

Musikunterricht inklusiv und nachhaltig gestalten: Das Modell der verständigungsbezogenen Lern-Lehrumgebungen und Anregungen für die Praxis

Ina Henning – Pädagogische Hochschule Schwäbisch Gmünd

Julia Lutz – Folkwang Universität der Künste Essen /

Freie Universität Bozen

Abstract

Das Modell der verständigungsbezogenen Lern-Lehrumgebungen (Henning & Rihm, 2024) eröffnet Räume, um Expertisen der Lernenden und Lehrenden zueinander ins Verhältnis zu setzen. Über einen dialogischen Verständigungsrahmen lassen sich fachunabhängig Lern- und Lehrgelegenheiten auf strukturierte Weise erkennen, planen und umsetzen, damit Bildungsprozesse mit Blick auf eine nachhaltige Wirkung angeregt werden können. Anhand eines Beispiels für den Musikunterricht wird mit Bezug auf das Modell verdeutlicht, wie allen Lernenden einer Gruppe mit ihren unterschiedlichen individuellen Voraussetzungen ermöglicht werden kann, sich aktiv einzubringen und zu interagieren.

1. Einleitung

Musikunterricht bietet vielfältige Zugänge zum gemeinsamen Lerngegenstand – nonverbal wie sprachgebunden, mit oder ohne Notation, eher strukturiert oder offen gestaltet. Diese lassen sich im Musikhören, in Bewegung und im Tanz, im Musizieren, im Musik-Erfinden, im Kommunizieren und Nachdenken über Musik wiederfinden (Bundesverband Musikunterricht, 2024a, S. 2). Dadurch wird ein Potenzial eröffnet, Musik-Lernen und -Lehren inklusiv zu gestalten. Inklusive Lern-Lehrarrangements werden in diesem

Part of

Seitz, S., Baroni, S., Lupa, A., Demo, H & Macchia, V. (Eds.). (2026).
Didattica e inclusione scolastica / Inklusion im Bildungsbereich 2025 –
Kontexte und Kontraste / Equità e sostenibilità.
bu.press. <https://doi.org/10.13124/9788860462084>

277

Beitrag insofern als nachhaltig verstanden, als dass der Fokus durch eine im beschriebenen Modell angelegte hohe Flexibilisierung des Lernens und Lehrens auf Langfristigkeit zur Erreichung von Lernzielen liegt. Dieser Ausdeutung des Nachhaltigkeitsbegriffs liegt ein anderer Blickwinkel zugrunde, als er gegenwärtig in der Musikpädagogik im Rahmen von ökologischen, ökonomischen oder sozialen Dimensionen zum Ausdruck kommt (siehe Bundesverband Musikunterricht, 2024b).

Zu hinterfragen ist aus unserer Sicht, woran sich das Gelingenspotenzial inklusiven Musikunterrichts festmacht. Fachspezifische Gelingensfaktoren für Inklusion werden in unterschiedlichen Schwerpunktsetzungen kritisch betrachtet und beforscht (u.a. Treß, 2022; Gerland & Niediek, 2022). Didaktisch-konzeptionelle Fragestellungen zu inklusivem Unterricht finden (auch in anderen Fachdidaktiken) noch nicht in ausreichendem Maße Berücksichtigung. Damit eine Anschlussfähigkeit an erziehungswissenschaftliche und inklusionstheoretische Diskurse über didaktische Ansätze aus der Musikpädagogik heraus erzielt werden kann, wird im ersten Teil dieses Beitrags als theoretische Rahmung das Modell der verständigungsbezogenen Lern-Lehrumgebungen vorgestellt. Es bearbeitet Zugänge zum Lerngegenstand subjektwissenschaftlich und beleuchtet diese unter dem Blickwinkel von Nachhaltigkeit im oben erwähnten Sinne. Impulse für die praktische Umsetzung im zweiten Teil regen zum Ausprobieren, Weiterentwickeln und Adaptieren an.

Schon 2012 wies Georg Feuser darauf hin, dass die „fachliche Kernfrage“ von Inklusion eine „didaktische“ sei (Feuser, 2012, S. 493). Dessen Postulat des „Gemeinsamen Lerngegenstandes“ (Feuser, 2018) wurde auch in der Musikpädagogik verschiedentlich aufgegriffen und bearbeitet (Gerland, 2020; Weber, 2020). International hat sich fächerübergreifend besonders UDL (universal design for learning) etabliert, das in den USA umfassend in allen Bildungsstufen eingesetzt wird, jedoch aufgrund nationaler Bildungsstraditionen und Systembedingungen nur eingeschränkt auf andere Länder übertragbar ist (Biewer, 2022). Entlang UDL wurde deshalb u.a. an der Humboldt-Universität zu Berlin ein fachübergreifendes didaktisches Modell für inklusives Lehren und Lernen (DiMiLL) entwickelt (Frohn et al., 2019). Konzeptionell dient es ebenso zur Planung inklusiven Unterrichts, allerdings ohne von der subjektwissenschaftlichen Perspektive der Lernenden als Entscheidungsfak-

tor für didaktische Prozesse auszugehen. Genau dieser subjektwissenschaftliche Blickwinkel liegt dem in Kapitel 2 beschriebenen Modell zugrunde.

2. Die verständigungsbezogenen Lern-Lehrumgebungen (VLL) unter Aspekten nachhaltigen Lernens

Das Modell der verständigungsbezogenen Lern-Lehrumgebungen (Henning & Rihm, 2024) möchte dazu aufrufen, Lernen und Lehren und deren wechselseitige dialogische Verschränkung in dauerhafter Wirksamkeit und Transferfähigkeit anzulegen. Dabei sind dem Modell mit Blick auf Nachhaltigkeit folgende vier Ziele innewohnend:

- a) ein Verständnis von Lernen als lebenslanger Prozess, der Gelingen und Scheitern beinhalten darf,
- b) eine Transferorientierung durch einen hohen Anwendungsbezug,
- c) eine Steigerung der Reflexionsfähigkeit von Lernenden und Lehrenden, indem Lernstrategien gefördert werden, um Lernen selbst zu steuern und Wissen zu rekonstruieren sowie
- d) eine Kontext- und Handlungsorientierung (Henning & Rihm, 2024).

Diese Grundzüge finden sich im Ansatz nachhaltigen Lernens von Gerdsmeyer und Köller (2007) wieder, der das nachfolgend dargestellte Modell der verständigungsbezogenen Lern-Lehrumgebungen für den inklusiven Musikunterricht anhand von vier „Bedeutungsschichten des nachhaltigen Lernens“ (Gerdsmeyer & Köller, 2007, S. 3) rahmt.

2.1 Aspekt von Dauerhaftigkeit, Kultivierung und Anschlussfähigkeit

Der erste Aspekt, der auf Nachhaltigkeit abzielt, ist wesentlich in der Nutzung des Modells: Lernen an einem Gegenstand wird als „noch ‚unfertige‘ Zwischenform des Verstehens“ (Gerdsmeyer & Köller, 2007, S. 3) angesehen. Das Gelernte lässt sich weiter ausdifferenzieren, dauerhaft kultivieren und an allgemeines Wissen anschließen. Auf diese Weise kann das Modell von Lernenden wie von Lehrenden „produktiv“ gemacht werden, da es durch seine kompakte Struktur Lernen und Lehren im Prozess sichtbar macht und zur

langfristigen Nutzung auffordert, damit Lernen und Lehren in Komplexität begreifbar werden. Um inklusive Lern-Lehrmöglichkeiten voll auszuschöpfen, liegt dem Modell die Annahme zugrunde, dass es der Bezugnahme der Perspektiven des Lernens und Lehrens aufeinander bedarf. Dies ist optisch durch die Verschränkung der Achsen erkennbar (Abb. 1, S. 283).

Durch die wechselseitige Verzahnung des instruierten und geöffneten sowie des individuellen und gemeinsamen Lernens und Lehrens (Rihm, 2015)¹ entstehen Lernräume, die durch eine Zusammenführung von allgemeindidaktischen (Lern-Lehrumgebungen) und sonderpädagogischen Ansätzen (Aneignung) vielfältiges Lernen in Komplexität ermöglichen und damit im Sinne transformativen Lernens auf einen „qualitativen Sprung“ (Holzkamp, 1995, S. 239 ff.) abzielen.

2.2 Aspekt von Nutzung, Literacy und Transfer

Das Modell leistet durch seine Systematik eine strukturierte Herangehensweise an inklusives Lernen und Lehren, die für nachhaltige Nutzung und den lebensweltlichen Bezug sowie den Transfer in außerschulische Kontexte von Gerdsmeyer und Köller eingefordert wird, um Wissen als Konstruktion sichtbar zu machen (Gerdsmeyer & Köller 2007, S. 3). Hierfür benötigt inklusives Lernen und Lehren eine aufeinander bezogene, gleichberechtigt austarierte dialogische Kultur des Lernens und Lehrens. Ein zentraler Aspekt des Modells besteht darin, die Lernenden als Personen mit Expertise für ihren Lern- und Bildungsprozess wahrzunehmen und im Sinne „gleichberechtigter Wechselseitigkeit“ (Prim, 2006, S. 43) als Teilhabende im Unterricht anzuerkennen (Henning & Rihm, 2024, S. 7). Lernende und Lehrende treten über Prozesse der Aushandlung miteinander in den Dialog, da keine Personen-Gruppe die Expertise der anderen stellvertretend übernehmen kann (Rihm, 2015, S. 197f.). Lernräume werden so zu sozialen Erfahrungsräumen, in denen der gemeinsame Lerngegenstand und die subjektiven Lernbeweggründe, die Lernwege und die Lernergebnisse miteinander in Beziehung gesetzt und reflektiert werden. Auf diese Weise transformiert das Modell Lernen und

¹ Auch Werning und Lütje-Klose hatten ein Jahr später ein Raster entworfen, das ein für die jeweilige Lerngruppe passend austariertes Verhältnis von Offenheit und Strukturierung sowie von Individualisierung und Gemeinsamkeit einfordert, allerdings ohne die weitere Bezugnahme auf Aneignung (Werning & Lütje-Klose, 2016, S. 169 ff.).

Lehren in ein „dezentrales, dialogisches und verfügungsoffenes Geschehen“ (Henning & Rihm, 2024, S. 7), das auch den Transfer an außerschulische Orte mitdenkt.

2.3 Aspekt von strategischen und metastrategischen Konzepten

Das Modell greift in seiner Verfasstheit den von Gerdsmeyer und Köller geforderten Aufbau leistungsfähiger strategischer und metastrategischer Kognitionen (Gerdsmeyer & Köller, 2007, S. 3) durch eine Auswahl qualitativ differenzierter „Lernaufgaben“, dem gemeinsamen Lerngegenstand folgend, auf: Neben der fachlichen Seite der Lernaufgabenstellung ist auch die entwicklungslogische Seite entscheidend, indem die Lernaufgaben auf vier Aneignungsebenen aufbauen. Die Aneignungsmöglichkeiten basal-perzeptiv, konkret-gegenständlich, bildlich-anschaulich und begrifflich-abstrakt, die als Bezugspunkt zur sonderpädagogischen Expertise der Ausdifferenzierung des Lernens dienen und in mehreren Bundesländern in Lehrplänen enthalten sind², dienen zur Konkretisierung und Elementarisierung des Lerngegenstandes und wurden auch als Gegenstand empirischer Forschung eingesetzt (Lenschow, 2015). Der entwicklungslogische Aufbau von der sinnlichen Wahrnehmung zum abstrakten Gegenstand trägt dazu bei, dass allen Lernenden ein Lernangebot zum gemeinsamen Lerngegenstand unterbreitet werden kann; dies ermöglicht metastrategisch Nachhaltigkeit durch (fachlich) lebenslanges Lernen sowie „selbstorganisiertes Lernen“ (Gerdsmeyer & Köller, 2007, S. 3).

2.4 Aspekt von Lernerfahrungen und Haltungen

Lebenslanges Lernen und dessen Selbstorganisation setzen laut Gerdsmeyer und Köller (2007, S. 3) voraus, dass die Lernenden zum Lernen motiviert sind. In der Verflechtung von Lern- und Lehrperspektive, die das Modell ausmacht, kommen unter Berücksichtigung der vier Aneignungsmöglichkeiten vier Aufgabentypen zustande (siehe Abb. 1). Die Möglichkeit der Auswahl an

² Siehe bspw. Bildungsplan Geistige Entwicklung Baden-Württemberg (2022) oder Kerncurriculum Gent Niedersachsen (2019)

Aufgaben soll motivationale Wirkung entfalten, indem alle Lernenden mit ihren unterschiedlichen Lernmöglichkeiten angesprochen werden. Hinzu treten im Außenkreis des Modells Fragen nach geeigneten Lernorten, Lernzeiten, Lernformen, Unterstützungsbedarfen und einer Feedbackkultur. Auf der didaktischen Ebene entsteht Spielraum für Selbstdifferenzierungsprozesse durch Möglichkeiten der Beteiligung für Lernende; diese können – wie zuvor schon beschrieben – bei den Aufgabenkonstruktionen dazu motivieren, sich im Austausch mit Lehrenden in den Lernprozess aktiv einzubringen.

Bezogen auf das Fach Musik kann das Modell dazu anregen, sich von gleichschrittig angelegtem Lernen und Lehren zu lösen und Vielfalt in der Gleichzeitigkeit mehrerer Aktionen zuzulassen. Nachhaltigkeit ist intendiert, indem das Modell Komplexität aufnimmt und sich nicht mit einem rein additiven Kriterienkatalog begnügt. Lernende sowie Lehrende lernen im wechselseitigen Dialog einzuschätzen, welche Erwartungen sie aneinander haben, und tarieren aus, wie der Lern-Lehrprozess produktiv gestaltet werden kann.

Musikunterricht inklusiv und nachhaltig gestalten:
Das Modell der verständigungsbezogenen Lern-Lehrumgebungen

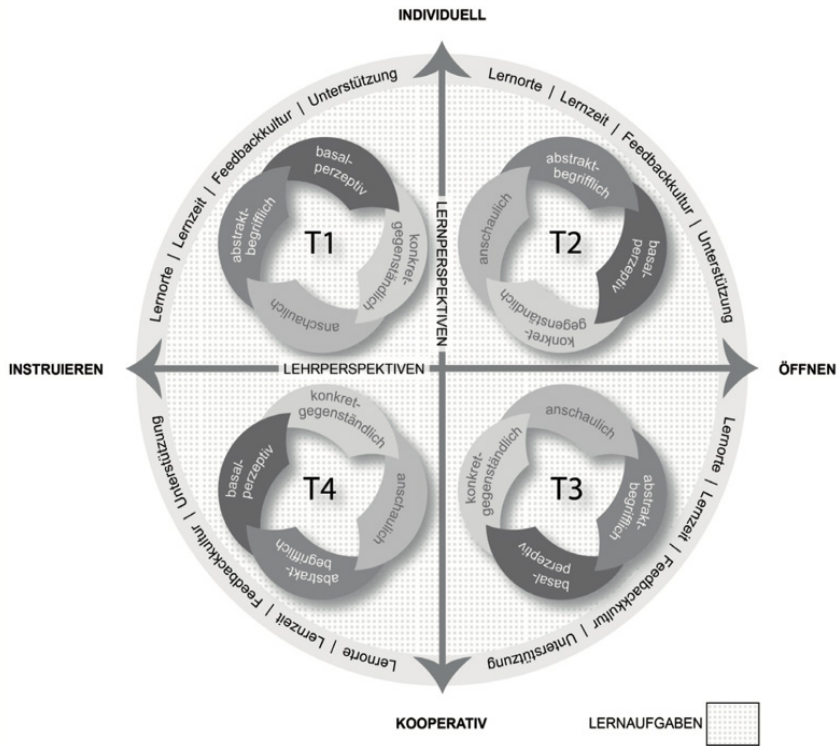


Abb. 1 – Kreismodell der verständigungsbezogenen Lern-Lehrumgebungen nach Rihm 2015/rev. 2024; veröffentlicht in Diskussion Musikpädagogik, Heft 101/1, S. 8. Es besteht aus drei Komponenten: Grundgedanke ist die wechselseitige Verschränkung der Achsen des Lernens und Lehrens mit den Polen des individuellen und kooperativen Lernens sowie des instruierten und geöffneten Lehrens. Die zweite Komponente betrifft die daraus entstehenden vier Quadranten in der Kombination der Aneignungsmöglichkeiten („Blumen“), sodass die vier Lernaufgabentypen (T1: instruiert – individuell, T2: individuell – offen, T3: offen – kooperativ und T4: kooperativ – instruiert) gepaart mit den Aneignungsmöglichkeiten (jeweils vier) insgesamt 16 unterschiedliche Lernaufgaben hervorbringen. Die dritte Komponente situiert inklusives Lernen und Lehren durch Fragen nach Lernzeit und -ort, Feedbackkultur sowie der Frage nach Unterstützung.

3. Anregungen für die Unterrichtspraxis

Die folgenden Anregungen verdeutlichen anhand eines Beispiels zum themenbezogenen Improvisieren, in welcher Weise das Modell der VLL Orientierung für die Planung konkreter Unterrichtsvorhaben bieten kann. Im Sinne einer Aufforderung, die Vorschläge als Ideen zum Weiterdenken, Adaptieren und Ergänzen zu verstehen, wird auf die Angabe einer Klassenstufe bewusst verzichtet.

3.1 „Im Geisterschloss“ – Musik erfinden

Aufgabenstellungen zum Erfinden von Musik, die mit Blickrichtung auf das obige Modell als Einzel- oder als Gruppenimprovisation angelegt sind, schaffen Spielraum, um jenseits von Richtig oder Falsch mit unterschiedlichen Klangmaterialien zu experimentieren und sich klanglich individuell und in der Interaktion mit anderen zum Ausdruck zu bringen. Alle Mitwirkenden haben dabei Gelegenheit, mit ihren individuellen Vorerfahrungen in unterschiedlicher Form auf unterschiedlichen Aneignungsniveaus mitzuwirken.³ Der Prozess des Musik-Erfindens kann mit unterschiedlichen Impulsen initiiert werden, etwa anhand eines Bildes oder einer Geschichte, eines Begriffs oder Themas, ebenso sind Gegenstände, Rhythmen oder eine Tonfolge denkbar. Das hier dargestellte Beispiel geht von einem Thema aus: „Im Geisterschloss“.

Diese Form der Improvisation lässt sich mit Blick auf musikbezogene Vorkenntnisse und Vorerfahrungen der Lernenden nahezu voraussetzungslos durchführen und ausgehend vom oben dargestellten Modell vielfältig differenzieren. Wenn gemeinsames Erfinden von Musik bisher nicht oder nur ansatzweise praktiziert wurde, eröffnet dieses Beispiel Möglichkeiten, um spontanes musikalisches Interagieren in kurzen Phasen zu erproben: sich mit Klängen oder Geräuschen (vokal oder in einem weiten Sinne instrumental) in den Prozess der Improvisation einbringen, zuhören, auf andere reagieren. Sollten Lernende aufgrund ihrer persönlichen Lernausgangslage nicht in der Lage sein, sich in eine Gruppensituation einzubringen, bietet das obi-

³ Diese und einige weitere Aspekte erwähnt Eberhard im Rahmen von Ausführungen zum Potenzial von Gruppenimprovisationen im Kontext von Heterogenität und Inklusion (Eberhard, 2022, S. 280).

ge Modell über seine Vielheit der Angebote individuelle Zugänge, welche Lernprozesse in sehr unterschiedlicher Form ermöglichen. Ziel ist es, Assoziationen zum thematischen Rahmen klanglich umzusetzen und durch verschiedene Anordnungen von Notationsbausteinen vielfältige Möglichkeiten der musikalischen Realisierung zu erproben. In diesem Rahmen entwickeln die Lernenden Kompetenz mit Blick auf die klangliche Umsetzung eigener thematischer Ideen entsprechend ihrer individuellen Möglichkeiten sowie das musikalische Interagieren und das Reflektieren dieses Prozesses. Der folgende Ablauf ist skizzenhaft gehalten und lässt sich je nach Lerngruppe unterschiedlich ausgestalten.

Im Anschluss an eine thematische Einstimmung – etwa durch eine gemeinsame Fantasiereise in ein einsames Schloss, evtl. bei abgedunkeltem Raum – werden Assoziationen zum Thema gesammelt (Lernaufgabentyp T1 oder T4 im obigen Modell). Jede wird von den Lernenden selbst oder von der Lehrkraft als Begriff oder Symbol bzw. Skizze auf jeweils einem Blatt Papier festgehalten (anschaulich abstrakt-begriffliche Aneignungsmöglichkeit). Für diese Notationsbausteine kommt Papier in drei bis vier verschiedenen Farben zum Einsatz.

In einer Phase des klanglichen Experimentierens wählen alle Lernenden allein oder in Partnerarbeit eine dieser schriftlich bzw. grafisch fixierten Assoziationen aus, erproben mit Bodypercussion, Stimme, Instrumenten und Alltagsgegenständen verschiedene Möglichkeiten, diese zum Klingen zu bringen, und entscheiden sich für eine Variante (Lernaufgabentyp T2 oder T3 in der Form der konkret-gegenständlichen Aneignung). Diese wird anschließend im Plenum in Verbindung mit der Notation präsentiert und in vielfältiger Weise kombiniert. Alle Notationsbausteine werden als Rechteck gut sichtbar angeordnet (siehe Abb. 2, S. 286) und dann klanglich realisiert, wobei eine Person – Lernende oder die Lehrperson – durch Deuten auf das jeweilige Papier und ggf. durch verbal angekündigte Spielregeln die anleitende Rolle übernimmt (Lernaufgabentyp T1 oder T4 in Kombination mit verschiedenen Aneignungsmöglichkeiten, konkret-gegenständlich durch das Anleiten, bildlich-anschaulich und abstrakt-begrifflich durch die Notation). Die einzelnen Klangereignisse können z. B. nacheinander entsprechend der Anordnung von links nach rechts und von oben nach unten oder spiralförmig von außen nach innen zu hören sein, oder ungeordnet in einer vorab

nicht vorhersehbaren Reihenfolge. Mehrstimmigkeit entsteht, wenn alle im Rechteck untereinander angeordneten Notationen entsprechend einer Partitur gleichzeitig erklingen oder wenn bei der Verwendung farbiger Papierbögen alle auf gleichfarbigem Papier notierten Begriffe und Symbole gleichzeitig klanglich umgesetzt werden.

Gemeinsam mit den Lernenden lassen sich weitere Varianten der klanglichen Realisierung finden, die sich u. a. aus einer neuen Anordnung der Papierbögen und durch die Wahl anderer Klangerzeuger ergeben. Ergänzen lässt sich das klangliche Geschehen durch eine Transformation in Bewegungen oder szenische Elemente, die eine Gruppe an Lernenden ausführt, ebenso durch eine spontan erfundene Geschichte als verbindendes Element der Klangereignisse. Alternativ zur Rolle der Musik-Machenden kann den Lernenden angeboten werden, in der Rolle von Lauschenden hörend am Prozess der Verklanglichung teilzunehmen.

dunkel		Schritte	
	Gespensterdisco		Wind heult
kichern	unheimlich	Geistertrank schlürfen	

Abb. 2 – Mögliche Anordnung der Notationen; © Julia Lutz

Eine Reflexionsphase (in der Darstellung des Modells auf S. 283 im äußeren Ring als Feedbackkultur erwähnt) bietet den Lernenden Gelegenheit, sich über ihre Eindrücke auszutauschen und Erlebtes zu intensivieren – etwa anhand von Satzanfängen, die individuell ergänzt werden: „Das klingende Geisterschloss habe ich so erlebt ... Besonders spannend fand ich ... Gut gelungen ist mir/uns ... Das kann ich/können wir noch verbessern ...“ Auf diese Weise erhalten die Lehrenden einen Einblick in die individuelle Sicht der

Lernenden, um nachfolgende Lern-Lehrsituationen anknüpfend daran zu planen und Unterricht damit längerfristig unter dem Aspekt von Nachhaltigkeit des Lernens und Lehrens zu gestalten.

Im Folgenden wird das Potenzial der dargestellten Unterrichtsidee im Kontext von Heterogenität und Inklusion mit Bezug auf das oben beschriebene Modell noch einmal auf übergeordneter Ebene verdeutlicht.

3.2 Überlegungen ausgehend vom Modell der verständigungsbezogenen Lern-Lehrumgebungen

3.2.1 Aneignungsebenen

Auf der Basis der vier Aneignungsebenen, die das Modell der VLL aufzeigt (Henning & Rihm, 2024, S. 8), lassen sich im vorangehend skizzierten Gestaltungsprozess vielfältige Aufgabenstellungen entwickeln, die den Lernenden verschiedene Möglichkeiten einer aktiven Beteiligung eröffnen.

Aufgaben auf basal-perzeptiver Ebene fördern die Wahrnehmung und zielen darauf, sich selbst, die anderen Personen im Raum und die Interaktion bewusst zu erleben. Das kann durch die Berücksichtigung von Dynamik und Klangfarbe beim Verklanglichen der Assoziationen erreicht werden, durch das Hören auf die unheimliche Gesamtstimmung, auf Klangfolgen und auf Zusammenklänge, sowie beim Einnehmen der Rolle der Lauschenden.

Beim Einsatz von Instrumenten und ggf. Alltagsgegenständen im Prozess des Musik-Erfindens ist die konkret-gegenständliche Ebene zentral. Die Lernenden erfahren, wie unterschiedliche Klangerzeuger und verschiedene Möglichkeiten, diese zum Klingen zu bringen, zu differenzierten Klangergebnissen führen.

Die anschauliche Ebene findet beim Einsatz unterschiedlicher Formen der Visualisierung dessen, was die Lernenden mit der Thematik „Im Geisterschloss“ verbinden, Berücksichtigung. Sie nutzen individuelle Möglichkeiten, ihre Assoziationen auf einem Papier festzuhalten, und leisten damit einen Beitrag zur gemeinsamen Notation als Basis für die Verklanglichung.

Assoziationen in Worte fassen, Spielregeln formulieren und variieren, eine Geschichte als roten Faden entwickeln, selbst andere Themen statt „Im Geisterschloss“ formulieren und auf diese Weise den Prozess des Musik-Erfindens immer wieder von Neuem interessant machen: Diese Aufgabenstel-

lungen betreffen die abstrakt-begriffliche Ebene und lassen sich ergänzen durch weitere Aufgaben, bei denen sprachliche Elemente im Vordergrund stehen, u. a. die Reflexion über den Prozess des Musik-Erfindens, über klangliche Ergebnisse und über das individuelle Erleben dieses Prozesses.

3.2.2 Lern- und Lehrperspektive

Vielfältige Beteiligungsmöglichkeiten für die Lernenden entstehen insbesondere dann, wenn im Rahmen einer Lernsituation parallel Aufgaben auf unterschiedlichen Aneignungsebenen angeboten werden und dabei vonseiten der Lernenden ebenso wie der Lehrenden individuelle Anpassungen vorgenommen werden können. Zudem eröffnen sich durch die Berücksichtigung der Lern- und der Lehrperspektive weitere Optionen zur Ausdifferenzierung von Aufgaben. Das Spektrum bewegt sich zwischen Instruieren und Öffnen aufseiten der Lehrperson, etwa durch Vorgaben zum Einsatz bestimmter Klangerzeuger oder zu Sozialformen im Prozess des Musik-Erfindens einerseits und einem weiten Rahmen, der viel Raum zum Ausprobieren und Kombinieren musikalischer Ideen bietet, auf der anderen Seite. Gerade beim Erfinden von Musik sind Offenheit und Flexibilität der Lehrperson sowie eine Bereitschaft zum Experimentieren und Improvisieren in didaktischer Hinsicht unverzichtbar, wenn der Unterricht den Lernenden die Chance bieten möchte, sich mit ihrem eigenen Potenzial einzubringen (Eberhard, 2022, S. 277). Raum für individuelles und für kooperatives Lernen ist beim Verklangklichen in Einzel- oder Partnerarbeit und bei der musikalischen Interaktion in der Gesamtgruppe gegeben.

4. Weitergeblickt

Beim Blick auf Handlungsmöglichkeiten, die sich aus der Dimension Individuum-Gruppe und damit aus den Lernperspektiven ableiten lassen, ergibt sich ein Anknüpfungspunkt des Modells der VLL an die „Erfahrungs- und Entwicklungsfelder“ (Lutz, 2020, S. 33–37) als Reflexionsmomente für die Planung und Durchführung von Musikunterricht in heterogenen Kontexten. Im Mittelpunkt steht die Frage, welche Möglichkeiten eine Unterrichtssituation den Lernenden bietet, um sich selbst als Individuum und in der Interaktion mit anderen zu erleben und zum Ausdruck zu bringen. Ebenso stellt

sich durch das Modell die Frage nach der Nachhaltigkeit des Lernens der Lehrenden: Wie verhalten sich Lehrende, die sich im Prozess als lebenslang Lernende empfinden, im dialogischen Abgleich ihrer Erfahrungen mit den Erfahrungen und der Anerkennung der Expertisen der Lernenden? Werden Lernmöglichkeiten so aufgegriffen, dass ein stabiler Dialog zwischen Lernenden und Lehrenden entsteht, der den gemeinsamen Lerngegenstand immer wieder neu im Tun hervorbringt? Wie gehen Lernende und Lehrende gemeinsam damit um, wenn Lernprozesse nicht zum intendierten Ziel (oder Erfolg oder Ergebnis) führen? Welche Anteile selbstorganisierten Lernens tragen zur nachhaltigen Erfahrung lebenslangen Lernens bei? Die Vielfalt möglicher Lernvoraussetzungen wird im Modell mit einer Vielfalt an didaktischen Möglichkeiten beantwortet. Ob sie jedoch aufgegriffen und als Lernmöglichkeit von den Lernenden auf beiden Seiten angenommen werden, ist individuell weder vorhersehbar noch planbar. Daher ist das Modell der VLL letztendlich als Anregung zu sehen, Musikunterricht immer wieder neu aus unterschiedlichen Perspektiven zu durchdenken, besonders unter Berücksichtigung von Aspekten, die Lernende in Reflexionsphasen einbringen. Das Modell kann dazu beitragen, dass mithilfe eines vielfältig strukturierten und gemeinsam gestalteten, flexiblen Lern-Lehrangebots alle am Unterricht Beteiligten in unterschiedlicher Weise aktiv sind und sich als Lernende kontinuierlich weiterentwickeln.

Literaturverzeichnis

- Biewer, G. (2022). Universal Design for Learning (UDL) als Entwicklungsperspektive für einen inklusiven Unterricht. In J. Frohn, A. Bengel, A. Piezunka, T. Simon & T. Dietze (Hrsg.), *Inklusionsorientierte Schulentwicklung. Interdisziplinäre Rückblicke, Einblicke und Ausblicke* (S. 221–230). Klinkhardt.
- Bruner, J. S., Olver, R. R. & Greenfield, P. M. (1971). *Studien zur kognitiven Entwicklung*. Klett.
- Bundesverband Musikunterricht. (2024a). *BMU-Position zur Inklusion im Musikunterricht*. https://www.bmu-musik.de/fileadmin/Medien/00_BMU_Positionen_Inklusion_2024-DigiVersion.pdf

- Bundesverband Musikunterricht. (2024b). Musik bleibt – Nachhaltigkeit. *Musikunterricht aktuell*, (19).
- Eberhard, D. M. (2022). Musik machen: Experimentieren, Improvisieren, Komponieren. In H. Klingmann & K. Schilling-Sandvoß (Hrsg.), *Musikunterricht und Inklusion. Grundlagen, Themen- und Handlungsfelder* (S. 275–288). Helbling.
- Feuser, G. (2018). Entwicklungslogische Didaktik. In F. J. Müller (Hrsg.), *Blick zurück nach vorn – WegbereiterInnen der Inklusion: Band 2* (S. 147–165). Psychosozial-Verlag.
- Feuser, G. (2012). Eine zukunftsfähige „Inklusive Bildung“ – keine Sache der Beliebigkeit, nicht nur in Bremen! *Zeitschrift für Heilpädagogik*, 12, 492–502.
- Frohn, J., Brodessa, E., Moser, V. & Pech, D. (2019). *Inklusives Lehren und Lernen: Allgemein- und fachdidaktische Grundlagen*. Klinkhardt.
- Gerdsmeier, G., & Köller, C. (2007). *Nachhaltiges Lernen, selbst gesteuertes Lernen und Aushandlungsprozesse*. Hessisches Kultusministerium, Amt für Lehrerbildung. <https://kobra.uni-kassel.de/items/dffa788b-eb4a-4ac7-bbd2-1c23188e3685>
- Gerland, J. & Niediek, I. (2022). Digitale Musiziermedien für den inklusiven Musikunterricht? Empirische Befunde und hochschuldidaktische Überlegungen. *DiMawe. Die Materialwerkstatt*, 4(4), 85–95. <http://doi.org/10.11576/dimawe-5778>
- Gerland, J. (2020). Zeit für Inklusion? Überlegungen zur Relevanz von Zeit, Inklusion und Musik für ein gelingendes Leben. *Zeitschrift für ästhetische Bildung*, 1, 1–12. http://zaeb.net/wordpress/wp-content/uploads/2020/04/Gerland_April-20CR.pdf
- Henning, I. & Rihm, T. (2024). Verständigungsbezogene Lern-Lehrumgebungen im Fach Musik: auf dem Weg zu einem didaktischen Modell für inklusiven Unterricht. *Diskussion Musikpädagogik*, 101(1), 3–11.
- Holzkamp, K. (1995): *Lernen. Subjektwissenschaftliche Grundlegung*. Campus.
- Lenschow, H. (2015). *Von basal-perzeptiv bis abstrakt-begrifflich – Unterricht bei Schülern mit heterogenen Lernausgangslagen. Eine videobasierte Studie zur inklusiven Didaktik*. Heidelberg: Pädagogische Hochschule Heidelberg.
- Lutz, J. (2020). *Musik erleben – Vielfalt gestalten – Inklusion ermöglichen. Anregungen für den Musikunterricht und den Grundschulalltag*. Klett/Kallmeyer.

- Ministerium für Kultus, Jugend und Sport Baden-Württemberg. (2022). *Bildungsplan für Schülerinnen und Schüler mit Anspruch auf ein sonderpädagogisches Bildungsangebot im Förderschwerpunkt geistige Entwicklung*. <https://www.bildungsplaene-bw.de/Lde/LS/BP2022BW/SOP/GENT>
- Niedersächsisches Kultusministerium. (2019). *Kerncurricula für den Förderschwerpunkt geistige Entwicklung*. <https://www.mk.niedersachsen.de>
- Prim, R. (2006). Schülersubjekt und Schulorganisation. In T. Rihm (Hrsg.), *Schulentwicklung. Vom Subjektstandpunkt ausgehen...* (S. 41–68). Springer VS. https://doi.org/10.1007/978-3-531-90221-0_3
- Rihm, T. (2015). Der Modus „Verständigung“ als ergänzender Aspekt einer Didaktik für inklusive Lern-Lehr-Prozesse. In D. Blömer, M. Lichtblau, A. K. Jüttner, K. Koch, M. Krüger & R. Werning (Hrsg.), *Perspektiven auf inklusive Bildung: Gemeinsam anders lehren und lernen* (S. 196–203). Springer VS. https://doi.org/10.1007/978-3-658-06955-1_29
- Treß, J. (2022). *Zwischen Distanzierung und Kollektivierung. Gruppenimprovisation im Musikunterricht initiieren und rekonstruieren*. Springer VS. <https://doi.org/10.1007/978-3-658-39002-0>
- Weber, M. (2020). *Musikalische Improvisation im Kontext inklusiver Pädagogik*. Allitera.
- Werning, R. & Lütje-Klose, B. (2016). *Einführung in die Pädagogik bei Lernbeeinträchtigungen*. Reinhardt.
- Vygotsky, L. S. (1978). *Mind in society. The development of higher psychological processes*. Harvard University Press.