaktion mit dem Objekt ästhetischer Kontemplation und Reflexion. Es handelt sich also in Bezug auf das ästhetische Objekt, die Musik über die reflektiert wird, keinesfalls um ein Kunstobjekt, dem interesseloses Wohlgefallen entgegengebracht wird. Ebenso wenig handelt es sich um ein isoliert für sich existierendes, in sich ge-

schlossenes Werk: „the isolated, self-contained work“ (Small, 1998, S. 5). Stattdessen wäre aufgrund der Reziprozität der Beziehung, die zwischen den Reflektierenden und dem Objekt ästhetischer Reflexion entsteht (Small, 1998, S. 53) und mit Blick auf die im Austausch darüber initiierten zwischenmenschlichen Beziehungen von ästhetischen Objekten als dynamischen Phänomenen bzw. dynamischen Katalysatoren zu sprechen. Diese Bezeichnung würde dem reziproken Prozess musikbezogener ästhetischer Reflexion Genüge tun. Ebenso wird so auf die damit verbundene fortlaufende Neuinterpretation des musikalischen Werkes, die durch das Werk initiierte Introspektion und den interpersonalen Austausch Bezug genommen.

Insbesondere die ästhetische Reflexion über Musik im inklusiven Musikunterricht bietet die Gelegenheit ästhetische Differenzmomente zu erleben (Rolle, 2010). Die Verschränkung differierender Wahrnehmungsweisen im Austausch über musikbezogene Erfahrungen ist nahezu vorprogrammiert (Puffert, 2017, S. 129). Daher bietet vornehmlich inklusiver Musikunterricht die Chance und auch Herausforderung der Vervielfachung ästhetischer Differenzenerfahrungen. Doch nicht nur die Heterogenität bzw. die heterogene Zusammensetzung der Schüler\*innen im inklusiven schulischen Musikunterricht sorgt für Differenzmomente. Auch die Vielfalt der mit der Musik bzw. mit dem Anlass ästhetischer Reflexion verbundenen Assoziationen<sup>107</sup> trägt zum Potenzial bei, das Musik oder musikbezogene Aktivität als Anlass ästhetischer Reflexion besitzt, um Differenzenerfahrungen zu kreieren: „(...) musicking is metaphorical and allusive, (...) musicking has many meanings, all at once.“ (Small, 1998, S. 185). Naheliegender ist es daher, auch von metaphorischer Mehrdeutigkeit zu sprechen. Aus dieser Mehrdeutigkeit ergeben sich Gelegenheiten zur ästhetischen Diskussion<sup>108</sup>. Je vielfältiger die Möglichkeiten sind, sich über die eigene ästhetische Wahrnehmung und Erfahrung von Musik zu äußern, desto engmaschiger und gleichzeitig vielfältiger wird das Netz aus unterschiedlichen Ausdrucksformen, das alle Lernenden auffängt. Diese Verflechtung aus Möglichkeiten des Austauschs über Musik lässt sich wiederum als „pattern which connects“ (Small, 1998, S. 53) bezeichnen. Denn über die Möglichkeit, sich seinen Bedürfnissen und individuellen Voraussetzungen gemäß auszudrücken, werden interpersonale Beziehungsnetze des ästhetischen Dialogs geschaffen. Dieses Be-

---

<sup>107</sup> Christopher Small (1998) spricht beispielsweise in Bezug auf musikalische Kompositionen von einer Verwobenheit musikalischer Gesten, die wiederum multiple Bedeutungen besitzen können, die oft sogar von widersprüchlicher Natur sind: „(...) musical gestures which are woven together into a composition are, like all gestures, multivalent, capable of meaning many things, even mutually contradictory things, at once, (...)“ (Small, 1998, S. 172)

<sup>108</sup> Für den ästhetischen Streit ist gemäß Christian Rolle erforderlich, den Raum dafür zu gewähren, dessen es bedarf, um die Diskussion bzw. den Austausch aller Beteiligten und ihrer Sichtweisen auf gleicher Augenhöhe zu gewährleisten: „Der ästhetische Streit erfordert reflexive Argumente, die die musikalischen Erfahrungen benennen, auf denen manche Prämissen beruhen; er erfordert Begründungen, die unterschiedliche Sichtweisen und Interpretationen aufzeigen und vergleichen und für die eigenen werben.“ (Rolle, 2010, S. 247)

ziehungsnetz kann beispielsweise auch dadurch entstehen, dass der Anlass bzw. das Objekt der ästhetischen Reflexion gemäß Rolle (2014, S. 5) Ergebnis der verschiedensten Umgangsweisen mit Musik sein kann<sup>109</sup>. An dieser Stelle sei, wie bereits in Bezug auf die philosophische Reflexion über Musik, auf die Komposition, Rezeption, Reproduktion oder auch Transposition, z. B. szenische Interpretation von Musik als Inspiration der Reflexion verwiesen. In der Praxis des Musikunterrichts lassen sich also gemäß Rolle (2014, S. 5) Anlässe für die Initiierung des ästhetischen Streits in sowohl produktionsorientierten als auch rezeptionsorientierten Zusammenhängen herstellen. Vorbedingung für nachhaltige ästhetisch-musikalische Bildung ist gemäß Rolle (2014) jedoch, dass der Prozess der ästhetischen Auseinandersetzung mit Musik den Raum dafür schafft, in dem die „Qualitätsmaßstäbe von den Beteiligten neu verhandelt und nicht nur von aussen gesetzt werden, (...)“ (Rolle, 2014, S. 5). Vorbedingung für den interindividuellen ästhetischen Austausch ist ein Konsensus darüber, dass das, was als ästhetisch gelungen gilt, keinen allgemeingültigen Anspruch besitzt. So wird bezweckt, die Gefahr des unreflektierten Universalismus oder des Ethnozentrismus durch Neuverhandlung und Diskussion der Rahmenbedingungen des ästhetischen Reflektierens zu bannen (Wallbaum, 2009, S.10, S. 21). Helga Kämpf-Jansens Konzept ästhetischer Forschung (2002) sei an dieser Stelle ebenfalls erwähnt. Sie verweist darauf, dass es sich bei ästhetischer Reflexion um einen performativen Prozess des konstanten Revidierens eigener Zielvorstellungen handelt.

Zusammenfassend lässt sich sagen, dass die Implementierung ästhetischer Reflexion in den inklusiven schulischen Musikunterricht auf der Idee eines offenen, handlungsorientierten Prozesses der Reflexion und Produktion von Musik basieren sollte. Christopher Smalls Musicking-Theorie liefert hier wertvolle Anhaltspunkte bzw. Reflexionsimpulse. Die Prädestination von musikbezogener Aktivität als Ausgangspunkt für ästhetische Reflexion kann einerseits auf ihre metaphorische Mehrdeutigkeit (Small, 1998, S. 185) zurückgeführt werden. Neben der multisensorischen Erfahrbarkeit von Musik und damit Sinnhaftigkeit ästhetischer Reflexion werden im Zuge des ästhetischen Streits Kompetenzen erworben, die zur Persönlichkeitsbildung beitragen können. Dies folgt dem Tenor von Christopher Smalls Musicking-Theorie, der die äs-

---

<sup>109</sup> Der ästhetische Streit im Sinne Rolles (2014) eröffnet vielfältige multisensorische Möglichkeiten für die Lernenden, am Prozess ästhetischer Auseinandersetzung ihren Bedürfnissen gemäß teilzuhaben. Anlass für den ästhetischen Streit können beispielsweise neben der unterschiedlichen Wertschätzung eines Musikstücks, dem divergierenden Verständnis einer Komposition oder der unterschiedlich bewerteten Qualität verschiedener musikalischer Interpretationen (Rolle, 2014, S. 5) auch musikalische Produkte musikalisch-transformativer Prozesse liefern wie z. B. eine szenische Interpretation, Malen zu Musik oder kreatives Schreiben über Musik. Ebenso kann auch das Komponieren oder Neu-Arrangement von Musik als Anlass genommen werden (Rolle, 2014, S. 5).



thetische Betrachtung von Musik als Ausdruck der eigenen Persönlichkeit sieht (Small, 1998, S. 220).

Mit Blick auf den inklusiven Kontext sollte ästhetische Wahrnehmung und Erfahrung sowohl auf sinnlich-körperlicher als auch kognitiv-emotionaler Ebene stattfinden. Um alle Schüler\*innen gleichermaßen gemäß dem Prinzip der *egalitären Differenz* nach Annedore Prengel (2001) und dem Lernen am gemeinsamen Gegenstand (Feuser, 2019) an ästhetischer Reflexion teilhaben zu lassen, sollte eine demokratisch-inklusive ästhetische Reflexionskultur gewährleistet werden. Wie bereits in Bezug auf die philosophische Reflexion erläutert, kann dies beispielsweise durch die Bildung von *Communities of Enquiry* (Williams, o. J.) ermöglicht werden. Damit wird ebenso dem Selbstverständnis des Fachs Musik und dessen Beitrag zur Bildung gemäß dem LehrplanPLUS für Grundschulen in Bayern (2014) Genüge getan: „Ästhetisches Erleben, bewusstes Hören, reflektiertes Musikverstehen und gemeinschaftsstiftendes Gestalten tragen zur allgemeinen und zur kulturellen Bildung sowie zur Persönlichkeitsentfaltung bei.“ (LehrplanPLUS, 2014, S. 111) Nebenbei werden durch ästhetische Reflexion prozessbezogene Kompetenzen wie das umfassende Wahrnehmen und Erleben von Musik, das Gestalten und Präsentieren und der kommunikative Austausch über Musik im Sinne des LehrplanPLUS (2014, S. 114) erworben. Insbesondere der inklusive Musikunterricht bietet dabei die Möglichkeit, durch die im hohen Maße heterogenen Wahrnehmungsweisen der Lernenden ästhetische Erfahrungen „(...) z. B. durch unterschiedlich wahrgenommene Wirkungen und Bewertungen von Musik“ (LehrplanPLUS, 2014, S. 115) zu machen.

### **Soziologische Reflexion über Musik**

Musiksoziologische Reflexion befasst sich gemäß Lucy Green unter anderem mit der Frage nach der Bedeutung der Musik, die diese für die soziale Gruppe hat: „(...), the sociology of music enquires into the meanings of the music which social groups produce, distribute and consume, what those meanings are, and how they are constructed, maintained and contested.“ (Green, 1999, S. 161). Die soziale und somit auch gesellschaftliche Bedeutung von Musik als naturgegebenem Kommunikations- und Ausdrucksmedium der Menschen (Small, 1998, S. 207) kann auf diese Weise im inklusiven Musikunterricht unmittelbar erlebt und reflektiert werden.

Wie bereits in Bezug auf die philosophische und ästhetische Reflexion über Musik angesprochen wurde, kann der Anlass für die soziologische Reflexion über Musik auch das musikalische Tun selbst die musikbezogene Aktivität sein. Mit Blick auf inklusiven Musikunterricht sollte insbesondere der soziale Charakter musikalischer Aktivität im Vordergrund stehen – auch um

eine spätere soziologische Reflexion anzuschließen. Es bietet sich folglich an, die Betrachtung von Musik als soziologischem Phänomen durch aktives Musizieren im Musikunterricht zu initiieren. Soziologie soll daher in diesem Zusammenhang gemäß Max Weber (1864–1920) definiert werden. In *Wirtschaft und Gesellschaft* ([1922] 2006) definiert sich die Soziologie gemäß Weber als „(...) eine Wissenschaft, welche soziales Handeln deutend verstehen und dadurch in seinem Ablauf und in seinen Wirkungen ursächlich erklären will.“ (Weber in Gukenbiehl, 2010, S. 12) Soziales Handeln kann daher als zentraler Betrachtungspunkt soziologischer Reflexion gesehen werden. Dies gilt auch für die soziologische Reflexion über Musik. In seinem Buch *How Musical Is Man?* verdeutlicht John Blacking (1974) nach eingehenden Studien, dass musikalische Kompetenzen und Sozialkompetenz meist simultan während des Musizierens erworben werden. Musik ist für Blacking ein inhärenter, naturgegebener Bestandteil dessen, was das menschliche Wesen ausmacht (Froehlich & Smith, 2017, S. 78). Auf Basis seiner musikkulturellen Forschung plädiert Blacking für das Musizieren und Musikhören informellen Charakters, ein Musikhören, das ohne Vorkenntnisse möglich ist. Musikhören durch Imitation, das Erlernen und Ausprobieren von Musikinstrumenten, ohne sich auf den Notentext stützen zu müssen, haben für ihn somit oberste Priorität (Froehlich & Smith, 2017, S. 78). In diesem Sinne könnte beispielsweise das Musizieren und Improvisieren mit Percussion-Instrumenten<sup>110</sup> ein geeigneter Impuls für soziologische Reflexion über Musik sein.

Ein zentraler Aspekt des Musizierens und Improvisierens mit Percussion-Instrumenten im inklusiven Musikunterricht sollte die Anleitung und Hinführung zu freier, kreativer Improvisation und musikalischer Interaktion der Teilnehmenden sein. Um lebensweltnahes, informelles Musikhören zu initiieren, ist es jedoch hilfreich, basierend auf Bourdieus Prinzip: „No creative possibility without constraint“ (Bourdieu in Burnard, 2012) vorzugehen. Eine Balance zwischen Anleitung und Freiheit kann vor einer Überforderung durch zu wenig Struktur bewahren. Beispielsweise profitieren Schüler\*innen mit Autismus, die eine besondere Wahrnehmung haben, von Strukturierung im Unterricht<sup>111</sup>. Hierbei handelt es sich um eine schrittweise Anleitung und Hinführung zu freier, kreativer Improvisation auf Percussion-Instrumenten. Über die Verbindung von Bodypercussion, Sprache und Rhythmus wird dabei eine Brücke vom angelei-

---

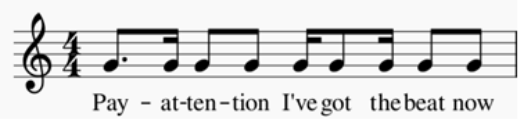
<sup>110</sup> In Bezug auf schulischen Musikunterricht und den Unterschied zum informellen Musikleben betont Lucy Green (2002; 2008), dass der Unterschied zwischen verschultem Musikhören, *schooling*, und informellem, lebensweltnahem Lernen im Lernen durch Imitation und unmittelbarem Musizieren liegt.

<sup>111</sup> Möbius und Ohder (2020, S. 19f.) weisen darauf hin, dass autistische Menschen auf Grund ihrer besonderen Wahrnehmung und Wahrnehmungsverarbeitung von Lärm, Unruhe, (...), offenen (Unterrichts-)Situationen, spontanen Veränderungen, Abweichungen etc. schnell überfordert sein können. Hierbei hilft gemäß Möbius und Ohder (2020): „Unterstützung bei Kommunikation und Interaktion mit Mitschüler\*innen durch Anleitung und Sicherheit gebende überschaubare/vorstrukturierte Situationen.“ (Möbius & Ohder, 2020, S. 22)

teten zum freien Spiel kreierte. Zum Einsatz kommen dabei Elemente, die ihren Ursprung im „African Drum Circle“ haben. Durch die Einstudierung von Rhythmen mithilfe der „Say and Play“-Methode (Drum Mnemonics nach Robert J. Damm (2017)) werden einfache rhythmische Muster zum Ausgangspunkt genommen. Ein Beispiel für ein rhythmisches Ausgangsmuster, das in der Förderschulpraxis zum Einsatz kam, findet sich in der folgenden Abbildung:

1. Verbindung von Bodypercussion, Sprache und Rhythmuspattern

1. Teil: 4 Schläge „Pay attention I've got the beat now“



2. Teil: 4 Schläge „One - Two - Three - Four“




Abbildung 22: Rhythmische Ausgangsmuster (Quelle: Eigene Darstellung)

Die Simplizität dieser ein- bis zweigtaktigen Muster und die Verknüpfung mit Bodypercussion und Merksätzen hilft den Musizierenden dabei, ihre Angst davor, Fehler zu machen, zu überwinden. Auf diese Weise kann selbst ohne musikalische Vorkenntnisse unmittelbar mitmusiziert werden. Gewährleistet wird damit ein fließender Übergang zum eigenständigen Musizieren mit Perkussion-Instrumenten. Durch das Einüben von rudimentärer Trommeltechnik mithilfe von Bodypercussion, beispielsweise die Einübung der Djembe-Technik des Bass-Tones und des Slaps, gelingt der Übergang hin zum instrumentalen Musizieren auf der Trommel nahezu selbstverständlich bzw. unmittelbar.

In der Förderschulpraxis mit Mittelschüler\*innen der Klassenstufen 5–7 und 8–10 wurde in zwei Klassen zu 9 bzw. 15 Lernenden mit Förderbedarfen auf kognitiver bis zur körperlichen Ebene musiziert. Die Schüler\*innen einer Musiziergruppe werden dabei in zwei Gruppen eingeteilt. Die erste Gruppe hat die Aufgabe, den Grundrhythmus bzw. die zweite Hälfte des Patterns zu spielen und mit den Worten „One, two, three, four“ eine stabile rhythmische Basis zu bilden. Gruppe zwei übernimmt die Aufgabe, in polyrhythmischen Spiel das Pattern „Pay attention I've got the beat now“ darüber zu spielen. Danach erfolgt der Tausch der Gruppen. Vom angeleiteten Spiel mit kurzen Rhythmuspatterns nach dem Call-and-response-Prinzip über polyrhythmischen Kanon-Echo-Spiel werden die Lernenden im nächsten Schritt hin zu zuneh-

mender kreativ-improvisatorischer Freiheit und Unabhängigkeit geführt. Wichtig ist bei diesem Prozess des schrittweisen Anleitens hin zum freien Improvisieren, dass die Lehrperson in zunehmendem Grad in den Hintergrund tritt bis alle auf Augenhöhe in den improvisatorischen Dialog miteinander treten.

Um in die Improvisation überzuleiten, übernimmt anschließend eine Gruppe die Aufgabe, den Grundrhythmus zu spielen. Gruppe zwei wird dazu angehalten, über diesen Grundrhythmus frei zu improvisieren. Anregungen bot dazu das Mittrommeln der Lehrkraft.

Nach dem Tausch der Gruppen haben die Schüler\*innen die Möglichkeit, vollständig frei zu improvisieren. Alternativ können jedoch auch, wie in der Anleitungsphase gezeigt, zweitaktige Muster getrommelt, Bodypercussion-Elemente hinzugenommen, die demonstrierten rhythmischen Muster ganz oder teilweise nachgespielt werden etc.

Die kreisförmige Sitzanordnung der Trommelnden ermöglicht darüber hinaus, wie bereits im Rahmen dieser Arbeit erläutert wurde, die Kontaktaufnahme und das dialogisch-musikalische In-Verbindung-Treten der Teilnehmer\*innen. Schüler\*innen, denen das dialogische Kommunizieren schwerfällt, beispielsweise Lernende mit Autismus (vgl. Möbius und Ohder, 2020), können den Grad, zu dem sie musikalisch mit anderen kommunizieren und interagieren, flexibel variieren. Zum Beispiel können sie problemlos die Augen während des Trommelns schließen und sich vollständig auf ihren haptischen und auditiven Sinn konzentrieren. Motorische und klangliche Differenzierung ist ebenso möglich durch das Mitmusizieren auf Boom-whackern mit Bodypercussion oder Orff-Instrumenten. Zur Ergänzung können darüber hinaus Zeichen für das Anzeigen der Dynamik oder des Tempos mit der Gruppe vereinbart werden. Die Funktion des Anzeigens dieser Parameter kann wiederum von Schüler\*innen übernommen werden. Der Interaktion mit den Mitschüler\*innen auf auditiver Basis steht so nichts im Wege. Ebenso ist es möglich, sich punktuell bzw. zeitweise in den musikalischen Dialog mit den anderen einzuschalten und sich vorwiegend auf das eigene Trommelspiel zu konzentrieren, beispielsweise durch das gleichmäßige Schlagen des Grundmetrums. Jedoch ist es nicht einfach, sich dem sozialen musikalischen Geschehen gänzlich zu entziehen, da die Mitmusizierenden jederzeit unvermittelt in Dialog mit den anderen Beteiligten, sei dies durch Imitation etc., treten können. Unwillkürlich wird auf diese Weise ein *pattern which connects* im Sinne Smalls (1998) geschaffen, das alle Musi(c)ker\*innen während des gemeinsamen Musizierens inkludiert.

Im Anschluss an das Musizieren kann sich dann die soziologische Reflexion über Musik anschließen. Es kann beispielsweise darüber reflektiert werden, auf welche Weise mithilfe des

Trommelspiels miteinander kommuniziert wurde. War die Kommunikation imitatorisch oder eher dialogisch? Gab es vorwiegend Dialoge oder auch Gruppenunterhaltungen? Es kann auch die Frage danach gestellt werden, welche prosodischen Merkmale der sprachbasierten Kommunikation sich in der musikalischen Unterhaltung wiederfinden. Gab es Variationen der Sprechgeschwindigkeit bzw. des Musiziertempos, des Spiels mit Laut und Leise? Um die Schüler\*innen auf die abschließende Reflexion vorzubereiten bzw. einen roten Faden für die Unterrichtsstunde zu kreieren, kann auch bereits zu Beginn der Stunde das Thema Kommunikation bzw. soziale Interaktion thematisiert werden (z. B. durch Brainstorming zu den genannten Fragen). Auf diese Weise kann es gelingen, die musikbezogene Aktivität auf ihren soziologischen Kern als naturgegebene menschliche Fähigkeit der zwischenmenschlichen Kommunikation zurückzuführen. Im Zentrum steht dabei neben dem aktiven Musizieren die musiksoziologische Reflexion. Mit Rückbezug auf Smalls Musicking-Theorie wird hierbei sowohl die außermusikalische, zwischenmenschliche Ebene sowie die innermusikalisch-klangliche Ebene sozialer Interaktion mit Musik ins Auge gefasst.

Eine weitere Möglichkeit wäre gemäß Kertz-Welzel (2022, S. 144), unterschiedliche Arten von Gesellschaft, z. B. Demokratie oder Autokratie, im Prozess des Musicking durch musikalische Interaktion darzustellen. Soziale Strukturen könnten in diesem Sinne durch Improvisation, durch das Experimentieren mit musikalischen Formen, Instrumenten etc. (Kertz-Welzel, 2022, S. 145) abgebildet werden. Soziologische Reflexion über Musik als gesellschaftlichem Phänomen könnte sich ebenso auf imaginative Vorstellungen von Gesellschaft beziehen. Die Interpretation oder Transformation bestehender Kompositionen (Kertz-Welzel, 2022, S. 145) im Sinne idealer Vorstellungen von Gesellschaft und die anschließende Reflexion sind ebenfalls wertvolle Praxisimplikationen<sup>112</sup>.

Was durch die soziologische Reflexion deutlich wird, ist, dass sich gesellschaftliche Wunschvorstellungen in musikalischer Aktivität sowie in der anschließenden Reflexion manifestieren können. An dieser Stelle sei Adorno zitiert:

---

<sup>112</sup> Die Musikkultur der bereits erwähnten Shona könnte beispielsweise ebenfalls im Sinne soziologischer Reflexion Eingang in den Musikunterricht finden. Eine grundsätzliche Diskussion über Inklusion und Barrierefreiheit in der Gesellschaft könnte sich an die Betrachtung der Musikkultur der simbabwischen Shona, insbesondere in Bezug auf „neophyte contributions“ (Turino, 2008, S. 134), anschließen.

Wie alle Kunst ist Musik ebenso soziale Tatsache wie ein in sich selbst Ausgeformtes, von unmittelbar gesellschaftlichen Desideraten sich Befreiendes. Sogar das an Musik gesellschaftlich nicht Integrierte ist gesellschaftlichen Wesens (...). Die Freiheit der Kunst, ihre Unabhängigkeit von dem, was man ihr abverlangt, gründet in der Idee einer freien Gesellschaft und antizipiert in gewissem Sinn deren Verwirklichung. (Adorno in Inhetveen 2010, S. 327; vgl. auch Adorno, 1975)

Wie Small attestiert Adorno (1975) der Musik in jeglicher Hinsicht gesellschaftlichen Bezug. Selbst einer autonomieästhetischen Musikauffassung attribuiert er gesellschaftliche Relevanz. Im Wunsch nach einer Kunstform, die gesellschaftliche Konventionen und Zwänge transzendiert, manifestiert sich die Wunschvorstellung einer freien Gesellschaft.

Gemäß Katharina Inhetveen (2010) fordert Adorno, dass sich die Musiksoziologie „(...) an den Strukturen der Gesellschaft, die in der Musik und dem, was in allgemeinstem Verstande Musikleben heißt, sich abdrücken“ (Adorno in Inhetveen, 2010, S. 327) orientiert. Alexandra Kertz-Welzel (2022) betont in *Rethinking music education and social change* hierbei die für Adorno dialektische Verknüpfung von Kunst und Utopie: „The autonomy of the arts is able to offer spaces for pointing out the positive through the negative, in a space outside of means–end relations“ (Kertz-Welzel, 2022, S. 101). Die Kunst bietet durch ihre Autonomie die Chance, einen Raum außerhalb der Mittel-zum-Zweck-Mentalität zu kreieren, um durch Kritik positive Lösungswege, Alternativen etc. aufzeigen zu können (Kertz-Welzel, 2022, S. 101). Was sich hieraus folgern lässt ist, dass Musik, wie bereits angesprochen, bzw. das gesellschaftliche Musikleben Widerspiegelung gesellschaftlicher Utopien, Wunschvorstellungen und ebenso Abbild gegenwärtiger gesellschaftlicher Strukturen sein kann. In der Praxis des inklusiven Unterrichts manifestiert sich dies beispielsweise in der Art und Weise, wie miteinander musiziert und improvisiert wird bzw. wie sich die Vorstellungen der Musi(c)ker\*innen von idealer Beziehungsbildung auf klanglicher Ebene gestalten. Durch soziologische Reflexion kann diesbezüglich zusätzlich sensibilisiert werden.

#### **5.4.2 Beispiel: Der LehrplanPLUS (2014) und die Umgangsformen mit Musik**

Der Lehrplan des Fachs Musik nimmt insbesondere auf die „vielfältigen musikalischen Erscheinungsformen“ (LehrplanPLUS, 2014, S. 111) Bezug. Daher soll in diesem Kapitel erläutert werden, auf welche Weise Anknüpfungspunkte zwischen bestehendem LehrplanPLUS für Grundschulen in Bayern (2014), den in dieser Arbeit formulierten Umgangsformen mit Musik und dem Kompetenzerwerb im inklusiven Musikunterricht bestehen.

Die Kompetenzorientierung des Fachs Musik findet im Kompetenzstrukturmodell des LehrplanPLUS (2014) ihren Ausdruck und „(...) bildet die Grundlage der Fachlehrpläne für Grund- und Mittelschulen sowie für Realschulen und Gymnasien mit und ohne musische Ausbildungsrichtung.“ (LehrplanPLUS, 2014, S. 113) Der Lehrplan nimmt hiermit Bezug auf *prozessbezogene Kompetenzen*, wie das *Wahrnehmen und Erleben*, das *Reflektieren und Kommunizieren*, das *Gestalten und Präsentieren* sowie das *Analysieren und Einordnen* und entsprechende Gegenstandsbereiche wie *Musikpraxis*, *kulturelle Zusammenhänge*, *ästhetische Erfahrungen* und *Musiktheorie*. Deutlich wird hier ein indirekter Bezug zu den *Umgangsweisen mit Musik* (Venus, 1969; 1984) bei Betrachtung des Fachprofils Musik im LehrplanPLUS (2014, S. 111). Der Beitrag, den das Fach Musik zur Bildung leistet, bezieht sich auf „Ästhetisches Erleben, bewusstes Hören, reflektiertes Musikverstehen und gemeinschaftsstiftendes Gestalten (...).“ (LehrplanPLUS, 2014, S. 111) In diesem Zitat wird eindeutig auf die Reflexion und die Rezeption von Musik hingewiesen. Hervorzuheben ist ebenfalls der Verweis auf das fachliche und fachübergreifende Bildungspotenzial, das in der Verknüpfung des produktiven, reproduzierenden Umgangs mit Musik durch das Singen, Musizieren, dem rezeptiven Umgang durch das Hören und die Transposition durch Bewegung und Darstellen von Musik liegt: „Gleichzeitig werden im Singen, Musizieren, Hören, Bewegen und Darstellen motorische und sprachliche Entwicklung, Konzentrationsfähigkeit, Disziplin und Ausdauer, soziales Lernen und Kreativität gestärkt. Die vielfältigen musikalischen Erscheinungsformen ermöglichen jedem Kind, einen den eigenen Neigungen und Begabungen entsprechenden Zugang zu finden.“ (LehrplanPLUS, 2014, S. 111)

Im Folgenden soll erörtert werden, wie die im LehrplanPLUS für Grundschulen (2014) in Bayern formulierten Kompetenzerwartungen mittels Einbezugs der Umgangsweisen in den inklusiven Musikunterricht erfüllt werden können.

### **Kompetenzerwerb und Rezeption von Musik**

Der aktive Umgang mit Musik spielt sich laut Lehrplan (LehrplanPLUS, 2014, S. 112) auf multiplen Ebenen ab. Musikalische Aktivität, also auch die Produktion und Reproduktion, die Rezeption sowie die Reflexion der Musik kann hierunter verstanden werden. Gemäß Lehrplan bildet die Begegnung mit und durch Musik die Grundlage für ästhetische Musikerfahrungen und die Entwicklung von Wert- und Normhaltungen:

Begegnung mit und durch Musik findet stets auf unterschiedlichen Ebenen statt: Musikalisches Handeln, emotional geprägtes Erleben und bewusstes Durchdringen von Musik ergänzen sich und bilden gemeinsam die Grundlage für ästhetische Erfahrungen und

die Entwicklung musikbezogener Werthaltungen. Sie bieten den Schülerinnen und Schülern vielfältige Möglichkeiten, musikalische Kompetenzen aufzubauen und anzuwenden. (LehrplanPLUS, 2014, S. 112)

Ästhetische Musikerfahrungen bzw. ästhetisches Erleben sowie reflektiertes Musikverstehen tragen gemäß LehrplanPLUS (2014, S. 111) somit gleichermaßen zur Persönlichkeitsbildung bei.

Bereits durch die Bezeichnung der im Rahmen dieser Arbeit erörterten *enaktiv-affektiv-kognitiven* Rezeption von Musik wird deutlich, dass die Rezeption von Musik auf multidimensionaler Ebene abläuft. Durch die Rezeption von Musik kann also nicht nur das bewusstere Musikerleben bzw. das „bewusste Hören“ (LehrplanPLUS, 2014, S. 111) gefördert werden. Auch der musikkulturelle Horizont wird durch die Begegnung mit Musikstücken anderer Kulturen und Stilistiken erweitert. Neben interkultureller Beziehungsbildung wird das affektiv-emotionale Musikerleben bzw. das intraindividuelle Gefühlserleben exploriert. All dies trägt dazu bei, die eigene Persönlichkeit zu entfalten, wie es auch im LehrplanPLUS dargelegt wird (LehrplanPLUS, 2014, S. 111).

### **Kompetenzerwerb und Reflexion über Musik**

Gemäß Small kommt durch die ästhetische Betrachtung von Musik die eigene Persönlichkeit zum Ausdruck (Small, 1998, S. 226). Im inklusiven Musikunterricht bieten sich besondere Möglichkeiten bzw. besonders gute Voraussetzungen, persönlichkeitsbildende Erfahrungen im Sinne des Lehrplans durch ästhetische Reflexion von Musik zu machen.

Wie bereits dargelegt wurde, bietet der inklusive Kontext schulischen Musikunterrichts mit seiner heterogenen Schülerschaft mit einer großen Vielfalt an Wahrnehmungsweisen (vgl. Puffert, 2017, S. 19) Gelegenheit, ästhetische Differenzmomente (Rolle, 2010) zu erleben. Diese können als Anlass reflexiv-ästhetischen Austauschs über das individuelle ästhetische Musikerleben und Empfinden dienen. Die Schüler\*innen lernen ihre eigenen musikalischen Präferenzen kennen und vervielfachen die „Typenhaushalte von möglichen Wahrnehmungs- und Artikulationsweisen (...).“ (Puffert, 2017, S. 129) Dies fördert gleichzeitig die im Lehrplan angeführten *prozessbezogenen Kompetenzen* wie das *Reflektieren und Kommunizieren*<sup>113</sup>. Auf diese Weise wird

---

<sup>113</sup> Der LehrplanPlus verweist wie folgt auf das Reflektieren von Musik: „Im Reflektieren und Kommunizieren über Musik lernen die Schüler\*innen die eigenen Vorlieben und die der Mitmusi(c)ker\*innen kennen, indem sie musikalische Eindrücke versprachlichen. Dabei verstehen und gebrauchen sie ein zunehmend differenziertes Fachvokabular, mit dem sich musikalische Erscheinungsformen sachgerecht und eindeutig beschreiben lassen.“ (LehrplanPLUS, 2014, S. 114)



das Prinzip einer demokratisch-inklusive, ästhetischen Reflexionskultur verwirklicht. Alle begeben sich somit gleichermaßen in den Prozess der introspektiven Exploration ihrer Persönlichkeit bzw. in Anlehnung an Whale (2015, S. 38; 40) in Auseinandersetzung mit ihrer eigenen Persönlichkeit. Zur Teilhabe aller Schüler\*innen auf Augenhöhe geht es darum, eine Vielfalt an Anlässen zur Diskussion bezüglich des ästhetischen Erlebens von Musik im Sinne Rolles (2014, S. 5) herzustellen. Somit kann *prozessbezogene Kompetenz des Wahrnehmens und Erlebens* (LehrplanPLUS, 2014, S. 114) erworben werden. Darüber hinaus geht es darum, „umfassendes Erleben künstlerischen Ausdrucks, das Erschließen persönlicher Bedeutungen und die Ausbildung begründeter Haltungen.“ (LehrplanPLUS, 2014, S. 114) zu ermöglichen. Auf diese Weise werden die schulart- und fächerübergreifenden Bildungs- und Erziehungsziele des Lehrplans im Bereich der Persönlichkeitsbildung verfolgt. Dem Lehrplan zufolge wird „Ein differenziertes ästhetisches Wahrnehmen, Erleben und Gestalten (...) als Bereicherung des Lebens und der eigenen Persönlichkeit“ (LehrplanPLUS, 2014, S. 34) erfahren.

Im Bereich des sozialen Lernens werden durch die ästhetische Diskussion bzw. Reflexion und das Erleben von Übereinstimmung und Differenz soziale Kompetenzen wie die folgenden im Lehrplan spezifizierten erworben: „(...) Konflikt- und Kommunikationsfähigkeit, Empathie, Toleranz und Selbstbestimmtheit; Respekt vor anderen Standpunkten und (...), [die Fähigkeit] Kompromisse zu schließen, die der Gemeinschaft nützen.“ (LehrplanPLUS, 2014, S. 34) Dies kommt dem nahe, was Small als Exploration, Affirmierung und Feiern zwischenmenschlicher und musikalischer Beziehungen durch ästhetische Kontemplation versteht (Small, 1998, S. 219f.). Gleichzeitig zeigt sich im Sinne Smalls, dass der Musicking-Prozess auch ein Prozess der gegenläufigen Kommunikation sein kann (Small, 2011a, S. 71). Ebenfalls erfahren die Lernenden dadurch, im ästhetischen Streit (vgl. Rolle 2014) „(...) aufgeschlossen und tolerant in einer pluralen Gesellschaft.“ (LehrplanPLUS, 2014, S. 36) zu handeln<sup>114</sup>. Eine ästhetische Reflexion aller Beteiligten auf Augenhöhe vermittelt so den Lernenden Kompetenzen für das erfüllte gesellschaftliche Leben in einer von Offenheit und Globalisierung geprägten Gesellschaft mit einer „Vielfalt von Sinnangeboten und Wertvorstellungen“ (LehrplanPLUS, 2014, S. 36). Insbesondere durch soziologische Reflexion kann die Musik als inhärent gesellschaftliches Phänomen im Sinne Smalls (1998, S. 8) kennengelernt und wahrgenommen werden. Probleme könnten sich durch die Implementierung dieser Umgangsweisen in ein output-orientiertes System der Leistungsbewertung dadurch ergeben, dass Kompetenzen wie Konflikt- und Kommu-

---

<sup>114</sup> Mittels philosophischer Reflexion über Musik gelingt darüber hinaus die Bildung einer „Community of Enquiry“ (Williams, o. J., S. 3) im Sinne der P4C-Pädagogik, die ein Reflektieren über Musik im Interesse der individuellen Mündigkeit auf eine demokratische Basis stellt.

nikationsfähigkeit, Empathie und Toleranz subjektiv zu bewerten sind und nach alternativen Bewertungsmethoden verlangen. Ästhetische Diskussionen und Reflexionen effektiv zu moderieren, macht daher die gezielte, kontinuierliche Weiterbildung in Workshops und Fortbildungen in diesem Bereich unabdingbar. Weiterqualifizierungen dieser Art könnten die Lehrkräfte dabei unterstützen, unterschiedlichen Meinungen und Werthaltungen in einer heterogenen Schülerschaft konstruktiv zu begegnen. Dazu gehört ebenfalls, Strategien zu entwickeln, um eine inklusive und respektvolle Lernumgebung zu schaffen. Dies beinhaltet unter Umständen auch, in überzeugender Weise für input-orientierten Musikunterricht, die soziologische und ästhetische Reflexion einzutreten - möglicherweise auch gegenüber Eltern. Deutlich erkennbar wird Schule so als ein weitverzweigtes Musicking-Netzwerk, in dem es innovativer Gestaltung im Sinne der Inklusion und der Maxime einer „Bildung für Alle“ (UNESCO, 2014, S. 23f.) bedarf.

### **Kompetenzerwerb und Transposition von Musik**

Einerseits dient die *pädagogische Transposition*, wie bereits besprochen, als Differenzierungsmittel, mithilfe dessen das multidimensionale und damit inklusive Lernpotenzial der Musik seitens der Lehrkraft erschlossen werden kann. Andererseits kann von Transposition als Gegenstand des Lernens bzw. einer *kreativen Transposition von Musik* gesprochen werden, wenn die Schüler\*innen in eigenem kreativem Schaffen in ein anderes Medium übersetzen. Beide Transpositionsarten oder auch eine Kombination aus beiden sollte den Lernenden befähigen, in Eigenverantwortlichkeit musikalisch kreativ zu werden und Selbstwirksamkeitserfahrungen zu sammeln. Damit lehrt die Transposition von Musik produktiv und reproduktiv in kreativ-gestalterischer Weise, mit musikalischem Material umzugehen. Die Vielfalt des transponierenden Umgangs mit Musik eröffnet darüber hinaus die Möglichkeit, Verbindungen zu anderen Fächern zu schaffen. Der Lehrplan weist beispielsweise explizit auf die Verbindung von Musik, Kunst und Rezeption von Musik hin:

Eine enge Verbindung besteht zwischen den Fächern Musik und Kunst: Die Übertragung von Höreindrücken in bildnerische Darstellungsformen und umgekehrt stellt eine Möglichkeit des aktiven Musikhörens dar. Sie ermöglicht vertieftes ästhetisches Erleben und prägt den Aufbau eines künstlerischen Selbst- und Gestaltungsbewusstseins der Schülerinnen und Schüler über die gesamte Grundschulzeit hinweg. (LehrplanPLUS, 2014, S. 116)

Neben dem Aufbau eines künstlerischen Selbst- und Gestaltungsbewusstseins ermöglicht die Transposition von Musik in Bewegung den Erwerb überfachlicher Kompetenzen: „Gleichzeitig

werden im (...) Bewegen und Darstellen motorische und sprachliche Entwicklung, Konzentrationsfähigkeit, Disziplin und Ausdauer, soziales Lernen und Kreativität gestärkt.“ (Lehrplan-PLUS, 2014, S. 111)

Zudem können mittels Transposition von Musik, beispielsweise in Bewegung, sprachlich-kulturelle Grenzen überwunden und im Sinne Smalls (1998, S. 60ff.) durch körperlich-gestische Parasprache Schnittstellen zwischen Musikkulturen exploriert werden. Unabdingbar ist es hierfür jedoch seitens der Lehrkräfte, über die nötige kulturelle Sensibilität zu verfügen, um den Unterrichtsinhalt und die Differenzierungsmittel der *pädagogischen* und *kreativen Transposition* angemessen in den Unterricht zu implementieren. Insbesondere mit Blick auf eine kulturell heterogene Schülerschaft muss Wert daraufgelegt werden, ein Klima der kulturellen Offenheit zu schaffen, in dem sich alle Schüler\*innen angenommen und gehört fühlen. Dies schließt nicht aus, dass es unter Umständen zu Konfliktsituationen kommen kann, in denen mediative Kompetenzen gefragt sind. Zur Kompetenz der Lehrkraft sollte es in diesen Situationen gehören, auch eine nur teilweise Verständigung zu akzeptieren. Zu einer realistischen Haltung gehört, zu akzeptieren, vollkommene Übereinstimmung und Konfliktfreiheit unter Umständen nicht erreichen zu können. Eine Lösung dieser Konflikte, wenn auch nur teilweise, kann wiederum zur weiteren Reflexion und Identifikation mit der Musik anderer Kulturen beitragen. Ein zu stark didaktisiertes bzw. transponiertes Material könnte sich hier als problematisch erweisen. Das Vorhaben, den Unterrichtsinhalt verständlich und konfliktfrei zu vermitteln, führt mitunter auch zu einem verzerrten oder verfälschten Bild einer Musikkultur. Eine Balance zwischen authentischem – nicht transponiertem – Material und den Bearbeitungen ist daher unabdingbar, um Authentizität zu wahren und der Gefahr der kulturellen Beliebigkeit und Relativierung vorzubeugen. Somit leistet die Transposition von Musik ihren Beitrag dazu, übergreifende Bildungs- und Erziehungsziele auch in Hinblick auf interkulturelle Bildung zu erreichen.

### **Kompetenzerwerb durch Reproduktion und Produktion von Musik**

In dieser Arbeit wird von der *flexibel-adaptiven Reproduktion* von Musik gesprochen, um auf die multimodalen Wege hinzuweisen, auf denen die Lernenden ihren Lernprozess, mitunter in Eigenverantwortlichkeit, individuell ihren Fähigkeiten und Bedürfnissen gemäß mitgestalten können. Aufgabe der Lehrkraft ist es, diese multimodalen Wege zu eröffnen. Dies umfasst beispielsweise das Entwerfen oder Akquirieren von Materialien, die den Lernenden gestatten, den Prozess des Reproduzierens weitestgehend kreativ mitzugestalten. Ebenso wie bei der Reproduktion von Musik sollte bei der Produktion von Musik die Balance zwischen kreativer Freiheit

und Anleitung bzw. Hilfestellung gewahrt werden, um den Lernenden einen selbstbestimmten, eigenverantwortlichen produktiv-kreativen Umgang mit Musik zu ermöglichen.

Hierdurch trägt der produktive Umgang mit Musik ebenfalls dazu bei, die Persönlichkeitsentwicklung der Schüler\*innen gemäß Lehrplan zu unterstützen: „Das Erleben von Erfolg und von Stolz auf die eigene Leistung, künstlerische Selbstwirksamkeit und soziale Integration tragen entscheidend zu einer positiven Persönlichkeitsentwicklung bei.“ (LehrplanPLUS, 2014, S. 112) Mit Bezug auf die Produktion und Reproduktion von Musik im inklusiven Musikunterricht ist zu beachten, dass die Komposition Sprungbrett bzw. Inspiration für improvisatorische Kreativität sein kann (Small, 2016, S. 66). Small zieht hier den Vergleich zum Jazz, in dem Komponisten wie ausführende Musi(c)ker\*innen gleichermaßen bzw. auf gleicher Ebene in den Musicking-Prozess einbezogen werden (Small, 2016, S. 66). So wird erfahren, dass Produktion und Reproduktion in ebensolcher Weise wie die Rezeption und die Transposition von Musik ein aktiv-handelnder, partizipativer Umgang mit Musik sind. So kann verhindert werden, dass eine Dichotomie zwischen Zuhörer\*innen und Musi(c)ker\*innen entsteht. Um den konstruktiven produktiven Umgang mit Musik zu gewährleisten, ist es jedoch wichtig, sich als Lehrkraft der Herausforderungen und Problematiken bezüglich der Umsetzung im Klassenzimmer bewusst zu sein. Mangelnde Richtlinien, Struktur oder Zielgerichtetheit können problematisch für das kreative musikalische Tun sein und führen sogar eventuell vollkommen zu dessen Verhinderung. Wenn der Eindruck der Beliebigkeit in Bezug auf Entscheidungen oder Handlungen entsteht, kann dies in Verwirrung, Unsicherheit und Konflikten zwischen subjektiven Präferenzen resultieren. Insbesondere, wenn sich eine Klassengemeinschaft noch nicht eingespielt hat bzw. noch wenig sozialer Zusammenhalt besteht. Schüler\*innen könnten sich eventuell nicht wertgeschätzt in ihren Ideen und im kreativen Entscheidungsprozess fühlen. Daher ist es unabdingbar, als Lehrkraft sich der Perspektive der Schüler\*innen bewusst zu werden und Rahmenbedingungen zu schaffen, in denen musikalische Produktion in einem Orientierung gebenden Rahmen stattfinden kann. Die Lehrkraft hat also die Aufgabe, richtliniengebende Instanz zu sein, sich gegebenenfalls zurückzunehmen, kreative Freiheit und Loslösung sowie Konformität gleichsam zu würdigen.

Im produktiven und reproduktiven Umgang mit Musik erwerben die Lernenden ferner im Lehrplan-Bereich *Gestalten und Präsentieren* musikbezogene Kompetenz (LehrplanPLUS, 2014). Durch die Präsentation der eigenen musikalischen Aktivität, beispielsweise in Form von Musikvideos, die online veröffentlicht werden, wirkt der inklusive Musikunterricht über den Kontext schulischen Musikunterrichts hinaus und erhält somit soziologische und politische Rele-

vanz. Im Sinne Smalls schafft der Musikunterricht so Beziehungen zum aktuellen Geschehen auf politischer und gesellschaftlicher Ebene: „(...) musicking functions as a social and even a political act.“ (Small, 1998, S. 12) Diese Auffassung von musikbezogener Aktivität als gesellschaftlichem Ausdrucksmittel, wird ebenso im LehrplanPLUS vertreten: „Musik ist ein prägender Bestandteil aller Kulturkreise, eine Grundform menschlicher Äußerung und ein künstlerisches wie soziales Ausdrucksmittel.“ (LehrplanPLUS, 2014, S. 111)

Die Kompetenzorientierung des Fachs Musik, die, wie erläutert, im Kompetenzstrukturmodell des LehrplanPLUS (2014) ihren Ausdruck findet sowie die Umgangsweisen bzw. die in dieser Arbeit neuformulierten Umgangsformen mit Musik sind ebenso zentrale Aspekte des *Kompetenzmodells des inklusiven Musikunterrichts*. Im Folgenden soll die weitere theoretische Fundierung des Modells aufgezeigt werden, um so ein dezidiertes und umfassendes Bild weiterer grundlegender Aspekte zu gewinnen.

## 6 Ein Kompetenzmodell für inklusiven Musikunterricht

### 6.1 Theoretische Fundierung

Eine Basis für das Kompetenzmodell des inklusiven Musikunterrichts, das im Rahmen dieser Dissertation entwickelt wird, bilden die aus der Forschung vorliegenden Ergebnisse. Die in Hinblick auf die vorliegenden Forschungsergebnisse und Smalls Musicking-Theorie in den vorangegangenen Kapiteln entwickelten Prinzipien inklusiven Musickings fungieren ebenfalls als theoretisches Fundament. Das *Kompetenzmodell des inklusiven Musikunterrichts* fußt damit beispielsweise gemäß dem Prinzip der *egalitären Differenz*<sup>115</sup> auf der Auffassung von einer naturgegebenen, musikalischen Grundfähigkeit „universal distribution of musical ability“ (Small, 1998, S. 208), die alle Schüler\*innen dazu befähigt und berechtigt, gleichermaßen in den Musicking-Prozess inkludiert zu werden. Jeder Mensch ist demnach musikalisch bildungsfähig und sollte entsprechend seiner musikalischen Fähigkeit am Musicking teilnehmen (Small, 1998, S. 208). Ermöglicht wird die Teilnahme am Musicking durch die Multidimensionalität und Multisensorik musikbezogener Aktivität sowie die Verbindung der Umgangsformen mit Musik. Um dies zu ermöglichen, werden die Lehrenden selbst zu Lernenden, wie bereits erläutert wurde, was das Prinzip der *Exploration* unabdingbar macht. Hierzu bedarf es seitens der Lehrkräfte der Fach-, Methoden-, Personal- und Sozialkompetenz. Daher nimmt das hier entwickelte Kompetenzmodell in einer erweiterten Form – dem erweiterten Kompetenzmodell – ebenfalls auf die vier Kompetenzklassen nach Frey und Jung (2011) Bezug.

Essentiell ist weiterhin die Idee eines Spektrums der individuellen musikalischen Fertigkeiten und Fähigkeiten: „(...) a spectrum that ranges from little musical ability to much, but with every single individual capable of making some contribution to the communal activity of musicking.“ (Small, 1998, S. 208). Ganzheitliche Leistungsbewertung und Dokumentation sind daher als wertvolle Ergänzungen angesichts prävalenter standardisierter Leistungsbewertung und der individuellen Kompetenzen der Schüler\*innen im Musicking-Prozess anzusehen.

Weiterhin stützt sich das Modell auf die im LehrplanPLUS (2014) formulierten Kompetenzerwartungen für den Musikunterricht an Grundschulen in Bayern. Ein Hauptaugenmerk liegt auf diesem Lehrplan, da hinsichtlich inklusiven Musikunterrichts im Kontext der Grundschulausbildung, wie bereits erläutert wurde, das Spektrum der Schüler\*innen in der Primarstufe die

---

<sup>115</sup> Somit gilt folgende Maxime: „Gleichheit kann nicht bestimmt werden ohne Verschiedenheit. Die Existenz von Verschiedenheit ist Voraussetzung für das Feststellen von Gleichheit.“ (Prengel, 2008, S. 30)

größte Heterogenität aufweist (Prenzel, 1993, S. 11). Zu nennen ist hier z. B. der soziokulturelle Hintergrund und Schüler\*innen mit oder ohne sonderpädagogischem Förderbedarf.

Zudem gibt es Bezugspunkte zu den Rahmenlehrplänen der Förderschwerpunkte Sehen, motorische Entwicklung, emotionale und soziale Entwicklung, geistige Entwicklung, Sprache und den Bereich Hören (vgl. LehrplänePlus Förderschule, 2019). Der Einbezug von Regel- sowie Förderschullehrplänen ergibt sich aus der Tatsache, dass sich die Schüler\*innen im inklusiven Musikunterricht in Bezug auf ihren individuellen Entwicklungsstand nicht zwangsläufig im Entwicklungsbereich innerhalb altersnormierter allgemeiner Regelschul-Standards und Leistungserwartungen bewegen (vgl. LehrplänePLUS Förderschule, 2019). Daher geht das Kompetenzmodell von einem weiten Entwicklungsbegriff aus, der neben normativen auch differenzielle bzw. individuelle Unterschiede im Entwicklungsverlauf in den Blick nimmt (Montada et al., 2018, S. 32). Auch individuell unterschiedliche Entwicklungskontexte, unterschiedliche kulturelle oder familiäre Hintergründe werden nicht außer Acht gelassen.

Das Kompetenzmodell möchte außerdem zeigen, wie bereits zu Anfang dieser Arbeit erwähnt wurde, auf welche Weise die Kluft zwischen pädagogischer Zielformulierung und den im LehrplanPLUS (2014) angeführten Umgangsweisen<sup>116</sup> mit Musik überbrückt werden kann (vgl. Vogt, 2011). Es geht zudem darum, zu bestimmen, wie die Umgangsweisen verhältnismäßig zueinanderstehen (vgl. Vogt, 2011, o. S.). Zugleich soll damit gezeigt werden, dass die Umgangsweisen keineswegs zugleich Ziel und Inhalt des Musikunterrichts sind und so zu seiner inhaltlichen Aushöhlung beitragen (Vogt, 2011).

Grundlegend ist daher ebenfalls der Gedanke der situations- und bedürfnisadäquaten Verknüpfung der in dieser Arbeit formulierten Umgangsformen, gleich eines „pattern that connects“ (Small, 1998, S. 143).

Von essenzieller Bedeutung für das *Kompetenzmodell des inklusiven Musikunterrichts* ist zudem die Idee der Verknüpfung von akademischem und entwicklungsbezogenem Lernen, wie sie durch Kahlert und Heimlich (2012) bereits im Rahmen der *Inklusiondidaktischen Netze* in Bezug auf den Sachunterricht formuliert wurde. Ziel dieses Konzeptes ist es, neben curricularen Unterrichtsvorgaben die individuelle Entwicklung der Schüler\*innen und ihr individuelles Leistungsspektrum bzw. Leistungspotenzial im Blick zu haben. Für das *Kompetenzmodell des*

---

<sup>116</sup> Jürgen Vogt formuliert seine Kritik wie folgt: „So besteht schon lange zwischen der pädagogischen Ziel-Lyrik der Lehrplanpräambeln und den aufgeführten Umgangsweisen nicht nur eine logische, sondern vor allem auch eine didaktische Lücke: (...) es bleibt sogar unbestimmt, in welchem Verhältnis die einzelnen Umgangsweisen eigentlich zueinander stehen.“ (Vogt, 2011, o. S.)

*inklusive Musikunterrichts* bietet dieses Konzept wertvolle Anknüpfungspunkte und Impulse, sowohl hinsichtlich fächerübergreifender als auch fachspezifischer Aspekte des Musiklernens.

Das Modell beruft sich auf ein weites Inklusionsverständnis<sup>117</sup>. Dieses bezieht sich auf eine große Bandbreite an Heterogenitätsdimensionen, also auf die physisch, psychisch, entwicklungsbezogene, sozioökonomisch und soziokulturell bedingte Heterogenität im Sinne der *Pädagogik der Vielfalt* (Prengel, 1993; 2006; 2008). Das weite Verständnis umfasst hierbei jedoch auch unterschiedliche musikalische Voraussetzungen und Erfahrungen. Grundlegendes Prinzip ist damit auch eine „Bildung für Alle“ (UNESCO, 2014, S. 23f.). Mit diesem Prinzip verbunden ist der uneingeschränkte Zugang zur Bildung für Menschen mit Behinderung und das Recht auf volle Entfaltung ihrer Persönlichkeit und Kreativität gemäß Artikel 24 der *UN-Behindertenrechtskonvention* (UN-BRK, 2017, S. 21f.). Aufgrund der prävalenten Unschärfe der Begriffsbestimmung bzw. Trennung der Begriffe Heterogenität und Inklusion wird für die theoretische Fundierung des Modells auf die begriffliche Klarifizierung von Philipp Singer (2018) zurückgegriffen:

Anders als beim Begriff der Heterogenität liegt ein wesentlicher Unterschied der pädagogischen Inklusionsidee jedoch darin, dass die festgestellte Heterogenität eher Anlass zum Handeln bietet, wohingegen Inklusion eine klarere und eindeutiger definierte Ausrichtung des Handelns selbst vorgibt. Im Inklusionskonzept ist Heterogenität unter der Voraussetzung des Primats der Gleichheit Ausgangspunkt des Handelns, Inklusion selbst definiert diesen Umgang daraufhin. (Singer, 2018, S. 195)

Grundlegend für das Kompetenzmodell ist somit eine Auffassung von Heterogenität als konkretem Ausgangspunkt jeweiligen kontext- und situationsbedingten und damit individuell auf die Lernenden bezogenen pädagogischen Handelns. Die Heterogenität der Schüler\*innen dient der Lehrkraft somit als handlungsleitende Richtschnur für eine situations- und bedürfnisadäquate didaktisch-methodische Unterrichtsgestaltung. Der Begriff der Inklusion ist hingegen als übergeordnete Handlungsmaxime aufzufassen. Vergleichbar ist diese Maxime mit dem „Primat der Gleichheit“ (Singer, 2018, S. 195) in offiziellen Deklarationen wie der *UN-Behindertenrechtskonvention* (2008; 2017) oder auch mit dem Prinzip gemeinsamer „Bildung für Alle“ (UNESCO, 2014, S. 23f.).

---

<sup>117</sup> Mit Blick auf die Forschungsergebnisse ist dieses weite Verständnis von Inklusion mit 31,79 % des Anteils an allen Fragebogenantworten die mehrheitliche Perspektive auf Inklusion – sowohl in Bezug auf den schulischen Kontext als auch auf den allgemein-gesellschaftlichen Rahmen



Die folgende Abbildung zeigt eine Darstellung des *Kompetenzmodells für den inklusiven Musikunterricht* mit seinen drei Hauptbereichen „Lernende als Individuen“, „Umgangsformen mit Musik“ und „Kompetenzen“:

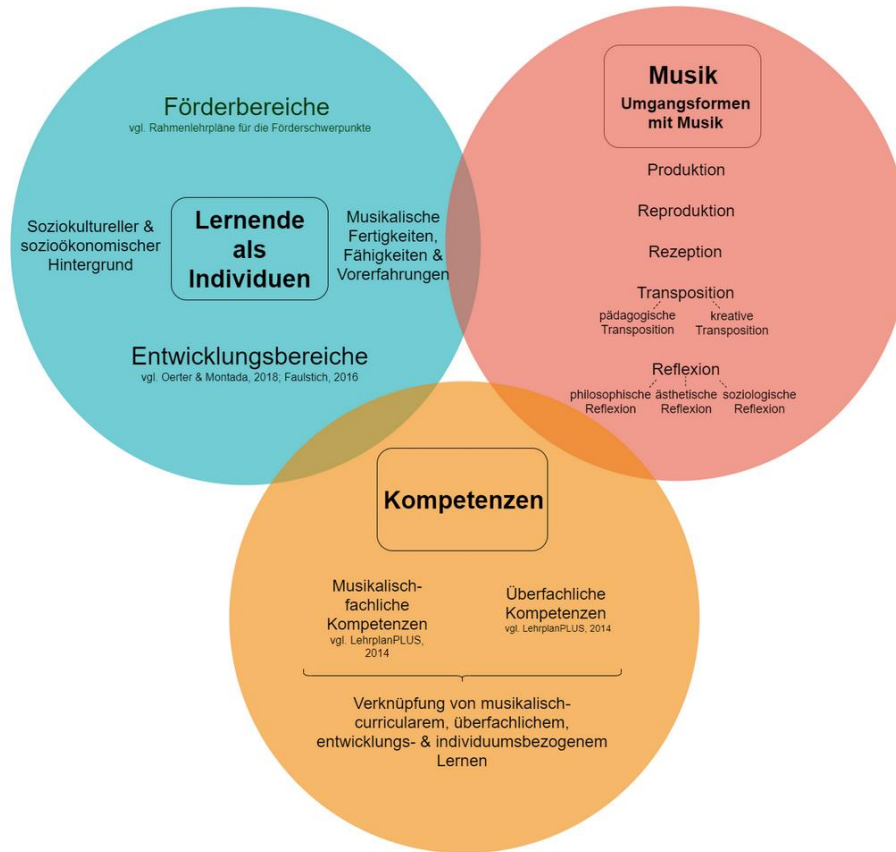


Abbildung 23: Kompetenzmodell des inklusiven Musikunterrichts (Quelle: Eigene Darstellung)

Im folgenden Kapitel wird die Erweiterung des Modells um die Kategorie „Lehrende als Lernende“ und die Kompetenzbereiche der Fach-, Methoden-, Sozial- und Personalkompetenz näher erläutert.

### Erweiterung des Kompetenzmodells

Neben der Heterogenität der Lernenden als Individuen und als Teilnehmer am Musicking-Prozess in der Praxis inklusiven Musikunterrichts nimmt das Kompetenzmodell durch eine Erweiterung um die Komponente der „Lehrenden als Lernende“ gleichermaßen auf die Kompetenzen der Lehrkräfte im inklusiven schulischen Kontext Bezug, wie in der folgenden Abbildung dargestellt wird:

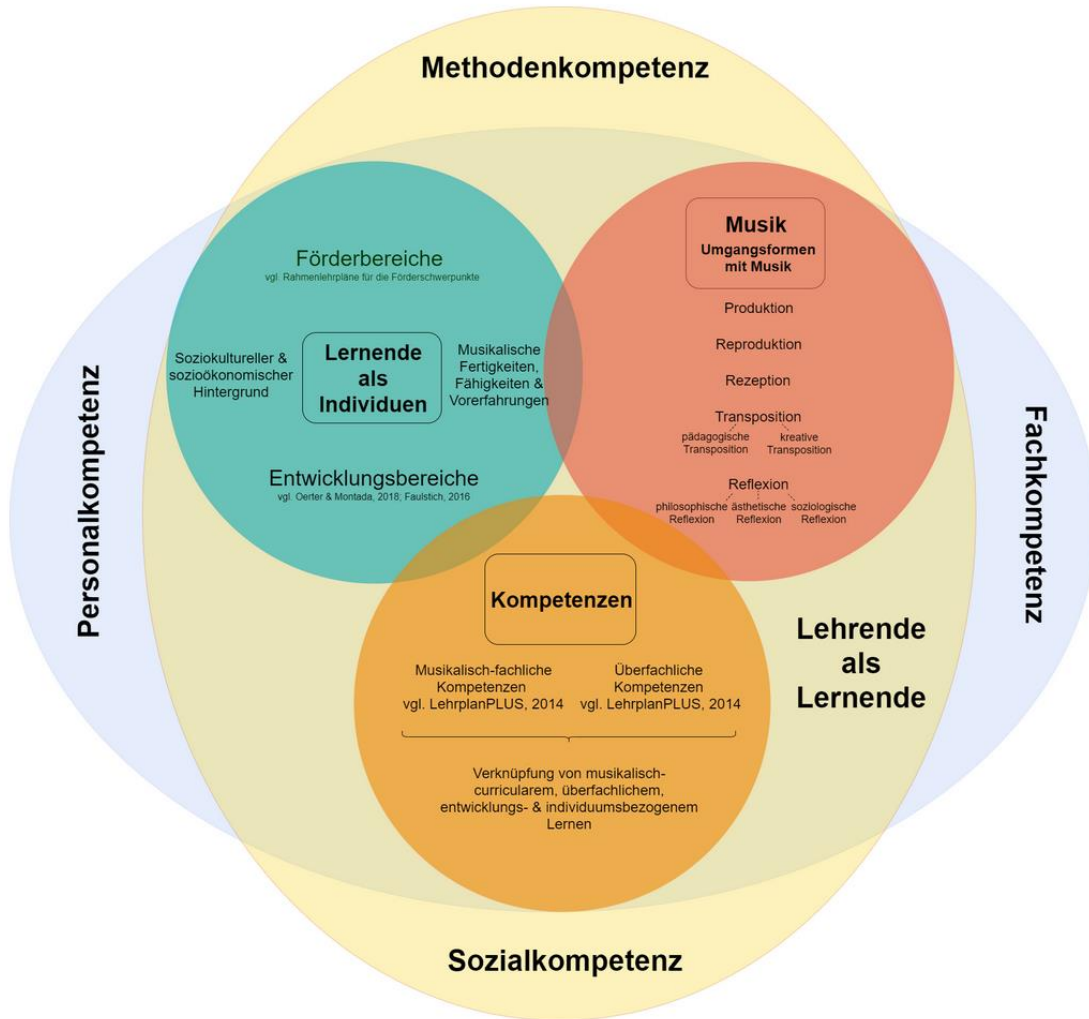


Abbildung 24: Erweitertes Kompetenzmodell des inklusiven Musikunterrichts (Quelle: Eigene Darstellung)

Das erweiterte Kompetenzmodell umfasst zusätzlich die Bereiche der Methoden-, Fach-, Sozial- und Personalkompetenz. Diese vier Komponenten beruhen auf dem *Hierarchischen Strukturmodell von Handlungskompetenz* nach Frey und Jung (2011, S. 30 f.), nach dem sich die Handlungskompetenz der Lehrkräfte aus vier *Kompetenzklassen*, der Fach-, Methoden-, Sozial- und Personalkompetenz zusammensetzt.<sup>118</sup> Im Anhang 6 findet sich hierzu eine grafische Darstellung des Strukturmodells. Die Wahl des *Hierarchischen Strukturmodells von Handlungskompetenz* nach Frey und Jung (2011) erschien insbesondere sinnvoll mit Blick auf den inklu-

<sup>118</sup> Den Titel *Hierarchisches Strukturmodell von Handlungskompetenz* haben Frey und Jung ihrem Modell verliehen, da die Handlungskompetenz sich in drei hierarchisch untereinander angeordnete Bereiche einteilt. Auf erster bzw. oberster Stufe stehen dabei die vier Kompetenzklassen der Fach-, Methoden-, Sozial-, und Personalkompetenz (Frey & Jung 2011, S. 30f.). Diesen Kompetenzklassen sind auf nächstunterster Stufe entsprechende Fähigkeitsdimensionen und Fertigkeiten zugeordnet. Frey definiert die *Fähigkeitsdimensionen* als „theoretisches Konstrukt zur Bezeichnung der Gesamtheit der psychischen und physischen Fertigkeiten einer Fähigkeitsdimension“ (Frey & Jung, 2011, S. 31). Auf der untersten Stufe siedelt Frey die konkreten *Fertigkeiten* an, die „konkretes und inhaltlich bestimmbares Können“ (Frey & Jung, 2011, S. 31) darstellen. Die Bezeichnung hierarchisch trifft daher zu, da die Handlungskompetenz in Unterkategorien von abstrakt bis konkret unterteilt wird.

siven Musikunterricht, da in diesem Modell auf den Faktor der Flexibilität Bezug genommen wird. Der Fähigkeitsdimension der Flexibilität umfasst nach Frey und Jung (2011) die Fähigkeit, sich auf neue Situationen einstellen und sich in neue Sachverhalte eindenken zu können (Frey & Jung, 2011, S. 33). Weiterhin soll: „schülerstützendes Beobachten und Diagnose: Lernschwierigkeiten diagnostizieren, (...)“ (Frey & Jung, 2011, S. 32) als Bestandteil fundamentaler Fachkompetenz verstanden werden. Was diesem Modell ebenfalls besondere Relevanz für den inklusiven Kontext verleiht, ist die Tatsache, dass die Bewertung von Leistungsfortschritten nach unterschiedlichen Kriterien, mit unterschiedlichen Instrumenten und die transparente Vermittlung dieser Instrumente an die Schüler\*innen im Bereich der Methodenkompetenz aufgeführt ist (Frey & Jung, 2011, S. 32). Dies entspricht ebenso dem Prinzip ganzheitlicher Leistungsdokumentation und Leistungsbewertung. Weiterhin nimmt das Modell in Hinsicht der Personalkompetenz Bezug darauf, wie wichtig es für Lehrende ist, schöpferisch zu sein, zu forschen und immer weiter zu lernen, einer im inklusiven Kontext unerlässlichen Kompetenz. Darüber hinaus kongruiert dies mit dem Prinzip der *Exploration*.

Um diese Beziehungen in nicht-hierarchischer Weise im Sinne Smalls (Small, 1998, S. 28ff.; S.213) zu gestalten, ist es vonnöten, die Aufgabe der Lehrkraft darin zu sehen, den Lernprozess entsprechend zu begleiten und zu unterstützen. Es gilt eine „(...) respektvolle, sichere und tolerante Lehr-Lern-Partnerschaft zu den Schülern aufzubauen“ (Tellisch, 2015, S. 110). Vorbild für eine humane, demokratische und inklusive Musicking-Praxis bietet hierfür die Community Music Praxis, in der die Musikpraxis Anleitenden die Funktion eines „Faciliator oder Coach“ (Kertz-Welzel, 2014, S. 10) übernehmen. Dazu muss sich die Lehrkraft in die Rolle des Lehrenden und Lernenden zugleich, wie es das Modell durch die Überschneidungen aller Bereiche zeigt, begeben. Dies fußt auch auf den Aussagen der Proband\*innen im Rahmen der Interviews, da sich ihre Äußerungen mit 21,74 % in Kategorie B 1.4 zu einem nicht unerheblichen Anteil auf die Bedeutung eines reziproken Lehr- und Lernprozesses und das Zusammenspiel zwischen allen drei Instanzen, der Lehrenden, Lernenden und der Musik bezogen.

Wie das *Kompetenzmodell des inklusiven Musikunterrichts* in seiner erweiterten Version zeigt, bedarf es der Verbindung der vier Kompetenzklassen nach Frey und Jung (2011), um die Lernenden in ihrer Individualität mit ihren unterschiedlichen Heterogenitätsdimensionen auf musikalisch-fachlicher sowie überfachlicher Ebene mithilfe der Verknüpfung der Umgangsformen mit Musik gleichberechtigt und angemessen fördern zu können. Untermauert wird dies durch die Forschungsergebnisse, die aus den Interviews gewonnen werden konnten. Da die Proband\*innen in ihren Antworten der Fachkompetenz und Methodenkompetenz (in Summe ergibt

dies 49 %) und der Sozial- und Personalkompetenz (in Summe ergibt dies 51 %) nahezu gleichrangige Bedeutung beimaßen, zeigt sich, dass inklusiver Musikunterricht nach umfassender Kompetenz bzw. der Verknüpfung aller vier Kompetenzbereiche seitens der Lehrkraft verlangt, um die Schüler\*innen ganzheitlich unterrichten zu können. Durch die sich überschneidende, kreisförmige und nicht-hierarchische Anordnung der Kompetenzbereiche wird verdeutlicht, dass die Proband\*innen den Kompetenzbereichen in ihren Antworten allesamt und mit geringfügigem Unterschied (2 % Marge) zwischen dem Bereich der Fach- und Methodenkompetenz und dem Bereich der Sozial- und Personalkompetenz große Bedeutung beimaßen. Eine breite Basis an Kompetenzen ist daher aufgrund des weiten Feldes an Heterogenitätsdimensionen, die die Lernenden aufweisen, und die Vielfalt an musikalischen Stilrichtungen, die es zu vermitteln gibt, nötig. Es gilt, das Kompetenzrepertoire beständig weiterzuentwickeln und zu ergänzen, was Reflexivität (A 2.2) und Flexibilität (A 2.1)<sup>119</sup> der Lehrenden einerseits und andererseits ein bestehendes Repertoire an Fachwissen und Methoden, über das reflektiert werden kann, erfordert. Nicht zuletzt verlangt dies Personal- und Sozialkompetenz, um offen, wert- und normbewusst auf die Schüler\*innen eingehen zu können. Die Bedeutung der eben angesprochenen Flexibilität für das Gelingen des inklusiven Musikunterrichts, die auch von den Proband\*innen hervorgehoben wurde, zeigt, dass es wichtig ist, sich als Lehrkraft dessen bewusst zu sein, dass inklusiver Musikunterricht nach Prozess- statt Produktorientierung verlangt. Wie bereits erörtert, entspricht eine Prozessorientierung in diesem Sinne der Kompetenzausrichtung bzw. Kompetenzorientierung des Fachs Musik, wie sie im Kompetenzstrukturmodell des LehrplanPLUS (2014, S. 113) dargelegt wird. Prozessbezogene Kompetenzen der Lehrkraft sowie der Erwerb prozessbezogener Kompetenzen der Schüler\*innen treten unweigerlich in den Vordergrund.

Das *Strukturmodell* nach Frey und Jung (2011) leistet damit dem inklusiven Musikunterricht, dem dynamischen inklusiven Unterrichtsgeschehen genüge, einem Unterrichtsgeschehen, das durch Differenzerfahrungen der Lernenden untereinander, beispielsweise aufgrund individueller Wahrnehmungsweisen, geprägt ist. Zudem misst es der kontinuierlichen Weiterbildung der Lehrkräfte, der Aufgeschlossenheit für neue Erfahrungen und der Bereitschaft zur Selbstreflexivität (Frey & Jung, 2011) große Bedeutung bei. Hierdurch wird die Rolle der Lehrenden als Lernende deutlich. Eine offene, nicht-hierarchische Beziehungsbildung zwischen allen am Musicking Beteiligten im Sinne Smalls (1987; 1998) ist somit gewährleistet, da alle am Musicking-

---

<sup>119</sup> Im Bereich der Methodenkompetenz A 2) spielte für die Interviewten Proband\*innen die Reflexivität und Flexibilität eine wichtige Rolle.

Prozess bzw. am inklusiven Musikunterricht Teilnehmenden zeitweise die Rolle der Lehrenden oder Lernenden einnehmen.

## 6.2 Das Modell

Die strukturelle Überschneidung aller Bereiche des *Kompetenzmodells des inklusiven Musikunterrichts* – dies gilt auch für die erweiterte Variante – soll verdeutlichen, dass dem Modell die Idee eines multidimensionalen Netzwerks an Beziehungen zugrunde liegt. Die Überschneidung bzw. das Ineinanderübergehen<sup>120</sup> der einzelnen Bereiche soll ein reziprokes Beziehungsgeflecht in Anlehnung an Smalls „pattern which connects“ (Small, 1998, S. 53) darstellen. Alle am Musicking Beteiligten sollen dadurch aufgefangen werden und bedürfnisgerecht teilhaben können. Durch die Verwendung eines Venn-Diagramms wird die Interrelationalität und Reziprozität aller Bereiche durch sich überschneidende Kreise deutlich. Auch nimmt die kreisförmige, nicht-hierarchische Gestaltung des Modells auf den Musicking-Prozess nach Small Bezug, der eine kreisförmige Raumgestaltung bzw. Anordnung der Musi(c)ker\*innen als vorteilhaft für die zwischenmenschliche und innermusikalische Begegnung der am Musicking Partizipierenden auf Augenhöhe erachtet (Small, 1998, S. 28). Die kreisförmige Gestaltung ist eine Reminiszenz an das *Universal Design* (Jellison, 2015) bzw. ein Gebäude, das räumliche und psychosoziale Barrieren weitestgehend versucht auszuräumen (Steinfeld & Maisel, 2012, S. 8f.).

Im Zentrum steht die Idee der Förderung der Schüler\*innen mit Berücksichtigung des individuellen Entwicklungsstands bzw. der individuellen Fertigkeiten und Fähigkeiten mithilfe einer Verknüpfung der Umgangsformen mit Musik. Ebenso zentral ist der Gedanke des musikbezogenen und überfachlichen Kompetenzerwerbs. Dazu bedarf es der Methoden-, Fach-, Sozial-, und Personalkompetenz seitens der Lehrkraft, damit es *inklusive Momente* im Unterricht geben kann (Heimlich, 2017)<sup>121</sup>. In diesem Prozess des Kreierens *inklusive Momente* werden die Lehrenden ihrerseits zu Lernenden, indem sie zu observieren bzw. diagnostizieren lernen, wie

<sup>120</sup> Dieses fluide und auch reziproke Rollenverständnis der Musi(c)ker\*innen ist durch Smalls Beschreibung des afrikanischen Musicking als Form der sozialen Interaktion gestützt. Alle Teilnehmenden haben somit eine Stimme und besitzen Mitspracherecht (Small, 1987, S. 26). In *Music of The Common Tongue. Survival and Celebration in Afro-American Music* (1987) verweist Small auf Musicking in afrikanischen Gesellschaften und die Reziprozität, die im Verhältnis von leitenden und angeleiteten Musiker\*innen besteht. Insbesondere weist er dabei auf die Call-and-Response-Technik in afrikanischem Chorgesang (Small, 1987, S. 26) hin.

<sup>121</sup> Gemäß Heimlich (2017) enthalten inklusive Momente unter anderem Erfahrungen, die die individuellen Voraussetzungen, Interessen und Bedürfnisse jedes Einzelnen (Individualität) mit dem sozialen Miteinander in einer Lerngruppe (Gemeinsamkeit) in Verbindung bringen. Um inklusive Momente zu kreieren, bedarf es zudem „(...) neben denkenden und sprachlichen Lernzugängen (kognitive und kommunikative Kompetenzen) auch die gemeinsamen, gefühlsmäßigen und sinnlichen Lernprozesse (soziale, emotionale und sensomotorische Kompetenzen) (...)“ (Heimlich, 2017, S. 2)

sie am besten auf die Bedürfnisse ihrer heterogenen Schülerschaft eingehen. Dabei erweitern sie ihre Kompetenzen kontinuierlich weiter. Klaus Joller-Graf (2008, S. 103) spricht in diesem Zusammenhang von Rollenwechseln, die sich im Lehr- und Lernprozess vollziehen, wenn sich die Lehrkraft über die Lerndisposition einzelner Schüler\*innen informiert. Diese ganzheitlich orientierte Herangehensweise an musikalische Lernprozesse spiegelt sich in der Überschneidung der Kreise wider. Die Überschneidungen des Bereichs *Lehrende als Lernende* mit den vier Kompetenzbereichen und dem Kreis der *Lernenden als Individuen* zeigen, dass der fachlich, methodisch, personal und sozial kompetente Umgang mit den Lernenden daraus erwächst, dass die Lehrkraft z. B. aus den Lehrplänen der einzelnen Förderschwerpunkte Kenntnisse erwirbt. Dadurch kann der musikalische Lernprozess individuumsorientierter initiiert und gestaltet werden. Kerngedanke des Modells ist es, mittels multidimensionalen, multisensorischen Lernens, durch die Verknüpfung der Umgangsformen mit Musik, die Schüler\*innen auf individuell-bedürfnisgerechter Ebene in den musikalischen Lernprozess miteinzubeziehen. Dies soll zum Erwerb überfachlicher sowie fachlich-musikalischer Kompetenz im Sinne des LehrplanPLUS (2014) dienen. Die Kreation dieses Netzwerks, das mitunter durch seine Multisensorik eine Engmaschigkeit erreicht, die es vermag, alle Musicking-Teilnehmer\*innen auf individueller Wahrnehmungsebene aufzufangen, ist vergleichbar mit einer „bricolage“ (Khittl, 2007, S. 120) bzw. einer „Gesamtheit wahrnehmender und herstellender in der Aisthesis angesiedelter Tätigkeiten“. Durch die Verflechtung bzw. Kombination der facettenreichen Umgangsformen mit Musik und ihre damit verbundene individuelle Neuinterpretation und auch Neuproduktion soll eine multisensorische Begegnung mit Musik jedweder Stilistik möglich gemacht werden.

## 7 Schlussbemerkung und Ausblick

In Anbetracht des an der Ludwig-Maximilians-Universität in der Musikpädagogik durchgeführten Projekts *Unterricht inklusiv gestalten mit Musik*, in dessen Kontext diese Arbeit geschrieben wurde, kann nicht genug betont werden, welche Bedeutung ein solches Projekt für die Lehrerbildung hat. Wie unter anderem im Gespräch im Kontext der Interviews mit den Lehramtsstudierenden deutlich wurde, helfen derartige Projekte den Studierenden dabei, Berührungsängste, Vorbehalte und Vorurteile gegenüber inklusivem Musikunterricht und inklusivem Unterricht generell abzubauen und zu überwinden. Es bedarf eines konstruktiven Zusammenspiels zwischen bildungspolitischer Ebene, universitärer Ausbildung und der schulischen Lehrpraxis, um nachhaltige Lehrerbildung und damit ganzheitlichen inklusiven Unterricht zu gewährleisten. Das Projekt *Unterricht inklusiv gestalten mit Musik*, das Teil des Projekts *Lehrerbildung@LMU* ist, wurde im Rahmen der *Qualitätsinitiative Lehrerbildung* von Bund und Ländern aus Mitteln des *Bundesministeriums für Bildung und Forschung* gefördert und ist somit ein gelungenes Beispiel für die Vernetzung bildungspolitischer, universitärer und schulischer Ebene. Auf diese Weise kann ein Schritt dahin getan werden, in der Lehrerbildung das Fundament für eine inklusive schulische Bildung und eine inklusive Gesellschaft zu legen. Zukünftige Lehrende werden dafür sensibilisiert, dass ihr Musikunterricht den Rahmen dafür bieten kann, in dem sich Schüler\*innen zu mündigen Mitgliedern der Musicking-Gemeinschaft und der Gesellschaft entwickeln. Alexandra Kertz-Welzel (2018) geht in *Globalizing Music Education: A Framework* auf ebendiese gesellschaftliche Relevanz des Musikunterrichts ein, die ihm zentrale Bedeutung in der Menschenbildung und gesellschaftlichen Entwicklung verleiht:

Music education should be a vital part of every education system that aims at being transformative, trying to change or enrich mindsets and worldviews. It also concerns critical thinking and the ability to form self-determined and well-informed judgments, including the capability for discussions and debates. This enables individuals to be valuable members of a society, participating in democratic processes, supporting equal rights and social justice and thereby constantly helping to improve society. (Kertz-Welzel, 2018, S. 104)

Im Sinne Alexandra Kertz-Welzels (2018, S. 104) sollte Musikunterricht eine zentrale Rolle innerhalb von Bildungssystemen einnehmen, innerhalb von Gesellschaften, die Wert auf Transformation und Innovation legen. Insbesondere der Musikunterricht an Grundschulen scheint einer der geeignetsten Kontexte hierfür zu sein, da durch den verpflichtenden Charakter eine an

Heterogenität kaum zu übertreffende Zusammensetzung an Heterogenitätsdimensionen hinsichtlich der Schülerschaft entsteht. Durch die Heterogenität der Schüler\*innen wird ein großes Spektrum der Gesellschaft abgebildet, wodurch insbesondere im Musikunterricht mit seiner inhärenten Inklusivität den Schüler\*innen eine gesellschaftlich relevante Bildung vermittelt werden kann.

Neben der Inkludierung der Schüler\*innen mit ihren unterschiedlichen Entwicklungsstufen, Fähigkeiten und Fertigkeiten, ihrer musikalischen Vorerfahrung, um ein paar Beispiele zu nennen, sollte hier auch die Rede von der Musik selbst sein. Es gilt, durch inklusiven Musikunterricht die Musik in all ihrer Vielfalt in die Mitte der Gesellschaft zurückzubringen. Insbesondere klassische Musik kann unter Umständen vor Vereinnahmung und Monopolisierung und damit Stereotypisierung bewahrt bzw. daraus befreit werden. Durch den produktiven, reproduzierenden, reflexiven oder transformativen Umgang mit Musik wird die Musik immer wieder aufs Neue interpretiert und erhält so aktuelle, individuelle und gleichzeitig gesellschaftliche Relevanz, was sie in den Mittelpunkt des Lebens der Menschen zurückführt. Zu diesem Zweck bietet es sich an, bestehende Konzepte wie die *Umgangsweisen mit Musik* nach Dankmar Venus (1984, S. 21f.) in Bezug auf inklusiven Musikunterricht, zum Beispiel zu Umgangsformen wie in dieser Arbeit, weiterzuentwickeln. Das Augenmerk wird so auf das wertvolle inklusive Potenzial musikbezogener Aktivität gelenkt, das unter anderem im multisensorischen Bereich liegt. Werden diese konzeptuellen Weiterentwicklungen in Einklang mit der Kompetenzorientierung des aktuellen Curriculums gebracht, können daraus Modelle wie das in dieser Arbeit erstellte *Kompetenzmodell des inklusiven Musikunterrichts* und entsprechende Prinzipien für inklusives Musicking entstehen. Kompetenzmodell und Prinzipien können ihrerseits Impulse für weitere Forschung, Curriculumsentwicklung und Lehrerbildung geben.

Für die Untermauerung dieser Modell- und Prinzipienbildung scheint eine Verknüpfung musikphilosophischen Denkens mit musikpädagogischer Praxis sinnvoll. Durch das Einbeziehen philosophischer Theorien wie der Musicking-Theorie Christopher Smalls (1998) in die musikpädagogische Theoriebildung, wird dem Prozess des Reflektierens und Nachdenkens Multidimensionalität verliehen, wie Allsup (2007) anmerkt:

Philosophy is a way of reading our world and questioning what we see, feel, think, and hear. We can turn to philosophy to construct a rationale of world engagement that is sensitive, ethical, well-reasoned, and defensible. (Allsup, 2007, S. 144)



Durch die Bezugnahme auf Christopher Smalls Musicking-Theorie (1998) kann es gelingen, musikpädagogische Praxis im außerschulischen sowie schulischen Bereich beispielsweise unter Berücksichtigung historischer, ökonomischer, soziologischer, anthropologischer, kultureller, interkultureller und sogar ökologischer Gesichtspunkte zu reflektieren und zu verändern. Beispielhaft ist hier die Idee des „pattern which connects“ (Small, 1998, S. 53) anzuführen, die Perspektiven für die Formierung einer inklusiven, vernetzten und über den schulischen Rahmen hinausreichenden musikalischen Bildung mit gesellschaftlicher Tragweite geben kann.

Mit der vorliegenden Arbeit soll darüber hinaus ein Schritt in Richtung kritischer Internationalisierung von Musikpädagogik (Kertz-Welzel, 2018) getan werden. Durch die Entwicklung von Prinzipien inklusiven Musickings und des *Kompetenzmodells des inklusiven Musikunterrichts* wird auf Basis der gewonnenen Forschungsergebnisse und Smalls Musicking-Theorie eine Brücke zwischen Theorie und Praxis mit Blick auf die inklusive schulische Musikpraxis in Deutschland geschlagen. Ziel ist es, mit dieser Arbeit Ansatzpunkte bzw. Rahmenrichtlinien für inklusive schulische Musikpraxis in Deutschland aufzuzeigen, um somit Impulse für weitere – auch internationale Forschung – zu geben.

Jedoch ist es ebenfalls wichtig, sich dessen bewusst zu werden, dass die anglo-amerikanische Theorie des Musicking noch zu wenig in Deutschland verbreitet bzw. bekannt ist und möglicherweise nicht auf Antrieb auf Akzeptanz bei Lehrkräften stößt. Daher ist es notwendig, die nötigen Rahmenbedingungen für eine gelingende und organische Implementierung der Theorie zu schaffen. Musicking stützt sich stark auf das partizipative Musizieren. Unabdingbar wäre es hier, zu kommunizieren, dass Musicking keineswegs unreflektierten Aktionismus im Sinn hat. In Fortbildungen müsste daher das Bewusstsein dafür geschaffen werden, dass Musicking vielfältige musikbezogene Aktivitäten umfasst und sich nicht ausschließlich auf das Musikmachen selbst beschränkt. Vermittelt werden müsste, dass die Implementierung von Smalls Theorie dazu beitragen kann, das Fach Musik in seiner gesellschaftlichen, politischen Tragweite und Verwobenheit zu zeigen und als solches seine besondere Bedeutung im Fächerkanon zu demonstrieren. In Fortbildungen und Workshops sollte darüber informiert werden, wie Musicking dazu beitragen kann, zukunftsorientierten, gesellschaftlich relevanten Musikunterricht zu gestalten, der sich nicht vor sozialen Realitäten verschließt und Raum für Inklusion auf innermusikalischer sowie zwischenmenschlicher Ebene lässt.

Auf Widerstand könnte eine direkte Übernahme der Theorie in Deutschland, auch aufgrund des möglicherweise entstehenden Eindrucks kultureller Hegemonie, stoßen. Daher ist es von großer Bedeutung lokale Musikkultur, musikalische Traditionen angemessen miteinzubeziehen. Die

Anpassung der Theorie an curriculare Gegebenheiten und Themenfelder ist ebenso zentral. Durch Weiterbildungsangebote und auf internationalen sowie nationalen Konferenzen müsste darüber informiert werden, wie dies konstruktiv geschehen kann, ohne die Theorie Smalls in ihrem Charakter zu verfälschen und gleichzeitig die bildungspolitischen Gegebenheiten nicht außer Acht zu lassen.

Weitere Forschung in Bezug auf die kontinuierliche Entwicklung inklusiven Musikunterrichts könnte sich beispielsweise mit der Konzept- und Modellbildung hinsichtlich der didaktisch-methodischen Planung, Durchführung und Analyse inklusiven Musikunterrichts befassen. Auch die Entwicklung bzw. Zusammenstellung von Kriterien für die erfolgreiche Gestaltung von Seminaren in der Lehrerbildung in Hinsicht auf inklusiven Musikunterricht würde dazu beitragen, die Qualität inklusiven Unterrichts durch nachhaltige Lehrerbildung zu sichern.

## Literatur

- Adorno, T. W. (1975). *Einleitung in die Musiksoziologie. Zwölf theoretische Vorlesungen*. Suhrkamp Taschenbuch Wissenschaft.
- Adorno, T. W. (1958). *Philosophie der neuen Musik*. Europäische Verlagsanstalt GmbH.
- Allsup, R. E. (2007). „Extraordinary Rendition: On Politics, Music and Circular Meanings.“ *Philosophy of Music Education Review* 15 (2). (S. 144–49). <http://www.jstor.org/stable/40327279>.
- Amrhein, F. (2007). Die Förderung von Bewegung, Wahrnehmung, Ausdruck und Kommunikation mit Musik In J. Walter, F. B. Wember, (Hrsg.) *Sonderpädagogik des Lernens*. (S. 771–780). Hogrefe Verlag.
- Andersen, H. C. (1880). *H. C. Andersen's Ausgewählte Werke*. E. Wartig's Verlag.
- Anderson, M. L. (2003). Embodied Cognition: A Field Guide. *Artificial Intelligence* 149 (1). (S. 91–130).
- Ansdell, G. (2016). *How Music Helps in Music Therapy and Everyday Life*. Routledge.
- Aristoteles. *Nikomachische Ethik* in Philosophische Schriften, Bd. 3, nach der Übers. v. Eugen Rolfes bearbeitet v. Günther Bien, Buch VI, 2, 1139b.
- Arnold-Joppich, H. (2022). Inklusionsorientiertes Singen in der Schule -Grundlagen und Beispiele. In H. Klingmann & K. Schilling-Sandvoß (Hrsg.). *Musikunterricht und Inklusion. Grundlagen, Themen und Handlungsfelder*. (S. 245–256). Helbling-Verlag.
- Artelt, C., Baumert, J., Klieme, E., Neubrand, M., Prenzel, M., Schiefele, U., Schneider, W., Schümer, G. & Stanat, P., Tillmann, K.-J. & Weiß, M. (2001) (Hrsg.). *PISA 2000: Zusammenfassung zentraler Befunde*. Max-Planck-Institut für Bildungsforschung.
- Bachmair, S., Faber, J., Hennig, C. & Kolb, R. (1999). *Beraten will gelernt sein. Ein praktisches Lehrbuch für Anfänger und Fortgeschrittene*. Psychologie Verlags Union.
- Badstieber, B. (2021). *Inklusion als Transformation?! Eine empirische Analyse der Rekontextualisierungsstrategien von Schulleitenden im Kontext schulischer Inklusion*. Verlag Julius Klinkhardt.
- Bartleet, B. & Higgins, L. (2018). Introduction: An Overview of Community Music in The Twenty-First Century In B. Bartleet & L. Higgins (Hrsg.), *The Oxford Handbook of Community Music*. (S. 1–20). Oxford University Press.
- Bateson, G. (1987). *Steps To An Ecology Of Mind: Collected Essays In Anthropology, Psychiatry, Evolution, And Epistemology*. Jason Aronson Inc.
- Baumeister, R. & Leary, M. (1995). The need to belong: desire for interpersonal attachments as a fundamental human motivation. *Psychological Bulletin* (117). (S. 497–529).

- Baur, N., Kelle, U. & Kuckartz, U. (2017). Mixed Methods – Stand der Debatte und aktuelle Problemlagen. *Kölner Zeitschrift für Soziologie und Sozialpsychologie*. Springer Fachmedien. DOI: 10.1007/s11577-017-0450-5
- Bavelas, A., Barrett, D. & American Management Association. (1951). *An experimental approach to organizational communication*. American Management Association.
- Bayerisches Staatsministerium für Bildung und Kultus, Wissenschaft und Kunst. (2014). *Lehrplan PLUS für die Grundschulen in Bayern*. Verfügbar über: <https://www.lehrplan-plus.bayern.de/fachlehrplan/grundschule/3/musik> [22.04.20].
- Bayerisches Staatsministerium für Bildung und Kultus, Wissenschaft und Kunst. (2016). *Lehrplan PLUS Realschule. Lehrplan für die bayerischen Realschulen*. Verfügbar über: <https://www.lehrplanplus.bayern.de/sixcms/media.php/107/LehrplanPLUS%20Realschule%20-%20Februar%202017.pdf> [22.04.20].
- Beauftragte der Bundesregierung für die Belange von Menschen mit Behinderungen (Hrsg.) (2017). *Die UN-Behindertenrechtskonvention. Übereinkommen über die Rechte von Menschen mit Behinderung*. Hausdruckerei BMAS.
- Beauftragter der Bundesregierung für die Belange von Menschen mit Behinderungen. (2008) *UN-Behindertenrechtskonvention*. Verfügbar über: [https://www.institut-fuer-menschenrechte.de/fileadmin/Redaktion/PDF/DB\\_Menschenrechtsschutz/CRPD/CRPD\\_Konvention\\_und\\_Fakultativprotokoll.pdf](https://www.institut-fuer-menschenrechte.de/fileadmin/Redaktion/PDF/DB_Menschenrechtsschutz/CRPD/CRPD_Konvention_und_Fakultativprotokoll.pdf)
- Behindertenrechtskonvention. (2009). *Übereinkommen über die Rechte von Menschen mit Behinderungen. Schattenübersetzung des Netzwerk Artikel 3 e. V. Berlin*
- Bell, D. M. (2017). *Rethinking Utopia: Place, Power, Affect*. Taylor & Francis.
- Bennett, D., Reid, A. & Petocz, P. (2015). On the other Side of the Divide: Making Sense of Student Stories of Creativities in Music In P. Burnard & E. Haddon (Hrsg.) *Activating Diverse Musical Creativities: Teaching and Learning in Higher Music Education*. (S. 21–36). Bloomsbury Publishing.
- Blacking, J. (1974). *How Musical Is Man?* Washington University Press.
- Bleakley, A. (2004). “‘Your creativity or mine?’: A typology of creativities in higher education and the value of a pluralistic approach’. *Teaching in Higher Education*, 9 (4). (S. 463–475).
- Boeskov, K. (2017). The community music praxis as cultural performance: foundations for a community music theory of social transformation. *International Journal of Community Music* 10 (1). (S. 85–99).
- Bonde, L. O. (2013). *Musical life stories. Narratives on health musicking*. Norwegian Academy of Music.

- Bossen, A. (2017). Sprach- und Schriftsprachförderung mit Musik in inklusiven Settings in der Primarstufe. In Jank, Birgit & Bossen, Anja (Hrsg.): *Musikarbeit im Kontext von Inklusion und Integration*. Universitätsverlag Potsdam. (S. 127–156).
- Böttger, H. (2010). *Englischlernen in der Grundschule*. Julius Klinkhardt.
- Bourdieu, P. (1982). *Die feinen Unterschiede: Kritik der gesellschaftlichen Urteilskraft*. Suhrkamp Verlag.
- Brander, P. (2005). *Kompass – Handbuch zur Menschenrechtsbildung für die schulische und außerschulische Bildungsarbeit*. Dt. Institut für Menschenrechte.
- Brandstätter, U. (2013). Ästhetische Erfahrung. *Kulturelle Bildung Online*. Abgerufen von <https://www.kubi-online.de/artikel/aesthetische-erfahrung>
- Brockhaus Enzyklopädie in 30 Bänden. (2006). Bd. 12 *Humanismus*. (S. 777f.) F.A. Brockhaus.
- Buhre, F. (2019). *Detect ClassicFestival-Feeling in früherem Panzerwerk*. Verfügbar über <https://www.deutschlandfunk.de/detect-classic-festival-feeling-in-frueherem-panzerwerk-100.html> [07.09.22].
- Bundesverband Evangelische Behindertenhilfe (BeB). (2007). *Schau doch meine Hände an. Gebärdensammlung zur Kommunikation mit nichtsprechenden Menschen*. Diakonie-Verlag.
- Burnard, P. (2012). *Musical Creativities in Practice*. Oxford University Press.
- Camilleri, C. & Mallewska-Peyre, H. (1997). Socialization and Identity Strategies In J. W. Berry, P. R. Dasen & T. S. Saraswathi (Hrsg.) *Handbook of Cross-cultural Psychology: Basic processes and human development, Volume 2*. (S. 41–67). Allyn & Bacon.
- Chatelain, S. (2016). Zur Rolle von Gesten in einer interdisziplinären Unterrichtssequenz Musik. *Schweizerische Zeitschrift für Bildungswissenschaften* 38 (1). (S. 59–72). URN:urn:nbn:de:0111-pedocs-130326
- Clark, A. (2008). *Supersizing the Mind: Embodiment, Action, and Cognitive Extension*. Oxford University Press.
- Cohen, M. L. (2007). *Christopher Small's concept of Musicking: Toward a theory of choral singing pedagogy in a prison context*. Abgerufen von [https://www.researchgate.net/publication/305748673\\_Christopher\\_Small's\\_Concept\\_of\\_Musicking\\_Toward\\_a\\_Theory\\_for\\_Choral\\_Singing\\_Pedagogy\\_in\\_Prison\\_Contexts](https://www.researchgate.net/publication/305748673_Christopher_Small's_Concept_of_Musicking_Toward_a_Theory_for_Choral_Singing_Pedagogy_in_Prison_Contexts) [19.07.2020]
- Conti, L. (2012). *Interkultureller Dialog im virtuellen Zeitalter. Neue Perspektiven für Theorie und Praxis*. Lit. Verlag.
- Conti, L. (2020). Inklusive Bildung als Demokratiebildung. Didaktische Vorschläge und Reflexionen für die Schule der Vielfalt. In M.P. Haarmann, S. Kenner & D. Lange (Hrsg.)

*Demokratie, Demokratisierung und das Demokratische: Aufgaben und Zugänge der Politischen Bildung* (S.189–206). Springer-Verlag.

- Cresswell, T. (2002). Theorizing Place. In G. Verstraete & T. Cresswell (Hrsg.) *Mobilizing place, placing mobility: The Politics of Representation in a Globalized World* (S. 11–32). Editions Rodopi, B.V.
- Cross, I. & Morley, I. (2008). The evolution of music: theories, definitions and the nature of the evidence. In S. Malloch & C. Trevarthen (Hrsg.) *Communicative Musicality: Exploring the Basis of Human Companionship* S. 61–82. Oxford University Press.
- D'Olimpio, L. & Teschers, C. (2017). Drama, Gesture and Philosophy in the Classroom In *The Routledge International Handbook of Philosophy for Children* (S. 145–152). Routledge.
- Dahlhaus, C. (1982) *Foundations of Music History*, übersetzt von J.B. Robinson. Cambridge University Press.
- Damm, R. J. (2017). African drumming in drum circles. *Percussive Notes*, 55(3).
- Davies, S. (1994). *Musical Meaning and Expression*. Cornell University Press.
- Dederig, K. (2016). Zusammen oder getrennt? Inklusive und separierende Beschulung im Licht der empirischen Forschung In Bertelsmann Stiftung (Hrsg.). *Inklusion kann gelingen! Forschungsergebnisse und Beispiele guter schulischer Praxis* (S. 34-49). Verlag Bertelsmann Stiftung.
- Dennett, D. C. (1991). *Consciousness explained*. Little, Brown.
- DeNora, T. (2011). Practical Consciousness and social relation in *MusEcological* perspective In D. Clarke & E. Clarke (Hrsg.). *Music and Consciousness: Philosophical, Psychological, and Cultural Perspectives* (S. 309–325). Oxford University Press.
- DeNora, T. (2016). *Music Asylums: Wellbeing Through Music in Everyday Life*. Taylor & Francis.
- Department for Education (2021). *National curriculum in England: music programmes of study. The statutory programmes of study and attainment targets for music at key stages 1 to 3*. Abgerufen von <https://www.gov.uk/government/publications/national-curriculum-in-england-music-programmes-of-study>.
- Descartes, R. (1988 [1641]). Meditations on First Philosophy (D. Murdoch, J. Cottingham, R. Stoothoff, Trans.) In R. Descartes *Descartes: Selected Philosophical Writings*. (S. 73–122). Cambridge University Press.
- Dethlefs-Forsbach, B. (2005). *Fächerübergreifender Unterricht aus der Sicht des Faches Musik: eine historisch-systematische Untersuchung von Theorien und Praxen sowie der Entwurf eigener Modelle und einer Konzeption des fächerübergreifenden Unterrichts mit Musik*. Schneider Verlag.
- Deutsche UNESCO-Kommission e.V. (2014). *Jahresbericht 2014*. Druckerei Brandt.

- Deutscher Musikrat. (2003). *Berliner Appell zur musikalischen Bildung in Deutschland*. Verfügbar über [https://www.musikrat.de/fileadmin/files/DMR\\_Musikpolitik/Musikalische\\_Bildung/DMR\\_1.\\_Berliner\\_Appell.pdf](https://www.musikrat.de/fileadmin/files/DMR_Musikpolitik/Musikalische_Bildung/DMR_1._Berliner_Appell.pdf)
- Deutsches Institut für Menschenrechte. (2016). *Menschenrechte – Materialien für die* [https://www.institut-fuer-menschenrechte.de/fileadmin/user\\_upload/Publikationen/Unterrichtsmaterialien/Menschenrechte\\_Materialien\\_fuer\\_die\\_Bildungsarbeit\\_mit\\_Jugendlichen\\_und\\_Erwachsenen.pdf](https://www.institut-fuer-menschenrechte.de/fileadmin/user_upload/Publikationen/Unterrichtsmaterialien/Menschenrechte_Materialien_fuer_die_Bildungsarbeit_mit_Jugendlichen_und_Erwachsenen.pdf)
- Diederich, F.A. (2008). Marketing und Kommunikation mit Musik In F. U. Siems, M. Brandstätter & H. Gölzner (Hrsg.) *Anspruchsgruppenorientierte Kommunikation. Neue Ansätze zu Kunden-, Mitarbeiter- und Unternehmenskommunikation*. (S. 159–178). VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Dietrich, F. (2017). Inklusion im Mehrebenensystem: Überlegungen und explorative Analysen zur Einführung der ‘Inklusiven Schule’ aus der Perspektive einer rekonstruktiven Governanceforschung. In J. Budde, A. Dlugosch & T. Sturm (Hrsg.) *(Re-)Konstruktive Inklusionsforschung: Differenzlinien – Handlungsfelder – Empirische Zugänge*. (S. 181–195). Verlag Barbara Budrich.
- Dietrich, J. (2015). *Musisches Philosophieren mit Kindern in der Grundschule*. Thelem.
- Drieschner, E. (2008). *Bildungsstandards praktisch: Perspektiven kompetenzorientierten Lehrens und Lernens*. Springer-Verlag.
- Dromey, C. & Haferkorn, J. (2018). *The Classical Music Industry*. Routledge.
- Dohrmann, B. (2016). *Einschätzungsbogen Jgst. 5 und 6*. Abgerufen von [https://www.isb.bayern.de/foerderschulen/materialien/sfz\\_lernentwicklungsgespraech/](https://www.isb.bayern.de/foerderschulen/materialien/sfz_lernentwicklungsgespraech/)
- Eberhard, D. M., Hirte, G. & Höfer, U. (2017). *Inklusions-Material Musik. Klasse 1–4*. Cornelsen.
- Eberhard, D. M. (2022). Musik machen: Experimentieren, Improvisieren, Komponieren. In H. Klingmann & K. Schilling-Sandvoß (Hrsg.). *Musikunterricht und Inklusion. Grundlagen, Themen und Handlungsfelder*. (S. 275–288). Helbling-Verlag.
- Eggleston, R. (2000). *For the Birds*. [Film] Regisseur: R. Eggleston. Pixar Animation Studios.
- Elementary Education Act. (1870). *The 1870 Education Act*. Abgerufen von <https://www.parliament.uk/about/living-heritage/transformingsociety/livinglearning/school/overview/1870educationact/#:~:text=The%20Act%20allowed%20voluntary%20schools,funding%20from%20the%20local%20rates.>
- Elliott, D. J. (1993). Musicing, Listening, and Musical Understanding. *Contributions to Music Education*, 20, 64–83. <http://www.jstor.org/stable/24127332>
- Elliott, D. & Silverman M. (2015). *Music Matters: A New Philosophy of Music Education*. Oxford University Press.

- Elvers, P., Fischinger, T. & Steffens, J. (2018). Music listening as self-enhancement: Effects of empowering music on momentary explicit and implicit self-esteem. *Psychology of Music*, 46(3). (S. 307–325). Abgerufen von <https://doi.org/10.1177/0305735617707354>
- Ernst, M. (2011). *Praxis Singen mit Kindern. Lieder vermitteln, begleiten, dirigieren*. Helbling.
- Esterbauer, E., Salmon, S. & Schumacher, K. (2018). Einschätzung der Beziehungsfähigkeit mit Hilfe des „EBQ-Instruments“ im inklusiven Musikunterricht. *Diskussion Musikpädagogik, Inklusion II*, 79. (S. 18–23).
- Festspiele Mecklenburg-Vorpommern. <https://festspiele-mv.de/> [Aufgerufen am 02.08.2022]
- Feuser, G (2008). Didaktik integrativen Unterrichts: eine Problemskizze In H. Eberwein, J. Mand (Hrsg.) *Integration konkret: Begründung, didaktische Konzepte, inklusive Praxis*. (S. 121–135). Klinkhardt.
- Feuser, G. (2019). *Schulisch-Unterrichtliche Inklusion – Eine Frage der Didaktik (Vortrag im Rahmen des Fachtages der Professur für Erziehungswissenschaft, Schwerpunkt „Schulpädagogik: Inklusive Bildung“, der Westf. Wilhelms-Universität Münster mit dem Themenschwerpunkt „Inklusiver Fachunterricht: Erkenntnisse, Herausforderungen, Perspektiven“ am 20.05.2019 in Münster* Abgerufen von <https://www.georgfeuser.com/schulisch-unterrichtliche-inklusion-eine-frage-der-didaktik/>
- Fischer, C. (2014). Individuelle Förderung als schulische Herausforderung. *Schriftenreihe des Netzwerk Bildung*. Friedrich-Ebert-Stiftung.
- Forster, M. & Vize (2020). *Bist du Okay?* [Sony Music]. Auf Musketiere [Album]. Sony Music.
- Frey, A. (2008). *Kompetenzstrukturen von Studierenden in der ersten und zweiten Phase der Lehrerbildung. Eine nationale und internationale Standortbestimmung*. Verlag Empirische Pädagogik Redecker.
- Frey, A. & Jung, C. (2011). Hierarchisches Strukturmodell von Handlungskompetenz nach Frey In A. Frey & C. Jung (Hrsg.) *Lehrerbildung auf dem Prüfstand. Kompetenzmodelle, Standardmodelle und Professionsstandards in der Lehrerbildung: Stand und Perspektiven (Lehrerbildung auf dem Prüfstand, Sonderheft)*. (S. 30–35). Verlag Empirische Pädagogik.
- Frischmann, B. (1998). Philosophieren mit Kindern: Theoretische Grundlagen, Konzepte, Defizite. *Deutsche Zeitschrift für Philosophie* 46(2). (S. 319–334).
- Froehlich, H. & Smith, G.D. (2017). *Sociology for Music Teachers. Practical Applications*. Taylor & Francis.
- Gehring A., Gehring, H., F., Andrea, C., Dreißig, W. & Niemann, B. (1977). *Freiheit und Pluralismus: Eine Analyse zum Problem der Stabilität einer pluralistischen Gesellschaft*. Duncker & Humblot.
- Graham, R.M. & Beer, A.S. (1980). *Teaching music to the exceptional child*. Prentice Hall.



- Green, L. (1999) Research in the Sociology of Music Education: some introductory concepts, *Music Education Research* 1 (2), 159-170, DOI: 10.1080/1461380990010204
- Green, L. (2002). *How Popular Musicians Learn: A Way Ahead for Music Education*. Ahsgate
- Green, L. (2008). *Music, Informal Learning, and the School: A New Classroom Pedagogy*. Aldershot, UK and Burlington, VT: Ashgate.
- Greuen, H. (2008). „Das kann ich schon!“ – Leistungsbewusstsein als Element individueller Lernweggestaltung im Musikunterricht In H-U. Schäfer-Lembeck (Hrsg.) *Leistung im Musikunterricht. Beiträge der Münchner Tagung 2008*. (S. 55–69). Allitera Verlag.
- Grundgesetz für die Bundesrepublik Deutschland in der im Bundesgesetzblatt Teil III, Gliederungsnummer 100-1, veröffentlichten bereinigten Fassung, das zuletzt durch Artikel 1 u. 2 Satz 2 des Gesetzes vom 29. September 2020 (BGBl. I S. 2048) geändert worden ist Abgerufen von <https://www.gesetze-im-internet.de/gg/BJNR000010949.html>
- Gukenbiehl, H. L. (2010). Soziologie als Wissenschaft. Warum Begriffe Lernen? In H. Korte & B. Schäfers. *Einführung in Hauptbegriffe der Soziologie*. VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Hackbarth, A. & Martens, M. (2018). Inklusiver (Fach-) Unterricht: Befunde – Konzeptionen – Herausforderungen In T. Sturm & M. Wagner-Willi (Hrsg.) *Handbuch schulische Inklusion*. (S. 191–205). Verlag Barbara Budrich.
- Hagen, A. N. (2015). *Using music stream services: practices, experiences and the lifeworld of musicking*. University of Oslo.
- Hanesworth, P. (2015). *Embedding Equality and Diversity in the Curriculum: a Model for Learning and Teaching Practitioners*. The Higher Education Academy.
- Hanslick, E. (2017 [1854]). *Vom Musikalisch-Schönen: Ein Beitrag zur Revision der Ästhetik der Tonkunst*. Books on Demand.
- Heberle, K. (2018). Mittendrin und nur dabei? Videographische Perspektiven auf Anerkennungsprozesse im inklusiven Musikunterricht – In B. Clausen & S. Dreßler (Hrsg.) *Soziale Aspekte des Musiklernens*. (S. 115–130). Waxmann.
- Heimlich, U. (2017). Inklusive Momente – Basisinfo. Abgerufen von [https://www.idl.lehrerbildung-at-lmu.mzl.unimuenchen.de/startseite/inklusive\\_momente.pdf](https://www.idl.lehrerbildung-at-lmu.mzl.unimuenchen.de/startseite/inklusive_momente.pdf) (Abgerufen am 03.04.2022)
- Heimlich, U. & Bjarsch, S. (2020). Inklusiver Unterricht In H. Heimlich & E. Kiel (Hrsg.) *Studienbuch Inklusion*. (S. 248–294). Verlag Julius Klinkhardt.
- Heimlich, U., Wilfert, K., Ostertag, C. & Gebhardt, M. (2018). *Qualitätsskala zur inklusiven Schulentwicklung (QU!S) – eine Arbeitshilfe auf dem Weg zur inklusiven Schule*. Verlag Julius Klinkhardt.

- Heinzel, F. (2004). Traktat vom „schwierigen Kind“ oder pädagogischer Optimismus F. Heinzel & U. Geiling, (2004). *Demokratische Perspektiven in der Pädagogik: Annedore Prengel zum 60. Geburtstag*. (S. 114–126). Springer-Verlag.
- Hetzl, A. (2001). *Zwischen Poiesis und Praxis – Elemente einer kritischen Theorie der Kultur*. Verlag Königshausen & Neumann.
- Hidalgo: Junge Klassik (2022). <https://hidalgofestival.de/> [07.09.22].
- Higgins, K. M. (2012). *The Music Between Us: Is Music a Universal Language?* The University of Chicago Press.
- Higgins, L. & Shehan Campbell, P. (2010). *Free to Be Musical: Group Improvisation in Music*. R&L Education.
- Hinz, A. (2002). Von der Integration zur Inklusion – terminologisches Spiel oder konzeptionelle Weiterentwicklung? *Zeitschrift für Heilpädagogik*, 53 (9). (S. 354–361).
- Hinz, A. (2004). Vom sonderpädagogischen Verständnis der Integration zum integrationspädagogischen Verständnis der Inklusion!? In I. Schnell & A. Sander (Hrsg.), *Inklusive Pädagogik*. (S. 41–74). Klinkhardt.
- Hodson, R. (2007). *Interaction, Improvisation, and Interplay in Jazz*. Taylor & Francis.
- Hovde Skjøstad, S. (2013). *Global Musicking: Om innvandring og den farlige forskjelligheten. Trondheim*. Norwegian University of Science and Technology.
- Huhn, M. (2022). Musik machen: Reproduktion, Interpretation, Arrangieren. In H. Klingmann & K. Schilling-Sandvoß (Hrsg.). *Musikunterricht und Inklusion. Grundlagen, Themen und Handlungsfelder*. (S. 289–304). Helbling-Verlag.
- Hügli, A. (1999). *Philosophie und Pädagogik*. Wissenschaftliche Buchgesellschaft.
- Illich, I. (1971). *Deschooling Society*. Harper and Row.
- Inhetveen, K. (2010). Musiksoziologie. In G. Kneer & M. Schroer (Hrsg.) *Handbuch Spezielle Soziologien*. (S. 325–240). VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Jank, W. (2013). Grundlinien eines aufbauenden Musikunterrichts. In W. Jank (Hrsg.) *Musik-Didaktik. Praxishandbuch für die Sekundarstufe I und II*. (S. 73–141). Cornelsen Scriptor.
- Jellison, J. A. (2015). *Including Everyone: Creating Music Classrooms Where All Children Learn*. Oxford University Press.
- Jeschonnek, B. & Oberhaus, L. (2022). Musik Hören In H. Klingmann & K. Schilling-Sandvoß (Hrsg.). *Musikunterricht und Inklusion. Grundlagen, Themen und Handlungsfelder*. (S. 305–334). Helbling-Verlag.
- Johnson, M. (2009). *Composing music more accessible to the hearing-impaired* (Master's thesis, The University of North Carolina at Greensboro).

- Joller-Graf, K. (2008). Heterogenität im Unterricht: Eine Bühne – Zwei Partner. In W. Schley (Hrsg.). *Systemische Sonderpädagogik: empirische Beiträge und reflexiv kritische Perspektiven*. (S. 95–120). Haupt Verlag AG.
- Jorgensen, E. (2003). *Transforming Music Education*. Indiana University Press.
- Jorgensen, E. R. (2015). Intersecting Justices and Music Education. In C. Benedict, P. Schmidt, G. Spruce & P. Woodford (Hrsg.). *The Oxford Handbook of Social Justice in Music Education*. (S. 7-28). Oxford University Press.
- Junge Norddeutsche Philharmonie. <https://junge-norddeutsche.de/> [Aufgerufen am 02.08.2022]
- Juntunen, M.-L., Karlsen, S., Kuoppamäki, A., Laes, T. & Muhonen, S. (2014). Envisioning imaginary spaces for musicking: equipping students for leaping into the unexplored. *Music Education Research*, 16, no. 3. (S. 251–266).
- Jürgens, E. (1999). *Zeugnisse ohne Noten – Ein Weg zur differenzierten Leistungserziehung*. Westermann Verlag.
- Juslin, P. N. & Laukka, P. (2003). Communication of emotions in vocal expression and music performance: Different channels, same code? *Psychological Bulletin*, 129(5). (S. 770–814). Abgerufen von <https://doi.org/10.1037/0033-2909.129.5.770>
- Kahlert, J. & Heimlich, U. (2012). Inklusionsdidaktische Netze – Konturen eines Unterrichts für alle (dargestellt am Beispiel des Sachunterrichts). In U. Heimlich & J. Kahlert (Hrsg.). *Inklusion in Schule und Unterricht. Wege zur Bildung für alle*. (S. 153–190). Kohlhammer
- Kaiser, H. J. & Nolte, E. (1989). *Musikdidaktik: Sachverhalte – Argumente – Begründungen*. Schott.
- Kaiser, H.J. (1995). Die Bedeutung von Musik und musikalischer Bildung. *Musikforum* 83. (S. 17–26).
- Kaiser, H. J. (1999). Musik in der Schule?! Lernprozesse als ästhetische Bildungspraxis. *AfS-Magazin* 8. (S. 5–11).
- Kaiser, M. (2020). Gestaltungsfragen einer inklusiven Kunstpädagogik. *Zeitschrift Kunst Medien Bildung* Abgerufen von <http://zkmb.de/gestaltungsfragen-einer-inklusive-kunstpaedagogik/> (25.09.2020)
- Kalb, A. (2010). *Komponisten*. Compact Verlag.
- Kallio, A. & Odendaal, A. (2013). Learning about and from Christopher Small: an educational(ly focused) interview. *Finnish Journal of Music Education* 16, no.1, (S. 55–62).
- Kämpf-Jansen, H. (2000). *Ästhetische Forschung. Wege durch Alltag Kunst und Wissenschaft – Zu einem innovativen Konzept ästhetischer Bildung*. Salon Verlag.

- Kämpf-Jansen, H. (2002). *Ästhetische Forschung: Wege durch Alltag, Kunst und Wissenschaft. Zu einem innovativen Konzept ästhetischer Bildung*. Salon Verlag.
- Kämpf-Jansen, H. (2006). Ästhetische Forschung – Fünfzehn Thesen zur Diskussion. In M. Blohm, C. Heil, M. Peters, A. Sabisch, F. Seydel (Hrsg.) *Über ästhetische Forschung. Lektüre zu Texten von Helga Kämpf-Jansen*. (S. 33–37). kopaed.
- Keil, C. (1987). Participatory discrepancies and the power of music. *Cultural Anthropology*, 2 (3). (S. 275–283).
- Keil, C. & Feld, S. (1994). *Music Grooves*. Chicago: The University of Chicago Press.
- Kerchner, J. (2014). Music Listening Vistas, Visions, and Vim In J.R. Barrett & P.R. Webster (Hrsg.). *The Musical Experience: Rethinking Music Teaching and Learning*. (S. 45–62). Oxford University Press.
- Kertz-Welzel, A. (2008). Music Education in the 21st Century: A Comparison of German and American Music Education Toward a New Concept of Global Exchange. *Music Education Research*, 10 (2008). (S. 439-449).
- Kertz-Welzel, A. (2012). Social Justice. Oder: Der Traum von der gesellschaftlichen Relevanz des Musikunterrichts. In: J. Vogt, F. Heß, C. Rolle (Hrsg.) *Musikpädagogik und Heterogenität. Wissenschaftliche Musikpädagogik*. Bd. 5. (S. 55–73). LIT-Verlag.
- Kertz-Welzel, A. (2014). Community Music: Ein internationales Konzept erobert Deutschland. *Musikschule Direkt* 2. (S. 10–12).
- Kertz-Welzel, A. (2017). Revisiting Bildung and Its Meaning for International Music Education Policy In P. Schmidt & R. Colwell (Hrsg.) *Policy and the Political Life of Music Education*. (S. 107–121). Oxford University Press.
- Kertz-Welzel, A. (2018). *Globalizing Music Education*. Indiana University Press.
- Kertz-Welzel, A. (2018a). „There is no such thing as music“: Musicking und seine Bedeutung für die internationale Musikpädagogik. In F. Heß, L. Oberhaus & C. Rolle (Hrsg.) *Zwischen Praxis und Performanz. Zur Theorie musikalischen Handelns in musikpädagogischer Perspektive: Sitzungsbericht 2017 der Wissenschaftlichen Sozietät Musikpädagogik (= Wissenschaftliche Musikpädagogik, Band 8)*. (S. 7–24). LIT Verlag.
- Kertz-Welzel, A. (2020). "Kim had the same idea as Haydn": international perspectives on classical music and music education. *Philosophy of Music Education Review* 28 (2). (S. 239–255).
- Kertz-Welzel, A. (2022). *Rethinking Music Education and Social Change*. Oxford University Press
- Khader, S. (2011). *Adaptive Preferences and Women's Empowerment*. Oxford University Press.
- Khittl, C. (2007). „Die Musik fängt beim Menschen an“: *Anthropologische Musikdidaktik, theoretisch-praktisch*. Peter Lang.

- Klieme, E., Avenarius, H., Blum, W., Döbrich, P., Gruber, H., Prenzel, M., Reiss, K., Riquarts, K., Rost, J., Tenorth, H.-E. & Vollmer, H.J. (2003). *Expertise zur Entwicklung nationaler Bildungsstandards*. Bundesministerium für Bildung und Forschung. Abgerufen von [http://sinus-transfer.uni-bayreuth.de/fileadmin/MaterialienBT/Expertise\\_Bildungsstandards.pdf](http://sinus-transfer.uni-bayreuth.de/fileadmin/MaterialienBT/Expertise_Bildungsstandards.pdf)
- Koch, K. (2016). Handlungsorientierter Unterricht In U. Heimlich & F.B. Wember (Hrsg.). *Didaktik des Unterrichts im Förderschwerpunkt Lernen: Ein Handbuch für Studium und Praxis* (o. S.). Kohlhammer Verlag.
- Koelsch, S. (2013). Striking a chord in the brain: neurophysiological correlates of music-evoked positive emotions In T. Cochrane, B. Fantini & K.R. Scherer (Hrsg.) *The Emotional Power of Music: Multidisciplinary Perspectives on Musical Arousal, Expression, and Social Control*. (S. 227–249). Oxford University Press.
- Kopf voller Ideen e.V. (o.J.). *Songs für Coole Kids*. Abgerufen von <https://www.kopfvollerideen.org/songs-f%C3%BCr-coole-kids/>
- Kraemer, R.-D. (2007). *Musikpädagogik – eine Einführung in das Studium*. Wißner-Verlag.
- Kraus, A. (2016). Perspectives on Performativity: Pedagogical Knowledge in Teacher Education. *European Studies on Educational Practices, Band 8*. Waxmann Verlag GmbH.
- Lakoff, G. & Johnson, M. (1980). The metaphorical structure of the human conceptual system. *Cognitive Science* 4(2). (S. 195–208).
- Larsen, R. J. (2000). Toward a science of mood regulation. *Psychological Inquiry*, 11(3). (S. 129–141). doi: 10.1207/S15327965PLI1103\_01
- Laufer, D. & Vogel, C. (2022). *Musikunterricht inklusiv. Grundlagen und Praxisideen für die Klassen 1–6*. Helbling Verlag.
- Lehmann-Wermser, A. & Krupp-Schleußner, V. (2017). *Jugend und Musik: Eine Studie zu den musikalischen Aktivitäten Jugendlicher in Deutschland*. Abgerufen von <https://www.berthelmann-stiftung.de/de/publikationen/publikation/did/jugend-und-musik1/>
- Leipold B., Loepthien T. (2015). Music reception and emotional regulation in adolescence and adulthood. *Musicae Scientiae*, 19 (1). (S. 111-128). doi: 10.1177/1029864915570354
- Leman, M. & Maes, P.-J. (2014). Music perception and embodied music cognition. In L. Shapiro (Hrsg.), *Routledge handbooks in philosophy. The Routledge handbook of embodied cognition* (S. 81–89). Routledge/Taylor & Francis Group.
- Leman, M. & Maes, P.-J. (2015). The Role of Embodiment in the Perception of Music. *Empirical Musicology Review*, 9. (S. 3–4). Abgerufen von [https://www.researchgate.net/publication/293213841\\_The\\_Role\\_of\\_Embodiment\\_in\\_the\\_Perception\\_of\\_Music](https://www.researchgate.net/publication/293213841_The_Role_of_Embodiment_in_the_Perception_of_Music)
- Leman, M., Nijs, L., Maes, P.-J. & Dyck, E. (2017). *What Is Embodied Music Cognition?* DOI: 10.1007/978-3-662-55004-5\_34

- Lenhart, V. (2006). *Pädagogik der Menschenrechte*. VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Leppänen, T. (2011). Babies, Music and Gender: Music Playschools in Finland as Multimodal Participatory Spaces. *Policy Futures in Education*, 9(4). (S. 474–484). Abgerufen von <https://doi.org/10.2304/pfie.2011.9.4.474>
- Leuschner, U. (2000). Symbol und Sentiment. Weshalb das arkadische Landschaftsbild mit dem Barockgarten koexistieren konnte. In U. Leuschner (Hrsg.) *Arkadien: Entstehung einer Traumlandschaft*. (S. 22–28). Abgerufen von <https://www.udo-leuschner.de/pdf/arkadien.pdf>
- Lewis, L. & Chandley, N. (2012). *Philosophy for Children through the Secondary Curriculum*. Continuum.
- Liebers, K. & Seifert, C. (2014). Quantitative empirische Befunde zur Inklusion in der Grundschule – zu einem heterogenen Forschungsstand. In E.-K. Franz, S. Trumppa & I. Esslinger-Hinz (Hrsg.) *Inklusion. Eine Herausforderung für die Grundschulpädagogik*. (S. 33–46). Schneider Hohengehren.
- Linde, F. & Auferkorte-Michaelis, N. (2018). Diversität im Lehr-Lerngeschehen. In F. Linde & N. Auferkorte-Michaelis (Hrsg.) *Diversität lernen und lehren – ein Hochschulbuch*. (S.17-30). Barbara Budrich.
- Lindemann, H. (2019). *Praxishandbuch zur Inklusion an Oldenburger Schulen: 3. Erweiterte und aktualisierte Auflage*. Books on Demand.
- Lindenberg, U. (2018). *Wir ziehen in den Frieden feat. Kids On Stage [MTV Unplugged]*. Aus *MTV Unplugged 2 – Live vom Atlantik [Album]*. MTV Unplugged.
- Linguarum, D. (2022). *Gebärdensprache lernen: Das 2 in 1 Buch – Lernen Sie die Deutsche Gebärdensprache (DGS) mit Hilfe der richtigen Mimik, Gestik, Körpersprache & dem Fingeralphabet – inkl. 400 illustrierten Vokabeln. Gebärdensprache lernen für Anfänger*. Books on Demand.
- Linn, F. (2017). *Überzeugungen von Musiklehrenden zum Umgang mit Heterogenität im Musikunterricht*. Universitätsverlag Siegen.
- Longfellow, H.W. (1835). *Outre-mer: A Pilgrimage Beyond the Sea*. Harper.
- Lonzano, M.P. & Stroh, W.M. (2001). Es regnet überall anders – Szenische Interpretation von Liedern im interkulturellen Musikunterricht. *Grundschule Musik 17*. (S. 22–29). Abgerufen von <https://www.interkulturelle-musikerziehung.de/IME2018/szene/UE-Regenlieder.pdf>
- Lonzano, M. P. & Stroh, W. M. (2013). Es regnet überall anders – Szenische Interpretation von Liedern im interkulturellen Musikunterricht In L. Oberhaus & W. M. Stroh (Hrsg.), *Schriftenreihe „Szenische Interpretation von Musik und Theater“*. Band 3: *Szenische Interpretation in der Grundschule*. Oldenburg: BIS-Verlag. Abgerufen von <http://oops.uni->

oldenburg.de/1701/1/Band%203%20der%20Reihe%20Szenische%20Interpretation%20von%20Musik%20und%20Theater.pdf

- Lowerre, K. (2016). *Music and Musicians on the London Stage. (S. 1695–1705)*. Routledge.
- Lütge, C. (2017). „... und jetzt auch noch Inklusion“ oder: „Embracing everyone ...“? Herausforderungen für eine diversitätssensible Fremdsprachendidaktik In E. Burwitz-Melzer, F. G. Königs, C. Riemer & L. Schmelter (Hrsg.). *Inklusion, Diversität und das Lehren und Lernen fremder Sprachen: Arbeitspapiere der 37. Frühjahrskonferenz zur Erforschung des Fremdsprachenunterrichts*. (S. 188–196). Narr Francke Attempto Verlag.
- Lutz, J. (2020). *Musik erleben – Vielfalt gestalten – Inklusion ermöglichen. Anregungen für den Musikunterricht und den Grundschulalltag*. Kallmeyer.
- Lutz, B. (1983). Bildungsexpansion und soziale Ungleichheit. Eine historisch-soziologische Skizze In R. Kreckel (Hrsg.) *Soziale Ungleichheiten*. (S. 221–245). Schwartz.
- Mark, A. (2016). „Keepin‘ It Real“. Musicking and Solidarity, the Hornby Island Vive In A. S. Allen & K. Dawe, (Hrsg.). *Current Directions in Ecomusicology: Music, Culture, Nature* (o. S.). Taylor & Francis.
- Martens, E. (1999). *Philosophieren mit Kindern. Eine Einführung in die Philosophie*. Reclam.
- Maset, P. (2012). *Ästhetische Bildung der Differenz. Wiederholung 2012*. HYDE.
- Massey, D. (1994). *Space, Place and Gender*. University of Minnesota Press.
- Mayring, P. (2015). *Qualitative Inhaltsanalyse*. Beltz Verlagsgruppe.
- Mead, G. H. (1934). *Mind, Self and Society from the Standpoint of a Social Behaviorist*. Chicago University Press.
- Mead, G. H. (2015 [1934]). *Mind, Self & Society*. University of Chicago Press.
- Mehlmann, M., J. (2012). *Transhumanist Dreams and Dystopian Nightmares: The Promise and Peril of Genetic Engineering*. The Johns Hopkins University Press. *Menschen mit Behinderungen*. Hausdruckerei BMAS.
- Merkt, I. (2019). *Musik-Vielfalt-Integration-Inklusion: Musikdidaktik für die eigene Schule*. Conbrio Verlag.
- Minkenberg, H. (2007). Aspekte des Musikerlebens erwachsener Laienmusiker. Eine empirische Untersuchung In W. Auhagen, C. Bullerjahn, H. Höge *Musikpsychologie. Jahrbuch der Deutschen Gesellschaft für Musikpsychologie. Musikalische Sozialisation im Kindes- und Jugendalter* (Band 19). (S. 128–149). Hogrefe Verlag.
- Minsel, B. (2007). Stichwort: Familie und Bildung. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 3, (S. 299–316).

- Möbius, K. & Ohder, S. (2020). Das brauchen Kinder und Jugendliche mit Autismus in der Schule. In P. Schmidt (Hrsg.). *Wie ich als Autist die Schulzeit (üb)erlebt habe Eine für alle – Die inklusive Schule für die Demokratie* (6). (S. 19–24).
- Montada, L., Lindenberger, U. & Schneider, W. (2018). Fragen, Konzepte, Perspektiven in W. Schneider & U. Lindenberger (Hrsg.) *Entwicklungspsychologie*. (S. 27–60). Beltz.
- Moser, V. & Kipf, S. (2015). Inklusion und Lehrerbildung – Forschungsdesiderate In J. Riegert & O. Musenberg (Hrsg.) *Inklusiver Fachunterricht in der Sekundarstufe*. (S. 29–38). Kohlhammer.
- Müller, B.J. (Hrsg.). (2009). *Großes Wörterbuch Latein: Latein-Deutsch*. Compact Verlag.
- Musenberg, O. & Riegert, J. (2014). Inklusiver Geschichtsunterricht in der Sekundarstufe. Skizze einer explorativen Studie In S. Schuppener, N. Bernhardt, M. Hauser & F. Poppe (Hrsg.) *Inklusion und Chancengleichheit. Diversity im Spiegel von Bildung und Didaktik*. (S. 216–223). Klinkhardt.
- Nelson Laird, T. (2014). Reconsidering the Inclusion of Diversity in the Curriculum. *Diversity & Democracy*, 17(4). S.572-588.
- Noack, W. (2014). *Inklusion und Exklusion in der funktional differenzierten und globalisierten Gesellschaft*. Frank & Timme.
- Nussbaum, Craven, M. (2001b). *Women and Human Development: The Capabilities Approach*. Cambridge University Press.
- Nussbaum, M. C. (2000). *Women and Human Development: The Capabilities Approach*. Cambridge University Press.
- Nussbaum, M. C. (2001a). Adaptive Preferences and Women's Options. *Economics and Philosophy*, 17. (S. 67–88).
- Oberhaus, L. (2015). Musik und bildliche Darstellung In M. Fuchs (Hrsg.) *Musikdidaktik Grundschule. Theoretische Grundlagen und Praxisvorschläge*. (S. 284–296). Helbling.
- Oberhaus, L. (2018). Philosophie In M. Dartsch, J. Knigge, A. Niessen, F. Platz, C. Stöger (Hrsg.), *Handbuch Musikpädagogik: Grundlagen-Forschung-Diskurse*. (S. 80–83). Waxmann Verlag.
- Odendaal A., Kankkunen, O, Nikkanen, H., M. & Vakeva, L. (2014). What's with the K? Exploring the implications of Christopher Small's 'musicking' for general music education, *Music Education Research* 16(2). (S.162–175).
- Ohidy, A. (2011). *Der erziehungswissenschaftliche Lifelong Learning-Diskurs: Rezeption der europäischen Reformdiskussion in Deutschland und Ungarn*. Springer-Verlag.
- Organisation der Vereinten Nationen für Bildung, Wissenschaft und Kultur (2014). *Inklusion: Leitlinien für die Bildungspolitik*. Deutsche UNESCO-Kommission.



- Pabst-Krueger, M. (2013). *Klassenmusizieren* In W. Jank (Hrsg.) Musikdidaktik. Praxishandbuch für die Sekundarstufe I und II. (S. 158–168). Cornelsen.
- Pähler, A. (2021). *Kulturpolitik für eine pluralistische Gesellschaft: Überlegungen zu kulturellen Grenzen und Zwischenräumen*. Transcript Verlag.
- Pennington, D. C. (2002). *The Social Psychology of Behaviour in Small Groups*. Psychology Press.
- Perlovsky L. (2015). Origin of music and embodied cognition. *Frontiers in Psychology* (6) Abgerufen von <https://www.frontiersin.org/article/10.3389/fpsyg.2015.00538> DOI=10.3389/fpsyg.2015.00538
- Petermann, F., Koglin, U., von Marées, N. & Petermann, U. (2019). *Verhaltenstraining in der Grundschule. Ein Programm zur Förderung emotionaler und sozialer Kompetenzen*. Hogrefe Verlag GmbH & Company KG.
- Phoenix Schulen und Kitas GmbH. (2022, 21. März). *Komm, wir zieh'n in den Frieden ... und jeder macht mit!* [Video]. YouTube. [https://www.youtube.com/watch?v=V9DAPQiy2Y0&ab\\_channel=PhoenixSchulenundKitasGmbH](https://www.youtube.com/watch?v=V9DAPQiy2Y0&ab_channel=PhoenixSchulenundKitasGmbH)
- Phoenix Schulen und Kitas GmbH. (2022, 25. April). *Bist du Okay?* [Video]. YouTube. [https://www.youtube.com/watch?v=I01iigoTEY&ab\\_channel=PhoenixSchulenundKitasGmbH](https://www.youtube.com/watch?v=I01iigoTEY&ab_channel=PhoenixSchulenundKitasGmbH)
- Pietzonka, M. (2016). Die Kompetenzorientierung in Studium und Lehre – Die Reform und ihre Umsetzung. In *Handbuch Qualität in Studium und Lehre (HQSL)*. (S. 21-48). Raabe Verlag.
- Pietzonka, M. (2018). Umgang mit sozialer Vielfalt. Die DiKo-Skala zur Messung von Diversity-Kompetenz und ihr Einsatz in Hochschulen. *Die Hochschule: Journal für Wissenschaft und Bildung*, 27(1-2). (S. 147-164).
- PISA 2018. Grundbildung im internationalen Vergleich. (2018). K. Reiss, M. Weis, E. Klieme, O. Köller (Hrsg.). Abgerufen von [https://www.pisa.tum.de/fileadmin/w00bgi/www/Berichtsbaende\\_und\\_Zusammenfassungen/PISA\\_2018\\_Berichtsband\\_online.pdf](https://www.pisa.tum.de/fileadmin/w00bgi/www/Berichtsbaende_und_Zusammenfassungen/PISA_2018_Berichtsband_online.pdf)
- Potter, J. (1998). *Vocal Authority: singing style and ideology*. Cambridge University Press.
- Prenzel A. (1993). *Pädagogik der Vielfalt. Verschiedenheit und Gleichberechtigung in Interkultureller, Feministischer und Integrativer Pädagogik*. Leske und Budrich.
- Prenzel, A. (2001). Egalitäre Differenz in der Bildung. In H. Lutz, N. Wenning, (Hrsg.) *Unterschiedlich verschieden. Differenz in der Erziehungswissenschaft*. (S. 93–107). Leske und Budrich. Abgerufen von [https://www.pedocs.de/volltexte/2010/2621/pdf/Prenzel\\_Anedore\\_Egalitaere\\_Differenz\\_in\\_der\\_Bildung\\_D\\_A.pdf](https://www.pedocs.de/volltexte/2010/2621/pdf/Prenzel_Anedore_Egalitaere_Differenz_in_der_Bildung_D_A.pdf)
- Prenzel, A. (2006). *Pädagogik der Vielfalt: Verschiedenheit und Gleichberechtigung in Interkultureller, Feministischer und Integrativer Pädagogik*. Springer-Verlag.

- Prengel, A. (2008). *Pädagogik der Vielfalt. Verschiedenheit und Gleichberechtigung in Interkultureller, Feministischer und Integrativer Pädagogik*. VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Puffer, G. & Hofmann, B. (2022). Professionelle Kompetenz(en) von Musiklehrkräften: Ein empirisch begründetes Modell. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft* 25. (S. 3).
- Puffert, R. (2017). Normalität. In M. Blohm, A. Brenne & S. Hornäk (Hrsg.) *Irgendwie anders. Inklusionsaspekte in den künstlerischen Fächern und der ästhetischen Bildung*. (S. 127–132). fabrico Verlag.
- Rabenstein, K. & Wischer, B. (2016). *Individualisierung schulischen Lernens. Mythos oder Königsweg?* Klett.
- Ratz, C. (2020). Förderschwerpunkt geistige Entwicklung. In: U. Heimlich & E. Kiel (Hrsg.) *Studienbuch Inklusion*. (S. 30–42). Verlag Julius Klinkhardt.
- Rauhe, H., Reinecke, H. P., Wilfried, R. (1975). *Hören und Verstehen: Theorie und Praxis handlungsorientierten Musikunterrichts*. Kösel Verlag.
- Regelski, T. A. (2016). *A Brief Introduction to A Philosophy of Music and Music Education as Social Praxis*. Routledge.
- Reimer, B. (2002). *A Philosophy of Music Education. Advancing the Vision*. State University of New York Press.
- Reinhold, G., Pollak, G. & Heim, H. (Hrsg.) (1999). *Pädagogik-Lexikon*. Oldenburg.
- Rilling, J. K., Gutman, D. A., Zeh, T. R., Pagnoni, G., Berns, G. S. & Kilts, C. D. (2002). A Neural Basis for Social Cooperation. *Neuron* (35). (S. 395–405).
- Rinzler, P. (1988). Preliminary Thoughts on Analyzing Musical Interaction Among Jazz Performers. *Annual Review of Jazz Studies* 4. (S. 153–160).
- Rogers, C. R. (1985): *Die Kraft des Guten*. Fischer.
- Rolle, C. (1999). Musikalisch-ästhetische Bildung. Über die Bedeutung ästhetischer Erfahrung für musikalische Bildungsprozesse. *Perspektiven zur Musikpädagogik und Musikwissenschaft*, Bd. 24. Bosse Verlag.
- Rolle, C. (2010). Musikdidaktische Reflexionen: Was heißt musikalische Bildung durch Inszenierung ästhetischer Erfahrungsräume? In C. Wallbaum (Hrsg.) *Perspektiven der Musikdidaktik: drei Schulstunden im Licht der Theorien* (Hochschule für Musik und Theater Felix Mendelssohn Bartholdy Leipzig: Schriften; 3). (S. 233–259). Olms. Abgerufen von <https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:bsz:14-qucosa-87626>
- Rolle, C. (2014). Ästhetischer Streit als Medium des Musikunterrichts – zur Bedeutung des argumentierenden Sprechens über Musik für ästhetische Bildung. *Art Education Research* 9, 1–8. Abgerufen von [https://blog.zhdk.ch/iaejournal/files/2014/12/AER9\\_rolle.pdf](https://blog.zhdk.ch/iaejournal/files/2014/12/AER9_rolle.pdf)

- Rolle, C. & Wallbaum, C. (2011). Ästhetischer Streit im Musikunterricht. Didaktische und methodische Überlegungen zu Unterrichtsgesprächen über Musik In J. Kirschenmann, C. R., K. H. Spinner *Reden über Kunst*. (S. 507–535). Kopaed Verlag. Abgerufen von: [https://www.researchgate.net/publication/257384988\\_Asthetischer\\_Streit\\_im\\_Musikunterricht\\_Didaktische\\_und\\_methodische\\_Uberlegungen\\_zu\\_Unterrichtsgesprachen\\_uber\\_Musik](https://www.researchgate.net/publication/257384988_Asthetischer_Streit_im_Musikunterricht_Didaktische_und_methodische_Uberlegungen_zu_Unterrichtsgesprachen_uber_Musik)
- Saarikallio, A. & Erkkilä, J. (2007). The role of music in adolescents' mood regulation. *Psychology of Music*, 35(1). (S. 88–109). doi: 10.1177/0305735607068889
- Saarni, C. (1999). *The development of emotional competence*. Guilford.
- Saarni, C. (2002) Die Entwicklung von emotionaler Kompetenz in Beziehungen. In M. von Salisch (Hrsg.), *Emotionale Kompetenz entwickeln*. (S. 3–30). Kohlhammer.
- Sacher, W. (2001). *Leistungen entwickeln, überprüfen und beurteilen. Grundlagen, Hilfen und Denkanstöße für alle Schularten*. Klinkhardt.
- Sallat, S. (2017). *Musiktherapie bei Sprach- und Kommunikationsstörungen*. Reinhardt.
- Sander, A. (2004). Inklusive Pädagogik verwirklichen – zur Begründung des Themas In I. Schnell & A. Sander (Hrsg.), *Inklusive Pädagogik*. (S. 11–12). Klinkhardt.
- Schaub, H. & Zenke, G.K. (1997). *Wörterbuch Pädagogik*. dtv-Verlag.
- Schiemann, G. (2005). *Natur, Technik, Geist: Kontexte der Natur nach Aristoteles und Descartes in lebensweltlicher und subjektiver Erfahrung*. Walter De Gruyter GmbH & Co. KG.
- Schilling-Sandvoß, K. (2022). Musikunterricht und Inklusion – Einführung. In H. Klingmann & K. Schilling-Sandvoß (Hrsg.). *Musikunterricht und Inklusion. Grundlagen, Themen- und Handlungsfelder*. (S. 7–10). Helbling-Verlag.
- Schönauer-Schneider, W. & Reber, K. (2016). Quietsch, Quatsch, Matsch: Prototypische Unterrichtskonzepte zur Förderung von Sprachkompetenz In U. Stitzinger, S. Sallat & U. Lüdtke (Hrsg.) *Sprache und Inklusion als Chance?! Expertise und Innovation für Kita, Schule und Praxis*. (S. 145–152). Schulz-Kirchner Verlag.
- Schraer-Joiner, L. E. (2014). *Music for Children with Hearing Loss: A Resource for Parents and Teachers*. Oxford University Press.
- Schweiker, W. (2017). *Prinzip Inklusion: Grundlagen einer interdisziplinären Metatheorie in religionspädagogischer Perspektive*. Vandenhoeck & Ruprecht.
- Seel, M. (1991). *Eine Ästhetik der Natur*. Suhrkamp
- Seel, M. (1993). *Ästhetik und Aisthetik. Über einige Besonderheiten ästhetischer Wahrnehmung*. Manuskript.
- Seel, M. (2003): *Ästhetik des Erscheinens*. Suhrkamp.

- Seifried, A. (2015). *Einstellungen von Lehrkräften zu Inklusion und deren Bedeutung für den schulischen Implementierungsprozess – Entwicklung, Validierung und strukturgleichungs-analytische Modellierung der Skala EFI-L*. Abgerufen von [https://opus.ph-heidberg.de/frontdoor/deliver/index/docId/140/file/Dissertation\\_Seifried\\_Stefanie.pdf](https://opus.ph-heidberg.de/frontdoor/deliver/index/docId/140/file/Dissertation_Seifried_Stefanie.pdf)
- Shapiro, L. (2012). Embodied Cognition, In E. Margolis, R. Samuels & S. Stich (Hrsg.) *Oxford Handbook of Philosophy and Cognitive Science*. (S. 118–146). Oxford University Press.
- Sharma, U. & Desai, I. (2002). Measuring concerns about integrated education in India. *Asia and Pacific Journal on Disability*, 5(1). (S. 2–14).
- Shehan-Campbell, P. & Scott-Kassner, C. (2009). *Music in Childhood: From preschool through the elementary grades*. Schirmer Books.
- Singer, P. (2018). *Inklusion und Fremdheit: Abschied von einer pädagogischen Leitideologie*. transcript Verlag.
- Small, C. (1977). *Music, Society, Education*. Wesleyan University Press.
- Small, C. (1987). *Music of the Common Tongue: Survival and Celebration in Afro-American Music*. Calder.
- Small, C. (1998). *Musicking: The Meanings of Performing and Listening*. Wesleyan University Press.
- Small, C. (1999). Musicking – the meanings of performing and listening. A lecture, *Music Education Research 1* (1). (S. 9–22). Verfügbar über: <https://www.tandfonline.com/doi/pdf/10.1080/1461380990010102?needAccess=true>
- Small, C. (2011a). *Music of the Common Tongue: Survival and Celebration in African American Music*. Wesleyan University Press.
- Small, C. (2011b). Afterword In R. Wright (Hrsg.) *Sociology and Music Education*. (S. 283–290). Ashgate Publishing.
- Small, C. (2012). *Musicking: The Meanings of Performing and Listening*. Wesleyan University Press.
- Small, C. (2016). *The Christopher Small Reader*. Wesleyan University Press.
- Songs für Coole Kids. (2020, 30. März). *Ich kann was!* [Video]. YouTube. Abgerufen von <https://www.youtube.com/watch?v=H5dS4j-zQ10>
- Sounz: Centre for New Zealand Music. (o. J.). *Christopher Small: Biography*. <https://sounz.org.nz/contributors/1089#composed-works> [Aufgerufen am 19.08.22].
- Staatsinsitut für Schulqualität und Bildungsforschung München. (2020). *LehrplanPLUS Gymnasium. Übergreifende Bildungs- und Erziehungsziele. Interkulturelle Bildung*. Verfügbar über: <https://www.lehrplanplus.bayern.de/uebergreifende-ziele/gymnasium/5> [22.04.20].

- Staatsinstitut für Schulqualität und Bildungsforschung München. (2004). *Genehmigter Lehrplan – gültig für Jgst. 8 bis 12*. Abgerufen von [http://www.isb-gym8lehrplan.de/contentery/3.1.neu/g8.de/id\\_26404.html](http://www.isb-gym8lehrplan.de/contentery/3.1.neu/g8.de/id_26404.html)
- Staatsinstitut für Schulqualität und Bildungsforschung München. (2014). *LehrplanPLUS Grundschule*. Abgerufen von <https://www.lehrplanplus.bayern.de/schulart/grundschule>
- Staatsinstitut für Schulqualität und Bildungsforschung München. (2019a). *Förderschule: Förderschwerpunkt geistige Entwicklung*. Abgerufen von <https://www.lehrplanplus.bayern.de/sixcms/media.php/119/LehrplanPLUS%20F%C3%B6rderschule%20-%20F%C3%B6rderschwerpunkt%20geistige%20Entwicklung%20-%20Juni%202019.pdf>
- Staatsinstitut für Schulqualität und Bildungsforschung München. (2019b). *Förderschule: Förderschwerpunkt Hören*. Abgerufen von <https://www.lehrplanplus.bayern.de/sixcms/media.php/119/LehrplanPLUS%20F%C3%B6rderschule%20-%20F%C3%B6rderschwerpunkt%20H%C3%B6ren%20-%20Juni%202019.pdf>
- Staatsinstitut für Schulqualität und Bildungsforschung München. (2019c). *Förderschule: Förderschwerpunkt Lernen*. Abgerufen von [https://www.lehrplanplus.bayern.de/sixcms/media.php/119/LehrplanPLUS%20F%C3%B6rderschule%20FS%20Lernen%20-%20Layout\\_2021\\_11\\_04.pdf](https://www.lehrplanplus.bayern.de/sixcms/media.php/119/LehrplanPLUS%20F%C3%B6rderschule%20FS%20Lernen%20-%20Layout_2021_11_04.pdf)
- Staatsinstitut für Schulqualität und Bildungsforschung München. (2019d). *Förderschule: Förderschwerpunkt Sprache*. Abgerufen von <https://www.lehrplanplus.bayern.de/sixcms/media.php/119/LehrplanPLUS%20F%C3%B6rderschule%20-%20F%C3%B6rderschwerpunkt%20Sprache%20-%20Juni%202019.pdf>
- Staatsinstitut für Schulqualität und Bildungsforschung München. (2020). *Förderschule: Bildungs- und Erziehungsauftrag für den Förderschwerpunkt emotionale und soziale Entwicklung*. Abgerufen von [file:///C:/Users/Administrator/Downloads/LIS\\_PDF\\_07-07-2020.pdf](file:///C:/Users/Administrator/Downloads/LIS_PDF_07-07-2020.pdf)
- Staatsinstitut für Schulqualität und Bildungsforschung München. (o. J.). *Mobile sonderpädagogische Dienste*. Abgerufen von <https://www.isb.bayern.de/foerderschulen/mobil-sonderpaedagogische-dienste-msd/>
- Statistisches Bundesamt. *Migration 2016: Nettozuwanderung nach Deutschland bei 500 000 Personen*. Statistisches Bundesamt.
- Stauffer, S. L. (2009). Placing Curriculum in Music In T. A. Regelski & J. T. Gates (Hrsg.) *Music Education for Changing Times. Guiding Visions for Practice*. (S. 175–186). Springer.
- Stauffer, S. L. (2013). Preparing to Engage Children in Musical Creating. In M. Kaschub & J. Smith (Hrsg.) *Composing Our Future: Preparing Music Educators to Teach Composition*. (S. 75–108). Oxford University Press.
- Steinfeld, E., Maisel, J. (2012). *Universal Design: Creating Inclusive Environments*. John Wiley & Sons.

- Stroh, W. M. (2005). „Aus Fehlern wird man klug“. Zum Verhältnis von alltäglichem und schulischem Musiklernen. In: Niels Knolle (Hrsg.): *Lehr- und Lernforschung in der Musikpädagogik. Die Blaue Eule.* (S. 223–238). Abgerufen von [https://www.musik-for.uni-oldenburg.de/vortraege/stroh\\_ampf2005.pdf](https://www.musik-for.uni-oldenburg.de/vortraege/stroh_ampf2005.pdf)
- Tellisch, C. (2015). *Lehrer-Schüler-Interaktionen im Musikunterricht als Beitrag zur Menschenrechtsbildung.* Verlag Barbara Budrich.
- Tellisch, C. (2017). Maßstäbe eines humanen Musikunterrichts als Grundlage einer inklusiven Musikpädagogik In B. Jank & A. Bossen (Hrsg.) *Musikarbeit im Kontext von Inklusion und Integration: Wissenschaftliche Edition.* (S. 157–180). Universitätsverlag Potsdam.
- Terhag, H. & Winter, J. K. (2012). *Live-Arrangement: vom Pattern zur Performance.* Schott Music.
- Terhag, H. (2007). *Live-Arrangement in Schule und Musikschule.* Abgerufen von <https://www.musikschulen.de/medien/doks/mk07/AG09.pdf>
- Textor, A. (2015). *Einführung in die Inklusionspädagogik.* Verlag Julius Klinkhardt.
- Textor, A. (2018). *Einführung in die Inklusionspädagogik.* Verlag Julius Klinkhardt.
- Thaut, M. H., Gardiner, J. C., Holmberg, D., Horwitz, J., Kent, L., Andrews, G., Donelan, B., McIntosh, G. R. (2009). Neurologic Music Therapy Improves Executive Function and Emotional Adjustment in Traumatic Brain Injury Rehabilitation In S. Dalla Bella, V. B. Penhune, N. Kraus, K. Overy, C. Pantev, J. S. Snyder (Hrsg.) *The Neurosciences and Music III: Disorders and Plasticity, Volume 1169.* (S. 406–416). Blackwell Publishing.
- Thompson, E. (2007). *Mind in Life: Biology, Phenomenology, and the Sciences of Mind.* Harvard University Press.
- Tieck, L. (Hrsg.) (1799). Symphonien In W. H. Wackenroder *Phantasien über die Kunst für Freunde der Kunst.* (S. 249–269). Friedrich Perthes.
- Tischler, B. (2018). Inklusion – mehr als zwei Seiten der Medaille. Über das Für und Wider in der Inklusionsdiskussion. *Diskussion Musikpädagogik, Inklusion II*, 79. (S. 8–17).
- Tollefson, A. R. (2000). Refocusing Performance Preparation: Ideals and Realities In H. C. Froehlich & K. Chesky (Hrsg.) *The Education of the Professional Musician Education of the Professional Musician: A special issue of the journal Musical Performance.* (S. 33–34). Overseas Publishers Association.
- Tures, A. (2017). Internationale Erfahrungen mit Inklusion: Der Blick nach Australien In A. Tures & N. Neuß (Hrsg.) *Multiprofessionelle Perspektiven auf Inklusion.* (S. 215–228). Verlag Barbara Budrich.
- Turino, T. (2008). *Music as Social Life: The Politics of Participation.* University of Chicago Press.

- Tuuri, K. & Peltola, H. R. (2019). Building Worlds Together with Sound and Music: Imagination as an Active Engagement between Ourselves In M. Grimshaw-Aagaard, M. Walther-Hansen, M. Knakkegaard, K. Tuuri & H. Peltola. (Hrsg.) *The Oxford Handbook of Sound and Imagination, Volume 1*. (S. 345–357). Oxford University Press.
- UNESCO. (1994). Die Salamanca Erklärung und der Aktionsrahmen zur Pädagogik für besondere Bedürfnisse angenommen von der Weltkonferenz „Pädagogik für besondere Bedürfnisse: Zugang und Qualität“ Salamanca, Spanien, 7.–10. Juni 1994.
- United Nations. (2015). *Universal Declaration of Human Rights (UDHR)*. Abgerufen von [https://www.un.org/en/udhrbook/pdf/udhr\\_booklet\\_en\\_web.pdf](https://www.un.org/en/udhrbook/pdf/udhr_booklet_en_web.pdf)
- Varela, F., Thompson, E. & E. Rosch. (1991). *The Embodied Mind: Cognitive Science and Human Experience*. MIT Press.
- Venus, D. (1969). *Unterweisung im Musikhören*. Henn.
- Venus, D. (1984). *Unterweisung im Musikhören*. Heinrichshofen.
- Villegas, A. M. & Lucas, T. (2002). *Educating Culturally Responsive Teachers. A Coherent Approach*. State University of New York Press.
- Vogt, J. (2011). Noch ein Unwort: Musikalische Kompetenz. Wenn musikalische Fertigkeiten und Fähigkeiten zum Gradmesser für Bildungsstandards werden. *Neue Musikzeitung* 9. Abgerufen von <https://www.nmz.de/artikel/noch-ein-unwort-musikalische-kompetenz>
- Vogt, J. Heß, F. & Rolle, C. (2012). Musikpädagogik und Heterogenität. *Sitzungsbericht 2011 der Wissenschaftlichen Sozietät Musikpädagogik*. LIT.
- Vonnegut, Kurt, Jr. (1961). Harrison Bergeron. *The Magazine of Fantasy and Science Fiction* 21. (S. 4).
- Wakao, Y. (2019). Toward Ecological Music Education: Thinking from the Batesonian-Deleuzian Views In Y. Tsubonou, A.-G. Tan, M. Oie (Hrsg.) *Creativity in Music Education*. (S. 75–83). Springer Nature Singapore Pte Ltd.
- Wallbaum, C. (1996). Ästhetische Wahrnehmung. Zur Ästhetik Martin Seels. *Musik und Unterricht* 38. (S. 37–38). Abgerufen von [https://www.researchgate.net/profile/Christopher\\_Wallbaum/publication/44789596\\_Asthetische\\_Wahrnehmung/links/573f0c6d08aea45ee844f254/Aesthetische-Wahrnehmung.pdf](https://www.researchgate.net/profile/Christopher_Wallbaum/publication/44789596_Asthetische_Wahrnehmung/links/573f0c6d08aea45ee844f254/Aesthetische-Wahrnehmung.pdf)
- Wallbaum, C. (2009). *Produktionsdidaktik im Musikunterricht. Perspektiven zur Gestaltung ästhetischer Erfahrungssituationen*. Bosse.
- Weber, M. ([1922] 2006). *Wirtschaft und Gesellschaft: Grundriss der verstehenden Soziologie*. Voltmedia.
- Webster, P. (2002). Creative Thinking in Music: Advancing a Model In T. Sullivan, L. Willingham (Hrsg.) *Creativity and Music Education*. (S. 16–34). Canadian Music Educators' Association.

- Weiß, G. (2013). Ästhetische Erziehung. In: S. Andresen, C. Hunner-Kreisel, S. Fries (Hrsg.) *Erziehung*. (S. 111–117). J.B. Metzler, Stuttgart. [https://doi.org/10.1007/978-3-476-05023-6\\_17](https://doi.org/10.1007/978-3-476-05023-6_17)
- Weiß, S. (2018). Kreativitätsförderung In E. Kiel (Hrsg.) *Unterricht sehen, analysieren, gestalten*. (S. 119–142). Verlag Julius Klinkhardt.
- Whale, M. (2015). How Universal is Beethoven? Music, Culture, and Democracy. *Philosophy of Music Education Review* 23 (1). (S. 25–47).
- Wheeler, M. (2005). *Reconstructing the Cognitive World*. MIT Press.
- Wilde, O. (2007 [1891]). *The Soul of Man Under Socialism and Selected Critical Prose*. Penguin Books Limited.
- Williams, S. (o. J.). *A guide to p4c. Why and how to philosophise with children*. Abgerufen von <https://p4c.com/about-p4c/>
- Wilson, M. (2002). Six views of embodied cognition. *Psychonomic Bulletin & Review* 9. (S. 625–636). <https://doi.org/10.3758/BF03196322>
- Wocken, H. (1988). Kooperation von Pädagogen in integrativen Grundschulen In H. Wocken, G. Antor, A. Hinz (Hrsg.) *Integrationsklassen in Hamburger Grundschulen. Bilanz eines Modellversuchs*. (S. 199–274). Curio.
- Wocken, H. (2012). Was ist Inklusiver Unterricht? Eine Checkliste zur Zertifizierung schulischer Inklusion In H. Wocken (Hrsg.) *Das Haus der inklusiven Schule. Baustelle – Baupläne – Bausteine*. (S. 109-139). Feldhaus.
- Wocken, H. (2019). Inklusive Bildung Annäherungen an den Begriff der Inklusion und Forderungen an die Inklusionsforschung. *AUSWEGE – Perspektiven für den Erziehungsalltag*. Abgerufen von [https://www.magazin-auswege.de/data/2019/09/Wocken\\_Inklusive\\_Bildung\\_Teil\\_1-4.pdf](https://www.magazin-auswege.de/data/2019/09/Wocken_Inklusive_Bildung_Teil_1-4.pdf)
- Wright, R. (2011). Sociology and Music Education In R. Wright (Hrsg.) *Sociology and Music Education*. (S. 1–20). Ashgate Publishing Limited.
- Zentner, M., Grandjean, D. & Scherer, K.R. (2008). Emotions evoked by the sound of music: characterization, classification, and measurement. *Emotion*, 8. (S. 494–521).



## Tabellenverzeichnis

Tabelle 1:	Tabellarische Übersicht der quantitativen Datenauswertung.....	75
Tabelle 2:	Tabellarische Übersicht der quantitativen Datenauswertung nach Mayring (2015).....	76
Tabelle 3:	Tabellarische Übersicht über die Kategorien nach qualitativer Zusammenfassung der Antworten.....	76
Tabelle 4:	Tabelle mit den Ergebnissen der quantitativen Häufigkeitsanalyse (n = 94).....	82
Tabelle 5:	Tabellarische Übersicht zur übergeordneten Kategorie: Positive Erwartungen auf intrapersonaler und interpersonaler, unterrichtlicher und gesellschaftlicher Ebene.....	87
Tabelle 6:	Zweiter Teil der Tabelle 5.....	88
Tabelle 7:	Tabellarische Übersicht über Kategoriesystem zum Fach Musik und Inklusion. ....	94
Tabelle 8:	Tabellarische Übersicht über die Antworten bezüglich der Lehrenden, Lernenden und der Musik .....	104
Tabelle 9:	Tabellarische Übersicht über die Kategorien zu den Kompetenzen der Lehrkräfte (n = 20).....	109

## Abbildungsverzeichnis

Abbildung 1:	Sozioökonomischer Hintergrund, bezahlter Musikunterricht und aktives Musizieren.....	6
Abbildung 2:	Modell der Interkulturellen Schnittstellen-Erfahrung im Musicking-Prozess .....	46
Abbildung 3:	Comcon-Netzwerk .....	54
Abbildung 4:	Reziprokes Musicking-Netzwerk in Anlehnung an Bavelas & Barrett (1951).....	54
Abbildung 5:	Mögliche Interaktionen im Musicking Netzwerk .....	55
Abbildung 6:	Reziprokes Musicking-Netzwerk.....	62
Abbildung 7:	Analyseschritte der zusammenfassenden Inhaltsanalyse nach Mayring (2015) .....	73
Abbildung 8:	Hermeneutische Interpretation bzw. weite Kontextanalyse .....	74
Abbildung 9:	Muster eines Artikulationsschemas, das im Rahmen der Projektarbeit erstellt wurde.....	123
Abbildung 10:	Beispiel eines Auszugs aus einem Lerntagebuch.....	133
Abbildung 11:	Einschätzungsbogen für die Fächer Musik, Kunst, Sport in den Jahrgangsstufen 5 und 6 der Förderschule .....	134
Abbildung 12:	Fachkompetenzen und Entwicklungsbezogene Kompetenzen Lernbereich 2 .....	135
Abbildung 13:	Musterpartitur gemäß des An/Aus-Prinzips .....	149
Abbildung 14:	Ausschnitt aus der Bodypercussion-Partitur für den Song „Je ne parle pas francais“ .....	149
Abbildung 15:	Tafelbild mit Bild, Wortkarten und Post-ist.....	155
Abbildung 16:	Bildkarten mit Notenwerten und entsprechenden Pizzastücken .....	158
Abbildung 17:	Tafelbild der Bewegungen und Notenwerte in Bild und Schrift.....	159
Abbildung 18:	Bildkarten, die das Geschehen der Erzählung abbilden .....	166
Abbildung 19:	Tafelbild, das als Partitur für den Vortrag der Tiervertönungen fungiert .....	169
Abbildung 20:	Schülergeleitete Gestaltung der Liedbegleitung mit An/Aus-Prinzip.....	172
Abbildung 21:	Schülergeleitete Gestaltung des Liedtextes mit An/Aus-Prinzip .....	173
Abbildung 22:	Rhythmische Ausgangspatterns .....	182
Abbildung 23:	Kompetenzmodell des inklusiven Musikunterrichts .....	196
Abbildung 24:	Erweitertes Kompetenzmodell des inklusiven Musikunterrichts .....	197

Band 2 von 2

# Musicking und inklusive musikpädagogische Praxis

Inaugural-Dissertation  
zur Erlangung des Doktorgrades  
der Philosophie an der Ludwig-Maximilians-Universität  
München

vorgelegt von  
Beatrice McNamara

München  
2023

Erstgutachterin: Prof. Dr. Alexandra Kertz-Welzel

Zweitgutachter: Prof. Dr. Ulrich Heimlich

Mündliche Prüfung: 7. Juli 2023

## **Inhaltsverzeichnis**

Anhang 1: Interview -Transkripte .....	3
Anhang 2: Ausgewertete und Kodierte Interview- Transkripte.....	17
Anhang 3: Fragebogenbeantwortungen mit Auswertung und Kodierungen .....	48
Anhang 4: Tabelle zur Veränderung der Einstellung zu Inklusion.....	90
Anhang 5. Unterrichtsmaterialien .....	91
Anhang 5.1: Artikulationsschema zum Unterrichtsbeispiel „Karneval der Tiere“ .....	91
Anhang 5.2: Geschichte zum Unterrichtsbeispiel „Karneval der Tiere“ .....	98
Anhang 5.3: Weitere Zusatzmaterialien und Tafelbilder zum Unterrichtsbeispiel „Karneval der Tiere“ .....	100
Anhang 5.4: Artikulationsschema zum Unterrichtsbeispiel „Wir singen, spielen und tanzen Namikas ‚Je ne parle pas Français‘“ .....	103
Anhang 5.5: Weitere Zusatzmaterialien zum Unterrichtsbeispiel „Wir singen, spielen und tanzen Namikas ‚Je ne parle pas Français‘“ .....	106
Anhang 5.6: Artikulationsschema zum Unterrichtsbeispiel „Wir lernen das Werk ‚Die vier Jahreszeiten‘ von Vivaldi kennen“ .....	114
Anhang 5.7: Artikulationsschema zur Unterrichtsstunde „Grundlegende Einführung der Notenwerte“ .....	120
Anhang 6: Hierarchisches Strukturmodell von Handlungskompetenz (Frey, 2008) .....	125

## Anhang 1: Interview -Transkripte

Interview-Transcript
<b>Interviewerin: Hat sich euer Verständnis von inklusivem Unterricht geändert über das Seminar hinweg oder ist es gleichgeblieben?</b>
Person 1: Also ich finde es hat sich schon geändert, weil man einfach irgendwie etwas an die Hand bekommen hat, inwiefern Musikunterricht Potenzial bietet eben auch benachteiligte Kinder miteinzubauen und vorher ist es einem nicht so bewusst, dass es da so viele Möglichkeiten gibt, oder dass man ganz viel schon von selbst einbaut, was eben auch differenziert und für schwächere Kinder auch geeignet ist.
<i>Interviewerin: Ja, oder auch was wir heute schon gehört haben, wie heterogen eben eine Klasse sein kann. Da kann man nicht von einer Gruppe ausgehen. Noch andere Meinungen?</i>
Person 2: Ja, dass man auch reflektiert, dass es sehr große Unterschiede geben kann und ich finde es bietet großes Potenzial aber man reflektiert das halt nicht so und denkt "ja für die Klasse geht das so" aber dann, wenn man darüber nachdenkt, dann fallen einem so viele Möglichkeiten ein, jedes Kind miteinzubeziehen und für jedes Kind den Musikunterricht anzupassen, dass man halt alle Kinder mitnimmt. Das hat sich zumindest bei mir geändert.
<i>Interviewerin: Genau, also wir haben viele Möglichkeiten kennengelernt, die man dann natürlich flexibel anpassen kann, aber, dass man die Klasse dann eben nicht als Ganzes nimmt, sondern auch differenzieren kann also in der Gruppenarbeit z.B. Wie wir es auch vorhin gesehen haben, dass einer dirigiert und die anderen spielen nach, das müsste natürlich ein stärkerer Schüler sein und man muss dadurch seine Schüler auch kennen.</i>
Person 3: Ja genau das, was gesagt wurde, dass die Unterschiede in einer Klasse so verschieden sein können, ganz unterschiedlich und man mit vielen Problemen in dem Moment auch konfrontiert wird.
Person 10: Aber im Grunde genommen ist ja alles differenzierter Unterricht aufgrund der heterogenen Schülerschaft, nicht so sehr inklusiver Unterricht, oder? Inklusiv wird immer beschult, wenn jemand eine diagnostizierte Lernschwäche hat und dann macht man ja inklusiven Unterricht.
<i>Interviewerin: Ja aber, dass alle eben auch einbezogen werden können. Ich finde guter GS-Unterricht ist von sich aus inklusiv also man muss jetzt nicht das Label "Inklusion" draufsetzen.</i>
Person 10: Aber ich glaub, dass trotzdem, wenn ich wüsste, dass inklusiv, also dass Kinder dabei sind, die benachteiligt sind oder eine Klasse hätte wo keine dabei sind, dass ich trotzdem die Stunden anders machen würde, weil ich glaube nicht, dass ich bei einer Regelklasse wirklich alle Sinne ansprechen würde, sondern ich würde glaube ich voraussetzen. Also ich glaube da muss man schon noch umdenken um das routinierter
<b>Interviewerin: Wie unterscheidet sich denn jetzt inklusiver Unterricht oder dieser differenzierte Unterricht vom Unterricht im allgemeinen Schulunterricht, Unterschiede zwischen Sonderpädagogik und allgemeiner Pädagogik. Da würde ich die Sonderpädagogen zu Wort bitten.</b>
Person 7: Also bezogen auf den Musikunterricht habe ich mir vorher noch gar keine Gedanken gemacht, wie er inklusiv umgesetzt werden kann, weil das in meinem Fach jetzt so auch nicht vorkommt, sondern eher allgemein. Deshalb fand ich es schon interessant es mal auf Musik zu beziehen. Allgemein gilt für Inklusion Handlungsorientierung und

Kleinschrittigkeit, was vorhin auch schon erwähnt wurde und es kommt natürlich immer vollkommen drauf an, in welchem Förderbereich die Schwerpunkte liegen von den Kindern. Ich hab jetzt hauptsächlich Kinder mit Lernschwierigkeiten kennengelernt oder Verhaltensauffälligkeiten und da ist es vor allem wichtig, dass man kleinschrittig vorgeht und viele Anschauungsmaterialien hat und das fand ich bei den Stunden schon, also Musik schon immer ziemlich gut auch vorbereitet also, auch wenn in der Klasse selbst keine Kinder mit Förderbedarf dabei sind, vielleicht einfach mal Heterogenität herrscht find ich super, dass es Anschauungsmaterialien gab.

**Interviewerin: Welche Eigenschaften bzw. Kompetenzen**

**sollte eine Lehrkraft haben, um erfolgreichen inklusiven Musikunterricht durchführen zu können?**

Person 8: Also ich glaub, dass die Lehrkraft ein Bewusstsein dafür haben sollte, was schwer und leicht ist und dass sie dementsprechend abstimmen kann und anbieten kann und dass die Lehrerin vor allem ein Gefühl für ihre Klasse hat, das bedeutet, dass ich einen differenzierten Blick auf meine Klasse haben kann und nicht versuche, ein Schema in der Klasse umzusetzen, sondern jeden Schüler individuell wahrnehme und dann versuche den so zu fördern, dass er mitintegriert ist.

Person 9: Ich finde, man braucht ein gewisses pädagogisches Geschick, dass man in der Stunde, weil man kann sich vielleicht nicht auf alle Situationen vorbereiten, dass man in der Stunde merkt "ah, ok das funktioniert nicht, dann sehe ich das und mache es irgendwie anders und damit spielt so rein die eigene oder die Selbstreflexion, dass man das ist ganz wichtig auch darüber nachdenkt "habe ich das jetzt richtig gemacht oder wie bin ich mit 'nem Schüler umgegangen oder mit der Stunde.

Person 5: Ich glaube es ist mit am wichtigsten, dass man sich darauf einlässt und das Ganze nicht als Hindernis sieht, sondern dass man ja auch Themen, wenn man sich denkt "oh Gott das funktioniert jetzt nicht", dass man auch einfach mal probiert und da braucht man bestimmt auch ganz ganz viel Geduld und Flexibilität, weil sicher gleich nicht alles so funktioniert wie man sich das vorgestellt hat. Ich glaube das ist auch ein wichtiger Punkt

Person 2: Ich würde auch sagen, dass man genau hinschauen soll, was die Kinder gerade brauchen und einfach da flexibel auch zu sein und seinen Plan nicht durchzwingen zu wollen.

*Interviewerin: Ja, auch in der Situation, auch wie man mit den Schülern umgeht, auch die Formulierungen anpasst and den Schüler. Da haben wir nicht viel Zeit gehabt, die Schüler kennenzulernen wie eine Klassenleitung, aber es ist doch rausgekommen, dass ihr da Empathie gezeigt habt und die Schüler individuell behandelt habt als sie draußen standen. Da kann man die Aufgabenstellung vielleicht nicht für jeden Schüler so formulieren, wie man es bei leistungsstärkeren Schülern machen würde.*

Person 3: Ja ich finde man sollte auch generell offen sein, allen Schülern gegenüber, dass man auch nicht sagt, der der ein bisschen schlechter ist hält alles auf und blockiert total meinen Unterricht, sondern man sollte auch versuchen das als Bereicherung zu sehen diese Individualität und ja genau, ich glaube das flexible, spontane ist auch ganz wichtig, dass man auch während der Stunde dann schaut "es funktioniert nicht, dann probiere ich es so" und ja genau.

Person 4: Ich hab auch mir gedacht, dass Flexibilität ganz wichtig ist, was ich auch immer ganz schön finde, wenn man bei Stunden zuschaut und der Lehrer greift auf, dass ein Kind besonders interessiert ist, oder dass mehrere Kinder grad auf eine andere Richtung zusteuern, dass man dann auch mal sagt "ok, ich lass jetzt die Stunde sein und nutze die Motivation von den Kindern und greife das Thema dann auf.

*Interviewerin: Also die Stunde ein Stück weit von den Schülern leiten lassen.*

Person 4: Ja genau, also klar ist mir schon auch bewusst, dass das nicht immer geht und dass das bestimmt auch sauschwierig ist, aber wenn jetzt sich die Situation einfach anbietet und ich kann jetzt grad flexibel sein und sagen: "ja ok, dann steige ich da kurz aus und mach das Thema was jetzt grade bei den Kindern brennt oder so, dann glaub ich kann man ganz gute Ergebnisse erzielen.

Person 6: Ja, es wurde schon ganz viel gesagt. Ich glaube, dass es sehr wichtig ist, dass man eben als Lehrer flexibel ist und sich in die einzelnen Kinder eben hineinversetzen kann und jeden entsprechend seines Leistungsstandes aufgreifen bzw. eingehen kann.

Person 7: Ich habe mir auch gedacht, dass Engagement ganz wichtig ist, also es macht ja ehrlich gesagt schon immer viel mehr Arbeit zu differenzieren und dass man da einfach die Motivation beibehält, dass man jedem Kind gerecht wird, gleichzeitig sich selbst nicht überfordert aber.

*Interviewerin: Das ist das Sich-selbst-reflektieren und eben nicht da stehen bleiben und das Material verwenden.*

Person 7: Genau, ja.

Person 9: Ja, mir kam auch zuerst der Gedanke, dass man flexibel sein sollte, weil bestimmte Schwierigkeiten kommen, mit denen man nicht rechnet. Gleichzeitig braucht man glaub ich auch nicht bei Musik, sondern in allen Fächern viel Geduld, dass man den Kindern Zeit gibt und vielleicht noch mehr Zeit gibt als man geplant hat.

Person 10: Ja ich hatte mir am Anfang drei Stichwörter notiert und die sind jetzt immer wieder vorgekommen, also Empathie, einfach sich in die Schüler hineinversetzen können. Dass nicht davon auszugehen ist, dass alle gleich sind, also sich auf verschiedene Levels einstellen können und aus dieser Empathie heraus und was ich auch noch wichtig finde Interesse an jedem Kind zu zeigen und nicht so als Störung zu empfinden, sondern das ist halt so, des is so und das finde ich alles irgendwie interessant vielleicht daraus dann die Kreativität oder auch dann

*Interviewerin: Also so eine Verknüpfung der verschiedenen Kompetenzbereiche, also du hast gerade Sozialkompetenz und auch Fachkompetenz auf einer Ebene.*

Person 10: Genau, wenn ich Empathie habe, kann ich darauf aufsetzen und dann quasi die Kreativität und Differenzierung und all das Ansetzen und dann habe ich mir auch Geduld aufgeschrieben, also man braucht echt eine Engelsgeduld für das Ganze.

Person 4: Was ich noch sagen wollte, weil jetzt jeder so mit Differenzierung und Engagement und dies das jenes und so, fand ich eigentlich ganz cool, was du auch gesagt hast, dass man sich mal Zeit für sich selber nimmt und dass man auch mal sagt "ok, ich nehm mir jetzt mal Zeit für mich und die machen jetzt irgendwas, und ich komm runter", weil ich glaub wenn man das vergisst und nur immer denkt, "ok, wir machen es den Kindern recht und wie mache ich des am besten" dann dreht man vollkommen durch.

**Interviewerin: Das ist jetzt das Stichwort "Was steht im Zentrum des inklusiven Musikunterrichts?" Ist es der Lehrende/Lernende oder die Musik oder ist es flexibel. Wir haben jetzt davon gesprochen, dass wir uns Zeit nehmen sollen für uns selber als Lehrende.**

Person 8: Ich denk, wenn man den Lerngegenstand also die Musik ins Zentrum rückt, dann hat man automatisch mehr Zeit für sich, man kann ja auch einen freien Unterricht mit den Schülern durchführen, obwohl Schüler mit Lernschwierigkeiten oder anderem Förderbedarf dabei sind und wenn man diesen freien Unterricht hat und diese Selbsttätigkeit, dann hat man automatisch wieder Zeit für sich, man hat halt mehr Vorbereitungszeit aber ja.



<i>Interviewerin: Also ausgehend von der Musik?</i>
Person 8: Ja
<b>Interviewerin: Und die anderen? Ist da mehr der Lehrende im Zentrum oder der Schüler als Individuum? Oder sollte man wirklich sagen, man hat jetzt ein Thema und das stellt man in den Mittelpunkt und dieses Thema bearbeitet man so, dass es für die Lehrenden/Lernenden bearbeitbar ist.</b>
Person 2: Also ich würde auch fast vom Thema ausgehen und dann entwickelt es sich fast ein bisschen von selbst, also ich weiß nicht, wenn man sich jetzt zu sehr darauf fokussiert, irgendwie die verschiedenen Voraussetzungen zu berücksichtigen, ob dann nicht eben das Thema in den Hintergrund gerät und das dann irgendwie so ein bisschen schiefläuft und dann klappt das doch nicht und dann denkt man sich "oh jetzt hat es nicht so funktioniert wie es eigentlich geplant war". Also dass es von der Musik ausgehend und dann läuft es irgendwann vielleicht auch von selbst.
Person 1 : Ich denk mir, wenn man den Schüler zu jedem Zeitpunkt in den Mittelpunkt stellt, dann müsste man eigentlich auch seine Vorlieben und so alle berücksichtigen aber es geht nicht weil manche Sachen, theoretische Themen in Musik, die muss man einfach machen und besprechen und da haben wir sicher nicht von Anfang an so richtig viel Lust da drauf, jetzt irgendwelche Notenwerte zu lernen und wenn ich da jetzt den Schüler in den Fokus stell, dann würde ich sagen "Ja ok, der hat da jetzt keine Lust drauf, ja gut dann machen wir etwas anderes." Das geht aber nicht, deswegen würde ich immer das Thema zuerst sehen und dann auf die Schüler so anpassen, dass sie es möglichst mit allen ihren Fähigkeiten schaffen, dieses Thema zu lernen und zu verinnerlichen.
<b>Interviewerin: Warum ist gerade das Fach Musik besonders gut geeignet, um zu differenzieren und inklusiv vor-zugehen. Was würdet ihr da sagen, im Vergleich zu anderen Fächern?</b>
Person 4: Weil es halt auch alle Sinne ansprechen kann. Also erst mal höre ich es, da kann ich es sehr gut machen, ich kann mich dazu bewegen und zum Beispiel bei den Boomwhackers kannst du jetzt z.B. auch fühlen, dass die einen länger und die anderen kürzer sind und sich die Tonhöhe dementsprechend ändert und man kann total viel mit den Sinnen angehen und dadurch haben halt auch Kinder, die irgendwelche Benachteiligungen haben, einen Vorteil, weil sie das dann auf ihre Weise wahrnehmen können. Also ich habe glaub ich irgendwann schon einmal irgendwo gesehen, dass Gehörlose sich zur Musik bewegt haben, obwohl sie nichts hören, aber sie haben irgendwie die Schwingungen gespürt also da haben die sich nicht total willkürlich bewegt, sondern passend und das fand ich schon end' verrückt, dass das funktioniert.
Person 1: Ich habe mir gedacht, weil in Musik braucht man auch wenig Vorwissen, also meistens zumindest, viele Themen so etwas wie Bodypercussion oder sowas, da sind einfach dann alle auf dem gleichen Stand oder man braucht dann halt einfach gar nicht so viele Vorkenntnisse, um damit anfangen zu können.
<i>Interviewerin: Oder auch Material?</i>
Person 1: Ja, auch Material und deswegen kann es auch jeder eigentlich gleich einstimmen.
Person 10: Genau, und die Krux finde ich ja immer, weil in jedem anderen Fach ist ja immer diese starke Bindung an den Lehrplan und an Übertritt und solche Sachen und wenn das wegfällt, dann ist ja Differenzierung wirklich auch möglich, während man bei dem anderen ja immer schön und sagen "jeden auf seinem Leistungsstand abholen und langsam und sowas" aber wenn der dann am Ende halt nur das halbe Alphabet kann oder so ist ja schlecht. Und bei Musik sind ja nicht diese Erfüllungsmaße so hoch, und deswegen finde ich bietet es sich schon auch sehr an.
<i>Interviewerin: Ja, weil es auch kein Vorrückungsfach ist.</i>

Person 10: Genau und deswegen darf man auch nicht ...trotzdem versuch die Themen alle anzubringen und irgendwie diese ästhetische Bildung zu schaffen, aber ich glaube, dass es ein großer Vorteil ist, dass der Druck da nicht da ist.

**Interviewerin: Jetzt, um nochmal in einem größeren Rahmen drauf einzugehen. Welche Forderungen hättet ihr an die bildungspolitische Ebene, die Wissenschaft und die Praxis, um bessere Rahmenbedingungen für inklusiven Unterricht oder für Differenzierung zu bekommen?**

Person 6: Also ich find es zum Beispiel mega schade, dass anscheinend die Musikräume zurückgehen, weil für mich war in der Schule das coolste wenn wir in den Musikraum gegangen sind weil da gab es so viele Möglichkeiten und es gab so viel Platz und auch zum Beispiel so Orff, also bei uns gab es immer Orff, Schulspiel und Chor und Orff war halt super cool weil es gab alle Instrumente, Platz und man konnte richtig coole Sachen entwerfen und wenn ich das im Klassenzimmer machen muss, also das finde ich ganz furchtbar. Deswegen finde ich eigentlich, dass man da schon Wert darauflegen sollte, dass es das noch gibt. Auch einfach dieser Tapetenwechsel, dass man mal rauskommt.

*Interviewerin: Also strukturell?*

Person 6: Ja genau.

Person 7: Ich find es super, wenn Teamteaching mehr möglich wäre

*Interviewerin: Dieses Tandem-Teaching aus Sonderpädagogen und aus allgemeinen Pädagogen bestehend.*

Person 7: Ja, oder auch zwei Lehrer einfach in der Klasse sind also für inklusiven Unterricht, weil dann ist einfach mehr möglich.

**Interviewerin: Also wir haben strukturelle Aspekte genannt. Was wären zusätzliche Elemente, die von politischer Ebene her umgesetzt werden sollten. Oder was da sein muss, um Inklusion zu verwirklichen?**

Person 3: Ja, der Zwei-Lehrer Wunsch ist gerade weit weg von der Realität. Aber natürlich, kleinere Gruppen, kleinere Klassen, mehr Lehrer. Aber das passiert nicht.

**Interviewerin: Genau, ein Schlusswort. Jeder nennt ein Stichwort. "Was konntet ihr mitnehmen persönlich aus dem Kurs?"**

Person 10: Also, im Prinzip, dass man, wenn man so ein bisschen offen ist, dafür, dass das alles (Inklusion) kein Hexenwerk ist. Wie wir auch grade jetzt nochmal so rausgearbeitet haben, vom Thema herausgeht, kann man ja eigentlich ganz leicht die Schraube nach oben und nach unten so ein bisschen anpassen und genau.

Person 8: Ich konnte auch einfach schöne Möglichkeiten und Methoden sehen. Ja, wie du auch sagst, die gar nicht so weithergeholt sind.

Person 5: ich fand es super mal schöne Musikstunden zu sehen tatsächlich, weil in allen Praktikumsklassen, in denen ich war, war es wirklich so, dass der Musikunterricht wirklich rausgefallen ist und nicht durchgeführt wurde.

Person 6: Also wir haben hier wirklich lauter tolle Musikstunden gesehen und ich fand alle gut und ich konnte von jeder Stunde irgendwas Positives mitnehmen.

Person 4: Also ich fands cool, dass ich Ukulele kennengelernt habe, weil die ist echt einfach für die Kinder richtig cool damit die Erfolge erleben und stolz sind und dafür eignet sich die Ukulele super.

Person 3: Ich finde es auch gut, dass wir jetzt so eine Sammlung an Stunden und Materialien haben und auch so ein bisschen die Angst so vor diesem großen Thema Inklusion "inklusive Unterricht" und "Hilfe und wie mache ich das?", das ist jetzt haben wir gesehen das ist nicht so schwer.

Person 7: Ja, genau das finde ich auch wichtig zu sehen, dass es wichtig ist und dass es auch besonders in Musik recht simpel möglich ist, also dass man das (methodisch-didaktische Differenzierung) auch einfach umsetzen kann.

Person 9: Was ich auch noch mitgenommen hab, (...), sich einfach Zeit zu lassen. Aber ich glaube, gerade in Musik oder auch Kunst oder Sport denkt man sich als Lehrkraft schnell. es gibt so viele schöne Sachen, die man mit den Kindern machen kann und die Kinder haben ja auch Spaß dran. Ich glaube man neigt dann dazu so viel wie möglich, in die Stunden zu packen und dass man da aber auch sich ein bisschen zurücknimmt und sich wirklich Zeit lässt und den Kindern dann auch die Zeit gibt, weil sonst die Themen auch so vielleicht einfach so einfach nur nach der Reihe abgearbeitet werden.

Person 2: Den Mut haben, neue Sachen auszuprobieren, die man auch noch nicht kennt und wenn man sie kleinschrittig aufbaut, dass es funktionieren kann.

Person 1: Ja, ich schließe mich dem an.

## Interviews SoSe 2020

### Interviews SoSe 2020 - Interview 1

#### Interview-Transcript

**Interviewerin: Hat sich Ihr Verständnis von inklusivem Musikunterricht durch das Seminar verändert? Was für eine Vorstellung hatten Sie vorher oder ist sie gleichgeblieben oder hat sie sich verändert?**

W: Also ich hatte vorher ehrlich gesagt wenig Ahnung, was genau Inklusion im Unterricht bedeuten soll, wie ich das miteinbeziehen kann und ich habe schon das Gefühl, dass ich durch das Seminar und durch meinen eigenen Unterrichtsversuch Techniken kennengelernt habe, wie ich eben verschiedene Kinder mit verschiedenen Förderbereichen miteinbeziehen kann und auch durch konkrete Unterrichtsmaterialien eben das umsetzen kann.

G: Bei mir hat es sich insofern verändert, dass sich mein Blick ein bisschen geweitet hat also ich studiere ja schon für Sonderschulen, aber nur Sprache, also deswegen habe ich eher den Fokus für den Förderbereich Sprache und nicht unbedingt für Verhalten oder Hören, je nachdem da einfach ein bisschen sensibler zu sein.

L: Ja, ich hatte davor auch nicht so eine Ahnung was man alles so machen kann im Musikunterricht, weil wir da jetzt noch nicht so viel mitbekommen hatten oder ich zumindest und ich finde durch die vielen Unterrichtsversuche konnte man viele Möglichkeiten kennenlernen, wie unterschiedlich man es auch aufbereiten kann, also das meinen Blick schon geweitet und

*Interviewerin: Also auch in methodischer Hinsicht?*

L: Ja, vor allem
Kr: Ja also bei mir ist es dasselbe, ich habe davor eigentlich noch nie was gehört davon, also es wurde auch nicht wirklich thematisiert davor und jetzt habe ich schon viel mehr Ahnung, wie man das umsetzen kann auch praktisch vor allem
<i>Interviewerin: In Bezug auf Musikunterricht oder generell?</i>
Kr: Generell eigentlich. Also im Musikunterricht insbesondere. Also in den anderen Fächern haben wir immer so einen Schwerpunkt, manchmal zum Beispiel Sprache, aber jetzt auch nicht so oft.
S: Ja, bei mir war das genauso, dass ich davor im Studium jetzt eigentlich noch nie eigentlich wirklich Berührung mit dem Thema Inklusion hatte und deswegen war das jetzt auch einmal interessant zu sehen, wie viele verschiedene Facetten das dann auch für den Unterricht hat, wie man das dann auch methodisch umsetzen kann und welche verschiedenen Bereiche man berücksichtigen kann und muss im Unterricht.
K: Ich würde sagen, es hat meinen Blickwinkel noch einmal so ein bisschen verändert, also dass ich da mehr darauf achten sollte aber was jetzt meinen eigenen Unterrichtsversuch angeht, ich hätte den eigentlich sowieso so gemacht auch jetzt ohne diesen speziellen Fokus auf den inklusiven Kontext. Also ich würde schon sagen, es hat meinen Fokus, meinen Blickwinkel schon mal nochmal verändert aber
<i>Interviewerin: Also sie würden sagen, guter Unterricht ist von sich aus inklusiv?</i>
K: Also ich find, man hat das eigentlich von sich aus immer so'n ein bisschen im Hinterkopf, dass es so sein sollte
<b>Interviewerin: Und jetzt spezifisch auf Musik bezogen. Warum ist gerade das Fach Musik geeignet, um inklusiven Unterricht durchzuführen, um inklusiv zu arbeiten?</b>
G: Also ich glaube mit Musik kann man halt eigentlich jeden abholen so und es gibt auch nicht so ein gestaffeltes Schwarz-Weiß wie jetzt in Mathe (also entweder es ist zwei oder nicht) also es kann nur eins sein und ich glaube in Musik kann man halt eben unglaublich gut differenzieren, hat man jetzt ja auch heute gesehen, also man kann, es sind Interpretationen möglich und jeder hat eben die Freude daran, also finde ich.
L: Ja, jedes Kind hat ja auch andere Stärken und Schwächen und ich denke gerade auch, wenn man mit Instrumenten arbeitet oder so ein Lied erarbeitet kann man jedem Kind einfach das zuteilen, was für ihn jetzt gerade passt, der eine kann z.B. singen, der andere, wenn der weder singen noch mit Instrumenten arbeiten möchte, der kann dann Bodypercussion machen also ich denk da ist einfach für jeden was dabei
W: Man kann z.B., wenn man die Instrumente behandelt sie nicht nur hören, sondern man kann sie auch anfassen und selbst spielen und dann selbst hören, wie sich die Instrumente anhören, wenn man sie selbst spielt.
<b>Interviewerin: Welche Eigenschaften und Kompetenzen sollten eine Lehrkraft haben, um erfolgreich inklusiven Musikunterricht durchführen zu können?</b>
S: Auf jeden Fall (...) diagnostische Kompetenzen, weil die Lehrkraft eben die Lernvoraussetzungen, den Lernstand, die Fähigkeiten der Schülerinnen und Schüler erfassen muss, um dann eben differenziert den Unterricht vorbereiten zu können also hat man zum Beispiel Kinder mit Hörschädigung drin oder Kinder mit geistiger Behinderung, das muss man vorher ja irgendwie erfassen, um dann eben darauf passend ein Lernangebot differenzierter erstellen zu können.
<i>Interviewerin: Also die Methodenkompetenz würden Sie sagen, ja?</i>
S: (Zustimmendes Nicken.)
<b>Interviewerin: Stichwort: Fachkompetenz, Methoden, Sozial, und Personal-kompetenz, da haben wir ja auch den Fragebogen gehabt. Würden Sie sagen, die vier Kompetenzbereiche stehen in ausgewogenem Verhältnis zueinander? Oder ist einer vielleicht wichtiger im Vergleich zu den anderen? Also wir haben den einen Block Personal- und Sozial-kompetenz und den anderen Block Methoden- und Fachkompetenz.</b>
G: Also ich finde es sehr schwer da irgendwie eines stärker zu gewichten. Klar ist es wichtig Methoden zu kennen, wie ich jeden abholen kann aber dazu gehört ja auch dieses Feingefühl, wo steht jeder Schüler und auch dieses

Hintergrundwissen "ok, wo knüpfe ich bei einem Schüler mit Förderbedarf, wo knüpfe ich da an?" Ich finde es schwer da eins zu gewichten.

W: Ich finde es auch sehr schwer da irgendwie eine Rangfolge zu sagen, weil es auch immer darauf ankommt, was man gerade behandelt, welche Klasse es ist, wie die Schüler untereinander sind, wie die Schüler lernen. Gerade so Personalkompetenz ist ja auch irgendwie was, was immer so im Hintergrund mitspielt und Fachkompetenz, man muss natürlich auch immer wissen worüber man spricht und das richtig vermitteln können und dazu gehören auch wieder die Methoden und je nachdem welche Förderbereiche man abdecken sollte, je nachdem welche Kinder da sind, muss man natürlich auch bestimmte Methoden kennen.

*Interviewerin: Es ist quasi so eine Verflechtung.*

W: Ja.

**Interviewerin: Was steht im Zentrum des inklusiven Musikunterrichts? Die Lehrenden, die Lernenden oder die Musik? Oder was sollte im Mittelpunkt stehen?**

G: Also ich bin für die Lernenden.

S: Ich auch.

W: Ich auch ja.

**Interviewerin: Und die Lehrenden und Lernenden ist das so eine abgegrenzte Rolle, also hat man auf der einen Seite die Schüler und auf der anderen Seite die Lehrer? Oder löst sich das ein bisschen auf, gerade in Hinblick auf inklusiven Musikunterricht?**

G: Ich würde das nicht klar abgrenzen, weil ich glaube, dass du auch als Lehrer von Schülern in gewisser Art und Weise lernen kannst also gerade im inklusiven Kontext.

*Interviewerin: Also der Lehrende als Lernende quasi?*

W: Ja oder so eine Art Lerngemeinschaft, dass man als Klasse so eine Lerngemeinschaft ist und voneinander lernen kann.

**Interviewerin: Kann inklusiver Unterricht oder Unterricht generell einen Wandel in der Gesellschaft bewirken? Oder bleibt das in der schulischen Praxis verhaftet? Oder hat es vielleicht auch weitere Auswirkungen, wenn wir jetzt sagen wir konzentrieren uns auf Inklusion?**

G: Also ich bin schon der Meinung, dass inklusiver Unterricht irgendwas bewirken kann, weil man dann einen ganz anderen Blick für Vielfältigkeit hat und nicht denkt "oh wow, der ist im Rollstuhl und da muss ich jetzt ganz komisch hinschauen, weil ich das noch nie gesehen hab" sondern man wächst mit dem, dass jeder andere Stärken und Schwächen hat und da ein bisschen toleranter dann vielleicht auch wird.

**Interviewerin: Noch eine letzte Frage: Von welcher Seite sollten die Impulse zur Umsetzung von inklusivem Musikunterricht ausgehen? Eher Politik, Praxis oder eher Wissenschaft? Also Praxis. Wir Lehrenden, Bildungspolitik und die Wissenschaft, die Uni, was wir auch hier im Projekt machen, Begleitforschung mit dem Ziel Unterricht eben inklusiver zu machen? Wer kann da was am ehesten bewegen?**

G: Ich denke es ist schon irgendwie ein Zusammenspiel, aber ich glaube schon, dass es die Bildungspolitik ist. Wenn man heutzutage davon ausgeht, dass ausgebildete Grundschullehrerinnen auch vorbereitet sein sollen für einen inklusiven Unterricht aber nichts davon in ihrer Ausbildung mitbekommen haben, kann ja auch nicht richtig sein. Aber man muss dafür auch offen sein. Aber ich denke da müsste man anfangen und dann mit der Wissenschaft begründen.

**Interviewerin: Wie können Sonderpädagogik und Musikpädagogik für allgemeinbildende Schulen voneinander profitieren? Also gab es vielleicht Methoden oder Verfahrensweisen, die wir hier im Seminar gemacht haben, die jetzt in der Sonderpädagogik anders gemacht würden, oder gibt es da Unterschiede in der Unterrichtsplanung vielleicht auch?**

G: Also ich glaube für die Frau L und mich war das jetzt schon ein Unterschied, dass natürlich der Umfang extrem größer ist als für eine Sonderschule oder je nach dem. Aber ansonsten fällt mir jetzt dazu nichts ein.

*Interviewerin: Also vom Aufbau her ähnlich, oder?*

L: Ja, ich denk, weil wir zwei ja Förderbereich Sprache haben, hätten wir es vielleicht noch mehr auf die Sprache geachtet also, dass man einfach so einen sprachlichen Unterricht einfach macht, aber generell ist es später in der Schule auch nicht so umsetzbar und deswegen ist es glaube ich so wie wir es hier gemacht haben, schon realitätsnäher.

*Interviewerin: Ein bisschen was von allen Förderbereichen dabei.*

Vielen Dank für Ihre Teilnahme!

## Interviews SoSe 2020 - Interview 2

### Interview-Transcript

**Interviewerin: Gehen wir erstmal reihum. In welchem Studiengang studieren Sie?**

D: Also ich studiere Grundschullehramt mit Hauptfach DaZ

H: Ich studiere PIR, den Modellstudiengang im Master

Bk: Ich studiere auch Grundschullehramt, auch mit DaZ als Unterrichtsfach

W: Ich studiere auch Grundschullehramt, auch mit Hauptfach DaZ

**Interviewerin: Dann kommen wir zur ersten Frage. Hat sich Ihr Verständnis von inklusivem Musikunterricht durch das Seminar verändert? Wenn ja wie oder nein?**

D: Also ich finde schon auf jeden Fall. Ich finde auch, dass es das erste Seminar für mich war, wo ich jetzt erstmal mit Inklusion in Verbindung gekommen bin und man halt auch darüber gesprochen hat, welche Maßnahmen man im Unterricht treffen kann. Man hat halt nur die typischen Differenzierungsmaßnahmen gekannt, dass man die Arbeitsblätter unterschiedlich schwierig gestaltet, oder halt irgendwelche Zusatzaufgaben macht. Aber dass halt auch in Musik oder in anderen Fächern, dann zum Beispiel, dass man irgendwelche Texte muss man nicht nur lesen, sondern kann man auch anhören, oder irgendwelche Einfühlungs- und Ausfühlungsphasen, dass das eben auch inklusive Maßnahmen sind, habe ich eigentlich durch das Seminar erst gelernt.

H: Ich war ja, also ich studiere ja Sonderpädagogik. Also es war grundsätzlich nichts neues für mich, dass es die Förderschwerpunkte gibt und dass man darauf achten muss aber ja, dadurch dass wir spezialisiert auf den Förderschwerpunkt Hören sind, war mir jetzt einiges davon eben schon neu und ich fand halt sehr gut dieses Semester, dass wir so viel praktischen Input bekommen haben also so viele verschiedene Beispiele, dadurch eben gesehen haben, wie man auf die verschiedenen Förderschwerpunkte in einem inklusiven Schulsetting eingehen kann und sollte. Also, das fand ich schon sehr gut.

Bk: Genau, also für mich war auch das Seminar sehr interessant und vor allem auch in Richtung Inklusion eben auch viele neue Blickwinkel, weil ich hatte eigentlich auch, man denkt immer als erstes da auch an die Hauptfächer, sag ich mal so, so Mathe, Deutsch usw. Aber in Musik gibt es eigentlich 'ne große Vielfalt an Möglichkeiten, wahrscheinlich sogar noch mehr als in anderen Fächern, die man da eben machen kann. Und gerade halt auch interessant, wie man das Kindern ermöglichen kann, die z.B. nicht so gut hören, dass Musik auch trotzdem für sie erlebbar sein kann. Und einfach auch diese Vielfalt an Sachen, die wir jetzt gesehen haben, hat einfach auch ein bisschen den Blick dafür geschärft, wo man auch ansetzen kann, wenn man eben Inklusion im Musikunterricht erzielen will. Also es war auf jeden Fall sehr interessant.

W: Ich fand das Seminar einen guten Denkanstoß. Ich meine ich studiere ganz normal Grundschullehramt und klar berücksichtigt man schonmal Differenzierung hier und da. Aber ich war ehrlich gesagt, als wir am Anfang, wir sollen inklusives Potenzial mit einbauen erstmal überfordert und dachte mir "Oh Gott, was gibt es denn da überhaupt? Auf was für Förderschwerpunkte muss ich denn da achten und ich glaube das hätte ich sonst, wenn ich das Seminar nicht gehabt hätte, halt jetzt gar nicht überlegt, irgendwie sowas, weil man es jetzt bei uns im Studium noch nie so wirklich gehört hat und deswegen fand ich es auch ganz gut und man hat ja auch wirklich gesehen, dass es wirklich unterschiedliche und verschiedene Möglichkeiten gibt. Denkanstöße, dass man es bei den weiteren Unterrichtsversuchen mit bedenken kann, wie man im Voraus schon mal einplanen könnte, was auf einen zukommt.

**Interviewerin: Interviewerin: Ganz wichtige Impulse! Wie unterscheidet sich jetzt, wir haben jetzt auch schon andere Fächer angesprochen, jetzt inklusiver Musikunterricht vom Musikunterricht in allgemeinbildenden Schulen? Sie haben das inklusive Potenzial schon angesprochen. Oder besser gefragt: "Welche Eigenschaften bzw. Kompetenzen lassen sich mit Musik am besten fördern im Vergleich zu anderen Fächern, also wieso ist Musik vielleicht besonders gut geeignet, um inklusiven Unterricht durchzuführen?"**

D: Ja also ich finde, was wir auch vorhin schon angesprochen haben, ist Hören sehr wichtig, auch gerade, dass es eben Möglichkeiten gibt, dass Kinder, die Hörschädigungen haben, (...), trotzdem die Musik irgendwie erlebbar machen können und vor allem auch dieses Fühlen, Rhythmus fühlen, Rhythmus irgendwie umsetzen, machen, irgendwie hat mir dieses Seminar gezeigt, dass das trotzdem bei jedem Kind irgendwie möglich ist und dass man da auch in verschiedensten Weisen, wie heut mit Alltagsgegenständen, dann mal wieder mit Boomwhackers, immer irgendwie die Musik die Kinder fühlen lassen kann, auch wenn sie vielleicht irgendwelche Einschränkungen haben, im Rollstuhl sitzen, schlechter hören und das finde ich auch einen großen Vorteil, auch für inklusiven Musikunterricht und dass man halt dadurch viel mehr auf die Kinder eingeht und die unterschiedlichen Lerntypen, oder die Kinder haben ja unterschiedliche Zugänge und die werden da einfach viel besser berücksichtigt als in einem allgemeinen Musikunterricht, wo man da wahrscheinlich nicht so stark darüber nachdenkt und wahrscheinlich auch einfach viel mehr die typische Notenlehre macht.

H: Also ich find, dass grundsätzlich eben Musikunterricht ja irgendwie die Emotionen anspricht und das ist ja jetzt was ganz anderes wie jetzt zum Beispiel in den Haupt- oder Lernfächern und dadurch finde ich, ist bei Musik grundsätzlich schon so ein inklusives Potenzial gegeben, eben weil irgendwie jeder Musik mag, auch hörgeschädigte Kinder mögen ja Musik und mögen es, Vibrationen zu spüren, wenn sie jetzt wirklich gar nichts hören, also das ist schon so eine Sache, die alle Menschen denke ich verbindet, dieses Interesse an Musik, das grundsätzlich einfach menschlich ist und einfach grundsätzlich da ist und außerdem finde ich auch, dass jetzt der Lehrplan, der normale Grundschullehrplan jetzt nicht so 'nen Druck macht, wie jetzt zum Beispiel der Deutsch-Lehrplan, also das Lernen der Schriftsprache, das Lesen, sondern, dass es wirklich ein bisschen offener ist und wirklich viele Möglichkeiten für Lehrer gibt, das individuell an seine Klasse anzupassen und eben umzusetzen (...) ich denke, dass wirklich grundsätzlich einfach Musik schon Inklusion anbietet und Differenzierung und eigene Interessen und das ist eigentlich das Schöne. Also das ist auch der Grund, warum, ich überhaupt Musik wählen wollte, weil ich es einfach wirklich super finde. Es macht jedem Spaß und ich denke, das müsste der Unterricht auch für alle Kinder, egal welchen Förderschwerpunkt sie haben, eben transportieren.

*Interviewerin: Das waren wichtige Punkte, auch mit dem Curriculum, dass das eben den Platz lässt, dass man es durchführt.*

Bk: Genau, also ich denke auch, Musikunterricht hat hier besonderes Potenzial, gerade auch bei Kindern die vielleicht Wahrnehmungs-schwierigkeiten haben oder eben auch motorisch sich ausprobieren können im Rahmen, wo halt jeder

sein mögliches beitragen kann aber halt nicht so dieser Druck ist, dass sie irgendwas bestimmtes erreichen müssen oder leisten müssen, sondern halt einfach auch, dass sie halt auch ein bisschen die Freiheit haben, sich auszuprobieren und gerade auch dieses Gemeinschaftsgefühl, das hier entstehen kann, hat vielleicht auch gerade für den Klassenzusammenhalt oder auch allgemein so für Selbstwertgefühl der Schüler, dass sie ein Erfolgserlebnis auch haben, wenn sie zum Beispiel sich dann auch trauen irgendwas vorzutragen mit der Klasse oder irgendwas machen, was sie vielleicht in irgendeinem anderen Rahmen jetzt sich eher nicht trauen würden oder sowas, dass die da eben halt über die Musik eigentlich so bisschen diese Freude auch und diese Erfolgserlebnisse haben können und genau eben auch, dass der Lehrplan da halt auch die Möglichkeiten lässt, weil eben oft halt viele Formulierungen auch offen sind oder eben auch ein bisschen interpretiert werden können, denke ich das ist gerade im Musikunterricht gut möglich hier Inklusion umzusetzen und auch weil einfach dieser Druck nicht da ist auch für die Lehrkraft. Es ist ja einfach viel freier sag ich mal und vielleicht auch spielerischer was auch für viele Kinder auch von Vorteil sein kann.

W: Ja, ich kann mich eigentlich dem ganzen Gesagten nur anschließen, dass ich so den Hauptpunkt einfach auch find, dass Musikunterricht halt viel inklusives Potenzial deshalb bietet, weil einfach nicht so der extreme Druck da ist wie in den anderen Fächern, dass man zum Schuljahresende genau den und den Stoff mit den und den Zielen, Kompetenzen und sonstwas durchgebracht haben muss, sondern dass halt viel Kreativität, Spaß und Freude auch einfach so an erster Stelle steht und dass man da halt individuell an die Klasse und an die verschiedenen Förderschwerpunkte, ja anders herangehen kann und deswegen fand ich das Seminar halt auch gut, dass wir jetzt so viele verschiedene Unterrichtsversuche auch gesehen haben, wo man mal sieht, was man mit den ganzen verschiedenen Ideen eigentlich überhaupt fördern und erreichen kann.

**Interviewerin: Was sollte ihrer Meinung nach im Zentrum inklusiven Musikunterrichts stehen, der Lehrende, der Lernende oder die Musik oder kann man das nicht so genau sagen?**

D: Also ich finde jetzt schwierig wirklich eins so rauszupicken, wenn ich wahrscheinlich eins rauspicken müsste, wäre es der Lernende, weil man ja doch irgendwie bisschen alles auf die Schüler hin konzipiert. Ich find eigentlich, dass alle drei wichtig sind, weil genau die drei ja das Zusammenspiel ja auch machen, so ist Unterricht und der Lehrer sollte vielleicht nicht so im Fokus stehen, dass es irgendwie, keine Ahnung nur dauernd lehrerzentrierte Phasen sind, sondern er sollte eigentlich dem Schüler schon relativ viel Freiraum auch geben. Aber gerade das ist ja dann auch die Aufgabe des Lehrers, genau solchen Unterricht zu konzipieren, indem die Schüler Möglichkeiten haben, etwas zu entdecken und was zu erforschen und auch die Musik ist finde ich wichtig in dem Sinne, dass man sagt. Die Vielfalt ist genau das, was in diesem Seminar jetzt rübergekommen ist, welche Möglichkeiten man eigentlich hat, Musikunterricht zu gestalten. Man denkt halt oft einfach so ans typische Singen und die Notenlehre und mehr gibt es nicht. Aber dass man ja mit den Kindern eigentlich auch tanzen kann, Bewegungen machen kann, Rhythmen klatschen kann also es gibt so eine große Vielfalt in Musik. Aber wenn ich mich für eines der drei entscheiden müsste, würde ich den Lernenden in den Fokus stellen, weil irgendwie das im Mittelpunkt ist, um den alles herum konzipiert wird.

H: Ich würde genauso den Schüler in den Mittelpunkt stellen, einfach aus dem Grund, weil der Schüler mit seinen Bedürfnissen und seinen individuellen Eigenschaften ja in meiner Klasse drinnen ist und an die muss ich anknüpfen, an die muss ich anknüpfen mit der Musik, die ich mache, an die muss ich anknüpfen mit meinem Lehrverhalten und deswegen wäre das für mich auch der Fokus.

Bk: Genau, bei mir wäre eigentlich auch der Fokus auf dem Kind oder den Kindern, einfach deswegen, weil man ja versucht, gerade im inklusiven Musikunterricht die Bedürfnisse eben zu berücksichtigen. Ich denk aber auch, dass es einfach wichtig ist, dass quasi die Lehrkraft ihre Rolle auch so wahrnimmt, dass es als Begleiter und Unterstützer eben ist aber auch vielleicht ein bisschen Förderer aber auch Forderer also das die Kinder trotz ihrer Förderbedürfnisse auch nicht unterschätzt werden oder halt nicht zu sehr immer "ja, wir geben dir jetzt wieder die und die Tipps oder geben die Differenzierung", sondern dass den Kinder die Möglichkeit gegeben wird, dass sie halt auch mal sich ausprobieren können und zeigen können was sie vielleicht auch können, was sie sich selbst vielleicht auch nicht so zutrauen aber dass man grundsätzlich nicht immer die Haltung hat, "der hat das und das Förderbedürfnis, deswegen kann er das vielleicht nicht", sondern eben grade dieses Fördern. Ich glaube das ist schon ein Zusammenspiel von allen dreien, weil ich denk auch die Lehrkraft muss ja auch den Inhalt also die Musik so auswählen, dass es auf den Schüler passt, also es dreht sich schon um den Schüler, aber es sind schon alle drei Komponenten wichtig, denke ich.



W: Ja, ich sehe es genauso. Klar sind alle drei Komponenten wichtig und die müssen ja auch zusammenpassen und zusammenspielen sonst funktioniert der Unterricht ja nicht aber müsste ich mich für eines entscheiden, würde ich auch an erster Stelle natürlich den Lernenden stellen und ich finde jetzt auch grade bezogen auf mein Unterrichtsbeispiel mit Bodypercussion, da war es ja am Anfang so durch dieses Ausprobieren am Körper und Körperwahrnehmen. Ich würde halt als ersten und wichtigsten Punkt immer noch bei dem Lernenden dann sehen, dass er den Körper eben wahrnimmt und wahrnimmt, wie er mit seinem Körper Musik erzeugen kann und an zweite Stelle die Musik an sich, dass er jetzt wirklich perfekt die Bodypercussion beherrscht, also immer den Lernenden an erste Stelle, wenn ich mich entscheiden müsste.

*Interviewerin: Genau, also man kann auch nicht so genau sagen, das ist der Lernende und das ist der Lehrende, weil die Lehrenden sind ja insofern Lernende, als dass es für sie neu ist, jedes Mal, wenn sie eine neue Klasse bekommen mit dieser heterogenen Schülerschaft. Die müssen sich drauf einstellen, die müssen vielleicht Förderberichte durchlesen damit das Kind überhaupt inkludiert werden kann, das Kind und der Lernende sowie der Lehrende im Mittelpunkt steht.*

**Welche Kompetenzen oder Eigenschaften sollte jetzt die Lehrkraft haben, um erfolgreichen inklusiven Musikunterricht durchführen zu können, auch wenn Sie an Ihren eigenen Unterrichtsversuch denken, was spielt dann da so in die Planung mit rein, in die Ausführung?**

D: Also ich find, ganz wichtig, jetzt unabhängig vom Musikunterricht, einfach Empathie und dass man sich mit den Schülern beschäftigt und einem die Schüler wichtig sind und am Herzen liegen, weil ich find nur dann kann man auch wirklich einen Unterricht machen, der wirklich auch zum Schüler passt, wenn man das auch wirklich will. Empathie und Perspektivübernahme vielleicht auch, dass man sich manchmal auch in die Kinder reindenken kann und sich überlegen kann, ok, grade auch bei Kindern, die schlechter hören oder im Rollstuhl sitzen, 'wie geht's dem? Wie kann der vielleicht Bodypercussion machen?' also dass man sich da wirklich gut reinfühlen kann und dann finde ich aber auch wichtig, also dass ist jetzt nicht unbedingt Eigenschaft aber dass man sich in Musik auskennt, wissenschaftlich oder fachwissenschaftlich um halt dann genau wirklich die verschiedenen Aspekte der Musik reinbringen zu können oder halt sich dann halt dann wirklich auf den Schüler einstellen zu können und zu wissen "ok, bei Rhythmik kann man das so und so machen und für den Schüler passt das eben mit der Methode besser und für den Schüler eben anders" und ich finde das kann man eben nur machen, wenn man halt auch wirklich das Wissen hat oder halt als Lehrer die Motivation hat, sich zu beschäftigen damit und sich vielleicht auch einzulesen, weil wenn man nicht unbedingt viel darüber weiß und dann auch keine Lust hat irgendwie was darüber zu lesen, oder sich zu informieren, dann kann man den Unterricht auch gar nicht wirklich auf den Schüler hin konzipieren, also das finde ich als Lehrer ziemlich wichtig.

*Interviewerin: Letztendlich ein Zusammenspiel aus Methodenkompetenz, Sachkompetenz und aus Personal- und Sozialkompetenz.*

D: Genau

H: Genau, ich find das, was angesprochen wurde ist eigentlich so der Start wie Inklusion gelingen kann, weil Inklusion beginnt für mich im Kopf, das ist eine Sache, die muss der Lehrer leben wollen und er muss offen dafür sein. Ein Lehrer im inklusiven Setting muss flexibel sein, der muss anpassungsfähig sein an seine Schülerschaft und die wird sich ja jährlich spätestens ändern und eben man muss flexibel sein, man muss das Leben wollen, man muss seine Schüler alle wertschätzen und man muss auch, also ich weiß noch, mich hat mal eine Lehrkraft mal inspiriert, weil die sagte "man muss immer die Schätze in den Schülern sehen und nicht ihre Fehler" und ich denke das ist in Musik sehr gut umsetzbar.

*Interviewerin: Jeder hat seinen Teil, den er beiträgt zur Musikgruppe*

H: Genau, das ist die Denke, die eine Lehrkraft eigentlich verinnerlicht haben muss und leben muss und das ist in Musik so schön möglich wie in fast keinem anderen Fach und genau also eben so eine Denksache und eben Kompetenzen auch noch, dass sie eben wissen muss, "ja, was sind das für Förderschwerpunkte, die ich habe? Wie gehe ich individuell da darauf ein? Wie kann ich die Schüler individuell fördern und vielleicht auch dass man nicht nur die Schülerarbeiten sieht, sondern auch die Elternarbeit. Genau, und vielleicht auch interdisziplinär im Team arbeiten kann. "Die Sonderpädagogen

helfen mi jederzeit, es gibt den MSD. Ich kann dort jederzeit um Unterstützung fragen und bitten und am Ende des Tages ist das alles machbar, man muss es nur wollen."

*Interviewerin: Es ist eine multiprofessionelle Unternehmung.*

Bk: Genau, also ich denk es ist so ziemlich alles gesagt worden, also ich denk halt auch, diese Empathiefähigkeit ist besonders wichtig und dass halt man sich in die Schüler eindenken kann und gerade auch diese Haltung hat, dass man ihnen auch helfen will und eben gerade da auch anknüpfen kann, dass die Kinder eben auch schon vieles können und das eben wertschätzen und auch quasi weiter ausbauen und ich denke da ist auch noch zusätzlich zu dem fachlichen Wissen in Bezug auf das Fach und auf das didaktische Wissen ist auch die Diagnosekompetenz ziemlich wichtig, weil (...).

*Interviewerin: Am Anfang auf jeden Fall.*

Bk: Genau, was hat das Kind überhaupt für Bedürfnisse und wo kann ich da anknüpfen, wie kann ich da vorgehen? Was ist für das Kind vielleicht auch der richtige Zugang zu irgendeinem Thema? Also gerade, dass man in diese Richtung auch Wissen hat, um das Kind dann auch quasi optimal fördern zu können. Also zusätzlich zu diesen ganzen anderen Kompetenzen, die wir jetzt schon gehört haben, ist denke ich das mit der Diagnose schon auch noch sehr wichtig auch bei Inklusion.

*Interviewerin: Auf jeden Fall!*

W: Ja, jetzt ist schon so viel gesagt worden, wo ich überall eigentlich auch nur zustimmen kann und eigentlich nicht mehr wirklich was zum ergänzen hab. Also so zusammenfassen würde ich auch sagen, dass an erster Stelle auch einfach wirklich die Empathie steht, dass man sich in die Person hineinversetzt und dass man es wollen muss, dass es wirklich gelingen kann.

**Interviewerin: Ja vielen herzlichen Dank. Eine letzte Frage noch: Von welcher Seite sollten die Impulse kommen, um inklusiven Unterricht gut umsetzen zu können? Aus der Politik, aus der Praxis, das, was wir machen in der Lehrerbildung in der Praxis des Klassenzimmers, oder vielleicht?**

D: Ja, also ich würd' einerseits sagen, es ist ein Zusammenspiel, also ich finde es sehr wichtig, dass es in der Lehrerausbildung drankommt, weil man oft diese Überforderung oft spürt, wenn man eben nichts drüber weiß, wie auch am Anfang von diesem Seminar, wo man sich erstmal gedacht hat "ok, inklusives Potenzial?" und ich fände es echt wichtig, dass in der Lehrerausbildung man da ziemlich viel drüber erfährt, um dann nicht in der Klasse zu stehen und einfach völlig überfordert zu sein, weil man Kinder hat, die vielleicht irgendwelche Einschränkungen haben, die im Unterricht vielleicht nicht wirklich mitkommen und dann muss man irgendwie schauen, wie man das schafft oder dass man einfach Informationen erfährt, wie man sich Hilfe holen kann über den MSD, dass man einfach irgendwie durch die Lehrerausbildung da schon in das ganze Thema eingeführt wird und von der Politik her würde ich sagen, vielleicht dass es einfach auch noch eher im Lehrplan verankert ist. Also es steht zwar im Lehrplan drin, dass Bildung inklusiv ist und dass jeder ein Recht auf Bildung hat, das steht ja auch in den verschiedenen Gesetzen, aber irgendwie kommt das noch nicht so richtig bei jedem Lehrer oder in jeder Schule an und vielleicht, dass man von der Politik her immer mehr inklusive Schulen zu gestalten, dass halt die Schulen immer mehr das Profil Inklusion haben. Genau, deswegen finde ich beide Aspekte wichtig und je mehr Menschen um diese Inklusion kämpfen und das als Ziel haben, desto eher wird es wahrscheinlich auch umgesetzt.

H: Also für mich spielen beide Seiten zusammen, zum einen die Praxis, die ja wirklich Probleme erkennt und das dann eben an die Politik weiterleitet. Das wäre für mich wichtig, weil ich finde, derzeit läuft viel falsch, oder viel läuft noch gar nicht, von den personalen Ressourcen her. Ich finde es unmöglich, dass man beim MSD teilweise nur eine Stunde im Halbjahr dafür aufbringen kann, ein Kind sich in einem inklusiven Setting anzuschauen und das ist einfach viel zu wenig also. Ich weiß es ist schwierig, weil einfach zu wenig Sonderpädagogen nachkommen. Aber irgendwie müsste man schauen, oder müsste die Politik auch schauen, dass man irgendwie versucht, da mehr Menschen für diese Sparte zu begeistern. Oder keine Ahnung, es müssen ja nicht immer Sonderpädagogen sein. In Italien geht es ja schließlich auch ohne eine sonderpädagogische Ausbildung, dass es da Inklusionshelfer gibt. Ich finde es auch falsch, wenn die Politik sagt, die Inklusion ist Aufgabe aller Lehrer. Ja es ist, ich finde es eine ganz schön große Aufgabe, so ohne große Ausbildung Lehrer in so ein Setting zu schmeißen und zu sagen "setzt das um!" mit der fehlenden Unterstützung, die wirklich da ist und ich find, der Gedanke ist da, aber er ist nicht so ganz durchdacht und das ist wirklich die Aufgabe der Politik das nochmal zu bedenken und sich da vielleicht auch Anreize aus der Praxis zu holen. In der Praxis eben nachzufragen "hey, wie läuft's derzeit. Was fehlt euch?" und da anzusetzen.

*Interviewerin: Genau, weil die Lehrer sind einfach die Experten für das, was sie machen und da kann man nicht einfach von oben "Top-Down" einfach irgendwas implementieren ohne Rücksprache zu halten. Das muss quasi reziprok passieren und nicht einseitig.*

H: Ja, richtig.

Bk: Ich glaube, das ist auch so ziemlich das Problem, warum viele Lehrer auch eher so nicht besonders wohlgesinnt gegenüber Inklusion sind, weil gerade die auch schon länger im Berufsalltag sind, denen wurde das einfach von oben aufgezwungen und so richtig wie das umgesetzt werden soll ist auch nicht klar. Ich denke halt auch dieses personelle Problem ist halt wirklich schwierig, weil die Politik für die Umsetzung der Inklusion eigentlich viel mehr Personal bräuchte also halt initiieren müsste, dass es mehr Leute gibt und ich denk aber auch, um das wirklich langfristig umsetzen zu können, muss es in der Lehrerausbildung eigentlich auch für jede Grundschullehrkraft und eigentlich auch für jede Lehrkraft, egal welche Schulart, irgendwie einen Grundstock an Wissen dazu geben, wie man überhaupt damit umgeht oder eben auch zu den Förderschwerpunkten und so weiter. Weil ich bin mir auch sicher, es gibt genug Lehrkräfte, oder auch wenn man das im Studium will, kann man im Prinzip alles, was Inklusion angeht, umgehen, wenn man die richtigen Seminare wählt, kann man alles umgehen, wenn man das nicht möchte, was natürlich keinen Sinn macht, weil später braucht man das natürlich. Aber ich denk, dadurch dass Inklusion auch irgendwie mit einem negativen Bild verknüpft ist bei vielen Leuten oder halt mit einer großen Angst aber halt so, dass es eine Hürde ist, versuchen viele dem vielleicht auch aus dem Weg zu gehen. Langfristig führt das zu keinem guten Ziel, das müsste sowohl in der Praxis als in der Lehrerausbildung als auch von der Politik her müssten da Maßnahmen passieren, die da auch zusammengreifen, an einem Strang ziehen, dass es umgesetzt wird. Aber ich finde halt auch immer, das von oben herab "ja, jetzt macht ihr das und das in der Praxis, damit das funktioniert". Aber keiner von denen war jemals in der Schule und hat sich angeschaut, wie das wirklich aussieht, das ist halt einfach schwierig. Das Zusammenspiel funktioniert halt einfach nicht.

*Interviewerin: Ja, vielen Dank.*

W: Ja, ich sehe es auch so, dass das Zusammenspiel halt einfach noch nicht funktioniert und dass man da echt einfach schauen müsste, nicht nur einfach irgendwelche Theorien aufstellen, wo man auch einfach mehr Personal einstellen kann, könnte, müsste, sondern auch wirklich einfach in die Schulen gehen, schauen wie es abläuft und wie man da am besten ein ganz neues Konzept entwickeln kann, wie man vorgeht. Ich finde auch den Gedanken gut, dass man es einfach in das Grundschullehrstudium oder Lehramtsstudium allgemein einfach grundlegend mit einbaut, dass es eigentlich auch ganz normal sein sollte.

*Interviewerin: Genau, wie in unserem Projekt eben, dass wir es so generell machen, dass es nicht nur auf das Projekt beschränkt ist.*

W: Ja.

*Interviewerin: Gut, ich bedanke mich ganz herzlich bei Ihnen für die Mitwirkung und die tollen Wortbeiträge. Es war wirklich sehr toll mit Ihnen zu diskutieren. Super!*

## Anhang 2: Ausgewertete und Kodierte Interview- Transkripte

1	<b>Interview WiSe 2019</b>		
2	Interview-Transcript	Initial Coding Framework	Final Coding Framework
	<p><b>Interviewerin: Hat sich euer Verständnis von inklusivem Unterricht geändert über das Seminar hinweg oder ist es gleichgeblieben?</b></p>		
<p>..G 2.1.2) Differenzierungsmöglir</p>	<p>Person 1: Also ich finde es hat sich schon geändert, weil man einfach irgendwie etwas an die Hand bekommen hat, <b>inwiefern Musikunterricht Potenzial bietet eben auch benachteiligte Kinder miteinzubauen und vorher ist es einem nicht so bewusst, dass es da so viele Möglichkeiten gibt, oder dass man ganz viel schon von selbst einbaut, was eben auch differenziert und für schwächere Kinder auch geeignet ist.</b></p>	<p>Sammlung von Erfahrungen über inklusiven Musikunterricht und das inklusive Potenzial, das Musikunterricht bietet alle Schüler*innen mit Förderbedarf miteinzubeziehen.</p> <p>Bewusstsein für Möglichkeiten und das inhärente inklusive Potenzial von MU (Möglichkeiten zur Differenzierung)</p>	<p><b>Inhärente Inklusivität des Musik-unterrichts G2): Differenzierungs-möglichkeiten G2.1.2)</b></p>
<p>..G 2.1.2) Differenzierungsmöglir</p>	<p>Interviewerin: Ja, oder auch was wir heute schon gehört haben, wie heterogen eben eine Klasse sein kann. Da kann man nicht von einer Gruppe ausgehen. Noch andere Meinungen.</p> <p>Person 2: Ja, dass man auch reflektiert, dass es sehr große Unterschiede geben kann und ich finde es bietet großes Potenzial aber man reflektiert das halt nicht so und denkt "ja für die Klasse geht das so" aber dann, wenn man darüber nachdenkt, dann fallen einem so viele Möglichkeiten ein, jedes Kind miteinzubeziehen und für jedes Kind den Musikunterricht anzupassen, dass man halt alle Kinder mitnimmt. Das hat sich zumindest bei mir geändert.</p>	<p>Wissen darüber, wie heterogen Schülerschaft sein kann.</p> <p>Keine einheitliche Gruppe.</p> <p>Reflexion über Heterogenität der Schüler*innen</p> <p>Vielfalt der inklusiven Möglichkeiten und der individuellen Anpassung</p> <p>Darauf achten, alle Schüler*innen mitzunehmen</p>	<p>Heterogenität der Schülerschaft</p> <p><b>Differenzierungsmöglichkeiten - methodisch-didaktisch G 2.1.2): Vielfalt der inklusiven Methodik</b> Inklusivität in Praxis umsetzen</p>
	<p>Interviewerin: Genau, also wir haben viele Möglichkeiten kennengelernt, die man dann natürlich flexibel anpassen kann, aber, dass man die Klasse dann eben nicht als Ganzes nimmt, sondern auch differenzieren kann also in der Gruppenarbeit z.B. Wie wir es auch vorhin gesehen haben, dass einer dirigiert und die anderen spielen nach, das müsste natürlich ein stärkerer Schüler sein und man muss dadurch seine Schüler auch kennen.</p> <p>Person 3: Ja genau das, was gesagt wurde, dass die Unterschiede in einer Klasse so verschieden sein können, ganz unterschiedlich und man mit vielen Problemen in dem Moment auch konfrontiert wird.</p>	<p>Kennenlernen von Möglichkeiten, die man flexibel anpassen kann.</p> <p>Klasse nicht als Ganzes sehen, sondern individuell differenzieren z.B. in Gruppenarbeit mit verschiedenen Rollen (Dirigentenspiel)</p> <p>Genauere Einschätzung der Fähigkeiten und Fertigkeiten der Schüler*innen. Einfühlungsvermögen</p> <p>Große Heterogenität der Schülerschaft, mit denen Lehrkraft in Lehrpraxis konfrontiert ist</p>	<p>Vielfalt der inklusiven Methodik</p> <p>Schüler*innen als Individuen wahrnehmen</p> <p>Didaktisch-metho dische Differenzierung</p> <p>Diagnosekompetenz, Einfühlungsvermögen</p>

..G 2.1.3) Aud., takt., vis., kinästh

<p>Person 10: Aber im Grunde genommen ist ja alles differenzierter Unterricht aufgrund der heterogenen Schülerschaft, nicht so sehr inklusiver Unterricht, oder? Inklusiv wird immer beschult, wenn jemand eine diagnostizierte Lernschwäche hat und dann macht man ja inklusiven Unterricht.</p>	<p>Inhärente Inklusivität des Unterrichts. Guter Unterricht ist von Haus aus inklusiv</p> <p>Unterscheidung von Differenzierung und Inklusion</p>	<p>Inhärente Inklusivität des Unterrichts</p> <p>Differenzierung vs. Inklusion</p>
<p>Interviewerin: Ja aber, dass alle eben auch einbezogen werden können. Ich finde guter GS-Unterricht ist von sich aus inklusiv also man muss jetzt nicht das Label "Inklusion" draufsetzen.</p> <p>Person 10: Aber ich glaube, dass trotzdem, wenn ich wüsste dass inklusiv, also dass Kinder dabei sind, die benachteiligt sind oder eine Klasse hätte wo keine dabei sind, dass ich trotzdem die Stunden anders machen würde, weil ich glaube nicht, dass ich bei einer Regelklasse <u>wirklich alle Sinne ansprechen würde</u>, sondern ich würde glaube ich voraussetzen. Also ich glaube da muss man schon noch umdenken um das routinierter</p>	<p>Unterscheidung zwischen inklusivem Unterrichten und des Unterrichts in einer Regelklasse in Hinblick auf unterschiedliches didaktisch-methodisches Vorgehen</p> <p>Multisensorik rückt im inklusiven Unterricht in den Vordergrund im inklusiven Unterricht</p> <p>Umdenken erforderlich in der Herangehensweise und Schwerpunktzug</p>	<p>Unterscheidung zwischen inklusivem Unterricht und regulärem Unterricht</p> <p><b>Multisensorik: Auditive, taktile, visuelle und kinästhetische Wahrnehmung der musikalischen Aktivität G 2.1.3)</b></p> <p>Planung inklusiven Unterrichts</p>
<p><b>Interviewerin: Wie unterscheidet sich denn jetzt inklusiver Unterricht oder dieser differenzierte Unterricht vom Unterricht im allgemeinen Schulunterricht, Unterschiede zwischen Sonderpädagogik und allgemeiner Pädagogik. Da würde ich die Sonderpädagogen zu Wort bitten.</b></p>		
<p>Person 7: Also bezogen auf den Musikunterricht habe ich mir vorher noch gar keine Gedanken gemacht, wie er inklusiv umgesetzt werden kann, weil das in meinem Fach jetzt so auch nicht vorkommt, sondern eher allgemein. Deshalb fand ich es schon interessant es mal auf Musik zu beziehen. Allgemein gilt für Inklusion Handlungsorientierung und Kleinschrittigkeit, was vorher auch schon erwähnt wurde und es kommt natürlich immer vollkommen drauf an, in welchem Förderbereich die Schwerpunkte liegen von den Kindern. Ich hab jetzt hauptsächlich Kinder mit Lernschwierigkeiten kennengelernt oder Verhaltensauffälligkeiten und da ist es vor allem wichtig, dass man kleinschrittig vorgeht und viele Anschauungsmaterialien hat und das fand ich bei den Stunden schon, also Musik schon immer ziemlich gut auch vorbereitet also auch wenn in der Klasse selbst keine Kinder mit Förderbedarf dabei sind, vielleicht einfach mal Heterogenität herrscht find ich super, dass es Anschauungsmaterialien gab.</p> <p><b>Interviewerin: Welche Eigenschaften bzw. Kompetenzen sollte eine Lehrkraft haben, um erfolgreichen inklusiven Musikunterricht durchführen zu können?</b></p>	<p>Vor dem Seminar noch keine Gedanken, Studiums bedingt, gemacht wie Musikunterricht inklusiv gestaltet werden kann.</p> <p>Inklusiver Unterricht richtet den Fokus auf Kleinschrittigkeit und Handlungsorientierung.</p> <p>Es kommt darauf an, welche Förderbereiche vorliegen.</p> <p>Differenzierendes, kleinschrittiges Vorgehen hat auch positiven Effekt, wenn kein/e Schüler*in mit Förderbedarf in Klasse sind in Bezug auf die Heterogenität der Schüler*innen im Allgemeinen.</p> <p>Gespür für Differenzierung des Unterrichtsmaterials und Abstimmung auf Fertigkeiten und Fähigkeiten der Schüler*innen</p> <p>Differenzierten Blick auf Klassen richten</p> <p>Kein einheitliches Schema auf alle Schüler*innen anwenden. Differenzierung statt Einheitlichkeit und Standardisierung</p> <p>Wahrnehmung und Förderung der Schüler*innen als Individuen um bestmögliche Integration zu erzielen.</p> <p>Pädagogisches Geschick und Flexibilität/Spontaneität gefragt, da Situationen nicht geplant werden können</p>	<p>Erste Erfahrungen mit inklusivem Unterricht</p> <p>Kleinschrittigkeit und Handlungsorientierung (pädagogische Konzeption und didaktisch-method. Vorgehen)</p> <p>Heterogene Schülerschaft</p> <p>Guter Unterricht von sich aus inklusiv</p>

<p>..A 1.1) Diagnosekomp./indiv. 1</p> <p>..A 1.2) Gestaltung und Metho</p> <p>..A 4.1) Empathie/Feingefühl</p> <p>..A 2.1) Flexibilität und Anpa:</p> <p>..A 1.2) Gestaltung und Meth</p> <p>..A 1.1) Diagnosekomp./indiv</p>	<p>Person 8: Also ich glaub, dass die Lehrkraft ein Bewusstsein dafür haben sollte, was schwer und leicht ist und dass sie dementsprechend abstimmen kann und anbieten kann und dass die Lehrerin vor allem ein Gefühl für ihre Klasse hat, das bedeutet, dass ich einen differenzierten Blick auf meine Klasse haben kann und nicht versuche ein Schema in der Klasse umzusetzen, sondern jeden Schüler individuell wahrnehme und dann versuche den so zu fördern, dass er mitintegriert ist.</p>	<p>Selbstreflexion des eigenen Vorgehens auch hinsichtlich der Schüler*innen</p>	<p><b>A1) Fachkompetenz: A 1.1) Bewusstsein, was schwer und leicht ist</b></p> <p><b>A 1.2) Gestaltung und Methoden des Unterrichts (Differenzierung)</b></p> <p><b>A 4.1) Feingefühl dafür besitzen, wo Schüler*innen stehen (Perspektivübernahme, Akzeptanz von Schüler*innen mit unterschiedl. Bedürfnissen, Lern- und Entwicklungsständen)</b></p>
<p>..A 2.2) Reflexivität: U-Gestaltung</p> <p>..A 2.2) Reflexivität: U-Gestaltung</p>	<p>Person 9: Ich finde, man braucht ein gewisses pädagogisches Geschick, dass man in der Stunde, weil man kann sich vielleicht nicht auf alle Situationen vorbereiten, dass man in der Stunde merkt "ah, ok das funktioniert nicht, dann sehe ich das und mache es irgendwie anders und damit spielt so rein die eigene oder die Selbstreflexion, dass man das ist ganz wichtig auch darüber nachdenkt "habe ich das jetzt richtig gemacht oder wie bin ich mit 'nem Schüler umgegangen oder mit der Stunde.</p>	<p>Offenheit für neue Herausforderungen, Ausdauer und positive Einstellung wird als wichtige Qualität angesehen. Geduld und Flexibilität als ebenso wichtige Eigenschaften.</p>	<p><b>A 1.2) Gestaltung und Methoden des Unterrichts (Differenzierung)</b></p> <p><b>A 2.1) Flexibilität und Anpassungsfähigkeit</b></p> <p><b>A 1.1) indiv. Vorgehensw.</b></p> <p><b>A 2.2) Bereitschaft eigene Unterrichtsgestaltung zu reflektieren bzw. neu zu überdenken</b></p> <p><b>A 2.2) Methodenkompetenz: Reflexivität: Selbstreflexion</b></p>
<p>..A 4.4) Neugierde: Offenheit/C</p> <p>..A 4.2) Erfolgsorientierung/En</p> <p>..A 4.4) Neugierde: Offenheit/C</p> <p>..A 4.2) Erfolgsorientierung/Enga</p> <p>..A 4.3) Gelassenheit bzw. Geduld</p>	<p>Person 5: Ich glaube es ist mit am wichtigsten, dass man sich darauf einlässt und das Ganze nicht als Hindernis sieht, sondern dass man ja auch Themen, wenn man sich denkt "oh Gott das funktioniert jetzt nicht", dass man auch einfach mal probiert und da braucht man bestimmt auch ganz ganz viel Geduld und Flexibilität, weil sicher gleich nicht alles so funktioniert wie man sich das vorgestellt hat. Ich glaube das ist auch ein wichtiger Punkt</p>	<p>Offenheit für neue Herausforderungen, Ausdauer und positive Einstellung wird als wichtige Qualität angesehen. Geduld und Flexibilität als ebenso wichtige Eigenschaften.</p>	<p><b>A 4.4) Neugierde: Offenheit</b></p> <p><b>A 4.4) Offenheit f. neue Herausforderungen</b></p> <p><b>A 4.2) Erfolgsorientierung</b></p> <p><b>A 4.2) Engagement</b></p> <p><b>A 4.3) Gelassenheit bzw. Geduld</b></p>
<p>..A 1.1) Diagnosekomp./indiv. 1</p> <p>..A 2.1) Flexibilität und Anpassi</p> <p>..A 2.1) Flexibilität und Anpassi</p>	<p>Person 2: Ich würde auch sagen, dass man genau hinschauen soll, was die Kinder gerade brauchen und einfach da flexibel auch zu sein und seinen Plan nicht durchzwingen zu wollen.</p> <p>Interviewerin: Ja, auch in der Situation, auch wie man mit den Schülern umgeht, auch die Formulierungen anpasst an den Schüler. Da haben wir nicht viel Zeit gehabt, die Schüler kennenzulernen wie eine Klassenleitung aber es ist doch rausgekommen, dass ihr da Empathie gezeigt habt und die Schüler individuell behandelt habt als sie draußen standen. Da kann man die Aufgabenstellung vielleicht nicht für jeden Schüler so formulieren, wie man es bei leistungsstärkeren Schülern machen würde.</p>	<p>Diagnostische Kompetenz, um Lerninhalte an Bedürfnisse der Schüler*innen anzupassen. Flexibilität und Bereitschaft Routinen zu durchbrechen</p>	<p><b>A 1.1) Diagnostische Kompetenz</b></p> <p><b>A 2.1) Flexibilität und Anpassungsfähigkeit</b></p> <p><b>A 2.2) Routinen durchbrechen</b></p>
<p>..A 4.4) Neugierde: Offenheit/C</p> <p>..A 3.1.2) Wertschätzung der St</p> <p>..A 2.1) Flexibilität und Anpassur</p> <p>..A 2.1) Flexibilität und Anpassur</p>	<p>Person 3: Ja ich finde man sollte auch generell offen sein, allen Schülern gegenüber, dass man auch nicht sagt, der der ein bisschen schlechter ist hält alles auf und blockiert total meinen Unterricht, sondern man sollte auch versuchen das als Bereicherung zu sehen diese Individualität und ja genau, ich glaube das flexible, spontane ist auch ganz wichtig, dass man auch während der Stunde dann schaut "es funktioniert nicht, dann probiere ich es so" und ja genau.</p>	<p>Offenheit den Schüler*innen gegenüber als Kompetenz anstelle von Kategorisierung und Defizitorientierung.</p> <p>Individualität sollte als Bereicherung angesehen werden.</p> <p>Flexibilität und Spontanität sind unabdingbar.</p>	<p><b>A 4.4) Offenheit den Schüler*innen gegenüber</b></p> <p><b>A 3.1.3) Keiner Defizitorientierung</b></p> <p><b>A 3.1.3) Wertschätzung der Schüler*innen</b></p> <p><b>A 2.1) Flexibilität</b></p> <p><b>A 2.1) Spontanität</b></p>



<p>..A 2.1) Flexibilität und Anpassung</p> <p>..A 3.1.2) Wertschätzung der Schüler</p> <p>..A 2.1) Flexibilität und Anpassung</p>	<p>Person 4: Ich hab auch mir gedacht, dass Flexibilität ganz wichtig ist, was ich auch immer ganz schön find, wenn man bei Stunden zuschaut und der Lehrer greift auf, dass ein Kind besonders interessiert ist, oder dass mehrere Kinder grad auf eine andere Richtung zusteuern, dass man dann auch mal sagt "ok, ich lass jetzt die Stunde Stunde sein und nutz die Motivation von den Kindern und greift das Thema dann auf."</p> <p>Interviewerin: Also die Stunde ein Stück weit von den Schülern leiten lassen.</p> <p>Person 4: Ja genau, also klar ist mir schon auch bewusst, dass das nicht immer geht und dass das bestimmt auch sauschwierig ist, aber wenn jetzt sich die Situation einfach anbietet und ich kann jetzt grad flexibel sein und sagen: "ja ok, dann steige ich da kurz aus und mach das Thema was jetzt grade bei den Kindern brennt oder so, dann glaub ich kann man ganz gute Ergebnisse erzielen."</p>	<p>Flexibilität als zentraler Wert.</p> <p>Schüler*innen bestimmen lassen, in welche Richtung die Stunde gehen soll. Motivation der Schüler*innen aufgreifen und eigene Pläne zurückstellen.</p> <p>Flexibilität und Spontanität in der Unterrichtsgestaltung, um den Bedürfnissen der Schüler*innen gerecht zu werden.</p>	<p><b>A 2.1) Flexibilität und Anpassungsfähigkeit</b></p> <p><b>A 3.1.3) Interesse an allen Schüler*innen zeigen</b></p> <p><b>A 2.1) Spontanität</b></p> <p>Schülerorientierung</p>
<p>..A 2.1) Flexibilität und Anpassung</p> <p>..A 4.1) Empathie/Feingefühl der Schüler</p> <p>..A 1.1) Diagnosekomp./individ. Vorgehen</p>	<p>Person 6: Ja, es wurde schon ganz viel gesagt. Ich glaube, dass es sehr wichtig ist, dass man eben als Lehrer flexibel ist und sich in die einzelnen Kinder eben hineinversetzen kann und jeden entsprechend seines Leistungsstandes aufgreifen bzw. eingehen kann.</p>	<p>Flexibilität der Lehrperson an zentraler Stelle. Fähigkeit sich in die Schüler*innen hineinversetzen zu können und entwicklungsadäquat zu fördern.</p>	<p><b>A 2.1) Flexibilität</b></p> <p><b>A 4.1) Sich in Schüler*innen hineinversetzen können.</b></p> <p><b>A 1.1) Individuelles Vorgehen</b></p> <p>Entwicklungsorientiertes Lehren/ Fördern der Schüler*innen</p>
<p>..A 4.2) Erfolgsorientierung/Engagement</p> <p>..A 4.2) Erfolgsorientierung/Engagement</p> <p>..A 2.2) Reflexivität: U-Gestaltung</p> <p>..A 2.1) Flexibilität und Anpassung</p> <p>..A 4.3) Gelassenheit bzw. Geduld</p> <p>..A 4.3) Gelassenheit bzw. Geduld</p>	<p>Person 7: Ich habe mir auch gedacht, dass Engagement ganz wichtig ist, also es macht ja ehrlich gesagt schon immer viel mehr Arbeit zu differenzieren und dass man da einfach die Motivation beibehält, dass man jedem Kind gerecht wird, gleichzeitig sich selbst nicht überfordert aber.</p> <p>Interviewerin: Das ist das Sich-selbst-reflektieren und eben nicht da stehen bleiben und das Material verwenden.</p> <p>Person 7: Genau, ja.</p> <p>Person 9: Ja, mir kam auch zuerst der Gedanke, dass man flexibel sein sollte, weil bestimmte Schwierigkeiten kommen, mit denen man nicht rechnet. Gleichzeitig braucht man glaub ich auch nicht bei Musik, sondern in allen Fächern viel Geduld, dass man den Kindern Zeit gibt und vielleicht noch mehr Zeit gibt als man geplant hat.</p>	<p>Engagement wird als wichtige Eigenschaft angesehen. In Hinblick auf den Arbeitsaufwand, der durch die Differenzierung des Lernmaterials und die Förderung des Individuums entsteht, ist Motivation unabdingbar. Gleichzeitig sollte die Lehrkraft Überforderung vermeiden</p> <p>Selbstreflexion</p> <p>Flexibilität seitens der Lehrkraft in Hinblick auf eine Unterrichtssituation, die nicht vorhersehbar ist.</p> <p>Geduld, um den Schüler*innen genug Zeit zu lernen zu geben.</p>	<p><b>A 4.2) Engagement</b></p> <p><b>A 4.2) Motivation</b></p> <p><b>A 2.2) Eigene Kapazität einschätzen können</b></p> <p><b>A 2.1) Flexibilität</b></p> <p><b>A 4.3) Geduld</b></p> <p><b>A 4.3) Kindern genügend Zeit geben</b></p>
<p>..A 4.1) Empathie/Feingefühl der Schüler</p> <p>..A 4.1) Empathie/Feingefühl der Schüler</p> <p>..A 3.1.2) Wertschätzung der Schüler</p> <p>..A 4.1) Empathie/Feingefühl der Schüler</p> <p>..A 2.2) Reflexivität: U-Gestaltung</p> <p>..A 1.2) Gestaltung und Methoden</p> <p>..A 4.3) Gelassenheit bzw. Geduld</p>	<p>Person 10: Ja ich hatte mir am Anfang drei Stichwörter notiert und die sind jetzt immer wieder vorgekommen, also Empathie, einfach sich in die Schüler hineinversetzen können. Dass nicht davon auszugehen ist, dass alle gleich sind, also sich auf verschiedene Levels einstellen können und aus dieser Empathie heraus und was ich auch noch wichtig finde Interesse an jedem Kind zu zeigen und nicht so als Störung zu empfinden, sondern das ist halt so, des is so und das finde ich alles irgendwie interessant vielleicht daraus dann die Kreativität oder auch dann</p> <p>Interviewerin: Also so eine Verknüpfung der verschiedenen Kompetenzbereiche, also du hast gerade Sozialkompetenz und auch Fachkompetenz auf einer Ebene.</p> <p>Person 10: Genau, wenn ich Empathie habe, kann ich darauf aufsetzen und dann quasi die Kreativität und Differenzierung und all das Ansetzen und dann habe ich mir auch Geduld aufgeschrieben, also man braucht echt eine Engelsgeduld für das Ganze.</p>	<p>Empathie, sich in die Schüler*innen hineinversetzen zu können und die Akzeptanz, dass sich Schüler*innen auf verschiedenen Levels bezüglich ihres Lernstands/ Entwicklungsstandes befinden.</p> <p>Wichtig für die Lehrkraft, den Schüler*innen Interesse entgegenzubringen statt sie als Störfaktor wahrzunehmen.</p> <p>Offenheit für Neues und Kreativität. Empathie ist die Grundvoraussetzung für kreatives und differenzierendes Vorgehen.</p> <p>Geduld</p>	<p><b>A 4.1) Einfühlsamkeit bzw. Empathie</b></p> <p><b>A 4.1) Sich in Schüler*innen hineinversetzen können</b></p> <p>Entwicklungsorientiertes Lehren und Lernen</p> <p><b>A 3.1.3) Interesse an allen Schüler*innen zeigen</b></p> <p><b>A 4.1) Akzeptanz von Schüler*innen mit verschiedenen Bedürfnissen</b></p> <p><b>A 2.2) Kreativität</b></p> <p>humanistische Grundorientierung</p> <p>Empathie, Wert- und Normorientierung als Grundvoraussetzung.</p> <p><b>A 1.2) Gestaltung und Methoden des Unterrichts (Differenzierung)</b></p> <p><b>A 4.3) Geduld</b></p>

..A.2.2) Reflexivität: U-Gestaltung

..B.1.3) Musik

..B.1.3) Musik

<p>Person 4: Was ich noch sagen wollte, weil jetzt jeder so mit Differenzierung und Engagement und dies das jenes und so, fand ich eigentlich ganz cool, was du auch gesagt hast, dass man sich mal Zeit für sich selber nimmt und dass man auch mal sagt "ok, ich nehm mir jetzt mal Zeit für mich und die machen jetzt irgendwas, und ich komm runter", weil ich glaub wenn man das vergisst und nur immer denkt, "ok, wir machen es den Kindern recht und wie mache ich des am besten" dann dreht man vollkommen durch und</p>	<p>Zeit für sich als Lehrperson nehmen.</p> <p>Schülerorientierung sollte nicht zu Lasten der Befindlichkeit bzw. des Wohlbefindens des Lehrers gehen.</p>	<p>Selbstreflexion</p> <p><b>A 2.2) Eigene Bedürfnisse reflektieren</b></p> <p>Lehrperson als Individuum</p>
<p><b>Interviewerin: Das ist jetzt das Stichwort "Was steht im Zentrum des inklusiven Musikunterrichts?" Ist es der Lehrende/Lernende oder die Musik oder ist es flexibel. Wir haben jetzt davon gesprochen, dass wir uns Zeit nehmen sollen für uns selber als Lehrende.</b></p>		
<p>Person 8: Ich denk, wenn man den Lerngegenstand also die Musik ins Zentrum rückt, dann hat man automatisch mehr Zeit für sich, man kann ja auch einen freien Unterricht mit den Schülern durchführen, obwohl Schüler mit Lernschwierigkeiten oder anderem Förderbedarf dabei sind und wenn man diesen freien Unterricht hat und diese Selbsttätigkeit, dann hat man automatisch wieder Zeit für sich, man hat halt mehr Vorbereitungszeit aber ja.</p> <p>Interviewerin: Also ausgehend von der Musik?</p> <p>Person 8: Ja</p>	<p>Wenn man Musik ins Zentrum rückt, hat entsteht mehr Zeit aus Sicht der Lehrperson.</p> <p>Freier Unterricht als Option.</p> <p>Freier Unterricht (Selbstarbeit der Schüler*innen) umfasst höheren Vorbereitungsaufwand, bietet jedoch mehr Zeit für sich als Lehrperson.</p>	<p>Zeit für sich als Lehrperson</p> <p><b>B.1.3) Musik</b></p> <p>Freier Unterricht</p>
<p><b>Interviewerin: Und die anderen? Ist da mehr der Lehrende im Zentrum oder der Schüler als Individuum? Oder sollte man wirklich sagen, man hat jetzt ein Thema und das stellt man in den Mittelpunkt und dieses Thema bearbeitet man so, dass es für die Lehrenden/ Lernenden bearbeitbar ist.</b></p>		
<p>Person 2: Also ich würde auch fast vom Thema ausgehen und dann entwickelt es sich fast ein bisschen von selbst, also ich weiß nicht, wenn man sich jetzt zu sehr darauf fokussiert, irgendwie die verschiedenen Voraussetzungen zu berücksichtigen, ob dann nicht eben das Thema in den Hintergrund gerät und das dann irgendwie so ein bisschen schief läuft und dann klappt das doch nicht und dann denkt man sich "oh jetzt hat es nicht so funktioniert wie es eigentlich geplant war". Also dass es von der Musik ausgehend und dann läuft es irgendwann vielleicht auch von selbst.</p>	<p>Tendenz das Thema in den Mittelpunkt zu stellen.</p> <p>Gefahr vermeiden, durch Fokus auf Differenzierung die Vermittlung von inhaltlichen Aspekten in den Hintergrund zu rücken.</p> <p>Musik in den Mittelpunkt stellen</p>	<p><b>B.1.3) Thema und musikfachliche Inhalte in den Mittelpunkt stellen</b></p> <p>Vermeidung von inhaltlicher Aushöhlung des Musikunterrichts</p> <p>Routine im inklusiven pädagogischen Vorgehen</p>



<p>..B 1.3) Musik</p>	<p>Person 1 : Ich denk mir, wenn man den Schüler zu jedem Zeitpunkt in den Mittelpunkt stellt, dann müsste man eigentlich auch seine Vorlieben und so alle berücksichtigen aber es geht nicht weil manche Sachen, theoretische Themen in Musik, die muss man einfach machen und besprechen und da haben wir sicher nicht von Anfang an so richtig viel Lust da drauf, jetzt irgendwelche Notenwerte zu lernen und wenn ich da jetzt den Schüler in den Fokus stell, dann würde ich sagen "Ja ok, der hat da jetzt keine Lust drauf, ja gut dann machen wir etwas anderes." Das geht aber nicht, deswegen würde ich immer das Thema zuerst sehen und dann auf die Schüler so anpassen, dass sie es möglichst mit allen ihren Fähigkeiten schaffen, dieses Thema zu lernen und zu verinnerlichen.</p>	<p>Gefahr, wenn Schüler*innen immer in den Mittelpunkt gestellt werden, dass Musikunterricht ausgehöhlt wird.</p> <p>Grenzen der Schülerorientierung in Hinsicht auf die Vermittlung von fachlichem Grundlagenwissen (musiktheoretische Grundlagen)</p> <p>Thema sollte im Vordergrund stehen und an Bedürfnisse der Schüler*innen angepasst werden.</p>	<p>Gefahr der Schülerorientierung</p> <p>Fachliche Inhalte</p> <p>Grenzen der Schülerorientierung</p> <p><b>B 1.3) Musik: Thema im Vordergrund</b></p> <p>Differenzierung/Anpassung auf Grundlage fachlicher Inhalte</p>
	<p><b>Interviewerin: Warum ist gerade das Fach Musik besonders gut geeignet, um zu differenzieren und inklusiv vor-zugehen. Was würdet ihr da sagen, im Vergleich zu anderen Fächern?</b></p>		
<p>..G 2.1.3) Aud., takt., vis., kinästh</p>	<p>Person 4 : Weil es halt auch alle Sinne ansprechen kann. Also erst mal höre ich es, da kann ich es sehr gut machen, ich kann mich dazu bewegen und zum Beispiel bei den Boomwhackers kannst du jetzt z.B. auch fühlen, dass die einen länger und die anderen kürzer sind und sich die Tonhöhe dementsprechend ändert und man kann total viel mit den Sinnen angehen und dadurch haben halt auch Kinder, die irgendwelche Benachteiligungen haben, einen Vorteil, weil sie das dann auf ihre Weise wahrnehmen können. Also ich habe glaub ich irgendwann schon einmal irgendwo gesehen, dass Gehörlose sich zur Musik bewegt haben, obwohl sie nichts hören, aber sie haben irgendwie die Schwingungen gespürt also da haben die sich nicht total willkürlich bewegt, sondern passend und das fand ich schon end' verrückt, dass das funktioniert.</p>	<p>Multisensorischer Charakter musikalischer Aktivität prädestiniert Musikunterricht als inklusives Lernmedium.</p> <p>Multidimensionalität des Musikunterrichts.</p> <p>Wahrnehmung auf individuelle Weise möglich</p>	<p><b>Multisensorik: Auditive, taktile, visuelle und kinästhetische Wahrnehmung der musikalischen Aktivität G 2.1.3)</b></p>
<p>..G 2.2.1) Lebensweltbz./Grunds.</p>	<p>Person 1: Ich habe mir gedacht, weil in Musik braucht man auch wenig Vorwissen, also meistens zumindest, viele Themen so etwas wie Bodypercussion oder sowas, da sind einfach dann alle auf dem gleichen Stand oder man braucht dann halt einfach gar nicht so viele Vorkennnisse, um damit anfangen zu können.</p> <p>Interviewerin: Oder auch Material?</p> <p>Person 1: Ja, auch Material und deswegen kann es auch jeder eigentlich gleich einstimmen.</p>	<p>Musikalische Aktivität bietet die Chance alle Schüler*innen miteinzubeziehen und teilhaben zu lassen, egal welche Vorkennnisse vorliegen.</p>	<p><b>Grundsätzliche musikalische Begabung aller Menschen G 2.2.1)</b></p> <p><b>Lernen am gemeinsamen Gegenstand</b></p>

..G 2.1.2) Differenzierungsmög

..G 1.2) Weniger Leistungsdruck

..G 2.1.1) Vielfältige musikalische

<p>Person 10: Genau, und die Krux finde ich ja immer, weil in jedem anderen Fach ist ja immer diese starke Bindung an den Lehrplan und an Übertritt und solche Sachen und wenn das wegfällt, dann ist ja Differenzierung wirklich auch möglich, während man bei dem anderen ja immer schön und sagen "jeden auf seinem Leistungsstand abholen und langsam und sowas" aber wenn der dann am Ende halt nur das halbe Alphabet kann oder so ist ja schlecht. Und bei Musik sind ja nicht diese Erfüllungsmaße so hoch, und deswegen finde ich bietet es sich schon auch sehr an.</p> <p>Interviewerin: Ja, weil es auch kein Vorrückungsfach ist.</p> <p>Person 10: Genau und deswegen darf man auch nicht ...trotzdem versuch die Themen alle anzubringen und irgendwie diese ästhetische Bildung zu schaffen, aber ich glaube, dass es ein großer Vorteil ist, dass der Druck da nicht da ist.</p>	<p>Im Musikunterricht sind Erfüllungsmaße, die curricular vorgegeben werden nicht so hoch wie in anderen Fächern, was Differenzierung und entwicklungsorientiertes Lernen leichter durchführbar werden lässt.</p> <p>Musik ist kein Vorrückungsfach</p>	<p><b>Weniger curricularer Druck im Fach Musik. G 1.2)</b></p> <p><b>Differenziertes, entwicklungslogisches Lernen möglich. G 2.1.2)</b></p>
<p><b>Interviewerin: Jetzt, um nochmal in einem größeren Rahmen drauf einzugehen. Welche Forderungen hättet ihr an die bildungspolitische Ebene, die Wissenschaft und die Praxis, um bessere Rahmenbedingungen für inklusiven Unterricht oder für Differenzierung zu bekommen?</b></p>		
<p>Person 6: Also ich finde es zum Beispiel mega schade, dass anscheinend die Musikräume zurückgehen, weil für mich war in der Schule das coolste wenn wir in den Musikraum gegangen sind weil da gab es so viele Möglichkeiten und es gab so viel Platz und auch zum Beispiel so Orff, also bei uns gab es immer Orff, Schulspiel und Chor und Orff war halt super cool weil es gab alle Instrumente, Platz und man konnte richtig coole Sachen entwerfen und wenn ich das im Klassenzimmer machen muss, also das finde ich ganz furchtbar. Deswegen finde ich eigentlich, dass man da schon Wert darauflegen sollte, dass es das noch gibt. Auch einfach dieser Tapetenwechsel, dass man mal rauskommt.</p> <p>Interviewerin: Also strukturell?</p> <p>Person 6: Ja genau.</p>	<p>Räumliche Bedingungen für Musikunterricht sind verbesserungswürdig.</p> <p>Instrumentale Ausstattung der Schulen zu spärlich.</p>	<p>Ressourcenmangel</p> <p>Schulische instrumentale Ausstattung</p> <p>Räumliche Bedingungen</p> <p><b>G 2.1.1) Vielfältige musikalische Beteiligung möglich: vokal, instrumental etc.</b></p>
<p>Person 7: Ich finde es super, wenn Teamteaching mehr möglich wäre</p> <p>Interviewerin: Dieses Tandem-Teaching aus Sonderpädagogen und aus allgemeinen Pädagogen bestehend.</p> <p>Person 7: Ja, oder auch zwei Lehrer einfach in der Klasse sind also für inklusiven Unterricht, weil dann ist einfach mehr möglich.</p>	<p>Wunsch nach mehr Teamteaching, um mehr Möglichkeiten für den inklusiven Unterricht zu haben</p>	<p>Personale Ressourcen</p> <p>Teamteaching</p>

<p><b>Interviewerin: Also wir haben strukturelle Aspekte genannt. Was wären zusätzliche Elemente, die von politischer Ebene her umgesetzt werden sollten. Oder was da sein muss, um Inklusion zu verwirklichen?</b></p>		
<p>Person 3: Ja, der Zwei-Lehrer Wunsch ist gerade weit weg von der Realität. Aber natürlich, kleinere Gruppen, kleinere Klassen, mehr Lehrer. Aber das passiert nicht.</p> <p><b>Interviewerin: Genau, ein Schlusswort. Jeder nennt ein Stichwort. "Was konntet ihr mitnehmen persönlich aus dem Kurs?"</b></p>	<p>Lehrertandem ist weit entfernt davon Realität zu werden.</p> <p>Genauso wie die Verkleinerung der Klassen, Erhöhung der Anzahl der Lehrenden.</p>	<p>Politikverdrossenheit</p> <p>Ressourcenmangel</p>
<p>Person 10: Also, im Prinzip, dass man, wenn man so ein bisschen offen ist, dafür, dass das alles (Inklusion) kein Hexenwerk ist. Wie wir auch grade jetzt nochmal so rausgearbeitet haben, vom Thema herausgeht, kann man ja eigentlich ganz leicht die Schraube nach oben und nach unten so ein bisschen anpassen und genau.</p>	<p>Bewusstwerdung darüber, dass inklusives Unterrichten machbar ist.</p> <p>Differenzierung gut möglich und umsetzbar.</p>	<p>Machbarkeit von Inklusion</p>
<p>Person 8: Ich konnte auch einfach schöne Möglichkeiten und Methoden sehen. Ja, wie du auch sagst, die gar nicht so weithergeholt sind.</p> <p>Person 5: ich fand es super mal schöne Musikstunden zu sehen tatsächlich, weil in allen Praktikumsklassen, in denen ich war, war es wirklich so, dass der Musikunterricht wirklich rausgefallen ist und nicht durchgeführt wurde.</p>	<p>Kennenlernen neuer Methoden und Möglichkeiten, die in die Praxis umsetzbar sind.</p> <p>Hervorhebung des Praxisbezugs des Seminars mit Verweis auf den bisher fehlenden Bezug der Praktikumsbesuche zu Musikunterricht</p>	<p>Methoden und Möglichkeiten</p> <p>Praxisbezug des Seminars</p> <p>Musikbezogene Inhalte</p>
<p>Person 6: Also wir haben hier wirklich lauter tolle Musikstunden gesehen und ich fand alle gut und ich konnte von jeder Stunde irgendwas Positives mitnehmen.</p>	<p>Seminar hat viel Anschauungsmaterial und Beispielunterrichtsstunden geliefert, woraus viel mitgenommen werden konnte.</p>	<p>Praxisbezug</p>
<p>Person 4: Also ich fands cool, dass ich Ukulele kennengelernt habe, weil die ist echt einfach für die Kinder richtig cool damit die Erfolge erleben und stolz sind und dafür eignet sich die Ukulele super.</p>	<p>Kennenlernen neuer Instrumente wie der Ukulele.</p> <p>Ukulele als geeignetes Instrument für den inklusiven Unterricht.</p>	<p>Kennenlernen neuer Instrumente, die für den inklusiven Unterricht geeignet sind.</p>
<p>Person 3: Ich finde es auch gut, dass wir jetzt so eine Sammlung an Stunden und Materialien haben und auch so ein bisschen die Angst so vor diesem großen Thema Inklusion "inklusive Unterricht" und "Hilfe und wie mache ich das?", das ist jetzt haben wir gesehen das ist nicht so schwer.</p>	<p>Inklusion wurde als machbares Unternehmen kennengelernt.</p> <p>Materialsammlung</p> <p>Überwindung von Hemmnissen</p>	<p>Machbarkeit von Inklusion</p> <p>Materialien</p> <p>Selbstsicherheit</p>
<p>Person 7: Ja, genau das finde ich auch wichtig zu sehen, dass es wichtig ist und dass es auch besonders in Musik recht simpel möglich ist, also dass man das (methodisch-didaktische Differenzierung) auch einfach umsetzen kann.</p>	<p>(Musikunterricht ermöglicht praktische und einfachste Umsetzung von Inklusion)</p>	<p>Machbarkeit von Inklusion auf methodisch-didaktischer Basis</p> <p><b>Differenzierungsmöglichkeiten (methodisch-didaktisch) G 2.1.2)</b></p>

<p>..G.2.2.2) Spaßfaktor/Kreativität/!</p>	<p>Person 9: Was ich auch noch mitgenommen hab, (...), sich einfach Zeit zu lassen. Aber ich glaube, gerade in Musik oder auch Kunst oder Sport denkt man sich als Lehrkraft schnell. es gibt so viele schöne Sachen, die man mit den Kindern machen kann und die Kinder haben ja auch Spaß dran. Ich glaube man neigt dann dazu so viel wie möglich, in die Stunden zu packen und dass man da aber auch sich ein bisschen zurücknimmt und sich wirklich Zeit lässt und den Kindern dann auch die Zeit gibt, weil sonst die Themen auch so vielleicht einfach so einfach nur nach der Reihe abgearbeitet werden.</p>	<p>Qualität, statt Quantität in den Vordergrund zu stellen, wenn es um die Stundengestaltung geht.</p>	<p>Didaktik- und Methodik Qualität vor Quantität <b>G 2.2.2) Spaßfaktor</b> <b>A 4.3) Geduld</b> <b>A 4.3) Den Kindern mehr Zeit geben</b></p>
<p>..A 4.3) Gelassenheit bzw. Gedul</p> <p>..A 4.3) Gelassenheit bzw. Gedi</p>	<p>Person 2: Den Mut haben, neue Sachen auszuprobieren, die man auch noch nicht kennt und wenn man sie kleinschrittig aufbaut, dass es funktionieren kann.</p>	<p>Mut dazu Neues auszuprobieren. Kleinschrittiges Vorgehen.</p>	<p><b>A 4.4) Offenheit für neue Herausforderungen</b> Didaktik und Methodik</p>
<p>..A 4.4) Neugierde: Offenheit/Offi</p>	<p>Person 1: Ja, ich schließe mich dem an.</p>		<p><b>A 4.4) Offenheit für neue Herausforderungen</b></p>

3 **Interviews SoSe 2020**4 **Interviews SoSe 2020 - Interview 1**

5 Interview-Transcript	Initial Coding Framework	Final Coding Framework
<p><b>Interviewerin: Hat sich Ihr Verständnis von inklusivem Musikunterricht durch das Seminar verändert? Was für eine Vorstellung hatten Sie vorher oder ist sie gleichgeblieben oder hat sie sich verändert?</b></p>		
<p>W: Also ich hatte vorher ehrlich gesagt wenig Ahnung, was genau Inklusion im Unterricht bedeuten soll, wie ich das miteinbeziehen kann und ich habe schon das Gefühl, dass ich durch das Seminar und durch meinen eigenen Unterrichtsversuch Techniken kennengelernt habe, wie ich eben verschiedene Kinder mit verschiedenen Förderbereichen miteinbeziehen kann und auch durch konkrete Unterrichtsmaterialien eben das umsetzen kann.</p>	<p>Vor dem Seminar wenig Einblick in inklusives Unterrichten.</p> <p>Durch Seminar und eigene Unterrichtsversuche Methoden kennengelernt und Unterrichtsmaterial entwickelt, um alle Förderbereiche miteinbeziehen zu können.</p>	<p>Überblick über Förderschwerpunkte/ Methoden kennengelernt/ Umsetzung/Erstellen von Materialien</p> <p><b>A 1.3) Fachwissen über Förderbereiche</b></p>
<p>G: Bei mir hat es sich insofern verändert, dass sich mein Blick ein bisschen geweitet hat also ich studiere ja schon für Sonderschulen, aber nur Sprache, also deswegen habe ich eher den Fokus für den Förderbereich Sprache und nicht unbedingt für Verhalten oder Hören, je nachdem da einfach ein bisschen sensibler zu sein.</p>	<p>Blick für verschiedene Förderschwerpunkte hat sich geweitet. Sensibilisierung für andere Förderschwerpunkte.</p>	<p>Überblick über Förderschwerpunkte</p> <p><b>A 1.3) Fachwissen über Förderbereiche</b></p>
<p>L: Ja, ich hatte davor auch nicht so eine Ahnung was man alles so machen kann im Musikunterricht, weil wir da jetzt noch nicht so viel mitbekommen hatten oder ich zumindest und ich finde durch die vielen Unterrichtsversuche konnte man viele Möglichkeiten kennenlernen, wie unterschiedlich man es auch aufbereiten kann, also das meinen Blick schon geweitet und</p> <p>Interviewerin: Also auch in methodischer Hinsicht?</p> <p>L: Ja, vor allem</p>	<p>Vor dem Seminar bestand Gefühl, noch keinen Überblick über Möglichkeiten zur inklusiven Förderung/Bildung mit Musik zu haben.</p> <p>Weitung des Blicks für verschiedene Möglichkeiten Materialien aufzubereiten und didaktisch-methodisch vorzugehen.</p>	<p>Praxisimplikationen, Überblick über Förderschwerpunkte/ Methodik</p> <p><b>G 2.1.2) Differenzierungsmöglichkeiten (methodisch-didaktisch)</b></p>

..A 1.3) Fachkompetenz/Fachwissen

..A 1.3) Fachkompetenz/Fachwissen

..G 2.1.2) Differenzierungsmöglichkeiten



..A 1.3) Fachkompetenz/Fachwissen ü

..A 1.3) Fachkompetenz/Fachwissen ü

<p>Kr: Ja also bei mir ist es dasselbe, ich habe davor eigentlich noch nie was gehört davon, also es wurde auch nicht wirklich thematisiert davor und jetzt habe ich schon viel mehr Ahnung, wie man das umsetzen kann auch praktisch vor allem</p>	<p>Vor dem Seminar noch keinen Überblick über inklusives Unterrichten. Keine Erfahrungen diesbezüglich im Studium gesammelt.</p>	<p>Überblick über Förderschwerpunkte/ Praxisimplikationen</p>
<p>Interviewerin: In Bezug auf Musikunterricht oder generell?</p>	<p>Wissen über praktische Umsetzung inklusiven Musikunterrichts und inklusiven Unterricht allgemein konnte gewonnen werden.</p>	
<p>Kr: Generell eigentlich. Also im Musikunterricht insbesondere. Also in den anderen Fächern haben wir immer so einen Schwerpunkt, manchmal zum Beispiel Sprache, aber jetzt auch nicht so oft.</p>	<p>Überblick über Förderschwerpunkte, den bisheriges Studium nicht so sehr geboten hat.</p>	<p><b>A 1.3) Fachwissen über Förderbereiche</b></p>
<p>S: Ja, bei mir war das genauso, dass ich davor im Studium jetzt eigentlich noch nie eigentlich wirklich Berührung mit dem Thema Inklusion hatte und deswegen war das jetzt auch einmal interessant zu sehen, wie viele verschiedene Facetten das dann auch für den Unterricht hat, wie man das dann auch methodisch umsetzen kann und welche verschiedenen Bereiche man berücksichtigen kann und muss im Unterricht.</p>	<p>Keine bisherigen Erfahrungen konnten im Studium mit inklusivem Unterrichten gesammelt werden.</p> <p>Kennenlernen der Vielgestaltigkeit inklusiven Unterrichtens, bzw. Des Facettenreichtums in methodisch-didaktischer Hinsicht. Überblick über Förderbereiche gewonnen.</p> <p>Erfahrungsgewinn wird als wertvoll und notwendig eingestuft.</p>	<p>Überblick, Facettenreichtum inklusiven Unterrichtens/ Methodik/Praxisimplikationen</p> <p><b>A 1.3) Fachwissen über Förderbereiche</b></p>
<p>K: Ich würde sagen, es hat meinen Blickwinkel noch einmal so ein bisschen verändert, also dass ich da mehr darauf achten sollte aber was jetzt meinen eigenen Unterrichtsversuch angeht, ich hätte den eigentlich sowieso so gemacht auch jetzt ohne diesen speziellen Fokus auf den inklusiven Kontext. Also ich würde schon sagen, es hat meinen Fokus, meinen Blickwinkel schon mal nochmal verändert aber</p>	<p>Veränderung des eigenen Blickwinkels.</p> <p>Bewusstsein darüber, dass eigene Unterrichtspraxis von sich aus inklusiv ist, ohne einen speziellen Fokus auf inklusiven Kontext zu richten.</p> <p>Inklusivität sollte ohnehin im Regelunterricht zum Standard werden.</p>	<p>Grunschulunterricht von sich aus inklusiv</p>
<p>Interviewerin: Also sie würden sagen, guter Unterricht ist von sich aus inklusiv?</p>		<p>Inklusion als Standard</p>
<p>K: Also ich find, man hat das eigentlich von sich aus immer so'n ein bisschen im Hinterkopf, dass es so sein sollte</p>		

	<p><b>Interviewerin: Und jetzt spezifisch auf Musik bezogen. Warum ist gerade das Fach Musik geeignet, um inklusiven Unterricht durchzuführen, um inklusiv zu arbeiten?</b></p>		
<p>..G.2.2.2) Spaßfaktor/Kreativität/Man      ..G.1.2) Weniger Leistungsdruck      ..G.1.1) Offenheit bzw. Interpret:      ..G.2.2.2) Spaßfaktor/Kreativität/Man      ..G.2.1.2) Differenzierungsmöglichke      ..G.2.2.3) Möglichkeit zur Interpretati</p>	<p>G: Also ich glaube mit Musik kann man halt eigentlich jeden abholen so und es gibt auch nicht so ein gestaffeltes Schwarz-Weiß wie jetzt in Mathe (also entweder es ist zwei oder nicht) also es kann nur eins sein und ich glaube in Musik kann man halt eben unglaublich gut differenzieren, hat man jetzt ja auch heute gesehen, also man kann, es sind Interpretationen möglich und jeder hat eben die Freude daran, also finde ich.</p>	<p>Mit Musik lassen sich alle Schüler*innen abholen. Keine Leistungsbewertung wie in Fächern wie Mathe.      Musik birgt großes Potenzial zu differenzieren.      Teilhabe bietet für jeden erfüllendes Erlebnis.      Freiheit der Interpretation und subjektiver Meinung.</p>	<p>G 1.1) Offenheit/ Interpretationsraum des Curriculums      2.1.2) Differenzierungsmöglichkeiten (methodisch-didaktisch)      G 1.2) Weniger Leistungsdruck      G 2.2.2)"Man kann jeden abholen"      G 2.2.3) Möglichkeit zur Interpretation      G 2.2.2) Spaßfaktor</p>
<p>..G.2.1.1) Vielfältige musikalische Bet      ..G.2.1.2) Differenzierungsmöglichke</p>	<p>L: Ja, jedes Kind hat ja auch andere Stärken und Schwächen und ich denke gerade auch, wenn man mit Instrumenten arbeitet oder so ein Lied erarbeitet kann man jedem Kind einfach das zuteilen, was für ihn jetzt gerade passt, der eine kann z.B. singen, der andere, wenn der weder singen noch mit Instrumenten arbeiten möchte, der kann dann Bodypercussion machen also ich denk da ist einfach für jeden was dabei</p>	<p>Jedes Kind hat individuelle Fertigkeiten und Fähigkeiten bzw. Förderbedarf.      Multidimensionalität der musikalischen Aktivität erleichtert den individuell-adäquaten Einbezug der Schüler*innen auf ihrem jeweiligen Leistungsstand.</p>	<p>Multidimensionalität der Musik: G 2.1.2) Differenzierungsmöglichkeiten (methodisch-didaktisch)      G 2.1.1) Vielfältige musikalische Beteiligung</p>
<p>..G.2.1.3) Aud., takt., vis., kinästhet. v</p>	<p>W: Man kann z.B., wenn man die Instrumente behandelt sie nicht nur hören, sondern man kann sie auch anfassen und selbst spielen und dann selbst hören, wie sich die Instrumente anhören, wenn man sie selbst spielt.</p>	<p>Umgang mit Musikinstrumenten bietet die Möglichkeit, selbst aktiv zu werden auf multisensorischer Ebene.</p>	<p>Multisensorisches Lernmedium Musik: G 2.1.3) Auditive, taktile, visuelle und kinästhet. Wahrnehmung</p>
	<p><b>Interviewerin: Welche Eigenschaften und Kompetenzen sollten eine Lehrkraft haben, um erfolgreich inklusiven Musikunterricht durchführen zu können?</b></p>		



<p>..A 1.1) Diagnosekomp./indiv. Vorg./</p> <p>..A 1.2) Gestaltung und Methoden</p>	<p>S: Auf jeden Fall (...) diagnostische Kompetenzen, weil die Lehrkraft eben die Lernvoraussetzungen, den Lernstand, die Fähigkeiten der Schülerinnen und Schüler erfassen muss um dann eben differenziert den Unterricht vorbereiten zu können also hat man zum Beispiel Kinder mit Hörschädigung drin oder Kinder mit geistiger Behinderung, das muss man vorher ja irgendwie erfassen, um dann eben darauf passend ein Lernangebot differenzierter erstellen zu können.</p> <p>Interviewerin: Also die Methodenkompetenz würden Sie sagen, ja?</p> <p>S: (Zustimmendes Nicken.)</p>	<p>Diagnostische Kompetenz der Lehrkraft wichtig, da Unterricht den Lernvoraussetzungen, den Fähigkeiten der Schüler*innen gerecht werden muss. Diagnostische Kompetenz ist unabdingbare Voraussetzung für erfolgreichen inklusiven Unterricht.</p>	<p><b>A 1.1) Diagnostische Kompetenz</b></p> <p><b>A 1.2) Gestaltung und Methoden des Unterrichts (Diff.)</b></p>
<p>..A 1.2) Gestaltung und Methoden d.</p> <p>..A 4.1) Empathie/Feingefühl dafür,</p> <p>..A 1.1) Diagnosekomp./indiv. Vorg</p> <p>..A 1.3) Fachkompetenz/Fachwissen (</p>	<p><b>Interviewerin:</b> <b>Stichwort:</b> <b>Fachkompetenz, Methoden, Sozial, und Personal-kompetenz, da haben wir ja auch den Fragebogen gehabt. Würden Sie sagen, die vier Kompetenzbereiche stehen in ausgewogenem Verhältnis zueinander? Oder ist einer vielleicht wichtiger im Vergleich zu den anderen? Also wir haben den einen Block Personal- und Sozial-kompetenz und den anderen Block Methoden- und Fachkompetenz.</b></p> <p>G: Also ich finde es sehr schwer da irgendwie eines stärker zu gewichten. Klar ist es wichtig Methoden zu kennen, wie ich jeden abholen kann aber dazu gehört ja auch dieses Feingefühl, wo steht jeder Schüler und auch dieses Hintergrundwissen "ok, wo knüpfe ich bei einem Schüler mit Förderbedarf, wo knüpfe ich da an?" Ich finde es schwer da eins zu gewichten.</p>	<p>Schwierigkeit eine der Kompetenzen oder mehrere schwerer zu gewichten.</p> <p>Methodenkompetenz wichtig, jedoch steht Feingefühl, die Fähigkeit die Kompetenzen der Schüler und ihren Entwicklungsstand richtig einzuschätzen im Vordergrund.</p>	<p><b>A 1.2) Wissen über Methoden des Unterrichts (Differenzierung)</b></p> <p><b>A 4.1) Feingefühl dafür, wo Schüler*innen stehen</b></p> <p><b>A 1.1) Schüler*innen unterstützen des Beobachten und Diagnose: Feingefühl</b></p> <p><b>A 1.3) Fachwissen über Förderbereiche</b></p> <p>/Empathiefähigkeit bzw. Personal und Sozialkompetenz an erster Stelle/ entwicklungsorientiertes Lernen und Lehren</p>



<p>..A 4.1) Empathie/Feingefühl dafür, v</p> <p>..A 1.3) Fachkompetenz/Fachwissen</p> <p>..A 1.2) Gestaltung und Methoden</p> <p>..A 2.3) Arbeitstechniken: Verfügba</p> <p>..A 1.3) Fachkompetenz/Fachwiss</p>	<p>W: Ich finde es auch sehr schwer da irgendwie eine Rangfolge zu sagen, weil es auch immer darauf ankommt, was man gerade behandelt, welche Klasse es ist, wie die Schüler untereinander sind, wie die Schüler lernen. Gerade so Personalkompetenz ist ja auch irgendwie was, was immer so im Hintergrund mitspielt und Fachkompetenz, man muss natürlich auch immer wissen worüber man spricht und das richtig vermitteln können und dazu gehören auch wieder die Methoden und je nachdem welche Förderbereiche man abdecken sollte, je nachdem welche Kinder da sind, muss man natürlich auch bestimmte Methoden kennen.</p> <p>Interviewerin: Es ist quasi so eine Verflechtung.</p> <p>W: Ja.</p>	<p>Schwierigkeit eine Rangfolge festzulegen, weil es auf die Unterrichtssituation ankommt. Dies umfasst die Klassenzusammensetzung und die Atmosphäre der Kinder untereinander und ihr Lernverhalten.</p> <p>Personalkompetenz spielt immer im Hintergrund mit.</p> <p>Fach- und Methodenkompetenz sind wichtig, um zu wissen was man selbst unterrichtet und den Inhalt richtig vermitteln zu können. Doch dies richtet sich auch wieder nach den Rahmenbedingungen und den Eigenschaften der Lerngruppe.</p>	<p>Personalkompetenz an erster Stelle, entwicklungsorientiertes Lehren und Lernen, Fachkompetenz und Methodenkompetenz</p> <p><b>A 4.1) Feingefühl dafür, wo Schüler*innen stehen</b></p> <p><b>A 1.3) Fachkompetenz</b></p> <p><b>A 2.3) Verfügbarkeit und Abrufbarkeit an Methoden</b></p> <p><b>A 1.3) Fachwissen über Förderbereiche</b></p>
	<p><b>Interviewerin: Was steht im Zentrum des inklusiven Musikunterrichts? Die Lehrenden, die Lernenden oder die Musik? Oder was sollte im Mittelpunkt stehen?</b></p>		
<p>..B 1.2) Lernende</p>	<p>G: Also ich bin für die Lernenden.</p>	<p>Lernende als Mittelpunkt des Musikunterrichts.</p>	<p><b>B 1.2) Lernende</b></p>
<p>..B 1.2) Lernende</p>	<p>S: Ich auch.</p>	<p>Lernende als Mittelpunkt des Musikunterrichts.</p>	<p><b>B 1.2) Lernende</b></p>
<p>..B 1.2) Lernende</p>	<p>W: Ich auch ja.</p>	<p>Lernende als Mittelpunkt des Musikunterrichts.</p>	<p><b>B 1.2) Lernende</b></p>
	<p><b>Interviewerin: Und die Lehrenden und Lernenden ist das so eine abgegrenzte Rolle, also hat man auf der einen Seite die Schüler und auf der anderen Seite die Lehrer? Oder löst sich das ein bisschen auf, gerade in Hinblick auf inklusiven Musikunterricht?</b></p>		
<p>..B 1.4) Holistischer Lehr- und Lernprozess</p>	<p>G: Ich würde das nicht klar abgrenzen, weil ich glaube, dass du auch als Lehrer von Schülern in gewisser Art und Weise lernen kannst also gerade im inklusiven Kontext.</p>	<p>Keine klare Abgrenzung von Lernenden und Lehrenden, da Lehrer insbesondere im inklusiven Kontext von Schüler*innen lernen können.</p>	<p><b>B 1.4) Zusammenspiel (Lernende, Lehrende und Musik): Lernende als Lehrende</b></p>
<p>..B 1.4) Holistischer Lehr- und Lernprozess</p>	<p>Interviewerin: Also der Lehrende als Lernende quasi?</p> <p>W: Ja oder so eine Art Lerngemeinschaft, dass man als Klasse so eine Lerngemeinschaft ist und voneinander lernen kann.</p>	<p>Lerngemeinschaft, die gegenseitig voneinander lernen kann.</p>	<p><b>B 1.4) Zusammenspiel (Lernende, Lehrende und Musik): Lernende als Lehrende</b></p>

	<p><b>Interviewerin: Kann inklusiver Unterricht oder Unterricht generell einen Wandel in der Gesellschaft bewirken? Oder bleibt das in der schulischen Praxis verhaftet? Oder hat es vielleicht auch weitere Auswirkungen, wenn wir jetzt sagen wir konzentrieren uns auf Inklusion?</b></p>		
<p>..A 4.1) Empathie/Feingefühl dafür, v</p> <p>..A 4.4) Neugierde: Offenheit/Offenh</p>	<p>G: Also ich bin schon der Meinung, dass inklusiver Unterricht irgendwas bewirken kann, weil man dann einen ganz anderen Blick für Vielfalt hat und nicht denkt "oh wow, der ist im Rollstuhl und da muss ich jetzt ganz komisch hinschauen, weil ich das noch nie gesehen hab" sondern man wächst mit dem, dass jeder andere Stärken und Schwächen hat und da ein bisschen toleranter dann vielleicht auch wird.</p>	<p>Inklusiver Unterricht kann Veränderung bewirken, indem sich Blick auf Vielfalt verändert.</p> <p>Kategorisierung und Stereotypisierung wird so überwunden.</p> <p>Entwicklung von Akzeptanz und Toleranz als grundsätzlicher Haltung.</p>	<p>Toleranz (Entwicklung von Wert- und Normorientierungen), Persönlichkeitsbildung</p> <p><b>A 4.1) Toleranz</b></p> <p><b>A 4.4) Offenheit für Inklusion</b></p>
	<p><b>Interviewerin: Noch eine letzte Frage: Von welcher Seite sollten die Impulse zur Umsetzung von inklusivem Musikunterricht ausgehen? Eher Politik, Praxis oder eher Wissenschaft? Also Praxis. Wir Lehrenden, Bildungspolitik und die Wissenschaft, die Uni, was wir auch hier im Projekt machen, Begleitforschung mit dem Ziel Unterricht eben inklusiver zu machen? Wer kann da was am ehesten bewegen?</b></p>		

<p>G: Ich denke es ist schon irgendwie ein Zusammenspiel, aber ich glaube schon, dass es die Bildungspolitik ist. Wenn man heutzutage davon ausgeht, dass ausgebildete Grundschullehrerinnen auch vorbereitet sein sollen für einen inklusiven Unterricht aber nichts davon in ihrer Ausbildung mitbekommen haben, kann ja auch nicht richtig sein. Aber man muss dafür auch offen sein. Aber ich denke da müsste man anfangen und dann mit der Wissenschaft begründen.</p>	<p>Es ist ein Zusammenspiel. Jedoch ist die Bildungspolitik vorrangig in der Pflicht. Offenheit als Einstellung ist eine Grundvoraussetzung, jedoch können Grundschullehrkräfte sich Kompetenzen nicht gänzlich selbst aneignen. Die Wissenschaft hat die Aufgabe die Impulse, die von Praxis ausgehen zu untermauern.</p>	<p>Zusammenspiel von Politik/ Praxis etc.  Wissenschaft als Basis für Implementierung der Inklusion in die Lehrerbildung</p>
<p><b>Interviewerin: Wie können Sonderpädagogik und Musikpädagogik für allgemeinbildende Schulen voneinander profitieren? Also gab es vielleicht Methoden oder Verfahrensweisen, die wir hier im Seminar gemacht haben, die jetzt in der Sonderpädagogik anders gemacht würden, oder gibt es da Unterschiede in der Unterrichtsplanung vielleicht auch?</b></p>		
<p>G: Also ich glaube für die Frau L und mich war das jetzt schon ein Unterschied, dass natürlich der Umfang extrem größer ist als für eine Sonderschule oder je nach dem. Aber ansonsten fällt mir jetzt dazu nichts ein.</p>		
<p>Interviewerin: Also vom Aufbau her ähnlich, oder?</p>		
<p>L: Ja, ich denk, weil wir zwei ja Förderbereich Sprache haben, hätten wir es vielleicht noch mehr auf die Sprache geachtet also, dass man einfach so einen sprachlichen Unterricht einfach macht, aber generell ist es später in der Schule auch nicht so umsetzbar und deswegen ist es glaube ich so wie wir es hier gemacht haben, schon realitätsnäher.</p>		
<p>Interviewerin: Ein bisschen was von allen Förderbereichen dabei. Vielen Dank für Ihre Teilnahme!</p>		



6 **Interviews SoSe 2020 - Interview 2**

7 <b>Interview-Transcript</b>	Initial Coding Framework	Final Coding Framework
<p><b>Interviewerin: Gehen wir erstmal reihum. In welchem Studiengang studieren Sie?</b></p> <p>D: Also ich studiere Grundschullehramt mit Hauptfach DaZ</p> <p>H: Ich studiere PIR, den Modellstudiengang im Master</p> <p>Bk: Ich studiere auch Grundschullehramt, auch mit DaZ als Unterrichtsfach</p> <p>W: Ich studiere auch Grundschullehramt, auch mit Hauptfach DaZ</p> <p><b>Interviewerin: Dann kommen wir zu ersten Frage. Hat sich Ihr Verständnis von inklusivem Musikunterricht durch das Seminar verändert? Wenn ja wie oder nein?</b></p>		
<p>D: Also ich finde schon auf jeden Fall. Ich finde auch, dass es das erste Seminar für mich war, wo ich jetzt erstmal mit Inklusion in Verbindung gekommen bin und man halt auch darüber gesprochen hat, welche Maßnahmen man im Unterricht treffen kann. Man hat halt nur die typischen Differenzierungsmaßnahmen gekannt, dass man die Arbeitsblätter unterschiedlich schwierig gestaltet, oder halt irgendwelche Zusatzaufgaben macht. Aber dass halt auch in Musik oder in anderen Fächern, dann zum Beispiel, dass man irgendwelche Texte muss man nicht nur lesen, sondern kann man auch anhören, oder irgendwelche Einfühlungs- und Ausfühlungsphasen, dass das eben auch inklusive Maßnahmen sind, habe ich eigentlich durch das Seminar erst gelernt.</p>	<p>Erstes Seminar, dass inklusives Unterrichten thematisiert hat und Praxisbezug hergestellt hat.</p> <p>Vor dem Seminar waren nur typische Differenzierungsmaßnahmen der qualitativen und quantitativen Differenzierung bekannt. Durch Seminar wurde multisensorisches didaktisch-methodisches Vorgehen kennengelernt.</p>	<p><b>(Didaktisch-methodisches Vorgehen kennengelernt)</b></p>
<p>H: Ich war ja, also ich studiere ja Sonderpädagogik. Also es war grundsätzlich nichts neues für mich, dass es die Förderschwerpunkte gibt und dass man darauf achten muss aber ja, dadurch dass wir spezialisiert auf den Förderschwerpunkt Hören sind, war mir jetzt einiges davon eben schon neu und ich fand halt sehr gut dieses Semester, dass wir so viel praktischen Input bekommen haben also so viele verschiedene Beispiele, dadurch eben gesehen haben, wie man auf die verschiedenen Förderschwerpunkte in einem inklusiven Schulsetting eingehen kann und sollte. Also, das fand ich schon sehr gut.</p>	<p>Durch Seminar konnten neue Förderschwerpunkte kennengelernt werden und praktischer Input gewonnen werden.</p>	<p><b>(Überblick über Förderschwerpunkte)</b></p> <p><b>A 1.3) Fachwissen über Förderbereiche</b></p>

<p>..G 2.1.1) Vielfältige musikalische B</p> <p>..G 2.1.3) Aud., takt., vis., kinästhet</p>	<p>Bk: Genau, also für mich war auch das Seminar sehr interessant und vor allem auch in Richtung Inklusion eben auch viele neue Blickwinkel, weil ich hatte eigentlich auch, man denkt immer als erstes da auch an die Hauptfächer, sag ich mal so, so Mathe, Deutsch usw. Aber in Musik gibt es eigentlich 'ne große Vielfalt an Möglichkeiten, wahrscheinlich sogar noch mehr als in anderen Fächern, die man da eben machen kann. Und gerade halt auch interessant, wie man das Kindern ermöglichen kann, die z.B. nicht so gut hören, dass Musik auch trotzdem für sie erlebbar sein kann. Und einfach auch diese Vielfalt an Sachen, die wir jetzt gesehen haben, hat einfach auch ein bisschen den Blick dafür geschärft, wo man auch ansetzen kann, wenn man eben Inklusion im Musikunterricht erzielen will. Also es war auf jeden Fall sehr interessant.</p>	<p>Auf Inklusion konnten viele neue Blickwinkel eingenommen werden, insbesondere aus Sicht inklusiven Musikunterrichts.</p> <p>Inklusives Potenzial des Faches Musik durch Multisensorik.</p> <p>Schärfung des Blicks für Möglichkeiten inklusiv zu unterrichten und didaktisch-methodisch angemessen zu unterrichten.</p>	<p><b>(Inklusives Potenzial von Musik durch Vielfalt der Möglichkeiten/Erleben auf multisensorischer Ebene):</b></p> <p><b>G 2.1.1) Vielfältige musikalische Beteiligung möglich</b></p> <p><b>2.1.3) Auditive, taktile, visuelle und kinästhet. Wahrnehmung</b></p>
<p>..A 1.3) Fachkompetenz/Fachwissen (</p> <p>..A 1.2) Gestaltung und Methoden d</p>	<p>W: Ich fand das Seminar einen guten Denkanstoß. Ich meine ich studiere ganz normal Grundschullehramt und klar berücksichtigt man schonmal Differenzierung hier und da. Aber ich war ehrlich gesagt, als wir am Anfang, wir sollen inklusives Potenzial mit einbauen erstmal überfordert und dachte mir "Oh Gott, was gibt es denn da überhaupt? Auf was für Förderschwerpunkte muss ich denn da achten und ich glaube das hätte ich sonst, wenn ich das Seminar nicht gehabt hätte, halt jetzt gar nicht überlegt, irgendwie sowas, weil man es jetzt bei uns im Studium noch nie so wirklich gehört hat und deswegen fand ich es auch ganz gut und man hat ja auch wirklich gesehen, dass es wirklich unterschiedliche und verschiedene Möglichkeiten gibt. Denkanstöße, dass man es bei den weiteren Unterrichtsversuchen mit bedenken kann, wie man im Voraus schon mal einplanen könnte, was auf einen zukommt.</p>	<p>Seminar war ein guter Denkanstoß. Differenzierung wurde auch schon im Grundschulstudium thematisiert. Inklusives Potenzial in Bezug auf das Unterrichten mit Musik war jedoch noch neu.</p> <p>Seminar hat Überblick über Förderschwerpunkte geliefert, den das bisherige Studium nicht geliefert hat.</p> <p>Denkanstöße für Unterrichtsplanung konnten gewonnen werden.</p>	<p><b>(Förderschwerpunkte kennengelernt, Denkanstöße für Unterrichtsplanung)</b></p> <p><b>A 1.3) Fachwissen über Förderbereiche</b></p> <p><b>A 1.2) Gestaltung und Methoden des Unterrichts</b></p>

<p>..G 2.1.3) Aud., takt., vis., kinästhet. v</p> <p>..G 2.1.1) Vielfältige musikalische Bet</p> <p>..A 2.2) Reflexivität: U-Gestaltung ü</p>	<p><b>Interviewerin:</b>  <b>Interviewerin: Ganz wichtige Impulse! Wie unterscheidet sich jetzt, wir haben jetzt auch schon andere Fächer angesprochen, jetzt inklusiver Musikunterricht vom Musikunterricht in allgemeinbildenden Schulen? Sie haben das inklusive Potenzial schon angesprochen. Oder besser gefragt: "Welche Eigenschaften bzw. Kompetenzen lassen sich mit Musik am besten fördern im Vergleich zu anderen Fächern, also wieso ist Musik vielleicht besonders gut geeignet, um inklusiven Unterricht durchzuführen?"</b></p>		
<p>Antworten/Wortlaut</p>		<p>Kodierung/Zusammenfassung</p>	<p>D: Ja also ich finde, was wir auch vorhin schon angesprochen haben, ist Hören sehr wichtig, auch gerade, dass es eben Möglichkeiten gibt, dass Kinder, die Hörschädigungen haben, (...), trotzdem die Musik irgendwie erlebbar machen können und vor allem auch dieses Fühlen, Rhythmus fühlen, Rhythmus irgendwie umsetzen, machen, irgendwie hat mir dieses Seminar gezeigt, dass das trotzdem bei jedem Kind irgendwie möglich ist und dass man da auch in verschiedensten Weisen, wie heut mit Alltagsgegenständen, dann mal wieder mit Boomwhackers, immer irgendwie die Musik die Kinder fühlen lassen kann, auch wenn sie vielleicht irgendwelche Einschränkungen haben, im Rollstuhl sitzen, schlechter hören und das finde ich auch einen großen Vorteil, auch für inklusiven Musikunterricht und dass man halt dadurch viel mehr auf die Kinder eingeht und die unterschiedlichen Lerntypen, oder die Kinder haben ja unterschiedliche Zugänge und die werden da einfach viel besser berücksichtigt als in einem allgemeinen Musikunterricht, wo man da wahrscheinlich nicht so stark darüber nachdenkt und wahrscheinlich auch einfach viel mehr die typische Notenlehre macht.</p> <p>Musik kann auf multiplen Ebenen erlebt werden, z.B. taktiler Ebene, insbesondere bei Hörschädigung.</p> <p>Musik ermöglicht es aktiv zu werden.</p> <p>Vielfalt der Möglichkeiten musikalisch aktiv zu werden.</p> <p>Einschränkungen in der Wahrnehmung können durch Vielfalt der musikalischen Umgangsweisen ausgeglichen werden.</p> <p>Inklusiver Musikunterricht wird in Abgrenzung zu einem rein theoretisch orientierten reproduktiv geprägten Musikunterricht gesehen.</p> <p><b>(Multisensorisches Lernmedium Musik: G 2.1.3) Auditive, taktile, visuelle und kinästhet. Wahrnehmung musikalischer Aktivität</b></p> <p><b>G 2.1.1) Vielfältige musikalische Beteiligung möglich/ Multidimensionalität der Musik</b></p> <p><b>A 2.2) Reflexivität: Bereitschaft eigene Unterrichtsgestaltung zu reflektieren bzw. neu zu überdenken in Hinblick auf Bedürfnisse der Schüler*innen</b></p>



..G 2.1.3) Aud., takt., vis., kinästhet. v	H: Also ich find, dass grundsätzlich eben Musikunterricht ja irgendwie die Emotionen anspricht und das ist ja jetzt was ganz anderes wie jetzt zum Beispiel in den Haupt- oder Lernfächern und dadurch finde ich, ist bei Musik grundsätzlich schon so ein inklusives Potenzial gegeben, eben weil irgendwie jeder Musik mag, auch hörgeschädigte Kinder mögen ja Musik und mögen es, Vibrationen zu spüren, wenn sie jetzt wirklich gar nichts hören, also das ist schon so eine Sache, die alle Menschen denke ich verbindet, dieses Interesse an Musik, das grundsätzlich einfach menschlich ist und einfach grundsätzlich da ist und außerdem finde ich auch, dass jetzt der Lehrplan, der normale Grundschullehrplan jetzt nicht so 'nen Druck macht, wie jetzt zum Beispiel der Deutsch-Lehrplan, also das Lernen der Schriftsprache, das Lesen, sondern, dass es wirklich ein bisschen offener ist und wirklich viele Möglichkeiten für Lehrer gibt, das individuell an seine Klasse anzupassen und eben umzusetzen (...) ich denke, dass wirklich grundsätzlich einfach Musik schon Inklusion anbietet und Differenzierung und eigene Interessen und das ist eigentlich das Schöne. Also das ist auch der Grund, waru, ich überhaupt Musik wählen wollte, weil ich es einfach wirklich super finde. Es macht jedem Spaß und ich denke, das müsste der Unterricht auch für alle Kinder, egal welchen Förderschwerpunkt sie haben, eben transportieren.	Musik spricht die Schüler*innen auf emotionaler Ebene an. Hierin liegt ein Vorteil gegenüber den Haupt- und Lernfächern.  Musik besitzt inhärentes Potenzial, da jeder einen persönlichen Bezug bzw. Gefallen daran finden kann.  Multisensorisches Potenzial von Musik.  Musik wird als verbindendes, sensorisches Element gesehene, dass Menschen verbindet.  Interesse an Musik wird als grundsätzlich menschlich gesehen und als jedem Menschen gegeben.  Musik-Grundschullehrplan übt nicht den Druck aus, den beispielsweise der Deutschlehrplan ausübt. Der Musiklehrplan ist offener und bietet der Lehrkraft Möglichkeiten den Stoff individuell an die Klasse anzupassen.  Musik als grundsätzlich inklusives Medium, dass interessensnah bzw. Lebensweltnah ist, Differenzierungsmöglichkeiten bietet und jedem Spaß macht.	G 2.1.3) Musikunterricht spricht Emotionen an  G 2.1.3) Aud., takt., vis., kinästhet. Wahrng.  G 2.2.1) Grundsätzliches Interesse der Menschen an Musik  G 1.2) Weniger Leistungsdruck als in Hauptfächern  G 1.1) Offenheit/ Interpretationsraum des Curriculum: Lehrplan offen, viele Möglichkeiten für Lehrer Unterricht individuell anzupassen  G 2.1.2) Differenzierungsmöglichkeiten (methodisch-didaktisch)  G.2.2.2) Spaßfaktor  G 2.2.1) Lebensweltbezug
..G 2.1.3) Aud., takt., vis., kinästhet			
..G 2.2.1) Lebensweltbz./Grunds. m			
..G.2.2.2) Spaßfaktor/Kreativität/Man			
..G 1.2) Weniger Leistungsdruck als i			
..G 1.1) Offenheit bzw. Interpretator			
..G 2.2.1) Lebensweltbz./Grunds. m			
..G 2.1.2) Differenzierungsmögli			A 4.2) Begeisterung
..A 4.2) Erfolgsorientierung/Engagen	Interviewerin: Das waren wichtige Punkte, auch mit dem Curriculum, dass das eben den Platz lässt, dass man es durchführt.		

..G 2.1.3) Aud., takt., vis., kinästhet. V	<p>Bk: Genau, also ich denke auch, Musikunterricht hat hier besonderes Potenzial, gerade auch bei Kindern die vielleicht Wahrnehmungs-schwierigkeiten haben oder eben auch motorisch sich ausprobieren können im Rahmen, wo halt jeder sein mögliches beitragen kann aber halt nicht so dieser Druck ist, dass sie irgendwas bestimmtes erreichen müssen oder leisten müssen, sondern halt einfach auch, dass sie halt auch ein bisschen die Freiheit haben, sich auszuprobieren und gerade auch dieses Gemeinschaftsgefühl, das hier entstehen kann, hat vielleicht auch gerade für den Klassenzusammenhalt oder auch allgemein so für Selbstwertgefühl der Schüler, dass sie ein Erfolgserlebnis auch haben, wenn sie zum Beispiel sich dann auch trauen irgendwas vorzutragen mit der Klasse oder irgendwie was machen, was sie vielleicht in irgendeinem anderen Rahmen jetzt sich eher nicht trauen würden oder sowas, dass die da eben halt über die Musik eigentlich so bisschen diese Freude auch und diese Erfolgserlebnisse haben können und genau eben auch, dass der Lehrplan da halt auch die Möglichkeiten lässt, weil eben oft halt viele Formulierungen auch offen sind oder eben auch ein bisschen interpretiert werden können, denke ich das ist gerade im Musikunterricht gut möglich hier Inklusion umzusetzen und auch weil einfach dieser Druck nicht da ist auch für die Lehrkraft. Es ist ja einfach viel freier sag ich mal und vielleicht auch spielerischer was auch für viele Kinder auch von Vorteil sein kann.</p>	<p>Musik birgt besonderes Potenzial für Kinder, die Wahrnehmungsschwierigkeiten haben oder motorischen Förderbedarf haben, indem jeder gemäß seinen Möglichkeiten beitragen und teilhaben kann.</p> <p>Das Fach Musik ist nicht mit dem Druck der Hauptfächer belastet.</p> <p>Das Fach Musik bietet den Schüler*innen die Freiheit sich auszuprobieren. Es entsteht ein Gemeinschaftsgefühl, das Selbstwertgefühl der Schüler*innen wird gestärkt durch Erfolgserlebnisse. Die Schüler*innen haben Gelegenheit etwas vorzutragen mit der Klasse und damit sich auszuprobieren. Diese Chance bietet sich ihnen evtl. Nicht in anderen Kontexten.</p> <p>Lehrplan lässt die Möglichkeit durch offene Formulierung zur Interpretation. Daher ist Musikunterricht gut geeignet, um Inklusion umzusetzen, auch weil weniger Druck da ist, auch in Bezug auf die Lehrkraft.</p> <p>Spielerischer und freierer Kontext.</p>	<p><b>G 2.1.3) Aud., takt., vis., kinästhet. Wahrng.</b></p> <p><b>G 1.2) Weniger Leistungsdruck als in Hauptfächern; auch für Lehrkraft</b></p> <p><b>G 1.1) Offenheit/ Interpretationsraum des Curriculums</b></p> <p><b>G 2.2.4) Explor eigener Fähgt &amp; Selbstwirksamkeit</b></p> <p><b>G 2.2.4) Exploration zwischenmenschl. Beziehungen und Ausbildung eines Gemeinschaftsgefühls</b></p> <p><b>G.2.2.2) Spaßfaktor</b></p>
..G 1.2) Weniger Leistungsdruck al:			
..G 2.2.4) Explor Fähgt/E. zwischeni			
..G 2.2.4) Explor Fähgt/E. zwische			
..G 1.1) Offenheit bzw. Interpret:			
..G.2.2.2) Spaßfaktor/Kreativität/!			





<p>W: Ja, ich kann mich eigentlich dem ganzen Gesagten nur anschließen, dass ich so den Hauptpunkt einfach auch finde, dass Musikunterricht halt viel inklusives Potenzial deshalb bietet, weil einfach nicht so der extreme Druck da ist wie in den anderen Fächern, dass man zum Schuljahresende genau den und den Stoff mit den und den Zielen, Kompetenzen und sonstwas durchgebracht haben muss, sondern dass halt viel Kreativität, Spaß und Freude auch einfach so an erster Stelle steht und dass man da halt individuell an die Klasse und an die verschiedenen Förderschwerpunkte, ja anders herangehen kann und deswegen fand ich das Seminar halt auch gut, dass wir jetzt so viele verschiedene Unterrichtsversuche auch gesehen haben, wo man mal sieht, was man mit den ganzen verschiedenen Ideen eigentlich überhauüt fördern und erreichen kann.</p>	<p>Musikunterricht birgt viel inklusives Potenzial, weil kein so großer Druck auf Fach lastet wie in anderen Fächern.</p> <p>Kreativität, Spaß und Freude steht an erster Stelle und der Unterricht lässt sich individuell an die Klasse und an die verschiedenen Förderschwerpunkte anpassen.</p>	<p><b>G 1.2) Weniger Leistungsdruck als in Hauptfächern</b></p> <p><b>G.2.2.2) Spaßfaktor</b></p> <p><b>G.2.2.2) Kreativität</b></p> <p><b>G 2.1.2) Differenzierungsmöglichkeiten (methodisch-didaktisch)</b></p> <p><b>A 2.1) Kreativität</b></p>
<p><b>Interviewerin: Was sollte ihrer Meinung nach im Zentrum inklusiven Musikunterrichts stehen, der Lehrende, der Lernende oder die Musik oder kann man das nicht so genau sagen?</b></p>		
<p>D: Also ich finde jetzt schwierig wirklich eins so rauszupicken, wenn ich wahrscheinlich eins rauspicken müsste, wäre es der Lernende, weil man ja doch irgendwie bisschen alles auf die Schüler hin konzipiert. Ich finde eigentlich, dass alle drei wichtig sind, weil genau die drei ja das Zusammenspiel ja auch machen, so ist Unterricht und der Lehrer sollte vielleicht nicht so im Fokus stehen, dass es irgendwie, keine Ahnung nur dauernd lehrerzentrierte Phasen sind, sondern er sollte eigentlich dem Schüler schon relativ viel Freiraum auch geben. Aber gerade das ist ja dann auch die Aufgabe des Lehrers, genau solchen Unterricht zu konzipieren, indem die Schüler Möglichkeiten haben, etwas zu entdecken und was zu erforschen und auch die Musik ist finde ich wichtig in dem Sinne, dass man sagt. Die Vielfalt ist genau das, was in diesem Seminar jetzt übergekommen ist, welche Möglichkeiten man eigentlich hat, Musikunterricht zu gestalten. Man denkt halt oft einfach so ans typische Singen und die Notenlehre und mehr gibt es nicht. Aber dass man ja mit den Kindern eigentlich auch tanzen kann, Bewegungen machen kann, Rhythmen klatschen kann also es gibt so eine große Vielfalt in Musik. Aber wenn ich mich für eines der drei entscheiden müsste, würde ich den Lernenden in den Fokus stellen, weil irgendwie das im Mittelpunkt ist, um den alles herum konzipiert wird.</p>	<p>Schwierig eines der drei auszuwählen. Alle drei Komponenten wichtig.</p> <p>Wenn eins ausgewählt werden müsste, würde der Lernende ausgewählt, weil alles auf den Schüler hin konzipiert wird.</p> <p>Eigentlich sind alle drei wichtig, da sie zusammenspielen.</p> <p>Lehrkraft sollte nicht so im Fokus stehen, sodass Unterricht primär lehrerzentriert ist, sondern sollte den Schüler*innen relativ viel Freiraum geben.</p> <p>Aufgabe des Lehrers solchen Unterricht zu konzipieren, indem Schüler*innen Möglichkeiten haben etwas zu entdecken und erforschen, auch in musikalischer Hinsicht.</p>	<p><b>A 2.2) Bereitschaft die eigene Unterrichtsgestaltung in Hinblick auf die Bedürfnisse der Schüler*innen neu zu überdenken</b></p> <p><b>B 1.2) Lernende</b></p> <p><b>B 1.4) Zusammenspiel (Lernende, Lehrende und Musik)</b></p> <p><b>B 1.1) Lehrende</b></p> <p><b>B 1.2) Lernende</b></p> <p><b>B 1.3) Musik</b></p>

<p>..B 1.2) Lernende</p> <p>..A 2.2) Reflexivität: U-Gestaltung ü</p>	<p>H: Ich würde genauso den Schüler in den Mittelpunkt stellen, einfach aus dem Grund, weil der Schüler mit seinen Bedürfnissen und seinen individuellen Eigenschaften ja in meiner Klasse drinnen ist und an die muss ich anknüpfen, an die muss ich anknüpfen mit der Musik, die ich mache, an die muss ich anknüpfen mit meinem Lehrverhalten und deswegen wäre das für mich auch der Fokus.</p>	<p>Schüler*innen stehen im Mittelpunkt mit ihren Bedürfnissen und individuellen Eigenschaften an, die die Lehrkraft anknüpfen muss, an die mit der Musik angeknüpft werden muss, an der das Lehrverhalten ausgerichtet wird.</p>	<p><b>B 1.1) Schüler im Mittelpunkt mit seinen Bedürfnissen und individuellen Eigenschaften</b></p> <p><b>A 2.2) Reflexivität: Bereitschaft, eigene Unterrichtsgestaltung in Hinblick auf Bedürfnisse der Schüler*innen neu zu überdenken</b></p> <p><b>Lehrverhalten knüpft daran an/Musikalische Praxis knüpft daran an)</b></p>
<p>..B 1.2) Lernende</p> <p>..A 2.2) Reflexivität: U-Gestaltung ü</p>	<p>Bk: Genau, bei mir wäre eigentlich auch der Fokus auf dem Kind oder den Kindern, einfach deswegen, weil man ja versucht, gerade im inklusiven Musikunterricht die Bedürfnisse eben zu berücksichtigen. Ich denk aber auch, dass es einfach wichtig ist, dass quasi die Lehrkraft ihre Rolle auch so wahrnimmt, dass es als Begleiter und Unterstützer eben ist aber auch vielleicht ein bisschen Förderer aber auch Förderer also das die Kinder trotz ihrer Förderbedürfnisse auch nicht unterschätzt werden oder halt nicht zu sehr immer "ja, wir geben dir jetzt wieder die und die Tipps oder geben die Differenzierung", sondern dass den Kinder die Möglichkeit gegeben wird, dass sie halt auch mal sich ausprobieren können und zeigen können was sie vielleicht auch können, was sie sich selbst vielleicht auch nicht so zutrauen aber dass man grundsätzlich nicht immer die Haltung hat, "der hat das und das Förderbedürfnis, deswegen kann er das vielleicht nicht", sondern eben grade dieses Fördern. Ich glaube das ist schon ein Zusammenspiel von allen dreien, weil ich denk auch die Lehrkraft muss ja auch den Inhalt also die Musik so auswählen, dass es auf den Schüler passt, also es dreht sich schon um den Schüler, aber es sind schon alle drei Komponenten wichtig, denke ich.</p>	<p>Fokus liegt auf den Kindern und dem einzelnen Lernenden. Die Bedürfnisse der Lernenden stehen im Mittelpunkt.</p> <p>Es ist von Bedeutung, dass Lehrkraft ihre Rolle als Begleiter und Unterstützer, als Förderer und Förderer.</p> <p>Kinder sollten trotz ihrer Förderbedürfnisse nicht unterschätzt und in Kategorien eingeteilt werden. Differenzierung sollte nicht zu Stigmatisierung führen.</p> <p>Kindern sollte Gelegenheit gegeben werden, sich auszuprobieren und ihr Können zeigen zu können, um über ihren Schatten springen zu können.</p> <p>Defizitorientierung sollte vermieden werden. Gerade in Hinblick auf die Förderbereiche. Stattdessen sollte das Fördern im Mittelpunkt stehen.</p> <p>Zusammenspiel aller drei. Lehrkraft muss den Inhalt, die Musik schülergerecht auswählen. Zugleich sind alle drei Komponenten für sich genommen wichtig.</p>	<p><b>B 1.2) Lernende im Mittelpunkt mit ihren Bedürfnissen/Lehrkraft in der Rolle des Begleiters und Unterstützers, als Förderer und Förderer/</b></p> <p><b>A 2.2) Reflexivität: Bereitschaft, eigene Unterrichtsgestaltung in Hinblick auf Bedürfnisse der Schüler*innen neu zu überdenken</b></p> <p><b>A 4.1) Feingefühl dafür, wo Schüler*innen stehen</b></p> <p><b>A 4.2) Erfolgsorientierung</b></p> <p><b>A 3.1.3) Keine Defizitorientierung</b></p> <p><b>A 4.2) positive Einstellung</b></p>
<p>..B 1.4) Holistischer Lehr- und Lernprozess</p> <p>..A 4.1) Empathie/Feingefühl dafür</p> <p>..A 4.2) Erfolgsorientierung/Engagement</p> <p>..A 3.1.2) Wertschätzung der Schüler</p> <p>..A 4.2) Erfolgsorientierung/Engagement</p> <p>..B 1.3) Musik</p> <p>..B 1.2) Lernende</p> <p>..B 1.1) Lehrende</p>	<p>Kindern sollte Gelegenheit gegeben werden, sich auszuprobieren und ihr Können zeigen zu können, um über ihren Schatten springen zu können.</p> <p>Defizitorientierung sollte vermieden werden. Gerade in Hinblick auf die Förderbereiche. Stattdessen sollte das Fördern im Mittelpunkt stehen.</p> <p>Zusammenspiel aller drei. Lehrkraft muss den Inhalt, die Musik schülergerecht auswählen. Zugleich sind alle drei Komponenten für sich genommen wichtig.</p>	<p>Kindern sollte Gelegenheit gegeben werden, sich auszuprobieren und ihr Können zeigen zu können, um über ihren Schatten springen zu können.</p> <p>Defizitorientierung sollte vermieden werden. Gerade in Hinblick auf die Förderbereiche. Stattdessen sollte das Fördern im Mittelpunkt stehen.</p> <p>Zusammenspiel aller drei. Lehrkraft muss den Inhalt, die Musik schülergerecht auswählen. Zugleich sind alle drei Komponenten für sich genommen wichtig.</p>	<p><b>B 1.4) Holistischer Lehr- und Lernprozess/ Zusammenspiel</b></p> <p><b>B 1.1) Lehrende</b></p> <p><b>B 1.2) Lernende</b></p> <p><b>B 1.3) Musik</b></p>



<p>„B 1.1) Lehrende“</p> <p>„B 1.3) Musik“</p> <p>„A 3.2) Kooperationsfähigkeit: Von“</p> <p>„B 1.4) Holistischer Lehr- und Lern“</p> <p>„B 1.2) Lernende“</p>	<p>W: Ja, ich sehe es genauso. Klar sind alle drei Komponenten wichtig und die müssen ja auch zusammenpassen und zusammenspielen sonst funktioniert der Unterricht ja nicht aber müsste ich mich für eines entscheiden, würde ich auch an erster Stelle natürlich den Lernenden stellen und ich finde jetzt auch grade bezogen auf mein Unterrichtsbeispiel mit Bodypercussion, da war es ja am Anfang so durch dieses Ausprobieren am Körper und Körperwahrnehmen. Ich würde halt als ersten und wichtigsten Punkt immer noch bei dem Lernenden dann sehen, dass er den Körper eben wahrnimmt und wahrnimmt, wie er mit seinem Körper Musik erzeugen kann und an zweite Stelle die Musik an sich, dass er jetzt wirklich perfekt die Bodypercussion beherrscht, also immer den Lernenden an erste Stelle, wenn ich mich entscheiden müsste.</p> <p>Interviewerin: Genau, also man kann auch nicht so genau sagen, das ist der Lernende und das ist der Lehrende, weil die Lehrenden sind ja insofern Lernende, als dass es für sie neu ist, jedes Mal, wenn sie eine neue Klasse bekommen mit dieser heterogenen Schülerschaft. Die müssen sich drauf einstellen, die müssen vielleicht Förderberichte durchlesen damit das Kind überhaupt inkludiert werden kann, das Kind und der Lernende sowie der Lehrende im Mittelpunkt steht.</p>	<p>Alle drei Komponenten müssen zusammenpassen und zusammenspielen sonst funktioniert Unterricht nicht. Alle drei Komponenten sind für sich genommen wichtig.</p> <p>Jedoch stehen an erster Stelle die Lernenden.</p> <p>Als wichtigster Punkt wird die Körperwahrnehmung des Lernenden gesehen und die Möglichkeiten, die sich ergeben, mit dem eigenen Körper Musik zu erzeugen.</p> <p>An zweiter Stelle steht Musik.</p>	<p><b>B 1.4) holistischer Lernprozess</b></p> <p><b>A 3.2) Kooperationsfähigkeit: Voneinander Lernen</b></p> <p><b>B 1.1) Lehrende</b></p> <p><b>B 1.2) Lernende</b></p> <p><b>B 1.3) Musik</b></p> <p><b>B 1.2) Lernende</b></p>
--	--	---	---

	<p><b>Welche Kompetenzen oder Eigenschaften sollte jetzt die Lehrkraft haben, um erfolgreichen inklusiven Musikunterricht durchführen zu können, auch wenn Sie an Ihren eigenen Unterrichtsversuch denken, was spielt dann da so in die Planung mit rein, in die Ausführung?</b></p>		
..A 4.1) Empathie/Feingefühl dafür, v	<p>D: Also ich find, ganz wichtig, jetzt unabhängig vom Musikunterricht, einfach Empathie und dass man sich mit den Schülern beschäftigt und einem die Schüler wichtig sind und am Herzen liegen, weil ich find nur dann kann man auch wirklich einen Unterricht machen, der wirklich auch zum Schüler passt, wenn man das auch wirklich will. Empathie und Perspektivübernahme vielleicht auch, dass man sich manchmal auch in die Kinder reindenken kann und sich überlegen kann, ok, grade auch bei Kindern, die schlechter hören oder im Rollstuhl sitzen, 'wie geht's dem? Wie kann der vielleicht Bodypercussion machen?' also dass man sich da wirklich gut reinfühlen kann und dann finde ich aber auch wichtig, also dass ist jetzt nicht unbedingt Eigenschaft aber dass man sich in Musik auskennt, wissenschaftlich oder fachwissenschaftlich um halt dann genau wirklich die verschiedenen Aspekte der Musik reinbringen zu können oder halt sich dann halt dann wirklich auf den Schüler einstellen zu können und zu wissen "ok, bei Rhythmik kann man das so und so machen und für den Schüler passt das eben mit der Methode besser und für den Schüler eben anders" und ich finde das kann man eben nur machen, wenn man halt auch wirklich das Wissen hat oder halt als Lehrer die Motivation hat, sich zu beschäftigen damit und sich vielleicht auch einzulesen, weil wenn man nicht unbedingt viel darüber weiß und dann auch keine Lust hat irgendwie was darüber zu lesen, oder sich zu informieren, dann kann man den Unterricht auch gar nicht wirklich auf den Schüler hin konzipieren, also das finde ich als Lehrer ziemlich wichtig.</p>	Empathie den Schüler*innen gegenüber zeigen.	<b>A 4.1) Empathie</b>
..A 4.2) Erfolgsorientierung/Engagen	<p>Interviewerin: Letztendlich ein Zusammenspiel aus Methodenkompetenz, Sachkompetenz und aus Personal- und Sozialkompetenz.</p>	Erfolgreiches inklusives Unterrichten durch motivierte Einstellung.	<b>A 4.2) Motivation</b>
..A 4.1) Empathie/Feingefühl dafür, v	<p>D: Genau</p>	Fähigkeit, sich als Lehrkraft in die Schüler*innen hineinzusetzen und die Perspektive der Schüler*innen einzunehmen.	<b>A 4.1) Perspektivübernahme</b>
..A 1.3) Fachkompetenz/Fachwissen	<p>D: Genau</p>	Wissenschaftliche bzw. fachwissenschaftliche Kenntnis.	<b>A 1.3) Fachkompetenz</b>
..A 2.3) Arbeitstechniken: Verfügbar	<p>D: Genau</p>	Verfügbarkeit an Arbeitstechniken bzw. Aufbau eines fachwissenschaftlich fundierten Methodenrepertoires.	<b>A 2.3) Verfügbarkeit und Abrufbarkeit von Arbeitstechniken</b>
..A 4.4) Neugierde: Offenheit/Offen	<p>D: Genau</p>	Bereitschaft, sich auf Neues Unbekanntes einzulassen und sich darüber zu informieren.	<b>A 4.4) Neugierde: Offenheit für Inklusion</b>



<p>..A 4.2) Erfolgsorientierung/Engagen</p> <p>..A 4.4) Neugierde: Offenheit/Off</p> <p>..A 2.1) Flexibilität und Anpassung:</p> <p>..A 3.1.2) Wertschätzung der Schüler</p>	<p>H: Genau, ich find das, was angesprochen wurde ist eigentlich so der Start wie Inklusion gelingen kann, weil Inklusion beginnt für mich im Kopf, das ist eine Sache, die muss der Lehrer leben wollen und er muss offen dafür sein. Ein Lehrer im inklusiven Setting muss flexibel sein, der muss anpassungsfähig sein an seine Schülerschaft und die wird sich ja jährlich spätestens ändern und eben man muss flexibel sein, man muss das Leben wollen, man muss seine Schüler alle wertschätzen und man muss auch, also ich weiß noch, mich hat mal eine Lehrkraft mal inspiriert, weil die sagte "man muss immer die Schätze in den Schülern sehen und nicht ihre Fehler" und ich denke das ist in Musik sehr gut umsetzbar.</p> <p>Interviewerin: Jeder hat seinen Teil, den er beiträgt zur Musikgruppe.</p> <p>H: Genau, das ist die Denke, die eine Lehrkraft eigentlich verinnerlicht haben muss und leben muss und das ist in Musik so schön möglich wie in fast keinem anderen Fach und genau also eben so eine Denksache und eben Kompetenzen auch noch, dass sie eben wissen muss, "ja, was sind das für Förderschwerpunkte, die ich habe? Wie gehe ich individuell da darauf ein? Wie kann ich die Schüler individuell fördern und vielleicht auch dass man nicht nur die Schülerarbeiten sieht, sondern auch die Elternarbeit. Genau, und vielleicht auch interdisziplinär im Team arbeiten kann. "Die Sonderpädagogen helfen mi jederzeit, es gibt den MSD. Ich kann dort jederzeit um Unterstützung fragen und bitten und am Ende des Tages ist das alles machbar, man muss es nur wollen."</p> <p>Interviewerin: Es ist eine multiprofessionelle Unternehmung.</p>	<p>Inklusion ist eine Frage der Einstellung.</p> <p>Offenheit als Voraussetzung für gelingende Inklusion im Unterricht.</p> <p>Flexibilität und Anpassungsfähigkeit an die Bedürfnisse der Schüler*innen.</p> <p>Wertschätzung gegenüber den Schüler*innen zeigen.</p>	<p><b>A 4.2) Motivation</b></p> <p><b>A 4.4) Offenheit für Inklusion</b></p> <p><b>A 2.1) Flexibilität und Anpassungsfähigkeit</b></p> <p><b>A 3.1.2) Wertschätzung der Schüler*innen</b></p>
<p>..A 1.3) Fachkompetenz/Fachwissen (</p> <p>..A 3.3) Kommunikationskompetenz (</p>	<p>..A 1.3) Fachkompetenz/Fachwissen (</p> <p>..A 3.3) Kommunikationskompetenz (</p> <p>Interviewerin: Es ist eine multiprofessionelle Unternehmung.</p>	<p>Wissen darüber, wie auf verschiedene Förderbereiche eingegangen wird.</p> <p>Interdisziplinäre Kommunikation und Kontakte, z.B. zu Eltern oder dem MSD.</p>	<p><b>A 1.3) Fachdidaktik &amp; allgemeine Didaktik: Fachwissen über Förderbereiche</b></p> <p><b>A 3.3) Kommunikationskompetenz: multiprofessionelle, interdisziplinäre Teams: Eltern, MSO, Sonderpädagog*innen</b></p>
<p>..A 4.1) Empathie/Feingefühl dafür, v</p> <p>..A 3.1.2) Wertschätzung der Schüli</p> <p>..A 4.2) Erfolgsorientierung/Engagi</p> <p>..A 1.3) Fachkompetenz/Fachwissen (</p> <p>..A 1.1) Diagnosekomp./indiv. Vorg./</p>	<p>..A 4.1) Empathie/Feingefühl dafür, v</p> <p>..A 3.1.2) Wertschätzung der Schüli</p> <p>..A 4.2) Erfolgsorientierung/Engagi</p> <p>..A 1.3) Fachkompetenz/Fachwissen (</p> <p>..A 1.1) Diagnosekomp./indiv. Vorg./</p> <p>Interviewerin: Am Anfang auf jeden Fall.</p>	<p>Fähigkeit, den Schüler*innen gegenüber Empathie zu zeigen und sich in sie hineinversetzen können.</p> <p>Interesse an Schüler*innen zeigen.</p> <p>Erfolgsorientierung bezüglich des Weiterentwicklungspotenzial der Schüler*innen.</p> <p>Fachkompetenz</p> <p>Diagnosekompetenz</p>	<p><b>A 4.1) Empathie bzw. sich in Schüler*innen hineinversetzen können.</b></p> <p><b>A 3.1.2) Wertschätzung der Schüler*innen: Interesse an Schüler*innen zeigen</b></p> <p><b>A 4.2) Erfolgsorientierung</b></p> <p><b>A 1.3) Fachkompetenz</b></p> <p><b>A 1.1) Diagnosekompetenz</b></p>

<p>..A 2.2) Reflexivität: U-Gestaltung übi</p>	<p>Bk: Genau, was hat das Kind überhaupt für Bedürfnisse und wo kann ich da anknüpfen, wie kann ich da vorgehen? Was ist für das Kind vielleicht auch der richtige Zugang zu irgendeinem Thema? Also gerade, dass man in diese Richtung auch Wissen hat, um das Kind dann auch quasi optimal fördern zu können. Also zusätzlich zu diesen ganzen anderen Kompetenzen, die wir jetzt schon gehört haben, ist denke ich das mit der Diagnose schon auch noch sehr wichtig auch bei Inklusion.</p> <p>Interviewerin: Auf jeden Fall!</p> <p>W: Ja, jetzt ist schon so viel gesagt worden, wo ich überall eigentlich auch nur zustimmen kann und eigentlich nicht mehr wirklich was zum ergänzen hab. Also so zusammenfassen würde ich auch sagen, dass an erster Stelle auch einfach wirklich die Empathie steht, dass man sich in die Person hineinversetzt und dass man es wollen muss, dass es wirklich gelingen kann.</p>	<p>Bereitschaft eigene Unterrichtsgestaltung bzw. das Vorgehen im Unterricht an die Bedürfnisse der Schüler*innen anzupassen.</p> <p>Grundsätzlich sind Empathie, die Fähigkeit, sich in andere Personen hineinversetzen können und die Motivation der Lehrperson wichtig.</p>	<p><b>A 2.2) Reflexivität: Bereitschaft, eigene Unterrichtsgestaltung zu reflektieren bzw. neu zu überdenken in Hinblick auf Bedürfnisse der Schüler*innen</b></p>
<p>..A 4.1) Empathie/Feingefühl dafür, v</p> <p>..A 4.2) Erfolgsorientierung/Engag</p>	<p>Interviewerin: Ja vielen herzlichen Dank. Eine letzte Frage noch: Von welcher Seite sollten die Impulse kommen, um inklusiven Unterricht gut umsetzen zu können? Aus der Politik, aus der Praxis, das, was wir machen in der Lehrerbildung in der Praxis des Klassenzimmers, oder vielleicht?</p>		<p><b>A 4.1) Empathie und sich in Schüler*innen hineinversetzen können.</b></p> <p><b>A 4.2) Motivation</b></p>



	<p>D: Ja, also ich würd' einerseits sagen, es ist ein Zusammenspiel, also ich finde es sehr wichtig, dass es in der Lehrerbildung drankommt, weil man oft diese Überforderung oft spürt, wenn man eben nichts drüber weiß, wie auch am Anfang von diesem Seminar, wo man sich erstmal gedacht hat "ok, inklusives Potenzial?" und ich fände es echt wichtig, dass in der Lehrerbildung man da ziemlich viel drüber erfährt, um dann nicht in der Klasse zu stehen und einfach völlig überfordert zu sein, weil man Kinder hat, die vielleicht irgendwelche Einschränkungen haben, die im Unterricht vielleicht nicht wirklich mitkommen und dann muss man irgendwie schauen, wie man das schafft oder dass man einfach Informationen erfährt, wie man sich Hilfe holen kann über den MSD, dass man einfach irgendwie durch die Lehrerbildung da schon in das ganze Thema eingeführt wird und von der Politik her würde ich sagen, vielleicht dass es einfach auch noch eher im Lehrplan verankert ist. Also es steht zwar im Lehrplan drin, dass Bildung inklusiv ist und dass jeder ein Recht auf Bildung hat, das steht ja auch in den verschiedenen Gesetzen, aber irgendwie kommt das noch nicht so richtig bei jedem Lehrer oder in jeder Schule an und vielleicht, dass man von der Politik her immer mehr inklusive Schulen zu gestalten, dass halt die Schulen immer mehr das Profil Inklusion haben. Genau, deswegen finde ich beide Aspekte wichtig und je mehr Menschen um diese Inklusion kämpfen und das als Ziel haben, desto eher wird es wahrscheinlich auch umgesetzt.</p>	<p>Zusammenspiel aus Politik und Praxis.</p> <p>Betonung der Wichtigkeit, dass Lehrerbildung Inklusion aufgreift angesichts der Überforderung in Hinblick auf inklusives Unterrichten (keine derartigen Studieninhalte)</p> <p>Lehrerbildung soll Praxisschock und Überforderung vermeiden und vorbeugen und nicht auf sich selbst gestellt zu sein.</p> <p>Informationen über Hilfsangebote wie den MSD.</p> <p>Lehrerbildung sollte Thema einführen.</p> <p>Stärkere Verankerung der Thematik im Lehrplan</p> <p>Gesetzliche und curriculare Grundlage existent (gleiches Recht auf Bildung). Jedoch kommt dies nicht auf Ebene der Lehrkräfte und der Schulen an.</p> <p>Die Politik sollte inklusive Schulen bzw. Schulen mit inklusivem Profil unterstützen und fördern.</p> <p>Je mehr Menschen sich für Inklusion einsetzen, desto eher wird Prinzip umgesetzt.</p>	<p><b>(Lehrerbildung – Praxis/ Lehrplangestaltung/ Gesetzliche Verankerung kommt oft noch nicht auf Praxisebene an/ Engagement auf ziviler Ebene, Zusammenspiel beider Seiten wichtig)</b></p> <p><b>A 3.3) Kommunikationskompetenz (multiprofessionelle &amp; interdisziplinäre Teams)</b></p>
<p>..A 3.3) Kommunikationskompetenz (</p>			
<p>..A 3.1.1) Verinnerlichung u. Verkörper</p>			<p><b>A 3.1.2) Verinnerlichung und Verkörperung des Prinzips der Teilhabe aller</b></p>

..A 3.3) Kommunikationskompetenz (

<p>H: Also für mich spielen beide Seiten zusammen, zum einen die Praxis, die ja wirklich Probleme erkennt und das dann eben an die Politik weiterleitet. Das wäre für mich wichtig, weil ich finde derzeit läuft viel falsch, oder viel läuft noch gar nicht, von den personalen Ressourcen her. Ich finde es unmöglich, dass man beim MSD teilweise nur eine Stunde im Halbjahr dafür aufbringen kann, ein Kind sich in einem inklusiven Setting anzuschauen und das ist einfach viel zu wenig also. Ich weiß es ist schwierig, weil einfach zu wenig Sonderpädagogen nachkommen. Aber irgendwie müsste man schauen, oder müsste die Politik auch schauen, dass man irgendwie versucht, da mehr Menschen für diese Sparte zu begeistern. Oder keine Ahnung, es müssen ja nicht immer Sonderpädagogen sein. In Italien geht es ja schließlich auch ohne eine sonderpädagogische Ausbildung, dass es da Inklusionshelfer gibt. Ich finde es auch falsch, wenn die Politik sagt, die Inklusion ist Aufgabe aller Lehrer. Ja es ist, ich finde es eine ganz schön große Aufgabe, so ohne große Ausbildung Lehrer in so ein Setting zu schmeißen und zu sagen "setzt das um!" mit der fehlenden Unterstützung, die wirklich da ist und ich finde, der Gedanke ist da, aber er ist nicht so ganz durchdacht und das ist wirklich die Aufgabe der Politik das nochmal zu bedenken und sich da vielleicht auch Anreize aus der Praxis zu holen. In der Praxis eben nachzufragen "hey, wie läuft's derzeit. Was fehlt euch?" und da anzusetzen.</p>	<p>Beide Seiten spielen zusammen, zum einen die Praxisebene, die Probleme erkennt und an Politik weiterleitet.</p> <p>Wichtig, dass Probleme an Politik weitergeleitet werden, da vieles zu kritisieren ist, z.B. mangelnde personale Ressourcen.</p> <p>Leistungen des MSD reichen nicht aus. Zeitliche Engpässe.</p> <p>Zu wenige Sonderpädagogen.</p> <p>Politik müsste sich dafür einsetzen, dass sich mehr Menschen für Sonderpädagogik interessieren.</p> <p>Vergleich mit Italien, wo Inklusionshelfer ohne spezielle sonderpädagogische Ausbildung mithelfen.</p> <p>Nicht richtig, dass Politik Inklusion allein als Aufgabe der Lehrkräfte ansieht.</p> <p>Lehrkräfte werden in der Praxis vor Aufgaben gestellt, für die die nicht ausreichend vorbereitet wurden, mit mangelnden Ressourcen.</p> <p>Umsetzung der Inklusion noch zu undurchdacht. Politik sollte sich Anreize aus der Praxis holen und sich dort informieren.</p>	<p><b>(Zusammenspiel, fehlende personale Ressourcen/zu wenig Beratung/fehlende Unterstützung bei der Umsetzung von Inklusion in die Praxis/Politik sollte sich über Praxis/in Praxis informieren)</b></p> <p><b>A 3.3) Kommunikationskompetenz (multiprofessionelle/ interdisziplinäre Teams, MSD, Sonderpädagog*innen etc.)</b></p>
---	---	--



<p>Interviewerin: Genau, weil die Lehrer sind einfach die Experten für das, was sie machen und da kann man nicht einfach von oben "Top-Down" einfach irgendwas implementieren ohne Rücksprache zu halten. Das muss quasi reziprok passieren und nicht einseitig.</p> <p>H: Ja, richtig.</p>		
<p>Bk: Ich glaube, das ist auch so ziemlich das Problem, warum viele Lehrer auch eher so nicht besonders wohlgesinnt gegenüber Inklusion sind, weil gerade die auch schon länger im Berufsalltag sind, denen wurde das einfach von oben aufgezwungen und so richtig wie das umgesetzt werden soll ist auch nicht klar. Ich denke halt auch dieses personelle Problem ist halt wirklich schwierig, weil die Politik für die Umsetzung der Inklusion eigentlich viel mehr Personal bräuchte also halt initiieren müsste, dass es mehr Leute gibt und ich denk aber auch, um das wirklich langfristig umsetzen zu können, muss es in der Lehrerausbildung eigentlich auch für jede Grundschullehrkraft und eigentlich auch für jede Lehrkraft, egal welche Schulart, irgendwie einen Grundstock an Wissen dazu geben, wie man überhaupt damit umgeht oder eben auch zu den Förderschwerpunkten und so weiter. Weil ich bin mir auch sicher, es gibt genug Lehrkräfte, oder auch wenn man das im Studium will, kann man im Prinzip alles, was Inklusion angeht, umgehen, wenn man die richtigen Seminare wählt, kann man alles umgehen, wenn man das nicht möchte, was natürlich keinen Sinn macht, weil später braucht man das natürlich. Aber ich denk, dadurch dass Inklusion auch irgendwie mit einem negativen Bild verknüpft ist bei vielen Leuten oder halt mit einer großen Angst aber halt so, dass es eine Hürde ist, versuchen viele dem vielleicht auch aus dem Weg zu gehen. Langfristig führt das zu keinem guten Ziel, das müsste sowohl in der Praxis als in der Lehrerausbildung als auch von der Politik her müssten da Maßnahmen passieren, die da auch zusammengreifen, an einem Strang ziehen, dass es umgesetzt wird. Aber ich finde halt auch immer, das von oben herab "ja, jetzt macht ihr das und das in der Praxis, damit das funktioniert". Aber keiner von denen war jemals in der Schule und hat sich angeschaut, wie das wirklich aussieht, das ist halt einfach schwierig. Das Zusammenspiel funktioniert halt einfach nicht.</p> <p>Interviewerin: Ja, vielen Dank.</p>	<p>Lehrer stehen Inklusion nicht wohlgesinnt gegenüber, da das Gefühl vorherrscht alles von oben diktiert zu bekommen.</p> <p>Unklarheiten in der Umsetzung von Inklusion in Praxis.</p> <p>Mangelnde personale Ressourcen spielen große Rolle.</p> <p>Politik sollte sich auf den Personalmangel konzentrieren.</p> <p>In Lehrerbildung sollte ein Grundstock an Wissen erworben werden, wie man mit Inklusion in der Praxis umgeht (Förderschwerpunkte etc.)</p> <p>Inklusion ist kein verpflichtender Studieninhalt.</p> <p>Inklusion ist mit negativem Image verknüpft, das bei vielen Menschen ein Gefühl der Angst und Überforderung auslöst.</p> <p>Die Politik, Praxis und Lehrerbildung müssen Maßnahmen ergreifen, alle müssten zusammenarbeiten und an einem Strang ziehen, um die Umsetzung zu gewährleisten.</p> <p>Dysfunktionale Top-Down-Prozesse.</p> <p>Zusammenspiel zwischen Politik und Praxis funktioniert nicht. Informationsdefizite auf politischer Ebene.</p>	<p><b>(Uninformierte, ad-hoc Top-down processes/ Zusammengreifende Maßnahmen von Praxis und Politik- an einem Strang ziehen)</b></p> <p><b>A 1.3) Fachwissen über die Förderbereiche</b></p>

<p>W: Ja, ich sehe es auch so, dass das Zusammenspiel halt einfach noch nicht funktioniert und dass man da echt einfach schauen müsste, nicht nur einfach irgendwelche Theorien aufstellen, wo man auch einfach mehr Personal einstellen kann, könnte, müsste, sondern auch wirklich einfach in die Schulen gehen, schauen wie es abläuft und wie man da am besten ein ganz neues Konzept entwickeln kann, wie man vorgeht. Ich finde auch den Gedanken gut, dass man es einfach in das Grundschullehramtsstudium oder Lehramtsstudium allgemein einfach grundlegend mit einbaut, dass es eigentlich auch ganz normal sein sollte.</p> <p>Interviewerin: Genau, wie in unserem Projekt eben, dass wir es so generell machen, dass es nicht nur auf das Projekt beschränkt ist.</p> <p>W: Ja.</p> <p>Interviewerin: Gut, ich bedanke mich ganz herzlich bei Ihnen für die Mitwirkung und die tollen Wortbeiträge. Es war wirklich sehr toll mit Ihnen zu diskutieren. Super!</p>	<p>Zusammenspiel funktioniert noch nicht. Es dürfen nicht einfach Theorien aufgestellt werden, auf bildungspolitischer Ebene, losgelöst von der Praxis. Informationen müssten vor Ort in den Schulen akquiriert werden, um ein neues praxisrelevantes Konzept zu entwickeln.</p> <p>Einbezug der Inklusion als selbstverständlichen und festen Bestandteil in die Lehrerbildung.</p>	<p><b>(Zusammenspiel funktioniert noch nicht/ Uninformierte Top-Down Prozesse/Politik sollte sich auf Praxisebene informieren und neues Konzept entwickeln/ Verankerung von Inklusion grundsätzlich in Lehrerbildung)</b></p> <p><b>A 1.3) Fachdidaktik &amp; Allgemeine Didaktik</b></p>
---	--	---

## Anhang 3: Fragebogenantwortungen mit Auswertung und Kodierungen

1 Fragebogenantwortungen	
2	
	SD051: Beschreiben Sie bitte, was Sie persönlich unter Inklusion verstehen!
<p>..C 1.1.1) Inkludierung/Inklusion aller Iv</p> <p>..C 3.2) Menschenrechtsorientierte Argu</p>	<p>Proband 1</p> <p>Inklusion versteht sich als Gesellschaftsaufgabe. Jeder wird als Individuum gesehen und als solcher akzeptiert</p> <p>(menschenrechtsorientierte Argumentationslinie /weiter allgemein-gesellschaftlicher Inklusionsbegriff: Inkludierung aller Menschen in die G.)</p>
<p>..C 3.4) Bildungsökonomische Argumentati</p>	<p>Proband 2</p> <p>Weiterentwicklung des integrativen Beschulungskonzeptes, ein sinnvoller aber nicht zu überstürzt durchzusetzender Wandel (bildungsökonomische Begründungslinie: systemische P.)</p>
<p>..C 1.2.2) Sozioökonomischer Hinter</p> <p>..C 1.2.1) Inkludierung "aller" SuS (m</p> <p>..C 1.2.6) Religiöser Glaube</p> <p>..C 1.2.3) Soziokulturellen Hintergru</p> <p>..C 4.2) Theorie der einen heteroger</p> <p>..C 5.1) Entwicklungslogische Didaktik: Lernen</p>	<p>Proband 3</p> <p>Alle Kinder egal welcher Herkunft, Religion, Kultur oder Behinderung in einer Klasse vereinen, um miteinander und aneinander zu lernen</p> <p>(Lernen am gemeinsamen Gegenstand/weiter Begriff von inklusivem Unterricht/Theorie der einen heterogenen Gruppe)</p>
<p>..C 2.1.1) Inkl. bzw. gemeinsames U./Si</p> <p>..C 4.1) Individuumsorientierung: Zwei-t</p>	<p>Proband 4</p> <p>Schüler mit/ohne Förderbedarf gemeinsam unterrichten</p> <p>(enger Begriff von inklusivem Unterricht/ Zwei-Gruppen-Theorie)</p>
<p>..C 1.1.2) Gleichberechtigte Teilnahm</p> <p>..C 3.1) Demokratieorientierte Argun</p> <p>..C 3.2) Menschenrechtsorientierte A</p>	<p>Proband 5</p> <p>Dass alle Menschen gleichberechtigt an der Gesellschaft teilhaben können, unabhängig von ihren jeweiligen Bedürfnissen</p> <p>(weiter allgemein-gesellschaftlicher Inklusionsbegriff/ menschenrechtsorientierte Argumentationslinie/ demokratische Begründungslinie)</p>
<p>..C 1.1.2) Gleichberechtigte Teilnahme/</p>	<p>Proband 6</p> <p>Teilhabe für alle, Anpassung der</p>

<p>..C 5.2) Assimilativ-inklusives Vorgehen</p> <p>..C 1.2.1) Inkludierung "aller" SuS (m)</p> <p>..C 5.1) Entwicklungsgisoge Didaktik: Lernen</p>		<p>Bedingungen, sodass jedes Kind selbstverständlich auf eine für ihn geeignete Art am Unterricht mitmachen kann (Lernen am gemeinsamen Gegenstand/weiter allgemeingesellschaftlicher Inklusionsbegriff/weiter Begriff von inklusivem Unterricht/assimilativ-inklusives Vorgehen)</p>
<p>..C 1.1.2) Gleichberechtigte Teilnahme/ ..C 3.1) Demokratieorientierte Argumen</p>	<p>Proband 7</p>	<p>Ermöglichung der gesellschaftlichen Teilhabe für jeden, Toleranz und Offenheit (weiter allgemeingesellschaftlicher Inklusionsbegriff/demokratieorientierte Argumentationslinie)</p>
<p>..C 3.3) Pädagogisch-psychologische Ai ..C 5.2) Assimilativ-inklusives Vorgehen</p>	<p>Proband 8</p>	<p>Wenn alle SuS individuell und bestmöglich in den Unterricht aufgenommen werden und gefördert/gefordert werden (assimilativ-inklusives Vorgehen/pädagogisch-psychologische Argumentationslinie)</p>
<p>..C 4.2) Theorie der einen heterogenen ..C 1.2.1) Inkludierung "aller" SuS (mit u</p>	<p>Proband 9</p>	<p>Alle Kinder von Anfang an gemeinsam unterrichtet werden, unabhängig von Behinderungen (Lernen am gemeinsamen Gegenstand/weites Verständnis von inklusivem Unterricht)</p>
<p>..C 1.1.3) Berücksichtigung der Heterogr ..C 1.2.1) Inkludierung "aller" SuS (mit u ..C 1.2.3) Soziokulturellen Hintergrund ..C 1.1.2) Gleichberechtigte Teilnahme/</p>	<p>Proband 10</p>	<p>Berücksichtigung der Heterogenität aller Menschen (der Schülerschaft) in verschiedensten Bereichen (Sprache, Kultur, Behinderung...) und Ermöglichung Teilhabe aller (weiter allgemeingesellschaftlicher (1.1.2), 1.1.3) Inklusionsbegriff/weiter Begriff von inklusivem Unterricht)</p>
<p>..C 2.1.2) Zusammenleben von Mensch ..C 2.1.1) Inkl. bzw. gemeinsames U./St</p>	<p>Proband 11</p>	<p>Zusammenleben und lernen von Menschen mit und ohne Förderbedarf (enges Verständnis von Inklusion – allgemein gesellschaftlich/enges Verständnis von inklusivem Unterricht)</p>



<p>..C 1.1.2) Gleichberechtigte Teilnahm          ..C 3.2) Menschenrechtsorientierte A          ..C 1.1.1) Inkludierung/Inklusion alle</p>	Proband 12	<p>Alle Menschen haben gleiche Rechte, gleiche Chancen und werden anerkannt, wie sie sind (weiter allgemeingesellschaftlicher Inklusionsbegriff/demokratische Begründungslinie/menschenrechtliche Argumentation)</p>
<p>..C 5.1) Entwicklungslogische Didakti          ..C 4.2) Theorie der einen heteroger          ..C 1.2.1) Inkludierung "aller" SuS (mit u. ohne</p>	Proband 13	<p>Integration und darüber hinaus Teilhabe aller am gleichen Unterricht          (Lernen am gemeinsamen Gegenstand/weiter Begriff von inklusivem Unterricht/Theorie der einen heterogenen Gruppe)</p>
<p>..C 1.1.2) Gleichberechtigte Teilnahme/Tei          ..C 3.2) Menschenrechtsorientierte A          ..C 3.3) Pädagogisch-psychologische</p>	Proband 14	<p>Teilhabe am gesellschaftlichen Leben aller Menschen ermöglichen (egal ob mit oder ohne Behinderung) und sie entsprechend zu fördern/unterstützen          (weiter allgemeingesellschaftlicher Begriff von Inklusion/pädagogisch-psychologisches Argumentationslinie/menschenrechtliche Argumentationslinie)</p>
<p>..C 2.1.1) Inklusion von Menschen mit B          ..C 3.3) Pädagogisch-psychologische Ai</p>	Proband 15	<p>Eingliederung von Benachteiligten jeglicher Form (mit Maßnahmen, die es der entsprechenden Person ermöglichen, teilzuhaben und teilzunehmen) (enges allgemeingesellschaftliches Verständnis von Inklusion/pädagogisch-psychologische Argumentationslinie)</p>
<p>..C 2.1.1) Inklusion von Menschen mit Behi          ..C 3.1) Demokratieorientierte Argumentati</p>	Proband 16	<p>Personen mit besonderen Förderbedürfnissen in die Gesellschaft miteinbeziehen und gleichbehandeln und teilnehmen lassen (enges allgemeingesellschaftliches Verständnis von Inklusion/demokratieorientierte Begründungslinie)</p>
<p>..C 3.1) Demokratieorientierte Argun          ..C 1.1.2) Gleichberechtigte Teilnahm</p>	Proband 17	<p>Alle Menschen gleichberechtigt an sozialen und kulturellen Leben</p>

<p>..C 3.1) Demokratieorientierte Argun          ..C 1.1.2) Gleichberechtigte Teilnahr          ..C 3.2) Menschenrechtsorientierte A          ..C 1.2.1) Inkludierung "aller" SuS (mit u. ol          ..C 5.2) Assimilativ-inklusive Vorgehen: Ai</p>		<p>teilhaben können, in Bezug auf Schule: alle Kinder werden so angenommen wie sie sind und werden gemäß ihren individuellen Stärken und Schwächen gefördert (weites allgemeingesellschaftliches Verständnis von Inklusion/weiter Begriff von inklusivem U./assimilativ-inklusive Vorgehen, demokratische Argumentationslinie/ menschenrechtsorientierte A.)</p>	
<p>..C 3.3) Pädagogisch-psychologische Ai          ..C 1.2.1) Inkludierung "aller" SuS (mit u          ..C 4.2) Theorie der einen heterogenen</p>		<p>Proband 18</p>	<p>Gerecht werden aller SuS entsprechend ihrer Voraussetzungen, Gestaltung des Unterrichts für alle (pädagogisch-psychologische Argumentationslinie/weiter Begriff von inklusivem Unterricht/assimilativ-inklusive Vorgehen/Theorie der einen heterogenen Gruppe)</p>
<p>..C 1.2.1) Inkludierung "aller" SuS (mit u          ..C 4.1) Individuumsorientierung: Zwei-</p>		<p>Proband 19</p>	<p>Inklusion bedeutet, dass alle Schüler gemeinsam unterrichtet werden, also auch welche mit sonderpädagogischen Förderbedarf in der Regelschule sind (weites Verständnis von inklusivem Unterricht/Zwei-Gruppen-Theorie)</p>
<p>..C 4.1) Individuumsorientierung: Zwei-Gru</p>		<p>Proband 20</p>	<p>Integration von Anfang an (Zwei-Gruppen-Theorie)</p>
<p>..C 2.1.2) Zusammenleben von Mensch          ..C 2.1.1) Inkl. bzw. gemeinsames U./St          ..C 5.1) Entwicklunglogische Didaktik: I</p>		<p>Proband 21</p>	<p>Alle Menschen mit und ohne Behinderung leben und lernen gemeinsam  (Lernen am gemeinsamen Gegenstand/enges allgemeingesellschaftliches Verständnis von Inklusion/enger Begriff von inklusivem Unterricht)</p>
<p>..C 1.2.1) Inkludierung "aller" SuS (mit u          ..C 4.2) Theorie der einen heterogenen Gn          ..C 3.1) Demokratieorientierte Argumentati</p>		<p>Proband 22</p>	<p>Jedes Kind aufnehmen wie es ist und die Vielfalt als Bereicherung anerkennen (demokratieorientierte Argumentationslinie/weiter</p>

		Begriff von inklusivem Unterricht, Theorie der einen heterogenen Gruppe)
<p>..C 1.1.2) Gleichberechtigte Teilnahme/</p> <p>..C 3.1) Demokratieorientierte Argumente</p>	<p>Proband 23</p>	<p>Jeder wird akzeptiert und macht mit, wird in die Gemeinschaft einbezogen so wie man ist (weiter allgemein-gesellschaftlicher Begriff von Inklusion/ demokratieorientierte Argumentationslinie)</p>
<p>..C 4.2) Theorie der einen heterogenen</p> <p>..C 1.2.1) Inkludierung "aller" SuS (mit u</p> <p>..C 3.1) Demokratieorientierte Argumentati</p>	<p>Proband 24</p> <p>Proband 25</p>	<p>Keine Angabe</p> <p>Es wird kein Unterschied mehr zwischen Schülern gemacht. Jeder SuS mit seinen individuellen Voraussetzungen kann gleichwertig am Unterricht teilnehmen (weites Verständnis von inklusivem Unterricht/ demokratieorientierte Begründungslinie/Theorie der einen heterogenen Gruppe)</p>
<p>..C 1.1.3) Berücksichtigung der Heterogenit</p>	<p>Proband 26</p>	<p>Gesellschaft passt sich an Gegebenheiten des Einzelnen an (weites allgemein-gesellschaftliches Verständnis von Inklusion)</p>
<p>..C 2.1.1) Inkl. bzw. gemeinsames U</p> <p>..C 4.1) Individuumsorientierung: Zw</p> <p>..C 2.1.1) Inklusion von Menschen m</p>	<p>Proband 27</p>	<p>Schülergruppen, die aufgrund von z.B. Behinderung ausgesondert wurden und nun wieder in die Gesellschaft integriert werden sollen (enges Verständnis von inklusivem Unterricht/Zwei-Gruppen-Theorie, enges allgemein-gesellschaftliches Verständnis von Inklusion)</p>
<p>..C 1.1.1) Inkludierung/Inklusion alle</p> <p>..C 1.2.1) Inkludierung "aller" SuS (m</p> <p>..C 5.1) Entwicklungslogische Didaktik: Lernen</p>	<p>Proband 28</p>	<p>Inklusion ist die Eingliederung/ Miteinbezug von allen Menschen in eine Gesellschaft (Lerngruppe)</p> <p>(Lernen am gemeinsamen Gegenstand/weites allgemein-gesellschaftliches Verständnis von Inklusion/ weites Verständnis von inklusivem Unterricht)</p>
<p>..C 3.2) Menschenrechtsorientierte Argu</p> <p>..C 1.2.3) Soziokulturellen Hintergrund</p> <p>..C 2.1.1) Inklusion von Menschen mit B</p>	<p>Proband 29</p>	<p>Miteinander aus allen Menschen bzw. Kindern unabhängig von Herkunft, Behinderung, etc. Schwerpunkt bei Inklusion liegt</p>

<p>..C 2.1.1) Inklusion von Menschen mit B          ..C 4.1) Individuumorientierung: Zwei-</p>	<p>aber natürlich auf Behinderungen körperlicher und geistiger Art (weiter allgemeingesellschaftlicher Begriff von Inklusion/weiter Begriff von inklusivem Unterricht/menschenrechtsorientiert A./Zwei-Gruppen-Theorie)</p>
<p>..C 3.3) Pädagogisch-psychologische A          ..C 4.1) Individuumorientierung: Zwei-Gru</p>	<p>Proband 30 Die Berücksichtigung und Integration von individuellen Bedürfnissen (pädagogisch-psychologische Argumentationslinie/Zwei-Gruppen-Theorie)</p>
<p>..C 1.2.1) Inkludierung "aller" SuS          ..C 1.1.2) Gleichberechtigte Teiln          ..C 3.1) Demokratieorientierte An          ..C 5.1) Entwicklunglogische Did</p>	<p>Proband 31 SuS wird aktive und selbstständige sowie gleichberechtigte Teilnahme im Schulunterricht als auch im gesellschaftlichen Raum ermöglicht ohne Einschränkungen aufgrund von körperlichen, geistigen oder sozialen Besonderheiten, die jeweilige Person betreffen (Lernen am gemeinsamen Gegenstand/weiter Begriff von inklusivem Unterricht/weiter allgemeingesellschaftlicher Begriff von Inklusion/demokratieorientierte Begründungslinie)</p>
<p>..C 1.1.2) Gleichberechtigte Teilnahme/          ..C 5.1) Entwicklunglogische Didaktik          ..C 3.3) Pädagogisch-psychologische A</p>	<p>Proband 32 Menschen leben und lernen unabhängig von Behinderung gemeinsam, ohne dass einer einen Nachteil daraus zieht (weiter allgemeingesellschaftlicher Inklusionsbegriff/Lernen am gemeinsamen Gegenstand/pädagogisch-psychologische Argumentation/menschenrechtsorientierte A.)</p>
<p>..C 1.2.1) Inkludierung "aller" SuS (mit u          ..C 4.2) Theorie der einen heteroger          ..C 1.2.7) Geschlecht          ..C 1.2.3) Soziokulturellen Hintergrund</p>	<p>Proband 33 Inklusion ist die Ermöglichung, dass alle SuS am Unterricht teilhaben können, unabhängig von Herkunft, Geschlecht... (weiter Begriff von inklusivem Unterricht/Theorie der einen heterogenen Gruppe)</p>
<p>..C 1.2.5) (Musikalische) Fertigkeiten          ..C 3.1) Demokratieorientierte Argun</p>	<p>Proband 34 Alle SuS mit ihren unterschiedlichen Begabungen und Förderbedarf gleichermaßen</p>



<p>..C 3.1) Demokratieorientierte Argumente</p> <p>..C 5.1) Entwicklungslgische Didaktik: Lernen</p>	<p>einbezogen werden (demokratieorientierte A./Lernen am gemeinsamen Gegenstand/ weiter Begriff von inklusivem Unterricht)</p>
<p>..C 3.3) Pädagogisch-psychologische A</p> <p>..C 1.2.1) Inkludierung "aller" SuS (mit u</p> <p>..C 4.1) Individuumsorientierung: Zwei-</p>	<p>Proband 35</p> <p>Jedes Kind als Individuum sehen, gemeinsames Unterrichten von Regelschulkindern und Kindern mit Förderschwerpunkt (pädagogisch-psychologische Argumentationslinie/weites Verständnis von inklusivem schulischem Unterricht/Zwei-Gruppen-Theorie)</p>
<p>..C 5.1) Entwicklungslgische Didaktik: l</p> <p>..C 4.2) Theorie der einen heterogenen</p>	<p>Proband 36</p> <p>Gemeinsames Lernen soll stattfinden, keine äußere Differenzierung, Gegenteil Exklusion (Lernen am gemeinsamen Gegenstand/ Theorie der einen heterogenen Gruppe/) (Dekategorisierung)</p>
<p>..C 1.2.8) Hochbegabung</p> <p>..C 1.2.1) Inkludierung "aller" SuS (mit u. ol</p> <p>..C 1.2.3) Soziokulturellen Hintergrund</p>	<p>Proband 37</p> <p>Minderheiten jeglicher Art (Hochbegabung, Behinderung, ethnische Minderheit) werden in den Unterricht miteingebunden (weiter Begriff von schulischer Inklusion)</p>
<p>..C 2.1.1) Inkl. bzw. gemeinsames U./Si</p> <p>..C 4.1) Individuumsorientierung: Zwei-</p>	<p>Proband 38</p> <p>Einbeziehen von SuS mit sonderpädagogischem Förderbedarf (enger Begriff von schulischem Musikunterricht/ Zwei-Gruppen-Theorie)</p>
<p>..C 1.2.1) Inkludierung "aller" SuS</p> <p>..C 4.1) Individuumsorientierung:</p> <p>..C 1.2.8) Hochbegabung</p> <p>..C 4.2) Theorie der einen hetero</p> <p>..C 5.2) Assimilativ-inklusive Vorgehen: Anpa</p>	<p>Proband 39</p> <p>Einbezug von SuS mit sonderpädagogischem Förderbedarf, aber insgesamt alle SuS als heterogen wahrnehmen und entsprechend fördern z.B. auch hochbegabt etc. ... (Theorie der einen heterogenen Gruppe/ weiter Begriff von schulischem Unterricht/assimilativ-inklusive Vorgehen/ Zwei-Gruppen-Theorie) (Dekategorisierung)</p>
<p>..C 4.2) Theorie der einen hetero</p> <p>..C 1.2.1) Inkludierung "aller" SuS</p>	<p>Proband 40</p> <p>Sich der Heterogenität der Schüler anpassen durch Differenzierung</p>

<p>..C 5.2) Assimilativ-inklusives Vorgehen</p> <p>..C 3.3) Pädagogisch-psychologische A1</p>	<p>und weiterer Hilfestellung und sie dadurch am Schulleben ohne Probleme teilnehmen können</p> <p>(assimilativ-inklusives Vorgehen/ weiter Begriff von inklusivem Unterricht/pädagogisch-psychologische A./Theorie der einen heterogenen Gruppe)</p>
<p>..C 3.3) Pädagogisch-psychologische</p> <p>..C 1.2.1) Inkludierung "aller" SuS (m)</p> <p>..C 5.2) Assimilativ-inklusives Vorgehen: A1</p> <p>..C 5.1) Entwicklungslogische Didaktik: Lern</p> <p>..C 3.4) Bildungsökonomische Argumentation:</p>	<p>Proband 41</p> <p>Einbezug/Unterrichten aller Kinder, jeweils auf ihrem Niveau --&gt; kein Ausschluss, Integration in Regelschule und Abschaffung der Förderschule (systemische P.)</p> <p>(Lernen am gemeinsamen Gegenstand/assimilativ-inklusiver Unterricht/pädagogisch-psychologische Begründungslinie/weiter Begriff-schulischer Inklusion/bildungsökonomische A.)</p>
<p>..C 3.2) Menschenrechtsorientierte Argu</p> <p>..C 2.1.1) Inklusion von Menschen mit B</p>	<p>Proband 42</p> <p>Aufnahme aller Menschen mit als auch ohne Behinderung (enges allgemein-gesellschaftliches Verständnis von Inklusion/menschenrechtsorientierte A.)</p>
<p>..C 2.1.2) Zusammenleben von Menschen</p>	<p>Proband 43</p> <p>Zusammenleben aller Menschen mit und ohne Behinderung/Rasse (???) /... ohne Einschränkung (enges Verständnis gesellschaftlicher Inklusion)</p>
<p>..C 4.1) Individuumsorientierung: Zwei-t</p> <p>..C 2.1.1) Inkl. bzw. gemeinsames U./Si</p>	<p>Proband 44</p> <p>Beschulung aller Kinder (sowohl mit als auch ohne Beeinträchtigung) an derselben Schule (enges Verständnis inklusiven Unterrichts/Zwei-Gruppen-Theorie)</p>
<p>..C 4.1) Individuumsorientierung: Zwei-t</p> <p>..C 2.1.1) Inkl. bzw. gemeinsames U./Si</p>	<p>Proband 45</p> <p>Einbindung eingeschränkter SuS in regulären Unterricht (enges Verständnis schulischer Inklusion/Zwei-Gruppen-Theorie)</p>
<p>..C 5.1) Entwicklungslogische Didaktik: Lern</p> <p>..C 3.3) Pädagogisch-psychologische A1</p> <p>..C 1.2.5) (Musikalische) Fertigkeiten un</p>	<p>Proband 46</p> <p>Alle SuS lernen zusammen und voneinander an einem Gegenstand u bringen ihre individuellen Fähigkeiten mit ein (Lernen am gemeinsamen Gegenstand/weites Verständnis inklusiven</p>

<p>..C 1.2.1) Inkludierung "aller" SuS (mit u. ohne Begrenzung)</p> <p>..C 5.1) Entwicklungslogische Didaktik</p>	<p>Unterrichts/pädagogisch-psychologische Argumentation)</p>
<p>..C 3.2) Menschenrechtsorientiert</p> <p>..C 3.1) Demokratieorientierte Argumentation</p> <p>..C 1.1.2) Gleichberechtigte Teilnahme</p> <p>..C 1.2.1) Inkludierung "aller" SuS (mit u. ohne Begrenzung)</p>	<p>Proband 47 <b>Kein Kind ausschließen</b>, alle werden gemeinsam unterrichtet (Lernen am gemeinsamen Gegenstand/weiter Begriff von schulischer Inklusion)</p>
<p>..C 3.2) Menschenrechtsorientierte Argumentation</p> <p>..C 3.1) Demokratieorientierte Argumentation</p> <p>..C 1.1.1) Inkludierung/Inklusion aller Menschen</p> <p>..C 1.2.1) Inkludierung "aller" SuS (mit u. ohne Begrenzung)</p>	<p>Proband 48 <b>Gemeinsame Teilhabe und Teilnahme von allen Menschen in allen Lebensbereichen</b> (weites allgemein-gesellschaftliches Verständnis von Inklusion/weiter Begriff von inklusivem Unterricht/menschenrechtsorientierte Argumentationslinie/demokratische Begründungslinie)</p>
<p>..C 3.2) Menschenrechtsorientierte Argumentation</p> <p>..C 3.1) Demokratieorientierte Argumentation</p> <p>..C 1.1.1) Inkludierung/Inklusion aller Menschen</p> <p>..C 1.2.1) Inkludierung "aller" SuS (mit u. ohne Begrenzung)</p>	<p>Proband 49 <b>Teilhabe aller Menschen in allen Lebensbereichen</b> (weiter allgemein-gesellschaftlicher Begriff von Inklusion/weiter Begriff von inklusivem Unterricht/menschenrechtsorientierte Begründung/demokratieorientierte A.)</p>
<p>..C 5.1) Entwicklungslogische Didaktik</p> <p>..C 1.1.2) Gleichberechtigte Teilnahme</p> <p>..C 3.1) Demokratieorientierte Argumentation</p>	<p>Proband 50 <b>Gemeinsames Leben, Lernen, Arbeiten</b> (Lernen am gemeinsamen Gegenstand/weiter allgemein-gesellschaftlicher Begriff von Inklusion/weiter Begriff von inklusivem Unterricht/demokratische Argumentationslinie)</p>
<p>..C 1.2.1) Inkludierung "aller" SuS (mit u. ohne Begrenzung)</p> <p>..C 3.3) Pädagogisch-psychologische Argumentation</p>	<p>Proband 51 <b>Alle SuS gemeinsam unter Berücksichtigung individueller Bedürfnisse</b> unterrichtet werden (weiter Begriff schulischer Inklusion/pädagogisch-psychologische Argumentationslinie)</p>
<p>..C 2.1.1) Inklusion von Menschen mit Behinderung</p> <p>..C 2.1.1) Inkl. bzw. gemeinsames Lernen</p> <p>..C 3.2) Menschenrechtsorientierte Argumentation</p>	<p>Proband 52 <b>Kein Ausschluss von gehandicapten/eingeschränkten Menschen in Bereichen des Lebens, sondern die gezielte Förderung von voller Teilhabe</b> (enger allgemein-</p>

	gesellschaftlicher Begriff von Inklusion/enger Begriff schulischer Inklusion/ menschenrechtsorientierte A.)
<p>..C 5.1) Entwicklungslogische Did</p> <p>..C 3.1) Demokratieorientierte An</p> <p>..C 1.1.1) Inkludierung/Inklusion</p> <p>..C 1.1.2) Gleichberechtigte Teilnahme/Teilha</p> <p>..C 3.2) Menschenrechtsorientierte Argumenta</p>	<p>Proband 53</p> <p>Gemeinsames Lernen &amp; Leben aller Menschen ohne Einschränkungen (Lernen am gemeinsamen Gegenstand/weiter Begriff von inklusivem Unterricht/weiter allgemeingesellschaftlicher Begriff von Inklusion/demokratische A./ menschenrechtsorientierte A.)</p>
<p>..C 3.1) Demokratieorientierte Argumen</p> <p>..C 1.1.1) Inkludierung/Inklusion aller Men</p>	<p>Proband 54</p> <p>Gewinnbringender Unterricht und Schulgestaltung, die Vielfalt als etwas bereicherndes betrachtet (demokratieorientierte Argumentationslinie/weiter Begriff von inklusivem Unterricht)</p>
<p>..C 2.1.1) Inkl. bzw. gemeinsames U./Si</p> <p>..C 4.1) Individuumsorientierung: Zwei-t</p>	<p>Proband 55</p> <p>Inklusion bedeutet für mich die gemeinsame Beschulung von Kindern mit und ohne Beeinträchtigung (enger Begriff von inklusivem Unterricht/Zwei-Gruppentheorie)</p>
<p>..C 1.2.1) Inkludierung "aller" SuS (m</p> <p>..C 3.2) Menschenrechtsorientierte A</p> <p>..C 3.1) Demokratieorientierte Argumentation:</p>	<p>Proband 56</p> <p>Unter Inklusion verstehe ich, dass alle Kinder das Recht haben eine Regelschule zu besuchen (menschenrechtsorientierte Argumentationslinie/ demokratieorientierte A./ weiter Begriff von inklusivem Unterricht)</p>
<p>..C 3.1) Demokratieorientierte Argun</p> <p>..C 1.2.2) Sozioökonomischer Hinten</p> <p>..C 3.2) Menschenrechtsorientierte Argu</p> <p>..C 1.2.5) (Musikalische) Fertigkeiten und Fi</p>	<p>Proband 57</p> <p>Das gemeinschaftliche Leben (Sein) von Menschen aus unterschiedlichsten Schichten mit unterschiedlichen Schwächen/ Stärken (weiter allgemeingesellschaftlicher Inklusionsbegriff/demokratische Argumentationslinie/ menschenrechtsor. A.)</p>
<p>..C 3.2) Menschenrechtsorientierte A</p> <p>..C 1.1.1) Inkludierung/Inklusion alle</p> <p>..C 3.1) Demokratieorientierte Argumentation:</p>	<p>Proband 58</p> <p>Einbeziehung aller Menschen in einer Gemeinschaft (weiter allgemeingesellschaftlicher Inklusionsbegriff/demokratische</p>

<p>..C 2.1.1) Inkl. bzw. gemeinsames U./Si</p> <p>..C 4.1) Individuumsorientierung: Zwei-</p>	<p>Argumentation)</p>
<p>..C 2.1.1) Inkl. bzw. gemeinsames U./Si</p> <p>..C 4.1) Individuumsorientierung: Zwei-</p>	<p>Proband 59 Kinder mit sonderpädagogischem Förderbedarf werden in der Regelklasse integriert (Zwei-Gruppentheorie/enger Begriff von schulischer Inklusion)</p>
<p>..C 2.1.1) Inkl. bzw. gemeinsames U./Si</p> <p>..C 4.1) Individuumsorientierung: Zwei-</p>	<p>Proband 60 Kinder mit Förderbedarf werden (im Bereich Schule) in Regelklassen eingesetzt (Zwei-Gruppentheorie/enger Begriff von schulischer Inklusion)</p>
<p>..C 4.2) Theorie der einen heteroger</p> <p>..C 3.1) Demokratieorientierte Argun</p> <p>..C 2.1.1) Inkl. bzw. gemeinsames U</p> <p>..C 3.2) Menschenrechtsorientierte Argumenta</p> <p>..C 4.1) Individuumsorientierung: Zwei-Gruppe</p>	<p>Proband 61 Gemeinsam verschieden sein! Das gemeinsame Lernen von Menschen mit und ohne Behinderung (Lernen am gemeinsamen Gegenstand/demokratische Argumentationslinie/ menschenrechtsorientierte A./ enger Begriff von inklusivem Unterricht/Zwei-Gruppen-Theorie)</p>
<p>..C 1.2.1) Inkludierung "aller" SuS (m</p> <p>..C 4.2) Theorie der einen heteroger</p> <p>..C 3.1) Demokratieorientierte Argun</p>	<p>Proband 62 „Eine Schule für alle“ gemeinsame Beschulung, gemeinsame Förderung</p> <p>(demokratische Argumentation/ Theorie der einen heterogenen Gruppe/weiter Begriff von inklusivem Unterricht)</p>
<p>..C 4.1) Individuumsorientierung: Zwei-</p> <p>..C 2.1.1) Inkl. bzw. gemeinsames U./Si</p>	<p>Proband 63 Teilhabe und gemeinsamer Unterricht von Schülern mit/ohne Behinderung oder Beeinträchtigung (Zwei-Gruppen-Theorie/enger Begriff von inklusivem Unterricht)</p>
<p>..C 3.2) Menschenrecht orientiert</p> <p>..C 5.1) Entwicklungslgische Did</p> <p>..C 1.1.1) Inkludierung/Inklusion</p> <p>..C 1.2.1) Inkludierung "aller" SuS (mit u. ohne</p>	<p>Proband 64 Inklusion bedeutet, dass ALLE Menschen von Anfang miteinander Leben und Lernen (Lernen am gemeinsamen Gegenstand/weiter Begriff von inklusivem Unterricht/weiter allgemeingellschaftlicher Begriff von Inklusion/menschenrechtliche Argumentation)</p>
<p>..C 4.1) Individuumsorientierung: Zwei-Gru</p>	<p>Proband 65 SuS, die in einer Regelklasse</p>

<p>..C 2.1.1) Inkl. bzw. gemeinsames U./Si</p> <p>..C 4.1) Individuumsorientierung: Zwei-Gruppen</p>	<p>sowohl geistig als auch körperlich überfordert sind (Zwei-Gruppen-Theorie/enger Begriff von inklusivem Unterricht)</p>
<p>..C 4.1) Individuumsorientierung: Zwei-Gruppen</p> <p>..C 1.2.1) Inkludierung "aller" SuS (mit u. ohne)</p>	<p>Proband 66</p> <p>Inklusion bedeutet, dass Schüler aller Art (mit und ohne körperliche, geistige oder Lernbehinderung) an der gleichen Schule (Regelschule) bzw. in der gleichen Klasse beschult werden (weiter Begriff von inklusivem Unterricht/Zwei-Gruppen-Theorie)</p>
<p>..C 5.1) Entwicklungslogische Didaktik</p> <p>..C 5.2) Assimilativ-inklusive Vorgehensweise</p> <p>..C 2.1.1) Inkl. bzw. gemeinsames U.</p> <p>..C 4.1) Individuumsorientierung: Zwei-Gruppen</p>	<p>Proband 67</p> <p>Ganzheitliche Eingliederung von Personen mit Behinderung --&gt; gemeinsame Beschulung (enger Begriff von inklusivem Unterricht/Zwei-Gruppen-Theorie/Entwicklungslogische Didaktik: Lernen am gemeinsamen Gegenstand/assimilativ-inklusive Vorgehen: Ganzheitlichkeit)</p>
<p>..C 3.1) Demokratieorientierte Argumentation</p> <p>..C 1.1.2) Gleichberechtigte Teilnahme</p> <p>..C 1.2.1) Inkludierung "aller" SuS (mit u. ohne)</p>	<p>Proband 68</p> <p>Dass man uneingeschränkt an allem teilnehmen kann (demokratische Argumentation/weiter Begriff von inklusivem Unterricht/weiter allgemein-gesellschaftlicher Inklusionsbegriff)</p>
<p>..C 4.1) Individuumsorientierung: Zwei-Gruppen</p> <p>..C 2.1.1) Inklusion von Menschen mit Behinderung</p> <p>..C 3.2) Menschenrechtsorientierte Argumentation</p> <p>..C 3.1) Demokratieorientierte Argumentation</p>	<p>Proband 69</p> <p>Menschen mit Behinderung nicht nur in die Gesellschaft zu integrieren, sondern als selbstverständlichen Teil der Gesellschaft wahrnehmen (Zwei-Gruppen-Theorie/demokratische Argumentation/menschenrechtsor. A./enger allgemein-gesellschaftlicher Begriff von Inklusion)</p>
<p>..C 4.2) Theorie der einen heterogenen Gruppe</p> <p>..C 5.1) Entwicklungslogische Didaktik</p> <p>..C 1.2.1) Inkludierung "aller" SuS (mit u. ohne)</p> <p>..C 5.2) Assimilativ-inklusive Vorgehen: Anpassung</p>	<p>Proband 70</p> <p>Gemeinsames Unterrichten aller SuS, Barrierefreiheit (weiter Begriff schulischer Inklusion/Theorie der einen heterogenen Gruppe/Lernen am gemeinsamen Gegenstand/assimilativ-inklusive Vorgehen: Ganzheitlichkeit)</p>

<p>..C 4.1) Individuumsorientierung: Zw [ ] [ ]          ..C 2.1.2) Zusammenleben von Men [ ] [ ]          ..C 3.2) Menschenrechtsorientierte A [ ] [ ]          ..C 3.1) Demokratieorientierte Argumentati [ ] [ ]</p>	Proband 71	<p>Menschen mit und ohne Behinderung haben in allen gesellschaftlichen Bereichen gleichberechtigte Teilhabe und Zugang (Zwei-Gruppen Theorie/ demokratische Argumentationslinie/ menschenrechtsor. A. /enges allgemein-gesellschaftlicher Begriff von Inklusion)</p>
<p>..C 4.2) Theorie der einen heteroger [ ] [ ]          ..C 1.2.1) Inkludierung "aller" SuS (m [ ] [ ]          ..C 5.2) Assimilativ-inklusive Vorgeh [ ] [ ]          ..C 3.3) Pädagogisch-psychologische Argumer [ ] [ ]</p>	Proband 72	<p>Alle SuS mit ihren verschiedenen Bedürfnissen, Anforderungen im UR einbeziehen, fördern, etc. (assimilativ-inklusive Vorgehen/ weiter Begriff schulischer Inklusion/Theorie der einen heterogenen Gruppe/ pädagogisch-psychologische A.)</p>
<p>..C 3.2) Menschenrechtsorientierte A [ ] [ ]          ..C 1.1.2) Gleichberechtigte Teilnahr [ ] [ ]          ..C 3.1) Demokratieorientierte Argumentation: [ ] [ ]</p>	Proband 73	<p>Inklusion ist die Möglichkeit der Teilnahme an der Gesellschaft für alle Menschen (demokratische Argumentationslinie/ menschenrechtsor. A./weiter allgemein-gesellschaftlicher Begriff von Inklusion)</p>
<p>..C 1.2.1) Inkludierung "aller" SuS (mit u [ ] [ ]          ..C 5.2) Assimilativ-inklusive Vorgehen [ ] [ ]          ..C 1.2.3) Soziokulturellen Hintergrund [ ] [ ]          ..C 1.2.2) Sozioökonomischer Hinten [ ] [ ]          ..C 1.2.4) Unterschiedliche Entwicklu [ ] [ ]          ..C 3.1) Demokratieorientierte Argun [ ] [ ]          ..C 3.2) Menschenrechtsorientierte A [ ] [ ]          ..C 3.3) Pädagogisch-psychologische Argui [ ] [ ]</p>	Proband 74	<p>Unter Inklusion verstehe ich die Teilhabe aller Schülerinnen und Schüler mit besonderem Augenmerk auf diejenige, die Defizite jeglicher Art haben. Egal ob migrationsbedingt, sozial, ökonomisch, geistig oder körperlich benachteiligt - alle Kinder haben das Recht auf Unterricht und sollten dementsprechend miteinbezogen werden. (weiter Begriff von inklusivem Unterricht/ assimilativ-inklusive Vorgehen/ menschenrechtsor. A/ pädagogisch-psychologische A./ demokratierorientierte A.)</p>



<p>..C 2.1.1) Inkl. bzw. gemeinsames U./SuS i</p> <p>..C 3.4) Bildungsökonomische Argumente</p> <p>..C 5.2) Assimilativ-inklusives Vorgehen</p>	<p>Proband 75</p>	<p>Ich verstehe darunter eine Klassengemeinschaft, die sich sowohl aus Kindern mit als auch ohne sonderpädagogischem Förderbedarf zusammensetzt. Der Unterricht wird nicht nur durch die Lehrkraft selbst, sondern auch mit Hilfe von Sonderpädagogen geleitet, die sich den Kindern, die sonderpädagogischen Förderbedarf brauchen, annehmen.</p> <p>(enges Verständnis von inklusivem Unterricht/ABER: systemische / bildungsökonomische Perspektive/assimilativ-inklusives Vorgehen)</p>
<p>..C 4.2) Theorie der einen heterogenen</p> <p>..C 3.1) Demokratieorientierte Argumente</p> <p>..C 3.3) Pädagogisch-psychologische</p> <p>..C 1.2.1) Inkludierung "aller" SuS (mit u</p> <p>..C 5.2) Assimilativ-inklusives Vorgehen: A</p> <p>..C 5.2) Assimilativ-inklusives Vorgehen</p> <p>..C 1.2.4) Unterschiedliche Entwicklung:</p> <p>..C 5.1) Entwicklungslogische Didaktik</p>	<p>Proband 76</p>	<p>Inklusion stellt aus meiner Sicht die Bemühung dar, der Heterogenität einer Klasse gewinnbringend zu begegnen. In diesem Sinne werden alle Eigenheiten und Bedürfnisse jedes Schülers und jeder Schülerin berücksichtigt und dabei die Vielfalt als etwas Positives und Potentialbietendes eingestuft. Inklusiver Unterricht versucht dementsprechend die bestmöglichen Lernergebnisse und den größtmöglichen Lernzuwachs jedes Lernenden zu erreichen. Oftmals ist aufgrund verschiedener Lernstände und -gegebenheiten der Kinder eine Lernziel differenzierung notwendig und sinnvoll, um somit den individuellen Entwicklungsschritten gerecht werden zu können. Methodisch-didaktisch sind hierbei auch Helfersysteme und Gruppenarbeiten im Sinne von Lerntandems oder leistungsheterogenen Gruppen denkbar. Dabei können die lernschwächeren Schülerinnen und Schüler von den stärkeren profitieren und umgekehrt gewinnen die Stärkeren durch das wiederholte Erklären an Sicherheit</p>



..C 5.1) Entwicklungslogische Didaktik: Lern		<p>im Lerngebiet.</p> <p>(weiter Begriff von inklusivem Unterricht/assimilativ-inklusive Vorgehen: individuelle Förderung und Unterstützung und Lernziel differenzierung / pädagogisch-psychologische Argumentation/Theorie einer heterogenen Gruppe/ demokratische Argumentationslinie/Lernen am gemeinsamen Gegenstand)</p>	
..C 2.1.1) Inkl. bzw. gemeinsames U./SuS i		Proband 77	<p>Inklusion in der Schule bedeutet, dass Kinder mit und ohne Förderschwerpunkte zusammen unterrichtet werden. Hierbei verfolgen die Schüler ihrem Können entsprechende Lernziele. Alle Kinder helfen und unterstützen sich gegenseitig, keiner wird ausgeschlossen. (enges Verständnis von inklusivem Unterricht/pädagogisch-philosophische A./assimilativ-inklusive Vorgehen: Lernziel differenzierung/Lernen am gemeinsamen Gegenstand)</p>
..C 5.2) Assimilativ-inklusive Vorgehen		Proband 78	<p>Inklusion ist die Gleichstellung und Gleichbehandlung aller Menschen, sowie deren Teilnahme am gesellschaftlichen Leben, wenn nötig, mit der notwendigen Unterstützung. (weites Inklusionsverständnis: allgemeingesellschaftlich/demokratische A./menschenrechtliche A.)</p> <p>Inklusiver Unterricht soll in diesem Sinne allen Schülerinnen und Schülern mit Behinderung (Lern-, Geistige-, Verhaltens-, Hör- oder Sehbehinderung) die Teilhabe am Unterrichtsgeschehen und sozialen Lernprozessen gleichermaßen ermöglichen. (Inklusiver Unterricht: enger Begriff) Für den Unterricht in einem inklusiven Setting gelten grundsätzlich die gleichen didaktischen Ansprüche an die</p>

..C 5.1)Entwicklungslogische Didaktik: Lern		Lehr- und Lernformen, Methoden, Konzepte und Unterrichtsprinzipien, die auch in einem qualitativen allgemeinen Unterricht gehören. Die Methoden müssen entsprechend der Behinderung(en) adaptiert werden, sodass am Ende jeder Schüler und jede Schülerin erfolgreich am Unterricht teilhaben kann. (Zwei-Gruppen-Theorie/assimilativ-inklusives Vorgehen/pädagogisch-philosophische A./Lernen am gemeinsamen Gegenstand/)
..C 5.2)Assimilativ-inklusives Vorgehen		
..C 1.1.2) Gleichberechtigte Teilnahme/Tei		<b>Proband 79</b> Unter Inklusion verstehe ich die Teilhabe aller Menschen unabhängig von ihrer Herkunft, Bildung und Sprache. (weites allgemein-gesellschaftliches Inklusionsverständnis). Demzufolge meint inklusiver Unterricht einen Unterricht für eine heterogene Schülerschaft, wobei das Von- und Miteinanderlernen eine große Rolle spielt. (weites Verständnis von schulischem Unterricht/Lernen am gemeinsamen Gegenstand/ Theorie der einen heterogenen Gruppe) An das Vorwissen der Schüler, welches sehr unterschiedlich ausfallen kann, muss angeknüpft werden. Um allen Schülern gerecht zu werden und jedem Schüler die Möglichkeit zu geben, sein Potential zu entfalten, ist Differenzierung im Unterricht essenziell. (assimilativ-inklusives Vorgehen/pädagogisch-psychologische A.)
..C 1.2.1) Inkludierung "aller" SuS (mit u		
..C 5.1)Entwicklungslogische Didaktik: l		
..C 1.2.5) (Musikalische) Fertigkeiten und Fi		
..C 5.2)Assimilativ-inklusives Vorgehen		
..C 3.3) Pädagogisch-psychologische Ai	<b>Proband 80</b> Unter Inklusion verstehe ich einen Unterricht zu schaffen, der einer heterogenen Schülerschaft die bestmögliche Förderung ermöglicht. Dies bedeutet nicht alle Schüler, ob mit oder ohne sonderpädagogischen Förderbedarf in eine Klasse zu stecken, sondern individuell zu beurteilen, was das beste für die jeweilige Schülerin ist. (weiter Begriff von Inklusivem Unterricht/	
..C 1.2.1) Inkludierung "aller" SuS (mit u. ol		
..C 4.1)Individuumorientierung: Zwei-t		
..C 3.3) Pädagogisch-psychologische Ai		

..C.1.2.5) (Musikalische) Fertigkeiten und Fi	<p>pädagogisch-psychologische A./ Individuumsorientierung: Zwei-Gruppen-Orientierung)</p> <p>Inklusiver Unterricht ist meiner Meinung auch die Stärken und Schwächen der Schülerschaft miteinzubeziehen. Ob dies nun bedeutet verschiedene Muttersprachen auch Beachtung zu schenken oder eine kooperative Lernhaltung einzusetzen. (weiter Begriff von inklusivem Unterricht/Lernen am gemeinsamen Gegenstand)</p>
..C.1.2.3) Soziokulturellen Hintergrund	<p>Proband 81</p> <p>Inklusion ist der Einbezug ALLER Menschen in die Gesellschaft. Dies bedeutet, dass der Zugang für alle möglich sein muss und möglich gemacht werden muss. Inklusiver Unterricht heißt somit, dass ALLE Kinder gleichberechtigt an der Bildung teil haben und auch entsprechend in den Unterricht mit eingebunden werden. (weites Verständnis von Inklusion: allgemein –gesellschaftlich/ menschenrechtsorientierte A./ demokratische A./weiter Begriff von schulischer Inklusion/ assimilativ-inklusives Vorgehen)</p>
..C.5.1) Entwicklungslogische Didaktik: Lern	<p>Proband 82</p> <p>-Jeder Mensch wird in seiner Individualität akzeptiert und in die Gemeinschaft aufgenommen (demokratische A./ menschenrechtsorientierte A./ weites allgemeingesellschaftliches Verständnis von Inklusion)</p> <p>-Der Unterrichtsgegenstand wird für jeden Einzelnen entsprechend heruntergebrochen (assimilativ-inklusives Vorgehen)</p>
..C.1.1.1) Inkludierung/Inklusion aller Iv	<p>Proband 83</p> <p>Ich verstehe unter Inklusion, dass jedes Kind in der Klasse, egal ob mit oder ohne sonderpädagogischen Förderbedarf, die Möglichkeit erhält, am Unterricht teilzunehmen. Die Kinder werden gemeinsam unterrichtet und</p>
..C.3.2) Menschenrechtsorientierte Argu	
..C.3.1) Demokratieorientierte Argumenten	
..C.5.2) Assimilativ-inklusives Vorgehen	
..C.3.2) Menschenrechtsorientierte A	
..C.1.1.3) Berücksichtigung der Heter	
..C.3.1) Demokratieorientierte Argun	
..C.5.2) Assimilativ-inklusives Vorgehen: A1	
..C.4.1) Individuumsorientierung: Zwei-Gru	
..C.5.2) Assimilativ-inklusives Vorgehen: A1	

<p>..C 3.3) Pädagogisch-psychologische Ai</p> <p>..C 5.2) Assimilativ-inklusives Vorgehen</p> <p>..C 1.2.1) Inkludierung "aller" SuS (mit u. ol)</p>	<p>können auf ihrem persönlichen Kompetenzniveau und im Rahmen ihrer körperlichen Möglichkeiten arbeiten. (Zwei-Gruppen-Theorie/ pädagogisch-psychologische A./ assimilativ-inklusives Vorgehen). Im inklusiven Unterricht sollte es sich nicht nur um eine Integration von Kindern mit Förderbedarf handeln, sondern die Prinzipien der Individualität und der Differenzierung stehen im Vordergrund. (weiter Begriff von inklusivem Unterricht)</p>
<p>..C 3.2) Menschenrechtsorientierte A</p> <p>..C 1.2.7) Geschlecht</p> <p>..C 1.2.3) Soziokulturellen Hintergrund</p> <p>..C 3.1) Demokratieorientierte Argun</p> <p>..C 1.2.4) Unterschiedliche Entwicklungsstände</p> <p>..C 5.2) Assimilativ-inklusives Vorgehen: Ai</p> <p>..C 3.3) Pädagogisch-psychologische Ai</p> <p>..C 4.1) Individuumsorientierung: Zwei-</p>	<p>Proband 84</p> <p>Jedes Kind, unabhängig von Geschlecht, Herkunft und eventuellen Behinderungen wird akzeptiert und darf teilhaben. Die Unterschiede zwischen den Kindern werden nicht als negativer Umstand, sondern als Bereicherung gesehen. Daher ist das Umfeld barrierefrei gestaltet, um eine uneingeschränkte Teilhabe zu ermöglichen. Trotzdem wird jedes Kind optimal gefördert durch Differenzierung eventuell in Kleingruppen außerhalb der Mehrheit der Klasse. (demokratische Begründungslinie/ menschenrechtsor. A./weiter schulischer Inklusionsbegriff/ assimilativ-inklusives Vorgehen: Ganzheitlichkeit/2 Gruppen-Theorie/pädagogisch-psychologische A.</p>
<p>..C 1.2.1) Inkludierung "aller" SuS (mit u. ol)</p> <p>..C 1.2.8) Hochbegabung</p> <p>..C 1.2.4) Unterschiedliche Entwicklungsstände</p> <p>..C 3.2) Menschenrechtsorientierte Argu</p> <p>..C 3.3) Pädagogisch-psychologische Ai</p>	<p>Proband 85</p> <p>Inklusion ist für mich, wenn alle Schüler gemeinsam lernen – ganz gleich, welche individuellen Bedürfnisse bestehen (z.B. Hochbegabung, Behinderung... ). Wichtig ist hierbei jedoch, dass Kinder nicht „in Schubladen gesteckt werden“, sondern jedes Kind als einzigartig akzeptiert und gefördert wird.</p>

..C 5.2) Assimilativ-inklusive Vorgehen: A1	<p>Hierfür ist Differenzierung erforderlich, also das Einteilen der Kinder in (z.B. leistungshomogene oder -heterogene) Gruppen, welche Aufgaben verschiedener Schwierigkeitsgrade bearbeiten. Letztlich soll jedes Kind so gefördert werden, dass es optimal lernen kann.</p> <p>(weiter Begriff von schulischem Unterricht/Zwei-Gruppen-Theorie/assimilativ-inklusive Vorgehen/menschenrechtsor. A./pädagogisch-psychologische Argumentationslinie.)</p>
..C 1.1.2) Gleichberechtigte Teilnahme/ ..C 3.1) Demokratieorientierte Argumente	<p>Proband 86</p> <p>Inklusion ist für mich ein Gegensatz zur Exklusion. Es bedeutet für mich, dass niemand ausgeschlossen wird und alle Menschen in gesellschaftlichen Bereichen teilhaben und etwas beitragen können.</p>
..C 3.2) Menschenrechtsorientierte Argumente	<p>Dabei gehe ich von den Grundgedanken aus, dass jeder Mensch einzigartig ist und somit unterschiedliche Eigenschaften, Bedürfnisse, Interessen, Stärken und Schwächen besitzt. Mir ist es wichtig, dass sich die Schüler*innen wohlfühlen und wissen, dass sie willkommen sind und einen Platz in der Klassengemeinschaft haben.</p>
..C 1.2.5) (Musikalische) Fertigkeiten und	<p>Im inklusiven Unterricht passt sich die Struktur den individuellen Bedürfnissen der heterogenen Schülerschaft an. Alle können in den Lehr-Lernsituationen teilhaben und werden differenziert gefördert. Um den individuellen Bedürfnissen der Schüler*innen gerecht zu werden ist es sinnvoll, Grundelemente des offenen Unterrichts anzubieten und heterogene Lerngruppen zu bilden und selbstständiges Arbeiten zu fördern.</p>
..C 5.2) Assimilativ-inklusive Vorgehen: A1	
..C 3.3) Pädagogisch-psychologische Argumente	
..C 4.2) Theorie der einen heterogenen Gruppe	

		(weites allgemeingesellschaftliches Inklusionsverst./ menschenrechtsor. A./ demokratische A./weiter unterrichtsbezogener Inklusionsbegriff/pädagogischepsychologische A./assimilativ-inklusive Vorgehen/Zwischen Zwei-Gruppen-Theorie und Theorie der einen heterogenen Gruppe)
<p>..C 1.2.1) Inkludierung "aller" SuS (mit u</p> <p>..C 5.1) Entwicklungslogische Didaktik I</p> <p>..C 5.2) Assimilativ-inklusive Vorgehen</p> <p>..C 4.1) Individuumsorientierung: Zwei-Gr</p> <p>..C 3.3) Pädagogisch-psychologische Argu</p>	<p>Proband 87</p>	<p>Unter Inklusion bzw. inklusivem Unterricht verstehe ich eine sehr heterogene Schülerschaft, die sich mit ihren verschiedenen Stärken und mit ihrem unterschiedlichen Potential gegenseitig unterstützt bzw. ergänzt.</p> <p>Es wird versucht, allen Schüler*innen gerecht zu werden – egal, ob mit einem mutmaßlichen „Handicap“ oder ohne einen solchen.</p> <p>Schwerpunktarbeit für die Lehrkräfte sind (extreme) Differenzierungen, um die Lerninhalte so aufzubereiten bzw. zu vermitteln, dass sie jedem Schüler/jeder Schülerin gerecht werden.</p> <p>(Theorie der einen heterogenen Gruppe/Zwei-Gruppen-Theorie/ weiter Begriff schulischer Inklusion/ assimilativ-inklusive Vorgehen: Peer-Teaching u.a./ entwicklungslogische Didaktik/ pädagogisch-psychologische A.)</p>
<p>..C 1.2.1) Inkludierung "aller" SuS (mit u. ol</p> <p>..C 3.2) Menschenrechtsorientierte Argu</p> <p>..C 1.1.2) Gleichberechtigte Teilnahme/</p>	<p>Proband 88</p>	<p>Unter Inklusion verstehe ich den Einbezug aller Personen, ohne Ausschluss von Personen mit bestimmten Krankheiten oder (physischen/kognitiven) Einschränkungen aller Art.</p> <p>Alle Menschen dieser Erde haben das Recht auf eine ebenbürtige</p>

<p>..C 1.1.2) Gleichberechtigte Teilnahme/Tei</p> <p>..C 1.2.5) (Musikalische) Fertigkeiten und Fr</p> <p>..C 5.1) Entwicklunglogische Didaktik I</p>		<p><b>Teilhabe in unterschiedlichsten Kontexten.</b></p> <p><b>Auf den Unterricht bezogen bedeutet Inklusion, dass alle SuS mit unterschiedlichsten Fähigkeiten zusammenarbeiten und gemeinsam unterrichtet werden.</b></p> <p><i>Jede/r Schüler*/Schülerin (mit/ ohne Behinderung oder Störungen (z.B. LRS oder ADHS) darf und sollte am Unterricht mitmachen können!</i></p> <p>Um dies im Unterricht zu ermöglichen, ist es besonders wichtig, viele differenzierende Elemente in den Unterricht einzubauen und unterschiedliche Lerngegenstände sowie Lernzugänge anzubieten (auditiv, visuell, haptisch, ..) -&gt; Alle Sinne bzw. Lernkanäle sollen angesprochen werden!</p> <p>(weiter allgemeingesellschaftlicher Begriff von Inklusion/ menschenrechtsbezogene A./ weiter Begriff von inklusivem Unterricht/assimilativ-inklusives Vorgehen (Ganzheitlichkeit/ entwicklungslogische Didaktik/ Lernen am gemeinsamen Gegenstand)</p>
<p>..C 5.2) Assimilativ-inklusives Vorgehen: Ai</p>		<p>Proband 89 <b>Inklusiver Unterricht betrachtet die Bedürfnisse jeden einzelnen Schülers. Im Idealfall wird jeder Schüler gemäß seinem Entwicklungsstand und seiner Fähigkeiten gefördert. Es finden keine Einteilung in Gruppen statt und alle lernen gemeinsam. Die Schülerschaft ist somit sehr heterogen und jeder profitiert von den Fähigkeiten des anderen.</b> Besonders für die Lehrkraft stellt es eine große Herausforderung dar, jeden Schüler angemessen zu</p>
<p>..C 3.3) Pädagogisch-psychologische Ai</p> <p>..C 1.2.4) Unterschiedliche Entwicklung:</p> <p>..C 5.1) Entwicklunglogische Didaktik I</p> <p>..C 4.2) Theorie der einen heterogenen</p> <p>..C 5.2) Assimilativ-inklusives Vorgehen: Ai</p>		



..C 5.2) Assimilativ-inklusives Vorgehen: A1		<p>fördern. Um den Förderbedarf zu erkennen, ist hohe diagnostische Kompetenz erforderlich.</p> <p>(entwicklungslogische Didaktik (Peer Teaching)/weiter Begriff schulischen Unterrichts/ pädagogisch-psychologische A./ Lernen am gemeinsamen Gegenstand/Theorie der einen heterogenen Gruppe/assimilativ-inklusives Vorgehen)</p>
<p>..C 4.1) Individuumsorientierung: Zwei-          ..C 2.1.1) Inkl. bzw. gemeinsames U./Si</p> <p>..C 3.2) Menschenrechtsorientierte Argu          ..C 2.1.1) Inklusion von Mensche          ..C 3.1) Demokratieorientierte An          ..C 5.2) Assimilativ-inklusives Vor</p>	<p>Proband 90</p>	<p>Unter Inklusion verstehe ich, dass Kinder und Jugendliche mit einem sonderpädagogischen Förderbedarf in den normalen Regelunterricht integriert werden.</p> <p>Alle Menschen, egal ob mit oder ohne Behinderung werden in die Gesellschaft aufgenommen und sind gleich berechtigt. Sie werden also Seite an Seite unterrichtet, wobei es einer Differenzierung nach den jeweiligen Möglichkeiten bedarf.</p> <p>(enges Verständnis von inklusivem Unterricht/Zwei-Gruppen-Theorie/assimilativ-inklusives Vorgehen/ menschenrechtsbezogene A./ demokratieorientierte A./enger allgemein-gesellschaftlicher Inklusionsbegriff)</p>
<p>..C 5.1) Entwicklungslogische Didaktik: I          ..C 1.2.5) (Musikalische) Fertigkeiten un          ..C 5.2) Assimilativ-inklusives Vorgehen: A1</p>	<p>Proband 91</p>	<p>Unter inklusivem Unterricht stelle ich mir eine Lernumgebung vor, in welcher Kinder mit unterschiedlichen Lernvoraussetzungen zusammen lernen und die SchülerInnen individuell und differenziert gefördert sowie gefordert werden. Die Lernvoraussetzungen können sowohl körperlich als auch psychisch, kognitiv, emotional, sprachlich oder motivational sein. Die Schülerschaft in der Klasse ist demnach sehr heterogen zusammengesetzt. Die Lehrkraft</p>



..C 3.3) Pädagogisch-psychologische Argui	<p>muss ihren Unterricht an die SchülerInnen in methodisch-didaktischer Hinsicht anpassen. <b>Es ist es wichtig, dass jedes Kind bestmöglich gefördert wird.</b> Dies geschieht durch gezielte Differenzierungs- und Individualisierungsmaßnahmen durch beispielsweise angepasste Methoden oder Sozialformen.</p> <p>(Lernen am gemeinsamen Gegenstand/weiter Begriff von inklusivem Unterricht/ assimilativ-inklusive Vorgehen/ pädagogisch-psychologische A./ entwicklungslogische Didaktik)</p>
..C 1.2.1) Inkludierung "aller" SuS (mit u. ol	<p>Proband 92 <b>Bei inklusivem Unterricht werden alle Schülerinnen und Schüler nach ihren individuellen Bedürfnissen gefördert und gefordert. Es werden ALLE mit einbezogen und im Gegensatz zu Integration muss sich der Schüler nicht an das System anpassen, sondern das System passt sich dem Schüler an.</b></p>
..C 5.2) Assimilativ-inklusive Vorgehen: A <sub>1</sub>	<p><b>Ein Merkmal inklusiven Unterrichts ist auch die Zusammensetzung der Schülerschaft, die eben alle einschließt. Es gibt in einem inklusiven System keine Förderschulen mehr, da alle Kinder gemeinsam unterrichtet werden.</b></p>
..C 4.2) Theorie der einen heterogenen Gn	<p>Bei inklusivem Unterricht ist auch die Handlungsorientierung des Unterrichts von zentraler Bedeutung. Die SuS sollen durch eigenes Handeln lernen und Erfahrungen mit dem Lerngegenstand machen.</p>
..C 3.4) Bildungsökonomische Argumen	<p>(assimilativ-inklusive Vorgehen/ weiter Begriff schulischer Inklusion/pädagogisch-psychologische A./Theorie der einen heterogenen Gruppe/ bildungsökonomische A./Lernen am gemeinsamen Gegenstand)</p>
..C 5.1) Entwicklungslogische Didaktik: Lern	

<p>..C 3.3) Pädagogisch-psychologische          ..C 1.2.5) (Musikalische) Fertigkeiten          ..C 5.2) Assimilativ-inklusives Vorgehen</p>	<p>Proband 93</p>	<p>Unter inklusivem Unterricht verstehe ich einen Unterricht, welcher an den verschiedenen Lernvoraussetzungen der Schülerinnen und Schülern orientiert ist und ihnen ein individuelles Lernangebot ermöglicht. Dabei wird die Individualität der Schülerinnen und Schüler berücksichtigt und nach den Bedürfnissen jedes einzelnen Kindes gehandelt.</p> <p>(Theorie der einen heterogenen Gruppe/assimilativ-inklusives Vorgehen/pädagogisch-psychologische A./weiter Begriff schulischen Unterrichts)</p>
<p>..C 1.2.1) Inkludierung "aller" SuS (mit u. ol          ..C 5.1) Entwicklungslogische Didaktik t          ..C 5.2) Assimilativ-inklusives Vorgehen</p>	<p>Proband 94</p>	<p>Includere einlassen und einschließen, das Sustainiv inclusio bedeutet Einschließung und Einbeziehung. Das bedeutet einen Unterricht, der alle anwesenden anspricht, motiviert, miteinschließt, fördert und die methodisch-didaktische Vorgehensweise das auch erfüllt.</p> <p>(weiter Begriff schulischer Inklusion/assimilativ-inklusives Vorgehen/Lernen am gemeinsamen Gegenstand)</p>

1	Fragebogenbeantwortungen zu positiven Erwartungen																
2	<table border="1"> <tr> <td data-bbox="762 304 882 618"></td> <td data-bbox="882 304 1240 618">           Positive Erwartung            ERW1: Welche positiven Erwartungen haben Sie hinsichtlich einer inklusiven Schule? Bitte nennen Sie drei positive Erwartungen             ERW1            ERW2            ERW3         </td> </tr> <tr> <td data-bbox="762 618 882 752">Proband 1</td> <td data-bbox="882 618 1240 752">           Gegenseitige Akzeptanz             Voneinander Lernen             Rücksichtnahme auf andere         </td> </tr> <tr> <td data-bbox="762 752 882 913">Proband 2</td> <td data-bbox="882 752 1240 913">           keine Stigmatisierung mehr             Behinderte mehr ins Licht der Gesellschaft rücken             Keine Angabe         </td> </tr> <tr> <td data-bbox="762 913 882 1099">Proband 3</td> <td data-bbox="882 913 1240 1099">           mehr Zeit für Einzelne             Besonderheiten der Schüler kennenlernen und fördern             mehr Toleranz für Verschiedenheit         </td> </tr> <tr> <td data-bbox="762 1099 882 1261">Proband 4</td> <td data-bbox="882 1099 1240 1261">           Akzeptanz aller             Lernen am gemeinsamen Lerngegenstand             Andersartigkeit als Mehrwert         </td> </tr> <tr> <td data-bbox="762 1261 882 1503">Proband 5</td> <td data-bbox="882 1261 1240 1503">           soziale Integration Benachteiligter             soziales Lernen von allen Beteiligten             bessere Bildungschancen (weiterführ. Schule) für Menschen mit Behinderung         </td> </tr> <tr> <td data-bbox="762 1503 882 1688">Proband 6</td> <td data-bbox="882 1503 1240 1688">           voneinander und miteinander Lernen             Vielfalt als Normalität, keine Stigmatisierung             besserer Lernfortschritt         </td> </tr> <tr> <td data-bbox="762 1688 882 1727">Proband 7</td> <td data-bbox="882 1688 1240 1727">           Teilhabe         </td> </tr> </table>		Positive Erwartung ERW1: Welche positiven Erwartungen haben Sie hinsichtlich einer inklusiven Schule? Bitte nennen Sie drei positive Erwartungen  ERW1 ERW2 ERW3	Proband 1	Gegenseitige Akzeptanz  Voneinander Lernen  Rücksichtnahme auf andere	Proband 2	keine Stigmatisierung mehr  Behinderte mehr ins Licht der Gesellschaft rücken  Keine Angabe	Proband 3	mehr Zeit für Einzelne  Besonderheiten der Schüler kennenlernen und fördern  mehr Toleranz für Verschiedenheit	Proband 4	Akzeptanz aller  Lernen am gemeinsamen Lerngegenstand  Andersartigkeit als Mehrwert	Proband 5	soziale Integration Benachteiligter  soziales Lernen von allen Beteiligten  bessere Bildungschancen (weiterführ. Schule) für Menschen mit Behinderung	Proband 6	voneinander und miteinander Lernen  Vielfalt als Normalität, keine Stigmatisierung  besserer Lernfortschritt	Proband 7	Teilhabe
	Positive Erwartung ERW1: Welche positiven Erwartungen haben Sie hinsichtlich einer inklusiven Schule? Bitte nennen Sie drei positive Erwartungen  ERW1 ERW2 ERW3																
Proband 1	Gegenseitige Akzeptanz  Voneinander Lernen  Rücksichtnahme auf andere																
Proband 2	keine Stigmatisierung mehr  Behinderte mehr ins Licht der Gesellschaft rücken  Keine Angabe																
Proband 3	mehr Zeit für Einzelne  Besonderheiten der Schüler kennenlernen und fördern  mehr Toleranz für Verschiedenheit																
Proband 4	Akzeptanz aller  Lernen am gemeinsamen Lerngegenstand  Andersartigkeit als Mehrwert																
Proband 5	soziale Integration Benachteiligter  soziales Lernen von allen Beteiligten  bessere Bildungschancen (weiterführ. Schule) für Menschen mit Behinderung																
Proband 6	voneinander und miteinander Lernen  Vielfalt als Normalität, keine Stigmatisierung  besserer Lernfortschritt																
Proband 7	Teilhabe																

<p>..E 2.1) Voneinander &amp; miteinander Lernen</p> <p>..E 1.3) Offenheit</p> <p>..E 1.2) Toleranz: Toleranz für Verschiedenheit &amp; v</p>	<p>Voneinander Lernen</p> <p>Lernen von Offenheit und Toleranz</p>
<p>..E 2.3) Gemeinschaftsgefühl/Heterogenität</p> <p>..E 2.7) Kennenlernen eines breiten Spektrums de</p> <p>..E 1.1.1) Abbau von Stigmatisierung/Ausgrenzun</p>	<p>Proband 8</p> <p>Förderung Heterogenität</p> <p>Kinder lernen breites Spektrum der Bevölkerung kennen</p> <p>Vorurteile entstehen erst gar nicht bzw. werden abgebaut</p>
<p>..E 4.6) Bildungsgerechtigkeit: Mehr soziale Gere</p> <p>..E 2.1) Voneinander &amp; miteinander Lernen</p> <p>..E 1.1.2) Akzeptanz</p>	<p>Proband 9</p> <p>Allen Schülern werden die gleichen Chancen eingeräumt</p> <p>Kinder lernen von anderen Kindern</p> <p>Behinderung wird besser verstanden und akzeptiert</p>
<p>..E 2.4) Verbesserte Unterrichtsqualität &amp; Klassenl</p> <p>..E 3.2) Entwicklung hin zu einer Gesellschaft der</p>	<p>Proband 10</p> <p>gelungene Inklusion im Schulalltag</p> <p>Verbesserung Inklusion im Alltag</p> <p>Keine Angabe</p>
<p>..E 3.1) Entwicklung hin zu einer Gesellschaft der</p> <p>..E 1.1.1) Abbau von Stigmatisierung/Ausgrenzun</p> <p>..E 4.6) Bildungsgerechtigkeit: Mehr soziale Gere</p>	<p>Proband 11</p> <p>Akzeptanz aller Menschen unserer Gesellschaft</p> <p>Abbau Berührungsängste</p> <p>Erhöhung Chancengleichheit</p>
<p>..E 2.1) Voneinander &amp; miteinander Lernen</p> <p>..E 2.4) Verbesserte Unterrichtsqualität &amp; Klassenl</p> <p>..E 2.5) Bessere Lernfortschritte für alle</p>	<p>Proband 12</p> <p>Kinder schauen sich positive Dinge/Verhalten von anderen ab</p> <p>Kinder sind mehr miteinbezogen in das Klassengeschehen</p> <p>Kinder lernen das Gleiche wie in der Regelschule</p>
<p>..E 2.1) Voneinander &amp; miteinander Lernen</p> <p>..E 2.7) Kennenlernen eines breiten Spektrums de</p> <p>..E 1.5) Empathie/Rücksichtnahme...</p>	<p>Proband 13</p> <p>SuS profitieren voneinander</p> <p>Kennenlernen von Kindern, die man ggf. sonst nicht kennenlernen würde</p> <p>Aufgeschlossenheit und Empathie</p>
<p>..E 2.5) Bessere Lernfortschritte für alle</p> <p>..E 1.4) Wertschätzung von Heterogenität:</p>	<p>Proband 14</p> <p>Lerneffekt für alle Beteiligten</p> <p>Behinderung/</p>

..E 1.4) Wertschätzung von Heterogenität	Beeinträchtigung zu etwas machen, dass nicht automatisch Ausschluss bedeutet
..E 2.6) Sensibilisierung für Bedürfnisse der Schüli	Proband 15 Schüler ohne Förderbedarf lernen den Umgang mit „anderen“ Kindern Gleiche Rechte für alle Inklusionskinder Profitieren von Kindern ohne Förderbedarf
..E 4.6) Bildungsgerechtigkeit: Mehr soziale Gere	
..E 2.5) Bessere Lernfortschritte für alle	Proband 16 Kindern wird Gleichwertigkeit zwischen „Behinderten“ und „gesunden“ Kindern vermittelt Lernen, dass Heterogenität/„anders sein“ normal ist Vermittlung von Toleranz und Gemeinschaftsgefühl
..E 1.4) Wertschätzung von Heterogenität	
..E 1.4) Wertschätzung von Heterogenität	
..E 1.2) Toleranz: Toleranz für Verschiedenheit & v	
..E 2.3) Gemeinschaftsgefühl/Heterogenität	
..E 1.1.2) Akzeptanz	Proband 17 Akzeptanz und Abnahme von Vorurteilen Soziales Lernen Förderung in allen Bereichen, nicht nur Schulfächer
..E 1.1.1) Abbau von Stigmatisierung/Ausgren	
..E 2.2) Soziales Lernen aller Beteiligten	
..E 2.2) Soziales Lernen aller Beteiligten	Proband 18 mehr Zeit für Kennenlernen jedes K mit entsprechender „Diagnose“ Alle (egal wer und wie sie sind) lernen zusammen Kooperation vieler Experten
..E 2.6) Sensibilisierung für Bedürfnisse der Schüli	
..E 2.1) Voneinander & miteinander Lernen	
..E 4.2) Interdisziplinäre Vernetzung & Multiprof. :	
..E 2.3) Gemeinschaftsgefühl/Heterogenität	Proband 19 Inkludierte Kinder können Kontakte mit der Klasse schließen Keine Angabe Keine Angabe
..E 2.5) Bessere Lernfortschritte für alle	Proband 20 SuS profitieren von unterschiedlichen Lernvoraussetzungen und -methoden Unterricht wird „besser“
..E 2.6) Sensibilisierung für Bedürfnisse der Schüli	

<p>..E 2.6) Sensibilisierung für Bedürfnisse der Schüli</p> <p>..E 1.4) Wertschätzung von Heterogenität</p> <p>..E 2.6) Sensibilisierung für Bedürfnisse der Schüli</p> <p>..E 1.6) Intrapersonale Entw. &amp; psych. Befinden</p> <p>..E 2.2) Soziales Lernen aller Beteiligten</p> <p>..E 1.1.2) Akzeptanz</p> <p>..E 3.1) Entwicklung hin zu einer Gesellschaft der</p> <p>..E 1.5) Empathie/Rücksichtnahme...</p> <p>..E 2.3) Gemeinschaftsgefühl/Heterogenität</p> <p>..E 2.4) Verbesserte Unterrichtsqualität &amp; Klassenl</p> <p>..E 1.2) Toleranz: Toleranz für Verschiedenheit &amp; v</p> <p>..E 1.4) Wertschätzung von Heterogenität</p> <p>..E 1.4) Wertschätzung von Heterogenität</p> <p>..E 2.2) Soziales Lernen aller Beteiligten</p> <p>..E 1.1.2) Akzeptanz</p> <p>..E 2.6) Sensibilisierung für Bedürfnisse der Schüli</p> <p>..E 1.2) Toleranz: Toleranz für Verschiedenheit</p> <p>..E 1.4) Wertschätzung von Heterogenität</p> <p>..E 2.2) Soziales Lernen aller Beteiligten</p> <p>..E 2.1) Voneinander &amp; miteinander Lernen</p> <p>..E 4.2) Interdisziplinäre Vernetzung &amp; Multiprof. :</p> <p>..E 4.4) Struktureller Wandel Schulsystem</p> <p>..E 2.1) Voneinander &amp; miteinander Lernen</p> <p>..E 2.2) Soziales Lernen aller Beteiligten</p> <p>..E 2.3) Gemeinschaftsgefühl/Heterogenität</p> <p>..E 2.1) Voneinander &amp; miteinander Lernen</p> <p>..E 2.3) Gemeinschaftsgefühl/Heterogenität</p> <p>..E 1.1.1) Abbau von Stigmatisierung/Ausgren</p> <p>..E 1.1.2) Akzeptanz</p> <p>F 2.1) Voneinander &amp; miteinander Lernen</p>	<p>(individueller)</p> <p>irgendwann ist es selbstverständlich</p> <p>Proband 21</p> <p>individuelle Förderung</p> <p>Kompetenzerleben</p> <p>soziale Fähigkeiten</p> <p>Proband 22</p> <p>Akzeptanz von Behinderung</p> <p>Gesellschaftswandel</p> <p>Unterstützung</p> <p>Proband 23</p> <p>Gute Gemeinschaft</p> <p>Toleranz</p> <p>Gute Werte</p> <p>Proband 24</p> <p>Werte--&gt; soziale Vorteile</p> <p>Akzeptanz</p> <p>Individuelle Förderung</p> <p>Proband 25</p> <p>Toleranz und Respekt füreinander</p> <p>Chance für soziale Kompetenzentwicklung</p> <p>voneinander lernen</p> <p>Proband 26</p> <p>Interdisziplinäre Zusammenarbeit</p> <p>Abschaffung des dreigliedrigen Schulsystems</p> <p>alle Kinder lernen voneinander → erhöhte Sozialkompetenz</p> <p>Proband 27</p> <p>Gemeinschaftsgefühl wird gestärkt</p> <p>Jeder hat Recht auf allgemeine Beschulung</p> <p>Kinder mit und ohne sonderpädagogischen Förderbedarf können voneinander profitieren</p> <p>Proband 28</p> <p>Gemeinschaft, weniger Diskriminierung, Akzeptanz</p> <p>voneinander lernen</p>
---	---

..E 2.6) Sensibilisierung für Bedürfnisse der Schüli		differenzierte Lernangebote für alle
..E 2.1) Voneinander & miteinander Lernen	Proband 29	Alle Kinder lernen zusammen Kinder kommen früh mit „andersartigen“ Kindern In Kontakt stärkt soziale Kompetenzen, Toleranz etc.
..E 2.7) Kennenlernen eines breiten Spektrums de	Proband 30	mehr und besser geschultes Personal für Klasse erhöhtes Wohlbefinden des inkludierten Kindes mehr Möglichkeit der Berücksichtigung der Lernbedürfnisse
..E 2.2) Soziales Lernen aller Beteiligten ..E 1.2) Toleranz: Toleranz für Verschiedenheit & v		Chancen für alle, Bildung für alle (ERWZ) kein Ausschluss aufgrund heterogener körperlicher und geistiger Voraussetzungen Keine Angabe
..E 4.1) Ressourcenbezogene positive Erwartun ..E 2.4) Verbesserte Unterrichtsqualität & Klass	Proband 31	Entwicklung der Kinder mit Behinderung Umgang mit Behinderung wird erkannt/normalisiert Keine Angabe
..E 1.6) Intrapersonale Entw. & psych. Befinden		Chancengleichheit (so weit wie möglich) individuelle Leistungsfeststellung soziale Kompetenzen gefördert
..E 2.6) Sensibilisierung für Bedürfnisse der Schüli	Proband 32	Alle Kinder individuell betrachten und fördern, unterstützen Kinder Zeit geben, sich zu entwickeln Keine Angabe
..E 4.6) Bildungsgerechtigkeit: Mehr soziale Gere ..E 1.1.1) Abbau von Stigmatisierung/Ausgrenzun		mehr Individualisierung
..E 2.2) Soziales Lernen aller Beteiligten ..E 1.4) Wertschätzung von Heterogenität:	Proband 33	
..E 4.6) Bildungsgerechtigkeit: Mehr soziale Gere ..E 2.6) Sensibilisierung für Bedürfnisse der Schüli ..E 2.2) Soziales Lernen aller Beteiligten	Proband 34	
..E 2.6) Sensibilisierung für Bedürfnisse der Schüli ..E 1.6) Intrapersonale Entw. & psych. Befinden	Proband	
..E 2.6) Sensibilisierung für Bedürfnisse der Schüli	Proband	

..E 1.1.1) Abbau von Stigmatisierung/Ausgrenzung	}		weniger soziale Kriterien bei Bewertung
..E 2.5) Bessere Lernfortschritte für alle			mehr Leistungsfortschritt bei Schwächeren
..E 1.1.1) Abbau von Stigmatisierung/Ausgrenzung	}	Proband 36	keiner ausgeschlossen
..E 1.4) Wertschätzung von Heterogenität			lernen mit Verschiedenheit umzugehen
..E 1.4) Wertschätzung von Heterogenität			Wertschätzung „Du bist gut so wie du bist“
..E 1.1.1) Abbau von Stigmatisierung/Ausgrenzung	}	Proband 37	Allen Kindern wird musikalische Erziehung ermöglicht, egal wie viel Vorerfahrung
..E 1.6) Intrapersonale Entw. & psych. Befinden			Kinder haben Spaß an Musik, obwohl sie vorher eventuell eher schlechter waren
..E 2.4) Verbesserte Unterrichtsqualität & Klassenl	}	Proband 38	Keine Angabe
..E 2.4) Verbesserte Unterrichtsqualität & Klassenl			Entlastung der Lehrkraft
..E 2.4) Verbesserte Unterrichtsqualität & Klassenl			Entlastung der betroffenen Schüler ruhiges Klassenklima
..E 1.4) Wertschätzung von Heterogenität	}	Proband 39	Bereicherung der Gemeinschaft durch Heterogenität
..E 1.6) Intrapersonale Entw. & psych. Befinden			Positiver Effekt auf Inklusionskinder
..E 1.5) Empathie/Rücksichtnahme...			Hilfsbereitschaft wird aufgebaut
..E 2.5) Bessere Lernfortschritte für alle	}	Proband 40	Positive Lerneffekte
..E 2.3) Gemeinschaftsgefühl/Heterogenität			gutes soziales Miteinander
	}	Proband 41	Keine Angabe
..E 2.5) Bessere Lernfortschritte für alle			Integration von Schülern, die an Regelschule nicht ganz mitkommen und mehr Zeit und Übung benötigt
			Keine Angabe Keine Angabe
..E 2.5) Bessere Lernfortschritte für alle	}	Proband 42	spezielle Förderung
..E 2.4) Verbesserte Unterrichtsqualität & Klassenl			speziell ausgebildete LK



<p>..E 4.6) Bildungsgerechtigkeit: Mehr soziale Gere</p>	<p>Chance auch für SuS, die an einer Regelschule nicht aufgenommen werden</p>
<p>..E 4.1) Ressourcenbezogene positive Erwartungen</p> <p>..E 4.1) Ressourcenbezogene positive Erwartungen</p> <p>..E 2.6) Sensibilisierung für Bedürfnisse der Schüli</p>	<p>Proband 43</p> <p>genügend Fachpersonal</p> <p>genügend finanzielle Mittel/ Ausstattung</p> <p>echtes Interesse am Kind</p>
<p>..E 1.4) Wertschätzung von Heterogenität:</p>	<p>Proband 44</p> <p>Gesellschaft lernt Andersheit als Chance kennen</p> <p>Keine Angabe</p> <p>Keine Angabe</p>
	<p>Proband 45</p> <p>Keine Angabe</p> <p>Keine Angabe</p> <p>Keine Angabe</p>
<p>..E 2.1) Voneinander &amp; miteinander Lernen</p> <p>..E 2.2) Soziales Lernen aller Beteiligten</p> <p>..E 1.4) Wertschätzung von Heterogenität:</p>	<p>Proband 46</p> <p>voneinander lernen --&gt; Sozialkompetenz wird gestärkt</p> <p>Vielfältigkeit wird normal</p> <p>Keine Angabe</p>
	<p>Proband 47</p> <p>Keine Angabe</p> <p>Keine Angabe</p> <p>Keine Angabe</p>
<p>..E 2.2) Soziales Lernen aller Beteiligten</p> <p>..E 1.1.1) Abbau von Stigmatisierung/Ausgrenzung</p> <p>..E 1.4) Wertschätzung von Heterogenität:</p> <p>..E 2.1) Voneinander &amp; miteinander Lernen</p>	<p>Proband 48</p> <p>Förderung soz. Aspekt bei allen SuS</p> <p>weniger Stigmatisierung</p> <p>Selbstverständliches Miteinander</p>
<p>..E 1.4) Wertschätzung von Heterogenität:</p> <p>..E 2.1) Voneinander &amp; miteinander Lernen</p> <p>..E 1.1.1) Abbau von Stigmatisierung/Ausgrenzung</p> <p>..E 1.3) Offenheit</p> <p>..E 3.2) Entwicklung hin zu einer Gesellschaft c</p>	<p>Proband 49</p> <p>selbstverständliches Miteinander</p> <p>weniger Vorurteile</p> <p>Offenheit LK und ganze Gesellschaft</p>
<p>..E 1.1.1) Abbau von Stigmatisierung/Ausgrenzung</p> <p>..E 2.6) Sensibilisierung für Bedürfnisse der Schüli</p> <p>..E 2.4) Verbesserte Unterrichtsqualität &amp; Klassenl</p>	<p>Proband 50</p> <p>weniger Stigmatisierung</p> <p>Förderung persönlicher Stärken</p> <p>besseres Miteinander</p>
<p>..E 4.6) Bildungsgerechtigkeit: Mehr soziale Gere</p>	<p>Proband</p> <p>höhere soziale Gerechtigkeit</p>

<p>..E 4.2) Interdisziplinäre Vernetzung &amp; Multiprof. :</p> <p>..E 2.5) Bessere Lernfortschritte für alle</p>	51	<p>bessere Zusammenarbeit der unterschiedlichen Lehrkräfte</p> <p>optimale Förderung aller Kinder</p>
<p>..E 4.3) Leistungsmessung: Individualität d. Schüli</p> <p>..E 2.2) Soziales Lernen aller Beteiligten</p> <p>..E 2.6) Sensibilisierung für Bedürfnisse der Schüli</p>	Proband 52	<p>mehr Individualität in der Bewertung</p> <p>Schule als sozialer Lernort</p> <p>Größere Anpassung an individuelle Bedürfnisse und Lerntempos</p>
<p>..E 2.4) Verbesserte Unterrichtsqualität &amp; Klassenli</p> <p>..E 4.1) Ressourcenbezogene positive Erwartungen</p> <p>..E 4.1) Ressourcenbezogene positive Erwartungen</p> <p>..E 2.3) Gemeinschaftsgefühl/Heterogenität</p> <p>..E 1.1.1) Abbau von Stigmatisierung/Ausgrenzung</p>	Proband 53	<p>sehr gute sonderpädagogische Ausbildung der LK</p> <p>geeignete personelle und räumliche Rahmenbedingungen</p> <p>Keine Angabe</p>
<p>..E 4.1) Ressourcenbezogene positive Erwartungen</p> <p>..E 1.2) Toleranz: Toleranz für Verschiedenheit &amp; v</p> <p>..E 1.4) Wertschätzung von Heterogenität:</p>	Proband 54	<p>Vielfalt leben und erleben</p> <p>Vorurteile nicht entstehen lassen und abbauen</p> <p>Keine Angabe</p>
<p>..E 4.1) Ressourcenbezogene positive Erwartungen</p> <p>..E 1.2) Toleranz: Toleranz für Verschiedenheit &amp; v</p>	Proband 55	<p>mehr Zeit in der 1:1 Betreuung</p> <p>Toleranz lernen innerhalb der Klassengemeinschaft</p> <p>Keine Angabe</p>
<p>..E 1.4) Wertschätzung von Heterogenität:</p>	Proband 56	<p>Umgang der Kinder mit Kindern mit Handicap</p> <p>Keine Angabe</p> <p>Keine Angabe</p>
<p>..E 3.2) Entwicklung hin zu einer Gesellschaft der</p> <p>..E 2.5) Bessere Lernfortschritte für alle</p>	Proband 57	<p>Aufgeschlossene Gemeinschaft</p> <p>besseres Lernen von SuS mit Förderbedarf</p> <p>Keine Angabe</p>
<p>..E 2.6) Sensibilisierung für Bedürfnisse der Schüli</p> <p>..E 1.1.1) Abbau von Stigmatisierung/Ausgrenzung</p>	Proband 58	<p>Jeder Mensch wird individuell wahrgenommen</p> <p>jeder Mensch wird in die Gesellschaft aufgenommen</p> <p>Keine Angabe</p>

	Proband 59	Keine Angabe Keine Angabe Keine Angabe
	Proband 60	Keine Angabe Keine Angabe Keine Angabe
..E 1.5) Empathie/Rücksichtnahme...	Proband 61	besseres Verständnis, „Nicht-Behinderte-Kinder“ gegenüber Kindern mit Behinderung Keine Angabe Keine Angabe
..E 2.1) Voneinander & miteinander Lernen ..E 1.1.1) Abbau von Stigmatisierung/Ausgrenzung ..E 2.3) Gemeinschaftsgefühl/Heterogenität ..E 2.6) Sensibilisierung für Bedürfnisse der Schüler	Proband 62	Voneinander Lernen Beseitigung von negativen Zuschreibungen („Sonderschule“) besseres Miteinander (Umgang mit Förderbedürfnissen)
..E 4.2) Interdisziplinäre Vernetzung & Multiprof. : ..E 4.1) Ressourcenbezogene positive Erwartung ..E 2.4) Verbesserte Unterrichtsqualität & Klass	Proband 63	Gemeinsames Lernen und Spielen aller Schulen Bessere Ausstattung/gute Förderung aller Kinder Keine Angabe
..E 2.1) Voneinander & miteinander Lernen ..E 1.1.2) Akzeptanz	Proband 64	Jeder kann von jedem etwas lernen, denn jeder hat Stärken und Schwächen Gemeinsames Leben und Lernen: Vielfalt und Toleranz Keine Angabe
..E 2.1) Voneinander & miteinander Lernen ..E 2.5) Bessere Lernfortschritte für alle	Proband 65	Die Schüler lernen gegenseitig mehr voneinander Keine Angabe Keine Angabe
..E 4.1) Ressourcenbezogene positive Erwartungen ..E 2.4) Verbesserte Unterrichtsqualität & Klassenl	Proband 66	mehr Lehrkräfte mehr Unterstützung und Förderung der Kinder Keine Angabe

<ul style="list-style-type: none"> <li>..E 4.1) Ressourcenbezogene positive Erwartungen</li> <li>..E 4.1) Ressourcenbezogene positive Erwartungen</li> <li>..E 2.4) Verbesserte Unterrichtsqualität &amp; Klassen</li> </ul>	Proband 67	zusätzliche Lehrkraft --> mehr Zeit für den Schüler  Kann Schüler besser gerecht werden  Keine Angabe
<ul style="list-style-type: none"> <li>..E 1.1.1) Abbau von Stigmatisierung/Ausgrenzung</li> <li>..E 2.3) Gemeinschaftsgefühl/Inklusion</li> <li>..E 1.1.1) Abbau von Stigmatisierung/Ausgrenzung</li> </ul>	Proband 68	„Ängste“ vor Behinderungen etc. werden abgebaut  wirkliches Miteinander, niemand wird ausgeschlossen  Keine Angabe
<ul style="list-style-type: none"> <li>..E 2.2) Soziales Lernen aller Beteiligten</li> <li>..E 1.5) Empathie/Rücksichtnahme...</li> <li>..E 1.2) Toleranz: Toleranz für Verschiedenheit</li> <li>..E 1.1.2) Akzeptanz</li> <li>..E 1.4) Wertschätzung von Heterogenität</li> </ul>	Proband 69	Schulung des Sozialverhaltens der Kinder  Erlernen des Umgangs mit Menschen mit Behinderung  Toleranz, Akzeptanz und Anerkennung von Vielfalt
<ul style="list-style-type: none"> <li>E 2.6) Sensibilisierung für Bedürfnisse der Schül</li> <li>..E 2.6) Sensibilisierung für Bedürfnisse der Schül</li> <li>..E 2.4) Verbesserte Unterrichtsqualität &amp; Klassen</li> <li>..E 4.5) Unterrichtsorganisation</li> </ul>	Proband 70	Keine Angabe Keine Angabe Keine Angabe
<ul style="list-style-type: none"> <li>..E 1.5) Empathie/Rücksichtnahme...</li> <li>..E 1.1.1) Abbau von Stigmatisierung/Ausgrenzung</li> <li>..E 1.1.2) Akzeptanz</li> </ul>	Proband 71	Individuelle Förderung Differenzierung im Unterricht  Unterrichtsqualität, da 2- Pädagogen-System
<ul style="list-style-type: none"> <li>..E 1.5) Empathie/Rücksichtnahme...</li> <li>..E 1.1.1) Abbau von Stigmatisierung/Ausgrenzung</li> <li>..E 1.1.2) Akzeptanz</li> </ul>	Proband 72	Keine Angabe Keine Angabe Keine Angabe
<ul style="list-style-type: none"> <li>..E 1.5) Empathie/Rücksichtnahme...</li> <li>..E 1.1.1) Abbau von Stigmatisierung/Ausgrenzung</li> <li>..E 1.1.2) Akzeptanz</li> </ul>	Proband 73	Gegenseitige Rücksichtnahme  weniger Ausgrenzung  mehr Akzeptanz
<ul style="list-style-type: none"> <li>..E 4.6) Bildungsgerechtigkeit: Mehr soziale Gere</li> </ul>	Proband	Kinder, deren Eltern sich



74	<p>keinen Instrumentalunterricht leisten können, bekommen trotzdem die Möglichkeit, sich der Musik anzunähern und ggf. ein Instrument an der Schule zu lernen.</p> <p>Musik lädt dazu ein, in eine „andere“ Welt einzutauchen und dabei Sorgen und Ängste für einen Moment zu vergessen. Gerade für Schülerinnen und Schüler mit privaten oder schulischen Problemen oder Kinder mit Fluchterfahrung, die ggf. ein Trauma verarbeiten müssen, können vom Musikunterricht profitieren.</p> <p>Musik verbindet Menschen miteinander und fördert den Gemeinschaftssinn. Somit könnte der Umgang der Kinder untereinander und die Akzeptanz aller mit all den Stärken und Schwächen von jedem einzelnen gestärkt werden.</p>
<p>Proband 75</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Eingliederung von Kindern mit sonderpädagogischen Förderbedarf in den Regelunterricht und somit keine Ausgrenzung dieser</li> <li>- Erweiterung des pädagogischen Horizonts hinsichtlich neuer Herausforderungen im Umgang mit einer sehr heterogenen Klassengemeinschaft</li> <li>- Stärkung der Zusammenarbeit von Lehrkräften und Sonderpädagogen und somit auch eine berufliche Erweiterung des Horizonts beiderseits</li> </ul>
Proband 76	Meine positiven Erwartungen bezüglich inklusiven Unterrichts:

<p>..E 1.6) Intrapersonale Entw. &amp; psych. Befinden</p> <p>..E 1.2) Toleranz: Toleranz für Verschiedenheit</p> <p>..E 2.4) Verbesserte Unterrichtsqualität &amp; Klassenklima</p> <p>..E 1.5) Empathie/Rücksichtnahme...</p> <p>..E 4.3) Leistungsmessung: Individualität d. Schüli</p>		<ul style="list-style-type: none"> <li>- Erfolgserlebnisse bei allen Schülerinnen und Schülern und somit eine geringere Frustration eingeschränkter oder auch schwächerer Lernender</li> <li>- Mehr Toleranz innerhalb der Klasse und ein angenehmeres sowie rücksichtsvolleres Klassenklima</li> <li>- Sowohl Berücksichtigung leistungstarker als auch leistungsschwacher Kinder</li> </ul>
<p>..E 2.1) Voneinander &amp; miteinander Lernen</p> <p>..E 2.5) Bessere Lernfortschritte für alle</p> <p>..E 2.1) Voneinander &amp; miteinander Lernen</p> <p>..E 1.2) Toleranz: Toleranz für Verschiedenheit &amp; V</p>	<p>Proband 77</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Die stärkeren Schüler helfen den Schwächeren, hierbei wiederholen und festigen diese den Unterrichtsstoff</li> <li>- Die schwächeren Schüler bekommen Hilfe von den stärkeren Schülern. Dadurch, dass ihnen der Unterrichtsstoff von einem Kind erklärt wird, ist dieser möglicherweise für das schwächere Kind besser verständlich</li> <li>- Stärkung der Toleranz</li> </ul>
<p>..E 2.3) Gemeinschaftsgefühl/Heterogenität</p> <p>..E 2.5) Bessere Lernfortschritte für alle</p> <p>..E 2.6) Sensibilisierung für Bedürfnisse der Sch</p> <p>..E 1.3) Offenheit</p>	<p>Proband 78</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Die Schülerinnen und Schüler mit Behinderung sind in die Klassengemeinschaft integriert und schließen Freundschaften mit den anderen Kindern/Jugendlichen</li> <li>- Die Schülerinnen und Schüler haben bezüglich ihres Lernfortschritts durch die Inklusion keine Nachteile gegenüber der Beschulung in einem entsprechendem Förderzentrum</li> <li>- Die Lehrkräfte begegnen der Inklusion offen und sind aufgeschlossen gegenüber notwendigen Veränderungen/Anpassungen in ihrem Unterricht</li> </ul>

<p>..E 2.1) Voneinander &amp; miteinander Lernen</p> <p>..E 2.3) Gemeinschaftsgefühl/Heterogenität</p> <p>..E 1.2) Toleranz: Toleranz für Verschiedenheit &amp; v</p> <p>..E 1.5) Empathie/Rücksichtnahme...</p> <p>..E 1.1.1) Abbau von Stigmatisierung/Ausgrenzung</p>	<p>Proband 79</p>	<p>- Die Schüler lernen von- und miteinander. Dies kann die Lehrperson entlasten und gleichzeitig den Klassenzusammenhalt insgesamt stärken.</p> <p>- Durch inklusiven Unterricht erwerben die Schüler wichtige Werte wie Toleranz und Hilfsbereitschaft.</p> <p>- Ermöglichung der Teilhabe am Unterricht aller Kinder</p>
<p>..E 2.1) Voneinander &amp; miteinander Lernen</p> <p>..E 1.1.1) Abbau von Stigmatisierung/Ausgrenzung</p> <p>..E 1.4) Wertschätzung von Heterogenität</p> <p>..E 4.2) Interdisziplinäre Vernetzung &amp; Multipln</p> <p>..E 2.4) Verbesserte Unterrichtsqualität &amp; Klassenl</p>	<p>Proband 80</p>	<p>- Die Möglichkeit alle SuS miteinzubeziehen.</p> <p>- Das Gefühl zu vermitteln, dass es keine Norm gibt und die Vielfalt die neue Normalität sein kann.</p> <p>- Austausch seitens der Lehrkräfte und der Gewinn dadurch in verschiedenen Schulformen.</p>
<p>..E 4.6) Bildungsgerechtigkeit Mehr soziale G</p> <p>..E 2.4) Verbesserte Unterrichtsqualität &amp; Klassenl</p> <p>..E 1.5) Empathie/Rücksichtnahme...</p> <p>..E 2.4) Verbesserte Unterrichtsqualität &amp; Klassenl</p> <p>..E 1.4) Wertschätzung von Heterogenität</p>	<p>Proband 81</p>	<p>- Indem man jeden die Chance auf Bildung ermöglicht, wird der Unterricht um einiges vielseitiger. Nutzt man dies, so wird man von inklusivem Unterricht sehr profitieren, auch wenn dieser mit evtl. mehr Aufwand verbunden ist.</p> <p>- Durch die Einbindung aller Schüler wird die Hilfsbereitschaft und Solidarität in der Klassengemeinschaft gestärkt.</p> <p>- Außerdem lernen die Schüler trotz möglicher Andersartigkeit miteinander respektvoll umzugehen und die Stärken jedes Einzelnen, trotz möglicher Einschränkungen, zu achten.</p>
<p>..E 2.2) Soziales Lernen aller Beteiligten</p> <p>..E 1.3) Offenheit</p>	<p>Proband 82</p>	<p>- Soziale Kompetenzen werden gefördert</p> <p>- Man wird vor neue</p>



<p>..E 1.3) Offenheit</p> <p>..E 1.5) Empathie/Rücksichtnahme...</p> <p>..E 2.5) Bessere Lernfortschritte für alle</p> <p>..E 4.5) Unterrichtsorganisation</p> <p>..E 4.5) Unterrichtsorganisation</p> <p>..E 1.5) Empathie/Rücksichtnahme...</p>	<p>Herausforderungen gestellt</p> <p>-Die SuS erlernen Verantwortungsbewusstsein</p>
<p>..E 2.4) Verbesserte Unterrichtsqualität &amp; Klassen</p> <p>..E 2.5) Bessere Lernfortschritte für alle</p> <p>..E 2.3) Gemeinschaftsgefühl/Heterogenität</p> <p>..E 1.4) Wertschätzung von Heterogenität</p> <p>..E 1.1.1) Abbau von Stigmatisierung/Ausgrenzen</p>	<p>Proband 83</p> <p>-Kinder können vermehrt auf ihrem Kompetenzniveau und in ihrem Arbeitstempo arbeiten.</p> <p>-Mehr Freiheitsstunden, mehr offener Unterricht</p> <p>Kinder werden sensibilisiert für Umgang mit Behinderungen oder Störungen (demokratische A.)</p> <p>Proband 84</p> <p>- Differenzierung ermöglicht eine optimale Förderung jedes Kindes.</p> <p>- Es entsteht eine ‚bunte‘ Gemeinschaft durch das Miteinander vieler Individuen.</p> <p>- Von Anfang an wachsen Kinder vorurteilsfrei miteinander auf und haben keine Berührungängste mit Kindern, die ‚anders‘ als sie sind.</p>
<p>..E 2.4) Verbesserte Unterrichtsqualität &amp; Klassenl</p> <p>..E 2.1) Voneinander &amp; miteinander Lernen</p> <p>..E 2.1) Voneinander &amp; miteinander Lernen</p> <p>..E 1.4) Wertschätzung von Heterogenität</p> <p>..E 1.1.2) Akzeptanz</p> <p>..E 1.2)Toleranz: Toleranz für Verschiedenheit</p>	<p>Proband 85</p> <p>- Da jedes Kind sein eigenes Wissen und Interesse einbringen kann, entsteht ein abwechslungsreicher Unterricht.</p> <p>- Die Kinder können viel voneinander lernen und sich gegenseitig inspirieren.</p> <p>- Die Kinder lernen, dass jeder Mensch individuell ist. Durch den Kontakt lernen sie Akzeptanz und Toleranz.</p>
<p>..E 1.6) Intrapersonale Entw. &amp; psych. Befinden</p> <p>..E 2.4) Verbesserte Unterrichtsqualität &amp; Klassenl</p> <p>..E 1.4) Wertschätzung von Heterogenität</p>	<p>Proband 86</p> <p>- jedes Kind kann sich individuell entfalten</p> <p>- Stärken können gezielt gefördert werden (Stärken stark machen)</p> <p>- Verschiedenheit/</p>



<p>..E 1.4) Wertschätzung von Heterogenität</p>		<p>Unterschiedlichkeit wird zur Normalität</p>
<p>..E 4.1) Ressourcenbezogene positive Erwartungen</p>	<p>Proband 87</p>	<p>- Ich komme aus dem Bereich der Sonderpädagogik und bin daher einer vollständigen Inklusion nicht positiv gegenübergestellt.</p> <p>- Es gibt Schüler*innen, denen ein kleines Setting mit „gleichgesinnten“ Kindern besser tut, als in einer „normalen“ Grundschulklasse.</p> <p>- Meine Wunschvorstellung wäre, dass man Schulgelände hätte, auf welchen alle Schulen vereint wären und die Pausen komplett durchgemischt stattfinden würden.</p> <p>- Außerdem fände ich es schön, wenn kreative Fächer wie Kunst, Musik oder auch Religion gemischt unterrichtet werden würden – also, dass eine Regelklasse mit einer Klasse der Förderschule z.B. Musik hat.</p> <p>- Die Kinder, die von sich aus äußern, dass sie gerne in eine Regelklasse möchten, sollten nach ihrem Willen inkludiert werden.</p>
<p>..E 4.5) Unterrichtsorganisation</p>	<p>Proband 88</p>	<p>Vom inklusiven Unterricht profitieren sowohl die Kinder ohne, als auch besonders die Kinder mit Behinderung bzw. Einschränkungen.</p> <p>Denn die Kinder ohne Behinderung können den mit Behinderung helfen und Tipps geben. Alle Kinder lernen, dass jeder unterschiedliche Fähig- und Fertigkeiten hat bzw. unterschiedlich begabt ist und, dass Stärken und Schwächen menschlich und normal sind. Der Unterricht</p>
<p>..E 1.1.1) Abbau von Stigmatisierung/Ausgrenzung</p>		
<p>..E 2.5) Bessere Lernfortschritte für alle</p>		
<p>..E 2.1) Voneinander &amp; miteinander Lernen</p>		
<p>..E 1.4) Wertschätzung von Heterogenität</p>		
<p>..E 2.6) Sensibilisierung für Bedürfnisse der Sch</p>		

- ..E 2.6) Sensibilisierung für Bedürfnisse der Schül
- ..E 4.6) Bildungsgerechtigkeit Mehr soziale G
- ..E 2.4) Verbesserte Unterrichtsqualität & Klass
- ..E 2.6) Sensibilisierung für Bedürfnisse der Sch
- ..E 1.1.1) Abbau von Stigmatisierung/Ausgrenzun
- ..E 1.4) Wertschätzung von Heterogenität
- ..E 2.3) Gemeinschaftsgefühl/Heterogenität
- ..E 4.1) Ressourcenbezogene positive Erwartungei

kann mehr auf die Individualität aufmerksam machen.

Aus diesen Gründen stelle ich mir das gemeinschaftliche Lernen als sehr gewinnbringend vor. Es geht nicht immer nur um das Wissen, um das „schneller, besser, höher, weiter“, sondern mehr um das Menschliche und die verschiedenen individuellen Fähigkeiten der Kinder.

Auf diese Weise entwickeln Kinder ohne Behinderung keine Vorurteile oder Berührungsängsten gegenüber den Kindern mit Behinderung, da der alltägliche Umgang und der intensive Kontakt die Beziehungen zwischen beiden „Parteien“ stärkt. -> Stichwort Freundschaft

Proband 89

Während eines Schuljahres in Kanada konnte ich einige Erfahrungen mit Inklusion machen. Es gab einige Kurse, in denen Schüler mit sonderpädagogischen Förderbedarf gemeinsam mit den Schülern der Regelklassen unterrichtet wurden. Besonders die künstlerischen Fächer wurden hierfür genutzt.

Auch die gemeinsamen Nutzungen der schulischen Räumlichkeiten bot viele Berührungspunkte. Somit begegnete man sich nicht nur im Unterricht, sondern auch in den Pausen, wodurch Gespräche einfacher zu führen waren.

Leider habe ich in Deutschland noch keinerlei Erfahrungen mit inklusivem Unterricht machen können,

<p>..E 2.6) Sensibilisierung für Bedürfnisse der Scl</p> <p>..E 2.5) Bessere Lernfortschritte für alle</p>		<p>da kein Kind mit diagnostiziertem sonderpädagogischen Förderbedarf in meinen Praktikumsklassen war. Dennoch konnte ich beobachten, dass sehr viel Wert auf Differenzierung und die optimale Förderung der Kinder gelegt wird. So werden viele verschiedene Versionen eines Arbeitsblattes an die Schüler mit unterschiedlichen Schwierigkeiten ausgegeben.</p>
<p>..E 1.1.1) Abbau von Stigmatisierung/Ausgrenzung</p> <p>..E 1.4) Wertschätzung von Heterogenität</p> <p>..E 2.7) Kennenlernen eines breiten Spektrums de</p> <p>..E 1.1.1) Abbau von Stigmatisierung/Ausgrenzung</p>	<p>Proband 90</p>	<p>1. Berührungängste werden abgebaut. Durch die Inklusion kommen „gesunde“ Kinder mit behinderten Kindern in Berührung. Da sich die Kinder jeden Tag sehen, wird der Umgang natürlicher und weniger zurückhaltend.</p> <p>2. Kinder mit Behinderung werden besser auf den Alltag vorbereitet.</p> <p>3. Menschen mit Behinderung wird mehr soziale Teilnahme ermöglicht.</p>
<p>..E 2.1) Voneinander &amp; miteinander Lernen</p> <p>..E 1.2) Toleranz: Toleranz für Verschiedenheit</p> <p>..E 1.4) Wertschätzung von Heterogenität</p> <p>..E 1.4) Wertschätzung von Heterogenität</p>	<p>Proband 91</p>	<p>1. Die SchülerInnen lernen voneinander und können sich beispielsweise in heterogen zusammengesetzten Gruppen- oder Partnerarbeiten gegenseitig unterstützen.</p> <p>2. Die Kinder erlernen früh Toleranz und Respekt gegenüber anderen Menschen, die vielleicht nicht dieselben Voraussetzungen haben wie sie selbst. Die SchülerInnen lernen zusammen und empfinden Unterschiede von Beginn an als „normal“ und werden so auf das Leben in der Gesellschaft vorbereitet.</p>

<p>..E 1.1.1) Abbau von Stigmatisierung/Ausgrenzung</p>	<p>3. Die Unterschiede der Kinder werden nicht mehr so stark hervorgehoben und die Stigmatisierung von SchülerInnen mit besonderem Förderbedarf sinkt.</p>
<p>..E 1.1.1) Abbau von Stigmatisierung/Ausgrenzung</p> <p>..E 1.4) Wertschätzung von Heterogenität</p> <p>..E 1.1.2) Akzeptanz</p> <p>..E 3.1) Entwicklung hin zu einer Gesellschaft</p> <p>..E 1.6) Intrapersonale Entw. &amp; psych. Befinden</p> <p>..E 2.2) Soziales Lernen aller Beteiligten</p> <p>..E 1.5) Empathie/Rücksichtnahme...</p>	<p>Proband 92</p> <p>1) Die SuS werden alle gemeinsam unterrichtet und niemand wird ausgeschlossen, keine marginalisierten Randgruppen mehr.</p> <p>2) Positiver Effekt für die SuS ohne Behinderung: Sie lernen, dass alle Menschen wertvoll und gut sind, so wie sie sind, ob mit oder ohne Behinderung. Akzeptanz von Menschen mit Behinderung steigt -&gt; positiv für die Gesellschaft als Ganze. Und die Kinder mit Förderbedarf bekommen ein höheres Selbstwertgefühl, weil sie in der Gemeinschaft akzeptiert und nicht marginalisiert werden.</p> <p>3) Sozialverhalten der SuS wird trainiert: z.B. anderen helfen</p>
<p>..E 1.1.1) Abbau von Stigmatisierung/Ausgrenzung</p> <p>..E 1.4) Wertschätzung von Heterogenität</p> <p>..E 2.1) Voneinander &amp; miteinander Lernen</p>	<p>Proband 93</p> <p>- Schülerinnen und Schüler mit einem sonderpädagogischen Förderbedarf werden nicht ausgegrenzt.</p> <p>- Die Individualität und Vielfalt einer Person wird Wertschätzung und Respekt entgegengebracht.</p> <p>- Kooperatives und soziales Lernen wird mehr Beachtung geschenkt.</p>
<p>..E 2.4) Verbesserte Unterrichtsqualität &amp; Klassenl</p> <p>..E 2.4) Verbesserte Unterrichtsqualität &amp; Klassenl</p> <p>..E 1.4) Wertschätzung von Heterogenität</p>	<p>Proband 94</p> <p>Spaß für die Schülerinnen und Schüler</p> <p>Eine Atmosphäre in der sich alle wohlfühlen</p> <p>Sicherheit auf Seite der Lehrkraft, dass es gut ist, was</p>

#### Anhang 4: Tabelle zur Veränderung der Einstellung zu Inklusion

Kategorie	Kodes	% aller K	Antworten	% aller Antworten
C) Übergeordnete Kategorie: Inklusionsbegriff				
C1) <b>Weiter Inklusionsbegriff</b>	4	33,33 %	15	65,21 %
C2) Mit Inklusionsbegriff verbundene inklusionsdidaktische Unterrichtsprinzipien				
C 2.1) <b>Entwicklungslogische Didaktik:</b> Lernen am gemeinsamen Gegenstand	3	25,00 %	10	43,47 %
C 2.2) <b>Assimilativ-inklusives Vorgehen:</b> Anpassung an Heterogenität der Schüler durch Differenzierung und weitere Hilfestellung	5	41,66 %	12	52,17 %
C 2.3) <b>Inhärente Inklusivität</b> didaktisch-methodisch reflektierten (Musik-) Unterrichts	4	33,33 %	7	30,43 %
C 2.4) <b>Unterscheidung inklusiven Unterrichts von Regelunterricht</b>	1	8,33 %	2	8,69 %
<b>Summe</b>	<b>12</b>		<b>23</b>	

## Anhang 5. Unterrichtsmaterialien

### Anhang 5.1: Artikulationsschema zum Unterrichtsbeispiel „Karneval der Tiere“

<b>Artikulationsschema:</b> Karneval in der Musik unter Einbezug des Werkes „Der Karneval der Tiere“ von Camille Saint-Saëns			
<b>Fach:</b> Musik	<b>Klasse:</b> 3	<b>Datum:</b> 17.07.2019	<b>Zeit:</b> 90 min
<b>Lehrplanverortung:</b> Musik 3/4: Lernbereich 1: Sprechen – Singen – Musizieren Lernbereich 2: Musik – Mensch – Zeit			
<b>Lehrinhalte aus dem Lehrplan:</b> <b>Die Schülerinnen und Schüler...</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>• wenden erweiterte Spieltechniken und Begleitformen auf dem Orff-Instrumentarium unter Berücksichtigung von Links- oder Rechtshändigkeit an.</li> <li>• begleiten und gestalten Texte und Lieder mit erweiterten musikalischen Ausdrucksmitteln.</li> <li>• hören Werke oder Werkausschnitte bewusst an und beschreiben diese anhand erarbeiteter Aspekte (z.B. Besetzung, Form, Funktion).</li> </ul> <b>Inhalte zu den Kompetenzen:</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>• musikalische Ausdrucksmittel: Lautstärke, Tempo, Tonhöhe, Tondauer, Besetzung</li> <li>• Werke oder Werkausschnitte aus drei der folgenden vier Bereiche: <i>Programm</i>musik, Instrumentalmusik ohne Programm, Vokalmusik, Musiktheater</li> <li>• Aspekte der Werkbeschreibung: Besetzung, Form, Funktion, Lautstärke, Tempo</li> </ul>			
<b>Grobziel:</b> Eigenständige Darstellung eines Tieres in der Musik mit Orff-Instrumenten in Anlehnung an das Werk „Der Karneval der Tiere“ von Camille Saint-Saëns			
<b>Kompetenzerwartungen:</b> Die Schülerinnen und Schüler... <ul style="list-style-type: none"> <li>• verfolgen eine Geschichte, indem sie aufmerksam zuhören. (<b>Methodenkompetenz</b>)</li> <li>• erfahren grundlegende Informationen zum Komponisten und zum Werk durch einen Lehrervortrag und das Hören eines Teilausschnittes des Werkes. (<b>Sach-/Fachkompetenz</b>)</li> <li>• lernen einzelne Parameter zur Beschreibung der Musik kennen, indem sie diese erarbeiten und an der Tafel anordnen. (<b>Sach-/Fachkompetenz, Methodenkompetenz</b>)</li> <li>• setzen die Parameter gezielt beim Instrumentalspiel mit Orff-Instrumenten ein, indem sie ein Tier in Partnerarbeit vertonen. (<b>Sach-/Fachkompetenz, Personalkompetenz, Sozialkompetenz, Methodenkompetenz</b>)</li> <li>• präsentieren die Vertonung des ihnen zugewiesenen Tieres in Partnerarbeit und begründen ihre Komposition mithilfe des ausgefüllten Arbeitsblattes. (<b>Sach-/Fachkompetenz, Personalkompetenz, Sozialkompetenz, Methodenkompetenz</b>)</li> <li>• erkennen und beschreiben die verwendeten Parameter beim Hören von Musik und assoziieren ein Tier damit. (<b>Sach-/Fachkompetenz, Personalkompetenz, Methodenkompetenz</b>)</li> </ul>			

<b>Lehr- und Lernmittel:</b> Klavier, Orff-Instrumente, Bildkarten zur Geschichte, Whiteboard, Magnete, Stift, Portrait des Komponisten, CD (Musikstück „Einleitung und königlicher Marsch des Löwen“ aus dem Werk „Der Karneval der Tiere“ von Camille Saint-Saëns), Bildkarten der Tiere, leere Wortkarten, vorgefertigte Wortkarten, Zylinder, Loskarten, Arbeitsblatt „Steckbrief zum Karneval der Tiere“, Umhänge, Dirigierstab, Regelkarten, Hilfskarten für den Satzanfang						
<b>Stundenverlauf</b>						
<b>Artikulationsstufe</b>	<b>Sozialform</b>	<b>Medien/Material</b>	<b>Inhalt</b>	<b>Unterrichtsprinzip/methodisch-didaktischer Kommentar</b>	<b>Erläuterung zum inklusiven Potential</b>	<b>Zeit (in min.)</b>
Einstieg/Hinführung	Lehrervortrag, Kinokreis	Klavier, Bildkarten zur Geschichte, Whiteboard, Magnete Wortkarten mit Satzanfängen	L erzählt Geschichte von einem Löwen, der zum „Karneval der Tiere“ eingeladen wird → musikalische Untermalung durch zweite Lehrkraft L hängt parallel dazu Bildkarten an das Whiteboard L: Nach der Erzählung stellt L den SuS Fragen zum Inhalt der Geschichte. Wortkarten mit Satzanfängen helfen bei der Formulierung	Veranschaulichung, Schülerorientierung, Aktivierung, Motivation, Emotionalisierung, Ganzheitlichkeit	<b>GE/PIR/L/SE/MIG:</b> Geschichte ist nicht anspruchsvoll und wird über mehrere Sinneskanäle vermittelt (auditiv und visuell)  Visuelle sowie auditive Basis für die philosophische Reflexion über die Musik	7
	Lehrervortrag, Einzelarbeit	Portrait des Komponisten, Whiteboard, Magnet	L hängt Portrait des Komponisten Saint-Saëns an das Whiteboard SuS äußern sich dazu L gibt kurze Information über den Komponisten Saint-Saëns und sein Werk „Der Karneval der Tiere“ L geht anschließend auf das Teilstück „Einleitung und königlicher Marsch des Löwen“ ein	Veranschaulichung, Differenzierung, Informieren	<b>GE/L/MIG:</b> Informationen werden elementarisiert und nur das Nötigste vermittelt <b>HOB:</b> Differenzierung mittels Zusatzmaterial (anspruchsvollerer Text) <b>GE:</b> Vermittlung der Informationen über Tablet/Video und Kopfhörer <b>SE:</b> Informationen auf Blindenschrift	5

Erarbeitung 1	Werkhören, Kinokreis	Bild eines Löwen, Whiteboard, Magnet, CD („Einleitung und königlicher Marsch des Löwen“ aus dem Werk „Der Karneval der Tiere“)	L hängt Bild eines Löwen auf L: „Wir wollen dieses Teilstück nun anhören. Höre genau zu, ob du den Löwen in der Musik erkennst. Wenn ja, überlege dir, mit welchen Adjektiven du die Musik beschreiben würdest.“ SuS hören Teilstück „Einleitung und königlicher Marsch des Löwen“ aufmerksam an	Veranschaulichung, Aktivierung, Einstimmung	<b>Selbstdifferenzierung:</b> Jedes Kind hört das Teilstück entsprechend seiner Voraussetzungen an.	<b>2</b>
---------------	-------------------------	---	--	---	---	----------



	Unterrichtsgespräch, Kinokreis	leere Wortkarten, vorgefertigte Wortkarten, Whiteboard, Magnete, Stift	<p>L hängt Wortkarten verdeckt an Tafel L: „Wie würdest du nun den Löwen in der Musik mit Adjektiven beschreiben?“ SuS assoziieren frei passende Adjektive zum Höreindruck L deckt bei Nennung vorgefertigte Wortkarten auf bzw. beschriftet leere Wortkarten bei neuen Vorschlägen L: Passt Musik zu Geschichte am Anfang?</p>	Schülerorientierung, Aktivierung, Differenzierung, Wertschätzung durch Aufhängen aller Redebeiträge am Whiteboard	<p><b>GE/L/MIG/V:</b> Hilfestellung durch Bildkarte „Löwe“ <b>Alle Förderschwerpunkte:</b> Triviale bis spezifische Adjektive werden anerkannt und wertgeschätzt. → SuS unterschiedlichster Leistungsniveaus können so am Unterrichtsgespräch teilnehmen und Erfolgserlebnisse verbuchen. Vergleich der Assoziationen zur Narration am Anfang und</p>	7
			<p>L hängt Löwenbilder sowie Bild des Komponisten ab L: „Finde nun passende Gegenteile zu den Adjektiven an der Tafel.“ SuS nennen entsprechende Adjektive L schreibt Redebeiträge der SuS auf leere Wortkarten bzw. hängt passende Wortkarten auf L: „Es gibt aber nicht nur die zwei Gegenpole, sondern auch einen Bereich dazwischen. Fallen dir noch andere Adjektive ein?“ SuS äußern sich L schreibt Redebeiträge der SuS auf leere Wortkarten bzw. hängt passende Wortkarten auf</p>	Schülerorientierung, Aktivierung, Differenzierung, Wertschätzung durch Berücksichtigung aller Redebeiträge	<p><b>Alle Förderschwerpunkte:</b> Auch hier können SuS unterschiedlichster Leistungsniveaus am Unterrichtsgespräch teilnehmen (Erleben von Selbstwirksamkeit). → Manche Antonyme bzw. Adjektive sind leichter zu finden, andere schwieriger.</p>	4
Überleitung und Erläuterung des Arbeitsauftrages	Lehrervortrag	Zylinder, Loskarten, laminierte Bildkarten der Tiere, AB „Steckbrief zum Karneval der Tiere“	<p>L: „Auf dem Karneval gibt es natürlich nicht nur den Löwen, sondern noch viele andere Tiere. Wir wollen nun unseren eigenen musikalischen Karneval gestalten, indem je zwei Kinder ein Tier mit Orff-Instrumenten vertonen.“ L erläutert Arbeitsauftrag (Ausfüllen des Steckbriefes in Partnerarbeit, Nutzen der Informationen des Steckbriefes für die Vertonung eines Tieres mit Orff-Instrumenten, Präsentation)</p>	Schülerorientierung, Motivation, Differenzierung	<p><b>Alle Förderschwerpunkte:</b> Arbeitsauftrag ist in leichter Sprache verfasst</p> <p>Fake-Los erlaubt es der Lehrkraft, die Gruppen nach ihrem Ermessen einzuteilen (z.B. leistungsheterogene Gruppen oder Junge-Mädchen), ohne sich dafür rechtfertigen zu müssen → Begünstigung einer positiven Arbeitsatmosphäre</p>	10

			<p><b>L</b> teilt Klasse in Zweier-Teams per Fakelos-Verfahren ein, Lose werden aus einem Zylinder gezogen</p> <p><b>SuS</b> ziehen Tierkarten aus einem anderen Zylinder und verdecken diese vor den anderen Kindern</p> <p><b>L</b> verteilt den passenden Steckbrief zum jeweiligen Tier</p>			
Erarbeitung 2	Partnerarbeit, Instrumentalpraxis	Orff-Instrumente, AB „Steckbrief zum Karneval der Tiere“, Wortkarten am Whiteboard	<p><b>L</b> weist auf Begleitinstrumente hin, die hinsichtlich des Tonumfangs bereits präpariert wurden (vor Stundenbeginn)</p> <p><b>SuS</b> füllen Steckbrief mit Leitfragen zum Tier aus und nutzen bei Bedarf Wortkarten am Whiteboard</p> <p><b>SuS</b> wählen Instrumente und erarbeiten die Vertonung ihres Tieres mit den von ihnen gewählten Orff-Instrumenten</p> <p>→ freie Vertonung oder Vertonung mit Rhythmus und/oder Melodie</p>	Handlungsorientierung, Aktivierung, Schülerorientierung, Differenzierung	<p><b>Alle Förderschwerpunkte:</b></p> <p>Arbeit kann in der Gruppe (je nach Fähigkeiten der einzelnen SuS) aufgeteilt werden</p> <p>→ Erfolgserlebnis für alle SuS</p> <p>SuS entscheiden eigenständig, welchen Schwierigkeitsgrad sie bei der Vertonung wählen</p> <p>→ freie Umsetzung oder Vertonung mit festem Rhythmus und/oder Melodie (Tipps zur Differenzierung auf Rückseite des Steckbriefes)</p> <p>Hilfestellung durch Bild des Tieres und Fragen auf Steckbrief sowie Adjektiven am Whiteboard</p>	20
	Plenum, Kinokreis, Instrumentalpraxis, Unterrichtsgespräch	Orff-Instrumente, AB „Steckbrief zum Karneval der Tiere“, Bildkarten der Tiere, Wortkarten am Whiteboard	<p><b>SuS</b> begeben sich in den Kinokreis und nehmen ihre Steckbriefe, Tierkarten und Instrumente mit</p> <p><b>L:</b> „Stelle dein Tier der Klasse mit deinen Instrumenten vor. Die anderen dürfen erraten, um welches Tier es sich handelt. Beschreibe was du hörst mit passenden Adjektiven. Nutze dazu auch die Adjektive an der Tafel.“</p> <p><b>SuS</b> präsentieren die Vertonung ihres Tieres vor der Klasse und halten die</p>	Handlungsorientierung, Schülerorientierung, Differenzierung, Darbietung, Wiederholung und Anwendung der gelernten Inhalte	<p><b>Alle Förderschwerpunkte:</b></p> <p>Anerkennung und Wertschätzung aller präsentierten Ergebnisse</p> <p>Alle SuS nehmen am Ratespiel teil, alle können Vermutungen äußern. Es besteht Chancengleichheit, was den richtigen Tipp angeht.</p> <p>Hilfestellung durch Adjektive am Whiteboard</p>	20

			<p>Tierkarten und Steckbriefe weiterhin verdeckt</p> <p><b>SuS</b> tippen, um welches Tier es sich handelt und begründen dies mit Hilfe der Adjektive an der Tafel</p> <p><b>SuS</b> lösen das Rätsel auf, indem sie ihre Bildkarte aufdecken und an die Tafel hängen sowie ihre Komposition durch die erarbeiteten Steckbriefe begründen</p>			
Sicherung	Lehrervortrag, Instrumentalpraxis, Plenum, Kinokreis	Bildkarten der Tiere, Klavier, Orff-Instrumente	<p><b>L</b> dreht Whiteboard um (leere Fläche)</p> <p><b>L</b> erzählt Geschichte vom Löwen, der auf dem Karneval angekommen ist und von den anderen Tieren begrüßt wird</p> <p>→ zweite Lehrkraft spielt parallel dazu leise Musik</p> <p><b>L</b> hängt bei Nennung des jeweiligen Tieres entsprechende Bildkarte an das Whiteboard</p> <p>→ die SuS-Gruppe, deren Tier genannt wird, spielt ihre Komposition vor</p>	Handlungsorientierung, Schülerorientierung, Aktivierung, Motivation, Darbietung, Ergebnisse der PA werden zusammengetragen und gemeinsam praktiziert bzw. musiziert	<p><b>Alle Förderschwerpunkte:</b></p> <p>Alle SuS beteiligen sich an der Gestaltung der Erzählung durch Präsentation ihrer Komposition. Durch aktive Teilnahme erleben die SuS Selbstwirksamkeit.</p>	5
		Klavier, Orff-Instrumente, Zylinder, Bildkarten der Tiere, Dirigierstab, Umhänge, Regelkarten	<p><b>L:</b> „Auf einem richtigen Karneval tanzt man zu unterschiedlicher Musik. Dabei bestimmt der Dompteur, wer die Musik spielen darf. Die anderen sind Zuschauer und schnipsen bzw. klatschen im Takt.“</p> <p><b>L</b> erläutert Regeln, die es dabei zu beachten gilt</p> <p>→ zweite Lehrkraft spielt parallel dazu nach Belieben passende Musikstücke, kann jedoch auch vom Dompteur abgewählt werden</p> <p><b>L</b> wird zum Dompteur, indem er Bildkarten der Tiere an die Tafel hängt, wenn die Gruppe des abgebildeten Tieres</p>	Handlungsorientierung, Schülerorientierung, Aktivierung, Motivation, Differenzierung, spielerisches Zusammenführen und Aufführen der Kompositionen	<p><b>Alle Förderschwerpunkte:</b></p> <p>Alle SuS sind aktiv – SuS spielen ihr Instrument, sind Zuschauer (klatschen oder schnipsen) oder schlüpfen in die Rolle des Dirigenten.</p> <p><b>Selbstdifferenzierung:</b> durch Übernahme unterschiedlicher Aufgaben</p> <p><b>VE:</b> einfache klare Regeln am Whiteboard</p>	8

			spielen soll und wieder abhängt, wenn der Auftritt der Gruppe beendet ist L fragt nach freiwilligen SuS, die zum Dompteur werden wollen (immer zu zweit) L übernimmt den musikalischen Part der SuS, die Dompteure sind			
Abschluss	Plenum, Sitzkreis	Zylinder, laminierte Hilfskarten für den Satzanfang	SuS begeben sich in einen Sitzkreis L fordert SuS auf, sich zur Doppelstunde zu äußern: Welche Aspekte haben den Kindern gut/schlecht gefallen, sind leicht/schwergefallen bzw. was haben SuS aus der Stunde mitgenommen? L legt Hilfskarten mit adäquaten Satzanfängen in die Mitte des Kreises SuS äußern sich reihum → Kind, das spricht, setzt den Zylinder auf  Reflexion: Vergleich der Kompositionen mit dem Originalwerk	Reflexion, Schülerorientierung, Visualisierung	<b>Alle Förderschwerpunkte:</b> Alle SuS beteiligen sich durch ihren Redebeitrag an der abschließenden Reflexion. → Stärkung der Selbstreflexionskompetenz <b>VE:</b> Alle SuS hören einander aufmerksam zu. Hilfsmittel ist hierbei der Zylinder, der anzeigt, wer gerade spricht. → Stärkung des Gefühls gegenseitiger  Wertschätzung und Achtung voreinander <b>GE/LE/MIG:</b> Hilfskarten mit Satzanfängen erleichtern das Formulieren der eigenen Gedanken sowie das Sprechen vor der Klasse.	<b>2</b>

Abkürzungen:

SuS = Schülerinnen und Schüler; L = Lehrkraft; PA = Partnerarbeit; AB = Arbeitsblatt

SPR = Sprache; MIG = Migration; SI = Soziale Integration; VE = Verhalten; PIR = Hören; ME = Motorische Entwicklung; LE = Lernen; GE = Geistige Entwicklung; SE = Sehen;

HOB = Hochbegabung

## **Anhang 5.2: Geschichte zum Unterrichtsbeispiel „Karneval der Tiere“ Teil I:**

Ein Löwe namens Simba lag in der Savanne im Schatten eines kühlenden Baumes (*Bild 1*).

Nach einer gewissen Zeit wurde ihm langweilig und er beschloss etwas umherzustreifen.

Er rannte zu seinem Lieblingsplatz, eine Aussichtsplattform auf der Spitze eines kleinen Berges (*Bild 2*). Simba suchte diesen Ort oft auf, um nachzudenken, Freunde zu treffen oder aber auch, um sein Revier zu überblicken, in dem er lebte. Auch konnte der Löwe von diesem Punkt aus sein eigenes Zuhause gut sehen.

Plötzlich bemerkte Simba, dass der Postbote, ein kleiner Affe, in seine Straße eingebogen war und einen Brief in seinen Briefkasten eingeworfen hatte. Simbas Augen wurden immer größer und die Ungeduld packte ihn, was das wohl für ein Brief sein würde.

Simba überlegte nicht lange und huschte den Berg hinunter, an den Bäumen und Sträuchern der Savanne vorbei bis vor seine Haustür.

Keuchend blickte er durch den Schlitz des Postkastens, öffnete diesen und holte mit seiner kräftigen Pranke den Brief heraus (*Bild 3*). Er riss den Umschlag auf. Und was sah er da? Eine Einladung zum „Karneval der Tiere“!

Sein Herz raste. Er war noch nie auf *dem* „Karneval der Tiere“ gewesen. Wer ihm wohl dort begegnen würde? Wie es dort wohl aussehen würde?

Voller Vorfreude packte er seinen Koffer (*Bild 4*), um sich kurzerhand auf den Weg zu machen – zum „Karneval der Tiere“ (*Bild 5*).

## Teil II:

Der Löwe Simba ist nun auf dem „Karneval der Tiere“ angekommen – bunte Farben, viele Leckereien und eine bunte Schar an Tieren aus allerlei Ländern tauchen vor ihm auf.

Natürlich kennt der Löwe noch keinen, doch nach wenigen Augenblicken tapsen *die Hunde* auf ihn zu und begrüßen ihn feierlich mit einem kleinen Ständchen (→ Einsatz der Hundegruppe).

Sodann folgen *die Pferde*, die wiehernd angerannt kommen, um den neuen Gast mit ihrer Musik zu begrüßen (→ Einsatz der Pferdegruppe).

*Die Kängurus* kommen in schnellem Tempo auf den Löwen zugesprungen und heißen ihn mit ihrer Musik willkommen (→ Einsatz der Kängurugruppe).

*Die Fliegen*, kaum sichtbar, setzen sich auf die Schulter des Löwen und bringen mit ihrem kleinen Ständchen ihre Freude über den Karneval zum Ausdruck (→ Einsatz der Fliegengruppe).

Nun kommen *die Fische* angeschwommen. Sie schwirren im Wasser umher und springen voller Freude im Wasser auf und ab (→ Einsatz der Fischgruppe).

*Die Hähne und Hühner* folgen sogleich und bringen ihr Ständchen vor (→ Einsatz der Hühner-/Hahnengruppe).

*Die Vögel* kommen angefliegen und zwitschern lieblich, um den neuen Gast willkommen zu heißen (→ Einsatz der Vogelgruppe).

Und wer kommt nun? *Die Kühe*, die sich dem Kreis der Tiere mit ihrem Ständchen anschließen (→ Einsatz der Kuhgruppe).

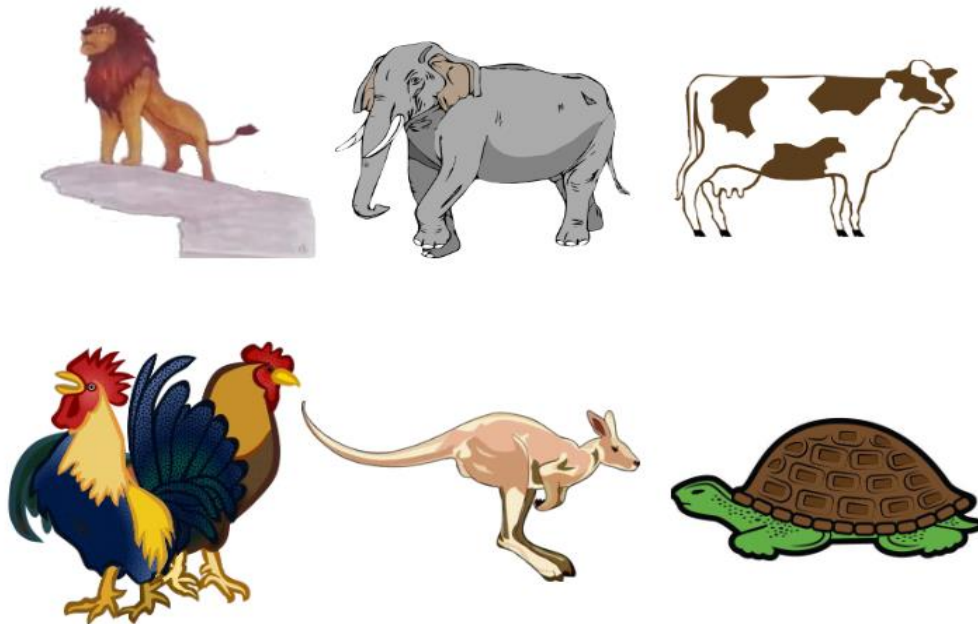
Eine Staubwolke tut sich auf. Wer mag es wohl sein? *Die Elefanten* mit ihren großen schweren Schritten kommen auf die Tiere zu. Sie türmen sich auf und ja, auch sie bringen ein Ständchen vor (→ Einsatz der Elefantengruppe).

In langsamen Schritten nähern sich schließlich die letzten Tiere, *die Schildkröten*. In aller Ruhe begrüßen sie den Kreis der Tiere und beginnen zu musizieren (→ Einsatz der Schildkrötengruppe).

Berauscht vom Karneval und den netten Gästen auf dem Fest erwidert *der Löwe* die Begrüßungen aller Tiere und bringt zu guter Letzt auch sein Ständchen vor (→ Einsatz des Löwen).

## Anhang 5.3: Weitere Zusatzmaterialien und Tafelbilder zum Unterrichtsbeispiel „Karneval der Tiere“

## Tafelbild zur Sicherungsphase

**Regeln:**

1. Ich achte auf meinen Einsatz.

2. Ich spiele mein Instrument so, dass alle Beteiligten zu hören sind.

3. Ich achte auf den Takt.

## Tafelbild zur Erarbeitungsphase (Beispiel: Löwe)



laut

leise

schnell

langsam

hoch

tief

polyphon

unisono

majestätisch

## Tafelbild zur Einstiegs- bzw. Hinführungsphase



Bildquelle:  
<https://commons.wikimedia.org/wiki/File:Saintsaens.jpg>  
<https://upload.wikimedia.org/wikipedia/commons/0/0b/Saintsaens.jpg>  
 Attribution: Nadar / Public domain

Regelkarten:

## Regeln:

**1.** Ich achte auf meinen Einsatz.

**2.** Ich spiele mein Instrument so, dass alle Beteiligten zu hören sind.

**3.** Ich achte auf den Takt.



## Steckbrief zum Karneval der Tiere



*Bild des jeweiligen Tieres*

Name des Tieres: \_\_\_\_\_

### Wo lebt das Tier?

- Deutschland / Europa
- Afrika
- Im Wasser
- Australien

### Was frisst das Tier?

- |                                |                                |
|--------------------------------|--------------------------------|
| <input type="radio"/> Gras     | <input type="radio"/> Körner   |
| <input type="radio"/> Pizza    | <input type="radio"/> Würmer   |
| <input type="radio"/> Fleisch  | <input type="radio"/> Alles    |
| <input type="radio"/> Pflanzen | <input type="radio"/> Plankton |
| <input type="radio"/> Hafer    |                                |

### Das Tier ist...

- |                               |  |
|-------------------------------|--|
| <input type="radio"/> groß    | <input type="radio"/> wild               |
| <input type="radio"/> klein   | <input type="radio"/> ein Haustier       |
| <input type="radio"/> schwer  | <input type="radio"/> ein Meeresbewohner |
| <input type="radio"/> leicht  | <input type="radio"/> ein Fluchtier      |
| <input type="radio"/> langsam | <input type="radio"/> gefährlich         |
| <input type="radio"/> schnell |  |



Versucht euer Tier mit den **Adjektiven** zu **beschreiben**, die an der Tafel stehen!



Hat eure Musik einen bestimmten **Rhythmus**? Wenn nein, dann versucht einen **passenden Rhythmus** zu finden!



**Probiert die Adjektive** vom Whiteboard **auf euren Instrumenten** aus, z.B. spielt eure Musik **schneller/ langsamer**!

### Anhang 5.4: Artikulationsschema zum Unterrichtsbeispiel „Wir singen, spielen und tanzen Namikas ‚Je ne parle pas Français‘“

Phase	Sozialform und Handlungsmuster	Medien/Material	Unterrichtsverlauf	Unterrichtsprinzip/ Didaktisch- methodischer Kommentar	Bemerkung im Kontext von Heterogenität	Zeit
<b>Ankommen</b>	Kinder am Platz (wenn Zeit ist: Stühle wie im Flugzeug anordnen, Tische wegschieben)  Kinder werden in den Stehkreis gebeten	PPP Eindrücke Paris; dazu: Lied Instrumental	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Impuls: Kinder sind Passagiere im Flugzeug. Sie schließen die Augen. Ansage der Crew (Lehrerin)</li> <li>• L: <i>Bonjours Mesdames et Messieurs – wir befinden uns nun auf dem Landeanflug. Bitte begeben Sie sich auf Ihre Plätze und schnallen Sie sich an. Wenn Sie aus dem Fenster schauen, können Sie schon die Stadt unter uns sehen... (siehe Anhang)</i></li> <li>• Es folgt die „Diashow“ mit Eindrücken aus Paris, begleitet von der Instrumentalversion des Liedes</li> <li>• Nach der „Landing“: <i>Dann bitten wir die Passagiere in den vorderen Reihen zuerst auszusteigen,... Nach dem langen Flug strecken wir zuerst unsere Beine,...</i></li> </ul>	Hinführen an das Land/die Kultur, in der das Lied spielt; „Phantasiereise“	Zugang über mehrere Sinne: hören/sehen Erweiterbar: schmecken, riechen; Z.B. Mitbringen von typischen französischen Speisen/Getränken	7 min
<b>Vorwissen</b>	Stehkreis	Gitarre zum Anspielen der Töne	<ul style="list-style-type: none"> <li>• L: <i>Wohin ging die Reise?</i> Schüler erzählen, was sie erkannt haben, was sie bereits über Frankreich wissen</li> <li>• L: <i>Was sagen Franzosen, wenn sie sich aufregen? Oder wenn sie erstaunt sind?</i></li> <li>• Einsingen auf „Oh la la“ Steigerung von f´ bis c´´ auf der Melodie des Stücks</li> </ul>	Aufgreifen eines Teils des Refrains bereits in der Aufwärmphase	Vermittlung des Stoffs in kleinen Schritten: wenn der Refrain in Gänze erarbeitet wird, können die Schüler schon auf diesen Melodie-Baustein zurückgreifen	3-5 min
<b>Informieren</b>	Stehkino	Text des Refrains am Whiteboard	<ul style="list-style-type: none"> <li>• L: <i>Hat jemand schon eine Idee, was wir heute machen werden?</i></li> </ul>	Tipp für die Melodieerarbeitung:	Liedtext wird optisch in jeweils vier Spalten (4/4 Takt)	5 min

		Gitarre	<ul style="list-style-type: none"> <li>• ZA: <i>Wir singen und begleiten Namikas „Je ne parle pas francais“</i></li> <li>• Die Lehrerin singt vor, die Schüler singen nach (Imitation)</li> </ul>	Refrain setzt sich aus drei einfachen Melodieteilen zusammen;	unterteilt -> keinerlei Vorkenntnisse notwendig, weder Noten noch Notenwerte; Besonderes Augenmerk auf saubere Aussprache und Verständnis, vor allem der fremdsprachigen Passagen	
<b>Verarbeiten</b>	Gruppenarbeit (ideal: getrennte Räume, ggf. auch Flur, und drei Gruppenleiter)	<p>Bildkarten:</p> <ol style="list-style-type: none"> <li>1) Tanz</li> <li>2) Boomwhacker</li> <li>3) Bodypercussion</li> <li>4) Ukulele</li> </ol> <p>Gruppenarbeit:</p> <ol style="list-style-type: none"> <li>1) Tanz: „Noten“ Schrittfolgen</li> <li>2) Boomwhacker „Noten“ und Boomwhacker</li> <li>3) Bodypercussion „Noten“</li> </ol>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• L: <i>Sehr gut. Jetzt haben wir den Refrain gemeinsam gesungen. Du hast bestimmt eine Idee, wie man das Lied noch umsetzen kann!</i></li> <li>• L pinnt Bildkarten an die Tafel, wenn richtige Begriffe fallen;</li> <li>• bevor die Kinder sich für eine Gruppe entscheiden, führt die Lehrkraft jedes Instrument/jede Form einmal vor</li> </ul> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Gruppenarbeit: <ul style="list-style-type: none"> <li>○ 1 Tanz: einfache Schrittfolge mit Augenmerk auf Gesten der Hände</li> <li>○ 2 Boomwhacker: jeweils zwei Kinder spielen einen Akkord</li> <li>○ 3 Bodypercussion: Kinder klatschen in die Hände, patschen auf die Oberschenkel und stampfen mit dem Fuß im rhythmischen Wechsel</li> <li>○ 4. Ukulele (optional)</li> </ul> </li> <li>• Präsentation der Gruppenarbeiten vor den anderen Kindern (auch hier Differenzierung möglich)</li> </ul>		<ul style="list-style-type: none"> <li>• <b>Differenzierung allg.:</b> Notenmaterial kann gelesen werden ohne Vorkenntnisse</li> <li>• <b>Differenzierung der Arbeitsgruppen:</b> <ol style="list-style-type: none"> <li>1) <b>Tanz</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Choreographie (Lernziel)</li> <li>• Grundschrift (leicht)</li> <li>• eigene Tanzelemente (anspruchsvoll)</li> </ul> </li> <li>2) <b>Boomwhacker</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Akkordbegleitung (Lernziel)</li> <li>• Vereinfachte Begleitung - ein Ton statt zwei - (leicht)</li> <li>• drei Töne pro Akkord/ eigener Rhythmus (anspruchsvoll)</li> </ul> </li> <li>3) <b>Bodypercussion:</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Rhythmusfolge (Lernziel)</li> <li>• Grundrhythmus – „A-pfelbaum“ – (leicht)</li> <li>• eigener Rhythmus und/oder weitere Körperteile (anspruchsvoll)</li> </ul> </li> </ol> </li> </ul>	3 min 15 min 5min

<b>Auswerten</b>	Sitzkreis	10 Fragekarten	Zehn Fragen zum Abschluss (gelenkte/s Reflexion/Feedback) – Fragekarten liegen in der Kreismitte, Schüler kommen der Reihe nach dran und wählen aus, zu welcher Karte sie eine Antwort geben wollen	Jeder Schüler wird in die Reflexion eingebunden;	Gelenktes Feedback durch Karten bietet Inspiration und Formulierungshilfen; Fragen unterschiedlicher Schwierigkeit	3 min
------------------	-----------	----------------	---	--	--	-------

Anhang 5.5: Weitere Zusatzmaterialien zum Unterrichtsbeispiel „Wir singen, spielen und tanzen Namikas ‚Je ne parle pas Français‘“

## Je ne parle pas français - Namika

1	2	3	4
Je ne	parle	pas fran -	çais, aber
1	2	3	4
bitte	red wei -	ter.	Alles,
1	2	3	4
was du	so er -	zählst,	hört sich
1	2	3	4
irgend -	wie nice	an.	Und die
1	2	3	4
Zeit bleibt	einfach	stehn, ich	wünscht ich
1	2	3	4
könnte	dich ver -	stehn.	Je ne
1	2	3	4
parle	pas fran -	çais,	aber
1	2	3	4
bitte	red wei -	ter.	×
1	2	3	4
×	Oh	la la	la la la
1	2	3	4
la	la	la	la
			×





Je ne

par -	le	pas	fran -	cais,		a -	ber	bit -	te	red	wei -	ter.		Al -	les
1	+	2	+	3	+	4	+	1	+	2	+	3	+	4	+
A		A		D		D		E		E		A		A	
C		C		F		F		G		G		C		C	

was	du	so	er -	zählst,		hört	sich	ir -	gend -	wie	nice	an.		Und	die
1	+	2	+	3	+	4	+	1	+	2	+	3	+	4	+
A		A		D		D		E		E		A		A	
C		C		F		F		G		G		C		C	

Zeit	bleibt	ein -	fach	stehn	ich	wünscht	ich	könn -	te	dich	ver -	stehn.		Je	ne
1	+	2	+	3	+	4	+	1	+	2	+	3	+	4	+
A		A		D		D		E		E		A		A	
C		C		F		F		G		G		C		C	

par -	le	pas	fran -	cais,		a -	ber	bit -	te	red	wei -	ter.			
1	+	2	+	3	+	4	+	1	+	2	+	3	+	4	+
A		A		D		D		E		E		A		A	
C		C		F		F		G		G		C		C	

	Oh	la	la	la	la		la	la	la		la	la			
1	+	2	+	3	+	4	+	1	+	2	+	3	+	4	+
A		A		D		D		E		E		A		A	
C		C		F		F		G		G		C		C	

	Oh	la	la	la	la		la	la	la		la	la			
1	+	2	+	3	+	4	+	1	+	2	+	3	+	4	+
A		A		D		D		E		E		A		A	
C		C		F		F		G		G		C		C	







1	2	3	4
parle	pas fran-	cais,	aber
1	2	3	4
bitte	red wei-	ter.	Alles,




1	2	3	4
was du	so er -	zählst,	hört sich

1	2	3	4
irgend -	wie nice	an.	Und die

1	2	3	4
			
Oh	la	la	la la

1	2	3	4
			
la	la	la	laaaaaaaaaaaah.

1	2	3	4
			
Oh	la	la	la la la

1	2	3	4
			
la	la	la	laaaaaaahhhh



## Anhang 5.6: Artikulationsschema zum Unterrichtsbeispiel „Wir lernen das Werk ‚Die vier Jahreszeiten‘ von Vivaldi kennen“

<b>Thema:</b> Wir lernen das Werk „Die vier Jahreszeiten“ von Vivaldi kennen				
<b>Klasse:</b> 3. Klasse	<b>Fach:</b> Musik	<b>Datum:</b> 12.12.2019	<b>Zeit:</b> 8:00 – 09:30 Uhr	<b>Lehrplanverortung:</b> Lernbereich 2: Musik-Mensch-Zeit Lernbereich 4: Musik und ihre Grundlagen
<p><b>Lerninhalte aus dem Lehrplan:</b>  <b>Die Schülerinnen und Schüler...</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- hören Werke oder Werkausschnitte bewusst an und beschreiben diese anhand erarbeiteter Aspekte.</li> <li>- unterscheiden nach Höreindruck vokale und instrumentale Klangfarben und beschreiben Lautstärke, Tempo, Tonhöhe, Tondauer und Besetzung, um über ihre Wahrnehmung von Musik zu kommunizieren.</li> </ul> <p><b>Inhalte zu den Kompetenzen:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Werke oder Werkausschnitte aus drei der folgenden vier Bereiche: Programmmusik, Instrumentalmusik ohne Programm, Vokalmusik, Musiktheater</li> <li>- vokale und instrumentale Klangfarben: einstimmig – mehrstimmig, Chor – Orchester</li> </ul>				
<p><b>Groblernziele:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Kennenlernen des Werkes „Die vier Jahreszeiten“ mit dem Fokus auf die eigene Wahrnehmung und Gefühle</li> </ul>				
<p><b>Kompetenzerwartungen:</b></p> <p><b>Die Schülerinnen und Schüler</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- erkennen Naturgeräusche und benennen diese. <b>(Personalkompetenz)</b></li> <li>- verknüpfen Inhalt eines Stückes und dazu passende Bilder. <b>(Personalkompetenz)</b></li> <li>- erarbeiten die verschiedenen Ausschnitte des Stückes in der Gruppe und visualisieren diese. <b>(Methoden-, Sach-, Sozial-, Personalkompetenz)</b></li> <li>- drücken eigene Wahrnehmung und Gefühle zum Stück aus und halten diese künstlerisch fest. <b>(Personalkompetenz)</b></li> <li>- finden passende Adjektive zur Verdeutlichung der Melodik. <b>(Sachkompetenz)</b></li> <li>- präsentieren ihre Ergebnisse und beobachten die Präsentationen anderer Gruppen. <b>(Methodenkompetenz)</b></li> </ul>				
<b>Lehr- und Lernmittel:</b> Tafel, Kreide, Magnete, Bildkarten, Wortkarten, Hörbeispiele, Arbeitsblatt				



Phase	Sozialformen und Handlungsmuster	Medien/Material	Unterrichtsverlauf	Unterrichtsprinzip/didaktisch-methodischer Kommentar	Bemerkungen im Kontext von Heterogenität	Zeit (min)
Erarbeitung/Zusammenführung und Sicherung der Ergebnisse	Darbietung, Lehrervortrag, Arbeitsauftrag		L: „Als nächstes darfst du in einer Gruppe arbeiten. Dazu spiele ich dir vier Ausschnitte eines bekannten Werkes vor und du bekommst Bildkärtchen. Während des Zuhörens versuchst du in der Gruppe, die Bildkärtchen den Liedausschnitten zuzuordnen. Benutze hierfür Auch die Wortkärtchen, die ich austeile.“	Darbietung	<b>LE/GE/MIG/HÖ:</b> Durch die Wortkarten und Bildkarten kann das Gehörte visuell beschrieben werden. <b>HÖ/VE/SPR/LE/GE/SE:</b> Die Gruppen können so eingeteilt werden, dass jeder individuelle Förderbereich durch einen Begabungsbereich ausgeglichen wird. <b>HOB:</b> SuS können frei formulieren, was ihnen zusätzlich aufgefallen ist (z.B. Instrumente). <b>HÖ:</b> Für SuS mit dem Förderschwerpunkt Hören wird das Stück zusätzlich visualisiert. <b>SPR:</b> Für die Gruppenpräsentation können vorgefertigte Satzanfänge helfen. <b>SE:</b> Schüler können sich die Bildkarten von ihren Klassenkameraden beschreiben lassen. Auch können zusätzlich	45 min
	Gruppenarbeit	Wortkärtchen, Bildkärtchen, Hörbeispiel	L teilt Wortkärtchen und Bildkärtchen aus. Anschließend werden die Werksequenzen abgespielt.	Gruppenarbeit Differenzierung, Handlungsorientierung, Schülerorientierung, Motivierung, Selbsttätigkeit		
	Plenum		Jede Gruppe stellt ihr Ergebnis vor und begründet ihre Entscheidungen.	Unterrichtsgespräch, Würdigung der Ergebnisse, Präsentation vor der Klasse		
	Lehrervortrag		L: „Was denkst du, wie könnte das Werk heißen? Oder kennst du das Werk vielleicht schon?“			
	Schüleräußerung		Schüler äußern sich.	Zielangabe, Selbsttätigkeit		

	Lehrervortrag/ Zielangabe	Tafel	<p>L: „Das Werk heißt „Die vier Jahreszeiten“ und wurde von Vivaldi komponiert. Vivaldi war ein berühmter Musiker, über den du in einer anderen Musikstunde noch mehr erfahren wirst.“</p> <p>L schreibt die Zielangabe an die Tafel.</p> <p><u>Zusammenführung und Sicherung der Ergebnisse:</u></p> <p>Tafel wird in vier Quadranten aufgeteilt – Frühling, Sommer, Herbst und Winter.</p>	Information, Zielangabe	zu Bildern Riech-/Fühlsäckchen zum Zuordnen angeboten werden.	
Plenum		Tafel, Wortkärtchen, Bildkarten	L bespricht mit SuS, welche musikalischen Merkmale zu den jeweiligen Jahreszeiten passen. Dazu werden verschiedene vorab angefertigte Wortkarten und Bildkarten in die Mitte der Tafel gehängt und anschließend von verschiedenen Schülern zugeordnet.	Handlungsorientierung, Schülerorientierung, Visualisierung	<b>VE:</b> Hier können die Kinder aufstehen und sich bewegen.	



	Lehrervortrag	Tafel, Post Its, Hörbeispiele, Arbeitsblatt	<p>Die vier Liedausschnitte werden nacheinander vorgespielt. Kinder bekommen Post Its, welche sie während des jeweiligen Ausschnitts an die ihrer Meinung nach passende Tafelstelle kleben. Nach dem jeweiligen Ausschnitt wird aufgelöst welche Jahreszeit abgespielt wurde. Betont wird immer, dass es an dieser Stelle kein richtig oder falsch gibt.</p> <p>L: „Als nächstes hörst du noch einmal alle vier Ausschnitte des Stückes. Hierfür bekommst du ein Arbeitsblatt von mir.“</p> <p>L teilt AB an SuS aus, welches jeweils ein Kästchen für die vier Jahreszeiten beinhaltet. SuS dürfen, während sie den Stücken zuhören, passende Bilder zu den Jahreszeiten malen.</p>	<p>Bewegungsanlass, Anonymität, Anregung zu eigener Meinung, individuelle Selbstkontrolle</p> <p>Selbsttätigkeit, Ganzheitlichkeit, Veranschaulichung, Reflexion</p>	<p><b>SPR/SE/LE/GE:</b> Arbeitsauftrag kann unterstützend mit Bildkarten oder Zeichensprache dargestellt werden. Arbeitsauftrag wird mehrmals wiederholt.</p> <p><b>LE/GE:</b> Durch die Anonymität der Post Its wird nicht offensichtlich, ob ein Kind die „richtige“ Auswahl getroffen hat.</p> <p><b>VE:</b> Beim Malen dürfen die Kinder gerne mitsummen.</p>	
--	---------------	---	--	--	---	--

Schluss	Sitzkreis	Blatt mit Fantasiereise, evtl. Musik	Zum Abschluss der Stunde bilden die SuS in einen Massagekreis. Die SuS kommen zur Ruhe und schließen ihre Augen. Die Lehrerin liest eine Fantasiereise vor und die SuS verfolgen diese gedanklich. Wer mag, darf seinem Nachbarn dazu passende Muster auf den Rücken malen.	Ruheimpuls, Handlungsorientierung, soziale Kommunikation	<b>VE</b> : Die SuS kommen zur Ruhe, können entspannen und verarbeiten.  <b>HÖ</b> : Fantasiereise kann mit Gebärden unterstützt werden.	5 Min
---------	-----------	--	---	---	--	-------

Kürzel: **SuS**= Schülerinnen und Schüler, **L**= Lehrkraft, **VE**=Verhalten

**LE** - Lernen, **GE** - Geistige Entwicklung, **ME** - Motorische Entwicklung, **HÖ** - Hören, **SE** - Sehen, **MIG** - Migration, **SPR**- Sprache, **HOB** - Hochbegabung

## Anhang 5.7: Artikulationsschema zur Unterrichtsstunde „Grundlegende Einführung der Notenwerte“

<b>Thema: Grundlegende Einführung der Notenwerte</b>			
<b>Klasse:</b> 1	<b>Fach:</b> Musik	<b>Zeit:</b> 45min.	<b>Lehrplanverortung:</b> LB 3 Bewegung – Tanz - Szene LB 4 Musik und ihre Grundlagen
<p><b>Lerninhalte aus dem Lehrplan:</b></p> <p><b><u>Lernbereich 3</u></b></p> <p><b>Die Schülerinnen und Schüler...</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• führen freie und metrisch gebundene Bewegungen koordiniert mit und ohne Musik aus, um verschiedene Ausdrucksmöglichkeiten des Körpers spielerisch zu entdecken.</li> <li>• übertragen einfache musikalische Kompositions- und Gestaltungsprinzipien in Bewegungshandlungen (z.B. imitieren, führen – folgen, schnell – langsam).</li> <li>• gestalten musikalische Spielszenen zu Liedtexten, Gedichten oder Erzählungen mit verschiedenen künstlerischen Ausdrucksmitteln (Bewegung, Tanz, Musik, darstellendes Spiel).</li> </ul> <p><b><u>Lernbereich 4</u></b></p> <p><b>Die Schülerinnen und Schüler...</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• entwickeln beim Musizieren und Hören grafische Zeichen zur Darstellung von einfachen rhythmischen Bausteinen, Melodien und Klangerlebnissen und ordnen diese begründet zu, um ein erstes Verständnis für die Notation von Musik zu erwerben.</li> <li>• unterscheiden nach Höreindruck vokale und instrumentale Klangfarben und beschreiben Lautstärke, Tempo, Tonhöhe und Tondauer, um ihre Wahrnehmung von Musik auszudrücken.</li> <li>• wenden ein grundlegendes Fachvokabular im Gespräch über Musik an.</li> </ul>			
<b>Großlernziel:</b> Grundverständnis von Notenwerten und Verknüpfung mit verschiedenen Bewegungseinheiten.			
<b>Lehr- und Lernmittel:</b> Bild-, Bewegungs-, Wort- und Notenkarten, Roboterbild, Tafel, Magnete			

Phase	Sozialform und Handlungsmuster	Medien/Material	Unterrichtsverlauf	Unterrichtsprinzip/didaktisch-methodischer Kommentar	Bemerkung im Kontext von Heterogenität	Zeit
<b>Einstieg/Hinführung</b>	Kinder werden in den Kinositz gebeten	Notenkarten, Pizzakarten, evtl. Roboterbild	<p>Vorstellung der Lehrkräfte:</p> <p>Roboter (Lehrkraft):  <i>„Meine Kollegin/mein Kollege (Frau x/Herr y) und ich haben ein Geheimnis – ich habe meine Kollegin/meinen Kollegen auf eine bestimmte Sprache bzw. ein bestimmtes Zeichen programmiert.“</i> (Karten auslegen).</p> <p>L: <i>„pass genau auf, was mein/e Kollege/in bei den einzelnen Karten macht“</i></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Schüler und Schülerinnen zeigen Noten und Pizzateile, die umgedreht auf dem Boden liegen.</li> </ul> <p>Lehrkraft führt nun Bewegungen und Klatschen zu den Notenwerten durch.</p>	Einstimmung, Ankommen, Hinführen	Zugang über mehrere Sinne (sehen, hören)	15 min.

<b>Einstimmung/ Hinführung</b>	Kinokreis		<ul style="list-style-type: none"> <li>• <b>L:</b> <i>Was hast du beobachtet?</i></li> <li>• <b>SuS:</b> Äußern Vermutungen z.B. „bei den ausgemalten Kugeln bewegt sich (der Roboter) Frau x/Herr y schneller“</li> <li>• <b>L:</b> Weist die Kinder daraufhin, dass das was mithilfe der Noten getanzt wurde, als „Notenwerte“ bezeichnet wird. Die Notenwerte zeigen, wie oft und wie lange sich der Roboter bewegen muss.</li> </ul>			
<b>Erarbeitung/ Sicherung der Ergebnisse</b>	Kinositz	Bildkarten, Wortkarten, Notenkarten, Bewegungs- karten	<p>Notenkarten, die Pizzastücke, die Wortkarten und die Bewegungskarten hängen an der Tafel.</p> <p>Die Karten werden gemeinsam sortiert (siehe Tafelbild des Zusatzmaterials)</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• <b>L:</b> <i>„Hast du eine Idee, wie wir die Karten an der Tafel sortieren können?“</i></li> </ul>	Motivierung, Aktivierung, Veranschaulichung		8 min.

<b>Erarbeitung/ Sicherung der Ergebnisse</b>	Freie Bewegung im Raum  (ideal: freier Raum oder Tische und Stühle beiseite räumen)	Bildkarten	<ul style="list-style-type: none"> <li>• <b>L:</b> „Jetzt lernen wir alle die Robotersprache/Programmiersprache.“</li> </ul>	Aktivierung, Rhythmisierung	<ul style="list-style-type: none"> <li>• <b>Differenzierung:</b> Bewegungen werden durch Bildkarten visuell dargestellt und bieten zusätzliche Orientierung.</li> </ul>	15 min.
<b>Abschluss</b>	Frei im Raum	Bildkartenreihe, Tafel	<ul style="list-style-type: none"> <li>• <b>L:</b> wir haben einen Geheimcode vorbereitet, den wir gemeinsam lösen.“</li> </ul> <p>→ Lehrkraft hängt oder schreibt eine beliebige Anzahl an Notenwerten und Takten (4/4 Takt) an die Tafel und deutet auf die Notenwerte, die mit den bereits erlernten Bewegungen „getanzt“ werden sollen. Als Hilfestellung kann die Lehrkraft die Bewegungen mit der Klassen zu Anfang gemeinsam durchführen. Wenn die Bewegungen den Notenwerten sicher zugeordnet und dementsprechend ausgeführt werden können, führen die Schülerinnen und Schüler die Bewegungen selbstständig aus. Die Lehrkraft zählt nun das Metrum mit und zeigt die jeweiligen Notenwerte an.</p>	Verarbeitung	Schwierigkeitsgrad des Codes ist variierbar (Länge des Notenbeispiels und Auswahl Notenwerte)	5 min.

<b>Reflexion</b>	Kinokreis	Hüpfampel, Reflexionskarten	<p>Lehrkraft stellt nun die folgenden Reflexionsfragen. Fragen können auch zusätzlich in Form von Reflexionskarten an die Tafel gehängt werden.</p> <p><u>Reflexionsfragen:</u></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• „Mir hat die Stunde gefallen.“</li> <li>• „Der Code war einfach.“</li> <li>• Ich weiß was Notenwerte sind.“</li> <li>• „Ich habe die Robotersprache verstanden.“</li> </ul> <p><u>Offene Fragen:</u></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• „Was hat dir gefallen?“</li> <li>• „Was ist dir schmerzlich gefallen?“</li> </ul>	Reflexion, Auswertung	<p><b>Differenzierungsmöglichkeit:</b> 2 min.</p> <p>Anstatt zu hüpfen kann auch die „Daumenampel“ eingesetzt werden.</p>	
------------------	-----------	--------------------------------	--	-----------------------	---	--

Kürzel: **SuS**= Schülerinnen und Schüler, **L**= Lehrkraft



## Anhang 6: Hierarchisches Strukturmodell von Handlungskompetenz (Frey, 2008)

