

Heinrich Klingmann · Katharina Schilling-Sandvoß (Hrsg.)

Musikunterricht und Inklusion

Grundlagen, Themen- und Handlungsfelder

Mit Beiträgen von

Heike Arnold-Joppich
Anja Bossen
Alicia de Bánffy-Hall
Dorothee Barth
Michael Dartsch
Daniel Mark Eberhard
Frits Evelein
Max Fuchs
Juliane Gerland

Marc Godau
Ina Henning
Johann Honnens
Michael Huhn
Birgit Jeschonneck
Heinrich Klingmann
Franz Kasper Krönig
Christine Löbbert
Birgit Lütje-Klose

Paul Mecheril
Lars Oberhaus
Annedore Prengel
Ulf Preuss-Lausitz
Katharina Schilling-Sandvoß
Ilka Siedenburg
Corinna Vogel
Annette Ziegenmeyer
Kerstin Ziemer

IMPRESSUM

Redaktion Ralf Schilling

Layout und Satz Georg Toll, Innsbruck, www.tollmedia.at

Umschlag Kassler Grafik, Leipzig

Notensatz Susanne Höppner, Neukloster

Druck APPL, aprinta druck, Wemding

ISBN 978-3-86227-512-0

1. Aufl. A1¹ 2022

© 2022 HELBLING, Esslingen · Innsbruck · Bern-Belp

Alle Rechte vorbehalten. Das Werk einschließlich aller Inhalte ist ganz und in Auszügen urheberrechtlich geschützt. Kein Teil des Werkes darf in irgendeiner Form (Druck, Fotokopie oder anderes Verfahren) ohne ausdrückliche schriftliche Genehmigung des Verlags nachgedruckt oder reproduziert werden und/oder unter Verwendung elektronischer Systeme jeglicher Art gespeichert, verarbeitet, vervielfältigt und/oder verbreitet bzw. der Öffentlichkeit zugänglich gemacht werden. Alle Übersetzungsrechte vorbehalten.

Inhalt

Vorwort _____	5
Katharina Schilling-Sandvoß Musikunterricht und Inklusion – Einführung _____	7

I Grundlagen

1 Ulf Preuss-Lausitz Institutionelle Aspekte inklusiver Unterrichts- und Schulentwicklung _____	11
2 Kerstin Ziemer Die Mehrdimensionale Reflexive Pädagogik und Didaktik und deren Umsetzung in der schulischen Praxis _____	23
3 Birgit Lütje-Klose Inklusion im (Musik-)Unterricht – Grundlagen aus sonderpädagogischer Sicht _____	35
4 Paul Mecheril Migrationsgesellschaft und (ästhetische) Bildung _____	53
5 Max Fuchs Kulturelle Bildung und Inklusion – Theoretische und konzeptionelle Hinweise _____	61
6 Annedore Prengel Pädagogik der Vielfalt: Inklusive Strömungen in der Sphäre spätmoderner Bildung _____	77

II Themenfelder im musikalischen Bezug

1 Katharina Schilling-Sandvoß Heterogenität und Musikunterricht – Begriffliche Orientierung und schulbezogene Aspekte	93
2 Heinrich Klingmann Heterogenität und Musikunterricht – Ungleichheitskritische und konzeptionelle Aspekte ____	109
3 Ilka Siedenburg Gendersensibler Musikunterricht _____	137
4 Dorothee Barth und Johann Honnens Zwischen Affirmation und Dekonstruktion. Standpunkte zum Verhältnis von Interkultureller Musikpädagogik und Inklusion _____	153
5 Marc Godau Digitale Medientechnologien und Inklusion _____	167

6	Michael Dartsch Inklusive Potenziale Elementarer Musikpraxis _____	183
7	Ina Henning Musiktherapie und Musikpädagogik aus inklusivem Blickwinkel _____	193
8	Juliane Gerland Inklusion und Musik in der Kindheitspädagogik _____	207
9	Franz Kasper Krönig Inklusive Kulturelle Jugendarbeit in ihrem Verhältnis zu Integration und Identitätsaktivismus _____	223
10	Alicia de Bánffy-Hall Inklusive Musizierpraxis in der Community Music _____	231

III Handlungsfelder des inklusiven Musikunterrichts

1	Heike Arnold-Joppich Inklusionsorientiertes Singen in der Schule – Grundlagen und Beispiele _____	245
2	Anja Bossen Musik als Medium der Sprachbildung _____	257
3	Daniel Mark Eberhard Musik machen: Experimentieren, Improvisieren, Komponieren _____	275
4	Michael Huhn Musik machen: Reproduktion, Interpretation, Arrangieren _____	289
5	Birgit Jeschonneck und Lars Oberhaus Musik hören _____	305
6	Corinna Vogel Tanz und Bewegung _____	335
7	Christine Löbbert und Annette Ziegenmeyer Räume für ästhetisches Erleben _____	355
8	Frits Evelein Inklusion durch kooperatives Lernen und Persönlichkeitsbildung _____	365
	Literaturverzeichnis _____	383
	Autorinnen und Autoren _____	407

Vorwort

Musikunterricht, der alle Kinder und Jugendlichen gleichberechtigt einbezieht, eine partizipative und demokratische Unterrichtsgestaltung zum Ausgangspunkt und im Zentrum pädagogischen Überlegungen macht, ist eine zentrale Entwicklungsanforderung für alle (zukünftigen) Musiklehrerinnen und -lehrer. Dieses Begleitbuch für Schulmusikstudium sowie Lehrerinnen- und Lehrerbildung richtet sich daher an alle, die aktuell und zukünftig Musikunterricht gestalten, Studierende aus den Lehramtsstudiengängen, Lehrkräfte im Vorbereitungsdienst, Lehrerinnen und Lehrer aller Schulformen sowie in der Lehrerinnen- und Lehrerbildung Beteiligte an den Studienseminaren und Musikschulen.

Der Band gibt einen Überblick über Grundlagen, Handlungsfelder und Handlungsfelder inklusiven Unterrichts bezogen auf das Fach Musik, über pädagogische, wissenschaftliche Grundlagen, institutionelle Schulentwicklung, Inklusion aus der Sicht der Förderpädagogik, der kulturellen Bildung, der Elementaren Pädagogik, der Sicht der Musiktherapie, der Kindheitspädagogik und der inklusiven Jugendarbeit. Er nimmt Bezug zu den Themen Migration, musikkulturelle Vielfalt, Community Music, der Bedeutung sprach- und gendersensiblen Unterrichts und den Möglichkeiten digitaler Medien oder Musikpädagogik und Heterogenität.

Ein weiterer Fokus liegt auf konkreten Handlungsfeldern des Musikunterrichts aus inklusivem Blickwinkel, wie z.B. Singen, Musik hören, Musik hören, Tanz und Bewegung, ästhetisches Erleben und kooperatives Lernen. Hierzu werden realistische Möglichkeiten für einen inklusiven Musikunterricht aufgezeigt.

Er beleuchtet unterschiedliche Facetten und Blickwinkel und gibt unterschiedlichen Sichtweisen und Positionen Raum, auch im Widerspruch. Er will eine weiterführende Auseinandersetzung mit den unterschiedlichen Facetten inklusiven Musikunterrichts und offenen Fragen ermöglichen.

Im Band werden die Editionsrichtlinien des Helbling-Verlags zu einer gendergerechten Sprache beachtet, die sich an die Rechtschreibung und den Vorgaben der Bundesländer für die Schreibung zum Zeitpunkt der Drucklegung folgen. Sie sehen genderneutrale Formulierungen, ausführliche Doppelnennungen und keine verkürzten Formen vor. In den Texten sind männliche Genderformen aber immer mitzudenken.

Unser besonderer Dank gilt allen, ohne die eine Herausgabe des Bandes nicht möglich gewesen wäre. Den 25 Autorinnen und Autoren, die durch ihre Fachexpertise die Vielfalt der Themen und die vielfältige Sicht auf Musikunterricht und Inklusion erst ermöglicht und sich auf unsere konzeptionellen Wünsche eingelassen haben. Dem Helbling-Verlag für seine Unterstützung, mit der er die Idee und Konzeption des Bandes aufgegriffen hat und für die konstruktive Begleitung des Entstehungsprozesses. Matthias Goebel für die umfassende Korrekturarbeit an den Texten und viele wertvolle Diskussionsimpulse. Katharina Schilling-Sandvoß für die verlässliche Bearbeitung der umfangreichen Aufgabe, ein alle Titel umfassendes Literaturverzeichnis zu erstellen und zu aktualisieren.

Heinrich Klingmann und Katharina Schilling-Sandvoß
Im Juni 2022

SAMPLE PAGE

helbling.com

Musikunterricht und Inklusion – Einführung

Mit der Salamanca-Erklärung, in der 1994 die Notwendigkeit formuliert wurde, Kinder mit und ohne besondere Förderbedürfnisse gemeinsam zu unterrichten, werden zentrale Felder einer inklusiven Gesellschaft neu definiert. In der UN-Behindertenrechtskonvention wird 2006 die Förderung der Teilhabe von Menschen mit Behinderung am bürgerlichen, politischen, wirtschaftlichen, sozialen und kulturellen Leben als Grundlage der Chancengleichheit festgeschrieben (vgl. United Nations 2006). Durch die Ratifizierung verpflichten sich die Vertragsstaaten, ein Bildungssystem zu etablieren, in dem der gemeinsame Unterricht von Schülerinnen und Schülern ohne Behinderung möglich ist.

UN-Behindertenrechtskonvention

Für Schule und (Musik-)Unterricht ist vor allem Absatz 24 bedeutsam: „States Parties recognize the right of persons with disabilities to education. In order to realize this right without discrimination and on the basis of equal opportunity, States Parties shall ensure an inclusive education system at all levels and life long learning [...]“ (ebd.). In der offiziellen deutschen Übersetzung wird der englische Begriff „inclusive education“ mit „integratives Bildungssystem“ übersetzt (Beauftragter der Bundesregierung für die Belange von Menschen mit Behinderungen 2010, 2).²

Mit der UN-Behindertenrechtskonvention wird ein gesellschaftliches Bewusstsein für Inklusion und eine pädagogische Auseinandersetzung mit den Möglichkeiten inklusiven Arbeitens ausgelöst. Damit geht auch der Versuch einher, Begriffe „Integration“ und „Inklusion“ in Gang gesetzt. Im schulischen Rahmen geht es vor allem um die Frage, wie häufig davon aus, dass einzelne Menschen oder eine Gruppe mit Besonderheiten in eine Klasse der Regelschule aufgenommen werden, dass also Kinder und Jugendliche zur Teilhabe an einem Regelsystem befähigt werden. Sie beziehen sich auf eine binäre Gegenüberstellung und Kategorisierung (z. B. „behindert“ und „nicht behindert“) und auf die Fokussierung der Unterschiedlichkeit von Menschen (Katzenbach & Schöne 2014).

Integration und Inklusion

Eine inklusive Schule kann dagegen als Schule verstanden werden, in der Unterschiedlichkeit als Ressource gesehen wird und daher nicht thematisiert werden muss, die auf ein selbstverständliches und wertschätzendes Miteinander von Verschiedenheit zielt (ebd., 18). Eine solche Schule wird in ihrer Anlage den Bedürfnissen aller Menschen mit all ihren Unterschieden gerecht und „bemüht sich daher darum, jede Person in ihrer Einmaligkeit anzuerkennen und die Gruppe als pädagogisch unteilbares Spektrum von Individuen zu begreifen“ (Katz 2011, 65). Im inklusiven Unterricht geht es also um die Gestaltung von Situationen, die Kinder und Jugendliche mit allen Aspekten der Vielfalt einschließen: Geschlecht, Sprache, ethnische Herkunft, sozioökonomischer

weites Inklusionsverständnis

1. Die Konvention von 2006 veröffentlicht, 2008 in Kraft gesetzt und bisher von 185 Staaten ratifiziert, in der Bundesrepublik Deutschland gilt sie seit 2009.

2. Diese Übersetzung der beiden Begriffe findet sich auch schon in der Übersetzung der Salamanca-Erklärung (vgl. Merkt 2010, 57). Für die Behindertenrechtskonvention erstellt der Verein Netzwerk Artikel 3 eine eigene „Schattenübersetzung“. Durch die Rezeption der Übersetzung wird der Begriff Inklusion zum Schlüsselbegriff gesellschaftlicher Debatten (ebd., 38).

Hintergrund, kulturelle und religiöse Orientierungen, physische und kognitive Fähigkeiten, Beeinträchtigungen und Behinderungen, besondere Begabungen und Talente und andere mehr. Die Beiträge in diesem Band beziehen sich auf ein weit verbreitetes Inklusionsverständnis.

Rahmenbedingungen und Ressourcen

Ungeachtet der Versuche, eine Idee inklusiver Pädagogik zu bewerten, ist zu bedenken, dass der Begriff Inklusion ein unscharfer, mehrdeutiger und auf mehreren Ebenen versehener Begriff bleibt, der normative Wertvorstellungen einschließt und viele Interpretationen ermöglicht (vgl. Dederich 2019, 18f.). Kritik erfährt die Idee der inklusiven Pädagogik auch aufgrund von Hindernissen bei den Versuchen, inklusive Strukturen zu etablieren. Den damit verbundenen hohen Ansprüchen folgt der „Index für Inklusion“ (Booth & Ainscow 2019), der als Leitfaden zur Entwicklung von inklusiven Schulen erstellt wurde. In den drei Dimensionen „Inklusive Kulturen schaffen“, „Inklusive Strukturen etablieren“ und „Inklusive Praktiken entwickeln“ (ebd.) enthält er Indikatoren, die die Vorstellung einer gelungenen inklusiven Schule spiegeln und mit Fragen anhand derer die Kollegien den Stand der eigenen Schule erkennen und weiterentwickeln können. Der Index macht deutlich, dass Unterricht nur einen Teil der Schaffung eines inklusiven Systems ausmacht. Er verdeutlicht auch, dass, ungeachtet der Bedeutung einer inklusionsförderlichen Haltung jeder Lehrerin und jedes Lehrers, die gelingende Umsetzung von Inklusion in den Schulen die entsprechenden Rahmenbedingungen und Ressourcen erfordert, zu denen auch die Arbeit in multiprofessionellen Teams gehört. Zu den Faktoren, die die Umsetzung inklusiver Strukturen erschweren, gehören neben institutionellen Voraussetzungen wie den räumlichen, materiellen oder fachlichen Bedingungen, auch politische und durch die Schule als leistungs- und selektionsorientiertes System bedingte Merkmale (Dederich 2019, 28f.).

Potenzial des Musikunterrichts

Dem Musikunterricht wird im Rahmen inklusiv arbeitender Schulen häufig ein besonderes Potenzial zugesprochen, was auf Grund der spezifischen Umgangsweisen mit Musik und der Rolle als Vermittler von Inklusionsgedanken besonders entsprechend charakterisiert. Dabei lassen sich zwei unterschiedliche Argumentationsmuster identifizieren:

- Das erste bezieht sich auf die schon alte Vorstellung der Musik als „anthropologische Notwendigkeit und Lebensbedingung“ (Nolte 1982, 16). Die Begründungen zielen hier auf eine Vermittlung der eigenen Erlebnisfähigkeit (vgl. z. B. Tischler 2016, 13; Eberhard & Höfer 2016, 22) oder eine grundsätzlich jedem Menschen gegebene „Musikalität als Lebens- und Ausdrucksform“ (Laufer 2016, 31).
- Axiomatische Begründungsansätze belegen das Potenzial des Musikunterrichts durch dessen Möglichkeiten der Persönlichkeitsbildung. Im Musikunterricht wird ein Mittel gefunden, um überfachliche Bereiche wie Sozialverhalten, Selbstvertrauen und Wahrnehmung besser schulen zu können als durch andere Fächer (Höft 2017, 28). Musik wird als förderlich in inklusiven Lernformen durch „spezifische, unersetzbare Modi menschlicher Selbst- und Welterfahrung“ (Eberhard & Höfer 2016, 22) oder ihre „soziale Integrationskraft“ (Tischler 2011, 17). Dabei ist es das Prinzip der Ganzheitlichkeit, der „Verwobenheit des Musikerlebens“ (Laufer 2016, 32), der Verbindung des Erlebens von Musik über verschiedene Sinnesebenen, durch verschiedene Umgangsweisen mit Musik und unterschiedliche Ausdrucksformen, das als charakteristisches Element des (inklusionen) Musikunterrichts gesehen wird (vgl. z. B. Salmon 2020, 109; Lutz 2020, 18).

Aus diesen Begründungsmustern lässt sich eine Beziehung herstellen zum allgemeinen Verständnis von Inklusion, das besagt, dass inklusiver Musikunterricht keine spezielle Musikdidaktik braucht (Oberschmidt 2019, 131). Er orientiert sich am fachlich-künstlerischen Anspruch, der jedem guten Musikunterricht immanent ist, am Anspruch, alle Kinder und Jugendlichen entsprechend ihrer Fähigkeiten umfassend musikalisch zu bilden. Dies erfordert Umgestaltungen und Zugänge, die allen Kindern und Jugendlichen eine wirkliche Partizipation ermöglichen. Sie sollen eine „selbstgesteuerte Interaktion in einem gemeinsam geteilten musikalischen Handeln zusprechen“ und sie nicht durch vermeintlich angemessene Aufgaben behindern (Oberschmidt 2019, 139).

Seit vor etwa zehn Jahren erste Veröffentlichungen erschienen, die den Umgang mit Heterogenität im Musikunterricht in Form einer grundlegenden Zusammenfassung aufgriffen (Institut für Qualitätsentwicklung an Schulen Schleswig-Holstein 2011) oder den Umgang der Musikpädagogik mit Heterogenität in verschiedenen Dimensionen reflektierten (Vogt, Heß & Rolle 2012), sind eine Vielzahl von Publikationen zu Ansätzen, Formen, Möglichkeiten und Methoden inklusiven Musikunterrichts in Schulen entstanden, die sich auf ein weites Verständnis von Inklusion beziehen.

Ein Symposium sowie ein Kolloquium der Gesellschaft für Musikpädagogik widmeten sich 2011 und 2012 als eine der ersten musikpädagogischen Fachtagungen dem Nachdenken über In- und Exklusion in musikpädagogischen Handlungsfeldern (Greuel & Schilling-Sandvoß 2012). In zwei Bänden der Zeitschrift *Diskussion Musikpädagogik* wurden grundsätzliche Überlegungen theoretische und praktische Modelle, Erfahrungen und Schwierigkeiten als Diskussionsgrundlage vorgestellt (Hildegard-Junker-Verlag 2016 und 2018). Die Frage nach Teilhabe und Chancengleichheit und die Überwindung kultureller Barrieren wurden in Verbindung mit weiteren künstlerischen und pädagogischen Disziplinen thematisiert und reflektiert (Henning, Sauter & Witte 2019 und Henning 2019). Ein umfassender Ansatz einer *Musikdidaktik für die Schule* entwarf Irmgard Herkert (2019b). Ihr Konzept einer inklusiven Schule „für Kinder und Jugendliche mit und ohne Beeinträchtigungen, für Kinder und Jugendliche aus den unterschiedlichsten Milieus und Herkunftskulturen“ (ebd. 9) verbindet ihre beiden Arbeitsschwerpunkte Musikunterricht in der Förderschule und der interkulturellen Musikpädagogik.

Die reale Situation inklusiven Musikunterrichts ist Gegenstand empirischer Studien. Eine Onlinebefragung von über 1000 Musiklehrerinnen und -lehrern zielt darauf, den Erfahrungsschatz vieler anderer Schulen mit der Gestaltung von Inklusionsprozessen erworben wurde, für zukünftige Entwicklungen und die Lehrerinnen und -lehrerbildung fruchtbar zu machen (Kochmann, Friedel & Herbst 2018). Auch die Untersuchung der mit dem Umgang mit Heterogenität verbundenen Überzeugungen von Musiklehrkräften gründet sich auf die Erforschung der Wahrnehmung von Heterogenitätsmerkmalen auf realen Schülern (Linn 2017). Weitere Fragestellungen zielen auf Eignung und Erfolgsbedingungen instrumentalpädagogischer Programme (Jedem Kind ein Instrument – Ki) für den allgemeinen Musikunterricht im Kontext inklusiver Settings (Linn 2014) oder die Analyse von Anerkennungsprozessen im inklusiven Musikunterricht (Lieberle 2018).

Die musikpädagogischen Kongresse des Bundesverbands Musikunterricht bieten seit 2012 jeweils einen Schwerpunkt zum Thema Inklusion an, dessen häufig praxiserprobte Unterrichts Anregungen in den vier seither erschienenen Kongresspublikationen

Publikationen

veröffentlicht worden sind.³ Neben vielen weiteren punktuellen und richtungspraktischen Vorschlägen entstehen zusammenfassende praktische Anleitungen für den Musikunterricht. Dazu gehören erste Versuche, konkrete Handlungsvoreschlüsse für den Musikunterricht in den Klassen 5 bis 10 und in der Grundschule zu systematisieren (Eberhard & Höfer 2016 und Eberhard, Hirte & Höfer 2017) und praktische Impulse und Beispiele für die Grundschule mit dem Grundanliegen, vielfältige individuelle Voraussetzungen und Umgangsweisen mit Musik praxisbezogen anzuregen und zu reflektieren (Lutz 2020).

In *Musikunterricht inklusiv* geben Daniela Laufer und Ingrid Vogel aus der eigenen Unterrichtspraxis heraus einen umfassenden Einblick in Didaktik und Methodik inklusiven Musikunterrichts (Laufer & Vogel 2022). In der Publikation stehen flexible und individuelle Zugänge zu einem musikalischen Thema, einer musikalischen Idee, die den Lernenden flexible und mitzugestaltende Wege ermöglichen und Impulse, um eigene Erfahrungen der Lehrkräfte angeleitet zu reflektieren.

Mit diesen wenigen Blitzlichtblicken kann beispielhaft die Bandbreite der Publikationen gezeigt werden, die im untenstehenden Literaturverzeichnis dokumentiert und in den unterschiedlichen Beiträgen des Bandes diskutiert werden. Die Intention des vorliegenden Bandes ist es, einen umfassenden systematischen Überblick über fächerübergreifende Grundlagen, auf Musik bezogene Themenfelder inklusiven Unterrichts und konkrete Handlungsfelder des Musikunterrichts aus inklusivem Blickwinkel zu geben.

3 <https://www.bmu-musik.de/publikationen/kongressbaende-musikunterricht/> (zuletzt geprüft am 17.5.2022)

1 Institutionelle Aspekte inklusiver Unterrichts- und Schulentwicklung

- 1.1 Veränderte Rahmenbedingungen des Lernens, des Unterrichts und der Schulen
 1.2 Herausforderung inklusive Bildung – begriffliche Klärung
 1.3 Welche Rolle hat die Schule bei der inklusiven Inklusions- und Separationsentwicklung in den Bundesländern
 1.4 Güter inklusiver Unterricht, inklusives Schulleben und Schulentwicklung
 1.5 Inklusives Schulleben und Schulentwicklung als Stärkung demokratischer Strukturen in inklusiven Bildungslandschaften

1.1 Veränderte Rahmenbedingungen des Lernens, des Unterrichts und der Schulen

Wer sich mit Fragen inklusiver Unterricht und Schulentwicklung auseinandersetzt, muss den Blick auf das *gesamte* Bildungssystem und auf die Lebensumstände heutiger Kinder und Jugendlicher richten. Dabei geht es nicht nur um die schulische Bildung, sondern auch um die Lebensumstände der Kinder und Jugendlichen. Die meisten Kinder und Jugendlichen schätzen ihre Lehrkräfte und gehen gerne zur Schule; auch weil sie dort ihre Freunde treffen (Alt 2005a, 2005b, 2007). Die Öffentlichkeit ist irritiert. Diese verbreitete Zufriedenheit immer wieder, und es wird lieber über katastrophale häusliche und hygienische Rahmenbedingungen, fehlendes Personal, Mobbing und Gewalt unter Schülerinnen und Schülern, schlechten Unterricht und ausgenutzte Lehrkräfte berichtet. Beide Realitäten treffen zu. Sie sind Ausdruck von im Vergleich zu früheren Jahrzehnten veränderten Rahmenbedingungen des Aufwachsens und veränderter Rahmenbedingungen heutiger Schule und des Unterrichts. Fünf Aspekte sollen hier benannt werden:

- Kinder verbringen längere Zeitspannen Tag in der Schule. Die Ganztagschule – ab Mitte der 2020er-Jahre sogar auch nachmittags im Primarbereich – bedeutet, dass neben dem klassischen Unterricht verstärkt sozialpädagogische, sportlich-artistische, musische, naturwissenschaftliche, unterstützende und andere Aktivitäten und ein Mittagessen angeboten werden. Kurzum: Schule wird – für die Kinder und Jugendlichen – ein intensiver(er), mit Lehrkräften und Freunden erfahrener Lern- und Lebensort; das Schulleben ist intensiver. Kinder und mit Lehrkräften nicht aus. Die Gebäude, die Ausstattung und das Gesundheitsmanagement für dieses veränderte ganztägige Schulleben sind jedoch noch nicht angemessen, und auch manche Lehrkräfte haben noch nicht überall verstanden, dass der kognitive und soziale Effekt eines längeren Schullebens ein einziges Potenzial in sich birgt, den zentralen Schulzweck zu verwirklichen: die kognitive und ganzheitliche Bildung aller Heranwachsenden zu stärken.
- Heutige Schulen haben immer häufiger unterschiedliches Personal: Neben Lehrkräften sind heute oft Sozialarbeiterinnen und Sozialarbeiter, Erzieherinnen und Erzieher, Sonderpädagoginnen und Sonderpädagogen, Schulförderinnen und Schulförder und

Schule als Lern- und Lebensort

komplexere Zusammenarbeit der Erwachsenen

Teamerinnen und Teamer für den Nachmittagsbereich und des Kollegiums, zuweilen auch Therapeutinnen und Therapeuten, Logopädinnen und Logopäden und Gesundheitsmitarbeiterinnen und -mitarbeiter; die aufgrund des „Kraftfelds“ eingestellten Quereinsteigerinnen und Quereinsteiger bringen zusätzlich außerschulische berufliche Erfahrungen mit. Das bedeutet: Die Zusammenarbeit der Erwachsenen wird komplexer und zugleich notwendiger, weil die unterschiedlichen beruflichen und lebensgeschichtlichen Sichtweisen Verständigung (und Verstehen) verlangen. Und der Blick der so unterschiedlichen Erwachsenen richtet sich nicht mehr nur auf das Lernen (im eigenen Fach und Verantwortungsbereich) bezogen, sondern öffnet sich auch auf vielfältige Entwicklungsprozesse der Kinder und Jugendlichen insgesamt.

Schule in der Einwanderungsgesellschaft

- Schule heute ist Schule in der vielfältigen Einwanderungsgesellschaft. Der Anteil der Kinder und Jugendlichen „mit Migrationshintergrund“ nimmt in allen Schulen und Schulformen zu. Mit Eltern und Großeltern aus anderen Staaten, die als Arbeitskräfte gesucht waren, die in der mobilen Europa aus privaten Gründen in Deutschland Fuß fassten oder die als Flüchtlinge vor Kriegen und Armut eine neue Heimat suchten. Aber bis in welche Generation bleibt man Mensch „mit Migrationshintergrund“? Viele diesem Begriff zugeordnete Kinder sind geborene Schwaben, Hessen oder Bayern und fühlen sich auch so; mehrere Herkunfts- und Zugehörigkeitsbindungen zu haben, ist nicht nur für diese Zuwandererkinder normal. Sie bringen viele Sparten von Erfahrungen, Familiengewohnheiten und Werte als Gepäck mit in die Schule, und dies hat wiederum bedeutet „multikulturelle Bildung“ für alle, sich erst einmal (vorsichtig) zuzuhören und abzutasten, für die Pädagoginnen und Pädagogen aber vor allem Lern- und Lebenssituationen zu schaffen, in denen das Besondere unterschiedlicher Gemeinschaften erlebt und anerkannt werden. Nicht nur Lehrkräfte „mit Migrationshintergrund“ (aller Fachkompetenzen!) haben diese „neue“ Schulherausgabe.

veränderte Kindheit

- Schule wird heute durch stark veränderte und widersprüchliche Kindheiten geprägt. Ein großer Teil der Kinder wächst in gewaltfreien und zuwendenden Familien auf, andere in vernachlässigten oder emotional kalten; ein großer Teil mit Mutter und Vater, andere mit nur einem Elternteil (meist der Mütter, die zugleich oft in schwierigen beruflichen Verhältnissen leben müssen); ein großer Teil in Wohlstand, andere in prekären ökonomischen Zwängen; ein großer Teil gesund, andere mit chronischen Krankheiten oder mit körperlich-motorischen, geistigen oder Sinnesbehinderungen; ein großer Teil mit meist nur einem Geschwister, andere als Einzelkinder und wenige mit mehreren Geschwistern. Diese und andere Unterschiedlichkeiten sind das Hintergrundrauschen für Unterricht und Schulalltag. Kein Wunder, dass die Lernvoraussetzungen und -motivationen, die psychischen Stärken und die sozialen Kompetenzen mehr denn je breit streuen. Es ist unklar, ob der technische Wandel, vor allem das Internet und die damit verbundenen Möglichkeiten im Kinderalltag wie in der Schule (Stichwort: Digitalisierung) dazu beitragen, die hier nur knapp angedeuteten unterschiedlichen Kindheiten einander näherzubringen oder gar zu polarisieren.

- Die „Effekte“ von Schule werden heute deutlich stärker kontrolliert als in früheren Jahrzehnten, durch (inter-)nationale Tests, durch Schulinspektionen, durch Medien und Eltern. Meist ist dieser Blick sehr eng und bezieht sich, etwa bei den PISA- und VERA-Tests, auf einen auf „Kernfächer“ fokussierten Kompetenzbegriff, der wenig mit ganzheitlicher Bildung zu tun hat; faktisch werden dadurch die Bereiche Geschichte/Politik, Musik, Kunst, Sport/Artistik oder Ethik/Religion abgewertet. Ein ganzheitliches Schulprofil, eine kommunikative Schulleitung und eine Vernetzung mit dem kommunalen Umfeld könnten die – durchaus sinnvolle – Kontrolle der Schule und eine innerschulisch anspruchsvolle Bildung in eine Balance bringen.

Diese Rahmenbedingungen heutiger Schulen und des Unterrichts stellen die „Inklusion“. Auf sie muss jede Schulleitung, jedes Kollegium, jede Lehrkraft Antworten finden. Aber der Prozess inklusiver Unterrichts- und Schulentwicklung fügt noch einiges hinzu. Um dies zu klären, ist vorab der Inklusionsbegriff durch das Textkürzel

1.2 Herausforderung inklusive Bildung – begriffliche Klärung

Pädagogische Konzepte zum gemeinsamen Lernen von Kindern mit und ohne Behinderungen, zur interkulturellen Bildung oder zur Koedukation von Mädchen und Jungen koedukation gibt es seit Jahrzehnten – zusammengefasst im Begriff der *Pädagogik der Vielfalt in der Gemeinsamkeit* (Prenzel 1993, Preussner 1993, Herz 1993). Diese Pädagogik bezieht sich auf mehrere Ebenen: auf den Unterricht, auf die Schulleben und die Schulkultur und auf die dauerhaften außerschulischen Interessen und Netzwerke.

Der Begriff der *inclusive education* wurde zuerst 1994 in der internationalen Pädagogikkonferenz in Salamanca verwendet und erst durch die 2006 von der Vollversammlung der Vereinten Nationen beschlossene und 2009 von Deutschland einstimmig von Bund und Ländern übernommene *Convention über die Rechte von Menschen mit Behinderungen* (UN-BRK) wurde Inklusion allmählich zum Oberbegriff für alle Bemühungen, nicht nur im pädagogischen Raum, auch dort, Nichtdiskriminierung, Partizipation und gezielte Unterstützung für benachteiligte, gefährdete und besondere Kinder, Jugendliche und Erwachsene zu verbinden mit gemeinsamem Lernen und Leben in allen Kindertagesstätten, Schulen, Ausbildungsstätten, am Arbeitsplatz und im kulturellen und sozialen Leben. (→ **Einführung**)

Inklusion im weitesten Verständnis bezieht alle Dimensionen von Heterogenität ein: Behinderungen, Beeinträchtigungen, Krankheiten und Gesundheit, sexuelle Orientierungen, (st-)Bilder über „richtige“ Jungen und Mädchen, ethnische und soziale Herkunft, familiengeschichtlichen und biografischen Komplexitäten von (Immigrant-)Identitäten und Lebenszielen – und nicht zuletzt Begabungen und Talente. Das Inklusionskonzept, herausgearbeitet von Schweiker (2017, 433), ist bezogen auf die Spannungsbögen von Menschenwürde und Relationalität (wechselseitige Achtung), Partizipation und Freiheit (Miteinbezogenheit bei unverschlossenen Türen), Differenz und Pluralismus (Vermeidung von Diskriminierung), Anerkennung und Gleichheit (Grenzen der Anerkennung und normatives Verständnis von Gleichheit),

weites Inklusionsverständnis

Gerechtigkeit und Veränderung (ausgleichende Gerechtigkeit, angemessene strukturelle Vorkehrungen).

enger
Inklusionsbegriff

Darin eingebettet ist ein engerer Inklusionsbegriff, der, im Sinne der UN-BRK, sich auf *students with disabilities* (UN-BRK) bzw. *students with special educational needs* (Europäische Union) und in deutscher Diktion auf die sonderpädagogische (und ggf. therapeutische, pflegerische und sozialpädagogische) zusätzliche Unterstützung in integrativen Kitas, in allgemeinen Schulen und bei der beruflichen Ausbildung bezieht. Auch die Öffentlichkeit versteht unter „inklusive Bildung“ das gemeinsame Lernen mit und ohne Behinderungen und Beeinträchtigungen unter Einbeziehung sonderpädagogischer Kompetenz.

Unterstützung
und Förderung
als Prinzip

Beide Inklusionsverständnisse gehören zusammen, unterscheiden sich aber auf durchaus unterschiedliche gruppenspezifische wie individuelle Unterstützungsbedürfnisse. Für die (inklusive) Unterstützung eines hörgeschwächten Kindes im Unterricht sind neben technischen Hilfen spezifische sonderpädagogische Unterstützungen ebenso wie geräuschedämmte Räume hilfreich; einem Flüchtlingsjungen könnte interkulturelle (und spracherwerbs-)Kompetenz (und ggf. Unterstützung für die Bewältigung des Alltags auch außerhalb der Schule) dienen; einem Mädchen mit fehlendem Selbstbewusstsein, die aber gern wie Pipi Langstrumpf wäre, ein die Resilienz stärkendes Programm; einem „schwierigen“ Jungen ein verhaltenstherapeutisches Treatment (ja, diese Beispiele verwenden Klischees – aber mit Resonanzbezug). Alle diese und andere Zugänge zielen auf die Stärkung der konkreten Person, auf ihre Partizipation im Lebens- und Schulalltag, auf die Vermeidung oder die Bewältigung von Diskriminierung und nicht zuletzt auf ihre Lern- und Abschlussresultate.

Separierende Einrichtungen – also Sonderschulen, Sonder-/Förderschulen, Sonderberufsschulen, Sonderschulen in allgemeinen Schulen und auch Sonder-Werkstätten – sind nicht notwendig, können aber auch gar nicht sein. Aber auch an einer inklusiven allgemeinen Schule kann es Sondergruppen geben, aber freiwillige; eine Mädchen-Sportgruppe, eine Theatergruppe, ein Nachmittags-Chor oder eine AG von Rollstuhlfahrerinnen und -fahrern, immer dann, wenn sich die Interessierten partizipativ dafür zusammenfinden. Dies findet an gemeinsamen Lernorten statt und kann auf die allgemeinen Lerngruppen zurückzuführen sein. Historisch ist dagegen immer verordnet separiert (und damit diskriminierend) worden: Förderschulen nach (acht!) Behinderungsarten (und nicht nach dem individuellen Unterstützungsbedarf), Ausländerklassen (nach Pass, nicht nach dem individuellen Unterstützungsbedarf bei Spracherwerb und Lernbedarf), Mädchen- und Jungenschulen (zur Erhaltung dichotom-hierarchischer Geschlechtersozialisation). Und nicht zuletzt: Das herkömmliche gegliederte Sekundarschulwesen ist, anders als die integrierten Gesamt- und Gemeinschaftsschulen, anhaltender Ausdruck einer separierenden und segregierenden Gesellschaft, ebenso wie die privaten allgemeinen Schulen in freier Trägerschaft, meist der Kirchen und Weltanschauungsgemeinschaften, die eher unterrepräsentiert und durchschnittlich häufig sozial Benachteiligte und selten Kinder und Jugendliche mit *disabilities* aufnehmen.

1.3 Widersprüchliche Inklusions- und Separationsentwicklung in den Bundesländern

Im Folgenden konzentriere ich mich auf *special educational needs* im Sinne der sonderpädagogischen (und ggf. therapeutischen) zusätzlichen Unterstützung. Sie bezieht sich gleichermaßen auf Jungen und Mädchen aller Herkünfte. Die Inklusion von Kindern mit genderbezogenen Förderansätze werden an anderer Stelle bearbeitet (Kapitel II, 3 und IV).

Als im Jahr 1976 die erste öffentliche Integrationsklasse mit 10 behinderten und zehn nichtbehinderten Kindern in (West-)Berlin auf Druck von Eltern einer integrativen Kita genehmigt wurde, glaubte niemand, dass 45 Jahre später in der gesamten Bundesrepublik insgesamt mehr als 235.000 Kinder und Jugendliche mit unterschiedlichen Behinderungen und Einschränkungen der unterschiedlichsten Art in allgemeinen Schulen gemeinsam unterrichtet würden (KMK 2018). Das ist eine Erfolgsgeschichte! Sie war zugleich und von Anfang an auch kritisiert, weil dadurch nicht nur ein am Durchschnitt orientierter Unterricht, sondern prinzipiell auch das achtgliedrige Förderschulsystem in Frage gestellt wurde. Und gern wird „Inklusion“ für alle Mängel des Schulwesens verantwortlich gemacht, ob es nun um Lehrkräftemangel, um Verhaltensprobleme von Schülerinnen und Schülern oder um Überforderungsgefühle von Pädagoginnen und Pädagogen geht. Dies hat eine Entlastungsfunktion. Die oben skizzierten schulischen und gesellschaftlichen Veränderungen werden dabei leider meist ebenso ausgeblendet wie die Notwendigkeit, diese Veränderungen mit neuen Lösungen für die Sozialisations- und Lernprozesse zu bewältigen und um die Schulen zu antworten.

Inklusion als Erfolgsgeschichte

Das in den 1970ern begonnene inklusive Lernen (in der alten Bundesrepublik unter dem Begriff des „gemeinsamen“ oder „integrativen Lernens“) war immer freiwillig und oft nur in einzelnen Klassen realisiert worden. Erst in Folge der UN-BRK wurde es rechtlich zwingend, allen Kindern mit *special educational needs*, die es wünschen, den Zugang zu öffentlichen Schulen zu ermöglichen. Das bedeutet für *alle* Lehrkräfte: Gemeinsames inklusives Lernen wird Teil der allgemeinen Berufsrolle. Denn im Grundsatz sind alle Schulen (und Schulformen) weiterzuentwickeln zu inklusiven Schulen, so dass alle Lehrkräfte und Schulen die Möglichkeit haben, durch Fort- und Weiterbildung ihre praktischen Kompetenzen zu erweitern und auf externe Unterstützungs- und Beratungseinrichtungen schnell zugreifen zu können.

Inklusion als Teil der allgemeinen Berufsrolle aller Lehrkräfte

Blickt man auf die inklusive Entwicklung im engeren Sinne der letzten Jahre zurück, kann man feststellen (zum Folgenden vgl. Preuss-Lausitz 2018):

inklusive Entwicklung im engeren Sinn

- In allen Bundesländern findet immer mehr gemeinsames Lernen statt, wobei der Anteil zwischen 5 und über 85 Prozent schwankt und 2018 im Bundesdurchschnitt bei 62 Prozent lag (KMK 2020a). Damit liegt Deutschland im europaweiten Vergleich auf dem Niveau inklusiver Entwicklungen (European Agency 2018). Die separate Beschulung in Förderschulen ist seit 2009 nur wenig zurückgegangen; in Ländern wie Bayern, Baden-Württemberg und Rheinland-Pfalz hat sie sogar zugenommen.

- Die inklusive Entwicklung ist auch innerhalb der Länder extrem unterschiedlich. Ein Beispiel: In Niedersachsen schwanken die Inklusionsquoten zwischen den Kreisen zwischen 27 und 85 Prozent; das Land verzichtet offenbar auf eine Steuerung. Regionale Chancengleichheit im Zugang zu inklusiven Lernorten ist somit nicht gewährleistet (Niedersächsischer Rechnungshof 2018, 15).
- Das individuelle Recht auf gemeinsames, inklusives Lernen ist in allen Bundesländern verankert. Kinder haben zwar Anspruch auf einen eigenen Schulplatz, aus baulichen oder anderen Gründen können sie jedoch nicht immer entscheiden, welche der Schulen sie aufnehmen müssen. Eine schulortnahe inklusive Lernen nicht immer gewährleistet, d. h. es müsste teilweise – aber noch zumutbare – Schulwege hingenommen werden.
- Die sonderpädagogische Diagnostik ist weiterhin von Irrationalismen in der Zuordnung von Förderbedarf und Förderschwerpunkten beeinflusst. Beispielsweise schwankt der Anteil der Schüler mit Förderbedarf Geistige Entwicklung (in Förderschulen und im inklusiven Lernen) zwischen den Bundesländern im Jahr 2019 zwischen 0,95 Prozent und 2,09 Prozent (KMK 2020a, 54, 59, 95; eig. Ber.) – und diese Differenz kann nicht medizinisch begründet sein. Auch Koordinierungen, Fortbildungen und Fortschreibungen haben daran wenig geändert. Evaluationen, etwa der Fördergutachten, werden kaum durchgeführt. Insgesamt wird immer häufiger (sonderpädagogischer) Förderbedarf diagnostiziert; seit 1990 fand bundesweit eine Zunahme um 75 Prozent statt (KMK 2020a, 54). Die schon betont, extremen Streuungen zwischen den und innerhalb der Bundesländer).
- Alle Bundesländer haben (sonderpädagogischen) Stellen in den allgemeinen Schulen in den Bereichen Beratung, Fortbildung und Koordination erheblich ausgeweitet. Dennoch – oder gerade deshalb – fehlt es oft an personellen Ressourcen. Da wie oben erwähnt auch je nach individuellem Förderbedarf und kommunaler Ausstattung von Schullehrerinnen und Schullehrern, Schulassistentinnen und Schulassistenten, Sozialarbeiterinnen und Sozialarbeiter, Erzieherinnen und Erzieher, Logopädiinnen und Logopäden usw. Teil der Kollegien sein können, nimmt die Rollenvielfalt der Beteiligten bei widersprüchlichen Erwartungen und unklaren Aufgabenzuordnungen.
- Die Menschen über guten, also auch inklusiven, Unterricht und gute Schulentwicklung ist bei schulischen Akteurinnen und Akteuren durch Erfahrung, Fortbildung und Forschung gestiegen. Allerdings ist dieses Wissen kaum in die allgemeine, vornehmlich mediale Öffentlichkeit gedrungen. Auch dies ist ein Grund, warum in der Öffentlichkeit oft unterkomplex über Inklusion geredet und geschrieben wird.
- Inklusiv unterrichtete Schülerinnen und Schüler erhalten bei gleichen *special educational needs* deutlich bessere Schulabschlüsse als in Förderschulen, ungeachtet dessen, ob es sich um Jugendliche mit Sinnes- und körperlichen Beeinträchtigungen oder um Lern-, Sprach- oder Entwicklungsprobleme handelt (Kemper & Goldan 2018). Dagegen erreichen bundesweit (2018) über 70 Prozent aller Förderschulabsolventinnen und -absolventen keinen ausbildungsberechtigenden Abschluss, weniger

als ein Viertel die Berufsreife, nur 4,1 Prozent einen Mittleren Schulabschluss und die besorgniserregende 0,3 Prozent die Fachhochschul- oder Hochschulreife (KMK 2019: 10). Und dies, obwohl eine Vielzahl der Förderschulen nach den allgemeinen Kernlehrplänen („zielgleich“) unterrichtet.

Insgesamt kann von einer positiven inklusiven Entwicklung gesprochen werden, die allerdings von erheblichen Widersprüchen begleitet wird. Offen sind insbesondere Studienfragen, etwa die Perspektiven der Förderschulen (auf dem Weg zu Kooperationsformen ohne eigenen Unterricht), die Inklusion in Schulen freier Trägerschaft, die Öffnung von Gymnasien zu inklusiven Entwicklungen und der Weg zur inklusiven Berufsbildung.

1.4 Guter inklusiver Unterricht, inklusive Schulleiten und Schulentwicklung

Gerade weil das schulische gemeinsame, inklusive Lernen von Anfang an umstritten war, wurden zugleich empirische Begleitstudien durchgeführt. Lernen Kinder mit zusätzlichem Unterstützungsbedarf im allgemeinen Unterricht besser – und werden die anderen beim Lernen nicht behindert? Und führt der alltägliche Leistungs- (und ggf. physische) Vergleich nicht bei Kindern mit Unterstützungsbedarf zu Demotivation, geringerem Selbstbewusstsein und Mobbing? Haben die Freundinnen und Freunde innerhalb und außerhalb der Klasse?

Nach über 40 Jahren empirischer Forschung über inklusiven Unterricht, also unter Bedingungen von Heterogenität der unterschiedlichsten Art, legen umfangreiche internationale und deutschsprachige Befunde (u. a. Blase 1995, 2017; Lichtblau et al. 2014; Möller 2013; Preuss-Loritz 2013, 2019; Saend & Erick Duhane 1999). In der gleichen Zeit nahm auch die qualitative und die fachdidaktische empirische Unterrichts- und Schulforschung Fahrt auf (u. a. Blase 2013; Jürgens & Standorp 2010; Berkemeyer, Bos & Hermstein 2013; Jürgens & Tillmann 2009). Trotz unterschiedlicher Stichproben, Methoden und regionaler Kontexte können einige unstrittige Ergebnisse benannt werden:

- Guter inklusiver Unterricht, guter Unterricht, wird aber im Unterschied zu herkömmlichem Unterricht in Teilen durch mehr als eine erwachsene Person durchgeführt und begleitet. Für gelingende Lernprozesse sind ein freundlich-amerkaner Umgang bei Durchsetzung gemeinsam verabredeter Klassenregeln; das Lernen mit allen Sinnen (u. a. durch Werkstattarbeit, Bewegungsübungen, Singen, Musik, Kunst, „gesunde“ Schule usw.); Wahlmöglichkeiten in Bezug auf Themen und Arbeitsniveaus; der Wechsel zwischen dem gemeinsamem, Partner- und Einzellernen; häufigere Lernerreichungsüberprüfungen und häufiges Feedback; ein gutes Verhalten (und die Einübung von Selbstbeurteilung); und nicht zuletzt die Verantwortungsübergabe im Klassen- und Schulalltag auch an „schwierige“ Kinder. Diese Merkmale gelten für alle Fächer; in jüngster Zeit wird überdies die inklusive Umsetzung in einzelnen Fächern und entsprechenden Fachdidaktiken vorangetrieben, wie dieser Band belegt (auch FDQI 2020).

guter inklusiver Unterricht

Teamarbeit als Gewinn

- Im inklusiven Unterricht sind stunden- oder tageweise neben der Fachlehrkraft andere Erwachsene tätig, neben Schulhelferinnen und -helfern, etwa für Kinder mit körperlich-motorischen oder geistigen Behinderungen, von Sonderschulpädagoginnen und Sonderpädagogen (→ Kap. 1, 3.5). Sonderpädagoginnen und -pädagogen sind Lehrkräfte (und keine Therapeutinnen oder -therapeuten) und sind ausgebildet für ein Schulfach und zwei sonderpädagogische Lernerschwerpunkte. Aus der Sicht des Fachlehrers oder der Fachlehrerin: Was nützt (oder sie) macht mein Musik-, Geschichts- oder Mathematikunterricht, wo er (oder sie) kompetenz, sagen wir, nur in Deutsch und seinen (oder ihren) sonderpädagogischen Schwerpunkten Lernförderung und geistige Entwicklung fördert? Zwei Erwachsene im Raum (das sog. Vier-Augen-Prinzip) verringern die Störung im Unterricht (Nolting 2010; Textor 2007). Sonderpädagoginnen und -pädagogen können als Beobachterinnen und Beobachter Interaktionen und Kontakte (bei allen Kindern) wahrnehmen und zügig (am besten nonverbal) intervenieren, ohne den Unterrichtsablauf zu unterbrechen. Sonderpädagoginnen und -pädagogen können mit einzelnen Kindern den Lernprozess begleiten (was die gemeinsame Vorbereitung oder doch die fachliche Abklärung der Lehrkräfte voraussetzt). Sonderpädagoginnen und -pädagogen können sich fachlich einarbeiten – das muss (und kann) die fachfremde Vertretungslehrkraft oder die Quereinsteigerin oder der Quereinsteiger auch tun. Und wenn die sonderpädagogische Kompetenz sich auf den Umgang mit Lern- und Verhaltensproblemen bezieht, können diese Kolleginnen und Kollegen nicht nur beraten, sondern durch Förderpläne und gezielte Förderung konkrete Unterstützung leisten. Kurzum: Teamarbeit im Unterricht geht nicht bei unterschiedlichen (oder fehlenden) fachlichen Kompetenzen, sie kann ein Gewinn für Kinder und Erwachsene sein.
- Zuweilen klagen Sonderpädagoginnen und -pädagogen, sie vermissen in einem allgemeinen Schulkollegium den fachlichen Austausch, weil es keine oder nur wenige andere Sonderpädagoginnen oder -pädagogen an der Schule gebe. Diese Klage können Spezialmusik-, Ethik- oder Lateinlehrer genauso führen. Ist also (mangels einer eigenen Fachkompetenz an der Schule möglich, muss der direkte Fachaustausch in verschiedenen, also regionalen Fach-AGs organisiert werden – der indirekte findet über Fachzeitschriften und andere private Fortbildungen und Kommunikationsmöglichkeiten des Internets verstärkt, statt.
- Forschung wie Erfahrungen zeigen, dass inklusive Schulen sich am besten in Jahrgangsteams organisieren, unter Einbeziehung auch der Nicht-Lehrkräfte „auf Augengleichheit“, wobei die jeweiligen Rollen konsensual geklärt sind. Regelmäßige Team- und Kooperationsrechnungen sind – im Rahmen der Arbeitszeit des gesamten pädagogischen Personals – ein Muss. Im inklusiven Schulprofil, getragen von einer kooperativen Schulleitung, dem Kollegium, den Lernenden und ihren Eltern, wird festgehalten, welche Abläufe bei Konflikten, Schulabstuzung und Gewalt stattfinden, was es an Festen, Belobigungen und besonderen Ritualen gibt und wie die dauerhafte Zusammenarbeit mit den Eltern und dem Umfeld entwickelt wird.
- Eine gute inklusive Schule bündelt ihr über die Unterrichts-Grundversorgung hinausgehendes Personal und dessen Aufgaben in einem Ressource-Center („Zentrum

unterstützender Pädagogik“, „Oase“). Dort können einzelne Fachbesprechungen organisiert werden; in schwierigen Unterrichtssituationen kann es als *time-out* (Anlassstelle genutzt werden, ist vertraulicher Ort für Krisenmanagement und die Verbindung mit den externen Unterstützungseinrichtungen. Das Zentrum Bremen hat solche Zentren unterstützender Pädagogik in allen seinen Schulen eingerichtet.

- Kinder und Jugendliche mit *special educational needs* profitieren deutlich vom gemeinsamen Unterricht (besonders deutlich solche mit Lernschwierigkeiten und sprachlichen Beeinträchtigungen). Das zeigen repräsentative wie regionale Studien (Bless 2017; Kocaj et al. 2014; Stanat et al. 2017). Offenbar ist der Anregungsgehalt einer kognitiv gemischten Klasse ebenso wie ein differenziertes Unterricht. Anzunehmen ist, dass in der inklusiven Klasse die Sprachanreize für die sprachlich nicht beeinträchtigten Kinder (und eine integrierte sprachliche Förderung) eine bessere Unterstützung bewirken als der Unterricht in separaten Förderklassen, Sprachheilklassen und -schulen.
- Kinder und Jugendliche ohne Förderbedarf lernen fachbezogen im gemeinsamen Unterricht nicht weniger als in nichtinklusive Klassen; sie profitieren deutlich im Bereich der Kommunikation (u. a. Salvi & Garrick Duhaney 1999). Auch finden Kinder ohne Behinderungen das gemeinsame Lernen in aller Regel gut (zuweilen mit Vorbehalten bei der Einbeziehung von Kindern mit dem Förderaufwerpunkt Geistiger Entwicklung – die es auch bei einem hohen IQ-Kräfte gibt, insbesondere bei solchen ohne inklusive Erfahrungen).
- Soziale Integration und Klassenklima hängen besonders von der pädagogischen Arbeit der Lehrkräfte ab. Schüler mit und ohne Förderbedarf (aller Förderbereiche) „leiden“ nicht automatisch über dem Leistungsstand, sondern sind meist ebenso zufrieden mit ihren Schichten und gehen meist ebenso gern zur Schule wie andere Kinder. (u. a. Lütje-Klose, W. und Hamburg bestätigt wurde (Lütje-Klose et al. 2016; Schuck 2019). Das Schuljahr 2020 mit seinen mehrmonatigen Schulschließungen bestätigte ebenfalls, wie sehr der Lern- und Kommunikationsort Schule von den meisten Kindern und Jugendlichen geschätzt wird.
- Kinder mit Verhaltensproblemen, in der sonderpädagogischen Sprache „Kinder mit Förderbedarf emotional-soziale Entwicklung“ (übrigens: eher unterdurchschnittlich häufig Kinder mit Migrationshintergrund“), stellen für Lehrkräfte und die inklusiven Klassen die größte pädagogische Herausforderung dar. Der „aggressive Schüler“ (meist ein Junge) ist in der Klasse oft unbeliebt, aber es gab ihn schon immer, vor aller Inklusion. Eine Bündelung solcher Kinder in inklusiven Klassen ist kognitiv wie sozial wenig sinnvoll; günstiger erweist sich ihre Verteilung auf alle parallelen Klassen. Die Schulpsychologie und die Pädagogik im Bereich der emotional-sozialen Entwicklung haben in den letzten Jahrzehnten eine Reihe empirisch in ihrer Wirksamkeit überprüfte Treatments entwickelt, die auch von „normalen“ (Fach-)Lehrkräften im Team eingesetzt werden können, mit Unterstützung durch schulinterne wie externe Beratung (Hartke & Vrbanc 2010; Hillenbrand 2006). Aber das reicht nicht immer. Deshalb werden in manchen

Lernerfolg
im inklusiven
Unterricht

Ländern schulübergreifende Unterstützungen in regionalen Beratungs- und Unterstützungszentren (ohne Unterricht) aufgebaut, in denen Sonderpädagogik und Sozialpädagogik zusammen mit der Schulpsychologie unter einem Dach eine Einheit bilden, wie z. B. in Berlin) gemeinsame Hilfepläne erarbeiten und bei der Realisierung unterstützen können (Klemm & Preuss-Lausitz 2017).

- Der Zwang für die Diagnostikerinnen und Diagnostiker, in ihren Fördergutachten einen und zudem nur sonderpädagogischen Förderbedarf festzustellen, wird immer wieder beklagt; manche Kinder brauchen nun einmal sehr unterschiedliche, mehrfache, nicht nur spezifische sonderpädagogische Unterstützungen, sondern eher eine umfassendere Lern- und Lebenshilfe. Gerade deshalb ist die innerschulische Bündelung aller unterstützenden Personen in Ressourcen-Centers und die Zusammenarbeit mit schulexternen Einrichtungen (Personen in Migrant*innenvereinen; Sport-, Theater- und Musikgruppen, Therapiegruppen und Therapeuten, Jugend- und Sozialdiensten, den regionalen Beratungs- und Unterstützungszentren usw.) so wichtig.
- Viele Befragungen von Schulleitungen, Lehrkräften, Sozialpädagoginnen und -pädagogen, Schulhelferinnen und -helfern oder Beraterinnen und Beratern zu den Gelingensbedingungen inklusiver Schul- und Unterrichtsentwicklungen (Preuss-Lausitz 2019) verweisen auf die Notwendigkeit, für die ganze Schule ein gemeinsam erarbeitetes Inklusionskonzept zu entwickeln, das sich auf den Unterricht, die Abläufe, Team- und nachhaltige Kooperationsstrukturen, Konfliktmanagement, die Räume der Schule, die Zusammenarbeit mit den Eltern und den außerschulischen Partnern und natürlich auch auf Ressourcenfragen bezieht. Immer wieder wird mehr Zeit (und Ressource) für gemeinsame Reflexion und Fallbesprechungen gefordert. Auch die jeweilige Rolle der Sonderpädagoginnen und -pädagogen, der Schulhelferinnen und -helfer bzw. Schulassistentinnen und -assistenten, der Sozialarbeiterinnen und Sozialarbeiter und der Lehrkräften und Erziehenden müsste schulintern geklärt werden. Nicht zuletzt muss der zeitliche Zugang zu schulexternen Beratungs- und Unterstützungseinrichtungen sichergestellt und nachhaltig gesichert sein.
- Die allseitige Erfahrung des inklusiven, gemeinsamen Lernens stiftet Akzeptanz – nicht nur bei Lehrkräften, Kindern und Eltern. Damit bestätigt sich eine bekannte sozialpsychologische Erkenntnis, dass nämlich die Angst vor dem Unbekannten, den „Fremden“ (z. B. Behinderten, Flüchtlingen, Ausländern, Juden usw.) besonders durch pädagogisch organisierte Alltagskontakte (gemeinsames Lernen, gemeinsames Arbeiten, Austausch usw.) abgebaut werden kann. Die inklusive Schule ist eine Schule der Demokratie, weil in ihr die Unterschiedlichkeit wie die Gemeinsamkeit alltäglich erlebt und produktiv verarbeitet werden können.

1.5 Inklusive Vernetzung in der Kommune als Stärkung demokratischer Haltungen und Strukturen in inklusiven Bildungslandschaften

Auch Schulen mit langjähriger inklusiver Erfahrung wissen, dass pädagogische Prozesse in der lernenden Schule niemals abgeschlossen sind – Schule ist immer „auf dem Weg“, will sagen es treten immer wieder Situationen auf, die neu, herausfordernd, mal deprimierend, mal überraschend und manchmal auch erfreulich sind. Über all das muss es Möglichkeiten geben, im geschützten Raum der Schule im professionellen Rahmen innerhalb der Arbeitszeit miteinander sprechen zu können – in den Rückblicken auf die abgelaufene Woche und die Perspektiven der nächsten Woche, in Form von nachhaltigen Supervisionen, in kollegialen Fortbildungs- und Austauschangeboten. Die „lernende Schule“ umschließt nicht nur die lernenden Kinder, sondern auch die lernenden Erwachsenen innerhalb und um die Schule.

Nicht zuletzt deshalb geht der Blick in die Kommunen in die Region. Die sich auf den Weg der Inklusion begebende Region (eine größere Stadt oder ein Landkreis) braucht einen dauerhaften Arbeitskreis inklusive Bildung und Arbeit, der die Einbeziehung aller öffentlichen und privaten Akteure, also auch der Vereine, Selbsthilfegruppen und Initiativen. Hier könnte vorgeklärt werden, wie die Eltern Informationen, Beratung und Hilfen aus einer Hand erhalten können, welche Schulen über ihre allgemeine sonderpädagogische Grundausstattung für die Förderbereiche Lernen, emotionale und soziale Entwicklung und Sprache hinaus zusätzliche personelle und materielle Ausstattungen für Kinder mit Hör-, Seh-, körperlich-motorischen und sonstigen Beeinträchtigungen, aber auch zur Talent- und Begabungsförderung erfordern, welche Unterstützungen, im Sinne eines weiten Inklusionsverständnisses, für Kinder und ihre Familien in prekären ökonomischen oder aufenthaltsrechtlichen Situationen erbracht werden können; wie Mädchen-Stärken und Jungen-Stärken gefördert werden können und außerhalb der Kitas und Schulen nachhaltig verankert werden können ... Die Erfahrungen einiger Städte und Kreise, die solche Arbeitskreise (mit Geschäftsstellen) eingerichtet haben, zeigen einen großen anfänglichen Bedarf an Zuhören und Verstehen der verschiedenen Fachbegriffen (wie von Institutionsdenkweisen), nach Informationsaustausch und Lösungsvorschlägen, um dann gemeinsam den Aufbau eines nachhaltigen Netzwerks von gemeinsamen Entscheidungen zu entwickeln. So entsteht in aller Regel nicht nur große Zufriedenheit, sondern auch eine tatsächlich inklusive Bildungslandschaft, die nicht nur Hilfen für Kinder, Jugendliche und Erwachsene mit besonderem Unterstützungsbedarf wie mit besonderen Fähigkeiten, sondern für das gesamte Zusammenleben in einer Region. Inklusive Bildungslandschaften entwickeln Haltekräfte für die Heranwachsenden und ihre Familien, für das kulturelle und soziale Leben in der Region, für die gesamte Bevölkerung. Das ist heute wichtiger denn je.

Wissensfördernde Anregungen und Fragen

- Was ist anders in der Lebenswelt der Kinder/Jugendlichen: Was war anders in der Kindheit Ihrer Eltern/(Ur-)Großeltern: in anderen Ländern, in unterschiedlichen sozialen Schichten, für Jungen und Mädchen? (Literatur z. B. Müller-Münch 2012; Preuss-Lausitz 1995; Ariès 1975; de Mause 1977)

- Haben diese Wandlungen in den historischen Kindheitswahrnehmungen für die heutigen Kinder (und Lehrkräfte) Relevanz (und wenn ja, woher? Was hat sich die Schule seit Einführung der Schulpflicht verändert (Geschlechtertrennung, Schultrennung, Klassengrößen, Lehrerstile, Materialien, Inhalte ...): Rolle von Musik und Lernen von Musikinstrumenten ...)?
- Welche zentralen Ergebnisse hat die Auswertung von über 800 empirischen Studien durch Hattie (2013) zur Frage des „guten Unterrichts“? Stimmen Sie mit den Inklusionsaussagen zu gutem inklusivem Unterricht überein oder weichen sie ab? Was bedeutet es für den (Fach-)Unterricht, wenn Kinder mit Behinderungen und Sonderpädagogen/-innen, Schulhelfer/-innen, Eltern etc. im Unterricht sind? Was bedeutet das für den Musikunterricht? Würden Sie Herausforderungen, die Sie wahrnehmen, „lösen“? (Hattie 2013; Jürgens/Standop (2010); Moser 2012)
- Welche Rahmenbedingungen und Strukturen sind über den (Fach-)Unterricht hinaus für ein inklusives, diskriminierungsfreies Schulleben und die zusätzlichen Förderungen in und um den Unterricht hinaus für welche Teilgruppen bzw. Schülerinnen und Schüler hilfreich? Wo ist in den letzten Jahren (und in welchem Bundesland) dazu schon aufgebaut worden? Wo fehlt? Was würden Sie, etwa als Schulleitung, als Landrat/-rätin oder als Musiklehrer/-in, realisieren?
- Wie „inklusiv“ ist Ihre Gemeinde, Ihr Kreis mit den musikalisch-kulturellen, sportlichen, kirchlichen oder sozialen Einrichtungen? Wie kann „inklusive Schule“ mit „inklusivem Umkreis“ (also nicht-haltig) verbunden werden zum Vorteil aller? Wie kann die Kommunikation Jugendlichen und ihre Eltern zu eventuell „inklusi-ven“ Veränderungen im Freizeit- und Kita-/Schulbereich? Gibt es Strukturen/AGs in Ihrer Gemeinde/Kreis, die sich mit solchen Fragen beschäftigen, und könnte eine Arbeitsgemeinschaft das initiieren (man könnte überlegen, wie man dann vor-geht ...)?

2 Die Mehrdimensionale Reflexive Pädagogik und Didaktik und deren Umsetzung in der schulischen Praxis

- 2.1 Einleitung
- 2.2 Mehrdimensionale Reflexive Pädagogik und Didaktik
 - 2.2.1 Dimension I: Makrostrukturelle Aspekte: Gesellschaft, Kultur, Religion, Schule
 - 2.2.2 Dimension II: Rollen der Akteurinnen/Akteure und Kooperation
 - 2.2.3 Dimension III: Lehrpersonen und Teamarbeit/Lehrkräfte/Teammitglieder
 - 2.2.4 Dimension IV: Verhältnis Schülerinnen/Schüler und Lerngegenstand/Sache
 - 2.2.5 Dimension V: Didaktische Gestaltung von Unterricht
- 2.3 Ausblick

2.1 Einleitung

Die Grundlage für eine Allgemeine, nicht von der individuellen Pädagogik ist im Menschenbild, das alle Menschen wertschätzt und als kompetent anerkennt. Allen Kindern und Jugendlichen Bildung zu ermöglichen, wird als grundlegende menschliche Pflicht verstanden und realisiert sich in einer Pädagogik, die inklusiv versteht. Inklusion meint vor allem, separierende, diskriminierende und exkludierende Risiken und Praxen zu erkennen und diesen entgegenzuwirken. In der umfassenden gesellschaftlichen Aufgabe bezieht sich Inklusion auf alle Lebensbereiche, Lebensaltersphasen und gesellschaftlichen Felder. Das Gesellschaftssystem, das das Schulsystem, wird vor die Frage nach Demokratie, Humanität und Solidarität gestellt (vgl. Ziemer 2018, 7f.) (→ Kap. 1, 6.3). Das gegenwärtige inhomogen strukturierte und gegliederte Schulsystem in Deutschland wirkt ausgrenzend und selektierend. Es stellt sich sowohl die politische Frage der Transformation des schulischen Gesamtsystems als auch die didaktische Frage der Umsetzung der inklusiven Lern- und Lehrsituationen für alle. In diesem Beitrag soll es vordergründig um die Möglichkeiten der didaktischen Umsetzung in schulischen Kontexten gehen. Neben der theoretischen Darstellung des Modells der Mehrdimensionalen Reflexiven Pädagogik und Didaktik wird anhand eines Beispiels, der fächerübergreifenden Auseinandersetzung mit dem Roman *Die kleine Raupe Nimmersatt* (Carle 2010), die Umsetzung in schulische Kontexte exemplarisch beleuchtet.

Inklusion erkennt diskriminierende, separierende und exkludierende Risiken und wirkt ihnen entgegen

gegliedertes Schulsystem wirkt ausgrenzend und selektierend

2.2 Mehrdimensionale Reflexive Pädagogik und Didaktik

Mit ihren fünf Dimensionen bietet die Mehrdimensionale Reflexive Pädagogik und Didaktik eine Reflexionsfolie und ist Orientierungshilfe für konkrete didaktisch-methodische Planungen. Das Gesamtschema der Mehrdimensionalen Reflexiven Didaktik

(Ziemen 2018) mit den fünf Dimensionen soll ein bewertbares Gesamtbild darstellen, welches die eine oder andere Dimension mit den entsprechenden Schwerpunktsetzungen sowohl als Vorder- als auch Hintergrund bzw. auf gleicher Ebene beschreiben lässt. Jede Dimension steht mit den anderen in unmittelbarer Beziehung, ist vernetzt und erweiterbar.

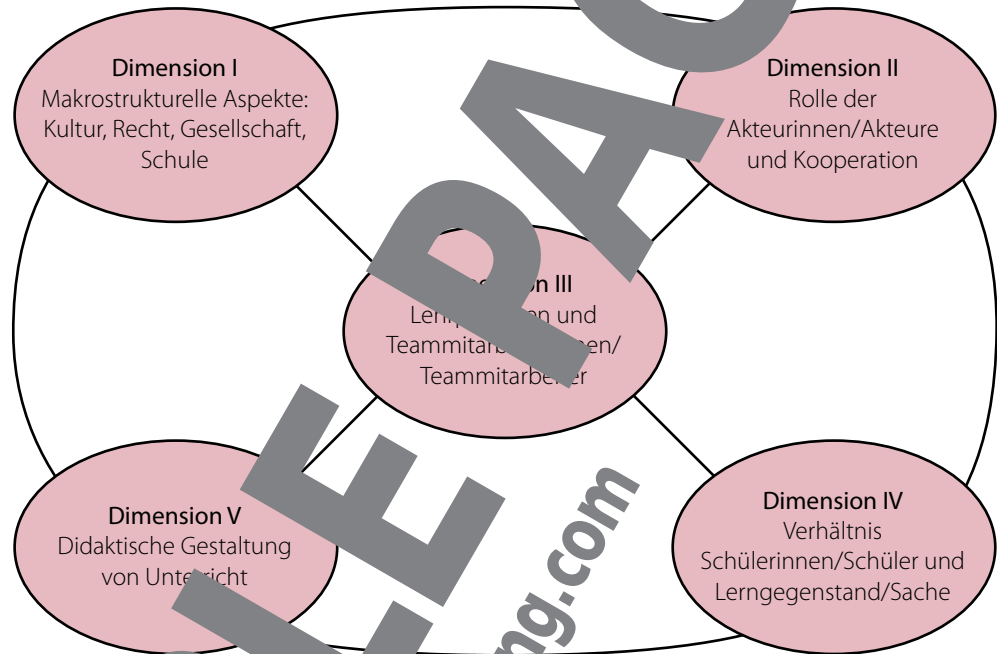


Abb. 1: Dimensionen der Mehrdimensionalen Reflexiven Pädagogik und Didaktik (vgl.: Ziemen 2018, 93)

Im Folgenden werden die fünf Dimensionen erläutert.

2.2.1 Dimension I: Makrostrukturelle Aspekte: Gesellschaft, Kultur, Recht, Schule

Die Dimension I stellt die übergreifendste Dimension dar, die von Kultur, Gesellschaft, organisatorischer Systemebene, Schulsystem, Fort- und Weiterbildungssystem, den Institutionen und kultureller u. a. bestimmt ist. Eine Analyse dieser rechtlichen, organisatorischen und kulturell verankerten Bedingungen kann Aufschluss geben über durch makrostrukturelle Aspekte begrenzte Grenzen und zur Verfügung stehende Spielräume (vgl. Ziemen 2018, 94ff.), über existierende Risiken und -praktiken, aber auch über Inklusionschancen und -perspektiven. In schulischen Kontexten besteht die Herausforderung darin, Bildungsangebote zu konkretisieren und mit den Schülerinnen und Schülern zu realisieren.

Der Erwerb von Sprache hat in unserer Kultur und Gesellschaft höchste Relevanz, diese Bildung im umfassenden Sinne und die Partizipation an allen relevanten gesellschaftlichen und kulturellen Bereichen überhaupt erst ermöglicht. Darüber hinaus ist das Vermitteln und sich Verständigen über Zeichen für den Menschen und seine Entwicklung grundlegend. Der Erwerb von Sprache ist eine kulturelle Leistung. Zugleich stellt diese eine individuelle Herausforderung in der Entwicklung des Menschen dar.

Bilder und Schrift als zeichenvermittelnde Tätigkeit müssen im Laufe der Entwicklung durch die Kommunikation und den Dialog mit anderen Menschen, durch die Auseinandersetzung, die Bilder, Schrift und Zeichen vorhält und auf diese orientiert ist, angebahnt und unterstützt werden.

Das hier ausgewählte Beispiel aus der Kinderliteratur *Die kleine Raupe Nimmersatt* (Carle 2010) kann im Kontext des Grundschulbereichs für den Erwerb von Sprachkenntnissen (Zeichen (Bilder und Schrift), aber auch fächerübergreifend und unter Berücksichtigung weiterer Themen des Bildungskanons zur Anwendung gebracht werden.

Bsp.: *Die kleine Raupe Nimmersatt*

2.2.2 Dimension II: Rollen der Akteurinnen/Akteure und Kooperation

Die Dimension II verweist auf die Akteurinnen und Akteure im sozialen Feld – so hier der Schule. Mit dieser Dimension werden alle im sozialen Feld agierenden Akteure und deren Beziehung bzw. Kooperation untereinander benannt. Das betrifft Schülerinnen und Schüler ebenso wie Lehrende, Theoretikerinnen, Schulleitende, Praktikantinnen und Praktikanten, Verwaltungsangestellte, Hauswirtschaftlerinnen und Hausmeister, aber auch Eltern bzw. Erziehungsbeauftragte u. a. m. Diese Dimension fokussiert die notwendige Kommunikation und Kooperation untereinander. Basis für die Arbeit im Team ist eine Beziehung zueinander, die auf den Prämissen der Humanität, der Demokratie, der (positiven) Anerkennung und Wertschätzung untereinander und den Schülerinnen und Schülern gegenüber verpflichtet ist (vgl. Ziegen 2018, 96f.). Überwiegen Zweifel und Ängste bezüglich Inklusion, ist eine Supervision oder Beratung im Team oder ggf. eine Supervision zu empfehlen.

Notwendigkeit der Kommunikation und Kooperation aller Beteiligten ...

Für die Planung von Unterricht ist die Kooperation im Team erforderlich (→ *Kap. I, 3.5*). Dabei werden die jeweiligen Rollen benannt, z. B. zwischen verschiedenen Lehrpersonen (z. B. Grundschullehrerinnen und -lehrer, Lehrpädagoginnen und -pädagogen). Verschiedene Rollen können folgende sein: Lehrende der Gesamtlerngruppe, Lehrende von Teillerngruppen, Lehrende von Einzelgruppen, Beobachtende, Unterstützende für Gruppen oder Einzelne. Nach Art und Inhalt des didaktischen Konzeptes sind die Rollen zu bestimmen und den Schülerinnen und Schülern zu kommunizieren.

... und der Planung in Teams

Am Beispiel der unterrichtlichen Arbeit mit dem Kinderbuch *Die kleine Raupe Nimmersatt* sind verschiedene unterrichtliche Konzepte möglich, so der Projektunterricht, das Stationenlernen, die Projektreihe, die Werkstatt in Kombination mit lehrerinnen- oder lehrerzentrierten Plenumsphasen. Die Kooperation und Kommunikation im Team erfolgt bei der Planung der Rollen zu bestimmen, aber auch mit der Planung die Bedeutung des Unterrichtsverhaltens für die Schülerinnen und Schüler zu besprechen. Exemplarisch am hier ausgewählten Kinderbuch die Auseinandersetzung mit Sprache und Literatur vornehmlich in der Relevanz für die Entwicklung der Lernenden. In besonderer Weise können auch die Eltern bzw. unmittelbaren Bezugspersonen einzubeziehen.

2.2.3 Dimension III: Lehrpersonen und Teammitglieder/innen/ Teammitarbeiter

Selbstreflexion,
Ehrfurcht und
Dankbarkeit

Dimension III bezieht sich auf die einzelnen Akteurinnen und Akteure im Feld Schule. Selbstwahrnehmung und Selbstkontrolle treten dabei besonders in den Fokus (vgl. Ziemen 2018, 109f.). „Eine liebevolle Sicht auf sich und (das) pädagogische Tun zu werfen, berührt die Identität im Kern, das heißt bis hin zu sich und in eigenen Ich ein Leben lang entgegenzuwachsen“ (Stöger 2018, 36). Diese Erkenntnis erscheint fundamental und zugleich einleuchtend, wird jedoch ebenso ignoriert und Dankbarkeit in erziehungswissenschaftlichen Kontexten vernachlässigt, zumeist sogar abgelehnt und als nicht-wissenschaftlich bewertet. Die Dimension III schließt sich auf verschiedene Bereiche, so auf die eigenen Kompetenzen, bestehende Beziehungen, Distanzierungen oder Verdrängungen, sowie auf die Einstellungen und Haltungen der Vielfalt der Gruppe und einzelnen Schülerinnen und Schüler. Darüber hinaus aber auch auf den Gegenstandsbereich, so z. B. die Fächer, literarische, musische, naturwissenschaftliche, gesellschaftspolitische Angebote und die Motivation dazu. Am Beispiel des Kinderbuches *Die kleine Raupe Nimmersatt* stellt die Frage zu klären, wie die einzelnen Akteurinnen und Akteure selbst Sprache und Literatur wertschätzen und welche Herausforderungen mit der Vermittlung individuell verbunden sind.

2.2.4 Dimension IV: Gemeinsamer Schulerinnen/Schüler und Lerngegenstand/Subject

Arbeit am Gemein-
samen Gegenstand

Diese Dimension steht im Verhältnis zu Dimension I bis III. Sie stellt den sozialen Raum der Möglichkeiten des Lehrens und Lernens im Klaren dar. An der Reflexion des Verhältnisses zwischen Lehrenden (bzw. Lerninhalte) und Schülerinnen und Schülern sind die Lehrpersonen und Teammitarbeiterinnen und -mitarbeiter maßgeblich beteiligt. Beim genannten Beispiel *Die kleine Raupe Nimmersatt* stellt das Kinderbuch den Lerninhalt (Lerngegenstand) dar. Der Gemeinsame Gegenstand, welcher von Lehrpersonen formiert oder von Schülerinnen und Schülern ausgewählt werden kann, erscheint als ein Gegenstand, der sich aus dem Kinderbuch bzw. aus der Geschichte ergibt. Sowohl vom Lerninhalt als auch vom Gemeinsamen Gegenstand her lassen sich individuelle Lernziele entsprechend der aktuellen Denk-, Wahrnehmungs- und Handlungskompetenzen der Schülerinnen und Schüler ableiten. Zwischen Lerngegenstand und Schülerin und Schüler muss eine Passung erfolgen.

entwicklungs-
logische Didaktik

Inwieweit ist dieses Verhältnis zwischen Lerngegenstand und Subjekten (Dimension I) durch die „entwicklungslogische Didaktik“ (Feuser 1995, 2011; Ziemen 2018) begründet worden (→ [Kap. II, 1.3.2 und 2.2.2](#)). Die entwicklungslogische Didaktik orientiert sich an Wissensbeständen der „Humanwissenschaften, wie sie vor allem im Kontext der Aufarbeitung der kulturhistorischen Schule in der kritischen und materialistischen Behindertenpädagogik ausformuliert wurden (Jantzen 2007) und wie sie aus sozialwissenschaftlicher Perspektive besonders seitens der Naturwissenschaften und im Kontext naturphilosophisch begründeter und empirisch abgesicherter Annahmen zur Selbstorganisation lebender Systeme, durch die Systemtheorie und Synergetik und parallel auch durch einen kritischen Konstruktivismus gewonnen werden konnten“ (Feuser 2013b, 282). Relevant sind diese Erkenntnisse für Pädagogik und Didaktik, da sie sich auf das Sein und Werden des Menschen, auf die Ermöglichung und die Be-Hinderung von

Lernen und Entwicklung beziehen (vgl. Ziemer 2018, 111). Der Zusammenhang von Isolation und Behinderung wurde maßgeblich durch Wolfgang Jantzen (2013) in die Diskussion eingebracht. So sind interne und/oder externe Bedingungen, die Isolation hervorbringen, in den Fokus getreten und haben die Sicht auf Behinderung grundlegend verändert. Kein Zweifel besteht daran, dass alle Menschen unabhängig von ihren Diagnosen oder Erscheinungsweisen lern- und entwicklungsfähig sind.

Das entwicklungslogisch didaktische Modell entspricht allen Schülern und Schülerinnen in ihrer Individualität und Einmaligkeit. Auf der Basis von Tätigkeits- und Handlungsstrukturanalysen werden führende Tätigkeiten und die momentan bestehenden Denk-, Wahrnehmungs- und Handlungskompetenzen jeder Schülerin bestimmt, diese jedoch maßgeblich für unterrichtliche Kompetenzen zum Lerngegenstand diskutiert. Die dreidimensionale Struktur von Tätigkeits- und Handlungsstrukturanalyse ermöglicht einen Unterricht am „gemeinsamen Gegenstand“ (Feuser 1995, 2011 und 2013) stattfindet. Die Arbeit am „Gemeinsamen Gegenstand“ kennzeichnet nicht vordergründig das gemeinsame Thema, sondern das, was seiner Möglichkeit nach durch die handelnde Auseinandersetzung im Kollektiv anhand der Themen, Sachverhalte und Gegenstände erfahren werden kann, und nicht [um] die Sachverhalte und Gegenstände an sich, wie das in der Unterrichtspraxis oft zu beobachten ist. Sie ist sozusagen der Hintergrund, auf dem das zu Erkennende wahrgenommen, erlebt und damit handelnd erfahren werden kann“ (Feuser 2013b, 286). Erkenntnisse werden durch die tätige Auseinandersetzung mit sich, anderen und der Welt gewonnen. „Der Mensch erschließt sich die Dinge durch den Menschen und sieht den Menschen über die Dinge – in gemeinsamer Kooperation“ (ebd.). Bereits bei Vygotskij wird die Kooperation für die Entwicklung eines Menschen grundgelegt. Er schreibt: „In der Entwicklung eines Kindes tritt jede höhere psychische Funktion zweimal in Szene – einmal als kollektive, soziale Tätigkeit, das heißt als interpsychische Funktion, das zweite Mal als individuelle Tätigkeit, als innere Denk- oder Handlungsfunktion“ (Vygotskij 1987, 302). Georg Feuser begründet die Notwendigkeit der Kooperation in zweierlei Hinsicht, „zum einen durch die sozialen Affekten und Emotionen ausdrückenden Bedürfnisse nach Anerkennung, die durch soziale Einbettung und Teilhabe im Sinne von Bindung auf basaler Ebene durch reziproke Kommunikation in Form des Dialogs ermöglicht und diese Bedürfnisse befriedigt“ (Feuser 2013b, 287), zum anderen „erschließen kooperative Prozesse den Menschen die Welt als Voraussetzung, sich dieser unter Aspekten kognitiver Dimensionen von Wahrnehmen, Denken und Handeln annähern und Hindernisse durch wiederholtes Handeln überwinden zu können“ (ebd.). Die hier aufgeführte Kooperationsbeziehung bezieht sich v. a. auf die Kooperation zwischen Lehrperson und Schüler/innen und Schülern bzw. den Schülerinnen und Schülern untereinander.

Folgende Beispiele unterstützen den Planungs- und Reflexionsprozess zum Verhältnis von Schüler/innen und Schülerinnen/Schülern (vgl. Ziemer 2018, 123f.). Zur Umsetzung sind konkrete Beispiele angeführt.

essenzielle
Bedeutung der
Kooperation für
Erkenntnis

reziproke
Kommunikation
und kooperative
Prozesse

Exemplarische Darstellung von Planungs- und Reflexionsprozessen am Lerninhalt *Die kleine Raupe Nimmersatt*

1. Was ist Lerngegenstand (Lerninhalt) bzw. Gemeinsamer Gegenstand?

Die kleine Raupe Nimmersatt (Carle 2010) stellt als Kinderbuch den Lerngegenstand (Lerninhalt) dar. Der Gemeinsame Gegenstand kann durch die Lehrpersonen bestimmt oder von Schülerinnen und Schülern durch die Auseinandersetzung mit der Geschichte und dem Buch entwickelt werden. Am Beispiel des Lerninhalts können es verschiedene Gegenstände sein, die zur Bearbeitung möglich wären, so bspw. die Entwicklung der Raupe zum Schmetterling oder die Wochentage oder literarisch-ästhetische Erfahrungen der Darstellung von Geschichten oder künstlerische ästhetische Erfahrungen mit Farben und Formen z. B. der Raupe, des Schmetterlings, etc.

2. Was ist die Gegenwarts- und Zukunftsbedeutung des Gegenstands?

Die Auseinandersetzung mit (Kinder-)Literatur als kulturellem Gut hat sowohl für die Gegenwart als auch die Zukunft für alle Schülerinnen und Schüler Bedeutung. Literarisch-ästhetische Erfahrungen entsprechen ebenso dem Bildungskanon wie hier beispielhaft am Buch *Die kleine Raupe Nimmersatt* dargestellt, des Weiteren können aber auch sachkundliche, thematische, sprachliche, künstlerisch-ästhetische und musikalische Erfahrungen ermöglicht werden.

3. Was sind die folgenden Inhalte, Begriffe, Zusammenhänge?

Die Sachtextanalyse umfasst die Analyse der inhaltlichen Seite des Lehrens und des Lernens (Lerninhalte):

Die kleine Raupe Nimmersatt (Lerninhalte): Die kleine Raupe schlüpft aus dem Ei, macht sich auf den Weg, Nahrung zu suchen. Sie ist sehr hungrig und frisst sich durch einen Apfel, zwei Birnen, drei Pflaumen, vier Erdbeeren, fünf Apfelsinen (von Montag bis Freitag). Am Samstag durch allerlei Lebensmittel wie eine Eiswaffel, eine Schokolade, ein Törtchen, einen Lolli, ein Stück Melone. Sonntag frisst sie sich durch ein Blatt und ist satt und nicht mehr klein. Sie baut sich ein Haus (Kokon), bleibt darin, frisst ein Loch, zwängt sich nach draußen und wird ein wunderschöner Schmetterling.

Die Illustrationen entsprechen dem Text, die folgenden Inhalte stellen eine Auswahl dar.

Literatur:

- Bilderbuch als literarisch-ästhetisches Kunstwerk
- Rezeption der Geschichte
- Bild-Text-Verhältnis zueinander
- Lesen des Textes

Musik:

- Musizieren: Singen (Kinderlied zum Buch)
- Hören von Musik (Hörspiel zum Buch)
- Musizieren und Bewegen

Deutsch/Sprache:

- Begriffe: Raupe, Kokon, Schmetterling ...
- Oberbegriffe: Obst, Lebensmittel, Futter ...
- Wochentage: Montag bis Sonntag
- Gegensätze: hungrig – satt, klein – groß, drinnen – draußen

Mathematik:

- Menge 1 bis 5
- Zuordnen von Gegenständen und/oder Bildern zu Mengen (numerischer, pränumerischer Bereich)
- Zahlwörter: 1 bis 5

Ästhetische Bildung/Kunst:

- Bildbetrachtung, Bildgestaltung: Farben und Formen der Raupe, des Schmetterlings, der Sonne, des Blattes

4. Welches sind die Lernvoraussetzungen (Ziele der aktuellen Entwicklung) der Schülerinnen und Schüler?

Literatur/Deutsch: Über welche Erfahrungen verfügen die Schülerinnen und Schüler bezüglich Kinderspielen (welche Lieder, Geschichten kennen sie)? Über welche Fähigkeiten und Kenntnisse verfügen die Schülerinnen und Schüler, z. B. zur Rezeption und die schriftsprachlichen Fähigkeiten entwickelt?

Musik: Über welche musikalischen und musikbezogenen Erfahrungen verfügen die Schülerinnen und Schüler? Bezug auf das Singen, Hören, Musizieren mit Instrumenten, Sprechen über Musik, Sprechen/Reflektieren über Musik u. a. m.?

Sprache/Deutsch: Kennen die Schülerinnen und Schüler Begriffe, wie Raupe, Kokon, Schmetterling, Obstsorten, Wochentage, Zahlwörter ...? Welche Begriffe sind neu und muss erarbeitet werden? Inwiefern sind die Wochentage bekannt? Kennen die Schülerinnen und Schüler Gegensatzpaare, wie satt – hungrig, klein – groß, drinnen – draußen ... können?

Mathematik: Über welche pränumerischen und numerischen Fähigkeiten verfügen die Schülerinnen und Schüler, z. B. zur Mengenvorstellung, Mengenbildung, zum Zählen, ... Zahlwortreihe?

Biologie/Sachkunde: Inwiefern sind der Körperbau der Raupe und des Schmetterlings bekannt? Welches Vorwissen haben die Schülerinnen und Schüler bezüglich der Entwicklung von der Raupe zum Schmetterling bzw. der Entwicklung von Tieren?

Ästhetische Bildung: Wie sind die Schülerinnen und Schüler mit Bildbetrachtung vertraut? Welche Gestaltungstechniken (Malen u. a.) sind bekannt?

Die Lernvoraussetzungen werden für die gesamte Lerngruppe erhoben. Zumeist variieren diese in der Lerngruppe, so dass für alle Schülerinnen und Schüler die jeweilige „Zone der aktuellen Entwicklung“ hell zu sehen ist. Lerngegenstand und Voraussetzungen der Schülerinnen und Schüler sind in Beziehung zueinander zu setzen, so ist der Lerngegenstand so zu verpacken, dass für alle Schülerinnen und Schüler ein Zugang möglich ist.

2.2.5 Dimension V: Praktische Gestaltung von Unterricht

In der Dimension V wird die Auswahl didaktischer Konzepte und Methoden (z. B. Projektunterricht, Werkstatt, Stationenlernen) fokussiert (Ziemen 2018, 237ff.).

fächerübergreifendes Arbeiten im Projektunterricht

Am Beispiel des Kinderbuches *Die kleine Raupe Nimmersatt* ist ein fächerübergreifendes Arbeiten im Projektunterricht möglich. Dabei befassen sich die Schülerinnen und Schüler in verschiedenen Projektgruppen mit den Themen aus Literatur, Sprache, Deutsch, Mathematik, Musik, Kunst u. a. m. Möglich ist ebenso eine Unterrichtsreihe, ein Stationen- oder Erlebnisunterricht, ggf. im Wechsel mit frontalen Phasen/Plenumsphasen des Unterrichts.

themenbezogene innere Differenzierung

Ein Kernkonzept (inklusive) Unterricht stellt die innere Differenzierung dar. Verschiedene Möglichkeiten der Differenzierung sind entsprechend der Lerngruppe möglich. Die Differenzierung nach Stoffumfang, Zeit, Komplexitätsgrad, Medien, Material, Anzahl und Weise der Unterstützung durch andere u. a. m. (vgl. Ziemen 2018, 124ff.). Am Beispiel des Kinderbuches *Die kleine Raupe Nimmersatt* können alle Schüler die Geschichte durch Vorlesen erfahren (literar-ästhetische Erfahrungen), der Ablauf der Geschichte kann sequenziert werden und ggf. der Umfang reduziert werden. Der Inhalt der Geschichte kann durch Abbildungen oder reale Objekte (z. B. Apfel, Blatt) in Reihenfolge nach aufbereitet, nachgespielt, mitgelesen und nacherzählt werden. Es können verschiedene Medien zum Einsatz kommen, so z. B. das Hörbuch oder ein Film.

Differenzierung nach führenden Tätigkeiten

Differenzierungen sind darüber hinaus möglich durch die führenden Tätigkeiten (vgl. Ziemen 2018, 125ff.). Die führende Tätigkeit ist die Tätigkeit, über die sich der Mensch mit den Dingen der Welt, mit anderen und sich selbst auseinandersetzt. Die Auffächerung nach den führenden Tätigkeiten der Schülerinnen und Schüler entspricht der Entwicklung. Die sich in der Ontogenese herausbildenden Tätigkeiten sind: die perzeptive Tätigkeit (Empfinden/Wahrnehmen), das Manipulieren, das Agieren mit Objekten, das Spiel, das Lernen im Sinne von operativer Aneignung von Welt durch Schriftsprache oder Mathematik, das Erkennen von Zusammenhängen und die Arbeit.

Am Beispiel des Kinderbuches *Die kleine Raupe Nimmersatt* kann die Differenzierung wie folgt vorgenommen werden (Auswahl):

Perzeptive Tätigkeit

- Geschichte hören
- Raupe, Schmetterling, Blatt, Obstsorten ... taktil erkunden (realen Objekte, Modelle)
- Buch taktil erkunden; Kinderlied hören

Manipulieren/Agieren mit Objekten

- mit den realen Objekten/Modellen agieren, diese bewegen, sortieren, klassieren
- Geschichte hören und Objekte/Modelle zeigen (z. B. Plüsch Raupe, Blatt, Larve ...)
- Bild-Objektzuordnungen (z. B. Bild der Raupe – Plüschtierraupe)
- sprachliche Wendungen hören, sprechen oder alternative Sprachformen verwenden (z. B. Gebärden)
- Kinderlied hören und z. T. mitsingen oder sich bewegen

Spiel

- Geschichte mit Objekten/Modellen nachspielen oder mitspielen
- Rollenspiel/Darstellendes Spiel: Schüler spielen und Schüler übernehmen die Rolle der Raupe, des Schmetterlings ...
- Memory mit den Abbildungen aus dem Bilderbuch
- sprachliche Wendungen aus der Geschichte nachsprechen oder alternative Sprache verwenden
- Bewegungsspiel zum Kinderlied

Lernen (operative Aneignung des Textes)

- Bilderbuch (mit)lesen
- Bilder in der richtigen Reihenfolge der Geschichte legen und nacherzählen
- Wörter im Text als Gesamtwörter durch Analyse/Synthese lesen
- Merkmale einer Gattung erkennen
- Geschichte selbst lesen oder von Lehrern vorlesen
- Mengen erkennen
- Objekte zählen
- Anzahlen sinnvoll erfassen
- Oberbegriffe bilden (z. B. Obst)
- Wochen benennen
- die Entwicklung der Raupe zum Schmetterling verfolgen (beobachten, dokumentieren)
- Ernährung beobachten
- Ernährung von Menschen
- Geschichte weiter erzählen, diktieren oder selbst schreiben
- Schmetterling künstlerisch darstellen (z. B. malen, formen)
- Kinderlied mitsingen und/oder mit Instrumenten begleiten

Arbeit

- ein Theaterstück auf der Basis der literarischen Vorarbeiten und vor einer Gruppe von Menschen aufführen
- eine Collage zum Kinderbuch erstellen oder ein Plakat unter Beteiligung der gesamten Gruppe kreativ gestalten/herstellen

Diese Differenzierung nach den führenden Tätigkeiten kann entsprechend der Auswahl der Fächer noch detaillierter je nach Lernvoraussetzungen der Lehrerinnen und Schüler aufbereitet werden.

räumliche und
zeitliche
Strukturierungen

Neben der inneren Differenzierung von Lernaktivitäten wird der Fokus auf raum-zeitliche Strukturierungen im Unterricht gelegt (vgl. Helbling 2013, S. 107, ff.). Sie schaffen Sicherheit und bieten Orientierung. Der Raum wird als sensorischer Raum verstanden, der wahrnehmbar und erfahrbar ist, aber auch als Raum für Erfahrungen, Interaktionen und Aktivitäten ermöglicht. Lernumgebungen wie zum Beispiel die Kreativwerkstatt oder die „Lese-Oase“ können dazu einladen, sich mit Kindern und Jugendlichen auseinanderzusetzen.

Ähnlich verhält es sich mit der zeitlichen Strukturierung, die Orientierung, aber auch Gestaltungsmöglichkeit bieten kann. Schulen, die sich inklusiv verstehen, verweisen auf die unterschiedlichen Tempa der Schülerinnen und Schüler und die Herausforderung für gemeinsame Aktivitäten. Zeitliche Sequenzen werden für gemeinsames und individuelles Tätigsein zur Verfügung gestellt bzw. vereinbart. Schülerinnen und Schüler lernen, Zeiten flexibel und eigenverantwortlich zu nutzen. Durch Portale kann der Wechsel von Zeiträumen und Aktivitäten angezeigt werden.

Am Beispiel des Kinderbuches *Die kleine Raupe Nimmersatt* ergeben sich weitere Lerngelegenheiten. Auch mit der Thematik „Zeit“ auseinandersetzen. In der Geschichte wird zum einen Zeit als gegeben und Entwicklung bzw. Veränderung nach sich zieht, thematisiert (Entwicklung der Raupe zum Schmetterling), zum anderen wird rhythmisierte Zeit, die sich wiederholt und wiederkommt, in der Geschichte verarbeitet, so die Strukturierung des Wochenrhythmus durch die sich wiederholenden Wochentage.

2.3 Ausblick

Mehrdimensionale Reflexive Pädagogik und Didaktik versteht sich als Allgemeine Pädagogik und Didaktik und als ein sozialer Raum der Möglichkeiten für Lernen und Entwicklung. Die heterogenen Ausgangsbedingungen aller Schülerinnen und Schüler werden explizit berücksichtigt. Als theoretisches Modell bieten die fünf Dimensionen die Möglichkeit der Planung und Reflexion konkreter unterrichtlicher Vorhaben. Dabei steht vor allem das Verhältnis zwischen Lerngegenstand und Schülerinnen und Schülern zu berücksichtigen. Davon leiten sich konsequent die Möglichkeiten der inneren Differenzierung von Unterricht ab. Die Angebote erfolgen individuell und gemeinschaftlich, d. h. individuelle und kooperative Arbeitsformen wechseln sich ab ebenso wie strukturierte Phasen und offene Phasen des Unterrichts mit einem hohen Anteil an selbstständigem, eigenverantwortlichem Arbeiten. Die Lehrpersonen und alle Teammitarbeitende verstehen sich als Lernbegleitende und Selbstlernende. Die mit der Mehrdimensionalen Reflexiven Pädagogik und Didaktik grundgelegten Prämissen fokussieren Emotionen,

dialogische Beziehungen, Kooperation, Verantwortung, „Resonanz und Tendenz“ (Kohler-Spiegel 2018, 317), um dem eigentlich Pädagogischen, der Begegnung, einen Raum und Bedeutung zu geben. „Zutrauen in die eigenen Fähigkeiten sowie Begegnung und Eigenleistung stärken diese Grundfähigkeiten von Selbstwahrnehmung und Selbstwertgefühl, von Selbststeuerung, Selbstwirksamkeit und sozialer Kompetenz. Lernangebote [...], die diese Fähigkeiten stärken, dienen den Kindern im familiären, schulischen und außerschulischen Kontext“ (ebd., 317).

Schule kann ein sozialer Raum sein bzw. werden durch:

- Wertschätzung und Respekt,
- Begegnung und Zusammensein,
- Dialog und Kommunikation,
- Kooperation,
- geteilte Aufmerksamkeit,
- Offenheit,
- Vertrauen,
- pädagogische Liebe,
- Mit-Sein und Mit-Fühlen,
- Bewusstsein und Wertschätzung von Unterschieden.

Die Begegnung mit anderen, gemeinsame Lernen und Tätigkeiten unter Berücksichtigung von Wertschätzung und Anerkennung sind wichtige Entwicklungspotenziale dar.

Weiterführende Anregungen und Aufgaben

- Was stellt für Sie persönlich im aktuellen Bereich Ihrer musikalischen und musikbezogenen Expertise eine Herausforderung im Sinne einer „Zone der nächsten Entwicklung“ dar?
- Sammeln Sie musikalische Beispiele, die sich für eine ästhetische Auseinandersetzung mit dem Begriff „Metamorphose“ eignen. Nutzen Sie eines oder mehrere dieser Beispiele für eine Analyse, die die dargestellte Differenzierung nach den führenden Tätigkeiten.
- Halten Sie eine oder mehrere der fünf Dimensionen der Mehrdimensionalen Reflexiven Pädagogik für den Aufbau eines inklusiven Schulsystems für besonders relevant? Begründen Sie, auf welche der Dimensionen sehen Sie für sich persönlich das größte Entwicklungspotenzial für die Gestaltung Ihres Musikunterrichts?

8 Inklusion durch kooperatives Lernen und Persönlichkeitsbildung

- 8.1 Das eigene Potenzial ausschöpfen
 - 8.1.1 Psychologische Grundbedürfnisse
 - 8.1.2 Kooperatives Lernen
 - 8.1.3 Charakterstärken
- 8.2 Praxisbeispiele
 - 8.2.1 Musik hören
 - 8.2.2 Arbeit mit der Stimme
 - 8.2.3 Arbeit mit Instrumenten
- 8.3 Empfehlungen

Musik bedeutet Kontakt, Kommunikation und Reflexion. Wohl nach innen als auch nach außen. Sie kann die Verbindung zum inneren Selbst stärken, eigene Gefühle bewusst machen und soziale, kulturelle und ästhetische Erfahrungen ermöglichen. Musik wird so Ausdruck von Identität, ermöglicht Kommunikation und leistet einen Beitrag zur Selbstentwicklung. Musikunterricht kann zum Gelingen von Inklusion beitragen, wenn die folgenden beiden Aspekte genutzt werden: Zum einen die nach innen wirkende Kraft der Musik, d. h. ihr Beitrag zum psychischen und persönlichen Wohlbefinden und damit zur Aktivierung des inneren Potenzials. Zum anderen die kommunikativen Aspekte musikalischen Handelns, die Interaktion zwischen verschiedenen Menschen und Kulturen, die angebahnt und konstruktiv genutzt werden können.

Musik als Ausdruck von Identität und Form der Kommunikation

In diesem Beitrag frage ich nach Möglichkeiten der Musikdidaktik, um Grundbedürfnisse von Lernenden zu erkennen, ihre Charakterstärken zu beiziehen und eine interaktive und ko-kreative Lernumgebung zu schaffen. Solche Ansätze können das persönliche Wohlbefinden und das Wohlbefinden einer ganzen Gruppe steigern und eine inspirierende Lernumgebung erzeugen, sodass Flow-Erfahrungen möglich werden.

8.1 Das eigene Potenzial ausschöpfen

8.1.1 Psychologische Grundbedürfnisse

Viele Jahre wissenschaftlicher Forschung zeigen, dass die Erfüllung von drei Grundbedürfnissen eine Voraussetzung ist, damit Menschen das eigene Potenzial optimal ausschöpfen und entfalten, sozial und kreativ zusammenarbeiten und ein tiefes Wohlbefinden erleben (Ryan & Deci 2000; Ryan & Deci 2017; Van Steenkiste, Ryan & Soane 2004). Diese drei Grundbedürfnisse sind Autonomie, Kompetenz und Verbundenheit. Kompetenz ist das bekannteste und am meisten angesprochene Grundbedürfnis in der Bildung. Viele didaktische Konzepte zielen darauf ab, Kompetenzen zu entwickeln und Fähigkeiten und Wissen zu vermitteln. Das Bedürfnis nach Kompetenz ist aus dem Wunsch, erfolgreich zu sein, die Umgebung im Griff zu haben, Fähigkeit zu besitzen und zu entwickeln, und diese dann gut anwenden zu

drei Grundbedürfnisse: Bildung ...

1 Verbundenheit wird auch umschrieben als soziales Eingebundensein.

können (Deci & Ryan 2002; Legault 2017). Direktes Feedback zu eigenen Handeln, klare Strukturen und angemessene Herausforderungen ermöglichen das Erleben der eigenen Kompetenz.

soziales
Eingebunden-
sein ...

Soziales Eingebundensein ist das zweite psychologische Grundbedürfnis. Wesentlich ist der Kontakt zu den Mitmenschen. Jede und jeder braucht herzliche, positive und liebevolle Beziehungen zu anderen, in denen soziale Intelligenz und soziale Qualitäten zum Ausdruck kommen, die das Zusammensein positiv unterstützen. Die Erfüllung des Bedürfnisses nach Eingebundensein besteht aus wechselläufigem positiven Kontakt und aus Interaktion mit anderen, dem Gefühl Teil einer Gruppe zu sein und einem Gefühl von Zusammengehörigkeit, sozialer Sicherheit und Unterstützung (Ryan & Deci 2000). In der Schule ist dieses Bedürfnis für viele Lernende von großer Bedeutung und kann oft nicht eingelöst werden, da die Dynamik im Unterricht sowie die soziale Intelligenz in Gruppen unterschiedlich sein können. Die Erfüllung des Bedürfnisses nach Verbundenheit wird durch einen positiven sozialen Kontext unterstützt, durch Zusammenarbeit, Teamgeist und eine respektvolle Lernumgebung. Die Entwicklung sozialer Fähigkeiten fördert und die je eigenen Charakterstärken einbringt.

und Autonomie

Autonomie schließt die Erfahrung von Selbstbestimmung und Selbststeuerung ein sowie die Möglichkeit, eigene Ideen umzusetzen und persönlichen Idealen nachzustreben. Autonomie ist eine positive Form der Selbststeuerung und Selbstakzeptanz und des Selbstwertgefühls. Sie besteht darin, sich zu trauen, so zu sein, wie man ist. Autonome Menschen neigen dazu, die Autonomie anderer zu fördern. Sie kennen den Wert von Selbstaussdruck und Selbstentfaltung und sehen die negativen Effekte von Einengung durch Kontrolle und Einschränkung (Deci & Ryan 2002; Van den Broeck et al. 2010).

In der Schule ist die Gewährung von Autonomie schwierig, da die von außen auferlegten Strukturen des Bildungssystems der Einzigartigkeit und Authentizität der Lernenden entgegenwirken. Mehrere Schritte müssen unternommen werden, damit alle gerecht werden. Um autonomieförderliche Umgebungen in der Bildung zu schaffen, sind noch viele Änderungen erforderlich (Pelletier, Gagné & Legault 2002). Erfahrung von Selbststeuerung und Selbstbestimmung, Kontrolle für die eigene Einzigartigkeit und entgegengebrachte Wertschätzung sind dem Wert nach Autonomie entgegen (Deci & Ryan 2002).

Die drei Grundbedürfnisse und deren Erfüllung sind eng miteinander verbunden. Kann eines von ihnen nicht eingelöst werden, können auch die anderen wahrscheinlich nicht eingelöst werden – und umgekehrt. Wird eines dieser Bedürfnisse erfüllt, besteht die Chance, dass auch den anderen gerecht zu werden.

Kooperatives Lernen

Prinzipien
kooperativen
Lernens

Gruppenarbeit ist nicht unbedingt kooperatives Lernen. Nur eine Reihe von Einzelpersonen in eine Gruppe einzubeziehen und zu sagen, dass sie zusammenarbeiten sollen, ist nicht automatisch zu kooperativer Zusammenarbeit und Mitwirkung aller Beteiligten (Johnson & Johnson 2014). Kooperatives Lernen ist ein pädagogischer Ansatz, der mit spezifischen Voraussetzungen, unter denen eine positive Zusammenarbeit zwischen Lernenden entworfen und koordiniert wird (Johnson & Johnson 2008). Kooperatives Lernen basiert auf fünf Prinzipien, die gleichzeitig vorhanden sein müssen (Johnson & Johnson 2014).

Diese fünf Prinzipien kooperativen Lernens sind:

1. **Positive Interdependenz und Gruppenziele:** Die Mitglieder eines Teams arbeiten zusammen, um ein Ergebnis zu erzielen. Meinungsverschiedenheiten können, solange sie nicht zu groß sind, häufig die Kreativität anregen (Johnson & Johnson 2000).
2. **Individuelle Verantwortlichkeit:** Jeder Lernende / jede Lernende ist für den eigenen Beitrag verantwortlich. Erst wenn alle Beiträge zusammenkommen, ergibt sich ein Ganzes. Dies spiegelt sich in der Prozess- und Produktbewertung wider.
3. **Simultane soziale Interaktion:** Alle Lernenden sind gleichzeitig aktiv und zielgerichtet und interagierend.
4. **Gleichwertiger Beitrag:** Alle Lernenden leisten auf dem eigenen Niveau einen gleichwertigen Beitrag zum Prozess und zum Produkt.
5. **Reflexion des Gruppenprozesses:** Alle Beteiligten reflektieren den gemeinsamen Arbeitsprozess. Diese Reflexion stellt sicher, dass das Lernen nicht nur inhaltlich und in Bezug auf den Aufbau eigener Fertigkeiten gewinnbringend ist, sondern auch metakognitive und soziale Aspekte einschließt.

Ein wichtiger Faktor beim kooperativen Lernen ist die Nutzung von Unterschieden, die „Informationslücke“, wie sie auch genannt wird (Slavin 2008). Unterschiede zwischen den Lernenden im Hinblick auf theoretisches und praktisches Vorwissen bereichern die Interaktion und machen diese stets neu und interessant. In einer Gruppenarbeitsphase werden Unterschiede aller Art genutzt. Diese wirken wie ein Motor der Interaktion und befördern einen kreativen Prozess.

Kooperatives Lernen ist eine Methode, bei dem sich Lernende mit unterschiedlichen Fähigkeiten gegenseitig unterstützen. Während der Zusammenarbeit lernen alle Lernenden etwas anderes und erweitern so ihr eigenes Feld, indem jede und jeder seine Fähigkeiten einbringt und einsetzt. Wenn Lernende sich gegenseitig Dinge erklären, nutzen sie eine Sprache, die für sie einander verständlich ist als die Sprache erwachsener Lehrkräfte (Ellis 1988). Kinder sind stärker körperlich ausgerichtet ist (Bressler 2004).

Das Interessante am kooperativen Lernen ist, dass es eine praktische Methode ist, die die Erfüllung psychologischer Grundbedürfnisse bei Lernenden unterstützen kann (Liu et al. 2009), besonders die Notwendigkeit des sozialen Eingebundenseins. Die Berücksichtigung dieser Bedürfnisse erfordert von der Lehrkraft ein tieferes Verständnis der Entwicklungsprozesse der Lernenden und einen tieferen Einblick in die Bedeutung eines anregenden Lernklimas (Jacobs & Loh 2003). Die Musiklehrkraft verwandelt sich von einer dirigenten Funktion der Dirigentin zum Architekten bzw. zur Architektin einer kooperativen musikalischen Lernumgebung, in der sie als Coach ihre musikalische Expertise einsetzt und lebendig macht (Wilcox, Bridges & Montgomery 2010).

kooperatives
Lernen und
psychologische
Grundbedürfnisse

Folgende Aspekte sind dabei zu beachten:

- Um Autonomie zu erleben, benötigen Lernende genügend Raum und Möglichkeiten für die eigene Auswahl (z. B. welche Inhalte, Mittel und Methoden verwendet und mit eigenen Ideen verknüpft werden können). Durch Respektieren der individuellen Verarbeitung, in denen die eigenen Ideen der Lernenden Raum haben und direkt angesprochen werden, erleben die Lernenden Autonomie und machen ästhetische Erfahrungen. Dazu gehören auch Meinungsäustausch und Kritik.
- Soziales Eingebundensein erleben die Lernenden durch eine positive Interaktion mit anderen. Aufgabenorientierte Interaktion ist ein wichtiger Faktor für den sozialen Zusammenhalt (Curşeu & Pluut 2013). Durch bewusste Einbezug der jeweiligen Stärken der Lernenden in die Gemeinschaft, soziale Kompetenzen zu nutzen (Vuorinen, Erikivi & Järvello-Miettinen 2018).
- Kompetenz können die Lernenden erleben, wenn Sie auf ihre Fähigkeiten, Kenntnisse und Möglichkeiten auf ihrem jeweiligen Niveau eingehen, damit sich schnell ein Gefühl des Erfolgs entwickeln kann. Klare, übersichtliche Strukturen und Erwartungen unterstützen das Verständnis, die Übersicht, die Kontrolle und erleichtern den schnellen und einfachen Start.
- Angemessene Herausforderungen steigern die Fähigkeiten und ermöglichen Flow-Erlebnisse. Klares Feedback zum Arbeitsprozess und zu den -ergebnissen liefert Informationen darüber, was gelungen und was noch zu tun ist. Feedback fördert das Gefühl, dass etwas erreicht ist.
- Gruppenarbeit ist vom ständigen Austausch aller Beteiligten. Die Reflexion des eigenen gemeinsamen Handelns in der Gruppe ist eine Voraussetzung zur Erfüllung des Bedürfnisses nach Kompetenz.³

2.1.3 Charakteristika

Unterscheidung und Einteilung von Charakteristika sind wesentliche Eigenschaften, über die jeder Mensch verfügt. Sie sind positiv, unterstützend und motivierend, vermitteln ein Gefühl von Wohlbefinden und positive Energie sowohl für die Person als auch für ihre soziale Umgebung (Brdar & Kashdan 2015). In den letzten zwanzig Jahren hat die Positive Psychologie (Seligman & Peterson 2000, Snyder & Lopez, 2001) diesbezüglich umfangreiche Untersuchungen durchgeführt (Aspinwall & Staudinger 2003). Diese Charaktereigenschaften bilden eine Grundlage für eine optimale lebenslange Entwicklung. Peterson und Seligman

³ Die Lernenden unterscheiden sich in ihrem Bedürfnis nach Struktur und Übersicht. Einige Lernende möchten zuerst ein Konzept und einen Zeitplan, andere möchten sofort loslegen. Dies erfordert daher ausreichend Platz für einen eigenen Stil und Raum für den Austausch und die Anerkennung dieser verschiedenen Stile innerhalb eines Teams (Çolak 2015).

Komplimente und externes Feedback scheinen häufig die Erfüllung der Grundbedürfnisse nach Autonomie zu stören. Es entsteht unbewusst eine Abhängigkeit. Daher ist es sinnvoll, wenn positives Feedback auch von den Lernenden und der Gruppe selbst kommen kann, somit autonom und selbstreflexiv ist (ten Cate 2012) und dann durch Feedback seitens der Lehrkraft ergänzt wird.

(2004) unterscheiden 24 Charakterstärken, die sechs Gruppen von Tugenden zugeordnet werden können (nach Park & Peterson 2009, 2f.):

Tugenden	Charakterstärken
Weisheit	Kreativität, Neugier und Interesse; Urteilsvermögen; Weisheit
Mut	Ehrlichkeit; Beharrlichkeit und Fleiß; Begeisterungsfähigkeit
Menschlichkeit	Freundlichkeit, Großzügigkeit; Bindungsfähigkeit, Fähigkeit, soziale Intelligenz, soziale Kompetenz
Gerechtigkeit	Fairness; Führungsvermögen; Teamfähigkeit
Mäßigung	Vergebungsbereitschaft; Bescheidenheit; Umsicht; Selbstregulation
Transzendenz	Sinn für das Schöne; Dankbarkeit; Optimismus; Humor; Spiritualität

Das Bewusstsein für und die Reflexion über diese Charakterstärken haben positive Auswirkungen sowohl auf eine Person als auch auf eine Gruppe, in der diese Person tätig ist (Snyder & Lopez 2001, Park & Peterson 2009). Beides ist in der Schule und im Unterricht von Bedeutung (Waters 2011; Patston & Waters 2010). Das Erkennen und Nachdenken über diese Eigenschaften trägt wesentlich zu ihrer positiven Entwicklung und Nutzung bei (Yin & Majid 2018).

Es wird empfohlen, den Umgang mit Charakterstärken in vier Schritten anzuregen (Waters 2011; Patston & Waters 2010):

vier Schritte zur
Anregung von
Charakterstärken

- **Positives Priming:** Bereiten Sie sich auf Emotionen und Wissen darüber, was Charakterstärken sind, beispielsweise durch die Benennung in Worten und Beschreibung des entsprechenden Verhaltens (Patston et al. 2005). Dies kann mit vorbereitenden musikalischen Aktivitäten verbunden sein.
- **Ansprechen und Bewusstwerden:** Mutigen Sie die Lernenden, Charakterstärken an sich selbst, an anderen und beispielsweise in Musik, Songs, Büchern, Filmen usw. zu erkennen (Patston & Waters 2010).
- **Prozessführung:** Fördern Sie die Anwendung von Charakterstärken in verschiedenen Situationen, beispielsweise in kooperativen Aktivitäten. Hier kann es hilfreich sein, eine unterstützende Struktur in der Schule einzurichten.
- **Reflexion:** Ermutigen Sie zur konstruktiven und positiven Reflexion über eigene Charakterstärken und die anderer und ihrer positiven Auswirkungen (Dweck 2007), wie zum Beispiel in den Qualitäten-Grooves in Abschnitt 8.2.2.

Diese Schritte können hervorragend mit dem Aufbau und der Leitung kooperativer Lernaktivitäten kombiniert werden. Auf diese Weise kann der Einsatz von Charakterstärken ein natürlicher Bestandteil eines kooperativen Lernklimas sein und in den sozialen Lernprozess einbezogen werden.

Flow Das Herausfordern von Fähigkeiten, die Erfüllung psychologischer Grundbedürfnisse und der Einsatz von Charakterstärken können ein Flow-Erlebnis erzeugen. Dies nennt man Flow: Man spürt, den Anforderungen gewachsen zu sein, ist fokussiert und erlebt Handlungserfolg. Handeln und Bewusstsein verschmelzen miteinander, das Zeitgefühl geht verloren und die Wahrnehmung der Zeit beschleunigt sich. Die Tätigkeit ist selbsterfüllend (Csikszentmihalyi 2000, 2008; Szustak 2011).

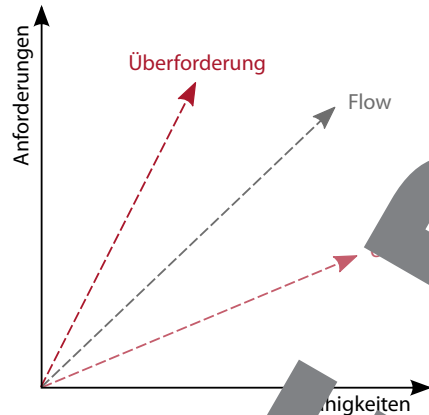


Abb. 1: Flow⁴

Flow entsteht bei

- einem Gleichgewicht zwischen Fähigkeiten und Herausforderungen und einem Gefühl der Kontrolle über das Handeln;
- der Verschmelzung von Bewusstsein und Handeln;
- der Aufrechterhaltung klarer Ziele;
- klaren, direkten und eindeutigen Feedback zum Handeln;
- vollständiger Konzentration.

Flow-Erfahrungen sind mit der Erfüllung des Bedürfnisses nach Kompetenz gebunden. Dadurch können sie aber noch nicht inklusiv. Stellen sich Flow-Erfahrungen in kooperativen Lernsituationen ein, in denen alle Beteiligten profitieren, da hier die psychologischen Grundbedürfnisse erfüllt und die je eigenen Charakterstärken eingesetzt werden können, verstärken sich sowohl die positiven Effekte des Flow-Erlebens als auch die der kooperativen Lernform. (Csikszentmihalyi 1993; Ryan & Deci 2000, 2017). Flow-Erfahrungen können häufig beim Musizieren und beim Sport auftreten. „Wer im Flow“ können andere in einer Gruppe begeistern, Flow wirkt ansteckend (Sigmund & Moran & O’Connel 2012).

Wichtiges steht oder fällt mit der Bereitschaft der Lernenden zur Zusammenarbeit. Grundsätzlich wollen die Lernenden dies und finden auch Gefallen daran, insbesondere wenn die Interaktion und Aufgabenorientierung die oben genannten Elemente erfüllen und wie ein musikalisch sinnvolles und gutes Ergebnis befördern.

⁴ Abbildung nach: Burzik, Andreas (2007): Üben im Flow. Eine ganzheitliche, körperorientierte Übemethode. In: Mahlert, Ulrich (Hrsg.): Handbuch Üben. Wiesbaden: Breitkopf & Härtel, S. 266.

Obwohl kooperatives Lernen gut mit heterogenen Lerngruppen gelingt, ist es für Lernende, die nicht gewohnt sind zusammenzuarbeiten, sinnvoll, die Zusammenarbeit schrittweise aufzubauen und mit einer sicheren Struktur zu beginnen, die anschließend komplexer wird.

- Die erste Form könnte darin bestehen, dass die Lernenden, die sich gut kennen, paarweise zusammenarbeiten und bereits vertraute Aktivitäten ausführen.
- Indem zwei Paare, die bereits ein bestimmtes Ergebnis aus ihrer Zusammenarbeit haben, ein Quartett bilden und sich gegenseitig ihre Produkte präsentieren und möglicherweise die Zusammenarbeit weiter ausbauen, wird die Zusammenarbeit etwas komplexer.
- Wenn die Lernenden bereits an die Zusammenarbeit gewöhnt sind, können die Paare eher zufällig ausgewählt oder sogar durch kontrastierende Fähigkeiten zusammengesetzt werden, sodass letztendlich jede/jeder mit jedem/jeder arbeiten kann.

Das Zusammenstellen von Gruppen erfordert Aufmerksamkeit und ist auch mit einem Lernprozess für die Lehrkraft verbunden, die kooperative Lernmethoden einführt (Oakley et al., 2004). Wenn die Lernenden mehr Erfahrung haben und die Aufgaben und Projekte komplexer werden, können Gruppen über einen längeren Zeitraum zusammenarbeiten. Das können Unterrichtseinheiten von zwei bis vier Wochen Dauer sein. Angesichts der Art des regulären Musikunterrichts ist es für eine Probeaufzeit nicht allzu lang zu machen. Dieselben Gruppen können jedoch auch an mehreren Projekten in der vorhandenen Zusammenstellung arbeiten.

Um die Interaktion zwischen den Mitgliedern innerhalb des Teams anzuregen und neue Perspektiven der Zusammenarbeit zu ermöglichen, können Rollen verteilt werden (Gillies, 2003). Vorteile sind, dass die Zusammenarbeit gerichtet und strukturiert wird, die je eigene Verantwortung angenommen wird, verschiedene Kommunikationsweisen und Umgangsformen gefördert werden, mögliche Stereotype und soziale Muster aufgebrochen werden. Rollen können zum Beispiel Leiter/-in, Vorsitzende/-r, Fragenmeister/-in, Dirigent/-in, Instrumentenmeister/-in, Notenschreiber/-in usw. sein (siehe Abb. 2).

Die Rollenverteilung fördert ein positives soziales Klima. Deshalb ist es gut, klar zu machen, warum es Rollen gibt, nämlich um allen Lernenden dabei zu unterstützen, unterschiedliche Fähigkeiten zu nutzen und zu erfahren. Sie können Karten mit Rollen versehen und nach dem Zufallsprinzip oder innerhalb eines Teams verteilen. Die Lernenden können auch Rollen entwickeln, die untereinander aufteilen. Stellen Sie sicher, dass die Rollen wechseln, sodass alle mit jeder Rolle Erfahrungen sammeln können.

Als Lehrkraft sind Sie auch dafür verantwortlich, mit den Lernenden Rollenvergabe, -wahrnehmung und -beobachtung zu reflektieren.

Anregung der
Bereitschaft zur
Zusammenarbeit

Verteilung sozialer
Rollen

<p>Zeitmeister/Zeitmeisterin</p> <p>Du stellst sicher, dass Dein Team die Zeit im Auge behält.</p>	<p>Vorsitzender/Vorsitzende</p> <p>Du stellst sicher, dass Dein Team sich weißt, was es zu tun hat, den Auftrag und die gegenseitigen Verantwortlichkeiten konzentriert.</p>
<p>Fragenmeister/Fragenmeisterin</p> <p>Bei Problemen, oder wenn Dein Team Unterstützung braucht, wendest Du Dich an Deine Lehrperson.</p>	<p>Dirigent/Dirigentin</p> <p>Du leitest einen musikalischen Prozess.</p>
<p>Instrumentenmeister/Instrumentenmeisterin</p> <p>Du stellst sicher, dass das Team das Material ordnungsgemäß sammelt und zurückgibt.</p>	<p>Geräuschmeister/Geräuschmeisterin</p> <p>Du stellst sicher, dass das Team nicht zu viel Lärm macht und keine Belästigungen verursacht.</p>

Abb. 2: Rollenkarte⁵

8.2 Praxisbeispiele

Prinzipien der Übungsbeispiele

Die folgenden kreativen musikalischen Übungsbeispiele basieren auf den oben beschriebenen Prinzipien. Die Übungen

- betonen die Förderung der Zusammenarbeit durch die Abfolge von individuellen Arbeitsphasen, Zweier- und Vierergruppen, um Raum für eigenen Input und kreatives Handeln, sowie für die Zusammenarbeit in kleinen Schritten auf,
- verwenden konkretes und praktisches Material wie bspw. Karten und musikalische Beispiele, um mit wenigen musikalischen Bausteinen viele musikalische Erfahrungen, zu ermöglichen, die Konzentration und die Effektivität durch einen angemessenen Zeitdruck, zu fördern, um zu einem konkreten Ergebnis, das präsentiert und reflektiert wird, zu führen und die Reflexion über das Ergebnis und den Arbeitsprozess.

⁵ vgl. Evelein 2009, CD-Rom mit Zusatzmaterial, PDF 8 und Evelein 2015, CD-Rom mit Zusatzmaterial, Karten K 5.1

Die musikalische Qualität ist von großer Bedeutung. Als Lehrkraft sind Sie ein Vorbild, musikalische berater und unterstützen die Lernenden, sodass eine angemessene Qualität erreicht wird. Qualität ist. Das gemeinsame Erleben und Musizieren in der großen Gruppe ist prägend. Sie sollten sich kooperative Teamarbeitsphasen im Musikunterricht mit Unterrichtsaktivitäten wie Singen und Spielen mit der ganzen Klasse abwechseln (Dierbeck und Evelein 2020). Dies ist beispielsweise bei der Einführung eines neuen Themas oder neuer Fertigkeiten sehr gut möglich, die in der ganzen Gruppe vorbereitet werden können. In der Aktivität Qualitäten-Grooves ist es beispielsweise gut, zunächst mit der Klasse einen Groove durch Call-and-Response zu erarbeiten und dann den Schritt zur Teamarbeit zu machen.⁶

Phase 1	Phase 2	Phase 3
ganze Klasse	Teamarbeit	ganze Klasse
musikalische Erfahrung, Einführung in Themen/ Fähigkeiten und Aufwärmen	gemeinsame, kreative Erarbeitung des vorgegebenen Themas	Präsentation und Würdigung der Ergebnisse

Abb. 3: Abwechslung zwischen Arbeitsphasen im Plenum und in Gruppen (vgl. Evelein 2015, 17)

8.2.1 Musik hören

Stimmung und Musik

In dieser Aktivität erleben die Lernenden ihr Gefühl beim Umgang mit Musik und untersuchen die Wechselseitigkeit von Klang und ihren persönlichen Empfindungen dazu. Ohne zu sprechen wählen sie Karte mit Klangempfindungen, die ihrer Meinung nach die Stimmung am besten wiedergibt (leere Karten bereitstellen).

Wechselseitigkeit von Klang und persönlichen Empfindungen

In Zweier- und Vierergruppen beschreiben die Schülerinnen und Schüler ihre Wahl und erklären, was genau in der Musik ihr Gefühl ausgelöst hat. Diese Aktivität ermöglicht ein kooperatives Hören, das aber auch genutzt werden zu Entspannung und *mindfulness* (Evelein 2020). Es kann auch möglich sein, die Erfahrungen der Lernenden mit bestimmten Charakteristika zu verknüpfen oder sie einzuladen zu sehen, welche Verbindungen sie herstellen. Bei dieser Aufgabe geht es nicht um die richtige Antwort, sondern darum, wie die Lernenden das Klangerlebnis beschreiben.

⁶ Zu detaillierteren Hinweisen zur Umsetzung kooperativen Lernens vgl. Evelein 2009 und 2015.

ernst, feierlich	entspannt
träumerisch	fröhlich
kraftvoll, energetisch	humorvoll
spannungsgeladener	unruhig, bewegt

Abb. 4: Stimmungskarte

So könnte ein Werkstattsaal aussehen:

Stimmungskarte	
Wählt Musik aus den Stimmungskarten aus, die ihr als passend empfindet. In Kleingruppen besprecht ihr, warum ihr diese Karte gewählt habt und was euch auffällt.	Karten mit Stimmungen, oder leere Karten zum Beschriften vier bis sechs Musikausschnitte mit unterschiedlichen Stimmungen
1. (1) Hört euch die Musikstücke an. Wählt währenddessen aus den Karten eine musikalische Stimmung aus, die eurer Meinung nach am besten zur Stimmung der Musik passt. Oder macht selbst eine Beschreibung.	
2. (2) Besprecht, was euch zur Auswahl bewegt hat. Passt gegebenenfalls eure Auswahl an oder erstellt eine neue Beschreibung, mit der ihr beide übereinstimmt.	
3. (4) Vergleicht in der Vierergruppe eure Ergebnisse und sprecht über die Gründe für eure Wahl. Einigt euch.	
4. (4) Abschließend vergleicht ihr alle gehörten Ausschnitte. Findet gemeinsam eine passende Reihenfolge für einen Aufbau der Ausschnitte.	
5. (4) Erklärt (einer anderen Vierergruppe oder der ganzen Klasse), warum ihr euch für diese Reihenfolge entschieden habt.	

7 Evelein 2015, CD-ROM mit Zusatzmaterial, Karte K 3.7

8 Die Zahl in Klammern gibt an, ob der jeweilige Aufgabenteil individuell (1), in Partnerarbeit (2) oder in der Gruppe (4) bearbeitet wird.

Reflexionsfragen

- Welche klangliche Besonderheit des Musikstücks war für die Auswahl entscheidend gebend?
- Wie unterscheidet sich die musikalische Erfahrung zwischen jeder Person in euch?
- Welche Charakterstärken hast du beim Zuhören genutzt?

Follow-up-Optionen und Alternativen

Die Lernenden können ganz assoziativ zu einem längeren Musikstück machen. Alternativ wird es, wenn die Lernenden zum Beispiel nach zwei Minuten ihr Bild an eine andere Person weitergeben, die weiter malt. Nach weiteren zwei Minuten wird das Blatt erneut. Dies wird einige Male wiederholt, bis die Musik beendet ist. In der Reflexion wird es mit der Einschränkung, dass beispielsweise kein Bild erstellt werden darf, sondern nur freie Linien oder Farbtöne (wie z. B. bei Kandinsky) gezeichnet werden dürfen. In der Reflexion geht es dann um die Erfahrung, etwas Eigenes abzulegen.

Die Lernenden entwickeln eine Geschichte, die sie gemeinsam mit anderen Zweiergruppen weiterentwickeln. In der Reflexion geht es um die Frage, wie weit die Story-Idee auf dem eigentlichen Klang und der musikalischen Textur basiert. Die Lernenden hören Musikfragmente an und wählen Fotos aus. Sie finden gemeinsam geeignete Fotos und erklären, warum sie diese ausgewählt haben. Der Klang der Musik und dessen Wirkung sollten bei der Reflexion immer betont werden.

Musikalisches Gedächtnis

Die Lernenden machen sich zu einem Musikausschnitt Notizen. Auf diese Weise können sie sich die Merkmale des Ausschnitts besser einprägen. Nach ein, zwei oder drei Musikausschnitten tauschen sich kleine Zweiergruppen im Flüsterton über die wichtigsten Merkmale aus. Sie können einen entsprechenden Ausschnitt wiedererkennen könnten. Nachdem die Lernenden die Ausschnitte einmal gehört haben, werden sie nochmals abgespielt, allerdings in einer anderen Reihenfolge. Nun schreiben die Lernenden die Nummern auf, die die Ausschnitte in der zweiten Runde haben. Dabei können die Notizen oder Zeichnungen helfen.

Diese Arbeitsform lässt sich einfach und regelmäßig durchführen. Die Schülerinnen und Schüler können die Musik sie vorspielen, was eine gute Höreinführung in ein bestimmtes Thema sein kann. Diese Übung kann auch zur Entspannung nach einem stressigen Tag genutzt werden. Je ähnlicher die Musikbeispiele sind, umso schwieriger wird diese Aufgabe (so sind bspw. die Expositionen verschiedener Fugen auf dem dreiklavierten Klavier von J.S. Bach recht schwer voneinander zu unterscheiden). Die Übung eignet sich auch sehr gut, um fremde und neue Musik oder bestimmte Musikstile auf einfachem Weg einzuführen und um eine ästhetische Reflexion anzuregen.

Merkmale der Stücke finden und erkennen

Mögliche Aufgabenstellung:

Musikalisches Gedächtnis	
Ihr hört euch Musikausschnitte zwei Mal in unterschiedlicher Reihenfolge an und überlegt euch beim ersten Mal Gedächtnisstützen, die euch helfen können, das Stück beim zweiten Mal wiederzuerkennen.	Musikanten hören kurze Musikausschnitte (jedes ungefähr 1–1,5 Minuten) Plenum
1. (1)	Ihr hört zehn Musikausschnitte. Schreibt auf, was euch an jedem Ausschnitt besonders auffällt.
2. (2)	Nach zwei bis drei Ausschnitten überlegt ihr euch, welche die auffälligsten Merkmale der Ausschnitte sind.
3. (1)	Hört nun individuell die restlichen Ausschnitte und notiert wieder Merkmale.
4. (2)	Überlegt dann im Plenum, was ihr noch nicht beachtet habt.
5. (1)	Die zehn Ausschnitte werden ein zweites Mal vorgespielt, jetzt aber in einer anderen Reihenfolge. Notiert die Reihenfolge, die die Ausschnitte in der zweiten Runde haben.
6. (2)	Vergleicht die Reihenfolge miteinander und besprecht, wie ihr darauf gekommen seid.
7. (2)	Die Lehrkraft gibt euch die Lösung, vergleicht euer Ergebnis damit.
8. (1)	Ordnet die Ausschnitte danach, wie sie euch gefallen haben. Beginnt mit dem schönsten Ausschnitt.
9. (2)	Vergleicht eure Listen, erklärt und besprecht warum ihr die Ausschnitte so angeordnet habt. (Dieser Vergleich kann auch in einer Vierergruppe geschehen.)

Reflexionsfragen

- Wie habt ihr euch die Musik anmerkt?
- Welche Gemeinsamkeiten und Unterschiede fallen euch auf? Woran habt ihr die Ausschnitte wiedererkannt?
- Was könnt ihr anders machen, um euch die Ausschnitte das nächste Mal noch besser einzubilden und wiedererkennen zu können?
- Wie hat jeder aufeinander reagiert. Was habt ihr voneinander gelernt?

Follow-up-Aktionen und Alternativen

Die Lernenden fertigen eine kurze grafische Skizze bzw. Notation zu jedem Fragment an.

- Eine Gruppe von Lernenden wählt sechs bis zehn Fragmente aus einer bestimmten Stilperiode oder eines bestimmten Komponisten / einer bestimmten Komponistin aus. Diese Fragmente werden dann bei der Übung verwendet.

2 Arbeit mit der Stimme

Qualitäten-Grooves

Gerade der Puls und sprachliche Rhythmen aus Wörtern helfen den Lernenden, ein Gefühl für Puls und Rhythmus zu entwickeln. Diese Übung können gut mit einem Beispiel eingeführt werden. So erfahren die Lernenden, wie man mit ein paar Wörtern oder kurzen Sätzen einen Rhythmus erstellen kann.

	1	+	2	+	3	+	4	+
Stimme 1	Weis-		heit		Weis-		heit	
Stimme 2	Freund-	lich-		keit				
Stimme 3		Be-	gei-	ste-	rung			
Stimme 4						Fair-		ness
Stimme 5					In-	te-	res-	
Stimme 6		Be-	harr-	lich-	keit			
Stimme 7		Team-		spi-		rit		

Sie können alle Arten von Wörtern und Phrasen verwenden. Sie können aber auch Charakterstärken verwenden. Die Schülerinnen und Schüler schreiben dazu ihre eigenen Charakterstärken auf und fassen sie in Wörter oder kurze Sätze wie zum Beispiel:

- Ich bin geduldig.
- Ehrlichkeit ist eine Eigenschaft von mir.
- Freundschaft kennzeichnet meine sozialen Kontakte.

Welche Möglichkeit auch immer verwendet werden soll, um Wörter-Grooves zu gestalten, die Schülerinnen und Schüler sollten immer verschiedene Betonungen, Tonhöhen, Artikulationsarten und ähnliches verwenden. Die Grooves können auch an Töne und Klangfarben gekoppelt werden. Rhythmen lassen sich auch bspw. halb oder doppelt so schnell ausführen, umdrehen oder schneller als die Klasse. Alle sämtliche Techniken einsetzen, die auch Komponistinnen und Komponisten verwenden – wie oft dabei ist der musikalische Humor.

Nachdem die Lernenden mit einem vorgegebenen Wörter-Groove gearbeitet haben, überlegen sie sich sich selbst individuell oder auch in Zweier- und Vierergruppen einen eigenen kleinen Groove.

Die Aufgabenstellung könnte wie folgt aussehen:

Qualitäten-Grooves	
Ihr überlegt euch eine eigene selbsterfindungsvolle Rhythmik für eure Wörter.	Musik: Beat Kärtchen oder selbst Kärtchen machen
1. (1)	Schreibt euch Merkmale, die charakteristisch für euch sind auf Kärtchen. Übt eure Wörter zur Musik.
	Kombiniert eure Ergebnisse. Eure Erfindung soll lustig und spannend werden. Wenn es gut klappt, könnt ihr auch neue Wörter hinzufügen und euren Rhythmus weiter verbessern.
3. (4)	Schließt euch mit einer anderen Zweiergruppe zusammen. Zeigt euch gegenseitig eure Ergebnisse und helft einander, sie zu verbessern.
4. (4)	Macht zu viert ein interessantes Stück daraus. Stellt es anschließend der Klasse vor.

Reflexionsfragen

- Welche Wörter haben den gleichen Rhythmus, welche nicht?
- Wie kann man musikalisch mit Wortakzenten umgehen?
- Worauf achtet ihr, um den richtigen Rhythmus zu finden?
- Woher wisst ihr, ob ein Wort zur Musik passt? Wie kann man ein Musikstück gut aufbauen?
- Inwiefern ist für ein Musikstück der Rhythmus wichtiger als die Wörter?
- Wie kann man den Rhythmus von Wörtern abwechselnd einsetzen?
- Wie könnt ihr Humor hineinbringen?
- Wie kann man die Stimme bei Sprechspielen musikalisch einsetzen?
- Wie findest du es, deine Charakterstärke in einem Rhythmus einzusetzen?

Follow-up-Optionen und Alternativen

- Spreche die Wörter abwechselnd ohne Worte, das macht es ganz witzig.
- Ändere den Rhythmus bspw. durch Klänge aus.
- Nutze Charakterstärken, die du (weiter) entwickeln möchtest.
- Macht den erfunden Rhythmus zu anderen Musikbeispielen (langsam, schnell, $\frac{3}{4}$ Takt, eine Liedbegleitung von Schubert, zu Gregorianik, Jazz-Scatt usw.).
- Sprecht und spielt den Rhythmus auf Instrumenten im Wechsel (Schlagzeug oder Orff-Instrumente).

8.2.3 Arbeit mit Instrumenten

Instrumentales Ostinato

Gefühl für ein Ostinato entwickeln

Diese Übung können Sie ganz unterschiedlichen Einführungen einführen: Spielen Sie ein Stück vor (zum Beispiel *Stories* von Maaroon 5), machen Sie dazu ein sich ständig wiederholendes Motiv, das zur Musik passt und fordern Sie die Lernenden auf, mitzumachen. Bei den Lernenden sollte ein echtes Gefühl für ein Ostinato entstehen. Verwenden Sie dann ein bestimmtes Rhythmus oder ein kurzes melodisches Motiv, das zur Musik passt (mit der Stimme oder mit einem Instrument) – die Lernenden ahmen dieses wieder nach. Wiederholen Sie das Motiv so lange, bis bei den Lernenden ein Gefühl für das Ostinato entstanden ist. Dann beginnen die Lernenden die Übung, in der sie sich zur Musik ein rhythmisches oder melodisches Ostinato ausdenken.

Instrumentales Ostinato	
Ihr denkt euch zur Musik ein schwungvolles Ostinato aus.	
	rhythmische Musik
	eventuell Instrumente
1. (1)	Wählt je ein Melodie- oder Rhythmusinstrument aus – abhängig davon, ob ihr Melodie oder Rhythmus arbeiten wollt.
2. (2)	Hört euch die Musik an und überlegt euch dazu ein schwungvolles Ostinato – das ist Stück Musik (Melodie oder Rhythmus), das immer wieder wiederholt wird. Das Ostinato sollte gut zur Begleitung passen und einprägsam sein.
3. (1)	Übt, bis ihr euer Ostinato perfekt vorspielen könnt.
4. (2)	Schließt euch mit einer anderen Zweiergruppe zusammen. Jede Gruppe kann ein gleichartiges Ostinato ausführen wie ihr (rhythmisch bzw. melodisch) oder ein anderes. Zeigt euch gegenseitig, was ihr euch ausgedacht habt, und tauscht eure Ergebnisse zu verbessern.
5. (2)	Fügt eure Teile zu einem gesamten Stück zusammen und spielt es dann der Klasse vor.

Reflexionsfragen

- Was ist ein Ostinato und wie fühlt es sich an?
- Welche Entscheidungen habt ihr in der Gruppe beim Erfinden des Ostinatos getroffen?
- Was habt ihr gemacht, um euer Ostinato interessant und schwungvoll zu gestalten?
- Was würdet ihr beim nächsten Mal anders machen?

Follow-up-Optionen und Alternativen

- Geben Sie den Lernenden für ein melodisches Ostinato drei oder vier Töne vor, die zum musikalischen Kontext passen und durch alle Gruppen dasselbe Tonmaterial und können sie es weiter zu entwickeln.
- Nutzen Sie die Möglichkeit, die Ostinatos zu variieren (z. B. nach vier Wiederholungen einen Ton verändern).
- Regen Sie die Lernenden an, das Ostinato doppelt so schnell zu spielen, Umkehrung oder Spiegelung zu machen (wie J.S. Bach es macht, von dem Sie nachher ein Stück hören lassen, in dem er diese Techniken nutzt).
- Lassen Sie die Gruppen schließlich eine Präsentation in einer A-B-A-B-Form vorbereiten (wobei jedes Stück die gleiche Taktart und Dauer haben). Dabei sollen sie sich über die wirklichen musikalischen Aufbau überlegen (z. B. durch Veränderung von Dynamik, Stimmung, Klangfarbe).

8.3 Empfehlungen

Kooperatives Lernen ist soziales Lernen und kann so eingerichtet werden, dass es Inklusion und musikalische Erfahrung und Kreativität fördert. Kooperatives Lernen erfordert jedoch auch, dass eine Lehrkraft den didaktischen Stil von einer Dirigentin oder einem Dirigenten zu dem einer didaktischen Architektin bzw. eines didaktischen Architekten, Organisatorin oder Organisators und eines Coachs wandelt.

didaktische
Architektur und
musikalische
Coachings

Kooperatives Lernen unterscheidet sich vom traditionellen Unterrichtsansatz und es ist nicht ratsam, musikalische Lernprozesse im Klassenraum direkt in die Ensemblearbeit direkt mit denselben Inhalten in kooperativen Prozessen zu überleiten (Whitener, 2016). Wenn die Lehrkraft die Rolle eines bzw. einer dirigierenden Leitenden hat, werden die Fähigkeiten sofort auf effiziente und zugleich strukturierte Weise übertragen. In einem kooperativen Prozess ist dies anders und es findet eine Mischung aus interaktivem und erfahrungsorientiertem Lernen statt. Das unmittelbare Ergebnis kann daher sein, dass das Resultat eines von der Lehrkraft geleiteten Prozesses innerhalb derselben Zeitspanne besser klingt als ein kooperativer Prozess (Cangro 2013; Compton 2015). Die Einsichten und musikalischen Fähigkeiten, die die musikalischen sozialen Interaktionen der Lernenden in einem kooperativen Prozess sind jedoch häufig tiefer und nachhaltiger und können auch mehr Flow-Erfahrungen enthalten und langfristiger und nachhaltiger wirken, da die Lernenden sich mehr musikalischen Engagements und ihres Beitrags bewusster sind (Dobsonbeck & Stelein 2019).

Dies erschwert es Musizierenden und Lehrkräften, kooperatives Lernen einzurichten und zu leiten. Einerseits, weil sie die Rolle der Dirigierenden und der musikalischen Autorität gewöhnt sind und andererseits, weil sie auch den Ehrgeiz haben, innerhalb einer begrenzten Zeit und eines engen Lehrplans ein bestimmtes musikalisches Ergebnis zu erzielen. Es ist daher wichtig, kooperative Prozesse ins rechte Licht zu rücken und den möglichen Mangel an musikalischen Fähigkeiten als Stärke zu nutzen, wodurch sich die Rolle der Lehrkraft von der der Dirigierenden und Leitenden zur Musikexpertin oder zum Musikexperten verschieben kann (Compton 2015).

Wesentlich ist es, beim kooperativen Lernen einen anregenden und unterstützenden musikalischen Kontext zu schaffen. Zum Beispiel durch die Verwendung von gutem Mitspielmaterial, in dem alle Teammitglieder ihre eigenen musikalischen Erfahrungen und Ideen einbringen können und sich unterstützt fühlen, während das Ganze immer noch annehmbar und schön klingt.

Es ist auch wichtig, die Lernenden zu ermutigen, Fragen zu stellen und um Hilfe zu bitten von anderen Lernenden, die etwas bereits gut können, und von der Lehrkraft), um sie zu unterstützen. Bedeutsam ist, dass diese Fragen autonom sind und sich aus ihren eigenen Erfahrungen und der musikalischen Interaktion ergeben.

kooperatives
Lernen
implementieren

Um kooperatives Lernen zu implementieren, ist es gut, mit kleinen Aktivitäten zu beginnen, um mit Lehrkraft und Lernende sich daran gewöhnen. Kooperatives Lernen schafft eine sichere Atmosphäre durch klare Strukturen und durch genügend Raum für eigene Beiträge. Bedeutsam ist in jedem Fall die Qualität der musikalischen Prozesse und Produkte. Als Lehrkraft sind Sie Experte/Expertin und Vorbild. Die Produkte und Erfahrungen können Ausgangspunkt für den Vergleich mit anderer Musik und anderen musikalischen Aspekten werden. Achten Sie auf eine angenehme Arbeitslautstärke: Zusammenarbeit erzeugt Lerngeräusche, besonders im Musikunterricht. Daher ist ein solides Management beim kooperativen Lernen sehr wichtig. Es gibt Aktivitäten, die nicht dazu geeignet sind, diese gemeinsam mit 30 Lernenden in einem Raum durchzuführen. Gestalten Sie eine aktivierende Lernumgebung (Raum, Materialien, Übungsbücher). Versuchen Sie mit anderen Kolleginnen und Kollegen – auch aus anderen Fächern –, ein kooperatives didaktisches Klima in der gesamten Schule zu etablieren.

Über den musikalischen Prozess und das Ergebnis sowie über die Zusammenarbeit und die Möglichkeiten zur Inklusion sollten die Schülerinnen und Schüler reflektieren. Dies kann durch reflektierende Fragen unterstützt werden, sodass eine bewusste Reflexion angeregt wird. Ein spielerischer Weg könnte darin bestehen, Karten mit unterschiedlichen Reflexionsfragen zu erstellen (oder diese Fragen so zu platzieren, dass die Lernenden beispielsweise drei auswählen können, um sie zu beantworten. Abb. 5 zeigt Beispiele für reflektierende Fragen zur Zusammenarbeit und zu den Charakterstärken der Teammitglieder.

Was ist in eurer Zusammenarbeit gut gelaufen?	Wie habt ihr aufeinander reagiert?	Wie konntet ihr die Ideen der anderen nutzen?	Wie konntet ihr mit den unterschiedlichen Meinungen umgegangen?
Nenne von jedem Teammitglied ein herausragendes Merkmal.	Beschreibt die Stärke eures Teams.	Wie fandet ihr die Qualität eurer Zusammenarbeit?	Wie findet ihr das Endergebnis?

Abb. 5: Reflexionskarten

Der beschriebene Ansatz kann die Grundlage für eine inspirierende, soziale Lernumgebung bilden. Das Motto hier ist: Mehr Flow und Spaß für die Lernenden und mehr Entspannung für die Lehrkräfte. Im Musikunterricht liegt der Schwerpunkt eher auf der begleitenden Rolle der Musikexpertin / des Musikexperten und der oder des Coachs. Der Wechsel von einer Dirigentin oder einem Dirigenten zu einem inspirierenden musikalischen Vorbild, das auf das Wohlbefinden der Lernenden achtet, ist entscheidend.

Im Musikunterricht kann so ein inspirierendes und warmes soziales Umfeld für Inklusion, die kooperative Nutzung großer Unterschiede zwischen Lernenden und die Entwicklung von Freundschaften geschaffen werden.

Weiterführende Anregungen und Fragen

- Suchen Sie gezielt nach Aufgaben oder Arbeitsaufträgen für musikalische Gestaltungsprozesse (aus den angelegten Anregungen aus anderen Aufsätzen aus diesem Band eignen sich viele dafür). Denken Sie nach, welche Änderungen lassen sich diese Aufgaben so gestalten, dass kooperatives Lernen in der hier beschriebenen Form stattfinden kann?
- Entwerfen Sie für diese oder andere Gestaltungsaufgaben Fragen und Impulse, um die Reflexion über Ergebnisse und die Reflexion des (Gruppen-)Arbeitsprozesses anzuregen.

Autorinnen und Autoren

Dr. Heike Arnold-Joppich

leitet als Professorin seit 2006 den Studienbereich EMP (Elementare Musikpädagogik) der Hochschule für Musik Detmold. Sie engagiert sich in zahlreichen Gremien, etwa als Kuratorin im kulturellen Bildungsprogramm Jekits in NRW. Ihre Vortrags-, Workshop- und Publikationstätigkeit konzentriert sich v. a. auf experimentelles Musizieren und Gestalten sowie auf Singen mit Kindern. Ihr aktuelles Forschungsinteresse gilt dem Thema „Tanz in der EMP“.

Dr. Alicia de Bánffy-Hall

ist Professorin für Musik in der Sozialen Arbeit / Community Music an der Hochschule Düsseldorf. Sie hat europaweit als Community Musician gearbeitet und ist Vorständin des Community Music Netzwerks Mitglied des Editorial Boards des International Journal for Community Music, Research Fellow am Wilfrid Laurier Music in the Community Centre (Kanada) und Commissioner der Community Music Activity Commission (International Society of Music Education).

Dr. Dorothee Barth

ist Professorin für Musikdidaktik an der Universität Osnabrück. Seit ihrer langjährigen Schultätigkeit an einem Hamburger Gymnasium legen ihre Forschungs- und Interessenschwerpunkte in der Theorie und Praxis einer Interkulturellen Musikpädagogik, in der Professionalisierung von Musiklehrkräften sowie in Wissenstransfer und Wissenskommunikation. Sie ist Mitglied im hochschuldidaktischen Netzwerk.

Dr. Anja Bossen

lehrte und forschte von 2012 bis 2022 als Wissenschaftlerin an der Universität Potsdam in den Schwerpunkten Musikdidaktik und Musiktherapie (Sprache) und Fachübergreifender Interdisziplinäre war langjähriges Mitglied der AG Sprachbildung der Universität Potsdam und hat zahlreiche Publikationen zum Thema „Sprachförderung im Musikunterricht“ und „Sprachförderung in der Interdisziplinäre“ veröffentlicht.

Dr. Michael Dartsch

hat seit 1996 eine Professur für Musikpädagogik an der Hochschule für Musik Saar inne. Dort leitet er auch die Musikdidaktik, Elementare Musikpädagogik (EMP) und Musiktherapie. Er ist u. a. Mitherausgeber des *Handbuchs Musikpädagogik* und *Doppelbands EMP kompakt*, Autor musikpädagogischer Bücher und Lehrwerke sowie Sprecher des Arbeitskreises Elementare Musikpädagogik Deutschland.

Dr. Daniel

ist Professor für Musikpädagogik und Musikdidaktik an der Katholischen Universität Eichstätt-Regensburg. Er ist u. a. Mitglied im Bundesausschuss Bildung der Katholischen Musikrates und Vorsitzender des Arbeitskreises der Musiktherapeuten an bayerischen Musikhochschulen und Universitäten. Zu den wissenschaftlichen Arbeitsschwerpunkten gehören internationale, mehrfach ausgezeichneten Künstler und Pädagogikdidaktik sowie die Inklusion. Daniel Eberhard hat von über 20 Fachpublikationen sowie Mitwirkender auf über 40 CDs/DVDs.

Dr. Frits Eveleijn

war 20 Jahre lang an der Universität Utrecht und der Hochschule für darstellende Kunst in Rotterdam tätig, publiziert und gibt Meisterkurse über kooperatives Lernen in der Musikerziehung, die Erfüllung psychologischer Grundbedürfnisse, die Entwicklung des Bewusstseins. Er komponiert „Musik für die Seele“ und entwickelt neue Formen der Musiktherapie auf der Grundlage der Bewusstseinsentwicklung.

Dr. Michael Fuchs

Professor für Erziehungswissenschaften und Kulturwissenschaftler, Direktor der Akademie Kulturelle Bildung (1989–2013), Präsident des Deutschen Kulturraums (2013–2017), Vorsitzender der Bundesvereinigung kulturelle Kinder- und Jugendbildung. Lehrtätigkeiten an den Universitäten Bamberg, Hamburg und Duisburg-Essen (Kultur- und Kunsttheorie, Kulturpädagogik, Musikpädagogik, Musiktheorie, Musikpädagogische Bildungstheorie).

Dr. Julia Grottel

studierte Musikpädagogik (Instrumentalpädagogik, EMP) und Musiktherapie. Promotion an der TU Dortmund im Bereich Musik in den Rehabilitationswissenschaften. Sie ist Professorin für Musik in kindheitspädagogischen und sozialen Handlungsfeldern an der FH Bielefeld. Forschungsschwerpunkte sind Inklusion und Musikpädagogik, qualitative Methoden zur Erforschung gemeinsamer Musizierprozesse.

Dr. Marc Godau

Professor für Musik und ihre Didaktik an der Pädagogischen Hochschule Karlsruhe. Zu seinen Arbeits- und Forschungsschwerpunkten zählen Didaktisierung in der Musikpädagogik, Musiklernen in formalen und informellen Kontexten, Soziomaterialität musikalischer Lern- und Bildungsprozesse, Didaktik der Populären Musik sowie pädagogische Innovationen und Professionalisierung von Musikpädagogen und Musikpädagoginnen.

Dr. Ina Henning

Musikstudium in Trossingen, Heidelberg und Toronto (Promotion 2013). Mit Stipendien des DAAD erfolgte künstlerische Laufbahn, zusätzliche Qualifikationen in Musiktherapie und Sonderpädagogik. Lehrtätigkeit im staatlichen Schul- und Hochschuldienst an der PH Ludwigsburg, zuletzt Ruf auf eine W1-Professur für Musikpädagogik an der Hochschule für Musik, Theater und Medien Hannover.

Dr. Johann Honnens

ist seit Oktober 2021 Professor für Musikpädagogik an der Hochschule für Musik und Tanz Köln. In seiner Forschung legt er einen Schwerpunkt auf soziologische Themen der Musikpädagogik, u. a. auf Transkulturalität, Gender, Intersektionalität, Klassismus und Peerkulturen. Seit einigen Jahren beschäftigt er sich zunehmend auch mit grundlagentheoretischen Themen wie kritischer Normativität und Hermeneutik.

Michael Huhn

unterrichtet Musik und Englisch an der Schule Hirtenweg, Hamburg mit dem Förderschwerpunkt körperliche und motorische Entwicklung sowie als teilabgeordneter Lehrer „Schulmusik und Inklusion“ an der Hochschule für Musik und Theater Hamburg. Bundesweite Tätigkeit in der Lehrkräfteaus- und -fortbildung zu Fragen der Teilhabe und Barrierefreiheit im Musikunterricht. Musikpädagogische Fachpublikationen zu Sonderpädagogik und Inklusion.

Birgit Jeschonneck

ist Grundschullehrerin, Lehrbeauftragte für Musikdidaktik und Ästhetische Bildung an der Universität Kassel und Autorin. Ein Schwerpunkt ihrer Arbeit ist die Entwicklung des aktiven Musikhörens mit Kindern unter Einbezug der Neuen Musik. 2008 erschien ihr Buch *Musikhören in der Grundschule*. Viele weitere Fachartikel beschäftigen sich mit dem kreativen, handlungsorientierten Musikhören. Seit 2010 ist Birgit Jeschonneck Mitherausgeberin der Zeitschrift *Grundschule Musik*.

Dr. Heinrich Klingmann

ist Professor für Musikdidaktik mit besonderer Berücksichtigung von Inklusion an der Universität Paderborn. Zu seinen Arbeitsschwerpunkten zählen Inklusion im Musikunterricht, Musikalische Bildung, Inter-/Transkulturelle Musikpädagogik, Rhythmus-/Grooveforschung und Pop-Didaktik.

Dr. Franz K. Krönig

ist Professor für Elementar- und Kulturelle Bildung an der Technischen Hochschule Köln. Er arbeitet im Bereich der Theorie- und Praxisentwicklung inklusiver Kultureller Bildung, war viele Jahre als Projektentwickler, -leiter und Dozent sowie in der Leitung und Entwicklung von Weiterbildungsprogrammen Kultureller Bildung tätig. In seiner Forschung verbindet er wissenschafts- und gesellschaftstheoretische, allgemeinpädagogische, kommunikationstheoretische und systemtheoretische Ansätze.

Christine Löbbert

studierte Musik, Anglistik und Germanistik in Freiburg und arbeitete als Musiklehrerin unter anderem an einem Bildungs- und Kulturzentrum Förderschwerpunkt Hören, wo sie ein Konzept für einen gemeinsamen musikalischen Musikunterricht entwickelte und umsetzte. Seit 2019 ist sie Doktorandin an der Hochschule für Musik Freiburg, wo sie als akademische Mitarbeiterin tätig ist.

Dr. Birgit Lütje-Klose

ist Professorin für Schulische Inklusion und Pädagogische Professionalität an der Fakultät für Erziehungswissenschaften der Universität Bielefeld. Als Sonderpädagogin ist sie gemeinsam mit anderen Kolleginnen verantwortlich für den Studiengang des Lehramts in Sonderpädagogik. Sie lehrt und forscht zu Inklusion, inklusiver Pädagogik und sonderpädagogischen Förderung.

Dr. Paul Mecheril

ist Professor für Erziehungswissenschaften mit dem Schwerpunkt Migration an der Fakultät für Erziehungswissenschaften der Universität Bielefeld (AG 10: Migrationsgesellschaft und Interkulturalität). Schwerpunkte: Migrationsgesellschaftliche Integrationsfragen und Bildung, Rassismustheorie, Pädagogische Professionalität.

Dr. Lars Oberdorfer

studierte Musik und Philosophie in Kassel und Paderborn. Nach Referendariat und Schulamt war er Dozent und Professor für Musik und ihre Didaktik an der Technischen Hochschule in Weingarten tätig. Seit 2010 ist er Professor für Musikpädagogik am Institut für Musik der Carl von Ossietzky Universität Oldenburg.

Dr. Anja Orlowski

Erziehungswissenschaftlerin, Professorin i.R. der Universität Potsdam und Seniorprofessorin der Goethe-Universität Frankfurt/Main. Forschungsschwerpunkte: Pädagogik der Vielfalt, Inklusion, Heterogenitätstheorien, Kinderrechte in pädagogischen Beziehungen, Didaktische Diagnostik, Pädagogikethik sowie kulturelles pädagogisches Gedächtnis.

Dr. Ulf Preuss-Lausitz

Dipl.-Soziologe, Grund- und Hauptschullehrer, Professor em. für Erziehungswissenschaft/Schulpädagogik an der Technischen Universität Berlin. Mitglied des Wissenschaftsbeirats der Bundesagentur für Berlin und Brandenburg sowie des Expertenrats „Inklusive Bildung“ der Deutschen UNESCO-Kommission. Arbeitsschwerpunkte sind Wandel der Kindheit, Jugend, Geschlechterforschung, innere und äußere Differenzierung, Inklusion von Kindern mit Behinderungen in das allgemeine Schulwesen, Gewaltprävention und Umgang mit Verhaltensauffälligkeiten.

Dr. Katharina Schilling-Sandow

ist Professorin für Musikpädagogik an der Hochschule für Musik und Darstellende Kunst in Mainz und seit 2017 Dekanin des Fachbereichs „Künste, Kultur, Musik, Komposition“. Ihre Arbeitsschwerpunkte sind ästhetische und methodische Grundfragen des Musikunterrichts allgemeinbildender Schulen, Geschichte der Musikpädagogik, Kulturelle Bildung und inklusiver Musikunterricht.

Dr. Ina Schmalzburg

ist Professorin für Musikpädagogik und Geschäftsführende Direktorin des Instituts für Musikpädagogik an der Westfälischen Wilhelms-Universität Münster. Arbeitsschwerpunkte sind Populäre Musik und ihre Didaktik, Improvisation, Musik und Gender und Musikalische Sozialisation.

Dr. Corinna Vogel

ist Professorin für Musikpädagogik, Musikvermittlung und Tanzvermittlung in der kulturellen Bildung. Sie arbeitete als Grundschullehrerin und als wissenschaftliche Mitarbeiterin an der Universität Bremen. Ihre Lehr- und Forschungsschwerpunkte liegen neben der Musik- und Tanzvermittlung in den Bereichen Künstlerische Forschung, Zeitgenössische Musik und Tanz sowie Improvisation.

Dr. Annette Ziegenmeyer

ist Professorin für Musikpädagogik an der Musikhochschule Lübeck, wo sie auch das Zentrum für Lehrkräftebildung leitet. Ihre Arbeitsschwerpunkte sind u. a. die folgenden Themenbereiche: Kompositionspädagogik (internationale Perspektive), Community Music und Musik im Strafvollzug. Neben der aktiven Mitarbeit in Verbänden (z. B. Vorstand BMU) ist sie Mitherausgeberin der Zeitschrift *Diskussion Musikpädagogik*.

Dr. Kerstin Ziemer

hat seit 2007 die Leitung des Lehrstuhles „Pädagogik und Didaktik bei Menschen mit geistiger Behinderung“ an der Universität zu Köln inne. Forschungs- und Lehrschwerpunkte sind Inklusion, inklusive Pädagogik und Didaktik, Schul- und Unterrichtsentwicklung, die soziale Situation von Kindern und Jugendlichen mit geistiger Behinderung und deren Familien, Transitionen, Schriftspracherwerb und Erwerb mathematischer Vorstellungen.