

Musikalisches Wissen im Kontext von Lehren und Lernen

Martina Krause-Benz, Lars Oberhaus &
Christian Rolle (Hrsg.)

Melanie Herzog

Inklusionssensibel werden

Inklusionsorientierte Musiklehrkräftebildung zwischen implizitem und explizitem Wissen

Einleitung

Inklusion und Musik – das passt zusammen. Zumindest scheinen sich darin Praxis und Wissenschaft weitgehend einig zu sein, wie folgendes Zitat exemplarisch verdeutlicht:

„Für die Ansprüche, die aus den Inklusionsideen erwachsen – u. a. vorurteilsfreie Empathie und Wertschätzung, Vielfalt und Verschiedenheit als Gewinn, Kommunikation und Verständigung auch ohne Sprache – ist die Umsetzung mit Musik die ideale Möglichkeit.“ (Meyer-Göllner, 2013, o. S., vgl. unter anderem Henning, 2020; Klingmann & Schilling-Sandvoß, 2022)

Inklusion wird in derartigen Konzeptionen als ein erstrebenswertes Gut dargestellt, was typischerweise mit ethischen Wertevorstellungen oder Menschenrechten wie der Behindertenrechtskonvention begründet wird (Herzog, 2023b, 47). Das inklusive Potenzial der musikbezogenen Aktivitäten wird dabei meist theoretisch durch den Gegenstand Musik selbst oder anhand von Praxisbeispielen hergeleitet – empirische Forschungsergebnisse fehlen jedoch bisher weitgehend (Gerland, 2019, S. 122–123; Tiedeken, 2018, o. S.). Die Folgeprobleme dieser doppelten Normativität im musikpädagogischen Inklusionsdiskurs sind zentrales Thema meiner Dissertation (Herzog, 2023a). Als alternatives Inklusionsverständnis entwickle ich dort die Ambivalenztheoretische Perspektive auf Inklusion (API). Auf ihrer Grundlage wird pädagogisches Handeln im Kontext Inklusion als grundsätzlich komplex, kompromisshaft und fragil beschrieben, da es von unumgänglichen Spannungsverhältnissen geprägt ist (ebd., S. 172).

Infolgedessen stellt sich die Frage, wie angehende Musiklehrkräfte im Studium auf diese Komplexität vorbereitet werden können. Zwar lässt sich das mit der API verbundene Wissen um Spannungsverhältnisse explizit vermitteln; für die situative Bewältigung pädagogischer Handlungssituationen scheint jedoch gerade implizites Wissen unverzichtbar. Dieses definiert Georg Hans Neuweg (2020, S. 764) als „Lücke zwischen einem Können und der Möglichkeit der Explikation der ihm entsprechenden Wissensbestände, insbesondere der Regeln, die im Können befolgt werde“. Neuweg unterscheidet dabei zwei Lesarten: Während als schwächere Fassung die handelnde Person ihr Handeln nicht verbalisieren kann, verweist die stärkere Fassung darauf, dass

sich „menschliches Können in seiner Flexibilität und Kontextsensitivität auch durch den äußeren Beobachter oder die äußere Beobachterin nicht angemessen auf Regeln oder Regelsysteme“ abbilden lässt (ebd.). Gerade in dieser stärkeren Fassung wird die Relevanz für Lehrkräfte deutlich: Da Unterrichten unter anderem von intuitiven, nicht-verbalisierbaren und erfahrungsgebundenen Momenten gekennzeichnet ist, geht das zur Bewältigung benötigte Können über eine reine Anwendung expliziten Wissens hinaus (ebd. S. 765). Mit Verweis auf Walter Doyle und Donald Schön beschreibt Neuweg Unterricht zudem als Geschehen in einer „komplexen, durch Multidimensionalität, Gleichzeitigkeit und Unvorhersehbarkeit gekennzeichnete[n] Umgebung“, in der Lehrkräfte fortlaufend mit „schlecht definierten Problemen“ konfrontiert sind (ebd.). Hinzu kommen Handlungsdruck, seltene Handlungspausen sowie eine eigendynamische Handlungsumwelt, die ein schematisches Abarbeiten vorgefertigter Handlungspläne kaum zulassen (ebd.).

Trotz dieser zentralen Rolle des impliziten Wissens für den Lehrberuf wird innerhalb des Studiums vor allem fachlich-explizites Wissen gelehrt (ebd., S. 764), also kommunikatives Theoriewissen, das propositional gefasst werden kann (vgl. Viermann, 2022, S. 85). Dieser zunächst irritierende Befund wird nachvollziehbar, wenn die Bedingungen für die Aneignung impliziten Wissens berücksichtigt werden: Derart komplexes Können gilt aufgrund seiner performativen und teils unbewussten Struktur als nur begrenzt direkt vermittelbar (Neuweg, 2000, S. 212, 2020b, S. 346ff). Zugleich verfügen Studierende bereits vor dem Studium über implizite Wissensbestände, die ihr Wahrnehmen, Deuten und Handeln mitprägen (Viermann, 2022, S. 87) – implizites Wissen wird also nicht neu erlernt, sondern in Relation zu bestehenden Wissensbeständen gesetzt. Hinzu kommt, dass implizites und explizites Wissen entgegen ihrer theoretisch-analytischen Unterscheidung im Handeln meist nicht getrennt auftreten, sondern sich wechselseitig durchdringen und als unterschiedliche Lernrichtungen genutzt werden können (Niessen & Knigge, 2022, S. 161).

Vor diesem Hintergrund erscheint ein Verzicht auf explizite Wissensangebote im Studium weder sinnvoll noch möglich. Im Zentrum steht vielmehr die Frage, wie solche Wissensangebote gestaltet sein müssen, um die Entwicklung professionellen pädagogischen Handelns mittels Hochschullehre zu unterstützen. Diese Frage zielt sowohl auf die Auswahl des Theorieangebots als auch auf die hochschuldidaktischen und -methodischen Bedingungen, unter denen entsprechende Reflexionsprozesse angestoßen werden können. Im vorliegenden Beitrag wird dies anhand der API exemplarisch diskutiert. Dafür wird die Frage zunächst für den Kontext Inklusion spezifiziert, wobei eine besondere Charakteristik deutlich wird: Forschungsergebnisse zeigen, dass bereits vorhandene implizite Wissensbestände der Studierenden im Kontext Inklusion häufig zur Ablehnung der vermittelten Theorien führen (Abschnitt 2). Da dies unter anderem an der Normativität der Theorien zu liegen scheint, wird anschließend als konzeptioneller Gegenentwurf das

Theoriegerüst der API skizziert (Abschnitt 3). Daraufhin wird anhand einer exemplarischen Fallarbeit aufgezeigt, wie die API methodisch innerhalb der Musiklehrkräftebildung genutzt werden kann (Abschnitt 4). Auf dieser Grundlage werden die Potenziale und Grenzen der API als expliziter Wissensressource herausgearbeitet (Abschnitt 5). Abschließend wird anhand des Begriffs der *Inklusionssensibilität* bilanziert, welche Rolle die API in der Professionalisierung angehender Musiklehrkräfte im Bereich Inklusion spielen kann (Abschnitt 6).

Inklusionsorientierte Lehrer*innenbildung: Explizites und implizites Wissen im Widerspruch

Die Einführung inklusiver Bildungsstrukturen wird als „größte Reformmaßnahme des deutschen Schulsystems der vergangenen Jahrzehnte“ beschrieben (Viermann, 2022, S. 11) und ist dementsprechend auch in der Hochschullehre zunehmend verankert. Zwei praxeologisch ausgerichtete Untersuchungen weisen jedoch auf damit einhergehende Herausforderungen hin, die insbesondere auf die Diskrepanz zwischen implizitem und explizitem Wissen der Studierenden zurückgeführt werden können.

In der ersten der beiden Studien untersucht Mia Viermann (2022) den Einfluss von konjunktivem Erfahrungswissen Lehramtsstudierender auf ihre Einstellung zu Inklusion.¹ Auf der Grundlage ihrer Analyse von Gruppendiskussionen kommt sie zu dem Schluss, dass das an den Universitäten vermittelte explizite, inklusionsbezogene Wissen bei den Studierenden Verunsicherung auslöst (ebd., S. 295–296). Diese Verunsicherung entsteht, da das kommunikative Theoriewissen nicht mit dem Handlungswissen aus eigener pädagogischer Praxis oder mit habitualisiertem Wissen der individuellen Erfahrungen im Schulkontext in Einklang gebracht werden kann. Unter anderem beschreiben die Studierenden Widersprüchlichkeiten zwischen dem normativen Inklusionskonzept und dem „Wissen von Schule als selektivem Produktionsprinzip von zertifiziertem Bildungsleistungen“ (ebd., S. 274), der „gesellschaftlichen Leistungsorientierung“ (ebd., S. 275) oder der eigenen Handlungsmöglichkeit im schulischen Kontext (ebd., S. 276). Um die eigene Handlungsfähigkeit aufrechtzuerhalten, lehnen die Studierenden der Studie das normative Konzept Inklusion als überhöhtes Idealbild ab (ebd., S. 277). Das explizite Wissen wird dabei als normative Bedrohung empfunden: zum einen gegenüber der gesellschaftlichen Orientierung an Leistung, zum

¹ Konjunktives Erfahrungswissen oder auch habitualisiertes Wissen ist in diesem Zusammenhang als Unterkategorie von implizitem Wissen zu verstehen: Mit Bohnsack fasst die Autorin konjunktives Wissen als „kollektiv geteilte Erfahrungszusammenhänge, die leitend für die Handlungen der Subjekte sind, aber nicht expliziter Teil ihres Denkens“ (ebd., S. 77). Es ist den Subjekten nicht explizit-propositional bzw. kommunikativ zugänglich, kann jedoch durch verbale oder bildliche Darstellung von Handlungszügen ausgedrückt werden (ebd., S. 84–85).

anderen – im Falle von Sonderpädagog*innen – gegenüber der Anerkennung des eigenen Berufs als kompetent und wichtig (ebd., S. 294). Die damit einhergehenden Krisen können jedoch „weder kommuniziert noch als Teil pädagogischer Praxis oder als Entwicklungsmoment im Professionalisierungsprozess akzeptiert werden“ (ebd., S. 307). Vielmehr steht die Aufrechterhaltung des habituellen Wissens und der eigenen hegemonialen Position im Mittelpunkt, wobei argumentativ die Verantwortung auf andere Akteur*innen delegiert wird oder exkludierende Strukturen legitimiert werden (ebd., S. 308). Insgesamt zeigt sich, dass das vermittelte explizite inklusionsbezogene Wissen innerhalb der Studie bestehende Wissensbestände eher manifestiert als diese zu verändern (ebd., S. 311).

Zu einem ähnlichen Befund gelangt in der zweiten Studie auch Maren Oldenburg (2021), die studentische Orientierungen zu Inklusion, Exklusion und Differenz aus praxeologischer Perspektive untersucht. In Gruppendiskussionen treten Spannungsverhältnisse zwischen den individuellen Ansprüchen der Studierenden und den empfundenen systemischen Anforderungen deutlich zutage (ebd., S. 310). Beispielhaft kann das Spannungsverhältnis von Re- und Dekonstruktion von Differenz herausgegriffen werden: Wenngleich dafür plädiert wird, nicht mehr zwischen behinderten und nicht-behinderten Menschen zu unterscheiden, wird diese Kategorisierung im Kontext Schule von den Studierenden dennoch legitimiert (ebd., S. 286). Eine Dekonstruktion wird dabei mit Verweis auf eine unmögliche Umsetzbarkeit in der schulischen Praxis verworfen (ebd., S. 312). Auch hier wird das dargebotene explizite Theoriewissen als praxisuntauglich abgewiesen, die Studierenden delegieren die Verantwortlichkeit an das System und externalisieren somit die Problemlage (ebd., S. 311).

Beide Studienergebnisse weisen also darauf hin, dass die Studierenden ihr implizites und explizites Wissen über Inklusion nicht in Einklang bringen können, wodurch Abwehrmechanismen entstehen. Stattdessen wünschen sich die Studierenden „spezifische Handlungsanweisungen sowie ein spezifisches Wissen über die pädagogisch Adressierten“ (ebd., S. 312). Dieser Wunsch kann als Ausdruck der Verunsicherung verstanden werden, in dem sich das Bedürfnis zeigt, die Komplexität und Normativität des Themenfeldes durch stärkere Orientierung zumindest teilweise handhabbar zu machen.

Nimmt man diese Ergebnisse ernst, steht die Lehrer*innenbildung im Kontext Inklusion mit ihren derzeit vermittelten Inhalten unter deutlichem Reformbedarf. Die beschriebenen Forschungsergebnisse deuten darauf hin, dass die Ablehnung des expliziten Wissens mit der Normativität der Theorien bei gleichzeitig empfundener Praxisuntauglichkeit zusammenhängt. An diesem Punkt setzt die Ambivalenztheoretische Perspektive auf Inklusion (API) an: Sie wurde entwickelt, um normative Vorgaben möglichst zu vermeiden und stattdessen Spannungsverhältnisse als produktive Grundlage pädagogischer Reflexion zu nutzen. Im Folgenden wird daher untersucht,

inwiefern die API eine tragfähige explizite Wissensressource darstellen kann, um die Entwicklung professionellen pädagogischen Handelns in der inklusionsorientierten Musiklehrkräftebildung zu unterstützen. Dafür werden zunächst die theoretischen Grundannahmen der API vorgestellt.

Die Ambivalenztheoretische Perspektive auf Inklusion (API)

Innerhalb der API wird Inklusion als Einbezug von Individuen in eine bildungsspezifische Umwelt definiert. Der Begriff „Umwelt“ ist dabei bewusst uneindeutig gewählt, da Einbezug auf verschiedenen Ebenen stattfinden kann. Diese Definition weist wesentliche Unterschiede zu gängigen Inklusionsdefinitionen auf: Zunächst steht im Fokus, dass Inklusion im Bereich Bildung wesentlich von den beiden Entitäten „Individuum“ und „bildungsspezifischer Umwelt“ geprägt ist. Statt den Fokus ausschließlich auf das Individuum – im Sinne, „dass jeder Mensch ganz natürlich dazu gehört“ (Aktion Mensch e. V., o. J.) – oder ausschließlich auf Umwelteinflüsse wie „Kulturen, Strukturen und Praktiken“ (Piezunka, 2017, S. 165) zu richten, rückt die API die Frage in den Vordergrund, wie beide Entitäten miteinander verwoben sind. Darüber hinaus transportiert die Definition keine Werte oder Bewertungen. Soziologischen Überlegungen folgend werden Inklusion und Exklusion vielmehr als Analysekatoren gefasst (siehe u. a. Wansing, 2013, S. 25). Dabei wird davon ausgegangen, dass beide Prozessrichtungen in einem wechselseitigen Verhältnis stehen: Beispielsweise kann erst etwas als eingeschlossen gelten, wenn etwas anderes ausgeschlossen wird – der Prozess der Inklusion setzt also Exklusion voraus (Luhmann, 2005, S. 229; Nassehi, 1997, S. 124). Damit sind beide Prozesse strukturell miteinander verflochten und in jeder sozialen Interaktion unausweichlich vorhanden (Schäffter, 2013, S. 59; Wansing, 2013, S. 24). Folglich führt auch jegliche pädagogische Handlung zu Folgeprozessen, die sowohl von Inklusion als auch von Exklusion geprägt sind. Dies stellt die Basis dafür dar, das Themenfeld Inklusion als grundsätzlich ambivalent zu begreifen.

Diese ambivalente Beschaffenheit wird in der API vertieft, indem verschiedene Widerspruchskonstellationen ausdifferenziert werden. Dabei wird argumentiert, dass die Ambivalenzen des Themenfelds auf sogenannte *spannungsevozierende Gleichzeitigkeiten* zurückgeführt werden können. Dies wird anhand eines Beispiels deutlich: Alle Individuen sind in gewisser Weise gleich – und in gewisser Weise verschieden. Gleichheit und Differenz sind in Gruppen also immer gleichzeitig vorhanden (Wenning, 2004, S. 579). Wenngleich dies noch keinen Widerspruch darstellt, führt die Gleichzeitigkeit zu der Frage, welche Differenzen thematisiert werden – und welche nicht. Dabei bestehen auf beiden Seiten Anforderungen, die sich jedoch widersprechen (vgl. u. a. Budde & Hummrich, 2015, S. 38): Einerseits wird gefordert, Differenzen nicht zu thematisieren, um beispielsweise Stigmatisierungen möglichst zu vermeiden. Andererseits ist eine

Thematisierung notwendig, um Benachteiligungen sichtbar zu machen oder zielgerichtet zu fördern. Beide Anforderungen sind also gültig und relevant, widersprechen sich jedoch. Solche Anforderungskonflikte werden mit Helsper (2004, S. 61) als *Antinomien* bezeichnet. Da sie den beiden Polen der Gleichzeitigkeit Rechnung tragen, sind sie nicht auflösbar; vielmehr müssen die ein- und ausschließenden Folgen der Entscheidung situativ abgewogen werden. Indem die spannungsevozierenden Gleichzeitigkeiten in jeder Gruppe vorkommen, sind auch die Antinomien innerhalb des pädagogischen Handelns unvermeidbar.

Eine weitere Widerspruchskonstellation stellen *Spannungsfelder* dar. Sie ergeben sich aus der spannungsevozierenden Gleichzeitigkeit zwischen normativer Theorie und an Gegebenheiten gebundener Realisation. Im Gegensatz zu den Antinomien sind diese Spannungsfelder grundsätzlich auflösbar, da sich sowohl die Theorie als auch die Rahmenbedingungen ändern können. Die Ausdifferenzierung der Spannungsfelder (siehe Abbildung 1) zeigt jedoch, dass Einzelpersonen sie nur begrenzt auflösen können: Beispielsweise ist die Selektionsfunktion von Schule lediglich langfristig oder gesamtgesellschaftlich veränderbar, kann schlüssig begründet werden und übernimmt eine gesellschaftliche Funktion (Emmerich & Hormel, 2013, S. 145–146; Fend, 2006, S. 93). Dennoch steht sie normativen Inklusionsbestrebungen wie der Überwindung von Separation (Dammer, 2011, S. 21) oder der allumfassenden Wertschätzung eines jeden Kindes (Brodkorb, 2012, S. 24) diametral entgegen. Insofern können die Spannungsfelder oftmals auf die Gleichzeitigkeit zwischen individuellen Bedürfnissen und allgemeinen, universalistischen Anforderungen zurückgeführt werden. Darüber hinaus können aus den Spannungsfeldern unauflösbare Antinomien entstehen: etwa, wenn aus der Selektionsfunktion der Schule für Lehrkräfte die Antinomie zwischen Fördern und Auslesen hervorgeht.

Sofern nun Lehrpersonen im Kontext Inklusion arbeiten, müssen sie *erstens* mit den spannungsevozierenden Gleichzeitigkeiten umgehen, *zweitens* zwischen den Spannungsfeldern vermitteln und *drittens* die nicht auflösbaren Antinomien reflexiv bearbeiten. Da die meisten dieser Widerspruchskonstellationen nicht oder nicht von einer Einzelperson aufgelöst werden können, entstehen für die Lehrpersonen *Handlungsdilemmata* – also Situationen, bei denen jede Entscheidung sowohl Vor- als auch Nachteile mit sich bringt. Zusätzlich werden die Entscheidungen von zwei weiteren Faktoren erschwert: Erstens stehen Lehrkräfte unter Entscheidungszwang, weswegen sie die Dilemmata ad hoc erfassen und noch in der Situation zwischen den Vor- und Nachteilen abwägen müssen (vgl. Helsper, 2016, S. 54). Zweitens ist pädagogisches Handeln prinzipiell ungewiss; es kann also nicht sicher vorhergesagt werden, inwiefern eine Handlung zu Ein- oder zu Ausschlüssen führt (vgl. Helsper, 2010, S. 18–19). Das Zusammenspiel der genannten Faktoren zeigt, wie komplex pädagogisches Handeln im Kontext Inklusion ist.

Analytische Fallarbeit auf Grundlage der API²

Die videographisch aufgezeichnete Szene stammt aus einem Trommelprojekt, das in einer Grundschule einer Erstaufnahmeeinrichtung für Geflüchtete durchgeführt wurde. Es fand im Rahmen des Projekts „Musik-Sprache-Teilhabe“ der Bertelsmann Stiftung statt und zielte darauf, durch das gemeinsame Musizieren das soziale Miteinander zu stärken und somit Inklusion zu fördern (siehe unveröffentlichte Projektbeschreibung der Bertelsmann Stiftung, 2018). Die 13 Schülerinnen und Schüler (SuS) der Klasse sind zwischen sechs und acht Jahre alt und stammen aus verschiedenen Herkunftsländern; ihr deutsches Sprachniveau unterscheidet sich teils erheblich. Leiterin der Einheiten ist Frau Meyer³, eine externe Musikpädagogin, welche die SuS erst innerhalb des Trommelprojekts kennenlernt. Als Instrument werden Djemben genutzt, die Frau Meyer ebenfalls extern mitbringt.

Die Szene dauert insgesamt knapp eineinhalb Minuten und befindet sich zu Beginn der ersten Trommeleinheit. Innerhalb der Szene sitzen die SuS und Frau Meyer im Stuhlkreis, hinter jedem Stuhl steht eine Djembe. Frau Meyer markiert den Beginn mit den Worten „Okay – gut – wir fangen an“, hebt ihre Arme und blickt auffordernd in die Runde. Die SuS folgen ihrer Bewegung, bis auf Ivan, der links neben ihr sitzt. Er betrachtet zunächst in zurückgelehnter Haltung ihre Arme, schaut sich anschließend um und imitiert die Bewegung erst, nachdem er die anderen SuS beobachtet hat. Währenddessen klatscht sich Frau Meyer kurz auf die Oberschenkel und streckt die Arme gleich wieder nach oben. Die SuS folgen, nur Ivans Arme bleiben oben. Als nächstes beginnt Frau Meyer, ihre Finger zu bewegen, die SuS ahmen sie nach. Frau Meyer blickt langsam von rechts nach links in die Runde. Erst als ihr Blick auf Ivan fällt und sich die Blicke begegnen, beginnt dieser, ebenfalls die Finger zu bewegen. Frau Meyer nimmt ihre Arme nach unten, die Finger bewegen sich nun auf den Oberschenkeln. Die SuS folgen, Ivan und sein Nachbar erst mit Verzögerung. Anschließend macht Frau Meyer ein Crescendo, indem sie sich mit den Händen lauter werdend auf die Schenkel klatscht, danach klatscht sie plötzlich wieder leise. Während die meisten SuS nach und nach ruhiger werden, klatscht sich Ivan immer wilder und lauter auf die Oberschenkel und lacht dabei. Frau Meyer spricht ihn mit einem „hey“ an, woraufhin er die Arme hebt. Als Frau Meyer fortfährt: „Schau mal zu mir“, nimmt er die Arme wieder herunter und klatscht sich wie alle anderen leise auf die Schenkel.

²Die exemplarische Fallarbeit greift auf den empirischen Teil der Dissertation zurück. Um das heuristische Potenzial der API an konkreten Beispielen auszuloten, wurden dort Videos von Gruppenmusiziersituationen mithilfe der Video-Interaktionsanalyse nach Tuma, Schnettler und Knoblauch (2013) untersucht. Für eine ausführliche Darstellung des methodischen Vorgehens sowie des erhobenen Datenmaterials sei auf Herzog (2023a, S. 189–198) verwiesen. Die herausgegriffene Szene kann dort als Schlüsselszene #3 „Ihr müsst alle kucken“ mit detaillierter Beschreibung und Standbildern nachvollzogen werden (ebd., S. 309–320).

³Aus Datenschutzgründen sind alle Namen pseudonymisiert.

Anschließend stoppt Frau Meyer die Bewegung, richtet sich auf und beginnt, mit den Füßen zu trampeln. Die SuS folgen erneut ihrem Beispiel, Ivan wiederum mit kurzer Verzögerung. Nachdem Frau Meyer einige Sekunden getrampelt und sich dabei umgeschaut hat, beendet sie die Bewegung mit einer unterstreichenden Geste. Die meisten SuS trampeln weiter, Ivan wird dabei immer aufgeregter und lacht laut. Frau Meyer legt den linken Zeigefinger an den Mund und hebt den rechten Arm mit geöffneter Hand, woraufhin die meisten Kinder das Trampeln beenden. Ivan stoppt zwar, zeigt aber enthusiastisch mit beiden Armen auf einen anderen Schüler. Frau Meyer beginnt zu sprechen: „Ihr müsst ...“, hält kurz inne, als sie Ivans Bewegung bemerkt, berührt ihn an der Schulter und sagt: „Hey – ihr müsst aufpassen.“ Ivan wiederholt währenddessen seine Zeigegeste und schaut in Richtung des Schülers. Frau Meyer spricht ihn direkt an: „Schau mal, du musst zu mir schauen. Ja? Wenn Stopp ist...“ Erst bei „schau mal“ schaut Ivan zu Frau Meyer, bei „Ja?“ nimmt Ivan wiederum kurz die Arme nach oben, wendet den Blick von Frau Meyer ab und schaut sich um. Gleich darauf nimmt er die Arme wieder nach unten, wippt auf seinem Stuhl und lacht leise. Frau Meyer unterbricht ihre Erklärung und fragt ihn: „Wie heißt du?“ Nachdem Ivan nicht reagiert, wiederholt sie ihre Frage, worauf die anderen Kinder an seiner Stelle antworten. Frau Meyer wiederholt „Ivan? Ivan. Ivan?“ Erst nach dreimaliger Ansprache mit seinem Namen blickt Ivan wieder zu Frau Meyer. Sie wiederholt: „Schau zu mir. Ja?“, doch Ivan wendet sich ab und reibt sich die Augen. Dann sagt Frau Meyer: „Damit du mich besser oder soll oder setzt du dich da drüben hin? Da kannst du mich besser sehen“. Währenddessen deutet sie auf einen freien Stuhl gegenüber. Als Ivan nicht reagiert, bekräftigt sie die Aufforderung mit den Worten „Setz dich da hin. Ja?“ Ivan schüttelt den Kopf, die Schüttelbewegung erfasst seinen ganzen Körper. Dabei hält er sich am Stuhl fest. Sie wiederholt den Satz und schiebt ihn mit leichtem Druck auf seine Schulter nach vorne. Erst nach einem auffordernden „Zack“ steht Ivan auf und geht lachend auf den Stuhl zu. Frau Meyer schaut ihn an und sagt: „Da kannst du mich sehen. Ja? Jetzt schaust du zu mir“, und zeigt dabei auf ihre Füße. Mit einem „Achtung“ beginnt sie wiederum zu trampeln und beendet die Bewegung kurz darauf.

Mit der API können nun Ambivalenzen der Szene herausgearbeitet werden. Zunächst sei dabei die Ambivalenz zwischen Freiheit und Zwang herausgegriffen.⁴ Sofern Zwang als Handlungseinschränkung und Freiheit als Handlungsermöglichung gefasst wird, fällt in der Szene insbesondere der Zwang des Umsetzens auf. Frau Meyer begründet diesen Zwang damit, dass Ivan sie so besser sehen kann. Vermutlich geht sie davon aus, dass Ivan durch den Platzwechsel in der Lage ist, ihre Bewegungen besser zu imitieren und damit die von ihr gestellte Aufgabe adäquater umzusetzen. Gleichzeitig bleibt diese Aufgabenstellung innerhalb der Szene unausgesprochen, sie erschließt

⁴Dieser Schwerpunkt wurde auch in der Dissertation eingenommen. Für die zusammengefassten Ergebnisse der Analyse bezüglich der Antinomie siehe Herzog (2024).

sich nur durch auffordernde Blicke und Gesten. Durch die mehrfache Berichtigung von Ivan, der anders als die anderen handelt, wird zudem deutlich, dass es sich hierbei nicht um eine mögliche, sondern um die einzig gewünschte Art der Teilhabe handelt: Ziel ist ein vereinheitlichtes Geschehen, in dem alle SuS die Vorgaben von Frau Meyer umsetzen. Die implizite Aufgabenstellung beinhaltet somit implizite Zwänge, die durch die Interaktion zwischen Frau Meyer und Ivan sichtbar werden. Im Kontext der Szene ist zu vermuten, dass Ivan diese Zwänge weniger gut nachvollziehen kann als seine Mitschülerinnen und Mitschüler – mehrfach scheint es so, als ob er nicht weiß, was von ihm verlangt wird. Darauf deuten unter anderem die verzögerte Reaktion oder das zweimalige Heben der Hände bei der Ansprache durch Frau Meyer hin: Zwar passt die Bewegung in den Gesamtkontext, jedoch nicht an diese Stelle.

Insofern scheint das Umsetzen von Frau Meyer auf Ivans Einbezug zu zielen: Sofern es hilft, die Aufgabenstellung zu erfüllen, kann Ivan am vereinheitlichten Unterrichtsgeschehen teilhaben. Dass Ivan diese einbeziehende Intention jedoch nicht als solche versteht, zeigt seine Reaktion: Das Augenreiben bei der Aufforderung, den Platz zu wechseln, kann als Zeichen von Müdigkeit, aber auch als Zeichen von Überforderung interpretiert werden. Erst nach der zweiten, sehr direkten Aufforderung: „Setz dich mal da hin. Ja?“ scheint er die Aufforderung zu verstehen, weigert sich jedoch, indem er den Kopf schüttelt und sich am Stuhl festhält. Erst nach einer weiteren Aufforderung und Berührung an der Schulter läuft Ivan zu dem vorgegebenen Platz. Insbesondere der kurze Moment der Verweigerung zeigt, dass Ivan den Zwang des Umsetzens als unangenehm erlebt. Da er wie beschrieben vermutlich aus Unverständnis handelt, ist anzunehmen, dass er den Sinn des Platzwechsels nicht erkennt und ihn eher als willkürlich oder tadelnd empfindet. Damit wird das pädagogische Dilemma sichtbar: Um Ivan in das mit bestimmten Zwängen verbundene Geschehen einzubeziehen, greift die Lehrkraft zu einer ebenfalls zwanghaften Maßnahme, die vom Individuum eher als Ausschluss empfunden wird. Das Ziel der Inklusion führt damit zu temporärer Exklusion.

Das Dilemmatische der Situation wird darüber hinaus an den Ambivalenzen der Thematisierung und De-Thematisierung von Differenz sowie der Besonderung und Normalisierung deutlich: Ivan unterscheidet sich in seinem Handeln von den anderen Kindern. Diese Differenz wird von Frau Meyer sichtbar gemacht und als sozial relevant gesetzt, indem sie ihn direkt anspricht, als Einzigen nach seinem Namen fragt und ihn berührt. Die Thematisierung der Differenz führt also zu einer besonderen Behandlung, die im Umsetzen kulminiert: Hier muss er als Einziger aufstehen und für alle Teilnehmenden sichtbar durch den Stuhlkreis laufen. Mit dieser sich steigernden Exponierung wird Ivan als „Anderer“ markiert, der nicht selbstverständlich dazugehört, sondern besondere Aufmerksamkeit erfordert. Sein Zögern und Widersetzen kann vor diesem Hintergrund als Reaktion auf die zunehmende Sichtbarmachung und die damit verbundene Besonderung gelesen

werden, die ihm möglicherweise unangenehm ist. Doch auch hier scheint das Handeln der Lehrkraft darauf ausgelegt zu sein, die als relevant markierte Differenz im Anschluss wieder zum Verschwinden zu bringen: Die sich steigernde Besonderung zielt letztlich darauf, Ivan die Eingliederung in das vereinheitlichte Geschehen zu ermöglichen. Hierin zeigt sich eine strukturelle Spannung pädagogischer Inklusionspraxis: Sofern Vereinheitlichung angestrebt wird, muss Differenz bearbeitet werden – und diese Bearbeitung erzeugt erneut Differenz. Auch die von Ivan möglicherweise als unangenehm oder gar exkludierend erlebte Besonderung ist auf Normalisierung gerichtet, konkret auf eine Angleichung der Gruppe im gemeinsamen Tun. Eine solche Normalisierung bildet jedoch die Grundlage vieler musikbezogener Aktivitäten und kann durchaus inklusive Prozesse fördern (Herzog, 2023a, S. 271). Insbesondere in der von Frau Meyer angestrebten Musizierform ist Normalisierung essenziell, da gemeinsames Rhythmustrommeln erst durch zeitliche Koordination als solches erkennbar wird (ebd., S. 228). Insofern scheint auch die Entscheidung bezüglich Besonderung und Normalisierung auf den Einbezug in das von der Lehrkraft geformte Geschehen zu zielen – und zwar nicht nur bezüglich der analysierten Szene, sondern für das gesamte weitere Trommelprojekt, in dem das Rhythmustrommeln eine zentrale Rolle einnimmt.

Bereits diese beispielhafte Analyse der Szene macht deutlich, dass die Lehrkraft – wissentlich oder unwissentlich – mehrere Dilemmata gleichzeitig bearbeitet. Auch die Widersprüchlichkeit zwischen Intention und Wirkung sowie die enge Verstrickung von Inklusion und Exklusion treten deutlich hervor. Mithilfe der API werden solche widersprüchlichen Prozesse bewusst in den Mittelpunkt gerückt. Ziel ist dabei weder, das pädagogische Handeln zu bewerten, noch, es in Gedankenexperimenten zu optimieren. Vielmehr geht es darum, die in einer solch kurzen Situation wirksamen Ambivalenzen sowie die Folgen pädagogischer Entscheidungen sichtbar zu machen – was zugleich die Komplexität des inklusionsorientierten Handelns deutlich werden lässt. Aus dieser mikroperspektivischen Analyse erscheinen normativ-affirmative Inklusionstheorien tatsächlich als verkürzendes Idealbild: Wird Inklusion als erstrebenswertes Gut dargestellt, das durch Musik besonders gut erreicht werden kann, werden Widersprüchlichkeiten unweigerlich zu Problemen, die es zu beheben gilt. Eine solche Thematisierung suggeriert jedoch, dass Widerspruchsfreiheit prinzipiell möglich wäre – und vereinfacht damit nicht nur die Komplexität des Themenfeldes, sondern verhindert auch das Bewusstwerden notwendiger pädagogischer Abwägungsprozesse. Insofern lässt sich auch hier an die zuvor dargestellten Forschungsergebnisse anknüpfen, in denen die Studierenden die universitär angebotenen Inklusionstheorien als praxisuntauglich abweisen. Auf Basis dieser Erkenntnisse soll nun diskutiert werden, inwiefern die API in der Hochschullehre gewinnbringend zur Entwicklung professionellen pädagogischen Handelns eingesetzt werden kann.

Potenziale und Grenzen der API als expliziter Wissensressource

Die Diskussion der Potenziale und Grenzen erfolgt in drei Schritten: Zunächst wird die theoretische Anschlussfähigkeit der API beleuchtet, anschließend der methodische Zugang der kasuistischen Fallarbeit diskutiert und zuletzt erfolgt eine Reflexion der Grenzen des Ansatzes im Kontext der Musiklehrkräftebildung.

Zur Beschreibung des Potenzials der API als expliziten Theoriekonstrukts sei zunächst an die Forschungsergebnisse von Viermann und Oldenburg erinnert. Beide Studien zeigen, dass das im Kontext von Inklusion vermittelte Theoriewissen bei Studierenden weniger zur Reflexion und Professionalisierung beiträgt, sondern bestehende Wissensbestände eher verfestigt. Ursache dafür sind die von den Studierenden empfundenen Spannungen zwischen den normativ aufgeladenen Inklusionstheorien und dem bereits vorhandenen impliziten Handlungswissen. Diese Diskrepanz führt zu Verunsicherung, die nicht konstruktiv bearbeitet werden kann: Das theoretische Wissen wird abgelehnt, „Inklusion“ erscheint als praxisfernes Idealbild.

Die API geht diese Herausforderungen auf zwei Ebenen an: Erstens rückt sie derartige Spannungszustände und Handlungsdilemmata bewusst ins Zentrum. Widersprüchlichkeiten werden nicht nur benannt, sondern als konstitutiv für das Themenfeld aufgefasst. Beispielsweise werden in der API die von den Studierenden beschriebenen Diskrepanzen zwischen eigenen Handlungsmöglichkeiten und systemischen Vorgaben systematisiert, indem Spannungsfelder zwischen normativer Theorie und praxisgebundener Realität ausdifferenziert werden. Das aufseiten der Studierenden gefühlte Unbehagen erhält so Raum zur produktiven Bearbeitung; Spannungsverhältnisse werden nicht als Störung, sondern als Ausgangspunkt professioneller Weiterentwicklung verstanden. Nach Viermann (2022, S. 278) bildet gerade eine solche Passung die Grundlage dafür, dass explizites Wissen in implizites überführt werden kann: „Universitäre Erfahrungen können zwar [...] Reflexionsprozesse initiieren und Handlungsmöglichkeiten aufzeigen, dominierend für die Wahrnehmung der eigenen Handlungsfähigkeit und -sicherheit scheint jedoch [...] die Passung handlungspraktischer und universitärer Erfahrungen.“

Zweitens stehen innerhalb der API bewusst keine normativen Anforderungen im Zentrum, auch die Idealisierung von Inklusion entfällt. Gerade im besonders normativ aufgeladenen musikpädagogischen Inklusionsdiskurs (Herzog, 2023a, S. 46) kann dies zu einer normativen Entlastung und somit zu einer stärkeren Identifikation mit der Theorie führen. Gleichzeitig ist zu beachten, dass die genannten Studien von Viermann und Oldenburg im Kontext der allgemeinen Pädagogik angesiedelt sind; spezifische Untersuchungen zu Musiklehrkräften liegen bisher nicht vor. Möglich wäre demnach auch, dass die Normativität des Inklusionsdiskurses unter dem Motto „Musik kann Inklusion“ (Tischler, 2015) bereits so internalisiert ist, dass bei Musiklehramtsstudierenden keine Diskrepanz zwischen implizitem und explizitem Wissen besteht. In diesem Fall scheint die Arbeit

mit der API besonders wichtig, um gegebenenfalls „normative blinde Flecken“ aufzudecken (Herzog, 2024): Damit sind exkludierende Prozesse gemeint, die gerade wegen der Annahme einer grundsätzlich inklusiven Wirkung musikbezogener Praxis unbemerkt bleiben. Dies kann bereits in der Theoriearbeit geschehen, etwa wenn die Vorannahme einer inklusiven Wirkung damit konfrontiert wird, dass inkludierende und exkludierende Prozesse gleichzeitig und unvermeidbar stattfinden. Noch deutlicher treten solche Irritationsmomente jedoch in der kasuistischen Fallarbeit hervor, womit die Potenziale dieses methodischen Zugangs in den Blick geraten.

Grundsätzlich gilt die analytische Arbeit an konkreten Situationen als gewinnbringendes Element der Lehrer*innenbildung (Alavi, Sansour & Terfloth, 2017, S. 94). Besonders die Arbeit mit Videomaterial bietet die Möglichkeit, „komplexe[] Vorgänge unter verschiedenen Aspekten und Perspektiven“ wiederholt zu beobachten, ohne den praxisinhärenten Handlungsdruck zu erleben (Krammer, 2014, S. 165). Solche Fallarbeit wird als praxisnah empfunden, da sie auf reale Situationen aufbaut und mit eigenen Erfahrungen verknüpft werden kann (Bietenhard, Conk, Huber Nievergelt, Marti & Molinari, 2022, S. 2). Zudem wird die abstrakte Theorie in der Anwendung am konkreten Fall veranschaulicht, wobei ihre praktischen Einsatzmöglichkeiten erkennbar werden. Umgekehrt ermöglicht die Fallarbeit zugleich, implizites Wissen explizit zu machen (Neuweg, 2020a, S. 766). Insofern kann die kasuistische Fallarbeit mit Videomaterial als Brücke zwischen explizitem und implizitem Wissen angesehen werden.

Die Fallarbeit mit der API bietet dabei besonderes Potenzial, da sie die Spannungsfelder und Handlungsdilemmata, welche die Studierenden bei Oldenburg (2021, S. 310) eher verunsichern, ins Zentrum rückt: Grummt, Veber und Schöps (2019, S. 23) betonen, dass Kasuistik besonders wirkungsvoll ist, wenn selbst wahrgenommene Widersprüche und Problematiken anhand von Videoaufnahmen sichtbar gemacht werden. Dieser Effekt lässt sich noch verstärken, indem die Studierenden in Kleingruppen dieselbe Szene analysieren, dabei jedoch selbst die Ambivalenz auswählen, auf deren Grundlage sie die Analyse durchführen. Die Zusammenführung der vielfältigen unausweichlichen Handlungsdilemmata innerhalb der Szenen verdeutlicht in besonderem Maße, wie komplex und fragil das pädagogische Handeln im Kontext Inklusion ist. Damit dient die Krisenhaftigkeit der analysierten Handlungen als Folie, um die eigene Krisenhaftigkeit möglicherweise besser bearbeiten zu können.

Sowohl als Chance wie auch als Herausforderung erweist sich der Schwerpunkt auf Deskription. Im Unterschied zu vielen anderen Inklusionskonzepten zielt die API darauf, Prozesse von Inklusion und Exklusion möglichst wertfrei zu beschreiben (Herzog, 2024, S. 66). Nach Braß und Boer (2015, S. 96) gilt dies gerade in der inklusionsorientierten Lehrer*innenbildung als erstrebenswert, um einen beobachtenden Blick und eine beschreibende Sprache zu fördern sowie die eigene Wahrnehmung zu reflektieren. Das bewusste Vermeiden normativ-wertender Urteile unterstützt

zudem die Offenlegung und kritische Überprüfung vorhandenen impliziten Wissens. Dies zeigte sich beispielsweise in den Datensitzungen im Rahmen der Dissertation (vgl. Herzog, 2023a, S. 269): Hier begründeten die Teilnehmenden den ‚inkluisiven‘ Charakter eines Prozesses häufig durch dessen pädagogische Güte – trotz der Hinweise, dass Bewertungen nicht Teil der Analyse sein sollten. Auf dieser Grundlage konnte die Vorannahme der Teilnehmenden ‚Inklusion ist gut‘ aufgedeckt und diskutiert werden – was wiederum dazu führte, „bestehende Ordnungen durcheinanderzubringen [...] und Prozesse kritischer Distanzierungen anzuregen“ (Oldenburg, 2021, S. 313). In diesem Zuge erweist sich die kasuistische Fallarbeit als besonders geeignet, um oben genannte normative blinde Flecken aufzudecken, die bei einer reinen Theorievermittlung möglicherweise verborgen bleiben würden.

Dennoch empfanden die Teilnehmenden das nicht-wertende Beschreiben der Unterrichtssituation als herausfordernd, was auf die Grenzen der Perspektive als expliziter Wissensressource verweist. Diese lassen sich im Zusammenhang mit der Betonung der Komplexität des pädagogischen Handelns verstehen und verweisen auf ein Dilemma der Lehrer*innenbildung: Einerseits soll Komplexität nicht reduziert werden, andererseits aber sollen Hilfestellungen gegeben werden, so dass die Studierenden diese Komplexität akzeptieren und professionell bearbeiten können. Derartige Hilfestellungen scheinen essenziell, um nicht in eine erlebte oder gefühlte Handlungsunfähigkeit zu verfallen und somit vor der Komplexität zu kapitulieren – was möglicherweise wiederum eine Ablehnung des angebotenen expliziten Theoriewissens zur Folge hätte. Den Wunsch der Studierenden nach konkreten Handlungsanweisungen (Viermann, 2022, S. 312) kann und soll die API dennoch nicht erfüllen: Zum einen widerspricht dieser Wunsch der Erkenntnis, dass die Verbindung zwischen Theorie und Praxis dann besonders wirksam ist, wenn Praxiserfahrungen mithilfe der Theorie reflexiv erschlossen und weiterentwickelt werden (Märzinger, 2025, S. 51). Zum anderen würden konkrete Handlungsanweisungen die Kompromisshaftigkeit sowie die situativ anfallenden Abwägungsprozesse außer Acht lassen.

Stattdessen eröffnet die kasuistische Fallarbeit mit der API als Analyserahmen einen Zugang, der die Beschreibung der Praxis mit der Offenlegung ihrer Komplexität verbindet. Dies gelingt jedoch nur, sofern die Kompromisshaftigkeit der Situationen und Entscheidungen möglichst offen thematisiert und ihre Krisenhaftigkeit auch in gemeinsamen Diskussionen ausgehalten werden. Laut Arens et al. (2013, S. 21) setzt dies voraus, „sowohl zu theoretischen, politischen wie pädagogischen Fragen [...] keine abschließende Festlegung vorzunehmen und die Dinge analytisch und normativ in der Schwebе zu halten“ – ein Aspekt, welcher gerade im normativ aufgeladenen Themenfeld Inklusion nicht nur für Studierende, sondern möglicherweise auch für Dozierende schwer zu ertragen ist. Vielmehr besteht die Gefahr, „Lösungsstrategien sichtbar [zu machen] und den Studierenden [zu] vermitteln“ (ebd.), die analysierten Handlungszusammenhänge „als ‚richtig

oder falsch‘ zu bewerten“ (Oldenburg, 2021, S. 315) oder durch die Arbeit am Fall Schlüsse zu ziehen, „wie es besser gegangen wäre“ (Hummrich, 2020, S. 69). Dies würde jedoch die Kompromisshaftigkeit der Handlungen ignorieren und die Vielschichtigkeit des Themenfeldes reduzieren. Insofern scheint gerade in einem Schwebezustand der Schlüssel zu liegen, für die Komplexität der eigenen Handlungen zu sensibilisieren – was zugleich das Risiko beinhaltet, dass auch diese Theorie aus Überforderung abgelehnt wird.

Doch auch allgemein kann kritisch eingewendet werden, inwiefern eine „reine Reflexion oder Rekonstruktion der Fallarbeit“ tatsächlich zu einer „Logik der Reflexion des eigenen Unterrichts“ führt (Grummt et al., 2019, S. 23). Ferner führt eine Irritation impliziten Wissens, wie sie die API möglicherweise anregt, nicht automatisch zu einer Veränderung des Handlungsrepertoires (Oldenburg, 2021, S. 312). Vielmehr gilt es gerade in der inklusionsorientierten Lehrer*innenbildung als besondere Herausforderung, die externen und internen Ansprüche in die berufliche Praxis umzusetzen (ebd., S. 311). Hieran wird wiederum deutlich, wie voraussetzungsreich und fragil die Transformationsprozesse zwischen implizitem und explizitem Wissen sind (vgl. Märzinger, 2025, S. 47). Dies spannt den Bogen zur einleitenden Problematisierung und kann somit als Ausgangspunkt für das Fazit des Beitrags genutzt werden.

Fazit: Die API zur Anbahnung inklusionssensiblen Handelns

Der Beitrag zeigt, dass die Vermittlung expliziten Wissens im Kontext Inklusion eine besonders anspruchsvolle Aufgabe darstellt, da implizite Wissensbestände der Studierenden zu Ablehnung des angebotenen Theoriewissens führen. Die API erweist sich dabei zumindest theoretisch als geeignetes explizites Theoriekonstrukt: Durch ihren Fokus auf Ambivalenzen und Spannungsfelder kommt sie den handlungspraktischen Erfahrungen der Studierenden näher als normative Inklusionstheorien und schafft eine Grundlage für Reflexionsprozesse, die theoretisches Wissen mit individuellen Erfahrungen verknüpfen. Im stark normativ aufgeladenen musikpädagogischen Inklusionsdiskurs tritt sie darüber hinaus der Annahme entgegen, Inklusion sei bei geeigneter Durchführung „musikimmanent“ (Vogel, 2016, S. 7), und birgt damit gerade bei angehenden Musiklehrkräften das Potenzial, normative blinde Flecken des impliziten Wissens aufzudecken.

Das methodische Format der kasuistischen Fallarbeit mit Videomaterial erweist sich dabei als besonders wirkungsvoll, da hier die Krisenhaftigkeit und Widersprüchlichkeit des pädagogischen Handelns im Kontext Inklusion deutlich und praxisnah zutage treten. Damit einhergehend gerät die Komplexität des Themenfeldes besonders in den Fokus. Wenngleich die API den Studierenden diese Komplexität nicht abnehmen kann und insbesondere keine Handlungsanweisungen

liefert, kann die Ausdifferenzierung der Ambivalenzen sowie die wertfreie Analyse der Situationen die Komplexität zumindest beschreibbar machen – ein erster Schritt zu deren Bewältigung. Hieran wird jedoch die Grenze des Entwicklungsprozesses hin zu professionellem inklusionspädagogischem Handeln deutlich, denn zwischen der Beschreibung von Komplexität und ihrer bewussten Bewältigung im eigenen Handeln besteht eine erhebliche Diskrepanz. Insofern zeigt auch die Arbeit mit der API, wie fragil die Transformation von explizitem zu implizitem Wissen in der Musiklehrkräftebildung bleibt.

Das Bewusstwerden der Komplexität lässt sich auf sprachlicher Ebene mit dem Begriff der *Inklusionssensibilität* fassen: Mit ihm wird die Fähigkeit beschrieben, die gleichzeitigen und miteinander verflochtenen Prozesse von Inklusion und Exklusion wahrzunehmen und zu reflektieren. Des Weiteren weist er darauf hin, dass Inklusion weder automatisch entsteht noch gänzlich vorhersehbar ist – auch nicht durch die vermeintlich besonderen Möglichkeiten musikalischer Praxis. Ziel ist es daher nicht, stets inklusiv zu handeln; auf Grundlage der API ist dies sogar unmöglich. Die normative Zielgröße der API lautet vielmehr, sich der eigenen ein- und ausschließenden Prozesse bewusst zu werden und im Wissen um deren Ambivalenz reflektierte Entscheidungen zu treffen – oder kurz: inklusionssensibel zu werden. Ein derartiges Können lässt sich jedoch kaum in einem einzelnen Seminar vermitteln. Vielmehr kann dessen Entwicklung als kontinuierlicher, lebenslanger Prozess verstanden werden, in dem die API als theoretische (Selbst-)Reflexionshilfe genutzt werden kann.

Literatur

- Aktion Mensch e. V. (o. J.). *Was ist Inklusion?* Abgerufen am 21.04.2026 von <https://www.aktion-mensch.de/ueber-uns/das-treibt-uns-an/was-ist-inklusion>
- Alavi, B.; Sansour, T. & Terfloth, K. (2017). Inklusionsorientierte Lernsettings in der Lehrerbildung. In S. Greiten, G. Geber, A. Gruhn & M. Königer (Hg.), *Lehrerbildung für Inklusion. Fragen und Konzepte zur Hochschulentwicklung* (S. 94–107). Bad Heilbrunn: Waxmann.
- Arens, S.; Fegter, S.; Hoffarth, B.; Klingler, B.; Machold, C.; Mecheril, P. et al. (2013). Wenn Differenz in der Hochschullehre thematisch wird. Einführung in die Reflexion eines Handlungszusammenhangs. In P. Mecheril, S. Arens, S. Fegter, B. Hoffarth, B. Klingler, C. Machold et al. (Hg.), *Differenz unter Bedingungen von Differenz. Zu Spannungsverhältnissen universitärer Lehre* (S. 7–27). Wiesbaden: Springer VS.
- Bertelsmann Stiftung (2018). *Das soziale Miteinander durch gemeinsames Musizieren stärken. Unveröffentlichte Projektbeschreibung, 30.04.2018.*
- Bietenhard, S.; Conk, C.; Huber Nievergelt, V.; Marti, B. & Molinari, V. (2022). Fachdidaktische Forschung und Unterrichtsentwicklung mit videobasierter Fallarbeit. Ergebnisse und Perspektiven aus der fächer- und stufenübergreifenden Entwicklungsforschung. In Dipartimento formazione e apprendimento (Hg.), *Tagungsband der 5. Tagung Fachdidaktiken. Die Entwicklung der Fachdidaktiken als*

- wissenschaftliche Disziplinen in der Schweiz: Bilanz und Perspektiven (S. 2–13). Locarno: Scuola universitaria professionale della Svizzera italiana (SUPSI).
- Braß, B. & Boer, H. d. (2015). Für inklusive Praxis sensibilisieren. Beobachten lernen in der Lehrerbildung. In D. Blömer, M. Lichtblau & A.-K. Jüttner (Hg.), *Perspektiven auf inklusive Bildung. Gemeinsam anders lehren und lernen. Jahrbuch Grundschulforschung, Bd. 18* (S. 93–98). Wiesbaden: Springer VS.
- Budde, J. & Hummrich, M. (2015). Inklusion aus erziehungswissenschaftlicher Perspektive. *Erziehungswissenschaft, 26*(51), 33–41
- Dammer, K.-H. (2011). All inclusive? oder: Dabei sein ist alles? Ein Versuch, die Konjunktur des Inklusionsbegriffs in der Pädagogik zu verstehen. *Pädagogische Korrespondenz, 43*, 5–30
- Emmerich, M. & Hormel, U. (2013). Ungleichheit als Systemeffekt? Schule zwischen sozialstruktureller Reproduktion und operativer Eigenrationalität. In F. Dietrich, M. Heinrich & N. Thieme (Hg.), *Bildungsgerechtigkeit jenseits von Chancengleichheit. Theoretische und empirische Ergänzungen und Alternativen zu 'PISA'* (S. 137–158). Wiesbaden: Springer VS.
- Fend, H. (2006). *Neue Theorie der Schule. Einführung in das Verstehen von Bildungssystemen* (Lehrbuch). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Gerland, J. (2019). Ritual und Shared Intentionality in der musikalischen Praxis. Ritualtheoretische Annäherung an inklusive Entwicklungen. In I. Henning, S. Sauter & K. Witte (Hg.), *Kreativität grenzenlos!? Inner- und außerschulische Expertisen zu inklusiver Kultureller Bildung* (S. 121–133). Bielefeld: transcript.
- Grummt, M.; Veber, M. & Schöps, M. (2019). Kasuistische Lehrer*innenbildung als Möglichkeit der Relationierung normalitätsorientierter Lehrer*innenbildungspraxis und diversitätsorientierter Theoriebildung. In M. Esefeld, K. Müller, P. Hackstein, E. v. Stechow & B. Klocke (Hg.), *Inklusion im Spannungsfeld von Normalität und Diversität. Band II: Lehren und Lernen* (S. 21–28). Bad Heilbrunn: Julius Klinkhardt.
- Helsper, W. (2004). Antinomien, Widersprüche, Paradoxien: Lehrerarbeit – ein unmögliches Geschäft? Eine strukturtheoretisch-rekonstruktive Perspektive auf das Lehrerhandeln. In B. Koch-Priewe, F.-U. Kolbe & J. Wildt (Hg.), *Grundlagenforschung und mikrodidaktische Reformansätze zur Lehrerbildung* (S. 49–98). Bad Heilbrunn: Julius Klinkhardt.
- Helsper, W. (2010). Pädagogisches Handeln in den Antinomien der Moderne. In H.-H. Krüger & W. Helsper (Hg.), *Einführung in Grundbegriffe und Grundfragen der Erziehungswissenschaft* (9. Aufl., S. 15–34). Stuttgart: UTB GmbH – Barbara Budrich.
- Helsper, W. (2016). Antinomien und Paradoxien im professionellen Handeln. In M. Dick, W. Marotzki & H. A. Mieg (Hg.), *Handbuch Professionsentwicklung* (S. 50–62). Bad Heilbrunn: Julius Klinkhardt.
- Henning, H. (Hg.) (2020). All inclusive?! Aspekte einer inklusiven Musik- und Tanzpädagogik. *Innsbrucker Perspektiven zur Musikpädagogik, Bd. 2*. Münster: Waxmann.
- Herzog, M. (2023a). *Inklusion als Ambivalenz. Die Thematisierung von Spannungsverhältnissen als Voraussetzung einer inklusionssensiblen Musikpädagogik*. Dissertation. Katholische Universität Eichstätt-Ingolstadt. <https://doi.org/10.17904/ku.opus-959>
- Herzog, M. (2023b). Die Normativität des musikpädagogischen Inklusionsdiskurses und ihre Folgen. Problematisierungen und Alternativen auf Grundlage einer ambivalenztheoretischen Perspektive auf Inklusion. In M. Göllner, J. Honnens, V. Krupp, L. Oravec & S. Schmid (Hg.), *44. Jahresband des Arbeitskreises Musikpädagogische Forschung* (S. 47–64). Münster: Waxmann. <https://doi.org/10.31244/9783830997641.04>
- Herzog, M. (2024). Ein- und Ausschlüsse in Gruppenmusiziersituationen sichtbar machen. Das heuristische Potenzial der Ambivalenztheoretischen Perspektive auf Inklusion (API) am Beispiel einer videographischen Falluntersuchung. In B. Clausen, J. Ehninger & M. Sachsse (Hg.), *45. Jahresband des*

- Arbeitskreises Musikpädagogische Forschung* (S. 57–69). Münster u. New York: Waxmann.
<https://doi.org/10.31244/9783830999188.05>
- Hummrich, M. (2020). Reflexive Inklusion und rekonstruktive Kasuistik – eine Verhältnisbestimmung von zwei Ansätzen der Professionalisierung. In M. Fabel-Lamla, K. Kunze, A. Moldenhauer & K. Rabenstein (Hg.), *Kasuistik – Lehrer*innenbildung – Inklusion. Empirische und theoretische Verhältnisbestimmungen* (S. 62–75). Bad Heilbrunn: Julius Klinkhardt.
- Klingmann, H. & Schilling-Sandvoß, K. (Hg.) (2022). *Musikunterricht und Inklusion. Grundlagen, Themen- und Handlungsfelder*. Esslingen am Neckar: Helbling.
- Krammer, K. (2014). Fallbasiertes Lernen mit Unterrichtsvideos in der Lehrerinnen- und Lehrerbildung. *Beiträge zur Lehrerinnen- und Lehrerbildung*, 32(2), 154–175. <https://doi.org/10.25656/01:13863>
- Luhmann, N. (2005). *Soziologische Aufklärung 6. Die Soziologie und der Mensch* (2. Aufl.). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Märzinger, M. (2025). Dialektisches Spannungsverhältnis von Theorie und Praxis in der Pädagogik. Ein historischer Rückblick von Aristoteles über Kant und Schleiermacher bis Herbart. *Magazin Erwachsenenbildung.at*, 54, 46–54. <https://doi.org/10.25656/01:32793>
- Meyer-Göllner, M. (2013). *Inklusion durch Musik als universelle Sprache. Erfahrungen und Reflexionen aus der Praxis*, nifbe. Abgerufen am 21.04.2026 von <https://nifbe.de/fachbeitraege/inklusion-durch-musik-als-universelle-sprache/>
- Nassehi, A. (1997). Inklusion, Exklusion, Integration, Desintegration. Die Theorie funktionaler Differenzierung und die Desintegrationsthese. In W. Heitmeyer (Hg.), *Was hält die Gesellschaft zusammen?* (S. 113–148). Frankfurt a. M.: Suhrkamp.
- Neuweg, G. H. (2000). Mehr lernen, als man sagen kann. Konzepte und didaktische Perspektiven impliziten Lernens. *Unterrichtswissenschaft*, 28(3), 197–217. <https://doi.org/10.25656/01:5471>
- Neuweg, G. H. (2020a). Implizites Wissen in der Lehrerinnen- und Lehrerbildung. In C. Cramer, J. König, M. Rothland & S. Blömeke (Hg.), *Handbuch Lehrerinnen- und Lehrerbildung* (S. 764–769). Bad Heilbrunn: Julius Klinkhardt. <https://doi.org/10.35468/hblb2020-093>
- Neuweg, G. H. (2020b). Könnerschaft und implizites Wissen. Zur lehr-lerntheoretischen Bedeutung der Erkenntnis- und Wissenstheorie Michael Polanyis. *Internationale Hochschulschriften, Bd. 311* (4. aktualisierte Aufl.). Münster: Waxmann.
- Niessen, A. & Knigge, J. (2022). Musikpädagogische Perspektiven auf Lernen in Praktiken. Eine videografische Studie zu einem Workshop im Opernhaus. *Zeitschrift für interpretative Schul- und Unterrichtsforschung (ZISU)*, 11, 157–171. <https://doi.org/10.25656/01:24847>
- Oldenburg, M. (2021). *Schüler*innen – Studierende – Inklusion. Orientierungen auf dem Weg zu differenzsensibler Lehrer*innenbildung?* Bad Heilbrunn: Julius Klinkhardt. <https://doi.org/10.25656/01:23746>
- Piezunka, A. (2017). Ist eine „gute“ Schule eine „inklusive“ Schule? Bewertungskriterien von Schulinspektionen in Deutschland (Hamburg/Sachsen-Anhalt) und England. In V. Moser & M. Egger (Hg.), *Inklusion und Schulentwicklung. Konzepte, Instrumente, Befunde* (S. 162–180). Stuttgart: Kohlhammer.
- Schäffter, O. (2013). Inklusion und Exklusion aus relationaler Sicht. Eine grundlagentheoretische Auseinandersetzung mit gesellschaftlichen Inklusionsprozessen. In R. Burtscher, E. J. Ditschek, K.-E. Ackerman, M. Kil & M. Kronauer (Hg.), *Zugänge zu Inklusion. Erwachsenenbildung, Behindertenpädagogik und Soziologie im Dialog* (S. 53–64). Bielefeld: Bertelsmann.
- Tiedeken, P. (2018). *Zu den Widersprüchen inklusiver Musikpädagogik – dargestellt am Beispiel der Hamburger Musikgruppe ‚Station 17‘*, Kulturelle Bildung online. Abgerufen am 21.04.2026 von <https://www.kubi-online.de/artikel/den-widerspruechen-inklusive-musikpaedagogik-dargestellt-beispiel-hamburger-musikgruppe>

- Tischler, B. (2015). Musik kann Inklusion. Musik als Chance für alle Kinder. *Musik, Spiel und Tanz mit Kindern von 0 bis 6*, 1, 6–10
- Tuma, R.; Schnettler, B. & Knoblauch, H. (2013). *Videographie. Einführung in die interpretative Videoanalyse sozialer Situationen*. Wiesbaden: Springer VS.
- Viermann, M. (2022). *Konjunktives Erfahrungswissen Lehramtsstudierender zu Inklusion*. Bad Heilbrunn: Julius Klinkhardt. <https://doi.org/10.25656/01:25318>
- Vogel, C. (2016). Inklusion und Partizipation. Ansprüche an eine zeitgemäße Musikpädagogik. *Diskussion Musikpädagogik*, 70, 4–9
- Wansing, G. (2013). Der Inklusionsbegriff zwischen normativer Programmatik und kritischer Perspektive. *Archiv für Wissenschaft und soziale Arbeit*, 3, 16–27
- Wenning, N. (2004). Heterogenität als neue Leitidee der Erziehungswissenschaft? Zur Berücksichtigung von Gleichheit und Verschiedenheit. *Zeitschrift für Pädagogik*, 50(4), 565–582