

Henning, Ina

Fachdidaktische Perspektiven auf inklusiven Musikunterricht der Sekundarstufe I unter Berücksichtigung von inklusiven Lern-Lehrumgebungen. Eine empirische Videostudie

Wilm, Gianna [Hrsg.]; Koßmann, Raphael [Hrsg.]; Böse, Sarah [Hrsg.]; Fabel-Lamla, Melanie [Hrsg.]; Meyer-Jain, Cara [Hrsg.]: *Videographische Forschung zu inklusivem Unterricht. Erziehungswissenschaftliche und fachdidaktische Perspektiven. Bad Heilbrunn : Verlag Julius Klinkhardt 2024, S. 66-82*



Quellenangabe/ Reference:

Henning, Ina: Fachdidaktische Perspektiven auf inklusiven Musikunterricht der Sekundarstufe I unter Berücksichtigung von inklusiven Lern-Lehrumgebungen. Eine empirische Videostudie - In: Wilm, Gianna [Hrsg.]; Koßmann, Raphael [Hrsg.]; Böse, Sarah [Hrsg.]; Fabel-Lamla, Melanie [Hrsg.]; Meyer-Jain, Cara [Hrsg.]: *Videographische Forschung zu inklusivem Unterricht. Erziehungswissenschaftliche und fachdidaktische Perspektiven. Bad Heilbrunn : Verlag Julius Klinkhardt 2024, S. 66-82* - URN: urn:nbn:de:0111-pedocs-304142 - DOI: 10.25656/01:30414; 10.35468/6098-05

<https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0111-pedocs-304142>

<https://doi.org/10.25656/01:30414>

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

Fachdidaktische Perspektiven auf inklusiven Musikunterricht der Sekundarstufe I unter Berücksichtigung von inklusiven Lern-Lehrumgebungen – eine empirische Videostudie

Abstract

Videographische Forschung hat sich in den letzten Jahren auch in der Disziplin der Musikpädagogik im Bereich von Unterrichtsforschung etabliert. Hier wurden beispielsweise Interaktionen, Praktiken und pädagogische Ordnungen empirisch im Rahmen des Projektes „Jedem Kind ein Instrument (JeKi)“¹ untersucht. Ebenso wurden leibliche Dimensionen in der Simultanität von Ereignissen in musikalischen Interaktionen bereits ethnologisch fundiert fokussiert. Jedoch existieren kaum Studien, die sich spezifisch der Vermittlung von Inhalten des inklusiven Unterrichts widmen. Empirische wie methodologische Beiträge zum inklusiven schulischen Unterricht, insbesondere in der Sekundarstufe I, sind nach wie vor ein wirkliches Desiderat (vgl. Sturm u. a. 2020). In diesem Beitrag wird untersucht, welche Charakteristika sich für inklusive Lern-Lehrumgebungen im Musikunterricht herauskristallisieren. Für die vorliegende Videostudie wurde eine Unterrichtseinheit im inklusiven Musikunterricht einer Sekundarstufe I zum Thema Improvisation ausgewählt. Das empirische Vorgehen ist sowohl induktiv als auch deduktiv: als Analysefolie werden die inklusiven Lern-Lehrumgebungen (vgl. Rihm 2015) genutzt. Um in Unterrichtssituationen gezielt den Fokus auf die ‚Sache‘ zu richten, wurden bereits etablierte Kategorien aus einer Metanalyse zu Improvisation als Unterrichtsgegenstand dabei ergänzend hinzugezogen (vgl. Siljamäki & Kanellopoulos 2020). Ausgewählte Videosequenzen wurden den beteiligten Lehrkräften im Video-Stimulated Recall Verfahren zugänglich gemacht und dienen der fachdidaktischen Reflexion auf das Unterrichtsgeschehen.

1 BMBF-Projekt zur Begleitforschung des Programmes „Jedem Kind ein Instrument“ des Landes Nordrhein-Westfalen (vgl. Kranefeld u. a. 2014).

1 Einleitung

Empirische Studien in der Unterrichtsforschung sind für zukünftiges nachhaltiges Handeln in der Lehrkräftebildung erkenntnisleitend und gerade im Kontext der aktuellen inklusiven Forschung von großer Bedeutung (vgl. Asbrand u. a. 2020).² Sie beleuchten ein Feld schulischer Praxis, das sich zunehmend Herausforderungen durch ein erstarkendes Bewusstsein für Diversität und Intersektionalität stellen muss. Gerade aus dieser Sicht scheint es äußerst sinnvoll, inklusive Unterrichtsprozesse zu analysieren.

Die vorliegende Videostudie zielt darauf ab, inklusiven schulischen Musikunterricht der Sekundarstufe I mittels eines kombinierten Verfahrens von Videographieauswertung und Video-Stimulated Recall Interviews zu erforschen. Wie Musenberg und Riegert (2015, 20) anmerken, sind empirische Studien zu fachdidaktischen Fragen methodisch herausfordernd, da die Erforschung des Unterrichtsgeschehens nur rekonstruktiv unter Berücksichtigung wechselseitig beeinflussender Faktoren geschehen kann. Didaktische Fragestellungen unter dezidiertem Fokussieren des Unterrichtsgegenstands sind bis dato ein Desiderat (vgl. Koßmann 2016, 197), auch im fachdidaktischen Feld der inklusiven Musikpädagogik.

In diesem Beitrag sollen ausgehend von einem kurzen Überblick zum theoretischen Hintergrund videobasierter Forschung empirische Studien aus der inklusiven Musikpädagogik einführend betrachtet werden (Kap. 2). Kapitel 3 beschreibt die Forschungsfragen dieser Studie; Kapitel 4 widmet sich dem Hintergrund, der Forschungsheuristik, der methodologischen Konzeption und der Datenauswertung. In Kapitel 5 werden die Ergebnisse unter Zuhilfenahme der Analysefolie der inklusiven Lern-Lehrumgebungen sowie der Video-Stimulated Recall Interviews mit den Lehrkräften vorgestellt. Abschließend werden in einem Fazit Potentiale und Limitationen der Videostudie diskutiert.

2 Theoretischer Hintergrund

2.1 Videobasierte Forschung in der Musikpädagogik

Die inklusive Unterrichtsforschung greift inzwischen mehrheitlich auf Videographie oder kombinierte Methoden zurück, um die mehrperspektivisch angelegten Unterrichtsprozesse adäquat empirisch beschreiben zu können. Wagner-Willi (2004, 50) verweist auf die Besonderheit des Modus der Strukturierung in der Simultaneität, der in Videographien verstärkt dadurch Aufmerksamkeit gewinnt,

2 Unter nachhaltiger Lehrer*innenbildung wird hier verstanden, dass Austauschformate und Fortbildungsangebote über die Zeit des Studiums hinaus existieren und Studierende sowie Lehrkräfte gleichermaßen von Ergebnissen der Unterrichtsforschung profitieren, siehe <https://www.uni-hildesheim.de/celeb/projekte/inklusive-lehrer-innenbildung-ileb/projektmassnahmen/veranstaltungsformate-zur-inkluisiven-lehrer-innenbildung/> (Abrufdatum: 30.07.2022).

dass körperlich-räumlich-materiale Handlungspraxen erfasst werden können. Insbesondere in musikbezogenen Lernsituationen sind Videoanalysen von großem Nutzen, da Musiziervorgänge durch ebensolche körperlich-räumlich-materiale Handlungspraxen geprägt sind. Gebauer (2011) gibt einen guten Überblick über Themenfelder in der Musikpädagogik, die vorrangig in der Videographieforschung bisher bearbeitet wurden. Sie stellt in Rückgriff auf Mohn (2010) heraus, dass diese „Kamera-Themen“ in ihrer audio-visuellen Medienspezifik mehreren Charakteristika unterworfen sind. Sie benennt dafür die eindimensionale Zeitlichkeit, die Flüchtigkeit, die Nichtsprachlichkeit und die semantische Unbestimmtheit der Musik, die der Emotionalität und der Körperlichkeit in Ausführung, Erleben und Ausdruck unterliegen (vgl. Gebauer 2011, 35). Kranefeld (2021) verweist darauf, dass sich in Bezug auf empirische Zugänge in den letzten Jahren eine differenzierte interview- und videobasierte disziplinäre Unterrichtsforschung entwickelt hat, die durchaus als forschungsstark gelten könne, allerdings keine Kohärenz hinsichtlich fachdidaktischer Konzeptionen aufweise. Sie beschreibt den Vorteil von Videoanalysen im musikpädagogischen Feld bezogen auf den hohen Auflösungsgrad der mikroanalytischen Perspektive, die dazu beitrage, Unterrichtsqualität im ursprünglichen Sinne von *qualitas* als Beschaffenheit in einzelnen Dimensionen fachspezifisch ausdifferenzieren (Kranefeld 2021, 227, [Hervorhebung v. Verf.]). Auch in der Lehrkräftebildung finden videogestützte Verfahren vermehrt Anwendung, die auf dem Analytical Short Film (vgl. Prantl & Wallbaum 2017, Höller u. a. 2022) oder dem Video-Stimulated Recall (vgl. Schneider-Binkl 2018) beruhen.

Methodische Zugriffe auf videographiertes Material erfolgen derzeit in der Musikpädagogik mithilfe ethnographischer Methoden (vgl. Jachmann & Welte 2021; Hadji 2022), sequenzanalytischer/fallanalytischer Auswertungen in der Forschungshaltung der hermeneutischen Videoanalyse, der Grounded Theory³ bzw. angelehnter oder kombinierter Verfahren (Video-Stimulated oder Portfolio-Stimulated Recall, vgl. Kranefeld & Voit 2020). Ebenso bedeutsam sind Forschungsansatzrichtungen des Design-Based Research (vgl. Konrad & Lehmann-Wermser 2022) sowie der dokumentarischen Methode (vgl. Buchborn 2022).

Insgesamt lässt sich sagen, dass qualitativ empirische Verfahren in der Musikpädagogik zunehmend verstärkt Anwendung finden, jedoch eine dezidierte Fokussierung auf inklusive fachdidaktische Unterrichtsstudien sowie der Fokus der empirisch gestützten Entwicklung inklusiver Fachdidaktiken noch weitgehend fehlt (vgl. Henning 2021).

2.2 Unterrichtsforschung in der Sekundarstufe I in der inklusiven Fachdidaktik Musik

Es sind, wie auch allgemein für die inklusive Unterrichtsforschung festzustellen ist, auch in der Musikpädagogik keine einheitlichen thematischen oder metho-

3 Göllner & Niessen (2021) brachten jüngst eine ergänzende Sichtweise auf die Grounded Theory Methodologie in der Diskussion der Potenziale der Situationsanalyse nach A. E. Clarke ein.

dischen Zugänge zur Forschung in inklusiven Kontexten zu konstatieren. Aus empirischer Perspektive wurde bisher für die Sekundarstufe I der Frage nach der Passung zwischen Lerngegenstand und Schüler*innen mit der Untersuchung adaptiver Lehr-Lernkompetenz begegnet (vgl. Göllner & Niessen 2016). In einer qualitativen Interviewstudie wurden Gelingensbedingungen im Fach Musik in Bezug auf Schüler*innen mit unterschiedlichen Lern- und Leistungsvoraussetzungen im gemeinsamen Unterricht untersucht. Ergänzend nahm die komplementäre Dortmunder Teilstudie „Adaptimus_Video“ Passungsprozesse im Musikunterricht am Übergang zur Sekundarstufe in den Fokus. Der Schwerpunkt dieses Teilprojektes war auf die am Interaktionsgeschehen beteiligten Akteure gerichtet (vgl. Kranefeld & Heberle 2020, 196). Ein in ethnographischer Forscher*innenhaltung durchgeführtes Projekt untersuchte Dimensionen inklusiver Kultureller Teilhabe im Bereich Musik und Sprachkünste vorwiegend in der Sekundarstufe unter Verwendung von videogestützter teilnehmender Beobachtung, Interviews und Gruppendiskussionen im Musikunterricht (vgl. Dietrich & Wulschlegler 2019).

Neuere musikpädagogische Studien mit inklusivem Fokus wenden sich digitalen Musiziermedien zu, die Gelegenheiten für transformatorische Bildungsprozesse in einem inklusionsorientierten Musikunterricht schaffen (vgl. Niediek & Gerland 2022). Eine Studie zur Kontingenz von Differenzkonstruktionen in der inklusionsorientierten musikalischen Bildung arbeitet am Beispiel des Umgangs mit digitalen Musizier-Medien vier unterschiedliche Spannungsfelder heraus. Sie hinterfragen die Thematisierung der Differenzlinie Dis/Ability im Sinne des Otherings/der Reifizierung sowie die Konstruktion von musikalischem Talent und voraussetzungsloser Teilnahme. Außerdem identifizieren sie das Spannungsfeld des gemeinsamen und individuellen Musizierens als Aspekt von hoher Relevanz und leiten letztlich das Spannungsfeld zwischen individueller In- und (kollektiver) Outputorientierung davon ab (vgl. Gerland u. a. 2022, 97f.).

Eine Interviewstudie zu Differenzkonstruktionen im inklusiven Musikunterricht mit Lehrkräften der Sekundarstufe offenbarte die Begrenztheit der Betrachtung von Differenz auf unterscheidbare Kategorien (vgl. Henning 2022). Das Material wurde anschließend mit dem Verfahren einer intersektionalen Mehrebenenanalyse nach Winker und Degele (2009) neu ausgewertet.⁴ Zentrale Ergebnisse der Studie zeigen auf, dass besonders das Bekenntnis zu Vielfalt und zur inklusiven Didaktik in einem antinomischen Verhältnis zu Reifizierung von Differenz im Versprachlichen von unterrichtlichen Handlungen steht. Eine weitere Videostudie im Spannungsfeld des individuellen und gemeinsamen Lernens fokussierte Lernende am Übergang zur Sekundarstufe, die auf Grundlage einer experimentellen Kompositions- und Mu-

⁴ Posterpräsentation zur 35. Jahrestagung der Inklusionsforscher*innen IFO 2022 an der Universität Innsbruck zu „Heterogenität im schulischen Musikunterricht in inklusiven Settings. Ergebnisse einer intersektionalen Mehrebenenanalyse von Differenzkategorien in semi-strukturierten Musiklehrer*inneninterviews“.

sizierpraxis eigene Gruppenkompositionen gestalteten. Die Ergebnisse, die anhand eines Zeitrasters gemessen wurden, zeigen, dass nicht alle Schüler*innen die Lernangebote gleichermaßen intensiv nutzten (vgl. Henning 2019, 116). Dieser kurze Überblick zeigt die Heterogenität der Studien, aber auch das Desiderat, sich auf das Unterrichtsgeschehen aus fachdidaktischer Sicht zu konzentrieren.

2.3 Improvisation und inklusive Fachdidaktik

Mehrere, auch internationale Studien und Unterrichtsliteratur zu Improvisation als Unterrichtsgegenstand betonen die Wichtigkeit dieses Zugangs zur Musik im schulischen Musikunterricht (vgl. Beegle 2010; Wright & Kanellopoulos 2010; Oberschmidt 2014; Després u. a. 2015; Siljamäki & Kanellopoulos 2020). Die schulischen Curricula der Grund- und Sekundarstufe geben Improvisation als Musizierpraxis zwar mehrheitlich vor (vgl. Treß 2019, 65), dennoch erscheinen länderübergreifend Vorbehalte bzw. Unsicherheiten von Seiten der Lehrkräfte in Bezug auf die Sekundarstufe als hinderlich (vgl. ebenso Palmer 2022).

„The view of improvisation as an always-incomplete glimpse into uncharted freedom, and at the same time as a dangerous pathway to triviality and a threat to disciplined musical conduct might partly account [...] for the rather defensive and resistant approach to improvisation that many music educators often adopt“ (Siljamäki & Kanellopoulos 2020, 115).

Unter der Subsumtion „Musik erfinden“ merkt Krämer im Handbuch Musikpädagogik (2018, 321) kritisch an, dass Improvisation schnell zu einer Art propädeutischen Vorstufe geraten kann, wenn das „Besondere“ der Improvisation, die Gleichzeitigkeit von Einfall und Ausführung, die durch das unmittelbare Agieren in der Zeit eine andere Form des musikalischen Seins darstelle, nicht im Fokus stehen kann.⁵ Oberschmidt (2014, 9) stellt heraus, dass das Interpretieren, Komponieren und Improvisieren aufs Engste zusammengehören und die Verständigung über das gemeinsame Tun stets den Arbeitsprozess begleiten muss. Vor allem in England, aber auch in den USA hat sich seit den 1990er Jahren eine Schulkultur zur Kreativität und Improvisation entwickelt (vgl. Hoerbarger 1995, 13), zu der auch ausgiebig geforscht wurde (vgl. Burnard 2002; Beegle 2010). Demgegenüber ist empirische musikpädagogische Forschungsliteratur zum Thema Improvisation in Deutschland bisher eher dünn gesät (vgl. Krämer 2018, 324). Empirische Studien aus der soziologischen Handlungs- und Interaktionsforschung (vgl. Figueroa-Dreher 2016) können Anregungen zu didaktischen Fragestellungen bieten (vgl. Treß 2019). Es besteht aber ein Bedarf an kritischen Ansätzen zur Improvisation und ihrer Beziehung zu Machtvorstellungen sowie zu der Frage, wie die Improvisation ihre eigenen (versteckten oder ausdrücklichen)

5 Der Handbuchbeitrag von Krämer (2018) bietet eine gute Übersicht zum Bildungspotential und zur historischen Entwicklung von Improvisation in der Musikpädagogik, auf die hier aus Platzgründen nicht eingegangen werden kann.

Hierarchien schafft; Fragen der Wert- und Bedeutungsgebung in der Improvisation sowie ihre kollaborativen, sozialen Aspekte bedürfen weiterer Aufmerksamkeit in zukünftigen Studien (vgl. Siljamäki & Kanellopoulos 2020, 128f.). Auch der Notwendigkeit, sich in inklusiven Kontexten konzeptionell mit musikalischer Improvisation fachdidaktisch auseinanderzusetzen, wurde erst kürzlich entsprochen (vgl. Weber 2020). Krämer (2018, 319f.) macht darauf aufmerksam, dass die Sichtweise von Improvisation als eine Art des Musikmachens, die jedem zugänglich ist, an der Menschen jeder Altersstufe und jeden musikalischen Vermögens mitwirken können, zwar inklusiv wirken kann. Dieser Sichtweise haften jedoch die Sprengkraft der sozialen Utopie, die ihr innewohne, an. Auch Siljamäki & Kanellopoulos (2020) kommen zu dem Schluss, dass die Verbindung von Improvisation und Inklusion nicht „von sich aus“ (ebd., 128) inklusiv wirksam wird, und konstatieren, dass die Rolle der Improvisation in inklusiven Praktiken und ihr potenzieller Beitrag zum sozialen Zusammenhalt durch die Stärkung von Schüler*innen, die als sozial, wirtschaftlich oder kulturell marginalisiert bezeichnet werden können, in ihrer Metaanalyse nicht den Stellenwert erhalten hat, den sie ihrer Meinung nach verdiene. Vor diesem Hintergrund lag es nahe, eine Unterrichtseinheit zum Thema Improvisation mit kritischem Blick auf die Inklusionspraxis zu videographieren und auszuwerten.

3 Forschungsfragen zum Themenfeld Inklusion und Improvisation

Die Fragestellungen der Studie richten sich auf die Verwirklichung von inklusiven Momenten im Umgang mit dem Unterrichtsgegenstand Improvisation. Die Kernfragen betrafen sowohl die Spezifika des inklusiven Unterrichts als auch die des Lerngegenstandes der Improvisation.

- Wie positionierten sich die Schüler*innen sowie die Lehrpersonen im Verlauf der Unterrichtsstunden im Umgang mit dem Unterrichtsgegenstand?
- Wann fanden geöffnete Phasen, wann instruierende Phasen statt?
- Welche Lernphasen waren kooperativ, welche individuell angelegt?
- Wann greifen die Lehrpersonen in die Arbeit der Lernenden aktiv ein und mit welcher Zielsetzung und welchem Ergebnis? Wann halten sie sich zurück? (vgl. Burnard 2002, 168)
- Wurden von den elf pädagogischen Momenten der Improvisation, die sich als Annäherungen in einer Metaanalyse beschrieben wurden, Anteile davon wirksam? (vgl. Siljamäki & Kanellopoulos 2020, 125)

Der Auswertungsansatz folgte einer Kombination aus induktivem und deduktivem Vorgehen, indem untersucht wurde, welche Momente sich auf Grundlage der Heuristik (s. Kapitel 4) ableiten ließen und welche sich aus dem Datenmaterial herauskristallisierten.

4 Forschungsheuristik und methodische Herangehensweise

4.1 Zum Hintergrund der empirischen Studie

Im Frühjahr 2022 wurde eine von einem Lehrkräfteteam geleitete fünfte Klasse mit 16 Schüler*innen⁶ an einer inklusiven Gesamtschule in Baden-Württemberg für eine Unterrichtseinheit zum Thema Improvisation gefilmt.⁷ Sechs Unterrichtsstunden à 45 Minuten wurden videographiert, die Erhebungen erfolgten mittels eines Kameraskripts mit drei Kameras und zwar einer Überblickskamera an der Rückwand des Klassenzimmers, einer statischen Kamera, die wahlweise auf Lehrkräfte oder Schüler*innen geschwenkt werden konnte und das Unterrichtsgeschehen von vorne erfasste, sowie punktuell einer Handkamera, um Details mit der Zoomfunktion zu erfassen. Die beiden Lehrkräfte der Klasse wurden mit Ansteckmikrophonen ausgestattet.

Die Lehrpersonen⁸ wurden nach Beendigung der Unterrichtseinheit im Video-Stimulated Recall Interview Verfahren in den Forschungsprozess einbezogen. Die Auswahl der Videoausschnitte für die Video-Stimulated Recall Interviews wurden den Lehrkräften zu Beginn selbst überlassen (vgl. Rowe 2009).⁹ Zusätzlich wurde das Verfahren um einen semi-strukturierten Interviewleitfaden ergänzt (vgl. Malva u. a. 2021).

4.2 Kurzdarstellung der Unterrichtseinheit

Die *erste* Unterrichtsstunde umfasste die Aufgabe, eine kurze Rhythmussequenz mittels Bodyperkussion zu erzeugen, zunächst individuell mit Vorstellung vor der Gesamtklasse im Stuhlkreis, dann kollaborativ als Gruppenaufgabe mit dem Endziel der Vorstellung der Rhythmussequenz in der Kleingruppe vor der Gesamtklasse. Die Rhythmussequenzen wurden mit einem Audiogerät von der zweiten, nicht primär anleitenden Lehrkraft mitgeschnitten und in der *zweiten* Unterrichtsstunde als Hörbeispiel als Aufgabe zur Wiedererkennung eingesetzt. Die kurzen Sequenzen wurden dann linear erweitert in einem Merkspiel (Kreisspiel, immer eine neue Sequenz kommt hinzu, Metrum bleibt gleich). Das Endziel dieser Stunde bestand in der vertikalen schrittweisen Überlagerung der Rhythmen im ‚Antreten‘ von Kleingruppen, die einen kollaborativen Rhythmus aus ihren jeweiligen Patterns formten.

6 In der Schülerakte war das vermerkte Geschlecht mit fünf weiblich, elf männlich angegeben; um keine Differenzsetzungen im Vorhinein festzulegen, wurde darauf verzichtet, Schüler*innen mit Förderbedarf zu erfragen.

7 Die Genehmigung der Schulleitung sowie das schriftliche Einverständnis der Erziehungsberechtigten aller Lernenden zur Videographie wurden dazu vorher eingeholt und liegen vor.

8 Es handelte sich um einen Sonderschullehrer mit sechs Jahren Unterrichtserfahrung und um eine Regelschullehrerin mit 20 Jahren Unterrichtserfahrung.

9 In jüngster Zeit wird in der Musikpädagogik in der Forschung zu Improvisation auch in der Variante des retrospektive verbal protocol with subjective aided recall (RVPwSAR) gearbeitet, die die subjektive Perspektive des Musizierenden durch die Kameraführung von oben einfängt (vgl. Després 2021).

In der *dritten* Unterrichtsstunde wurden im Musikraum Perkussionsinstrumente vorgestellt und nach Klangeigenschaften unterteilt. Die Schüler*innen improvisieren als Gesamtgruppe rhythmisch frei mit den Regeln des sich auf- und abbauenden Klanges und der Hörbarkeit aller Musizierenden. Hinzu trat das Übertragen von rhythmischen Patterns, die zuvor auf Basis von Bodypercussion ganzheitlich gefestigt wurden. Die *vierte* Unterrichtsstunde begann mit der Wiederholung der Klangeigenschaften von Rhythmusinstrumenten mit dem Unterrichtsziel einer freien Improvisation an den Rhythmusinstrumenten in Kleingruppen und dem Wechsel in der Improvisation von rhythmisch freien und rhythmisch/metrisch gebundenen Anteilen. Die *fünfte* Unterrichtsstunde kombinierte in der Hauptaufgabe Bodypercussion und Rhythmusinstrumente: in einer Vierergruppe sollten die Lernenden je hälftig mit Rhythmuspatterns komplementär zueinander oder synchron miteinander improvisieren. Die *sechste* Unterrichtsstunde bestand aus Becherpercussion: anhand des Cupsongs¹⁰ wurden rhythmische Patterns mit Bechern in Kleingruppen improvisiert, eingeübt und als Endziel der Gesamtklasse vorgestellt.

4.3 Forschungsheuristik

Als heuristische Grundlage für die Erfassung des Unterrichtsgegenstandes in den Videographien wurde die Graphik von Siljamäki & Kanellopoulos (2020, 125) aus der Metaanalyse zu Improvisation verwendet. Die Autor*innen rufen explizit zur Verwendung der Heuristik als Werkzeug auf, mit dem Musikpädagog*innen ihre Praxis einordnen und über ihre besondere Art der Arbeit mit Improvisation reflektieren können. Die Grundstruktur besteht aus fünf Visionen zum Einsatz von Improvisation, die in elf „pädagogische Momente“ weiter ausdifferenziert werden. Diese dienen als induktive Kategorien für die Video-Stimulated Recall Interviews. Improvisation wird verstanden als: (1) Kultivierung einer offenen Haltung zum Klang, (2) Praktizierung einer offenen Form, (3) Mittel zur Emanzipation und Selbstbestimmung, (4) Mittel zur Auslotung sozialer Beziehungen und zum Selbstaussdruck, (5) Mittel des natürlichen Ausdrucks, (6) Mittel, um Musik zu lernen und zu verstehen, (7) Mittel zur Entwicklung von Fähigkeiten, (8) Mittel zu Erwerb von stilistischem Fachwissen, (9) Mittel zum modellgebundenen Ausdruck, (10) ein Aspekt eines produktorientierten kreativen Prozesses und (11) als Mittel zur Innovation (ebd.).

Die fünf Visionen hingegen dienen übergeordnet als fachdidaktische Grundlage zur Einschätzung von Improvisationshandeln im ersten Durchlauf der Kodierung der Videos.

Sie beinhalten:

- Vision I: *Vom Aufbrechen der Gewissheiten zur kreativen Problemorientierung*
- Vision II: *Rückkehr zum Ausgangspunkt der Suche nach dem Humanen*

10 Anna Kendricks performance im Film „Pitch Perfect“ hat den „cupsong“ berühmt gemacht, zu sehen unter: <https://www.youtube.com/watch?v=cmSbXsFE3l8> (Abrufdatum: 30.07.2022).

Vision III: *Improvisation als Lernwerkzeug*

Vision IV: *Bewahrung und Belebung von Traditionen*

Vision V: *Improvisation als Impulsgeber für Kreativität*

(Siljamäki & Kanellopoulos 2020, 127f.).

Grundsätzlich wird davon ausgegangen, dass die Visionen nicht trennscharf aufgefunden werden. Sie verbinden sich übergeordnet mit den vier Möglichkeiten der Aneignung, die dem methodisch-didaktischen Modell der inklusiven Lern-Lehrumgebungen als didaktische Strukturierung zugrundeliegen (siehe Abb. 1). Auch die Formen der Aneignung ereignen sich überlappend, bieten aber zahlreiche Möglichkeiten, in inklusiven Kontexten Unterricht zu gestalten. Die Struktur der inklusiven Lern-Lehr-Aktivitäten bei Rihm (2015) wird aus der Kreuzung zweier Achsen, der Lehrperspektive auf der x-Achse mit den beiden Polen des Lehrens „instruieren – öffnen“ und der Lernperspektive mit den Polen „individuell – kooperativ“ auf der y-Achse generiert. So bilden sich in jedem Quadranten neue subjektorientierte Lernmöglichkeiten, die in vier verschiedene Modi eingeteilt werden können. Die Struktur der Lern-Lehr-Aktivitäten wird somit zur Matrix der Vermittlung zwischen Subjekt und Sache (vgl. Rihm 2015, 201).

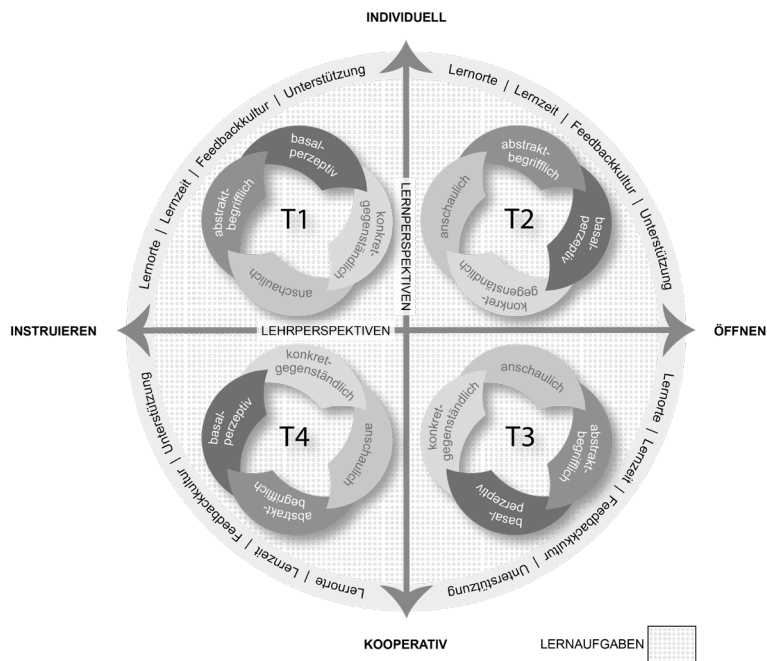


Abb. 1: Struktur der inklusiven Lehr-Lernumgebungen mit dem Lernaufgabentypen T1 (instruiert-individuell), T2 (individuell-geöffnet), T3 (geöffnet-kooperativ) und T4 (kooperativ-instruiert) (Rihm 2015, rev. 2024)

4.4 Datenauswertung im Rahmen der Studie

Der Datenauswertung der Videographie liegt die Forschungsheuristik der hermeneutischen Videoanalyse zugrunde (vgl. Reichertz & Englert 2021). Das methodische Vorgehen ist wie folgt: 1. Einzelne Bilder des Videos werden offen kodiert, um zu ermitteln, welche Kategorien und Elemente das Notationssystem erfassen soll. 2. Es wird ein Protokoll der verschiedenen Einstellungen erstellt. 3. Durch Sichtung der Einstellungen werden zusammenhängende Handlungszüge ermittelt. 4. Parallel dazu werden auf einer Partitur alle handlungsrelevanten Teile und Elemente der Kamerahandlung in beschreibender oder kodierter Form abgetragen (vgl. ebd., 49f.). In dieser Forschungshaltung wurden Teile des Videomaterials zunächst durch offenes Kodieren aufbereitet. Körperlich-materiale Handlungspraxen wurden in den verschiedenen Modi der Heuristik der inklusiven Lern-Lehrumgebungen identifiziert und in die im Modell beschriebenen Formen der Aneignung zerlegt (siehe Abb. 1). Die Handlungsabläufe wurden durch das Anfertigen von Stillfolgen in Protokollen festgehalten. Das Interaktionsgeschehen wurde mittels Verbaltranskripten festgehalten. Die inklusiven Lehr-Lernumgebungen wurden außerdem als Indikator für den Wechsel von Unterrichtssequenzen eingesetzt und in einer Tabelle auch der zeitliche Umfang der einzelnen Phasen (instruierend-individuell, instruierend-kooperativ, geöffnet-individuell, geöffnet-kooperativ, siehe Abb. 1) gemessen. Mehrere mikroanalytische Fallanalysen schlossen sich an, weitere induktive Kategorien wurden über den Einsatz des heuristischen Rahmens der Visionen als übergeordnete Kategorien aus der Metanalyse von Siljamäki & Kanellopoulos (2020) gewonnen (siehe 4.3). Für die Video-Stimulated Recall Interviews wurde in der Weise vorgegangen, dass die induktiv gewonnenen Kategorien nach einer Verfeinerung des Kategoriensystems¹¹ durch die deduktiven Kategorien ergänzt wurden. Die Interviews wurden kategorienbasiert nach Kriterien der Qualitativen Inhaltsanalyse (Kuckartz 2018) ausgewertet.

5 Ergebnisse

5.1 Auswertung der Videostudie

In der Datenauswertung der Videos zeigte sich nach der ersten Kodierung eine Verdichtung von praktischen Musiziersituationen im Feld „geöffnet-kooperativ“. Besonders die Arbeit in den Kleingruppen zum Thema rhythmische Improvisation war durch die Heuristik der Visionen charakterisiert und bot viele Möglichkeiten der Beteiligung; im Aushandlungsprozess (vgl. 5.3) mussten die Schüler*in-

11 Das induktive Codesystem beinhaltete die folgenden übergeordneten Kategorien: generelle Aussagen über musikalische Improvisation, inklusives Gruppengeschehen, Differenzsetzung/-vermeidung, fachliche Merkmale bezogen auf den Musizierprozess, Gruppenprozesse sowie Classroom Management mit diversen Subcodes.

nen kreative Problemlösekompetenz gepaart mit fachlichem Ausdruck (Wie soll etwas klingen?) einsetzen. Dies wurde vorwiegend durch den Modus des Zeigens/Vormachens verwirklicht. Soziale Ordnungen wurden infrage gestellt, neue Gruppenkonstellationen entstanden. Dies trug bei manchen Lernenden zur Entfaltung eines freien Selbstausdrucks bei, andere Schüler*innen, sonst als ‚Alphatiere‘ bezeichnet, konnten sich zurücknehmen. Sehr deutlich wurde der fachdidaktische Aspekt des Einsatzes von Improvisation als Mittel zum Lernen und Verstehen von Musik: durch das eigenständige Explorieren mit elementaren Rhythmusbausteinen entstand ein Verständnis bspw. für eine achttaktige sinnstiftende Einheit, die sich so auch als Untermalung in Schlagzeugrhythmen wiederfinden lässt, was wiederum ebenso der Vision der Belebung von Traditionen zugeordnet werden kann. Auch der starke Impetus des Auslebens von Kreativität wurde durch die in der fünften Unterrichtsstunde gefilmten Explorierphasen besonders deutlich: Ideen wurden freigesetzt, aufgegriffen oder verworfen. Die Lernenden konnten sich bis auf eine Ausnahme auf den Unterrichtsgegenstand Improvisation einlassen. Die Lehrpersonen nahmen unterschiedliche Funktionen im Verlauf der Unterrichtsstunden ein: Phasen der Instruktion in der Vergabe der Arbeitsaufträge wechselten ab mit Phasen der Lernbegleitung in den kooperativen Phasen und in der individuellen Lernunterstützung, in der Rolle des Nachjustierens oder des aktiven Zuhörens (vgl. 5.3). Die kooperativen Phasen überwogen zeitlich. Interessant war, dass in der fünften Unterrichtsstunde viele Wechsel von Instruieren und Öffnen in den Lernumgebungen stattfanden, was darauf hindeutet, dass das Bedürfnis von Lehrkräfteseite zur Nachjustierung, aber auch Fragenbedarf von Schüler*innenseite in der Arbeit mit den Instrumenten vorhanden war. Das inklusive Setting war durch erhöhte verbale Kommunikation gekennzeichnet.

5.2 Improvisation als Unterrichtsgegenstand in den Video-Stimulated Recall Interviews

Improvisation wurde von den Lehrkräften in erster Linie als Mittel verstanden, um Musik als Gegenstand zugänglich machen. Außerdem fand das Potential zur Entwicklung von (musikalischen) Fähigkeiten mehrfach Erwähnung. Hervorgehoben wurde das Potential, das Interesse für das Fach Musik wecken zu können, Differenzierungen in alle Richtungen zuzulassen, allen Schüler*innen ein niederschwelliges Angebot machen zu können sowie lebensweltbezogen und alltagstauglich präsentabel einsatzfähig zu sein. Die Kultivierung einer offenen Haltung zum Klang und die Praktizierung einer offenen Form spielten insofern eine Rolle, als dass ein von Druck befreites experimentelles Vorgehen mit Wertfreiheit und Freiwilligkeit assoziiert wurde. Als Mittel zur Auslotung sozialer Beziehungen und zum Selbstausdruck fanden vor allem die Aushandlungsprozesse Erwähnung, die auch teilweise die Lehrkräfte in der Emanzipation und Selbstbestimmung einzelner Lernenden überraschte. Improvisation als ein Aspekt eines produktorientierten kreativen Prozesses

wurde mehrfach dem prozesshaften Charakter mit offenem Ausgang gegenübergestellt. Die fünf Items „Improvisation als Mittel des natürlichen Ausdrucks, als Mittel zur Innovation, zum Erwerb von stilistischem Fachwissen, sowie zum modellgebundenen Ausdruck“ (Siljamäki & Kanellopoulos 2020, 125) fanden hingegen keine Erwähnung in den Interviews. Vonseiten der Lehrkräfte hinzugekommen waren die Kategorien der Grenzen von Improvisation in schulischem Rahmen (Konzentrationsspanne, Lärmpegel, fehlende Motivation) sowie Grundvoraussetzungen der Schüler*innen (Grundmusikalisierung, Vertrauensverhältnis zur Lehrkraft und Verständnis für ein Regelwerk an Zeichen).

5.3 Inklusionsverständnis der Lehrkräfte im Hinblick auf Improvisation

Die Differenzsetzung „das sind alles drei Inklusionsschüler“ kam an einer Stelle zum Ausdruck, als die Lehrkräfte ihre Überraschung darüber ausdrückten, dass ausgerechnet die Schüler*innen mit Förderbedarf die kreativste Idee zu einer Rhythmusimprovisation zwar nicht ganz regelkonform, aber innovativ umsetzten (siehe 5.4 Einzelfallanalyse). Außerdem wurde das Differenzierungspotential in musikalischen Improvisationen mit hoher Inklusionsfähigkeit gleichgesetzt. Des Weiteren erfolgte in Verbindung mit dem Differenzierungspotential die Zuschreibung von einer Lehrkraft, mit Improvisation alle Schüler*innen ansprechen zu können:

„Und das andere ist, [da] schaffe ich ein Angebot, wo ich alle abholen kann, auch die, die sonst mit Musik nichts am Hut haben, [da] kann ich trotzdem für die, die Bock drauf haben, in die Tiefe gehen, und es geht vor allem um ein Kennenlernen: Ah, das geht ja auch, das ist ja spannend so.“ (Transkript, Pos. 57-59)

Die andere Lehrkraft verneinte eine Gleichsetzung von Improvisation und Inklusion „für alle“ in der Pauschalisierung:

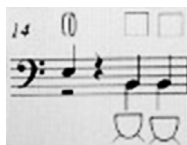
„Ich denke, Grenzen wird es mit Sicherheit geben, weil wir nie alle Schülerinnen und Schüler gleichermaßen ansprechen können damit“. (Transkript, Pos. 98)

Um den inklusiven Momenten noch besser folgen zu können, wird im Folgenden eine Einzelfallanalyse einer Sequenz aus der fünften Unterrichtsstunde¹² exemplarisch dargestellt.

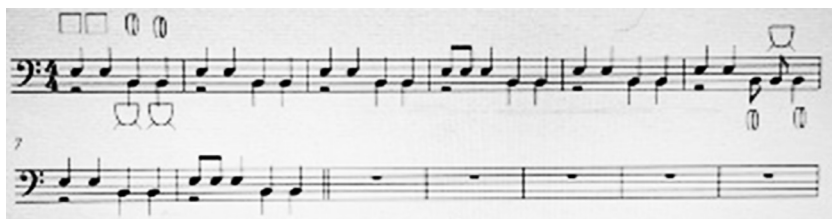
5.4 Einzelfallanalyse: „Paukengruppe“

In der Mikroanalyse einer Unterrichtssequenz (53 sec.) werden Aushandlungsprozesse deutlich, die vor allem auf der Ebene des Zeigens stattfinden. Die Schüler stehen einander zugewandt im Kreis, die Pauke (Schüler SP) wird mit Filzschlägel, das Cajon (Schüler SC) mit der Hand und die Handtrommel (Schüler SH) wird mit einem Schlägel gespielt. Der Ausschnitt beginnt mit einem Call-Response Motiv:

12 Freie Rhythmusimprovisation dreier Gruppen an Perkussionsinstrumenten (Pauke, Conga, Schlagzeug), aus Platzgründen wird hier nur eine Gruppe dargestellt.



SH beginnt, nach einer Viertelpause antworten SC und SP synchron. SP unterbricht, indem er den Schlägel waagrecht hält. SC unterbreitet einen Spielvorschlag, nach dem sich SH und SP in Achterschlägen abwechseln sollen. SH zeigt Unverständnis (Schulterzucken), ein erneuter Versuch wird wieder von SC durch Handgeste (Stoppzeichen) unterbrochen. SC verdeutlicht mit der Hand den Achtelrhythmus, den er sich vorstellt. Die Lehrkraft tritt hinzu, SH bleibt im Viertelrythmus, wendet den Blick kurz zur Lehrkraft, die anderen nicht. SC unterbricht wieder, nimmt SP und SH die Schlägel zur Demonstration seiner Idee aus der Hand. SH wendet sich erneut zur Lehrkraft, die aber nicht eingreift, sondern zur nächsten Gruppe geht. SC verdeutlicht im Stehen, wie er sich die Synchronschläge auf Pauke und Handtrommel und den Achtelwechsel vorstellt; für den Schlag auf die Cajon wechselt er die Schlägel in die linke Hand. SH und SP tauschen die Rollen, für die Performance entsteht folgendes Muster:



Im Recall-Interview mit den Lehrkräften zeigte sich Erstaunen darüber, dass die Gruppe trotz Klärung des Arbeitsauftrages am Anfang und Nicht-Einhaltung der Regeln produktiv und innovativ tätig wurde, auch nachdem sich im Aushandlungsprozess Hierarchisierungen zeigten (Übernahme der Führungsrolle durch SC) und die Regulierung durch die Lehrkraft, die von Seiten des Schülers zwar eingefordert, von der Lehrkraft nicht verwirklicht wurde, nicht eintrat.

LK1: „Das sind alles drei Inklusionsschüler, ähmm, ich war am Anfang einmal da und habe gesagt, ihr müsst euch dann aber entscheiden für ein Perkussionsinstrument, als ich dann wieder hinkam, waren sie schon mittendrin und ich dachte, ich reite da jetzt nicht drauf rum, ich bin froh, dass ihr was zustandekriegt, weil bei der Gruppe dachte ich, als sie sich zusammengetan hatten, schon so: ohh, ob das was wird? Ich weiß nicht so genau. Und nachdem die dann aber irgendwie echt, vor allem nachdem der M.¹³ das dann irgendwie, und der T. sich auch irgendwie auch einlassen konnte, weißt du, dass der M. das ein bisschen anführen konnte.“

13 Namen wurden zur Anonymisierung abgekürzt.

LK2: (unterbricht) „Richtig, genau, weil der T. bockt dann ganz gern, ja.“

Außerdem wurde deutlich, dass dieser Gruppe sowohl sozial als auch fachlich keine hohe Kompetenz zugeschrieben wurde. Beide Lehrkräfte zeigten sich überrascht über den Aushandlungsprozess und die musikalische Qualität des Endprodukts.

LK2: „Ich auch, ich war auch erstaunt über den Rhythmus, den sie dann letztendlich herausgearbeitet haben, weil, es war um einiges kreativer als hier die Conga Gruppe.“

LK1: „Was ich sehr schön fand, ist, dass sie auf die Idee gekommen sind, dass man vier Takte hintereinander macht, und dann ein Wechsellattern wie ein fill-in einbaut, also dass man überlegt, ok, wir können ja auch längere Strecken denken und machen nicht immer das Gleiche, das fand ich ganz kreativ, dass sie da drauf kommen sind.“

LK2: „Ich war da auch total positiv überrascht.“ (Transkript, Pos. 36-42)

Allerdings wurde die Tatsache, dass ein Schüler offensichtlich seine Fassung (das Bleiben im Viertelrhythmus) nicht befriedigend verhandeln konnte, von den Lehrkräften nicht problematisiert.

6 Diskussion und Fazit

Inklusive Prozesse, die sich in improvisatorischen Unterrichtsstunden zeigten, waren vor allem durch solche Aushandlungsprozesse gekennzeichnet, in denen nicht nur die sonst üblichen Schüler*innen ihre Stärken und Ideen zur Geltung bringen konnten, sondern auch Schüler*innen, die sonst weniger im Fokus stehen, weniger Aufmerksamkeit bekommen und denen weniger Lernzuwachs zugetraut wird. Die Lehrpersonen verhielten sich ermöglichend, indem sie (1) Gruppenkonstellationen zuließen, die sie unter anderen Umständen für wenig förderlich hielten, (2) Modifikationen des ursprünglichen Arbeitsauftrages dafür in Kauf nahmen, (3) ermöglichend und zurückhaltend in der Funktion des aktiven Zuhörens zur Verfügung standen und (4) für die Wahrnehmung und Wertschätzung der erbrachten Improvisationsleistung durch die Gewährung einer klassenweiten Performance sorgten. Dennoch ist in der Untersuchung auch deutlich zutage getreten, dass Aushandlungsprozesse und Beteiligungsmöglichkeiten nicht unbedingt zur Zufriedenheit und Ausgewogenheit aller Beteiligten verlaufen. Die Gleichsetzung von Improvisation = gelungene Inklusion hinter der Vermutung eines Angebots an alle muss kritisch gesehen werden (vgl. Krämer 2018). Es hat sich aber auch gezeigt, dass das Feld, Improvisation musikdidaktisch zu gestalten, sehr viele Möglichkeiten bietet, gerade in inklusiven Kontexten wertvolle und auch überraschende Momente der Verwirklichung von wertigen Musiziersituationen zu erleben. Limitierend ist zu bemerken, dass die Erforschung der Schüler*innen-seite aus organisatorischen Gründen in diesem Projekt leider nicht mit einbezogen werden konnte. Bereits durchgeführte Studien mit Schüler*innenbeteiligung erhöhen den Erkenntniswert noch einmal enorm (vgl. Beegle 2010).

Abschließend lässt sich sagen, dass das Erstaunen der Lehrkräfte, die einem Fall einer Schülergruppe sowohl sozial als auch fachlich keine hohe Kompetenz zuschrieben, im Video-Stimulated Recall Verfahren noch deutlicher gezeigt hat, dass gerade fachdidaktische Unterrichtssituationen noch öfter beforcht werden sollten, um Anlass für Reflexion und überraschende Erkenntnisse zu geben.

Literatur

- Asbrand, B., Gasterstädt, J., Hackbarth, A. & Martens, M. (2020): Was bewegt Inklusion? Theoretische und empirische Analysen zu Spannungsverhältnissen einer inklusiven Schule. In: I. van Ackeren, H. Bremer, F. Kessl, H. Chr. Koller, N. Pfaff, C. Rotter, D. Klein & U. Salaschek (Hrsg.): *Bewegungen. Beiträge zum 26. Kongress der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft*. Opladen u. a.: Budrich, 517-528.
- Beegle, A. C. (2010): A Classroom-Based Study of Small-Group Planned Improvisation With Fifth-Grade Children. In: *Journal of Research in Music Education*, Jg. 58/H. 3, 219-239.
<https://doi.org/10.1177/0022429410379916>
- Buchborn, T. (2022): Zwischen Konstruktion und Rekonstruktion. Zur Anwendung der Dokumentarischen Methode in einem entwickelnden Forschungsformat. In: M. Martens, B. Asbrand, T. Buchborn & J. Menthe (Hrsg.): *Dokumentarische Unterrichtsforschung in den Fachdidaktiken. Rekonstruktive Bildungsforschung*, vol. 31, Wiesbaden: Springer, 55-74.
https://doi.org/10.1007/978-3-658-32566-4_4
- Burnard, P. (2002): Investigating children's meaning making and the emergence of musical interaction in group improvisation. In: *British Journal of Music Education*, Jg. 19/H. 2, 157-172.
<https://doi.org/10.1017/S0265051702000244>
- Després, J.-P. (2021): First-person, video-stimulated recall method for studying musical improvisation strategies. In: *Research Studies in Music Education 2022*, Vol. 44/H. 1, 34-51
<https://doi.org/10.1177/1321103X20974803>
- Després, J.-P., Burnard, P., Dubé, F. & Stévance, S. (2015): Cadre pédagogique pour l'enseignement-apprentissage de l'improvisation musicale classique fondé sur la pratique des experts du domaine. In: *Intersections*, Jg. 35/H. 2, 3-36. <https://doi.org/10.7202/1043820ar>
- Dietrich, C. & Wullschleger, I. (2019): Als Teil genommen sein. Ästhetische Bildung und Inklusion. In: M. Brinkmann (Hrsg.): *Verkörperungen (Post)Phänomenologische Untersuchungen zwischen erziehungswissenschaftlicher Theorie und leiblichen Praxen in pädagogischen Feldern*. Wiesbaden: Springer, 109-129.
- Figuroa-Dreher, S. (2016): *Improvisieren: Material, Interaktion, Haltung und Musik aus soziologischer Perspektive*. Wiesbaden: Springer.
- Gebauer, H. (2011): „Es sind Kamera-Themen.“ Potenziale und Herausforderungen videobasierter Lehr-Lernforschung in der Musikpädagogik. In: *Beiträge empirischer Musikpädagogik*, Jg. 2/H. 2, 2-58.
<https://www.b-em.info/index.php/ojs/article/view/57> (Abrufdatum: 30.07.2022)
- Gerland, J., Niediek, I., Hülsken, J. & Sieger, M. (2022): Kontingenz von Differenzkonstruktionen in der inklusionsorientierten musikalischen Bildung am Beispiel des Umgangs mit digitalen Musizier-Medien. In: G. Kremsner, B. Schimek & M. Proyer (Hrsg.): *Grenzen.Gänge.Zwischen. Welten. Kontroversen – Entwicklungen – Perspektiven der Inklusionsforschung*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, 92-99. <https://doi.org/10.25656/01:23819>
- Göllner, M. & Niessen, A. (2016): Perspektiven auf Differenzierung im Musikklassen-, Musik- und Ensembleunterricht. In: Chr. Richter (Hrsg.): *Diskussion Musikpädagogik*. In: *Inklusion* Heft 70/16, 48-56.
- Göllner, M. & Niessen, A. (2021): Potenziale der Situationsanalyse nach A. E. Clarke für qualitative musikpädagogische Studien. In: *Beiträge Empirischer Musikpädagogik*, Jg. 12, 1-18.
<https://www.b-em.info/index.php/ojs/article/view/200> (Abrufdatum: 30.07.2022)

- Hadji, N. (2022): Musikhören im familiären Alltag – Ethnografie in der Anwendung. In: Kulturelle Bildung online. <https://doi.org/10.25529/mm2m-2705>
- Henning, I. (2019): Die Aneignungsmöglichkeiten als fachdidaktisches Prinzip im Inklusiven Musikunterricht. In: K. Müller, U. B. Müller & I. Kleinbub (Hrsg.): Individuelles und gemeinsames schulisches Lernen, Weinheim: Beltz, 105-119.
- Henning, I. (2021): Inklusive Didaktiken des Lehrens und Lernens, Ansätze für inklusiven Unterricht (nicht nur) im Fach Musik. In: I. Niediek & J. Gerland (Hrsg.): Gemeinsam leben 2/2021, Weinheim: Beltz, 104-113.
- Henning, I. (2022): Eine Betrachtung von Differenzkategorien im inklusiven Musikunterricht unter dem Blickwinkel von De- und Rekategorisierungsprozessen in semi-strukturierten Lehrer*innen-interviews. In: DGfE Tagungsband-Sonderpädagogik – Zwischen Dekategorisierung und Rekategorisierung, Bad Heilbrunn: Klinkhardt, 378-397.
- Höller, K., Duve, J., Hildebrand, T., Langner, J., & Kranefeld, U. (2022): Reflexionsanlässe schaffen. Einblicke in Dortmunder Entwicklungsforschungsprojekte zur Musiklehrer*innenbildung. In: DiMawe – Die Materialwerkstatt, Jg. 4/H. 2, 121-138. <https://doi.org/10.11576/dimawe-4909#>
- Hoerburger, Chr. (1995): Ästhetisches Lernen- Musikalische Improvisation in der allgemeinbildenden Schule. In: H. von Kieseritzky (Hrsg.): Improvisation in der Schule, In: ringgespräch über gruppenimprovisation, 60, 13-16. <https://impro-ring.de/ringgespraech/> (Abrufdatum: 30.07.2022)
- Jachmann, J. & Welte, A. (2021): Ethnographie und ihr Potenzial für musikpädagogische Forschung. In: V. Krupp, A. Niessen, & V. Weidner (Hrsg.): Wege und Perspektiven in der musikpädagogischen Forschung. Münster: Waxmann, 15-30.
- Konrad, U. & Lehmann-Wermser, A. (Hrsg.) (2022): Musikunterricht durch Forschung verändern? Design-Based Research als Chance für Theoriebildung und Praxisveränderung Musikunterricht durch Forschung verändern? Hannover: Institut für Musikpädagogische Forschung an der Hochschule für Musik, Theater und Medien Hannover.
- Koßmann, R. (2016): Unterrichtsforschung als empirische Didaktik: Ein ungewohnter Ansatzpunkt gerade für die inklusions- und sonderpädagogische Unterrichtsforschung, In: O. Musenberg & J. Riegert (Hrsg.): Didaktik und Differenz. Stuttgart: Kohlhammer: 197-214.
- Krämer, O. (2018): Improvisation als didaktisches Handlungsfeld. In: Ch. Stöger, F. Platz, A. Niessen, J. Knigge & M. Dartsch (Hrsg.): Handbuch Musikpädagogik. 1. Auflage. Stuttgart: UTB, 319-326.
- Kranefeld, U., Heberle, K., Lütje-Klose, B. & Busch, T. (2014): Herausforderung Inklusion? Ein mehrperspektivischer Blick auf die JeKi-Praxis an Schulen mit gemeinsamem Unterricht (GU). In: B. Clausen & S. Drefler (Hrsg.): Teilhabe und Gerechtigkeit. Münster: Waxmann. 95-113.
- Kranefeld, U. & Heberle, K. (2020): Passungsprozesse im Musikunterricht. Videobasierte Fallanalysen zur Differenzbearbeitung in musikpädagogischen Angeboten der 5. und 6. Klasse. Münster: Waxmann.
- Kranefeld, U. & Voit, J. (Hrsg.) (2020): Musikunterricht im Modus des Musik-Erfindens. Fallanalytische Perspektiven. Münster: Waxmann.
- Kranefeld, U. (2021): Der Diskurs um Unterrichtsqualität in der Musikdidaktik zwischen generischen und fachspezifischen Dimensionen. In: Unterrichtswissenschaft, Jg. 49/H. 2, 221-233. <https://doi.org/10.1007/s42010-021-00113-y>
- Kuckartz, Udo (2018): Qualitative Inhaltsanalyse: Methoden, Praxis, Computerunterstützung, 4. Aufl. Weinheim: Beltz.
- Malva, L., Leijen, Ä. & Arcidiacono, F. (2021): Identifying teachers' general pedagogical knowledge: A video stimulated recall study, In: Educational Studies, <https://doi.org/10.1080/03055698.2021.1873738>
- Mohn, B. E. (2010): Zwischen Blicken und Worten: kamera-ethnographische Studien. In: G.E. Schäfer & R. Staegle (Hrsg.), Frühkindliche Lernprozesse verstehen. Ethnographische und phänomenologische Beiträge zur Bildungsforschung. Weinheim: Juventa, 207-231.
- Musenber, O. & Riegert, J. (2015): Inklusiver Fachunterricht als didaktische Herausforderung, In: J. Riegert, J. & O. Musenberg (Hrsg.): Inklusiver Fachunterricht in der Sekundarstufe. Stuttgart: Kohlhammer, 13-28.

- Niediek, I. & Gerland, J. (2022): Digitale Musiziermedien für den inklusiven Musikunterricht? Empirische Befunde und hochschuldidaktische Überlegungen. In: DiMawe – Die Materialwerkstatt, Jg. 4/H. 4, 85-95. <https://doi.org/10.11576/dimawe-5778>
- Oberschmidt, J. (2014): Komponieren und Improvisieren im Musikunterricht. EinFach Musik. Unterrichtsmodell. Paderborn: Schöningh.
- Palmer, T. (2022): Exploring Improvisation. In: C. Cooke & C. Philpott (2022): A Practical Guide to Teaching Music in the Secondary School (2nd ed.). Routledge, 39-51. <https://doi.org/10.4324/9781003092568>
- Prantl, D. & Wallbaum, C. (2017): Der Analytical Short Film in der Lehrerbildung. Darstellung einer Seminarmethode und Kurzbericht einer wissenschaftlichen Begleitforschung an der Hochschule für Musik und Theater Leipzig. In: A. Cvetko & C. Rolle (Hrsg.): Musikpädagogik und Kulturwissenschaft. Münster: Waxmann, 289-308.
- Reichertz, J. & Englert, C. J. (2021): Grundzüge einer hermeneutisch-wissenssoziologischen Videoanalyse. In: J. Reichertz & C. J. Englert (Hrsg.): Einführung in die qualitative Videoanalyse. Qualitative Sozialforschung. 2. Aufl. Wiesbaden: Springer, 43-66. https://doi.org/10.1007/978-3-658-33599-1_3
- Rihm, T. (2015): Der Modus „Verständigung“ als ergänzender Aspekt einer Didaktik für inklusive Lern-Lehr-Prozesse. In: D. Blömer, M. Lichtblau, A.-K. Jüttner, K. Koch, M. Krüger & R. Werning (Hrsg.): Perspektiven auf inklusive Bildung. Wiesbaden: Springer, 196-203.
- Rowe, V. C. (2009): Using video-stimulated recall as a basis for interviews: some experiences from the field. In: Music Education Research, Jg. 11/H. 4, 425-437. <https://doi.org/10.1080/14613800903390766>
- Schneider-Binkl, S. (2018): Video-Stimulated Recall Interviews als methodischer Ansatz für die qualitative Unterrichtsforschung im Fach Musik. In: Beiträge empirischer Musikpädagogik. Jg. 9, 1-20. <https://www.b-em.info/index.php/ojs> (Abrufdatum: 30.07.2022)
- Siljamäki, E. & Kanellopoulos, P. A. (2020): Mapping visions of improvisation pedagogy in music education research. In: Research Studies in Music Education, Jg. 42/H. 1, 113-139. <https://doi.org/10.1177/1321103X19843003>
- Sturm, T., Wagener, B. & Wagner-Willi, M. (2020): Inklusion und Exklusion im Fachunterricht: Ambivalente Relationen in Schulformen der Sekundarstufe 1, In: I. van Ackeren, H. Bremer, F. Kessl, H. Chr. Koller, N. Pfaff, C. Rotter, D. Klein & U. Salaschek (Hrsg.): Bewegungen: Beiträge zum 26. Kongress der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft, Opladen u. a.: Budrich, 581-596. <https://doi.org/10.2307/j.ctv10h9fj.45>
- Treß, J. (2019): Musikalische Improvisation und ihre Didaktik – Ein Brückenschlag von der Theorie zur Praxis und zurück. In: improfil – Theorie und Praxis improvisierter Musik, Jg. 82, 63-72. https://impro-ring.de/wp-content/uploads/2019/12/Seiten-aus-19_kop_Final_Improfil_2019_Einzelseiten_v5_web.pdf (Abrufdatum: 30.07.2022)
- Wagner-Willi, M. (2004): Videointerpretation als mehrdimensionale Mikroanalyse am Beispiel schulischer Alltagsszenen. In: Zeitschrift für Qualitative Forschung, Jg. 5/H. 1, 49-66. <https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0168-ssaoar-270079> (Abrufdatum: 30.07.2022)
- Weber, M. (2020): Musikalische Improvisation im Kontext inklusiver Pädagogik. München: Allitera.
- Winker, G. & Degele, N. (2009): Intersektionalität – Zur Analyse sozialer Ungleichheiten. Bielefeld: transcript.
- Wright, R. & Kanellopoulos, P. A. (2010): Informal music learning, improvisation and teacher education. In: British Journal of Music Education, Jg. 27, H. 1, 71-87. <https://doi.org/10.1017/S0265051709990210>

Autor*innenangabe

Henning, Ina, VProf. Dr.

Pädagogische Hochschule Schwäbisch Gmünd, Fakultät II, Institut der Künste, Abteilung Musik
Arbeits- und Forschungsschwerpunkte: Inklusion, Inklusive Lehrer*innenbildung und Jüdisches Kulturerbe
ina.henning@ph-gmuend.de