

Andreas Kloth

Ein Recht auf musikalische Bildung: Auswirkungen von Inklusion auf Musikunterricht

Einführung

Welche Auswirkungen hat Inklusion auf den Musikunterricht?

Um diese Frage zu klären, gebe ich zunächst einen Einblick in die aktuelle Zahl der Förderschüler verschiedener Förderschwerpunkte an Förderschulen sowie im inklusiven Unterricht. Daran anschließend versuche ich, das Besondere am inklusiven Musikunterricht darzustellen. Die Frage, ob sich ein inklusiver Musikunterricht von einem „normalen“ Musikunterricht unterscheidet, beantworte ich mit einem klaren „Jain“.

Aus dieser entschiedenen Haltung lässt sich dennoch ein Gewinn in der Debatte um Inklusion im Musikunterricht ziehen: Es wird klar, dass eine Argumentation über ein *Recht auf musikalische Bildung* für *alle* Schüler ein nützlicher Ansatz für weitere pädagogische Modelle sein kann. Ebenso zeige ich auf, dass Ressourcen ein entscheidender Faktor für das Gelingen von Inklusion sind.

Die hier vorgetragenen Gedanken gründen sich auf meine Erfahrungen aus dem Unterricht in der Grundschule sowie an der Förderschule Lernen. Ich bin mir sicher, dass ein inklusiver Unterricht an den weiteren Schulformen andere Probleme mit sich bringt. Ich bin diesbezüglich neugierig und an neuen Fragestellungen und Ideen sehr interessiert und möchte zu einem Austausch über die methodischen und wissenschaftlichen Aspekte von Inklusion im Musikunterricht verschiedener Schulformen anregen.

1. Stand der Dinge: Schülerzahlen im Vergleich

Mit wem haben wir es zu tun, wenn wir von Inklusion sprechen? Wie weit sind die Bemühungen um Normalisierung, Integration und Inklusion fortgeschritten? Welche Kinder mit besonderem Förderbedarf besuchen bereits eine „normale“ Schule? Welche Kinder wer-

den bislang noch nicht inklusiv beschult? Was soll, kann und muss sich ändern, um Inklusion erfolgreich umzusetzen?

Im Fokus dieses Beitrages stehen die Daten aus Nordrhein-Westfalen (Ministerium für Schule und Weiterbildung des Landes Nordrhein Westfalen 2011, S. 28). Aufgrund der Daten aus NRW nutze ich die in NRW verwendeten Begriffe und Abkürzungen für die Förderschwerpunkte.¹

Förderschüler im Gemeinsamen Unterricht	22.757	17,4 %
Förderschüler an Waldorfschulen	2.175	1,7 %
Förderschüler an Förderschulen	105.497	80,90 %
Summen	130.429	100.00 %

Tab. 1: Gesamtzahl der Förderschüler in NRW (Schuljahr 2010/11)

Bereits hier wird deutlich, dass nur ein kleiner Teil (17,4 %) der Schüler mit festgestelltem sonderpädagogischem Förderbedarf an einer „normalen“ Schule, also im Gemeinsamen Unterricht, beschult wird und eine Grundschule, Hauptschule, Realschule, ein Gymnasium oder eine Gesamtschule besucht.

Ein Vergleich der Förderschwerpunkte aller Förderschüler in NRW mit den Förderschwerpunkten der im Gemeinsamen Unterricht (GU) beschulten Förderschüler lässt ein weiteres Ungleichgewicht offensichtlich werden:

¹ LE: Lernen; GG: Geistige Entwicklung; KM: Körperliche und motorische Entwicklung; ESE: Emotionale und soziale Entwicklung; HK GH: Hören und Kommunikation, Gehörlose; HK SG: Hören und Kommunikation, Schwerhörige; SB: Sprache; SE BL: Sehen, Blinde; SE SH: Sehen, Sehbehinderte; KR: Schule für Kranke

Förderschwerpunkt	Schüleranzahl	Prozentwert
LE	51.822	39,73
GG	19.455	14,92
KM	10.255	7,86
ESE	22.491	17,24
HK GH	2.587	1,98
HK SG	2.801	2,15
SB	15.824	12,13
SE BL	1.016	0,78
SE SH	1.717	1,32
KR	2.461	1,89
Summe:	130.429	100,00

Tab. 2: Förderschüler in NRW nach Förderschwerpunkten

Förderschwerpunkt	Schüleranzahl	Prozentwert
LE	12.042	52,92
GG	701	3,08
KM	1.631	7,17
ESE	4.441	19,51
HK GH	166	0,73
HK SG	387	1,70
SB	3.118	13,70
SE BL	47	0,21
SE SH	224	0,98
KR (Krankenhausschule)	0	0,00
Summe:	22.757	100,00

Tab. 3: Förderschüler im GU nach Förderschwerpunkten (NRW)

Den größten Teil der Förderschüler machen jeweils die Schüler mit dem Förderschwerpunkt Lernen aus (gesamt 39,73; GU 52,92 %). Schüler mit Förderschwerpunkten aus dem Bereich der Lern- und Entwicklungsstörungen (LE, ESE, SP) zusammengefasst machen sogar 69 % (ges. NRW) bzw. 86,13 % (GU) der Schüler aus.²

Auffällig ist jedoch die Differenz der Förderschulbesuchsquoten und der GU-Quoten. Diese ist im Förderschwerpunkt Geistige Entwicklung besonders groß: Während Schüler mit diesem Förderschwerpunkt insgesamt 14,92 % der Förderschüler in NRW ausmachen, so haben nur 3,08 % der Schüler im Gemeinsamen Unterricht diesen Förderschwerpunkt. Die im GU unterrichteten 701 Schüler mit dem Förderschwerpunkt Geistige Entwicklung repräsentieren nur 3,08 % der nordrhein-westfälischen Schüler mit diesem Förderschwerpunkt.

Es ist also keineswegs so, dass Schüler mit sonderpädagogischem Förderbedarf in entsprechender Häufigkeitsrelation des Förderschwerpunkts im Gemeinsamen Unterricht beschult werden. Vielmehr wird hier eine Überrepräsentanz der Schüler mit Lern- und Entwicklungsstörungen sowie eine extreme Unterrepräsentanz von Schülern mit geistiger Behinderung deutlich. Schüler mit dem Förderschwerpunkt körperliche und motorische Entwicklung hingegen sind immerhin in ähnlicher Relation ihres Vorkommens auch im Gemeinsamen Unterricht vertreten. Von einer echten Inklusion kann aber aufgrund dieser Daten nicht gesprochen werden. Es scheint sogar vielmehr so, dass sich die Quote der Förderschüler trotz Integrations- und Inklusionsbemühungen noch erhöht hat: Während im Jahr 1999 deutschlandweit noch für 4,51 % der Schüler ein sonderpädagogischer Förderbedarf festgestellt wurde, so waren dies im Jahr 2008 4,92 %.

² Das Zusammenfassen der Förderschwerpunkte der Lern- und Entwicklungsstörungen zu Vergleichszwecken ist durchaus legitim. Wember weist darauf hin, dass sich der Unterricht in diesen Bereichen oft ähnlich gestaltet und dass es hier in vielen Fällen keine eindeutig spezialisierten Interventionsprogramme gibt. So würden Schüler mit Problemen beim Lesenlernen an den jeweiligen Schulen keine unterschiedlichen oder spezialisierten Leselernprogramme erhalten (Wember 2003, S. 40).

Förderschulbesuchsquoten	1999	2008
Deutschland	4,51 %	4,92 %
NRW	4,39 %	5,24 %
Mecklenburg-Vorpommern	6,38 %	9,15 % (max. Zunahme)
Schleswig-Holstein	4,04 %	3,12 % (max. Abnahme)

Tab. 4: Förderschulbesuchsquoten 1999 und 2008 (Sekretariat der Ständigen Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland 2010, S. 39)

Damit ist diese Problematik jedoch noch keineswegs dargestellt. Im Bereich der Lern- und Entwicklungsstörungen lässt sich nicht klar definieren, wann eine irgendwie geartete „Abweichung von der Norm“ festzustellen ist, auf die schließlich, nach einem Test, der institutionelle Begriff „Förderbedarf“ angewandt und aufgrund dessen ein Kind letztendlich erst zum Förderschüler wird.

Sichtbar wird dies etwa beim Vergleich der Förderschulbesuchsquote über die Bundesländer hinweg. Während im Jahr 2008 in Schleswig-Holstein 3,12 % der Schüler eine Förderschule besuchen, so gehen in Mecklenburg-Vorpommern 9,15 % der Schüler zur Förderschule. In NRW beträgt die Förderschulbesuchsquote 5,24 %.

Ein Blick auf die Spannweiten der Förderschulbesuchsquoten im Jahr 2008 zeigt folgendes (Sekretariat der Ständigen Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland 2010, S. 39ff):

LE, ESE, SB zusammengefasst	3,05	1,5	2,78	3,71	1,19	3,48	2,71	6,48
KR	0,19	0,16	0,16	–	–	–	0,37	0,28
übergreifend oder ohne Zuordnung	–	1,72	0,03	–	1,85	0,06	–	–
ESE	0,58	0,2	0,12	0,25	0,09	0,11	0,3	0,39
GG	0,78	0,86	0,78	1,47	1,09	0,68	0,82	1,86
KM	0,44	0,18	0,39	0,12	0,2	0,42	0,23	0,36
SB	0,52	0,24	0,88	0,22	–	0,96	0,38	0,77
HK	0,16	0,14	0,13	0,06	0,16	0,16	0,14	0,15
SE	0,08	0,06	0,11	0,05	0,11	0,1	0,05	0,04
sonstige Förder- schwerpunkte	2,77	3,58	2,59	2,17	3,5	2,47	2,28	3,84
LE	1,94	1,05	1,78	3,24	1,1	2,41	2,03	5,32
Förderschul- besuchsquote gesamt	4,71	4,62	4,36	5,42	4,61	4,88	4,31	9,15
Bundesland								
Baden-W.								
Bayern								
Berlin								
Brandenburg								
Bremen								
Hamburg								
Hessen								
Mecklenburg-V.								

Tab. 5: Förderschulbesuchsquoten 2008

LE, ESE, SB zusammengefasst	3,19	3,57	2,54	2,33	5,1	6,1	1,84	5,29	3,06
KR	–	0,13	–	0,2	–	–	–	–	0,12
übergreifend oder ohne Zuordnung	–	0	–	0,4	–	–	–	0,01	0,3
ESE	0,38	0,76	0,21	0,09	0,6	0,59	0,06	0,89	0,45
GG	0,81	0,95	0,67	0,79	1,29	1,83	1,08	1,77	0,94
KM	0,26	0,38	0,38	0,32	0,28	0,44	0,15	0,26	0,31
SB	0,45	0,64	0,16	0,21	0,47	0,49	0,08	1,01	0,47
HK	0,11	0,14	0,15	0,11	0,14	0,26	0,05	0,09	0,14
SE	0,03	0,07	0,04	0,09	0,09	0,1	–	0,05	0,06
sonstige Förder- schwerpunkte	2,04	3,07	1,61	2,2	2,87	3,72	1,42	4,08	2,78
LE	2,36	2,17	2,16	2,03	4,03	5,01	1,7	3,39	2,14
Förderschul- besuchsquote gesamt	4,4	5,24	3,77	4,23	6,9	8,73	3,12	7,47	4,92
Bundesland									
Niedersachsen									
Nordrhein-W.									
Rheinland-Pfalz									
Saarland									
Sachsen									
Sachsen-A.									
Schleswig-H.									
Thüringen									
Deutschland									

Tab. 5: Förderschulbesuchsquoten 2008 (Forts.)

Die große Spannweite der Förderschulbesuchsquoten – insbesondere im Bereich der Lern- und Entwicklungsstörungen – zeigt, dass es keine klar definierte und einheitliche Zuschreibung des „Förderbedarfs“ geben kann. Die institutionalisierte Zuschreibung besonderen Förderbedarfs durch ein irgendwie geartetes Testverfahren ist also keineswegs objektiv. Das Verfahren zur Feststellung des sonderpädagogischen Förderbedarfs beinhaltet Teile, die sehr großen Interpretationsspielraum bieten. Sander weist hier insbesondere auf die Kind-Umfeld-Analyse hin (Sander 2002). Hier wird von den Testern ausdrücklich Phantasie bei der Durchführung des Verfahrens gefordert. Schlee bezeichnet diesen Teil des Verfahrens gar als „Ermunterung zur Willkür“ (Schlee 2008, S. 127). Dennoch sollte man diesem Verfahren zu Gute halten, dass es versucht der Tatsache gerecht zu werden, dass Schüler höchst individuell sind und dass Lernschwierigkeiten oder Erziehungsprobleme weder einheitliche Ursachen, noch einheitliche Erscheinungsformen haben.

Dabei kann die Zuschreibung durchaus ernste Folgen für die jeweiligen Schüler haben. Während sich bereits in der Grundschule der „Förderbedarf“ im Selbstkonzept manifestieren kann (Schumann 2007, S. 143ff), ist bei Aufrechterhaltung des Förderbedarfs bis zum Ende der Schulzeit selbst mit erfolgreich absolviertem Hauptschulabschluss mit Schwierigkeiten bei der Suche nach einem Ausbildungsplatz zu rechnen (Pusch 2009, S. 33ff).

Bei Betrachtung dieser Gegebenheiten wird schnell klar, warum bislang von einer tatsächlichen Inklusion nicht gesprochen werden kann. Vor allem die Unterrepräsentanz geistig behinderter Schüler im Gemeinsamen Unterricht reduziert die Inklusion auf das Teilnehmen von sogenannten lernbehinderten Schülern am Unterricht. Die Quote lernbehinderter Schüler differiert allerdings so stark, dass deutlich wird, dass der Terminus „Lernbehinderung“ und das damit verbundene institutionelle Label sehr flexibel vergeben werden kann. So kann man in der Grundschule immer wieder die Beobachtung machen, dass sich die Schüler in unteren Bereich des Leistungsspektrums nicht besonders stark unterscheiden, mögen sie nun getestet und mit einem Förderschwerpunkt versehen sein oder nicht. Es kann durchaus vorkommen, dass „lernbehinderte“ Schüler im Laufe ihrer Grundschulzeit bessere Leistungen erbringen als andere leis-

tungsschwache Kinder, die jedoch kein Verfahren zur Feststellung eines Förderschwerpunktes durchlaufen haben. Auf eine bessere Förderung dieser Schüler durch den GU sollte man dies nicht zurückführen: Es gehört explizit zu den Aufgaben eines GU-Lehrers, Kinder auch präventiv, also ohne „erfolgreich“ durchlaufenes AO-SF-Verfahren³, zu fördern.

Diese Erfahrung setzt sich im Musikunterricht fort. Wer häufig Musikunterricht als Fachunterricht erteilt und in einer Klasse nicht gleichzeitig Deutsch, Mathematik oder Sachunterricht erteilt, bemerkt häufig gar nicht, welche Kinder einen Förderbedarf im Bereich „Lernen“ haben. Hier fallen vielmehr die Kinder besonders auf, denen es vielleicht schwer fällt sich auf das musikalische „Sich-Ausdrücken“ eines Grundschulunterrichts einzulassen und Musik als kommunikatives Element zu erleben. Dies müssen keinesfalls die Kinder sein, die im Mathematik- oder Deutschunterricht unterdurchschnittliche Leistungen zeigen.

Vielmehr als der Begriff „Sonderpädagogischer Förderbedarf“ wäre in diesem Zusammenhang ein Begriff wie „Musikalischer Förderbedarf“ zutreffend. Anknüpfend an diese Argumentation werde ich in Abschnitt 4 (Konsequenzen für die Musikpädagogik) noch einmal darauf zurückkommen.

2. Das Besondere am inklusiven Musikunterricht

Wie ich bereits oben gezeigt habe, gibt es bis zum jetzigen Zeitpunkt keine echte Inklusion in der Breite der Schulen. Im Musikunterricht fallen Kinder mit Lernbehinderungen oftmals nicht auf, da ihre Probleme häufiger an einen Leistungsanspruch im Bereich des Lesens und Schreibens oder im Mathematikunterricht gekoppelt sind. Lediglich in Bezug auf ihr musikalisches Erfahrungswissen lassen sich im Musikunterricht häufiger Unterschiede feststellen. Anders verhält es sich mit Kindern aus dem Bereich der Emotionalen und Sozialen Entwicklung. Diesen Kindern kann es auch im Musikunterricht

³ Hinter AO-SF verbirgt sich die „Ausbildungsordnung Sonderpädagogische Förderung“ des Landes NRW. Darin ist das Verfahren zur Feststellung eines sonderpädagogischen Förderbedarfs geregelt (Schulministerium NRW 2011).

schwer fallen, in angemessener Form am Unterricht teilzunehmen. Auf der anderen Seite gilt auch hier, dass es durchaus vollkommen unauffällige Kinder mit Förderschwerpunkt ESE gibt, ebenso wie Kinder ohne Förderbedarf, die im Fachunterricht immer wieder auffallen.

Die Schüler mit festgestelltem Förderbedarf scheinen verstärkt im Musikunterricht nicht besonders „besonders“ zu sein. Vielmehr ist die Grundschulschülerschaft an sich schon so heterogen, dass einige Kinder mit Förderschwerpunkten aus dem Bereich der Lern- und Entwicklungsstörungen nicht zu einer großen Veränderung beitragen.

Was soll also das Besondere am Inklusiven Musikunterricht sein? Muss man sich auf Kinder mit einem Förderschwerpunkt in besonderer Art vorbereiten oder gar andere Angebote bereitstellen?

Die Antwort auf diese Frage ist leicht zu geben:

Ein klares Nein.

Wenn wir jetzt diese Schüler als „besonders“ bezeichnen und ihnen einen „besonderen Förderbedarf“ zuschreiben, so gesteht man damit ein, dass man diese Schüler im Unterricht bislang nicht ausreichend gefördert hat oder nicht ausreichend fördern können und die Kinder damit nicht in ausreichendem Maße vom Unterricht profitieren konnten. Da sich viele Schüler nahezu nahtlos in ein Feld von leistungsschwächeren oder bezüglich ihres Sozialverhaltens problematischen Schülern (ohne institutionell überprüften besonderen Förderbedarf) einreihen, würde dies bedeuten, dass auch ein großer Teil der „normalen“ Schüler nicht vom Unterricht profitieren konnte. Dies würde also heißen, dass das Unterrichtskonzept grundsätzlich in Frage zu stellen wäre. Dies sollte eigentlich nicht der Fall sein, schließlich ist es die Aufgabe des Lehrers alle Kinder ins Boot zu holen und nach Kräften vom Unterricht profitieren zu lassen.

Dennoch wirft diese Argumentation die Frage auf, wie mit der Tatsache, dass einige Schüler einen festgestellten Förderbedarf zugeschrieben bekommen haben und andere diesem institutionalisierten Zuschreibungsprozess wiederum entgangen sind, umgegangen wer-

den kann und welche Veränderungen daraus resultieren sollten. Der institutionalisierte Zuschreibungsprozess wirft – wie oben bereits angerissen – pädagogische und ethische Fragen auf. Lehrer und Schulen befinden sich jedoch in einem Ressourcen-Etikettierungs-Dilemma: Die Zuteilung der GU-Lehrer, die Kinder innerhalb oder außerhalb des Klassenunterrichts unterstützen, richtet sich nach der Zahl der an der Schule unterrichteten Förderschüler. Auch die zur Verfügung stehenden finanziellen Mittel werden an Hand der Förderschülerzahl festgesetzt. Gleichzeitig weist Wocken auf einen seit mindestens 1996 existierenden Ansatz aus Hamburg hin. Dort werden die Fördermittel nicht mehr an einzelne Schüler gekoppelt, sondern entsprechend der Prävalenz an die Hamburger Schulen vergeben (Wocken 2009, S. 217f). Ich halte diesen Ansatz für sehr gelungen. Gleichzeitig schlage ich vor, mindestens die Förderbereiche der Lern- und Entwicklungsstörungen abzuschaffen und Schüler aus diesen Bereichen nicht mehr als Förderschüler zu stigmatisieren. Um eine damit einhergehende Abschaffung der Förderschule Lernen wäre es offensichtlich nicht schade: Die vermeintlich bessere Förderung an der Förderschule-Lernen entpuppt sich laut Wocken als Trugschluss. Die Dauer des Förderschulbesuchs wirkt sich vielmehr negativ auf die Rechtschreibleistungen wie auch auf das Abschneiden der Schüler im Intelligenztest aus (Wocken 2005, S. 55).

Aber auch im Musikunterricht werden Schüler an der Förderschule nicht immer optimal gefördert. Ich habe an einer Förderschule Lernen beobachtet, dass dort etwa Rolf Zuckowskis Weihnachtslied „In der Weihnachtsbäckerei“ – ein echter Grundschulhit – auch noch in der zehnten Klasse, mit 16 oder 17-jährigen Jugendlichen, angestimmt wird. Dieses Lied ist für dieses Alter nicht nur vollkommen unangemessen, man gibt seine Schüler damit in anderen sozialen Gruppen auch noch der Lächerlichkeit preis. Schüler an der Förderschule sollten genau so ein „normales“ Repertoire bekannter Weihnachtslieder kennenlernen wie andere Schüler auch. Auch, und vielleicht gerade, weil dies in bildungsfernen Familien vielleicht nicht in der Familie am Weihnachtsbaum gelernt werden kann. Insbesondere aus diesem Grunde trägt der Lehrer bei der Wahl des Repertoires eine nicht zu unterschätzende Verantwortung. Eine zugegebenermaßen einmalige Beobachtung und kein empirischer Beleg. Dennoch

ein Indiz dafür, dass Wockens Befund sich nicht auf die sehr gut messbaren Werte standardisierter Rechtschreib- und Intelligenztests beschränken muss. Offensichtlich kann es auch im Musikunterricht einer Förderschule Lernen durch ständige übermäßige didaktische Reduktion und Vereinfachung zu einer systemisch bedingten Retardierung von Schülern kommen.

Ein klares Ja.

Da in NRW bislang nur 3,08 % der Schüler mit geistiger Behinderung und 7,17 % der Kinder mit körperlichen und motorischen Beeinträchtigungen inklusiv beschult werden, kann man noch lange nicht von echter Inklusion sprechen. Der Großteil dieser Kinder wird bislang an Förderschulen unterrichtet. Damit verteilen sich 701 Schüler mit Geistiger Behinderung (von 19.455) auf 1.829 Schulen (Ministerium für Schule und Weiterbildung des Landes Nordrhein Westfalen 2011, S. 28). Dabei meint Inklusion explizit mehr als das Teilnehmen einiger Schüler mit Behinderungen am Gemeinsamen Unterricht. Dannenbeck sieht in der Inklusion „das Vorhandensein von Repräsentationschancen all derjenigen Menschen, die bislang zwar gefördert wurden, zumeist aber um den Preis der Unsichtbarkeit und des eigenen Verstummens.“ (Dannenbeck 2008, S. 201). Kinder mit körperlichen Beeinträchtigungen oder mit geistiger Behinderung sind nach wie vor noch nahezu unsichtbar in nordrhein-westfälischen Regelschulen.

Nach Unterzeichnung der UN-Behindertenrechtskonvention (Vereinte Nationen 2006) und deren Inkrafttreten im März 2009 hat sich Deutschland verpflichtet, Schülern mit Behinderungen ein gemeinsames Lernen zu ermöglichen. Dies meint explizit alle möglichen Beeinträchtigungen, dabei steht es in der Verantwortung des Staates, dass „angemessene Vorkehrungen für die Bedürfnisse des Einzelnen getroffen werden“ (Artikel 24, 2c) und „Menschen mit Behinderungen innerhalb des allgemeinen Bildungssystems die notwendige Unterstützung geleistet wird, um ihre erfolgreiche Bildung zu erleichtern“ (Artikel 24, 2d). Damit kehrt sich die Bringschuld für die Betroffenen endgültig um. Die Argumentation, dass einige Kinder in der normalen Grundschule nicht zu fördern oder gar aufgrund von Behinderung oder Sozialverhalten nicht haltbar seien, funktio-

niert nicht mehr. Vielmehr muss man jetzt eingestehen, dass die Schule in ihrer jetzigen Form nicht in der Lage ist, allen Kindern gerecht zu werden: Sei es aufgrund zu großer Klassen, die es einigen Kindern erschweren sich im sozialen Gefüge zurechtzufinden; aufgrund mangelnder Barrierefreiheit, die es Schülern mit körperlichen Beeinträchtigungen unmöglich macht, in alle Räume zu gelangen; sei es aufgrund der Notwendigkeit einer anderen Strukturierung und Aufbereitung des Stoffes, die die Lehrer aufgrund hoher Arbeitsbelastung oder einfach mangelnder Fortbildungsangebote bzw. Fortbildungsqualität sowie veränderter Arbeitsanforderungen nicht leisten können; oder einfach aufgrund mangelnder Ressourcen, seien diese räumlicher, materieller oder auch finanzieller Natur.

Wenn in den nächsten Jahren also vermehrt Kinder mit geistiger oder körperlicher Behinderung, Kinder mit Sinnesbeeinträchtigungen und bislang noch an den Förderschulen Lernen, Emotionale und Soziale Entwicklung oder Sprache unterrichtete Schüler die Grundschulen, Hauptschulen, Realschulen, Gymnasien, Gesamtschulen und Gemeinschaftsschulen besuchen, muss es Veränderungen geben, ohne die der Gedanke der Inklusion in den Schulen verpuffen würde: Inklusion darf sich nicht auf das „Hinzufügen“ von Schülern mit Behinderungen in die Klassen beschränken. Vielmehr müssen die Rahmenbedingungen verändert werden, um einen erfolgreichen Unterricht zu ermöglichen. Aber bedeutet dies, dass sich auch etwas im Musikunterricht ändern muss? Mit Sicherheit. Wie auch in anderen Unterrichtsfächern können alle Schüler einer heterogenen Schülergruppe besser vom Unterricht profitieren, wenn man differenzierte Aufgabenstellungen anbietet. Der entscheidende Punkt bei differenzierenden Aufgabenstellungen ist, dass nach Möglichkeit nicht unterschiedlich „schwere“ Aufgaben vorbereitet werden (Arbeitsblätter leicht, normal und für Blitzrechner), sondern dass die Aufgabe als solche bereits entsprechend der Möglichkeiten und Erfahrungen der Schüler auf verschiedenen Niveaustufen erfüllt werden kann. Im Musikunterricht sind Beispiele für solche Aufgabenstellungen etwa Improvisations- oder Erfindungsaufgaben, die von allen Schülern auf Grundlage ihrer unterschiedlichen musikalischen Erfahrungen und musikalischen Ausdrucksfähigkeiten unter Berücksichtigung musiktheoretischer Aspekte (z.B. Form, Dynamik, Instru-

mentation) erfüllt werden können. Darüber hinaus bieten sich Gruppenarbeiten an, um alle Schüler aktiv musikalisch handeln zu lassen und gemeinsame musikalische Erfahrungen zu ermöglichen.⁴

Doch die Anforderungen, die mit der Inklusion an die Lehrer gestellt werden, sind nicht vollkommen neu. Unterrichtskonzepte, die sich hervorragend für eine heterogene Schülerschaft eignen, existieren bereits und müssen im Zuge von Integration und Inklusion nicht extra erfunden werden. Selbstdifferenzierende Aufgabenstellungen können in jeder Lerngruppe jederzeit gewinnbringend eingesetzt werden. Inklusion oder die Anwesenheit von Kindern mit irgendwie gearteten Beeinträchtigungen ist nicht etwa die Voraussetzung für die Anwendung einer solchen Methode im Unterricht. Sicherlich kann man im Musikunterricht an der einen oder anderen Stelle konzeptionelle Ideen aus anderen Unterrichtsfächern adaptieren und Methoden weiterentwickeln. Inklusion wird den Musikunterricht aber nicht vollkommen auf den Kopf stellen.

Dennoch, es wird große Veränderungen geben müssen um einen erfolgreichen Unterricht zu ermöglichen: Schulen und Unterrichtsräume müssen barrierefrei zugänglich sein, Klassenzimmer müssen räumlich so beschaffen sein, dass eine Binnendifferenzierung so möglich ist, dass die Konzentration anderer Lerngruppen nicht gestört wird. Gerade in Bezug auf den Musikunterricht wären Differenzierungsräume ein großer Gewinn für die methodischen Möglichkeiten und würden eine wirklich gute Gruppenarbeit erst ermöglichen. Aber auch die personellen Ressourcen müssen aufgestockt werden. Ein GU-Lehrer für zwei Stunden in der Woche ist nicht viel. Wenn sich die GU-Schüler dann auch auf verschiedene Klassen verteilen heißt das tatsächlich, dass der GU-Lehrer nur zwei Stunden in der Woche in Doppelbesetzung in der Klasse unterrichtet oder dass GU-Kinder und präventiv geförderte Kinder aus verschiedenen Klassen zusammengefasst werden und in einem anderen Raum unterrichtet werden. So erhöht man zwar die absolute Förderzeit, allerdings widerspricht dieses Prinzip wiederum der Idee des Gemeinsamen Unterrichts: Alle Kinder sollen *gemein-*

⁴ Daniela Laufer gibt in ihrem Beitrag in diesem Band einen Einblick, wie Unterricht mit sehr heterogenen Gruppen aussehen kann.

sam lernen. Eine Erhöhung der Lehrerressourcen und mehr Doppelbesetzung ist aus meiner Sicht ebenso eine Voraussetzung für ein Gelingen der Inklusion. Darüber hinaus würde eine Verkleinerung der Klassenfrequenzen es einigen Kindern deutlich erleichtern, sich in das Gefüge einer Grundschulklasse einzugliedern. Bei Klassengrößen von bis zu 33 Schülern in der Grundschule gibt es auch Kinder, die am Ende des ersten Schuljahres noch nicht alle Mitschüler mit Namen kennen. Zuletzt möchte ich auch die finanzielle Ausstattung der Schule noch einmal nennen. Kinder mit geistigen, körperlichen oder Sinnesbeeinträchtigungen benötigen andere Lernmaterialien und Lernhilfen, auch um ihnen erweiterte Möglichkeiten zu geben, sich musikalisch auszudrücken. Mit Sicherheit ist es hier notwendig, weitere Musikinstrumente oder Medien anzuschaffen. Aber auch hier gilt, dass von einer breiteren Auswahl an Medien und Instrumenten wiederum *alle* Kinder profitieren werden. Und nicht nur das: Auch Lehrer werden sich über eine bessere Ausstattung freuen und nicht zuletzt auch von echter Teamarbeit im Teamteaching profitieren.

3. Vergleich und Ausblick

Klemm und Preuss-Lausitz schlagen in ihrem Empfehlungen zur Umsetzung der UN-Behindertenrechtskonvention in NRW vor, bis zum Jahr 2020 85 % der Förderschüler inklusiv zu beschulen (Klemm; Preuss-Lausitz 2011, S. 125). (Zur Erinnerung: Die Anteil der Kinder mit Lern- und Entwicklungsstörungen unter den Schülern mit sonderpädagogischem Förderbedarf beträgt in NRW 69 %.) Dabei sollen alle Kinder mit Lern- und Entwicklungsstörungen (Förderschwerpunkte LE, SP, ESE) sowie die Hälfte der Kindern mit den übrigen Förderschwerpunkten inklusiv beschult werden. Dabei ist jedoch auch zu berücksichtigen, dass in Deutschland im euro-päischen Vergleich noch sehr wenige Kinder inklusiv beschult werden, die Inklusionsquoten reichen von 100 % in Italien bis zu unter 20% in Lettland, Deutschland und dem Schlusslicht Belgien (Klemm; Preuss-Lausitz 2011, S.10). Darüber hinaus weisen die Autoren darauf hin, dass Kinder mit Lern- und Entwicklungsstörungen gar nicht überall in den Bereich „Special needs“ fallen – sie werden ohnehin normal beschult und müssen

wegen der fehlenden institutionellen Zuschreibung gar nicht erst „inkludiert“ werden.

Ob die UN-Behindertenrechtskonvention (UN-BRK) die mit ihr verbundenen Hoffnungen und Erwartungen erfüllt, wird sich erst in einigen Schülergenerationen zeigen. Der Inklusionsprozess verläuft bislang eher schleichend.

„Die Hintergründe der schulischen Integration sind meist nicht primär pädagogisch-schulischer Natur (Schulreformen, Wirksamkeitsstudien), sondern das Resultat gesellschaftlicher Veränderungen wie: Bürgerrechtsbewegungen, Chancengleichheit, Entstigmatisierung von Randgruppen, Normalisierungsprinzip, Deinstitutionalisierung, Paradigmenwechsel bezüglich Behinderungsverständnis, schließlich auch ökonomische Überlegungen“ (Bürli 2003, S. 135).

Vielleicht ist die zaghafte Umsetzung in Deutschland damit verbunden, dass die Umstrukturierung durch die Unterzeichnung der UN-BRK vorgegeben ist.

Das eigene pädagogische System konnte bislang nicht die Kraft aufbringen einen Paradigmenwechsel im Schulsystem zu etablieren, offensichtlich haben auch keine gesellschaftlichen Änderungen stattgefunden, die stark genug waren, um einen Veränderungsprozess nachhaltig in Gang zu setzen. Ein Zeichen dafür ist, dass trotz des Ziels der Inklusion in der offiziellen Übersetzung der UN-BRK noch von *Integration* gesprochen wird. Aufgrund dieser sowie einiger anderer unglücklicher Terminologien entstand eine Schattenübersetzung (Netzwerk Artikel 3 2011), in der schließlich erst von *Inklusion* gesprochen wird. Aber auch unter Lehrern gibt es, was in Anbetracht der ohnehin schon äußerst knappen Ressourcen verständlich ist, nach wie vor Vorbehalte gegenüber Inklusion.

Die von mir genannten Bedingungen für ein optimales Gelingen von Inklusion lesen sich wie ein Wunschzettel eines jeden Lehrers. Auffällig ist, dass sich die notwendigen Veränderungen weitestgehend auf die Bereitstellung von irgendwie gearteten Ressourcen (Barrierefreiheit, Differenzierungsräume, Medien, Musikinstrumente, Lehrerstunden, Klassengröße) beziehen. Die Methodik als solche

muss nicht *wegen* der Teilnahme von Kindern mit Behinderungen verändert werden. Diese Kinder wären schließlich auch nicht die allein Profitierenden dieser Veränderungen, vielmehr profitieren *alle* Kinder (und auch die Lehrer!) von einem methodisch abwechslungsreichen Unterricht, in dem den Schülern Verantwortung für das eigene Lernen und die zu machenden Erfahrungen mit Musik übertragen wird.

Wo Kinder bereits mit selbstdifferenzierenden Aufgaben arbeiten und sich der eigenen Verantwortung für das Lernen bewusst sind, wird sich „wegen der behinderten Kinder“ nicht mehr viel im Unterricht ändern – bis auf eine deutlich bessere Ausstattung mit Lernressourcen.

4. Konsequenzen für die Musikpädagogik: Ein Recht auf musikalische Bildung

In meiner Argumentation habe ich gezeigt, dass sich für einen Musiklehrer und das *Unterrichten* von Musik durch die Inklusion nicht viel ändern sollte. Dennoch lassen sich gerade daraus Konsequenzen für die Musikpädagogik ableiten. Zum einen haben wir in der Betrachtung des Unterrichts einer heterogenen Lerngruppe mit Kindern mit sonderpädagogischem Förderbedarf festgestellt, dass sich eine solche Gruppe durchaus mit dem derzeitigen Wissen um Unterrichtsmethodik unterrichten lässt. Nicht nur das: Die richtige Aufgabenstellung ermöglicht es *allen* Kindern (Kindern mit jedem Leistungs- und Erfahrungsniveau) entsprechend ihrer Möglichkeiten zu arbeiten und Erfahrungen zu sammeln, zu erweitern und zu vertiefen.⁵

⁵ Ich möchte keine Gleichmacherei betreiben und einen einheitlichen „Anspruchsbrei“ propagieren, der „starke, schwache und normale Kinder“ in einen Anspruchstopf wirft. Genauso wenig möchte ich hier Kinder in drei Schubladen „Schwache Kinder“, „Starke Kinder“ und „Normale Kinder“ einteilen und daraus besondere Bedürfnisse ableiten. Dennoch erscheint es mir zur Vorbeugung von Missverständnissen nötig, darauf hinzuweisen, dass nicht nur besonders schwache Kinder von einer solchen Aufgabenstellung profitieren, sondern in dem gleichen Maß auch starke Kinder ihre Erfahrungen angemessen einbringen und zeigen können.

Oben im Text habe ich bereits darauf hingewiesen, dass ein sonderpädagogischer Förderbedarf im Musikunterricht nicht unbedingt offensichtlich wird, umgekehrt aber auch Kinder ohne festgestellten sonderpädagogischen Förderbedarf in irgendeiner Form auffällig sein können. Ausgehend von dieser Beobachtung kann also eher ein „musikalischer Förderbedarf“ als ein sonderpädagogischer Förderbedarf beobachtet werden.

Die Fragen, die sich damit stellen würden sind analog zur Sonderpädagogik: Was sollte das Ziel einer solchen Förderung sein? Soll die Förderung etwa das Ziel haben, eine homogene Gruppe herzustellen? Soll die zusätzliche Förderung als Nachteilsausgleich dienen? Haben Schüler die sich im oberen Leistungsspektrum befinden und erheblich mehr leisten könnten ebenfalls ein Recht auf besondere Förderung? Was ist mit den Kindern im Mittelfeld? Steht ihnen keine besondere Förderung zu?

Derzeit werden „besondere Schüler“ auch „besonders beschrieben“, dies führt etwa zur Existenz von „lernbehinderten“, „erziehungsschwierigen“ oder auch „hochbegabten“ Schülern, die sich aufgrund der (institutionellen) Beschreibung erst ein Recht auf besondere Förderung, d.h. entsprechend ihrer Bedürfnisse, erwerben. Für unauffällige Schüler im mittleren Leistungsspektrum bleibt allenfalls das Label „normal“ übrig. Damit fehlt ihnen allerdings die Legitimation zu besonderer Förderung. Aufgabe der Pädagogik muss es jedoch sein, *alle* Kinder nach Kräften zu fördern. Förderschüler sind insofern nicht „besonderer“ als andere Schüler auch. Sie sollen und wollen, wie andere Kinder auch, entsprechend ihrer Bedürfnisse bestmöglich gefördert werden und vom Unterricht profitieren. Der Begriff „Sonderpädagogik“ wird damit an dieser Stelle hinfällig und entpuppt sich als ein rein institutionell (und nicht pädagogisch) gestützter Begriff.

Auch wenn man sich in der Sonderpädagogik bereits schon seit einiger Zeit bemüht, eine defizitorientierte Betrachtung von Schülern nicht mehr in den Mittelpunkt zu stellen (Eggert 1997), so gelingt dies dennoch nicht vollkommen. Insbesondere die Problematik der Bereitstellung von Ressourcen gegen zu erbringenden Nachweis

führt zu einem Ressourcen-Etikettierungs-Dilemma, welches sich nicht ohne weiteres zum Wohle aller Betroffenen auflösen lässt.

Dennoch ist eine Debatte über Inklusion in der Musikpädagogik keineswegs vergebens. Erst an diesen „Randbereichen der Pädagogik“ lässt sich erkennen, wie gut (integrierend oder inkludierend und damit für *alle* Beteiligten, Schüler *und* Lehrer Nutzen bringend) eine Methode, ein Unterrichtsmodell, ein Konzept oder eine Konzeption funktioniert. Die entscheidende Frage ist also, wie hoch der Anteil der tatsächlich von Unterricht profitierenden Schüler ist. Es darf keine irgendwie legitimierte Ausblendung von Schülern geben.

Das Legitimationsproblem der „besonderen Förderung“ oder eines (leicht zu beobachtenden, da durch irgendwie abweichendes Verhalten augenscheinlich werdenden) „musikalischen Förderbedarfs“ lässt sich nur lösen, wenn man das Recht auf besondere Förderung nicht mehr mit einer irgendwie gearteten besonderen Definition oder Zuschreibung verknüpft. Vielmehr haben *alle* Kinder das Recht auf die freie Entfaltung und die Förderung ihrer Begabungen. Insofern lässt sich mit einem positiv formulierten Recht für alle Schüler besser operieren als mit besonders definierten Schülergruppen. Ein grundsätzliches Recht auf musikalische Bildung für alle Schüler ist zum einen ein – zumindest pädagogischer – Ausweg aus dem Förderdilemma. Zum anderen entbindet ein grundsätzliches Recht auf musikalische Bildung den Musikunterricht von seinem (selbstaufgelegten?) Legitimationsdruck und der müßigen Argumentation über Transfereffekte musikalischer Betätigung (nein, nicht musikalischer Bildung) auf die „wirklich wichtigen Belange schulischer Bildung“.

Literatur

Bürli, Alois (2003): Normalisierung und Integration aus internationaler Sicht. In: Leonhardt, A.; Wember, F. B. (Hg.): Grundfragen der Sonderpädagogik: Bildung- Erziehung- Behinderung. Ein Handbuch. Weinheim: Beltz, S. 128-165.

Dannenbeck, Clemens (2008): Vom Integrations- zum Inklusionsparadigma - Konsequenzen einer anderen Sicht auf Behinderung. Gemeinsam leben;

Jg. 16, H. 4, S. 202.

Eggert, Dietrich (1997): Von den Stärken ausgehen ...: individuelle Entwicklungspläne in der Lernförderungsdiagnostik; ein Plädoyer für andere Denkgewohnheiten und eine veränderte Praxis. Dortmund: Borgmann.

Klemm, Klaus; Preuss-Lausitz, Ulf (2011): Auf dem Weg zur schulischen Inklusion in Nordrhein-Westfalen. Empfehlungen zur Umsetzung der UN-Behindertenrechtskonvention im Bereich der allgemeinen Schulen. www.schulministerium.nrw.de/BP/Inklusion_Gemeinsames_Lernen/Gutachten_Auf_dem_Weg_zur_Inklusion_/NRW_Inklusionskonzept_2011_-_neue_Version_08_07_11.pdf [13.10.2011].

Ministerium für Schule und Weiterbildung des Landes Nordrhein Westfalen (Hg.) 2011. Das Schulwesen in Nordrhein-Westfalen aus quantitativer Sicht 2010/11. Statistische Übersicht 373 (2.Aufl). www.schulministerium.nrw.de/BP/Schulsystem/Statistik/2010_11/StatUebers373.pdf [8.12.2011].

Netzwerk Artikel 3 (2011): Das Übereinkommen der Vereinten Nationen über die Rechte von Menschen mit Behinderungen (UN-Behindertenrechtskonvention): Auswirkungen auf Sozialpolitik und Behindertenhilfe in Deutschland. http://www.netzwerk-artikel-3.de/attachments/093_schattenubersetzung-endgs.pdf [12.12.2011].

Pusch, Franziska (2009): Schonraum Lernhilfeschool – Wie sehen Lernhilfeschooler sich selbst und ihre Zukunftsperspektiven. eBook: Grin.

Sander, Alfred (2002): Kind-Umfeld-Analyse: Diagnostik bei Schülerinnen und Schülern mit besonderem Förderbedarf. In Bach, H. (Hg.): Förderdiagnostik: Konzepte und Methoden. Weinheim: Beltz, S. 12-21.

Schlee, Jörg (2008): 30 Jahre „Förderdiagnostik“ - eine kritische Bilanz. Zeitschrift für Heilpädagogik, Jg. 59., H. 4, S. 122-131.

Schnell, Irmtraud; Sander, Alfred; Federolf, Claudia (Hg.) (2011): Zur Effizienz von Schulen für Lernbehinderte. Forschungsergebnisse aus vier Jahrzehnten. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.

Schulministerium NRW (Hg.) (2011): Verordnung über die sonderpädagogische Förderung, den Hausunterricht und die Schule für Kranke (Ausbildungsordnung gemäß § 52 SchulG – AO-SF) vom 29. April 2005, zuletzt geändert durch Gesetz vom 10. Juli 2011 (SGV. NRW. 223). http://www.schulministerium.nrw.de/BP/Schulrecht/APOen/AO_SF.pdf [27.01.2012].

Schumann, Brigitte (2007): „Ich schäme mich ja so!“: die Sonderschule für Lernbehinderte als Schonraumfalle. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.

Sekretariat der Ständigen Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland (Hg.) (2010): Sonderpädagogische Förderung an Schulen 1999-2008. (Statistische Veröffentlichungen der Kultusministerkonferenz. Dokumentation Nr. 189 - März 2010. http://www.kmk.org/fileadmin/pdf/Statistik/Dok_189_SoPaeFoe_2008.pdf [15.11.2010].

Vereinte Nationen (Hg.) (2006): Convention on the Rights of Persons with Disabilities, Übereinkommen über die Rechte von Menschen mit Behinderungen. In: Bundesgesetzblatt Jahrgang 2008 Teil II Nr. 35, ausgegeben zu Bonn am 31. Dezember 2008. www.un.org/Depts/german/uebereinkommen/ar61106-dbgbl.pdf [12.12.2011].

Wember, Franz B. (2003): Bildung und Erziehung bei Behinderungen. In A. Leonhardt & F. B. Wember (Hg.): Grundfragen der Sonderpädagogik: Bildung- Erziehung- Behinderung. Ein Handbuch. Weinheim: Beltz, 12-57.

Wocken, Hans (2005): Andere Länder, andere Schüler?: Vergleichende Untersuchungen von Förderschülern in den Bundesländern Brandenburg, Hamburg und Niedersachsen. Forschungsbericht. <http://bidok.uibk.ac.at/download/wocken-forschungsbericht.pdf> [07.11.2011].

Wocken, Hans (2009): Von der Integration zur Inklusion - ein Spickzettel für Inklusion. Gemeinsam leben; Jg. 17, H. 4, S. 216-219.