

Heberle, Kerstin

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

Clausen, Bernd [Hrsg.]; Dreßler, Susanne [Hrsg.]: *Soziale Aspekte des Musiklernens*. Münster; New York : Waxmann 2018, S. 115-130. - (Musikpädagogische Forschung; 39)



Empfohlene Zitierung/ Suggested Citation:

Heberle, Kerstin: Mittendrin und nur dabei? Videographische Perspektiven auf Anerkennungsprozesse im inklusiven Musikunterricht - In: Clausen, Bernd [Hrsg.]; Dreßler, Susanne [Hrsg.]: *Soziale Aspekte des Musiklernens*. Münster; New York : Waxmann 2018, S. 115-130 - URN:

urn:nbn:de:0111-pedocs-207280 - <http://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0111-pedocs-207280>

in Kooperation mit / in cooperation with:



WAXMANN
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
Internet: 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
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 21st 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 berufsbegleitenden 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*

Kerstin Heberle

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

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

Recognition is considered an integral component of the academic discourse regarding inclusive schooling. Adding to the normative perspective on recognition, this article poses the question of how recognitional processes happen and resolve in inclusive musical education settings. Following Balzer & Ricken's (2010) approach of interpreting recognition as an act of addressing, it provides an in-depth analysis of a classroom videography of a 5th-grade secondary school. The corresponding case example of the micro-processes in a group-work situation provides insights into different modes of recognition processes in music lessons as well as exemplifies the methodological approach. Conclusively, the article presents the case-specific results – especially the suggested phenomenon of “pseudo-recognition” – and discusses its relevance for inclusive schooling from the perspective of music education.

Einleitung

Innerhalb der allgegenwärtigen Diskussion um Inklusion und einen inklusiven (Musik-)Unterricht überwiegen bisher insbesondere grundlagentheoretische und normative Beiträge. So werden aus hierarchiekritischer Perspektive, basierend auf Menschenrechts- und Demokratievorstellungen, Ziele eines entsprechenden Unterrichts theoretisch entfaltet (Hinz, 2002; Prengel, 2006; Heinzel & Prengel, 2012) oder bestimmte didaktisch-methodische Strategien als geeignet für inklusive Settings diskutiert (Beutel, 2014; Kullmann, Lütje-Klose & Textor, 2014). Demgegenüber gibt es jedoch nur wenige Studien, die sich inklusivem (Musik-)Unterricht empirisch widmen (Budde, Blasse & Johannsen, 2017).

Gerade Arbeiten einer praxeologischen, ethnographischen Unterrichtsfor- schung (Rabenstein & Reh, 2013; Rabenstein, Reh, Ricken & Idel, 2013) tragen jedoch zu einem differenzierten Einblick in unterrichtliche Prozesse bei. Sie erscheinen zudem in besonderem Maße anschlussfähig für den Ansatz einer „reflexiven Inklusion“ (Budde & Hummrich, 2013), in welchem über eine rein

sonderpädagogische Perspektive hinaus die Identifikation von Mechanismen und Prozessen von Teilhabe und Ausschluss in pädagogischen Kontexten insgesamt gefordert werden¹. Ausgehend von einem Verständnis pädagogischen Handelns als einem „im Kern ambivalenten Anerkennungsgeschehen[]“ (Rabenstein & Reh, 2013, S. 240) beleuchten sie beispielsweise Formate von geöffnetem oder auch individualisiertem Unterricht. Dabei machen sie sichtbar, inwiefern in der Unterrichtssituation durch Prozesse der Adressierung und Re-Adressierung (Balzer & Ricken, 2010) unterschiedliche Positionierungen und Zuständigkeiten von Schülerinnen und Schülern u. a. im Hinblick auf bestimmte Fähig- und Fertigkeiten hervorgebracht werden und inwiefern diese mit unterschiedlichen Gelegenheiten für Bildungsprozesse verbunden sind (Rabenstein & Reh, 2013).

Gerade vor dem Hintergrund, dass dem Fach Musik aus normativer Perspektive ein besonderes Potential für die Initiierung inklusiver Settings attestiert wird, erscheint ein empirischer Blick in die Unterrichtssituation relevant. So gelten Situationen des gemeinsamen Musizierens für alle Teilnehmenden als Möglichkeit, sich als gleichberechtigte Musiker_innen zu erfahren und einen Beitrag zu einem Gesamtklang zu liefern (Schilling-Sandvoß, 2015). Hier erscheint es sinnvoll, einen solchen praxistheoretischen Ansatz aufzugreifen und für die Analyse musikpädagogischer Unterrichtsprozesse fruchtbar zu machen.

Das Projekt DoProfil², aus dem im vorliegenden Beitrag berichtet wird, zielt daher auf die videographische Erschließung von Interaktionsprozessen im Rahmen kooperativer Formate³ bei produktionsorientierten Aufgaben und fragt, wie Schülerinnen und Schüler innerhalb des Gruppenprozesses miteinander umgehen, aufeinander Bezug nehmen und inwiefern die einzelnen Lernenden bei der Entwicklung eines gemeinsamen Produkts beteiligt sind. Dabei begründet sich der Fokus auf entsprechende Formate darin, dass gerade das kooperative Lernen sowie der Bereich des produktionsorientierten musikbezogenen Handelns als

1 Der Ansatz der reflexiven Inklusion, wie ihn Budde und Hummrich (2013) explizit aus erziehungswissenschaftlicher Perspektive formulieren, geht einher mit dem Anspruch, die „exkludierenden Aspekte von Schule und Unterricht, bzw. von pädagogischem Handeln insgesamt, reflexiv zugänglich“ (ebd., o.A.) zu machen. In diesem Sinne seien eine „Engführung auf die eine Kategorie Behinderung zu vermeiden“ (ebd.) und entsprechend einem breiten Verständnis von Inklusion auch andere Kategorien zu beleuchten.

2 Das Projekt ist Teil des Dortmunder Profils für inklusionsorientierte Lehrer/-innenbildung (DoProfil), welches an der Technischen Universität Dortmund im Rahmen der gemeinsamen Qualitätsoffensive Lehrerbildung von Bund und Ländern aus Mitteln des Bundesministeriums für Bildung und Forschung (BMBF) gefördert wird.

3 Dabei wird kooperatives Lernen nicht als didaktische Inszenierung, sondern als „empirisches Phänomen“ (Rabenstein & Reh, 2007, S. 25) gedeutet. Fokussiert werden daher Situationen, „in der die Schüler in Bezug auf eine Aufgabenstellung interagieren“ (Naujok, 2000, S. 12).

besonders geeignet für den Umgang mit heterogenen Gruppen diskutiert werden (z. B. Kullmann, Lütje-Klose & Textor, 2014; Schlothfeld, 2015; Wieneke, 2011).

Im vorliegenden Beitrag wird diesen Fragen exemplarisch durch die Analyse von Videoaufnahmen einer Gruppenarbeit in dem Musikunterricht einer integrativen Klasse⁴ der Jahrgangsstufe 5 begegnet, in der die Schülerinnen und Schüler den Arbeitsauftrag erhalten, gemeinsam eine Choreographie zu einem Stück zu erfinden. Dabei wird im Folgenden zunächst der methodologische Ansatz von Balzer und Ricken (2010) skizziert, daraufhin werden die Ergebnisse der Fallanalyse präsentiert und diese dann im Hinblick auf ihre Bedeutung für einen inklusiven Musikunterricht sowie weitere Forschungsansätze diskutiert.

Anerkennung als Adressierung

Neben einer Deutung von Anerkennung als wechselseitige positive Bestätigung, wie sie beispielsweise in den sozialtheoretischen Arbeiten zu Anerkennungs- und Missachtungsformen von Honneth (1994) erfolgt, erarbeiten Balzer und Ricken (2010) u. a. in Bezug auf die poststrukturalistische Konzeption der Subjektivierung (Butler, 2007) sowie praxistheoretische Ansätze (Schatzki, 1996) ein Verständnis von Anerkennung als *Adressierungsgeschehen*. Ein solches wurde in der letzten Zeit verstärkt als methodologische Rahmung qualitativer bzw. ethnographischer Forschungsarbeiten aufgegriffen (vgl. Rabenstein & Reh, 2013; Reh, Fritzsche, Idel & Rabenstein, 2015; für die Musikpädagogik: Niessen, 2015; Campos, 2015; Honnens, 2016, 2017) und genutzt, um die „Entstehung unterschiedlicher Positionierungen in einer pädagogischen Ordnung zum Vorschein“ (Rabenstein & Reh, 2013, S. 247) zu bringen. Grundlegend ist dabei die Deutung von Anerkennung als ein das Subjekt erst konstituierender Akt (Subjektivierung), in dessen Rahmen sich Individuen zu sich selbst und zu anderen in Beziehung setzen bzw. gesetzt werden und auf diese Weise selbst hervorgebracht werden („soziale Genese des Subjekts“ (Rabenstein & Reh, 2013, S. 245)). Indem sich Anerkennung durch adressierende Sprechakte vollzieht, ist sie als „spezifisches Moment an (Sprech-)Handlungen selbst zu verstehen“ und „als die jeweilige Form, Funktion und auch inhaltliche Gestaltung von Adressierungen und deren impliziter Normativität auszulegen“ (Ricken & Balzer, 2010, S. 73).

4 Die Schule selbst verwendet den Begriff Inklusion. Da in dem Unterricht jedoch zwischen Lernenden mit („Inklusionskinder“) und ohne Förderbedarf unterschieden wird, würde man innerhalb des erziehungswissenschaftlichen Diskurses eher von einem integrativen Setting sprechen. Auf die in der Literatur durchaus problematisierte Dichotomie eines integrativen und inklusiven Schulsystems kann an dieser Stelle nicht weiter eingegangen werden. Für eine vertiefende Diskussion siehe beispielsweise Grosche (2015).

Mit dieser Definition eröffnen sich zugleich Möglichkeiten einer Operationalisierung des Konzepts für den empirischen Zugriff. So gilt es zu rekonstruieren,

„wie und als wer jemand in pädagogischen Praktiken vor wem adressiert wird und zu wem er dadurch von wem und vor wem gemacht wird und wie dieser jemand darauf antwortet und den anderen seinerseits adressiert“ (Balzer & Ricken, 2010, S. 76).

Dies bietet sich in besonderem Maße für eine videographische Rekonstruktion an, da Praktiken der Adressierung in Form von sprachlichen Äußerungen, Ansprachen, körperlichem Tun einer Beobachtung zugänglich sind.

Gleichzeitig wird durchaus angenommen, dass diese Adressierung und Re-Adressierung bzw. auch die damit verbundene Positionierung *als jemand* nicht neutral erfolgen. Stattdessen gilt es, u. a. mittels diskursanalytischer Verfahren

„Adressierungen und Re-Adressierungen in ihren Bezügen auf Ordnungen und Normen der Anerkennbarkeit sowie auf Differenzkategorien, hinsichtlich der sagbaren/nicht-sagbaren Themen, der jeweilig eingenommenen wie zugewiesenen Sprecherpositionen sowie der konkurrierenden Geltungs- und Machtansprüche zu analysieren“ (ebd., S. 75–76).

Während im Rahmen erziehungswissenschaftlicher Arbeiten insbesondere soziale Differenzkategorien wie Geschlecht, soziale Herkunft oder Ethnizität Berücksichtigung finden, verweisen beispielweise die Arbeiten von Honnens (2016, 2017) zu „Sozioästhetische[n] Anerkennungsdynamiken unter Jugendlichen“ auf die Möglichkeit einer spezifisch fachbezogenen Adaption. So rekonstruiert er im Rahmen von Gruppendiskussionen mit türkischsprachigen Jugendlichen zu ihrer Rezeption von Arabesk-Musik einen Zusammenhang von „intersubjektiven Positionierungsdynamiken und musikbezogenen Geschmacksurteilen“ (Honnens, 2016, S. 252). Die Ergebnisse differenzieren u. a. das Feld der transkulturellen Musikpädagogik aus.

Während innerhalb der Erziehungswissenschaft (Idel & Rabenstein, 2016) verstärkt auf videobasierte Methoden oder teilnehmende Beobachtung zurückgegriffen wird, erfolgt die empirische Rekonstruktion von Anerkennung im Kontext inklusiven Musikunterrichts bisher jedoch vor allem in Interviews oder Gruppendiskussionen⁵. Gerade um aber auch Erkenntnisse über den Vollzug von Anerkennungsprozessen im Kontext von Gruppenarbeiten während des Unterrichts zu erhalten, erscheint ein videographischer Zugriff notwendig.

5 Ausnahme bilden hier die Arbeiten Campos (2015, 2016).

Forschungsdesign

Vor dem Hintergrund dieser methodologischen Rahmung ergibt sich für das Projekt folgendes Forschungsdesign: Entsprechend der Annahmen einer Interpretativen Unterrichtsforschung (Krummheuer & Naujok, 1999) wird Musikunterricht als ein von allen Beteiligten gemeinsam hervorgebrachtes Interaktionsgeschehen gedeutet. Um diese Interaktionen einer systematischen Analyse zugänglich zu machen, erfolgt die Datenerhebung mittels der Methode der Videographie (Dinkelaker & Herrle, 2009). Dabei werden ausgewählte Unterrichtsstunden zum Musikerfinden und weitere produktionsorientierte Formate an Schulen, die sich als inklusiv oder integrativ bezeichnen, videographisch dokumentiert. Diese Auswahl begründet sich darin, dass hier in besonderem Maße ein (leistungs-) differenziertes Unterrichtsangebot und damit auch verbundene Prozesse der gruppenbezogenen Zuschreibungen aller Akteure zu erwarten sind. Entsprechend des Ansatzes der reflexiven Inklusion sind diese hinsichtlich zugrunde liegender Differenzlinien sowie intersektionaler Verschränkungen zu befragen. Die Auswahl der Fälle orientiert sich am Vorgehen des Theoretical Samplings (Glaser & Strauss, 1998) und erfolgt somit im Hinblick auf ihre theoretische Relevanz im Forschungsprozess⁶. Bei der Analyse fungieren insbesondere die einzelnen Gruppenarbeiten als Schlüsselszenen und werden, unter Einbezug des didaktischen Settings, besonders fokussiert. Um sie einer sequenziellen Analyse (Dinkelaker & Herrle, 2009) zugänglich zu machen, werden sie transkribiert. Das für diese Auswertungsmethode konstitutive Vorgehen einer turn-by-turn-Analyse wird entsprechend der Rahmung als Aufeinanderfolge von initialer Adressierung sowie daran anschließender Re-Adressierung gedeutet. In der Rekonstruktion wird ein Fokus auf damit verbundene (Selbst-)Positionierungen sowie auf die jeweilige Antizipation gelegt.

„Ich hab’ eine Idee“ – Anerkennung als *Ideengeber*

Das folgende Fallbeispiel gibt einen ersten Einblick in den Vollzug von Anerkennungsprozessen im Musikunterricht und soll gleichzeitig exemplarisch deutlich machen, was das zuvor beschriebene Verständnis von Anerkennung als Adressierungsgeschehen leisten kann. Gefilmt wurden die Gruppenarbeiten im Musikunterricht einer integrativen Klasse der Schulstufe 5 an einem Gymnasium. Zur Vorbereitung einer gemeinsamen Musicalaufführung erhalten die Schülerinnen und Schüler in einer Doppelstunde die Aufgabe, in Gruppen eine Choreographie zu einem Stück zu erfinden. Die im weiteren Verlauf des Beitrags zu analysierende

6 Dabei kann auf das Datenmaterial der musikpädagogischen Forschungsstelle der TU Dortmund, u. a. aus dem Projekt ModusM (Musikunterricht im Modus des Musik Erfindens) zurückgegriffen werden.

Gruppenarbeit ist dabei folgendermaßen in den Verlauf der Stunde eingebettet: Nach einer Plenumsphase, in der die Lehrerin mit den Schülerinnen und Schülern die Kriterien für die Entwicklung einer Choreographie wiederholt, das Stück hinsichtlich seiner Formteile erarbeitet und entsprechende Haltungen der im Stück vorkommenden Charaktere einnimmt, folgt eine kurze Phase der Einzelarbeit, in der alle Schülerinnen und Schüler zunächst eigene Ideen für die Choreographie finden und auf einem zuvor ausgeteilten Arbeitsblatt notieren. Es folgt die Gruppenarbeit. Zum Ende der Stunde präsentieren alle Schülerinnen und Schüler ihre Ergebnisse im Plenum und reflektieren diese gemeinsam anhand eines ebenfalls zuvor ausgeteilten Feedbackbogens. In dem Unterrichtsangebot lassen sich dabei bereits einzelne Methoden und didaktische Strategien finden, die als relevante Merkmale eines differenzierten und kooperativen Unterrichts diskutiert werden. So differenziert die Lehrkraft bezüglich des Umfangs der Arbeitsmenge, indem einzelne Lernende lediglich das Standbild, andere Standbild und Intro bzw. Standbild und Strophe erarbeiten sollen. Dazu gibt es zwei unterschiedliche Arbeitsblätter. Die Videoaufnahmen zeigen zudem, dass die Schülerin Bahira⁷ zu Beginn der Einzelarbeit von der Lehrerin mündlich einen deutlich reduzierten Arbeitsauftrag erhält und lediglich die Ausgangsposition der Gruppe zu Beginn der Choreographie entwerfen soll. Auch ist den Schülerinnen und Schülern freigestellt, ob sie als Darstellungsform für ihre Ideen einen Text oder ein Bild wählen möchten. Um die Zusammenarbeit innerhalb der Gruppe zu organisieren, teilt die Lehrkraft zudem Rollenkarten aus, mit denen die Schülerinnen und Schüler selbst festlegen können, wer innerhalb der Gruppe die Lautstärke, die Zeit und die Aufgaben im Blick behält sowie das Gespräch moderiert.

(Re-)Adressierung als Ideengeber

Den konkreten Arbeitsauftrag für die Einzel- und Gruppenarbeit können die Lernenden einerseits dem Arbeitsblatt entnehmen: „Plane eine Choreographie für das Intro und notiere deine Ideen“⁸. Zudem formuliert die Lehrerin in der Situation gegenüber den Kindern noch einmal mündlich: „Zehn Minuten für diese Einzelarbeit. Und dann trifft ihr euch wieder in euren Gruppen auf den Plätzen, auf denen ihr vorher auch wart. Ihr tauscht eure Ideen aus (...) Und dann macht ihr die Choreo.“ Auffällig ist, dass die Lehrkraft in beiden Varianten den Begriff der *Idee* wählt. Bei einem Verständnis von einer Idee als gedanklichen Entwurf zu einem Kunstwerk, erscheint der Arbeitsschritt als wesentliche Teilaufgabe der musikbezogenen Aufgabe. Entsprechend der methodologischen Rahmung der Analyse kann dieser Arbeitsauftrag zudem als Akt der Adressierung gedeutet

⁷ Die Namen der Schülerinnen wurden anonymisiert.

⁸ Für die andere Gruppe lautet die Formulierung des Arbeitsauftrags dementsprechend: „Plane eine Choreographie für die Strophe und notiere deine Ideen.“

werden: Die Klasse wird von der Lehrkraft somit im Unterricht als potentieller *Ideenfinder* und *Ideengeber* anerkannt. Indem die Schülerinnen und Schüler in den Gruppen wiederum in den anschließenden Gruppenarbeiten aufgabenkonform handeln und ihre Ideen auf unterschiedliche Weise einbringen („Also ich hatte als Idee, dass wir erstmal, naja, halt im Dreieck stehen“, „Also ich hab auch ne Idee, also das geht so“), bestätigen sie diese Adressierung und positionieren sich gleichermaßen wiederum als jemand, der Ideen entwickeln kann und diese auch einbringen möchte.⁹

Während hier als Adressat zunächst die Klasse als homogene Gruppe beleuchtet wird, erscheint es jedoch im besonderen Maße interessant, welche Prozesse der (Re-)Adressierung sich innerhalb der einzelnen Gruppenarbeiten vollziehen und inwiefern sich die Schülerinnen und Schüler im Verlauf der Gruppenarbeit untereinander als Ideengeber anerkennen. Der zuvor eröffnete analytische Ansatz zur Rekonstruktion von Anerkennungsprozessen kann auf diese Weise fachdidaktisch spezifiziert werden. Leitend für die Rekonstruktion der folgenden Videoszenen ist somit die Frage, *wie und inwiefern die Lernenden von und vor wem als Ideengeber adressiert werden und wie sie wiederum darauf antworten und ihrerseits die anderen adressieren?*

Modi der Anerkennung im Gruppenprozess

In der ausgewählten Gruppenarbeit arbeiten die vier Schülerinnen Bahira, Sinja, Annika und Mara zusammen. Um den Blick vor allem auch darauf zu lenken, wie die zuvor in Einzelarbeit individuell entwickelten Ideen nun Eingang in den kollektiven Arbeitsprozess finden und ggf. Aushandlung erfahren, werden mit dem *Beginn ihrer Gruppenarbeit* (1) sowie mit einer *Diskussion nach dem ersten Ausprobieren ihrer ersten Idee* (2) zwei Situationen am Anfang des gemeinsamen Arbeitsprozesses beleuchtet.¹⁰

Situation 1: Beginn der Gruppenphase

Zu Beginn der Szene zeigt die Kamera, wie die vier Schülerinnen gemeinsam zu dem ihnen zugewiesenen Platz im Raum gehen und sich einander gegenüber im

9 Die Interpretation erfolgt fragestellengeleitet. Gleichermäßen ließe sich hier ebenfalls eine Positionierung der Schülerinnen und Schüler als arbeitswillig etc. identifizieren.

10 Grundsätzlich lässt sich hinsichtlich der Frage von Adressierung und Re-Adressierung im Kontext einer Choreographie auch durchaus die körperliche Zuwendung der Schülerinnen zueinander und beispielsweise Momente der Imitation in der gemeinsamen Bewegungsgestaltung vermutlich bedeutsam sind. Da in der Aufgabenstellung der verbale Austausch über die Ideen jedoch angelegt wurde, wird die Rekonstruktion im Folgenden auf die Ebene der Sprechakte reduziert.

Kreis auf den Boden setzen. Schnell entscheiden sie, wer welche Rollenkarte erhalten soll („Ich bin dann einfach das hier“) und beginnen mit der Aufgabe.

1	Mara:	Darf ich (.) soll ich anfangen? ¹¹
2	Sinja:	Okay, aber ich würde ganz-
3	Annika:	Aber, äh, wer, wer ist denn jetzt B ¹² ? Äh, wer ist A? Weil, die haben sich ja fürs
4	Sinja:	[ich bin
5	Annika:	Intro, ich bin A.
6	Sinja:	Ich bin B.
7	Mara:	Also, ich bin auch ähm (.) A.
8	Annika:	Ok, dann (.) fang du mal an.
9	Mara:	Also ich hatte als Idee, dass wir erstmal, hm (.) naja halt im Dreieck stehen.
10		Mitte. Ja. Erstmal im Dreieck stehen und dann ist es ja ein bisschen schwierig,
11		dass man – dann wollte ich halt in zwei Reihen gehen, aber das ist ja ein biss-
12		chen schwierig. Und dann hatte ich die Idee, dass man äh also, dass die vor-
13		dersten äh drei oder so mh äh ein Stück nach hinten kommen können und ähm,
14		ja. Also, also können wir das einmal dann ausprobieren und mal gucken, ob's
15	Annika:	[Ja, lass das mal
16		machen.
17	Mara:	dann klappt?
18	((Annika und Mara stehen auf, Sinja und Bahira folgen)).	
19	Sinja:	Also wie, hä?

Bereits mit Beginn der Interaktion lässt sich beobachten, dass die vorherige Arbeitsteilung der Lehrkraft für die Schülerinnen und Schüler von Bedeutung zu sein scheint. So klären sie, initiiert durch Annika, zunächst, wer eine Choreographie für das Intro und wer eine Choreographie für die Strophe erarbeitet hat. Dabei deutet Annika bereits an, dass sie die Zuständigkeit für das Intro – entsprechend der Aufgabenstellung – bei den Kindern der Gruppe A sieht („Wer ist A? Weil, die haben sich ja für's Intro“ (Z. 3–5)).

Auch um den analytischen Zugang exemplarisch zu beschreiben, soll das oben skizzierte Muster der Adressierung und Re-Adressierung auf diese Sequenzen angewendet und die jeweilige Interpretation in seiner sequenziellen Abfolge dargestellt werden:

11 Zugunsten der Lesbarkeit orientiert sich die Darstellung der Interaktionssequenzen in dem Beitrag an den Transkriptionsregeln nach Langer (2010).

12 Die Schülerinnen und Schüler mit Arbeitsblatt A erfinden eine Choreographie für das Intro, Schülerinnen und Schüler mit Arbeitsblatt B erfinden eine Choreographie für die Strophe.

- *„Ok, dann, fang du mal an“* (Z. 8):

Wie zu beobachten ist, gibt Annika den ersten Impuls für die Erarbeitung einer gemeinsamen Choreographie. Erneut kann ihrem Interaktionsbeitrag dabei eine den Arbeitsprozess strukturierende Funktion zugesprochen werden. So beginnt sie nicht damit, der Gruppe ihre eigenen Überlegungen mitzuteilen. Stattdessen fordert sie Mara auf ihre Idee zu nennen, nachdem diese bereits zuvor geäußert hat, dass sie beginnen möchte. Sie adressiert somit Mara als Ideengeberin. Auf Sinja, die einen Einwand andeutet, nimmt sie hingegen nicht Bezug. Gleichzeitig spricht sie sich selbst die Position zu, den Gruppenprozess der Gruppe zu steuern. Dies ist besonders interessant, weil sie nicht diejenige Schülerin ist, die die Rolle der Moderatorin über die Rollenkarten zugewiesen bekommen hat.

Entsprechend der sequenzanalytischen Logik gilt es nun, den auf diesen Turn folgenden nächsten Turn in die Analyse mit einzubeziehen und diesen wiederum als Re-Adressierung zu deuten:

- *„Also ich hatte als Idee, dass wir (...). Also können wir das einmal dann ausprobieren?“* (Z. 9–14):

Auch hier sind wieder zwei Ebenen relevant. Indem sie direkt dem Appell von Annika Folge leistet, sie anschließend sogar erneut fragt, ob ihre Idee von der Gruppe ausprobiert werden kann, adressiert Mara Annika als jemanden, der den Arbeitsprozess steuert und bestätigt somit ihre Positionierung. Indem sie die Idee zudem direkt beschreibt, bestätigt sie in der Re-Adressierung die Adressierung von Annika und positioniert sich selbst ebenfalls als Ideengeberin. Bereits in der Aufeinanderfolge dieser beiden Sequenzelemente deuten sich Positionierungen als Ideengeber an sowie als jemand, der den Prozess der Ideenfindung inhaltlich strukturiert. Beide bestärken sich in dem kurzen Interaktionsausschnitt in diesen Rollen zudem gegenseitig. Bestätigt wird dieses Muster weiterhin in der anschließenden Evaluation von Annika *„ja, lass das mal machen“* (Z. 15–16).

Wenn auch in leicht unterschiedlicher Funktion als Ideengeberin sowie Strukturgeberin erkennen sich Annika und Mara in der kurzen Sequenz gegenseitig als bedeutsam für den Prozess der Ideenfindung an. Sinja und Bahira werden in der Anfangssequenz nicht als Ideengeber adressiert und bleiben hier außen vor.

Situation 2: Diskussion nach dem ersten Ausprobieren der Choreographie

Die Schülerinnen probieren zunächst erste Schritte ohne Musik aus, die auch hier insbesondere von Annika und Mara vorgeschlagen werden. Nachdem die Schülerinnen diese dann erstmalig zur Musik ausprobieren konnten, setzen sie sich wieder im Kreis zusammen und diskutieren ihren ersten Versuch.

1 2	Annika:	Ähm am Anfang aber wie (.) ähm, an welcher Stelle sollen wir das denn machen?
3	Sinja:	Also ich hab auch ne Idee, also das geht so ()
4	Mara:	[Ja im Zwischenspiel.
5 6	Annika:	Also entweder machen wir das so, dass wir am Anfang, wir stehen dann eben so ((verschränkt die Arme)) und (.) ähm
7 8	Mara:	[Eigentlich können wir, wir auch so stehen. ((stützt die Arme auf die Hüften))
9 10 11 12	Annika:	Jaja, und dann, ist ja egal eigentlich. Und dann, wenn die Musik anfängt, dann machen wir direkt das, weil sonst lohnt sich das nicht ((macht mit den Armen eine wellenartige Bewegung abwechselnd nach links und rechts)) Wisst ihr? Also erst stehen wir so ((verschränkt die Arme))
13	Mara:	Ja und wie viele Sekunden?
14	Annika:	Und dann fängt, ja keine Ahnung, dann wenn die Musik anfängt,
15	Sinja:	[Zehn, zwan- zehn bis
16 17 18	Annika:	drehen wir uns so'n bisschen nach vorne und dann machen wir sowas hier ((macht mit den Armen eine wellenartige Bewegung abwechselnd nach links und rechts))
19	Sinja:	Aber, nein, nein. Wir könnten ja, ja, ja. Das ist gut aber-
20	Annika:	Nein, nein, ja, ja, ja ((lacht))
21 22 23	Sinja:	((lacht)) Doch das ist ne gute Idee. Aber was ich noch hatte- also ja wir können ja also, ich weiß nicht, ich weiß nicht, ob das so (.) gut ist, wenn wir so im Dreieck stehen, weil ich dachte ()
24	Mara:	[Bahira? Hast du eine Idee?
25	Bahira:	((schüttelt den Kopf))
26	Sinja:	Ähm, ich hab ne Idee, also, dass wir ja-
27 28 29	Annika:	Hast du nix aufgeschrieben? ((öffnet den Schnellhefter vor Bahira, diese hält ihn daraufhin Annika so hin, dass diese hineinschauen und das von ihr gezeichnete Dreieck sehen kann))
30	Annika:	Ach so.
31	Sinja:	Aber hat-
32 33 34 35	Annika:	Also meintest du dann, dass wir erst im Dreieck stehen und dann in einer Linie so (.) ((streckt die Arme nach rechts und links aus)) oder so hintereinander? ((hält die eine Hand vor der Brust und streckt die andere Hand nach vorne aus))
36	Bahira:	((zuckt mit den Schultern))

37 38 39	Sinja:	Also, ich dachte, wir können ja ähm so stehen ne? ((zeichnet mit dem Finger eine imaginäre Linie auf den Boden)) Und wo die Spitze ist, der zeigt dann auch das Laptop. Zum Beispiel Mara ist jetzt da, (.) also wir stehen ja so und der
40 41	Annika:	[Du warst für die, du warst für die Strophen, ne?
42 43	Mara:	Kurz mal, ganz kurz, die Anderen hatten ja gesagt, die, ohh, ich hab voll die gute Idee.

Die in den Szenen zu beobachtenden Prozesse der (Re-)Adressierung konnten dabei als verschiedene Modi der Anerkennung gedeutet werden, mit denen wiederum unterschiedliche Positionen bezüglich der Teilhabe an der Entwicklung der Choreographie einhergehen:

Erneut sind es Annika und Mara, die auf die Idee der jeweils anderen Bezug nehmen, Varianten und Alternativen finden und sich somit *wechselseitig als Ideengeberin anerkennen*.

Deutlich tritt in der Szene jedoch nun auch der vergebliche Versuch von Sinja hervor, sich ebenfalls einzubringen und ihre Ideen zu äußern. In der kurzen Sequenz lässt sich beobachten, dass sie sechsmal ansetzt, einmal nur mit der Andeutung eines Einwands („Aber hat“ (Z. 31)), mehrfach auch mit dem expliziten Hinweis auf ihre eigene Idee („Also ich hab auch ne Idee“ (Z. 3), „ich hab ne Idee, also, dass wir“ (Z. 26), „Also, ich dachte, wir können ja so stehen“ (Z. 37)). Entweder reagieren die anderen Mitglieder jedoch überhaupt nicht auf sie, es erfolgt nur eine kurze einordnende Frage bezüglich ihres Arbeitsauftrags oder es wird lediglich auf ihre Ausdrucksweise Bezug genommen. An einer Stelle richtet sich Annika sogar, während Sinja gerade ansetzt und ihre Ideen beschreiben möchte, an Bahira und erkundigt sich nach ihrer Idee. Obwohl Sinja somit sichtbar Ideen zur Entwicklung des Intros beitragen möchte, lässt sich beobachten, dass die anderen beiden Schülerinnen auf ihre Vorschläge inhaltlich keinen Bezug nehmen.

Die Beobachtungen geben somit einen Hinweis, welche Bedeutung ein arbeitsteiliger Auftrag für die Frage nach der Beteiligung am Aushandlungsprozess haben kann. Wie u. a. Annikas Frage „du warst für die Strophe, ne?“ (Z. 40–41) andeutet, scheint die Zuordnung zu Intro und Refrain auch im Verlauf der Gruppenarbeit Bestand zu haben. Dass sich Sinja nicht einmal mit einzelnen Beiträgen an der Diskussion beteiligen kann, verweist darauf, wie rigoros diese Zuständigkeit ausgelegt wird. So wird Sinja in der Situation als jemand anerkannt, der *nicht berechtigt ist, seine Ideen einzubringen*.

Demgegenüber erscheint die Adressierung von Bahira besonders interessant, die in der Situation erstmalig angesprochen und explizit nach ihrer Idee befragt wird („Bahira? Hast du eine Idee?“ (Z. 24)). Diese Adressierung legt zunächst die Interpretation einer Anerkennung als potentielle Ideengeberin nahe. Der interaktionale Kontext eröffnet jedoch eine andere Interpretation. So ist zunächst auffällig, dass sie angesprochen wird, obwohl sie sich ebenfalls nicht

der Gruppe A zugeordnet hat. Bemerkenswert ist zudem, dass sie im Gegensatz zu den anderen Schülerinnen die einzige ist, die ihre Idee nicht selbst einbringt, sondern von den Schülerinnen zu ihrer Idee befragt wird. Obwohl sie daraufhin den Kopf schüttelt, haken die Schülerinnen jedoch nach, fragen – mit indirektem Verweis auf die vorherige Phase der Einzelarbeit – ob sie nichts aufgeschrieben habe, greifen sogar ungefragt nach ihrem Heft, um einen Blick auf ihr Ergebnis werfen zu können. Die Vehemenz, mit der insbesondere Annika und Mara auf die Sichtbarmachung von Bahiras Idee beharren, lässt zunächst auf ein gesteigertes Interesse an ihrer Idee schließen. Umso überraschender ist es, dass die Schülerinnen jedoch nach dem kurzen Versuch ihre Zeichnung zu deuten nicht weiter auf sie eingehen.

Dies legt die Schlussfolgerung nahe, dass in der Szene das Interesse der Schülerinnen nicht auf ihre konkrete Idee für die Choreographie gerichtet ist, sondern darauf, dass sie ihre Idee überhaupt äußert. Die Frage nach ihrer Idee legt zwar zunächst eine Anerkennung als Ideengeberin nahe. Wie die sequenzielle Analyse zeigt, erscheint diese Adressierung jedoch lediglich *formal*, d. h. nur in der äußeren Form einer als Anerkennung zu deutenden Adressierung entsprechend. Innerhalb der Sequenz wird sie von den anderen Schülerinnen ebenfalls *nicht als Ideengeberin anerkannt*.

Als bedeutsam erscheint eine solche formale Adressierung im Kontext *inkluisiven* Unterrichts vor allem dann, wenn es sich bei ihr um eine eingeübte Verhaltensweise handeln würde. Eine solche Lesart der Situation ergibt sich, wenn man über die Ergebnisse der videographischen Rekonstruktion hinaus weitere Kontextinformationen in die Interpretation mit einbezieht. Es handelt sich bei Bahira um eine Schülerin, der ein sonderpädagogischer Förderbedarf zugesprochen wurde und die entsprechend dem Konzept der Schule auch gegenüber ihren Mitschülerinnen und Mitschülern als Schülerin mit besonderen Bedürfnissen inszeniert wird. So erfolgt in der Klasse eine spezifische Gruppenzusammensetzung, in der stets eine Lernende oder ein Lernender mit Förderbedarf einer Gruppe zugewiesen wird. Auch werden die anderen Schülerinnen und Schüler angehalten, den Kindern mit Förderbedarf als sogenannte „Buddies“ unterstützend zur Seite zu stehen. Möglicherweise werden die Schülerinnen und Schüler der Klasse in diesem Zusammenhang dazu aufgefordert, sie regelmäßig explizit mit einzubeziehen. Die einmalige Ansprache kann dann als Konsequenz eines grundsätzlichen Bemühens interpretiert werden, die normative Vorgabe inklusiven Unterrichts zu erfüllen und die Schülerinnen und Schüler mit attestiertem Förderbedarf positive Wertschätzung erfahren zu lassen. In diesem Fall erfolgt der Einbezug dann jedoch (noch) nicht aufgrund einer persönlichen Haltung, sondern stellt lediglich ein eingeübtes Ritual dar. Auf diese Weise eröffnet die

Fallanalyse die Frage nach einer möglicherweise etablierten Praxis der Pseudo-Anerkennung im Kontext *inklusive* Settings^{13,14}.

Mittendrin und nur dabei?

Im Hinblick auf das zuvor erläuterte Potential von Situationen des gemeinsamen musikbezogenen Handelns für einen inklusiven Unterricht trägt das Fallbeispiel zu einer differenzierten Bewertung solcher Situationen bei: Betrachtet man die abschließende Präsentation zum Ende der Stunde, so lässt sich beobachten, dass alle vier Schülerinnen am Tanz beteiligt sind und mehr oder weniger synchron einer vorgegebenen Choreographie folgen. Gerade über Bahira äußert sich die Lehrerin in einem anschließenden Gespräch positiv und stellt fest, dass sie gut klargekommen ist und „ja gut mitgetanzt“ habe. Bezieht man jedoch die Ergebnisse der Interaktionsanalysen mit ein, so gilt es zu bedenken, dass sie keinen Anteil an der Entwicklung der Choreographie hatte und sich lediglich die Ideen von Annika und Mara im Produkt abbilden. Deutlich wird auf diese Weise, dass man in entsprechenden Formaten hinsichtlich der Frage nach Teilhabe durchaus zwischen der Teilhabe an der Präsentation des Produkts und der Teilhabe an der Entwicklung des Produkts, also am Prozess, unterscheiden muss. Vor dem Hintergrund, dass für kompositionspädagogische Arbeit angenommen wird, dass der „kompositorische Prozess mindestens so wichtig wie das aus ihm resultierende Produkt ist“ (Lessing, 2011), Lehrende jedoch während des Unterrichts oftmals wenig Einblick in die entsprechenden Gruppenarbeiten erhalten und der Eindruck des Produkts möglicherweise die Wahrnehmung des Prozesses übersteigt, erscheinen die Analysen als wichtige Reflexionsfolie.

13 Die Konzeptualisierung als *Pseudo-Anerkennung* erfolgt im Rahmen des Beitrags deskriptiv. Sie impliziert keine grundsätzliche Kritik an der Einübung von entsprechenden Ritualen, welche möglicherweise gerade auch aus pädagogischer Perspektive Anlass und Ausgangspunkt für die Entwicklung von Haltungen sein können (vgl. z. B. Bem, 1972), sondern soll lediglich zur Reflexion von entsprechenden Praktiken in diesem Spannungsverhältnis anregen.

14 Brisant erscheint die Situation in der weiteren möglichen Lesart, dass Sinja die ritualisierte Ansprache von Bahira bewusst nutzt, um Sinja in der Situation zu unterbrechen. Beobachtbar ist in der Situation jedoch nur, dass ihr Einbezug Sinja unterbricht und ihre Idee somit überlagert wird, mit der Konsequenz, dass sie nicht weiter beachtet wird. Ob die Schülerin dies bewusst als Abwehr inszeniert, kann über den videographischen Zugriff jedoch nicht geklärt werden und muss offenbleiben.

Diskussion und Fazit

Mit dem Ziel einer fachdidaktischen Perspektive beleuchtet der Beitrag aus praxeologischer Perspektive, inwiefern sich Schülerinnen und Schüler im Kontext produktionsorientierter, kooperativer Settings als *Ideengeber* anerkennen. Dabei gilt es zu berücksichtigen, dass innerhalb der empirischen Rekonstruktion die Komplexität unterrichtlicher Anerkennungsprozesse durch diesen analytischen Fokus bewusst reduziert wird. Die Analysen lassen demnach keine Schlussfolgerungen über vollzogene Lern- und Bildungsprozesse zu oder verweisen auf eine Anerkennung im Sinne einer positiven Bestätigung des Gegenübers auf der Beziehungsebene.

Anschließend an den Ansatz der reflexiven Inklusion ist dabei ein besonderes Augenmerk auf Prozesse der In- und Exklusion zu richten. Unter der normativen Zielperspektive, allen Schülerinnen und Schülern eine inhaltliche Beteiligung an der Aushandlung von Ideen zu ermöglichen, verweist das Fallbeispiel zuallererst auf die Komplexität unterrichtlicher Prozesse. Die dabei rekonstruierten unterschiedlichen Modi der Anerkennung sowie die damit verbundene Beobachtung, dass sowohl Bahira als auch Sinja keinen Anteil an der Entwicklung der Choreographie haben, eröffnen vor allem die Frage nach relevanten Bedingungen und vor allem auch musikbezogenen Vorerfahrungen jenseits der Kategorie des sonderpädagogischen Förderbedarfs. Zudem machen die Analysen deutlich, welche Auswirkungen bereits eine arbeitsteilige Aufgabenstellung auf die Gestaltung des Gruppenprozesses haben kann. Gerade hinsichtlich des Anspruchs der fachlichen Förderung wird die Herausforderung der Musikdidaktik deutlich, Möglichkeiten der Differenzierung zu finden, die über die reine Reduktion des Aufgabenumfangs hinausgehen. Notwendig erscheinen vor diesem Hintergrund weitere Einblicke in unterrichtliche Interaktionen um vertiefende Kenntnisse über Anerkennungsprozesse (als *Ideengeber*) zu erlangen.

Literatur

- Balzer, N. & Ricken, N. (2010). Anerkennung als pädagogisches Problem. Markierungen im erziehungswissenschaftlichen Diskurs. In A. Schäfer & C. Thompson (Hrsg.), *Anerkennung* (S. 35–87). Paderborn: Schöningh.
- Bem, D. J. (1972). Self-perception theory. In L. Berkowitz (Hrsg.), *Advances in experimental social psychology* (S. 1–62). New York: Academic Press.
- Beutel, S.-I. (2014). Mitwirken können – Anerkennung erfahren. Partizipation als Aufgabe der Schule. *Pädagogik-Leben*, 1, 7–10.
- Budde, J., Blasse, N. & Johannsen, S. (2017, Januar). Praxistheoretische Inklusionsforschung im Schulunterricht. *Zeitschrift Für Inklusion*, (4). <https://www.inklusion-online.net/index.php/inklusion-online/article/view/358> [12.12.2017].

- Budde, J. & Hummrich, M. (2013). Reflexive Inklusion. *Zeitschrift für Inklusion*, 8(4). <http://www.inklusion-online.net/index.php/inklusion-online/article/view/193/199> [20.05.2016].
- Butler, J. (2007). *Kritik der ethischen Gewalt. Adorno-Vorlesungen 2002*. Frankfurt a. M.: Suhrkamp.
- Campos, S. (2015). Subjekte der Praxis – Praxis der Subjekte. Subjektivierung als Perspektive musikpädagogischer Unterrichtsforschung. In A. Niessen, J. Knigge (Hrsg.), *Theoretische Rahmung und Theoriebildung in der musikpädagogischen Forschung* (Musikpädagogische Forschung, Bd. 36) (S. 111–123). Münster: Waxmann.
- Campos, S. (2016). Risiken und Nebenwirkungen musikalischer Praxen. *Diskussion Musikpädagogik*, (72), 17–20.
- Dinkelaker, J. & Herrle, M. (2009). *Erziehungswissenschaftliche Videographie. Eine Einführung*. Wiesbaden: VS Verlag.
- Glaser, B. G. & Strauss, A. L. (1998). *Grounded Theory. Strategien qualitativer Forschung*. Bern: Huber.
- Grosche, M. (2015). Was ist Inklusion? Ein Diskussions- und Positionsartikel zur Definition von Inklusion aus Sicht der empirischen Bildungsforschung. In P. Kuhl, P. Stanat, B. Lütje-Klose, C. Gresch, H. A. Pant & M. Prenzel (Hrsg.), *Inklusion von Schülerinnen und Schülern mit sonderpädagogischem Förderbedarf in Schuleistungserhebungen* (S. 17–39). Wiesbaden: VS Verlag.
- Heinzel, F. & Prengel, A. (2012). Heterogenität als Grundbegriff inklusiver Pädagogik. *Zeitschrift für Inklusion*, 3. <https://www.inklusion-online.net/index.php/inklusion-online/article/view/39> [27.12.2017].
- Hinz, A. (2002). Von der Integration zur Inklusion – terminologisches Spiel oder konzeptionelle Weiterentwicklung? *Zeitschrift für Heilpädagogik*, 53(9), 354–361.
- Honnens, J. (2016). Eine musikpädagogische Fremdbestimmung von Unterricht: Sozio-ästhetische Anerkennungsdynamiken unter Jugendlichen. In J. Knigge & A. Niessen (Hrsg.), *Musikpädagogik und Erziehungswissenschaft* (Musikpädagogische Forschung, Bd. 37) (S. 249–264). Münster: Waxmann.
- Honnens, J. (2017). *Sozioästhetische Anerkennung. Eine qualitativ-empirische Untersuchung der arabesk-Rezeption von Jugendlichen als Basis für die Entwicklung einer situativen Perspektive auf Musikunterricht*. Münster: Waxmann.
- Honneth, A. (1994). *Kampf um Anerkennung. Zur moralischen Grammatik sozialer Konflikte*. Frankfurt a. M.: Suhrkamp.
- Idel, T.-S. & Rabenstein, K. (2016). Leistung als soziale Konstruktion: Was müssen Schüler/-innen wissen und können, um im heterogenitätssensiblen individualisierenden Unterricht Anerkennung zu finden? In S. Doff (Hrsg.), *Heterogenität im Fremdsprachenunterricht* (S. 9–19). Tübingen: Narr Francke Attempto.
- Kullmann, H., Lütje-Klose, B. & Textor, A. (2014). Allgemeine Didaktik, integrative Didaktik und Inklusion – Leitlinien für eine inklusive Didaktik. In B. Amrhein & M. Dziak-Mahler (Hrsg.), *LehrerInnenbildung gestalten: Fachdidaktik inklusive* (S. 89–107). Zentrum für Lehrerbildung Universität zu Köln.
- Krummheuer, G. & Naujok, N. (1999). *Grundlagen und Beispiele Interpretativer Unterrichtsforschung*. Opladen: Leske & Budrich.
- Langer, A. (2010). Transkribieren – Grundlagen und Regeln. In B. Frieberthäuser, A. Langer & A. Prengel (Hrsg.), *Handbuch Qualitative Forschungsmethoden in der Erziehungswissenschaft* (S. 515–528). München: Juventa.

- Lessing, W. (2011). Kinderkomposition im Spannungsfeld von Prozess- und Produktorientierung. In P. Vandr  & B. Lang (Hrsg.), *Komponieren mit Schülern. Konzepte, Förderung, Ausbildung* (S. 15–22). Regensburg: ConBrio.
- Naujok, N. (2000). *Sch lerkooperationen im Rahmen von Wochenplanunterricht. Analyse von Unterrichtsausschnitten aus der Grundschule*. Weinheim: Deutscher Studien Verlag.
- Niessen, A. (2015). Musikpädagogische Perspektiven auf Heterogenität und die Ambivalenz der Anerkennung. Ergebnisse einer qualitativen Interviewstudie mit Lehrenden des Programms ‚Jedem Kind ein Instrument‘. *Zeitschrift für interpretative Schul- und Unterrichtsforschung* (ZISU), 4, 106–118.
- Prenzel, A. (2006). *Pädagogik der Vielfalt. Verschiedenheit und Gleichberechtigung in Interkultureller, Feministischer und integrativer Pädagogik* (3. Auflage). Wiesbaden: Springer.
- Rabenstein, K. & Reh, S. (2007). Kooperative und selbstst ndigkeitsf rdernde Arbeitsformen im Unterricht. Forschungen und Diskurse. In K. Rabenstein & S. Reh (Hrsg.), *Kooperatives und selbstständiges Arbeiten von Schülern. Zur Qualitätsentwicklung von Unterricht*. Wiesbaden: SV Verlag.
- Rabenstein, K. & Reh, S. (2013). Von „Kreativen“, „Langsamen“ und „Hilfsbedürftigen“. Zur Untersuchung von Subjektpositionen im geöffneten Grundschulunterricht. In F. Dietrich et al. (Hrsg.), *Bildungsgerechtigkeit jenseits von Chancengleichheit* (S. 239–257). Wiesbaden: Springer.
- Rabenstein, K., Reh, S., Ricken, N. & Idel, T.-S. (2013). Ethnographie pädagogischer Differenzordnungen. Methodologische Probleme einer ethnographischen Erforschung der sozial selektiven Herstellung von Schulerfolg im Unterricht. *Zeitschrift für Pädagogik*, 59(3), 668–689.
- Reh, S., Fritzsche, B., Idel, T.-S. & Rabenstein, K. (Hrsg.) (2015). *Lernkulturen. Rekonstruktion pädagogischer Praktiken an Ganztagschulen*. Wiesbaden: Springer.
- Schatzki, T. R. (1996). *Social Practices. A Wittgensteinian Approach to Human Activity and the Social*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Schilling-Sandvoß, K. (2015). Pädagogische und didaktische Aspekte musikbezogenen Lernens und ihre Bedeutung für Prozesse inklusiver Bildung in der Grundschule. In D. Bl mer et al. (Hrsg.), *Perspektiven auf inklusive Bildung. Gemeinsam anders lehren und lernen* (S. 210–215). Wiesbaden: Springer.
- Schlothfeld, M. (2015). *Komponieren im Unterricht*. Hildesheim [u. a.]: Olms.
- Wieneke, J. (2011). Musik vermitteln in Kompositionsprojekten. Eine qualitative Untersuchung schulischer Projektarbeit. In B. Clausen (Hrsg.), *Vergleich in der musikpädagogischen Forschung* (S. 261–294). Essen: Die Blaue Eule.

Kerstin Heberle
Institut für Musik und Musikwissenschaft
TU Dortmund
Emil-Figge-Straße 50
44227 Dortmund
kerstin.heberle@tu-dortmund.de