

Martin Weber

Spiele und Lernen im Gemeinsamen Musikunterricht. Erste theoretische Überlegungen vor dem Hintergrund der Entwicklungslogischen Didaktik Georg Feusers

1. Einleitung

Nicht nur in der Musikpädagogik warten die Themen Inklusion und Integration auf eine didaktisch-konzeptionelle Ausarbeitung. Selbst vor dem Hintergrund der aktuellen schulpolitischen Entwicklung in Richtung „Inklusion“, die vor allem durch die seit März 2009 nun auch für Deutschland verbindliche UN-Konvention vorangetrieben wurde, kann der integrationsdidaktischen Theoriebildung insgesamt immer noch ein „stiefmütterliches Dasein“ attestiert werden, wie Wocken es bereits 1998 ausdrückte (Wocken 1998, S. 37).¹

In der musikpädagogischen Literatur liegen einige Praxisberichte und methodische Hilfen zum Umgang mit ‚großer‘ Heterogenität (insbesondere zum Musikmachen in der Gruppe, z. B. Wagner 2002; Neuse; Schmidt 2002) sowie eine Studie zum gemeinsamen Musikhören (Krebber-Münch 2001) vor. Eine umfassende konzeptionelle Auseinandersetzung mit dem Thema Inklusion, in der das gemeinsame Lernen in der gesamten Spannbreite musikalischer Entwicklungsmöglichkeiten konsequent in den Blick genommen wird, steht noch aus. Betrachten wir inklusiven Musikunterricht als einen

¹ Weitaus mehr Beiträge finden sich zu schulpolitischen und begrifflichen Fragen oder zu Analyse- und Planungsinstrumenten inklusiver Schulentwicklung (vgl. hierzu auch Seitz 2006). Eine Ursache für diese Vernachlässigung sieht Wocken zum einen darin, dass die Integrationsbewegung sich derart mit Rechtfertigungsproblemen auseinandersetzen musste, „daß für eine grundlegende Erörterung von Fragen des Unterrichts einfach keine Zeit übrigblieb“ (1998, 37). Zum anderen stellt Wocken fest, dass die Notwendigkeit einer neu zu konzipierenden integrativen, bzw. inklusiven Didaktik an vielen Stellen (so beispielsweise bei Andreas Hinz) erst gar nicht gesehen wird. „Integrativer Unterricht wurde schlichtweg gleichgesetzt mit gutem Unterricht – und diese Auskunft wurde auch weithin als eine erschöpfende Antwort akzeptiert“ (ebd.).

Unterricht „ohne Rest“ (Rödler u. a. 2009), der die gesamte Heterogenität menschlichen Lebens akzeptiert, so müssen dabei ebenfalls basale Formen des Musiklernens in den Blick genommen werden, um Menschen zu erreichen, die als „geistig schwerst- und mehrfachbehindert“ bezeichnet werden. Die didaktische Kernfrage lautet: *Wie können Kinder und Jugendliche mit höchst unterschiedlichen Lern- und Entwicklungsvoraussetzungen im ‚Gemeinsamen Musikunterricht‘ mit- und voneinander lernen?*

Um dieser Frage weiter nachzugehen, lohnt sich der Blick auf die bislang einzige komplexe Konzeption einer allgemeinen integrativen Didaktik Georg Feusers. Der bis 2005 an der Universität Bremen als Professor für Behindertenpädagogik und bis 2010 an der Universität Zürich als Gastprofessor tätige Erziehungswissenschaftler entwickelte bereits in den frühen 1980er Jahren im engen Zusammenhang mit seinen Integrationsforschungen im Elementar- und Primarbereich (Feuser; Meyer 1987) das Konzept einer „*Allgemeinen Pädagogik und Entwicklungslogischen Didaktik*“. Dieses Gesamtmodell zur Verwirklichung schulischer Integration hat Feuser erstmals 1989 in der Zeitschrift „Behindertenpädagogik“ in seinem gleichnamigen Artikel umfassend dargestellt und seitdem in seinen Grundzügen nicht mehr verändert.² Die zentrale Idee besteht darin, „alle Menschen ohne sozialen Ausschluss und Verweis z. B. in sonderpädagogische Felder und ohne reduktionistische und parzellierte Lernangebote zu unterrichten“ (Feuser 2004, 144). Ganz im Sinne des heutigen internationalen Verständnisses von Inklusion versteht Feuser schulische Integration als

„Unterricht in Klassen, deren Heterogenität nicht nur durch ‚Behinderungen‘, unterschiedliche Entwicklungsniveaus und Lernausgangslagen der Lernenden bedingt ist, sondern auch durch deren andere Sprache, Religion, Nationalität und Kultur“ (Feuser 1999, 40).

Seine Kernvorstellung einer integrativen Pädagogik bringt Feuser auf die vielzitierte Formel:

² Dieser und weitere Aufsätze Feusers sind in der digitalen Volltextbibliothek <http://bidok.uibk.ac.at/> online zugänglich.

„Als integrativ bezeichne ich eine Allgemeine (kindzentrierte und basale) Pädagogik, in der alle Kinder und Schüler in Kooperation miteinander, auf ihrem jeweiligen Entwicklungsniveau, nach Maßgabe ihrer momentanen Wahrnehmungs-, Denk- und Handlungskompetenzen, in Orientierung auf die ‚Zone der nächsten Entwicklung‘, an und mit einem ‚gemeinsamen Gegenstand‘ spielen, lernen und arbeiten“ (Feuser 1995, 168).

Ogleich das Feusersche Modell seit nunmehr 30 Jahren existiert und seine Postulate, wie die nach einem „Spielen, Lernen und Arbeiten am Gemeinsamen Gegenstand“, in sonderpädagogischen, integrations- und inklusionspädagogischen Ausführungen häufig aufgegriffen werden, stehen Beispiele und Auswertungen auf praktischer Ebene noch weitgehend aus.³ Die konzeptionelle Weiterarbeit müsse sich daher, so Feuser in einem Interview mit Köpfer, darauf konzentrieren,

„das theoretische Konstrukt nun in mehreren Transformationsschritten auf die Ebene der unterrichtlichen Durchführung zu bringen [...], damit das Konzept in der Durchführung handhabbarer wird und der Lehrerin bzw. dem Lehrer praktischere Vorgaben zur Unterrichtsgestaltung und -planung gibt“ (Köpfer 2008, 65f.).

Um zu einer theoretischen Weiterarbeit in der Musikpädagogik anzuregen, möchte ich in diesem Beitrag Feusers Integrations-

³ Wocken stellt zwar fest, dass Feusers Ansatz in der wissenschaftlichen Diskussion „breite Beachtung“ erfahren hat und der „Gemeinsame Gegenstand“ zu einem „geflügelten Wort“ geworden ist, bezweifelt jedoch, dass Feusers Theoreme auch immer im intendierten Sinne in die Praxis umgesetzt werden (Wocken 1998, S. 38). In der Musikpädagogik nimmt u. a. Eva Krebber-Münch (jetzt Krebber-Steinberger) in ihrer Studie zum Musikhören im Gemeinsamen Unterricht (2001) expliziten Bezug auf Feuser. Auch Irmgard Merkt (2001) vertritt die Meinung, dass die „Akzeptanz der Unterrichtenden in Bezug auf verschiedene Zugangsweisen der Schülerinnen und Schüler zu ein und demselben Gegenstand [...] Voraussetzung für einen erfolgreichen und befriedigenden gemeinsamen Unterricht“ ist und greift damit implizit Feusers theoretische Vorstellungen auf (Merkt 2001, S. 6).

didaktik vor dem Hintergrund des ‚Gemeinsamen Musikunterrichts‘ analysieren. Zu untersuchen ist, ob das theoretische Modell der ‚Entwicklungslogischen Didaktik‘ im Fach Musik gewinnbringend anzuwenden ist und inwiefern sich Anschlussstellen für eine konzeptionelle Weiterarbeit anbieten. Diesen Fragen möchte ich in vier Schritten nachgehen: Als erstes werde ich zentrale Theoreme der ‚Allgemeinen Pädagogik‘ und ‚Entwicklungslogischen Didaktik‘ herausgreifen und genauer beleuchten, was, angesichts der umfangreichen und voraussetzungsvollen Theorie Feusers, in diesem Rahmen nicht ohne Komplexitätsreduzierung der didaktischen Bausteine gelingen kann. In einem zweiten Schritt werde ich ein, in meinen Augen gelungenes musikpädagogisches Beispiel der inklusiven Praxis aus dem Lernfeld des Musikmachens (Produktion und Reproduktion) vorstellen und daran exemplarisch die herausgearbeiteten Kategorien Feusers veranschaulichen und auf ihren heuristischen Wert prüfen. Mit diesem Brückenschlag in die Musikpädagogik ergeben sich drittens Schnittstellen, aus denen ich mögliche Prinzipien für einen ‚Gemeinsamen Musikunterricht‘ ableiten möchte. Als viertes werde ich dann jene Theoreme aus Feusers Ausführungen diskutieren, die sich angesichts der Spezifika des Musikmachens nicht umstandslos in eine Musikdidaktik implementieren lassen. Perspektiven für die Weiterarbeit werden aufgezeigt.

2. Grundzüge einer Allgemeinen Pädagogik und Entwicklungslogischen Didaktik nach Feuser

2.1 Allgemeine Pädagogik

Feusers ‚Entwicklungslogische Didaktik‘ ist Bestandteil einer von ihm entworfenen ‚Allgemeinen Pädagogik‘. Ausgangspunkt ist zum einen die Kritik und Absage an unser ‚segregierendes‘ Schulsystem, das mit seinen Aussonderungsmechanismen und Homogenisierungstendenzen die grundsätzliche Heterogenität missachtet und als inhuman und undemokratisch dargestellt wird (vgl. Feuser 1989, S. 5). Dagegen fordert Feuser eine integrative Erziehung, Bildung und Unterrichtung aller Kinder und Jugendlicher. Integration sei erst dann erreicht, wenn kein Schüler mehr eine andere Schulform besuchen muss als seine Alterskameraden (vgl. Feuser 1989, S. 17). Allerdings könnten unsere gängigen Formen der schulischen Integration, insbe-

sondere durch ihr Festhalten an unterschiedlichen Lehrplänen (z. B. nach Förder- und Regelschule), den sozialen Ausschluss behinderter Kinder nicht überwinden. Maßnahmen ‚äußerer Differenzierung‘ würden beibehalten und Pädagogik bleibe „selektierend und segregierend“ (Feuser 1999, S. 39).

Vor diesem Hintergrund vertritt Feuser gegenüber dem seines Erachtens inflationär gebrauchten Begriff ‚Integration‘, „der je nach seiner Verwendung alles bezeichnet, was man mit Behinderten und/oder psychisch kranken Menschen macht“ (Feuser 1989, S. 4), eine radikale Position, die „an die Wurzeln unseres Erziehungs- und Bildungssystems reicht“. Feuser geht es um nichts weniger als um eine völlige „Neugestaltung des Erziehungs- und Bildungswesens“, um dem „opportunistischen Missbrauch der Integration“ begegnen zu können. Eine neue, nicht aussondernde humane Pädagogik und eine „für die Persönlichkeitsentwicklung *aller* Kinder angemessene und zuträgliche Schule“ müsse geschaffen werden (ebd., S. 5).

Feuser will daher den Grundstein für eine genuin „Allgemeine Pädagogik“ legen, welche auch auf theoretischer Ebene Regelschulpädagogik, Sonderpädagogik und heilpädagogische Konzepte miteinander vereint.⁴ Unter Berücksichtigung verschiedener Entwicklungs- und Erkenntnistheorien postuliert Feuser eine Pädagogik, die den Menschen „als integrierte Einheit von Biologischem, Psychischem und Sozialem“ betrachtet und lern- und entwicklungspsychologische Gemeinsamkeiten aller Menschen aufzeigt, wodurch eine „defekt- und abweichungsbezogene Atomisierung der als behindert geltenden Menschen“ überwunden werden könne (Feuser 1999, S. 217). Die didaktische und methodische Berücksichtigung der Gesetzmäßigkeiten menschlicher Entwicklung und deren Entsprechung (vgl. Feuser 1989, S. 18) bezeichnet Feuser als „das Tor zu einem integrativen Lernen und Unterricht“ (ebd., S. 25). Vor diesem Hintergrund entfaltet er ein Menschenbild, das die Dichotomie von ‚behindert‘ und ‚nichtbehindert‘ relativiert und Behinderung „im wahrsten Sinne

⁴ Die Expertise einzelner Fachbereiche will Feuser dabei nicht aufgeben. Er betont stattdessen die Bedeutung „des *Kompetenztransfers* zwischen [in] der integrativen Praxis kooperierenden Regelpädagogen/Lehrer, Behindertenpädagoginnen/Sonderschullehrer und Therapeuten“ (1989, S. 22).

des Wortes als soziale Konstruktion“ versteht (Feuser 2004, S. 143), d. h. als ‚Behinderung‘ „*eines Menschen in seiner Lebenstätigkeit, seinem Lernen und in seiner Entwicklung*“ (Feuser 2004, S. 143), „die alles andere als direkt organisch determiniert ist“ (Jantzen 2000, S. 53).

Diese hier in aller Kürze angerissenen Eckpunkte der Theorie einer „Allgemeinen Pädagogik“ erfordern auf unterrichtspraktischer Ebene eine Didaktik, die es ermöglicht, dass Schüler auf allen erdenklichen Entwicklungsniveaus gemeinsam lernen.

2.2 Entwicklungslogische Didaktik

Der Kern der „Entwicklungslogischen Didaktik“ besteht im Wesentlichen aus „vier Momenten im Sinne eines nicht zu unterschreitenden und unveräußerlichen didaktischen Fundamentums“ (Feuser 1996). Zunächst nennt Feuser die Notwendigkeit einer „*Individualisierung*“, die sich an der Biographie und der Entwicklungslogik eines jeden Schülers orientiert. Eine durch diese Individualisierung erfolgende „*Innere Differenzierung*“ stellt das zweite Moment seines Fundamentums dar. Innere Differenzierung bedeutet hier, im Gegensatz zur gängigen Integrationspraxis, eben nicht, dass nach „individuellen Curricula“, etwa nach Haupt-, Gymnasial- oder Förderschullehrplan, getrennt unterrichtet wird. Entwicklungsmöglichkeiten dürften nicht von vornherein durch parzellierte Lernangebote begrenzt werden. Feuser geht es vielmehr um ein gemeinsames „individualisiertes Curriculum“ (vgl. ebd.), an dem Schüler zieldifferent mit ihren je individuellen Möglichkeiten alles lernen dürfen.

Eine dritte Voraussetzung für genuin integrativen Unterricht sieht Feuser in der *kooperativen Tätigkeit*. Ziel sei es, ein wirkliches Klassenkollektiv zu bilden, bei dem jeder Schüler die Möglichkeit erhält, nach seinen je individuellen Stärken und Fähigkeiten einen wichtigen und unverzichtbaren Beitrag in einem Projekt oder Vorhaben zu leisten, „ohne daß dazu jeder alles zu machen und zu können braucht“ (Feuser 1989, S. 45). Dabei betont Feuser, dass *nur* der *Projektunterricht* ein solches kooperatives Lernen zu initiieren vermag. Andere Sozialformen, d. h. jegliche Trennung (beispielsweise nach Leistungsgruppen), lehnt Feuser aufgrund ihrer Gefahr des „Kippens

in Formen äußerer Differenzierung“ ab (ebd., S. 32).

Feusers Akzentuierung des kooperativen Lernens wird vor dem Hintergrund seines Verständnisses von Entwicklung als einem nicht primär vom einzelnen Subjekt ausgehenden Prozesses verständlich. Entwicklung sei vielmehr ein reziproker Verlauf, bei dem in erster Linie der „Komplexitätsgrad des anderen und erst in zweiter Linie die eigenen Mittel und Fähigkeiten des eigenen Systems“ (Feuser 1995, S. 128f.) von entscheidender Bedeutung sind. Zur Identitätsbildung sei der Mensch in besonderer Weise auf den je anderen Menschen angewiesen. Dieses referenzielle Verhältnis sieht Feuser in Bubers *dialogischem Prinzip* „Der Mensch wird am Du zum Ich“ ausgedrückt, dessen soziologische Dimension er durch seine Umformulierung „Der Mensch wird zu dem Ich, dessen Du wir ihm sind!“ (Feuser 2004, S. 146) pointiert.

Gegen Parzellierung und Reduzierung der Bildungsinhalte in einem additiven, unvermittelt nebeneinander existierenden Fächerkanon bringt Feuser als viertes Element die *zentrale Kategorie des „Gemeinsamen Gegenstands“* ein, an dem kooperativ gespielt, gelernt und gearbeitet werden soll.

Der Terminus „Gemeinsamer Gegenstand“ erscheint zunächst irreführend. Denn gemeint ist hierbei eben nicht die alltagssprachliche Bedeutung von Gegenstand; Feuser versteht darunter keinen materiellen Gegenstand oder konkreten Lerninhalt. Vielmehr verwendet er den Begriff im Sinne eines gemeinsamen Projekts, wobei der Gegenstand in erster Linie den zentralen „Prozess“ umfasst, „der hinter den Dingen und beobachtbaren Erscheinungen steht und sie hervorbringt“ (Feuser 1989, S. 32). Zur näheren Bestimmung des Begriffs bezieht sich Feuser v. a. auf die Klafki'schen *Kategorien des „Elementaren“* und *„Fundamentalen“*, die zusammen den „Gemeinsamen Gegenstand“ konstituieren.⁵

⁵ Das Elementare ist in der Theorie Klafkis als Sach- und Sinnelementares zu verstehen und „steht exemplarisch für das Allgemeine, oder es repräsentiert einen strukturierten Sachzusammenhang“ (Kron 2000, S. 123). Das Fundamentale hingegen ermöglicht den Zugang zu allgemeinen Grunderfahrungen und „Prinzipien menschlicher Lebensgestaltung und

Auf unterrichtspraktischer Ebene erörtert Feuser diese Problematik am Beispiel des Projekts Ernährung mit dem zunächst trivial anmutenden Teilvorhaben: „Wir kochen uns einen Gemüseeintopf“. Dabei „ist der ‚gemeinsame Gegenstand‘ weder das vom Wochenmarkt besorgte Rohgemüse [...] und dann der fertige, leckere Gemüseeintopf, sondern der Prozess, der vom ersten zum zweiten Zustand führt – das Kochen, die einwirkende, Veränderungen bewirkende Wärme“ (Feuser 1998, S. 32). Bei dem einen Schüler kann der „Gemeinsame Gegenstand“ nun sinnlich-konkret erfahrbar gemacht werden, z. B. im Zusammenhang mit der Wärmezufuhr auf den eigenen Körper oder durch sensorische Erfahrung der Düfte und Geräusche. Von einem anderen Schüler wird er hingegen logisch-abstrakt angeeignet, so beispielsweise „auf der Ebene der mathematischen Bewältigung der physikalischen und chemischen Vorgänge oder der dazu bestehenden Theoriebildung“ (ebd.). Das Elementare und Fundamentale stellt sich je nach Entwicklungsstand zwar bei jedem Schüler unterschiedlich dar. Die verschiedenen Handlungen der Schüler (ob sinnlich-konkret oder logisch-abstrakt) beziehen sich aber immer auf die jeweils gleiche Grundkategorie und konstituieren auf jedem Erkenntnisniveau das „Elementare“ und „Fundamentale“. „Der gemeinsame Gegenstand ist sozusagen das kleinste gemeinsame Vielfache, das subjektive und soziale Erfahrungen ermöglicht und vor allem im Rahmen von Projektarbeit zu verwirklichen ist [...]“ (Krebber-Münch 2001, S. 36).

Diese hier skizzierten Grundgedanken Feusers entsprechen, um an dieser Stelle bereits eine Brücke in die Musikpädagogik zu schlagen, den didaktischen Überlegungen zur Elementaren Musikpädagogik Juliane Ribkes (1995) und ihrer Forderung nach einer basalen und kindzentrierten Musikerziehung (vgl. Krebber-Münch 2001, S. 36). Wie Feuser geht es Ribke bei ihrer Bestimmung des Elementaren nicht darum, einen Lerngegenstand in kleine Teilelemente zu sezieren und den Lernenden lediglich vereinfachte Inhalte zu präsentieren. „Elementarisierung“ bedeutet für sie vielmehr eine „Freilegung des Grundsätzlichen“ (Ribke 1995, S. 35). Ribke betrachtet

Existenz“ (Richter 1996, S. 37) wie beispielsweise „das Politische“, „das Ästhetische“ oder „das Technische“.

das Elementare als eine „nicht weiter rückführbare Entität“, die einem Sachbereich im Sinne seiner „Grundsubstanz“ zugrunde liegt (ebd.). Sie nennt „strukturell-intellektuelle, emotional-motivationale, sensorische, bewegungs-differenzierende und sozial-empathische Faktoren“, die sich zu einem „künstlerischen Grundverhalten verbinden, das eben – wenn es sich mit hoher motorischer Geschicklichkeit paart – auch eine künstlerische Persönlichkeit auf hohem Ausübungsniveau charakterisiert“ (ebd., S. 38).

Nachdem nun der äußere Rahmen des didaktischen Fundaments abgesteckt wurde, stellt sich die Frage nach der konkreten Unterrichtsplanung und -durchführung. Feuser entwirft hierzu als Auswahl-, Begründungs- und Planungsinstrument ein didaktisches Modell, das sich zum einen an Klafkis didaktischen und bildungstheoretischen Überlegungen orientiert und zum anderen zentrale Theoreme der Tätigkeitstheorie der Kulturhistorischen Schule einbezieht. Dabei verbindet Feuser drei Analyseeinheiten zu einem *dreidimensionalen didaktischen Feld*, das ich im Folgenden vorstellen möchte.

2.3 Didaktische Konkretisierung: Das dreidimensionale didaktische Feld

2.3.1 Analyse der Sachstruktur

Die Sachstrukturanalyse bezieht sich auf die Analyse des Aufbaus, der Beziehungsverhältnisse und der Tiefenstrukturen exemplarischer (Klafki) Lerngegenstände und Wissenschaftsbereiche, die in einem Projekt relevant werden. Ziel ist v. a. eine *vertikale Anordnung der Sachstruktur*: Ausgehend vom fundamentalen und elementaren Kern eines Sachgegenstandes werden Inhalte von unten nach oben, also in zunehmender Komplexität derart strukturiert und zugänglich gemacht, dass der Unterricht tatsächlich allen Entwicklungsniveaus gerecht werden kann und auf jeder Wahrnehmungs-, Denk- und Handlungsstufe Bildungsprozesse ermöglicht.

„Der selbst von Lehrern in Integrationsklassen kaum zu vollziehende Sprung ins kalte Wasser ist es, den Unterricht ausgehend von dem Schüler mit dem niedrigsten Entwicklungsniveau zu planen und dann bis in die Bereiche

seiner wissenschaftlichen Fassung hinein auszudifferenzieren. So werden (in den klassischen Mustern gefasst) Schwerstbehinderter und Gymnasiast miteinander effektiv lernen können“ (Feuser 1989, S. 40).

Feuser wendet sich gegen eine „bis heute noch weitgehend ungebrochen[e] [...] eindimensionale Orientierung der Pädagogik an der Inhaltsseite des Unterrichts“ (Feuser 2004, S. 147). Eine einseitige Ausrichtung allen Unterrichtsgeschehens an der Sach- und Dingwelt sei in Anbetracht der Tatsache, „dass diese sozusagen nur nach Maßgabe ihrer innerpsychischen Repräsentation in unserer Wahrnehmung, unserem Denken und Bewusstsein ihre bedeutungsmäßige Gestalt gewinnen, ein Paradoxon“ (Feuser 1989, S. 28). Vielmehr sei die Sachstruktur „nach Maßgabe der vom Tätigkeitsniveau des lernenden Subjekts her möglichen Auseinandersetzung in Wahrnehmung und Denken in Lehr- und Lernsequenzen aufzubereiten“ (ebd., S. 33). Nicht die Inhaltsseite dürfe die Führungsgröße bei der Unterrichtsplanung und -durchführung darstellen, sondern vielmehr der lernende Mensch (vgl. Feuser 2004, S. 146). Von daher stellt Feuser der Analyse der Sachstruktur (auf der Objektseite) die *Analyse der Tätigkeitsstruktur* (Entwicklungs- und Lerngeschichte eines jeden Schülers auf der Subjektseite) als gleichwertig gegenüber.

2.3.2 Analyse der Tätigkeitsstruktur

Betrifft die Analyse der Sachstruktur die inhaltlichen Aspekte des „Gemeinsamen Gegenstands“, so bezieht sich die Tätigkeitsstrukturanalyse auf die Entwicklungsdimensionen eines jeden Schülers. Feuser akzentuiert in diesem Feld insbesondere drei Momente der sowjetischen Psychologie der Kulturhistorischen Schule⁶, die

⁶ Die sogenannte *Kulturhistorische Schule* ist eine ursprünglich psychologische Konzeption, die in den 1920er Jahren aus Kritik an der damaligen Psychologie (insbesondere an der behavioristischen und humanistisch-idealistischen Psychologie) in der Sowjetunion gegründet wurde. Kern der kulturhistorischen Theorie ist die Idee, dass die Entwicklung der menschlichen Psyche nur im Kontext der Kultur und der gesellschaftlich-historischen Entwicklung zu betrachten ist. Der Ursprung unserer höheren geistigen Funktionen (Fähigkeiten, Bewusstsein, Persönlichkeit) sei phylo-

hier kurz skizziert werden sollen: a) Die Kategorie der Tätigkeit, b) die der „Zone der nächsten Entwicklung“ sowie c) die der „dominierenden Tätigkeit“.

a) Der *Begriff der Tätigkeit* wird als ein besonderes Wesensmerkmal des Menschen beschrieben. In ihr stellt der Mensch eine aktive Beziehung zwischen sich und seiner Umwelt her (vgl. Dobrynin 1974, S. 160) und eignet sich die jeweiligen gesellschaftlichen Erfahrungen und Leistungen (vermittelt über sog. kulturelle Werkzeuge wie die Sprache, Symbolsysteme, Kunstwerke etc.) vergangener Generationen an. Dabei wird die Bedeutung von gemeinsamer und kooperativer Tätigkeit besonders hervorgehoben.⁷

b) Vygotskij hat diese Überlegungen mit seinem (mittlerweile in der Pädagogik durchaus populären und methodisch vielfach weitergedachten) *Modell der „Zone der nächsten Entwicklung“* in der ersten Hälfte des letzten Jahrhunderts für pädagogisch-diagnostische Zusammenhänge fruchtbar gemacht. Vygotskij unterscheidet für jedes Niveau der psychischen Entwicklung zwei Phasen: Die „*Zone der aktuellen Entwicklung*“ kennzeichnet das, was ein Kind bereits alleine, also ohne Unterstützung und Hilfe, bewältigen kann und beschreibt damit seine momentanen Wahrnehmungs-, Denk- und Handlungskompetenzen (vgl. Feuser 1989, S. 30). Die „*Zone der nächsten Entwicklung*“ hingegen entspricht den Aufgaben, die das Kind durch äußere Unterstützung und Kooperation zur Entwicklung

wie ontogenetisch in der Sozialgeschichte und im sozialen Umgang mit anderen Menschen zu suchen und keinesfalls biologisch in uns angelegt. Menschliche Psyche entsteht, der Theorie zufolge, nur im Rahmen aktiver Aneignungsprozesse in der gemeinsamen Tätigkeit.

⁷ Aneignung in der Tätigkeit durchläuft nach Vygotskij zwei Stadien: Jede psychische Funktion erscheint zunächst auf der interpsychischen Ebene zwischen Kooperationspartnern *in der gemeinsamen, kooperativen Tätigkeit* und geht dann über Aneignungsprozesse auf eine innere intrapsychische Ebene über (vgl. Giest; Lompscher 2006, S. 23). In diesem Sinne definiert auch Feuser Tätigkeit als eine Struktur, „in der sich die Funktion der Spiegelung seiner selbst im anderen, das Werden des ICH am DU durch die Realisierung der sinnlich-vitalen Bedarfe schon auf der Ebene der Biokommunikation als basale, das menschliche Sein konstituierende Momente vollzieht“ (Feuser 1989, S. 33).

neuer Handlungsziele herausfordern (vgl. Hoffmann 2008, 190). Die „Zone der nächsten Entwicklung“ gestattet es einem Kind, durch Kooperation mehr zu tun, als es bereits kann. Und dem Lehrer gestattet sie einen diagnostischen Blick auf die „potentielle Entwicklung“ (Hansen 2010, 18), d. h. einen Blick auf das, was ein Schüler später alleine kann. Der diagnostische Blick richtet sich in der Feuser'schen Tätigkeitsstrukturanalyse sowohl auf das aktuelle Tätigkeitsniveau eines Schülers als auch auf die Entwicklungspotenziale, sprich die noch zu erreichenden Tätigkeitsniveaus. Dies führt uns zu der Frage, wie Feuser die einzuschätzenden Tätigkeitsniveaus definiert und welches Entwicklungsmodell er zugrunde legt.

c) Zur genaueren Bestimmung der Analyse der Tätigkeitsstruktur bezieht sich Feuser auf das *Modell der „dominierenden Tätigkeit“*. In der kulturhistorischen Psychologie wird dieses Entwicklungsmodell als vertikale Abfolgelinie menschlicher Tätigkeit verstanden, die „auf immer höher organisierte und differenzierte Abbilder von Welt“ (Feuser 1989, S. 26) gerichtet ist. Mit Rekurs auf Leont'evs, Petrowskis sowie Jantzens Weiterentwicklung der Theorie zu einem vereinheitlichenden Modell der Entwicklung nennt Feuser (1989, S. 30) folgende Stufen: (1) *Perzeption* (Aktivierung angeborener sensorischer Handlungsschemata), (2) *Manipulation* (Gegenstände werden willkürlich untersucht, z. B. durch Betrachten, Belutschen), (3) *Gegenständliche Tätigkeit* (die gesellschaftlichen Bedeutungen von Gegenständen werden erkannt: Ein Stuhl ist zum Sitzen da, ein Löffel zum Essen u. s. f.), (4) *Spiel* (weitgehend zweck- und belastungsfreie ‚semantische Aneignung‘ der Welt), (5) *Lernen* (‚operative Aneignung‘ von Welt mit dem bewussten Motiv sich Wissen und Fertigkeiten anzueignen) und schließlich (6) *Arbeit* (Lebensplanung und Berufswahl) (vgl. Jantzen 1987, S. 199ff.; Dobrynin 1974).⁸

Diese Stufen der „dominierenden Tätigkeit“ dienen Feuser als grobes Raster zur Bestimmung des aktuellen Tätigkeitsniveaus und fungieren als Orientierungslinie für Lehrer und Erzieher. In Verbindung mit der Analyse der Sachstruktur lautet die didaktische Frage der Tätigkeitsstrukturanalyse: Welche der in einem Projekt vertikal nach

⁸ Zur genaueren Ausführung und zum Vergleich mit den Entwicklungsmodellen von Piaget und Spitz etc. siehe v. a. Jantzen (1987).

zunehmender Komplexität ermittelten Inhalte, Interaktionsformen und Handlungsmöglichkeiten kann ein Schüler mittels seiner Wahrnehmungs-, Denk- und Handlungsmöglichkeiten (im Sinne der „dominierenden Tätigkeit“) erfassen? Welche der Inhalte lösen Bildungsprozesse aus, bahnen ein höheres Erkenntnis- und Entwicklungsniveau an (im Sinne der „Zone der nächsten Entwicklung“) und sind damit „entwicklungsinduzierend“ (Feuser 2004)?

2.3.3 Analyse der Handlungsstruktur

Betrifft die Tätigkeitsanalyse die langfristige Zeitdimension (Tätigkeitsarten von der Geburt bis ins Erwachsenenalter), so geht es Feuser in der Analyse der Handlungsstruktur um die kurz- bis mittelfristige Zeitdimension der individuellen Entwicklung, genauer gesagt, um die Aneignungsprozesse der Lerngegenstände mittels zielgerichteter Handlungen (vgl. Pitsch 2002, 125).⁹ Die Analyse der Handlungsstruktur beschreibt dabei in operationalisierter Weise die verschiedenen Möglichkeiten der Lernhandlungen, die sich unter Rücksichtnahme der didaktisch-medialen und der lernbezogenen bzw. therapeutischen Strukturhilfen an einem „Gemeinsamen Gegenstand“ ergeben (vgl. Feuser 1989, S. 29) und „dem Lehrer als Orientierung für die Auswahl unterrichtlicher Methoden dienen können“ (Pitsch 2002, S. 111). Eingeschätzt werden somit die *konkreten Handlungsfähigkeiten und Handlungsmöglichkeiten* einzelner Schüler bezüglich der Aneignung eines in der Sachstrukturanalyse untersuchten Lerngegenstandes. Folgende Fragen stehen im Mittelpunkt des didaktischen Interesses: Mittels welcher Handlungen kann sich ein Schüler einen „Gemeinsamen Gegenstand“ seinem Tätigkeits-

⁹ *Tätigkeit* gilt in Feusers Ausführungen mit Bezug zur Tätigkeitstheorie im Gegensatz zur *Handlung* als eine umfassende Kategorie. Ihr liegen bestimmte Motive zugrunde, die unser Leben z. B. über einen größeren Zeitraum hin (bewusst oder unbewusst) antreiben (beispielsweise die Tätigkeit des Musiklehrens mit der Motivation des Gelderwerbs o. ä.) (vgl. Jünger 2010, S. 136). Mit *Handlungen* sind hingegen bewusste und zielgerichtete Abschnitte einer Tätigkeit gemeint. Stroh (u. a. 1984) und Jünger (2010) haben den Versuch unternommen, die Kategorien der Tätigkeit auch für die Musikpsychologie und Musikpädagogik fruchtbar zu machen.

niveau entsprechend aneignen? An welchen Stellen sind Unterstützungs- und Strukturierungshilfen notwendig?

Zur didaktischen Analyse der Handlungsstruktur verweist Feuser auf das von Galperin in den 1950er und 60er Jahren entwickelte Modell der Interiorisation, welches eine systematische Ausarbeitung des oben beschriebenen Bereichs der Zone der nächsten Entwicklung darstellt (vgl. ebd., S. 95). Interiorisierung bedeutet Verinnerlichung und beschreibt den etappenweisen Übergang von einer gegenständlichen Handlung in die innere Vorstellung. In diesem Lern- bzw. Aneignungsprozess können drei übergeordnete Handlungsfolgen unterschieden werden, die ich im Folgenden kurz skizzieren möchte.

In einer *1. Orientierungsphase* (Schaffung einer Orientierungsgrundlage) steht zunächst die Motivierung zu sowie das Erfassen der Anforderungen einer Aufgabe und eines zu lösenden Problems im Mittelpunkt. Es folgt die eigentliche *2. Handlungsausführung* (Arbeitshandlung). In dieser wird eine praktische Handlung mit äußeren Gegenständen schrittweise zu einem „Denkakt“ (Hansen 2010, S. 106) verinnerlicht. Der Weg vom äußeren Handeln zum Denken in Begriffen, Zahlen und Vorstellungen verläuft in verschiedenen Etappen: Zu Beginn wird eine Handlung mit konkreten Gegenständen oder deren materialisierter Form (z. B. Bildkärtchen oder Modelle) ausgeführt (a. materielle oder materialisierte Handlung), wobei die Handlung sprachlich genau begleitet und instruiert wird (b. lautsprachliche Handlung). Als nächstes erfolgt die Handlung auf der Etappe des „äußeren Sprechens“ (c. äußere Sprache für sich). Hier reguliert die Sprache „nicht mehr nur das konkrete Tun, sondern wird zum abstrahierenden Träger der Handlung“ (ebd.). Die äußere Stütze wird dabei immer mehr zurückgenommen, bis die sprachliche Reproduktion der Handlung ohne Bezug auf die ursprünglichen Gegenstände erfolgen kann. Schließlich lösen Wörter und Zahlen die bildhafte Vorstellung immer mehr ab und die Handlung muss nicht mehr lautsprachlich verbalisiert werden (d. innere Sprache). Sie wird schließlich zu einem Mittel des Denkens (e. Denken) (vgl. Pitsch 2002, S. 106). Als letzte Handlungsfolge nennt Galperin die *3. Kontrollhandlung*, die eine regulierende Kontrolle der Handlungen im Sinne eines Ist-Soll-Vergleichs ermöglicht (vgl. ebd., S. 107).

Die von Feuser übernommenen Galperinschen Etappen sollen durch die Gliederung der Aneignungsvorgänge in einzelne Handlungsetappen ein tieferes Verständnis des Lernprozesses einzelner Schüler bieten. Feuser versteht das Modell insbesondere als ein Analyseinstrument, das im Sinne des Modells der „Zonen der nächsten Entwicklung“ diagnostische Kriterien zur Einschätzung individueller Lernniveaus in einer unterstützenden Lernsituation bereitstellt. Im gemeinsamen Handeln kann eingeschätzt werden, auf welcher Handlungsetappe ein Schüler gerade tätig ist. Dies ermöglicht die zielgerichtete Planung weiterer Handlungshilfen (beispielsweise durch das Operieren mit Bildkarten) oder bei Lernschwierigkeiten einen Rückgriff auf frühere Etappen.

Zusammenfassend kann mit Feusers dreidimensionalem didaktischen Feld die folgende Frage beantwortet werden: Welche möglichen Inhalte in einem Projekt (die ich in der Sachstrukturanalyse ermittelt und, ausgehend vom Elementaren und Fundamentalen, vertikal aufgestellt habe) bahnen bei den einzelnen Schülern mit welchen Handlungen/Handlungsschritten/-hilfen (Handlungsanalyse) auf welchem Entwicklungsniveau (Tätigkeitsstrukturanalyse) ein höheres Wahrnehmungs-, Denk-, und Handlungsniveau an? Im Zentrum der didaktischen Analyse steht nicht der Unterrichtsinhalt, sondern vor allem die Frage des Entwicklungsanreizes einzelner Schüler. Durch das grundsätzlich zieldifferente Denken ist die Dichotomie von Behindert und Nichtbehindert zumindest für didaktische Entscheidungen obsolet.

3. Reflexion der Entwicklungslogischen Didaktik vor dem Hintergrund musikalischen Lernens

Viele theoretische Bausteine der „Entwicklungslogischen Didaktik“ sind der musikpädagogischen Diskussion nicht neu. So wurden z. B. die Klafki'schen Theoreme des Elementaren und Fundamentalen u. a. durch Richter (1996) diskutiert, die Frage nach der kategorialen Bildung und den epochaltypischen Schlüsselproblemen im Musikunterricht durch Amrhein (z. B. 1997) aufgegriffen oder Theoreme der kulturhistorischen Theorie durch Stroh (1984) in die Musikpsychologie und Musikpädagogik eingeführt. Weitere Überschneidungen finden sich, wie bereits angesprochen, in den didak-

tischen Überlegungen zur Elementaren Musikpädagogik von Juliane Ribke (1995). Ob diese in der Feuser'schen Konstellation plausibel und überzeugend anzuwenden und zu einem Gesamtkonzept zusammenzuführen sind, kann an dieser Stelle nicht geklärt werden. Vielmehr sollen nun im Folgenden allgemeine Fragen und Überlegungen zur Übertragbarkeit dieser Konzeption in die Domäne Musik diskutiert werden sowie mögliche Orientierungspunkte für eine inklusive Musikpädagogik. Doch zunächst werde ich den Blick auf ein Praxisbeispiel richten, das bereits wertvolle musikpädagogische Anregungen im Sinne der Theorie Feusers bietet.

3.1 Ein Blick auf die Praxis: „Just Fun“

Ein Beispiel für gelingendes inklusives Musikmachen ist m. E. die *integrative Band „Just Fun“*. Die Bandarbeit der Gruppe „Just Fun“ an der Musikschule Bochum unter der Leitung von Claudia Schmidt (z. B. Neuse; Schmidt 2002) zeigt, wie ein Musikmachen auf völlig unterschiedlichen Niveaus auch im ‚Gemeinsamen Musikunterricht‘ gestaltet werden kann.¹⁰ Die Gruppe ist äußerst heterogen. So finden sich unter den Musikern Musiklehrer, Studenten sowie Schüler aus Regel- und Förderschulen. Schmidt begegnet dieser Unterschiedlichkeit der Bandmitglieder bei jedem Stück mit einem *individualisierten Grundarrangement*. Jeder Spieler erhält eine auf ihn maßgeschneiderte Stimme, die so konzipiert wurde, dass er seinen Fähigkeiten entsprechend partizipieren kann und dabei maximal gefordert wird. Claudia Schmidt entwirft aber keinesfalls fertige Sheets, d. h. es werden nicht einfach nur Noten verteilt und jeder spielt dann ausschließlich das, was notiert ist. Vielmehr geht die Band mit der Basisstruktur des Arrangements und den einzelnen individuellen Stimmen spielerisch und improvisierend um. Das Ausgangsarrangement bleibt immer flexibel, wobei der eigentliche Kompositionsprozess sozusagen erst während der Proben stattfindet. Die Bandarbeit beinhaltet demnach eine große Offenheit: Claudia Schmidt lässt improvisieren, beobachtet, hört zu und fordert nicht ihre eigenen musikalischen Ideen ein. Im Mittelpunkt stehen v. a. die

¹⁰ Siehe hierzu auch die beiliegende DVD des Diskursbands 21 (2007). Hier findet sich ein kleiner Film über die Band „Just Fun“, den Thomas Greuel für die Jahrestagung der GMP 2006 gedreht hat.

individuellen Musiker und ihr individueller Umgang mit dem Material. Ein weiteres wichtiges Moment der Bandarbeit ist die *Heranführung der Musiker an freie und gebundene Improvisation*. Jedes der Bandmitglieder soll lernen, sich auf seinem Niveau möglichst frei musikalisch auszudrücken. So stehen freie Posaunen- und Mundharmonikasoli neben herkömmlichen Saxophonsoli (vgl. Neuse; Schmidt 2002, S. 79), wobei auch assoziative Handlungsweisen (Tanzen, sich Bewegen) eingebaut werden. Insbesondere Prinzipien des dialogischen Lernens sind hier erkennbar. In musikalisch improvisierten Dialogen erhalten die Musiker die Möglichkeit mit- und voneinander zu lernen. Sie imitieren, variieren und kontrastieren musikalische Gesten und Motive ihrer Dialogpartner. An der Heterogenität der Gruppe profitieren alle Mitglieder. So stellt Claudia Schmidt im Interview mit Thomas Greuel (siehe die beiliegende DVD des Diskursbandes 21) fest:

„Völlig unterschiedliche Musiker sind in der Band. Die einen spielen schon seit Jahren Saxophon und improvisieren wie der Teufel und die anderen denken sich, das würde ich auch gerne machen und probieren heimlich ein bisschen auf ihrem Instrument aus. Und mittlerweile improvisiert die Band. So entwickelt sich immer wieder etwas Neues, auch für die Leute, die schon seit Jahren improvisieren“.

Auch zunächst ängstliche, gehemmte oder ‚verkopfte‘ Bandmitglieder können nach und nach die selbstverständliche Lockerheit und Spielfreude anderer Spieler internalisieren (vgl. ebd.).

Die hier dargestellte Arbeitsweise der Band „Just Fun“ entspricht durchaus den Grundgedanken der oben beschriebenen Theorie Feusers. In Kooperation wird auf dem je eigenen musikalischen Entwicklungsniveau ein gemeinsames Musikstück erarbeitet. Alle Musiker handeln dabei als gleichberechtigte Partner in einem Bandprojekt. Jede Stimme, auch wenn es sich um ein Spiel auf einem Ton oder um atmosphärische Klänge handelt, erhält im Gesamtklang ihre Berechtigung und bekommt im Zusammenspiel mit den anderen Musikern einen musikbezogenen Sinn (vgl. Neuse; Schmidt 2002, 76). Bei diesem Vorgehen bezieht sich Schmidt auch implizit auf Feuser:

„Ein Miteinander bedeutet nicht das Warten auf die Schwächsten – jeder hat das Recht auch innerhalb des übergeordneten Ganzen [...] gefördert zu werden. Mit Hilfe innerer Differenzierung kann ‚jede beteiligte Person nach Maßgabe ihrer Wahrnehmungs-, Denk- und Handlungskompetenzen‘ (Feuser 1990) mitarbeiten. Für das gemeinsame Musizieren bedeutet dies, dass jeder Mitspieler sich auf der Ebene seines Leistungsstandes einbringen kann. Das Orchester erklingt nur mit verschiedenen Stimmen als Ganzes, es sollten nicht alle die ersten Geige spielen. Im Zusammenspiel müssen darum auch nicht alle das gleiche Niveau haben, um zu einem befriedigenden Klangergebnis zu kommen“ (ebd.).

Die angepassten Stimmen sind einerseits für jeden einzelnen Musiker spielbar, so dass sich jeder dem Gesamtklang hingeben und „selbstverständlich“ musizieren kann (Wagner 2002). Andererseits bieten sie einen realistischen „Lernanreiz“ (Lernen auf der „Zone der nächsten Entwicklung“). Verschiedene Lieder und Songs, an denen zieldifferent gearbeitet wird, bilden insgesamt den gemeinsamen Lern-, beziehungsweise Projektinhalt. Sie sind sozusagen, um im Beispiel Feusers zu bleiben, das musikpädagogische Pendant zum „Gemüseeeintopf“. An diesen Liedern werden auf jedem Fertigkeitenniveau elementare wie fundamentale Prinzipien der künstlerischen Arbeit erfahrbar, die auf jedem Niveau der musikalischen Entwicklung einen zentralen Stellenwert für den Umgang mit Musik haben und damit den „Gemeinsamen Gegenstand“ konstituieren. Mit Bezug zu Ribke (1995, S. 31) könnten diese Prinzipien für verschiedene musikbezogene Ebenen expliziert werden: Auf einer *kognitiven Ebene* im Umgang mit musikalischen Strukturen, mit Formen, mit melodischen und rhythmischen Mustern etc. kann die Einsicht erfolgen, dass einer musikalischen Aussage bestimmte Gestaltungskriterien zugrunde liegen und dass Motive und Themen eine Gestaltcharakteristik haben, die mehr als eine bloße Aneinanderreihung von Tönen ist. Auch elementare Bewegungserfahrungen und die Koordination der Bewegungs- und Feinmotorik oder der Kraft- und Schnelligkeitsdosierung im *motorischen Bereich* sowie das Einander-Zuhören, das Akzeptieren anderer Ideen, das Hervortreten

und Sich-Anpassen als *soziale Komponente* werden auf jedem (musikalischen) Entwicklungsniveau erfahrbar (vgl. ebd., S. 32).

3.2 Folgerungen für einen ‚Gemeinsamen Musikunterricht‘

Aus der allgemeinpädagogischen Theorie Feusers und aus der Praxisanalyse der integrativen Bandarbeit „Just Fun“ möchte ich an dieser Stelle vier Punkte festhalten, die m. E. für einen ‚Gemeinsamen Musikunterricht‘ von besonderer Bedeutung sind und für einen adäquaten musikpädagogischen Umgang mit heterogenen Gruppen besonders akzentuiert werden sollten. Dabei werde ich exemplarisch bei dem Lernfeld Musikmachen (Produktion und Reproduktion) bleiben.

3.2.1 Zur Bedeutung von Individualisierung und Binnendifferenzierung als Antwort auf Heterogenität

Im Musikunterricht sind die Lernvoraussetzungen der Schüler vermutlich so verschieden wie in kaum einem anderen Fach. Musik ist ein wichtiger Teil unseres gesellschaftlichen und kulturellen Lebens, mit dem Menschen jedoch in unterschiedlichem Ausmaß in Berührung kommen. Die individuellen musikalischen Sozialisationsgeschichten der Schüler bewirken höchst unterschiedliche Lernvoraussetzungen im Musikunterricht und zwar „auch dann, wenn es sich dabei um relativ altershomogene Lerngruppen handelt“ wie Greuel (2007, S. 25) mit Rekurs auf entwicklungspsychologische Erkenntnisse feststellt. Was bereits für den Regelunterricht gilt, wird in inklusiven Gruppen unmittelbar sichtbar. Ein aufbauendes und zielgleiches Lernen im Gleichschritt ist hier obsolet. Bleiben wir beim Lernfeld des Musikmachens im Unterricht, so müssten für das instrumentale Spielen nach vorgefertigten Noten und u. U. ebenso für die gängige Praxis des einstimmigen Singens alternative differenzierende Methoden gefunden werden.¹¹ Mit dem Beispiel „Just Fun“

¹¹ Bzgl. der individuellen Singfähigkeit der Schüler einer Grundschule beobachten Greuel und Horst (2011) eine große Heterogenität. So liegt bei einigen Kindern die untere Singgrenze beim Ton es', wobei „für andere die obere Singgrenze aber schon bei f' beginnt“ (S. 82). Dies zeigt, dass generalisierende Aussagen zum Singen in bestimmten Altersgruppen („Schulanfänger singen im Tonraum von d' – d''“) selbst für den Regel-

wurde eine Möglichkeit der Individualisierung und Binnendifferenzierung aufgezeigt. Die hier genannte Methode des Erstellens eines individualisierten Arrangements, das den tatsächlichen musikalischen Fähigkeiten und Fertigkeiten der Schüler entspricht, wird m. E. einen zentralen Stellenwert für reproduktives Spielen im ‚Gemeinsamen Musikunterricht‘ bekommen müssen.¹² Ergänzen möchte ich, dass im Sinne des Prinzips der Kooperation und Partizipation die Schüler an der Erstellung des gemeinsamen Arrangements beteiligt werden müssten. So sollten in der schulischen Praxis auch Mitglieder der Gruppe z. B. die Aufgaben und Funktionen des Bandleaders übernehmen (beobachten, hören, beraten, dirigieren, Erstellen von offenen Partituren, Sheets, Ablaufpläne, grafische Notationen o. ä.).

Konkrete Ideen und Anregungen für das individualisierte Arrangieren sowie für das Musikmachen in heterogenen Gruppen bieten u. a. Wagner (2002), Probst; Schuchhardt; Steinmann (2006), Greuel; Szczepaniak (2007) sowie (mit Blick auf das Singen im Unterricht) Greuel; Horst (2011).

3.2.2 Bedeutung von Diagnose als Grundlage für binnendifferenzierten Musikunterricht

Bevor ein Lehrer individualisierte Stimmen arrangiert, muss er die Möglichkeiten der einzelnen Schüler erst einmal kennen. Innere Differenzierung bedarf daher „einer diagnostischen Grundlage, wenn sie nicht willkürlich bleiben soll“ (Greuel; Horst 2011, S. 70). Auch Feuser fordert in seiner „Entwicklungslogischen Didaktik“ eine am Entwicklungsniveau orientierte Diagnostik, die sich methodisch an

unterricht obsolet sind (vgl. ebd.). In inklusiven Klassen wird man vermehrt Kinder antreffen, die Sprech- oder Sprachschwierigkeiten haben oder wohlmöglich nichtsprechend sind. Um alle Kinder im ‚Gemeinsamen Musikunterricht‘ partizipieren zu lassen, ist gerade hier methodische Kreativität unumgänglich. Didaktische und methodische Hinweise zur Differenzierung findet man insbesondere in der sonderpädagogischen Musikerziehung (z. B. Probst; Schuchhardt; Steinmann 2006).

¹² D. h. nicht, dass das einstimmige Singen nun völlig verbannt werden sollte. Dies betrifft v. a. Unterrichts- und Schulsituationen wie Feste, Rituale u. ä. Die genannten Methoden sind nicht ausschließlich zu sehen, sollten jedoch besonders akzentuiert werden.

Vygotskijs Modell der Zonen der Entwicklung orientiert und als Basis didaktischer Entscheidungen fungiert (vgl. Feuser 2004, S. 148). Wie diese Diagnostik in der „Zone der nächsten Entwicklung“ genau aussehen soll, bleibt bei Feuser jedoch recht unpräzise. Das professionell diagnostische Vorgehen der Bandleiterin Claudia Schmidt auf der anderen Seite ist einer langen Praxiserfahrung geschuldet und entsteht meist intuitiv aus Beobachtungen und musikalisch-pädagogischer Interaktion mit den Teilnehmern. Es gilt also, diagnostische Vorgehensweisen didaktisch zu präzisieren und methodisch zu operationalisieren. Ziel sollte es sein, eine grundlegende Orientierungsgrundlage für professionelles musikdiagnostisches Handeln zu bieten und allen Lehrenden zugänglich zu machen.

Ein Modell, das konkrete Anregungen für eine Diagnostik im ‚Gemeinsamen Musikunterricht‘ bietet, ist Thomas Greuels Theorie einer musikpädagogischen Diagnose (u. a. 2007). Zum einen sucht Greuel nach prozess-diagnostischen Vorgehensweisen, die geeignet sind, individuelle musikbezogene Fähigkeiten und Fertigkeiten unter schulischen Bedingungen realistisch und praktikabel zu erfassen. Zum anderen fragt er nach der sinnvollen Berücksichtigung dieser individuellen Voraussetzungen und Möglichkeiten einzelner Schüler im Musikunterricht. Verschiedene heuristische Verfahren hat Greuel bereits entwickelt und erprobt. So existieren, neben spielerischen Tests zur Erfassung der Audiationsfähigkeit bei Vorschulkindern und (digitalen) Fragebögen für Schulkinder der Primar- und Sekundarstufe, auch bereits diagnostische Verfahren zur Einschätzung von Instrumentalisten und Sängern, die den Weg von der musikpädagogischen Diagnose zum individualisierten musikalischen Arrangement nachzeichnen (vgl. Greuel; Szczepaniak 2007; Greuel; Horst 2011). Greuels heuristische Diagnosemodelle sind jedoch v. a. auf den Unterricht in Regelschulen ausgerichtet. Für eine Anwendung im inklusiven Musikunterricht muss noch stärker als bisher die große Spannbreite an musikbezogenen Fertigkeiten und Fähigkeiten (auch auf einer basalen Lern- und Entwicklungsebene) in den Blick genommen werden. Feusers dreidimensionales didaktisches Feld könnte hier insofern Anregungen bieten, als es seine diagnostische Frage nicht nur auf die einzelnen Handlungsmöglichkeiten der

Lernenden an einem bestimmten Lerngegenstand richtet, sondern grundsätzlich auch die Frage nach den jeweiligen Entwicklungsniveaus stellt.

3.2.3 Improvisation als geeigneter Lerngegenstand für ‚Gemeinsamen Musikunterricht‘

In der Bandarbeit der Gruppe „Just Fun“ spielt der freie und improvisatorische Umgang mit Musik eine wichtige Rolle, um Ausdrucksmöglichkeiten auf fast jedem musikalischem Niveau zu ermöglichen. Auch in der musikpädagogischen Literatur wird häufig Improvisation (und die mit ihr verwandten Praktiken Klangexperiment, Exploration, Erfinden von Musik o. ä.) als geeigneter Projektgegenstand für den ‚Gemeinsamen Musikunterricht‘ genannt. So spielt beispielsweise in Roschers Konzeption der „Polyästhetischen Erziehung“ die Integration der Mitwirkenden (Menschen mit und ohne Behinderung, mit Migrationshintergrund etc.) bei fächerübergreifenden Improvisationsprojekten eine zentrale Rolle (vgl. Eckhardt 1995, S. 59ff.). Besonders in musikdidaktischen Konzeptionen zu Beginn der 1970er Jahre galt Improvisation als ein wichtiger Lerngegenstand zur Verwirklichung von Chancengleichheit: Improvisation (insbesondere mit Geräuschen und Klängen) wurde als ein Verfahren angesehen, das es z. B. durch den Verzicht auf traditionelle Notenschrift ermöglicht, „Teilnehmer mit unterschiedlichen Vorkenntnissen und Vorlieben und mit verschiedener musikalischer Herkunft wie auch solche ohne musikalische Ausbildung in die Arbeit an einem Projekt“ einzubinden (Eckhardt 1995, S. 70). ‚Behinderung‘ kann in diesem Zusammenhang als ein weiterer ‚normaler‘ Aspekt der ohnehin bestehenden Heterogenität ergänzt werden. Ihre exemplarische Bedeutung für den Unterricht (im Sinne Klafkis) und zugleich ihre integrierende Wirkkraft entfaltet Improvisation auch deshalb, weil sie einerseits „ein zentrales Merkmal musikalischer Praxis in den meisten musikalischen Kulturen“ darstellt und andererseits „selbst auf einem niedrigen, rudimentären Niveau, ein wesentliches Moment jeglichen Musikmachens ist“ und damit vielfältiges Differenzierungs- und Kooperationspotential bietet (Alperson 2009, S. 882). Ferner hält Improvisation zahlreiche Diagnose- und Beobachtungsmöglichkeiten (vgl. u. a.

Kaul 2008, S. 152ff.) als auch Formen des dialogischen Lernens (s. o.) bereit.

3.2.4 Bedeutung von Projektarbeit sowie offenen Lern- und Arbeitsformen für inklusiven Musikunterricht

In Klassen oder Gruppen, in denen höchst unterschiedliche Fähigkeiten und Kenntnisse zusammenkommen, sollten Lernformen gefunden werden, die zum gegenseitigen Lernen und zur Nachahmung anregen und damit die Heterogenität der Schüler nutzen. Nach Feuser ermöglicht insbesondere der Projektunterricht ein kooperatives und zieldifferentes gemeinsames Lernen, bei dem alle Gruppenmitglieder als gleichberechtigte Partner (im Sinne eines Klassenkollektivs) an einer gemeinsam initiierten Tätigkeit oder Aufgabe arbeiten und von- und miteinander lernen können (vgl. Feuser 1989, S. 45). Auch im ‚Gemeinsamen Musikunterricht‘ wird „[z]ieldifferentes Lernen unter Berücksichtigung von Individualisierung und Differenzierung in offenen Lern- und Arbeitsformen, wie sie Freiarbeit, Arbeit mit Tages- und Wochenplänen und die fächerübergreifende Arbeit in Projekten ermöglichen“ (Krebber-Münch 2001, S. 35) einen gewichtigeren Stellenwert bekommen müssen.¹³ Denn gerade in Projekten können einzelne Lernwege und Lernangebote differenziert gestaltet werden und stehen dennoch zugleich unter einer gemeinsam motivierten und damit verbindenden Aufgabe bzw. repräsentieren einen „Gemeinsamen Gegenstand“. Denkbar sind Inszenierungsmöglichkeiten, die Unterricht und Schulleben durch musikalisch-künstlerische Gestaltungs- und Darbietungsformen auch fächerübergreifend vernetzen (vgl. Forsbach 2010, S. 32), so zum Beispiel die künstlerische Gestaltung einer Schulfest durch eine Klassenband im Sinne der oben beschriebenen Band „Just Fun“ mit Tanz und Bewegung oder einer Theaterperformance. Konkrete Vorschläge für Projekte im Musikunterricht finden sich beispielsweise bei Forsbach (2010) oder Kohlmann (1978).

¹³ Bisher finden sich in der musikpädagogischen Literatur allerdings nur wenig didaktische Ausführungen zum Projektunterricht (z. B. Kohlmann 1978 oder Forsbach 2010).

3.3 Kritische Anmerkungen zur Theorie Feusers vor dem Hintergrund musikalischen Lernens

Vor dem Hintergrund der in Kapitel 3 entfalten Überlegungen will ich zum Schluss auf vier Kritikpunkte eingehen, die sich zum einen auf Feusers Primat des Projektunterrichts und zum anderen auf sein dreidimensionales Feld (bestehend aus Sachstruktur-, Tätigkeits- und Handlungsstrukturanalyse) beziehen.

3.3.1 Zum Primat des Projektunterrichts

Feuser zufolge haben einzig und allein die in Projekten und Vorhaben angelegten Unterrichtsformen eine genuin integrative Wirkung. Wocken hält diese Reduktion der Sozialformen auf den Projektunterricht für fragwürdig. Vor dem Hintergrund der Ergebnisse integrativer Schulversuche in Hessen und Schleswig-Holstein konstatiert Wocken, dass „es jenseits des gemeinsamen Gegenstandes noch andere Elemente gibt, die gemeinschaftsstiftend sind“ (Wocken 1998, S. 38). Dabei bezweifelt er keinesfalls die Gültigkeit der Feuser'schen Theoreme, sondern lediglich ihren „Ausschließlichkeitsanspruch“ (ebd., S. 40). Wocken schlägt weitere Möglichkeiten gemeinsamen Lernens vor, die ebenso legitim seien und entwirft daraus hervorgehend eine „Didaktik der Vielfalt gemeinsamer Lernsituationen“. In dieser sind selbst koexistente Lernsituationen möglich, die lediglich durch eine „raumzeitliche Gemeinsamkeit der Beteiligten“ gestiftet werden (ebd.). Wocken macht weiterhin darauf aufmerksam, dass kooperative Lernsituationen trotz ihres didaktischen Werts auch gar „nicht in beliebiger Menge didaktisch herstellbar sind und auch in einem guten Unterricht einen Anteil von etwa 10 Prozent selten überschreiten“ (ebd., S. 50).

Dieser Kritik Wockens möchte ich zustimmen. Projekte sollten im ‚Gemeinsamen Musikunterricht‘ zwar eine wichtige Bedeutung erhalten. M. E muss es hier neben kooperativ gestalteten Projekten und gemeinsamen Tätigkeiten aber immer auch die Möglichkeit des individuellen Übens, Spielens, Lernens und Arbeitens geben. Denkbar sind Rückzugsmöglichkeiten für Interessensgruppen, die sich vielleicht selbständig mit einer musikbezogenen Fragestellung aus-

einandersetzen, bestimmte Erkenntnisse weiterverfolgen und vertiefen oder Fertigkeiten üben und spezialisieren. So könnten diese ein Stück einstudieren, während ein Musiklehrer beispielsweise Zeit findet, gemeinsam mit einem Schüler einen basalen musikalischen Dialog anzubahnen (vgl. Theilen 2004, S. 16) oder mit anderen Schülern gezielt metrische Kompetenzen aufzubauen und zu üben. Ein Zusammensein in einem Raum muss nicht immer für alle Schüler zu jeder Zeit gut sein und darf nicht erzwungen werden. Gemeinsamen Ritualen (z. B. in Begrüßungs- oder Abschiedsliedern) können demgegenüber als verbindendem Moment einen größeren Stellenwert zugemessen werden: Auch wenn sich einzelne Interessensgruppen ab und an zurückziehen oder die Lerninhalte einer Gruppe nicht unbedingt einem „Gemeinsamen Gegenstand“ zugeordnet werden können, so garantieren tägliche Rituale immer noch gemeinsame Begegnungen. Grundsätzlich ist in meinen Augen auf ein „ausgewogenes Verhältnis von gezielten Maßnahmen und freien Projekten“, zu dem Kohlmann (1978, S. 8) rät, zu achten. Forsbach betont ferner, dass Projektunterricht den lehrgangsmäßigen Unterricht nicht ersetzen kann, denn „nicht alles Wissen und Können [kann] selbstständig in Projekten erworben werden. [...] Außerdem wird es notwendig sein, erworbene Fertigkeiten zu üben und zu trainieren“ (Forsbach 2010, S. 22). Es müssen also entsprechende (auch individuelle) Arbeitsräume geschaffen und zugelassen werden, in denen Inhalte vertieft, geübt und automatisiert werden können. Welche Unterrichtsform denn tatsächlich geeignet ist, lässt sich wohl auch nur schwer pauschal beantworten und müsste m. E. immer nur vor Ort entschieden werden, d. h. mit Blick auf die jeweiligen Schüler. So plädiert auch Hansen aus der Sicht seiner „Unterstützenden Didaktik“ für eine grundsätzliche Methodenvielfalt im (inkluisiven) Unterricht wobei er einen „Alleinvertretungsanspruch“ für fragwürdig hält (Hansen 2010, S. 164). Wichtig sei eine

„theoriegeleitete, balancierte, reflektierte und wissenschaftlich begründbare Methodenmischung. Auch im Zusammenhang mit Fragen der Unterrichtsmethodik gilt: Verschiedenheit und Heterogenität ist jeder pädagogischen Monokultur überlegen“ (ebd., S. 163f.).

3.3.2 Anmerkungen zur Tätigkeitsstrukturanalyse

M. E. ist die Orientierung an den Phasen der „dominierenden Tätigkeit“ (s. Kap. 2.3.2) für musikalisches Lernen im Sinne eines vertikalen Entwicklungsmodells nur mit Einschränkung sinnvoll. Denn musikalische Tätigkeit kann, wie Wolfgang Martin Strohm deutlich gemacht hat, immer alles sein: Spiel, Lernen und Arbeiten (vgl. 1984, S. 34). Die Motive zum Musikmachen und die gesellschaftlichen Ansprüche an musikalische Verhaltensweisen sind zu vielfältig, als dass sie sich stringent einer entwicklungslogischen Abfolge dominierender Tätigkeitsarten zuordnen lassen. So hat in meinen Augen beispielsweise Perzeption und Sensorik für die musikalische Entwicklung und Erfahrung eine lebenslang dominierende Funktion. Auch wird generell lebenslanges Lernen, angesichts unserer gesellschaftlichen Voraussetzungen, eine immer größere Notwendigkeit darstellen (vgl. Giest; Lompscher 2006, S. 51).

Dennoch bietet die Einteilung der dominierenden Tätigkeitsarten brauchbare Kategorien für die Planung des Musikunterrichts. Mein Vorschlag ist, die Phasen nicht ausschließlich auf einer zeitlichen Ebene – also nicht diachron, sondern eher synchron – anzuordnen. Diese müssen dann nicht ausschließlich als zeitliche Abfolge betrachtet werden, sondern es bestünde prinzipiell für jeden Schüler die Möglichkeit, je nach Lebens-, Motiv- und musikalischer Anspruchslage, zu wechseln. Individuell müsste entschieden werden, ob bei einem bestimmten Schüler gerade musikalische Aneignungsprozesse auf einer beispielsweise spielerischen und damit eher belastungsfreien Ebene angebracht sind, da etwa Hemmungen seine musikalischen Ausdrucksmöglichkeiten behindern. Die Bedürfnislage eines anderen Schülers entspricht vielleicht eher der des Lernens, da er sich einen für ihn reizvollen Rhythmus aneignen möchte. Schritt für Schritt lernt er durch gezielte Rhythmusübungen in der Call-Call-Technik (Terhag) gemeinsam mit einem Lehrenden oder einem verständigen Peer ein anspruchsvolles aber für ihn durchaus erreichbares Pattern. Ein anderer Schüler erweitert auf der Stufe der Perzeption seine auditiven Fähigkeiten, indem er in einem „ansprechend gestalteten Erkundungsfeld“ (Theilen 2004, S. 124) verschiedene Klangerzeuger im Raum lokalisiert oder diese auf der Stufe der Manipulation mit Händen und Mund exploriert. Explo-

ration ist auch für einen anderen Schüler ein Tätigkeitsmotiv, da er nach ungewöhnlichen Klangerzeugungsmöglichkeiten auf seiner Geige sucht. Grundsätzlich gilt es aber alle Tätigkeitsarten im Musikunterricht zu ihrem Recht kommen zu lassen und einzuplanen.¹⁴ Dass für einen solchen Unterricht allerdings bestimmte personelle wie materielle Voraussetzungen notwendig sind (z. B. Teamteaching, ausreichend Übe- und Medienräume), dürfte unmittelbar einsichtig sein.

3.3.3 Anmerkungen zur vertikalen Gliederung der Sachstruktur

Eine weitere Frage betrifft den „Gemeinsamen Gegenstand“ und dessen Gliederung seiner Sachzusammenhänge auf einer vertikalen Ebene. Zu überprüfen ist, ob wirklich jeder Lerninhalt als „Gemeinsamer Gegenstand“ geeignet ist und eine entwicklungslogische und vertikal strukturierte Ordnung zulässt. So hat Simone Seitz in ihrer Studie zum inklusiven Sachunterricht deutlich gemacht, dass sich das Phänomen Zeit nicht nach einer klar bestimmbareren Stufenfolge einzelner Entwicklungsschritte aufschlüsseln lässt. Eine Orientierung am basalen Entwicklungsniveau war für sie nicht praktikabel. Der „Gemeinsame Gegenstand“ entpuppte sich als „ein in der Lerngruppe jeweils neu auszuhandelndes, dynamisches Konstrukt“ (Hoffmann 2008, S. 177). Die Frage nach Gemeinsamkeit und Verschiedenheit war didaktisch nur schwer über eine vertikale Gliederung der Inhalte von „simpel“ bis „komplex“ zu beantworten (vgl. Seitz 2006).

Im Musikunterricht gibt es mit Sicherheit Lerngegenstände, die sich in die Systematik „einfach – schwer“, „simpel – komplex“, „konkret-sinnlich – logisch-abstrakt“ einordnen ließen. So könnte man beispielsweise metrisch-rhythmische Spiel in Form einer vertikalen Steigerungssystematik darstellen (Spiel von metrisch ungebundenen bis hin zu komplexen Rhythmen mit Punktierungen, Synkopen oder Triolen). Solche Versuche, musikalische Inhalte in eine aufbauende

¹⁴ Ein mögliches unterrichtspraktisches Beispiel, das verschiedene Tätigkeitsarten des Lernens binnendifferenzierend einbezieht und damit den Blick auf vielfältige musikalische Entwicklungsmöglichkeiten richtet, bietet Daniela Laufer in diesem Tagungsband.

Systematik zu bringen, haben in der Musikpädagogik eine lange Tradition. Schwierig wird eine solche Einteilung allerdings dann, wenn man sich dem nur schwer greifbaren Bereich der ästhetischen Erfahrung nähert.

Oben wurde Improvisation als ein geeignetes Lernfeld für einen Unterricht mit heterogenen Gruppen benannt. Aber gerade Improvisation als ein Konglomerat aus verschiedenen Fähigkeiten (vgl. Eckhardt 1995, S. 291-303) ist interindividuell verschieden und momentabhängig geprägt und somit nur schwer – wenn überhaupt – entwicklungslogisch zu systematisieren. Sie ist vielmehr von Un-erwartetem, von Zufälligkeiten und Befindlichkeiten abhängig (vgl. Duderstadt 2003, S. 113ff.) und lässt sich kaum im Rahmen einer stringenten Entwicklungslogik betrachten (vgl. Dietrich 1998, S. 156). Improvisationsunterricht ist, wie Kaul feststellt, „mittel- und langfristig nur sehr schwer bis gar nicht planbar“ (Kaul 2008, S. 143). Wichtig erscheint mir, dass eine vertikale Vorabsystematisierung nicht einengend wirkt. Vielmehr müssen Wahlmöglichkeiten und verschiedene Aufgaben für vielfältige Ausdrucksmöglichkeiten angeboten werden und der Blick für ‚neue‘ oder ‚ungewohnte‘ Ausdrucksformen offen bleiben.

3.3.4 Anmerkungen zur Handlungsstrukturanalyse

Im didaktischen Feld der Handlungsstrukturanalyse geht es Feuser um die Einschätzung der konkreten Schülerhandlungen, die sich an einem Lerngegenstand ergeben sowie deren Unterstützungsmöglichkeiten. Feuser bezieht sich dabei ausschließlich auf das oben dargestellte Galperin'sche Modell der Interiorisation. Galperin selbst hat keine Angaben darüber gemacht, für welchen Unterricht sich seine Etappentheorie am besten eignet. Fraglich ist allerdings, ob sie als universelles Handlungs- und Lernmodell für jegliches Lernen fungieren kann. So macht Pitsch darauf aufmerksam, dass mit Galperins Interiorisationsmodell beispielsweise motorisches Lernen und das Lernen von Sozialverhalten nicht zu erklären sei (vgl. Pitsch 2002, S. 110). In der musikalischen Lernpsychologie oder Musikpädagogik wurde das Handlungsmodell noch nicht angewendet. Allerdings fallen einige Parallelen zur musikalischen Lerntheorie

Gruhns (2005) auf. Denn auch Gruhn beschreibt den Prozess vom Handeln (prozedurale Handlungsebene v. a. durch Stimme und Bewegung) zum Denken – genauer zur Audiation, dem Denken in Musik.¹⁵

An dieser Stelle möchte ich, mit Blick auf das musikalische Lernen, zwei grundlegende Fragen zur Übertragbarkeit des Galperin'schen Modells auf musikalisches Lernen aufwerfen. Die erste Frage bezieht sich auf den hierarchischen Charakter des Etappenmodells (Denken als höchste Etappenstufe) und die zweite auf die Richtung der Etappenabfolge (Weg von außen nach innen im Sinne der Verinnerlichung).

a) In Galperins Modell wird das Denken als die höchste Leistung in der Etappenskala genannt. Fraglich ist, ob eine solch enge und hierarchische Ausrichtung des Lernmodells an kognitiven Leistungen den vielfältigen Umgangsmöglichkeiten mit Musik tatsächlich gerecht wird. So sind, insbesondere bei der oben beschriebenen musikalischen Tätigkeit des Improvisierens, neben kognitiven Zugängen eben immer auch körperlich-motorische und emotional-affektive

¹⁵ In Anlehnung an Bamberger zeichnet Gruhn (2005) einen zweiphasigen Lernweg, der über die Bildung figuraler Repräsentationen zu formalen Repräsentationen führt. Nach Gruhn muss erst ein musikalisches Handlungswissen aufgebaut werden (entspricht i. w. S. der Galperin'schen Etappe der materiellen und materialisierten Handlung), bevor die so erworbenen genuin musikalischen Vorstellungen in Begriffe gefasst werden dürfen. Im Gegensatz zur Galperin'schen Etappentheorie sind die von Gruhn definierten Phasen allerdings nur schwer didaktisch-methodisch zu fassen. Denn in Gruhns Modell vollzieht sich der Schritt von einer figuralen zu einer formalen Repräsentation sprunghaft und für den Beobachter im Grunde ‚unsichtbar‘. Formale Repräsentationen sind, dieser Theorie zufolge, das Ergebnis von Abstraktionsleistungen, die die Lernenden selbstständig vollziehen müssen. Diese können weder durch Hilfestellung und Unterstützung und noch weniger durch verbale Instruktion von außen in die Wege geleitet werden (vgl. Scharf 2007, S. 242). Kooperative Aspekte von Lernprozessen werden vollständig ausgeblendet (vgl. ebd. S. 255). Aber gerade der Aspekt der Unterstützung und der verbalen (Selbst-)Instruktion spielt im Modell Galperins eine wesentliche Rolle. Als Etappenmodell im Sinne der Feuser'schen Handlungsstrukturanalyse ist die Theorie Gruhns von daher wenig geeignet.

Aspekte des Umgangs mit Musik relevant (vgl. Kraemer 2004, S. 94). Volker Schütz beschreibt beispielsweise das sinnliche Gefühl des „Abgehens“ oder „Abfahrens“ als wichtiges euphorisches und ekstatisches Moment des Improvisierens (vgl. Eckhardt 1995, S. 150) und deutet damit auf ein ästhetisches, motivationsbezogenes Moment des Musikmachens hin. Diese musikästhetische Erfahrung wird in der Psychologie auch mit dem Begriff „Flow“ beschrieben, ein „Gefühl des vollkommenen Eintauchens in eine Aktivität, ein Gefühl des kontinuierlichen Fließens“ (Petrat 2007, S. 148). Auch wenn betont wird, dass beim „Flow“ körperliche, emotionale und geistige Funktionen in gleicher Weise aktiviert werden, spielt Kognition dabei keine übergeordnete Rolle. Vielmehr treten körperliche Sinne in den Vordergrund (vgl. ebd.). In seinem Buch „Improvisation und ästhetische Bildung“ forscht Duderstadt (2003) nach dem Wesenskern der Improvisation in unterschiedlichen künstlerischen Kontexten (Schauspiel, Musik, Bildende Kunst) und prüft, welche Faktoren in die komplexen Improvisationsprozesse hineinspielen. Dabei zeigt er, dass kognitive Gedächtnisleistungen (wie Fakten-, Formel- oder Datenwissen) in schöpferischen Prozessen keinesfalls die Hauptrolle spielen. Duderstadt betont hingegen die Bedeutung leiblicher¹⁶, sensorischer und emotionaler Fähigkeiten und Fertigkeiten (vgl. ebd. 33) und bietet methodisch-didaktische Anregungen.

b) In dem von Feuser adaptierten Etappenmodell werden die schrittweise ablaufenden Prozesse der Verinnerlichung einer äußeren Handlung zum Denken beschrieben und didaktisch operationalisiert. Um im Beispiel der Improvisation zu bleiben: Der Aufbau von Ge-

¹⁶ Die Bedeutung des Leibes für das Improvisieren wird auch in den Untersuchung von Cornelia Dietrich zum musikalischen Denken bei Kindern (1998) deutlich. Sie zeigt, dass Kinder beim Improvisieren einer spontanen Logik folgen, die sich aus dem Spannungsverhältnis zwischen Klang und Leibempfinden ergibt: Eine willkürlich angeschlagene Tonfolge bedingt bei den Kindern einen motorischen Impuls, der mit der musikalischen Bewegungsform in Einklang gebracht wird (vgl. Dietrich 1998, S. 156). Die spezifische musikalische Empfindung sei ein „Produkt der Transformation gewohnter innerer Bewegungen (Emotionen) in leiblich vermittelte musikalische Sinnkonfigurationen“ (ebd.).

dächtnisinhalten und inneren Vorstellungen ist sicherlich eine wichtige Voraussetzung für anspruchsvolles Improvisieren (vgl. Gruhn 2005). Keine kreative Produktion kommt ohne Gedächtnisinhalte und innere Vorstellungen aus (vgl. Eckhardt 1995, S. 309). Nach Eckhardt wird musikalische Improvisation als eine Musizierweise beschrieben, „bei der aktuelle Klangvorstellungen, also musikalische Gedanken und Ideen, während ihrer Entstehung oder unmittelbar im Anschluss vokal und/oder instrumental verwirklicht werden“ (ebd., S. 15). Für produktive und kreative musikbezogene Aktivitäten ist also auch der komplementäre Weg von Innen nach Außen (etwa im musikalischen Ausdruck oder in der musikalischen Darstellung¹⁷) gleichermaßen wichtig. Eine Eingrenzung auf den Verinnerlichungsvorgang halte ich für einseitig. Auch wenn Giest und Lompscher (2006) betonen, dass Aneignungsprozesse jeglicher Art immer gleichermaßen auf Interiorisation (Internalisierung) und auf Exteriorisation (Externalisierung als Entäußern bereits Verinnerlichtem) beruhen (vgl. S. 24), kann das Galperin'sche Modell Fragen nach dem Ausdruck und der Darstellung innerer Vorstellungs- und Gedächtnisrepertoires nicht beantworten. Hier müssten andere Modelle mit einbezogen werden, die didaktische Fragen der musikalischen Exteriorisation stärker in den Blick nehmen und erklären können: Wie sehen unterschiedliche Zugangswege zum Gedächtnisrepertoire aus und wie lerne ich diese zu mobilisieren und flexibel einzusetzen? Oder: Wie gehe ich mit Hemmungen um, die einem authentischen musikalischen Ausdruck (und damit einer Entsprechung zwischen Ausdruck und inneren Emotionen oder Vorstellungen) u. U. im Wege stehen?

Ein Lern- und Handlungsmodell, das den vielfältigen Umgangsmöglichkeiten mit Musik gerecht wird und zudem Etappen des

¹⁷ Darstellung bedeutet nach Amrhein (2000), dass sich die Aufmerksamkeit im musikalischen Spiel „auf die musikalische Darstellung oder Nachahmung, auf ein Programm richtet, wenn Tiere, Maschinen, Geschichten, Lieder, Bilder usw. musikalisch dargestellt werden“ (S. 33). Musikalischer Ausdruck ist „Inneres (Wahrnehmungen, Gefühle, Gedanken, Willensakte), das durch die Ausdrucksmedien Bewegung, motorische und klangliche Ebene der Stimme, Instrumente, Materialien und elektronische Medien zum Ausdruck kommt“ (ebd., S. 29).

Musiklernens bereitstellt, ist nur sehr komplex zu denken. Zusammenfassend kann gesagt werden, dass eine einseitige Orientierung an Galperins Etappenmodell, in dem das Lernen auf einen Verinnerlichungsvorgang und auf geistige Merkmale reduziert wird, wobei Emotionen und Euphorien sowie andere als die kognitiven Gedächtnisformen (das wären z. B. Leib- und sensorisches Gedächtnis) ausgeklammert werden, ‚dem‘ musikalischen Lernen nicht gerecht wird. Leib-, emotions- und sensorischbezogene Aspekte von Musiklernen müssen einbezogen und in die Handlungsstrukturanalyse implementiert werden. Eine Übertragbarkeit der Handlungsstrukturanalyse, wie sie bislang von Feuser beschrieben wurde, auf den musikalischen Bereich bleibt daher in letzter Konsequenz fraglich.

4. Fazit

Mit der „Entwicklungslogischen Didaktik“ habe ich eine allgemeinpädagogische Theorie für inklusiven Unterricht beschrieben, die nicht nur in Bezug auf musikalisches Lernen noch viele Fragen aufwirft. Eine Implementierung auf eine fachliche und praktisch-brauchbare Ebene steht noch aus. Diese erscheint in meinen Augen vor allem deshalb lohnenswert, da Feuser ein Modell vorgelegt hat, bei dem alle Entwicklungsstufen berücksichtigt werden. Konsequenter hat er alle Stufen bis zur Perzeption in den Blick genommen und die Idee des kooperativen und zieldifferenten Lernens „ohne Rest“ didaktisch operationalisiert. Will Feusers Modell als metatheoretischer Rahmen einer inklusiven Musikdidaktik dienen, so sind noch vielfältige Ergänzungen, Ausdifferenzierungen und Modifikationen nötig, wenn gleich es als ‚erste‘ Folie fungieren kann und daher zur Weiterarbeit einer genaueren Durchsicht unterzogen werden sollte. Arbeitsbedarf liegt m. E. insbesondere bei der Erweiterung und Modifikation des dreidimensionalen didaktischen Felds, dessen Theoreme sich nur schwer auf den Musikunterricht übertragen lassen. Kritisch zu betrachten sind hier v. a. einseitig kognitiv ausgerichtete Vorstellungen von Lernen und Lehren, die der Spezifik des Fachs Musik nicht gerecht werden und konträr zum Inklusionsgedanken stehen.

Mit der Analyse der Theorie Feusers und der Beobachtung eines musikpädagogischen Beispiels aus der integrativen Unterrichts-

praxis habe ich vier didaktische Grundprinzipien abgeleitet, die m. E. für eine konzeptionelle Grundlegung inklusiver Musikdidaktik weiter bearbeitet werden müssten: Hierzu gehört die zentrale Bedeutung von *individualisierten Arrangements* (als mögliche Form musikpädagogischer Individualisierung und Innerer Differenzierung), die Konkretisierung und Professionalisierung einer *musikpädagogischen Diagnose*, die Bedeutung von *Improvisation* (und der mit ihr verwandten Praktiken Klangexperiment, Exploration etc.) als besonders geeignetes Lernfeld für gemeinsames dialogisches Lernen sowie eine verstärkte Berücksichtigung von *Projekten* (die Formen kooperativen und gleichermaßen differenzierten Lernens ermöglichen). Will ein inklusiver Musikunterricht wirklich *allen* Schülern mit ihren individuell verschiedenen Fähigkeiten und Entwicklungsmöglichkeiten gerecht werden, so müssen diese Gedanken weiter verfolgt werden. Feusers „Entwicklungslogische Didaktik“ kann dabei eine erste Orientierung und einen Anstoß zur Weiterentwicklung inklusiver Musikdidaktik bieten.

Literatur

Alperson Philip (2009): Englischsprachige Philosophie der Musik: Ein Blick von Irgendwo. In: Deutsche Zeitschrift für Philosophie, Jg. 57, H. 6, S. 879–884.

Amrhein, Franz (1997): Sensomotorisches und musikalisches Lernen. In: Bähr, Johannes; Schütz, Volker (Hg.): Musikunterricht heute 2. Oldershausen: Lugert, S. 40–48.

Amrhein, Franz (2000): Bewegungs-, Wahrnehmungs-, Ausdrucks- und Kommunikationsförderung mit Musik. In: Irmgard Merkt (Hg.): Ein Lied für Christina. Regensburg: ConBrio-Verlag (In Takt 1), S. 25–50.

Dietrich, Cornelia (1998): Wozu in Tönen denken. Historische und empirische Studien zur bildungstheoretischen Bedeutung musikalischer Autonomie. Kassel: Bosse.

Dobrynin, N. F. (1974): Allgemeine Charakteristik der Tätigkeit. In: Artur W. Petrowski (Hg.): Allgemeine Psychologie. Köln: Pahl-Rugenstein (Bildung und Erziehung), S. 157–188.

Duderstadt, Matthias (2003): Improvisation und ästhetische Bildung. Ein Beitrag zur ästhetischen Forschung. 1. Aufl. Köln: Salon Verlag.

- Eckhardt, Rainer (1995): *Improvisation in der Musikdidaktik. Eine historische und systematische Untersuchung*. Augsburg: Wißner.
- Feuser, Georg; Meyer, Heike (1987): *Integrativer Unterricht in der Grundschule. Ein Zwischenbericht*. Solms-Oberbiel: Jarick Oberbiel Verlag.
- Feuser, Georg (1989): *Allgemeine integrative Pädagogik und entwicklungslogische Didaktik*. In: *Behindertenpädagogik*, Jg. 28, H. 1, S. 4–48.
- Feuser, Georg (1995): *Behinderte Kinder und Jugendliche zwischen Integration und Aussonderung*. 2. Aufl. Darmstadt: Wissenschaftliche Buchgesellschaft.
- Feuser, Georg (1996): *Thesen zu: „Gemeinsame Erziehung, Bildung und Unterrichtung behinderter und nichtbehinderter Kinder und Jugendlicher in Kindergarten und Schule (Integration)“*. Online verfügbar unter <http://bidok.uibk.ac.at/library/feuser-thesen.html>, zuletzt aktualisiert am 03.10.2005 [28.10.2010].
- Feuser, Georg (1999): *Integration – eine Frage der Didaktik einer Allgemeinen Pädagogik*. In: *Behinderte*, Jg. 29, H. 1, S. 39–49.
- Feuser, Georg (2004): *Lernen, das Entwicklung induziert. Grundlagen einer entwicklungslogischen Didaktik*. In: Ursula Carle und Anne Unckel (Hg.): *Entwicklungszeiten. Forschungsperspektiven für die Grundschule*. Wiesbaden: VS Verl. für Sozialwiss. (Jahrbuch Grundschulforschung, 8), S. 142–153.
- Forsbach, Beate (2010): *Projektlernen im Musikunterricht. Grundlagen, Beispiele und Hilfen für die Praxis*. 1. Aufl. Augsburg: Wißner (Forum Musikpädagogik, 85).
- Giest, Hartmut; Lompscher, Joachim (2006): *Lerntätigkeit – Lernen aus kultur-historischer Perspektive. Ein Beitrag zur Entwicklung einer neuen Lernkultur im Unterricht*. Berlin: Lehmanns Media (ICHS, 15).
- Greuel, Thomas (2007): *Theorie musikpädagogischer Diagnose*. In: Thomas Greuel (Hg.): *In Möglichkeiten denken, Qualität verbessern. Auf dem Weg zu einer musikpädagogischen Diagnostik*. Kassel: Bosse (Musik im Diskurs, 21), S. 25–56.
- Greuel, Thomas; Szczepaniak, Elke (2007): *Von der musikpädagogischen Diagnose zum musikalischen Arrangement*. In: Thomas Greuel (Hg.): *In Möglichkeiten denken, Qualität verbessern. Auf dem Weg zu einer musikpädagogischen Diagnostik*. Kassel: Bosse (Musik im Diskurs, 21), S. 70–77.

Greuel, Thomas; Horst, Ulrich (2011): Singen zwischen Wunsch und Wirklichkeit – Musikpädagogische Stimmdiagnose in der allgemein bildenden Schule. In: Thomas Greuel, Ulrike Kranefeld und Elke Szczepaniak (Hg.): Singen und Lernen – Perspektiven auf schulische und außerschulische Vokalpraxis. Aachen: Shaker (Musik im Diskurs, 24), S. 69–86.

Gruhn, Wilfried (2005): Der Musikverstand. Neurobiologische Grundlagen des musikalischen Denkens, Hörens und Lernens. 2., neu überarb. Aufl. Hildesheim: Olms.

Hansen, Gerd (2010): Unterstützende Didaktik. Ein Konzept zur Planung und Durchführung von Unterricht an Allgemeinen Schulen und Förderschulen. München: Oldenbourg.

Hoffmann, Thomas (2008): Gegenstand und Motiv. Vom Nutzen der Tätigkeitsanalyse für eine entwicklungsorientierte Didaktik. In: Kerstin Ziemer (Hg.): Reflexive Didaktik. Annäherungen an eine Schule für alle. Oberhausen: Athena (Lehren und Lernen mit behinderten Menschen, 15), S. 173–194.

Jantzen, Wolfgang (1987): Allgemeine Behindertenpädagogik. Sozialwissenschaftliche und psychologische Grundlagen. Ein Lehrbuch. Weinheim: Beltz (Edition Sozial).

Jantzen, Wolfgang (2000): Möglichkeiten und Chancen des gemeinsamen Unterrichts von behinderten und nichtbehinderten Kindern: Didaktische Grundfragen. In: Zeitschrift für Heilpädagogik, Jg. 51, H. 1.2, S. 46–55.

Jünger, Hans (2010): Inhaltsauswahl im Musikunterricht. Tätigkeits-theoretische Überlegungen zu einem fachspezifischen Problem. In: Vogt, Jürgen; Rolle, Christian Rolle; Heß, Frauke (Hg.): Inhalte des Musikunterrichts. Sitzungsbericht 2009 der Wissenschaftlichen Sozietät Musikpädagogik. Münster: LIT, S. 135–148.

Kaul, Albert (2008): Musikalische Bildung der Differenz. Ein musikdidaktisches Modell: Theorie, Praxis und Anwendungsbeispiele. Köln: Dohr.

Kohlmann, Walter (1978): Projekte im Musikunterricht. Schüler erfinden und gestalten Musik. Weinheim [u.a.]: Beltz.

Köpfer, Andreas (2008): Die entwicklungslogische Didaktik (Feuser) – Entstehung / Modifikationen / Perspektiven. Köln. Online verfügbar unter <http://www.hf.uni->

koeln.de/data/gbd/File/inkoetext/EntwicklungslogischeDidaktik_ExamensarbeitKoepfer.pdf, zuletzt geprüft am 29.12.2010.

Kraemer, Rudolf-Dieter (2004): Musikpädagogik. Eine Einführung in das Studium. Augsburg: Wissner (Forum Musikpädagogik, 55).

Krebber-Münch, Eva (2001): Mit meinen Ohren. Musikhören mit behinderten und nichtbehinderten Kindern im gemeinsamen Unterricht der Primarstufe; empirische Studie über ein musikdidaktisches Konzept und seine Auswirkungen auf kommunikatives Handeln. Regensburg: ConBrio-Verlag (In Takt, 2).

Kron, Friedrich W. (2000): Grundwissen Didaktik. 3. Aufl. München, Basel: Reinhardt.

Merkt, Irmgard (2001): Musikunterricht in Sonder- und Förderschulen. In: Helms, Siegmund; Schneider, Reinhard; Weber Rudolf (Hg.): Praxisfelder der Musikpädagogik. Kassel: Bosse, S. 159–168.

Neuse, Angelika; Schmidt, Claudia (2002): „... wie, da kommen auch Behinderte?“ Projektarbeit als praxiserprobter Weg zur Integration. In: VBSM (Hg.): Musik mit Behinderten an Musikschulen. 2. erw. Aufl. Nürnberg: Peter Altmann, S. 75-82.

Petrat, Nicolai (2007): Motivieren zur Musik. Grundlagen und Praxistipps für den erfolgreichen Instrumentalunterricht. Kassel: Gustav Bosse.

Pitsch, Hans-Jürgen (2002): Zur Didaktik und Methodik des Unterrichts mit Geistigbehinderten. 3., überarb. und erw. Aufl. Oberhausen: Athena-Verl. (Lehren und Lernen mit behinderten Menschen, 2).

Probst, Werner; Steinmann, Brigitte; Schuchhardt, Anja (2006): Musik überall. Ein Wegweiser für Förder- und Grundschule. Braunschweig: Westermann.

Ribke, Juliane (1995): Elementare Musikpädagogik. Persönlichkeitsbildung als musikerzieherisches Konzept. Regensburg: ConBrio.

Richter, Christoph (1996): Das Elementare ist das Letzte. Zur Bedeutung des Elementaren (in) der Musik und für den Unterricht. In: Musik & Bildung, H. 3, S. 37–41.

Rödler, Peter (Hg.) (2001): Es gibt keinen Rest! Basale Pädagogik für Menschen mit schwersten Beeinträchtigungen. Neuwied: Luchterhand (Beiträge zur Integration).

Scharf, Henning (2007): Konstruktivistisches Denken für musikpädagogisches Handeln. Musikpädagogische Perspektiven vor dem Hintergrund der Postmoderne- und der Konstruktivismusdiskussion. Aachen: Shaker.

Seitz, Simone (2006): Inklusive Didaktik: Die Frage nach dem 'Kern der Sache' (Zeitschrift für Inklusion, 1). Online verfügbar unter <http://www.inklusion-online.net/index.php/inklusion/article/viewArticle/15/15> [03.03.2011].

Stroh, Wolfgang Martin (1984): Leben ja. Zur Psychologie musikalischer Tätigkeit. Musik in Kellern, auf Plätzen und vor Natodraht. Stuttgart: Marohl.

Theilen, Ulrike (2004): Mach Musik! Rhythmische und musikalische Angebote für Menschen mit schweren Behinderungen. München: Reinhardt.

Theunissen, Georg (1997): Basale Anthropologie und ästhetische Erziehung. Eine ethische Orientierungshilfe für ein gemeinsames Leben und Lernen mit behinderten Menschen. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.

Wagner, Robert (2002): Bausteine „selbst-verständlichen Musizierens“. In: VbSM (Hg.): Musik mit Behinderten an Musikschulen. Grundlagen und Arbeitshilfen, Berichte aus der Praxis, Informationen und Adressen. 2., erw. Aufl. Nürnberg: Athmann, S. 45–56.

Wocken, H. (1998): Gemeinsame Lernsituationen. Eine Skizze zur Theorie des gemeinsamen Unterrichts. In: Hildesmidt, Anne; Sander, Alfred (Hg.): Integrationspädagogik. Auf dem Weg zu einer Schule für alle [für Alfred Sander zum 60. Geburtstag]. Weinheim: Juventa-Verl.