

JULIA LUTZ  
Essen

MUSIK INKLUSIV UNTERRICHTEN –  
INKLUSIV UNTERRICHTEN MIT MUSIK.  
ÜBERLEGUNGEN, ANSÄTZE UND PERSPEKTIVEN  
ZUR VERBINDUNG FACHLICHER UND INKLUSIVER  
ASPEKTE AUS DEUTSCHER SICHT

1. *Einleitung*

Inklusion im schulischen Kontext ist in Deutschland ein aktuelles Thema und dabei in der Praxis noch lange keine Selbstverständlichkeit. Es gilt, das gesamte, spezifisch deutsche System von besonderen Einrichtungen und Maßnahmen für Lernende mit Förderbedarf – darunter insbesondere Förderschulen mit unterschiedlichen Förderschwerpunkten – zu hinterfragen und zu überdenken bzw. neu zu denken.<sup>1</sup> Bezüglich der Realisierung von Inklusion gibt es nicht nur kontroverse Ansichten, sondern teilweise erhebliche Unterschiede bezüglich der rechtlichen und institutionellen Situation in den einzelnen deutschen Bundesländern.<sup>2</sup> Dies hat zur Folge, dass in der pädagogischen Praxis sehr unterschiedliche Ansätze entwickelt, erprobt und umgesetzt werden. Welche Rolle Musik im Zusammenhang mit Inklusion spielen und wie Inklusion in Verbindung mit Musik gedacht und praktiziert werden kann, wird in diesem Beitrag aus deutscher Perspektive und dabei aus unterschiedlichen Blickrichtungen thematisiert.

Über Inklusion im deutschen Bildungssystem wird in der Folge der Ratifizierung der UN-Behindertenrechtskonvention (*Gesetz zu dem Übereinkommen der Vereinten Nationen über die Rechte von Menschen mit Behinderungen*<sup>3</sup>) im Jahr 2009 viel nachgedacht und viel diskutiert. Sicher ist das Nachdenken der praktischen Umsetzung inklusiver Ideen um einiges voraus, doch zunehmend werden in der Praxis des Lehrens und Lernens inklusive Elemente und inklusive Ansätze sichtbar, hör-, erleb- und spürbar. Dass Musik mit ihren vielfältigen Ausdrucksformen und Erlebensebenen und den damit verbundenen Chancen zur Entwicklung

---

<sup>1</sup> Vgl. H. MOGGE-GROTJAHN, *Alter Wein in neuen Schläuchen? Einladung zur Auseinandersetzung mit Theorien sozialer Inklusion*, in *Soziale Inklusion als künstlerische und musikpädagogische Herausforderung*, hrsg. von T. Greuel und K. Schilling-Sandvoß, Aachen, Shaker, 2012, S. 13-22: 14.

<sup>2</sup> Vgl. B. TISCHLER, *Inklusion und ihre möglichen Folgen für den Musikunterricht. Ein Beitrag zur musikpädagogischen Inklusionsdiskussion*, «Diskussion Musikpädagogik», H. 70, 2016, S. 10-19: 11-12.

<sup>3</sup> Bundesgesetzblatt Jahrgang 2008, Teil II Nr. 35, ausgegeben zu Bonn am 31. Dezember 2008: <http://www.un.org/depts/german/uebereinkommen/ar61106-dbgbl.pdf> (abgerufen am 05.06.2018).

der gesamten Persönlichkeit besonderes Potenzial hinsichtlich von Inklusion bietet, erwähnen verschiedene Autoren in unterschiedlichen Kontexten,<sup>4</sup> und darüber, dass „Musikunterricht besonders geeignet erscheint, eine tragfähige Balance zwischen individueller Förderung und gemeinsamer Teilhabe herstellen zu können“,<sup>5</sup> scheint Konsens zu herrschen. In der (musik-)pädagogischen Praxis lässt sich dieses mit Musik verbundene Potenzial vielfältig nutzen – besonders dann, wenn Musik und Inklusion in verschiedener Weise miteinander verknüpft werden. Zu fragen bleibt, inwieweit dies auch jenen Pädagogen bewusst ist, deren fachliche Expertise sich nicht primär auf das Fach Musik bezieht.

Im Folgenden werden auf der Basis der Sichtung und Auswertung von Literatur, die seit etwa fünf Jahren in Deutschland zur Thematik veröffentlicht wurde, zunächst verschiedene Verständnisse von Inklusion im Kontext musikalischer Aktivitäten betrachtet, um anschließend die Verbindung von Musik und Inklusion aus verschiedenen Perspektiven darzustellen. „Musik inklusiv unterrichten“ geht vom Fach Musik aus und bietet Impulse, wie Musikunterricht inklusiv gestaltet werden kann, Ansatzpunkt von „Inklusiv unterrichten mit Musik“ ist die Inklusion und im Zentrum steht die Frage, wie musikalische Aktivitäten als Prinzip im inklusiven Unterricht eingesetzt werden können. Im Rahmen dieses Beitrags werden diese Denkrichtungen sowohl bezogen auf den schulischen Unterricht in Musik und mit Musik als auch auf die Lehrerbildung für diesen Unterricht betrachtet, wobei sich verschiedene Aspekte und Überlegungen auch auf andere, außerschulische Situationen des musikalischen Lehrens und Lernens bzw. des Musikmachens übertragen bzw. adaptieren lassen. Wie zukünftige Lehrpersonen an allgemeinbildenden Schulen auf die Verbindung von Musik und Inklusion vorbereitet werden und diese später in ihr pädagogisches Handeln einbeziehen können, wird am Beispiel eines Projekts exemplarisch dargestellt. Das Schlusskapitel eröffnet nach einer kurzen Zusammenfassung einen Ausblick auf Möglichkeiten zur Weiterentwicklung inklusiver Ansätze in Verbindung mit musikalischen Aktivitäten, die auch über den Kontext des Fachs Musik hinausgehen.

---

<sup>4</sup> Vgl. z. B. T. DEHLER, *Dabei sein alleine ist noch nicht alles; zum Zusammenspiel von Fachdidaktik und Förderpädagogik im inklusiven Musikunterricht*, «Diskussion Musikpädagogik», H. 70, 2016, S. 23-30; hier v. a. S. 24, 29; B. TISCHLER, *Musik spielend erleben. Grundlagen und Praxismaterialien für Schule und Therapie*, Mainz, Schott, 2013, S. 11, 12, 17; B. TISCHLER, *Ein Platz für Musik – ein Platz für alle. Eine Unterrichtseinheit für heterogene, inklusive Lerngruppen*, «Musik und Bildung», H. 3, 2015, S. 32-35: 33.

<sup>5</sup> TISCHLER, *Inklusion und ihre möglichen Folgen*, S. 13; auch: ID., *Ein Platz für Musik*, S. 33.

## 2. Musik und Inklusion: Unterschiedliche Verständnisse und verschiedene Perspektiven

Die Auffassungen, was unter Inklusion zu verstehen sei und wie gelingende Inklusion sich äußert, sind sehr unterschiedlich. Da gibt es eng gefasste Verständnisse, deren Ansatzpunkt die Beteiligung von Menschen mit chronischen Erkrankungen, mit motorischen und mit geistigen Beeinträchtigungen ist und die eine eher defizitär orientierte Konnotation erkennen lassen.<sup>6</sup> Auf der anderen Seite gibt es weite Verständnisse, deren zentrales Moment die „gleichberechtigte Teilhabe aller Menschen“<sup>7</sup> ist – sowohl, wenn Inklusion losgelöst vom fachlichen Kontext betrachtet und gedacht wird, als auch wenn Inklusion im Kontext von Musik-Machen und Musik-Lernen gemeint ist. In der aktuellen musikpädagogischen Diskussion wird von und über Inklusion häufig in einem weit gefassten Verständnis gesprochen; Grundlage dieses Verständnisses ist Heterogenität hinsichtlich von Faktoren wie Alter, Geschlecht, sozialer und kultureller Hintergrund, Religion oder Weltanschauung, physische und psychische Konstitution, kognitive und soziale Kompetenzen.<sup>8</sup> Viele dieser weiten Verständnisse fordern

---

<sup>6</sup> Vgl. G. BIEWER - S. SCHÜTZ, *Inklusion*, in *Handbuch Inklusion und Sonderpädagogik*, hrsg. von I. Hedderich u. a., Bad Heilbrunn, Verlag Julius Klinkhardt, 2016, S. 123-127: 124. Beispiele für enge Verständnisse führt auch C. VOGEL in ihrem Artikel *Inklusion und Partizipation. Ansprüche an eine zeitgemäße Musikpädagogik*, «Diskussion Musikpädagogik», H. 70, 2016, S. 4-9 an: darunter (S. 6) eine Passage von R. WAGNER im *Bildungsplan Musik für die Elementarstufe / Grundstufe*, hrsg. vom Verband deutscher Musikschulen, VdM Verlag, Bonn, 2010 (VOGEL, *Inklusion und Partizipation* S. 5) und eine Formulierung von I. Merkt, die sich beim Begriff der Inklusion stark auf Menschen mit Behinderungen bezieht: I. MERKT, *Kulturelle Bildung, Musik und Inklusion*, in *Soziale Inklusion als künstlerische und musikpädagogische Herausforderung* (s. Anm. 1), S. 23-39. R. WAGNER wiederum distanziert sich in seinem Artikel *Kind falsch. Andere Schule. Inklusion, eine Chance ‚für alle‘, gerät ins Schlingern*, «nmz», Ausgabe 2, 2018, S. 4, von einem engen Verständnis von Inklusion, das „auf die ‚Schublade der Menschen mit Behinderung‘ und auf deren barrierefreie Teilhabe am gemeinsamen Lernen“ verkürzt wird. R. HÜTTMANN beschränkt ihre Überlegungen zu einer inklusiven Musikpädagogik bewusst auf den engeren Begriff der Inklusion, wenn sie nach Herausforderungen der Inklusion von Menschen mit Behinderung im Musikunterricht fragt (vgl. R. HÜTTMANN, *Ich. Du. Musik. Inklusion. Über die Herausforderungen einer inklusiven Musikpädagogik*, «Diskussion Musikpädagogik», H. 79, 2018, S. 31-36).

<sup>7</sup> B. TISCHLER, *Inklusion in aller Munde*, «Musik und Bildung», H 1, 2013, S. 62f.: 62.

<sup>8</sup> Vgl. D. LAUFER, *Ein gutes Leben für alle. Grundlegende Betrachtungen zum inklusiven Musikunterricht*, «Diskussion Musikpädagogik», H. 70, 2016, S. 30-35: 30; D. M. EBERHARD, *Inklusiver Musikunterricht. Ein Musikunterricht für alle?*, «nmz», Ausgabe 9, 2017, S. 30; D. M. EBERHARD - G. HIRTE - U. HÖFER, *Inklusions-Material Musik Klasse 5-10*, Berlin, Cornelsen, 2016, S. 42-70; *Inklusions-Material Musik Klasse 1-4*, hrsg. von S. Schmitt-Bosslet, Berlin, Cornelsen, 2017, S. 41-65; TISCHLER, *Inklusion und ihre möglichen Folgen*, S. 10; VOGEL, *Inklusion und Partizipation*, S. 5.

dazu auf, sowohl Beeinträchtigungen als auch spezielle Begabungen zu berücksichtigen<sup>9</sup> und neben den mit der Vielfalt verbundenen Herausforderungen auch Chancen in den Blick zu nehmen.<sup>10</sup> Sie haben zum Ziel, „dass die Unterschiedlichkeit der Individuen zur Normalität wird“.<sup>11</sup> Bei all den Unterschieden sind alle gleich, denn alle haben den gleichen Anspruch und das gleiche Recht, wahrgenommen zu werden, ihr Entwicklungspotenzial zu erweitern und sich zu bilden. Dieses Zusammenspiel von Unterschiedlich-Sein und Gleich-Sein sollte als Basis betrachtet werden, um in heterogenen Gruppen gemeinsames Lernen zu ermöglichen.<sup>12</sup> Dann dürfte die Chance gegeben sein, nach der Christoph Richter in seinen Überlegungen zu Inklusion in der «Diskussion Musikpädagogik», die diesem Thema gewidmet ist, fragt: „die Chance, den Begriff und die Verwirklichung von Inklusion auf alle zu der Lerngruppe Gehörenden auszuweiten und anzuwenden“.<sup>13</sup> Ein solch weites Verständnis wirft weitere Fragen auf, zu denen sich verschiedene Autoren Gedanken machen und Antworten anbieten – etwa die Frage, wie es gelingen kann, dass normal begabte und gesunde Kinder im inklusiven Unterricht nicht benachteiligt und ihre Bildungschancen nicht reduziert oder vernachlässigt werden,<sup>14</sup> oder jene, wie Inklusion nicht nur Teilhabe ermöglicht, sondern auch zur Mitgestaltung auf- und herausfordern kann und „das besondere Erleben der eigenen Individualität in der Gemeinsamkeit erfahrbar wird“.<sup>15</sup> Eine Frage findet in der (musik-)pädagogischen Diskussion bisher kaum Beachtung: Die Frage nach den Perspektiven, aus denen Musik und Inklusion in Zusammenhang gebracht werden können. Sowohl ausgehend vom

---

<sup>9</sup> Vgl. z. B. EBERHARD, *Inklusiver Musikunterricht*, S. 30; TISCHLER, *Ein Platz für Musik*, S. 33; ID., *Inklusion und ihre möglichen Folgen*, S. 11; VOGEL, *Inklusion und Partizipation*, S. 5.

<sup>10</sup> Vgl. z. TISCHLER, *Inklusion in aller Munde*, S. 63.

<sup>11</sup> ID., S. 62.

<sup>12</sup> Vgl. LAUFER, *Ein gutes Leben für alle*, S. 31.

<sup>13</sup> C. RICHTER, *Inklusion. Das Wort zum zweiten Quartal*, «Diskussion Musikpädagogik», H. 70, 2016, S.3.

<sup>14</sup> Die Frage, ob die „normal“ begabten, gesunden Schüler ihre Bildungschancen reduzieren oder vernachlässigen“ (*id.*) müssen, erscheint sich in einem inklusiven Unterricht, dessen Basis die individuellen Potenziale der Lernenden und dessen Ziel die bestmögliche Entfaltung und Entwicklung ist, weniger zu stellen als die Frage nach dem „wie“ (vgl. H. WOCKEN, *Das Haus der inklusiven Schule: Baustellen – Baupläne – Bausteine* (6. Auflage), Hamburg, Feldhaus, 2015, S. 122).

<sup>15</sup> VOGEL, *Inklusion und Partizipation*, S. 7; vgl. auch RICHTER, *Inklusion*, S. 3; DEHLER, *Dabei sein*, S. 27 – zentral ist hier der Begriff der *Eigenleistung*, durch die gemeinsame musikalische Prozesse mitgestaltet werden; vgl. auch Wagner, der den Begriff der *Teilgabe* verwendet und betont, dass Inklusion „nur dann wirklich zur Chance für alle [wird], wenn die Gemeinschaft den Mut findet, dem Recht auf Teilhabe eine ‚Pflicht‘ aller auf eine Teilgabe im Rahmen der je eigenen Möglichkeiten gegenüberzustellen und jeder Einzelne Verantwortung für die eigene Teilgabe und damit für die Gemeinschaft übernimmt“ (WAGNER, *Kind falsch*, S. 4).

Fach Musik als auch vom Gedanken der Inklusion her lassen sich musikalische und inklusive Elemente miteinander verbinden. In den meisten Veröffentlichungen, die sich mit Musik und Inklusion – bzw. in anderer Reihenfolge: mit Inklusion und Musik – beschäftigen, ist der Musikunterricht Ausgangspunkt und es werden Vorschläge und Anregungen angeboten bzw. diskutiert, wie dieser Unterricht inklusiv gestaltet werden kann. Die andere Denkrichtung – jene der Gestaltung von inklusivem Unterricht mit und durch musikalische Elemente – steht bisher sehr im Hintergrund, ebenso die Verknüpfung der beiden Blickrichtungen. Welche Chancen diese beiden Perspektiven und erst recht eine inklusiv-musikalische bzw. musikalisch-inklusive Arbeit bietet, die durch wechselnde und miteinander verknüpfte Perspektiven gekennzeichnet ist, zeigt die folgende Darstellung unterschiedlicher Ansätze, Herangehensweisen und Angebote, die sich auf die schulische Praxis und auf die Lehrerbildung für den schulischen Unterricht beziehen.

### 3. Musik inklusiv unterrichten

Zentrum dieser Perspektive ist das Fach Musik und davon ausgehend bzw. darauf bezogen Fragen und Überlegungen, wie Musikunterricht inklusiv gestaltet werden kann. Verschiedene Autoren setzen dabei unterschiedliche Schwerpunkte – sei es in Publikationen auf beschreibend-reflektiver Ebene zum inklusiven Unterricht<sup>16</sup> oder in didaktisch-orientierten Veröffentlichungen mit konkreten Anregungen für die Unterrichtspraxis<sup>17</sup> – und gleichzeitig begegnen dem Lesenden bestimmte Faktoren, Elemente und Prinzipien immer wieder. Solche Schlüsselemente sind z. B. die Berücksichtigung und Wertschätzung der individuellen Voraussetzungen und Potenziale der einzelnen Schülerinnen und Schüler, welche Differenzierungen und Anpassungen in inhaltlicher, methodischer, zeitlicher, räumlicher und sozialer Hinsicht erfordern,<sup>18</sup> sowie das Schaffen von individuellen Entwicklungsanreizen zum Abbau von Entwicklungsbarrieren und zum Kompensation von Entwicklungsdefiziten.<sup>19</sup> Eine Schlüsselfrage zum inklusiven Unterricht ist jene nach „passenden“ Inhalten und Methoden.

<sup>16</sup> Vgl. z. B. DEHLER, *Dabei sein*; EBERHARD, *Inklusiver Musikunterricht*; LAUFER, *„Ein gutes Leben für alle“*; TISCHLER, *Inklusion und ihre möglichen Folgen*; VOGEL, *Inklusion und Partizipation*.

<sup>17</sup> Vgl. z. B. EBERHARD - HIRTE - HÖFER, *Inklusions-Material Musik Klasse 5-10*; *Inklusions-Material Musik Klasse 1-4* (s. Anm. 8); TISCHLER, *Musik spielend erleben*; ID., *Ein Platz für Musik*, «Musik und Unterricht», H. 124, 2016 zum Schwerpunktthema *Inklusion*.

<sup>18</sup> Vgl. z. B. EBERHARD, *Inklusiver Musikunterricht*, S. 30; H. KLINGMANN, *Inklusion in der Lehrerbildung. Ortwin Nimczik für Musik und Bildung im Gespräch mit Heinrich Klingmann*, «Musik und Bildung», H. 1, 2015, S. 52-53: 52; A. KLOTH, *Ein Recht auf musikalische Bildung: Auswirkungen von Inklusion auf Musikunterricht*, in *Soziale Inklusion als künstlerische und musikpädagogische Herausforderung* (s. Anm. 1), S. 93-113: 105; TISCHLER, *Inklusion und ihre möglichen Folgen*, S. 13; VOGEL, *Inklusion und Partizipation*, S. 7.

<sup>19</sup> Vgl. DEHLER, *Dabei sein*, S. 24; TISCHLER, *Inklusion und ihre möglichen Folgen*, S. 16.

Eignen sich bestimmte Inhalte und Methoden besonders? Publikationen mit praktischen Anregungen wie jene von Björn Tischler (*Musik spielend erleben*, 2013), Daniel Mark Eberhard, Gabriele Hirte und Ulrike Höfer<sup>20</sup> sowie von Stephanie Schmitt-Bosslet<sup>21</sup> könnten den Eindruck erwecken, dass es sich bei den beschriebenen Unterrichtsvorschlägen um mustergültige Beispiele handelt, die Inklusion aufgrund bestimmter inhaltlicher und methodischer Gegebenheiten besonders gut ermöglichen – auch wenn sie tatsächlich weniger als „Musterbeispiele“ denn als Anregungen zur differenzierten Lernförderung, die vielfach variiert, ergänzt und erweitert werden können, zu verstehen sind. Wenn Corinna Vogel von inklusivem Musikunterricht spricht, betont sie die Bedeutung einer entsprechenden Haltung und Einstellung zu diesem Unterricht, der eben nicht durch bestimmte Inhalte und Methoden gekennzeichnet ist, sondern durch Gelingensbedingungen, die sich auf die Interaktion zwischen Lernenden, Lehrenden und Inhalten, auf innere Bedingungen (z. B. Differenzierungsmöglichkeiten, Raum und Zeit zum Experimentieren und Ausprobieren, Strukturierung durch Regeln und Rituale) und äußere Gegebenheiten des Unterrichts (z. B. ein Raum mit angemessener Ausstattung, eine vorbereitete Lernumgebung) beziehen.<sup>22</sup> „Spezielle Methoden und Inhalte für inklusiven Musikunterricht gibt es nicht. ‚Inklusiver‘ Musikunterricht unterscheidet sich nicht von ‚gutem‘ Musikunterricht [...]. Alle Inhalte, Methoden und Umgangsweisen mit Musik und Tanz können inklusiv gestaltet werden. Überlegt werden muss: Wie, wann, was, warum mache ich das?“<sup>23</sup> Als zentrales Element bei der Planung von Unterricht nennt Corinna Vogel die „Verbundenheit in einem thematischen Rahmen“:<sup>24</sup> Ein gemeinsames Thema wird von den Kindern individuell „in verschiedenen Sozialformen, verschiedenen Ausdrucksformen und auf verschiedenen Wegen realisiert“.<sup>25</sup> Um auf dieser Basis zu arbeiten, ist es erforderlich, jedes Kind einer Klasse oder Lerngruppe möglichst gut zu kennen und seine Entwicklung kontinuierlich im Blick zu haben – etwa durch Gespräche und durch gezielte Beobachtung – und den Unterricht bezogen auf die individuellen Fähigkeiten und Kenntnisse der Lernenden zu planen, durchzuführen und den Kindern in Verbindung mit unterschiedlichen Aktivitäten und Aktionsformen vielfältige Möglichkeiten zum Wahrnehmen und zum Erleben von Musik, von sich selbst und anderen zu eröffnen.

Die Fähigkeit zum musikalischen Erleben ist nicht einfach ein weiteres Schlüsselement im inklusiven Musikunterricht, sondern ein Schlüsselement

---

<sup>20</sup> Vgl. EBERHARD - HIRTE - HÖFER, *Inklusions-Material Musik Klasse 5-10*.

<sup>21</sup> Vgl. *Inklusions-Material Musik Klasse 1-4*.

<sup>22</sup> Vgl. VOGEL, *Inklusion und Partizipation*, S. 7-8.

<sup>23</sup> *ID.*, S. 6.

<sup>24</sup> *ID.*

<sup>25</sup> *ID.*

mit besonderer Relevanz.<sup>26</sup> Björn Tischler geht auf verschiedene Formen des Erlebens ein und schlägt damit eine Brücke zwischen inklusivem Musikunterricht und inklusivem Unterrichten mit Musik: Erleben kann sowohl ein Moment von fachorientiertem Lernen sein und bezieht sich dann auf die Vielfalt an musikalischen Aktivitäten im Musikunterricht („Erleben von Musik“<sup>27</sup>) – beim Musikmachen mit der Stimme und mit Instrumenten, beim Musikhören oder bei der Umsetzung von Musik in Bewegung, Tanz und Szene. Ebenso kann das Erleben im Kontext von „Musik als Prinzip ganzheitlich-integrativen Erlebens (Erleben mit Musik)“<sup>28</sup> eine Rolle spielen, im Rahmen dessen der inklusive Aspekt nicht primär vom Fach Musik ausgehend in den Blick genommen und das im folgenden Kapitel von Bedeutung sein wird.

#### 4. Inklusiv unterrichten mit Musik

„Musik ist kein isoliertes Phänomen. Es ist immer auch ein den Schulalltag durchdringendes Prinzip [...]“<sup>29</sup> Im Sinne eines solchen Prinzips und nicht begrenzt auf Musikstunden, die der Stundenplan vorsieht, ist Musik im Rahmen der zweiten Perspektive „Inklusiv unterrichten mit Musik“ zu verstehen. Das bedeutet nicht, dass musikalische Elemente – ein Lied zu Beginn, zum Abschied oder als Anregung zum Bewegen zwischendurch, ein mehrstimmig ausgeführtes Bodypercussion-Pattern, eine Übung zur Hörwahrnehmung, das Klopfen eines Rhythmus auf dem Rücken eines Partners und viele andere Beispiele – weniger musikalisch gedacht und ausgeführt werden sollen als im Rahmen einer Musikstunde und auch nicht, dass Musik allein als Mittel zum Zweck, allein als Mittel zur Inklusion, dient. Vielmehr bedeutet inklusives Unterrichten mit Musik, bei der Inklusion als Intention anzusetzen, jedes Kind mit seinen Voraussetzungen und Bedürfnissen zu sehen und ihm in der Gruppe und mit Berücksichtigung der Gruppe als soziales Gefüge eine bestmögliche individuelle Entwicklung zu ermöglichen – unter Einbezug von musikalischen Elementen.<sup>30</sup>

<sup>26</sup> Vgl. TISCHLER, *Musik spielend erleben*, S. 11-15 – hier kommt die Bedeutung des Erlebens auch im Titel *Musik spielend erleben* zum Ausdruck; ID., *Ein Platz für Musik*, S. 33; ID., *Inklusion und ihre möglichen Folgen*, S. 13-16; D. LAUFER, *Auf dem Weg zu einer inklusiven Musikdidaktik – Ein Beitrag der sonderpädagogischen Musikerziehung zum Umgang mit Verschiedenheit*, in *Soziale Inklusion als künstlerische und musikpädagogische Herausforderung* (s. Anm. 1) S. 40-55: 42.

<sup>27</sup> TISCHLER, *Inklusion und ihre möglichen Folgen*, S. 14; vgl. ID., *Musik spielend erleben*, S. 11, 16-17, 25-47 und Beispiele S. 104-179.

<sup>28</sup> ID., *Inklusion und ihre möglichen Folgen*, S. 14; vgl. ID., *Musik spielend erleben*, S. 11, 16-17, 23-24 und Beispiele S. 75-103.

<sup>29</sup> TISCHLER, *Musik spielend erleben*, S. 23.

<sup>30</sup> Zum Aspekt der individuellen Entwicklung vgl. DEHLER, *Dabei sein*, S. 23; A. HACKBARTH - M. MARTENS, *Inklusiver (Fach-)Unterricht: Befunde – Konzeptionen – Herausforderungen*, in *Handbuch schulische Inklusion*, hrsg. von T. Sturm und M. Wagner-Willi, Op-laden - Toronto, Verlag Barbara Budrich, 2018, S. 191-205: 199-200.

Diese Denkrichtung weist Gemeinsamkeiten mit dem auf, was Björn Tischler im Rahmen seines Drei-Säulen-Modells unter der bereits erwähnten Säule „Musik als Prinzip ganzheitlich-integrativen Erlebens“<sup>31</sup> als „musikübergreifende Verbindungsmöglichkeiten und interessegeleitete musikalische Aktivitäten“<sup>32</sup> beschreibt. Bausteine dieser Säule in Tischlers Modell zur Veranschaulichung von „Möglichkeiten und Funktionen schulischer Musikpädagogik“<sup>33</sup> sind u. a. musikbezogene Projekte und Vorhaben, Arbeitsgemeinschaften wie Chor oder ein Tanzkreis sowie fächerverbindende Aktivitäten mit und zu Musik.<sup>34</sup> Im Mittelpunkt der beiden anderen Säulen des Drei-Säulen-Modells steht zum einen der fachdidaktische Aspekt (Säule „Musik als Gegenstand fachorientierten Lernens“) und zum anderen der sonderpädagogische und therapeutische Aspekt (Säule „Musik als Mittel zur Entwicklungsförderung“)<sup>35</sup>, wobei „primär außermusikalische Zielsetzungen“<sup>36</sup> verfolgt und in besonderem Maße individuelle Förderbedarfe berücksichtigt werden. Im Zentrum stehen die Entwicklungsschwerpunkte Sensorik, Motorik, Emotionalität, Soziabilität, Sprache und Kognition. In bestimmten Situationen bzw. Fällen kann sonderpädagogische oder therapeutische Unterstützung erforderlich sein, und einige Aktivitäten und Maßnahmen im Rahmen dieser Säule verlangen von den Lehrenden spezielle Kenntnisse, die über die Möglichkeiten inklusiven Unterrichts hinausgehen. So können Elemente aus dieser dritten Säule nur ansatzweise im Rahmen von „Inklusiv unterrichten mit Musik“ eingesetzt werden. Im Unterschied zu Tischlers erster Säule „Musik als Prinzip ganzheitlich-integrativen Erlebens“ ist die Denkrichtung „Inklusiv unterrichten mit Musik“ weniger vom Fach Musik aus gedacht und greift – soweit möglich und nicht zu weit in spezielle sonderpädagogische und therapeutische Richtungen gehend – Aspekte und Möglichkeiten zur individuellen Entwicklungsförderung auf. Auch die in Kapitel 3 erwähnten Schlüsselemente sind im Rahmen dieser Denkrichtung von Bedeutung – nur nicht vom Fach Musik oder von speziellen musikalischen Inhalten, sondern von Inklusion als Ziel aus gedacht.

Die beiden Perspektiven „Musik inklusiv unterrichten“ und „Inklusiv unterrichten mit Musik“ sind keineswegs als Gegenpole oder im Sinne von „entweder – oder“ zu verstehen, und es ist keine der anderen über- oder untergeordnet. Vielmehr handelt es sich um zwei Perspektiven auf eine Sache – die Verbindung von Musik und Inklusion –, die ineinandergreifen, zwischen denen vielfältige Verknüpfungen möglich sind und die bei der Planung, Durchführung und Reflexion von inklusivem Unterricht beide berücksichtigt werden sollten. Es geht darum, den Lernenden verschiedene Möglichkeiten zu eröffnen, sich selbst

<sup>31</sup> TISCHLER, *Inklusion und ihre möglichen Folgen*, S. 14; ID., *Musik spielend erleben*, S. 16.

<sup>32</sup> ID., *Inklusion und ihre möglichen Folgen*, S. 14; vgl. ID., *Musik spielend erleben*, S. 23-24.

<sup>33</sup> ID., *Inklusion und ihre möglichen Folgen*, S. 16.

<sup>34</sup> Vgl. ID.

<sup>35</sup> Vgl. TISCHLER., *Musik spielend erleben*, S. 16; vgl. ID. S. 14, 16.

<sup>36</sup> ID., S. 17.



und anderen mit den eigenen Voraussetzungen und Fähigkeiten zu begegnen – im Fach Musik, mit Musik und durch Musik. Bisher wird der zweiten, von der Inklusion ausgehenden Perspektive in Veröffentlichungen kaum Aufmerksamkeit geschenkt<sup>37</sup> und zur Praxis des inklusiven Musikunterrichts sowie zu musikalischen Elementen im inklusiven Unterricht wissen wir noch wenig.<sup>38</sup> Dass insbesondere in Publikationen zur Inklusion, die nicht bei einem bestimmten Fach ansetzen und Inklusion umfassend im Kontext der Institution Schule betrachten, das besondere Potenzial musikalischer Aktivitäten kaum erwähnt wird, ist erstaunlich und stimmt nachdenklich. Zwei Beispiele mögen dies verdeutlichen: Man könnte vermuten – oder sich zumindest wünschen –, dass in umfassenden Ausführungen zum inklusiven Unterricht wie etwa in Kersten Reichs Buch *Inklusive Didaktik. Bausteine für eine inklusive Schule*<sup>39</sup> musikalische Elemente im Schulalltag als „Bausteine“ erwähnt werden – tatsächlich spielt Musik hier jedoch keine Rolle. Auch im umfangreichen Teil *Fächerübergreifende Aspekte einer noch zu entwickelnden Didaktik für heterogene Lerngruppen* der Veröffentlichung *Fachdidaktik inklusiv. Auf der Suche nach didaktischen Leitlinien für den Umgang mit Vielfalt in der Schule*<sup>40</sup> findet Musik keine Berücksichtigung. Für das inklusive Potenzial, das der Musik gleichsam innewohnt – von verschiedenen Formen des Erlebens über die Ermöglichung kreativer Eigenleistungen bis hin zur individuellen Entwicklungsförderung,<sup>41</sup> und das Fächer wie Deutsch oder Mathematik nicht in ähnlich hohem Umfang aufweisen –, könnte und sollte noch viel mehr Bewusstsein bei den Lehrerinnen und Lehrern geschaffen werden: insbesondere auch bei jenen, die in der Grundschule unterrichten und aufgrund des Klassenlehrerprinzips viele Möglichkeiten haben, musikalische Elemente in den Schulalltag zu integrieren. Um nicht nur dieses Bewusstsein zu wecken bzw. zu fördern, sondern auch um die Lehrpersonen für inklusives Unterrichten zu qualifizieren, sind entsprechende Angebote in der Lehrerbildung unverzichtbar.<sup>42</sup> Wünschenswert und notwendig sind Angebote, die Augen und Ohren für Neues öffnen und

---

<sup>37</sup> Unter den gesichteten Veröffentlichungen sind nur drei, welche auch die zweite, von der Inklusion ausgehende Perspektive erkennen lassen: DEHLER, *Dabei sein*, und TISCHLER, *Musik spielend erleben* und *ID., Inklusion und ihre möglichen Folgen*.

<sup>38</sup> Auf das Forschungsdefizit zur schulischen Praxis weisen z. B. EBERHARD, *Inklusiver Musikunterricht*, S. 30, und HACKBARTH - MARTENS, *Inklusiver (Fach-)Unterricht*, S. 191 hin.

<sup>39</sup> K. REICH, *Inklusive Didaktik. Bausteine für eine inklusive Schule*, Weinheim - Basel, Beltz, 2014.

<sup>40</sup> *Fachdidaktik inklusiv. Auf der Suche nach didaktischen Leitlinien für den Umgang mit Vielfalt in der Schule*, hrsg. von B. Amrhein und M. Dziak-Mahler, Band 3, Münster, Waxmann, 2014, S. 31-118.

<sup>41</sup> Vgl. DEHLER, *Dabei sein*, S. 29.

<sup>42</sup> Zur Bedeutung einer kontinuierlichen Fort- und Weiterbildung von Lehrpersonen im Hinblick auf inklusiven Unterricht und inklusive Didaktik vgl. REICH, *Inklusive Didaktik*, S. 358.

andere Wege aufzeigen als jenen Weg, den viele Lehrpersonen in ihrer eigenen Schulzeit gegangen sein dürften: Lernen im Gleichschritt – etwa beim Einstudieren von Liedern im „Klassenchor“ – oder der systematische Aufbau von Fähigkeiten in direkter Instruktion im Rahmen progressiv aufeinander aufbauender Schritte beim Erlernen eines Instruments.<sup>43</sup> Im besten Fall werden Lehrpersonen dabei unterstützt, zu erkennen: Inklusiv zu unterrichten ist verbunden mit vielen kleinen Schritten und es geht nicht nur darum, Möglichkeiten und Chancen zu erkennen, wie sich durch und mit Musik alle Kinder einer heterogenen Lerngruppe erreichen lassen. Vielmehr geht es auch darum, Herausforderungen zu sehen und Grenzen zu akzeptieren und beispielsweise zu erkennen, dass nicht jedes Kind in jeder Situation gleichermaßen angesprochen werden kann, es jedoch durch Vielfalt und Abwechslung in der Unterrichtsplanung und durch spontanes, situationsadäquates Handeln gelingen kann, Räume zum musikalischen Erleben und Entdecken zu öffnen und allen Kindern möglichst oft Gelegenheit zur Teilhabe und zur Teilgabe zu bieten.

##### *5. Vorbereitung auf inklusives Unterrichten: Ein Blick in die Lehrerbildung und Beispiel eines Projekts*

Im Idealfall setzen sich zukünftige Lehrpersonen bereits während ihres Lehramtsstudiums als erster Phase der Lehrerbildung im Rahmen entsprechender Studienangebote mit Inklusion auseinander, um eine Vorstellung von Möglichkeiten inklusiven Handelns zu entwickeln. Tatsächlich erwartet die Studierenden an den einzelnen Universitäten und Hochschulen ein sehr unterschiedliches Angebot – sowohl hinsichtlich schulischer Inklusion allgemein als auch mit Blick auf Inklusion aus fachdidaktischer Sicht. An einigen Standorten wurden im Fach Musik in den vergangenen Jahren Maßnahmen entwickelt und umgesetzt, die über die Möglichkeit, das Fach Musik innerhalb eines sonderpädagogischen Studiengangs zu wählen, hinausgehen. Sie lassen klar erkennen, dass Inklusion hier nicht als notwendiger Pflicht-Baustein, der in den Studienplänen einen Platz finden muss und am Rande auch irgendwo auftaucht, aufgefasst wird, sondern als unverzichtbares Element der Musiklehrerbildung. Zu nennen sind beispielsweise die Einrichtung einer Professur für Musikdidaktik mit besonderer Berücksichtigung von Inklusion im Fach Musik an der Universität Paderborn<sup>44</sup> oder die Abordnung einer Förderschullehrerin an die Hochschule für Musik und Tanz Köln, in deren Bereich u. a. das Beratungs- und Austauschangebot

---

<sup>43</sup> Vgl. J. OBERSCHMIDT, *Inklusion: Gesellschaftliche Utopie oder gelebte Wirklichkeit?*, «Musik und Unterricht», H. 124, 2016, S. 14-17: 16-17.

<sup>44</sup> Vgl. KLINGMANN, *Inklusion in der Lehrerbildung*, und [https://kw.uni-paderborn.de/fach-musik/personal/person/?tx\\_upbperson\\_personsite%5BperonId%5D=55566&tx\\_upbperson\\_personsite%5Bcontroller%5D=Person&cHash=355f8c8cee8ef7dbcfab08f5e028fe2d](https://kw.uni-paderborn.de/fach-musik/personal/person/?tx_upbperson_personsite%5BperonId%5D=55566&tx_upbperson_personsite%5Bcontroller%5D=Person&cHash=355f8c8cee8ef7dbcfab08f5e028fe2d) (aufgerufen am 13.06.2018).

*Musikpädagogischer Treffpunkt Inklusion*<sup>45</sup> verankert ist. An der Musikhochschule Lübeck erfolgte die Realisierung eines Konzepts, im Rahmen dessen Inklusion „als Querschnittsthema in allen Bereichen des Studiums“<sup>46</sup> präsent ist und neben Lehrveranstaltungen zum Erwerb inklusionsspezifischer Kompetenzen im Rahmen eines *InklusionsCampus* auch größere Veranstaltungen mit Experten zur Thematik durchgeführt werden,<sup>47</sup> und an der Katholischen Universität Eichstätt-Ingolstadt wurde der Masterstudiengang *Inklusive Musikpädagogik / Community Music* als Weiterbildungsstudiengang, der ausdrücklich „auf die musikpädagogische Qualifikation und Professionalisierung von Musikpädagogen/innen im Hinblick auf die Umsetzung des Menschenrechts ‘Inklusion’ abzielt“,<sup>48</sup> eingerichtet. Gemeinsam ist diesen Beispielen, dass sie Inklusion primär vom Fach Musik ausgehend und damit aus der in Kapitel 3 beschriebenen Perspektive betrachten und sich an zukünftige und teilweise auch bereits im Beruf tätige Musiklehrerinnen und -lehrer richten. Das Projekt *Basisqualifikation Musik + Inklusion* am Institut für Musikpädagogik der Ludwig-Maximilians-Universität (LMU) München wendet sich an eine andere Zielgruppe unter den Studierenden und unterscheidet sich von den zuvor erwähnten Angeboten dadurch, dass Musik und Inklusion von beiden Perspektiven ausgehend thematisiert und miteinander verknüpft werden: von der Musik zur Inklusion und von der Inklusion zur Musik. Die folgenden Ausführungen verdeutlichen die Besonderheiten der *Basisqualifikation Musik + Inklusion* und geben einen Einblick in die projektbegleitende Evaluation.

Als Teil des groß angelegten und fächerübergreifenden Projekts *Inklusionsdidaktische Lehrbausteine*,<sup>49</sup> das seit Herbst 2015 im Rahmen der *Qualitätsinitiative Lehrerbildung* vom deutschen Bundesministerium für Bildung und Forschung (BMBF) gefördert wird, ist die *Basisqualifikation Musik + Inklusion* das Ergebnis einer Kooperation zwischen einer Musikpädagogin und Sonderpädagoginnen

<sup>45</sup> Vgl. [https://zfmh.hfmt-koeln.de/fileadmin/redaktion/downloads/flyer\\_inklusion\\_din\\_lang.pdf](https://zfmh.hfmt-koeln.de/fileadmin/redaktion/downloads/flyer_inklusion_din_lang.pdf) (aufgerufen am 13.06.2018).

<sup>46</sup> M. PABST-KRUEGER - D. STEMBERG, *Inklusion – Eine Herausforderung (auch) für die Musiklehrerbildung*, «Musik und Bildung», XLVII/1, 2015, S. 6.

<sup>47</sup> Vgl. ebd. und <https://www.mh-luebeck.de/studium/inklusion/> (aufgerufen am 13.06.2018); weitere Informationen zur Verankerung von Inklusion im Lehramtsstudium an der Musikhochschule Lübeck vgl. M. PABST-KRUEGER, *Inklusion – für Musikhochschulen eine besondere Herausforderung. Problemaufriss und Fallbeispiel Musikhochschule Lübeck*, «Diskussion Musikpädagogik», H. 79, 2018, S. 24-31.

<sup>48</sup> <http://www.ku.de/ppf/musik/musikpaedagogik/studium-und-lehre/masterstudiengang-inklusive-musikpaedagogikcommunity-music/beschreibung-des-studiengangs/> (aufgerufen am 13.06.2018) und EBERHARD, *Inklusiver Musikunterricht*, S. 30.

<sup>49</sup> [https://www.lehrerbildung-at-lmu.mzl.uni-muenchen.de/schwerpunkt-3/302\\_lehrbausteine/index.html](https://www.lehrerbildung-at-lmu.mzl.uni-muenchen.de/schwerpunkt-3/302_lehrbausteine/index.html) (aufgerufen am 13.06.2018).

sowie einem Sonderpädagogen verschiedener Fachrichtungen.<sup>50</sup> Bei den Studierenden, die diesen Kurs besuchen, handelt es sich um Studierende des Lehramts Grundschule, die das Fach Musik nicht gewählt haben und als einzige verpflichtende musikbezogene Studienleistung laut Lehramtsprüfungsordnung in Bayern (LPO I 2008, § 36) die *Basisqualifikation Musik* besuchen müssen. Als Sonderform dieser Lehrveranstaltung verfolgt die an der LMU entwickelte *Basisqualifikation Musik + Inklusion* eine doppelte Zielsetzung: die Vermittlung musikalischer und musikdidaktischer Basiskompetenzen als Vorbereitung auf den zukünftigen Musikunterricht und das Eröffnen von Handlungsmöglichkeiten im inklusiven Unterricht unter Einbezug vielfältiger musikalischer Elemente. Insbesondere geht es darum, eine offene Haltung gegenüber den Kindern mit ihren unterschiedlichen Voraussetzungen und Interessen anzubahnen, einen Blick für Möglichkeiten der Differenzierung und Individualisierung zu eröffnen und dabei gemeinsames Musik-Lernen und Musik-Erleben zu ermöglichen. Das Zusammenspiel von unterschiedlichen Ausgangspunkten, Intentionen und Aktionsfeldern verdeutlicht die Abbildung 1.

---

<sup>50</sup> Am Musik-Teilprojekt wirken mit: Prof. Dr. Julia Lutz (Musikpädagogik), Dr. Simone Born (Gehörlosen- und Schwerhörigenpädagogik), Ingrid Karlitschek (Pädagogik bei geistiger Behinderung), Mario Riesch (Lernbehindertenpädagogik) sowie Carla Weber (Sprachheilpädagogik und Pädagogik bei Verhaltensstörungen).



Abb. 1 – Zum Zusammenspiel von Ausgangspunkten, Intentionen und Aktionsfeldern im Kontext von Musik und Inklusion (Grafik: Julia Lutz)

Aufgrund sehr unterschiedlicher musikalischer Vorerfahrungen der Studierenden sind die Gruppen der *Basisqualifikation Musik + Inklusion* sehr heterogen. Diese Heterogenität wird genutzt, indem die Teilnehmenden in praxisbezogenen Situationen – etwa bei der Erarbeitung und Begleitung von Liedern, der Ausführung mehrstimmiger Rhythmuspatterns mit Bodypercussion, der Improvisation zu Bildern und Texten mit verschiedenen Klangerzeugern und der Umsetzung von Musik in Bewegung und Szene – vielfältige Differenzierungsmöglichkeiten kennenlernen und selbst ausprobieren.

In Verbindung mit musikpraktischen Erfahrungen erhalten die Teilnehmenden Impulse zum Nachdenken, indem sie die praktische Situation unter verschiedenen Aspekten reflektieren: Selbsterleben und Selbstaussdruck, Grupeerleben und Gruppenausdruck sowie Konzentration und Aufmerksamkeit. Beim mehrstimmigen Musizieren verschiedener Rhythmen beispielsweise könnten konkrete Fragestellungen lauten: Höre ich mich? Wie erlebe und erfahre ich mich selbst? Wie musizieren wir als Gruppe zusammen? Nehme ich die anderen wahr oder bin ich allein auf mich konzentriert? Anknüpfend an solche Reflexionsphasen, in denen das vorangehende eigene Erleben einen hohen Stellenwert

einnimmt, beschäftigen sich die Studierenden mit Gelingensbedingungen inklusiver Musikpraxis.<sup>51</sup>

Seit Projektstart werden alle Kurse der *Basisqualifikation Musik + Inklusion* im Rahmen einer formativen Evaluation projektbegleitend evaluiert, wobei die Zwischenergebnisse aus jedem Semester in die Planung und Durchführung der nachfolgenden Kurse einfließen.<sup>52</sup> Mit Blick auf die doppelte Zielsetzung des Kurses und auf die besondere Zielgruppe der „Nicht-Musik-Studierenden“ ist ein leitendes Erkenntnisinteresse die Frage nach der Verbindung musikalischer und inklusiver Elemente – sowohl bezogen auf den eigenen Lern- und Erfahrungszuwachs als auch bezogen auf den zukünftigen (Musik-)Unterricht der Teilnehmenden. Dazu werden alle Studierenden am Ende eines Kurses mit einem teilstandardisierten Fragebogen und im Rahmen eines leitfadengestützten Abschlussgesprächs befragt.<sup>53</sup>

Die bisher vorliegenden Zwischenergebnisse aus vier Kursen lassen klar erkennen, dass die Teilnehmenden spezielle Merkmale der Kurs-Konzeption mit einer Verknüpfung musikalischer und inklusiver Elemente und einem praxisorientierten methodischen Vorgehen als förderlich erachten. So halten sie etwa die Berücksichtigung inklusiver Aspekte in einem Kurs zum Erwerb musikalischer und musikdidaktischer Basisfähigkeiten für gewinnbringend (M: 4,53; SD:

---

<sup>51</sup> Vgl. VOGEL, *Inklusion und Partizipation*, S. 7-8.

<sup>52</sup> Vgl. J. BORTZ - N. DÖRING, *Forschungsmethoden und Evaluation für Human- und Sozialwissenschaftler* (4. Auflage), Heidelberg, Springer, 2006, S. 109-110.

<sup>53</sup> In den bisher vier durchgeführten Kursen (Sommersemester 2016, Wintersemester 2016/2017, Sommersemester 2017 und Wintersemester 2017/2018) wurden 60 Studierende befragt. Die quantitative Auswertung der Fragebögen (N = 60) erfolgte auf der Basis deskriptiver Statistik mit SPSS, eine Kategorienbildung bei den Antworten auf die offenen Fragestellungen ermöglichte eine qualitative und quantitative Auswertung. Die Gesprächsleitung der leitfadengestützten Gruppengespräche, die jeweils am Ende eines Kurses stattfanden und an denen alle Studierenden des jeweiligen Kurses teilnahmen, hatte die Musikpädagogik-Dozentin inne, die Übertragung und Auswertung führte eine externe Person durch. Anhand der schriftlichen Übertragungen der vier Gespräche wurde im Rahmen einer zusammenfassenden Inhaltsanalyse (vgl. P. MAYRING, *Qualitative Inhaltsanalyse: Grundlagen und Techniken* (10. Auflage), Weinheim, Beltz, 2008) ein Kategorienschema zur Kodierung der Antworten auf die offenen Fragestellungen entwickelt. Die Kategorien erfassen aus der Sicht der Teilnehmenden besonders gewinnbringende Aspekte des Kurses mit Blick auf ihre zukünftige Unterrichtstätigkeit wie die Übernahme unterschiedlicher Perspektiven bei der Erprobung musikpraktischer Beispiele, die Entwicklung von Bewusstsein für die individuellen Voraussetzungen der Kinder, die Bedeutung positiver Erfahrungen für die Lernenden bei musikpraktischen Aktivitäten, Möglichkeiten zur Differenzierung und die Entwicklung einer positiven Haltung gegenüber inklusivem Unterricht. Erfasst wurden auch Impulse zur Weiterentwicklung der Kurs-Konzeption, etwa das Verhältnis von musikbezogenen und inklusiven Anteilen und spezifische Aspekte zur Inklusion hinsichtlich unterschiedlicher Förderschwerpunkte.

0,81).<sup>54</sup> Die Mitwirkung von Vertreterinnen und einem Vertreter der Sonderpädagogik an einem Musik-Kurs schätzen sie als bedeutend ein (M: 4,72; SD: 0,60), ebenso den Besuch dieses Kurses mit Blick auf ihren zukünftigen Lehrerberuf (M: 4,70; SD: 0,47). Die qualitativen Anteile der Evaluation verdeutlichen: Auch wenn die Entwicklung musikdidaktischer wie inklusiver Kompetenzen in diesem insgesamt 30 Stunden umfassenden Kurs nur angestoßen werden kann, so hat er doch Potenzial, um zum Aufbau einer Haltung der Offenheit gegenüber inklusiver musikalischer Arbeit beizutragen und Bewusstsein dafür zu schaffen, wie vielfältig musikalische Aktivitäten zur inklusiven Gestaltung des Schulalltags eingesetzt werden können. Für jene Studierenden des Grundschullehramts, die Musik nicht als Studienfach gewählt haben,<sup>55</sup> birgt ein solcher Kurs die Chance, ihnen über die inklusiven Anteile und das eigene Erleben einen Zugang zum Fach Musik zu ermöglichen bzw. diesen zu vertiefen.

Ausgehend vom Konzept der *Basisqualifikation Musik + Inklusion* und den bisher vorliegenden Evaluationsergebnissen lassen sich folgende Impulse mit Blick auf die Weiterentwicklung von Angeboten in der Lehrerbildung formulieren:

- Nicht-Musik-Studierenden kann eine Lehrveranstaltung zu Musik und Inklusion einen Zugang zum Fach Musik vermitteln und zu einer inklusiven Haltung beitragen. Dabei kann es sich jeweils lediglich um einen ersten Anstoß handeln; weiterführende und vertiefende Angebote sowohl mit Blick auf Inklusion als auch auf Musik sind unverzichtbar.
- Ein Kurs mit musikpraktischen Elementen bietet den Studierenden Gelegenheit, Praxiserfahrungen zu sammeln. Diese können allerdings nur bedingt einen Eindruck davon vermitteln, wie inklusives Arbeiten mit Musik in der pädagogischen Praxis realisiert werden kann. Dringend wünschenswert ist daher, universitäre Lehrveranstaltungen mit inklusiven Aspekten durch Praxiselemente an Schulen – etwa Hospitationen und die Durchführung von Unterrichtsstunden mit anschließender Reflexion – zu ergänzen.

---

<sup>54</sup> Antworten auf geschlossenen Fragen erfolgen anhand einer fünfstufigen Skala: 1 – trifft überhaupt nicht zu; 2 – trifft eher nicht zu; 3 – trifft teilweise zu; 4 – trifft eher zu; 5 – trifft voll und ganz zu.

<sup>55</sup> In Deutschland wählen nur ca. 20-25% aller Studierenden des Lehramts Grundschule das Fach Musik; jene 75-80%, die das Fach nicht studieren, werden es dennoch mit hoher Wahrscheinlichkeit im Schuldienst unterrichten (vgl. G. SCHELLBERG, *Musikalische Voraussetzungen künftiger Grundschullehrer*, in *Musiklernen im Vor- und Grundschulalter*, hrsg. von J. Vogt, Essen, Verlag Die Blaue Eule, 2005 (Musikpädagogische Forschung, 26), S. 78-93: 78; L. HAMMEL, *Selbstkonzepte fachfremd unterrichtender Musiklehrerinnen und Musiklehrer an Grundschulen. Eine Grounded-Theory-Studie*, Münster, LIT, 2011 (Theorie und Praxis der Musikvermittlung, 10), S. 15.

- Viele Elemente der *Basisqualifikation Musik + Inklusion* wie grundlegende didaktische Aspekte im Zusammenspiel von Musik und Inklusion und unterrichtsbezogene Beispiele lassen sich übertragen auf und ggf. adaptieren für Lehrveranstaltungen für jene Studierenden, die Musik als Fach gewählt haben. Einige Angebote erscheinen nicht nur für den Primarbereich, sondern auch für weiterführende Schulen sinnvoll, denn auch dort sollte der Blick auf Inklusion nicht nur vom Fach Musik aus erfolgen, sondern auch vom Ziel der Gestaltung eines inklusiven Schullebens mit musikalischen Aktivitäten.

#### 6. Zusammenfassung und Ausblick

Die Beschäftigung mit der bisher noch wenig berücksichtigten Frage nach den Perspektiven zur Verbindung von Musik und Inklusion konnte zeigen: Sowohl für die Lehrenden als auch für die Lernenden kann eine Verknüpfung von Musik und Inklusion vom Ansatzpunkt der Musik wie auch von der Inklusion aus vielfältige Perspektiven eröffnen. Das Potenzial kommt sowohl in der gesichteten Literatur als auch in den in Kapitel 5 angeführten Beispielen im Bereich der Lehrerbildung zum Ausdruck. Trotz aller Chancen sind mit der Thematik „Musik und Inklusion“ immer auch Fragen und Grenzen verbunden<sup>56</sup> und keinesfalls sollte der Eindruck entstehen, dass eine Lehrperson mit musikdidaktischen Kenntnissen, einer Offenheit gegenüber Inklusion und mit guten Willen, aber ohne sonderpädagogische Unterstützung im Stande ist, jegliche Form von inklusivem Unterricht und jede Situation in diesem Unterricht alleine zu meistern. Inklusion im Musikunterricht und Inklusion mit Musik kann dann gelingen, wenn im Unterricht und in der Lehrerbildung Personen in einer Weise zusammenarbeiten, in der fachliche und sonderpädagogische Expertise in Form fundierter Kenntnisse und Erfahrungen zusammenkommen und diese Kooperation zum Von- und Miteinander-Lernen anregt.<sup>57</sup> Im Sinne einer Kooperation von Lernorten und von Institutionen sowie der Vernetzung der drei Phasen der deutschen Lehrerbildung – Studium, Vorbereitungsdienst und Fort- bzw. Weiterbildung für im Beruf stehende Lehrpersonen –, die im deutschen Bildungssystem des 21. Jahrhunderts zunehmend an Bedeutung gewinnen,<sup>58</sup> kann und sollte der

<sup>56</sup> Vgl. z. B. TISCHLER, *Inklusion und ihre möglichen Folgen*, S. 18.

<sup>57</sup> Zur Bedeutung von Kooperation mit Blick auf inklusives Unterrichten vgl. *Kooperation im Kontext schulischer Heterogenität*, hrsg. von A. Kreis, J. Wick und C. Kosorok Labhart, Münster, Waxmann, 2016.

<sup>58</sup> Vgl. z. B. R. MESSNER, *Leitlinien einer phasenübergreifenden Lehrerbildung*, «Erziehung und Unterricht», H. 5-6, 2006, S. 504-524; *Phasenverschiebung: Perspektiven der Vernetzung von erster und zweiter Ausbildungsphase*, hrsg. von C. Richter und S. Orgass, Hamburg, Junfermann, 2012; *Standards und Indikatoren für die Entwicklung von Kompetenzen in der Lehrerbildung*, hrsg. von J. Mägdefrau, Universität Passau, 2014. Verfügbar unter:



aufgezeigte Weg einer Verbindung von Musik und Inklusion weitergedacht und weitergegangen werden. Weiter geht es auf diesem Weg, wenn Akteure in Schulen, Universitäten und Hochschulen und in der zweiten Phase der Lehrerbildung (Vorbereitungsdienst, Referendariat) gemeinsam Ideen, Ansätze und Konzepte für die pädagogische Praxis entwickeln, erproben und reflektieren und durch begleitende Forschung deren Wirkung überprüfen. Und wenn in einem solchen Zusammenwirken von Vertreterinnen und Vertretern der Musik- und der Sonderpädagogik fachliche Expertise zusammengebracht, ausgetauscht und weiterentwickelt wird, kann noch mehr Bewusstsein dafür geschaffen werden, dass Musik und Inklusion nicht nur als in eine Richtung – und damit im Sinne einer Einbahnstraße – gedacht und verknüpft werden können, sondern dass durch vielfältige Blickrichtungen ein facettenreiches inklusives Denken und Handeln im Kontext musikalischer Aktivitäten möglich ist, sowohl im Fach Musik als auch darüber hinausgehend.

*julia.lutz@folkwang-uni.de*

---

<https://opus4.kobv.de/opus4-uni-passau/frontdoor/index/index/docId/210> (aufgerufen am 13.06.2018).