

Henning, Ina

Inklusive Musiklehrer*innenbildung im Zeichen gesellschaftlicher Verantwortung – Fragestellungen zu Kultursensibilität anhand einer Portfolioanalyse zu jüdischem Kulturerbe

Bosse, Ingo [Hrsg.]; Müller, Kathrin [Hrsg.]; Nussbaumer, Daniela [Hrsg.]: Internationale und demokratische Perspektiven auf Inklusion und Chancengerechtigkeit. Bad Heilbrunn : Verlag Julius Klinkhardt 2024, S. 261-267



Quellenangabe/ Reference:

Henning, Ina: Inklusive Musiklehrer*innenbildung im Zeichen gesellschaftlicher Verantwortung – Fragestellungen zu Kultursensibilität anhand einer Portfolioanalyse zu jüdischem Kulturerbe - In: Bosse, Ingo [Hrsg.]; Müller, Kathrin [Hrsg.]; Nussbaumer, Daniela [Hrsg.]: Internationale und demokratische Perspektiven auf Inklusion und Chancengerechtigkeit. Bad Heilbrunn : Verlag Julius Klinkhardt 2024, S. 261-267 - URN: urn:nbn:de:0111-pedocs-297633 - DOI: 10.25656/01:29763; 10.35468/6072-29

<https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0111-pedocs-297633>

<https://doi.org/10.25656/01:29763>

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-nd/4.0/deed.de> - Sie dürfen das Werk bzw. den Inhalt unter folgenden Bedingungen vervielfältigen, verbreiten und öffentlich zugänglich machen: Sie müssen den Namen des Autors/Rechteinhabers in der von ihm festgelegten Weise nennen. Dieses Werk bzw. dieser Inhalt darf nicht für kommerzielle Zwecke verwendet werden und es darf nicht bearbeitet, abgewandelt oder in anderer Weise verändert werden.

Mit der Verwendung dieses Dokuments erkennen Sie die Nutzungsbedingungen an.

Terms of use

This document is published under following Creative Commons-License: <http://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/4.0/deed.en> - You may copy, distribute and transmit, adapt or exhibit the work in the public 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 or its contents. You are not allowed to alter, transform, or change this work in any other way.

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

Mitglied der


Leibniz-Gemeinschaft

Ina Henning

Inklusive Musiklehrer*innenbildung im Zeichen gesellschaftlicher Verantwortung – Fragestellungen zu Kultursensibilität anhand einer Portfolioanalyse zu jüdischem Kulturerbe

1 Einleitung

Dieser Beitrag möchte Sichtweisen auf Inklusion auf System-, Handlungs- und Subjektebene nachzeichnen, indem ein Modell zur Professionsentwicklung für Inklusion (vgl. Hudelmaier-Mätzke & Sauter 2018) auf die kultursensible Musiklehrer*innenbildung übertragen wird (Systemebene), am Beispielinhalt eines Seminars zu jüdischem Kulturerbe ausgeschärft wird (Handlungsebene) und durch Portfolioarbeit empirisch beforscht wird (Subjektebene).

1.1 Inklusiver Musikunterricht in gesellschaftlicher Verantwortung – quo vadis?

In jüngster Zeit mehren sich die Stimmen innerhalb der Disziplin der Musikpädagogik in Deutschland zur ethischen Dimension und politischen Verantwortung von Musikunterricht (vgl. Krause-Benz u. a. 2022; Vogt 2023). In Bezug zur interkulturellen Musikpädagogik lässt sich feststellen, dass der Vorschlag, das Fach als kritische Kulturwissenschaft aufzufassen, zumindest teilweise dadurch umgesetzt wird, dass Arbeiten zu Kulturbegriffen unter Einbezug kritischer Lesearten von essentialistischen Begriffsverwendungen und Naturalisierungen durch Verwendung von Analyseinstrumenten zur Offenlegung von hegemonialen Strukturen (vgl. Blanchard 2019) oder rassismuskritische Perspektiven (vgl. Hassan 2020) zunehmen. Gerade das Fach Musik muss sich der Notwendigkeit stellen, sich kritisch reflexiv, aber auch in didaktischer Konsequenz mit Fragen der Kultursensibilität in der Vermittlung auseinanderzusetzen, da eurozentristische Blickwinkel den klassischen Kanon der Gegenstände sowie einen konservativen Werkbegriff an sich (Ahlers & Weber 2023, 39) lange geprägt haben. Brisanz bekommt die Debatte über politische Verantwortung aus aktueller Fachperspektive außerdem dadurch, dass die Konzentration des schulischen Lernens auf Systemebene auf die sogenannten Kernfächer in Zeiten des Lehrkräftemangels sowie Qualifizierungs-

programmen zum Seiten- und Quereinstieg in das Lehramt die Potentiale des Musikunterrichts hinsichtlich inklusiver Prozesse (vgl. Henning & Teipel 2023) sowie hinsichtlich der Hervorbringung kultursensibler Praktiken auf Handlungs- und Subjektebene deutlich gefährden.

1.2 Kultursensibilität und das Thema der Aneignung in der Musikpädagogik

Übergeordnet lässt sich fragen, ob eine kulturelle Sensibilisierung zu einer „additiven“ Figur der Lehrkräfte-Kompetenz stilisiert wird, die dazu dient, Differenzpraktiken aufzuwerten, dabei jedoch in Kauf genommen wird, die Reflexion eigener Wissensordnungen bei der Thematisierung „anderer Kulturen“ aus dem Blick zu verlieren (vgl. Blanchard 2019). So beendet Vogt seine Analyse zur Re-Politisierung der Musikpädagogik mit dem Hinweis, nicht jede Differenz zur diskriminierenden Ungleichheit zu stilisieren und mahnt, Ansätzen mit Skepsis zu begegnen, die subjektive Betroffenheit zur Evidenz erheben (Vogt 2023, 19f).¹ Ahlers und Weber (2023, 30) setzen sich an mehreren Stellen für mehrdimensionale Sichtweisen auf Kultur(en) ein und übernehmen von Balzer den Gedanken des Rhizomatischen (2022, 53), ebenso wie die Definition des Exemplarischen als plurale Kategorie, zurückgehend auf Welsch (1996, 70).

Im Hinblick auf die inklusive Lehrer*innenbildung gilt es zu hinterfragen, inwiefern Modelle zur Professionalisierung geeignet sind, auf mehreren Ebenen Veränderungen einzuleiten, die eben nicht nur als Addendum wahrgenommen werden, sondern grundlegendere Transformationen bewirken können, damit beispielsweise Konzepte wie dasjenige der Transversalität, das sich durch die Kommunikation von Gegensätzen auszeichnet (Welsch 1996, 73) oder ein rhizomatisches Kulturverständnis (Balzer 2022, 53) nicht nur auf Ebene des Dazulernens, sondern von wirklicher Reflektiertheit greifen können.

2 Modell zur Professionsentwicklung für Inklusion

Das Modell der Professionsentwicklung für Inklusion (Abbildung 1) greift als zentrales Ziel die Steigerung der Reflexivität auf.² Das hier vorgestellte Modell stellt vier Ebenen vor, die nicht zueinander in Konkurrenz treten, sondern im Hinblick auf den Prozess ausdifferenziert werden. Unterschieden wird hinsicht-

1 Dies ist gerade dann bspw. beim Thema Jüdisches Kulturerbe spürbar, wenn nicht die positive Identifikation mit Erbe, sondern das „Betroffen machen“ im Vordergrund steht, siehe Bericht in *Erziehung & Wissenschaft* 05/2023, S. 33, in dem es als Erfolgsfaktor gewertet wird, Schüler*innen beim Besuch eines KZ's zum Weinen zu bringen.

2 Entwickelt an der PH Ludwigsburg im BMBF Projekt „Lehrerbildung PLUS“, Cluster Heterogenität und Inklusion

lich des a) strukturtheoretischen Zugangs, der nicht auflösbare Antinomien fokussiert, b) des Habituskonzeptes von Bourdieu (vgl. Bourdieu & Passeron 1971), c) hinsichtlich Kompetenzerweiterung (mit den Feldern der Differenzfähigkeit, Kooperation und Kollegialität, Reflexions- und Diskursfähigkeit, dem Professionsbewusstsein sowie der individuellen Könnerschaft nach Schratz, Paseka und Schrittmesser 2011, 26ff) und d) des berufsbiographischen Zugangs, der bewusst Professionsentwicklung als subjektiven Akt mit dem Fokus der Expertise vorantreibt (Hudelmaier-Mätzke & Sauter 2018, 26).

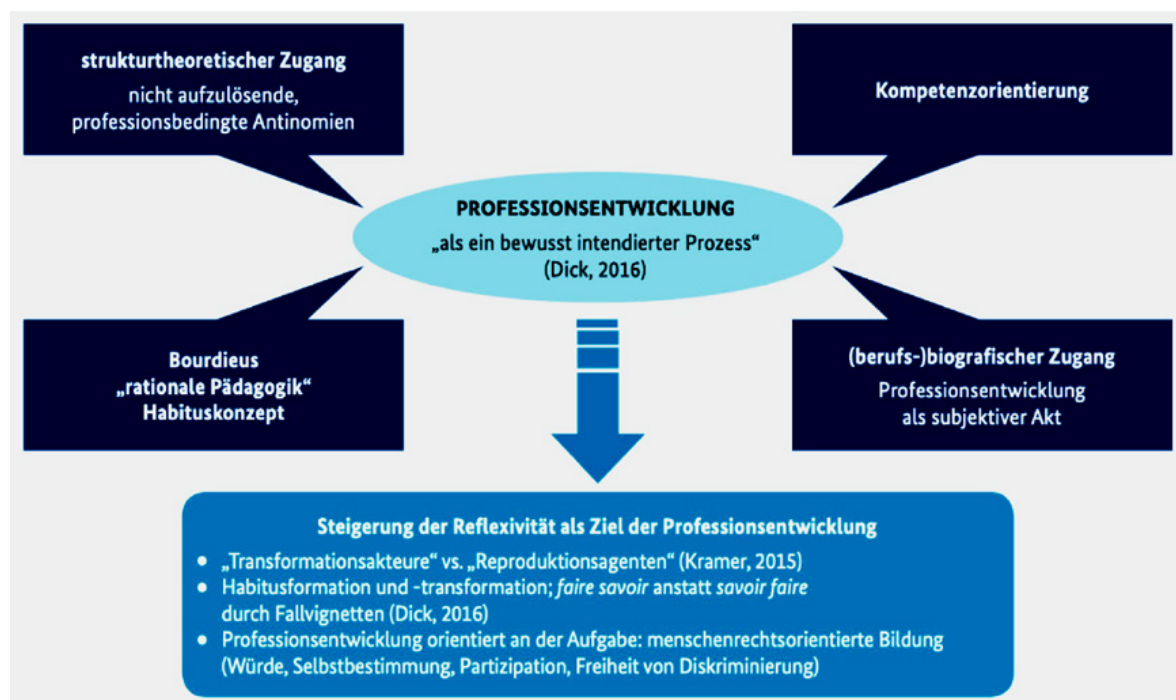


Abb. 1: Hudelmaier-Mätzke & Sauter 2018, 27

2.1 Ausschärfungen hinsichtlich der Musiklehrkräfteprofessionalisierung

Auch in der Musiklehrkräftebildung werden Professionalisierungsprozesse hinsichtlich Reflexion als bedeutsam angesehen, inklusive Antinomien sowie Spannungsfelder auf systemischer bzw. didaktischer Ebenen werden als Aufgabe der stetigen (Neu-)Verortung wahrgenommen (vgl. Gerland, i. E.). Der beim bedeutungsorientierten Kulturbegriff stehengebliebene Diskurs in der interkulturellen Musikpädagogik hinsichtlich vermeintlich „neutraler“ Aushandlungsprozesse von Kulturen wurde neu in Gang gesetzt, auch hier ist die Denkfigur von Spannungsfeldern in den Blick geraten (Barth & Honnens 2022, 159). Hinsichtlich des Feldes der Kompetenzerweiterung lag der Fokus in den letzten Jahren auf Sichtbarmachung der Hervorbringung von Differenz oder Irrelevanz derselben. In Kapitel 2.2 werden exemplarisch zwei Ebenen, die der Kompetenzorientierung und des strukturtheoretischen Zugangs ausdifferenziert.

2.2 Fokus jüdisches (musikalisches) Kulturerbe

Jüdisches Kulturerbe wird in Deutschland seit dem Jubiläumsjahr 2021 verstärkt in der Öffentlichkeit zur Kenntnis genommen. Auf strukturtheoretischer Ebene wird jüdisches Erbe allerdings unter dem Blickwinkel der Erinnerungskultur meist von Nicht-Jüdischen Akteur*innen vertreten. Dazu äußern sich Kranz und Ross kritisch, die das Konzept der Gojnormativität (vgl. Coffrey & Laumann 2021) in den Diskurs einbringen, um Leerstellen fehlender jüdischer Binnenperspektiven sichtbar zu machen (Kranz & Ross 2023, 1). Aspekte des antinomischen Inklusionsdiskurses um Normativität, Agency/Empowerment und Dekonstruktion lassen sich im Ansatz auch auf den Diskurs um jüdisches Erbe übertragen: Jüdisches Erbe unter dem Aspekt der Normalisierung, der Rückkehr des Selbstverständlichen, der Nicht-Differenzsetzung schließt bspw. den Aspekt der Dekonstruktion aus, wenn es darum geht, bspw. den Unterschied zwischen emischer Sicht des jüdischen Kollektivs und etischem Blick der Umgebungsgesellschaft darzustellen.

Auf der Seite der Kompetenzorientierung zeigt jüdisches musikalisches Erbe aus musikpädagogischer Sicht Dilemmata durch starke Verkürzungen in der pädagogischen Vermittlung. Gerade jüdischen Musiken wohnt eine Vielfalt inne, der permanente Veränderung und Stabilität durch „über Jahrhunderte erfolgte Interaktionen mit anderen Musikkulturen“ zugleich innewohnen (Zimmermann 2004, 31). Für den pädagogischen Kontext wird allerdings zu wenig differenziertes Wissen vermittelt, was sich anhand von mangelnder Orientierung an unterschiedlichen Ausdrucksformen oder kultureller Kontextualisierung offenbart (Eckstaedt 2013, 304).

3 Empirische Studie anhand der Portfolioanalysen zum Seminar Jüdisches Kulturerbe im Musikunterricht³ – Auswertung und ausgewählte Ergebnisse

Um ein kultursensibles Arbeiten mit Materialien in der Musiklehrer*innenbildung anzubahnen, wurden verschiedene Ebenen der reflexiven Auseinandersetzung mit jüdischem musikalischem Erbe angeboten: (1) vorbereitende Lektüre und Quellenstudium, im Seminar gemeinsame Reflexion über Texte zu Jüdischem Kulturerbe; hier wurden strukturtheoretische Elemente in Herausarbeitung von Antinomien (Normalisierung versus Dekonstruktion) angebahnt. (2) diskursive Schulbuchanalyse mit Musikschulbüchern der Sekundarstufe; hier lag der Fokus auf der Dekonstruktion von Stereotypen und der Kompetenzerweiterung durch Beschäftigung mit

3 Das Seminar ist angebunden an das DFG Projekt „Strategien und Praktiken der Autorisierung: Zur polyphonen Aushandlung und Vermittlung jüdischen Erbes“ (HE 9060/2-1 | TA 631/6-1), welches Teil des Schwerpunktprogramms *Jüdisches Kulturerbe* (SPP 2357) ist, siehe Strategien und Praktiken der Autorisierung, siehe <https://spp-juedisches-kulturerbe.de/strategien-und-praktiken-der-autorisierung/>

Differenz; (3) In situ Befragung und Fragebogenkonstruktion zu materiellem und immateriellem Kulturerbe, um sich über Habitustransformation („wissen warum“) in einen Perspektivwechsel (Studierende befragen peers/Bevölkerung) zu begeben und die Befragung in der Situation zu reflektieren (reflection in action, Schön 1983). (4) Portfolioarbeit (vgl. Paulson u. a. 1991), um die Anteile des Seminars aus der Rückschau zu reflektieren und jeweils eigene Standpunkte über den Lernstand/Kenntnisstand dazu zu formulieren (reflection on action, vgl. Schön ebd.).

Neun Portfolios wurden mittels der Datensoftware MAXQDA in Form einer qualitativen Inhaltsanalyse nach Kuckartz (2018) kategorienbasiert ausgewertet. Hinsichtlich des Quellenstudiums wurde deutlich, dass die Studierenden über den Tatbestand reflektierten, dass sie als Nicht-Jüdinnen*Juden kaum Berührungspunkte hatten oder Haltungen zum Thema Differenz/emischer und etischer Perspektive entwickelt haben, sich aber als künftige Lehrpersonen in der Verantwortung sahen, sich differenziert mit den eigenen (stereotyp) geprägten Sichtweisen auseinanderzusetzen.⁴ Die diskursiven Schulbuchanalysen legten in den Abschnitten der reflection in action intersektionale Bezüge offen (zwischen jüdischer Kultur und Gender)⁵, aber auch den Tatbestand, dass Studierende binäre Konstrukte (z. B. in den Kapitelüberschriften „fremd“ und „vertraut“) erst nach kritischer Reflexion als problematisch einordnen konnten. Die Antinomie zwischen Dekonstruktion und Normalisierung von jüdischem Erbe („wann sollte klar sein, dass es sich um einen jüdische(n) Komponisten/in handelt, wann ist die nicht erfolgte Differenzsetzung nicht marginalisierend“, vgl. Vogt 2023, 19f), wurde von den Studierenden ebenso reflektiert wie das Fehlen pädagogischer Rahmungen und die potentiellen Gefahren der Fehlleitung von Schüler*innen, die Materialien unkommentiert rezipieren.⁶ Die Arbeit mit den Fragebögen wurde in der Durchführung als herausfordernd angesehen, da Haltungen der Befragten zum Thema Jüdische Kultur als „heikel“ in den Aussagen antizipiert wurden und Ängste, dem in einer spontanen Situation nicht gewachsen zu sein, zum Ausdruck kamen.⁷

4 Fazit

Insgesamt wies die Portfolioanalyse an mehreren Stellen darauf hin, dass die Reflexion von Antinomien auf einer Handlungsebene (hier Schulbuchanalyseebene und Fragebogenkonstruktion/Befragung) fruchtbar sein kann, da Dilemmata reflexiv sowohl „in“ als auch „on“ action durch die individuelle Portfolioarbeit sichtbar produktiv wurden. Der diskursive Blick auf die Schulbuchmaterialien konnte

⁴ port_JKE_23_55_ms, 9: 1375

⁵ port_JKE_23_85_tb, 8: 1716

⁶ port_JKE_23_59_vs, 11: 472

⁷ port_JKE_23_55_ms, 7: 22

dazu beitragen, vermeintlich „objektives“ Wissen als Raum machtvoller hegemonialer Aushandlungsprozesse wahrzunehmen, welche gerade in der Musikbranche und auch der Musikpädagogik für die Fortschreibung von Genderproblematiken, Rainbow Capitalism (Ahlers & Weber 2023, 33) und Stereotypisierungen (hinsichtlich der einseitigen Rezeption jüdischer Musik durch „Klezmerisierung“, Eckstaedt 2013, 304f) sorgen, falls sie nicht oder ungenügend thematisiert werden. Ein Reflexionsprozess, hier eingeleitet durch die exemplarische Beschäftigung mit jüdischem Kulturerbe, kann somit zur inklusiven Lehrer*innenbildung beitragen, wenn er, wie bei Ahlers und Weber (2023, 37) angedeutet in Rückgriff auf Welsch das Exemplarische als plurale Kategorie versteht und somit plurale Sichtweisen auf Erbe erzeugt, die sich nicht nur, wie im Fall jüdischen Erbes, auf einseitige gelebte Erinnerungskultur von Nicht-Jüdinnen*Juden beziehen, sondern die Pluralität Jüdischen Erbes auch aus emischer Sicht sichtbar machen.

Literatur

- Ahlers, M. & Weber, B. (2023): Aneignung – diskursive Erweiterungen und Reflexionen. In: Zeitschrift für Kritische Musikpädagogik, 25–47.
- Bourdieu, P. & Passeron, J. C. (1971): Die Illusion der Chancengleichheit. Untersuchungen zur Soziologie des Bildungswesens am Beispiel Frankreichs. Stuttgart: Klett.
- Balzer, J. (2022): Ethik der Appropriation (2. Aufl.). Berlin: Matthes & Seitz.
- Barth, D. & Honnens, J. (2022): Zwischen Affirmation und Dekonstruktion. Standpunkte zum Verhältnis von Interkulturelle Musikpädagogik und Inklusion. In: H. Klingmann & K. Schilling-Sandvoß (Hrsg.): Musikunterricht und Inklusion. Grundlagen, Themen, Spannungsfelder. Helbing: Innsbruck, 153–166.
- Blanchard, O. (2019): Hegemonie im Musikunterricht: Die Befremdung der eigenen Kultur als Bedingung für den verständigen Umgang mit kultureller Diversität. Münster: Waxmann.
- Coffrey, J. & Laumann, V. (2021): Gojnormativität. Warum wir anders über Antisemitismus sprechen müssen. Berlin: Verbrecher.
- Eckstaedt, A. (2013): Jüdische Musik in der Schule- eine Bestandsaufnahme. In: J. Nemtsow (Hrsg.): Jüdische Musik als Dialog der Kulturen. Wiesbaden: Harrassowitz, 299–306.
- Gerland, J. (i. E.): Inklusion. In: M. Dartsch, J. Knigge, A. Niessen, F. Platz & C. Stöger (Hrsg.): Handbuch Musikpädagogik. Grundlagen – Forschung – Diskurse. 2. Auflage, Münster: Waxmann.
- Hassan, K. (2020): „Musik ist nicht rassistisch, aber ihre Interpretation und Kontextualisierung können es sein.“ Rassismuskritische Fachdidaktik Musik. In: K. Fereidooni & N. Simon (Hrsg.): Rassismuskritische Fachdidaktiken. Pädagogische Professionalität und Migrationsdiskurse. Wiesbaden: Springer VS, 173–205.
- Henning, I. & Teipl, J. (2023): Musikalische Improvisationen im schulischen Musikunterricht-Reflexionen von Lehrkräften über inklusive und exklusive Musizierprozesse in einer Sekundarstufe I. In: Dossier zur Kulturellen Bildung und Improvisation, Musikalische Improvisationen im schulischen Musikunterricht (Abrufdatum: 26.08.2023).
- Hudelmaier-Mätzke, P. & Sauter, S. (2018): Inklusive Antinomien? Lehrerinnen- und Lehrerprofessionalität im Spannungsfeld von Fachdidaktik, Fachwissenschaft und Erziehungswissenschaft. In: Bundesministerium für Bildung und Forschung (Hrsg.): Perspektiven für eine gelingende Inklusion: Beiträge der „Qualitätsoffensive Lehrerbildung“ für Forschung und Praxis. Online unter: Perspektiven für eine gelingende Inklusion (Abrufdatum: 26.08.2023).

- Kranz, D. & Ross, S. M. (2023): Der „gojnormative“ Blick: 1700 Jahre jüdisches Leben in Deutschland? In: Medaon 17 (32). Online unter: Der „gojnormative“ Blick: 1700 Jahre jüdisches Leben in Deutschland? (Abrufdatum: 26.08.2023).
- Krause-Benz, M., Oberhaus, L. & Rolle, C. (2022): Kritik! Politische und ethische Dimensionen der Musikpädagogik. Einführende Überlegungen. In: Dies. (Hrsg.): Kritik! Politische und ethische Dimensionen der Musikpädagogik. Zeitschrift für Kritische Musikpädagogik, 4–10. Online unter: <https://www.zfkm.org/wp-content/uploads/2022/11/01-Krause-BenzOberhausRolle.pdf> (Abrufdatum: 26.08.2023).
- Kuckartz, U. (2018): Qualitative Inhaltsanalyse: Methoden, Praxis, Computerunterstützung (4. Aufl.). Weinheim: Beltz.
- Paulson, F. L., Paulson, P. R., Meyer, C. A. (1991): What Makes a Portfolio a Portfolio? In: Educational Leadership 5 (48), 60–63.
- Schön, D. A. (1983): The reflective practitioner. How professionals think in action. New York: Basic Books.
- Schratz, M., Paseka, A. & Schrittmesser, I. (2011): Pädagogische Professionalität: quer denken – umdenken – neu denken. Impulse für next practice im Lehrerberuf. Wien: facultas.
- Vogt, J. (2023): Musikpädagogik, Politik, Staat. Eine Erkundung. In: Zeitschrift für Kritische Musikpädagogik (ZfKM). Online unter: Zeitschrift für Kritische Musikpädagogik (ZfKM) (Abrufdatum: 26.08.2023).
- Welsch, W. (1996): Vernunft. Die zeitgenössische Vernunftkritik und das Konzept der transversalen Vernunft. Frankfurt/M.: Suhrkamp.
- Zimmermann, H. (2004): Was heißt jüdische Musik? Grundzüge eines Diskurses im 20. Jahrhundert. In: H. Zimmermann, H. E. & John (Hrsg.): Jüdischen Musik? Fremdbilder-Eigenbilder. Köln: Böhlau, 11–32.

Autorin

Ina Henning, Dr., Vertretungsprofessorin
 Pädagogische Hochschule Schwäbisch Gmünd/Institut der Künste, Abteilung Musik
 Arbeits- und Forschungsschwerpunkte: Inklusive Fachdidaktik Musik, Professionalisierung und Jüdisches Kulturerbe
ina.henning@ph-gmuend.de