

Kranefeld, Ulrike; Heberle, Kerstin; Lütje-Klose, Birgit; Busch, Thomas  
**Herausforderung Inklusion? Ein mehrperspektivischer Blick auf die  
JeKi-Praxis an Schulen mit gemeinsamem Unterricht (GU)**

Clausen, Bernd [Hrsg.]: *Teilhabe und Gerechtigkeit*. Münster ; New York : Waxmann 2014, S. 95-113. -  
(*Musikpädagogische Forschung*; 35)



Quellenangabe/ Reference:

Kranefeld, Ulrike; Heberle, Kerstin; Lütje-Klose, Birgit; Busch, Thomas: Herausforderung Inklusion?  
Ein mehrperspektivischer Blick auf die JeKi-Praxis an Schulen mit gemeinsamem Unterricht (GU) - In:  
Clausen, Bernd [Hrsg.]: *Teilhabe und Gerechtigkeit*. Münster ; New York : Waxmann 2014, S. 95-113 -  
URN: urn:nbn:de:0111-pedocs-123562 - DOI: 10.25656/01:12356

<https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0111-pedocs-123562>

<https://doi.org/10.25656/01:12356>

in Kooperation mit / in cooperation with:



<http://www.ampf.info>

#### Nutzungsbedingungen

Gewährt wird ein nicht exklusives, nicht übertragbares, persönliches und beschränktes Recht auf Nutzung dieses Dokuments. Dieses Dokument ist ausschließlich für den persönlichen, nicht-kommerziellen Gebrauch bestimmt. Die Nutzung stellt keine Übertragung des Eigentumsrechts an diesem Dokument dar und gilt vorbehaltlich der folgenden Einschränkungen: Auf sämtlichen Kopien dieses Dokuments müssen alle Urheberrechtshinweise und sonstigen Hinweise auf gesetzlichen Schutz beibehalten werden. Sie dürfen dieses Dokument nicht in irgendeiner Weise abändern, noch dürfen Sie dieses Dokument für öffentliche oder kommerzielle Zwecke vervielfältigen, öffentlich ausstellen, aufführen, vertreiben oder anderweitig nutzen.  
Mit der Verwendung dieses Dokuments erkennen Sie die Nutzungsbedingungen an.

#### Terms of use

We grant a non-exclusive, non-transferable, individual and limited right to using this document.  
This document is solely intended for your personal, non-commercial use. Use of this document does not include any transfer of property rights and it is conditional to the following limitations: All of the copies of this documents must retain all copyright information and other information regarding legal protection. You are not allowed to alter this document in any way, to copy it for public or commercial purposes, to exhibit the document in public, to perform, distribute or otherwise use the document in public.

By using this particular document, you accept the above-stated conditions of use.

#### Kontakt / Contact:

peDOCS  
DIPF | Leibniz-Institut für Bildungsforschung und Bildungsinformation  
Informationszentrum (IZ) Bildung  
E-Mail: [pedocs@dipf.de](mailto:pedocs@dipf.de)  
Internet: [www.pedocs.de](http://www.pedocs.de)

Musikpädagogische Forschung  
Research in Music Education

Band | vol. 35

*Bernd Clausen (Hrsg.)*

**TEILHABE UND  
GERECHTIGKEIT**  
**PARTICIPATION  
AND EQUITY**

**WAXMANN**

# Musikpädagogische Forschung Research in Music Education

Herausgegeben vom Arbeitskreis  
Musikpädagogische Forschung e.V. (AMPF)

Band 35

Proceedings of the 35th Annual Conference of the  
German Association for Research in Music Education

Bernd Clausen (Hrsg.)

Teilhabe und Gerechtigkeit

Participation and Equity



Waxmann 2014  
Münster / New York

### **Bibliografische Informationen der Deutschen Nationalbibliothek**

Die Deutsche Nationalbibliothek verzeichnet diese Publikation in der Deutschen Nationalbibliografie; detaillierte bibliografische Daten sind im Internet über <http://dnb.d-nb.de> abrufbar.

ISBN 978-3-8309-3144-7

ISSN 0937-3993

© Waxmann Verlag GmbH, Münster 2014

[www.waxmann.com](http://www.waxmann.com)

[info@waxmann.com](mailto:info@waxmann.com)

Umschlaggestaltung: Anne Breitenbach, Tübingen

Druck: Hubert & Co., Göttingen

Gedruckt auf alterungsbeständigem Papier, säurefrei gemäß ISO 9706



Printed in Germany

Alle Rechte vorbehalten. Nachdruck, auch auszugsweise, verboten.

Kein Teil dieses Werkes darf ohne schriftliche Genehmigung des Verlages in irgendeiner Form reproduziert oder unter Verwendung elektronischer Systeme verarbeitet, vervielfältigt oder verbreitet werden.

# Inhalt

*Bernd Clausen*

Vorbemerkung ..... 9

*Editor's note*

*Paul Mecheril*

Über die Kritik interkultureller Ansätze zu uneindeutigen Zugehörigkeiten –  
kunstpädagogische Perspektiven ..... 11

*On criticism of intercultural approaches towards ambiguous affiliations*

*Andreas Lehmann-Wermser & Valerie Krupp*

Musikalisches Involviertsein als Modell kultureller Teilhabe und Teilnahme ..... 21

*„Musical involvement“: A theoretical model of cultural participation in music*

*Kerstin Heberle & Ulrike Kranefeld*

Zur Konstruktion von Leistungsdifferenz im instrumentalen Gruppenunterricht  
Theoretische Perspektiven und forschungspraktische Überlegungen..... 41

*About the construction of difference in group instrumental lessons*

*Thomas Busch, Ulrike Kranefeld & Svenja Koal*

Klasseneffekte oder individuelle Einflussgrößen. Was bestimmt die Teilnahme  
am Instrumentallernen im Grundschulalter? ..... 57

*Class level or first level effects: What determines participation in instrumental learning  
during primary school?*

*Johannes Hasselhorn & Andreas C. Lehmann*

Entwicklung eines empirisch überprüfbar Modells musikpraktischer  
Kompetenz (KOPRA-M)..... 77

*Developing an empirically testable model of practical music competency*

<i>Ulrike Kranefeld, Kerstin Heberle, Birgit Lütje-Klose &amp; Thomas Busch</i> Herausforderung Inklusion? Ein mehrperspektivischer Blick auf die JeKi-Praxis an Schulen mit gemeinsamem Unterricht (GU) .....	95
<i>Inclusion Challenge? A Multiperspective View on 'JeKi' at Schools with Inclusive Schooling</i>	
 <i>Alexander J. Cvetko</i> Geschichten erzählen als Methode im Musikunterricht. Ergebnisse und Forschungsmethoden einer historischen Studie.....	115
<i>Storytelling as a teaching method in the music classroom. Results and methods of a historical study</i>	
 <i>Benedikt Ruf</i> Wie denken Lehrer*innen über (das Unterrichten von) Musiktheorie?.....	131
<i>How do teachers think about (teaching) music theory?</i>	
 <i>Michael Rappe &amp; Christine Stöger</i> „Lernen nicht, aber ...“ – Bildungsprozesse im Breaking.....	145
<i>“Not Learning, But ...”: Breaking and Educational Processes</i>	
 <i>Daniel Prantl</i> „Die Musikschule im Klassenzimmer“. Streicherklassen aus der Perspektive von Prozess-Produkt-Didaktik.....	159
<i>“The Music School in the Classroom” – String Classes from the Viewpoint of Process- Product-Didactics</i>	
 <i>Constanze Rora &amp; Cathleen Wiese</i> ,Verständige Musikpraxis' als Gegenstand von Musikunterricht zwischen Leiblichkeit und diskursivem Lernen.....	175
<i>The concept of 'Verständige Musikpraxis' as focus of music teaching between embodiment and discursive learning</i>	

*Jürg Zurmühle & Isabelle Schmied*

„Am Liebsten wollte ich nur noch zuhören, das konnte ich nicht, weil: ich musste singen.“ Eine Untersuchung zum Erleben von Kindern bei ihrer Teilnahme an einem Chorkonzert.....193

*“I would just have liked to listen, but I couldn’t because: I had to sing”. Children’s experience of participating in a choral performance*

*Daniel Mark Eberhard & Rudolf-Dieter Kraemer*

Augsburger Projekte und Initiativen zur Musikvermittlung. Versuch einer gründlichen Dokumentation .....205

*Augsburg Projects and Initiatives for Music Appreciation. Attempting a thorough documentation*

*Ulrike Kranefeld, Kerstin Heberle, Birgit Lütje-Klose &  
Thomas Busch*

## **Herausforderung Inklusion?**

Ein mehrperspektivischer Blick auf die JeKi-Praxis an  
Schulen mit gemeinsamem Unterricht (GU)

### *Inclusion Challenge? A Multiperspective View on 'JeKi' at Schools with Inclusive Schooling*

*How suitable is the current program "An Instrument for Every Child" (JeKi) for the implementation of inclusive settings in music education in primary school? Seen from a range of perspectives, the actual practice of the program shows a mixed picture: On the one hand side, headmasters and experts display a huge willingness to incorporate inclusive education as a challenge in the JeKi-program. On the other hand, teachers largely remain skeptical about the implementation of inclusive settings in the program, with half of them wanting to refrain from it if possible. Like in a burning glass, several areas of conflict show up in our study: Children with special needs are more often perceived as troublesome and trouble-causing, than as children to be supported and promoted. However, all stakeholders in the program show awareness about the central dilemma of stigmatizing children, when being informed about their special needs status.*

## **Einleitung**

Dass die erweiterte Einführung inklusiver Settings in Reaktion auf die Ratifizierung der UN-Behindertenrechts-Konvention von 2008 eine große Herausforderung für allgemeinbildende Schulen darstellt, zeigen die teils heftig geführten öffentlichen Debatten. Aber was bedeuten solche Schulentwicklungsprozesse für Kooperationsprojekte mit außerschulischen Partnern, etwa im Bereich der musikalischen Bildung für ein Programm wie „Jedem Kind ein Instrument“? Zu dieser Frage vergab die Stiftung Jedem Kind ein Instrument in NRW einen entsprechenden Forschungsauftrag an eine Arbeitsgruppe aus Mitgliedern der musikpädagogischen Forschungsstelle

und dem Lehrstuhl für Sonderpädagogik an der Uni Bielefeld.<sup>1</sup> Der folgende Beitrag stellt ausgewählte Ergebnisse dieser mehrperspektivischen Studie vor, die von August 2012 bis Februar 2013 durchgeführt wurde.

Schon der Titel des Programms „Jedem Kind ein Instrument“ verweist programmatisch auf die Teilhabe aller und korrespondiert so explizit mit den Forderungen der UN-Konvention. Aber auch weitere Elemente des Programms (Stiftung Jedem Kind ein Instrument 2013, Programm) lassen günstige Voraussetzungen für die Einführung inklusiver Settings vermuten: Das Lehrenden-Tandem aus Grund- und Musikschullehrkräften im ersten JeKi-Jahr bietet prinzipiell mit der durchgehenden Doppelbesetzung gute Voraussetzungen für binnendifferenzierende Maßnahmen. In den Klassen 2 bis 4 findet der JeKi-Unterricht in Kleingruppen statt, was prinzipiell individuelle Förderung und auch zum Beispiel den wichtigen Prozess der Diagnose erleichtern könnte. Gemeinsames Musizieren, wie es der instrumentale Gruppenunterricht und noch mehr das Ensemble Kunterbunt in den Klassen 3 und 4 vorsieht, könnte – abhängig vom tatsächlich gewählten Gestaltungsmuster und angemessenen Formaten der Binnendifferenzierung – mit dem assoziiert werden, was in der Inklusionspädagogischen Diskussion unter „Herstellung von Gemeinsamkeit“ (Prenzel, 2006) und unter der „Kooperation am gemeinsamen Gegenstand“ (Feuser, 1995) als ideale Voraussetzung guter inklusiver Praxis verstanden wird. Insgesamt weist die Programmkonzeption also Elemente auf, die in den Bereichen Doppelbesetzung, Kleingruppenarbeit und Herstellung von Gemeinsamkeit durchaus günstige Voraussetzungen für inklusive Settings bieten können. Wie aber stellt sich angesichts dieser Konzeption die aktuelle Praxis von JeKi in Grundschulen mit gemeinsamem Unterricht dar?

## Der aktuelle Diskurs um Inklusion und gemeinsamen Unterricht

### Inklusive Pädagogik

Im pädagogischen Diskussionszusammenhang wird mit dem Begriff der Inklusion das Recht auf volle soziale Partizipation aller Menschen einschließlich solcher mit Behinderungen oder Benachteiligungen in der Gesellschaft und allen ihren Institutionen, also auch in der Schule und im JeKi-Unterricht, angesprochen (Werning & Lütje-Klose, 2012). Während in Deutschland seit den 1970er Jahren vor allem der Integrationsbegriff verwendet wurde und die gemeinsame Unterrichtung von Kindern

---

1 Neben den Autorinnen und Autoren dieses Beitrags arbeiteten Svenja Koal, Hannah Schulz und Astrid Trippe als wissenschaftliche Hilfskräfte in der Datenerhebung und -auswertung mit.

und Jugendlichen mit und ohne Behinderungen (z.B. Schöler, 1993) bzw. in einem anderen Diskurs die Eingliederung von Kindern mit einer familiären Migrationsgeschichte (z.B. Diehm & Radtke, 1999) bezeichnete, ist der Inklusionsbegriff international seit Anfang der 1990er Jahre gebräuchlich und findet sich u.a. in der Salamanca-Erklärung (1994).<sup>2</sup> Auch im deutschsprachigen Raum wurde der Inklusionsbegriff seit 2000 verstärkt berücksichtigt und vom Integrationsbegriff unterschieden (Hinz, 2000; Reiser, 2003; Sander, 2008). Während Integration demnach eine Begutachtung und Etikettierung von Menschen als behindert bzw. sonderpädagogisch förderbedürftig voraussetzt, um sie dann mit besonderen Ressourcen versehen im Regelschulsystem aufzunehmen, versteht sich eine inklusive Schule als grundsätzlich zuständig für alle Kinder mit ihren unterschiedlichen Entwicklungsbedingungen und stellt die je notwendige Unterstützung aufgrund der individuellen Bedürfnisse ohne Klassifikation innerhalb des Regelsystems zur Verfügung (Hinz, 2009). Die Konzeption der Inklusion kann mit Wocken (2011) im Sinne einer kontinuierlichen Entwicklung als Weiterführung und Ausweitung der Integrationsbewegung verstanden werden, die in Deutschland seit Mitte der 1970er Jahre entstanden ist und deren besondere Leistung unter anderem in der Entwicklung pädagogischer und didaktischer Grundlagen eines gemeinsamen Unterrichts für Kinder und Jugendliche mit ganz unterschiedlichen Lernvoraussetzungen liegt (Prengel, 2006).

Im Folgenden wird – im Sinne von Wocken (2011) – ein weiter Inklusionsbegriff vertreten, der die bisherigen Formen der gemeinsamen Unterrichtung von Schülerinnen und Schülern mit und ohne sonderpädagogischen Förderbedarf einschließt. Dies ist auch der o.g. theoretischen Kontinuität geschuldet, mit der zentrale Begründungslinien der inklusiven Pädagogik im Normalitätsverständnis der integrativen Pädagogik bereits grundgelegt sind (Reiser, 2003; Lingenauber, 2008).

## Die gemeinsame Unterrichtung (GU) und Förderung von Schülerinnen und Schülern mit und ohne sonderpädagogischen Förderbedarf in NRW

Die Umsetzung einer gemeinsamen Unterrichtung von Schülerinnen und Schülern mit und ohne sonderpädagogischen Förderbedarf erfolgt in Deutschland und auch in NRW bislang noch in einem international betrachtet vergleichsweise geringen quantitativen Umfang: So besteht in NRW im Schuljahr 2012/13 für 6,7 % aller Kinder ein sonderpädagogischer Förderbedarf (Schulministerium NRW 2013, Daten). Betrachtet man die Zahlen im Bundesländervergleich, so zeigt sich, dass der Anteil von Kindern mit festgestellten Förderbedarfen in NRW leicht über dem Bundesdurchschnitt

---

2 Bei der offiziellen Übersetzung der Salamanca-Erklärung und auch bei der UN-Konvention über die Rechte von Menschen mit Behinderungen (2008) ins Deutsche wurde der Begriff der „inclusion“ jeweils mit „Integration“ übersetzt, was die Gleichsetzung der Begriffe im politischen Raum über viele Jahre verdeutlicht.

liegt, der Anteil integrativ bzw. inklusiv unterrichteter Kinder liegt deutlich darunter (Klemm, 2013). Das ist ein Hinweis darauf, dass es von Bundesland zu Bundesland und von Region zu Region offenbar ganz unterschiedliche Konstruktionen darüber gibt, wem ein bestimmter Förderbedarf zugeschrieben wird und wie die Beschulung aussehen sollte (Lütje-Klose, 2013).

Von den Schülerinnen und Schülern mit diagnostiziertem sonderpädagogischem Förderbedarf werden in NRW 33,6 % in einer Regelgrundschule und 18,4 % in einer Regelschule des Sekundarbereichs unterrichtet, die anderen Schülerinnen und Schüler mit sonderpädagogischen Förderbedarfen besuchen förderschwerpunktspezifische Förderschulen. Allerdings ist in den letzten zwei Jahren in der Folge der UN-Konvention über die Rechte von Menschen mit Behinderungen und ihrer landespolitischen Umsetzung bereits eine massive Ausweitung gemeinsamer Unterrichtung erfolgt, für den Primarbereich von 16,3 % auf 33,6 % in den letzten 10 Jahren (Schulministerium 2013, Entwicklung), und diese wird sich nach dem Willen der Landesregierung weiter fortsetzen (Löhrmann, 2013).

Die gemeinsame Unterrichtung erfolgt im Primarbereich in NRW in unterschiedlichen Modellen, am häufigsten findet sich dabei das Modell des „Gemeinsamen Unterrichts“ (GU) bzw. der Integrationsklasse in Lerngruppen mit bis zu 7 förderbedürftigen Kindern bei einer weitgehenden Doppelbesetzung von Grundschullehrkraft und sonderpädagogischer Lehrkraft.

Wie den Zahlen des Schulministeriums NRW für das Schuljahr 2012/2013 zu entnehmen ist, stellen in NRW Schülerinnen und Schüler mit einem sonderpädagogischen Förderbedarf in den Förderschwerpunkten Lernen mit 2,4 %, Sprache mit 1,0 % und Emotionale und Soziale Entwicklung mit 1,3 % aller Schülerinnen und Schüler zusammen fast drei Viertel aller Kinder mit festgestellten Förderbedarfen (Schulministerium NRW, Daten). Diese Förderschwerpunkte sind zugleich am weitest häufigsten in Modellen des gemeinsamen Unterrichts vertreten und damit auch im inklusiven JeKi-Unterricht vorzufinden.

## Entwicklung der Fragestellungen der Studie vor dem Hintergrund der Theorie inklusiver Prozesse

Um sich der Frage zu nähern, ob die aktuelle JeKi-Praxis günstige Voraussetzungen für die erweiterte Einführung inklusiver Settings bietet und wie die bestehenden Ansätze eines inklusiven JeKi-Unterrichts in Grundschulen mit gemeinsamem Unterricht eingeschätzt werden können, bedarf es eines heuristischen Rahmens, um die unterschiedlichen Aspekte, die mit dieser Frage zusammenhängen, systematisch zu untersuchen. Unserer Analyse der JeKi-Praxis liegt deshalb das von Reiser, Klein, Kreie, Kron und Ziller (1986) entwickelte Ebenenmodell der „Theorie der integrativen Prozesse“ zugrunde, das neben Feusers „Theorie der allgemeinen und integrativen Pädagogik“ (Feuser, 1995, 2011) als eine der leitenden Theorien der Integrati-

onsbewegung in Deutschland gelten kann. Reiser et al. (1986) zufolge sind Integration und Inklusion kein Zustand, der sich durch das Zusammensein unterschiedlicher Menschen in einem Raum von selbst ergibt oder einmal erreicht wird und dann erhalten bleibt, sondern ein komplexer, fortdauernder und immer wieder neu zu erarbeitender Prozess. Dieser umfasst „Einigungsprozesse in der konflikthafter Dynamik von Annäherung und Abgrenzung in der Auseinandersetzung mit dem Anderen“ (Reiser et al., 1986, S. 156), die Klein, Kreie, Kron & Reiser (1987) auf mehreren Ebenen beschreiben:

- Die *innerpsychische Ebene* bezieht sich auf eine grundlegende wechselseitige Wahrnehmung, Akzeptanz und Wertschätzung, die für das Gelingen integrativer Prozesse bei allen beteiligten Personen mit ihren unterschiedlichen Sichtweisen – den Lehrkräften, Schülerinnen und Schülern und Eltern – erforderlich ist (ebd., S. 39).
- Auf der *interaktionellen Ebene* geht es um die Interaktions- und Instruktionsprozesse, die im Unterricht stattfinden und individuelle ebenso wie gemeinsame Lernprozesse ermöglichen sollen (ebd., S. 39).
- Die *institutionelle Ebene* ist angesprochen, wenn es z.B. um Fragen der Unterrichtsorganisation, der inneren und äußeren Differenzierung des Unterrichts, der räumlichen, materiellen und personellen Bedingungen wie etwa Doppelbesetzungen geht (ebd., S. 40).
- Die *kulturell-gesellschaftliche Ebene* betrifft die Frage der grundsätzlichen Akzeptanz inklusiver Zielsetzungen in der Schule und Musikschule sowie über die Schule hinaus die Umsetzung des Rechts auf volle Partizipation an allen Lebensbereichen (ebd., S. 40).

Für jede dieser Ebenen wurden in der Studie „JeKi und gemeinsamer Unterricht“ ausgewählte Fragestellungen untersucht,<sup>3</sup> in der vorliegenden Darstellung sollen zwei Aspekte im Vordergrund stehen, die der innerpsychischen und der institutionellen Ebene zugeordnet werden können:

*(1) Einstellungen zum Ein- bzw. Ausschluss von Kindern mit sonderpädagogischem Förderbedarf (innerpsychische Ebene):*

Als zentrale Ermöglichungsbedingung inklusiver Prozesse gilt die Ebene der Kompetenzen, Einstellungen und Bereitschaften der Lehrkräfte, die seit jeher in der Integrations- und Inklusionsforschung eine große Rolle spielt (z.B. Dumke & Schäfer, 1993) und aktuell in Bezug auf die flächendeckende Umsetzung von Inklusion wieder stark diskutiert wird (Moser, Schäfer & Redlich, 2011; Moser, 2012; Miller & Kemena,

---

<sup>3</sup> Siehe zu den Ergebnissen die ausführlichere Darstellung in Kranefeld, Lütje-Klose, Busch & Heberle (2014, i.V.).

2011). Moser et al. (2011) stellen aufgrund einer inhaltsanalytischen Auswertung sonderpädagogischer Fachliteratur unter anderem folgende Einstellungen und Bereitschaften zusammen, die für inklusive Settings als besonders bedeutsam gelten: ein inklusionsorientiertes Schulklima, eine individuell förderbezogene und förderdiagnostische Orientierung, eine biografische und lebenslagenorientierte Perspektive auf Schülerinnen und Schüler und eine Orientierung auf soziales Lernen. Für JeKi-Lehrende ist auf dieser Ebene zu fragen, welche Einstellungen, Bereitschaften und Kompetenzen sie in Bezug auf die Arbeit mit sehr heterogenen Lerngruppen mitbringen, die auch Schülerinnen und Schüler mit besonderen Förderbedarfen einschließen. Grundlegend sind hierbei u.a. ihre Einstellungen zum Ein- bzw. Ausschluss von Kindern mit Förderbedarf, denen wir in unserer Studie nachgegangen sind.

*(2) Informationsfluss über das Konzept gemeinsamen Unterrichts und über Kinder mit Förderbedarf (institutionelle Ebene):*

Die institutionelle Ebene ist nach Klein et al. (1987) angesprochen, wenn es z.B. um Fragen der Unterrichtsorganisation, der inneren und äußeren Differenzierung des Unterrichts, der räumlichen, materiellen und personellen Bedingungen wie etwa Doppelbesetzungen geht. Kooperation wird in der inklusionsbezogenen Literatur auf dieser Ebene als Grundbedingung gelingender Inklusion betrachtet (Lütje-Klose & Willenbring, 1999; Lütje-Klose & Urban, 2014 i.V.). Hierbei spielt die kollegiale Zusammenarbeit zwischen JeKi-Lehrkräften, Regelschullehrkräften sowie ggf. Sonderpädagoginnen und -pädagogen und Integrationshelferinnen und -helfern eine wichtige Rolle, die ihre unterschiedlichen professionellen Perspektiven in den Unterricht einbringen. Für den JeKi-Unterricht ist dabei von besonderem Interesse, auf welche Art und Weise die JeKi-Lehrkräfte etwa mit ihren Tandem-Partnern der Grundschulen kooperieren und mit ihnen in Bezug auf Kinder mit sonderpädagogischem Förderbedarf kommunizieren.

Bereits im Kontext des BMBF-Forschungsschwerpunkts wurde die Kooperationsqualität in JeKi sowohl auf der Makroebene institutioneller Kooperation als auch auf der Mikroebene unterrichtsbezogener Kooperation in den Blick genommen, insbesondere für das erste JeKi-Jahr, in dem Grund- und Musikschullehrkräfte im Tandem zusammenarbeiten. Die Ergebnisse zur unterrichtsbezogenen Kooperation im Tandem im 1. JeKi-Jahr sind relativ ernüchternd. Eine vertiefte unterrichtsbezogene Kooperation findet kaum statt: Über 97 % der Musikschullehrenden bereiten nach Kulin und Özdemir (2011) den JeKi-Unterricht alleine vor. Es findet sich zwar das in der Sonderpädagogik von jeher etablierte Format des „one teach/one assist“ (Cook & Friend, 2004), die Rollen in dieser Konstellation modifizieren sich jedoch teilweise: Die Assistenz der Grundschullehrkräfte richtet sich nicht in erster Linie auf einzelne Schüler, sondern verstärkt auf die Tandem-Partnerinnen und -Partnern aus der Musikschule, die gewollt oder ungewollt unterstützt werden (Kranefeld, 2013). Zudem haben die JeKi-Lehrenden nach Lehmann, Hammel und Niessen (2012) an den Grundschulen einen Gaststatus inne, sind oftmals nicht Teil des Kollegiums. Kulin

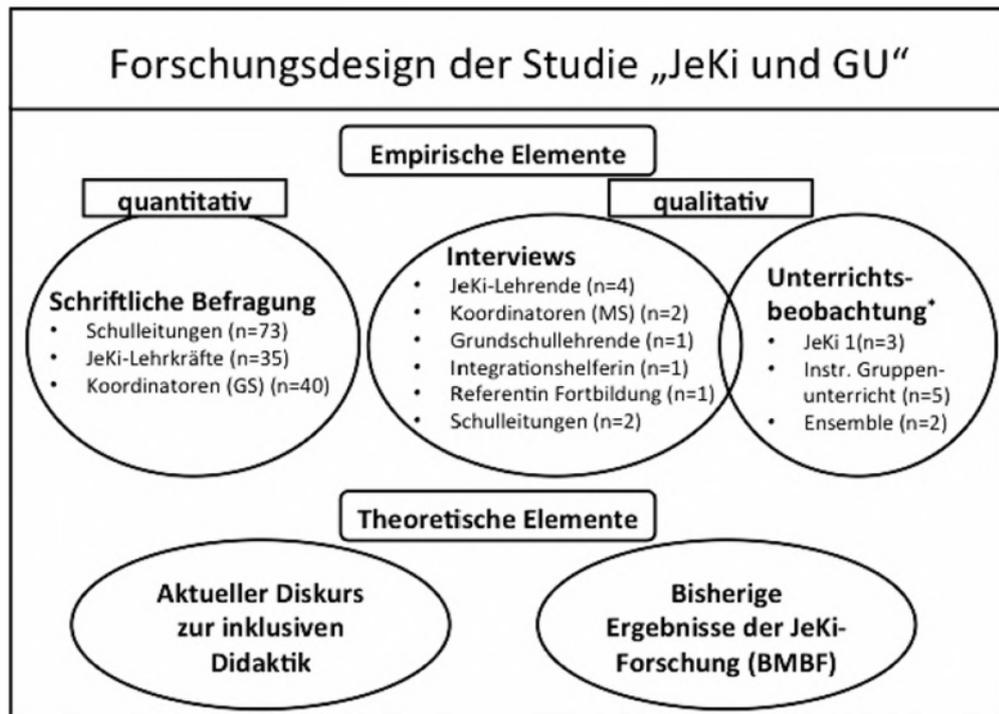
und Schwippert (2012) stellen fest, dass sich JeKi-Lehrende – etwa wenn es um didaktische Fragen geht – eher an Musikschul-Kollegen als an ihre Grundschul-Tandem-Partner wenden. Dies ist deshalb nicht ganz unproblematisch, weil „bei sehr homogenen Netzwerken neue Impulse von außen einen Akteur nur schwer erreichen können“ (Kulin & Schwippert, 2012, S. 168). Die Einführung gemeinsamen Unterrichts (GU) an der Grundschule wäre ein solcher Impuls von außen. Deshalb wurde der Frage nachgegangen, inwieweit JeKi-Lehrende in das Konzept des gemeinsamen Unterrichts an den Grundschulen einbezogen werden und wie sich der entsprechende Informationsfluss gestaltet.

## Forschungsdesign

### Gesamtdesign der Studie

Das Gesamtdesign der Studie „JeKi und gemeinsamer Unterricht (GU)“ besteht aus einem theoretischen und einem empirischen Teil: Im theoretischen Teil der Untersuchung wurden die bisherigen Befunde des BMBF-Forschungsschwerpunkts zu „Jedem Kind ein Instrument“ gesichtet und insbesondere die unterrichtsbezogenen Ergebnisse an Merkmalen guten inklusiven Unterrichts gemessen, wie sie im Diskurs um inklusive Didaktik diskutiert werden.

In ihrem empirischen Teil geht die Untersuchung der Frage nach, wie sich aktuell die Situation von JeKi in Grundschulen mit gemeinsamem Unterricht (GU) darstellt. Dabei wurden verschiedene Unterfragestellungen verfolgt, die sich auf den bisherigen Einschluss von Kindern mit Förderbedarf, auf die institutionellen Rahmenbedingungen, die Einstellungen der beteiligten Akteure und die gegenwärtige Unterrichtspraxis richten. Für die im vorliegenden Beitrag fokussierten zwei Aspekte „Ein- bzw. Ausschluss“ und „Informationsfluss“ sind insbesondere die Befunde der Befragungen und Interviews mit Schulleitungen, JeKi-Lehrenden und JeKi-Koordinatoren an Grund- und Musikschulen relevant.



\* n bezeichnet in der Regel die Anzahl der Personen, im Falle der Beobachtung die Anzahl der Stunden.

Abb. 1: Überblick über das Forschungsdesign

## Die Stichprobe

Die Stichprobe der Studie setzte sich aus zwei Teilsamples zusammen:

- (1) Für die quantitative Fragebogenerhebung bei Schulleitungen wurden alle Grundschulen im Ruhrgebiet angeschrieben, die sowohl JeKi- als auch GU-Schule sind. Von den angeschriebenen 380 Schulen erhielten wir 73 Fragebögen, also 19 , ausgefüllt zurück. Aufgrund der oftmals geringen Einbindung von JeKi in die Strukturen der Grundschule sind nicht alle Schulleitungen in gleichem Maße mit der konkreten Unterrichtspraxis in JeKi vertraut. Deshalb bestand die Hoffnung, durch eine ergänzende Befragung von JeKi-Lehrenden (n=35) und JeKi-Koordinatoren an den jeweiligen Grundschulen (n=40) vertiefte Einblicke, gerade in unterrichtsbezogene Fragestellungen, zu gewinnen.
- (2) Um bestimmte Aspekte der Fragestellung zu vertiefen, wurde eine qualitative Untersuchung durchgeführt. Dazu wurden drei Grundschulen ausgewählt, an denen die an JeKi beteiligten Akteure per Leitfaden-Interview befragt bzw. in ihrem Unterricht teilnehmend beobachtet wurden. Dabei konnten in der Unterrichtsbeobachtung alle Programmelemente von JeKi, also der JeKi 1-Unterricht im Tandem, der instrumentale Gruppenunterricht (in einem Fall mit Integrationshelferin) und das Ensemble Kunterbunt (in einem Fall mit einem

assistierenden Grundschullehrer) erfasst werden. Zusätzlich wurden drei JeKi-Koordinatorinnen an großen Musikschulen im Ruhrgebiet interviewt, in der Hoffnung, dass diese einen guten Überblick über die inklusive JeKi-Praxis an den Grundschulen in ihrer jeweiligen Kommune haben und durch ihre regelmäßigen Kontakte mit den Lehrenden vor Ort wichtige und vielfältige Praxiseindrücke spiegeln können.

Die Auswahl der Interviewpartner und der entsprechenden Schulen orientierte sich an ihrem „Expertenstatus“, der ihnen von Akteuren im Feld (Musik- oder Grundschulleitungen) zugewiesen wurde und bei dem anzunehmen ist, dass Aussagen über die eigene Praxis auf Bedingungen eines gelingenden JeKi-Unterrichts an GU-Schulen verweisen. Der Expertenstatus bezieht sich also auf eine „im jeweiligen Feld vorab erfolgte und institutionell-organisatorisch zumeist abgesicherte Zuschreibung“ (Meuser & Nagel, 2003, S. 463). Diese gilt innerhalb des Experten-Paradigmas in der empirischen Bildungsforschung als gängiges Mittel zur Beschreibung von Expertentum, eine allein langjährige Berufserfahrung gilt in der Forschung dagegen nicht per se als Garant dafür.

Vor diesem Hintergrund betrachtet, erheben die Ergebnisse der qualitativen Interviews mit den beteiligten Akteuren gerade nicht den Anspruch auf Repräsentativität, sondern setzen im Gegenteil auf das Selektionskriterium Expertise.

## Auswertungsstrategien

Bei der Auswertung der Daten kamen angesichts des mixed-methods-Designs unterschiedliche Auswertungsstrategien zum Einsatz:

- (1) Im Rahmen der quantitativen Teilstudie wurden zunächst vorwiegend deskriptive Auswertungen vorgenommen, die um einzelne Messungen von Zusammenhängen und Gruppenunterschieden ergänzt wurden.
- (2) Zur Auswertung des qualitativen Datenmaterials aus Interviews und teilnehmender Beobachtung wurde ein inhaltsanalytisches Vorgehen nach Meuser und Nagel (2002, 2003) gewählt. Basis waren die in der Regel transkribierten Interviews, Protokolle von Telefoninterviews mit Schulleitungen und systematische, an bestimmten Kriterien ausgerichtete Beobachtungsprotokolle der Unterrichtsbesuche.
- (3) Durch einen anschließenden wechselseitigen Vergleich der Ergebnisse der quantitativen und qualitativen Analysen konnte ein mehrperspektivisches Bild auf das untersuchte Phänomen „JeKi und gemeinsamer Unterricht“ gewonnen werden. So differenzieren und begründen die erweiterten Interviews die Aussagen der Fragebogenumfrage. Gleichzeitig ermöglichen es die quantitativen Daten, die Einzelaussagen der Interviewten auf ihren Status und ihre Reichweite hin zu überprüfen.

## Ergebnisse

### Einstellungen zum Ein- oder Ausschluss von Kindern mit Förderbedarf

Um zu klären, ob es zu einem systematischen Ausschluss von Kindern mit Förderbedarf kommt, haben wir die Schulleitungen gebeten, uns jeweils pro Jahrgangsstufe sowohl den Anteil der Kinder mit Förderbedarf als auch die entsprechenden Einschulungszahlen für JeKi zu übermitteln. Nur 25 von antwortenden 73 Grundschulen sind dieser Bitte im Detail nachgekommen, so dass hier die Datenlage begrenzt ist. Zudem sind die Fallzahlen pro Schule bzw. Jahrgang teilweise so gering, dass diese für valide Aussagen nicht ausreichen. Anders herum liefern die vorliegenden Zahlen aber auch keine Hinweise auf einen systematischen Ausschluss aus JeKi.

Im Kontext der Frage nach einer grundsätzlichen Akzeptanz inklusiver Zielsetzungen haben wir zudem Schulleitungen, JeKi-Koordinatoren an Grundschulen und JeKi-Lehrende gefragt, ob sie sich – wenn sie die Wahl hätten – für JeKi-Unterricht in inklusiven Lerngruppen (im Gegensatz zu nicht-inkluisivem Unterricht) entscheiden würden:

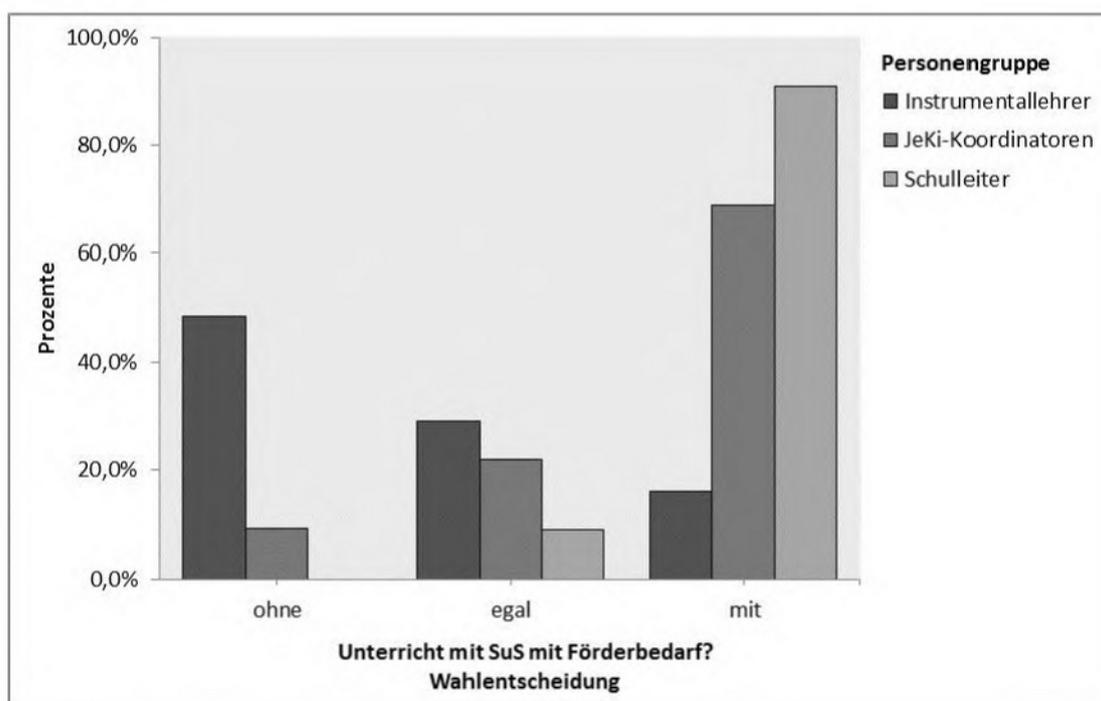


Abb. 2: Wahlentscheidung

Während Schulleitungen<sup>4</sup> (hellgrau) und JeKi-Koordinatoren<sup>5</sup> (mittelgrau) sich in sehr ähnlicher Weise deutlich für einen inklusiven JeKi-Unterricht aussprechen, sind die den Instrumentalunterricht durchführenden JeKi-Lehrkräfte<sup>6</sup> (dunkelgrau) hier wesentlich zurückhaltender: Fast die Hälfte von ihnen spricht sich sogar gegen eine Teilnahme von Kindern mit Förderbedarf aus. Die Unterschiede zu den Aussagen der Koordinatoren und der Schulleitungen fallen bei univariaten Varianzanalysen sehr groß aus.<sup>7</sup> Dass es hier bei der Befürwortung zu Deckeneffekten bei den Schulleitungen kommt, ist bei der Befragung explizit von Grundschulen *mit* gemeinsamem Unterricht (GU) nicht verwunderlich. Die Instrumentallehrkräfte als tragende Säulen eines inklusiven JeKi-Unterrichts stehen diesem aber offensichtlich eher skeptisch gegenüber. Der hohe Anteil der Ablehnung ist umso bemerkenswerter, als dass bei dieser Frage mit einem vermutlich hohen Maß an sozial erwünschten Antworten zu rechnen ist.

Anders bewerten dies die JeKi-Koordinatorinnen und -Koordinatoren an Musikschulen in unseren vertiefenden Experteninterviews: Sie befürworteten prinzipiell JeKi an Schulen mit gemeinsamem Unterricht. Allerdings lassen sich auch hier innerhalb der Ausführungen zur tatsächlichen Teilnahme aller Schülerinnen und Schüler zwei unterschiedliche Positionen identifizieren: Neben der klaren Befürwortung einer Teilnahme aller Schülerinnen und Schüler („ich will ja jedes Kind haben“, JeKi-Lehrende 3, Z. 863), wird in einem anderen Fall der Ausschluss eines Kindes aus dem Programm unter gewissen Umständen in Betracht gezogen. Dies geschehe jedoch in Abstimmung der beteiligten Akteure im Sinne des Kindes und unter der Annahme, dass für dieses zur gegebenen Zeit ein alternatives musikpädagogisches Angebot sinnvoller sei: „Was ist jetzt für das Kind das richtige? Das könnte auch kein Instrument sein.“ (JeKi-Koordinatorin MS 1, Z. 597). Hier wird also jenseits des hohen Anspruchs, jedem Kind das Instrumentalspiel ermöglichen zu wollen, implizit für eine individuelle Fallentscheidung plädiert.

Auch geben die Schulleitungen in der Befragung an, dass in der Regel alle Schülerinnen und Schüler an ihren Schulen die Möglichkeit haben, am JeKi-Unterricht teilzunehmen: 56 von 70 Schulleitungen antworteten mit einem uneingeschränkten „Ja“, die übrigen zu gleichen Teilen mit „nein“ oder „kommt darauf an“. Allerdings verweisen die offenen Antworten innerhalb der Schulleiterbefragung darauf, dass in Einzelfällen (wohl vor allem in Bezug auf den instrumentalen Gruppenunterricht) auch ein Ausschluss von Schülerinnen und Schülern seitens der Schule in Betracht gezogen wird. Dabei stellt eine fehlende Motivation beim Kind für die Schulleitung einen solchen Grund dar. Auch wird Kindern von einer Teilnahme an JeKi abgeraten, „wenn sie intellektuell oder verhaltensmäßig dazu nicht in der Lage sind“ (SLFI 112, 7.3). Hier werden somit Bedingungen an eine Teilnahme geknüpft, die sich auf das Sozial-

---

4  $m=2,91$   $SD=0,29$ .

5  $m=2,59$   $SD=0,67$ .

6  $m=1,74$   $SD=0,82$ .

7  $F=45,75$ ;  $p=.000$ ; part.  $\eta^2 = .42$ ;  $1-\beta=1$ ; Cohen's  $d=1.90$ .

verhalten oder die Leistungsvoraussetzungen beziehen. Darüber hinaus wird in einem weiteren Fall explizit der Förderbedarf als Ausschlusskriterium benannt: „Haben wir noch nicht gemacht [das Abraten, UK et al.]. Nur bei einem Schüler, der kein Regelbewusstsein hat. Es handelt sich um einen GU-Schüler Förderschwerpunkt GG [Geistige Entwicklung, UK et al.]“ (SLFI 573, 7.3). Allerdings werden die Gründe für einen Ausschluss ab Klasse 2 nicht nur auf Schülerseite gesehen, sondern es wird durchaus auch auf die Kompetenzen der Lehrenden verwiesen, wie folgende Antwort zeigt: „Wenn sie GU-Kinder sind und die Musiklehrer sich nicht in der Lage sehen, diese zu unterrichten“ (SLFI 564, 2.2). Hier wird konstatiert, dass eine offensichtliche Diskrepanz zwischen den besonderen Lernvoraussetzungen eines Schülers und den pädagogischen Möglichkeiten eines JeKi-Lehrenden entstehen und zu einem Ausschluss führen kann.

Tatsächlich zeigt unsere Befragung der JeKi-Lehrkräfte, dass sie sich selbst als Lehrende für den inklusiven instrumentalen Gruppenunterricht deutlich weniger gewappnet fühlen als für andere Formate des Instrumentalunterrichts:

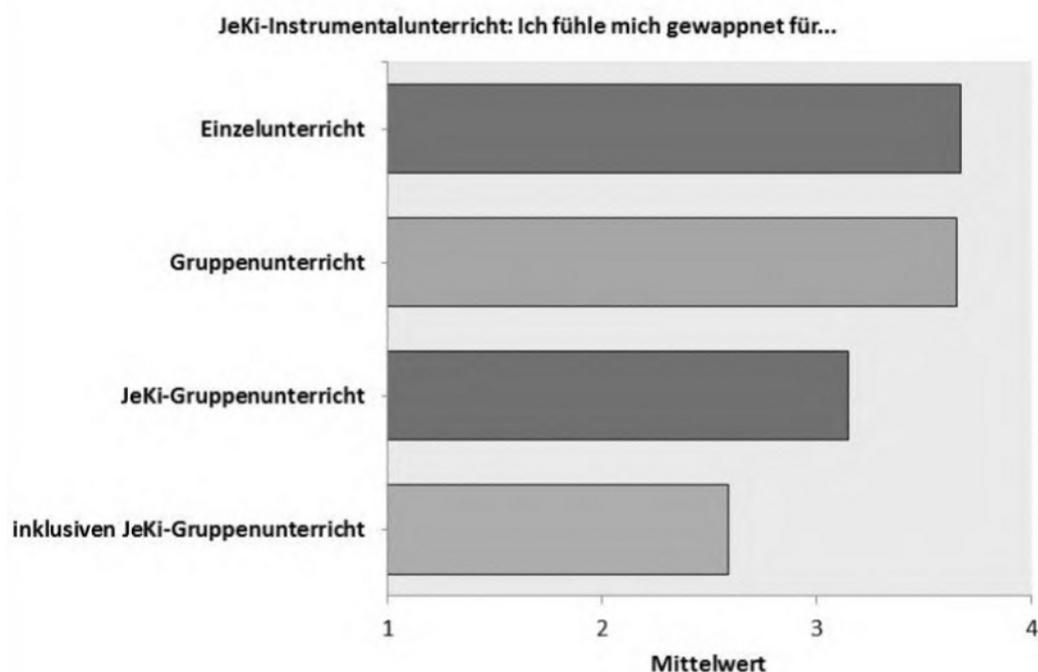


Abb. 3: Einstellung zu Formaten des Instrumentalunterrichts

Beim Vergleich der Formate Einzelunterricht an Musikschulen (1), Gruppenunterricht an Musikschulen (2), Gruppenunterricht in JeKi (3) und inklusiver Gruppenunterricht in JeKi (4) zeigt sich ein deutlicher, sehr starker Unterschied zwischen der Einschätzung im Hinblick auf den Einzelunterricht Musikschule und den Inklusiven JeKi-Gruppenunterricht (Cohen's  $d=,96$ ). Schon der Übergang vom Musikschulunterricht zum JeKi-Unterricht an der Grundschule verursacht ein anderes Antwortverhalten, ein Rückgang zeigt sich auch im Übergang zum inklusiven Setting. Hier deutet sich also bereits eine erste Antwort auf die Frage im Titel des Beitrags an: Inklusion

wird von den Musikschullehrkräften durchaus als Herausforderung in JeKi wahrgenommen.

Dabei muss aber berücksichtigt werden, dass in den Interviews mit den Musikschullehrenden ein sehr weiter und unspezifischer Begriff von Förderbedarf deutlich wird, der sich nicht immer auf einen institutionell festgestellten Förderbedarf bezieht: Verstößt ein Kind häufiger gegen Regeln, wird ihm von den Musikschullehrenden schnell ein Förderbedarf zugeschrieben, obwohl dieser gar nicht diagnostiziert ist. Zudem wird nicht jeder diagnostizierte Förderbedarf von den JeKi-Lehrenden gleichermaßen wahrgenommen, sondern vor allem dann, wenn er in irgendeiner Art und Weise die Durchführung des Unterrichts behindert. So wurde in den Interviews deutlich, dass beispielsweise eine starke Verhaltensauffälligkeit wahrgenommen wurde, während andere Förderschwerpunkte, wie etwa der Förderschwerpunkt Sprache, von den Interviewpartnern nicht bemerkt wurden. Interessant ist dabei die fachspezifisch fokussierte Wahrnehmung der Förderschwerpunkte. Eine Lehrerin, auf den Förderbedarf Sprache einer ihrer Schülerinnen angesprochen, antwortet z.B., dass sie diesen in ihrem Flötenunterricht nicht als besonders auffällig erlebt. Als Grund führt sie an, dass im Unterricht nicht sonderlich viel zu besprechen sei. Nicht der sprachliche, sondern der musikalische Ausdruck würde bei ihnen im Mittelpunkt stehen (JeKi-Lehrkraft 4).

Das trifft vermutlich auch für den größten Förderschwerpunkt Lernen zu, der fast die Hälfte aller Förderbedarfe insgesamt ausmacht, in den Interviews aber kaum thematisiert wird. So bestätigt sich hier, dass Differenzlinien, die im Hinblick auf Förderbedarfe im diagnostischen Prozess formuliert werden, je nach (Fach-)Kontext unterschiedlich relevant werden bzw. für spezifische Kontexte nahezu unsichtbar bleiben: „Ich denke auch, dass die GU-Kinder grundsätzlich eigentlich ja nicht wirklich auffallen.“ (JeKi-Lehrkraft 3, Z. 91). Unsere Befunde bestätigen damit eine These von Andreas Kloth (2012, S. 101), dass Kinder mit Lernbehinderung im Musikunterricht oftmals nicht auffallen, „da ihre Probleme häufiger an einen Leistungsanspruch im Bereich des Lesens und Schreibens oder im Mathematikunterricht gekoppelt sind.“

Neben dieser fachspezifisch geprägten Wahrnehmung des Förderbedarfs zeigt sich deutlich noch ein anderes Differenzkriterium: eine starke Fokussierung auf das „Störpotential“. Kinder mit Verhaltensauffälligkeiten werden deutlich wahrgenommen, Kinder mit dem Förderbedarf Sprache oder Lernen geraten paradoxerweise aus dem Blick, weil sie ggf. *nicht* stören. Damit wird es aber auch unwahrscheinlicher, dass eine JeKi-Lehrkraft in ihrem oder seinem Lernarrangement diese Kinder berücksichtigt und ihnen besondere Lernmöglichkeiten zur Verfügung stellt.

Insgesamt liefern die Ergebnisse zu den Einstellungen zum Ein- bzw. Ausschluss von Kindern mit Förderbedarf aus JeKi ein uneinheitliches Bild, das vor allem mit der multiperspektivischen Anlage der Befragung zusammenhängt. Dem eher systemisch geprägten Blick der Schulleitungen, die in ihrer Rolle und mit ihrer grundsätzlichen Akzeptanz und Befürwortung inklusiver Settings auch die von Klein et al. (1987) angesprochene kulturell-gesellschaftliche Ebene (s.o.) repräsentieren, stehen auch ab-

lehrende Haltungen von Lehrenden gegenüber: Sie sehen sich möglicherweise mit einer herausfordernden Situation konfrontiert und einem Gefühl, für inklusive Didaktik weniger gerüstet zu sein als für vergleichbare Aufgaben in nicht inklusiven Kontexten. Der Blick der Experten in den Interviews zeigt wiederum eine Haltung, die grundiert ist von einer deutlichen Akzeptanz und gleichzeitiger differenzierter Betrachtung der Möglichkeiten.

## Kooperation und Informationsfluss

Kooperation gilt als zentrale Gelingensbedingung inklusiver Prozesse (Lütje-Klose & Willenbring, 1999; Werning & Arndt, 2013). Deshalb sind wir der Frage nachgegangen, inwieweit die JeKi-Lehrenden ( $n=34$ ) in das Konzept des gemeinsamen Unterrichts an den Grundschulen einbezogen wurden und haben gefragt: Finden Gespräche innerhalb der Grundschule zum Konzept des GU statt? Mit einem Mittelwert von 1,74 auf einer vierstufigen Skala bewegen sich die Antworten der Lehrenden mit einer Standardabweichung von ,93 zwischen nein und eher nein. Ein ähnliches Bild ergibt sich bei der Befragung der JeKi-Koordinatorinnen an Grundschulen: Auf die Frage, ob man sich an der Grundschule um die Einbindung der JeKi-Lehrenden in das Konzept des GU intensiv kümmert ( $m=2,03$ ;  $SD=0,83$ ) oder ob diese in das Konzept GU eingeführt werden, antworten die Koordinatoren ähnlich negativ ( $m=1,97$ ,  $SD=0,86$ ). Eine Antwort einer Schulleitung im offenen Antwortformat bestätigt das Bild, dass es wenig Austausch über gemeinsamen Unterricht oder inklusive Didaktik mit den JeKi-Lehrenden gibt: „Ich weiß ehrlich gesagt nicht, ob die JeKi-Kollegen schon einmal etwas von Inklusion gehört haben. Es war noch nie Gesprächsthema.“ (SLFI 627, 8.2).

Neben der Frage nach dem grundsätzlichen Austausch, bezogen auf Konzepte, spielt auch die Frage nach dem Austausch auf Fallebene eine Rolle. Hier ist nicht nur interessant, ob dieser stattfindet, sondern gleichermaßen, ob dieser befürwortet wird. Wir haben die Musikschullehrenden gefragt: Werden sie darüber informiert, wenn Kinder mit Förderbedarf in ihrer Lerngruppe sind? Hier zeigt sich mit einem Mittelwert von 2,24 ( $SD=1,08$ ) auf einer vierstufigen Skala im Antwortverhalten eher eine Tendenz dazu, dass diese nicht informiert werden. Was das in der Praxis bedeuten kann, zeigt ein Bericht einer Lehrerin im Interview: Auf dem Weg zur ersten Stunde in einer neuen Lerngruppe sei sie von der Klassenlehrerin zur Seite genommen und gefragt worden, wie sie diesen Unterricht denn überhaupt durchführen wolle mit den zwei Kindern mit Förderbedarf. Sie sei zuvor nicht darüber informiert worden, dass es sich um eine inklusive Gruppe handelte. Sie berichtet, dass sie in der anschließenden Stunde vor allem (unvorbereitet) damit beschäftigt gewesen sei, darauf zu achten, dass dieser Junge nicht davonläuft, und hätte ihn buchstäblich festhalten müssen. Dadurch seien alle anderen Schüler, zu denen auch noch zwei weitere

Kinder mit Förderbedarf zählten<sup>8</sup>, völlig in den Hintergrund geraten. Im Anschluss sei sie „nassgeschwitz“ gewesen (JeKi-Lehrende 4).

Sowohl auf Grundschulseite als auch auf Musikschulseite wird in diesem Zusammenhang aber auch die prinzipielle Frage diskutiert, welche Informationen über die Schülerinnen und Schüler bezüglich ihrer Förderschwerpunktes überhaupt an die JeKi-Lehrenden weitergegeben werden sollten. Einige Grundschulen halten Informationen über Förderschwerpunkte einzelner Schülerinnen und Schüler bewusst zurück, weil sie voreilige Stigmatisierungen befürchten. Gleichzeitig kann aus Sicht der Grundschullehrenden das Bedürfnis der JeKi-Lehrenden nach Information nachvollzogen werden: „Wenn man denkt, da kommt etwas Schwieriges, das der JeKi-Lehrer wissen muss, dann vorab informieren“ (Grundschullehrer 1, 1.). Bemerkenswert ist hier, dass sich – möglicherweise aus dem immensen alltäglichen Handlungsdruck heraus – das Kriterium für Informationsbedarf über Kinder mit sonderpädagogischem Förderbedarf insbesondere an der Gefahr möglicherweise drohender Schwierigkeiten ausrichtet, nicht aber an einer ggf. zu berücksichtigenden besonderen Förderung: Als Gelingensbedingung von „JeKi und GU“ wird von einigen Akteuren also eher defensiv Störungsfreiheit und wohl auch eine prinzipielle Beteiligung aller geendet, anstatt offensiv eine spezifische Förderstrategie zu verfolgen. Zudem offenbart sich in den Äußerungen der beteiligten Akteure zum Informationsfluss ein grundsätzliches Dilemma: Ihrem Wunsch nach Informiertheit steht in ihren eigenen Augen die Gefahr der Stigmatisierung gegenüber.

## Diskussion

Unser mehrperspektivischer Einblick in die Praxis JeKi ergab ein gemischtes Bild: Einer großen Bereitschaft der Schulleitungen und Experten, sich auf die Herausforderung Inklusion in JeKi einzulassen, steht die Skepsis der zufällig befragten Lehrenden gegenüber, die zur Hälfte auf Inklusion verzichten würden, wenn sie die Wahl hätten. Wie in einem Brennglas werden in unserer Untersuchung typische Spannungsfelder im Kontext von Inklusion deutlich: So werden Kinder mit Förderbedarf von JeKi-Lehrenden häufiger als Störende, seltener als zu Fördernde wahrgenommen. Außerdem zeigte sich, dass einige Musikschullehrende dem Begriff eines institutionell diagnostizierten Förderbedarfs oftmals eine eigene Konstruktion von „Förderbedarf“ entgegensetzen, sei es dass sie Kindern auf Grund ihres Verhaltens Förderbedarf zuschrieben oder auch deutlich machten, dass der diagnostizierte Förderbedarf eines Kindes in musikpädagogischer Hinsicht keine Rolle spielt. Bewusstsein dagegen besteht bei den Akteuren im Feld JeKi über ein zentrales Dilemma inklusiver Prozesse, das im Spannungsfeld von Informationsbedürfnis und der Gefahr der Stigmatisierung liegt. Auch unsere Untersuchung selbst kann sich diesem Dilemma nicht

---

8 Ein Kind mit dem Förderschwerpunkt Geistige Entwicklung, eines mit dem Förderschwerpunkt Sprache.

vollständig entziehen, fragt sie doch die beteiligten Akteure nach dem Umgang mit Kindern mit sonderpädagogischem Förderbedarf in JeKi und nutzt so eine durchaus umstrittene und im Inklusionskontext perspektivisch zu überwindende Klassifizierung (Hinz, 2013; Werning & Lütje-Klose, 2012) von Kindern als Unterscheidungsmerkmal.

Entwicklungsaufgaben wären auf der Basis der beschriebenen Ergebnisse auf zwei Ebenen denkbar: Erstens könnte eine bessere strukturelle Verankerung des Programms JeKi und eine Überwindung des ‚Gaststatus‘ der Lehrenden in den Grundschulen bewirken, dass auch die JeKi-Lehrenden Teil der Schulentwicklungsprozesse werden und Akteure innerhalb eines gemeinsamen inklusiven Konzepts.

Für eine erfolgreiche inklusive JeKi-Praxis, die die vorhandenen Ressourcen effektiv nutzt, könnte es von zentraler Bedeutung sein, den Informationsfluss über Kinder mit Förderbedarf in den JeKi-Grundschulen zu fördern und JeKi-Lehrende bei Bedarf fallbezogen in die Förderkonzepte bzw. Förderkonferenzen einzubeziehen. Außerdem wäre zu überlegen, Beratungs- und Unterstützungsangebote auf unterschiedlichen Ebenen einzurichten, also etwa verbindliche Ansprechpartner innerhalb der Grundschule zu benennen, interprofessionelle Teamsitzungen durchzuführen, ein (didaktisches) Beratungsangebot und fallbezogene Unterstützung durch Experten anzubieten, z.B. durch eine sonderpädagogisch qualifizierte Fachberatung auf Ebene der Musikschulen oder der Stiftung Jedem Kind ein Instrument.

So zeigen sich schon in den hier berichteten beiden Aspekten *Einstellungen der Akteure* und *Informationsfluss* Ansatzmöglichkeiten, um das zweifelsohne vorhandene Potential, das der JeKi-Unterricht durch seinen partizipatorischen Grundgedanken ebenso wie durch seine spezifischen Fördermöglichkeiten im Rahmen des aktiven, gemeinsamen Musizierens im Hinblick auf inklusive Prozesse bieten kann, in Zukunft besser nutzbar zu machen.

## Literatur

- Cook, L. & Friend, M. (1995). Co-Teaching: Guidelines for creating effective practices. *Focus on Exceptional Children*, 28, 1–16.
- Cook, L. & Friend, M. (2004). *Co-teaching: Principles, practices and pragmatics*. <http://frank.mtsu.edu/~tsbrown/coteachingdetailsofModels.pdf> [16.11.2012].
- Diehm, I. & Radtke, F. O. (1999). *Erziehung und Migration. Eine Einführung*. Stuttgart: Kohlhammer.
- Dumke, D. & Schäfer, G. (1993). *Entwicklung behinderter und nichtbehinderter Schüler in Integrationsklassen. Einstellungen, soziale Beziehungen, Persönlichkeitsmerkmale und Schulleistungen*. Weinheim: Deutscher Studien Verlag.
- Feuser, G. (1995). *Behinderte Kinder und Jugendliche zwischen Integration und Aussonderung*. Darmstadt: Wissenschaftliche Buchgesellschaft.

- Feuser, G. (2011). Entwicklungslogische Didaktik. In A. Kaiser, D. Schmetz, P. Wachtel & B. Werner (Hrsg.), *Didaktik und Unterricht. Enzyklopädisches Handbuch der Behindertenpädagogik* (S. 86–100). Stuttgart: Kohlhammer.
- Hinz, A. (2000). Niemand darf in seiner Entwicklung behindert werden – von der integrativen zur inklusiven Pädagogik? In L. Kunze & U. Sassmannshausen (Hrsg.), *Gemeinsam weiter ... 15 Jahre integrative Schule Frankfurt* (S. 69–82). Frankfurt a. M.: Selbstverlag.
- Hinz, A. (2009). Inklusive Pädagogik in der Schule. *Zeitschrift für Heilpädagogik*, 5, 171–179.
- Hinz, A. (2013). Inklusion – von der Unkenntnis zur Unkenntlichkeit!? – Anmerkungen zu einem Jahrzehnt Diskurs über schulische Inklusion in Deutschland. *Zeitschrift für Inklusion*, 1. [http://www.inklusion-online.net/index.php/inklusion/rt/\\_](http://www.inklusion-online.net/index.php/inklusion/rt/_) [23.04.2014].
- Klein, G., Kreie, G., Kron, M. & Reiser, H. (1987). *Integrative Prozesse in Kindergarten-Gruppen. Über die gemeinsame Erziehung von behinderten und nicht-behinderten Kindern*. München: DJI.
- Klemm, K. (2013). *Inklusion in Deutschland – eine bildungsstatistische Analyse*. Gütersloh (Erstellt im Auftrag der Bertelsmann Stiftung).
- Kloth, A. (2012). Ein Recht auf musikalische Bildung: Auswirkungen von Inklusion auf Musikunterricht. In T. Greuel & K. Sandvoss-Schilling (Hrsg.), *Soziale Inklusion als künstlerische und musikpädagogische Herausforderung* (S. 131–144). Musik im Diskurs; 25. Aachen: Shaker.
- Kranefeld, U. (2013). Assistieren. Rekonstruktion eines Kooperationsmusters im Lehrenden-Tandem im Programm „Jedem Kind ein Instrument“. In U. Riegel & K. Macha (Hrsg.), *Videobasierte Kompetenzforschung in den Fachdidaktiken*. (S. 232–247). (= Fachdidaktische Forschungen, 4). Münster: Waxmann.
- Kranefeld, U., Heberle, K., Lütje-Klose, B., Busch, Th. (2014, i.V.): JeKi im gemeinsamem Unterricht. Ergebnisse einer mehrperspektivischen Studie (Arbeitstitel). In: U. Kranefeld, K. Heberle & Th. Busch (Hrsg.), *Musikpädagogik und Partizipation*.
- Kulin, S. & Özdemir, M. (2011). Lehrer-Kooperation im JeKi-Kontext: Erwartungen und Umsetzungen. *Beiträge Empirischer Musikpädagogik*, 2(2).
- Kulin, S. & Schwippert, K. (2012). Kooperationsbeziehungen im JeKi-Kontext: Beweggründe zur Kooperation und Merkmale gemeinsamer Reflexion methodischer und didaktischer Fragen. In J. Knigge & A. Niessen (Hrsg.), *Musikpädagogisches Handeln. Begriffe, Erscheinungsformen, politische Dimensionen* (S. 152–171) (=Musikpädagogische Forschung, 33). Essen: Die blaue Eule.
- Lehmann, K., Hammel, N. & Niessen, A. (2012). „Wenn der eine den Unterricht macht und der andere diszipliniert...“. Aufgabenverteilung im Lehrenden-Tandem des musikpädagogischen Programms „Jedem Kind ein Instrument“. In J. Knigge & A. Niessen (Hrsg.), *Musikpädagogisches Handeln. Begriffe, Erscheinungsformen, politische Dimensionen* (S. 195–212) (=Musikpädagogische Forschung, 33). Essen: Die blaue Eule.
- Lingenauber, S. (2008). Normalität. In S. Lingenauber (Hrsg.), *Handlexikon der Integrationspädagogik* (S. 160–168). Bochum: Projekt Verlag.
- Löhrmann, S. (2013). *Inklusion in NRW. Aktuelle Daten und Maßnahmen im Bereich Schule*. [http://www.schulministerium.nrw.de/docs/bp/Ministerium/Presse/Pressekonferenzen/2013/130122\\_Inklusion/Rede\\_Inklusion.pdf](http://www.schulministerium.nrw.de/docs/bp/Ministerium/Presse/Pressekonferenzen/2013/130122_Inklusion/Rede_Inklusion.pdf) [27.04.2014].

- Lütje-Klose, B. (2013). Inklusion – Herausforderung für Schul- und Unterrichtsentwicklung. *Pädagogik* 9, 34–37.
- Lütje-Klose, B. & Urban, M. (2014). Kooperation als wesentliche Bedingung inklusiver Schul- und Unterrichtsentwicklung. *Vierteljahrsschrift für Heilpädagogik und ihre Nachbargebiete (VHN)*, 83(2), 111–123.
- Lütje-Klose, B. & Willenbring, M. (1999). Kooperation fällt nicht vom Himmel – Möglichkeiten der Unterstützung kooperativer Prozesse in Teams von Regelschullehrerin und Sonderpädagogin aus systemischer Sicht. *Behindertenpädagogik*, 38, 2–31.
- Meuser, M. & Nagel, U. (2002). ExpertInneninterviews – vielfach erprobt, wenig bedacht. Ein Beitrag zur qualitativen Methodendiskussion. In A. Bogner, B. Littig & W. Menz (Hrsg.), *Das Experteninterview. Theorie, Methode, Anwendung* (S. 71–93). Opladen: Leske und Budrich.
- Meuser, M. & Nagel, U. (2003). Experteninterviews – wissenssoziologische Voraussetzungen und methodische Durchführungen. In B. Friebertshäuser & A. Prengel (Hrsg.), *Handbuch qualitative Forschungsmethoden in der Erziehungswissenschaft* (S. 457–471). Weinheim: Juventa.
- Miller, S. & Kemena, P. (2011). Die Sicht von Grundschullehrkräften und Sonderpädagogen auf Heterogenität – Ergebnisse einer quantitativen Erhebung. In B. Lütje-Klose, M.-T. Langer, B. Serke & M. Urban (Hrsg.), *Inklusion in Bildungsinstitutionen. Eine Herausforderung an die Heil- und Sonderpädagogik* (S. 124–134). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Moser, V. (Hrsg.) (2012). *Die inklusive Schule. Standards für die Umsetzung*. Stuttgart: Kohlhammer.
- Moser, V., Schäfer, L. & Redlich, H. (2011). Kompetenzen und Beliefs von Förderschullehrkräften in inklusiven settings. In B. Lütje-Klose, M. Langer, B. Serke & M. Urban (Hrsg.), *Inklusion in Bildungsinstitutionen. Eine Herausforderung an die Heil- und Sonderpädagogik* (S. 144–147). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Prengel, A. (2006). *Pädagogik der Vielfalt* (3. überarb. Aufl.). Opladen: Leske & Budrich.
- Reiser, H. (2003). Vom Begriff der Integration zum Begriff der Inklusion – was kann mit dem Begriffswechsel angestoßen werden? *Sonderpädagogische Förderung*, 48(4), 305–312.
- Reiser, H., Klein, G., Kreie, G., Kron, M. & Ziller, H. (1986). Integration als Prozess. *Sonderpädagogik*, 16, 115–122 & 154–160.
- Sander, A. (2008). Etappen auf dem Weg zu integrativer Erziehung und Bildung. In H. Eberwein, J. Mand (Hrsg.), *Integration konkret. Begründung, didaktische Konzepte, inklusive Praxis* (S. 27–40). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Schöler, J. (1993). *Integrative Schule, integrativer Unterricht*. Reinbek: Rowohlt.
- Schulministerium, Daten (2013). *Schülerinnen und Schüler mit und ohne sonderpädagogischen Förderbedarf im Schuljahr 2012/13 (Primarstufe und Sekundarstufe I)*. [http://www.schulministerium.nrw.de/docs/bp/Ministerium/Presse/Pressekonferenzen/2013/130122\\_Inklusion/SchuelermitFoerderbedarf.pdf](http://www.schulministerium.nrw.de/docs/bp/Ministerium/Presse/Pressekonferenzen/2013/130122_Inklusion/SchuelermitFoerderbedarf.pdf) [27.04.2014].
- Schulministerium, Entwicklung (2013). *Entwicklung des Anteils der Schülerinnen und Schüler mit sonderpädagogischem Förderbedarf im Gemeinsamen Unterricht (GU)*. [http://www.schulministerium.nrw.de/docs/bp/Ministerium/Presse/Pressekonferenzen/2013/130122\\_Inklusion/Entwicklung\\_des\\_Anteils.pdf](http://www.schulministerium.nrw.de/docs/bp/Ministerium/Presse/Pressekonferenzen/2013/130122_Inklusion/Entwicklung_des_Anteils.pdf) [27.04.2014].

- Stiftung Jedem Kind ein Instrument (2013). „Jedem Kind ein Instrument“. <https://www.jedemkind.de/programm/home.php> [19.12.2013].
- UNESCO. Die Salamanca Erklärung und der Aktionsrahmen zur Pädagogik für besondere Bedürfnisse (angenommen von der Weltkonferenz „Pädagogik für besondere Bedürfnisse: Zugang und Qualität“ Salamanca, Spanien, 7.–10. Juni 1994). <http://bidok.uibk.ac.at/library/unesco-salamanca.html>, bidok – Volltextbibliothek: Wiederveröffentlichung im Internet [26.04.2013].
- UN-Konvention (2008). Gesetz zu dem Übereinkommen der Vereinten Nationen vom 13. Dezember 2006 über die Rechte von Menschen mit Behinderungen, ausgegeben zu Bonn am 31. Dezember 2008 (S. 1419–1457). *Bundesgesetzblatt Teil II*, 35.
- Werning, R. & Arndt, A.-K. (Hrsg.) (2013). *Inklusion: Kooperation und Unterricht entwickeln*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Werning, R. & Lütje-Klose, B. (2012). *Einführung in die Pädagogik bei Lernbeeinträchtigungen* (3. überarbeitete Auflage). München: Ernst Reinhardt Verlag.
- Wocken, H. (2011). *Das Haus der inklusiven Schule*. Hamburg: Curio.

Ulrike Kranefeld

Musikpädagogische Forschungsstelle

Fakultät für Linguistik und Literaturwissenschaft

Fach Kunst- und Musikpädagogik

Universität Bielefeld

Universitätsstraße 25

D-33615 Bielefeld

[ulrike.kranefeld@uni-bielefeld.de](mailto:ulrike.kranefeld@uni-bielefeld.de); [kerstin.heberle@uni-bielefeld.de](mailto:kerstin.heberle@uni-bielefeld.de); [birgit.luetje@uni-bielefeld.de](mailto:birgit.luetje@uni-bielefeld.de); [thomas.busch@uni-bielefeld.de](mailto:thomas.busch@uni-bielefeld.de)