

## **„All-In-Band“ – Gründung eines inklusiven Musikensembles für Musikstudierende und Förderschüler\*innen am Campus**

Da seit Inkrafttreten der UN-Behindertenrechtskonvention 2008 alle Kinder ein Recht auf inklusive Beschulung in wohnortnahen Regelschulen haben, auch Kinder mit Behinderungen und sonderpädagogischem Förderbedarf, wird Unterricht in inklusiven Settings zur Aufgabe für alle Lehrkräfte. Um die universitäre Lehre in der Lehrerbildung im Bereich Inklusion voranzubringen, soll ein inklusives universitäres Musikensemble gegründet werden, das aus Studierenden und Förderschüler\*innen besteht und in dem Inklusion<sup>1</sup> auf dem Campus gelebt wird, die „ALL-IN-BAND“. Die teilnehmenden Studierenden, die später als Lehrkräfte für die Inklusion in ihren Schulen zuständig sein werden, haben so bereits im Studium Begegnungen mit Schüler\*innen mit besonderem Förderbedarf und erleben didaktische sowie künstlerische Wege, mit ihnen gemeinsam zu musizieren. Dies ist wichtig, da auch elf Jahre nach Inkrafttreten der UN-Behindertenrechtskonvention das gesellschaftliche Leben und vor allem das Bildungssystem weiterhin wenig inklusiv sind. Lehramtsstudierende haben somit wenig Berührungspunkte mit Menschen mit Behinderungen und große Berührungspunkte vor inklusivem Unterrichten.

Forschungsergebnisse zeigen, dass der Kontakt mit beeinträchtigten Menschen eine wichtige Variable für eine positive Einstellung von Lehrkräften gegenüber Integration bzw. Inklusion darstellt (vgl. Avramidis & Norwich 2002, S. 138). Dies zeigt sich auch in den zwei folgenden Zitaten von Lehramtsstudierenden unseres Musikinstituts, die an einem gemeinsamen Workshopwochenende zum inklusiven Musizieren in der Landesmusikakademie teilgenommen hatten, zu dem am zweiten Tag auch einige Förderschüler\*innen mit dem Förderschwerpunkt ganzheitliche Entwicklung hinzugestoßen waren, mit denen gemeinsam musiziert wurde. Sie reflektierten das Erlebte wie folgt (März 2019):

*„Ich sehe Inklusion jetzt eher als eine Art Lebensweise und weniger als Anstrengung, wie ich es vorher gesehen hätte. Das Erfolgserlebnis hat mich echt positiv überrascht. Ich bin jetzt auch viel bereit dazu, behinderte Kinder in der Schule zu inkludieren.“*

*„Nach den Erfahrungen jetzt würde ich sagen: Bevor man ein Urteil fällt über Inklusion, muss man das wirklich mal gesehen haben. Wenn man mich vor zwei Tagen gefragt hätte: „Kannst du dir das vorstellen?“, ich hätte alle Rollläden runter geschlossen, hätte gesagt: „Niemals. Das ist keine Welt für mich.“ Und da bin ich sehr positiv überrascht. Durchaus ist das ein Arbeitsfeld, das ich mir auch vorstellen kann. Worauf ich jetzt auch einen ganz anderen Blick habe, weil ich's mal erfahren habe.“*

Dieses Workshopwochenende und die Studierendenreaktionen (dokumentiert bei Oravec 2019), gaben den Anlass, den entstandenen Kontakt zu der beteiligten Förderschule auszubauen, um langfristig ein inklusives Ensemble auf dem Campus zu gründen, das zunächst auf einer Schulkooperation mit dieser einen Schule basiert und später für weitere Interessierte geöffnet werden soll. Dazu soll die auf dem Workshop kennengelernte Methode „Max Einfach“ von Robert Wagner (2016), einem Experten für außerschulische Musikpädagogik, für das schulische Klassenmusizieren erweitert und angepasst werden.

---

<sup>1</sup> Ich verwende in diesem Antrag weitgehend einen engen Begriff von Inklusion im Sinne der UN-

## **1 Was veranlasst Sie zur geplanten Lehrinnovation? Welches Problem soll bearbeitet werden?**

### **Ein neues offenes Ensemble für die Musikstudierenden**

Die Idee zur Gründung eines weiteren, möglichst offenen Musikensembles am Campus Koblenz besteht schon seit meinem Stellenantritt 2015. Bis dahin konnten die Musikstudierenden der Universität Koblenz-Landau am Campus Koblenz die gesamten drei bis fünf Semester verpflichtende Ensembleteilnahme nur in den „klassischen“ Ensembles Chor und Orchester absolvieren. Im Sinne einer schon seit den 90er Jahren geforderten breiteren musikalischen Ausrichtung in der Lehrerbildung (vgl. Terhag 2000) verhandelte ich im Zuge meiner Berufung die sofortige Einrichtung eines Lehrauftrags für ein Rock/Pop-Ensemble. Auch mit dieser stilistischen Erweiterung gilt weiterhin für alle Ensembles am Campus, dass sie sich professionelle Ensembles zum Vorbild nehmen, nach musikalischer Exzellenz streben und den Studierenden die Möglichkeit zu künstlerischer Entfaltung auf sehr hohem musikalischem Niveau geben. Als Vorbilder für schulische Ensembles oder sogar für das Klassenmusizieren können sie allerdings nicht dienen. Aus diesem Grund strebte ich seit Antritt meiner Stelle langfristig die Einführung eines weiteren Ensembles an, das für alle Arten von Instrumenten sowie für verschiedene Musikstile offen ist. So sollen Studierende die Möglichkeit erhalten, auf dem Niveau ihres Zweit- oder Drittinstruments an dem Ensemble mitzuwirken oder sogar neue Instrumente auszuprobieren. Erste Überlegungen dazu, dieses Ensemble als ein inklusives zu konzipieren, wurden dadurch angeregt, dass beim Runden Tisch Musik im Landesministerium für Wissenschaft, Weiterbildung und Kultur, an dem ich 2015 teilnahm, festgestellt wurde, dass es im gesamten Bereich ‚Inklusion und Musik‘ in Rheinland-Pfalz von der Ausbildung bis zur Laienmusik noch zu wenige Initiativen gebe, und dass dies bei meiner zweiten Teilnahme 2018 unverändert war. Das Bewusstsein dafür, dass ich selbst das Ensemble leiten könnte, da meine Erfahrungen im Anleiten von Laienmusizieren auf basalem Niveau (etwa mit Grundschulkindern, fachfremd Unterrichtenden und Musikstudierenden in Didaktikveranstaltungen) genügen und sogar die entscheidenden Grundlagen für die Leitung eines inklusiven universitären Ensembles sein könnten, entstand durch das Workshopwochenende und das Kennenlernen der Methode „Max Einfach“. Die Begeisterung der Studierenden wiederum gab den Anstoß, dass Ensemble zeitnah zu realisieren, um somit dem Desiderat nach fachdidaktischen Konzepten für Inklusion in der Lehrerbildung (Monitor Lehrerbildung 2015, S. 9) zu begegnen.

### **Inklusion – auch in der Lehramtsausbildung – weiterhin in den Kinderschuhen**

Auch elf Jahre nach Inkrafttreten der Behindertenrechtskonvention, mit der „die Vertragsstaaten ein integratives Bildungssystem auf allen Ebenen“ zusichern (Bundesgesetzblatt Jahrgang 2008 Teil II Nr. 35, S. 1436, Artikel 24) steckt die Inklusion noch in den Kinderschuhen. Quantitativ betrachtet wurden v.a. große Fortschritte in der Inklusion von Kindern mit dem Förderschwerpunkt „Lernen“ erzielt.

Hier ist die „Exklusionsquote“<sup>2</sup> zwischen den Schuljahren 2008/09 und 2016/17 bundesweit von 2,1% auf 1,3% deutlich gesunken. Allerdings gibt es im Bereich anderer Förderschwerpunkte bundesweit keine bemerkenswerten Fortschritte (vgl. Klemm 2018, S. 14). Im Bundesland Rheinland-Pfalz ist die Exklusionsquote über alle Förderschwerpunkte hinweg in diesem Zeitraum sogar angestiegen, liegt aber mit 4 % immer noch unter dem Bundesdurchschnitt von 4,3 % (vgl. ebd., S. 10).

Dennoch besteht auch in Rheinland-Pfalz ein Inklusionsanteil<sup>3</sup> von 33 % (Schuljahr 2017/18, vgl. Anders 2018), der vor allem an sog. Schwerpunktschulen abgedeckt wird, Regelschulen mit besonderer Ausstattung an Sonderpädagog\*innen und pädagogischen Fachkräften. Aber auch an anderen Regelschulen findet gemeinsamer Unterricht statt. So werden die heutigen Koblenzer Lehramtsstudierenden in ihrer Berufspraxis Inklusion mitgestalten müssen und dürfen. In einer aktuellen Befragung von 1052 Musiklehrer\*innen bundesweit gaben 64,7% der Befragten an, bereits Erfahrungen mit inklusivem Musikunterricht gemacht zu haben, in der Regel, ohne dass sie sich freiwillig dafür gemeldet hätten (66,9%) und auch ohne dafür durch Aus- oder Fortbildung vorbereitet worden zu sein (87,4 %). 59,7 % aller Befragten gaben an, sich durch die Anforderung inklusiven Unterrichtens überfordert zu fühlen (vgl. Klingmann et al. 2018, S. 3-5). Die verbreitete Inklusions skepsis unter Regelschullehrkräften bezieht sich demnach weniger auf die Frage, ob generell gemeinsamer Unterricht von Kindern mit und ohne besonderen Förderbedarf als sinnvoll angesehen wird (vgl. auch Textor 2015, S. 74), sondern auf die derzeitige Umsetzungspraxis, die „überwiegend als politisches Sparmodell, als Kürzung der bedarfsgerechten Förderung, als ein Vergeuden sonderpädagogischer Expertise sowie als persönliche Überforderung erlebt“ werde (BMU 2019, S. 2). Ob man auch selbst bereit ist, inklusiv zu unterrichten, hängt u.a. davon ab, für wie kompetent man sich in diesem Bereich hält (vgl. Textor 2015, S. 74; Amrhein 2011, S. 58 ff.). Studienanteile, die Regelschullehrkräfte gezielt auf den gemeinsamen Unterricht mit Kindern mit besonderem Förderbedarf vorbereiten, sollen daher positive Haltungen gegenüber der eigenen Aufgabe des inklusiven Unterrichtens begünstigen. Die Studierendenzitate des skizzierten Workshopwochenendes zum inklusiven Musizieren belegen, dass dies möglich ist. Die im Studium entwickelten positiven Haltungen wiederum sind Prädiktoren für erfolgreiches Umsetzen von Inklusion in der Berufspraxis (vgl. Sharma et al. 2006, S. 81). Wie der Monitor Lehrerbildung herausstellt, befanden sich allerdings 2014 viele Länder und ihre Hochschulen noch in der Planungsphase im Hinblick auf die Frage, wie Inklusion als Querschnittsthema und/oder zusätzliche Lehrveranstaltung(en) in die Studienpläne aufgenommen werden solle. Auffällig war dabei, dass Inklusion oft nur als Bestandteil der Bildungswissenschaften vorgesehen war und nur wenige „mit der Umsetzung der Inklusion zusammenhängende Aspekte in den Fachwissenschaften und den Fachdidaktiken thematisiert“ würden (Monitor Lehrerbildung 2015, S. 9).

Dies gilt auch für unseren Campus und für unser Institut. Auf Grund mangelnder personeller Ressourcen – bedingt durch ständige personelle Umbrüche an unserem Institut und meine Elternzeiten seit meiner Berufung vor vier Jahren – haben wir bisher kein Konzept erarbeiten können, wie Inklusion nachhaltig und sinnvoll im Musikstudium verankert werden kann. Bisher habe ich Inklusion eher auf theoretischem Niveau im Rahmen von einzelnen Lehrveranstaltungen etwa zu musikpädagogischen Konzeptionen oder interkultureller Musikpädagogik thematisiert.

---

<sup>2</sup> Anteil aller Schüler\*innen, die eine Förderschule besuchen.

<sup>3</sup> Anteil aller Schüler\*innen mit festgestelltem Förderbedarf, die eine Regelschule besuchen.

## **2 Inwieweit handelt es sich dabei um ein zentrales Problem in der Lehre im jeweiligen Studienfach?**

In Bezug auf Inklusion im Fach Musikpädagogik in Rheinland-Pfalz besteht über die skizzierten, unser Institut kennzeichnenden Herausforderungen hinausgehend ein spezifisches Problem, das nur die Universitäten Mainz und Koblenz betrifft: Die Formulierung der landesweiten curricularen Standards für die Lehrerbildung sind im Bereich der musikpädagogischen Module inhaltlich so eng ausformuliert, dass sie kaum Platz für neue Herausforderungen wie Inklusion oder Digitalisierung lassen (geschweige denn für musikpädagogische Forschung). Wir haben uns schon campusübergreifend zusammengeschlossen, um das Ministerium um die Möglichkeit zu bitten, die Vorgaben überarbeiten zu dürfen. Um mit den Studierenden im vergangenen Semester erstmals eine Lehrveranstaltung zum Schwerpunkt Inklusive Musikpädagogik durchzuführen, musste ich die Modulstruktur sehr frei auslegen. Eine Lösung innerhalb der derzeitigen curricularen Standards stellt das „Ausweichen“ auf die Ensemblepraxis dar, die in unserem Curriculum einen hohen Studienanteil hat.

Abgesehen von diesen Spezifika steht mein Fach, die Musikpädagogik, vor derselben Herausforderung wie andere Fachdidaktiken:

„Eine Verankerung inklusionsspezifischer Bezüge in den drei Phasen der Lehrerbildung für das Lehramt Musik existiert nur ansatzweise und vereinzelt. Hinsichtlich der Ausbildung der Lehrkräfte sieht der BMU dringenden Bedarf bei der Entwicklung und Aneignung von Methoden des Musikunterrichts, didaktischen Konzepten (...)“ (BMU 2019, S.3).

Auch andernorts werden innerhalb der Musikpädagogik Formate entwickelt und erprobt, wie Inklusion in die fachdidaktische Hochschullehre eingebunden werden kann. An der katholischen Universität Eichstätt-Ingolstadt läuft zum Wintersemester 2019/20 sogar ein Masterstudiengang Inklusive Musikpädagogik an, der sich am Konzept der Community Music orientiert. Umfassend und gut dokumentiert sind auch die Maßnahmen der Musikhochschule Lübeck (vgl. DMP-Heft 2018), wo mit Hilfe einer Förderung des Landes ein Konzept entwickelt wurde, das Inklusion sowohl als Querschnittsaufgabe in alle Module einbindet als auch einen für alle Lehramtsstudierenden verpflichtenden mehrtägigen Inklusionsworkshop mit externen Expert\*innen anbietet. In einem Bericht schreibt der Lübecker Professor Papst-Krüger darüber hinaus von Überlegungen, künftig „eine stärkere Verknüpfung der bisher nur in der Hochschule durchgeführten Praxisworkshops mit Realbegegnungen in inklusiven Lerngruppen“ etablieren zu wollen (Papst-Krüger 2018, S. 28). Er denkt dabei an kurzfristige Schulhospitationen der Studierenden, ggf. mit eigenen Unterrichtsversuchen, hinterfragt aber gleichzeitig, wie sinnvoll es ist, wenn die Studierenden nur für Momentaufnahmen in fremde Schülergruppen gehen, zumal mit für sie gänzlich ungewohntem Förderbedarf.

Den genannten Desideraten und Schwierigkeiten möchte ich mit der Gründung des inklusiven Ensembles begegnen. Großes Potential für die Entwicklung einer positiven Einstellung zur Inklusion bietet sowohl das langfristige gemeinsame Musizieren selbst als auch die dadurch geschaffene Möglichkeit für Studierende, auf dem Campus eigene Erfahrungen im Anleiten einer heterogenen Musikgruppe mit „echten“ Kindern zu sammeln. Denn in der Klingmann-Studie (2018) gaben die befragten Musiklehrkräfte auf die Frage, welche im Studium erworbenen Kompetenzen ihnen für den inklusiven Musikunterricht am meisten nützen, mit Abstand am häufigsten Kompetenzen im Bereich „Anleitung von Musizierprozessen im Klassenverband“ an (90,8% Zustimmung).

### 3 Welche Ziele verfolgen Sie mit der geplanten Lehrinnovation?

#### Inklusion im Lehramtsstudium

- Begegnung mit Kindern mit sonderpädagogischem Förderbedarf im Studium, um Berührungsängste abzubauen
- Beitrag leisten zu inklusiveren Strukturen an der Universität, Inklusion leben und sichtbar machen
- Beitrag leisten zur konzeptionellen Entwicklung von fachdidaktischen Lehrveranstaltungen für den Bereich Inklusion
- Positive Einstellung der künftigen Lehrkräfte zur inklusiven Beschulung fördern als Gelingensbedingung erfolgreicher inklusiver Schulpraxis

#### Musikalische/musikpädagogische Ziele

- Gemeinsame erfüllte Musikpraxis bzw. „students (...) participate happily and successfully in meaningful music experiences“ (Jellison 2015, S. 50).<sup>4</sup>
- Methoden zum Musizieren mit heterogenen Gruppen kennen lernen, erleben und erproben

#### Transfer

- Entwicklung, Erprobung, Evaluation und Publikation eines auch in anderen Kontexten anwendbaren Konzepts für inklusives Klassenmusizieren sowie für die universitäre Didaktik des inklusiven Klassenmusizierens.
- Vorbildfunktion für andere Hochschulen mit Musiklehrerausbildung sowie für Schulen, Musikvereine und Musikschulen in der Region
- Multiplikation des Konzepts für inklusives Klassenmusizieren in den Schulen durch unsere Absolvent\*innen

### 4 Methodisches Vorgehen, konzeptionelle Entwicklung & was ist daran neuartig?

Um mit heterogenen Gruppen zielführend zu arbeiten, ist Differenzierung nötig. Da es ohnehin keine völlig homogenen Lerngruppen gibt, gilt das schon immer für jeden Unterricht, auch und gerade für das instrumentale Musizieren, wo einige Kinder außerschulische Instrumentalerfahrung mitbringen, andere nicht. Entsprechend formuliert Hüttmann (2018, S. 33), dass es – nimmt man Inklusion als weiten Begriff ernst, der alle Menschen als unterschiedlich und gleichermaßen teilhabeberechtigt ansieht, unabhängig von spezifischen Differenzkategorien wie Behinderung – keine spezielle Konzeption für einen inklusiven Musikunterricht geben kann. „Inklusiver‘ Musikunterricht unterscheidet sich nicht von ‚gutem‘ Musikunterricht“ (Vogel 2016, S. 6). Entsprechend ist auch die im Folgenden vorgestellte und während der Projektlaufzeit weiterzuentwickelnde Methode zum inklusiven Klassenmusizieren für andere (ohnehin immer heterogene) Gruppen geeignet.

#### **Ausgangspunkt: Die Methode „Max Einfach“**

Der Erfolg von Wagners Methode „Max Einfach“ liegt darin, dass sie die Ensemblemitglieder befähigt, die nötige Differenzierung, also die Anpassung der gemeinsamen Aufgabe an die eigenen Fähigkeiten und Interessen, selbst in die Hand zu nehmen. Bei dem von uns besuchten Fortbildungswochenende bedeutete das für den 14-jährigen Akin beispielsweise, zu entscheiden, in welchen der vier Zeilen eines 16-taktigen Stücks er mitspielt und in welchen er pausiert, ob er im Viertelmetrum begleitet oder nur die

---

<sup>4</sup> Für die teilnehmenden Förderschüler\*innen wird über die erfüllte musikalische Praxis hinaus eine Steigerung des musikalischen sowie möglicherweise auch des allgemeinen Selbstkonzepts und der musikalischen Fähigkeiten angestrebt.

Einsen spielt oder ob er vielleicht überhaupt nur den Schlussston spielt. Andere konnten sich zwischen Begleitung und Melodie entscheiden. Als Reduktionsmöglichkeit konnte man etwa auch von der Melodie jeweils nur den ersten Ton je Takt spielen. Für Differenzierung nach oben gibt es keine Grenzen. So können Fortgeschrittene die Begleitung ausbauen, indem sie sie im Rhythmus der Melodie spielen oder im Rhythmus eines beliebig ausgewählten Melodieauszugs oder aber als „Geisterfahrer“ im umgekehrten Rhythmus, von rechts nach links gelesen. Man kann die Begleitung nicht nur auf den – an den Akkordsymbolen ablesbaren – Grundtönen spielen, sondern auch auf der jeweils nicht notierten Terz, Quint oder Septime oder aber mit daraus zusammengebauten, z.B. aufsteigenden, Linien. Für gleichzeitig transponierende Instrumente wie das Saxophon stellt das schon eine gewisse Herausforderung dar, da alle aus derselben, übersichtlichen, an die Wand projizierten Notenvorlage spielen (vier Takte je Zeile, einfache Akkordsymbole, Zeilennummerierung; alternativ wird auch eine Buchstaben-Kästchen-Notation der Melodie angeboten). Man kann „Löcher stopfen“, indem man nur die Zählzeiten spielt, die in der Melodie nicht betont sind, und auch dieses Vorgehen als „Geisterfahrer“ umkehren. Letztlich kann man sich auch eigene kompliziertere Stimmen ausschreiben, eine mögliche Aufgabe für die Musikstudierenden, wofür Wagners Max-Einfach-Materialien Platz auf dem Lead Sheet bieten (vgl. Wagner 2016).

Besonders ist auch die Anregung, dass man sich als Ensemblemitglied, egal auf welchem Niveau man sich bewegt, in jedem Stück wenigstens für eine Zeile für den „Königsweg“ entscheiden soll: pausieren, der Gruppe zuhören und den nächsten Einsatz planen, in Wagners Terminologie: „Learning by nix doing“. So entsteht ein abwechslungsreiches Arrangement, in dem jede/r für den eigenen Beitrag selbst verantwortlich ist. Hier ein Studierendenzitat, das hervorhebt, welche Entlastung ein solcher Befähigungsansatz in Sachen Arrangement für die Lehrkraft bedeutet:

*„Was ich als zukünftige Lehrerin mitnehme: Ich fand das super mit dem Arrangement, dass alle an die Tafel gucken und jeder sich die Bausteine raussuchen kann, und nicht ich mir dann vorher zuhause überlegen muss: In der Klasse habe ich die und die Kinder und Instrumente, in der anderen die und die. Dass man das Arrangement dann nicht wieder für jeden einzeln ändern muss, damit es passt. Dass die das selber können. Das fand ich super.“*

Robert Wagners Methode selbst ist bereits sehr innovativ, insbesondere für die Arbeit in einem Hochschulensemble, bei dem traditionell meist die Reproduktion von Musik, wie sie von Dritten komponiert oder arrangiert wurde, im Vordergrund steht und nicht, wie die Spielenden sie spontan arrangieren. Für das zu gründende inklusive Ensemble unter meiner Leitung soll die Methode „Max Einfach“ außerdem um Methoden aus der schulischen Musikpädagogik erweitert werden:

- Kooperative Reflexionsphasen (z.B. think, pair, share) zu
  1. eigenen Fähigkeiten, Wahl des eigenen Parts, eigenem Anspruch und Entwicklungsmöglichkeiten
  2. ästhetischem Erleben, Gruppenprodukt und Verbesserungsmöglichkeiten
- Spiel ohne Noten, Improvisation, Komposition, Klanggeschichten, rhythmisch nicht gebundene Musik, Gesang
- Kooperative Kleingruppenarbeit (v.a. in den Bereichen Improvisation, Komposition)
- Erweiterung des Instrumentariums um Softwareinstrumente (mit iPads) nach dem Vorbild anderer innovativer inklusiver Musikgruppen (vgl. Huhn 2016, Godau 2015)

Neben traditionellen Instrumenten und den Softwareinstrumenten werden v.a. schultypische niedrigschwellige Instrumente wie Xylophone, Klangbausteine und Glockenspiele, Trommeln, Cajons und weitere Percussion, E-Bass und Ukulelen verwendet. Nach dem Vorbild der Schulband der Carl-Orff-

Schule planen wir darüber hinaus, „Veeh-Harfen“ anzuschaffen, die speziell für das genussvolle Spiel für Menschen mit Beeinträchtigung entwickelt wurden und durch spezielle Unterlegnoten einfach spielbar werden. Je nach Beeinträchtigung der jeweiligen Ensemblemitglieder kann auch nach Lösungen im Sinne der „Assesive Music Technology“ gesucht werden, durch die auch traditionelle Instrumente mit Handicap spielbar werden (vgl. Huhn 2016).

Für die Förderung von Aushandlungsprozessen zwischen den Ensemblemitgliedern durch den systematischen Einbezug von Reflexionsphasen liegt ein noch unpubliziertes „Baustein-Tool“ aus Karten vor, das Ute Konrad in einem Design-Based-Research-Projekt der Exzellenzinitiative der Universität Bremen speziell für Bandklassen entwickelt hat (vgl. Konrad 2019). Dieses innovative Tool möchte ich für die Probenplanung und -reflexion verwenden.

## **5 In welche Studiengänge und -abschnitte soll die geplante Lehrinnovation implementiert werden? Handelt es sich dabei um den Pflicht-, Wahlpflicht,- oder Wahlbereich?**

In erster Linie soll das Ensemble dauerhaft für die Ensemblemodule (4.3 und 7.1) im Musik-Lehramtsstudium Grundschule und Realschule Plus freigeschaltet werden. Es handelt sich damit um den Wahlpflichtbereich. Grundschulstudierende müssen drei, Realschulstudierende fünf Semester verpflichtend an den Uni-Ensembles teilnehmen und sollen so in Zukunft jedes Semester die Wahlmöglichkeit haben zwischen Chor, Vokalensemble, Orchester, Rock-Pop-Ensemble und der All-In-Band. In der Regel bleiben die Studierenden aber noch über die verpflichtenden Semester in den Ensembles und besuchen teilweise auch mehrere gleichzeitig.

Außerdem beabsichtige ich, die Veranstaltung neben den Ensemblemodulen auch für musikpädagogische Module zu öffnen, wobei die daran Teilnehmenden aktiv an der Leitung des Ensembles (Stückauswahl, Arrangement, Probeleitung, Konzeptentwicklung, Konzertorganisation) beteiligt würden. Jedes Wintersemester wäre das Ensemble für das Modul Didaktik des Gruppenmusizierens (4.1) geöffnet. Damit würde es sich aber insofern gewissermaßen weiterhin im Wahlpflichtbereich befinden als die Studierenden wählen könnten, stattdessen im Sommersemester Didaktik des Gruppenmusizierens mit einem anderen Schwerpunkt zu belegen. Jedes Sommersemester würde das Ensemble für das Modul Elementares Musizieren und Bewegung (14.2 und 19.2) geöffnet, eine Wahlpflichtveranstaltung für Grundschullehramtsstudierende mit und ohne Fach Musik.

Je nachdem, wie gut das Ensemble besucht wird und welche Gruppengröße sich als sinnvolle Maximalgröße herausstellt (derzeit plane ich mit max. 25 Teilnehmer\*innen je Semester) kann die All-In-Band – wie auch die anderen Ensembles – noch für die verpflichtenden Ensemblemodule des Musikwissenschaftsstudiengangs sowie für das Studium Generale freigeschaltet werden und Mitarbeiter\*innen der Universität und sonstige Interessierte von außen wären bei entsprechenden Kapazitäten zur Mitwirkung eingeladen.

## **6 Wie sind Sie insbesondere mit dem von Ihnen geplanten Entwicklungsvorhaben innerhalb Ihrer Hochschule organisatorisch eingebunden und vernetzt?**

Mit folgenden Institutionen und Personen bin ich in Bezug auf das geplante Ensemble vernetzt:

- Prof. Dr. Peter Rödler, gerade pensionierter Professor für Inklusion am Campus Koblenz, begleitet das Projekt als Supervisor und Mediator, besonders falls es zu Schwierigkeiten kommen sollte.

- Felicias Fein, wiss. Mitarbeiterin im Projekt Netzwerk Campus-Schulen, begleitet die Schulkooperation.
- Prof. Dr. Constanze Juchem-Grundmann, Leitung des Zentrums für Lehrerbildung, unterstützt das Vorhaben, berät in Bezug auf Weiterausbau des Projekts zum Zertifikat „Inklusive Musikpädagogik“ und vermittelt dazu bei Bedarf den Kontakt zum Bildungsministerium.
- Christian Jeub, Leiter der Universitätsmusik, organisiert jährlich das UNIMUS-Festival in der Innenstadt Koblenz, bei dem alle Universitätsensembles auftreten.
- Dr. Silke Doherr, wiss. Mitarbeiterin am Institut für Pädagogik, möchte im Rahmen von Modul 3.3.2 „Soziale Probleme, Inklusion und Exklusion“ mit Studierenden das Projekt forschend begleiten.

Über das Projekt hinaus bin ich einerseits in unserem Fachbereich vernetzt, der langfristig einen gemeinsamen DFG-Antrag für ein Graduiertenkolleg zum Thema Mediating Cultures vorbereitet sowie auch im Fachbereich 1 (Bildungswissenschaften). Hier besteht ein gemeinsames Doktorandenkolloquium zu empirischer Forschung in der Grundschulbildung sowie weitere Lehrkooperationen im Rahmen des Projekts „Musikalische Grundschule in der Lehrerbildung“. Ich bin Mitglied in der Strategiekommission für Qualität der Lehre im Fachbereich und in der fachbereichsübergreifenden Auswahlkommission des Förder- und Stipendienprogramms für Nachwuchswissenschaftler\*innen.

## **7 Wie lassen sich nach Erprobung der Lehrinnovation Erfolg und eventuelle Risiken beurteilen?**

Eine Steuergruppe, die sich aus mir, der pädagogischen Fachkraft sowie der Schulleiterin der Carl-Orff-Schule, Supervisor Prof. Dr. Peter Rödler und der Hilfskraft des Projekts zusammensetzen wird, trifft sich halbjährlich.

Zentral für die Qualitätssicherung des Projekts ist eine begleitende Evaluation. Diese soll zunächst qualitativ erfolgen durch teilnehmende Beobachtung und Interviews mit den Ensemblemitgliedern. Die Evaluation soll zwar von mir verantwortet werden, aber zum großen Teil von Studierenden im Rahmen von Abschlussarbeiten durchgeführt werden, federführend koordiniert von meiner für das Projekt einzustellenden wissenschaftlichen Hilfskraft. Diese soll außerdem aus bestehenden Inventaren zur Beforschung inklusiver Lerngruppen in Zusammenarbeit mit mir ein quantitatives Evaluationstool erstellen. Das wichtigste Outcome, das die Evaluation fortlaufend überprüfen sollte, wäre die Entwicklung einer positiven Haltung gegenüber Inklusion bei den Ensemblebeteiligten. Sollte diese nicht gegeben sein, müssten radikale Änderungen in der Konzeption des Ensembles angedacht werden; anderenfalls sollten stetige Nachjustierungen genügen.

Ein Hinweis für den Erfolg des Ensembles wäre der freiwillige Verbleib von einigen Schüler\*innen und Student\*innen über mehrere Semester. Außerdem geben Audioaufnahmen Auskunft über die Qualität der gemeinsam erarbeiteten musikalischen Produkte.

## **8 Wie soll die geplante Lehrinnovation verstetigt werden?**

Das Projekt soll zunächst als Schulkooperation mit der Carl-Orff-Schule beginnen. Vorbereitend werde ich im Wintersemester 2019 im Rahmen des Seminars Didaktik des Gruppenmusizierens in fünf aufeinanderfolgenden Wochen an den Proben der Schulband der Förderschule Carl Orff in Engers teilnehmen. Die Ensembleleitung liegt dabei v.a. in Händen der Förderschullehrkräfte, deren Arbeitsweise mit den Kindern wir so kennen lernen. Im Sommersemester 2020 soll die All-In-Band dann offiziell aus der Taufe gehoben werden, unter Beteiligung erster interessierter Studierender und der

ca. siebenköpfigen Förderschul-Band-AG, die mit schuleigenen Autos und Fahrern, finanziert von der Kreisverwaltung und in Begleitung von pädagogischen Fachkräften, während der Schulzeit (14:00-15:00 Uhr) zur Probe auf den Campus kommt. So soll das Ensemble dann auch im folgenden Semester weitergeführt werden. Im dritten Semester (SS 2021) soll das Ensemble von der Schulzeit in den Freizeitbereich 16:30-18:00 Uhr verlegt werden, so dass die bisher teilnehmenden AG-Schüler\*innen in (Eltern-)Eigenverantwortung teilnehmen könnten, aber auch andere Schüler\*innen von anderen Schulen, auch mit anderen Förderschwerpunkten, die Möglichkeit zur Teilnahme hätten. Für dieses dritte Übergangsemester würde eine pädagogische Fachkraft der Carl-Orff-Schule noch weiter finanziert werden, um den Übergang in das selbstverantwortete Uni-Ensemble zu erleichtern. Langfristig wäre das Ziel aber, das Ensemble – wie die anderen Uniensembles auch – ohne die Anwesenheit einer pädagogischen Fachkraft zu leiten (allerdings ggf. durchaus in Gegenwart von Integrationshilfen, die ggf. einzelne Teilnehmer begleiten; außerdem mit Unterstützung der Studierenden aus den Didaktik-Modulen). Bei besonders großem Interesse an der Mitwirkung am Ensemble wäre auch die Gründung einer weiteren Gruppe durch eine(n) Lehrbeauftragte(n) denkbar.

#### **Ausblick: Zertifikat Inklusive Musikpädagogik**

Mit dem Zentrum für Lehrerbildung bin ich im Gespräch, ein Zertifikat „Inklusive Musikpädagogik“ für Studierende einzurichten, die sich in ihrem Studium sowohl innerhalb ihrer (Wahl-)Pflichtmodule auf diesem Gebiet profilieren (durch die Teilnahme an der All-In-Band sowie das Verfassen einer Hausarbeit in diesem Bereich) als auch darüber hinaus ehrenamtlich ein eigenes, frei konzipiertes Projekt in diesem Bereich durchführen. So würden die Studierenden zum einen wirklich kompetent im Bereich der inklusiven Musikpädagogik, zum anderen würden sie mit ihren Projekten im Sinne des Service Learning aktiv die Gesellschaft unterstützen und die Idee des inklusiven Musizierens verbreiten, je nach Projekt etwa an Schulen, in Musikvereinen, Jugendclubs etc.

#### **9 Auf welche Lehr-Lern-Situationen – auch in anderen Disziplinen – kann die geplante Lehrinnovation übertragen werden?**

Es ist eine Besonderheit des Faches Musik, dass es hier gut möglich ist, eine regulär stattfindende universitäre Lehrveranstaltung – Ensemble – für Menschen mit u.a. geistigen Behinderungen zu öffnen. Der Bundesverband Musikunterricht spricht von der „besonderen Eignung des Faches Musik für die Umsetzung der Inklusion“ (BMU 2019, S. 3). Am ehesten wäre ein direkter Transfer auf andere künstlerische universitäre Praxisveranstaltungen übertragbar wie Tanzgruppen, Veranstaltungen der Bildenden Kunst oder des Zertifikatsstudiengangs Darstellendes Spiel.

Das große Transferpotential liegt aber im Transfer auf andere Universitäten und Musikhochschulen und in die Schulen, Musikschulen, Musikvereine und andere Laienmusiziergruppen der Region. Die Leitung der städtischen Musikschule Koblenz hat bereits Interesse am Aufbau eines inklusiven Ensembles geäußert, die Lehrenden fühlten sich dafür aber nicht ausgebildet und benötigten gezielte Fortbildung.

#### **10 Warum bewerben Sie sich um ein Fellowship? (persönliche Motivation)**

Vor vier Jahren (Mai 2015) habe ich die Professur für Musikpädagogik an der Universität Koblenz-Landau angetreten. Seitdem befand ich mich zweimal für jeweils ein Jahr in Elternzeit und habe zwei weitere Semester lediglich in Teilzeit gearbeitet. Ich bedauere sehr, dass es mir nicht möglich war, mich mit einem Teilprojektantrag an der Ausschreibung der Qualitätsinitiative Lehrerbildung zu beteiligen, da ich während der ersten Antragsrunde noch nicht berufen war und während der zweiten

Runde in Elternzeit war. Nun arbeite ich wieder voll und führe seit einem halben Jahr in Kooperation mit der Bertelsmann Stiftung ein Lehrentwicklungsprojekt zum Thema „Musikalische Grundschule im Lehramtsstudium“ durch. Ich darf erleben, welchen Schub eine solche Zusammenarbeit in jeder Hinsicht mit sich bringt – in der Lehre wie auch der Forschung: Sowohl interessierte Mitarbeiter\*innen am Institut als auch Fachdidaktiker\*innen anderer Disziplinen im Hause engagieren sich in der gemeinsamen Entwicklung, Erprobung und Evaluation von innovativen Lehrformaten (z.B. interaktive Mathedidaktikvorlesung zum Thema „Musik im Mathematikunterricht der Grundschule?“). Mehrere Studierende knüpfen ihre Forschungsarbeiten an das Projekt an, Lehrende anderer Universitäten werden auf unser Projekt aufmerksam und steuern mit ihrem Feedback und ihrer Übernahme einiger unserer Impulse zum Erfolg des Projekts bei. Für diesen Schub waren und sind die Förderung und die Kooperation mit dem erfahrenen Projektpartner Bertelsmann Stiftung sehr wichtig.

Ähnliche Effekte erhoffe ich mir durch das Fellowship des Stifterverbandes für die geplante Gründung eines inklusiven Musikensembles auf dem Campus. Die Aufnahme in das Fellowship-Programm würde dem Projekt darüber hinaus die finanzielle Grundlage bieten, es schon bald unter so günstigen Bedingungen umsetzen zu können, dass sein Erfolg durch die entsprechende personelle und sachliche Ausstattung, Fortbildungs-, Mentoring- und Evaluationsstrukturen gesichert werden könnte. Das Renommee, das dem Projekt durch das Fellowship zukäme, würde sicherlich zu seiner Vorbildwirkung für andere Hochschulen sowie für die schulische und außerschulische Musikpädagogik in der Region und darüber hinaus beitragen.

#### **11 Was versprechen Sie sich vom Austausch mit anderen Fellows des Programms für sich persönlich und Ihr Projekt?**

Vom interdisziplinären Austausch mit den Fellows erhoffe ich mir vor allem wertvolle Impulse für meine persönliche Weiterentwicklung und Profilbildung im Spannungsfeld von qualitätsvoller Lehre, Forschung, Drittmittelinwerbung und Publikationstätigkeit, Institutsleitung und Familie. Außerdem freue ich mich auf den Einblick in andere Hochschuldisziplinen.

## 12 Literaturverzeichnis

Amrhein, Bettina (2011): Inklusion in der Sekundarstufe. Eine empirische Analyse, Bad Heilbrunn: Klinkhardt.

Anders, Florentine (2018): Inklusionsquote an Schulen wächst weiter. Das Deutsche Schulportal, unter: <https://deutsches-schulportal.de/schulkultur/laendervergleich-inklusionsquote-an-schulen-waechst-weiter/> [abgerufen am 18.06.2019]

Avramidis, Elias/ Norwich, Brahm (2002): Teachers' attitudes towards integration/inclusion: a review of the literature, in: Eur. J. of Special Needs Education, Vol.17, No. 2, S. 129-147.

Bräu, Karin (2018): Inklusion und Leistung. In: Sturm, Taja/ Wagner-Willi, Monika (Hg.): Handbuch schulische Inklusion. UTB Bd. 4959. Oplanden: Budrich.

Bundesgesetzblatt Jahrgang 2008 Teil II Nr. 35, ausgegeben zu Bonn am 31.12.2008, unter [http://www.bgbl.de/xaver/bgbl/start.xav?startbk=Bundesanzeiger\\_BGBl&jumpTo=bgbl208035.pdf](http://www.bgbl.de/xaver/bgbl/start.xav?startbk=Bundesanzeiger_BGBl&jumpTo=bgbl208035.pdf) [abgerufen am 18.06.2019].

BMU, Bundesverband Musikunterricht e. V. (Hg.) (2019): Inklusion. BMU-Position zur Inklusion im Musikunterricht, in: bmu-musik.de, S. 2-4, <https://www.bmu-musik.de/ueber-uns/positionen/inklusion-bmu-position-22019.html> [abgerufen am 19.06.2019]

DMP, Diskussion Musikpädagogik (2018): Themenheft Inklusion II, hrsg. von Christoph Richter. Hamburg: Hildegard Junker.

Godau, Marc (2015): Barrierefreies Musizieren mit Apps. Appmusik in der Praxis (4), unter: <http://forschungsstelle.appmusik.de/appmusik-in-der-praxis-4-barrierefreies-musizieren-mit-apps/> [abgerufen am 19.06.2019]

Hüttmann, Rebekka (2018): Ich. Du. Musik. Inklusion. *Über die Herausforderungen einer inklusiven Musikpädagogik*, in: Diskussion Musikpädagogik, 79, S. 31-36.

Huhn, Michael (2016): Was können die eigentlich? Lernvoraussetzungen im barrierefreien Unterricht, in: Musik und Unterricht, 124, S. 34-39.

Jellison, Judith A. (2015): Including Everyone: Creating Music Classrooms where All Children Learn. Oxford University Press.

Klemm, Klaus (2018): Unterwegs zur inklusiven Schule – Lagebericht 2018 aus bildungsstatistischer Perspektive. Gütersloh: Bertelsmann Stiftung, unter: [https://www.bertelsmann-stiftung.de/fileadmin/files/BSt/Publikationen/GrauePublikationen/Studie\\_IB\\_Unterwegs-zur-inkluisiven-Schule\\_2018.pdf](https://www.bertelsmann-stiftung.de/fileadmin/files/BSt/Publikationen/GrauePublikationen/Studie_IB_Unterwegs-zur-inkluisiven-Schule_2018.pdf) [abgerufen am 19.06.2019]

Klingmann, Heinrich; Friedel, Sabrina; Herbst, Sebastian (2018): Inklusiver Musikunterricht. Auswirkungen und Perspektiven. Eine bundesweite Online-Befragung in Kooperation mit dem Bundesverband Musikunterricht (BMU), Universität Paderborn, S.1-9, unter [https://kw.unipaderborn.de/fileadmin/fakultaet/Institute/musik/images/AG\\_Klingmann/AIM/I\\_MAP-Kompakt\\_Klingmann\\_Endfassung.pdf](https://kw.unipaderborn.de/fileadmin/fakultaet/Institute/musik/images/AG_Klingmann/AIM/I_MAP-Kompakt_Klingmann_Endfassung.pdf) [abgerufen am 19.06.2019]

Konrad, Ute (2019): „Flexibilisierung der Lehrperson“ – Entwicklung eines Designprinzips zwischen starren Strukturen und individuellen Bedürfnissen im Bandklassenunterricht, in: Bikner-Ahsbahr, A./Peters, M. (Hg.): Unterrichtsentwicklung macht Schule. Forschung und Innovation im Fachunterricht, Wiesbaden: Springer VS, S. 109-127.

Monitor Lehrerbildung (Hg.) (2015): Inklusionsorientierte Lehrerbildung – vom Schlagwort zur Realität?! In: monitor-lehrerbildung.de, S. 3-15, unter <https://www.monitor-lehrerbildung.de/web/publikationen/inklusion/Factsheets> [abgerufen am 29.06.2019]

Myklebust, Jon Olav (2006): Class placement and competence attainment among students with special educational needs, in: British Journal of Special Education, Jg. 33, H. 2, S.76-81, unter

<https://onlinelibrary.wiley.com/doi/abs/10.1111/j.1467-8578.2006.00418.x> [abgerufen am 19.06.2019]

Oravec, L. (2019): Inklusion erleben – ein für Koblenzer Studierende „bewusstseins- und lebensveränderndes“ Workshopwochenende, in: BMU Rheinland-Pfalz (Hg.): Newsletter des BMU-Landesverbandes Rheinland-Pfalz. Kaiserslautern, S. 20-25, unter: [https://rp.bmu-musik.de/fileadmin/Medien/LV-RP/J%C3%B6rg\\_Safferling/BMU-NL-5-2019.pdf](https://rp.bmu-musik.de/fileadmin/Medien/LV-RP/J%C3%B6rg_Safferling/BMU-NL-5-2019.pdf) [abgerufen am 19.06.2019]

Papst-Krüger, Michael (2018): Inklusion – für Musikhochschulen eine besondere Herausforderung. Problemaufriss und Fallbeispiel Musikhochschule Lübeck, in: Diskussion Musikpädagogik, 79, S. 24-31.

Sharma, Umesh/ Forlin, Chris/ Loremann, Tim/ Earle, Chris (2006): Pre-service teachers' attitudes, concerns and sentiments about inclusive education: An international comparison of the novice pre-service teachers, in: International Journal of Special Education, 21 (2), S. 80-93.

Terhag, Jürgen (2000) Vorwort aus: Jürgen Terhag (Hg): Populäre Musik und Pädagogik 3, Oldershausen 2000, S. 8-20.

Textor, Annette (2015): Einführung in die Inklusionspädagogik. UTB Bd. 4340. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.

Vogel, Corinna (2016): Inklusion und Partizipation. Ansprüche an eine zeitgemäße Musikpädagogik. In: Diskussion Musikpädagogik, 70/16, S. 4-9.

Wagner, Robert (2016): Max Einfach. Musik gemeinsam von Anfang an. Regensburg: ConBrio.