

Björn Tischler

# Grundsätzliche Fragen zur (Musik-)Pädagogik der Inklusion

Eine Untersuchung im Auftrag  
der Hamburg Open Online University (HOOU)

(Projektleitung: Prof. Dr. Hans Bäßler)

Hamburg 2020

CC BY SA ND NC 4.0

## Inhaltsverzeichnis

Inhaltsverzeichnis	2
Vorwort	3
1. Einführung	4
2. Begriffliche und inhaltliche Einordnungen	5
3. Zur gegenwärtigen Inklusionssituation und -diskussion	8
4. Anspruch versus Realität	10
5. Ist Inklusion alternativlos?	12
6. Dekategorisierung versus Etikettierung	14
7. Ressourcen- versus Defizitorientierung	15
8. Entwicklungsbereiche versus Förderschwerpunkte	17
9. Individuelle Lernleistungen versus Fachanforderungen	19
10. Eingliedrige Schule für alle versus Schulartenvielfalt	21
11. Personen- versus medienbezogener Unterricht	23
12. Folgen für den Musikunterricht an allgemein bildenden Schulen	24
13. Erlebens- und verstehensbasierte inklusive Musikpädagogik (EVIM)	25
14. Soziale Kontexte musikalischer Betätigung	26
15. Musik als Prinzip übergreifenden Erlebens und Verstehens (mit Musik)	26
16. Musik als Gegenstand fachorientierten Lernens (Erleben + Verstehen von Musik)	28
17. Musik als Mittel der Entwicklungsförderung (Erleben + Verstehen durch Musik)	30
18. Drei-Säulen-Modell im Überblick (EVIM)	31
19. Musikunterrichtsbeispiele	35
19.1. Marsch aus Die Komödianten von Dmitri Kabalewski	35
19.2. Ein Platz für Musik – Ein Platz für alle	35
20. Leistungsbewertung	36
21. Inklusion als Ideologie	37
22. Schlussbemerkungen	39
Literatur	41

---

## Vorwort

Sich mit der Inklusion in der Musikpädagogik zu befassen, ist kein leichtes Unterfangen, es ist keine Frage von vielen. Im Gegenteil: Sie ist in der späteren Berufspraxis deswegen zentral, weil dort — wie in kaum einem anderen Fach sonst — zahlreiche Sonderprobleme auftreten, beispielsweise durch Überlegungen zum gemeinsamen Musizieren. Darauf lineare Antworten zu finden, gelingt kaum. Denn Problemlagen stellen sich in den verschiedenen Altersstufen und Schularten ganz unterschiedlich dar. Dabei geht es um Menschen mit Beeinträchtigungen, letztlich aber suchen wir Antworten, die auf die Partizipation nicht nur der schulischen Musikkultur abzielen.

Jede, jeder, die / der einmal Musik unterrichtet hat, weiß um diesen Zwiespalt: Werde ich den 30 Schüler:innen gleichermaßen gerecht? Bleibt jemand wann, warum und wie lange auf der Strecke?

Nicht zuletzt ist das der Grund, warum sich die Hamburg Open Online University (HOOU), in Kooperation mit Michael Huhn und Dr. Björn Tischler, diesen Fragen angenommen hat. Beide Kollegen sind bundesweit renommierte Sonderpädagogen, die seit vielen Jahren in unterschiedlichen Kontexten am Thema Inklusion arbeiten und für die es eine persönliche Herausforderung darstellt, ganz verschiedenen geprägte und in weitestem Sinne begabte Menschen und die Musik zusammen zu bringen. Zu dieser Thematik produzierte die HOOU zusammen mit dem Hochschuldozenten Michael Huhn, der zugleich an der Schule Hirtenweg (Hamburg) Schülerinnen und Schüler mit motorischen und körperlichen Beeinträchtigungen unterrichtet, und mit Björn Tischer eine Reihe von Filmen — technisch durch das Multi-mediakontor Hamburg (MMKH) hervorragend betreut. Sie werden in den nächsten Monaten im Netz bereit gestellt.

Den Bogen jedoch hat Dr. Björn Tischler in dem vorliegenden Text weiter gespannt, er beantwortet zu Fragen, die konzentriert nur in einem Grundsatzpapier dargestellt werden können. Seine ausführliche Bibliographie soll zudem zum Weiterarbeiten verführen.

Hamburg, den 30. November 2020

Dr. Björn Tischler

---

## 1. Einführung

Wie dem Titel dieses Grundsatzpapiers<sup>1</sup> zu entnehmen ist, stehen nicht fertige Antworten im Vordergrund. Vielmehr geht es um eine differenzierte Auseinandersetzung mit dem komplexen Phänomen der Inklusion. Ungeachtet der hier *a priori* gesetzten Vision einer humanistischen, auf Gleichwertigkeit, Gleichberechtigung und Einzigartigkeit des Einzelnen ruhenden demokratischen Gesellschaftsform versteht sich Inklusion als ständig zu hinterfragender und weiter zu entwickelnder Prozess. Wie die bisherige wissenschaftliche und praxisbezogene Diskussion zeigt, stehen sich unterschiedliche Positionen gegenüber, teilweise geprägt von Missverständnissen, Widersprüchen, ideologisch verengten Sichtweisen sowie divergierenden Ansprüchen, Erwartungen, Forderungen und Umsetzungen.

Damit zusammenhängende Aspekte sollen im Folgenden näher beleuchtet werden, um darauf aufbauend ein praxistaugliches und wissenschaftlich begründbares Inklusionskonzept zu entwickeln. Ausgehend von allgemeinen Überlegungen bezieht sich der thematische Schwerpunkt auf einen inklusiv orientierten Musikunterricht im Rahmen der Ausbildung zukünftiger Musiklehrkräfte. Die Bedeutung der Inklusion und notwendiger inklusiver Entwicklungen selbst wird hier nicht infrage gestellt, jedoch jeglicher Absolutheitsanspruch einseitiger Sichtweisen.

---

<sup>1</sup> Dieses Grundsatzpapier basiert auf diversen Publikationen des Autors (vgl. vorwiegend Tischler 2013, sowie einer nicht gesondert gekennzeichneten Zusammenführung von 2016a und 2018) mit hier vorgenommenen Aktualisierungen, Erweiterungen, Überarbeitungen im Hinblick auf ein Konzept (EVIM) Erlebens- und Verstehensbasierter Inklusiv orientierter Musikpädagogischer Ausbildung an der HfMT Hamburg.

Zitate aus anderen als oben angegebenen Beiträgen sind in Kursivschrift mit Quellenangabe gekennzeichnet.

---

## 2. Begriffliche und inhaltliche Einordnungen

Mit dem Artikel 24 der *UN-Behindertenrechtskonvention* – seit dem 26. März 2009 als deutsches Recht verbindlich – wurde die Inklusion auch für das deutsche Bildungswesen relevant (siehe Link in der Literaturliste).

Auf einen historischen Aufriss der Inklusionsentwicklung sei an dieser Stelle verzichtet mit dem Verweis auf einen zusammenfassenden Überblick in der Publikation *Musik – Vielfalt – Integration – Inklusion* (vgl. Merkt 2019). Hingegen sei an dieser Stelle eine begriffliche und inhaltliche Einordnung vorgenommen.

Während *Integration* die Eingliederung von Schüler/inne/n mit Behinderung in die bestehende Regelklasse vorsieht und heutzutage als Begriff vorwiegend für Personen mit Migrationshintergrund verwendet wird, beinhaltet *Inklusion* noch weitgehender die Veränderung bestehender Strukturen und Auffassungen dahingehend, dass die Unterschiedlichkeit der Individuen zur Normalität wird. In einem engen Begriffsverständnis geht es um die Einbeziehung von Lernenden mit einem diagnostizierten Förder- schwerpunkt, in erweitertem Sinne um Heterogenität mit allen denkbaren Diversitätsaspekten, die sich Entwicklungsbereichen zuordnen lassen (siehe unten). Ein enges Begriffsverständnis liegt aus meiner Sicht auch dann vor, wenn man es auf ein ausschließlich eingliedriges Schulsystem einer *Schule für alle* begrenzt, im Gegensatz zu einer erweiterten Sichtweise, die je nach Situation vielfältige differenzierte, ja selbst konkurrierende Umsetzungsformen zulässt.

Auch wenn wir noch weit entfernt von einer zufriedenstellenden Umsetzung von Inklusion sind, so ist zumindest schon einmal der Weg vorgezeichnet. Den Orientierungsmaßstab im Rahmen der Schulentwicklung bildet der *Index für Inklusion* (vgl. Boban / Hinz 2004), der sich auf drei Dimensionen mit folgenden Intentionen zusammenfassen lässt:

1. *Inklusive Kulturen* schaffen im Sinne einer schulischen Wertegemeinschaft.
2. *Inklusive Strukturen* etablieren bezogen auf Unterricht und Organisation.
3. *Inklusive Praktiken* entwickeln im Hinblick auf gemeinsames Lernen an einem Lerngegenstand.

Jede Dimension enthält detailliert beschriebene und überprüfbare Indikatoren, die in Form von Fragen weiter ausdifferenziert werden (ebd.). Dass die Umsetzung von Inklusion nicht überall – in doppeltem Sinne: *gleich* - funktioniert, ja scheitert, liegt mitunter auch an der Vermischung der Indexebenen. Die beste Struktur und Praxisumsetzung kann nicht erfolgreich sein, wenn die Basis der *Inklusiven Kulturen* unstimmig ist und sich nicht damit ausreichend auseinandergesetzt wurde. Grundlage erfolgreicher Inklusion ist die eigene Einstellung und die des betreffenden Kollegiums im Rahmen der Schulentwicklung und anderer Bildungsinstitutionen. Vorbehalte, Unsicherheiten, Veränderungsängste müssen ernst genommen und offen besprochen werden.

Zentrale Elemente inklusiver Kultur betreffen die:

- *Haltung, Einstellung*

Wie stehe ich zu bestimmten gesellschaftlichen Gruppierungen und Teilsystemen, einzelnen Personen und damit verknüpften verschiedenen Arten von Behinderung, von Beeinträchtigungen, Störungen, Auffälligkeiten, Minderheiten? Welche Erfahrungen habe ich damit, privat, beruflich?

Wie ist der eigene Umgang mit dem Phänomen der Fremdheit, mit Grenzen?

- *Willkommenskultur*  
Alle willkommen heißen! Wirklich alle? Gibt es Grenzen, Alternativen?
- *Optimale Teilhabe*  
Was heißt optimal? Heißt das ausschließlich gemeinsam?
- *Entfaltung und Nutzung kreativen Potenzials*  
In welchen Konstellationen ist dies am besten möglich?
- *Barrieren*  
Welche Hindernisse lassen sich wie überwinden, welche nicht, welche transformieren?
- *Professionalisierung*  
Was bedeutet Professionalisierung? Welche Art von Expertise benötigen wir? Mehr, weniger, eine andere allgemeine oder spezielle Sonderpädagogik? Eine eigene die Sonderpädagogik und Interdisziplinarität aufhebende Inklusionspädagogik?

*Inklusiv ist ein Verständnis, das von einer heterogenen Lerngruppe ausgeht, und dies unter vielen Dimensionen - verschiedene Geschlechterrollen, kulturelle Hintergründe, Erstsprachen, religiöse und weltanschauliche Überzeugungen, sexuelle Orientierungen, Familienstrukturen, soziale Lagen sowie Fähigkeiten und Einschränkungen kommen in ihnen vor. Sie müssen - da ja vorhanden - stärker zusammengedacht und zum Ausgangspunkt des Lernens über Unterschiede gemacht werden* (vgl. Boban / Hinz 2004).

In diesem Zusammenhang gewinnt auch der aus dem Wirtschaftsbereich auf pädagogische Lerngruppen übertragene Begriff *Diversität (diversity management)* im Hinblick auf Anerkennung von und Respekt vor Vielfalt an Bedeutung (vgl. Waldschmidt 2014a, 185ff; 2014b). Es gilt, nicht nur Beeinträchtigungen und Diskriminierungen ins Blickfeld zu rücken, sondern verstärkt zum Beispiel auch besondere (musikalische) Teil- oder Hochbegabungen sowie persönliche Einstellungen, bei denen gleichermaßen das Recht auf angemessene individuelle Förderung besteht.

Diversität im Sinne von Vielfalt ist zudem unter dem Aspekt unterrichtlicher Konzeptionen hinsichtlich methodisch-didaktischer Zugänge zu betrachten (siehe unten).

Eine zentrale Rolle im Rahmen inklusiv orientierter Pädagogik spielt schließlich die *Prävention* in Form der Frühförderung, die bereits im Vorschul-, ja Kleinkindalter ansetzt. Nennenswerte Erfolge gibt es unter anderem nach Erfahrungen des *Landesförderzentrums Hören und Sprache Schleswig* bei Hörschädigungen durch Cochlea-Implantate (Hörprothese bei Gehörlosigkeit) und Sprachauffälligkeiten. So konnten über das vom *Institut für Qualitätsentwicklung an Schulen Schleswig-Holstein (IQSH)* organisierte *Integrative Sprachfördernetz* Erzieherinnen aus dem vorschulischen Bereich (0 – 6 Jahre) mittels spezieller Weiterbildungsmaßnahmen für die frühkindliche Sprachbildung sensibilisiert und professionalisiert werden. Das dahinter stehende Konzept führte dazu, dass Sprachauffälligkeiten in so hohem Maße abnahmen, dass seit Jahren nahezu alle betroffenen Kinder Schleswig-Holsteins in die Regelschule aufgenommen werden konnten. Bisherige Sprachheilgrundschulen wurden überflüssig.

Inklusion ist also mehr als gemeinsamer Unterricht in einer *Schule für alle*. Sie beinhaltet

1. *Prävention*: Unterstützung, Beratung, (Früh-)Förderung
2. *Gemeinsame Bildung* an einem Lern- und Lebensort
3. *Spezielle Bildung* an einem speziellen, ggf. getrennten Förderort

(nach Möglichkeit befristet)

Die in der Inklusionsdiskussion heftig umstrittene separierte Bildung, vor allem wenn es um getrennte Förderorte geht, wird im Weiteren näher zu beleuchten sein. Hier stehen sich Anspruch (Vision, Utopie) und Realität gegenüber.

Zunächst aber sei die gegenwärtige Inklusionssituation und -diskussion skizziert:

**Fazit:**

Inklusion ist ein komplexes, mehrdimensionales Phänomen, das sich nicht auf eine einfache Begrifflichkeit reduzieren lässt.

---

### 3. Zur gegenwärtigen Inklusionssituation und -diskussion

Die Inklusion wird immer noch sehr kontrovers auf verschiedenen Ebenen diskutiert (vgl. Tischler 2016a).

Aus *bildungspolitischer Sicht* wird auf die anfangs zitierte UN-Behindertenkonvention verwiesen und als mehr oder weniger starke Verpflichtung verstanden, inklusive Ansätze in der allgemein bildenden Schule zu implementieren. Die teilweise erheblichen Unterschiede zwischen den einzelnen Bundesländern - wohl auch dem föderalen Bildungssystem geschuldet - beziehen sich gleichermaßen auf quantitative wie qualitative Merkmale, hinter denen sich immer wieder politischer Zündstoff verbirgt, so zum Beispiel im Hinblick auf Qualifikationen von Schulbegleiter/inne/n und sonderpädagogischen berufsbegleitenden Nachqualifikationen von Grundschullehrkräften. Zudem sind die Diagnosepraxen von Förderbedarfen, die Strategien beim Ausbau des gemeinsamen Unterrichts und der Stellenwert der Sonder Schulen im jeweiligen Schulsystem sehr unterschiedlich.

Die beschriebene Uneinheitlichkeit setzt sich in den *Lehramtsstudiengängen auf Hochschulebene* fort. Dennoch sind zunehmend Tendenzen sichtbar, sich mit der Inklusionsthematik in der 1. und 2. Lehrerausbildungsphase auseinanderzusetzen. So hat die Universität Flensburg, um nur ein Beispiel zu nennen, seit kurzem eine eigene Professur mit der Abteilung *Inklusion und pädagogische Entwicklungsförderung* eingerichtet (vgl. Universität Flensburg – Institut für Sonderpädagogik o.J.).

Auch fachspezifisch orientierte Bemühungen sind erkennbar, wie etwa im Rahmen der neu eingerichteten W2-Professur an der Universität Paderborn für *Musikdidaktik mit besonderer Berücksichtigung von Inklusion*. 2017/18 wurde hier in Zusammenarbeit mit dem *Bundesverband Musikunterricht* eine bundesweite online-Befragung zum Thema *Inklusiver Musikunterricht – Auswirkungen und Perspektiven* durchgeführt (vgl. Arbeitsgruppe Inklusiver Musikunterricht – Universität Paderborn 2020).

*Den ausgewerteten Daten ist zu entnehmen, dass zwar die Mehrheit der Befragten Inklusion grundsätzlich für sinnvoll hält, sich aber weitgehend überfordert fühlt und ohne vorbereitende Maßnahmen verpflichtet wurde, in inklusiven Klassen zu unterrichten. Musiklehrkräfte erleben Inklusion in der Schule überwiegend als politisches Sparmodell, als Kürzung der bedarfsgerechten Förderung und ein Vergeuden sonderpädagogischer Expertise. Ausbleibender kollegialer Austausch, fehlende Doppelbesetzungen, zu große Klassen und Deputatsbedarf, der in der Regel ohne Ermäßigungsstunden einhergeht, werden bemängelt. Erschwerend wirken sich fehlende Inklusionskonzepte aus, die nur bei etwas über einem Drittel der Befragten vorhanden sind. Daraus resultiert unter anderem die Förderung nach Fort-, Weiter- und Ausbildungsmaßnahmen zum Thema Inklusion im Musikunterricht* (Grest/Huhn/Tischler 2019).

Einen bemerkenswerten Sprung in Richtung Inklusion hat die Musikhochschule Lübeck getan (vgl. Pabst-Krueger / Stemberg 2015). Hier wurde ein von der Landesregierung gefördertes Ausbildungskonzept auf Initiative und unter der Leitung von Prof. Dr. Hans Bäßler in Gang gesetzt, bei dem inklusive Themen in dafür infrage kommende Ausbildungsmodule im Bachelor (BA)- und Masterstudiengang (MEd) behandelt werden, kombiniert mit einem kompakten, jährlich stattfindenden *Inklusionscampus* als Pflichtveranstaltung für alle Lehramtsstudierenden, zusätzlich mit externen, entsprechend spezialisierten Referent/inn/en unterschiedlicher Disziplinen.

In diesem Zusammenhang sei auch die Hochschule für Musik und Theater Hamburg genannt mit ihren immer wieder engagierten Initiativen, wie etwa vor vielen Jahren mit der Einführung eines musiktherapeutischen Studiengangs und gegenwärtig mit der Implementierung der Inklusion, wiederum mit Hans Bäßler an leitender Stelle in Zusammenarbeit mit dem Sonderschullehrer Michael Huhn.

In der *wissenschaftlichen Diskussion* stehen sich Befürworter und Skeptiker der Inklusion zum Teil deutlich abgrenzbar gegenüber. Dabei geht es allerdings weniger um die grundsätzliche Verneinung oder Abkehr von Inklusion, als vielmehr um das „Wie“, um die Art der Umsetzung. Beispielhaft dafür sind die Autoren Ahrbeck (2014) und Ellinger (2015) auf der einen Seite sowie Hinz (2002), Reich (2014) und Katzenbach (vgl. Röhrich / Ellinger / Katzenbach o.J.) auf der anderen Seite zu nennen. Der Rehabilitationspädagoge Ahrbeck kritisiert bei aller Berechtigung der Inklusion als allseits akzeptiertem Ziel besonders den Allgemeingültigkeitsanspruch der Befürworter (vgl. Ahrbeck 2014, 6) und stellt die Notwendigkeit infrage, Lernende mit und ohne Behinderung „bedingungslos“ gemeinsam zu unterrichten (ebd.). Er warnt vor fachlich unbedachten Auflösungen spezieller Institutionen sowie vor einer Vernachlässigung der Fachkompetenzen, die sich in Dekategorisierungstreben der Inklusion offenbaren (ebd. 7f). In diese Richtung argumentiert auch Ellinger (vgl. Röhrich/Ellinger/Katzenbach o.J.). Katzenbach (ebd.) sieht dabei die Existenz zweier Systeme bei weiterem Bestehen der Förderschulen schon aus Kostengründen als problematisch an.

Reich (2014) verlangt hingegen ein pädagogisches Umdenken auf der Basis einer inklusiven systemisch-konstruktivistischen Didaktik. Damit gekoppelt ist ein *Lernbegriff, der auf Handlung, Wachstum, konstruktivem Lernen in angemessener Lernumgebung basiert* und einem herkömmlichen instruktiven, lehrerzentrierten Unterricht eine Absage erteilt (vgl. Reich 2005, 6). Voraussetzung für konstruktivistisches Lernen sind nach Reich (2014, 212ff; Karge 2012) die drei Dimensionen *Konstruktion* (Erfinden), *Rekonstruktion* (Entdecken) und *Dekonstruktion* (Enttarnen / Infrage stellen). Partizipation der Lernenden und ein zirkuläres Beziehungssystem zwischen allen Beteiligten im Rahmen eines teamorientierten Unterrichts sind weitere inklusionsrelevante Größen (ebd. 59ff).

Hinz (2002) als einer der konsequentesten Inklusionsbefürworter spricht von einem notwendigen Paradigmenwechsel. Es gilt, eine behindertenspezifische, etikettierende Sonderpädagogik in ein entwicklungsförderndes, individuell ausgerichtetes Unterstützungssystem für die gesamte Lerngruppe zu überführen. Dies liegt ganz auf der Linie einer *Pädagogik der Vielfalt in Gemeinsamkeit* (ebd.).

### ***Fazit:***

Inklusionsbezogene Ansätze, Konzepte, Theorien können je nach Kontext, Argumentation und Erfahrungshintergrund widersprüchlich sein.

---

## 4. Anspruch versus Realität

Wie derartige theoretische Vorstellungen auf die *schulische Ebene* übertragen werden (können), zeigen einzelne Beispiele.

So heißt das Motto der Evangelischen Schule Berlin Zentrum: *Schule im Geist der Vielfalt entwickeln – Was heute zu lernen für morgen wichtig ist*. Mit dem gleichnamigen Vortrag stellt die Schulleiterin Rasfeld (2015) das Schulkonzept vor, das auf salutogenetischen Grundprinzipien aufbaut. Charakteristisch sind Tutorensystem und jahrgangsübergreifende Lerngruppen.

Auch die vielfach prämierte Hamburger Max-Brauer Stadtteil-Schule geht neue Wege in Richtung Inklusion. Statt im 45-minütigen Fachunterricht findet Lernen im Lernbüro, in Projekten und Werkstätten statt. Im Lernbüro plant jede Schülerin, jeder Schüler gemeinsam mit der Lehrperson das eigene Lernvorhaben und reflektiert dies mit Hilfe von Kompetenzrastern.

Wie die Inklusion an eher *traditionellen Schulen* umgesetzt und bewertet wird, ist sehr unterschiedlich und hängt vom Blickwinkel ab. Grundsätzlich ist zahlreichen publizierten Beiträgen zu entnehmen, dass die größten Probleme hinsichtlich der Ausstattung und Rahmenbedingungen bestehen. So kritisiert Traenkle (2012, 21): *Die Bildungsbürokraten [...] handeln nach der Logik: Wo keine Behinderung ist, braucht es auch keine Sondermittel. Also müssen wir Inklusion auch gar nicht groß ausstatten....* Da Inklusion Besonderung ausschließt, erübrigt sich Sonderpädagogik im herkömmlichen Sinne. So meint die ehemalige Lehrstuhlinhaberin für Musikerziehung und Musiktherapie in Rehabilitation und Pädagogik an der TU Dortmund Irmgard Merkt: *Eigentlich brauchen wir keine eigene Behinderten-Musikpädagogik. Wir brauchen nur eine gute Musikpädagogik. Wir brauchen auch keine Sonderpädagogik, sondern eine besonders gute Pädagogik* (Tischler 2010,17). Derartige Äußerungen können - absichtlich oder unabsichtlich falsch verstanden - Wasser auf die Mühlen für eine an Sparkonzepten orientierte Bildungspolitik sein.

Die strukturellen Umsetzungen von Inklusion sind das eine, die praktischen Erfahrungen das andere. Auch hier divergieren die Meinungen:

Eine ehemalige Grundschülerin mit Autismus Spektrum Störung: *Toll auf der Grundschule war: Die anderen Kinder fanden nicht schlimm, dass ich anfangs noch Windeln trug. Sie akzeptierten mich, wie ich war. Plötzlich konnte ich Mitschülern helfen in Deutsch und Englisch. Sie bewunderten meinen Laptop. Ich habe mir einiges von ihnen abgeguckt. Das Lehrertandem war klasse. Alle waren für Inklusion* (Röder 2017).

Eine Südtiroler Lehrerin: *Wer hier [in Südtirol] Schulen besucht [...] begegnet Lehrern, die beim Wort Sonderpädagoge zusammenzucken, weil sie es für eine Art Schimpfwort halten; oder die Eltern, die sagen, dass es Wichtigeres für ihr behindertes Kind gebe als die optimale Förderung [...]* (Ferdigg 2012).

Ein ehemaliger Gymnasiallehrer und Ausbildner: *[...] Das prekäre Doppelgesicht inklusiver Hilfeleistung [...] gilt dem Kind, aber auch den Helfern, deren Selbstbild und Image. Schulen werben allenthalben mit ihrer inklusiven Kompetenz und Gesinnung. Dazu werden vertraute Schulstrukturen zerissen und Kinder in Regelschulen gestopft, wo sie weder richtig 'ankommen', noch angemessen beschult werden* (Ruß 2017).

Auf wissenschaftlich-theoretischer wie auf praxisbezogener Ebene begegnen wir widersprüchlichen, teilweise gar polemisch geführten Aussagen. Aus zahlreichen Beispielen (vgl. Tischler 2018) wird deutlich, wie schwierig, ja unmöglich es ist, komplexe Untersuchungsgegenstände wie die Inklusion aufgrund unterschiedlicher Kontexte miteinander zu vergleichen und zu bewerten. Man kann sich wohl nur ansatzweise annähern, immer auch in der Gefahr, (un)bewusst einer bereits immanenten Ideologie bzw. Voreinstellung zu erliegen. So werden selbst empirische Nachweise gleichermaßen als Argument für oder gegen die (radikal verfochtene) Inklusion benutzt. Detaillierte Ausführungen hierzu sind in den Dokumentationen der Inklusionskongresse Mecklenburg-Vorpommern enthalten (vgl. Brodkorb / Koch 2012; 2013a; 2013b).

**Fazit:**

Inklusionsbezogener Anspruch und Realität klaffen je nach Kontext, Argumentation und Erfahrungshintergrund teilweise weit auseinander.

---

## 5. Ist Inklusion alternativlos?

Müssen wissenschaftlich begründete oder aus der Praxis gewonnene Aussagen immer auch inklusiv gedacht werden? Ist Inklusion wirklich alternativlos, wie die Musikpädagogin Corinna Vogel (2016, 9) meint?

So lange wir von Inklusion sprechen, müssen wir auch die Alternative der Exklusion mitdenken. Es ist das Ausschließende: ein Bestandteil im Leben, in der Gesellschaft, den wir in vielen Bereichen finden und ohne den Gesellschaft nicht funktioniert.

Der soziologischen Systemtheorie folgend besteht die Gesellschaft aus unterschiedlichen Funktionssystemen. Danach ist ein Zugang immer nur zu einzelnen Funktionssystemen möglich und beinhaltet gleichzeitig die Exklusion aus anderen Funktionssystemen. Eine vollständige Inklusion als Zugang zu sämtlichen Teilsystemen kann es daher nicht geben (vgl. Luhmann 1987).

In jeder Gesellschaft gab es, gibt es und wird es auch in Zukunft diverse *exkludierende* oder separierende Maßnahmen und Institutionen im Sinne oben genannter Teilsysteme geben. Dazu zählen beispielsweise Gefängnis und Psychiatrie für Personen, die zumindest temporär als nicht integrierbar und inkludierbar gelten. Wohl aber lassen sich diese Systeme bis zu einem gewissen Grad öffnen. Auch Sonder- oder Förderschulen gehören dazu, die die UN-Behindertenrechtskonvention keineswegs ausschließt, ungeachtet ihrer formulierten Zugangsrechte in das Bildungssystem für alle Menschen.

Der radikale Versuch, diskriminierend empfundene institutionalisierte Teilsysteme aufzulösen, ist kläglich gescheitert, wie besonders drastisch am Beispiel der Psychiatrie 1978/79 in Italien sichtbar (vgl. Der Spiegel 1983). Parallelen finden sich in der *Heimerziehung*, gerade auch in Deutschland (vgl. Wikipedia 2017). Das Positive daran ist dennoch, dass aus berechtigter Kritik an teilweise skandalösen Zuständen heraus sich neue differenziertere Initiativen entwickeln konnten, die zunehmend Integration und Inklusion im Blick hatten und haben.

Jedes Funktionssystem hat entsprechend eigene Normen. Was diesen nicht entspricht, wird als fremd empfunden.

*Deklarieren wir Behinderung als Ausdruck der Vielfalt, verdrängen wir die Tatsache, dass wir ein Alltagserleben haben, das sich auf den diversen körperlichen und leiblichen Erfahrungen aufbaut. Menschen mit Behinderung sind nicht die Norm. Sie sind fremd und werden als Fremde wahrgenommen. Mit dieser Fremdheit gehen Menschen, die nicht der Norm entsprechen, tagtäglich um. Das ist die Inklusionsleistung, die Behinderte bringen. Soll Inklusion gelingen, wird es aber notwendig sein, dass auch das Umfeld mit dem Befremden, das es im Umgang mit dem Fremden befällt, wahrnimmt und sich damit auseinandersetzt (Löbbert, vgl. Löbbert/Ziegenmeyer 2019).*

In diesem Zusammenhang erscheinen Inklusion und Integration in neuem Licht:

*Die immer wieder vertretene These, Inklusion sei ein Menschenrecht, ist nachweisbar falsch. Es ist umgekehrt: Menschenrechte haben unter anderem inklusive Aspekte, mal mehr, mal weniger. Ein generelles Menschenrecht auf Inklusion existiert nicht [...]. Die moderne Gesellschaft kennt kein Recht auf Zugang zu allen gesellschaftlichen Prozessen, sondern in Gestalt von Grund-, Bürger- und Menschenrechten spezifische Zugänge von Menschen [...] zu ganz bestimmten, präzis benann-*

ten Prozessen, Systemen, Ressourcen: z.B. Wahlen, Bildung, Ehe, Öffentlichkeit, sozioökonomische Mindeststandards – aus gutem Grund. Inklusion ist überhaupt kein juristischer Begriff [...] (Kastl 2014).

*Inklusion bezieht sich auf die strukturelle Zugänglichkeit sozialer Systeme bzw. die strukturelle Zugehörigkeit von Menschen zu ihnen. Integration bezieht sich dagegen auf die Qualität der in sozialen Systemen wirksamen Bindungen und Einbindungen, deren „Zusammenhalt“. Zugang (Zugehörigkeit) und (Ein)-Bindung (Zusammenhalt) sind in der Realität einfach unterschiedliche Dinge (ebd.).*

**Fazit:**

Inklusion ist ohne Exklusion nicht denkbar. Entscheidend ist, wie man mit damit umgeht, Teilsysteme öffnet und das Verhältnis von Inklusion - Integration definiert.

---

## 6. Dekategorisierung versus Etikettierung

Das Argument von extremen Inklusionsbefürwortern, jeder Mensch, jedes Kind sei anders und dürfe von daher nicht mit stigmatisierenden Etiketten, wie „behindert, auffällig, unruhig,...“ (vgl. Vogel 2016, 5) versehen werden, mag verständlich sein.

*Aber [...] bei der Idee einer nonkategorial organisierten Pädagogik [handelt es sich] um eine nicht einlösbare Wunschvorstellung, da Denken und Handeln immer die Orientierung an Kategorien brauchen. Auf Kategorien verzichten zu wollen, würde bedeuten, das Denken aufzugeben und planlos zu agieren. Ohne Kategorien ließen sich Vielfalt und Heterogenität gar nicht wahrnehmen. Es verhält sich genau umgekehrt: Zum erfolgreichen Planen und Handeln benötigt man Kategorien (Schlee 2012, 112).*

Das Problem dabei besteht nach Schlee (2012, 112 f) vielmehr in der Vermengung von Deskription, die Sachverhalte und Personen beschreibt und wertender Präskription mit möglichen diskriminierenden Auswirkungen. Das mitunter als Paradigmenwechsel gefeierte Austauschen von Begriffen, wie Hilfschule, Sonderschule, Förderschule steht dafür beispielhaft. Auch wenn sich Wertungen nicht immer einfach vermeiden oder von sachlichen Beschreibungen trennen lassen, so kommt es aber doch auf das rechte Maß an (ebd., 115) und eine dahinter stehende Achtsamkeit in Bezug auf soziales Umfeld, Person und Situation.

### **Fazit:**

Es kommt darauf an, wie (achtsam) und in welchem Kontext man mit Kategorien umgeht.

---

## 7. Ressourcen- versus Defizitorientierung

Mit der Kategorisierungsproblematik eng verbunden ist die Frage der Diagnostik und Förderung. Aus der Kritik an einer defizitorientierten, etikettierenden Diagnostik heraus wird eine sogenannte *inklusive Diagnostik* propagiert. Diese orientiert sich nicht nur an Ressourcen, also individuellen Stärken, wie dies bereits die sonderpädagogische Förderdiagnostik tut. Sie beabsichtigt darüber hinaus, sich von sonderpädagogischer Profession, Problemorientierung und Klientelspezifität zu lösen und zwar im Sinne einer *Serviceleistung für alle* (vgl. Simon 2014).

Das klingt gut, ist aber unseriös. Jede Diagnostik sollte professionell untermauert sein. Und jede professionelle umfängliche Diagnostik stellt automatisch Stärken und Schwächen fest, intra- und / oder interindividuell.

Verkannt wird, dass sonderpädagogische Diagnostik mehr als nur eine „etikettierende“ Statuserhebung ist, auf die allerdings nicht verzichtet werden kann etwa im Hinblick auf förderspezifische Unterstützung und Nachteilsausgleich.

*Die Bedeutung dieser Platzierungsentscheidung verliert [...] im Sinne des erfolgenden Abbaus von separierenden Förderorten [...] [allerdings, der Verf.] zunehmend an Bedeutung. Im Mittelpunkt [...] steht heute vor allem das Generieren relevanter Informationen zu Lern- und Entwicklungsprozessen [...] (Möbus/Vierbuchen 2019,89) über vielfältige besonders auch prozessbegleitende Diagnoseverfahren. Diese bieten eine passgenaue Förderung, die in regelmäßigen Abständen evaluiert wird. Entscheidungen werden zudem in (multi-)professionellen Teams getroffen.*

*Schwer nachvollziehbar ist die 'inklusive 'Behauptung, Diagnostik, also das Vergleichen mit externen Maßstäben, führe zwangsläufig und immer zur Diskriminierung der Beurteilten. Diskriminierungen entstehen durch das Verhalten der Menschen und nicht durch Diagnosen oder Normen. Manche Menschen benutzen Diagnosen und Normen zur Diskriminierung und dies lässt sich nicht aus der Welt schaffen, indem man der Illusion nachhängt, Bildung und Erziehung sei ohne Wertmaßstäbe denkbar (Breitenbach 2015).*

Entscheidend ist, wie man Diagnosen bewertet, welche Schlüsse man für eine Förderung aus den Ergebnissen zieht. Dabei dürfte es für jede Lehrkraft eine Binsenwahrheit und Selbstverständlichkeit sein, jeweils die Stärken der betroffenen Lernenden aus einem salutogenetischen Verständnis heraus aufzugeben, um darauf aufbauend auch weniger entwickelte Bereiche fördern zu können mit entsprechender methodischer Kreativität und kommunikativer Sensibilität.

Breitenbach (2017,108) weist zu Recht darauf hin, dass Stärken und Schwächen relationale Begriffe sind:

*Deshalb sind diagnostisch relevante Fragen immer Zwillingsfragen, die gleichzeitig nach dem fragen, was das Kind weiß und was es nicht weiß, was es richtig macht und was falsch. Der diagnostische Blick fällt zwangsläufig gleichzeitig sowohl auf Stärken als auch auf Schwächen und deckt das Können und Nicht-Können gleichermaßen auf (ebd.)*

So ließe sich auch eine angemessene Fehlerkultur aufbauen, die das *Lernpotenzial des Fehlers durch einen konstruktiven und lernfördernden Umgang* angeht (Spychiger / Kuster / Oser 2006, 87f). Probleme können sich allerdings dort ergeben, wo mitunter als schambesetzt empfundene Ausdrucksebenen

etwa beim Singen oder Tanzen im Vordergrund stehen. Dies gilt aber immer nur in Bezug auf spezifische Kontexte kultureller, institutioneller, situativer und personeller Art.

***Fazit:***

Ressourcen- und Defizitorientierung sind gleichermaßen Bestandteil status- und prozessorientierter Diagnostik und Förderung.

---

## 8. Entwicklungsbereiche versus Förderschwerpunkte

Diagnostizierte Förderschwerpunkte sollen und können die Grundlage für einen naheliegenden Förderbedarf und hinsichtlich Nachteilsausgleich sowie Niveaudifferenzierung (Schulabschlussbene) unerlässlich sein (vgl. IQSH 2006).

Zu unterscheiden sind:

- Hören und Kommunikation (HK)
- Sehen (S)
- Körperliche und motorische Entwicklung (KME),
- Emotionale und soziale Entwicklung (ESE),
- Autismus Spektrum Störungen (ASS),
- Kranke (K),
- Sprache (S)
- Lernen (L),
- Geistige Entwicklung (GE)

Sie spiegeln aber nicht unbedingt die aktuellen und habituellen Unterrichtsprobleme wider und decken längst nicht alle Diversitätsaspekte ab. Hingegen lassen sich für die Unterrichtspraxis Persönlichkeitsdimensionen als Entwicklungsbereiche *Sensorik und Motorik*, *Emotionalität und Soziabilität* sowie *Sprache und Denken* auch losgelöst von diagnostizierten Förderschwerpunkten individualisiert und flexibel auf diverse Problemfelder beziehen (vgl. IQSH 2006, 32ff; Tischler 2013, 48 ff). Eine diagnostizierte Hörschädigung kann sich beispielsweise im (Musik-)Unterricht vornehmlich im Entwicklungsbereich Emotionalität und Soziabilität manifestieren und entsprechende Maßnahmen in diesem Bereich erfordern. Daher geht man mitunter auch auf pauschalisierte Förderbedarfe über, die auf der Basis von Erfahrungswerten für eine inklusive Schule entsprechend quantifiziert werden. Dies gilt insbesondere für die am häufigsten diagnostizierten Förderschwerpunkte Emotionale und soziale Entwicklung, Lernen und Sprache, die in Hamburg bereits in der sonderpädagogisch universitären Ausbildung als „Paket“ studiert werden.

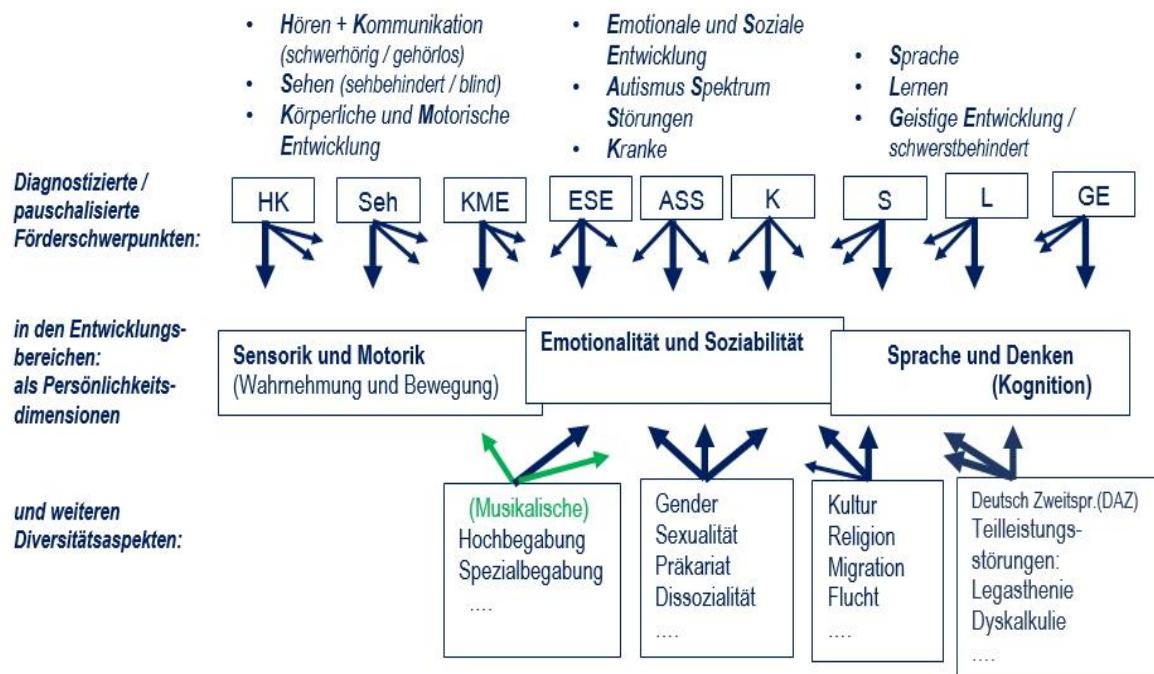


Abb. 1: Förderschwerpunkte – Entwicklungsbereiche – Diversitätsaspekte

Wie aus *Abbildung 1* ersichtlich bezieht ein derartig weites Verständnis inklusiv orientierten Unterrichts auch Hoch- oder Spezialbegabungen mit ein, die sowohl eine zusätzliche Förderung beinhalten, gegebenenfalls separat, als auch in einzelnen Fällen damit verbundene Probleme zum Beispiel im emotional-sozialen Bereich.

**Fazit:**

Förderschwerpunkte können sich jeweils auf unterschiedliche, auch wechselnde und mehrere Entwicklungsbereiche beziehen. Entwicklungsbereiche erlauben eine weit gefasste Kategorisierung, die über Förderschwerpunkte hinausgehen, ohne letztere zu negieren.

## 9. Individuelle Lernleistungen versus Fachanforderungen

Für inklusive Lerngruppen wird immer wieder die Bedeutung der individuellen Lernentwicklung in Form von Prozessbeschreibungen und -analysen hervorgehoben. Eine Reihe von Autor/inn/en lehnt in diesem Zusammenhang jegliche Bewertung nach gruppenspezifischen Normen und Standards ab (vgl. Hinz 2009; Prengel 2006) mit der Begründung, *dass Humanität erst ins Klassenzimmer gelange, wenn vergleichende Maßstäbe zurückgedrängt werden* (vgl. Breitenbach 2017, 105). Diese Kritik ist nicht nur unsinnig aus bereits dargestellten Gründen (siehe oben: Zitat Breitenbach 2015), sondern auch weil Diagnosen und Entwicklungen ohne Bezugssysteme im nichtssagenden, luftleeren Raum stünden.

*Verhaltensbeobachtungen, Prozessbeschreibungen oder anders erhobene individuelle Daten werden erst durch das Einordnen in ein Bezugssystem diagnostisch aussagekräftig und damit zu diagnostischen Informationen. Als Bezugssysteme stehen grundsätzlich drei zur Verfügung: interindividuelle Normen (Vergleich mit einer Referenzpopulation), intraindividuelle Normen (Vergleich mit sich selbst, mit früher oder in anderen Bereichen erbrachten Leistungen) und kriteriumsorientierte oder Sachnormen (Vergleich mit Lernzielen, Bildungsstandards, Erwartungsprofilen oder regelrechten Entwicklungs- und Lernverläufen). Alle diese hier aufgeführten Normen sind im Grunde soziale Normen, das heißt, über den Vergleich mit anderen entstanden (Breitenbach 2017, 106).*

Dass im schulisch-sozialen Miteinander Bewertungen unumgänglich sind, schließt keineswegs berechtigte Kritiken an bisherigen Praktiken aus. Nur gilt es, entwickelte Normen immer wieder zu überprüfen, zu hinterfragen und sie nicht als starre Größen zu betrachten, sondern als Richtlinien. Wie wirksam Diagnostik für Förderung ist, hängt dabei vom situativen und habituellen Kontext ab, in einem definierten Umfeld unter Einbeziehung aller direkt und indirekt beteiligten Personen. Daraus ergeben sich entsprechende unterschiedliche förderdiagnostische Konsequenzen, quantitativ wie qualitativ. Individuelle Lernleistungen lassen sich mit unterschiedlichen diagnostischen Methoden (vgl. Thurmann 2011) eruieren und in eine angemessene Förderung überführen.

*Wie ist das [aber] im laufenden Unterricht zu schaffen? Im Alltag ist es kaum möglich, für jede Schülerin, jeden Schüler eine differenzierte Diagnostik anzufertigen. Es geht eher darum, eine von Neugier getragene diagnostische Grundhaltung zu entwickeln und stets davon auszugehen, dass das Verhalten der Lernenden aus eigener Sicht sinnvoll ist. Diesen Sinn gilt es zu verstehen, um dann gegebenenfalls durch geeignete unterrichtliche oder auch erzieherische Impulse Entwicklung, Lernfortschritt und damit Veränderung anzuregen (ebd., 29).*

Die teilnehmende Beobachtung erweist sich als zentrales Instrument. Auf der Basis von Erfahrung und persönlichen Handlungsmustern steht der diagnostische Prozess in einem Regelkreis von Alltagsbeobachtung, systematischer Beobachtung, Interpretation (Bewertung), Zielentwicklung und schließlich Maßnahme. Dabei können *fünf Bereiche der Heterogenität* wertvolle Anregungen geben (vgl. Hoene 2011; Thurmann 2011; Tischler 2016a). Unter dem Aspekt von Lernstil, -tempo, -disposition, -stand, -interesse lassen sich differenzierte Interpretationen und Maßnahmen ableiten. Während individuelle Lernleistungen den persönlichen Lernzuwachs im Blick haben, sind Fachanforderungen an Bildungsstandards orientiert. In Schleswig-Holstein beziehen sich diese auf die beiden *Kompetenzbereiche Musik gestalten und Musik erschließen* mit jeweils zwei *Handlungsfeldern* (*Aktion, Transposition sowie Rezeption, Reflexion*), die wiederum jeweils mehrere Tätigkeitsbereiche enthalten (vgl. Hoene 2011, Tischler 2016a). Als Anforderungsebenen werden der *Erste allgemeinbildende* (ESA), der *Mittlere*

*Schulabschluss (MSA)* und der *Übergang zur Oberstufe (ÜO)* unterschieden mit den jeweiligen Anforderungsbereichen: *Reproduzieren, Anwenden, Zusammenhänge herstellen*. Niveau-Differenzierungen erfolgen unter dem Grad der *Komplexität*, der *Abstraktion* (vgl. Abb.2 *Lerngegenstandsanalyse*), der *(Fach)Sprache*, der *Unterstützung bzw. Selbständigkeit* (Ministerium für Schule und Berufsbildung des Landes SH 2015).

In inklusiven Klassen spielt der an anderer Stelle bereits erwähnte *Nachteilsausgleich* eine wichtige Rolle. Er bezieht sich zum Beispiel auf die zur Verfügung gegebene *Zeit* zur Erledigung bestimmter Aufgaben, auf den *Ort*, zum Beispiel in Form eines abgesonderten ruhigen Raumes, die *vereinfachte bzw. individuell zugeschnittene Sprache, Hilfsmittel*, wie spezielle Geräte, Spezialanfertigungen bei Sinnes-, Körperbeeinträchtigungen. Leistungsbewertungen umfassen praktisch-gestalterische, mündliche und schriftliche (z. B. Musikmappe, Portfolio) Unterrichtsbeiträge (siehe auch Kap.20).

Die *Förderschwerpunkte Lernen und Geistige Entwicklung* weisen eigene, zieldifferente Niveaustufen aus.

**Strukturgitter: Musik-Wahrnehmung, -ausübung und -Notation**

<b>zunehmender Abstraktionsgrad</b> ↑	<b>Symbolisch Innere Sprache / Musik Abstrahiert (Zeichen für Ausführungsart)</b>	Menge wahrgenommener musikalischer Ereignisse  <b>0 0 0 0 0</b>		Innere Vorstellung / Vom-Blatt-Spiel 
	<b>Materialisierend Vorstellend Ikonisch (Instrumenten- zeichen)</b>	Gezeigtes Original- Instrument -als Symbol für gleiches zu spielendes Instrument	Instrumenten- piktogramm 	
	<b>Enaktiv Handelnd Konkret (Spielen ohne Notation)</b>	Präsentiertes Instrument wird wahrgenommen 		Spielen nach Gedächtnis

→ **zunehmende Komplexität**

Abb.2: Lerngegenstandsanalyse (in verkürzter Darstellung)

### **Fazit:**

Bewertungen von Lernleistungen ergänzen einander in einem intra-, interindividuellen und kriteriumsorientierten Bezugssystem.

## 10. Eingliedrige *Schule für alle* versus Schulartenvielfalt

Das Postulat einer eingliedrigen *Schule für alle* spiegelt eine konsequente, aber letztlich einseitig extrem interpretierte Sichtweise von Inklusion wider. Ob dies der Weisheit letzter Schluss ist, mag hinterfragt werden und einem Missverständnis von Inklusion unterliegen. Ein inklusives Bildungssystem beinhaltet diskriminierungsfreie Chancengleichheit, mit dem Ziel, *Menschen mit Behinderungen ihre Persönlichkeit, ihre Begabungen und ihre Kreativität sowie ihre geistigen und körperlichen Fähigkeiten voll zur Entfaltung bringen zu lassen*, wobei ein *hochwertiger Unterricht an Grund- und weiterführenden Schulen* zu gewährleisten ist und *angemessene Vorkehrungen für die Bedürfnisse des Einzelnen getroffen werden*. Allein dieser Ausschnitt aus der UN-Behindertenrechtskonvention (Art. 24) mag eine *Schule für alle* favorisieren, legt sie aber keinesfalls fest, wie an anderer Stelle bereits dargestellt. Im Gegenteil. Wo es um die Bedürfnisse des Einzelnen geht, gilt es zunächst Fragen der Expertise, der Peer-Gruppe, der Wohnortnähe, also der von Eltern- und Schülerseite gewünschten Bedingungen zu klären. Es nützt den Betroffenen wenig, aus systemisch-ideologischen Gründen in einer (noch) nicht so gut arbeitenden eingliedrigen *Schule für alle* untergebracht zu werden, wenn beispielsweise eine Förderschule als besser beurteilte Alternative zur Verfügung steht. Das *Bildungszentrum für Blinde und Sehbehinderte Hamburg* warb sogar unter dem Label *Inklusion invers* für die Möglichkeit, auch ohne entsprechend ausgewiesene Behinderung in ihrer hochprofessionellen Einrichtung in kleinen Klassen unterrichtet zu werden. Dieses Projekt scheiterte allerdings letztendlich wegen mangelnden Interesses seitens der Eltern- und Schülerschaft sowie aus finanziellen Gründen.

Die Separation verläuft oft nicht so absolut wie immer wieder behauptet, wenn auch die Gefahr eines isolierenden Schonraums in getrennten Fördereinrichtungen nicht wegzudiskutieren ist. Kooperative und integrative Außenklassen sind ein Mittelweg. Schwerpunktschulen mit einem spezifischen Profil ergänzen Bildungsangebote für alle Lernenden. Nachteile hinsichtlich möglicher Wohnortferne müssen aber jeweils berücksichtigt werden. Einzel-Inklusionsmaßnahmen können sich für betroffene Schüler/inne/n mit Behinderung als ungünstig erweisen, da der Austausch in der Peer-Gruppe fehlt. Diese mitunter bis zum Mobbing und Bullying reichende Erfahrung machen nicht nur Kinder und Jugendliche mit einer Schwerhörigkeit oder geistigen Behinderung.

Es gibt also durchaus unterschiedliche Organisationsformen inklusiv orientierter Schulen, (vgl. Übersicht in Abb. 3), wobei sich präventive Maßnahmen als grundlegend erweisen dürften. Dazu zählen beispielsweise die bereits im Vorschulalter durchgeführte Sprachbildung und früh eingesetzte Cochlea-Implantate bei gehörlosen Kindern (siehe oben).

Organisationsform	Inklusionsgrad	Expertise	Peers	Wohnnähe
Förderschule / -zentrum	Separation	+	+	eher fern
Förderschule inklusiv invers		+	+	eher fern
Koop./Integr. Außenklasse	Gruppen-Inklusion	+ / 0	+	eher fern
Schwerpunkt(Profil)Schule		+ / 0	+	eher nah
Präventive Inklusion		+ / 0	+	eher nah
Allg.bild. (Regel-)Schule		+ / 0	+	eher nah
Allg.bild. (Regel-)Schule	Einzel-Inklusion	0	0	eher nah

Abb.3 . Organisationsformen der Inklusion (in Anlehnung an Hennies 2017)

Im Wettbewerb zueinander stehende pädagogische Konzepte und Organisationsformen beleben die Schullandschaft im Sinne einer Vielfalt, die unterschiedlichsten Wünschen, Begabungen, Behinderungen gerecht werden kann. Warum soll neben einer durchgehenden eingliedrigen Schule nicht das Gymnasium mit einem eigenen Profil bestehen bleiben, wenn eine höchstmögliche Durchlässigkeit zwischen Systemen gewährleistet ist und weitgehende Übereinstimmung in Fachanforderungen besteht? Der Hinweis auf andere Länder ist irrelevant vor dem Hintergrund jeweils völlig unterschiedlicher Schulentwicklungen und Orientierungen hinsichtlich kognitiver und sozialer Ausrichtung. Aber für viele Länder gilt gleichermaßen: Wo individualisierter Unterricht an einer öffentlichen Schule nicht mehr zur Zufriedenheit aller geleistet werden kann, etablieren sich wieder zunehmend Privatschulen und Schulinternate als „Eliteschmieden“ für besonders Talentierte und „Notanker“ für Schülerinnen und Schüler mit Lernschwierigkeiten (vgl. Djahangard 2017) und das ungeachtet einiger in Verruf geratener Institutionen.

**Fazit:**

Vielfältige miteinander konkurrierende Schulstrukturen können die Schullandschaft bereichern sowie alternative, kooperative Fördermöglichkeiten und Sozialformen bieten, sofern vergleichbare schularübergreifende Anforderungsprofile definiert werden.

---

## 11. Personen- versus medienbezogener Unterricht

Bei allen definitorischen und strukturellen Unterschieden gilt es, grundsätzlich *eine Kultur der Akzeptanz und des Respekts [zu] etablieren* (Löbbert 2016a, 20). Die dabei zum Tragen kommenden Beziehungen, auf die im Rahmen des Musikunterrichts noch besonders einzugehen sein wird, spielen sich auf komplexen Ebenen ab. Selbst heterogene Lerngruppen bestehen immer auch aus homogen ausgerichteten Teilgruppen, die sich zum Beispiel aufgrund gleicher Interessen, einer ähnlichen Behinderung oder Besonderheit zu Peers zusammenschließen. Im doppelbesetzten inklusiven Unterricht spielt nicht nur das Verhältnis zu den Schüler/inne/n eine wesentliche Rolle, sondern auch die Beziehung der gemeinsam unterrichtenden Lehrkräfte untereinander. Entscheidend muss nicht die Einigkeit zwischen beiden sein, sondern die Rollenklarheit und damit pädagogische Verlässlichkeit.

Durch die zunehmende Digitalisierung des Lernens verändert sich allerdings die Rolle der Lehrkräfte mehr in Richtung Coach oder Tutor (vgl. Tischler 2016, 12f). Verlockend und vielfach effektiv sind individuell anpassbare Lern-, Gestaltungs- und Unterstützungsprogramme, weil sie selbst in größeren, heterogenen Lerngruppen gezielt einsetzbar sind und für die Lehrkraft entlastend sein können. Problematisch wird es nur dort, wo die Zuwendung zu (digitalen) Medien in einem Missverhältnis zu personalen Beziehungen steht. Dies bekommen wir gerade in der verbreiteten Corona-Pandemie-Situation intensiv zu spüren. Etliche Schüler/innen mit Förderbedarf sind auf persönliche, präsente Förderung angewiesen und im sogenannten *Home-Schooling* restlos überfordert.

### **Fazit:**

Der Einsatz digitaler Medien birgt neue inklusionsfördernde Möglichkeiten, wenn er nicht auf Kosten personaler Zuwendung erfolgt.

---

## 12. Folgen für den Musikunterricht an allgemein bildenden Schulen

Dass es sich lohnt, die vielfach marginalisierte Musikpädagogik im Lichte inklusiver Entwicklungen zu „retten“ und nicht nur auf Projekt- und Werkstattarbeit zu reduzieren (vgl. Max-Brauer-Schule Hamburg), bedarf näherer Erläuterung:

Bei allen erhöhten Herausforderungen und Problemfeldern weist die Inklusionsdiskussion auf erfolgsversprechende Entwicklungschancen hin. Dies gilt in hohem Maße für den Musikunterricht, weil er besonders geeignet scheint, eine tragfähige Balance zwischen individueller Förderung und gemeinsamer Teilhabe herstellen zu können. Voraussetzung ist allerdings ein erweiterter Begriff von Musikunterricht, für den zwar weiterhin die Vermittlung des Kulturgutes Musik im Zentrum steht, der aber auch Platz lässt für darüber hinausweisende Bedürfnisse. Breit gefasste Kontexte können dabei als gemeinsame thematische Basis dienen und alle Schüler/innen einbeziehen, ungeachtet ihrer individuellen Unterschiedlichkeit, ungeachtet einer noch so schweren Behinderung oder speziellen Begabung. Das darin enthaltene musikalische Erleben ist das Bindeglied für alle, denn

- *Jeder Mensch ist erlebnisfähig*
- *Man kann nicht nicht Musik erleben (vgl. Tischler 2015)*
- *Musik erlebt man auch ohne Wissen – Wissen aber macht Musik interessanter (Nykrin 2012),*
- *wenn ein sinnstiftender, verstehender Kontext gegeben ist*

Diese Annahmen schließen eine veränderte Wahrnehmung von Schüler/inne/n ein. Den schulischen Lehr- und Lernstoff gilt es auf die einzelne Schülerpersönlichkeit verstärkt abzustimmen und entsprechende innere und äußere Differenzierungen vorzunehmen (vgl. Huhn 2019).

### **Fazit:**

Musikalische Aktivitäten sind für Inklusion prädestiniert, da musikalisches Erleben voraussetzungslos ist.

## 13. Erlebens- und verstehensbasierte inklusive Musikpädagogik (EVIM)

Bei der Bewertung und Realisierung von Inklusion spielen jeweilige Kontexte eine tragende Rolle. Das gilt genauso für einen Musikunterricht, in dem sich im Rahmen eines gemeinsamen Themas Erleben und Verstehen als pädagogische Basis einander ergänzen. Sie sind das verbindende Element gerade auch in sehr heterogenen, inklusiven Lerngruppen. So ist das Erleben von Musik an keine Voraussetzungen gebunden. Jeder Mensch ist auf seine Art und Weise erlebnisfähig, ungeachtet noch so tiefgreifender Einschränkungen.

*... [Musik] kann den Menschen lebendiger machen, bewusster für sich selbst und für die Musik. Sie kann ihn ergreifen – körperlich und räumlich. Sie kann als ein plötzliches Ereignis über ihn kommen, direkt, unvermittelt, ohne Hilfen und Zwischeninstanzen, ohne sprachliche Erklärung. Diesen Umgang mit Musik und dieses Erlebnis nennt Hans Gumbrecht „Präsenz“. Musik ist dann „sie selbst“; sie erzählt – ohne Worte – sich selbst (sie „ist“ ihre eigene Geschichte) und sie ergreift uns, sodass wir sie genießen, und in ihr erkennen und uns ihr hingeben können (Richter 2012, 11).*

Eine zweite Ebene betrifft das Wissen, das Nykrin (2012, 5) zufolge Musik interessanter macht. Dieser Aspekt wird aber erst pädagogisch relevant über das Verstehen von Musik.

*Musikverstehen braucht [allerdings sinnstiftende] Kontexte. Das gilt besonders für den Musikunterricht in den allgemein bildenden Schulen. (Musik)wissenschaftliche Texte helfen oft wenig weiter. Biographisches dagegen lässt aufscheinen, was Kompositionen in ihrer politischen, geistigen und individuell geprägten Welt ausmachen. (Maschner / Bäßler / Nimczik 2017)*

Diese Aussage liegt ganz auf der Linie von Richter (2012,11):

*Musik kann [...] auch „etwas“ erzählen. Sie kann etwas mitteilen, was außer ihr liegt, wovon sie jedoch bestimmt ist. Sie kann von etwas Zeugnis geben; sie kann etwas zeigen nicht mit sprachlich meinenden, sondern mit ihren klanglichen und rhythmischen Mitteln.*

*Dies durch Interpretation herauszufinden, ist eine zweite Aufgabe des Musikunterrichts. Gumbrecht spricht – im Unterschied von der „Präsenzkultur“ – von „Sinnkultur“.*

*Musik kann von ihrer Herkunft erzählen, von den Menschen, die sie hergestellt, ausgedacht und zuerst musiziert haben. Sie kann von den Anlässen erzählen, für die sie gemacht wurde und von den Aufgaben (Funktionen), die sie erfüllt. Sie kann von ihrem Vorleben und von ihrem Weiterleben erzählen. Sie kann erzählen, woran sie anknüpft; von den Veränderungen, die sie erlebt hat, vom veränderten Gebrauch. (Richter 2012, 11).*

Ein in diesem Sinne umgesetztes Unterrichtskonzept konkretisiert Löbbert (2016b) in Form einer *Beziehungsorientierten Werkbetrachtung*:

*Im Zentrum stehen [...] Lehrer und Schüler vereint in der auf Beziehung gründenden aufmerksamen Hörhaltung. Diese Hörhaltung ermöglicht eine Beziehung zu einem Musikwerk, das dann sowohl intuitiv als auch analytisch erfasst werden kann. Jetzt hat das Stück einen Bezug zum eigenen Erleben und Musik wird zu einem Schatz, den der Schüler hörend heben kann (ebd., S.35).*

In diesem Zusammenhang gewinnt das Narrative an Bedeutung. Über das Erzählen lassen sich auch Lernende mit kognitiv-analytischen oder intellektuellen Beeinträchtigungen erreichen, und wenn es „nur“ atmosphärische Elemente sind. Nicht nur Programm- oder Darstellende Musik kann etwas erzählen, einen spannenden Handlungsstrang herstellen. Jede andere Art von Musik, ungeachtet des Genres oder der Epoche, vermag Schüler/innen in ihren Bann zu ziehen, wenn ein sie emotional-berührender Kontext hergestellt werden kann, wenn sie eine subjektive Bedeutsamkeit erhält.

#### **Fazit:**

Sinnverstehendes Musikerleben ist die Basis für heterogenen, inklusiv orientierten Musikunterricht.

---

## **14. Soziale Kontexte musikalischer Betätigung**

Das Gelingen von Inklusion hängt zu einem großen Teil von einem lebensbedeutsamen, gemeinsamen Thema und sozialen Kontext ab. Gerade in festgefahrenen (Beziehungs-) Situationen, bietet es sich an, nicht (nur) im Rahmen des Musikunterrichts inklusiv wirksam werden zu wollen, sondern gegebenenfalls oder zusätzlich spezifische musikalische Tätigkeitsfelder zu nutzen, die andere über den Musikunterricht hinausweisenden Gruppenzusammensetzungen nach sich ziehen, bis hin zu (vorübergehenden) Einzelmaßnahmen. Wie bereits an anderer Stelle dargelegt (vgl. Tischler 2016a), lassen sich in diesem Zusammenhang drei unterschiedliche, aber miteinander verwobene Kontexte im Schnittfeld von 1. *Musikunterricht*, 2. *übergreifenden Prinzipien / Aktivitäten* und 3. *Entwicklungsförderung / Therapie* unterscheiden (vgl. Abb. 5). Je nach Situation und Zielsetzung wird unter besonderer Berücksichtigung von Beziehungsqualitäten und Lernvoraussetzungen der eine oder andere Bereich für inklusive Fragestellungen bedeutsam.

#### **Fazit:**

Inklusion ist immer auch im Lichte sozialer Kontexte zu betrachten.

---

## **15. Musik als Prinzip übergreifenden Erlebens und Verstehens (mit Musik)**

Wo Musik als *Prinzip übergreifenden Erlebens* (vgl. Tischler 2013) im Vordergrund steht, geht es um musikübergreifende Verbindungsmöglichkeiten und interessegeleitete musikalische Aktivitäten, die in einem Vorhaben oder Projekt einen wichtigen Raum einnehmen oder auch – zeitlich begrenzter – als Unterrichtselement in anderen Fächern eingesetzt sein können, wie etwa Guten-Morgen-Lieder im Deutschunterricht.

Musik wird in Kontexte integriert, die über den allgemeinen Musikunterricht hinausweisen (*Erleben und Verstehen mit Musik*) und kann je nach Ausrichtung mehr fachliche oder entwicklungsförderbezogene Aspekte beinhalten. Hier bieten sich auch fach- und schulartübergreifende Projekte und Kooperationen an, wie sie zum Beispiel zwischen einem Elmshorner Gymnasium (Bigband) und einer Norderstedter Schule mit dem Förderschwerpunkt Geistige Entwicklung (Chor) realisiert und im Rahmen von Landes- und Bundesbegegnung *Schulen musizieren* der Öffentlichkeit vorgestellt wurden (Abb.4). Handelt es sich hierbei bereits um Inklusion, wo beide Gruppierungen weder in einer *Schule für alle*, noch in einer Klasse gemeinsam unterrichtet werden? Das inklusive Miteinander ist in jedem Fall nicht

damit gegeben, Lernende mit und ohne deklarierten Behindertenstatus in einer Klasse, in einem Klassenraum zu haben. Das kann auch zu einem Nebeneinander führen.

Individuelle Förderung und soziale Teilhabe als Charakteristikum von Inklusion kann nach eigener Auffassung durchaus auch Trennung bedeuten. Mitunter ist sie sogar sinnvoll, gerade unter dem Aspekt der *peer-group*, den mit eigenen Interessen und Ansprüchen.

In dem gerade genannten Beispiel kommen die genannten Gruppen nicht nur aus unterschiedlichen Schulen, ja Schularten, sondern überdies aus zwei ca. 30 km voneinander entfernten Städten.

Man könnte von einem kooperativen Projekt oder Vorhaben sprechen, aus dem sich durch intensivierende Kontakte ein inklusiver Prozess entwickelt. Jede Gruppe bleibt bei ihrem musikalischen Interesse und Anspruchsniveau. Durch geschickte Arrangements werden beide doch sehr unterschiedlichen musikalischen Lernstände zusammengeführt, ohne das jeweils Eigene aufgeben zu müssen. Vielfach werden Bands als inklusiv „verkauft“, in denen Kinder oder Jugendliche mit einer Behinderung in eine gut funktionierende Band integriert und dort mitunter minimalistisch eingesetzt werden. In oben genanntem Beispiel ist es genau umgekehrt. Die musikalische Basis bilden Lieder der Schüler/inn/en des Förderzentrums. Die Gymnasiast/inn/en bespielen, umspielen die einzelne Songs im Bigband-Sound. (Abb. 4; vgl. Tischler 2016b).



Abb. 4: Bundesbegegnung *Schulen musizieren* in Lüneburg, Mai 2015

Förderzentrum Schule am Hasenstieg, Norderstedt (Johannes Klaue) mit Bläsergruppe Bismarck-Gymnasium Elmshorn (André Brendemühl, in Dankbarkeit: † 2020)

### **Fazit:**

Inklusives Musik-Erleben und -Verstehen reicht über den Musikunterricht hinaus.

---

## 16. Musik als Gegenstand fachorientierten Lernens (Erleben + Verstehen von Musik)

*Musik als Gegenstand fachorientierten Lernens* (vgl. Tischler 2013) beinhaltet die gesamte Breite musikalischer Aktivitäten im Musikunterricht mit dem Ziel einer Hinführung zu Musik (Erleben und Verstehen von Musik). Im Vordergrund steht die Vermittlung kulturell-ästhetischer Vielfalt. Hier handelt es sich um den regulären, durchgehenden und aufbauenden Musikunterricht im engeren Sinne, der jedoch aus integrativer wie inklusiver Sicht Schüler/inne/n mit Beeinträchtigungen einbezieht.

Die damit verbundene große Spannbreite unterschiedlicher Lernvoraussetzungen und -präferenzen stellt die Lehrperson vor besonders große Herausforderungen.

Nach Hoene (2011, 21 ff) gilt es in diesem Zusammenhang, *fünf Bereiche der Heterogenität* zu berücksichtigen und in entsprechende Differenzierungsmaßnahmen zu überführen.

1. Der *Lernstil* als individuelle Präferenz des Lernweges lässt es sinnvoll erscheinen, je nach bevorzugtem Zugang ein Thema mehrdimensional zu behandeln, wobei das

Konzept der multiplen Intelligenzen nach Gardner (1991) als Orientierung dienen kann:

- sprachlich-linguistisch → musikalische Beschreibungen, Texte, Geschichten,...
- logisch-mathematisch → Musikanalysen, Notation,...
- bildlich-räumlich → Musikmalen, Szene,...
- körperlich-kinästhetisch → Bewegung, Tanz,...
- musikalisch-rhythmisches → Musizieren, Singen, Hören
- interpersonal (sozial) → musikbezogene Gruppenaktivitäten
- intrapersonal → subjektives musikalisches Erleben, Hören

2. Das unterschiedliche *Lerntempo* der einzelnen Klassenmitglieder erfordert Differenzierungen hinsichtlich der Quantität und Komplexität von Aufgabenstellungen.
3. Die *Lerndisposition*, zu der Aufmerksamkeit, Bereitschaft des Sich-Einlassens, Selbstvertrauen, Frustrationstoleranz, Ausdauer und physiologische Voraussetzungen zählen, bedarf grundlegender Beachtung und gegebenenfalls eines verstärkten Einsatzes von Musik als Mittel der Entwicklungsförderung (s.u.).
4. Ein wichtiger Aspekt ist der *Lernstand* erworbbener Kenntnisse und Fertigkeiten, um Unter- und Überforderung zu vermeiden. Hier bedarf es sorgfältiger Diagnostik (vgl. Thurmann 2011) in den verschiedenen musikalischen Handlungs- und Kompetenzfeldern, um daraus aufbauende Lernschritte in Form eines Lern- oder Förderplans einleiten zu können.
5. Das persönliche *Lerninteresse*, „hinsichtlich der Auswahl der Gegenstände und der Fragerichtung im Unterricht“ (Hoene 2011, 21) hat unmittelbar Auswirkungen auf die Lernbereitschaft. Die damit angesprochene Motivation kann geweckt werden, indem Vorlieben und persönlich bevorzugte Lernstile berücksichtigt und behutsam erweitert werden.

Aus den genannten Bereichen der Heterogenität ergibt sich die Notwendigkeit, möglichst vielfältige musikpädagogische Handlungsmöglichkeiten bereitzustellen, die mit den Kompetenzbereichen *Musik erschließen* (Rezeption, Reflexion) und *Musik gestalten* (Aktion, Transposition) verbunden sind. Je heterogener eine Lerngruppe ist, desto stärker bedarf es binnendifferenzierender, individualisierter und

barrierefreier Maßnahmen. In diesem Zusammenhang gibt Huhn (2019) wertvolle Impulse zu Methoden der Ensemblearbeit im inklusiven Kontext.

Welche Aktivitäten damit im Einzelnen verbunden sind, veranschaulicht das von Hoene (2011, 53ff) entwickelte Kompetenzquadrat, das leicht variiert in die neuen curricularen Fachanforderungen Schleswig-Holsteins übernommen wurde (Abb.5). In anderen bundesrepublikanischen Musiklehrplänen, so dem Hamburger, werden die Bereiche *Aktion* und *Transposition* als *Produktion* zusammengefasst.

KOMPETENZQUADRAT				
Musik erschließen (Musik verstehen)	TÄTIGKEITSBEREICHE			
	Mit Hörstrecken arbeiten	Singen	Mit Instrumenten musizieren	
	HANDLUNGSFELDER			
	Höreindrücke beschreiben	Rezeption	Aktion	Komponieren, arrangieren, improvisieren
	Musik analysieren und interpretieren	Reflexion	Transposition	Musik in Bilder umsetzen
	Inhalte der Musiklehre erarbeiten	Mit Hintergrund-Informationen arbeiten	Musik in Texte und Szenisches Spiel umsetzen	Musik in Bewegung umsetzen

**Thema**

**Musik gestalten (Musik erleben)**

Abb. 5: Kompetenzquadrat (vgl. Ministerium für Schule und Berufsbildung des Landes Schleswig-Holstein 2015 / *Ergänzung vom Autor*)

### Fazit:

Musikalisches Lernen erfolgt gestaltend (erlebend) und erschließend (verstehend).

---

## 17. Musik als Mittel der Entwicklungsförderung (Erleben + Verstehen durch Musik)

Der Einsatz von *Musik als Mittel der Entwicklungsförderung* verfolgt primär außermusikalische Zielsetzungen (Erleben und Verstehen durch Musik), die aber auch immer einen Bezug zum Musiklernen aufweisen. Hierbei bedarf es spezieller Kenntnisse über die jeweils betroffenen Förderschwerpunkte (Behinderungsarten): Hören, Sehen, Lernen, Sprache, Autismus, körperliche und motorische, geistige, emotionale und soziale Entwicklung. Je nach Diagnose lassen sich spezifische Förderbedarfe und -ansprüche daraus ableiten. Die damit verbundenen Etikettierungen und Stigmatisierungen, wie sie der Förder- und Integrationspädagogik vorgeworfen werden, beabsichtigt die Inklusionspädagogik zu vermeiden, zumindest zu relativieren und den Aspekt der Entwicklungsförderung in den Vordergrund zu setzen. Entscheidend ist also nicht die Zuordnung zu einer Behinderungsart, sondern die jeweils individuell zu bestimmende Entwicklungsförderung in den Bereichen Sensomotorik, Emotionalität und Sozialabilität sowie Sprache und Kognition (Denken). Über differenzierte Maßnahmen können grundlegende Voraussetzungen für den (Musik-)Unterricht geschaffen oder angebahnt werden. So kann bei einer bestehenden Hörschädigung beispielsweise der Entwicklungsbereich Sozialibilität für eine Person im Hinblick auf notwendige gruppenintegrative Prozesse aktuell sein. In die Unterrichtsthematik würden also in diesem Fall verstärkt (musikalische) Aktivitäten mit einem Fokus auf Interaktion und Kommunikation herangezogen. Dennoch gilt es grundsätzlich, behinderungsspezifische Aspekte nicht aus dem Auge zu verlieren. In diesem Beispiel wäre etwa die Musikauswahl und akustische Darbietung unter besonderer Berücksichtigung der Hörbeeinträchtigung angesprochen. Um individuellen Bedarfen gerecht werden zu können, ist je nach Situation sonderpädagogische, mitunter sogar therapeutische Unterstützung erforderlich.

### **Fazit:**

Musik lässt sich auch als Mittel für außermusikalische Ziele einsetzen.

## 18. Drei-Säulen-Modell im Überblick (EVIM)

Die aufgezeigten Möglichkeiten, Intentionen und kontextgebundenen Funktionen schulischer Musikpädagogik lassen sich zusammenfassend als Drei-Säulen-Modell im Rahmen der *EVIM* (Kap.13) veranschaulichen, wobei die damit verbundenen Schwerpunkte ineinander greifen, aber gegebenenfalls auch isolierte Maßnahmen bis hin zu (musik)therapeutischen, entwicklungsorientierten Interventionen erfordern (Abb.6 + 7).

Drei-Säulen-Modell im erlebens- und verstehensbasierten Ansatz			© Björn Tischler 2013
Musik als Prinzip übergreifenden Erlebens	Musik als Gegenstand fachorientierten Lernens	Musik als Mittel entwicklungsorientierter Förderung	
Erleben+ Verstehen mit Musik	Erleben+ Verstehen von Musik	Erleben+ Verstehen durch Musik	
<b>Verbindungs- und Organisationsaspekte</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>• übergreifend (Fach / Schule)</li> <li>• Unterrichtseinheiten</li> <li>• Vorhaben</li> <li>• Projekte</li> <li>• Kurse</li> <li>• Kooperationen</li> <li>• Musik als Element im Unterricht</li> <li>• Musikalisierung und Rhythmisierung des Schulalltags</li> </ul>	<b>Lerngegenstand / Fachanforderungen</b> <p><i>Musik gestalten</i> Aktion: vokal / instrumental Transposition: Bewegung/Bild/Sprache</p> <p><i>Musik erschließen</i> Rezeption: Musik hören / untersuchen Reflexion: analysieren / interpretieren</p>	<b>Förderaspekte / Entwicklungsbereiche</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Sensorik (Wahrnehmung)</li> <li>• Motorik (Bewegung)</li> <li>• Emotionalität</li> <li>• Soziabilität</li> <li>• Sprache</li> <li>• Kognition (Denken)</li> </ul>	
← Förderschwerpunkte / Diversitätsaspekte →			

Abb.6: Drei-Säulen-Modell (vgl. Tischler 2013, 16)

Das dabei zutage tretende Schnittfeld von Pädagogik und Sonderpädagogik / Therapie mag an einem

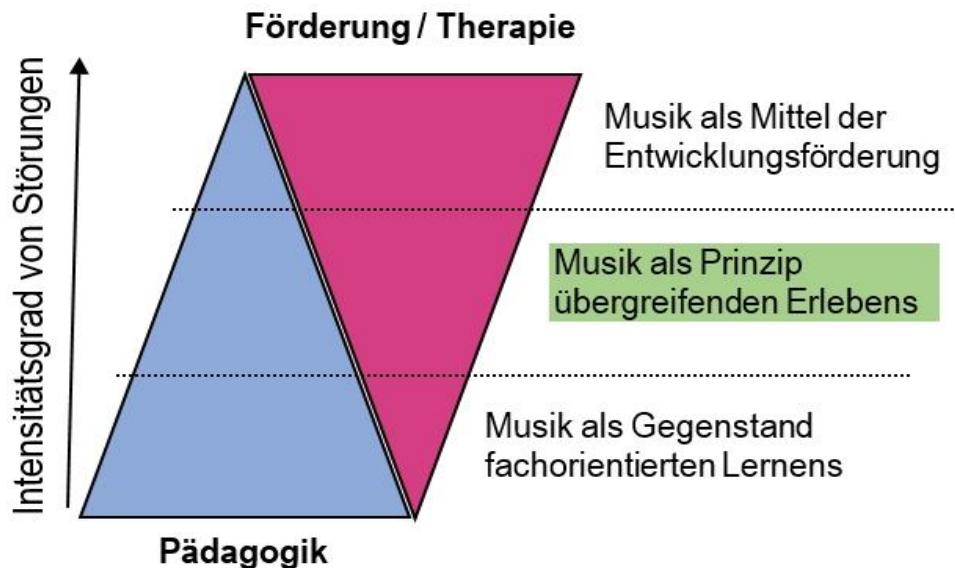


Schaubild (Abb. 7) deutlich werden

Abb.7: Musik im Schnittfeld von Pädagogik und sonderpädagogischer Förderung / Therapie (vgl. Tischler 2013, 17)

Die Abbildung 7 veranschaulicht, dass *Musiktherapie*, [einschließlich musik-sonder-pädagogischer Entwicklungsförderung] und *Musikpädagogik* nicht als disjunkte Kategorien zu verstehen sind, sondern als zwei Endpunkte eines Kontinuums, die in Abhängigkeit ihrer Zielsetzungen zu unterschiedlichen Anteilen ineinander greifen (Heye 2018, 84). Mit zunehmendem Förderbedarf fungiert die Musik in einem therapeutisch-entwicklungsfördernden Setting als *kreatives, emotionales und sozial-kommunikatives Medium* (ebd.) sowie gegebenenfalls förderspezifischer Intervention, etwa im Rahmen musikgeleiteter Sprachförderung (vgl. Tischler 2006; 2013).

Demgegenüber orientiert sich der *musikpädagogische Lernprozess* im Allgemeinen an definierten Zielen, vorgegebenen und externen Inhalten (bspw. durch Lehrpläne o.Ä.) sowie einer geplanten Unterrichtsdurchführung. Lernzuwachs entsteht durch die Lösung und persönliche Realisation von Aufgaben und die Auseinandersetzung mit Inhalten. Mit der Zunahme des Entwicklungs-, Förder- und Unterstützungsbedarfs bzw. der Abnahme der eigenen Entwicklungsressourcen steigt die Indikation für eine *musiktherapeutische* [oder musik-sonderpädagogische] Behandlung und die Zielsetzung von *musikalischer Bildung* reduziert sich (Heye 2018, 84).

Die Verzahnung von *Musikpädagogik* und *musikpädagogischer Entwicklungsförderung* bis hin zur *Musiktherapie* in Verbindung mit speziellen sonderpädagogischen Fragestellungen ergibt sich aus dem Sachverhalt, dass *Musiktherapie* sich einerseits *musikpädagogischer Methoden* und *Inhalten* bedient, andererseits aber auch der *Musikpädagogik* neue Impulse gibt, indem sie die Bedeutung subjektiver, Individuum bezogener Erlebensweisen unterstreicht. Die therapeutischen Aspekte vor allem im Rahmen der *Musik* als Mittel der Entwicklungsförderung sind allerdings von psychotherapeutischen Verfahren zu unterscheiden, die hier nicht näher behandelt werden und spezieller professioneller medizinischer oder psychologischer Behandlung entsprechend Approbierter bedürfen, in personaler wie räumlicher Trennung.

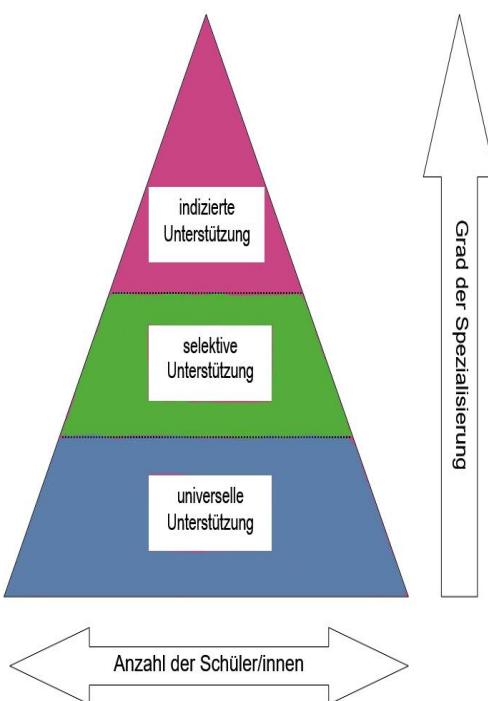


Abb.8 Responsives Handlungsmodell

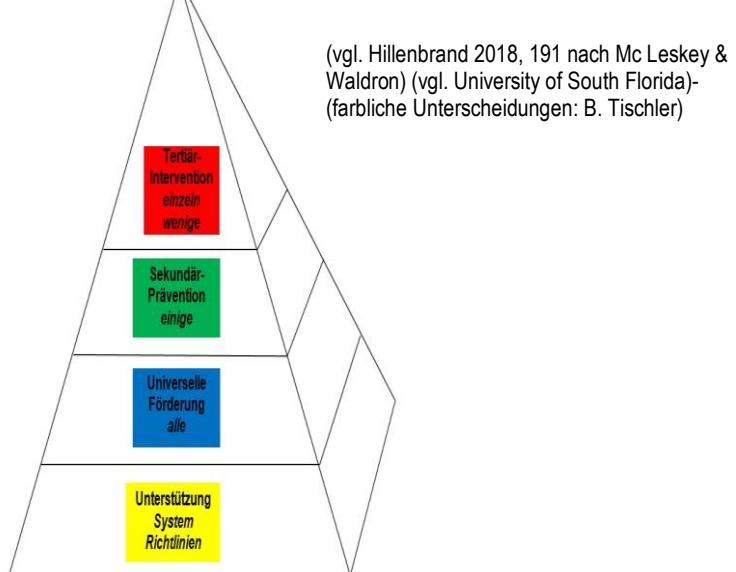


Abb.9: Pyramidenmodell

Das oben visualisierte *Schnittfeld von Pädagogik und Entwicklungsförderung / Therapie* (Abb. 7) korrespondiert in hohem Maße mit anderen pädagogischen Modellen: Sayeski und Brown (2011, zit. nach Hillenbrand 2018, 195) unterscheiden in ihrem *Responsiven Handlungsmodell* drei Stufen mit zunehmender Spezialisierung (vgl. Abb. 8):

- *Universelle Stufe: Peer Tutoring, Aktivierung der Lernenden, klare Kommunikation, Strukturierung von Lernprozess und Klassenraum, Modellierung positiven Verhaltens, Lehrer-Schüler-Beziehung, Routinen, Monitoring*
- *Selektive Stufe: Regeln, Verstärkersystem, Token-Programme, Verhaltenskontrakte, gezielte Förderprogramme, systematische Elterninformationen, Interventionstechniken, Monitoring und Förderplan*
- *Indizierte Stufe: Selbst-Monitoring, differentielle Verhaltensdiagnostik, individualisierte Förderprogramme, Krisen-/Interventionsplan*

Das ebenfalls in den U.S.A. entwickelte *Pyramidenmodell* (vgl. University of South Florida, Abb. 9) bezieht sich ursprünglich zwar auf jüngere Kinder, lässt sich aber auf alle Altersstufen übertragen und fachspezifisch für den Musikunterricht nutzen. Hierzu hat Ulrike Plorin (2016), Sonderschullehrerin und ehemalige Studienleiterin am Institut für Qualitätsentwicklung an Schulen Schleswig-Holstein (IQSH), praxisbezogene Impulse erarbeitet. Basis sind im Sinne des Inklusions-Indexes (s.o. Kap.2) ein unterstützendes System in Form eines entsprechenden Schulentwicklungsplanes sowie Richtlinien / Lehrplan u.a.).

- *Universelle Förderung für alle:*  
*Die Basis: Positive Beziehungen zu Schüler/inne/n, Kolleg/inn/en und Eltern –*  
*– eine gute Beziehung zu den Schülern von Beginn an – auch durch musikalisches Erleben in jeder Musikstunde ermöglichen.... Spiele zum Begrüßen, Kennenlernen – musikalische Gestaltungen und Präsentationen aller Schüler/innen – Wertschätzungen einzeln und in Gruppen im laufenden Unterricht, ebenso bei musikalischen Darbietungen auf Klassen- und Schulfesten – aller Schüler/innen vor den Eltern*
- *Sekundär Prävention für wenige (mit allen):*
  - *Präventives Handeln in der Klasse hinsichtlich:*  
*Regeln – Rituale – Unterrichtsstruktur – Lerngegenstand – Sozialformen – Selbstwirksamkeit – Positiver Verhaltensunterstützung – gut vorbereitetem Musikraum – Stärkung positiven Verhaltens – gemeinsamer Verabredung von Regeln mit den Schüler/inne/n – Festlegung wiederkehrender Handlungen / Rituale – musikalischer Spiele – Ermöglichung von Partnerarbeiten, ...*
  - *Training im Umgang mit schwierigen; aber auch positiven Emotionen:*  
*Wut, Angst, Enttäuschung, Freude, ... – zum Beispiel über identifizierende Geschichten, Texte und Bücher, auch zu Themen von Ich-Findung, Freundschaft... in Verbindung mit musikalischen Gestaltungen... (Rap, Sprechverse im Sinne von Poetry Slam,...).*
- *Tertiär-Intervention mit wenigen, einzelnen:*  
*Austausch mit der Klassenlehrkraft – Gespräche mit dem Schüler / der Schülerin, Treffen von Verabredungen („Was sind deine Ziele?“), Schließen von Verträgen mit dem Kind oder Jugendlichen,...*

### **Fazit:**

Erlebens- und verstehensbasierter Musikunterricht (**EVIM**) beruht auf einem Modell sich ergänzender und abgestufter Lern- und Unterstützungsformen.

---

## 19. Musikunterrichtsbeispiele

---

### 19.1. Marsch aus *Die Komödianten* von Dmitri Kabalewski

Das folgende Unterrichtsbeispiel orientiert sich an dem Kompetenzquadrat nach Hoene (2011). Der Marsch aus der Suite *Die Komödianten* (op.26) von Dmitri Kabalewski (1904 – 1907) als Lerngegenstand eignet sich sowohl im Hinblick auf musikalisch-elementares Lernen aufgrund der Kürze (1:27), des einprägsamen Melodierhythmus und des klaren formalen Aufbaus (A-A'-B-A''), als auch für weiterführende musikbezogene Aktivitäten und Betrachtungen (vgl. Tischler 2014). Die unten aufgeführten Lernstile korrespondieren mit jeweils spezifischen musikbezogenen Aufgaben bzw. Aktivitäten, die wiederum jeweils niveaudifferenziert angeboten werden können.

- sprachlich-linguistisch → Melodierhythmus in Sprache (Silben, Sätze) umsetzen; Clown-Geschichte entwerfen, die der musikalischen Form angepasst ist; Hintergrundinformationen über Werk und Komponisten einholen;
- logisch-mathematisch → Form-Analyse über grafische / traditionelle Notation;
- bildlich-räumlich → themen-, rhythmusgebundenes, assoziatives Musikmalen; szenische (Tanz-) Darstellung;
- körperlich-kinästhetisch → Umsetzung in Bewegung, Tanz; musikalische Form als Message erfahren, zum Beispiel: Teile A: klopfend, Teil B: streichend (etwa als Teil einer sensomotorischen Entwicklungsförderung);
- musikalisch-rhythmisches → Melodierhythmus als Bodypercussion/mit Perkussionsinstrument; rhythmisches, tonales Mitspiel; Musizieren;
- interpersonal → spezifische kooperative Erarbeitung, Gestaltungsaufgaben in niveaugleichen, -differenzierten Gruppen;
- intrapersonal → subjektives musikalisches Erleben: Einzelaufgaben.

Die Unterrichtsgestaltungen und –erarbeitungen können in Gruppen, Paaren, einzeln oder mit der gesamten Lerngruppe durchgeführt werden. Denkbar ist auch das Arbeiten an (Wahl- und Pflicht-)Stationen, mit niveauspezifischen Aufgaben. Das bei den einzelnen Klassenmitgliedern unterschiedliche Lerntempo kann durch die Quantität und Komplexität der auszuführenden Aktivitäten berücksichtigt werden. Die Lerndisposition bedarf besonderer Beachtung und möglicherweise eines verstärkten Einsatzes sonderpädagogischer Unterstützung, gegebenenfalls auch in getrennten Räumlichkeiten.

Ein weiterer wichtiger Aspekt ist der Stand bereits erworbener Kenntnisse und Fertigkeiten, um Unter- und Überforderung zu vermeiden.

---

### 19.2. Ein Platz für Musik – Ein Platz für alle

Das oben dargestellte Drei-Säulen-Konzept (Kap. 18) lässt sich an dem Unterrichtsbeispiel verdeutlichen, das den Topos *Platz* aufgreift und sich im sprichwörtlichen Sinne als Thema für inklusionsfördernde Aktivitäten anbietet, je nach Kontext präventiv, gemeinsam in der Gesamtgruppe getrennt in der Teilgruppe oder einzeln, als (fächer-)übergreifende Unterrichtseinheit, im durchgängigen Musikunterricht oder unter dem Schwerpunkt der Entwicklungsförderung (vgl. Tischler 2015).

Als übergreifendes Prinzip und als Mittel der Entwicklungsförderung hat der *Platz* gesellschaftliche, gruppendifferenzielle, sprachliche und emotional-subjektive Bedeutung, die es (musikalisch) zu erleben und sinnverstehend zu reflektieren gilt. In diesen Zusammenhang lässt sich auch der Umgang mit dem

Fremden allgemein wie musikbezogen thematisieren (vgl. Tischler/Moroder-Tischler 2006; siehe auch: Kap.5 / Löbbert).

Didaktische Impulse:

- Brainstorming zum Begriff *Platz* (ggf. vorstrukturiert): Konnotationen, Assoziationen: (Nicht) Mein Platz – (Nicht) dein Platz – (Nicht) unser Platz – (Nicht) euer Platz; Eigenes – Fremdes – Ausgrenzendes
- Reflexion zur Lebensbedeutsamkeit: *Platz* in der Gesellschaft
- Gruppendynamik / Bewegung: *Platz* tauschen in der Gruppe (zu Musik)
- Interaktion / Bewegung: Platz der Begegnung (z.B. Musik-Stopp-Spiele)
- Sprache – Sprachförderung (vgl. Tischler 2006; 2013): Redewendungen / Platzarten (musikalisch-szenisch)
- Musikbezogenes Projekt: Mein, dein, unser Platz (z.B. als Lied, Musical, Musiktheater)
- Platz für Musik: Subjektive musik-, peerbezogene Verhaltensweisen

Als Lerngegenstand drängen sich zum Thema *Platz* folgende Aspekte in den Vordergrund:

- Thema *Platz* in der Musik: Textanalysen diverser Richtungen, wie Schlager, Rap, Lied,...
- Programm-Musik: *Der Marktplatz von Limoges* (Bilder einer Ausstellung) Mussorgski / Ravel / Toch / ...im Vergleich; szenisch / tänzerische Darstellung; Parakomposition; Notenanalyse: „Streit der Marktweiber“ → elementarisierte Vokal- / Instrumental-Interaktionen
- Programm-Musik: *Auf einem persischen Markt(platz)* (Albert W. Ketèlby) s.o.; kommunikatives Musikmalen; instrumentales / musikalisch-szenisches Mitspiel; elementarisches Musizieren;

Das übergreifende, gemeinsame Thema bedarf individualisierter, differenzierter Aufgaben und gegebenenfalls entwicklungsfördernder Unterstützung. Den Abschluss bilden individuelle und gemeinsame Präsentationen.

**Fazit:**

Ein erlebens- und verstehensbasierter inklusiv-orientierter Musikunterricht (EVIM) lässt sich flexibel und vielseitig auf die jeweiligen Bedürfnisse und Herausforderungen heterogener Lerngruppen unterschiedlicher Altersstufen ausrichten und zum Beispiel über ein gemeinsames Thema mit entsprechenden Interventionen verknüpfen.

---

## 20. Leistungsbewertung

Die Leistungsbewertung in integrativen und inklusiven Klassen kommt ohne differenzierende Maßstäbe nicht aus. Für Lernende mit Förderbedarf gelten entsprechend dem zugeordneten Förderschwerpunkt Regelungen, die etwa in Form eines Nachteilausgleichs in die Bewertung einfließen oder mehr die individuelle Entwicklung im Auge haben. Bei den Förderschwerpunkten Lernen und Geistige Entwicklung erfolgen die Bewertungen zieldifferent. In der alltäglichen Bewertung von Schülerbeiträgen kann man vielfach auf ein „Richtig“ oder „Falsch“ zugunsten eines konstruktiveren „Wie“ verzichten, welches beschreibende Vergleiche oder Unterschiede betont.

**Fazit:**

Inklusiv orientierte Leistungsbewertungen erfolgen in Form einer Ausbalancierung von Fachanforderungen und individuellen Möglichkeiten unter Einbeziehung von Zieldifferenzen und Nachteilausgleich.

## 21. Inklusion als Ideologie

Inklusion fußt auf einer Ideologie, die ein demokratisches Menschenbild von Gleichwertigkeit bei individueller Unterschiedlichkeit oder besser Einzigartigkeit zugrunde liegt (s.o. Einführung). Gleichzeitig ist sie, wie alle Ideologien ungeschützt vor Missbrauch und emotional geführter Argumentation im Für und Wider, wenn wir bei der Umsetzung nicht sehr sorgfältig und kritisch begleitend offene Fragen und Problemfelder im Auge behalten (vgl. Oberschmidt 2015).

Dazu folgende Standpunkte und Fragestellungen:

- Eine Ideologie wie die Inklusion eignet sich, um Visionen zu entwickeln und pädagogische Ansätze in Bewegung zu bringen, gleichzeitig aber mit der Gefahr, Realitäten aus dem Auge zu verlieren und anstelle pragmatischer Sichtweisen sich zu sehr auf idealisierte (Schul-)Systembezogenheit zu verengen und sich euphemistisch hinter beschönigenden Beschreibungen und Begrifflichkeiten zu verstecken.
- Inklusion schließt „Besonderung“ zugunsten der Individualisierung aus. Dadurch macht sich die „traditionelle“ Sonderpädagogik letztlich überflüssig mit entsprechend möglichen Auswirkungen auf eine weniger fundierte, spezialisierte Lehrerausbildung.
- Inwieweit die Inklusion zu einer Bereicherung, Beschädigung oder gar Abschaffung des Gymnasiums zugunsten einer eingliedrigen *Schule für alle* beiträgt, ist zu prüfen.
- Behinderungen können durch Inklusion wegdefiniert werden (vgl. Traenkle 2012).
- Wichtig erscheint eine differenzierte Betrachtungsweise der unterschiedlichen Förderschwerpunkte (Behinderungsarten), die in Richtung individueller Entwicklungsbereiche zu erweitern und zu differenzieren sind.
- Wo die allgemein bildende Schule mit der Aufnahme schwer behinderter oder auffälliger Schülerinnen und Schüler überfordert ist, droht die Förderschule *Geistige Entwicklung* zu einer Art „exklusiver“ Restschule zu werden.
- Ob die schulische Inklusion mit weitgehender Abschaffung eines differenzierten (Förder) Schulsystems und gut ausgebildeten sonderpädagogischen Fachlehrkräften der Weisheit letzter Schluss ist, bleibt abzuwarten.
- Ob Individualisierung mit einer Klassengröße von 20 – 30 Lernenden lernfördernd möglich ist, ist fragwürdig. Was spricht – nicht nur unter dem Aspekt der Lehr- und Lernökonomie – eigentlich gegen relativ homogene Lerngruppen?
- (Musikalisch) besonders Begabte in inklusiven Systemen können immer wieder auf Helferfunktionen für schwächere Mitschüler/innen einseitig fokussiert werden.
- Wenn der Begriff der Behinderung durch den des Förderschwerpunktes ersetzt oder gar nur noch individuell umschrieben wird, bleibt die Behinderung dennoch bestehen. Entscheidend sind nicht neue Begrifflichkeiten, sondern der gesellschaftliche (vgl. Paralympics, Special Olympics) und vor allem persönliche Umgang damit.
- Selbst wo Inklusion weit entwickelt und finanziell gut gepolstert ist, bleibt die Frage bestehen: Und dann...? Was ist nach der Schule...?
- Inklusion kann (können) besser funktionieren, wenn die Bedingungen (Räumlichkeiten, Klassengröße, Lehrerversorgung, ...) stimmen. Sonst bleibt sie eine geschickt vermarktete Mogelpackung und Utopie.

- (Sonder-)pädagogische Unterstützung, in Form fachlicher Beratung, Doppelbesetzung und Intervention ist in der Regel auf Kernfächer begrenzt, selten in marginalisierten Fächern wie Musik.
- Es gibt Grenzen der Inklusion, die vielleicht nicht völlig generalisierbar sind, aber doch in vielen Fällen eingestanden werden müssen.

***Fazit:***

Inklusion beruht auf einer humanistisch unterlegten visionären Ideologie, die zwischen Anspruch und Wirklichkeit hinsichtlich ihrer Umsetzung ständig kritisch zu hinterfragen ist.

---

## 22. Schlussbemerkungen

Inklusiver (Musik-)Unterricht erfordert neue, erweiterte, vielfältige, individuumzentrierte Zugangsformen zu musikalischem Erleben und Lernen. Dies kann für alle Beteiligten bereichernd sein. Voraussetzung aber ist eine ausreichende fachlich fundierte musik-sonderpädagogische Unterstützung, deren Ausmaß sich nach der Zusammensetzung der Lerngruppe richtet hinsichtlich der Anzahl und Assistenzbedürftigkeit von Schüler/inne/n mit spezifischem Unterstützungsbedarf.

Wo das gegeben ist, wo zudem die Bereitschaft der kollegialen kooperativen Zusammenarbeit in Form des Team-Teaching besteht, wo materielle und räumliche Gegebenheiten auch spezielle getrennte individuelle oder kleingruppenspezifische Maßnahmen zulassen – dort, nur dort kann inklusiv orientierter Musikunterricht Horizonte öffnen und kreative Vielfalt sprießen lassen.

Aus Sicht des Kontextualismus, dem der Verfasser sich verbunden fühlt, ist Inklusion nicht absolut bewertbar, sondern nur in jeweiligen Zusammenhängen, im jeweiligen (sozialen) Umfeld zu beurteilen. Es gibt Bereiche, Strukturen, Institutionen, Situationen und Zeitpunkte, in denen sich Inklusion als gemeinsames Lernen weniger anbietet, andere in denen sie sich geradezu aufdrängt. Dabei hängt es auch von der Gruppenzusammensetzung, dem fachdidaktischen und methodischen Unterrichtskonzept, der Quantität und Art von Diversitätsaspekten ab, wie lern- und sozialförderlich Gemeinsamkeit, Separierung oder sogar Exklusion sein kann bzw. muss.

Alle Formen müssen nicht dauerhaft, sondern können auch zeitlich begrenzt sein und je nach Kontext und Situation sich wechselweise ergänzen oder auf Kooperationen beschränken. Dabei sind Grenzen der Inklusion nicht wegzudiskutieren. Mitunter erweisen sich spezielle Einzel- oder Kleingruppen-Maßnahmen als unerlässlich. Diese müssen aber nicht notwendigerweise einen diagnostizierten Förderschwerpunkt voraussetzen, sondern lassen sich aus Entwicklungsbereichen aller Mitglieder einer Lerngruppe ableiten.

Es gibt nicht *die* Inklusion, sondern vereinfacht gesagt: eine eher extrem eng gefasste Sichtweise im Sinne einer anzustrebenden eingliedrigen *Schule für alle* mit gemeinsamem Unterricht und ein eher offenes, weit gefasstes Verständnis in Form einer *Trias von Prävention, Gemeinsamkeit und Trennung*, mit Abwägung der jeweiligen Aspekte in einem Für und Wider. Die Vision, ja Utopie einer allumfassenden Inklusion mag unrealistisch sein. In jedem Fall ist sie ein bedeutsamer Stimulus, sich mit Fragen einer humanistischen (Musik-) Erziehung im Rahmen kritischer Diskurse auseinanderzusetzen.

**Fazit:**

***Inklusion lässt sich nur in vielen einzelnen Prozessen umsetzen und weiterentwickeln. Im Übergang wird es daher immer wieder auch notwendig sein, die besonderen Belange verschiedener Menschen erst einmal zur Kenntnis zu nehmen, zu akzeptieren und zu berücksichtigen***

(Krebber-Steinberger 2014).

---

## Literatur

- Ahrbeck, Bernd (2014): Inklusion – eine Kritik. Stuttgart (Kohlhammer)
- Arbeitsgruppe Inklusiver Musikunterricht (AiM) – Universität Paderborn.  
URL: <https://kw.uni-paderborn.de/fach-musik/aim/> (recherchiert 23.11.2020)
- Boban, Ines; Hinz, Andreas (2004): Qualität des Gemeinsamen Unterrichts  
(weiter-) entwickeln – Inklusion. Leben mit Down-Syndrom Nr.45, Jan. 2004; S. 10 – 14  
[Microsoft Word - boban-qualitaetsentwicklung.doc \(jugendsozialarbeit.de\)](Microsoft Word - boban-qualitaetsentwicklung.doc (jugendsozialarbeit.de))
- Breitenbach, Erwin (2015/16): Gibt es eine inklusive Diagnostik? Praxis Förderdiagnostik. URL: <http://www.praxis-foerderdiagnostik.de/neue-reihe-gibt-es-eine-inklusive-diagnostik/> (recherchiert 23.08.2017)
- Breitenbach, Erwin (2017): Inklusive Diagnostik - "alter Wein in neuen Schläuchen"? (S.102-122). In: Fischer, Erhard; Ratz, Christoph (Hg.): Inklusion - Chancen und Herausforderungen für Menschen mit geistiger Behinderung. Weinheim (Beltz)
- Brodkorb, Mathias; Koch, Katja (2012) (Hg.): Das Menschenbild der Inklusion. Erster Inklusionskongress Mecklenburg-Vorpommern. Dokumentation. Schwerin (Ministerium für Bildung, Wissenschaft und Kultur Mecklenburg-Vorpommern)
- Brodkorb, Mathias; Koch, Katja (2013a) (Hg.): Ende des gegliederten Schulsystems. Zweiter Inklusionskongress Mecklenburg-Vorpommern. Dokumentation. Schwerin (Ministerium für Bildung, Wissenschaft und Kultur Mecklenburg-Vorpommern)
- Brodkorb, Mathias; Koch, Katja (2013b) (Hg.): Mit 200 Sachen am Meer – M-V auf dem Weg in Richtung Inklusion. Dritter Inklusionskongress Mecklenburg-Vorpommern. Dokumentation. Schwerin (Ministerium für Bildung, Wissenschaft und Kultur Mecklenburg-Vorpommern)
- Djahangard, Susan (2017): Der Aufbruch (S.58). Der Spiegel 30/2017. Hamburg
- Ellinger, Stephan (2015): Kulturelle Teilhabe – ein Bildungsziel für alle Kinder? Impulsreferat: Internationale Fachtagung „Der Heterogenität musikalisch begegnen“ Universität Regensburg, Lehrstuhl für Musikpädagogik. 13.05.2015
- Ferdigg, Rosa Anna (2012): Sie haben keine Chance. Eine Südtiroler Lehrerin über ihre Erfahrungen in einer deutschen Sonder Schule. DIE ZEIT Nr.23
- Freie und Hansestadt Hamburg. Behörde für Schule und Berufsbildung, erarbeitet durch Landesinstitut für Lehrerbildung und Schulentwicklung (2011) (Hg.): Bildungsplan: Grundschule, Stadtteilschule, Gymnasium <https://www.hamburg.de/bildungsplaene/>
- Gardner, Howard (1991): Abschied vom I.Q. Die Rahmen-Theorie der vielfachen Intelligenzen. Stuttgart (Klett-Cotta)
- Grest, Gaby; Huhn, Michael; Tischler, Björn (2019): Inklusion in der Diskussion (S.61-63). Musikunterricht 4 – Bundeskongress Musikunterricht, Hannover 26.-30.09.2018: Bildung-Musik-Kultur: Im Puls der Zeit. Kassel / Mainz (Bundesverband Musikunterricht)
- Hennies, Johannes (2017): Neues aus der Inklusion. Förderzentrum Sprache und Kommunikation am 23.03.2017. Schleswig (Vortrag)

- Heye, Andreas (2018): Musiktherapie. In: Dartsch, Michael; Knigge, Jens; Niessen, Anne; Platz, Friedrich, Stöger, Christine (Hg.): Handbuch Musikpädagogik. Grundlagen – Forschung – Diskurse (S.83-86). Münster (Waxman)
- Hillenbrand, Clemens (2018): Förderschwerpunkt emotional-soziale Entwicklung (S.182-203). In: Lütje-Klose, Birgit; Riecke-Baulecke, Thomas; Werning, Rolf (Hg.): Inklusion in Schule und Unterricht. Grundlagen in der Sonderpädagogik. Seelze (Friedrich)
- Hinz, Andreas (2002): Von der Integration zur Inklusion – terminologisches Spiel oder konzeptuelle Weiterentwicklung? (S.354-361). Zeitschrift für Heilpädagogik. 53.Jg., München (Reinhardt)
- Hinz, Andreas (2009): Inklusive Pädagogik in der Schule – veränderter Orientierungsrahmen für die schulische Sonderpädagogik? Oder doch deren Ende? (S. 171–179). Zeitschrift für Heilpädagogik 60
- Hoene, Sabine (2011): Fünf Bereiche der Heterogenität im Musikunterricht (S.21-25); Umgang mit Heterogenität (S.51-95). In: Hoene, Sabine; Thurmann, Birgit: Umgang mit Heterogenität im Musikunterricht. Kronshagen (IQSH)
- Huhn, Michael (2019): Individualisierung und Barrierefreiheit im Musikunterricht. Methoden der Ensemblearbeit im inklusiven Kontext (S.192-198). In: Baumert, Britta; Willen, Mareike (Hg.): Zwischen Persönlichkeitsbildung und Leistungsentwicklung. Bad Heilbrunn (Klinkhardt)
- IQSH: Institut für Qualitätsentwicklung an Schulen Schleswig-Holstein (2006): Wissenswertes über Sonderpädagogik in Schleswig-Holstein für die Aus-, Fort- und Weiterbildung von Lehrkräften. Kiel (Schmidt & Klaunig)
- Karge, Sabine (2012): Konstruktivistische Didaktik und inklusiver Unterricht. Zeitschrift für Inklusion-online.net - URL: <http://www.inklusion-online.net/index.php/inklusion-online/article/view/49/49> [recherchiert 26.08.2015]
- Kastl, Jörg Michael (2014): Ganz normal psychisch krank? Inklusion, Integration und die Sozialpsychiatrie. Vortrag bei der Deutschen Gesellschaft für Sozialpsychiatrie – Landesverband Baden-Württemberg, Stuttgart 5.2.2014  
URL: <https://www.dgsp-bw.de/publikationen/ganz-normal-psychisch-krank/> (recherchiert: 24.11.2020)
- Krebber-Steinberger, Eva (2014): Gelingensbedingungen inklusiver musik- und tanzpädagogischer Arbeit im Offenen Ganztag von Grundschulen (S. 9-14) . Sonderpädagogische Förderung in NRW (2014) 4,
- Löbbert, Christine (2016a): Inklusion im Alltag (S.20 – 22). Diskussion Musikpädagogik 70/16. Hamburg (Hildegard Junker)
- Löbbert, Christine (2016b): Beziehungsorientierte Werkbetrachtung. Über die subjektive Erfahrung zur objektiven Betrachtung (S.34 – 37). Diskussion Musikpädagogik 71/16. Hamburg (Hildegard Junker)
- Löbbert, Christine; Ziegenmeyer Annette (2019): Der Umgang mit dem Fremden. Unveröffentlichtes Impulsreferat auf der Tagung *Netzwerk Kultur und Inklusion*. Akademie der kulturellen Bildung des Bundes und des Landes, 6.11.2019
- Luhmann, Niklas (1987): Soziale Systeme. Grundriß einer allgemeinen Theorie. Berlin (Suhrkamp)
- Merkt, Irmgard (2019): Musik – Vielfalt – Integration – Inklusion. Musikdidaktik für die eine Schule. Regensburg: ConBrio

- Ministerium für Schule und Berufsbildung des Landes Schleswig-Holstein (2015): Fachanforderungen Musik. Allgemein bildende Schulen Sekundarstufe I, Sekundarstufe II. Kiel 2015, S.14
- Möbus, Benjamin; Vierbuchen, Marie-Christine (2019): Die Kritik an Diagnostik im inklusiven Schulsystem. Ein Plädoyer für (sonder-)pädagogische Diagnostik im Spiegel des (Response-to-Intervention) RTI-Modells (S. 87-96). In: Baumert, Britta; Willen, Mareike (Hg.): Zwischen Persönlichkeitssbildung und Leistungsentwicklung. Fachspezifische Zugänge zu inklusivem Unterricht. Bad Heilbrunn (Klinkhardt)
- Nykrin, Rudolf (2012): Basiswissen Musik für den Unterricht an allgemeinbildenden Schulen. Mainz (Schott)
- Oberschmidt, Jürgen (2015): Inklusionskollisionen. Gesellschaftliche Utopie oder leeres Bekenntnis? (S. 6-10). POPulär 3/15. Handorf (Lugert)
- Pabst-Krueger, Michael; Stemberg, Daniel (2015): Inklusion – eine Herausforderung (auch) für die Musiklehrerausbildung (S.6). Musik & Bildung 3.15. Mainz (Schott)
- Plorin, Ulrike (2016): Die Präventionspyramide im Musikunterricht. Unveröffentlichtes Skript im Rahmen der Sonderschullehrerausbildung (IQSH).
- UN-Behindertenrechtskonvention (2009):
 

URL: <https://www.behindertenrechtskonvention.info/bildung-3907/> (recherchiert 21.11.2020)
- Prengel, Annedore (2006): Pädagogik der Vielfalt. Verschiedenheit und Gleichberechtigung in Interkultureller, Feministischer und Integrativer Pädagogik. Wiesbaden (Verlag für Sozialwissenschaften)
- Rasfeld, Margret (2015): Schule im Geist der Vielfalt entwickeln – Was heute zu Lernen für morgen wichtig ist. Vortrag auf dem Fachtag der drei Lüneburger Studienseminare am 18.03.2015 zum Thema Inklusion. Universität Lüneburg
- Reich, Kersten (2014): Inklusive Didaktik. Bausteine für eine inklusive Schule. Weinheim (Beltz)
- Richter, Christoph (2012): Musik verstehen. Vom möglichen Nutzen der philosophischen Hermeneutik für den Umgang mit Musik. Augsburg (Wißner). URL: <http://www.wissner.com/pdfs/9783896398154.pdf> (recherchiert 13.09.2017)
- Röder, Joscha (2017): Ich bin Joscha...weiblich, 13 Jahre alt, Autistin. Und das hab ich zu sagen. Zeit online 05.07.2017. URL: <http://www.zeit.de/2017/28/inklusion-autismus-kinder-mit-behinderung-schule-paedagogik/komplettansicht> (recherchiert 21.08.2017)
- Röhrich, Rebecca; Ellinger, Stephan; Katzenbach, Dieter (o.J.): „Inklusion, ja! – Aber wie?“ Zwei Experten in der Diskussion im Gespräch mit Prof. Dr. Stephan Ellinger und Prof. Dr. Dieter Katzenbach. Interview: Rebecca Röhrich URL: [http://www.sopaed-lern.uni-wuerzburg.de/fileadmin/06040300/ellinger/l-news\\_interview\\_final.pdf](http://www.sopaed-lern.uni-wuerzburg.de/fileadmin/06040300/ellinger/l-news_interview_final.pdf) [recherchiert 06.08.2015]
- Ruß, Klaus (2017): Die dunkle Seite der Inklusion. Was geschieht, wenn sich Ideologie gegen die Menschen kehrt? Frankfurter Allgemeine Zeitung (Bildungswelten, 05.10.2017)
- Salmon, Shirley (2006)(Hg.): Hören – Spüren – Spielen. Musik und Bewegung mit gehörlosen und schwerhörigen Kindern. Wiesbaden (Reichert)
- Schlee, Jörg (2012): Was die Suche nach dem angemessenen Weg so schwierig macht. Anmerkungen zur Inklusionsdebatte (S.103-118). In: Brodkorb, Mathias; Koch, Katja (Hg.): Das Menschenbild

der Inklusion. Erster Inklusionskongress Mecklenburg-Vorpommern. Dokumentation. Schwerin (Ministerium für Bildung, Wissenschaft und Kultur Mecklenburg-Vorpommern)

- Spychiger, Maria; Kuster, Reto; Oser, Fritz (2006): Dimensionen von Fehlerkultur in der Schule und deren Messung. Der Schülerfragebogen zur Fehlerkultur im Unterricht für Mittel- und Oberstufe (S. 87-110). Schweizerische Zeitschrift für Bildungswissenschaften 28 (2006) 1, URL: [http://www.pe-docs.de/volltexte/2011/4140/pdf/SZBW\\_2006\\_H1\\_S87\\_Spychiger\\_D\\_A.pdf](http://www.pe-docs.de/volltexte/2011/4140/pdf/SZBW_2006_H1_S87_Spychiger_D_A.pdf) [recherchiert 24.08.2017]
- Thurmann, Birgit (2011): Pädagogische Diagnostik - mit Beispielen aus dem Musikunterricht (S.27-51). In: Hoene, Sabine; Thurmann, Birgit: Umgang mit Heterogenität im Musikunterricht. Kronshagen (IQSH)
- Tischler, Björn (2006): Mit Musik und Bewegung in die Sprachförderung (S.41-44). KiTa spezial. (KinderTageseinrichtungen aktuell). Sonderausgabe 1/06 (Wolters Kluwer GmbH) ISSN 1437-4013
- Tischler, Björn (2010): Inklusion – Vision oder Mogelpackung? Konsequenzen der Inklusionsdiskussion für den (Musik-)Unterricht an Regelschulen (S.16-17). AfS-Magazin 31/10
- Tischler, Björn (2013): Musik spielend erleben. Grundlagen und Praxismaterialien für Schule und Therapie. Mainz (Schott)
- Tischler, Björn (2014): Komödiantische Gruppenerlebnisse. Spielideen zum Marsch der Suite „Die Komödianten“ von Dmitri Kabalewski (S.28-35) + Hörbeispiele auf CD. Musik in der Grundschule Heft 1/2014. Mainz (Schott)
- Tischler, Björn (2015): Ein Platz für Musik – ein Platz für alle. Eine Unterrichtseinheit für heterogene, inklusive Lerngruppen der Klassenstufen 5 – 7 (S.32-35). Musik & Bildung, Heft 3/15. Mainz (Schott)
- Tischler, Björn (2016a): Inklusion und ihre möglichen Folgen für den Musikunterricht. Ein Beitrag zur musikpädagogischen Inklusionsdiskussion (S.10-19). Diskussion Musikpädagogik 70/16. Hamburg (Hildegard Junker)
- Tischler, Björn (2016b): Gemeinschaft herstellen – Ein Projekt von Förderzentrum und Gymnasium (S.12-13). Musikunterricht aktuell 3. Zeitschrift des Bundesverbandes Musikunterricht e.V. (Berlin)
- Tischler, Björn (2018): Inklusion – mehr als zwei Seiten einer Medaille. Über das Für und Wider in der Inklusionsdiskussion (S.8-18). Diskussion Musikpädagogik 79/18. Hamburg (Hildegard Junker)
- Tischler, Björn; Moroder-Tischler, Ruth (2008): Nice to meet you – Fremder Musik begegnen - mit Singen, Musizieren, Bewegen, Tanzen und Musikmalen (S.22-26) + Hörbeispiele auf CD . Musik & Bildung 3/08. Mainz (Schott)
- Traenkle, Peter (2012): 12 Jahre muss ich noch.. (S.21-23) hlz – Zeitschrift der GEW Hamburg 3-4/2012
- Universität Flensburg – Institut für Sonderpädagogik (o.J.): Inklusion und pädagogische Entwicklungsförderung. URL: <http://www4.uni-flensburg.de/?5407> [recherchiert 06.08.2015]
- University of South Florida. Nationales Zentrum für Pyramidenmodellinnovationen (o.J.): Pyramidenmodellübersicht. URL: <http://challengingbehavior.cbc.usf.edu/Pyramid/overview/tiers.html> [recherchiert 27.11.2020]

- Vogel, Corinna (2016): Inklusion und Partizipation. Ansprüche an eine zeitgemäße Musikpädagogik. (S.4-9). Diskussion Musikpädagogik 70/16. Hamburg (Hildegard Junker)
- Waldschmidt, Anne (2014a): Macht der Differenz – Perspektiven der Disability Studies auf Diversität Intersektionalität und soziale Ungleichheit (S.173-192). Zeitschrift für soziale Probleme und soziale Kontrolle. 25.Jg./ Heft 2. Herbolzheim (Centaurus). URL: [http://soziale-probleme.de/2014/03\\_Waldschmidt - Macht der Differenz.pdf](http://soziale-probleme.de/2014/03_Waldschmidt - Macht der Differenz.pdf) [recherchiert 18.07.2015]
- Waldschmidt, Anne (2014b): zit. n. Tagungsbericht Max-Planck-Institut München für Sozialrecht und Sozialpolitik München 30.-31.01.2014: Diversität und Inklusion – Umgang mit Verschiedenheit bei Beeinträchtigung und Behinderung. URL: [http://www.mpisoc.mpg.de/826470/DI\\_Tagungsbericht\\_Final\\_LD\\_MN\\_EW.pdf](http://www.mpisoc.mpg.de/826470/DI_Tagungsbericht_Final_LD_MN_EW.pdf) [recherchiert 18.07.2015]
- Wikipedia (2017): Heimerziehung in Deutschland. URL: [https://de.wikipedia.org/wiki/Heimerziehung\\_in\\_Deutschland](https://de.wikipedia.org/wiki/Heimerziehung_in_Deutschland) [recherchiert 21.08.2017]