

Herzog, Melanie

## Gemeinsames Musizieren fördert Inklusion!? Überlegungen zu Bedeutungskonstruktionen am Beispiel von inklusivem Klassenmusizieren

Clausen, Bernd [Hrsg.]; Dreßler, Susanne [Hrsg.]: *Soziale Aspekte des Musiklernens*. Münster; New York : Waxmann 2018, S. 77-89. - (Musikpädagogische Forschung; 39)



Quellenangabe/ Reference:

Herzog, Melanie: Gemeinsames Musizieren fördert Inklusion!? Überlegungen zu Bedeutungskonstruktionen am Beispiel von inklusivem Klassenmusizieren - In: Clausen, Bernd [Hrsg.]; Dreßler, Susanne [Hrsg.]: *Soziale Aspekte des Musiklernens*. Münster; New York : Waxmann 2018, S. 77-89 - URN: urn:nbn:de:0111-pedocs-207262 - DOI: 10.25656/01:20726

<https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0111-pedocs-207262>

<https://doi.org/10.25656/01:20726>

in Kooperation mit / in cooperation with:



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

<http://www.waxmann.com>

### Nutzungsbedingungen

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

### Terms of use

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

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

### Kontakt / Contact:

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

Musikpädagogische Forschung  
Research in Music Education

Band | vol. 39

*Bernd Clausen, Susanne Dreßler (Hrsg.)*

# SOZIALE ASPEKTE DES MUSIKLERNENS

# SOCIAL ASPECTS OF MUSIC LEARNING

WAXMANN

# Musikpädagogische Forschung

## Research in Music Education

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

Band 39

Proceedings of the 39th Annual Conference of the  
German Association for Research in Music Education

Bernd Clausen, Susanne Dreßler (Hrsg.)

Soziale Aspekte des Musiklernens

Social Aspects of Music Learning



Waxmann 2018

Münster • New York

**Bibliografische Informationen der Deutschen Nationalbibliothek**

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

**Musikpädagogische Forschung, Band 39**  
**Research in Music Education, vol. 39**

Print-ISBN 978-3-8309-3872-9

E-Book-ISBN 978-3-8309-8872-4

© Waxmann Verlag GmbH, Münster 2018  
Steinfurter Straße 555, 48159 Münster

[www.waxmann.com](http://www.waxmann.com)  
[info@waxmann.com](mailto:info@waxmann.com)

Umschlaggestaltung: Anne Breitenbach, Münster  
Satz: Stoddart Satz- und Layoutservice, Münster

## Inhalt

*Bernd Clausen & Susanne Dreßler*

Vorbemerkung ..... 9

*Ruth Wright*

Is Gramsci Dead: Revisiting Hegemony in 21<sup>st</sup> Century Music Education ..... 13

*Petter Dyndahl, Sidsel Karlsen, Siw Graabræk Nielsen & Odd S. Skårberg*

Was kann als legitime Forschung gelten?

Sozialisationsmuster und ihre Bedeutung für die norwegische

höhere Musikbildung. .... 27

*What Can Be Considered Legitimate Research? Patterns of Socialization*

*and Their Significance for Norwegian Higher Music Education*

*Marc Godau*

Wie kommen die *Dinge* in den Musikunterricht?

Zur Materialität musikpädagogischer Praxis am Beispiel divergierender

Orientierungen im Kontext unterrichtsbezogenen Handelns angehender

Lehrkräfte ..... 43

*How Do "Things" Get into the Music Classroom? Research on the*

*Materiality of Music Pedagogical Practice Exemplified in Divergent*

*Orientations within Teaching-Related Practices of Trainee Teachers*

*Djürko Züchner, Sven Düerkop & Kai Stefan Lothwesen*

Förderung musikalisch-kreativen Denkens durch Improvisation?

Eine Replikationsstudie zu Angeboten im schulischen Musikunterricht. .... 57

*Fostering Creative Thinking in Music through Improvisation?*

*A Replication Study on Interventions in Classroom Music*

*Melanie Herzog*

Gemeinsames Musizieren fördert Inklusion!? Überlegungen zu

Bedeutungskonstruktionen am Beispiel von inklusivem Klassenmusizieren .... 77

*Does Making Music Together Promote Inclusion? Considerations Concerning*

*the Construction of Meaning in Inclusive Music Education*

*Stefan Orgass*

Kommunikative Musikdidaktik in reflexionslogischer Rekonstruktion:  
Zur Relevanz der ‚Dezentrierung des Individuums‘ für die Fundierung  
inklusive Musikunterrichts ..... 91

*Reconstructing Communicative Didactics of Music According to a Logic of  
Reflection: The ‘Decentralization of the Individual’ as a Basis of Inclusive  
Music Education*

*Kerstin Heberle*

Mittendrin und nur dabei? Videographische Perspektiven auf  
Anerkennungsprozesse im inklusiven Musikunterricht ..... 115

*Bystanders at the Centre of the Action. Videographic Perspectives on  
Recognition Processes in Inclusive Music Classes*

*Marc Godau*

Kollaboration und Kooperation beim Klassenmusizieren mit  
Populärer Musik  
Musikmachen in der Schule im Spannungsfeld von Lernen  
mit der Gruppe und für die Gruppe ..... 131

*Collaboration and Cooperation in Making Popular Music in School.  
The Balance Between Learning with the Group and for the Group  
in the Music Classroom*

*Gabriele Schellberg*

Selbstwirksamkeitserwartungen von Studierenden im Rahmen der  
„Basisqualifikation Musik“ ..... 145

*Primary Student Teachers’ Self-Efficacy Expectations in a  
Music Methods Course*

*Viola Hofbauer & Christian Harnischmacher*

Kompetenzorientierung von Musiklehrkräften an Grundschulen und  
Gymnasien im Vergleich  
Eine Folgestudie zum Einfluss der Motivation, Musizierpraxis,  
Selbstreflexion, Lehrerfahrung und Lehrplanorientierung auf die  
Kompetenzorientierung ..... 169

*A Comparison of Music Teachers’ Competence Orientation in Elementary and  
Grammar Schools. A Follow-Up Study on the Influence of Motivation, Instrumental  
Praxis, Self-Reflection, Teaching Experience and Curriculum Orientation on  
Competence Orientation*

*Marc Godau & Daniel Fiedler*

Erfassung des Professionswissens von Musiklehrkräften  
Validierung einer deutschen Übersetzung eines Selbstauskunftsfragebogens  
zur Erfassung des *Musical Technological Pedagogical And Content Knowledge*  
(MTPACK) ..... 185

*Music Teachers' Professional Knowledge: Validation of a Questionnaire to Measure  
Musical Technological Pedagogical And Content Knowledge (MTPACK)*

*Lars Oberhaus & Alexis Kivi*

Musiker und Erzieherinnen in Kitas. Spannungsfelder ihrer  
Zusammenarbeit im Rahmen einer berufs begleitenden Weiterbildung ..... 207

*Musicians and Educators in Kindergarten: Their Cooperation and Conflict  
in a Continuous Professional Development Seminar*

*Daniel Fiedler & Johannes Hasselhorn*

Erfassung des Musikalischen Selbstkonzepts von Schülerinnen und  
Schülern der Sekundarstufe an allgemeinbildenden Schulen:  
Validierung und Replikation des Musical Self-Concept  
Inquiry\_youth (MUSCI\_youth) ..... 221

*Measuring the Musical Self-Concept of Students in Secondary  
Education: Validation and Replication of the Musical Self-Concept  
Inquiry\_youth (MUSCI\_youth)*

*Alexis Kivi*

Fachübergreifender Musikunterricht als Projektionsfläche für  
Reformen und außerschulische Öffnung von Musikunterricht ..... 241

*Interdisciplinarity as a Vehicle for Innovations in Teaching Music in Schools:  
Opening the Schools for Out of School Musical Experiences*

*Peter W. Schatt & Malte Sachsse*

„Das ist neu ... das ist geil“? – Soziale Aspekte musikpädagogischer  
Hinsichten auf Neue Musik ..... 259

*„Das ist neu ... das ist geil?“ – Social Aspects in Concepts of Music Education  
Regarding “Neue Musik”*

*Olivier Blanchard*

Der bedeutungsorientierte Kulturbegriff revisited –  
aus einer kulturwissenschaftlichen Perspektive ..... 277

*Revisiting the Semantic Concept of Culture from the Perspective  
of Cultural Studies*

*Annkatrin Babbe & Freia Hoffmann*

Projektvorstellung: Geschichte deutschsprachiger Konservatorien  
im 19. Jahrhundert. .... 291

*The History of Conservatories in German-Speaking Countries  
During the 19th Century*

*Wolfgang Martin Stroh*

Erfahrungsraum Musikpädagogik – Einsichten  
eines Musikwissenschaftlers ..... 305

*Music Education as an Area of Experience – Insights from  
a Musicologist*

Melanie Herzog

## **Gemeinsames Musizieren fördert Inklusion!?** **Überlegungen zu Bedeutungskonstruktionen am Beispiel** **von inklusivem Klassenmusizieren**

*Does Making Music Together Promote Inclusion? Considerations  
Concerning the Construction of Meaning in Inclusive Music Education*

*The considerations in this article address the field of inclusive music education from a theoretical point of view. The central question is how to initiate inclusive processes while making music in classrooms. For possible answers, a theoretical approach of music education (Krause, 2008) is modified and extended according to the requirements of inclusive settings. Referring to the symbolic interactionism, it is shown that making music – interpreted as social interaction – enables the taking over of roles and normalizes interaction. Furthermore, it facilitates the construction of meaning and negotiation processes in two ways: on the one hand, relating to the meaning of making music; on the other hand, relating to the meaning created between individuals.*

Insbesondere innerhalb der Inklusionspädagogik steht die plakative Titelannahme oft im Mittelpunkt (Meier & Weber, 2014, S. 133–134). Gleichzeitig verweist das Fragezeichen auf die Fragilität dieser pauschalen Aussage. Denn einerseits ist die Aussage, dass gemeinsames Musizieren Inklusion fördert, empirisch bisher nicht hinreichend erforscht (Jellison & Draper, 2015). Andererseits kann eine verbindende Kraft von Musik nicht als Automatismus angesehen werden (Eberhard, 2017). So vermag gemeinsames Musizieren im Klassenverband genauso Gegenteiliges bewirken: Stört ein bereits mehrmals auffällig gewordenes Kind aus Sicht der Mitschülerinnen und Mitschüler und der Lehrkraft das gemeinsame Klassenmusizieren, kann sich ein negatives Bild gegenüber diesem Kind verstärken. Zu fragen wäre also: Wie kann Klassenmusizieren die Anbahnung inklusiver Prozesse ermöglichen?

Gewiss ergeben sich aus dieser Frage vielfältige Antwortmöglichkeiten. Im vorliegenden Beitrag soll sich dieser Frage aus grundlagentheoretischer Sicht genähert werden. Diese Ausrichtung ermöglicht Impulse für Unterrichtssettings in heterogenen Gruppen, welche zur Weiterentwicklung in der Praxis sowie in

empirischer und theoretischer Forschung anregen können. Ziel der vorliegenden Arbeit ist somit ein Beitrag zur theoretischen Grundlagenforschung sowie zur Theoriebildung im Bereich inklusiver Musikpädagogik. Dabei steht zunächst die These im Raum, dass eine Möglichkeit zur Anbahnung von inklusiven Prozessen in der Normalisierung von Handlungen besteht. Aus Sicht des Symbolischen Interaktionismus wird argumentiert, dass diese Normalisierung durch gemeinsame Aushandlungsprozesse ermöglicht werden kann, welche einerseits gemeinsam geteilte Bedeutung, andererseits gemeinsam geteilte Symbole hervorbringen. Die theoretischen Überlegungen werden anschließend beispielhaft auf den Bereich Klassenmusizieren übertragen.

## Inklusion – terminologische Klärung

Der Begriff „*Inklusion*“ wird in Literatur sowie im Sprachgebrauch vielfältig verwendet. Im Folgenden wird Inklusion (von lat. *Inclusio*: Einschließung) als ein Menschenrecht zur Überwindung sozialer Ungleichheit, Aussonderung und Marginalisierung definiert (vgl. Ziemen, 2012). Es zielt darauf, dass „alle Menschen in ihrer Vielfalt und Differenz, mit ihren Voraussetzungen und Möglichkeiten, Dispositionen und Habitualisierungen wahrgenommen, wert geschätzt [sic!] und anerkannt werden“ (Ziemen, 2012). Alle Aspekte der Vielfalt wie unterschiedliche Fähigkeiten, Geschlechterrollen, soziale Milieus, körperliche Bedingungen und andere mehr sind in diesem weiten Begriffsverständnis eingeschlossen.

Nach dieser Definition bildet sich das Gegenteil von Inklusion nicht nur durch völlige Exklusion im Sinne von physischem Ausschluss, sondern auch aus fehlender Wertschätzung der Voraussetzungen, fehlender Anerkennung der Möglichkeiten oder fehlender Wahrnehmung von Differenzen, um nur einige, auch auf Musikpädagogik übertragbare Beispiele herauszunehmen. Ebenfalls auf Basis der Definition sollen im Folgenden *inklusive Prozesse* diejenigen Prozesse bezeichnen, welche dazu führen, dass die in einer Gruppe anwesenden Individuen in ihrer Vielfalt, Differenz etc. wahrgenommen, wertgeschätzt und anerkannt werden. Aufgrund dieses Begriffsverständnisses gilt die Grundannahme, dass inklusive Prozesse in allen Gruppen möglich sind.

Einhergehend mit der Forderung nach Inklusion im Bildungsbereich wird der Abbau möglicher Barrieren betont: „Es gilt, Barrieren zu identifizieren, die sich vielen Menschen beim Zugang zu Lernmöglichkeiten stellen, und Ressourcen bereitzustellen, um diese Barrieren zu überwinden“ (Deutsche Unesco-Kommission e.V., 2014, S. 9). Im Fokus stehen dabei nicht nur Barrieren physischer Art, sondern auch Barrieren in Kommunikation und Interaktion, Funktionssystemen und im Selbst (Krönig, 2015, S. 43). Inklusiver Unterricht, Schulen mit inklusivem Profil etc. meinen nach dieser Begriffsdarstellung im Folgenden Gruppensettings, in denen einerseits einer oder mehrere der genannten Diversitätsaspekte vorhanden ist/sind und andererseits diese Diversitätsaspekte berücksichtigt werden,

indem beispielsweise darauf geachtet wird, dass mögliche Barrieren jeglicher Art verringert werden.

Eine weitere Definition von Inklusion stammt von der Website des Vereins Aktion Mensch. Sie ist aufgrund fehlender Präzision nicht als Arbeitsdefinition geeignet, soll jedoch als Einstieg zu weiteren Überlegungen dienen: „Inklusion bedeutet, dass jeder Mensch ganz natürlich dazu gehört.“ Im weiteren Verlauf wird ausgeführt: „Wenn alle Menschen dabei sein können, ist es normal verschieden zu sein.“ (Aktion Mensch e.V.). Beide Aussagen erscheinen nur auf den ersten Blick banal, da die Formulierungen ein breites Interpretationsspektrum aufspannen: Ab wann ist eine Zugehörigkeit „ganz natürlich“? Was heißt es konkret, dass Verschiedenheit „normal“ ist? So soll im Folgenden zunächst der Frage nachgegangen werden, wie eine solche Normalisierung von Zugehörigkeit und Verschiedenheit möglich ist.

Folgt man der These, dass soziale Zugehörigkeit durch Handlungen ausgedrückt wird (Mecheril, 2018, S. 24–29), ist ein möglicher Zwischenschritt die Normalisierung von Handlungen. Beispielsweise wird oft eine Unsicherheit im Auftreten gegenüber Menschen aus marginalisierten Personengruppen beschrieben: Man schaut weg oder kann die Augen nicht von der Person lösen, Kontakt wird tunlichst vermieden oder die Person wird angesprochen, obwohl dafür kein Grund besteht; die Reaktionen mögen unterschiedlich sein, werden meist aber weder von Handelnden noch von Adressaten als „normal“ betrachtet. Wenn also Inklusion erschwert wird, da Handlungen nicht normalisiert sind, stellt sich die Frage: Wie können Handlungen normalisiert werden?

## Bedeutungskonstruktionen zur Normalisierung von Handlungen

Eine Möglichkeit zur Beantwortung der Frage bietet gemeinsame Konstruktion von Bedeutung, was im Folgenden erläutert werden soll. Der Begriff „*Bedeutung*“ wird dabei verwendet als Sinn, welcher eine Sache, eine Situation, eine Erscheinung oder eine Handlung für ein Individuum besitzt (vgl. Tenorth & Tippelt, 2012, S. 55). Nach Martina Krause (2008, S. 71) ist diese Bedeutung aus konstruktivistischer Sicht nicht von vornherein festgeschrieben, sondern wird in einem interpretativen Prozess ständig konstruiert.<sup>1</sup> *Bedeutungskonstruktion* bezeichnet somit im Folgenden den Prozess der Konstruktion, Bedeutung oder auch *Bedeutungszuschreibung* meint das Produkt dieses Prozesses. So wird der Sinn kontinuierlich vom Subjekt in Interaktion mit der Umwelt erzeugt, und zwar in

---

1 Die folgenden Grundzüge von Bedeutungskonstruktion aus konstruktivistischer Sicht stellen eine stark verkürzte Skizzierung dar, welche sich mit Krause (2008) insbesondere auf eine Publikation von Horst Siebert (1999) stützen. Die Behauptung, dass Interpretation und Bedeutung zwei konstruktivistische Schlüsselbegriffe sind, wird ausführlich in Krause (2008, S. 67–91) dargestellt.

einer ersten Dimension subjektiv und in einer zweiten intersubjektiv: Denken und Wahrnehmung werden zunächst als selbstreferentieller Prozess angesehen, da der Mensch ständig mit selbst aufgebauten, eigenen kognitiven Strukturen operiert. Diese werden durch Erfahrungen verfestigt, erweitert oder verändert – entweder durch Eingliederung in bekannte Wahrnehmungsschemata (*Assimilation*) oder durch den Aufbau neuer Wahrnehmungsschemata (*Akkommodation*). Akkommodation kann dabei durch *Perturbation*, also durch die Wahrnehmung einer Störung, ausgelöst werden. Bedeutung wird somit einerseits vom Subjekt erzeugt und Bedeutungsgebung als gehirninterner Prozess gesehen. Andererseits hat Bedeutungskonstruktion auch eine kollektiv-soziale, gewissermaßen intersubjektive Dimension: Um Verstehen zu ermöglichen, ist die Koordination der einzelnen kognitiven Systeme nötig. Erst gemeinsame Absprachen lassen das Produkt der Bedeutungskonstruktionen *viabel*, also brauchbar und funktional werden.

Für den Symbolischen Interaktionismus als Theorie des sozialen Handelns<sup>2</sup> gehört gemeinsam geteilte Bedeutung zu Faktoren, die Normalität erklären (vgl. Abels, 2010, S. 45). In seinem Essay stellt der Begründer der Theorie, Herbert Blumer (1969/2013, S. 24), drei Prämissen des Symbolischen Interaktionismus dar:

1. Menschen handeln Dingen<sup>3</sup> gegenüber auf der Grundlage von Bedeutungen, welche diese Dinge für sie besitzen.
2. Die Bedeutung solcher Dinge ist abgeleitet oder entsteht aus der sozialen Interaktion, die man mit seinen Mitmenschen eingeht.
3. In einem interpretativen Prozess, den eine Person in ihrer Auseinandersetzung mit den ihr begegnenden Dingen eingeht, werden diese Bedeutungen genutzt, gehandhabt und abgeändert.

Konkretisierend sei hier bemerkt, dass Blumer im letzten Punkt von „Nutzung“, „Handhabung“ und „Abänderung“ der Bedeutung spricht. Mit oben eingeführter Terminologie erfolgt die Revision von Bedeutung durch subjektive oder intersubjektive Bedeutungskonstruktion, was wiederum zu einer neu konstruierten Bedeutung führt. Diese Bedeutung stellt durch den Konstruktionsprozess eine Weiterentwicklung dar, also mehr als nur eine Handhabung oder Abänderung.

Des Weiteren greift Blumer die Idee seines Lehrers Georg Herbert Mead auf, dass sich Individuen nicht nur an einem gemeinsam geteilten Sinn orientieren,

---

2 Theorien des sozialen Handelns beschäftigen sich mit der Grundfrage, wie es Menschen gelingt, ihre Handlungen aneinander anzupassen. Sie gehen davon aus, dass Handeln ein von den Handelnden bedeutungs- und sinnvolles Verhalten darstellt (Wilson, 1981, S. 54) sowie aufeinander bezogen ist (Weber, 1920/2002, S. 653). Die Anpassung der Handlungen sowie die Bezogenheit aufeinander bieten bereits Anknüpfungspunkte an das Feld der Inklusion.

3 Unter „Dingen“ wird hier alles für Menschen Wahrnehmbare gefasst, also Physikalisches, Soziales und Abstraktes (vgl. Blumer, 1969/2013, S. 69).

wie Weber dies postulierte, sondern sich diesen Sinn gegenseitig durch ihre Handlungen *anzeigen*. Dies geschieht auf Grundlage sogenannter Symbole: So spricht Mead von einem signifikanten Symbol, wenn eine Handlung bei dem Gegenüber die gleiche Vorstellung über die dahinterliegende Bedeutung hervorruft wie bei der handelnden Person und somit die gleiche Reaktion auslöst (Mead, 1934/2010, S. 85). Der Sinn der Symbole wird im Prozess der Sozialisation erworben und im Prozess der Interaktion von den Handelnden wechselseitig bestätigt oder verändert (Abels, 2010, S. 17). Durch die signifikanten Symbole wird zudem Rollenübernahme ermöglicht: Da sie nicht zufällige, sondern ganz bestimmte Reaktionen auslösen, heißt das auch, dass die handelnde Person sich vorstellen kann, wie deren Gegenüber wahrscheinlich reagieren wird, wodurch Verhalten antizipierbar wird (Abels, 2010, S. 23). Blumer erweitert diese Theorie, indem Symbole nicht nur angezeigt, sondern von den Handelnden produziert und durch ihr Handeln bestätigt, revidiert und wieder neu definiert werden (Abels, 2010, S. 44; siehe auch Prämisse 3).

Das Aushandeln von Bedeutung durch soziale Interaktion wird im Folgenden als *Aushandlungsprozess* bezeichnet. Aushandlungsprozesse finden wie in den Prämissen beschrieben zwangsweise und fortlaufend statt, sofern verschiedene kognitive Systeme interagieren und wechselwirken. Dabei werden subjektive und/oder intersubjektive Bedeutungskonstruktionen ermöglicht, was wiederum heißt, dass Aushandlungsprozesse nicht automatisch zu gemeinsam geteilter Bedeutung und Symbolen führen – man denke dabei an jegliche Missverständnisse in sozialer Interaktion. Umgekehrt lässt sich jedoch sagen, dass erst durch Aushandlungsprozesse Konstruktionen von intersubjektiver Bedeutung sowie gemeinsamen Symbole ermöglicht werden.

Auf Grundlage der skizzierten Theoriebezüge kann zusammenfassend festgehalten werden: Handlungen werden durch gemeinsame Interaktionen normalisiert; in Aushandlungsprozessen können gemeinsam geteilte Bedeutungen und Symbole konstruiert werden, wobei letztere wiederum die Rollenübernahme erleichtern. Da die Bezüge jedoch nicht explizit aus dem Kontext der Inklusion entwickelt wurden, benötigen einige Begriffe mit Bezug auf Inklusion eine Modifikation oder zumindest eine Differenzierung, was im Folgenden skizziert werden soll.

## Inklusion durch gemeinsame Bedeutungskonstruktionen

Um diese theoretische Annäherung mit obigen Überlegungen zu Inklusion in Zusammenhang zu bringen, sei zunächst an das Beispiel der fehlenden Normalität im Umgang mit Menschen aus marginalisierten Personengruppen erinnert. Nach der Theorie des Symbolischen Interaktionismus gibt es für die beschriebenen Reaktionen gute Gründe: Die Interaktion mit Menschen aus marginalisierten Gruppen ist in den meisten Fällen seltener und kann sogar ganz ausfallen, sofern

Kontakte nicht in Freundeskreis oder Familie vorhanden sind oder beispielsweise durch eine inklusive Beschulung intendiert werden. Dies wirkt sich auf die individuelle Bedeutung aus, welche für Mitglieder der marginalisierten Gruppe konstruiert wurde, was wiederum das Handeln beeinflusst: Durch fehlende oder seltene Interaktion mit Mitgliedern marginalisierter Gruppen können gemeinsame Symbole nicht produziert werden, die Rollenübernahme ist somit erschwert. Da der Aushandlungsprozess nicht durch Interaktion *mit* den Mitgliedern dieser Gruppen gemeinsam geschieht, sondern größtenteils auf Grundlage anderer Erfahrungen stattfindet, beispielsweise durch Medien, Beobachtungen oder Erzählungen anderer, kann er in dieser Hinsicht als defizitär angesehen werden. Als mögliche Folge können daraus defizitäre Bedeutungszuschreibungen gegenüber Mitgliedern dieser Gruppe entstehen. Diese Überlegungen gelten reziprok und damit für alle Personengruppen, denn auch bei Individuen aus marginalisierten Gruppen können durch seltene Interaktion teilweise defizitäre Bedeutungszuschreibungen der Anderen entstehen. Das Aushandeln von Bedeutung, welches die anwesenden Individuen mit ihrer Vielfalt und Differenz etc. betrifft, wird im Folgenden *interpersonelle Bedeutungskonstruktion* genannt.

Übertragen auf die Prämissen des Symbolischen Interaktionismus kann dies so ausgedrückt werden:

1. Individuen handeln gegenüber anderen Menschen mit Differenzen, mit denen sie bisher selten oder nie interagiert haben, auf der Grundlage der Bedeutungen, die diese Menschen bzw. diese Differenzen für sie besitzen.
2. Bedeutung ist abgeleitet oder entsteht aus sozialen Interaktionen, allerdings (größtenteils) nicht mit diesen Menschen, sondern aus Erfahrungswissen über diese Menschen.
3. Treten Personen mit beschriebenen Differenzen in einen gemeinsamen Interaktionsraum, kann die Bedeutung gemeinsam mit den betreffenden Menschen (neu) konstruiert werden.<sup>4</sup>

---

4 Anhand eines fiktiven Beispiels soll dies veranschaulicht werden: Das Mädchen Sina ist auf einen Rollstuhl angewiesen. Die Bedeutung des Handicaps der Schwester ist für den Bruder Andreas aus unzähligen Interaktionen mit Sina, aus Beobachtungen anderer Menschen und vielem mehr entstanden. Daniel dagegen, der neue Schulkamerad von Andreas, hatte bisher keinen direkten Kontakt mit Menschen im Rollstuhl. Die Bedeutung des Handicaps der Schwester ist bei ihm vor allem aus Beobachtungen entstanden; seine Mutter wies ihn allerdings jedes Mal scharf zurecht, als sie bemerkte, dass er Personen im Rollstuhl unvermittelt anschaute. Man kann sich gut vorstellen, dass Andreas und Daniel fremden Rollstuhlfahrenden gegenüber auf Grundlage der unterschiedlichen Bedeutung unterschiedlich handeln. Als später Daniel öfter zu Andreas nach Hause kommt und sich dabei auch mit Sina unterhält, fällt seine anfängliche Befangenheit im Laufe der Zeit merklich ab: Andreas hat die Bedeutungsweisung, welche „Rollstuhlfahrerin“ für ihn besaß, revidiert.

Gleichzeitig können durch Interaktion gemeinsam Symbole erzeugt werden, welche wiederum zur Rollenübernahme befähigen.<sup>5</sup> Rückbindend an obige Definitionen von Inklusion kann durch gemeinsam geteilte Bedeutung und Symbole „Natürlichkeit“ in der Handlung entstehen. Wie oben beschrieben können beide Aspekte auf Aushandlungsprozesse zurückgeführt werden.

Dabei wird kein fundamentaler Unterschied zwischen Aushandlungsprozessen in inklusiven oder nicht inklusiven Settings angenommen: Nach den genannten Theorieansätzen laufen während zwischenmenschlichen Interaktionen kontinuierlich bewusst oder unbewusst Aushandlungsprozesse zwischen Individuen ab.<sup>6</sup> Auf Grundlage der aufgespannten Theorie und des weiten Inklusionsbegriffs ist davon auszugehen, dass auch in inklusiven Settings ständig Aushandlungsprozesse stattfinden und somit auch stets die gemeinsame Konstruktion von Symbolen und Bedeutung möglich ist. Dennoch ist es vorstellbar, dass in inklusiven Settings die kognitive Komponente gemeinsamer Aushandlungen beispielsweise aufgrund unterschiedlicher Sprachen an Grenzen stößt. Auf Grundlage des Symbolischen Interaktionismus finden Aushandlungsprozesse jedoch in sozialer *Interaktion* statt und sind somit nicht an Verbalsprache und Kognition gebunden. Beispielsweise kann bereits die Frage zu Beginn gemeinsamen Klassenmusizierens, wer welches Instrument spielt, einen nonverbalen Aushandlungsprozess evozieren: Zeigen zwei Kinder mit eingeschränkten Sprachkenntnissen auf das gleiche Instrument, gilt es, mit den zur Verfügung stehenden Mitteln eine Einigung herzustellen.

Bereits das Eingangsbeispiel konnte veranschaulichen, dass Aushandlungsprozesse keinen Automatismus für inklusive Prozesse darstellen. Auf Grundlage der Theoriebezüge können Aushandlungsprozesse inklusive Prozesse fördern, sofern durch sie geteilte Bedeutung und Symbole konstruiert werden. Heterogene Gruppenzusammenstellungen ermöglichen dabei die Einbindung verschiedener Positionen in den Prozess der Bedeutungs- und Symbolkonstruktion. Durch diese Heterogenität kann wiederum ein Wahrnehmen, Anerkennen und Wertschätzen von Vielfalt in Aushandlungsprozessen ermöglicht werden. So können beispielsweise Schulen mit inklusivem Profil den oben beschriebenen defizitären Aushandlungsprozessen und Bedeutungszuweisungen entgegenwirken, da hier auch Menschen mit unterschiedlichen Disparitäten an den Bedeutungskonstruktionen beteiligt sind.

---

5 Das fiktive Beispiel lässt sich dahingehend weiterspinnen: Durch soziale Interaktion beispielsweise beim gemeinsamen Spielen stellt Daniel unbewusst fest, dass auch Sina gleiche Symbole benutzt, oder die Symbole werden innerhalb der Interaktion gemeinsam konstruiert. So wird Sinas Verhalten für Daniel antizipierbar und eine Rollenübernahme ermöglicht.

6 Dies wird noch deutlicher bei Strauss: Er versteht unter Aushandlungen „one of the possible means of ‘getting things accomplished’ when parties need to deal with each other [...]“ (1978, S. 234).

Auf Grundlage des Theorieansatzes kann somit eine erste These formuliert werden:

*These 1: Durch gemeinsame Aushandlungsprozesse in heterogenen Gruppen, bei denen alle Individuen der Gruppe aktiv an der Konstruktion von gemeinsam geteilter Bedeutung und Symbolen beteiligt sind, können inklusive Prozesse angebahnt werden.*

Dabei ist die modale Formulierung ein wichtiger Teil der These, denn einerseits führen nicht jegliche Aushandlungsprozesse automatisch zu geteilter Bedeutung und Symbolen, andererseits führt gemeinsam geteilte Bedeutung und Symbole nicht automatisch zu einer anerkennenden, wertschätzenden Haltung bezüglich Differenzen. Darauf wird später zurückgegriffen; zuvor soll auf einige Spezifika von Bedeutungskonstruktionen im Feld der Musikpädagogik eingegangen werden.

## Bedeutungskonstruktion im Feld inklusiver Musikpädagogik

Spezifisch musikbezogene Bedeutungskonstruktionen werden intensiv von Martina Krause (2008) beleuchtet, die sich ebenfalls aus der Perspektive des gemäßigten Konstruktivismus der Thematik nähert. Sie beschreibt Musikunterricht als besonders wirkungsvollen Ort für musikbezogene Bedeutungskonstruktionen, da sowohl die individuelle als auch die intersubjektive Dimension zum Tragen kommt (Krause, 2008, S. 293–294). Aushandlungsprozesse werden in dem Theorieansatz insbesondere im Hinblick auf Musik beschrieben. Um diesen Ansatz, welcher außerhalb des Feldes der Inklusion entwickelt wurde, um den Aspekt der Inklusion zu erweitern, wird auf Grundlage des Symbolischen Interaktionismus der musikbezogenen Bedeutungskonstruktion die interpersonelle Bedeutungskonstruktion hinzugefügt: Während beispielsweise über Musik gesprochen wird und unterschiedliche Bedeutungen ausgetauscht werden, kann dies einerseits vorab konstruierte individuelle Bedeutungen des Musikstücks, andererseits vorab konstruierte Bedeutung bezüglich Vielfalt, Differenz etc. der anwesenden Individuen tangieren. Durch den Aushandlungsprozess können dabei die Bedeutungen gemeinsam neu konstruiert werden.

In den Ausführungen nimmt Sprache für die intersubjektiven Bedeutungskonstruktionen einen herausragenden Stellenwert ein (Krause, 2008, S. 86–87, 257–285): Erst durch Sprache können konsensuelle Bereiche sowie das Aushandeln von Bedeutungen ermöglicht werden, da diese als sozial geteiltes Fundament für Verständigung dient. Wie bereits beschrieben versteht der Symbolische Interaktionismus dahingegen *jede* Art von Interaktion als Möglichkeit für Aushandlungsprozesse (vgl. Prämisse 2). Da in inklusivem Musikunterricht nicht davon ausgegangen werden kann, dass Verbalsprache als Kommunikationsmittel

zur Verfügung steht, wird letztere Herangehensweise für weitere Überlegungen richtungsweisend sein. Maria Spychiger (2008) betont, dass bei musikalischen Lernprozessen auch der Klang gemeinsame Konstruktionen ermöglichen kann. Das Zusammenspiel oder die Koordination sei dabei nicht nur Prinzip, sondern auch Wirkung von Musik: Die Musikausübung, also das Musizieren und Singen als Form der Gemeinschaft und der Kommunikation habe bis heute eine wichtige Funktion und genüge damit auch dem Anspruch des gemeinsamen Ausübens, nicht nur dem Anspruch künstlerischer Produktion. Zweck dieses Musizierens sei die Gemeinschaft, durch *interpersonale Koordination*<sup>7</sup> werden das ästhetische Moment und der entsprechende Genuss dennoch ermöglicht.

Auch hier sei darauf hingewiesen, dass dieser Ansatz nicht aus inklusiver Perspektive entwickelt wurde. Inwiefern dieser Ansatz auf inklusive Settings übertragbar ist, soll durch empirische Forschung weiterverfolgt werden (siehe unten). Dennoch scheinen Aushandlungsprozesse insbesondere auf Interaktionsebene auch im Bereich des gemeinsamen Musizierens eine tragende Rolle zu spielen. So kann nach obiger Definition interpersonale Koordination wie die Einigung auf einen Rhythmus als Produkt von nonverbalen Aushandlungsprozessen angesehen werden. Weitere Beispiele für nonverbale musikalische Aushandlungsprozesse sind der Beginn oder das Ende einer freien Improvisation, das korrekte Nachspielen oder Nachsingen einer Melodie, die Einigung auf einen gemeinsamen Ton innerhalb einer Gruppe, das intonatorische Einrasten eines Akkordes etc. Für alle aufgezählten Beispiele gilt, dass die Situationen nicht nur Aushandlungsprozesse ermöglichen, sondern dass für eine gelungene Ausführung Aushandlungsprozesse innerhalb der Gruppe *benötigt* werden.

Die gemeinsame Musikausübung als Interaktion erscheint durch diese Überlegungen zur Anbahnung von Aushandlungsprozessen besonders geeignet, weswegen eine Betrachtung dieses Teilbereichs weiterbringend erscheint. Gleichzeitig existieren gerade im Musikunterricht bezüglich des Begriffs „Musizieren“ äußerst heterogene Vorerfahrungen und damit unterschiedlichste Bedeutungen (Eberhard & Höfer, 2016, S. 24). Gemeinsames Musizieren im Klassenverband kann aufgrund dieser Heterogenität damit stets als inklusiver Prozess betrachtet werden (Schilling-Sandvoß, 2015, S. 213).

Aus diesen Gründen wird in folgenden Überlegungen Klassenmusizieren fokussiert.<sup>8</sup> Nichtsdestotrotz laufen Aushandlungsprozesse auch in anderen Teilbe-

7 Spychiger spricht von *interpersonaler Koordination* als „Angleichung von Individuen [...], die beim Musizieren etwa in der Simultanität von Bewegungen sichtbar und in einem runden Klang eines Ensembles hörbar wird. Wenn eine Gruppe sich auf einen gemeinsamen Rhythmus einigt, auf eine Klangfarbe einschwenkt, auf die Gestaltung der Lautstärken, und insgesamt im Zusammenspiel eine Interpretation, einen musikalischen Duktus, Einheitlichkeit in den Handlungen und Ausdrucksweisen findet, dann sprechen wir von dieser Koordination.“ (2008, S. 7).

8 Von Klassenmusizieren ist im Folgenden die Rede, sofern musikalische Aktionsformen im Musikunterricht angewendet werden, bei denen alle Schülerinnen und Schü-

reichen des Musikunterrichtens ab, die Fokussierung auf die Ausübung von Musik ist beispielhaft zu verstehen. Des Weiteren beschränken sich Aushandlungsprozesse nicht nur auf den Bereich Schule, hier wurde eine Schwerpunktsetzung vorgenommen. Dennoch scheint Schule ein geeigneter Ort zur Anbahnung von Aushandlungsprozessen, da aufgrund der allgemeinen Schulpflicht über eine relativ lange Zeit alle Kinder erreicht werden, eine Anbahnung im Sinne einer Richtungsweisung durch eine Lehrperson ermöglicht werden kann sowie eine heterogene Gruppenzusammensetzung gegeben ist.

## Potenzial des Klassenmusizierens für inklusive Prozesse

Infolge der theoretischen Überlegung können Potenziale<sup>9</sup> des Klassenmusizierens für inklusive Prozesse hergeleitet werden: Für gelingendes gemeinsames Musizieren im Klassenkontext sind einerseits vielfältige Aushandlungsprozesse notwendig, andererseits ermöglicht das Klassenmusizieren vielfältige Aushandlungsprozesse. Infolge dieser Aushandlungen können gemeinsam geteilte Bedeutungen und Symbole hervorgebracht werden, die zur Normalisierung der jeweiligen (Musizier-)Handlungen der Individuen innerhalb der heterogenen Gruppen beitragen. Klassenmusizieren kann somit inklusive Prozesse ermöglichen.

Bei differenzierterer Betrachtung können die Aushandlungsprozesse einerseits *musikbezogene Bedeutungskonstruktionen* ermöglichen: Nach Krause (2008) kann durch das Interagieren während des Klassenmusizierens eine gemeinsam konstruierte Bedeutung des Musizierens entstehen. Heterogenität stellt aus dieser Perspektive eine Bereicherung dar, da die Lernenden auf Grundlage der unterschiedlichen Vorerfahrungen, Herangehensweisen, (musik-)kulturellen Hintergründe etc. die Bedeutung des gemeinsamen Musizierens durch den Abgleich mit hoher Wahrscheinlichkeit auch verändern. In den Worten Meads wird Musizieren damit zum Symbol, was wiederum das Verhalten der Anderen antizipierbar werden lässt und Rollenübernahme ermöglicht – eine erste Möglichkeit, das Potenzial gemeinsamen Musizierens für inklusive Prozesse zu beschreiben.

Andererseits ermöglichen die Aushandlungsprozesse *interpersonelle Bedeutungskonstruktionen*: Durch das Symbol des Musizierens können unterbewusst auch interpersonelle Bedeutungen (neu) konstruiert werden, beispielsweise, indem neue oder vorher nicht bekannte Fähigkeiten entdeckt werden. Das Mu-

---

ler „musikbezogen handeln und ein überwiegender Teil der Klasse aktiv musiziert“ (Pabst-Krueger, 2013, S. 160).

9 Die vorhergehenden Überlegungen gingen aus theoretisch-analytischer Richtung der Frage nach, wie inklusive Prozesse beschrieben werden können. Das Herleiten von Potenzialen des Klassenmusizierens für inklusive Prozesse verlässt die deskriptive Ebene und beschäftigt sich damit, wie das normative Ziel der Inklusion durch Klassenmusizieren angebahnt werden kann.

sizieren wird so als soziales Handeln aufgefasst, aus dem heraus Bedeutungszuschreibungen erst entstehen. Das gemeinsame Musizieren ermöglicht somit Aushandlungsprozesse auf interpersoneller Ebene, welche wiederum den oben beschriebenen defizitären Aushandlungsprozessen und Bedeutungszuweisungen entgegenwirken. Als Besonderheit des Musizierens kann dabei die interpersonelle Koordination als Produkt von Aushandlungsprozessen sowie damit einhergehend Kommunikation auch ohne Verbalsprache angesehen werden.

Damit alle Anwesenden am Prozess der Bedeutungskonstruktion – hier also bei der Entstehung eines gemeinsamen Musikstücks – aktiv beteiligt sein können, werden je nach Einschränkung unterschiedliche Unterstützungsmaßnahmen benötigt (vgl. Eberhard & Höfer, 2016). Gleichzeitig müssen die Aushandlungsprozesse auf Augenhöhe stattfinden, was eine gleichwertige Teilhabe aller Individuen voraussetzt. Gegenseitige Aufmerksamkeit und Wertschätzung kann beispielsweise durch das aufeinander Hören während des Musizierens geübt werden (vgl. Krönig, 2013, S. 110).

In diesem Sinn kann eine zweite These in Bezug auf das Potenzial des Klassenmusizierens für inklusive Prozesse aufgestellt werden:

*These 2: Klassenmusizieren erfordert und ermöglicht vielfältige Aushandlungsprozesse. Dabei können musikbezogene Bedeutungen und Symbole sowie interpersonelle Bedeutungen konstruiert werden, was wiederum inklusive Prozesse anbahnen kann.*

Auch hier sei auf die modale Formulierung hingewiesen, da auch hier nicht jegliche Aushandlungsprozesse automatisch musikbezogene sowie interpersonelle Bedeutungskonstruktionen ermöglichen. In diesem Kontext sei an die ebenfalls modale Formulierung der ersten These erinnert, durch die darauf aufmerksam gemacht wurde, dass nicht jegliche Aushandlungsprozesse automatisch zu einer anerkennenden, wertschätzenden Haltung bezüglich Differenzen führen und somit nicht automatisch inklusive Prozesse anbahnen. Auf dieser Grundlage stellen sich einige Anschlussfragen nach dem *Wie*: Wie sind konkrete Klassenmusiziersituationen gestaltet, die durch Aushandlungsprozesse geteilte Bedeutungen und Symbole ermöglichen? Welcher Art sind die Aushandlungsprozesse, wie und was wird ausgehandelt? Wie sind die Aushandlungsprozesse gestaltet, sodass alle Teilnehmenden aktiv am Prozess der Bedeutungskonstruktion beteiligt sind? Wie zeigt sich anschließend die normalisierte Handlung?

## Ausblick

Eine empirische Forschung, welche sich auf diese Fragen fokussiert, wird Bestandteil des Dissertationsvorhabens der Autorin mit dem Arbeitstitel „Inkl-

sives Klassenmusizieren auf Grundlage von Bedeutungskonstruktionen“ sein. Hier werden Klassenmusiziersituationen in heterogenen Gruppen videografisch erfasst und hinsichtlich der darin vorkommenden Aushandlungsprozesse analysiert. Der Theorieansatz sensibilisiert dabei die Betrachtungsweise der empirischen Forschung. In der Forschungskonzeption stehen grundlagentheoretische und qualitativ-empirische Zugänge in reflexivem Verhältnis zueinander. Ziel der Forschungsarbeit ist eine kontextbezogene Theoriebildung (vgl. Brandt, Krummheuer & Welzel, 2001) sowie die Identifizierung „guter inklusiver Musizierpraxis“.

## Literatur

- Abels, H. (2010). *Interaktion, Identität, Präsentation: Kleine Einführung in interpretative Theorien der Soziologie* (5. Aufl.). Wiesbaden: Springer VS.
- Aktion Mensch e.V. *Was ist Inklusion?* <https://www.aktion-mensch.de/dafuer-stehen-wir/was-ist-inklusion.html> [22.03.2018].
- Blumer, H. (1969/2013). Der methodologische Standort des Symbolischen Interaktionismus. In H. Bude & M. Dellwing (Hrsg.), *Symbolischer Interaktionismus. Aufsätze zu einer Wissenschaft der Interpretation* (S. 63–140). Berlin: Suhrkamp.
- Brandt, B., Krummheuer, G. & Welzel, M. (2001). Zur Methodologie kontextbezogener Theoriebildung im Rahmen von interpretativer Grundschulforschung. In S. v. Aufschnaiter & M. Welzel (Hrsg.), *Nutzung von Videodaten zur Untersuchung von Lehr-Lern-Prozessen. Aktuelle Methoden empirischer pädagogischer Forschung* (S. 17–40). Münster: Waxmann.
- Deutsche Unesco-Kommission e.V. (2014). *Inklusion: Leitlinien für die Bildungspolitik* (3., erw. Aufl.). Bonn. <http://nbn-resolving.de/urn:nbn:de:hbz:5:2-63035> [02.05.2018].
- Eberhard, D. M. (2017). Musik verbindet?! – kein Automatismus. *Forschung und Lehre*, 24(4), 338.
- Eberhard, D. M. & Höfer, U. (2016). *Inklusions-Material Musik Klasse 5–10*. Berlin: Cornelsen.
- Jellison, J. A. & Draper, E. A. (2015). Music Research in Inclusive School Settings: 1975 to 2013. *Journal of Research in Music Education*, 62(4), 325–331.
- Krause, M. (2008). *Bedeutung und Bedeutsamkeit: Interpretation von Musik in musikpädagogischer Dimensionierung* (Folkwang-Studien, Bd. 7). Hildesheim: Olms.
- Krönig, F. K. (2013). *Populäre Musik in der kulturellen Bildung: Gedanken, Wege und Projekte zu einer inklusiven Musikpädagogik und didaktischer Öffnung* (Pädagogik: Perspektiven und Theorien, Bd. 26). Oberhausen: Athena.
- Krönig, F. K. (2015). Barrieren zwischen Freiheit und Faktizität: Eine phänomenologische und differenztheoretische Annäherung an einen inklusionspädagogischen Schlüsselbegriff. In I. Schnell (Hrsg.), *Herausforderung Inklusion. Theoriebildung und Praxis* (S. 40–50). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Mead, G. H. (1934/2010). *Geist, Identität und Gesellschaft aus der Sicht des Sozialbehaviorismus [Mit einer Einleitung herausgegeben von Charles W. Morris]* (Suhrkamp-Taschenbuch Wissenschaft, Bd. 28). Frankfurt a. Main: Suhrkamp.
- Mecheril, P. (2018). Was meint soziale Zugehörigkeit? In O. Geramanis & S. Hutmacher (Hrsg.), *Identität in der modernen Arbeitswelt. Neue Konzepte für Zugehörigkeit, Zu-*

- sammenarbeit und Führung* (=uniscope. Publikationen der SGO Stiftung, S. 21–32). Wiesbaden: Springer Gabler.
- Meier, U. & Weber, M. (2014). Mit Musik(-unterricht) geht alles besser... auch Inklusion? In B. Amrhein & M. Dziak-Mahler (Hrsg.), *Fachdidaktik inklusiv. Auf der Suche nach didaktischen Leitlinien für den Umgang mit Vielfalt in der Schule* (S. 133–152). Münster: Waxmann.
- Pabst-Krueger (2013). Klassenmusizieren. In W. Jank (Hrsg.), *Musik-Didaktik. Praxishandbuch für die Sekundarstufe I und II* (5., überarbeitete Neuauflage) (S. 158–167). Berlin: Cornelsen Scriptor.
- Schilling-Sandvoß, K. (2015). Pädagogische und didaktische Aspekte musikbezogenen Lernens und ihre Bedeutung für Prozesse inklusiver Bildung in der Grundschule. In D. Blömer, M. Lichtblau & A.-K. Jüttner (Hrsg.), *Perspektiven auf inklusive Bildung. Gemeinsam anders lehren und lernen* (Jahrbuch Grundschulforschung, S. 210–215). Wiesbaden: Springer VS.
- Siebert, H. (1999). *Pädagogischer Konstruktivismus: Eine Bilanz der Konstruktivismusdiskussion für die Bildungspraxis. Pädagogik – Theorie und Praxis*. Neuwied: Luchterhand.
- Spychiger, M. (2008). Musiklernen als Ko-Konstruktion?: Überlegungen zum Verhältnis individueller und sozialer Dimensionen musikbezogener Erfahrung und Lernprozesse. Einführung des Konstrukts der Koordination. *Diskussion Musikpädagogik*, 40(4), 4–12.
- Strauss, A. L. (1978). *Negotiations: Varieties, contexts, processes, and social order*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Tenorth, H.-E. & Tippelt, R. (Hrsg.) (2012). *Beltz Lexikon Pädagogik*. Weinheim: Beltz.
- Weber, M. (1920/2002). Soziologische Grundbegriffe. In D. Kaesler (Hrsg.), *Schriften 1894–1922* (=Kröners Taschenausgabe, Bd. 233) (S. 653–716). Stuttgart: Kröner.
- Wilson, T. P. (1981). Theorien der Interaktion und Modelle Soziologischer Erklärung. In Arbeitsgruppe Bielefelder Soziologen (Hrsg.), *Alltagswissen, Interaktion und gesellschaftliche Wirklichkeit. Teil 1: Symbolischer Interaktionismus und Ethnomethodologie* (5. Aufl.) (S. 54–79). Wiesbaden: Springer VS.
- Ziemen, K. (2012). *Inklusion*. [http://www.inklusion-lexikon.de/Inklusion\\_Ziemen.php](http://www.inklusion-lexikon.de/Inklusion_Ziemen.php) [13.12.2017].

Melanie Herzog  
Katholische Universität Eichstätt-Ingolstadt  
Ostenstraße 26  
85072 Eichstätt  
melanie.herzog@ku.de