

## Gerland, Juliane; Niediek, Imke; Hülsken, Julia; Sieger, Marvin **Kontingenz von Differenzkonstruktionen in der inklusionsorientierten musikalischen Bildung am Beispiel des Umgangs mit digitalen Musizier-Medien**

*Grenzen.Gänge.Zwischen.Welten. Kontroversen – Entwicklungen – Perspektiven der  
Inklusionsforschung. Bad Heilbrunn : Verlag Julius Klinkhardt 2022, S. 92-99*



Quellenangabe/ Reference:

Gerland, Juliane; Niediek, Imke; Hülsken, Julia; Sieger, Marvin: Kontingenz von Differenzkonstruktionen in der inklusionsorientierten musikalischen Bildung am Beispiel des Umgangs mit digitalen Musizier-Medien - In: Grenzen.Gänge.Zwischen.Welten. Kontroversen – Entwicklungen – Perspektiven der Inklusionsforschung. Bad Heilbrunn : Verlag Julius Klinkhardt 2022, S. 92-99 - URN: urn:nbn:de:0111-pedocs-238194 - DOI: 10.25656/01:23819

<https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0111-pedocs-238194>

<https://doi.org/10.25656/01:23819>

in Kooperation mit / in cooperation with:



<http://www.klinkhardt.de>

### Nutzungsbedingungen

Dieses Dokument steht unter folgender Creative Commons-Lizenz: <http://creativecommons.org/licenses/by-nc-sa/4.0/deed.de> - Sie dürfen das Werk bzw. den Inhalt unter folgenden Bedingungen vervielfältigen, verbreiten und öffentlich zugänglich machen sowie Abwandlungen und Bearbeitungen des Werkes bzw. Inhaltes anfertigen: Sie müssen den Namen des Autors/Rechteinhabers in der von ihm festgelegten Weise nennen. Dieses Werk bzw. der Inhalt darf nicht für kommerzielle Zwecke verwendet werden. Die neu entstandenen Werke bzw. Inhalte dürfen nur unter Verwendung von Lizenzbedingungen weitergegeben werden, die mit denen dieses Lizenzvertrages identisch oder vergleichbar sind.

Mit der Verwendung dieses Dokuments erkennen Sie die Nutzungsbedingungen an.

### Terms of use

This document is published under following Creative Commons-Licence: <http://creativecommons.org/licenses/by-nc-sa/4.0/deed.en> - You may copy, distribute and transmit, adapt or exhibit the work in the public and alter, transform or change this work as long as you attribute the work in the manner specified by the author or licensor. You are not allowed to make commercial use of the work. If you alter, transform, or change this work in any way, you may distribute the resulting work only under this or a comparable license.

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)

Mitglied der

  
Leibniz-Gemeinschaft

Bernhard Schimek  
Gertraud Kreamsner  
Michelle Proyer  
Rainer Grubich  
Florentine Paudel  
Regina Grubich-Müller  
(Hrsg.)

# Grenzen. Gänge. Zwischen. Welten.

Kontroversen – Entwicklungen –  
Perspektiven der Inklusionsforschung

Verlag Julius Klinkhardt  
Bad Heilbrunn • 2022

**k**

Dieser Titel wurde in das Programm des Verlages mittels eines Peer-Review-Verfahrens aufgenommen. Für weitere Informationen siehe [www.klinkhardt.de](http://www.klinkhardt.de).

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

2022.hg. © by Julius Klinkhardt.

Coverabbildung: Grafik: © Iris Kopera, Foto: kiyopayo/Adobe Stock.

Druck und Bindung: AZ Druck und Datentechnik, Kempten.

Printed in Germany 2022.

Gedruckt auf chlorfrei gebleichtem alterungsbeständigem Papier.



*Die Publikation (mit Ausnahme aller Fotos, Grafiken und Abbildungen) ist veröffentlicht unter der Creative Commons-Lizenz: CC BY-NC-SA 4.0 International*  
*<https://creativecommons.org/licenses/by-nc-sa/4.0/>*

ISBN 978-3-7815-5924-0 digital

[doi.org/10.35468/5924](https://doi.org/10.35468/5924)

ISBN 978-3-7815-2485-9 print

**Inhalt**

Vorwort der Herausgeber\*innen ..... 9

*Gertraud Kremsner, Bernhard Schimek und Michelle Proyer*  
Grenzen.Gänge.Zwischen.Welten.  
Kontroversen – Entwicklungen – Perspektiven der Inklusionsforschung ..... 11

**Kontroversen**

*Georg Feuser*  
Die Bühne der Inklusion. Ein Prolog!  
oder: Grenzgänge zwischen Welten ..... 27

*Mai-Anh Boger*  
Risse in der Landschaft der Inklusionsforschung –  
Aktuelle Entwicklungen und offene Fragen ..... 43

*Sven Bärmig*  
Dialektik als Methode ..... 59

*Jan Jochmaring, Lena Bömelburg und Dirk Sponholz*  
Inklusive Berufsorientierung als Diskurs. Der ‚scheinbare‘ Konsens:  
gemeinsame Begriffe – unterschiedliche Ideen ..... 67

*Felix Kappeller*  
Prothetische Absenz, Articulating Gaps:  
Repräsentationskritische Perspektiven auf visuelle Darstellungen  
nicht an den Körper gefügter Prothesen ..... 75

*Jana York und Jan Jochmaring*  
Dilemmata einer inklusiven Arbeitswelt –  
Menschen mit Behinderung zwischen Sondersystemen und  
Gestaltungschancen einer Arbeitswelt 4.0 ..... 84

*Juliane Gerland, Imke Niediek, Julia Hülsken und Marvin Sieger*  
Kontingenz von Differenzkonstruktionen in der inklusionsorientierten  
musikalischen Bildung am Beispiel des Umgangs  
mit digitalen Musizier-Medien ..... 92

*Pierre-Carl Link*  
Zur Bedeutung einer befreiungspädagogischen Perspektive für die  
Inklusions- und Sonderpädagogik ..... 100

<i>Katharina Hamisch und Robert Kruschel</i> Zwischen Individualisierungsversprechen und Vermessungsgefahr – Die Rolle der Schlüsseltechnologie Künstliche Intelligenz in der inkluisiven Schule .....	108
<i>Felix Buchhaupt, Dieter Katzenbach, Deborah Lutz und Michael Urban</i> Zur Kontextualisierung der Inklusionsforschung .....	116
<i>Lisa-Katharina Möhlen, Helena Deiß, Seyda Subasi Singh und Michelle Proyer</i> Lebenswelt(en) der Schule. Internationale Perspektiven zur Inklusion von Schüler*innen mit Fluchterfahrungen. Eine Perspektive aus der Praxis .....	124
<i>Thomas Hoffmann, Cathrin Reisenauer und Hendrik Richter</i> Helfen als individuelle Erfahrung und soziale Praxis zwischen Deautonomisierung und Befähigung .....	132

## Entwicklungen

<i>Kathrin te Poel</i> Zur Bedeutsamkeit eigener schüler*innenbiografischer Erfahrungen von angehenden Lehrpersonen für den sich anbahnenden Lehrer*innenhabitus und seine Anerkennungsbezüge .....	141
<i>Alina Quante und Oliver Danner</i> Grenzsetzungen bei Aufgabenbereichen von sonderpädagogischen und allgemeinen Lehrkräften in inklusiven Settings .....	149
<i>Edvina Bešić und Katharina Maitz</i> Das Boot: Eine Fluchtgeschichte – Design-Based-Research in der Primarstufe .....	156
<i>Brigitte Kottmann</i> Der Übergang von der Grundschule zur weiterführenden Schule als (Soll-)Bruchstelle des Gemeinsamen Lernens .....	165
<i>Anne Goldbach und Nico Leonhardt</i> Elemente von Macht im Kontext einer inklusionssensiblen Hochschulentwicklung .....	173
<i>Michaela Kaiser</i> Inklusionsbezogene Anforderungswahrnehmung – Regulativ für (kunstpädagogische) Professionalisierung .....	181
<i>Patrick Gollub, Silvia Greiten, Teresa Schkade und Marcel Veber</i> Schulpraktische Professionalisierung für den Umgang mit Heterogenität – ein interdisziplinärer Blick aus hochschuldidaktischen Projekten .....	189

*Pierre-Carl Link, Cedric Steinert und Susanne Jurkowski*  
 Implementierung von Inklusion als Querschnittsthema an der  
 Universität Erfurt durch das Kompetenz- und Entwicklungszentrum  
 für Inklusion. Inklusionsspezifische Professionalisierung der  
 Lehrer\*innenbildung durch Team-Teaching, Fortbildung und  
 Online-Lernumgebung ..... 197

**Perspektiven**

*Timm Albers, Agnes Filipiak, Katja Franzen und Frank Hellmich*  
 Kompetenzentwicklung im inklusiven Unterricht (KinU) –  
 eine internationale Perspektive ..... 207

*Katharina Maria Pongratz*  
 Sehnsucht nach Bildung? Über den Einsatz systemischer Fragetechniken  
 in der qualitativen Erwachsenenbildungs-/Weiterbildungsforschung bei  
 Biografieträger\*innen mit einer zugeschriebenen geistigen Behinderung ..... 215

*Laura Schwörer, Hannah van Ledden, Pia Algermissen und Mandy Hauser*  
 Zusammenarbeit und Mediennutzung in einer  
 Partizipativen Forschungsgruppe ..... 223

*David Paulus, Patrick Gollub und Marcel Veber*  
 Forschendes Lernen und Kasuistik. Grenzwelten und Zwischengänge  
 bezogen auf Reflexivität in der inklusionssensiblen Lehrer\*innenbildung ..... 231

*Dietlind Gloystein und Ulrike Barth*  
 Divers denken und handeln! – Theoretische Orientierungen und  
 Handlungsperspektiven für die Lehrkräftebildung ..... 238

*Ann-Christin Faix*  
 Wie verändern sich die subjektiven Theorien von Lehramtsstudierenden  
 über guten inklusiven Unterricht ..... 246

*Katja Baucke*  
 Internationaler Vergleich als Reflexionsangebot. Eine explorative Studie  
 zur Sicht von Hochschullehrenden auf schulische Inklusion in  
 Deutschland und Kanada ..... 255

*Bettina Amrhein, Benjamin Badstieber und René Schroeder*  
 Zum Umgang mit als störend wahrgenommenen Handlungsweisen von  
 Schüler\*innen in einem inklusionsorientierten Unterricht – Perspektiven  
 für die Lehrer\*innenbildung (im Förderschwerpunkt emotionale und  
 soziale Entwicklung) ..... 263

8 | **Inhaltsverzeichnis**

*Andrea Holzinger, Gerda Kernbichler, Silvia Kopp-Sixt, Mathias Krammer und Gonda Pickl*  
Profilierung für Inklusive Pädagogik (IP) im Lehramt der Primar- und Sekundarstufe Allgemeinbildung ..... 271

*Timo Finkbeiner und Susanne Eibl*  
Kooperative Prozesse im technikbezogenen Unterricht ..... 280

**Autor\*innenverzeichnis ..... 287**

*Juliane Gerland, Imke Niediek, Julia Hülsken und  
Marvin Sieger*

## **Kontingenz von Differenzkonstruktionen in der inklusionsorientierten musikalischen Bildung am Beispiel des Umgangs mit digitalen Musizier-Medien**

Der vorliegende Beitrag fokussiert Differenzkonstruktionen im Bereich der musikalischen Bildung. Er diskutiert Ergebnisse der ersten Phase des Verbundprojektes *„be\_smart – Bedeutung spezifischer Musik-Apps für die Teilhabe von Jugendlichen und jungen Erwachsenen mit komplexen Behinderungen an kultureller Bildung“*<sup>1</sup> im Hinblick auf die Frage, welche Konstruktionsweisen von Behinderung, Musik und Talent im Kontext der Nutzung digitaler Musizier-Medien in inklusionsorientierten musikpädagogischen Settings wirksam werden. Wir bedienen uns dazu in der Ergebnisdarstellung differenztheoretischer und ableismuskritischer Theoriefragmente.

Im Zentrum stehen zwei Ergebnisfelder: Zum einen geht es um die Frage, welche Verständnisse von Behinderung in der Analyse der Interviews herausgearbeitet wurden. Zum anderen um die Frage, welches Verständnis von digitalen Musikinstrumenten die Interviewpartner\*innen zugrunde gelegt haben. Im Vordergrund stehen dabei Verschränkungen und Wechselbeziehungen zwischen beiden Feldern und ihre möglichen Auswirkungen auf inklusive musikpädagogische Settings.

### **1 Untersuchungsdesign**

In dem transdisziplinär angelegten Projekt (Musikpädagogik, Inklusive Pädagogik, Soziologie, Rehabilitationswissenschaften) werden Potenziale und Herausforderungen der Verwendung von Musizier-Medien für die Bildungsteilhabe von Jugendlichen und jungen Erwachsenen mit komplexen Behinderungen in unterschiedlichen musikpädagogischen Settings untersucht. Im Zentrum steht die Frage, in welcher Weise und unter welchen Bedingungen Musizier-Apps und digitale Musikinstrumente Zugänge zu kultureller Bildung und damit Voraussetzungen für Teilhabe schaffen können, wie sie Dietrich (2017) als

---

1 Gefördert vom Bundesministerium für Bildung und Forschung (Förderlinie: Digitalisierung in der kulturellen Bildung)

prozedurale Gerechtigkeit beschreibt. Daher verstehen wir mit Nohl (2011) musikpädagogische Settings als soziodingliche Kollektive, in denen Menschen und Dinge aufeinander (ab)gestimmt werden und so konjunktive Transaktionsräume entstehen.

Das Untersuchungsdesign sieht ein mehrstufiges Vorgehen mit qualitativen Verfahren vor: Von einer Sondierungsphase über eine Phase der Rekonstruktion subjektiver Deutungsmuster und konjunktiver Erfahrungsräume der Beteiligten mittels Interviews und Gruppendiskussionen hin zur Analyse der konkreten Handlungspraxen (vgl. Wulf et al. 2007) durch die Analyse videografierter Beobachtungen von Unterrichtspraxis. Schließlich steht die Rückbindung der Ergebnisse an kulturwissenschaftliche und erziehungswissenschaftliche Überlegungen im Kontext von Digitalisierungs- und Inklusionsdiskursen im Zentrum der Studie. Damit zeigt sich das Vorhaben anschlussfähig an Hirschauer (2014), der dazu aufruft, die verschiedenen Sinnschichten zur Herstellung, Überlagerung und Außerkraftsetzung kultureller Differenzierungen zu analysieren.

Von der These ausgehend, dass relevantes Wissen in der Praxis zum Forschungsgegenstand aktuell relativ unverbunden und in beruflichen bzw. disziplinären Feldern voneinander abgegrenzt vorhanden ist, wurden in der ersten Projektphase von Januar bis Mai 2018 insgesamt zwölf Akteur\*innen telefonisch befragt, von denen vertiefte Praxiskenntnis zu Aspekten des Forschungsgegenstands zu erwarten war. Je drei Expert\*innen sind dem Feld einer ‚inkluisiven musikpädagogischen Praxis‘ (schulisch und außerschulisch) zuzuordnen. Drei Expert\*innen arbeiten als Musikpädagog\*innen vor allem mit Kindern und Jugendlichen mit komplexer Behinderung. Drei Expert\*innen wurden wegen ihrer Expertise für die Anpassung digitaler Medien für Bildungsprozesse von Kindern und Jugendlichen mit schwerer Behinderung und drei Expert\*innen mit besonderer Expertise im Bereich App-Musik befragt. Die Interviews wurden wortgetreu transkribiert und sequenzanalytisch analysiert.

## 2 Theoretische Sensibilisierung

Einen relevanten theoretischen Bezugspunkt stellt der Begriff der Differenz dar, wie ihn Tervooren (2001) versteht, nämlich als Relation zwischen zwei Begriffen, die voneinander abhängig sind und sich aus diesem Grunde wechselseitig bestimmen. Mit Hirschauer (2014) schließen wir hier das Konzept des ‚Doing Difference‘ an. Er beschreibt mit Doing Difference die sinnhafte Selektion aus einem Set konkurrierender Kategorisierungen, die einen Unterschied schafft (vgl. ebd.). Das zentrale Moment des Doing Difference ist dabei nicht die Unterscheidung an sich, sondern die Frage, ob eine Unterscheidung soziale Relevanz entfaltet, indem im Verlauf sozialer Prozesse die Unterscheidung wieder aufgenommen wird (vgl.

ebd.). Hirschauer (2001, 216) beschreibt mit dem Begriff ‚Undoing Difference‘ dementsprechend die Prozesse des Nicht-Vollziehens einer Differenzierung im Sinne von ‚inaktiven Kategorien‘ bzw. von ‚Differenzverstärkung oder -minimierung‘ (ebd., 185), wenn die Vollzüge der Akteur\*innen die soziale Relevanz der Differenz verändern. Diese von Hirschauer beschriebene Kontingenz von Differenzkonstruktionen zeigt sich auch im erhobenen Datenmaterial.

Außerdem zeigt sich das Datenmaterial anschlussfähig an ableismuskritische Diskurse. Ableismus soll verstanden werden als „all jene sozialen, soziotechnischen und technischen Prozesse, die Individuen, Gruppen oder Dingen Fähigkeiten und Begabungen zuschreiben“ (Buchner, Pfahl & Traue 2015, o.S.). Meißner (2015) weist darauf hin, dass in ableistischen Strukturen Fähigkeiten in ganz spezifischer Weise als individuelle Qualitäten eines Subjekts konstituiert werden – und zwar mit positiver und negativer Konnotation. Gerade Behinderung wird häufig mit mangelnden oder besonderen Fähigkeiten assoziiert und behinderte Menschen werden anhand dieser abgesprochenen oder zugeschriebenen Fähigkeiten bewertet (vgl. Williams 2011).

Vor diesem Hintergrund der vorgestellten theoretischen Rahmung(en) sollen im Folgenden die Ergebnisse zu den Verständnissen von Behinderung und von digitalen Musizier-Medien dargestellt werden.

### 3 Verständnisse von Behinderung

In allen Interviews nimmt ein dichotomes Behinderungsverständnis eine zentrale Rolle ein. Behinderung/Nicht-Behinderung gilt als Differenz, die sprachlich immer wieder von den Interviewpartner\*innen in unterschiedlicher Weise hervorgebracht wird. Die interviewten Personen positionieren sich dabei vor allem auf der Seite der ‚Nicht-Behinderung‘ und teilen die Musikschüler\*innen in Gruppen von behindert/nicht-behindert ein. Wie Tervooren (2001) beschrieben hat, finden auch wir diese Differenz als Relation vor, d.h. es gelingt den Interviewpartner\*innen nur durch Bestimmung eines – wie auch immer gearteten – Behinderungsverständnisses einen Teil der Schüler\*innen und sich selbst als nicht-behindert zu kategorisieren. Unterschiede ergeben sich aber durchaus in der Konstruktion dessen, was als Behinderung wahrgenommen wird und wie dann Differenzlinien beschrieben werden. Hier lassen sich drei zentrale Bestimmungen ausmachen:

1.) Die deutlichste Bestimmung konstruiert Behinderung als vermindertes musikalisches Potenzial. Es handelt sich also um ein individualistisches und defizitorientiertes Behinderungsverständnis, welches allerdings pädagogisch gerahmt ist. Ausgangspunkt sind die der Person zugeschriebenen Möglichkeitsräume, sich mit den individuellen Bedingungen (körperlichen, sensorischen, sozial-emotionalen, kognitiven Dispositionen) in dem vorhandenen musikpädagogischen Set-

ting musikalisch auszudrücken und musikalisch weiterzuentwickeln. Im Zentrum steht die Frage, inwiefern der Person zugetraut wird, ein Instrument zu erlernen und so eine musikalische Expertise zu entwickeln. Besondere (musik-)pädagogische Unterstützung kann dabei behindertes oder verschüttetes Potenzial in einem gewissen Maß kompensieren oder besonders fördern. Solange dies möglich ist, spielen Beeinträchtigungen der Schüler\*innen für einen gemeinsamen (inkluisiven) Musikunterricht auch keine nennenswerte Rolle, da (um mit schulischen Kategorien zu sprechen) ‚zielgleich‘ unterrichtet werden kann. Erst ein vermindertes musikalisches Potenzial, das auch durch besondere (musik-)pädagogische Unterstützung einen ‚Leistungsunterschied‘ zu anderen Schüler\*innen nicht ausgleichen kann, wird als ‚Behinderung‘ für den Musikunterricht relevant, stellt dann aber auch die Möglichkeit gemeinsamen Lernens und Musizierens infrage.

2.) Die zweite Bestimmung von Behinderung sieht genau in der Frage dieses Passungsverhältnisses den Bestimmungsort für ‚Behinderung‘. Anders als in der ersten Bestimmung wird dabei aber betont, dass Behinderung nicht auf der Seite der individuellen Dispositionen der Schüler\*innen entsteht, sondern durch das musikpädagogische Setting erst hervorgebracht wird. Ausgangspunkt ist der Gedanke, dass grundsätzlich allen Schüler\*innen ein künstlerisch/musikalisches Ausdruckspotenzial zugesprochen wird. Im Fokus des Unterrichts steht dann weniger die individuelle musikalische Leistung (und das individuelle Lernen) der Schüler\*innen, sondern die Möglichkeit des gemeinsamen Musizierens.

3.) Die dritte Bestimmung von Behinderung war in den Interviews zwar weniger stark vertreten, aber dennoch nachweisbar. Behinderung wird hier nicht in Defiziten oder in Relation zu üblichen musikalischen Leistungsbegriffen definiert, sondern als besondere Daseinsqualität, die einen eigenen (behinderungsbedingten) musikalischen Ausdruck hervorbringt und als spezifischer ästhetischer Gewinn definiert wird. Diese Ausdrucksqualität kann sogar als Inspiration oder auch ‚Spiegel‘ der eigenen musikalischen Praxis aufgefasst werden. Auch diese Bestimmung von Behinderung beschreibt damit einen Othering-Prozess im Sinne einer Abweichung von einer nicht näher beschriebenen Normalität. Für musikpädagogische Settings stellt sich dabei die Frage, wie mit dieser ‚Andersartigkeit‘ umzugehen ist, da hier sowohl soziale als auch pädagogische und in besonderer Weise musikalisch-ästhetische Dimensionen angesprochen werden.

#### 4 **Verständnisse von digitalen Musizier-Medien**

Die beschriebenen Differenzierungslinien bringen in der Folge unterschiedliche Begründungszusammenhänge für die Verwendung digitaler Musikinstrumente und Apps hervor, die Auswirkungen darauf haben, welche Bedeutungen die Interviewpartner\*innen digitalen Musizier-Medien im Musikunterricht zuweisen.

In diesem zweiten Zugang, nämlich über Verständnisse von digitalen Musizier-Medien, zeigen sich die Ergebnisse deutlich anschlussfähig an aktuelle musikpädagogische Diskurse bezüglich der Frage, was ein Musikinstrument eigentlich ist bzw. wodurch ein Gegenstand zu einem solchen (gemacht) wird (vgl. Godau 2018; Ismaiel-Wendt 2016; Randles, Ruiz, Strouse & Griffis 2014). Im Wesentlichen lassen sich zwei Bedeutungen digitaler Musizier-Medien rekonstruieren:

1.) Überwiegend werden digitale Musikinstrumente als (schlechterer) Ersatz oder Substitut von konventionellen Instrumenten verstanden. Die Orientierung in diesem Verständnis erfolgt entlang konventioneller musikbezogener und musikpädagogischer Wissensbestände und der praktischen Erfahrungen in der Nutzung von konventionellen Musikinstrumenten (klanglich, visuell und haptisch): So wird eine Tablet-App nur schwerlich die Gesamterfahrung widerspiegeln können, die für die Person beim Spielen einer Geige oder eines Schlagzeugs wahrnehmbar ist.

2.) Seltener ließ sich in den Interviews ein zweites Konzept wiederfinden. Digitale Musikinstrumente werden hier als eigene Klasse von Musikinstrumenten eingeführt, die auch eine eigene musikalische Gattung ‚digitaler Musik‘ sowie spezifische Spielweisen und ästhetische Erfahrungen hervorbringt und weiterentwickelt. Hier wird zum Ausdruck gebracht, dass sowohl die Produktionsweisen wie auch die musikalischen Ergebnisse nur begrenzt mit einem konventionellen Musikverständnis vergleichbar sind und daher auch die notwendigen Aneignungs- und Bildungsprozesse im Umgang mit den Medien eigene Anforderungen an die Lehrenden und Lernenden stellen.

Die herausgearbeiteten Bedeutungen von Behinderungen und digitalen Musikinstrumenten gehen dabei in den Interviews spezifische Verbindungen ein. So hängen Behinderung als vermindertes musikalisches Potenzial und ein Verständnis von digitalen Musizier-Medien als kompensatorischer Ersatz für konventionelle Instrumente in den von uns untersuchten Interviewsequenzen eng zusammen. Einigen Schüler\*innen wird das Potenzial abgesprochen, ein ‚normales‘ Musikinstrument zu erlernen oder an regulären musikalischen Interaktionen teilzunehmen. Musik-Apps und digitale Musizier-Medien können dann eine Alternative darstellen. Damit geht allerdings auch eine hierarchische Ordnung einher: Vorrangiges Ziel ist die Beherrschung eines konventionellen Instruments, ein digitales Instrument ist nur ein minderwertigeres Substitut. Umgekehrt bleibt damit aber auch den Schüler\*innen der Zugang zu digitalen Musizier-Medien versagt, denen das Potenzial zugeschrieben wird, ein ‚echtes‘ Musikinstrument zu erlernen – da ihnen ja die konventionellen Musikinstrumente vorbehalten sind.

Die kompensatorische Funktion digitaler Musizier-Medien steht auch dort im Vordergrund, wo die Beeinträchtigung weniger in den individuellen Dispositionen der Schüler\*innen als vielmehr im musikpädagogischen Setting gesucht wird. Pate steht hier der Gedanke, mithilfe digitaler Instrumente ein Setting zu ent-

wickeln, das voraussetzungslose Teilhabe und gehaltvolles Erleben musikalischer Praxis für alle ermöglicht. Dabei gerät allerdings die Frage der Ermöglichung von Bildungsprozessen gegenüber der Frage der sozialen Teilhabe in den Hintergrund. Die Rolle von digitalen Musizier-Medien als eigenständige Musikinstrumentenklasse zeigt sich schließlich im Material am ehesten in Verbindung mit der Zuschreibung von Behinderung als Daseinsaspekt mit eigener Ausdrucksqualität. Auch hier verschränken sich ‚Besonderungen‘, die zwar positiv gerahmt werden, aber zugleich Differenzlinien beschreiben, sehr deutlich miteinander.

## 5 Rückbindung an Spannungsfelder inklusiver Bildung

Letztlich erscheinen die hier skizzierten Ergebnisse überaus anschlussfähig an allgemein beschreibbare Spannungsfelder inklusiver Bildung:

Im *ersten* Spannungsfeld wird die Frage verhandelt, inwiefern es unter inklusiven Vorzeichen vertretbar ist, Behinderung im Sinne eines Otherings, das durchaus auch positiv, also ästhetisch wertvoll intendiert sein kann, explizit sichtbar bzw. hörbar zu machen. Darf Behinderung grundsätzlich thematisiert werden oder widerspricht dies den Ansprüchen an eine inklusive Musikpädagogik, da letztlich die von den Akteur\*innen angenommene Differenzlinie Dis-/Ability erneut bestätigt wird?

Im *zweiten* Spannungsfeld stehen sich einerseits die Konstruktion ‚musikalisches Talent‘ und die Forderung nach ‚voraussetzungsloser Teilhabe‘ gegenüber. ‚Musikalisches Talent‘ erscheint im Datenmaterial immer wieder als eine Art persönliches Kapital, das unabhängig von möglichen Behinderungen existent sein kann und das es zu fördern gilt. Voraussetzungslose Teilhabe verschiebt dagegen den Fokus auf die sozial-affektive Bedeutung musikalischer Bildung. Dadurch können formale und kompetenzorientierte Ziele musikalischer Bildung in den Hintergrund rücken.

Individuelle Bildungsprozesse und gemeinsames Musizieren bilden die Pole des *dritten* Spannungsfeldes. Verhandelt wird hier einerseits die Bedeutung individueller musikbezogener Lern- und Auseinandersetzungsprozesse. Andererseits sind unter dem Aspekt der Inklusionsorientierung insbesondere Praktiken des gemeinsamen Musizierens relevant, da wir Inklusion letztlich als ein sozial-interaktionales Phänomen verstehen. Für dieses dritte Spannungsfeld bedeutet dies, dass abgewogen werden muss, wann die Anregung individueller Bildungsprozesse und wann die Ermöglichung des gemeinsamen Musizierens – und damit komplexe Abstimmungsleistungen mit anderen – im Zentrum steht.

Das vierte und letzte Spannungsfeld bildet den Raum zwischen Inputorientierung und Output- bzw. Produktorientierung ab. Hier gilt es, abzuwägen, inwieweit der Blick auf individuelle Entwicklungspotenziale gelenkt wird (Inputorientierung)

oder ob sich die musikbezogenen Ziele aus übergeordneten äußeren Sachverhalten ergeben, beispielsweise die konkrete Vorbereitung auf ein Vorspiel im Rahmen eines Schulkonzerts (Output-/Produktorientierung).

## 6 Ausblick

In der hier diskutierten ersten Phase des Projektes konnten lediglich die reflexiv zugänglichen Momente von Differenzkonstruktionen rekonstruiert werden, die bei Wagner-Willi (2018) als kommunikative Dimension beschrieben werden. Wie Lindmeier (2018) herausarbeitet, erfolgt die Herstellung und Bearbeitung von Differenz aber innerhalb sozialer Interaktionsprozesse. Deshalb sind für die zweite Projekthälfte Videografien inklusionsorientierter, musikpädagogischer Unterrichtssettings vorgesehen, um Praktiken des gemeinsamen Musizierens mit digitalen Musizier-Medien im Sinne ‚konjunktiver Transaktionsräume‘ (vgl. Nohl 2011) zu analysieren und dadurch auch Prozesse wechselseitiger Annäherung herausarbeiten zu können. So gilt es, danach zu fragen, wann und wie es den Beteiligten in der Situation gelingt, Differenzunterscheidungen – temporär – nicht zu vollziehen und welchen Anteil daran digitale Musizier-Medien haben können.

## Literatur

- Buchner, T., Pfahl, L. & Traue, B. (2015): Zur Kritik der Fähigkeiten: Ableism als neue Forschungsperspektive der Disability Studies und ihrer Partner\_innen. In: Zeitschrift für Inklusion, 2, o.S. Online unter: <https://www.inklusion-online.net/index.php/inklusion-online/article/view/273> (letzter Zugriff: 01.02.2020).
- Dietrich, C. (2017): Teil haben – Teil sein – Anteil nehmen. Anthropologische Argumente der Zugehörigkeit. In: Miethe, I., Tervooren, A. & Ricken, N. (Hrsg.): Bildung und Teilhabe. Zwischen Inklusionsforderung und Exklusionsdrohung. Wiesbaden, 29-46.
- Godau, M. (2018): Inklusion und Appmusik – wie die Integration von Apps in den inklusiven Musikunterricht gelingen kann. In: Potsdamer Schriftenreihe zur Musikpädagogik, 6, H.2, 97-120.
- Hirschauer, S. (2001): Das Vergessen des Geschlechts. Zur Praxeologie einer Kategorie sozialer Ordnung. In: Heintz, B. (Hrsg.): Geschlechtersoziologie. Wiesbaden, 208-235.
- Hirschauer, S. (2014): Un/doing Differences. Die Kontingenz sozialer Zugehörigkeiten. In: Zeitschrift für Soziologie, 43, H.3, 170-191.
- Ismaiel-Wendt, J. (2016): post\_PRESETS. Kultur, Wissen und populäre MusikmachDinge. Hildesheim.
- Lindmeier, C. (2018): Differenz, Inklusion, Nicht/Behinderung. Stuttgart.
- Meißner, H. (2015): Studies in Ableism. Für ein Vorstellungsvermögen jenseits des individuellen autonomen Subjekts. In: Zeitschrift für Inklusion, 2, o.S. Online unter: <http://www.inklusion-online.net/index.php/inklusiononline/article/view/276/259> (letzter Zugriff: 01.02.2020).
- Nohl, A.-M. (2011): Pädagogik der Dinge. Bad Heilbrunn.
- Randles, C., Ruiz, J. V., Strouse, J. & Griffis, S. A. (2014): Using the iPad in musical performance: New pathways. Kansas Music Review. Online unter: <http://kmr.ksmea.org/?issue=201314s&section=articles&page=ipad> (letzter Zugriff: 01.02.2020).

- Tervooren, A. (2001): Pädagogik der Differenz oder differenzierte Pädagogik? Die Kategorie Behinderung als integraler Bestandteil von Bildung. In: Fritzsche, B., Hartmann, J., Schmidt, A. & Tervooren, A. (Hrsg.): Dekonstruktive Pädagogik. Erziehungswissenschaftliche Debatten unter poststrukturalistischen Perspektiven. Wiesbaden, 201-218.
- Wagner-Willi, M. (2018): Schülerinnen und Schüler: Inklusion und Differenz in mehrdimensionaler Perspektive. In: Sturm, T. & Wagner-Willi, M. (Hrsg.): Handbuch schulische Inklusion. Opladen, 315-330.
- Williams, V. (2011): Disability and Discourse. Analysing Inclusive Conversation with People with Intellectual Disabilities. Chichester.
- Wulf, Chr., Althans, B., Blaschke, G., Ferrin, N., Göhlich, M., Jörissen, B., Mattig, R., Nentwig-Gesemann, I., Schinkel, S., Tervooren, A., Wagner-Willi, M. & Zirfas, J. (2007): Lernkulturen im Umbruch. Rituelle Praktiken in Schule, Medien, Familie und Jugend. Wiesbaden.