

Melanie Herzog

Ein- und Ausschlüsse in Gruppenmusiziersituationen sichtbar machen

Das heuristische Potenzial der Ambivalenztheoretischen Perspektive auf Inklusion (API) am Beispiel einer videographischen Falluntersuchung

Making Inclusions and Exclusions Visible in Music-Making Situations by Using the Ambivalence-Theoretical Perspective on Inclusion (API)

This videographic case study explores the heuristic potential of the 'Ambivalence-Theoretical Perspective on Inclusion' (API; Herzog, 2023). To this end, group music-making situations are analysed in relation to the antinomy of freedom and constraint. The results emphasize the essential and potentially inclusive role of action constraints in group music making. This reveals a normative blind spot in the discourse on inclusion in music education: By focusing almost exclusively on freedom as the inclusive potential of music making, necessary processes of weighing and reflecting on both poles are prevented. In contrast, the findings highlight the complexity and interconnectedness of inclusion and exclusion processes in music education contexts and underscore the need for further normativity-sensitive research.

1. Einführung

Der musikpädagogische Inklusionsdiskurs kann in mehreren Hinsichten als normativ betrachtet werden:¹ Argumentativ ist er weitgehend an gesetzlich vorgegebenen Normen orientiert, namentlich der UN-Behindertenrechtskonvention. Daneben implizieren viele Inklusionsverständnisse bestimmte moralische Werte, beispielsweise Chancengerechtigkeit oder die Wertschätzung von Vielfalt. Inklusion wird dabei zumeist als erstrebenswertes Gut betrachtet, während Exklusion negativ gewertet wird. Eine fachspezifische Affirmation kann konstatiert werden, sofern in musikpädagogischen Veröffentlichungen das „inklusive Potenzial“ gemeinsamen Musizierens hervorgehoben wird. Wenngleich davon ausgegangen

1 Für eine ausführliche Darlegung mit Literaturangaben siehe Herzog (2023, S. 48–50).

werden kann, dass Normativität jeglicher pädagogischer Praxis, Theorie und Forschung inhärent ist (Meseth et al., 2019, S. 9–11), folgen aus diesen multiplen Normativitäten spezifische Probleme für den musikpädagogischen Inklusionsdiskurs, die ich an anderer Stelle herausgearbeitet habe (Herzog, 2023, S. 57–59). Als mögliche Umgangsweise mit diesen Herausforderungen entwickelte ich in meiner Dissertation ein alternatives Inklusionsverständnis, die „Ambivalenztheoretische Perspektive auf Inklusion“ (API; Herzog, i. Vorb.). Um das heuristische Potenzial der API für die Musikpädagogik auszuloten, führte ich auf ihrer Grundlage eine exemplarische videographische Falluntersuchung durch, die ich in diesem Beitrag vorstelle. Die Ausführungen sollen anhand konkreter Beispiele zeigen, wie Ein- und Ausschlüsse in Gruppenmusiziersituationen mithilfe der „theoretischen Brille“ der API sichtbar werden (vgl. Campos, 2019, S. 139).

Dafür skizziere ich zunächst die API als theoretischen Hintergrund (Abschnitt 2). Anschließend beschreibe ich den spezifischen Forschungsfokus der Untersuchung sowie das methodische Vorgehen (Abschnitt 3). Das heuristische Potenzial der API wird anhand ausgewählter Ergebnisse dargelegt (Abschnitt 4). Auf dieser Grundlage können weitere Folgeprobleme der diskurseigenen Normativität aufgezeigt werden, die ich als „normative blinde Flecken“ fasse (Abschnitt 5). Zuletzt verweise ich auf den Diskussionsbedarf bezüglich normativitätssensibler Forschung im Kontext Inklusion und Musikpädagogik (Abschnitt 6).

2. Theoretischer Hintergrund: die Ambivalenztheoretische Perspektive auf Inklusion²

Innerhalb der API wird das Themenfeld Inklusion als grundlegend ambivalent betrachtet. Inklusion wird dabei als Einbezug von Individuen in eine bildungsspezifische Umwelt gefasst, Exklusion als Ausschluss aus dieser Umwelt. Der Begriff „Umwelt“ soll auf verschiedene Ebenen hinweisen, auf denen die Prozesse angesiedelt sein können: Neben der physischen Dimension, beispielsweise durch unterschiedliche Barrieren auf Institutionsebene, ist auch die Mikroebene sozialer Interaktionen gemeint, was sich unter anderem in der (Nicht-)Beachtung individueller Bedürfnisse oder dem Einbezug in bzw. Ausschluss aus bestimmten Aspekten des Interaktionsgeschehens zeigt. Rückgreifend auf ein soziologisches Verständnis von Inklusion und Exklusion werden beide Begriffe als Analysekatgeorien ohne vorgelagerte Wertungen genutzt (Wansing, 2013, S. 25). Die beiden Prozessrichtungen werden zudem in einem verwobenen, voneinander abhängigen Verhältnis aufgefasst (Schäffter, 2013, S. 56–58): Beispielsweise kann erst, wenn etwas ausgeschlossen ist, etwas anderes eingeschlossen werden – der Prozess der Inklusion setzt also Exklusion voraus. Darüber hinaus wird davon

² Im Folgenden wird die API in stark komprimierter Form dargelegt. Für eine ausführlichere Zusammenfassung siehe Herzog (2023, S. 51–56).

ausgegangen, dass beide Prozessrichtungen nicht nur gleichzeitig, sondern auch ständig und unhintergebar stattfinden. Somit führt jede pädagogische Handlung zu Folgeprozessen, die sowohl von Inklusion als auch von Exklusion geprägt sind – was ermöglicht, das Themenfeld als grundsätzlich ambivalent zu betrachten.³

Darauf basierend wird in der API begründet, inwiefern das Themenfeld Inklusion unumgänglich von Ambivalenzen geprägt ist. Der konstituierende Charakter der Ambivalenzen wird besonders deutlich anhand von Antinomien: In Anlehnung an Helsper (2004, S. 61) sind damit zwei im Kontext Inklusion relevante Anforderungen gemeint, die sich jedoch widersprechen. Beispielhaft kann dies an der Thematisierung und De-Thematisierung von Differenz dargelegt werden (Budde & Hummrich, 2015): So wird einerseits gefordert, Differenzen *nicht* zu thematisieren, um beispielsweise Stigmatisierungen möglichst zu vermeiden. Andererseits ist Thematisierung notwendig, um mögliche Benachteiligungen sichtbar zu machen oder zielgerichtet zu fördern. Da derartige Antinomien nicht grundsätzlich aufgelöst werden können, müssen Lehrpersonen situativ abwägen, weshalb Entscheidungen grundsätzlich als kompromisshaft angesehen werden können. Sie sind darüber hinaus fragil, da nicht sicher vorhergesagt werden kann, inwiefern Handlungen Prozesse des Ein- oder Ausschlusses nach sich ziehen. Verbunden mit der Notwendigkeit, die Dilemmata je nach Situation und Kontext neu abzuwägen, tritt die Komplexität pädagogischen Handelns im Kontext Inklusion deutlich zutage.

Um beispielhaft auszuloten, was mit der API in konkreten Musiziersituationen in den Blick gerät, schloss ich an die theoretische Ausarbeitung eine videographische Falluntersuchung an. Damit sollte der zugrunde liegende Theorieansatz nicht falsifiziert oder verifiziert werden. Auch wurden keine weiteren Theoriebildungen oder generalisierbaren Ergebnisse angestrebt. Vielmehr ging es darum, das heuristische Potenzial der API an konkreten, nicht fiktiven Situationen zu erproben (vgl. Campos, 2019, S. 139–141). Dabei interessierte mich besonders, inwiefern das weitgehend wertfreie Verständnis von Inklusion und Exklusion Auswirkungen auf die Analysen hätte. Denn auch hier zeigten sich problematische Auswirkungen der Normativität: In Datensitzungen zu Beginn des Forschungsprojekts⁴ wurde deutlich, dass unterschiedliche normative Schwerpunkte zu stark divergierenden Meinungen darüber führten, welche Prozesse als ‚inklusive‘ zu interpretieren seien. Dadurch standen jedoch nicht die Daten selbst, sondern normative Vorverständnisse im Zentrum der Analysen. Ferner fiel auf, dass der ‚inklusive Charakter‘ eines Prozesses häufig mit dessen Güte begründet

3 In dieser Hinsicht wird Inklusion zu einer pädagogischen Problemdimension, deren Prozesse in jeglichen Gruppen, unabhängig von festgesetzten Heterogenitätsdimensionen, beobachtet werden können.

4 Da das Forschungsprojekt ursprünglich als Videographie konzipiert war, fanden erste Datensitzungen in Gruppen (Tuma et al., 2013, S. 87–88) bereits vor der Entwicklung der API statt. Die dabei auftretenden Irritationen führten zu Justierungen und der schlussendlichen Ausrichtung des Projekts (Herzog & Große-Wöhrmann, 2020).

wurde – selbst, wenn darauf hingewiesen wurde, dass Bewertungen gerade nicht Teil der Analyse sein sollten. Insofern stellte sich die Frage, ob Gruppenmusiziersituationen mithilfe der API womöglich wertungsfrei(er) hinsichtlich Prozessen des Ein- und Ausschlusses analysiert werden können.

3. Videographische Falluntersuchung auf Grundlage der API

Für die Untersuchung sollte ein klar abgrenzbarer Ausschnitt des Theorieansatzes differenziert betrachtet werden. Somit griff ich aus der Vielzahl der Ambivalenzen, die innerhalb der API beschrieben werden, die Antinomie zwischen Freiheit und Zwang heraus. Die Wahl resultiert aus einem musikpädagogischen Desiderat: Sofern das Potenzial des Gegenstandes Musik für inklusive Prozesse hervorgehoben wird, wird der Fokus insbesondere auf Freiheiten gelenkt, welche gemeinsames Musizieren bieten kann. Deutlich gemacht werden kann dies anhand einiger Beispiele: So stellen Eberhard (2022, S. 278) oder Arnold-Joppich (2022, S. 246) die Offenheit produktiven Musizierens in den Mittelpunkt, die ihr inklusives Potenzial durch eine freiheitliche Gestaltung entfaltet – beispielsweise mit Ideen der Gruppenmitglieder oder ihren individuellen Ausdrucksweisen. Andere Praxisbeispiele oder -ratgeber weisen auf binnendifferenzierende Freiheiten hin, die Einbezug in das Geschehen ermöglichen können, beispielsweise die Wahl verschiedener Instrumente (Eberhard & Höfer, 2016, S. 56) oder unterschiedliche Komplexitätsniveaus innerhalb eines Arrangements (Welte, 2016, S. 254–255). Exkludierende Komponenten, welche mit Freiheiten ebenfalls einhergehen können – etwa, inwiefern Teilnehmende durch einen gebotenen Freiraum überfordert werden –, werden demgegenüber nur am Rande erwähnt (Henning, 2019, S. 50). Zudem ist auffällig, dass mit der Betonung der Freiheiten das antinomische Zusammenspiel von Freiheit und Zwang vernachlässigt wird (u. a. Engelhardt & Seidl, 2011; im Bereich Musikpädagogik Kaiser, 2005, S. 74–75): In diesem Verständnis wird davon ausgegangen, dass jegliche pädagogischen Situationen, auch inklusionsorientiertes Musizieren, von Freiheit *und* Zwang geprägt sind. Inwiefern gemeinsames Musizieren bestimmte Handlungseinschränkungen impliziert und welche inklusiven und exklusiven Prozesse damit einhergehen, wird jedoch bisher weder theoretisch diskutiert noch empirisch erforscht.⁵

5 Anders erscheint dies beispielsweise im Kontext des Musik-Erfindens: Hier beschreiben Jeismann und Kranefeld (2021, S. 137) das Dilemma von Leitungspersonen zwischen der Anforderung von Freiheit und Kreativität und der „fachdidaktisch oder künstlerische[n] Notwendigkeit [...], Anregungen geben zu *müssen*“ (Herv. i. O.). Ähnliche dilemmatische Verstrickungen zeigen Kranefeld und Mause (2020) sowie Weber (2021).

Insofern steht in den Analysen zunächst die Frage im Mittelpunkt, welche Zwänge und Freiheiten innerhalb einer pädagogisch angeleiteten Gruppenmusiziersituation interaktiv hervorgebracht werden. Anschließend wird untersucht, welche Formen des Einbezugs und Ausschlusses sich daraus ergeben. Dieses zweischrittige Vorgehen basiert auf der API: Damit wird Inklusion nicht als „großes Ganzes“ zu erfassen versucht, indem unmittelbar inkludierende oder exkludierende Komponenten fokussiert werden; der Zugang besteht vielmehr *mittelbar* auf Grundlage jeweils bestimmter Ambivalenzen. Für die Analysen definiere ich Freiheit als Eröffnung von Handlungsmöglichkeiten der Schüler*innen und Zwang als Einschränkung derselben durch die Lehrkraft. Auch hier sind mit den beiden Begriffen – möglicherweise entgegen einem Alltagsverständnis – keine Wertungen intendiert. Vielmehr verstehe ich das pädagogische Handeln der Lehrperson im Spannungsfeld der Antinomie als beobachtbaren Einfluss auf die Schüler*innen, welcher sich potenziell auf Prozesse des Ein- und Ausschlusses auswirkt.

Um diesen Einfluss zu rekonstruieren, konzipierte ich die Untersuchung als qualitative videobasierte Unterrichtsprozessforschung, wobei ich interaktionsanalytischen Ansätzen folgte (Kranefeld, 2017, S. 32; Herrle & Dinkelaker, 2016, S. 90–93).⁶ Die Auswertung erfolgte mithilfe der Video-Interaktionsanalyse nach Tuma et al. (2013, S. 77–93): Dabei identifizierte ich auf Grundlage meines Logbuches zunächst Sequenzen, an denen ich einen besonders hohen Grad an Freiheit bzw. Zwang wahrnahm. In diesen Sequenzen arbeitete ich mittels sequenzieller Feinanalyse die gegenseitige Bezugnahme der Beteiligten heraus.⁷ Die Kontrastierung mit ähnlichen oder kontrastreichen Szenen ermöglichte sukzessiv die Beschreibung „typischer Muster“ (Tuma et al., 2013, S. 79), aber auch spezifischer Eigenarten der jeweiligen Szene. Als Datenmaterial diente ein mehrtägiges Trommelprojekt in einer Grundschule für Geflüchtete, das im Rahmen des Projekts „Musik, Sprache, Teilhabe“ (MuST) der Bertelsmann Stiftung durchgeführt wurde. Die Intervention zielte darauf, durch das gemeinsame Musizieren das soziale Miteinander zu stärken und somit Inklusion zu fördern (Bertelsmann Stiftung, 2018). Das Projekt wurde von der externen Musikpädagogin Frau Meyer⁸ geleitet. Am Projekt nahmen zwei alters- und herkunftsgemischte Klassen von jeweils ca. 12 Kindern teil, die Frau Meyer vorher nicht kannten.

6 Mit der videographischen Rekonstruktion bestimmter Aspekte inklusionsorientierter musikpädagogischer Interventionen kann die Untersuchung an Heberle (2018) und Phung (2024) anschließen; Unterschiede in der Ausrichtung werden im Fazit des Beitrags herausgearbeitet.

7 Hier nutzte ich ein visuelles Transkript, in welchem ich in Form einer Tabelle unter anderem Standbilder, verbale Äußerungen, Blickrichtungen, Handlungszüge und Rhythmuspattern festhielt (Tuma et al., 2013, S. 94–100). Aus Platzgründen werden in Abschnitt 4 ausgewählte Handlungsstränge interpretierend paraphrasiert.

8 Alle im Folgenden genannten Namen sind pseudonymisiert.

4. Zwang als konstitutiver und potenziell einbeziehender Bestandteil des Musizierens

Da sich das heuristische Potenzial der API sowohl in den konkreten Analyseergebnissen als auch im zweischrittigen Vorgehen zeigt, wird im Folgenden beides skizziert. Der Ertrag des zweischrittigen Vorgehens kann anhand der Datensitzungen dargestellt werden: Im ersten Schritt konnten sich die Analysierenden zügig und einvernehmlich auf beobachtbare Freiheiten und Zwänge einigen, die Interaktionen wurden darüber hinaus nicht bewertet. Darauf basierend wurden im zweiten Schritt ebenfalls wertungsarm Aspekte beschrieben, die innerhalb des Interaktionsgeschehens auf Einbezug und Ausschluss hinweisen. Dadurch konnten Prozesse des Ein- und Ausschlusses differenziert und vielschichtig analysiert werden, was die Teilnehmenden ebenfalls auf das zweischrittige Vorgehen zurückführten: Durch den Fokus auf die Antinomie wurde ein abgegrenzter und konkreter Aspekt der Interaktionen eingehend untersucht, was den Blick auf zuvor ungesehene Zusammenhänge in Bezug auf Ein- und Ausschluss lenkte. Dies soll im Folgenden anhand einer konkreten Szene beispielhaft dargestellt werden. Die Szene befindet sich in der vierten und letzten Einheit der zweiten Gruppe und stellt eine Übesequenz dar, in der auf ein Pfeifsignal hin gemeinsam gestoppt werden soll. Die Teilnehmenden sitzen im Stuhlkreis, jede*r hat eine Djembe vor sich.

Mit dem Hinweis: „Ich mach vor, ihr schaut – hört, ja“ beginnt Frau Meyer, ein vorher erlerntes Pattern mit dazugehörigen Bewegungen und Lauten zu spielen. Ihre einleitenden Worte stellen bereits eine Handlungseinschränkung dar, die temporär vom Mitspielen ausschließt und die Schüler*innen gleichzeitig als Zuschauende und Hörende in das Geschehen einbezieht. In ihrer Handlung demonstriert Frau Meyer das gemeinsame Stoppen, gefolgt von einer verbalen Erläuterung: Wenn sie auf der Trillerpfeife bläst, soll das Rhythmuspattern ein letztes Mal gespielt und anschließend mit ausgestreckter, zur Faust geballter Hand innegehalten werden. Der temporäre Ausschluss aus dem gemeinsamen Musizieren zielt also darauf, zu einem späteren Zeitpunkt Einbezug in ebenjenes Musizieren zu ermöglichen: Das Vormachen bietet den Schüler*innen mit stark divergierenden Deutschkenntnissen einen niedrigschwelligen, nonverbalen Zugang, um sich am einheitlichen Stoppen beteiligen zu können. Ziel der Übeeinheit ist damit Vereinheitlichung im Sinne einer zeitlichen Koordination.

Als das Stoppen in der nächsten Übephase nicht allen Schüler*innen gelingt, lobt Frau Meyer namentlich diejenigen Kinder, die rechtzeitig aufgehört haben; zu einem Jungen, der – neben anderen Schüler*innen – weitergetrommelt hat, sagt sie: „Du musst aufpassen“. Durch das Lob und den davon abgegrenzten Appell verdeutlicht Frau Meyer, welches Verhalten aus ihrer Sicht erwünscht ist, und manifestiert damit das Stoppen als Zwang. Trotz dieser Maßnahme spielt das Mädchen Ella, das neben Frau Meyer sitzt, in der nächsten Übephase nach

dem Zeichen enthusiastisch weiter. Erst, als alle anderen still sind, beendet sie ihr Trommeln und nimmt die Endposition ein. Frau Meyer und andere Mitschüler*innen schauen sie an, ein Schüler macht mit einem langgezogenen „Eeeeeey“ auf Ella aufmerksam. Hier zeigt sich eine musikspezifische Besonderheit: Eine Abweichung von dem Zwang der zeitlichen Koordination tritt akustisch hervor, wodurch „Fehlverhalten“ für die gesamte Gruppe personell zugeordnet werden kann. Die dadurch entstehende Exponierung scheint Ella unangenehm zu sein: Sie versteckt ihr Gesicht leicht hinter ihrem ausgestreckten Arm und lächelt verlegen. Anschließend sagt Frau Meyer eine neue Regel an, die sie gleich anwendet: Während sie erklärt, dass nun diejenigen, die zu lange spielen, aussetzen müssen, nimmt sie Ella die Djembe weg und stellt sie in die Mitte des Kreises. Dies kann als Steigerung der Exponierung interpretiert werden: Die Übertretung wird durch die räumliche Hervorhebung der Djembe für die nächste Übephase öffentlich sichtbar gemacht. Ella reagiert darauf, indem ihre zuvor aufrechte Haltung einfällt. Ihr Lächeln erlischt, während der nächsten Übephase blickt sie starr auf die Djembe. Diese Starrheit fällt im Gegensatz zu ihrem enthusiastischen Musizieren im Vorfeld besonders auf, was darauf hindeutet, dass der Zwang des Aussetzens und der damit verbundene Ausschluss aus dem gemeinsamen Musizieren auch mit der Nichtbeachtung ihrer individuellen Bedürfnisse einhergeht.

In der folgenden Übephase ist es Jasna, die nach dem vereinbarten Zeichen weitertrommelt. Dem akustischen Ereignis folgt ebenfalls eine soziale „Ahndung“ aus der Gruppe: Mehrmals fällt Jasnas Name; ihre Nachbarin lacht und zeigt auf sie, was Jasna mit einem beleidigten Blick und demonstrativ verschränkten Armen quittiert. Auch Ella, deren Starrheit sich löst, als Frau Meyer ihr ihre Djembe wieder zuschiebt, blickt grinsend in Jasnas Richtung.

In der anschließenden Übungsphase gelingt die Vereinheitlichung: Bereits während des Spielens erklingt der Rhythmus weitgehend synchron, nach dem Signal verharren alle Beteiligten in ihrer Position. Ein kurzer Moment der Stille wird von lobenden Lauten aus der Gruppe unterbrochen; Frau Meyer hebt beide Daumen nach oben und flüstert „Wow“. Mit der Angleichung der Körperbewegung sowie einem ineinander greifenden Gruppenklang kann dieser Moment nach Hellberg (2019, S. 300) als interpersonale Koordination interpretiert werden. Hellbergs Forschungen ergeben, dass in derartigen Koordinationsprozessen das Gefühl der sozialen Eingebundenheit besonders stark vorhanden sein kann (Hellberg, 2019, S. 161), worauf auch die Reaktionen der Schüler*innen schließen lassen. In diesem Licht können die vorherigen Zwänge als Werkzeuge interpretiert werden, um Einbezug in ebenjenen starken Moment der interpersonalen Koordination zu ermöglichen. Interessanterweise scheint auch Jasna trotz des Aussetzens in diesem Moment involviert: Bereits bevor sie ihre Djembe wieder zu sich nehmen darf, blickt sie lächelnd in die Runde. Der Zwang zur Vereinheitlichung – mit der damit einhergehenden Zielvorstellung des Einbezugs in das musikalische Geschehen – führt in der Beispielszene also zu temporären Aus-

schlüssen aus dem gemeinsamen Musizieren, zu Abgrenzungsprozessen vonseiten der Gruppe sowie zur Nichtbeachtung individueller Bedürfnisse; im Moment der interpersonalen Koordination münden diese jedoch in starker sozialer Eingebundenheit.⁹

5. Normative blinde Flecken

In der Beispielszene treten die Gleichzeitigkeit, Fragilität und Verwobenheit von Prozessen des Ein- und Ausschlusses deutlich hervor. Damit können die Ergebnisse als konkrete Beispiele der theoretischen Annahmen der API gelesen werden. Spezifisch musikpädagogisch ist anzumerken, dass die zentrale Rolle der zeitlichen Koordination, die in der Szene herausgearbeitet wurde, die Musizierart *per se* prägt: Wer sich am Rhythmustrommeln beteiligen möchte, muss sich an die damit einhergehenden Handlungseinschränkungen in Notenabfolge und Tempo anpassen. Damit kann der Zwang zur zeitlichen Koordination als konstitutiver Bestandteil der Musizierart angesehen werden. Dies führt in der Beispielszene zu ein- und ausschließenden Prozessen, was die ambivalente Rolle des Zwangs in Gruppenmusiziersituationen verdeutlicht.

Auf dieser Grundlage kann die ungleiche Thematisierung von Freiheit und Zwang innerhalb des musikpädagogischen Inklusionsdiskurses problematisiert werden: Durch den Fokus auf Freiheit scheint die potenziell einbeziehende und gleichzeitig ambivalente Rolle des Zwangs aus dem Blick zu geraten. Somit werden notwendige Abwägungsprozesse hinsichtlich beider Pole nicht in Gang gesetzt – was jedoch essenziell scheint, um bewusste Entscheidungen innerhalb des antinomischen Gefüges zu treffen. Die fehlende Thematisierung des Zwangs kann damit als normativer blinder Fleck innerhalb des musikpädagogischen Inklusionsdiskurses betrachtet werden: Mit dem Fokus auf Freiheit wird eine bestimmte Norm unhinterfragt als anzustrebend dargestellt, ohne exkludierende

⁹ Inwiefern die Schüler*innen in dieser stark auf Handlungseinschränkungen basierenden Sequenz selbstbestimmte Freiheiten suchen und finden, wird deutlich im Fortgang der Szene, der aus Platzgründen hier nur angerissen werden kann: In den folgenden Übephassen spielen mehrere Schüler nach dem gemeinsamen Abschluss weiter, um das Aussetzen absichtlich auf sich zu ziehen. Als Frau Meyer die Absicht erkennt, fordert sie die Jungen sichtlich verärgert und mit scharfem Tonfall zum Mitspielen auf. Dass dieser erzwungene Einbezug in das musikalische Geschehen von den Betroffenen als Ausschluss gedeutet wird, zeigt die Reaktion eines Schülers: Sein verschmitztes Grinsen weicht einem trotzig-traurigen Gesichtsausdruck; zuletzt sitzt er mit leerem Blick und eingefallener Haltung vor seiner Djembe, die er nicht mehr anfasst. Die (Um-)Deutung des expliziten Ausschlusses als erstrebenswertes Gut – und damit als Einbezug in ein vermeintliches Spiel – wird also mit Einbezug in das musikalische Geschehen sanktioniert, was wiederum zu einem von dem Schüler selbstgewählten Ausschluss aus dem Musizierprozess führt.

Komponenten oder den antinomischen, ebenfalls relevanten Gegenpart ausreichend zu beleuchten. Die fehlende Thematisierung dieser Lücke deutet darauf hin, dass weder die Einseitigkeit noch deren Folgeprobleme Beachtung finden.

Das Datenmaterial verweist zudem auf einen normativen blinden Fleck von Frau Meyer: Ihr starker Fokus auf Vereinheitlichung mit dem Ziel, Einbezug in das rhythmische Gesamtgeschehen zu ermöglichen, führt in der Beispielszene auch zu ausschließenden Prozessen. Dies ist gemäß der API prinzipiell unvermeidbar. Die Gesamtanalysen ihrer Interaktionsmuster lassen jedoch darauf schließen, dass Frau Meyer diese Ausschlüsse mit Blick auf das einbeziehende Ziel nicht als solche betrachtet oder gar nicht bemerkt.¹⁰ Somit würden die Ausschlüsse nicht das Ergebnis eines bewussten Abwägungsprozesses darstellen, sondern unreflektiert bleiben. Auch dies kann als Folgeproblem der Normativität in Teilen des Inklusionsdiskurses gefasst werden: Sofern affirmativ das „inklusive Potenzial“ musikpädagogischer Interventionen im Vordergrund steht – was bereits die interne Projektbeschreibung des Datenmaterials nahelegt –, treten die Gleichzeitigkeit und Unhintergebarkeit inkludierender und exkludierender Prozesse in den Hintergrund, was wiederum Reflexionsprozesse hindern kann (siehe auch Herzog, 2023, S. 58). Im Gegensatz dazu ermöglicht die wertungsfreie Benennung auf Grundlage der API ein Bewusstsein über die vielfältigen Ein- und Ausschlüsse in den musikpädagogischen Interaktionen.

6. Fazit und Ausblick

Die vorgestellte Untersuchung wurde durchgeführt, um das heuristische Potenzial der API beispielhaft auszuloten. Die Analysen zeigen die komplexe und ambivalente Beschaffenheit inklusionsorientierter Musizierprozesse. Damit kann an bestehende Forschung angeknüpft werden: So zeigt Heberle (2018) anhand einer videographierten Unterrichtssituation mithilfe des Anerkennungs- und Adressierungsverständnisses nach Balzer und Ricken (2010), dass die Teilnahme an einem musikpädagogischen Gruppenprojekt nicht zwangsläufig einen aktiven Einbezug in das Geschehen impliziert. Ebenfalls auf Grundlage einer Adressierungsanalyse beschreibt Phung (2024) ambivalente Zuschreibungsprozesse, die durch die Anwesenheit einer Schulbegleitung im Kontext Inklusion und Musikpädagogik entstehen. Beide Studien distanzieren sich explizit von normativen Erwartungen, die im Kontext Musikpädagogik hinsichtlich Inklusion bisweilen anzutreffen sind. Insofern reihen sich die vorgestellten Ergebnisse in bestehende normativitätskritische Forschung ein, wenngleich mit dem theoretischen Hintergrund der API, also dem wertfreien Inklusionsverständnis sowie dem zwei-

¹⁰ Dies wird in anderen analysierten Szenen deutlich, wenn Frau Meyer ihre Entscheidungen während des Interaktionsgeschehens kommentiert oder in Aushandlungen mit den Schüler*innen tritt.

schrittigen Analyseprozess auf Grundlage einer Ambivalenz, eine bisher ungenutzte Vorgehensweise erprobt wird.

Als Grenze der Untersuchung sei auf ihre Beispielhaftigkeit verwiesen, was unter anderem an der Auswahl eines einzigen Untersuchungssettings deutlich wird. Als Heuristik, vielfältige Ein- und Ausschlüsse innerhalb musikpädagogischen Unterrichtsgeschehens weitgehend wertfrei beschreiben zu können, scheint die API jedoch grundsätzlich in empirischer Forschung einsetzbar. Auch darüber hinaus kann dieses heuristische Potenzial beispielsweise als Reflexionsanlass in der Lehrer*innenbildung genutzt werden, um die Komplexität inklusionsorientierten Handelns zu verdeutlichen oder zielgerichtet über didaktische Maßnahmen auf unterschiedlichen Ebenen nachzudenken: In Bezug auf die Szene kann unter anderem reflektiert werden, inwiefern die Musizierart mit der zeitlichen Koordination als musikartspezifischer Zwang zur Gruppe passt, oder ob den Schüler*innen in situ musikalische Handlungsoptionen als Ventil eröffnet werden können. Der Fokus auf Freiheit und Zwang erwies sich als gewinnbringend, um bestimmte Aspekte des musikpädagogischen Interaktionsgeschehens zu beleuchten und deren spezifische Ein- und Ausschlüsse herauszuarbeiten. Daraus resultieren vielfältige Anschlussfragen für zukünftige Forschungsprojekte, beispielsweise welche Ein- und Ausschlüsse sich bei anderen Leitungspersonen durch ihren Umgang mit der Antinomie ergeben oder welche Prozesse in der gleichen Situation mit dem Fokus auf eine andere Ambivalenz in den Blick geraten. Der Schwerpunkt auf Normen- und Wertekonflikte – konkret das antinomische Verhältnis von Freiheit und Zwang und die unhintergehbare Gleichzeitigkeit von Inklusion und Exklusion – ermöglichte bereits in der beispielhaften Untersuchung, normative blinde Flecken des musikpädagogischen Inklusionsdiskurses sichtbar zu machen.

Insofern soll dieser Beitrag auch dazu anregen, grundsätzlich über Normativität in inklusionsorientierter musikpädagogischer Forschung zu diskutieren. Dies hieße nach Drope et al. (2021, S. 148), reflektierte Entscheidungen zu treffen „zwischen der Notwendigkeit, sich an normativen Erwartungen auszurichten, und dem Zugewinn an Reflexion, den eine Distanzierung mit sich bringen kann“. Damit einhergehend scheint es nötig, die möglichen Folgeprobleme von Normativität für Forschungen mit Bezug auf Inklusion stärker zu reflektieren, wobei an erziehungswissenschaftliche Diskurse angeschlossen werden kann (u. a. Demmer & Heinrich, 2018; Fritzsche et al., 2021). In dieser Hinsicht könnte statt unreflektierter Übernahme von Normen und Werten eine *Normativitätssensibilität* angestrebt werden – wobei dieser Begriff mit weiteren Überlegungen, konkreten Forschungszugängen oder Beispielen im Kontext Musikpädagogik und Inklusion zu füllen wäre.

Literatur

- Arnold-Joppich, H. (2022). Inklusionsorientiertes Singen in der Schule: Grundlagen und Beispiele. In H. Klingmann & K. Schilling-Sandvoß (Hrsg.), *Musikunterricht und Inklusion: Grundlagen, Themen- und Handlungsfelder* (S. 245–256). Helbling.
- Balzer, N. & Ricken, N. (2010). Anerkennung als pädagogisches Problem: Markierungen im erziehungswissenschaftlichen Diskurs. In C. Thompson, A. Schäfer, N. Ricken, B. Liebsch, N. Balzer, M. do Mar Castro Varela, I. Diehm & P. Mecheril (Hrsg.), *Anerkennung* (S. 35–87). Schöningh.
- Bertelsmann Stiftung. (2018). *Das soziale Miteinander durch gemeinsames Musizieren stärken*. Unveröffentlichte Projektbeschreibung, 30.04.2018.
- Budde, J. & Hummrich, M. (2015). Inklusion aus erziehungswissenschaftlicher Perspektive. *Erziehungswissenschaft*, 26(51), 33–41.
- Campos, S. (2019). *Praktiken und Subjektivierung im Musikunterricht: Zur musikpädagogischen Relevanz praktiken- und subjekttheoretischer Ansätze*. Springer VS. <https://doi.org/10.1007/978-3-658-24740-9>
- Demmer, C. & Heinrich, M. (2018). Doing rekonstruktive Inklusionsforschung? Zu den Schwierigkeiten, methodisch aufgeklärt innerhalb eines normativ aufgeladenen Forschungsfelds zu agieren. In M. Heinrich & A. Wernet (Hrsg.), *Rekonstruktive Bildungsforschung: Zugänge und Methoden* (S. 177–190). Springer VS.
- Drope, T., Merl, T. & Rabenstein, K. (2021). Über Normativität ins Gespräch kommen: Ein Modell zur Verhältnisbestimmung von Gegenstandskonstruktionen in der rekonstruktiven Inklusionsforschung. In B. Fritzsche et al. (Hrsg.), *Inklusionsforschung zwischen Normativität und Empirie: Abgrenzungen und Brückenschläge* (S. 137–150). Barbara Budrich.
- 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.
- Eberhard, D. M. & Höfer, U. (Hrsg.). (2016). *Inklusions-Material Musik: Klasse 5-10*. Cornelsen.
- Engelhardt, P. M. & Seidl, C. (2011). Erziehung zwischen Freiheit und Zwang – Zum Problem einer paradoxen Beziehung. In T. Mikhail (Hrsg.), *Zeitlose Probleme der Pädagogik – Pädagogik als zeitloses Problem?* (S. 113–128). KIT Scientific Publishing.
- 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.
- Heberle, K. (2018). Mittendrin und nur dabei? Videographische Perspektiven auf Anerkennungsprozesse im inklusiven Musikunterricht. In B. Clausen & S. Dreßler (Hrsg.), *Soziale Aspekte des Musiklernens* (S. 115–130). Waxmann.
- Hellberg, B. (2019). *Koordinationsprozesse beim Musizieren im Instrumentalen Gruppenunterricht*. Waxmann.
- Helsper, W. (2004). Antinomien, Widersprüche, Paradoxien: Lehrerarbeit – ein unmögliches Geschäft? Eine strukturtheoretisch-rekonstruktive Perspektive auf das Lehrhandeln. In B. Koch-Priewe, F.-U. Kolbe & J. Wildt (Hrsg.), *Grundlagenforschung und mikrodidaktische Reformansätze zur Lehrerbildung* (S. 49–98). Julius Klinkhardt.
- Henning, I. (2019). Bewegte Zugänge zu musikalischem Erleben: Ein Impuls aus der interdisziplinären künstlerischen Forschung für die inklusive Praxis. In I. Henning,

- S. Sauter & K. Witte (Hrsg.), *Kreativität grenzenlos!? Inner- und außerschulische Expertisen zu inklusiver Kultureller Bildung* (S. 45–63). Transcript.
- Herrle, M. & Dinkelaker, J. (2016). Qualitative Analyseverfahren in der videobasierten Unterrichtsforschung. In U. Rauin, M. Herrle & T. Engartner (Hrsg.), *Videoanalysen in der Unterrichtsforschung: Methodische Vorgehensweisen und Anwendungsbeispiele* (S. 76–130). Beltz Juventa.
- Herzog, M. (i. Vorb.). *Zwischen Freiheit und Zwang. Eine ambivalenztheoretische Perspektive auf Inklusion in musikpädagogischer Dimensionierung* [Unveröffentlichte Dissertation]. KU Eichstätt-Ingolstadt.
- Herzog, M. (2023). Die Normativität des musikpädagogischen Inklusionsdiskurses und ihre Folgen: Problematisierungen und Alternativen auf Grundlage einer ambivalenztheoretischen Perspektive auf Inklusion. In M. Göllner, J. Honnens, V. Krupp, L. Oravec & S. Schmid (Hrsg.), *44. Jahresband des Arbeitskreises Musikpädagogische Forschung* (S. 47–64). Waxmann. <https://doi.org/10.31244/9783830997641.04>
- 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.
- Jeismann, A.-L. & Kranefeld, U. (2021). (Un-)Eindeutige Anregungen: Zur Rekonstruktion von Handlungsmustern bei der Begleitung von Prozessen des Musik-Erfindens. In J. Hasselhorn, O. Kautny & F. Platz (Hrsg.), *Musikpädagogik im Spannungsfeld von Reflexion und Intervention* (S. 135–154). Waxmann.
- Kaiser, H. J. (2005). Die Grundschule als Ort musikalischen Lernens. In J. Vogt (Hrsg.), *Musiklernen im Vor- und Grundschulalter* (S. 63–77). Die Blaue Eule.
- Kranefeld, U. (2017). Videobasierte Unterrichtsprozessforschung. In M. L. Schulten & K. S. Lothwesen (Hrsg.), *Methoden empirischer Forschung in der Musikpädagogik: Eine anwendungsbezogene Einführung* (S. 27–54). Waxmann.
- Kranefeld, U. & Mause, A.-L. (2020). Anleitung zum Eigen-Sinn? Ergebnisse einer videobasierten Studie zur Begleitung von Gruppenprozessen des Musik-Erfindens. In S. Timm, J. Costa, C. Kühn & A. Scheunpflug (Hrsg.), *Kulturelle Bildung* (S. 113–128). Waxmann.
- Meseth, W., Casale, R., Tervooren, A. & Zirfas, J. (Hrsg.). (2019). *Normativität in der Erziehungswissenschaft*. Springer. <https://doi.org/10.1007/978-3-658-21244-5>
- Phung, V. (2024). „Nein, DU bist frech“: Schulbegleitung in inklusionsorientierten Gruppenmusiziersituationen am Beispiel einer adressierungsanalytischen videobasierten Fallrekonstruktion. *Diskussion Musikpädagogik*, (101), 33–40.
- Schäffter, O. (2013). Inklusion und Exklusion aus relationaler Sicht: Eine grundlagentheoretische Auseinandersetzung mit gesellschaftlichen Inklusionsprozessen. In R. Burtscher, E. J. Ditschek, K.-E. Ackerman, M. Kil & M. Kronauer (Hrsg.), *Zugänge zu Inklusion: Erwachsenenbildung, Behindertenpädagogik und Soziologie im Dialog* (S. 53–64). Bertelsmann.
- Tuma, R., Schnettler, B. & Knoblauch, H. (2013). *Videographie: Einführung in die interpretative Videoanalyse sozialer Situationen*. Springer VS.
- Wansing, G. (2013). Der Inklusionsbegriff zwischen normativer Programmatik und kritischer Perspektive. *Archiv für Wissenschaft und soziale Arbeit*, (3), 16–27.
- Weber, J. (2021). Das Tabu der Einmischung: Überzeugungen und Handeln im Bereich der Kompositionspädagogik. In V. Krupp, A. Niessen & V. Weidner (Hrsg.), *Wege und Perspektiven in der musikpädagogischen Forschung* (S. 133–148). Waxmann.

Welte, A. (2016). ImproKultur oder die Kunst der Flexibilität: Erfahrungen aus einem musikalischen Bildungsprojekt mit neu zugewanderten Kindern und Jugendlichen. In K. Bradler (Hrsg.), *Vielfalt im Musizierunterricht: Theoretische Zugänge und praktische Anregungen* (S. 247–260). Schott.

Melanie Herzog

melanie.herzog@ku.de

<https://orcid.org/0009-0002-1253-2664>