

Melanie Herzog

Die Normativität des musikpädagogischen Inklusionsdiskurses und ihre Folgen

Problematisierungen und Alternativen auf Grundlage einer ambivalenztheoretischen Perspektive auf Inklusion

Normativity of the Discourse on Inclusion in Music Education. Problematic Aspects and Alternatives Based on an Ambivalence-Theoretical Perspective

Many music pedagogical publications claim that music has a special inclusive potential while contradictions are presented as problems to be overcome. The article presented here argues that this normativity reduces the complexity of the topic and hinders necessary reflections. In contrast, the text presents an alternative theoretical perspective that focuses on ambivalences. To do this, it draws on ambivalences already described (e.g. Norwich, 2008; Wocken, 2021) and various approaches in general education science (e.g. Helsper, 2004; Wansing, 2013). The developed perspective points out tension-evoking simultaneities – for example, the simultaneity of equality and difference –, which in turn lead to unavoidable contradictions. Based on this perspective, increasing awareness of conflicting norms and values seems to be of great relevance to adequately grasp the complexity of inclusion in music education.

1. Einführung

„Musik kann Inklusion – Musik als Chance für alle Kinder“ – so lautet der Titel eines Zeitschriftenaufsatzes von Björn Tischler (2015). Der Titel verdeutlicht den Grundtenor vieler Veröffentlichungen im Kontext Musikpädagogik und Inklusion: Inklusion gilt als erstrebenswertes Gut, wobei dem Gegenstand Musik ein besonderes „inklusives Potenzial“ zugesprochen wird (u. a. Lutz, 2020; Vogel, 2016). Mit dieser Affirmation wird die Normativität, die mit dem Themenfeld Inklusion bereits im allgemeinpädagogischen Diskurs vorhanden ist, im Kontext Musikpädagogik noch verstärkt. Wie gezeigt werden wird, bleibt diese

Normativität jedoch größtenteils unreflektiert. Infolgedessen steht im vorliegenden Beitrag die Frage im Mittelpunkt, welche Folgen mit der Normativität des musikpädagogischen Inklusionsdiskurses einhergehen. Die Frage wird auf Grundlage einer ambivalenztheoretischen Perspektive auf Inklusion beantwortet, welche ich in meinem Dissertationsprojekt entwickelt habe (Herzog, i. Vorb.).

Die vorliegenden Ausführungen zielen demnach darauf, den musikpädagogischen Inklusionsdiskurs kritisch zu beleuchten und gleichzeitig ein alternatives Inklusionsverständnis darzulegen, welches den herausgearbeiteten Herausforderungen begegnet. Dafür zeige ich zunächst multiple Normativitäten des musikpädagogischen Inklusionsdiskurses auf und deute problematisierende Aspekte an, welche innerhalb der erziehungswissenschaftlichen Diskussion beschrieben werden (2). Nach der Beschreibung meines Forschungsvorgehens (3) skizziere ich die Grundpfeiler des entwickelten Theorieansatzes (4). Darauf basierend arbeite ich weitere fachspezifische Folgeprobleme der Normativität heraus (5). Abschließend plädiere ich für eine verstärkte Normativitätssensibilität innerhalb des musikpädagogischen Inklusionsdiskurses, welche eine differenziertere Inklusionsdebatte verspricht (6).

2. Multiple Normativitäten des musikpädagogischen Inklusionsdiskurses

Im Wörterbuch der Pädagogik wird Normativität definiert als „Bestimmung des Sollens, die als festgelegte Regel, moralischer Maßstab oder Tendenz zur Konformität grundsätzlich in (pädagogischer) Theorie und Praxis enthalten ist“ (Böhm & Seichter, 2018, S. 350). Meseth et al. (2019, S. 7–12) führen aus, dass auch Forschung im Kontext Pädagogik unweigerlich von Normativität durchzogen ist. Diese unumgängliche „Eigennormativität“ (Emmerich & Hormel, 2021, S. 153) wird durch den Bezug auf Inklusion um spezifische Normativitäten erweitert: Dabei sei zunächst die argumentative Bezugnahme auf gesetzlich vorgegebene und politisch gewollte Normen genannt, wobei im Kontext Inklusion zumeist auf die Behindertenrechtskonvention der Vereinten Nationen (UN-BRK, 2006) verwiesen wird. Des Weiteren werden mit dem Begriff „Inklusion“ insbesondere innerhalb des pädagogischen Diskurses bestimmte Werte in Verbindung gebracht, was mit Gerland (2019b, S. 122) wie folgt zusammengefasst werden kann: „Anzustreben, so der generelle Konsens, sind Chancengerechtigkeit, die Wertschätzung von Vielfalt sowie das Reflektieren und Hinterfragen von Routinen im Denken, Handeln und Bewerten.“ Diese präskriptiven Vorannahmen sowie daraus begründete Konsequenzen, beispielsweise der Fokus auf gesteigerte Zugänglichkeit verschiedener Personengruppen zu musikalischen Angeboten (u. a. Henning, 2020, S. 7), stellen normative Orientierungen dar. Dederich (2019) weist darauf hin, dass in der Kombination der politischen und moralischen Auf-

ladung die Idee der Inklusion „ein normatives Leitprinzip [wird], das schlechterdings nicht abgelehnt oder zurückgewiesen werden kann“ und sich somit als „zustimmungspflichtig“ erweist (S. 19).

Über diese Normativitäten hinaus kann eine fachspezifische Affirmation beschrieben werden: So wird in musikpädagogischen Veröffentlichungen häufig das „inklusive Potenzial“ der Musik hervorgehoben (Gerland, 2019b, S. 122), wobei empirische Forschungsergebnisse dazu größtenteils ausstehen und kritische Positionierungen eine Seltenheit darstellen.¹ Darüber hinaus ist auffällig, dass musikpädagogische Veröffentlichungen zumeist auf allgemeinpädagogische Argumentationslinien rekurrieren (vgl. Krönig, 2016, S. 126), dabei jedoch insbesondere präskriptiv-normative Positionen übernehmen. Demgegenüber halten deskriptiv-analytische Inklusionsverständnisse – wie das auch in der Pädagogik diskutierte und empirisch angewendete soziologische Verständnis von Inklusion und Exklusion als wertfreie Analyse Kriterien (u. a. Wansing, 2013) – nur am Rande Einzug in den musikpädagogischen Diskurs (z. B. Gerland, 2020, S. 2).²

Sowohl die fachspezifische Affirmation als auch die selektive Bezugnahme lassen darauf schließen, dass Normativität innerhalb des musikpädagogischen Inklusionsdiskurses – im Vergleich zum pädagogischen Inklusionsdiskurs – verstärkt vorhanden ist. Diese wird jedoch im Gegensatz zum Bezugsdiskurs kaum problematisiert: Auch wenn Normativität in einigen aktuellen musikpädagogischen Veröffentlichungen zum Gegenstand von Reflexion gemacht wird (u. a. Gerland, 2020, S. 3–5; Herzog & Große-Wöhrmann, 2020, S. 114–117), ist die Präsenz der Thematik im Kontext Musikpädagogik nicht vergleichbar mit der erziehungswissenschaftlichen Diskussion, in der jüngst ein ganzer Sammelband der Thematik gewidmet wurde (Fritzsche et al., 2021). Dort wird insbesondere auf Folgeprobleme hingewiesen, welche durch die „Fremdnormativität“ Inklusion (Emmerich & Hormel, 2021, S. 154) entstehen können: So wird unter anderem dargelegt, dass die beschriebene Zustimmungsverpflichtung Kritik er-

1 Zwar sind musikpädagogische Veröffentlichungen im Kontext Inklusion nicht ausnahmslos unkritisch, affirmationsgeladene Annahmen werden bereits hinterfragt (u. a. Bradler, 2020; Honnens, 2016; Niediek & Gerland, 2022; Oberschmidt, 2019). Gleichzeitig erschwert die Uneindeutigkeit des Begriffs Inklusion (u. a. Schilling-Sandvoß, 2022, S. 8) eine vergleichende Analyse unterschiedlicher Veröffentlichungen. Insofern beschreiben die folgenden Ausführungen eine Tendenz, die in Teilen des musikpädagogischen Inklusionsdiskurses wahrnehmbar ist.

2 Deutlich gemacht werden kann dies anhand des jüngst erschienenen Sammelbandes „Musikunterricht und Inklusion“ (Klingmann & Schilling-Sandvoß, 2022): Hier liegen den Beiträgen ausschließlich präskriptiv-normative Inklusionsverständnisse zugrunde, das soziologische Verständnis von Inklusion und Exklusion wird in nur einem Absatz skizziert und dabei als „für die Pädagogik unbrauchbar“ abgewiesen (Krönig, 2022, S. 224) – wohingegen Gerland (2020, S. 3) durchaus Anknüpfungspunkte sieht.

schweren und zu einer Immunisierung des Konzepts führen kann (Dederich, 2021, S. 175). Dies erscheint auf Grundlage einer uneindeutigen Begriffsbestimmung von „Inklusion“ besonders problematisch (Grosche, 2015, S. 30). Für Forschung im Kontext Inklusion besteht ferner die Gefahr, die wissenschaftliche Distanziertheit zu verlieren, sofern man sich die Wertepreferenzen des zu erforschenden Gegenstands zu eigen macht. Dies kann wiederum dazu führen, dass ausschließlich evaluativ geforscht wird, also überprüft und bewertet wird, inwiefern vorher gesetzte Qualitätskriterien erreicht werden (Emmerich & Hormel, 2021, S. 152; Meseth, 2021, S. 30).

Mit der Anlehnung an den pädagogischen Inklusionsdiskurs ist davon auszugehen, dass die herausgegriffenen Folgeprobleme der Normativitäten auch im Kontext Musikpädagogik Wirkung entfalten – was hier jedoch bisher nur unzureichend reflektiert wird. In meiner Dissertation habe ich dies zum Anlass genommen, eine spezifische Umgangsweise mit Normativität vorzuschlagen: In der dort entwickelten „Ambivalenztheoretischen Perspektive auf Inklusion“ (API) stelle ich statt normativer Richtlinien Widersprüchlichkeiten in den Mittelpunkt, welche mit dem Einbezug von Individuen in eine bildungsspezifische Umwelt unumgänglich auftreten und nicht (oder zumindest nicht von einzelnen Individuen) gelöst werden können. Aus dieser Perspektive werden weitere Folgeprobleme der Normativität sichtbar, die in diesem Beitrag im Mittelpunkt stehen. Um sie darlegen zu können, werden im Folgenden zunächst das Forschungsvorgehen sowie die Grundpfeiler der API skizziert.

3. Methodisches Vorgehen

Mein methodisches Vorgehen verstehe ich als systematische Forschung. Krause-Benz (2018) subsumiert darunter diejenigen musikpädagogischen Forschungsansätze, „welche sich reflexiv mit Aussagen, Begriffen und Konzepten auseinander[...]setzen“ (S. 446). Der Entwicklung der API ging eine groß angelegte Literaturrecherche voraus: Im Jahr 2019 suchte ich systematisch Veröffentlichungen im Themenfeld Inklusion, welche die Stichworte „Dilemma“, „Spannungsfeld“, „Antinomie“, „Ambivalenz“ sowie „Paradoxie“ beinhalteten. Die Ergebnisse speisen sich insbesondere aus Ansätzen, welche einzelnen Ambivalenzen bereits einen zentralen Stellenwert einräumen: Beispielhaft sei hier auf die „Dilemmas of difference“ von Norwich (2008), die „Theorie der trilemmatischen Inklusion“ von Boger (2015), die „Reflexive Inklusion“ von Budde und Hummrich (2013, 2015) sowie die „Dialektik der Inklusion“ von Wocken (2021) verwiesen.

Um die gesammelten Ambivalenzen in einen sinnvollen Zusammenhang zu setzen, schien der antinomische Ansatz von Helsper (u. a. 2004, 2016) als Analyse- und Reflexionsrahmen besonders geeignet: Hier werden die Unvermeidbarkeit von Widersprüchlichkeiten im Kontext der allgemeinen Pädagogik be-

gründet und konkrete Antinomien pädagogischen Handelns ausdifferenziert. Zur Systematisierung der Literaturergebnisse erwies sich die Unterscheidung Helspers (2004, S. 67) zwischen „Antinomien“, „Widersprüchen des Lehrerhandelns“ (die unten für den Kontext Inklusion modifiziert als „Spannungsfelder“ bezeichnet werden) und „Handlungsdilemmata“ als hilfreich. Auf Grundlage seiner Ausdifferenzierung konnte ich die Sammlung der Ambivalenzen darüber hinaus kritisch hinsichtlich Lücken hinterfragen.

Des Weiteren fielen mir durch die Analyse inklusionsbezogene Spezifika auf, mit welchen ich den Helsper'schen Ansatz für inklusionsorientierte Kontexte erweitert habe. Dabei wurde unter anderem die Relevanz der unten beschriebenen „spannungsevozierenden Gleichzeitigkeiten“ deutlich. Umgekehrt konnte ich bestimmte Aspekte des Ansatzes von Helsper – beispielsweise die von ihm beschriebene „Ungewissheit pädagogischen Handelns“ (Helsper, 2004, S. 72) – mit dem Fokus auf Inklusion konkretisieren. Hier bettete ich die Ausführungen Helspers in weitere, insbesondere in der Soziologie vorherrschende Überlegungen hinsichtlich Inklusion und Exklusion ein. Der aus diesen Überlegungen und Analysen resultierende Theorieansatz wird im Folgenden skizziert.

4. Grundpfeiler der Ambivalenztheoretischen Perspektive auf Inklusion (API)

Die Vorstellung der API ist in drei aufeinander aufbauende Schritte gegliedert: Um eine grundsätzlich ambivalenzbezogene Position einnehmen zu können, wird Inklusion zunächst nichtwertend definiert und in ein relatives und nicht-hierarchisches Verhältnis zu Exklusion gesetzt. Anschließend wird anhand sogenannter spannungsevozierender Gleichzeitigkeiten begründet, warum im Themenfeld Inklusion unvermeidbar Ambivalenzen auftreten, welche entweder nicht für Einzelpersonen oder grundsätzlich nicht aufgelöst werden können. Auf dieser Grundlage wird abschließend die Komplexität deutlich gemacht, von der pädagogisches Handeln im Kontext Inklusion geprägt ist.

4.1 Inklusion und Exklusion als miteinander verwobene Prozessrichtungen

Inklusion wird im Folgenden als Einbezug von Individuen in eine bildungsspezifische Umwelt gefasst. Diese Arbeitsdefinition kann als Minimalkonsens von gleichsam normativ-präskriptiven als auch deskriptiv-analytischen Inklusionsdefinitionen angesehen werden. Der Begriff „Umwelt“ ist dabei bewusst uneindeutig gewählt, um herauszustellen, dass Einbezug auf verschiedenen Ebenen stattfinden kann (u. a. Cramer & Harant, 2014): Somit beinhaltet die Definition nicht nur physische Anwesenheit, sondern auch den Einbezug in das Interak-

tionsgeschehen oder in Bildungsprozesse. Als Pendant dazu wird Exklusion als Ausschluss von Individuen aus einer bildungsspezifischen Umwelt gefasst, wobei auch hier nicht nur der physische Ausschluss, sondern beispielsweise auch die Nicht-Beachtung individueller Bedürfnisse gemeint ist.

Beide Definitionen zeigen, dass mit den Begriffen „Inklusion“ und „Exklusion“ an dieser Stelle weder Werte transportiert werden sollen noch vorgelagerte (Be-)Wertungen intendiert sind. Damit wird soziologischen Überlegungen³ gefolgt, in denen die Begriffe als Analysekatégorien genutzt werden, welche in erster Linie Relationen – und keine Qualitäten – beschreiben (vgl. Wansing, 2013, S. 25). Darüber hinaus wird das Verhältnis von Inklusion und Exklusion als untrennbar dialektisch und sich gegenseitig bedingend aufgefasst. Dies bedeutet zunächst, dass Inklusion nicht unabhängig von Exklusion betrachtet werden kann – erst, wenn ein „außen“ überhaupt existiert, kann sinnvollerweise von einem „innen“ gesprochen werden (vgl. Luhmann, 2005, S. 229). Ferner kann davon ausgegangen werden, dass jeder Einbezug in einen Kontext einen Ausschluss aus anderen Kontexten verursacht und umgekehrt (Nassehi, 1997, S. 124). Dies führt wiederum dazu, dass Prozesse des Ein- und Ausschlusses – je nach Aufmerksamkeitsfokus und Kontext – *gleichzeitig* stattfinden (Wansing, 2013, S. 24). Exklusion wird damit nicht zu einem von vornherein zu überwindenden Übel, vielmehr kann davon ausgegangen werden, dass beide Prozessrichtungen nicht verhindert werden können (Schäffler, 2013, S. 59).

Von dieser unvermeidbaren Gleichzeitigkeit beider Prozessrichtungen ausgehend erscheint es weder möglich noch sinnvoll, Inklusion und Exklusion als disjunkte und trennscharfe, von vornherein mit einer Bewertung versehene Modi zu betrachten (Schäffler, 2013, S. 59). Vielmehr geht es darum, die unhintergehbare Wechselseitigkeit – und damit die grundsätzlich ambivalente Beschaffenheit des Themenfelds – in Überlegungen einzubeziehen, um reflektierte Entscheidungen treffen zu können (Schäffler, 2013, S. 59).

4.2 Ambivalenzen als konstitutiver Bestandteil des Themenfelds

Inklusion

In der API konkretisiere ich diese ambivalente Beschaffenheit des Themenfelds, indem ich verschiedene Arten von Widerspruchskonstellationen ausdifferenziere. Dabei argumentiere ich, dass der Ursprung der Widerspruchskonstellationen in sogenannten *spannungsevozierenden Gleichzeitigkeiten* liegt: Damit bezeichne ich Begriffspaare, die den Fokus auf bestimmte, für das Themenfeld Inklusion relevante Unterscheidungen legen und dabei Aspekte zum Vorschein

3 Die folgenden Aspekte finden insbesondere im Kontext der Systemtheorie Erwähnung. Dennoch wird im weiteren Verlauf keine systemtheoretische Argumentation verfolgt, das Inklusionsverständnis der API versteht sich vielmehr als „soziologisch inspiriert“ (ausführlich in Herzog, i. Vorb.).

bringen, welche gleichzeitig vorhanden sind. In der Dissertation wird herausgearbeitet, dass für den Kontext Inklusion in der Fachliteratur insbesondere die Gleichzeitigkeiten „Inklusion und Exklusion“, „Gleichheit und Differenz“, „Individualismus und Universalismus“ sowie „normative Inklusionstheorie und an Gegebenheiten gebundene Realisation“ genannt werden. Die Gleichzeitigkeiten bezeichne ich als „spannungsevozierend“, da sich weder die Begriffspaare noch die hervorgebrachten Aspekte per se widersprechen, sondern vielmehr widersprüchliche Anforderungen hervorrufen.

Deutlich gemacht werden kann dies anhand des Paares Gleichheit und Differenz bzw. Homogenität und Heterogenität: Je nach zugrunde liegendem Kriterium kann eine Gruppe von Individuen gleichzeitig als homogen und heterogen angesehen werden (u. a. Wenning, 2004, S. 580).⁴ Gleichheit und Differenz sind also zeitgleich vorhanden. Mit dem Fokus auf diese Unterscheidung werden verschiedene Homogenitäts- und Heterogenitätsmerkmale thematisiert, welche ebenfalls simultan nebeneinanderstehen. Beidem liegt zunächst nicht Widersprüchliches inhärent, jedoch können auf Grundlage der beiden Pole sich widersprechende Anforderungen formuliert werden. In der Fachliteratur wird dabei insbesondere auf den Widerspruch zwischen Thematisierung und De-Thematisierung von Differenz verwiesen: Thematisierung wird gefordert, weil diese „das Wahrnehmen und Ernstnehmen von Differenzen und das Sichtbarmachen von darin eingeschriebener Benachteiligung“ ermöglicht; gleichzeitig besteht die Anforderung der De-Thematisierung, um auf die „Festschreibung und Verlängerung impliziter Normen“ zu verzichten (Budde & Hummrich, 2015, S. 38). Dieses Widerspruchsverhältnis kann nicht grundsätzlich aufgelöst werden, vielmehr sind je nach Situation und Kontext reflektierte Entscheidungen vonnöten, da beiden Polen sowohl inkludierende als auch exkludierende Komponenten inne liegen (Budde & Hummrich, 2015, S. 38). Dies wiederum führt zu Folgeentscheidungen, beispielsweise, welchen Differenzmerkmalen Besonderungs- und welchen Normalisierungsprozesse folgen (Budde et al., 2016, S. 8). Auch hier liegen beiden Prozessrichtungen inkludierende und exkludierende Komponenten inne (Wocken, 2021, S. 123): Während Besonderung – im Sinne einer besonderen Behandlung des Differenzmerkmals – dazu führen kann, auf individuelle Unterschiede einzugehen und somit beispielsweise spezifisch und zielgerichtet zu fördern, birgt sie das Risiko einer Stigmatisierung. Im Gegensatz dazu kann Normalisierung zwar zu einem Zugehörigkeitsgefühl beitragen, birgt jedoch das Risiko der Gleichschaltung.

Die Ausführungen zeigen, dass durch die Gleichzeitigkeit von Gleichheit und Differenz relevante und gültige Anforderungen formuliert werden können, die sich gegenseitig ausschließen. Die Gleichzeitigkeit kann damit als Ursprung für Widerspruchskonstellationen betrachtet werden, die nur reflexiv bearbeitet

4 Für die damit einhergehende Diskussion, dass Homogenität und Heterogenität sozial konstruiert sind, siehe u. a. Heberle (2019) und Niessen (2015).

werden können: Zwar müssen in konkreten Handlungssituationen auf Grundlage der sich widersprechenden Anforderungen Entscheidungen getroffen werden, dennoch kann die Widerspruchskonstellation nicht prinzipiell aufgehoben werden, da sie den beiden gleichzeitig nebeneinanderstehenden Polen Rechnung trägt. Diese Art der Widerspruchskonstellationen bezeichne ich mit Helsper (2004, S. 61) als *Antinomien*. In der Dissertation werden folgende, für das Themenfeld Inklusion relevante Antinomien ausdifferenziert: Thematisierung und De-Thematisierung von Differenz, Besonderung und Normalisierung, Gerechtigkeit als Ausgleich und Gerechtigkeit als Gleichbehandlung, Anerkennen und Verändern sowie Individuelle Entfaltung und (gesellschaftliche) Anpassung.

Eine andere Art von Widerspruchskonstellationen ergibt sich aus der spannungsevozierenden Gleichzeitigkeit von normativer Inklusionstheorie und an Gegebenheiten⁵ gebundener Realisation: Diese Gleichzeitigkeit weist darauf hin, dass mit der normativen Ausrichtung des Inklusionsdiskurses bestimmte Anforderungen einhergehen, welche zeitgleich zu äußern, die Umsetzung rahmenden Bedingungen bestehen. Die dadurch entstehenden Konfliktpotenziale bezeichne ich im Folgenden als *Spannungsfelder*. In der Dissertation werden Spannungsfelder auf verschiedenen Ebenen dargelegt: So besteht Konfliktpotenzial zur normativen Programmatik durch die ausführende Lehrperson (Kapazität, Haltung), durch die Institution Schule (organisationale Rahmenbedingungen, Ressourcen, Standardisierungsprozesse), durch gesellschaftliche Funktionen des Schulsystems (Selektionsfunktion) sowie durch gesamtgesellschaftliche Bedingungen (mehrgliedriges Schulsystem, Meritokratie, kapitalistisches Wirtschaftssystem, universalistische Gleichstellung). Da sowohl die normativen Anforderungen als auch die beschriebenen Gegebenheiten grundsätzlich veränderbar sind, können die Spannungsfelder prinzipiell aufgelöst werden – was besonders hinsichtlich der Haltung der Lehrperson beschrieben wird (Eberhard, 2020, S. 50; Syring et al., 2018, S. 209). Dennoch sind einige Spannungsfelder der weiteren Ebenen insbesondere für Einzelpersonen kaum zu schlichten, da die Gegebenheiten schlüssig begründet werden, gesellschaftliche Funktionen übernehmen und nur lang-, mittelfristig oder gesamtgesellschaftlich veränderbar sind. In diesem Falle entstehen durch die Spannungsfelder ebenfalls unlösbare Antinomien. Dies kann beispielhaft anhand der Selektionsfunktion von Schule dargelegt werden: Sie wird unter anderem als Ermöglichung von Chancengleichheit diskutiert (Geber, 2017, S. 175) und leitet ihre Relevanz aus dem meritokratischen Prinzip her, in welchem individuelle Leistung – und eben nicht Geburt – für die Vergabe knapper Güter ausschlagge-

5 Der Begriff der Gegebenheiten ist hierbei situativ zu verstehen: Wenngleich die im Folgenden beschriebenen Rahmenbedingungen weder als ontologisch aufgefasst werden können noch unveränderbar sind, erscheinen sie in Entscheidungssituationen als Faktum, mit dem umgegangen werden muss.

bend sein sollen (u. a. Katzenbach, 2015, S. 27).⁶ Damit ist die Selektionsfunktion von Schule nicht ontologisch vorhanden, sondern basiert auf einer gesellschaftlichen Entscheidung, die grundsätzlich änderbar ist. Dennoch stellt das Selektionsprinzip eine derzeit aktuelle Gegebenheit dar, mit der Lehrkräfte umgehen müssen (Reiss-Semmler, 2019, S. 12). Diese Voraussetzung steht bestimmten Forderungen der normativen Programmatik, beispielsweise einer bedingungslosen Anerkennung, diametral entgegen (Dietrich, 2017, S. 193). So entsteht aus dem Spannungsfeld zwischen Selektionsfunktion und normativer Programmatik die Antinomie zwischen Auslesen und Fördern, welche im derzeitigen Schulsystem für einzelne Lehrpersonen nicht lösbar ist.⁷

Die beschriebenen Widerspruchskonstellationen werden in Abbildung 1 zusammengefasst. Auf ihrer Grundlage kann davon ausgegangen werden, dass das Themenfeld Inklusion unausweichlich von Spannungszuständen, Zwiespältigkeit und Zerrissenheit – kurz: Ambivalenzen – geprägt ist. Oder anders ausgedrückt: Anhand der unhintergehbaren und gleichzeitig größtenteils unauflösbaren Widerspruchskonstellationen wird deutlich, dass Ambivalenzen einen konstitutiven Bestandteil des Themenfelds Inklusion darstellen.

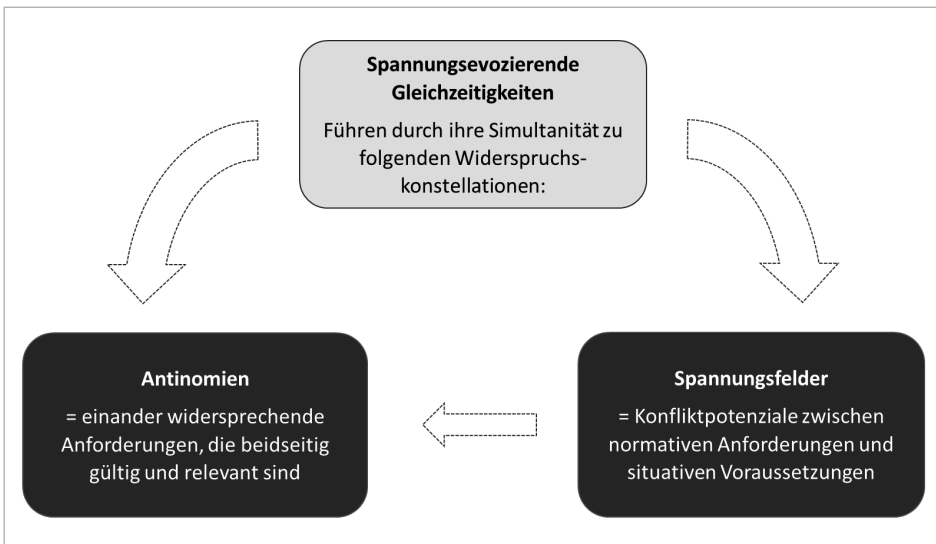


Abbildung 1: Im Kontext Inklusion auftretende Widerspruchskonstellationen

6 Diese Vorannahmen werden jedoch auch kritisiert, siehe u. a. Stojanov (2013, S. 61).

7 Für weitergehende Überlegungen, inwiefern die Selektionsfunktion im Kontext inklusiver Pädagogik Antinomien verschärft, sei auf Helsper (2022, S. 67–68) verwiesen.

4.3 Pädagogisches Handeln aus ambivalenztheoretischer Perspektive

Wird nun auf dieser Grundlage pädagogisches Handeln im Kontext Inklusion fokussiert, wird die Komplexität dieses Handelns deutlich: So müssen Lehrkräfte mit den spannungsevozierenden Gleichzeitigkeiten umgehen, die unauflösbaren Antinomien reflexiv bearbeiten und zwischen den Spannungsfeldern vermitteln. Alle drei Aspekte greifen ineinander und müssen gleichzeitig ‚be-handelt‘ werden, wodurch pädagogisches Handeln im Themenfeld Inklusion grundsätzlich als konflikthaft beschrieben werden kann. Da wie beschrieben die meisten der Widerspruchskonstellationen nicht aufgelöst werden können, ergeben sich für die Lehrpersonen *Handlungsdilemmata*: Lehrkräfte müssen hinsichtlich der genannten Ambivalenzen Entscheidungen treffen, wobei beide Entscheidungsoptionen mit inkludierenden und exkludierenden Komponenten einhergehen. Somit können die Entscheidungen grundsätzlich als kompromisshaft angesehen werden. Sie sind darüber hinaus fragil: Durch die Ungewissheit pädagogischen Handelns (vgl. Helsper, 2004, S. 72) sind Ursache und Wirkung der Handlungen weder prognostizierbar noch planbar. Somit kann nicht sicher vorhergesagt werden, inwiefern Interventionen Prozesse des Ein- oder Ausschlusses nach sich ziehen. Erschwerend kommt hinzu, dass Lehrkräfte unter Entscheidungszwang stehen (Helsper, 2016, S. 54): Sie müssen in situ zwischen den beschriebenen inkludierenden und exkludierenden Komponenten abwägen. Die Komplexität der Dilemmata ad hoc zu erfassen und kompetent zu entscheiden, scheint in Anbetracht der Vielzahl an gleichzeitig existierenden widersprüchlichen Anforderungen als besondere Herausforderung. Da für Entscheidungen bezüglich dieser Dilemmata keine eindeutigen, pauschalen Antworten formuliert werden können, müssen sie je nach Situation und Kontext neu abgewogen werden, wodurch die Komplexität der Entscheidungen permanent bestehen bleibt.

Mit dem Fokus auf Ambivalenzen nehmen also die Konflikt- und Kompromisshaftigkeit, die Fragilität sowie die Situations- und Kontextabhängigkeit der Entscheidungen einen zentralen Stellenwert ein. Auf dieser Grundlage tritt wiederum die Komplexität des Themenfelds Inklusion deutlich zutage. Das Erfassen dieser Komplexität stellt den Kern der Kritik an rein affirmativen musikpädagogischen Inklusionsverständnissen dar, welche im Folgenden ausgeführt wird.

5. Der musikpädagogische Inklusionsdiskurs auf Grundlage der API

Innerhalb des musikpädagogischen Inklusionsdiskurses wird die grundsätzlich ambivalente Beschaffenheit des Themenfelds insbesondere anhand der Konstruktion von Homogenität und Heterogenität thematisiert (s. Fußnote 4). Die

oben genannten Ambivalenzen werden in fachbezogener Inklusionsliteratur nur selten in den Mittelpunkt von Veröffentlichungen gestellt (Tischler, 2018; Gerland, 2019a). Vielmehr wird in Forschungsarbeiten auf einzelne Antinomien hingewiesen, wobei insbesondere das Dilemma zwischen Thematisierung und De-Thematisierung von Differenz fokussiert wird (u. a. Bradler, 2020, S. 99, 105; Kranefeld et al., 2014, S. 108–109), oder Forschungsergebnisse anhand von Spannungsfeldern inklusiver Bildung diskutiert werden (Gerland et al., 2021). Darüber hinaus spezifizieren einzelne Forschungsarbeiten Ambivalenzen für den Kontext Musikpädagogik: So zeigt beispielsweise Linn (2017, S. 220) das Dilemma von Musikpädagog*innen auf, dass eine Reduzierung des musikalischen Anspruchsniveaus einer Aufgabenstellung zwar Einbezug von musikalisch unerfahrenen Schüler*innen ermöglicht – gleichzeitig jedoch dazu führen kann, dass die Ausführung der Aufgabe für die anderen Schüler*innen weniger attraktiv erscheint und die Differenz zwischen den Individuen betont wird. Als weiteres Beispiel sei auf Heberle (2016, S. 87–88, 2019, S. 106) verwiesen: Die Autorin arbeitet einen musikpädagogischen Spezialfall der Antinomie zwischen Thematisierung und De-Thematisierung von Differenz heraus, indem eine Exposition von Musiklernenden zwar auf individuelle Förderung zielt, jedoch gleichzeitig Stigmatisierungen beinhalten kann. Einen zentralen Stellenwert nimmt das Thema der Widersprüchlichkeiten ferner in der Forschung von Peter Tiedeken (2018) ein: In seiner Dissertation deckt er mithilfe von Gruppeninterviews Widersprüchlichkeiten inklusiver Musikproduktion in der sozialen Arbeit auf.

Die Ausführungen zeigen, dass Ambivalenzen im musikpädagogischen Inklusionsdiskurs zunehmend Aufmerksamkeit erlangen. Jenseits dieser Veröffentlichungen ist jedoch auffällig, dass auftretende Widersprüchlichkeiten häufig als zu überwindende Hindernisse thematisiert werden (u. a. Eberhard & Höfer, 2016, S. 38–41; Henning, 2020, S. 7; Schilling-Sandvoß, 2022, S. 8). Diese Art der Thematisierung ist insbesondere in affirmativen Inklusionsverständnissen aus Grundlagenliteratur oder Praxisratgebern anzutreffen und kann mit der anfangs beschriebenen Normativität in Verbindung gebracht werden: Durch die Betrachtung von Inklusion als erstrebenswertem Gut, das mit dem Gegenstand Musik besonders erfolgsversprechend erreicht werden könne, werden Widersprüchlichkeiten unweigerlich zu Problemen, welche es zu beheben gilt. Mit dieser Art der Thematisierung wird jedoch suggeriert, dass eine Widerspruchsfreiheit prinzipiell möglich ist. Auf Grundlage der obigen Ausführungen stellt dies eine problematische Verkürzung des Themenfelds Inklusion dar: Wenn Ambivalenzen das Themenfeld konstituieren, kann es erst mit der Thematisierung dieser Ambivalenzen angemessen erfasst werden. Wie beschrieben betrifft dies insbesondere die Komplexität des Themenfelds, die durch den Fokus auf die unvermeidbar auftretenden, auf mehreren Ebenen anzutreffenden und gleichzeitig zu bearbeitenden Widersprüchlichkeiten deutlich zutage tritt.

Durch die suggerierte Widerspruchsfreiheit wird demgegenüber die Komplexität des Themenfelds Inklusion reduziert – mit weitreichenden Folgen: Indem die unumgänglichen Ambivalenzen nicht in ihrer grundsätzlichen Beschaffenheit thematisiert werden, können auch notwendige Reflexionsprozesse nicht in Gang gesetzt werden. Hier kann im allgemeinpädagogischen Kontext an Bettina Reiss-Semmler (2019, S. 145) angeknüpft werden: Sie führt aus, dass Inklusion in affirmativen Herangehensweisen als „pädagogisch lösbares Problem“ konterkariert wird, wobei die Lösung in besonderer Anstrengung und bestimmten Einstellungen und Werten liege – auf den Kontext Musikpädagogik übertragen frei nach dem Motto: ‚Es braucht nur Musik und die richtige Haltung, dann gelingt Inklusion‘. Reiss-Semmlers empirische Forschung und ihre Analysen des Inklusionsdiskurses zeigen, dass in diesen Inklusionsverständnissen jegliche Hinweise auf Widersprüche als Angriff auf die Idee Inklusion gewertet und abgestritten werden. Dies führt wiederum dazu, dass die Widersprüchlichkeiten nicht zum Gegenstand der Metakommunikation gemacht werden können (Reiss-Semmler, 2019, S. 145). Um die im Kontext Inklusion erforderlichen Entscheidungen in ihrer Konstitution als Dilemmata angemessen zu erfassen, erscheint es jedoch unabdingbar, diese Widerspruchskonstellationen zu benennen – denn erst mit der Benennung können sie für Reflektionen zugänglich gemacht werden. Insofern stellt sich die suggerierte Widerspruchsfreiheit als kontraproduktiv für die reflexive Bearbeitung von Abwägungsprozessen heraus, die auf Grundlage der obigen Ausführungen im Kontext Inklusion unausweichlich anzutreffen sind.

Neben der fehlenden Thematisierung der Ambivalenzen kann auch die einseitige Hervorhebung des „inklusive Potenzials“ von Musik problematisiert werden: In den obigen Ausführungen wurde deutlich gemacht, dass Prozesse der Inklusion und Exklusion ständig, unhintergebar und miteinander verwoben stattfinden. Mit der einseitigen Betonung des Potenzials werden demgegenüber die unausweichlich entstehenden exkludierenden Komponenten negiert. Beispielhaft dargestellt werden kann dies an dem Zitat, dass „Inklusion [...] – bei entsprechender Durchführung des Unterrichts – musikimmanent [ist]“ (Vogel, 2016, S. 7): Hier wird verschwiegen, dass bei jeglicher Durchführung des Unterrichts auch davon auszugehen ist, dass Exklusion einen solchen immanenten Bestandteil darstellt. Mit einer pauschalen Fokussierung auf die inkludierende Wirkung besteht jedoch die Gefahr, dass exkludierende Komponenten aus dem Fokus geraten. Darüber hinaus wird innerhalb des genannten Zitats suggeriert, dass bestimmte Interventionen eine inkludierende Wirkung nach sich ziehen. Dies negiert indes die aufgezeigte grundsätzliche Fragilität und Ungewissheit pädagogischen Handelns im Kontext Inklusion. Nicht zuletzt werden auf Grundlage der API konkrete Handlungsanweisungen hinsichtlich der benannten „entsprechenden Durchführung“ obsolet: Mit der Annahme, dass pädagogisches Handeln von Dilemmasituationen geprägt ist, die situativ und kontextbezogen abgewogen werden müssen, können derartige Eindeutig-

keiten nicht gegeben werden. Somit stellt die einseitige Hervorhebung des inklusiven Potenzials ebenfalls eine Verkürzung des Themenfelds dar, wodurch wichtige Reflexionsprozesse übergangen werden.

Die Ausführungen zeigen, dass durch die API spezifische Folgeprobleme der Normativität des musikpädagogischen Inklusionsdiskurses in den Blick geraten. Im letzten Abschnitt des Beitrags werden diesbezüglich Lösungsansätze diskutiert und weitere Desiderata für den musikpädagogischen Inklusionsdiskurs dargelegt.

6. Ausblick

Zu Beginn des Beitrags wurde darauf hingewiesen, dass Normativität jeglicher pädagogischen Forschung und Praxis inhärent ist. Die Ausführungen zeigen jedoch, dass innerhalb des musikpädagogischen Inklusionsdiskurses eine Sensibilität der Normativität vonnöten scheint, um Folgeprobleme zu verhindern. Mit der API schlage ich eine spezifische Antwort auf diese Folgeprobleme vor, die für Entscheidungen in der Praxis sowie für weitere Forschung gewinnbringend eingesetzt werden kann:

Innerhalb des Theorieansatzes werden inklusionsbezogene Normen und Werte in ihrer eigenen Widersprüchlichkeit (als Antinomien) sowie in ihrer Widersprüchlichkeit zu weiteren Kontexten (als Spannungsfelder) thematisiert. Mit dem daraus resultierenden Fokus auf Normen- und Wertekonflikte werden die multiplen Normativitäten nicht unhinterfragt übernommen, sondern diesbezüglich eine kritische Distanz eingenommen (vgl. Meseth, 2021, S. 20, 27). Darüber hinaus ergeben sich auf Grundlage der API keine normativen und insbesondere keine eindeutigen Handlungsempfehlungen. Durch den Fokus auf die Kompromisshaftigkeit des Themenfelds nehmen vielmehr reflektive Abwägungs- sowie situative Passungsverhältnisse einen zentralen Stellenwert ein. Die innerhalb der API aufgeführten Ambivalenzen können dabei als „pädagogischer Orientierungsrahmen“ (Barth & Honnens, 2022, S. 163) fruchtbar gemacht werden, um reflektierte Entscheidung zu ermöglichen sowie bereits getroffenen Entscheidungen auf ihre situations- und kontextabhängige Passung zu analysieren.

Inwiefern die API als möglichst deskriptiver Analyserahmen für weitere musikpädagogische Forschung genutzt werden kann, wird im Dissertationsprojekt anhand einer videografischen Untersuchung veranschaulicht. Hier wird deutlich, dass musikpädagogische Unterrichtssettings mit dem Fokus auf eine Ambivalenz differenziert und weitgehend wertungsfrei hinsichtlich Ein- und Ausschlusses analysiert werden können (vgl. Herzog & Große-Wöhrmann, 2020). Obwohl die Settings auf Grundlage der nicht genuin musikpädagogischen Antinomie zwischen Freiheit und Zwang analysiert wurden, konnten dabei spezifisch musikbezogene Ergebnisse generiert werden (Herzog, i. Vorb.). Dennoch

scheint eine weitergehende fachspezifische Ausarbeitung nicht nur vorstellbar, sondern auch wünschenswert: Bisher wurden die dargelegten Ambivalenzen insbesondere dem allgemeinpädagogischen Inklusionsdiskurs entnommen. Wie in Abschnitt 5 erwähnt gibt es jedoch Hinweise auf Ambivalenzen, die ausschließlich den Kontext Musikpädagogik betreffen (Linn, 2017, S. 220) bzw. durch den Kontext eine spezifische Ausprägung erfahren (Heberle, 2019, S. 106). Weitergehende Untersuchungen, die solchen fachspezifischen Ambivalenzen einen zentralen Stellenwert einräumen, stellen auf Grundlage des vorliegenden Beitrags ein Desiderat musikpädagogischer Forschung dar.

Dennoch ist nicht auszuschließen, dass auch der spezifische Umgang mit Normativität, welcher innerhalb der API vorgeschlagen wird, von Folgeproblemen und Unschärfen geprägt ist. Insofern kann der Vorschlag als Schritt hin zu einem normativitätssensibleren musikpädagogischen Inklusionsdiskurs verstanden werden. Ein solcher Diskurs würde es sich zur Aufgabe machen, ein Bewusstsein für Normativität und deren Folgeprobleme zu schaffen sowie verschiedene Umgangsweisen auszuloten. Damit einher geht die Hoffnung, dass inklusionsbezogene Normen und Anforderungen weniger unhinterfragt reproduziert oder als Absolutismus gesetzt werden. Sie würden vielmehr ein spezifisches Verständnis des Themenfelds begründen, wobei dieses Verständnis in seiner Spezifität auch kritisiert werden kann (vgl. Cramer & Harant, 2014, S. 656; Grosche, 2015, S. 32). Es ist davon auszugehen, dass ein derartiger musikpädagogischer Inklusionsdiskurs nicht nur an wissenschaftlicher Distanz gewinnt, sondern auch differenzierter geführt werden kann.

Literatur

- Barth, D. & Honnens, J. (2022). Zwischen Affirmation und Dekonstruktion: Standpunkte zum Verhältnis von Interkultureller Musikpädagogik und Inklusion. In H. Klingmann & K. Schilling-Sandvoß (Hrsg.), *Musikunterricht und Inklusion* (S. 153–166). Helbling.
- Boger, M.-A. (2015). Theorie der trilemmatischen Inklusion. In I. Schnell (Hrsg.), *Herausforderung Inklusion* (S. 51–62). Julius Klinkhardt.
- Böhm, W. & Seichter, S. (2018). *Wörterbuch der Pädagogik* (17. Aufl.). Ferdinand Schöningh.
- Bradler, K. (2020). Vielfalt als Chance! Auch (k)eine Lösung? Einige kritische Anmerkungen zu gegenwärtigen Forderungen in der Musikpädagogik. In I. I. Berg, H. Lindmaier & P. Rübke (Hrsg.), *Vorzeichenwechsel: Gesellschaftspolitische Dimensionen von Musikpädagogik heute* (S. 93–110). Waxmann.
- Budde, J. & Hummrich, M. (2013). Reflexive Inklusion. *Zeitschrift für Inklusion*, (4).
- Budde, J. & Hummrich, M. (2015). Inklusion aus erziehungswissenschaftlicher Perspektive. *Erziehungswissenschaft*, 26(51), 33–41.
- Budde, J., Blasse, N. & Johannsen, S. (2016). Praxistheoretische Inklusionsforschung im Schulunterricht. *Zeitschrift für Inklusion*, (4).

- Cramer, C. & Harant, M. (2014). Inklusion – Interdisziplinäre Kritik und Perspektiven von Begriff und Gegenstand. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 17, 639–659.
- Dederich, M. (2019). Schulische Inklusion: Grundannahmen, Probleme und Perspektiven. In B. Baumert & M. Willen (Hrsg.), *Zwischen Persönlichkeitsbildung und Leistungsentwicklung* (S. 17–32). Klinkhardt.
- Dederich, M. (2021). Inklusion, Normativität und Kritik. In B. Fritzsche et al. (Hrsg.), *Inklusionsforschung zwischen Normativität und Empirie* (S. 165–191). Barbara Budrich.
- Dietrich, F. (2017). Schulische Inklusion diesseits und jenseits des Leistungsprinzips: Schul- und unterrichtstheoretische Perspektivierungen des Verhältnisses von Inklusion und schulischer Leistungsbewertung. In A. Textor, S. Grüter, I. Schiermeyer-Reichl & B. Streese (Hrsg.), *Leistung inklusive? Unterricht, Leistungsbewertung und Schulentwicklung* (S. 191–198). Klinkhardt.
- Eberhard, D. M. (2020). Inklusion – nur eine Frage der Haltung?! Pädagogische Professionalität unter kritischer Perspektive. *KU ZLB*, (4), 46–52.
- Eberhard, D. M. & Höfer, U. (Hrsg.). (2016). *Inklusions-Material Musik Klasse 5–10*. Cornelsen.
- Emmerich, M. & Hormel, U. (2021). Normativität und Beobachtung: Flucht/Migration als Gegenstand sozial- und erziehungswissenschaftlicher In-/Exklusionsforschung. In B. Fritzsche et al. (Hrsg.), *Inklusionsforschung zwischen Normativität und Empirie* (S. 151–164). Barbara Budrich.
- Fritzsche, B., Köpfer, A., Wagner-Willi, M., Böhmer, A., Nitschmann, H., Lietzmann, C. & Weitkämper, F. (Hrsg.). (2021). *Inklusionsforschung zwischen Normativität und Empirie: Abgrenzungen und Brückenschläge*. Barbara Budrich.
- Geber, G. (2017). Der Nachteilsausgleich in der Regelschule: Eine explorative Studie zur praktischen Umsetzung des Nachteilsausgleichs. In A. Textor, S. Grüter, I. Schiermeyer-Reichl & B. Streese (Hrsg.), *Leistung inklusive? Unterricht, Leistungsbewertung und Schulentwicklung* (S. 173–180). Klinkhardt.
- Gerland, J. (2019a). Inklusion: Dilemma, Trilemma, Kunst: Zum Umgang mit Differenz in kultureller Bildung und Hochschule. In M. Gräßlin & N. Zielke (Hrsg.), *Volxkultur: Ein künstlerischer Ansatz für die offene Gesellschaft* (S. 35–48). Athena.
- Gerland, J. (2019b). Ritual und Shared Intentionality in der musikalischen Praxis. In I. Henning, S. Sauter & K. Witte (Hrsg.), *Kreativität grenzenlos!? Inner- und außerschulische Expertisen zu inklusiver Kultureller Bildung* (S. 121–133). transcript.
- Gerland, J. (2020). Zeit für Inklusion? Überlegungen zur Relevanz von Zeit, Inklusion und Musik für ein gelingendes Leben. *Zeitschrift für ästhetische Bildung*, 12(1), 1–12.
- Gerland, J., Niediek, I., Hülsken, J. & Sieger, M. (2021). Kontingenz von Differenzkonstruktionen in der inklusionsorientierten musikalischen Bildung am Beispiel des Umgangs mit digitalen Musizier-Medien. In B. Schimek, G. Kremsner, M. Proyer, R. Grubich, F. Paudel & R. Grubich-Müller (Hrsg.), *Grenzen. Gänge. Zwischen. Welten*. (S. 92–99). Klinkhardt.
- Grosche, M. (2015). Was ist Inklusion? Ein Diskussions- und Positionsartikel zur Definition von Inklusion aus Sicht der empirischen Bildungsforschung. In P. Kuhl, P. Stanat, B. Lütje-Klose, C. Gresch, H. A. Pant & M. Prenzel (Hrsg.), *Inklusion von Schülerinnen und Schülern mit sonderpädagogischem Förderbedarf in Schulleistungserhebungen* (S. 17–39). Springer VS.

- Heberle, K. (2016). „Christian macht das so ...“: Leistungsbezogene Exposition im instrumentalen Gruppenunterricht. In K. Bradler (Hrsg.), *Vielfalt im Musizierenunterricht* (S. 77–92). Schott.
- Heberle, K. (2019). *Zur Konstruktion von Leistungsdifferenz im Rahmen musikpädagogischer Unterrichtspraxis: Eine Videostudie zum instrumentalen Gruppenunterricht in der Grundschule*. Waxmann.
- Helsper, W. (2004). Antinomien, Widersprüche, Paradoxien: Lehrerarbeit – ein unmögliches Geschäft? In B. Koch-Priewe, F.-U. Kolbe & J. Wildt (Hrsg.), *Grundlagenforschung und mikrodidaktische Reformansätze zur Lehrerbildung* (S. 49–98). Klinkhardt.
- Helsper, W. (2016). Antinomien und Paradoxien im professionellen Handeln. In M. Dick, W. Marotzki & H. A. Mieg (Hrsg.), *Handbuch Professionsentwicklung* (S. 50–62). Klinkhardt.
- Helsper, W. (2022). Zur pädagogischen Professionalität von Grundschullehrer*innen – strukturtheoretische Perspektiven. In I. Mammes & C. Rotter (Hrsg.), *Professionalisierung von Grundschullehrkräften* (S. 53–72). Klinkhardt.
- Henning, H. (Hrsg.). (2020). *All inclusive?! Aspekte einer inklusiven Musik- und Tanzpädagogik*. Waxmann.
- Herzog, M. (i. Vorb.). *Zwischen Freiheit und Zwang. Eine ambivalenztheoretische Perspektive auf Inklusion in musikpädagogischer Dimensionierung*. Dissertationsschrift. KU Eichstätt-Ingolstadt.
- Herzog, M. & Große-Wöhrmann, K. (2020). Erforschung inklusiver Aspekte von Gruppenmusiziersituationen. In E. Pürgstaller, S. Konietzko & N. Neuber (Hrsg.), *Kulturelle Bildungsforschung* (S. 107–122). Springer VS.
- Honnens, J. (2016). Verbindet Musik? Anerkennungstheoretische Überlegungen zum Leitbild von Musikschulen. In K. Bradler (Hrsg.), *Vielfalt im Musizierenunterricht* (S. 93–106). Schott.
- Katzenbach, D. (2015). Zu den Theoriefundamenten der Inklusion: Eine Einladung zum Diskurs aus der Perspektive der kritischen Theorie. In I. Schnell (Hrsg.), *Herausforderung Inklusion* (S. 19–32). Klinkhardt.
- Klingmann, H. & Schilling-Sandvoß, K. (Hrsg.). (2022). *Musikunterricht und Inklusion: Grundlagen, Themen- und Handlungsfelder*. Helbling.
- Kranefeld, U., Heberle, K., Lütje-Klose, B. & Busch, T. (2014). Herausforderung Inklusion? Ein mehrperspektivischer Blick auf die JeKi-Praxis an Schulen mit gemeinsamem Unterricht (GU). In B. Clausen (Hrsg.), *Teilhabe und Gerechtigkeit* (S. 95–113). Waxmann.
- Krause-Benz, M. (2018). Systematische Ansätze. In M. Dartsch, J. Knigge, A. Niessen, F. Platz & C. Stöger (Hrsg.), *Handbuch Musikpädagogik* (S. 444–447). Waxmann/UTB.
- Krönig, F.K. (2016). Inklusiv Musikpädagogik in der verwalteten Welt: Vom „Umgang mit“ Vielfalt. In K. Bradler (Hrsg.), *Vielfalt im Musizierenunterricht* (S. 121–135). Schott.
- Krönig, F.K. (2022). Inklusiv Kulturelle Jugendarbeit in ihrem Verhältnis zu Integration und Identitätsaktivismus. In H. Klingmann & K. Schilling-Sandvoß (Hrsg.), *Musikunterricht und Inklusion* (S. 223–230). Helbling.
- Linn, F. (2017). *Überzeugungen von Musiklehrenden zum Umgang mit Heterogenität im Musikunterricht*. Dissertationsschrift. https://dokumentix.ub.uni-siegen.de/opus/volltexte/2018/1277/pdf/Dissertation_Frederik_Linn.pdf

- Luhmann, N. (2005). *Soziologische Aufklärung 6: Die Soziologie und der Mensch* (2. Aufl.). Springer VS.
- Lutz, J. (2020). *Musik – Vielfalt – Inklusion: Anregungen zur Unterrichtsgestaltung in der Grundschule. Grundschule Musik*. Kallmeyer.
- Meseth, W. (2021). Inklusion und Normativität – Anmerkungen zu einigen Reflexionsproblemen erziehungswissenschaftlicher (Inklusions-)Forschung. In B. Fritzsche et al. (Hrsg.), *Inklusionsforschung zwischen Normativität und Empirie* (S. 19–36). Barbara Budrich.
- Meseth, W., Casale, R., Tervooren, A. & Zirfas, J. (2019). Einleitung: Normativität in der Erziehungswissenschaft. In W. Meseth, R. Casale, A. Tervooren & J. Zirfas (Hrsg.), *Normativität in der Erziehungswissenschaft* (S. 1–17). Springer Fachmedien.
- Nassehi, A. (1997). Inklusion, Exklusion, Integration, Desintegration: Die Theorie funktionaler Differenzierung und die Disintegrationsthese. In W. Heitmeyer (Hrsg.), *Was hält die Gesellschaft zusammen?* (S. 113–148). Suhrkamp.
- Niediek, I. & Gerland, J. (2022). Bildungspotenziale digitaler Musiziermedien im inklusionsorientierten Musikunterricht. *Medienimpulse*, 60(2), 1–26. <https://doi.org/10.21243/mi-02-22-18>
- Niessen, A. (2015). Musikpädagogische Perspektiven auf Heterogenität und die Ambivalenz der Anerkennung. *Zeitschrift für interpretative Schul- und Unterrichtsforschung (ZISU)*, 4(1), 106–118.
- Norwich, B. (2008). *Dilemmas of Difference, Inclusion and Disability: International Perspectives and Future Directions*. Routledge.
- Oberschmidt, J. (2019). Versuch über eine Musikdidaktik der Differenz: Musikunterricht durch die Brille der Inklusion betrachtet. In I. Henning, S. Sauter & K. Witte (Hrsg.), *Kreativität grenzenlos!? Inner- und außerschulische Expertisen zu inklusiver Kultureller Bildung* (S. 135–150). transcript.
- Reiss-Semmler, B. (2019). *Schulische Inklusion als widersprüchliche Herausforderung: Empirische Rekonstruktionen zur Bearbeitung durch Lehrkräfte*. Klinkhardt.
- Schäffler, O. (2013). Inklusion und Exklusion aus relationaler Sicht: Eine grundlagentheoretische Auseinandersetzung mit gesellschaftlichen Inklusionsprozessen. In R. Burtscher (Hrsg.), *Zugänge zu Inklusion* (S. 53–64). Bertelsmann [u. a.].
- Schilling-Sandvoß, K. (2022). Musikunterricht und Inklusion – Einführung. In H. Klingmann & K. Schilling-Sandvoß (Hrsg.), *Musikunterricht und Inklusion* (S. 7–10). Helbling.
- Stojanov, K. (2013). Bildungsgerechtigkeit als Anerkennungsgerechtigkeit. In F. Dietrich, M. Heinrich & N. Thieme (Hrsg.), *Bildungsgerechtigkeit jenseits von Chancengleichheit* (S. 57–70). Springer VS.
- Syring, M., Tillmann, T., Weiß, S. & Kiel, E. (2018). Positive Einstellung zur Inklusion – ablehnende Haltung zur Umsetzung in der Schule. *Psychologie in Erziehung und Unterricht*, 65(3), 206–220.
- Tiedeken, P. (2018). *Musik und Inklusion: Zu den Widersprüchen inklusiver Musikproduktion in der Sozialen Arbeit*. Belz Juventa.
- Tischler, B. (2015). Musik kann Inklusion: Musik als Chance für alle Kinder. *Musik, Spiel und Tanz mit Kindern von 0 bis 6*, (1), 6–10.
- Tischler, B. (2018). Inklusion – mehr als zwei Seiten einer Medaille. Über das Für und Wider in der Inklusionsdiskussion. *Diskussion Musikpädagogik*, (79), 8–18.

- Übereinkommen über die Rechte von Menschen mit Behinderungen (UN-BRK) (2006).
Verfügbar unter: <https://bit.ly/42oHlvI>
- Vogel, C. (2016). Inklusion und Partizipation: Ansprüche an eine zeitgemäße Musikpädagogik. *Diskussion Musikpädagogik*, (70), 4–9.
- Wansing, G. (2013). Der Inklusionsbegriff zwischen normativer Programmatik und kritischer Perspektive. *Archiv für Wissenschaft und soziale Arbeit*, (3), 16–27.
- Wenning, N. (2004). Heterogenität als neue Leitidee der Erziehungswissenschaft? Zur Berücksichtigung von Gleichheit und Verschiedenheit. *Zeitschrift für Pädagogik*, 50(4), 565–582.
- Wocken, H. (2021). *Dialektik der Inklusion: Inklusion als Balance*. Feldhaus.

Melanie Herzog
KU Eichstätt-Ingolstadt
Neumarkter Straße 84a
81673 München
melanie.herzog@ku.de