

# Inklusiver Musikunterricht aus resonanz- pädagogischer Perspektive

**Kombination hoch und niedrig inferenter Verfahren zur  
Untersuchung von Qualitäten inklusiven Musikunterrichts  
am Beispiel eines Klassenmusizierprojekts**

**Sarah Schrott, Nora-Elisabeth Leinen-Peters**

**bu,press**

bozen  
bolzano  
university  
press



**unibz**  
—  
Freie Universität Bozen  
Libera Università di Bolzano  
—  
Università Lìdia de Bulsan



# **Inklusiver Musikunterricht aus resonanz- pädagogischer Perspektive**

**Kombination hoch und niedrig inferenter Verfahren zur  
Untersuchung von Qualitäten inklusiven Musikunterrichts  
am Beispiel eines Klassenmusizierprojekts**

**Sarah Schrott, Nora-Elisabeth Leinen-Peters**

**bu,press**

bozen  
bolzano  
university  
press



## bu,press

Bozen-Bolzano University Press, 2021  
Free University of Bozen-Bolzano  
[www.unibz.it/universitypress](http://www.unibz.it/universitypress)

Cover design/layout: DOC.bz/bu,press  
Printed by Fotolito Varesco Auer/Ora

ISBN 978-88-6046-183-4  
E-ISBN 978-88-6046-184-1



This work—excluding the cover and the quotations—is licensed under the Creative Commons Attribution-ShareAlike 4.0 International License.

# Inhalt

|   |           |
|---|-----------|
| Vorwort .....   | VII       |
| Einleitung .....  | 1         |
| <b>1. Untersuchungsrahmen</b> .....   | <b>5</b>  |
| 1.1 Einige Rechtsquellen zur Integration und Inklusion von Schülern<br>und Schülerinnen mit Förderbedarf an italienischen Schulen ..... | 5         |
| 1.2 Das Projekt „KiMu – Kinder als Musiker“ .....   | 6         |
| <b>2. Forschungsdesign</b> .....  | <b>7</b>  |
| 2.1 Forschungsinteresse (inhaltlich) .....  | 7         |
| 2.2 Methodisches Vorgehen .....   | 7         |
| 2.3 Methodologische Fragestellung .....   | 8         |
| <b>3. Forschungsablauf</b> .....  | <b>8</b>  |
| <b>4. Methodisches Vorgehen</b> .....   | <b>11</b> |
| 4.1 Forschungszugang 1: Analytical Shortfilm (ASF) .....  | 11        |
| 4.1.1 Exemplarische Beschreibung des Ratings mittels<br>Analytical Shortfilm .....  | 14        |
| 4.1.2 Complementary Information .....   | 22        |
| 4.2 Forschungszugang 2: Qualitative Inhaltsanalyse (QIA) .....  | 29        |
| 4.2.1 Kategoriensystem .....  | 31        |
| <b>5. Methodologische Reflexionen</b> .....   | <b>32</b> |
| 5.1 Reflexion der Forschendenrollen .....   | 32        |
| 5.2 Vergleich beider Forschungszugänge .....  | 33        |

|   |           |
|---|-----------|
| 5.2.1 Stärken und Schwächen des ersten Forschungszugangs mittels Analytical Shortfilm (ASF).....  | 33        |
| 5.2.2 Mehrwert des zweiten Forschungszugangs mittels Qualitativer Inhaltsanalyse (QIA) .....  | 35        |
| 5.2.3 Kombination hoch und niedrig inferenter Forschungszugänge .....   | 36        |
| <b>6. Auswertung und theoretische Anreicherung .....</b>  | <b>37</b> |
| 6.1 Lehrer-Schüler-Interaktion: Stellen von Fragen, Feedback und Lob, Bildersprache, Mimik und Gestik, Humor .....  | 39        |
| 6.2 Anerkennung: Soziale Wertschätzung, Selbstvertrauen, Selbstachtung, sachliche Wertschätzung .....   | 50        |
| 6.3 Individualität und Gemeinschaft: Emotionale Aspekte des Musizierens, Achtung der Diversität, Entwicklung von Gemeinschaften .....   | 57        |
| 6.4 Individuelle und kollektive Selbstwirksamkeit: Gelingenserfahrungen fördern, Beobachten von Verhaltensmodellen, sprachliche Überzeugung und Wahrnehmung eigener positiver Gefühlsregungen ..... | 61        |
| 6.5 Musikalische Praxis: Lernen am gemeinsamen Gegenstand (gemeinsames Musizieren), positive Fehlerkultur, musikalischer Ausdruck und musiktechnische Aspekte.....                                  | 65        |
| <b>7. Diskussion .....</b>  | <b>67</b> |
| 7.1 Methodologische Betrachtung der Kernkriterien qualitativer Forschung .....  | 67        |
| 7.2 Abschließende inhaltliche Betrachtung.....  | 71        |
| 7.3 Fazit: Eine soziologische Perspektive auf Inklusion .....   | 73        |
| Literaturverzeichnis.....   | 76        |
| Autorinnen .....  | 83        |

## Vorwort

„Kinder als Musiker“ – Ist dieser Titel für ein Klassenmusizierprojekt mit Streichinstrumenten zu gewagt, eine Wunschvorstellung oder könnte er der Realität entsprechen? Dabei sind nicht die sogenannten Wunderkinder gemeint, sondern alle Kinder. In Südtirols Grundschulklassen lernen Kinder unabhängig von ihrem musikalischen Hintergrund, sozioökonomischen Status und von ihrer Leistung mit- und voneinander. Das italienische Schulsystem sieht keine Sonderbeschulung vor, sondern verfolgt bereits seit dem Jahre 1977 einen inklusiven Ansatz. Damit ist zumindest auf struktureller Ebene die Grundlage für ein inklusives Schulsystem gelegt.

Stellt man sich die Frage, *was genau einen Menschen zu einem Musiker oder zu einer Musikerin macht*, so kann auch hier nicht allein die Rede von solchen sein, die durch ein Musikstudium zu zertifizierten Musikern werden. Dazu gibt es genügend Beispiele berühmter Persönlichkeiten, die autodidaktisch zu Musikern wurden. Ab wann kann man also Musiker oder Musikerin sein? Eines steht in jedem Falle fest: Musizieren will gelernt sein. Musik ist gleichzeitig aber auch mehr als ein zu erlernendes Handwerk. Doch wann, wie und wozu lernt man Musik? Und wie können wir wissenschaftlich beobachten, wie sich musikalisches Lernen und Lehren vollziehen? Mit solchen und ähnlichen Fragen setzte sich das dreijährige Projekt „KiMu – Kinder als Musiker“ in Südtirol auseinander.

Das Projekt „KiMu – Kinder als Musiker“ ist angesiedelt an der Schnittstelle von Musikvermittlung, Musikpädagogik, Instrumentalpädagogik und Musikerziehung und leistet somit einen Beitrag zur gegenwärtigen Diskussion, welche Rolle schulischer Musikunterricht und Instrumentalunterricht für Kinder im Grundschulalter spielen kann und soll. Ein hermeneutisches Bewusstsein soll den Kindern ein (musizierendes) Verhalten ermöglichen, um ihr eigenes Leben, das Leben mit den anderen und mit der Welt selbst zu gestalten. Das Projekt basiert auf der Zusammenarbeit der Fakultät für Bildungswissenschaften mit den Grundschulen. Sowohl die Lehrpersonen der

jeweiligen Schule als auch die Studierenden der Fakultät bauen mit den Fachkräften die didaktisch-methodischen Kompetenzen aus und bringen sich ihrerseits mit den eigenen Fähigkeiten und Erfahrungen ein. Interessierte Studierende der Fakultät absolvieren dabei Teile ihres Praktikums und werden im Rahmen der Musik-Laboratorien durch Besuch und Teilnahme am Projekt begleitet und unterstützt. Zudem werden Inhalte, Methoden und Ergebnisse in Masterarbeiten und Dissertationsprojekten wissenschaftlich vertieft.

Durch die Zusammenarbeit zwischen Schulen und Universität werden flexible Formen der Unterrichtsgestaltung und neue Lernorientierungen ermöglicht. „Musizieren von Anfang an“ ermöglicht eine Überwindung und Ergänzung des etablierten Lernbegriffes, gemeinhin als „Lernenslernen“ oder als das Erledigen und Beherrschen von Lehrstoffen bezeichnet. Diese ergänzende Lernorientierung ermöglicht den Kindern ein Sich-Einlassen auf fremde Welten, auf die Welt der Fantasie und des Staunens. Horst Rumpf (2010) unterscheidet bei diesen beiden Lernorientierungen zwischen „Weltbeherrschung“ und „Betreffbarkeit“.

Das Projekt setzt sich den gemeinsamen Einsatz für einen umfassenden, musikalischen Bildungsauftrag für alle Kinder zum Ziel und kommt somit dem Anspruch nach Chancengerechtigkeit sehr nahe. Dabei wird der Fokus auf das soziale Potential gelegt, welches dem gemeinsamen Musizieren der Kinder erwachsen kann. Im gemeinsamen Musizieren mit Streichinstrumenten wird auf die individuelle Förderung der Persönlichkeit jedes einzelnen Kindes Wert gelegt, um einen „gemeinsamen Klang“ zu entwickeln. Unter dem Motto: „individuell – gemeinsam – ganzheitlich“ wird gespielt, gesungen, getanzt und gemalt.

Die gesetzten Zieldimensionen des Projekts betonen somit deutlich inklusive Aspekte musikpädagogischer Praxis. Die vorliegende Arbeit unternimmt einen empirisch geleiteten Versuch, Qualitäten inklusiven Musikunterrichts zu beschreiben sowie die eigene Herangehensweise der Kombination hoch und niedrig inferenter Methoden zu reflektieren.

Ist es überhaupt möglich, inklusive Lern- und Lehrvorgänge wissenschaftlich zu erfassen und zu erschließen? Welche Lehr- und Lernwege sind besser und welche weniger gut, und kann eine eindimensionale Wertung überhaupt vorgenommen werden? An welchen Kriterien für Gutes und Richtiges können wir Musik an Lehr- und Lernweisen in der Grundschule festmachen?

Welche Lehrtypen und welche Lernformen können aufeinander bezogen werden?

Videografische Beobachtungen und Auswertungen sind eine Möglichkeit der wissenschaftlich vertieften Auseinandersetzung. Die Arbeit am Videomaterial und ihre kritische Reflexion können Aufschluss über musikalisches Lehren und Lernen als eine empirische Form pädagogischer Praxis geben. Die Kombination aus hoch und niedrig inferenten Auswertungsmethoden der beiden Autorinnen eröffnet einen neuen methodologischen Zugang. Am Ende steht ein empirisches Produkt als *Analytical Shortfilm* (ASF), welcher die interpersonelle Nachvollziehbarkeit der Auswertung erleichtern soll. Theoretische Bezüge und die Auswertung der Unterrichtsstunden mittels Qualitativer Inhaltsanalyse runden das Vorgehen ab. Dabei ist vor allem die sorgfältige methodologische Reflexion der Autorinnen unter Miteinbeziehung methodologischer Fragestellungen hervorzuheben.

In der folgenden Studie wird der soziologische Ansatz der Resonanztheorie für die Musikpädagogik fruchtbar gemacht.<sup>1</sup> Auf der hoch inferenten Ebene wird der Musikunterricht interpretiert und aus der soziologischen, bzw. aus der resonanzpädagogischen Perspektive gedeutet. Ergänzend wird der Unterricht mit einer Qualitativen Inhaltsanalyse auf Sichtstrukturebene analysiert.

Lehren und Lernen als soziale und sachliche Praxis findet erst im Dialog und Austausch statt und braucht deshalb ein Gegenüber. Auf der Grundlage eines empirischen Hintergrunds unterscheidet Andreas Gruschka (2014) vier Formen des Lehrens, wobei für die vorliegende Studie vor allem die vierte Lernform relevant ist, bei welcher ein Neugieriger mit einem Erfahrenen zusammenkommt. Dabei wird nicht „gelehrt“, sondern Notwendiges vorgestellt und übertragen. Spontan wird gesucht und vermittelt, wobei der Schüler selbst Antworten auf die Fragen sucht und Verantwortung für sein Tun übernimmt. Damit nicht Unlust am Lernen auftritt, muss beiderseitiges Interesse vorhanden sein. Wenn dieses beiderseitige Bemühen an der gemeinsa-

1 Der musikpädagogische Diskurs hinsichtlich der Resonanztheorie ist noch jung. 2018 hat sich erstmals eine Ausgabe der Diskussion Musikpädagogik mit dieser Theorie beschäftigt und auf die musikpädagogische Perspektive bezogen (Richter, 2018). Im Tagungsband *Gelingendes Leben und Musik der Gesellschaft für Musikpädagogik* beziehen sich einige Beiträge ebenfalls auf die Resonanztheorie im Kontext der Musikpädagogik (Niegot, Rora, Welte, 2020). Einen weiteren Beitrag zur Zusammenführung der Resonanztheorie und der Musikpädagogik leistet die Dissertation *Musik (leben) lernen - Musik leben (lernen)* (Schrott, 2020).

men Sache – der Musik – vorhanden ist, findet gelingende Resonanz statt. Die grundlegenden Fragen an das Kunstwerk, „Was ist das?“ und „Was macht das mit mir?“ in Form eines doppelten Dialoges, mit sich selbst und mit anderen teilend, haben in Musikvermittlung und Musikpädagogik gleichermaßen eingewirkt (Complou & Schrott, 2019). Ein solch wechselseitiges Antwortverhältnis zwischen Weltausschnitten und Subjekten kann als Resonanzbeziehung verstanden werden. Resonantes Lehren und Lernen bedeutet, sich von Unterrichtsgegenständen, von der Musik oder von der Lehrperson berühren und erreichen zu lassen. Somit können Resonanzbeziehungen im Musikunterricht vielleicht dazu beitragen, lebendige Lehr-Lernsituationen zu ermöglichen.

Als Lehrer/Guru, der erzieht und verführt und vielleicht auch in die phantastische Welt der Kunst entführt, wird im vierten Modell der Tanzchoreograph Royston Maldoom vorgeführt. Vielleicht auch als Fingerzeig auf die unterschiedlichen Lehr- und Lernformen, denen sich Schulen öffnen könnten, sind in letzter Zeit einige Kinofilme entstanden, in welchen solche begnadete Lehrer/Künstler vorgeführt werden. Als wohl eindringlichstes Beispiel mag der Dokumentarfilm „Rhythm is it! You can change your life in a dance class“ (Regie: Thomas Grube, Enrique Sanchez Lansch, Berliner Philharmoniker, 2005) gelten.

Lehren und Lernen als schulische Tätigkeit ist eine hochkomplexe Angelegenheit. Viele Komponenten spielen für das Gelingen oder Misslingen von musikalischen Lehr- und Lernprozessen eine Rolle. Der vorliegende Beitrag beschreibt folgende fünf Deutungsqualitäten inklusiver Unterrichtspraxis am Beispiel des Klassenmusiziersettings und bringt sie mit resonanztheoretischen und -pädagogischen Perspektiven in Bezug: Schüler-Lehrer-Interaktion, Anerkennung, Gemeinschaft und Individualität, Selbstwirksamkeit und Aspekte musikalischer Praxis. Die daraus resultierenden Ergebnisse können sowohl für Praktiker und Praktikerinnen, sowie für Wissenschaftler und Wissenschaftlerinnen von Interesse sein.

Der Mehrwert dieser Arbeit liegt vor allem auf zwei Ebenen:

a) Die Erprobung und die wissenschaftstheoretische Reflexion eines neuen Forschungszugangs durch die Kombination hoch inferenter und niedrig inferenter Auswertungsverfahren können neue Impulse im Bereich empirischer Musikpädagogik geben. Das vor zwei Jahren herausgegebene Sammelwerk *Comparing international music lessons on videos* (Wallbaum, 2018) erfuhr große Aufmerksamkeit in der deutschsprachigen Musikpädagogik. Die Verwendung des darin vorgestellten Analytical Shortfilms als Instrument empirischer Forschung und die Dokumentation des methodologischen Vorgehens und dessen Begründung sind für die scientific community daher von aktuellem Interesse.

b) Die inhaltliche Ausführung der empirischen Ergebnisse gibt unterrichtspraktische Einblicke in ein Musizierklassensetting und untermauert diese mit einem theoretisch-geleiteten Blick. In einem Spannungsfeld von Individualisierung und Gemeinsamkeit werden Qualitätsausprägungen inklusiv orientierten Unterrichts gegenstandsnah beschrieben und theoretisch ausgeführt. Dadurch soll die empirische Arbeit zu einer gelingenden Verzahnung von Theorie und Praxis beitragen. Der Ergebnisteil bündelt die erarbeiteten Ergebnisse innerhalb eines theoretischen Rahmens unter Integration der ausgewählten Sequenzen des dreiminütigen Kurzfilms, der Ergebnisse der Qualitativen Inhaltsanalyse. Dabei lassen sich verschiedene Qualitäten von inklusiv orientiertem Musikunterricht anhand einer resonanzpädagogischen Betrachtungsweise aufzeigen und differenziert beschreiben. Aus dem damit einhergehenden Potential der Betrachtung von Unterricht als Beziehungs- und Begegnungsraum, in dem resonante Beziehungen Gemeinsamkeit konstituieren, kann die Musikpädagogik schöpfen. Die Ergebnisse sowie der ASF bieten auch Diskussionspotential für praktizierende Musiklehrpersonen, nicht zuletzt auch deshalb, weil anhand von ausgewählten videografierte Unterrichtsausschnitten theoretische Überlegungen zu Qualitäten inklusiven Musikunterrichts angeführt werden.

Franz Comploi, Prof. für Musikpädagogik und -didaktik,  
Freie Universität Bozen



# Einleitung

Aktuelle Diskurse zum Thema Inklusion sind vielfältig und konträr (Ziemen, 2018; Boger, 2019). Sie spiegeln neben der begrifflichen Vielfalt auch die Diversität aller Menschen wider. Bei Inklusion handelt es sich um ein mehrdimensionales und multifaktorielles Begriffskonstrukt, bei welchem Einstellungen und Haltungen, rechtliche Ansprüche und auch die erforderlichen Veränderungen an den Schulen thematisiert werden (Grosche, 2015). Inklusion bedeutet die Anerkennung aller Menschen „in ihrer Vielfalt und Differenz, mit ihren Voraussetzungen und Möglichkeiten, Dispositionen und Habitualisierungen, die Überwindung der sozialen Ungleichheit, der Aussonderung und Marginalisierung“ (Ziemen, 2012, Absatz 5). Diese Definition von Inklusion impliziert einerseits die Gleichwertigkeit des Individuums und die Vielfalt in der Differenz, andererseits die Überwindung von Marginalisierung und Diskriminierung. Mit diesem Verständnis von Inklusion entsteht ein gesellschaftlicher Anspruch auf Teilhabe, Gerechtigkeit und Anerkennung sowie eine Gestaltung eines Unterrichts für alle (Ainscow, 2006; Hinz, 2003).

Das zugrundeliegende Inklusionsverständnis der vorliegenden Untersuchung orientiert sich am Spannungsfeld zwischen Individualisierung und Gemeinsamkeit (Scheidt, 2017). Damit können Unterrichtsprozesse hinsichtlich ihrer inklusiven (= gemeinsamen) oder eher integrativen (= individualisierenden) Phasen unterschieden werden. Dafür lohnt sich ein Blick auf das von Feuser (2013) konzipierte Unterrichtskonzept *Lernen am gemeinsamen Gegenstand*, welches sich zum Ziel setzt, alle in der Situation beteiligten Personen in einen Dialog einzubinden, in dem Welt konstruktiv erschlossen wird. Das Lernen in Kooperation und der Austausch über die individuellen Erkenntnisse fördern eine inklusive Unterrichtspraxis und konstituieren Gemeinschaft. Eine Kooperation am gemeinsamen Gegenstand ist im inklusiven Unterricht also unverzichtbar, um den Bogen von integrativen Lernphasen zu inklusiven Lernphasen zu spannen. Durch die Arbeit an einem fachdidaktisch gemeinsamen Inhalt werden soziale Interaktion und Kooperation

innerhalb einer heterogenen Lerngemeinschaft gefördert (Schrott & Peters, 2019). Für die Unterscheidung von Unterrichtsphasen sind – im Spannungsfeld Individualisierung und Gemeinsamkeit und bezogen auf den gemeinsamen Gegenstand – Begriffe wie Zieldifferenz und Zielgleichheit unabdingbar. Sie beziehen sich dabei auf grundlegende Qualitäten von unterrichtsbezogenen Interaktionen der einzelnen Phasen in jeder Unterrichtsstunde. So kann eine phasenweise verfolgte Zieldifferenz mit der Entwicklung von musikalischen und musikbezogenen Fähigkeiten und Fertigkeiten durch individualisiertes Lernen begründet werden, die letztlich zur Verwirklichung von Inklusion in zielgleichen Unterrichtsphasen notwendig ist. In letzteren Unterrichtsphasen kommen Lehrziele zum Tragen, denen prinzipiell alle Lernenden auf unterschiedliche Weisen gerecht werden können, wenn an einem gemeinsamen Gegenstand auf unterschiedlichen Komplexitätsniveau gearbeitet werden kann. Die Anforderungen an inklusiven Musikunterricht liegen in diesem Spannungsfeld einerseits in der Bereitstellung individueller Lernangebote und andererseits in der Herstellung sozialer Eingebundenheit (Scheidt, 2017). Demnach wechseln sich im inklusiv orientierten Musikunterricht Phasen der Differenzierung und des individualisierten Lernens mit Phasen des gemeinsamen Lernens ab. Eine Synthese des Lernens und der Teilhabe, der Individualität und der Gemeinsamkeit im Sinne sozialer Eingebundenheit soll in den weiteren Ausführungen anhand der Untersuchung von sachlichen und sozialen Beziehungen im Musikunterricht betrachtet werden. Die Beziehungsstrukturen bieten die Basis für die Untersuchung nach unterrichtsimmanenten Qualitäten, durch welche sich inklusiv orientierter Musikunterricht präziser charakterisieren lässt. Neben der pädagogisch-zwischenmenschlichen Beziehung (siehe für die Beziehungspädagogik u. a. Giesecke, 1997; Miller, 2011; Prengel, 2013; Liegle, 2017) wird auch die sachliche Beziehung als Kernpunkt für gelingenden Unterricht in den Blick genommen (siehe dazu beispielsweise Meyer, 2004 oder Helmke, 2009, die bei der Betrachtung guten Unterrichts neben der Sozialstruktur auch sachliche Aspekte, wie die Inhaltsstruktur, Zielstruktur und Handlungsstruktur genauer definieren). Lehrende treten mit Schülern und Schülerinnen in Kontakt und interagieren auf Beziehungsebene; gleichzeitig werden im Unterricht sachliche Beziehungen gestiftet und bestimmte materiale Weltausschnitte für Schüler und Schülerinnen zum Klingen gebracht.

Den theoretischen Rahmen bildet dabei die *Soziologie der Weltbeziehungen*, wobei die Kategorie *Resonanz* als Wesensmerkmal von Beziehungen herangezogen wird. Dieser Kategorie liegt die Theorie der Weltbeziehungen von Hartmut Rosa (2012, 2016) zugrunde, welche in dieser Untersuchung auf den musikpädagogischen Kontext übertragen wird. Die Grundthese besteht darin, dass das Erleben von und die Reaktion auf Weltbeziehungen anhand der folgenden drei Kategorien beschrieben werden können: Resonanz, Indifferenz und Repulsion. Resonanz stellt eine gelingende Form der Weltbeziehung dar, in der es zu einem wechselseitigen Antwortverhältnis zwischen Selbst und Welt kommt. Die Weltbeziehungsmodi der Indifferenz und Repulsion können hingegen als Entfremdung verstanden werden, da der Kontakt zwischen Welt und Selbst gestört ist. Das zugrundeliegende Begriffsverständnis von Beziehung ist in diesem Beitrag sehr weit gefasst und bezieht sich auf ein wechselseitiges Verhältnis zwischen Personen auf sozial-zwischenmenschlicher Ebene, aber auch auf sachlicher Ebene zwischen Subjekten und Welt, wenn das Verhältnis von Lerngegenständen (Musik, Instrumente, Lieder usw.) und Subjekten beleuchtet wird. Weitere theoretische Bezüge folgen in der Auswertung in Kapitel 6.

Die Umsetzung inklusiv orientierter Unterrichtspraxis ist auch an außerschulische, schulstrukturelle und organisatorische Bedingungen geknüpft. Keinesfalls soll die Bedeutung dieser Ebenen durch den Fokus auf die unterrichtsbezogene Beziehungsebene negiert werden. Auch sei zu erwähnen, dass die Ebene der Haltungen und Einstellungen die Unterrichtspraxis in hohem Maße definiert und beeinflusst, durch die Analyse von Videomaterial und Transkriptionen jedoch empirisch nicht direkt zugänglich ist. Verschiedene Ebenen und Merkmale inklusiver Schulkulturen und -strukturen wurden von verschiedenen Autoren bereits sorgfältig dargelegt und umfangreich beschrieben (Boban & Hinz, 2003; Tischler, 2016; Vogel, 2016). Dieser Beitrag strebt nicht eine lückenhafte Beschreibung der Merkmale inklusiven Musikunterrichts an, sondern die Übertragung einer resonanzpädagogischen Perspektive auf inklusiv orientierte Lernprozesse am Beispiel eines Klassenmusiziersettings in Norditalien.

Methodisch kombiniert die Untersuchung für die Interpretation des Klassenmusiziersettings niedrig und hoch inferente Verfahren der Unterrichtsbeobachtung. Ausgehend von der Annahme, dass sich „das komplexe

unterrichtliche Geschehen auf mehreren Ebenen [konstituiert], die miteinander in Beziehung stehen und sich wechselseitig beeinflussen“ (Lotz, Gabriel & Lipowsky, 2013), werden hoch inferente Ratings und niedrig inferent erhobene Daten in Bezug zueinander gesetzt. Mit Inferenz ist der Grad an Schlussfolgerungen bei der Unterrichtsbeobachtung gemeint (Lotz et al., 2013, S. 359). Während niedrig inferente Verfahren Aspekte der Unterrichtsgestaltung beschreiben, die möglichst präzise unterscheidbar sind und bei denen der Grad der Schlussfolgerungen durch den Beobachtenden möglichst gering gehalten wird („Sichtstruktur“ des Unterrichts, Pauli & Reusser, 2006), zielen hoch inferente Verfahren auf eine Einschätzung über die Qualität von Unterricht ab, wobei das Ausmaß an Interpretationen höher und nicht standardisierbar ist (Rakoczy & Pauli, 2006). Diese methodische Triangulation wird in Kapitel 4 und 5 genauestens reflektiert.

# 1. Untersuchungsrahmen

## 1.1 Einige Rechtsquellen zur Integration und Inklusion von Schülern und Schülerinnen mit Förderbedarf an italienischen Schulen

Die erwähnten gesellschaftlichen und bildungspolitischen Voraussetzungen für die inklusive Unterrichtspraxis werden in Italien durch gesetzliche Vorgaben auf der strukturellen Makroebene geregelt. Es existieren keine Sonderschulen, sodass alle Kinder – auch in Südtirol – gemeinsam bis zum 14. Lebensjahr in einheitlichen Bildungseinrichtungen gemeinsam unterrichtet werden. 1977<sup>2</sup> trat das Gesetz Nr. 517 in Kraft, mit dem alle Sonderklassen und Sonderschulen in Italien geschlossen und die Integration der Kinder und Jugendlichen mit Beeinträchtigungen in die allgemeinen Schulklassen der Grund- und Mittelschule verordnet wurde. Die Umsetzung dieser Vorgaben garantierte ein Unterstützungsplan, der das Berufsbild von spezialisierten Integrationslehrpersonen hervorbrachte und auf unterrichtspraktischer Ebene unterstützende Planungsinstrumente vorsah. Das 1992 erlassene Rahmengesetz Nr. 104<sup>3</sup> enthielt grundlegende Neuerungen, um die schulische Integration umfassender zu regeln. Neben der Diagnostik waren fortan die Informationsweitergabe mittels eines Funktionellen Entwicklungsprofils (FEP) bei Übertritten von einer Schulstufe in die nächste geregelt und der Individuelle Erziehungsplan (IEP) als an der International of Functioning, Disability and Health (ICF) ausgerichtetes Planungsinstrument vorgesehen. Erklärtes Ziel der pädagogisch-didaktischen Tätigkeit war es, die Teilhabe am gesellschaftlichen Leben von Menschen mit Behinderung zu fördern.

Als Folge dieses Rahmengesetzes wurde in Südtirol 1983<sup>4</sup> ein erstes Abkommen zwischen Schulen, Kindergärten und Kinderhorten, den öffentlich psychosozialen Diensten, den Gemeinden und der öffentlichen Verwaltung getroffen (Landesgesetz vom 30. Juni 1983, Nr. 20). Diese Vereinbarung soll

---

2 Norme sulla valutazione degli alunni e sull'abolizione degli esami di riparazione nonche' altre norme dell'ordinamento scolastico, legge 4 agosto 1977, n. 517.

3 Legge-quadro per l'assistenza, l'integrazione sociale e i diritti delle persone handicappate, legge 5 febbraio 1992, n. 104.

4 Neue Maßnahmen zugunsten der Behinderten, Landesgesetz vom 30. Juni 1983, Nr. 20, Art. 1, Abs. 2b.

## 1. Untersuchungsrahmen

die Vorgangsweisen und Aufgaben der lokalen Partner regeln und die interdisziplinäre Umsetzungspraxis und Kooperation fördern. Das Abkommen gilt für fünf Jahre. Nach Ablauf der fünf Jahre wird die Vereinbarung stillschweigend um weitere drei Jahre verlängert, um der sich ändernden rechtlichen und schulischen Situation gerecht zu werden<sup>5</sup> (Karlegger & Meraner, 2013). 2015 wurde das Landesgesetz von 1983 vollständig überarbeitet und durch das Landesgesetz Nr. 7<sup>6</sup> ersetzt.

Die Schulen in Südtirol können gemäß Artikel 6, Absatz c des Landesgesetzes Nr. 12/2000<sup>7</sup> zur Autonomie der Schule „individuelle Lernwege anbieten, um dem allgemeinen Grundsatz der Integration der Schüler und Schülerinnen in die Klasse und in die Gruppe nachzukommen, vor allem auch in Bezug auf Schüler und Schülerinnen mit Behinderung“. Die Grundaussagen im Rahmen der didaktischen Autonomie betonen das Recht aller Schüler und Schülerinnen der jeweiligen Klasse auf Bildung und Erziehung, unabhängig von sozialen, kulturellen, sprachlichen oder kognitiven Voraussetzungen (Ferdigg, 2010).

### 1.2 Das Projekt „KiMu – Kinder als Musiker“

Das Projekt „KiMu – Kinder als Musiker“ richtet sich an dritte Klassen einer deutsch- und einer italienischsprachigen Grundschule. Das Musizierprojekt wird unter der Leitung von Prof. Franz Comploi von der Freien Universität Bozen gefördert. Durch die Zusammenarbeit zwischen Schulen und Universität soll das Projekt den Studierenden der Fakultät für Bildungswissenschaften Möglichkeiten eröffnen, sich didaktisch-methodisch einzubringen und im musikpädagogischen Bereich weiterzuentwickeln, sowie Forschungsmöglichkeiten im Rahmen von Masterarbeiten und einer Dissertation bieten. Das Musikprojekt ist in den regulären Musikunterricht der Grundschule implementiert, wobei der Musikunterricht der deutschsprachigen Grundschulen mit je einer Wochenstunde und jener der italienischen Grundschu-

---

5 Das Programmabkommen zwischen Kindergärten, Schulen und territorialen Diensten, Beschluss der Landesregierung vom 15. Juli 2013, Nr. 1056, veröffentlicht im Amtsblatt Nr. 30/I-II vom 23/07/2013.

6 Inklusion und Teilhabe von Menschen mit Behinderung, Landesgesetz von 14. Juli 2015, Nr. 7, Artikel 6-13.

7 Autonomie der Schulen, Landesgesetz vom 29. Juni 2000, Nr. 12.

le mit je zwei Wochenstunden ausgewiesen ist. Vor dem Grundgedanken, dass Kinder in der Klasse gemeinsam ausdrucksvoll musizieren, wird ein Streichinstrument (Geige oder Cello) gespielt, gemeinsam gesungen, getanzt und gemalt. Der Klassenmusizierunterricht wird von einer professionellen Violinistin mit Unterstützung einer Instrumentallehrperson für Cello geleitet und gestaltet.

Anhand des Klassenmusizierprojektes werden im Rahmen dieser Untersuchung Qualitäten inklusiven Musikunterrichts betrachtet und interpretiert. Die Stichprobe der vorliegenden Fallstudie umfasst drei am Projekt teilnehmende Grundschulklassen und setzt sich aus der externen Lehrperson und der Musikerin Irene Troi, einem zusätzlichen Instrumentallehrer und insgesamt 42 Schüler und Schülerinnen (m=26, w=16) zusammen, wobei 17 Kinder die italienischsprachige Grundschule und 25 Kinder die deutschsprachige Grundschule besuchen.

## 2. Forschungsdesign

### 2.1 Forschungsinteresse (inhaltlich):

Welche Qualitäten inklusiven Musikunterrichts lassen sich in der Unterrichtspraxis am Beispiel des Projekts „KiMu“ erkennen?

Datenerhebung: drei mehrperspektivisch videographierte Unterrichtseinheiten des Klassenmusizierprojekts „Kinder als Musiker“.

### 2.2 Methodisches Vorgehen

Forschungszugang 1: Hypothesenentwicklung und theoretisch geleitete Auswertung im Rahmen der Erstellung eines Analytical Shortfilms (ASF) (Wallbaum, 2018).

Forschungszugang 2: Exemplarische, unabhängige Untersuchung der drei Unterrichtseinheiten anhand der Qualitativen Inhaltsanalyse (QIA) nach Mayring (durchgeführt von der Masterstudentin Ann-Kathrin Waldherr).

## 2.3 Methodologische Fragestellung

Erweisen sich die Kernaussagen, die in der Auseinandersetzung mit dem ASF gewonnen wurden als tragfähig?

Datenauswertung: Beantwortung der inhaltlichen und methodologischen Fragestellung durch Zusammenführung beider Forschungszugänge.

## 3. Forschungsablauf

Die Auseinandersetzung mit der im Folgenden dargestellten Thematik entsprang einem Kooperationsprojekt zwischen der Freien Universität Bozen und der Hochschule für Musik und Theater Leipzig, bei dem ein Analytical Shortfilm zum Klassenmusizierprojekt „KiMu-Kinder als Musiker“ erstellt und inklusive Qualitäten des Musikunterrichts herausgearbeitet und reflektiert wurden. Zu diesem Zweck wurden am 9. November 2017 exemplarisch drei Unterrichtseinheiten der jeweiligen Klassen des Musizierprojekts in Südtirol videographiert. Bei der Datenerhebung kamen drei Kameras (Typ: GoPro Hero-4) zum Einsatz, um den Raum möglichst vollständig und das Unterrichtsgeschehen mehrperspektivisch zu erfassen. Nachher wurde das gesamte Videomaterial gemeinsam gesichtet, um einen besseren Überblick über die Materialfülle zu erlangen. Zunächst wurden unabhängig voneinander aussagekräftige Sequenzen hinsichtlich der Frage nach inklusiven Qualitäten des Musikunterrichts geschnitten. In Memos wurden die Situationen in den Videos durch kurze Beschreibungen festgehalten, womit eine erste Vorsortierung wesentlicher Momente erfolgte. Die ausgewählten Szenen wurden mit Bezug zum dargelegten Inklusionsverständnis und der Soziologie der Weltbeziehungen theoretisch kontextualisiert und untermauert. Dabei begleitete das Schreiben von Memos den gesamten Prozess der Erstellung eines Analytical Shortfilms und diente der Ideenentwicklung, Strukturierung, Reflexion sowie Theoriebildung. Beide Forscherinnen gewannen in dieser ersten Vorsortierung somit eine Auswahl interessanter Szenen (zwei Filme zu je 20 Minuten), welche in der gemeinsamen Reflexion verglichen wurden. Die nähere gemeinsame Betrachtung unterstrich die Bedeutsamkeit von Bezie-

hungen im inklusiven Musiziersetting. Eine weitere Vertiefung brachte die Relevanz von sachlichen und sozialen Beziehungen hervor. Die Arbeit am Videomaterial diente an dieser Stelle als Sensibilisierungsmaßnahme hinsichtlich der übergeordneten Forschungsfrage aber auch in Bezug auf die Frage: „Welche Auswahl an Szenen bilden Qualitäten inklusiver Unterrichtspraxis treffend ab?“

Die Bedeutsamkeit von Beziehungen wurde in folgenden Thesen rekonstruiert:

1. Durch die Betrachtung der Beziehung aller Unterrichtsakteure zu einem musikalischen Gegenstand wird extreme Individualisierung überwunden, die Teilhabe aller Kinder dadurch erleichtert und Gemeinsamkeit gefördert.
2. Eine weitere Betrachtungsebene umfasst die Beziehung eines jeden einzelnen Subjekts zur Sache. Die Wertschätzung dieser persönlichen Beziehung der Kinder zur Musik durch die Lehrperson fördert die Teilhabe aller Kinder am Unterricht.
3. Um die sachlichen Beziehungen auf den zwei dargestellten Ebenen zu entwickeln, sind für die Subjekte auch die zwischenmenschlich-sozialen Beziehungen im Kontext Schule entscheidend.

Die Videoschnitte beider Forscherinnen wurden daraufhin zusammengeführt und es entstand ein erster gemeinsamer längerer Videoschnitt als eine Art Tableau von gehaltvollen und aussagekräftigen Sequenzen im Hinblick auf übergeordnete Qualitätsmerkmale inklusiv orientierten Unterrichts. Durch den ASF wurden erste Versuche unternommen, das Videomaterial systematisch zu ordnen und auf diese Weise ein analytisches Extrakt zu erhalten, welches die wesentlichen Aspekte inklusiv orientierten Unterrichts darstellt. Diese wurden den Beurteilungen (Ratings) (siehe dazu Rakoczy & Pauli, 2006) entnommen und in der *Complementary Information* (Wallbaum, 2018) beschrieben. Die Beurteilungen ergaben sich in der gemeinsamen Diskussion und Reflexion, durch Aushandlungsprozesse zwischen den beiden Forscherinnen, in denen die Szenen in Beziehung gesetzt und unterschiedliche theoretische und praktische Bezüge geschaffen wurden.

### 3. Forschungsablauf

In weiteren Schritten wurden die Szenen nochmals auf das Wesentliche gekürzt und zusammengeschnitten, um somit ein Endprodukt zu erlangen, das den Form- und Funktionskriterien des ASF entspricht (Wallbaum, 2018, S. 111). Dieses Endprodukt umfasst die Ergebnisse des Forschungsprozesses in einem 3-minütigen ASF und schriftliche Zusatzinformationen. Die Auswahl der aussagekräftigen Sequenzen und die gewonnenen Ratings wurden mit theoretischen Zusatzinformationen untermauert. Den theoretischen Rahmen dafür bot die Theorie der Weltbeziehungen (Rosa, 2016), welche den Auswertungsprozess strukturiert und aufbauend auf das Prinzip der Nachvollziehbarkeit den Zugang zum Videomaterial organisiert.

Parallel dazu sollte das vorliegende Datenmaterial nochmals einem unabhängigen und unbelasteten Blick unterzogen werden, um somit blinde Flecken bei der Auswertung zu vermeiden und das Erkenntnisinteresse auf niedrig inferenter Ebene zu differenzieren. Ziel dieser weiteren Untersuchung war es, das konkrete musikpädagogische Bildungssetting nochmals genauer zu betrachten und seine Bedeutsamkeit im Hinblick auf Inklusion zu präzisieren. Dabei wurden alle drei videographierten Unterrichtsstunden vollständig transkribiert und nochmals von der Masterstudentin Ann-Kathrin Waldherr untersucht. Ihre Aufgabe bestand darin, ein Kategoriensystem zu entwickeln und die Unterrichtsstunden unter Berücksichtigung der Grundprinzipien der Qualitativen Inhaltsanalyse (QIA) (Mayring, 2010) auszuwerten. Dieser Vorgang diente als unabhängige Kontrollinstanz für die anschließende, inhaltliche Ausdifferenzierung der Ergebnisse. Das methodologische Erkenntnisinteresse bestand darin, herauszufinden, ob *sich die Kernaussagen, die in der Auseinandersetzung mit dem ASF gewonnen wurden, als tragfähig erwiesen*. Schließlich wurden auf Grundlage der Auswertung mittels ASF sowie unter Berücksichtigung der Analyse im Sinne einer Qualitativen Inhaltsanalyse inhaltliche Ergebnisse präzisiert, diskutiert und ausgearbeitet. Schließlich wurden nach Anwendung der beiden Forschungsmethoden (ASF und QIA) die inhaltlichen Ergebnisse diskutiert, präzisiert und ausformuliert.

## 4. Methodisches Vorgehen

In diesem Kapitel sollen eine Beschreibung der zwei verschiedenen Forschungszugänge erfolgen und Reflexionen über das methodische Vorgehen aufgezeigt und vertieft werden. Der empirische Umgang mit Videomaterial und der Einsatz des ASF als wissenschaftliches Reflexions- und Darstellungsmedium birgt ebenso methodische Herausforderungen wie Potentiale für die empirische Unterrichtsforschung.

### 4.1 Forschungszugang 1: Analytical Shortfilm (ASF)

Die empirische, musikpädagogische Unterrichtsforschung kann vom Einsatz videographischer Methoden profitieren, da den Forschenden bestimmte Dimensionen musikbezogener Handlungen und Interaktionen sowie musikalischen Erlebens in besonderem Maße durch audio-visuelle Komponenten zugänglich werden und durch die Analyse von Videomaterial vor allem der Flüchtigkeit komplexer Beobachtungssituationen entgegengewirkt werden kann (siehe dazu u.a. Dinkelaker & Herrle, 2009; Gebauer, 2011; Seidel & Thiel, 2017; Wallbaum, 2018).

Ansätze der visuellen hermeneutischen Wissenssoziologie unterstreichen, konstruktivistisch geleitet, dass die Wahrnehmungsleistung der Betrachtenden immer vor dem Hintergrund des eigenen Wissens und der eigenen Erfahrung konstruiert wird und somit zunächst unwillkürlich subjektive Vorstellungen und Deutungen beinhaltet (z.B. Bohnsack, 2009; Raab, 2008; Reichertz & Englert, 2011; zur Kameraethnographie z.B. Mohn & Amann, 1998). Dies impliziert die Annahme, dass das Videomaterial keine objektiv dargestellten und beschreibbaren Elemente beinhaltet. „Das Forschen mit oder über das Datenmaterial Video erfordert aus diesem Grund ein Heraus-treten aus dem unwillkürlichen Rezeptionsprozess durch Bewusstwerdung und Reflexion der Rezeptionsweisen des Videofilms, wenn dieses erforscht und verstanden werden soll“ (Moritz, 2011, S. 43).

Unterschiedliche Forschungsparadigmen nähern sich dieser Anforderung durch verschiedene Herangehensweisen. Diese werden an dieser Stelle nur kurz angerissen, um anschließend eine Einordnung des dieser Studie zugrundeliegenden Forschungszuganges vorzunehmen:

#### 4. Methodisches Vorgehen

- Kamera-ethnographische Ansätze bilden Phänomene bewusst in ihrer Subjektivität und Selektivität ab und inszenieren sie im dichten Zeigen (Mohn, 2007).
- Die quantitative Videoforschung versucht, sich einer Objektivität der Analyseergebnisse durch Standardisierung der Erhebungssituation anzunähern und Unterrichtsanalysen durch einen geringen Grad an interpretativen Schlussfolgerungen zu entschlüsseln. Eine niedrig inferente Vorgehensweise identifiziert Indikatoren für den jeweiligen Interessensaspekt direkt auf der Sichtebeine des Videomaterials (Hugener et al., 2006). Eine hoch inferente Vorgehensweise quantitativer Forschung zeichnet sich durch kommunikative und statistische Überprüfung der BeurteilerInnenübereinstimmung aus.
- Hoch inferente Analysen in qualitativer Videoforschung beziehen sich auf die Einschätzung latenter Tiefenstrukturen von Unterricht in Form von Ratings und erfordern einen höheren Grad an Interpretationsleistung. Durch die Hinzunahme mehrerer Beobachter und Beobachterinnen sowie die kommunikative Überprüfung und Aushandlung der BeurteilerInnenübereinstimmung und den intersubjektiven Austausch der hoch inferenten Analyse soll eine Absicherung der Deutung und Interpretation des Videomaterials gewährleistet werden (Reichert & Englert, 2011).

An einem solchen Umgang mit der Interpretation des vorliegenden Videomaterials orientierte sich auch dieser Untersuchung zugrundeliegende Forschungslogik und -methodik. „[...] Nur in der Gruppe kann ein echter Kampf um die Akzeptanz der besten Lesart stattfinden“, so formulieren es Reichert & Englert (2011, S. 41), wonach der Austausch über die Interpretationen zentraler Bestandteil der Auswertung auf hoch inferenten Ebene war.

In methodischer Hinsicht diente dabei der von Christopher Wallbaum (2018) entwickelte ASF als Instrumentarium für die wissenschaftliche Arbeit. Der Analytical Short Film ist ein zwei bis drei-minütiger Kurzfilm aus ausgewählten Sequenzen der mehrperspektivisch videographierten Unterrichtsstunden mit dazugehörigen *Complementary Information* (CI). Letztere geben Informationen über jeden einzelnen im ASF benutzten Schnitt sowie die Zeit, den Kamerawinkel im Originalvideo, Effekte, Färbung etc. Sie bilden die ver-

bale Verbindung zwischen dem Originalvideo und der Perspektive der Forschenden (Wallbaum, 2018). Wallbaum beschreibt in seinem Buch *Comparing international music lessons on video* den Mehrwert des ASF für das kollegiale empirische Forschen. Dieser liegt in der Erleichterung der interpersonalen Kommunikation bei der Deutung und Interpretation von Videomaterial. Der ASF erleichtert den Austausch über die Interpretationen und fungiert als Sensibilisierungsinstrument bei der Reflexion und Darstellung wissenschaftlicher und theoretischer Perspektiven, indem das Medium als direktes Kommunikationsmittel verwendet wird. Deutungen werden immer wieder hinterfragt, verglichen und in kommunikativen Aushandlungsprozessen hervorgebracht, weiterentwickelt oder zurückgewiesen. Dieser Prozess erfordert einen ständigen Reflexionsmodus der Beteiligten. Für diesen Beitrag wurden die Beurteilungen in mehreren Schritten immer wieder ausgebaut, verändert, unterschiedlich aufeinander bezogen und schließlich in der theoretischen Auseinandersetzung zu einem konsistenten, auf den ASF bezogenen Ratingsystem strukturiert.

Das wesentliche Kriterium für die Validität des ASF besteht in der kohärenten Relation zwischen Theorie und Quellenmaterial (Wallbaum, 2018). Die CI beinhalten die hervorgebrachten Kategorien und ermöglichen eine transparente Darlegung des Erstellungsprozesses des ASF, der hervorgebrachten Ratings und des Bezuges zwischen Videomaterial und theoretischer Auseinandersetzung. Der entwickelte ASF bot einerseits wesentliche unterrichtspraktische Referenzpunkte im Hinblick auf das Erkenntnisinteresse und unterstützte später die theoretische Reflexion; andererseits können der 3-minütige Kurzfilm und die dazugehörigen Zusatzinformationen auch als Darstellungsmedien der hervorgebrachten Ergebnisse ihren Einsatz finden, indem ein symbolisches Schema zur Interpretation des visuellen Produkts angeboten wird und durch die Abbildung einzelner wesentlicher Szenen Kernaspekte der Unterrichtspraxis sichtbar werden (Mohn, 2011). Dieser Forschungszugang mittels ASF kann als qualitativ ausgerichtete Herangehensweise mit kleiner Fallzahl beschrieben werden, die stärker einer interpretativen Methodologie folgt und anfangs unstrukturiert vorgeht, indem die relevanten Beurteilungen erst aus der Tiefenanalyse des Materials generiert werden. Gegen Ende des Forschungsprozesses werden die Erkenntnisse theoretisch angereichert und die Sachverhalte durch theoriegeleitete Refle-

#### 4. Methodisches Vorgehen

xion strukturiert und organisiert. Aufbauend auf das Prinzip der Nachvollziehbarkeit, welche durch Theorien hergestellt werden soll, wird der Zugang zum Videomaterial auf diese Art und Weise weiterentwickelt. So können anhand dieses Mediums theoretische Perspektiven immer wieder neu hinterfragt und auf hoch inferenter Ebene diskutiert werden (Wallbaum, 2018).

Wie die Darlegung der Herausforderungen und Potentiale dieses Forschungsansatzes verdeutlicht, erfordert die Arbeit mit dem ASF gründliches methodologisches Wissen und die angemessene Auseinandersetzung mit forschungsmethodischen und -theoretischen Aspekten, um den Forschungsprozess zu strukturieren und zu verstehen und dadurch besser einzuordnen. Gerade aufgrund der Tatsache, dass der ASF ein neues Instrumentarium in Hinblick auf den Umgang mit der empirischen Analyse von Videomaterial ist und noch nicht ausreichend im erkenntnistheoretischen Diskurs verankert und begründet worden ist, ist eine gewissenhafte Auseinandersetzung mit den zusammenhängenden Forschungsansätzen und methodischen Herausforderungen grundlegend für die Einhaltung der Kernkriterien qualitativer Forschung (siehe dazu das Kapitel *Methodologische Betrachtung: Kernkriterien qualitativer Forschung*).

##### 4.1.1 Exemplarische Beschreibung des Ratings mittels Analytical Shortfilm

Die 20 im ASF präsentierten Szenen bilden ein Konglomerat aus einer zunächst von beiden Forscherinnen parallel und unabhängig durchgeführten Sequenzierung des gesamten Materials hinsichtlich inklusiv orientierter Qualitäten des Musikunterrichts sowie der gemeinsamen Hypothesenbildung und Reduktion auf relevante Szenen.

Im ersten Durchlauf wählten beide Forscherinnen – unabhängig voneinander – Szenen aus, in denen Qualitäten inklusiv orientierter Unterrichtspraxis sichtbar wurden. So entstanden zwei Videoschnitte von ungefähr 30 Minuten. Durch die Diskussion am gemeinsamen Gegenstand (dem sequenzierten Videomaterial) konstituierte sich die Fokussierung auf die Qualitäten von sachlichen und sozialen Beziehungen im Kontext des inklusiv orientierten Musikunterrichts heraus. Bis zu diesem Zeitpunkt diente das sequenzierte Material als Sensibilisierungsinstrument hinsichtlich der zuerst gestellten Frage nach Qualitäten inklusiv orientierter Unterrichtspraxis. In

einem weiteren Arbeitsschritt wurde aus den einzeln ausgewählten und diskutierten Szenen ein gemeinsames Tableau zur Strukturierung der Aushandlungsprozesse angefertigt. Dieses Tableau diente nun als Ausgangspunkt für die Bildung von Hypothesen (siehe Kapitel 3), als auch für die Erarbeitung eines ASF, immer mit Rückbezug und erneuter Sichtung des Ausgangsmaterials. In insgesamt sechs Durchläufen wurden die Szenen von den Forscherinnen per Videotelefonie nun hinsichtlich der Hypothesen diskutiert und anschließend geschnitten (erneut gesichtet, kommentiert, wieder diskutiert und geschnitten usw.). Durch diese Triangulation zwischen den Forscherinnen und den ständigen theoretischen Diskurs am Forschungsgegenstand entstand schließlich als Resultat ein ASF mit einer Länge von 3 Minuten und 11 Sekunden. Für die Nachvollziehbarkeit des Ratings und der Einordnung in Qualitäten eines inklusiv orientierten Musikunterrichts wurden die verbleibenden Szenen des ASF von den Forscherinnen narrativ beschrieben und beurteilt. An dieser Stelle sollen vier detaillierte exemplarische Beschreibungen Einblick in den Ratingprozess geben und den Bogen zwischen aktivem Forschungsprozess und der umfassenden theoretischen Auswertung sichtbar machen (Szene 1, 3, 8, 14).<sup>8</sup>

---

<sup>8</sup> Siehe Kapitel 4.1.2. für die tabellarische Darstellung der Szenen des ASF und Kapitel 6 für die Interpretation und theoretische Auswertung der Szenen.

#### 4. Methodisches Vorgehen

Tabelle 1 – Rating mittels ASF – Szene 1 „Voliamo in Africa“

| Szene 1 „Voliamo in Africa“  |  |
|--|--|
| Beschreibung   | Ratings und Qualitäten   |
| <p>Die Schüler und Schülerinnen (kurz SuS) dieser Szene sitzen im zweireihigen Halbkreis, welcher an eine Orchesterformation erinnert. Die leitende Lehrperson (nachfolgend L.) steht vor der Klasse mit erhobenen Armen, vor ihr steht ein Stuhl, der als Ersatz für einen Notenständer dient. Darauf liegt eine Geige. Die Instrumente der SuS liegen noch in den geschlossenen Kästen jeweils rechts neben ihren Stühlen. Am Anfang dieser Szene bittet die L. die SuS ihre Augen zu schließen, da sie nun gemeinsam mit der Fluggesellschaft Chilly Airways nach Afrika fliegen werden. Alle am KiMu Projekt teilnehmenden Kinder gehören zum Chilly Orchester, daraus ergibt sich der Namen der Fluggesellschaft. Sie hält dabei die Arme ober dem Kopf auseinander, eine Geste, die den nachfolgenden Beginn einer Handlung und die benötigte Aufmerksamkeit aller Teilnehmenden sowie Ruhe impliziert. Die meisten SuS schließen direkt bei der Aufforderung ihre Augen. Ein Mädchen (zweite Reihe, zweite von links im roten Oberteil) scheint sich noch einmal zu vergewissern und schließt erst die Augen, als auch die im Raum anwesende Klassenlehrerin (links im Bild) ihre Augen schließt.</p> | <p>In der Diskussion ergaben sich für diese Szene gleich drei Ratings. Zum einen wurde die <i>Lehrer-Schüler-Interaktion</i> fokussiert. L. stellt eine Aufforderung zum Schließen der Augen für einen gemeinsamen Unterrichtseinstieg. Inhaltlich ist dies der Einstieg zum Singen des Liedes „In Afrika ist immer August“. Sie verwendet für diese Aufforderung die Wir-Form, die sofort impliziert, dass es sich um eine gemeinsame Tätigkeit zwischen L. und SuS handelt. L. hat die leitende Funktion dieser Interaktion, da sie diese beginnen und enden lässt, hat aber gleichermaßen an ihr teil. Die Stimme der Lehrperson ist laut und nimmt somit den Raum für sich ein. Die Lehrperson ist in dieser Szene im Mittelpunkt, durch das Schließen der Augen wird jedoch Raum für persönliche Erfahrungen und etwas Ruhe geschaffen. Für das Rating <i>Lehrer-Schüler-Interaktion</i> ergab sich in dieser Szene die Qualität der <i>Bildersprache</i> in Bezug auf den Unterrichtsgegenstand und somit auf sachlicher Ebene. L. orientiert sich sprachlich stark an metaphorischen und bildersprachlichen Ausdrücken. Sie beginnt den Unterricht mit der Beschreibung eines zum Lied passenden Bildes, durch das sich die SuS gedank-</p> |

| >> Szene 1 „Voliamo in Africa“   |   |
|--|---|
| Beschreibung   | Ratings und Qualitäten  |
| <p>Auch das vierte Mädchen von rechts in der hinteren Reihe hält ihre Augen weiterhin geöffnet. Die L. beginnt nun mit ihren Armen die Flügel eines Flugzeuges zu imitieren und begleitet diese Geste mit lautmalerischen Äußerungen, die ebenfalls ein Flugzeug suggerieren. Das eben bezeichnete Mädchen macht die Bewegungen von L. mit. Auch zwei weitere SuS lassen sich von diesen Bewegungen anstecken und machen diese trotz geschlossener Augen mit (dies lässt vermuten, dass diese Art von Interaktion bzw. das Sprachbild eines Flugzeugs von L. bereits bekannt ist). Die SuS imitieren ebenfalls die Flugzeuggeräusche von der L. Sie lässt daraufhin ihre Stimme verebben und das Flugzeug landen. Sie begrüßt die SuS mit den Worten „Buongiorno Ladies and Gentlemen“. Die SuS öffnen bei der Ansprache die Augen und es erfolgt ein Schnitt. Die SuS wirken in dieser Szene aufmerksam und ihre Bewegungen lassen sich alle mit dem von L. intendierten Unterrichtseinstieg assoziieren.</p> | <p>lich und körperlich auf das nachfolgende Lied einstimmen. Auch wird in dieser Szene die Qualität <i>Mimik und Gestik</i> sichtbar. Die Gesten unterstreichen zunächst die Interaktion auf sozialer Ebene, indem sie mit erhobenen Armen die SuS in eine Bereitschaftsstellung versetzt und gleichzeitig für Ruhe sorgt. Im weiteren Verlauf beziehen sich die Gesten von L. und SuS stärker auf Sachaspekte, indem sie die Bewegungen von einem Flugzeug nachempfinden und die Inhalte des Liedes gestisch imitieren.</p> <p>Als zweite Kategorie wird das Rating <i>Gemeinschaft-Individualität</i> vergeben. Die Qualitäten <i>Emotionale Aspekte des Musizierens</i> und <i>Entwicklung von Gemeinschaft</i> werden hier sichtbar durch den Bezug zur Lebenswelt der Kinder, den die L. herstellt, indem alle SuS gemeinsam abgeholt und mit auf die Reise genommen werden. Der Name „Chilly Airways“ und das dazugehörige Sprachbild unterstreichen die Gemeinschaft und Zugehörigkeit aller am Projekt teilnehmenden Kinder. Die Kinder werden auf individueller Ebene dazu aufgefordert sich emotional und mit geschlossenen Augen auf die Phantasieeinzulassen, indem jedes Kind eine persönliche Vorstellung des Sprachbildes entwickeln kann.</p> |

#### 4. Methodisches Vorgehen

Tabelle 2 – Rating mittels ASF – Szene 3 „Da dove sei importante?“

| Szene 3 „Da dove sei importante?“   |  |
|---|--|
| Beschreibung  | Ratings und Qualitäten   |
| <p>In dieser kurzen, aber prägnanten Szene steht ein Schüler vor der Klasse links neben L. und wird von ihr gefragt: „<i>Da dove a dove sei importante? Ieri ce l'hai fatto vedere così.</i>“ (Übersetzung: Von wo bis wo bist du denn wichtig? Gestern hast du uns das gezeigt!)</p> <p>L. beugt sich dabei leicht nach vorne und hat ihren Kopf S. zugewandt. Dieser beugt sich daraufhin hinunter zu seinem Fuß und berührt mit der rechten Hand die Fußspitze. Er antwortet „<i>Da qua e da qua</i>“ (Übersetzung: Von hier bis hier). Er richtet seinen Oberkörper wieder auf und nimmt eine Haarsträhne, welche er mit den Fingerspitzen etwas nach oben zieht. L. verfolgt dabei seine Bewegung mit offenem Mund und nickt stark mit dem Kopf. Die Kamera zoomt vom Blick auf die ganzen Klasse auf die Interaktion zwischen L. und S.</p> | <p>Diese Szene wurde im Rating mit <i>Anerkennung</i> und <i>Lehrer-Schüler-Interaktion</i> vermerkt. Die Lehrperson erinnert einen Schüler vor der ganzen Klasse daran, dass er von Kopf bis Fuß wichtig für seine Geige und das Musizieren ist. Die gestellte Frage lenkt die Aufmerksamkeit der Klasse auf einen sozialen Aspekt des Unterrichts, und zwar auf die Bedeutsamkeit der Wertschätzung eines jeden Kindes.</p> <p>Der Junge erfährt von der Lehrperson <i>soziale Wertschätzung</i> vor der gesamten Gruppe und gleichzeitig wird seine <i>Selbstachtung</i> gefördert, indem er selbst auf die gestellte Frage antwortet und vor der Klasse seine eigene Wichtigkeit betont.</p> <p>Die Lehrperson wendet sich ganz dem Jungen zu und unterstreicht sein Gesagtes durch eine zunächst staunende Mimik, und dann durch bestätigendes Nicken. Die Körperhaltung des Schülers ist aufrecht und wirkt stolz.</p> |

Tabelle 3 – Rating mittels ASF – Szene 8 „Bitte Ruhe, ich brauche dich“

| Szene 8 „Bitte Ruhe, ich brauche dich“  |  |
|---|--|
| Beschreibung  | Ratings und Qualitäten   |
| <p>Diese Szene zeigt die Reaktion der Lehrperson auf eine Unterrichtsstörung durch einen Schüler. L. spricht S. direkt an und sagt: „<i>Nein Simon, bitte, nie mehr. Jetzt musst du echt Ruhe geben, gell. Bitte Simon. Ich brauche dich; und deine Geige und dein Bogen brauchen dich.</i>“ Die Lehrperson legt dabei die Hände zusammen und bewegt die Hände auf und ab und unterstreicht durch diese Geste ihre Bitte an den Schüler.</p> <p>S. nickt kurz, dann wird er durch ein Lachen eines anderen Schülers abgelenkt und schaut nach links, bevor er seinen Blick wieder auf die Lehrperson richtet.</p> | <p>Diese Szene wurde mit den drei Ratings <i>Selbstwirksamkeit, Lehrer- Schüler-Interaktion und Anerkennung</i> etikettiert. L. gibt ein klares und direktes Feedback an S., wodurch Störfaktoren offen aufgedeckt werden. Die Art der Rückmeldung betont die Eigenverantwortung des Schülers für sein eigenes Lernen, mit dem Hinweis, dass er und seine Aufmerksamkeit nun von der Lehrperson sowie seinem Instrument benötigt werde, um die Herausforderung erfolgreich meistern zu können. Die Lehrperson bittet S. darum, dass er sein Verhalten steuern soll, damit er seiner Geige und seinem Bogen etwas beibringen kann. Auch wenn die Frage als Bitte formuliert ist, impliziert sie eine Aufforderung. Dennoch wird der Fokus direkt auf die Selbstverantwortung des Schülers für sein Lernen gelenkt. L. versucht in dieser Szene durch <i>sprachliche Überzeugung</i> die Selbstwirksamkeitserwartungen des Schülers anzuregen. Die Lehrperson bestärkt S. positiv, indem sie anmerkt, dass sie den Schüler braucht und er wichtig für die Lehrperson und das eigene Instrument ist und es daher schlecht ist, wenn er den Unterricht stört. Das Feedback ist wertschätzend und positiv formuliert.</p> |

#### 4. Methodisches Vorgehen

Tabelle 4 – Rating mittels ASF – „Dackel, Charles, Kate, Charles, Dackel“

| <b>Szene 14 „Dackel, Charles, Kate, Charles, Dackel“</b>  |  |
|---|--|
| <b>Beschreibung</b>   | <b>Ratings und Qualitäten</b>  |
| <p>Diese Szene zeigt das gemeinsame Üben des Fingersatzes für den ersten und zweiten Finger auf der D-Saite.</p> <p>Am Klavier spielt eine zweite Lehrperson (J.) die dazugehörenden Akkorde. Die SuS und L. zupfen dazu die erlernten Töne. L. beginnt in der Szene mit „zwei, drei und...“ um das Tempo und den Beginn der Übung zählend einzuleiten. Sie steht vor der Klasse, die SuS sitzen im zweireihigen Halbkreis. Die Übung wird mehrfach wiederholt, die Kinder singen dabei „Dackel-Charles-Kate-Charles-Dackel“ mit. Die Blicke der SuS sind auf ihr eigenes Instrument und ihre linke Hand gerichtet. Nur ein S. in der zweiten Reihe ganz außen steht und wippt mit den Beinen das Metrum der Übung mit. Nach dem ersten Durchlauf lobt L. die SuS mit „Super Schatzis“ und wiederholt die Übung in Dauerschleife. Hinten im Raum ist die vorher als Klassenlehrerin identifizierte Person zu sehen, die sich zu einem S. beugt und etwas auf ihrer Geige zeigt. Sie unterstützt ihn scheinbar und zeigt nochmal individuell die richtige Fingerstellung. Das Mädchen mit dem weißen Pullover in der ersten Reihe nickt mit dem Kopf im Metrum mit. L. läuft während der Übung von links</p> | <p>Diese Szene fällt neben den Ratings <i>Anerkennung, Interaktion und Individualität-Gemeinschaft</i> vor allem in das Rating der Musikalischen Praxis. Am <i>gemeinsamen Gegenstand</i> einer musikalischen Übung lernen und musizieren alle SuS gemeinsam und zur gleichen Zeit. Sie erhalten bei Bedarf individuelle Unterstützung und werden gleichzeitig von L. zum eigenständigen Überprüfen ihrer Lernfortschritte angehalten. Dies bezieht sich in dieser Übung vor allem auf die Qualität der <i>musiktechnischen Aspekte</i> der linken Hand. Dies geschieht durch inner hearing und inner vision, d.h., die SuS konzentrieren sich auf ihr Singen und orientieren sich dabei an der inneren Tonvorstellung und erarbeiten sich den korrekten Fingersatz über das Hören und über die Vorstellung. Die Vorstellung wird durch eine Bildersprache unterstützt. Der erste Finger wird metaphorisch Charles genannt und der zweite Finger Kate. Der Begriff Dackel meint die D-Saite der Geige.</p> <p>Dadurch, dass unterstützend keine Sticker auf der Geige angebracht werden, müssen die Kinder noch viel stärker hinhören und durch das Singen den Ton auf das Instrument übertragen</p> |

| <b>&gt;&gt; Szene 14 „Dackel, Charles, Kate, Charles, Dackel“</b>               |  |
|---|--|
| <b>Beschreibung</b>   | <b>Ratings und Qualitäten</b>  |
| nach rechts und ihr Blick schweift durch den Raum und fokussiert dabei die SuS. | <p>(Audiation als leitendes Lernziel).</p> <p>Der Blick der Lehrperson ist aufmerksam und fokussiert auch einzelne Kinder. Die Sprache ist persönlich, familiär und wertschätzend; Kosenamen werden verwendet.</p> <p>Die Lehrperson hat die ganze Klasse im Blick. Das konkrete sprachliche Feedback ist einfach bestärkend, bleibt jedoch sehr oberflächlich und gibt den SuS keine inhaltlichen instrumentell-technischen Informationen oder sachliche Verbesserungsvorschläge.</p> |

#### 4. Methodisches Vorgehen

### 4.1.2 Complementary Information

Tabelle 5 – Complementary Information des Analytical Shortfilms (ASF)

| Cut No. | Time              | Angle | Source                        | Special Effects   | Memory                                     | Rating   | Points of Quality  |
|---------|-------------------|-------|-------------------------------|-------------------|--|--|--|
| 1       | 0:03<br>–<br>0:23 | 1     | 04:37<br>–<br>04:57<br><br>L1 |                   | „Voliamo in Africa“                        | Lehrer-Schüler-Interaktion<br><br>Gemeinschaft-Individualität<br><br>Musikalische Praxis | Bildersprache (sachlich), Mimik und Gestik (sozial), Humor (sozial)<br><br>Emotionale Aspekte des Musizierens (sachlich), Entwicklung von Gemeinschaft (sozial)<br><br>Musikalischer Ausdruck (sachlich) |
| 2       | 0:23<br>–<br>0:28 | 1     | 10:20<br>–<br>10:26<br><br>L3 |                   | „Große Ohren“                              | Lehrer-Schüler-Interaktion   | Bildersprache (sachlich), Mimik und Gestik (sachlich), Humor (sachlich)  |
| 3       | 0:29<br>–<br>0:37 | 3     | 08:31<br>– 08:39<br><br>L1    | Zoom auf ein Kind | „Da dove sei importante?“                  | Anerkennung<br><br>Lehrer-Schüler-Interaktion  | Wertschätzung (sozial), Selbstachtung (sozial)<br><br>Mimik und Gestik (sozial), Stellen von Fragen (sozial)   |
| 4       | 0:38<br>–<br>0:42 | 3     | 01:43<br>–<br>01:49<br><br>L3 |                   | „Alle Fußballspieler sind gleich wichtig!“ | Lehrer-Schüler-Interaktion<br><br>Anerkennung<br><br>Gemeinschaft-Individualität         | Feedback (sozial)<br><br>Wertschätzung (sozial)<br><br>Achtung der Diversität (sozial), Entwicklung von Gemeinschaften (sozial)  |

4.1 Forschungszugang 1: Analytical Shortfilm (ASF)

| Cut No. | Time              | Angle | Source                        | Special Effects | Memory                         | Rating   | Points of Quality   |
|---------|-------------------|-------|-------------------------------|-----------------|--------------------------------|--|---|
| 5       | 0:43<br>-<br>0:46 | 1     | 04:25 –<br>04:29<br><br>L3    |                 | „Ihr lehrt euch<br>das selbst“ | Selbstwirksamkeit  | Gelingenserfahrungen fördern (sachlich), sprachliche Überzeugung (sachlich)   |
| 6       | 0:47<br>-<br>0:52 | 1     | 21:07<br>-<br>21:14<br><br>L3 |                 | „Frau Lehrerin, stimmt das?“   | Selbstwirksamkeit<br><br>Lehrer-Schüler-Interaktion<br><br>Anerkennung | Beobachtung von Verhaltensmodellen (sachlich), Gelingenserfahrungen fördern (sachlich)<br><br>Fragen stellen (sachlich), Feedback (sachlich), Mimik und Gestik (sachlich)<br><br>Selbstvertrauen (sachlich), sachliche Wertschätzung (sachlich) |
| 7       | 0:53<br>-<br>1:03 | 1     | 13:15<br>-<br>13:19<br><br>L1 |                 | „Stimme hat Angst“             | Lehrer-Schüler-Interaktion   | Mimik und Gestik (sachlich), Humor (sozial), Bildersprache (sachlich), Feedback (sachlich)  |
|         |                   | 3     | 13:30<br>-<br>13:41<br><br>L1 |                 |                                | Musikalische Praxis  | Musikalischer Ausdruck (sachlich), Fehlerkultur (sachlich), musiktechnische Aspekte (sachlich)  |

#### 4. Methodisches Vorgehen

| Cut No. | Time              | Angle | Source                                   | Special Effects          | Memory                                  | Rating   | Points of Quality   |
|---------|-------------------|-------|--|--------------------------|---|--|---|
| 8       | 1:04<br>-<br>1:10 | 1     | 01:13<br>-<br>00<br>-<br>01:19<br><br>L3 | Roter Fokus auf ein Kind | „Bitte Ruhe, ich brauche dich“          | Lehrer-Schüler-Interaktion<br><br>Anerkennung<br><br>Selbstwirksamkeit       | Feedback (sachlich/sozial)<br><br>Wertschätzung (sozial/sachlich), Selbstvertrauen (sachlich)<br><br>sprachliche Überzeugung (sachlich/sozial)  |
| 9       | 1:11<br>-<br>1:40 | 1     | 06:43<br>-<br>07:13<br><br>L3            |                          | „Violina hat versucht“                  | Lehrer-Schüler-Interaktion<br><br><br>Musikalische Praxis<br><br>Anerkennung | Feedback über ein indirektes Medium (sachlich), Humor (sachlich), Frage stellen (sachlich), Bildersprache (sachlich)<br><br>Fehlerkultur (sachlich), musiktechnische Aspekte (sachlich)<br><br>Selbstvertrauen (sachlich) |
| 10      | 1:41<br>-<br>1:48 | 1     | 15:52<br>-<br>16:00<br><br>L3            |                          | „Verboten zu sagen, ich kann das nicht“ | Lehrer-Schüler-Interaktion<br><br>Selbstwirksamkeit<br><br>Anerkennung       | Feedback (sachlich)<br><br>Sprachliche Überzeugung (sachlich), Wahrnehmung positiver Gefühlsregungen (sachlich)<br><br>Selbstvertrauen (sachlich)   |

4.1 Forschungszugang 1: Analytical Shortfilm (ASF)

| Cut No. | Time              | Angle | Source                        | Special Effects | Memory                 | Rating  | Points of Quality  |
|---------|-------------------|-------|-------------------------------|-----------------|------------------------|---|--|
| 11      | 1:49<br>-<br>1:51 | 2     | 17:39<br>-<br>17:41<br><br>L3 |                 | „Lehrer spielen“       | Anerkennung<br><br>Musikalische Praxis<br><br>Selbstwirksamkeit   | Selbstvertrauen (sachlich)<br><br>Lernen am gemeinsamen Gegenstand (sachlich)<br><br>Beobachtung von Verhaltensmodellen (sachlich)   |
| 12      | 1:52<br>-<br>2:02 | 3     | 28:34<br>-<br>28:44<br><br>L4 | Kind verpixelt  | „Was hast du gesehen?“ | Lehrer-Schüler-Interaktion<br><br>Gemeinschaft-Individualität<br><br>Anerkennung<br><br>Musikalische Praxis | Bildersprache (sachlich), Stellen von Fragen (sachlich)<br><br>Achtung der Diversität (sozial), Emotionale Aspekte des Musizierens (sachlich)<br><br>sachliche Wertschätzung (sachlich)<br><br>Musikalischer Ausdruck (sachlich) |
| 13      | 2:03<br>-<br>2:07 | 1     | 34:19<br>-<br>34:24<br><br>L1 |                 | „Blume – Zack“         | Musikalische Praxis<br><br>Gemeinschaft-Individualität  | Lernen am gemeinsamen Gegenstand (sachlich), musiktechnische Aspekte (sachlich), gemeinsames Musizieren (sachlich/sozial)<br><br>Entwicklung von Gemeinschaften (sozial)   |

#### 4. Methodisches Vorgehen

| Cut No. | Time              | Angle | Source                        | Special Effects | Memory                                   | Rating  | Points of Quality   |
|---------|-------------------|-------|-------------------------------|-----------------|--|---|---|
| 14      | 2:08<br>-<br>2:22 | 3     | 38:5<br>-<br>39:09<br><br>L3  |                 | „Dackel, Charles, Kate, Charles, Dackel“ | Musikalische Praxis<br><br><br>Anerkennung<br><br>Lehrer-Schüler-Interaktion<br><br>Gemeinschaft-Individualität | Lernen am gemeinsamen Gegenstand (sachlich),<br>Gemeinsames Musizieren (sozial),<br>musiktechnische Aspekte (sachlich):<br>Erarbeitung linke Hand durch Singen, inner hearing & vision<br><br>Wertschätzung (sachlich/sozial),<br>Lob (sachlich)<br><br>Bildersprache (sachlich)<br><br>Entwicklung von Gemeinschaften (sozial),<br>Achtung der Diversität (sachlich) |
| 15      | 2:23<br>-<br>2:26 | 3     | 16:42<br>-<br>16:46<br><br>L1 | Zoom auf Kind   | „In Afrika, ein Kind dirigiert“          | Selbstwirksamkeit<br><br><br>Individualität-Gemeinschaft<br><br>Musikalische Praxis                             | Gelingenserfahrungen fördern (sachlich/sozial),<br>Beobachtung von Verhaltensmodellen (sachlich/sozial),<br>positive Gefühlsregungen<br><br>Entwicklung von Gemeinschaften (sozial)<br><br>Lernen am gemeinsamen Gegenstand (sachlich/sozial),<br>Gemeinsames Musizieren (sachlich/sozial),<br>musiktechnische Aspekte (sachlich)                                     |

4.1 Forschungszugang 1: Analytical Shortfilm (ASF)

| Cut No. | Time              | Angle | Source                        | Special Effects | Memory                           | Rating   | Points of Quality   |
|---------|-------------------|-------|-------------------------------|-----------------|----------------------------------|--|---|
| 16      | 2:27<br>-<br>2:37 | 3     | 23:54<br>-<br>24:04<br><br>L4 | Kind verpielt   | „Schaut ihn an“                  | Lehrer-Schüler-Interaktion<br><br>Individualität-Gemeinschaft<br><br>Selbstwirksamkeit<br><br>Anerkennung<br><br>Musikalische Praxis | Feedback (sachlich/sozial)<br><br>Achtung der Diversität (sozial)<br><br>Gelingenserfahrungen Beobachtung von Verhaltensmodellen (sachlich/sozial)<br><br>Selbstvertrauen (sachlich)<br><br>Musiktechnische Aspekte (sachlich/sozial) |
| 17      | 2:38<br>-<br>2:40 | 3     | 36:23<br>-<br>36:25<br><br>L4 |                 | „Ich zeige es jedem Kind einmal“ | Individualität - Gemeinschaft<br><br>Musikalische Praxis   | Achtung der Diversität (sachlich/sozial)<br><br>musiktechnische Aspekte (sachlich): linke Hand  |
| 18      | 2:41<br>-<br>2:52 | 2     | 31:11<br>-<br>31:23<br><br>L3 |                 | „malen“                          | Lehrer-Schüler-Interaktion<br><br>Individualität-Gemeinschaft<br><br>Musikalische Praxis<br><br>Anerkennung                          | Bildersprache (sachlich), Feedback (sachlich)<br><br>Achtung der Diversität (sozial), Entwicklung von Gemeinschaften (sozial)<br><br>musiktechnische Aspekte (sachlich)<br><br>sachliche Wertschätzung, Selbstachtung (sachlich)      |

#### 4. Methodisches Vorgehen

| Cut No. | Time              | Angle | Source                        | Special Effects     | Memory                                 | Rating  | Points of Quality  |
|---------|-------------------|-------|-------------------------------|---------------------|--|---|--|
| 19      | 2:53<br>-<br>3:10 | 2     | 38:04<br>-<br>38:09<br><br>L4 |                     | „Zuschauen: Er ist ein gutes Beispiel“ | Individualität-Gemeinschaft                       | Achtung der Diversität (sozial), Entwicklung von Gemeinschaften (sozial)   |
|         |                   | 2     | 38:13<br>-<br>38:19<br><br>L4 | Musikalische Praxis |  | musiktechnische Aspekte (sachlich)                |  |
|         |                   | 2     | 38:34<br>-<br>38:40<br><br>L4 | Anerkennung         |  | sachliche Wertschätzung, Selbstachtung (sachlich) |  |
|         |                   |       |                               |                     |  | Lehrer-Schüler-Interaktion                        | Feedback (sachlich), Lob (sachlich), Mimik und Gestik (sachlich)   |
|         |                   |       |                               |                     |  | Selbstwirksamkeit                                 | Beobachtung von Verhaltensmodellen (sachlich), Gelingenserfahrungen ermöglichen (sachlich/sozial), sprachliche Überzeugung (sachlich/sozial) |
| 20      | 3:11<br>-<br>3:14 | 1     | 49:08<br>-<br>49:12<br><br>L3 |                     | „Tschüss ihr Stüßen“                   | Anerkennung                                       | Wertschätzung (sozial)   |
|         |                   |       |                               |                     |  | Lehrer-Schüler-Interaktion                        | Mimik und Gestik (sozial), Humor (sozial)  |

Die Unterscheidung zwischen sozialer und sachlicher Achse wird lediglich aus darstellungstechnischen Gründen vorgenommen, um den Schwerpunkt in der jeweiligen Unterrichtsszene hervorzuheben. Damit soll keineswegs die untrennbare Verflechtung und gegenseitige Wechselwirkung der beiden Achsen in der Unterrichtspraxis übergangen oder negiert werden.

## 4.2 Forschungszugang 2: Qualitative Inhaltsanalyse (QIA)

Der ASF selbst setzt zwar den wissenschaftlichen Anspruch, eine plausible Wahrheit zu konstruieren, nicht aber, ebendiese zu prüfen (Wallbaum, 2018). Diesem zweiten Anspruch möchte die Studie im Rahmen einer weiteren strukturierten Analyse gerecht werden. Der Blick auf das Datenmaterial wurde daher in einem weiterführenden Prozess mit qualitativen Methoden empirisch differenziert. Als Auswertungsmethode diente die Qualitative Inhaltsanalyse (Mayring, 2010), mit dem Ziel, eine Beschreibung der Unterrichtsgestaltung, der Interaktionen und unterrichtlichen Abläufe zu erhalten. Somit kann eine Charakterisierung jener Prozesse, die für die Beobachter direkt wahrnehmbar sind, vorgenommen werden. Die Auswertung konzentriert sich also auf die *Sichtstruktur* des Unterrichts im Sinne von Pauli und Reusser (2006).

Im Rahmen dieser Untersuchung wurden alle drei videographierten Stunden nochmals vollständig von einer unabhängigen, externen Person (Ann-Kathrin Waldherr) in den Blick genommen und mit MAXQDA, einer Software für Qualitative Data Analysis, ausgewertet. Zur Entwicklung eines Auswertungsschemas orientierte sich die Forscherin an den Grundprinzipien der Qualitativen Inhaltsanalyse (Mayring et al., 2005; Mayring, 2000):

- Einordnung in ein Kommunikationsmodell: Der Forscherin wurden eine Beschreibung der Stichprobe und Kontextinformationen zum Projekt zur Verfügung gestellt sowie die wissenschaftliche Fragestellung offengelegt. Außerdem hatte die Forscherin Zugang zum Datenmaterial in Form der videographischen Aufzeichnungen und den Transkriptionen der drei Unterrichtsstunden. Videos sind Datenträger, werden jedoch wie ein Text behandelt, da die Qualitative Inhaltsanalyse mit einem konventionellen Textverständnis arbeitet. Bereits in Forschungsprozess 1 entstandene Hypothesen, ein Einblick in die bereits erfolgte Auswertung, das entwickelte Ratingsystem und der ASF waren nicht zugänglich, mit dem Ziel eine von Forschungsprozess 1 unabhängige und nicht beeinflusste Auswertung durchzuführen.
- Regelgeleitetheit: Die Erarbeitung des Kategoriensystems erfolgte nach

#### 4. Methodisches Vorgehen

einem inhaltsanalytischen Ablaufmodell anhand von Ankerbeispielen. Kategorien wurden in einem iterativen Prozess gegebenenfalls im Laufe der Auswertung überarbeitet und ergänzt.

- Kategorien im Zentrum: Die im Laufe der Qualitativen Inhaltsanalyse entwickelten Kategorien enthalten überwiegend induktive Eigenschaften. Aus der Fragestellung abgeleitet, wurden die Kategorien schrittweise aus dem Material herausgebildet und später zu Oberkategorien zusammengefasst. Ziel war es dabei, eine unabhängige Beschreibung der inklusiv orientierten Unterrichtsqualitäten auf Sichtebeine zu erhalten. Die Auswertung sollte einen ergänzenden Informationsgehalt zu den beobachtbaren Unterrichtsinteraktionen und eine zusätzliche Beschreibung der Unterrichtsgestaltung aus einer anderen Perspektive bieten.
- Gütekriterien: Zu den Gütekriterien zählt Mayring Nachvollziehbarkeit, Triangulation und Reliabilität. Um die Interpretationsschritte nachvollziehbar zu machen, sind sie durch das Ablaufmodell festgelegt. Die Ergebnisse wurden anschließend im Sinne des Triangulationsansatzes mit der bereits erfolgten Auswertung des ASF vergleichbar gemacht. Mit Reliabilität ist Interkoderreliabilität gemeint. Zur Bestimmung der Interkoderreliabilität wurden argumentative Elemente eingebaut (Ramseithaler, 2013).

Im Auswertungsprozess wurde das gesamte Material mithilfe der Kategorien systematisch durchgearbeitet. Aus dem vorliegenden Material sollten Merkmale der Unterrichtsgestaltung herausgefiltert werden und ein Kategoriensystem erstellt werden, in dem die Textstellen eingeordnet werden. Aufgabe der externen Forscherin war es, diese Strukturierung vorzunehmen. Dies erfolgte mittels Definition von Kategorien und Ankerbeispielen. Ankerbeispiele sind konkrete Textstellen, die prototypisch eine Kategorie beschreiben (Mayring, 2010). Die Interpretation der Ergebnisse hinsichtlich der Fragestellung wurde daraufhin wieder von den Autorinnen des Textes unternommen, wobei auch hier darauf geachtet wurde, das systematisch kategorisierte Datenmaterial nach widersprüchlichen Aussagen zu durchforsten. Dabei sollte das qualitative Material nicht nur mit selektivem Blick auf „hypothesebestätigende Fundstellen affirmativ ausgewertet werden, sondern auch nach Genevidenzen gefahndet“ werden (Bohnsack, 2008, S. 30).

### 4.2.1 Kategoriensystem

Die Tabelle zeigt eine Zusammenfassung der Qualitativen Inhaltsanalyse aus den Oberkategorien, vergebenen Codes und die jeweils konkrete Anzahl der einzelnen Unterrichtsstunden, welche induktiv gewonnen wurden.

Tabelle 6 – Qualitative Inhaltsanalyse Kodierung

| Oberkategorie                         | Code                    | Alle | Stunde 1 | Stunde 2 | Stunde 3 |
|---------------------------------------|-------------------------|------|----------|----------|----------|
|                                       | Insgesamt               | 1015 | 288      | 338      | 389      |
| Persönlicher Bezug                    | Persönlicher Bezug      | 26   | 8        | 6        | 12       |
| Besonderheiten der Unterrichtssprache | Performativer Ausdruck  | 37   | 9        | 22       | 6        |
|                                       | Kosenamen               | 90   | 28       | 32       | 30       |
|                                       | Bildersprache           | 253  | 81       | 89       | 83       |
| Individualität und Gruppe             | Gruppenaktionen         | 53   | 25       | 17       | 11       |
|                                       | Gemeinsame Ansprache    | 80   | 19       | 28       | 33       |
|                                       | Direkte Ansprache       | 154  | 39       | 33       | 82       |
| Feedback                              | Aufforderung            | 59   | 17       | 22       | 20       |
|                                       | Verbesserungsvorschläge | 50   | 17       | 11       | 22       |
|                                       | Bestärkung              | 113  | 24       | 44       | 45       |
|                                       | Kritik                  | 79   | 16       | 25       | 38       |
|                                       | Bitte                   | 21   | 6        | 8        | 7        |

## 5. Methodologische Reflexionen

### 5.1 Reflexion der Forschendenrollen

Qualitative Forscher und Forscherinnen können nie als unabhängig von dem zu untersuchenden Objekt gesehen werden. Ein Kriterium qualitativer Forschung ist die Sichtbarmachung der sozialen Umstände, unter denen der Forscher und die Forscherin gearbeitet hat. Drei Forscherinnen mit unterschiedlichen Hintergründen waren am Prozess dieses Beitrags beteiligt. Eine Reflexion der sozialen Umstände der Forscherinnen ist sinnvoll, um in der Forschung der „Illusion unmittelbarer Evidenz oder der unbewussten Universalisierung einer singulären Erfahrung“ (Bourdieu, Chamboredon & Passeron, 1991, S. 83) entgegenzuwirken.

- Sarah Schrott begleitet das untersuchende Projekt „KiMu“ in Südtirol zum Zeitpunkt der videographischen Erfassung des Unterrichts bereits seit einem Jahr ethnographisch und hat somit ein breites Hintergrundwissen und einen Zugang zu Kontextinformationen. Sie kennt die am Projekt beteiligten Personen, die teilnehmenden Kinder, die unterrichtende Lehrperson und die strukturellen Voraussetzungen des Projekts. Außerdem hat sie im Rahmen der wissenschaftlichen Begleitung bereits mehrere Interviews mit Kindern und Lehrperson durchgeführt, was zu einer erhöhten Kenntnis der subjektiven Einstellungen und Haltungen der am Projekt Beteiligten führt. Sarah Schrott lebt in Südtirol und ist mit den bildungspolitischen Besonderheiten des inklusiven Schulsystems in Südtirol vertraut.
- Nora-Elisabeth Peters von der Hochschule für Musik und Theater Leipzig kam im Rahmen des Projekts „Inklusion gemeinsam gestalten“ nach Südtirol, um den Unterricht vor Ort aufzuzeichnen. Sie ist mit dem Verfahren des Analytical Short Films vertraut und bringt das technische Wissen für die Erstellung des ASF mit. Ihr Forschungsschwerpunkt liegt im Bereich der Inklusion.
- Die Examensstudentin Ann-Kathrin Waldherr der Hochschule für Musik und Theater Leipzig hatte die Aufgabe, eine unabhängige Analyse des Datenmaterials durchzuführen. Die Studierende war bereits for-

schungsmethodisch für das Verfahren der QIA geschult. Dies garantierte eine möglichst unabhängige Auswertung, da die Studierende weder das zu untersuchende Projekt kannte, noch mit der Theorie der Weltbeziehungen von Hartmut Rosa vertraut war. Ihr Blick sollte unabhängig von Hintergrundwissen über die Theorie und geprägt von Distanz zum untersuchten Objekt sein.

## 5.2 Vergleich beider Forschungszugänge

### 5.2.1 Stärken und Schwächen des ersten Forschungszugangs mittels Analytical Shortfilm (ASF)

Ziel des Forschungsvorhabens mittels ASF war es, Unterrichtsqualitäten anhand eines Fallbeispiels von inklusiv orientiertem Musikunterricht herauszuarbeiten, Schlüsselszenen zu extrahieren und die Ergebnisse theoretisch zu untermauern. Der ASF erfüllte, wie bereits beschrieben, die Aufgaben eines Reflexionsinstrumentes und gleichzeitig die des Darstellungsmediums. Durch die Nähe zur Unterrichtspraxis und durch die Diskussion über die crucial scenes wird von den Forscherinnen ein ständiger Reflexionsmodus verlangt, aber auch der Fokus verstärkt auf die Kernelemente der Unterrichtspraxis gelegt (siehe dazu auch Wallbaum, 2014). Der Anspruch des Analytical Short Films besteht darin, jene aussagekräftige Schlüsselszenen (crucial scenes) zusammenzufügen, die eine holistische und übergreifende Perspektive auf das Unterrichtsgeschehen bieten, und diese Szenen auf das Erkenntnisinteresse hin zu identifizieren. Dabei kann es hilfreich sein, einen weiten Blick „auf einen komplexen Untersuchungsgegenstand zu werfen, ohne eine detailliertere Analyse vorzunehmen. Dazu argumentiert Wallbaum (2018, S. 109): „So given that a relevant aspect of a classroom practice can only be manifested by combining different, not complete and in detail, blurred parts of the lesson, it sometimes might be better to get an idea of a whole with blurred lines than staying at a number of exactly measured sharp details.“

Um die Tiefenstrukturen besser zu erfassen und eine komplexe, übergreifende Einschätzung von Unterrichtsqualität vorzunehmen, werden also mehrere Aspekte zu einem Globalurteil integriert (Helsper & Klieme, 2013). Beim Fokus auf die Schlüsselszenen und die Kernelemente besteht jedoch die Gefahr,

## 5. Methodologische Reflexionen

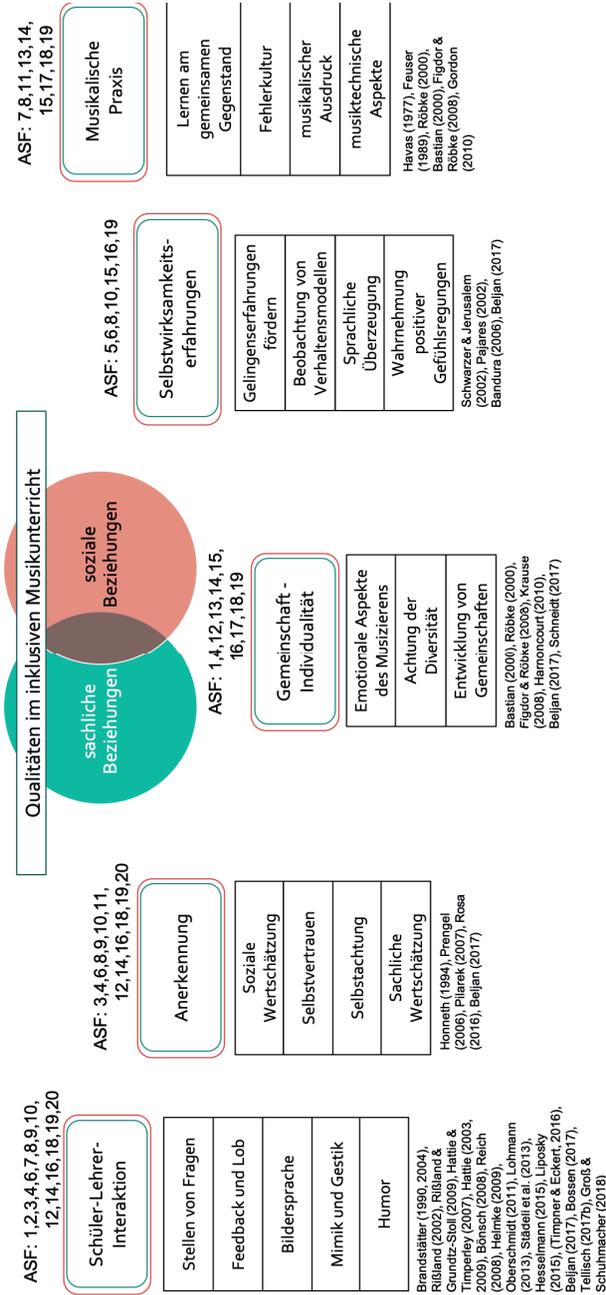


Abb. 1 – Darstellung der inhaltlichen Auswertung mit ausgewählten Ratings (doppelt gerahmt) und Kategorien mittels ASF und QIA und der theoretischen Bezüge

dass eine systematische Interpretation einzelner Analyseeinheiten vernachlässigt wird, und der analytische Blick auf das Datenmaterial getrübt wird. Außerdem wird das Videomaterial bei der Erstellung eines ASF immer aus einem bestimmten Blickwinkel und mit einem bestimmten Theoriebezug beleuchtet, daher hängt die Auswahl von *crucial scenes* von der Perspektive ab, die die Forschenden einnehmen. In qualitativen Untersuchungen geht es schwerpunktmäßig um die Entdeckung von neuen Phänomenen und Hypothesen und die Entwicklung und Verfeinerung von Theorien. Das Vorwissen der Forschenden beeinflusst den Forschungsprozess und birgt die Gefahr, dass bereits vorgefertigte Konzepte die Auswertung beeinflussen und neue Entdeckungen dadurch übersehen werden können (Lamnek, 2010). Auch wenn die beiden Forschenden unterschiedliche soziale Forschungshintergründe haben<sup>9</sup> und ein intensiver interpersonaler Austausch in Hinblick auf die Deutung und Interpretation von Daten stattfand, muss berücksichtigt werden, dass durch den theoriegeleiteten Fokus die Gefahr besteht, dass das Vorwissen den gesamten Forschungsansatz oder auch einzelne Auswertungsschritte verfälscht und unbewusst in die Interpretation der Daten hineingelesen wird (Lamnek, 2010).

### 5.2.2 Mehrwert des zweiten Forschungszugangs mittels Qualitativer Inhaltsanalyse (QIA)

Durch die Integration der zweiten ergänzenden Untersuchung, und der damit einhergehenden Forscher- und Methodentriangulation (Flick, 2011) soll den beiden oben angesprochenen Kritikpunkten Rechnung getragen werden:

- Ein systematischer Vergleich des Einflusses verschiedener Forschender auf den Untersuchungsgegenstand soll durch die Forschertriangulation die Validität der Ergebnisse erhöhen. Die unabhängige Forscherin ist nicht mit der Resonanztheorie (Rosa, 2016) vertraut und hat einen anderen theoretischen Hintergrund.
- Um das Augenmerk noch einmal auf eine regelgeleitete, analytische Analyse des Materials zu lenken, wird eine Methodentriangulation mittels Qualitativer Inhaltsanalyse unternommen. Der systematische Blick auf das Material soll Unterrichtsmerkmale beschreibend auf niedrig inferenter Ebene darstellen und organisieren und damit der Auswertung zugänglich machen.

---

9 Siehe dazu Kapitel 5.1.

Insgesamt bestand der zusätzliche Mehrwert der qualitativen Auswertung im Rahmen der Inhaltsanalyse darin, das Material systematisch zu ordnen, um nochmals einen analytischen Blick auf das gesamte Datenmaterial werfen zu können und die Kernaussagen und Ratings des ASF durch den Bezug zu niedrig inferenten Sichtstrukturen zu überprüfen und zu validieren (Lotz et al., 2013). Bei der inhaltlichen Auswertung konnte auf diese Weise die hoch inferente Auswertung des ersten Forschungszuganges dadurch gestützt werden, dass konsistente Theoriebezüge sichtbar gemacht wurden, und zusätzlich auch niedrig inferente und quantifizierbare Elemente der QIA miteinbezogen wurden.

### 5.2.3 Kombination hoch und niedrig inferenter Forschungszugänge

Bei der Unterrichtsbeobachtung kann man zwei grundlegende Unterscheidungen vornehmen. Abhängig vom Ausmaß der erforderlichen Schlussfolgerung lassen sich niedrig bis hoch inferente Beobachtungsverfahren vornehmen, die einerseits auf eine Beschreibung der beobachtbaren Unterrichtsgestaltung in Form einer Kodierung abzielen, und andererseits eine Einschätzung der Unterrichtsqualität in Form von Ratings beabsichtigen. Die Unterrichtsbeobachtung für die Erstellung des ASF zur Beurteilung von Qualitäten inklusiv orientierten Musikunterrichts orientierte sich an einem hoch inferenten und theoriegeleiteten Schätzungsverfahren. Die Güte dieses hoch inferenten Beobachtungssystems sollte im Rahmen der QIA überprüft werden, indem Zusammenhänge zu niedrig inferent erfassten Beobachtungsdaten analysiert und in die Ergebnisauswertung miteinbezogen wurden. Die umfassenden Einschätzungen, die aus der Auseinandersetzung mit dem ASF gewonnen wurden, konnten durch die Einbeziehung von beobachtbaren Oberflächenmerkmalen in Form von Kodierungen der QIA untermauert werden. An vielen Stellen ermöglichte der zusätzliche Blick auf die Kodierungen der QIA eine bessere Ausdifferenzierung der Beurteilungen und brachte neue Impulse zur Präzisierung der inhaltlichen Auswertung hervorbringen. Dadurch wurde eine fundiertere und reichhaltigere Ergebnisdarstellung ermöglicht (Lotz et al., 2013).

## 6. Auswertung und theoretische Anreicherung

Die inhaltliche Auswertung soll die einzelnen Szenen des ASF theoretisch begründen und sich dabei auch auf die Ergebnisse der QIA beziehen. Die dargestellten inhaltlichen Ergebnisse entspringen beiden Forschungszugängen. Die Kategorien der QIA setzten konkrete Bezugspunkte zu den Ausprägungen der umfassenden Einschätzungen, die aus dem ASF gewonnen wurden. Ein Überblick über die Art und Weise der Zusammenführung der Erkenntnisse beider Forschungszugänge soll im Folgenden gegeben werden:

- Die Kernkategorie Lehrer-Schüler-Interaktion fokussiert Elemente der Kommunikation und Interaktion zwischen SchülerInnen und Lehrperson. Die QIA bietet dafür Bezugspunkte, indem sie Besonderheiten der Unterrichtssprache fokussiert und das Feedbackverhalten der Lehrperson genauer betrachtet.
- Die Kernkategorie der Anerkennung kann auf niedrig inferenter Ebene durch einen Blick auf die Art der Bestärkung von Seiten der Lehrperson differenziert werden. Zudem kann die häufige Verwendung von Kosenamen ein Indiz für einen wertschätzenden, freundschaftlichen und persönlichen Umgang innerhalb der Lehr-Lerngemeinschaft sein. Gleichzeitig muss jedoch auch situativ darauf geachtet werden, wie Schüler und Schülerinnen auf diese Ansprache reagieren, ob die Lehrperson feinfühlig und sensibel mit den Kindern umgeht und ihre persönlichen Grenzen respektiert. Die Verwendung von Kosenamen kann auch hierarchische Strukturen bekräftigen, persönliche Grenzen überschreiten und verletzend wirken.
- Gemeinschaft und Individualität werden mit dem Blick auf Gruppenaktionen sowie gemeinsame und direkte Ansprachen nachverfolgt.
- Selbstwirksamkeitserfahrungen werden in Hinblick auf die vier Möglichkeiten pädagogischer Förderung derselben untersucht (Gelingenserfahrungen, Beobachtung von Verhaltensmodellen, sprachliche Überzeugung, Wahrnehmung positiver Gefühlsregungen). Bezugspunkte sind dabei Verbesserungsvorschläge und Aufforderungen und die Art der konkreten Umsetzung dieser Hinweise in der Unterrichtspraxis.
- Die musikalische Praxis zeigt sich vor allem in den gemeinsamen Gruppenaktionen, die meist musikalische Aktivitäten erhalten. Ausgehend

## 6. Auswertung und theoretische Anreicherung

von diesen Szenen wird ein Blick nicht nur auf die konkrete musikalische Aktivität geworfen, sondern auch darauf, wie musikalische Praxis eingeleitet wird.

Die Herausforderung des noch jungen Forschungszugangs, Unterrichtsinteraktionen aus resonanzpädagogischer Perspektive zu betrachten besteht darin, dass Resonanzphänomene empirisch aufzuzeigen. Die hier untersuchten unterrichtsimmanenten Dimensionen inklusiven Musikunterrichts werden nachfolgend im Lichte jener Formate reinterpretiert, die Resonanzen wahrscheinlicher machen (siehe Abbildung 1). Allerdings kann Resonanz nicht allein von einem oder mehreren Unterrichtsformaten bestimmt werden. Die Kategorien an sich sind keine Resonanzen, sie können Resonanzen induzieren und wahrscheinlicher machen, müssen dies aber nicht tun. In der Ergebnisdarstellung dieser Studie wird versucht anhand von konkreten Unterrichtsinteraktionen das Resonanzgeschehen zu beschreiben und nachvollziehbar zu machen. In all diesen beschriebenen Formaten können auch Momente der Gleichgültigkeit, der Teilnahmslosigkeit und der Abwehr das Unterrichtsgeschehen bestimmen. Die Resonanzkategorie von Rosa bezieht sich auf die Differenzen in den Qualitäten der Weltbeziehungen, das bedeutet, dass die Dialektik von Resonanz und Entfremdung unauflösbar ist und die Qualität der Wechselwirkung innerhalb verschiedener Formate, Situationen und Kontexte immer ein Akt des Ausbalancierens und des Ringens zwischen den beiden Polen ist (Schrott, 2020). Aufgrund der konstituierenden Unverfügbarkeit von Resonanzmomenten, werden im Folgenden die Resonanz ermöglichenden Unterrichtsinteraktionen fokussiert. Das Wesen von Resonanzmomenten birgt ein Unverfügbares im doppelten Sinne: zum einen sind diese nicht planbar oder didaktisch herstellbar, zum anderen ist der Ausgang eines solchen Momentes nicht vorhersagbar (das Ergebnis der doppelseitigen Transformation lässt sich vorher nicht bestimmen) (Rosa, 2018).

## 6.1 Lehrer-Schüler-Interaktion: Stellen von Fragen, Feedback und Lob, Bildersprache, Mimik und Gestik, Humor

Resonanzmomente sind vor allem gekennzeichnet durch ein wechselseitiges Antwortverhältnis zwischen mindestens zwei Interaktionspartnern (Sache oder anderes Individuum). Es geht um eine spezifische Art und Weise des „In-Beziehung-Tretens“ zwischen Subjekt und Welt (Rosa, 2016). Aus diesem Grund ist der Blick auf die Interaktionsprozesse im Klassenzimmer unvermeidbar für die empirische Einbettung der Forschungsergebnisse in den theoretischen Hintergrund. Auch für die inklusiv orientierten Prozesse und das Partizipieren am gemeinsamen Unterrichtsgegenstand gilt dieses Primat der Beziehung und somit der Interaktion – und zwar sowohl auf der sozialen als auch auf der sachlichen Ebene. Resonanz stellt hier eine Qualität dar, die aufgrund des gleichen Ansatzes wie Inklusionsprozesse den Ausgangspunkt bildet: Beide entspringen der Beschäftigung mit Selbst-Weltbeziehungen und ihren Beziehungsqualitäten. Bildung heißt Welt-Beziehungs-Bildung. Schon für Humboldt und Schleiermacher bedeutete der Bildungsprozess eine Auseinandersetzung zwischen Selbst und Welt in einem wechselseitigen Berühren und aufeinander Antworten (Beljan & Winkler, 2019).

Aus der Auseinandersetzung mit dem Material und somit induktiven Ursprungs sind hingegen die folgenden Unterkategorien, die sich als wesentlicher Teil der Lehrer-Schüler-Interaktionen vor dem Hintergrund der Resonanz entwickelt haben: Stellen von Fragen, Feedback und Lob, Bildersprache, Mimik und Gestik, Humor. Diese Kategorien werden an dieser Stelle theoretisch angereichert und in Hinblick auf die Unterrichtsszenen ausgeführt.

Aus der Auseinandersetzung mit dem Material und somit induktiven Ursprungs sind hingegen die folgenden Unterkategorien, die sich als wesentlicher Teil der Lehrer-Schüler-Interaktionen vor dem Hintergrund der Resonanz entwickelt haben: Stellen von Fragen, Feedback und Lob, Bildersprache, Mimik und Gestik, Humor. Diese Kategorien werden an dieser Stelle theoretisch angereichert und in Hinblick auf die Unterrichtsszenen ausgeführt. Die Gestaltung einer inklusiven Lernumgebung hängt in hohem Maße von der Qualität der Interaktion zwischen Lehrperson und Schüler ab, wobei da-

## 6. Auswertung und theoretische Anreicherung

von ausgegangen wird, dass sich das Lehrer- und Schülerverhalten wechselseitig beeinflussen (Hattie, 2009). Die Art der sachlichen Rückmeldung hat insbesondere auch Auswirkungen auf die pädagogische Beziehung zwischen Kindern und Lehrpersonen und kann somit nicht getrennt voneinander betrachtet werden. Auch Beljan (2017) weist darauf hin, dass sich die sachliche und soziale Achse immer gegenseitig beeinflussen. In diesem Abschnitt wird der Fokus jedoch auf die sachliche Schüler-Lehrer-Interaktion gelegt, auch wenn nachdrücklich betont werden soll, dass soziale Aspekte auch immer damit einhergehen. Zur Kategorie Lehrer-Schüler-Interaktion finden sich insgesamt 15 Szenen (Nr. 1, 2, 3, 4, 6, 7, 8, 9, 10, 12, 14, 16, 18, 19, 20) im ASF wieder, die sich in obige Unterkategorien spalten. Auch im Rahmen der Qualitativen Inhaltsanalyse trat eine Kategorie unter dem Begriff „Feedback“ hervor, welche die Lehrer-Schüler-Kommunikation näher in den Blick nahm. Dabei wurde unterschieden zwischen Aufforderung, Verbesserungsvorschläge, Bestärkung, Kritik und Bitte. Insgesamt wurden in den drei Unterrichtsstunden 316 Kodierungen vorgenommen (siehe zur Übersicht der Kodierungen in Tabelle 3).

Zentrale Bestandteile der Kommunikation im Unterricht auf sachlicher Ebene sind das Stellen bedeutsamer Fragen und das Erteilen eines informativen und eines konstruktiven Feedbacks, um die Schüler und Schülerinnen im Unterricht kognitiv zu aktivieren und zu einer Auseinandersetzung mit den Lerngegenständen anzuregen (Hattie, 2009).

Lehrerfragen dienen dazu, den Unterricht zu strukturieren und zu steuern, die Aufmerksamkeit der Lernenden auf relevante Aspekte des Unterrichts zu lenken, das Vorwissen zu aktivieren, die Lernenden anzuregen und herauszufordern, Lernwege, (Miss-)Konzepte und (Fehl-)Vorstellungen offenzulegen, den Wissensstand der Lernenden zu ermitteln, Unterrichtsergebnisse zu sichern oder manchmal auch dazu, die Lernenden zu disziplinieren. (Lipowsky, 2015, S. 80)

Kritisiert wird allerdings häufig, dass Lehrerfragen oft nur dazu dienen den Redefluss der Lehrperson zu unterstützen und vorwiegend einfache Reproduktionsfragen und daneben nur sehr wenig sogenannte higher-order-questions gestellt würden (Lipowsky, 2015). Zu den Qualitäten der Unterkategorie *Stellen von Fragen* wurde unterschieden in solche, die eher der Lenkung

und der Wissensaktivierung oder der Offenlegung von Lernwegen und der Sicherung von Unterrichtsergebnissen zugeordnet werden können und sich damit eher der sachlichen Ebene verorten lassen (ASF: Szenen 6, 9 und 12), oder aber in solche, die zur Lenkung der Aufmerksamkeit auf soziale Aspekte des Unterrichts dienen und somit der sozialen Ebene zugeordnet werden können (ASF: Szene 3).

Auch ein Feedback kann soziale und/oder sachliche Komponenten in den Vordergrund stellen. Unter einem Feedback versteht man eine offene Rückmeldung an eine Person oder an eine Gruppe, die darlegt, wie ihr Verhalten von anderen wahrgenommen wird. Nach Hattie und Timperley (2007) stellt ein Feedback eine Information dar, die Aspekte der Leistung, des Verhaltens oder des Verständnisses fokussiert und inhaltliche Informationen gibt. Ein Feedback schafft aber auch Offenheit und Klarheit in Beziehungen und soll langfristig zu selbstreguliertem Lernen führen, indem Schüler und Schülerinnen lernen, eine Bewertung des eigenen Lernprozesses vorzunehmen, zu reflektieren und zu gestalten. Die Art und Weise der Rückmeldung ist dabei sehr entscheidend.

Lob wird oftmals vom Feedback abgegrenzt, da es eher einfache Bekräftigungen enthält und nicht immer konkret auf Handlungen bezogen ist. Die Grenzen zum Feedback gestalten sich jedoch fließend, wenn sehr konkretes und differenziertes Lob erteilt wird. Lob kann das Verhalten von Schülern und Schülerinnen verstärken, wenn es spezifisch genug ist, um von Schülern und Schülerinnen als glaubwürdig wahrgenommen zu werden. Ein solch spezifisches Lob, welches konkrete und relevante Aspekte der erbrachten Leistung benennt, kommt laut Hattie & Timperley (2007) in der Unterrichtspraxis nur selten vor. Das Feedback nimmt in Lehr-Lernprozessen eine bedeutende Rolle ein und wirkt sowohl auf individueller, sozial-zwischenmenschlicher als auch auf sachlicher Ebene (Reich, 2008). Diese Unterscheidung zwischen sachlicher und sozialer Ebene wurde im ASF ebenfalls hervorgehoben. In der Datenauswertung wurde das Feedback genauer in den Blick genommen und folgende Aspekte herauskristallisiert:

- Durch ein gelungenes Feedback soll die Persönlichkeitsentwicklung des Einzelnen gefördert werden. Hierbei kann wertschätzendes Feedback motivierend für Lernende wirken. In der QIA wurde Lob unter der Ka-

## 6. Auswertung und theoretische Anreicherung

tegorie Bestärkung als eine Form von Feedback kodiert. Insgesamt wurden 113 Kodes in dieser Kategorie vermerkt. Bei genauem Betrachten wird deutlich, dass die Lehrperson positives Verhalten der Schüler und Schülerinnen fast immer mit einem bestärkenden Feedback kommentiert. So fallen in regelmäßigen Abständen Äußerungen wie „Bravo!“, „Sehr gut!“, „Wunderbar!“, „Ganz toll!“ oder „Wie schön!“. Diese Feedbacks sind zum einen Ausdruck der Freude über Prozesse der Schüler und Schülerinnen seitens der Lehrperson und gleichzeitig wertschätzen sie die Leistungen der Schüler und Schülerinnen und zielen auf die Aufrechterhaltung der Motivation. Solche bestärkende Äußerungen tragen jedoch nicht zur Schulung der Selbstwahrnehmung und Selbstreflexion der Kinder auf individueller Ebene bei, da die Rückmeldung meist nicht weiter ausgeführt wird.

- Auf sozialer Ebene sollen die Teamentwicklung vorangebracht und die zwischenmenschlichen Beziehungen durch die Entwicklung von Offenheit, Vertrauen und Wertschätzung gestärkt werden. Durch offene Kommunikation können Beziehungen transparenter werden, Störfaktoren und Differenzen leichter aufgedeckt und eventuell gemeinsam bearbeitet werden (ASF: Szenen 4, 8 und 16)<sup>10</sup>. Die unter Feedback/Bitte kodierte Aussage „*Wirklich Kinder, ihr müsst jetzt echt zu mir halten, weil ich habe schon drei Stunden hinter mir heute*“ stellt ein Beispiel für ein Feedback auf sozialer Ebene dar, das auf die Steuerung des Verhaltens der Kinder abzielt.
- Auf inhaltlich-sachlicher Ebene ist ein Feedback ein Mittel zur Selbstanalyse, unterstützt Lernende in ihrem Lernprozess durch die Übermittlung lernrelevanter inhaltsbezogener Informationen und kann dabei motivierend wirken (ASF: Szenen 7, 8, 9, 10, 16, 18 und 19). Die Art und Weise des Feedbacks beeinflusst die Fehlerkultur. Ausgehend vom Gedanken, dass Fehler bedeutsame Lernprozesse in Gang setzen, ist der konstruktive Umgang mit Fehlern und ein konstruktives Feedback an dieser Stelle grundlegend, um ein positives Lernklima im Umgang mit Fehlern zu initiieren (Reich, 2008). In der QIA wurden zusätzlich Kodes für Kritik (insgesamt 79) und Verbesserungsvorschläge (insgesamt 50) vergeben. Durch Äußerungen wie „*Die Musik ist beleidigt, sie kann nicht*

---

10 Vertiefend wird die soziale Lehrer-Schüler-Interaktion in Kapitel 6.2. beleuchtet.

*raus“ oder „Wenn du so spielst //uauaua// (Lehrperson nimmt eine gelangweilte Haltung ein), dann hört, dann sieht das dein Bogen und denkt: ‚Ja der macht das ja fad. Der hat keine Lust. Okay, dann habe ich auch keine Lust.‘ Weißt du was deine Ohren dann machen? Die haben noch weniger als keine Lust und sind dann tschüssi – ganz weit weg“* leistet die Lehrperson Kritik am Instrumentalspiel oder Lernverhalten der Kinder auf sachlicher Ebene, wahrt dabei aber grundsätzlich einen wertschätzenden, nicht verletzenden Ton, der maßgeblich zur Beziehungsqualität des Unterrichts beiträgt.

Feedbacks und das Stellen von Fragen stellen somit zentrale Elemente der sachlichen Lehrer-Schüler-Interaktion dar und übernehmen persönlichkeitsfördernde, sozial-zwischenmenschliche, motivationale, inhaltlich-sachliche und kognitive Funktionen im Lehr-Lernprozess ein. Die Lehrperson des Streicherklassenprojekts gibt mit ihren Feedbacks offene Rückmeldungen, die in den videographierten Unterrichtsstunden auf sozialer Ebene wertschätzend formuliert werden und in einigen Beispielen als sachliche Informationsquelle angesehen werden können. Die Lehrperson bestärkt die Kinder auffallend oft positiv durch Lob und einfache Bestätigungen. Ein inhaltliches positives Feedback wird dabei meist nicht spezifischer ausgeführt. Rückmeldungen inhaltlicher Art, die den Umgang mit Fehlern betreffen, werden so formuliert, dass die Kinder nie direkt angesprochen werden, sondern immer mittels eines verhaltenssteuernden Mediums (die Stimme, die Geige, der Bogen wie z.B. in den Szenen 7 bis 9 im ASF). Es geht also nicht um den Kern der Persönlichkeit, sondern um das äußere Erscheinungsbild und die Wirkung folgender Verhaltensweisen: *„Mit deiner Stimme würde ich ganz streng umgehen“* oder auch *„Schatzi, das nicht. Das ist ganz gefährlich. Erstens ist der Kasten offen, schau! Und wenn das rausfliegt, dann tust du deiner Geige weh“* betonen die Eigenverantwortung der Schüler und Schülerinnen für ihren Lernprozess und fordert die Kinder dazu auf, ihr Verhalten gezielt zu steuern (Reich, 2008).

Sprache ist und bleibt das wichtigste Kommunikationsmedium für sämtliche Lehr- und Lernprozesse in der Schule. Nach Bönsch (2008) werden die Welt und ihre Objektivationen durch Sprache erklärt, aber auch der Mensch als Individuum erklärt sich selbst durch Sprache und findet durch sie seine Identität. So gestaltet auch die Sprache die sozialen und sachlichen Beziehun-

## 6. Auswertung und theoretische Anreicherung

gen im Musikunterricht. Sie begleitet die Lernprozesse, dient als Medium der Inhaltsvermittlung und strukturiert Abläufe. Im Musikunterricht bedeutet dies, dass Sprache in allen musikdidaktischen Feldern unabhängig von den jeweils hinter dem Unterrichtskonzept stehenden musikpädagogischen Konzeptionen eine oder mehrere dieser genannten Funktionen erfüllt (Bossen, 2017). Gerade im Fach Musik ist Sprache im Musikunterricht auch Teil der ästhetischen Praxis und nach Brandstätter u.a. ein Weg des Musikverstehens (Brandstätter, 1990).

Wie Bosse (2017) feststellt, hat die Auseinandersetzung mit Sprache im musikpädagogischen Diskurs allerdings erst durch die Kontextualisierung von Chancengerechtigkeit, Partizipation für die Integrations- und später Inklusionsthematik begonnen. Allerdings merkt die Autorin auch an, dass

Bezüglich dessen, wie Musiklehrende selbst Sprache gebrauchen und über welche Kompetenzen sie verfügen (sollten), um die (musikbezogene) Sprachkompetenz von Schülern zu fördern, welchen Stellenwert Musiklehrende Sprache im Unterricht generell beimessen, inwiefern Lehrerinnen und Lehrer ihren eigenen Sprachgebrauch bzw. Schülersprache reflektieren und in welcher Weise und welchem Ausmaß das Musiklernen durch eine unzureichende Sprachkompetenz beeinflusst wird, bestehen gravierende Forschungsdesiderate, ebenso wie in Bezug auf die Frage, inwiefern Musiklehrkräfte Sprachbildung in der Unterrichtspraxis bereits umsetzen. (Bosse, 2017, S. 46)

Für die hier anklingenden und später noch konkretisierten Anerkennungsprozesse<sup>11</sup> trägt die kommunikative Kompetenz der Lehrpersonen zum Gelingen einer anerkennenden sozialen Beziehung zwischen LehrerInnen und SchülerInnen bei, was sich im Wesentlichen durch sprachliches Handeln vollzieht. Tellisch (2017b, S. 115) stellt in ihrer Untersuchung u. a. fest, dass Musikunterricht in Bezug zu einer anerkennenden Lehrer-Schüler-Beziehung durch seine Möglichkeiten zu praktischen und theoretischen Unterrichtssequenzen besondere Chancen aufweist, „da in diesem Fach die Aktivität, die Emotionalität, die Soziabilität, die Kreativitätsförderung und mitunter die Freizeitinteressen der Schülerinnen und Schüler berücksichtigt werden können.“

---

11 Siehe Kapitel 6.2.

Doch diese Besonderheiten, so Tellisch, können auch Gefahrenpunkte darstellen, wenn die Lehrer-Schüler-Interaktionen verletzend gestaltet werden. Auf diese Potenziale verweist auch Vogt (2012) in seinem Beitrag zur Chancengerechtigkeit und Anerkennung, indem er aufzeigt, dass Musikunterricht unter anerkennungstheoretischem Blickwinkel Möglichkeiten bietet, soziale und personale Kämpfe um Anerkennung auszutragen. Tellisch zeigt weiterhin auf, dass sich eine anerkennende Gestaltung der Lehrer-Schüler-Interaktionen im Musikunterricht durch Wertschätzung von SchülerInnenleistungen, -aktivitäten und -ideen, mit der Umsetzung von Demokratie und Partizipation, mit der Integration von musikalischen Freizeitinteressen der Kinder in den Musikunterricht und mit der Förderung der individuellen Persönlichkeiten der Schüler und Schülerinnen, der Stärkung des Gemeinschaftsgefühls, Empathie, der Anerkennung des Lernens und des Wissensstandes der Schüler und Schülerinnen, gestalten lässt. Im Zentrum des Lehrerinteresses und -handelns steht das Kind und dessen Entwicklung.

In Bezug zur sachlichen Beziehung im Musikunterricht lässt sich aus der Perspektive der Resonanztheorie mit dem pädagogischen Ton argumentieren. So versteht Beljan (2017) die Fähigkeit des Lehrenden, mit dem richtigen Ton die Sache für die Schüler und Schülerinnen zum Klingen zu bringen. So erlauben es „taktvolles und tonales Verhalten einer Lehrperson, als Dirigentin und doppelte Stimmgabel den Klassenraum in einen Resonanzraum zu verwandeln“ (Beljan, 2017, S. 207). Dieses lässt sich nach Beljan durch verschiedene Arten des pädagogischen Tons erreichen<sup>12</sup>. So kann eine gelingende Beziehung zwischen den SchülerInnen und der Sache durch einen *personalen Ton* erzeugt werden, wenn es den Lehrenden gelingt, die Sache durch Rückbindung an eine faszinierende, interessante oder skurrile Persönlichkeit interessant werden zu lassen. Ein *motivationaler Ton* übermittelt die eigene Begeisterung der Lehrperson zur Sache. Ein *biografischer Ton* kann helfen, die Sache an eine interessante Lebensgeschichte anzubinden und somit das Interesse der Schüler und Schülerinnen zu wecken. Ein *curricularer Ton* entsteht durch fachinterne und fächerübergreifende Verknüpfungen. Der *praxelogische Ton* inspiriert Schüler und Schülerinnen durch einen handelnden, aktiven Umgang mit einer Sache. Des Weiteren unterscheidet Beljan einen *verortenden Ton*, wenn Lehrende die

---

<sup>12</sup> Während der pädagogische Ton die sachliche Beziehung näher betrachtet, bezieht sich der pädagogische Takt auf die soziale Beziehung und wird in Kapitel 6.2. näher erläutert.

## 6. Auswertung und theoretische Anreicherung

Sache im Medium eines Ortes präsentieren und eine lern-förderliche Umgebung schaffen (Ortsbasierte Pädagogik). Durch einen *temporalen Ton* kann die Lehrperson die Beziehung zur Sache gestalten, denn die zeitliche Planung beeinflusst die Art und Weise, wie Schüler und Schülerinnen mit Unterrichtsgegenständen in Kontakt geraten. Hier ist eine gut organisierte Zeitplanung wesentlich, außerdem können Rituale und fließende, reibungslose Übergänge den Unterricht strukturieren. Der *ästhetische Ton* ermöglicht sinnliche Weltberührungen mit dem sinnlich Erfahrbaren. Schlussendlich befähigt ein *sachkompetenter Ton* die Lehrperson dazu, fachliches Wissen so zu erklären, dass Schüler und Schülerinnen damit in Kontakt kommen.

Es wird deutlich, dass die verwendete Unterrichtssprache und auch die Art und Weise des pädagogischen Tons, nicht nur wesentlich zur Gestaltung der sozialen, sondern auch der sachlichen Beziehungen im Unterricht beiträgt. In den untersuchten und videographierten Stunden fiel insbesondere die Verwendung von Bildersprache auf. So verwendete die Lehrperson überwiegend eine metaphorische und sehr bildlich-lebhaftere Unterrichtssprache, welche den Schülern und Schülerinnen neben den sozialen vor allem aber den Zugang zu den sachlichen Beziehungssachsen erleichtern kann. In Szene 1 des ASF wird beispielsweise „sichtbar“, wie die Schüler und Schülerinnen durch die Verwendung der Bildersprache sowie durch die Verwendung einer stark lautmalerisch geprägten Sprechweise sprichwörtlich mit allen Sinnen nach Afrika reisen. Das Herausbilden von Metaphern im musikpädagogischen Kontext beruht nach Brandstätter

[...] auf der Fähigkeit des Menschen, Wahrnehmungen nach allgemeinen Gesichtspunkten zu strukturieren, zu vergleichen und Ähnlichkeiten festzustellen. Wahrnehmungen, für die ein gemeinsamer Vergleichspunkt gefunden wird, die also unter einem bestimmten Gesichtspunkt für ähnlich befunden werden [...], werden unter einen Begriff subsumiert. (Brandstätter, 2004, S. 175)

Laut Oberschmidt (2011) kann man Sprechen über Musik grundsätzlich als metaphorisch bezeichnen. Allerdings bedarf es, wie bereits durch Beljan beschrieben, eines sensiblen Tons und der angemessenen metaphorischen Sprache, da diese vom Empfänger interpretiert werden und mit einem Sinn gespeist werden muss:

Die Metapher als sprachlicher Reflex des Erkennens bildet den Anschauungsraum für den musikalischen Sinn, der sich als eine individuelle Reaktion aus der ästhetischen Erfahrung manifestiert und sich damit aus dem Bereich des erlernten schematischen Identifizierens löst. Sie erlaubt Rückschlüsse auf den musikalischen Gehalt, den sie direkt und unvermittelt (also nicht erst über die Versprachlichung des musikalischen Sinns) anspricht. Gleichzeitig bringt sie das hörende Subjekt mit all seiner Subjektivität und Vorerfahrungen ins Spiel. (Oberschmidt, 2011, S. 199)

Metaphern können demnach – wie im untersuchten Musikunterricht – beitragen, einen tieferen Zugang zur Musik zu bekommen, und zu stabileren Sachbeziehungen führen. Laut Oberschmidt (2011) können Metaphern uns an den Ort bringen, welcher in der Musik zumindest meist wichtiger als das Sagbare erscheint. Hesselmann (2015) beschreibt die Bedeutsamkeit metaphorischer Konzepte für den kindlichen Spracherwerb. Sie dienen demnach als Bindeglied zwischen Wahrnehmung und der gesprochenen Sprache und bilden sich in der Regel vor dem Erwerb von Sprache aus. So verfügen Kinder durch ihre Offenheit im Wortverständnis auch über eine Art von metaphorischer Kompetenz, worunter man versteht „eine Metapher zu paraphrasieren, die Wirksamkeit einer Metapher zu erklären, eine Metapher kontextbezogen zu erfinden, unter vergleichbaren Metaphern die passendste auszuwählen, welche allerdings nur schwer messbar ist“ (Hesselmann, 2015, S. 152). Die Bedeutsamkeit der Bildersprache konnte auch durch die QIA mit 253 Kodes aus drei Stunden aufgezeigt werden: „*Eure Ohren sind so groß, wie das ganze Zimmer. Jedes. Okay?*“, „*Also ich würde jetzt noch eine kleine Schweinerei für den Fritz/Franz/Klaus hier [machen]. So dass/ er braucht immer Freude. Er braucht Freude.*“ „*Er kann auch natürlich einmal etwas Langsames spielen. Possiamo fare vedere, che suoniamo i fiori del balcone (Wir können zeigen, dass wir die Balkonblumen spielen können). Volete suonare (Möchtet ihr spielen)? E forse é un po' stanco adesso (Vielleicht ist er [der Bogen] jetzt ein bisschen müde)? Ist ein bisschen müde, ha? E fa // huhuhuhuhu// [spielt etwas auf der Geige vor]. Facciamo, facciamo vedere i fiori del balcone (Zeigen wir die Balkonblumen)*“, „*Die Blumen, Blumen, Blumen, Blumen, könnt ihr im Bauch spüren. Vier Blumen und dann vier Blumen und dann wieder vier Blumen. Sul palco (Auf der Bühne).*“ [Musiktechnisch beziehen sich die Blumen auf die Unterteilung der Bogenstriche].

## 6. Auswertung und theoretische Anreicherung

Die Lehrperson nutzt ihre Stimme und ihren Tonfall, um das Gesagte zu untermalen, zu rhythmisieren und zu strukturieren. Der Tonfall der Lehrperson ist sehr lebendig und enthusiastisch. Die Lehrperson hat einen lauten Tonfall und ist dadurch auch sehr im Zentrum des Unterrichtsgeschehens. In manchen Szenen scheint wenig Platz für die Interaktion mit Schülern und Schülerinnen zu sein, da die Lehrperson im Zentrum steht. In der QIA wurde eine performative Sprachverwendung in Bezug auf die Praxis des Geige- bzw. Cellospielens erkannt. Der lebendige Tonfall der Lehrperson wird auch durch viele nonverbale Aspekte wie Haltung, Gestik und Mimik unterstrichen und unterstützt. Durch die Körpersprache werden Hinweise über Beziehungen, Stimmungen, Gefühle und Einstellungen nicht verbal ausgedrückt (Timpner & Eckert, 2016). Auch bei der Betrachtung der aufgezeichneten Unterrichtseinheiten fiel der performative Ausdruck und die starke Körpersprache der Lehrperson ins Auge (ASF: Szenen 1,2,3,6,7,19 und 20). Von zentraler Bedeutung waren dabei der Blickkontakt auf Augenhöhe, freundschaftlicher Körperkontakt und die familiäre Kontaktaufnahme durch Ansprache oder Berührungen des Gegenübers. Diese Formen der Kontaktaufnahme sind wesentlich für eine resonante Beziehungsaufnahme und Interaktion. Gleichzeitig muss die Lehrperson aber auch sehr vorsichtig und sensibel dafür sein, wie Kinder darauf reagieren, da jedes Kind anders darauf reagieren kann.

Bei der Gestaltung der sozialen Beziehung unterscheidet Beljan (2017) drei verschiedene Arten des In-Kontakt-Tretens mit den Schülern und Schülerinnen, um eine resonante Beziehung zu stärken: Der familiäre Kontakt, der kollegiale Kontakt und der jovinale-freundschaftliche Kontakt. Durch eine *familiäre Kontaktaufnahme* vermitteln Lehrpersonen Geborgenheit, Vertrauen, Nähe und Sicherheit; dies bildet die Voraussetzung dafür, dass sich Schüler und Schülerinnen öffnen und auf die Lehrperson einlassen. Die Lehrperson pflegt einen sehr nahen und wertschätzenden Kontakt zu den Schülern<sup>13</sup>. Anhand der QIA konnten in Bezug zur Unterrichtssprache noch eine erhöhte Verwendung von Kosenamen wie beispielsweise „Schatzilein“, „Liebes“, „Amore“, „Putzischatzi“, „Meine Lieben“ für die Anrede der Schüler und Schülerinnen. In Szene 20 des ASF verabschiedet sich die Lehrperson von den Schülern und Schülerinnen mit den Worten: „Tschüss ihr Süßen, Tschüss mein süßer Putzi-Schatzi“. Die Verwendung dieser persönlichen Ansprache scheint

13 Siehe dazu auch Kapitel 6.2.

für die meisten Kinder sehr unterhaltsam zu sein. Einige Kinder reagieren jedoch auch schüchtern und zurückhaltend, wobei eine nähere Einschätzung zum persönlichen Erleben dieser Situationen an dieser Stelle nicht geleistet werden kann. Zu einer achtsamen Interaktion und Kommunikation müssen die persönlichen Grenzen der Schüler und Schülerinnen auf jeden Fall berücksichtigt werden. Dies erfordert viel Feingefühl und ein Gespür für resonante, indifferente oder gar repulsive Interaktionen.

Außerdem wurden 26 Kodes für das Herstellen eines persönlichen Bezugs seitens der Lehrperson nochmal auf sprachlicher Ebene herausgearbeitet. So erzählt sie entweder von ihrer eigenen Person oder bezieht das kindliche Umfeld mit ein: *„So jetzt müsst ihr euch vorstellen. Ein Publikum. 20.000 Personen. Guarda! Die mamma, die nonna, il papà (Schaut mal die Mama, der Opa, der Papa) //tatata//. Ein Publikum. Und wir singen für sie!“*

Ein *kollegialer Kontakt* geschieht auf Augenhöhe in Bezug auf eine Sache. Dadurch werden Selbstwirksamkeitserfahrungen ermöglicht, da Schüler und Schülerinnen die Erfahrung machen, eine eigene, gleichwertige Stimme zu haben. Dies wird besonders in Szene 6 deutlich, wenn die Lehrperson sich hinsetzt und ihre Rolle mit einem Kind tauscht, indem sie sich von der Schülerin zeigen lässt, wie man die Geige richtig hält.

Ein *jovialer-freundschaftlicher Kontakt* ist eine Begegnung auf Augenhöhe. Lachen und Humor sind wichtige Elemente einer solchen Kontaktaufnahme. Besonders Humor eignet sich als Element für die Ausgestaltung positiver Schüler-Lehrer-Interaktionen im Musikunterricht. Nicht nur nach Helmke (2009) wird Humor als zentrales Merkmal der Unterrichtsqualität gewertet, welches mit den Charaktereigenschaften der Lehrperson einhergeht. So plädieren auch zahlreiche Ratgeber der Klassenführung und Unterrichtsgestaltung für den Einsatz von Humor im Unterricht (u.a. Städeli et al., 2013; Rißland, 2002; Lohmann, 2013). Bei der Definition von Humor wird zwischen Humor als soziales Verhalten, Humor als Persönlichkeitsmerkmal und Humor als abstraktes Konstrukt unterschieden (Rißland & Gruntz-Stoll, 2009). Während Humor als Persönlichkeitsmerkmal eher als Charakterstärke beschrieben wird und für die eigene Lebenszufriedenheit hilfreich ist und als abstraktes Konstrukt auf Inkongruenztheorien fußt und schwer messbar ist, sei hier der Fokus auf der Definition von Humor als soziales Verhalten gelegt (Stachelscheid, 2018). Humor im Sinne des sozialen Verhaltens ist ein

Element zur Gestaltung der sozialen Beziehungsachsen. Hier wird oft das Lachen mit Humor verknüpft, was das Klassenklima positiv beeinflussen kann und Ängste reduziert. So wird von Lohmann (2013) der Einsatz von Humor auch als „Schmiermittel“ auf der Beziehungsebene bezeichnet. Im untersuchten Unterrichtssetting fiel die besonders häufige Verwendung humoristischer Äußerungen und Interaktionen von Seiten der Lehrperson auf. So wird in Szene 2 des ASF beispielsweise die Größe der Ohren übertrieben dargestellt, oder in Szene 9 die Stimme als Person von der Lehrerin karikiert, um Beispiele zu benennen.

## 6.2 Anerkennung: Soziale Wertschätzung, Selbstvertrauen, Selbstachtung, sachliche Wertschätzung

Für das Erfahren von Resonanzmomenten ist Anerkennung mit ihren unterschiedlichen Formen unabdingbar. Gerade vor dem Fokus der Inklusion, kann die Resonanzpädagogik einen wichtigen Beitrag zum Anerkennungsdenken leisten. Denn nach Ziemer (2012) und dem bereits thematisierten Spannungsfeld Individualisierung und Gemeinsamkeit (Scheidt, 2017), geht es auch um die Anerkennung von Differenzen, Anerkennung von Heterogenität etc. Resonanz kann einerseits den tatsächlichen Zusammenhalt des Differenzen absichern (Beljan & Winkler, 2019). Andererseits kann die Anerkennung von Heterogenität in der Schule nicht von allein zu Resonanz, sondern, im Gegenteil, zu einer Entfremdung führen. Inklusive Lernprozesse setzen aber voraus, dass Differenzen nicht nur anerkannt, sondern als Bereicherung wahrgenommen werden. Das Resonanzkonzept bietet eine Antwort, da es auf Differenzenerfahrungen basiert. Beljan beschreibt dies mit dem Vergleich von Kleber: Dieser fixiert und bindet Differenzen fest aneinander und versucht Differenz zum Verschwinden zu bringen, während aber Resonanz einem schwingungsfähigem, flüssigem Nährmedium entspricht, das den Unterschied zwischen Menschen und Welt nicht tilgt, sondern das Eigenleben der Interaktionspartner akzeptiert (Beljan & Winkler, 2019).

Weitere Unterkategorien von Anerkennungsprozessen werden als Bedingungen für das Herstellen von Resonanz aus soziologischer Perspektive im Folgenden beschrieben.

Das (Selbst-)Erleben sozialer Wertschätzung hat eine unmittelbare Funktion für eine gelingende Lebensführung. Nach Axel Honneths Theorie (1994) gehört Wertschätzung zu den drei Sphären der Anerkennung, deren intersubjektiver Erfahrung es bedarf, um – im Sinne eines gelungenen Lebens – als Mensch positive Selbstbeziehungen ausbilden zu können (Honneth, 1990; Prengel, 2006). In der Sphäre der Wertschätzung sollen die individuellen Merkmale eines Individuums positiv zur Geltung kommen (Honneth, 1994). Neben der Wertschätzung benötigt ein Individuum außerdem Erfahrungen mit den Anerkennungsformen der Liebe (emotionale Achtung) sowie des Rechts (Prengel, 2006). Durch die Erfahrung von und mit Anerkennung in der jeweiligen Sphäre kann sich ein Selbstverhältnis einstellen, dass sich in *Selbstvertrauen* (Sphäre der Liebe), *Selbstachtung* (Sphäre des Rechts) sowie letztendlich *Selbstschätzung* (Sphäre der sozialen Wertschätzung) konstatiert (Pilarek, 2007). Mit Annedore Prengels (2006) Entwurf einer „Pädagogik der Vielfalt“ hat Anerkennung als ausgewiesenes Bildungsziel in dem pädagogischen Raum Schule und Unterricht Einzug gehalten. Sie vertritt den Ansatz einer Pädagogik der intersubjektiven Anerkennung zwischen gleichberechtigten Verschiedenen. Diese versucht Formen von Missachtung in schulischen Prozessen zu vermeiden und persönliche Bildungsprozesse ebenso wie Qualifikations- und Sozialisationsprozesse zu fördern. Somit versucht sie dem vorherrschenden Selektionsprinzip entgegenzuwirken. Ein zentrales Bildungsziel ist dabei die Achtung der Einzelpersönlichkeit. Diese ist ein Prinzip, das die Parteilichkeit der Lehrenden für die Einzelnen begründet. Im Sinne der Wertschätzung kann Anerkennung der Einzelpersönlichkeiten, laut Prengel (2006, S. 86), „Selbstachtung, liebevolle Selbstwahrnehmung, Fähigkeit zur Artikulation der eigenen Erfahrung und des eigenen Willens und zum Handeln im eigenen Interesse bewirken.“

Hartmut Rosa stellt mit seiner Resonanztheorie (2016) einen Maßstab für gelingendes Leben vor, der die Ansprüche der Anerkennungstheorie in sich aufnimmt und verortet. Dabei betrachtet er Anerkennung als Voraussetzung für gelungene Identitätsbildung. Resonanz beschreibt in diesem Sinne einen spezifischen Modus der Weltbeziehung, eine besondere Art des In-Beziehung-

## 6. Auswertung und theoretische Anreicherung

Tretens von Subjekt und Welt. Rosa arbeitet für die Resonanztheorie die Tragweite von Anerkennungserfahrungen in Bezug zur Ausbildung von Selbstwirksamkeitserwartungen heraus, ohne deren Erfahrungen Resonanzbeziehungen zwischen Subjekt und Welt nicht im Sinne einer Antwortbeziehung ausgebildet werden könnten. Wer nach Rosa soziale Missachtung erfährt, steht in einer repulsiven (feindlich, als bedrohlich erlebten) Weltbeziehung, während die Erfahrung mit sozialer Ausgrenzung Gefahr läuft, einer völlig indifferente (resignativen, als gleichgültig erlebten) Sozialwelt ausgesetzt zu sein. Resonanzbeziehungen beschreibt Rosa als ein prozesshaftes und dynamisches Interaktionsgeschehen zwischen Subjekt und Welt. Ausschnitte der Welt können „andere Menschen, Artefakte, und Naturdinge aber auch wahrgenommene Ganzheiten (Entitäten) sein. Nicht zuletzt auch der eigene Körper oder eigene Gefühle“ (Rosa, 2016, S. 331). Diese Beziehung charakterisiert sich durch beiderseitiges Antwortverhalten und gegenseitiges AufeinanderBeziehen, an welchem die beteiligten Akteure gleichermaßen partizipieren. Rosa verwendet hierfür die Termini „In-der-Welt-Sein“ und die Weise des „In-Beziehung-Tretens“ zueinander zu den Dingen, zum eigenen Körper und zur Welt. Die Qualität dieser Weltbeziehungen konstatiert sich für Rosa in den verschiedenen Modi der resonanten und der entfremdeten Weltbeziehungen, letztere gliedert er, wie bereits angeklungen, in repulsive und indifferente Formen der Weltbeziehung. Resonante Weltbeziehungen lassen sich durch gelungene Antwortbeziehungen zwischen Selbst und Welt beschreiben, welche durch intrinsische Interessen, Liebe und auch intakte Selbstwirksamkeitserwartungen entstehen können. Ohne Liebe, Achtung und Wertschätzung kann die Beziehung zur Welt nicht im Sinne einer Antwortbeziehung gelingen. Wer die Auseinandersetzung mit bestimmten Gegenständen oder Weltausschnitten verachtet und sie nicht als affiziert erfährt, wird diese als bedeutungslos erfahren, da sich keine Beziehung zwischen Selbst und Welt etablieren kann. Dieser Beziehung wird von Rosa durch die Einführung des Begriffs der Resonanzachsen präzisiert. So beschreibt er, dass Menschen verschiedene Achsen ausbilden können, die das In-Beziehung-Treten mit der Welt ermöglichen. Er unterscheidet in horizontale, vertikale und diagonale Achsen. Unter horizontale Resonanzachsen fallen dabei allgemein soziale Beziehungen (Liebe, Freundschaft genauso wie politische Beziehungen). Die diagonale Achse bildet die Dimension der Beziehung zur Dingwelt, die vertikale Achse hingegen bildet die Beziehung zur

Welt als eine Totalität wie beispielsweise die Beziehung zum Dasein oder zum Leben als Ganzes. Aus resonanztheoretischer Perspektive sind die Anerkennung (Honneth, 1994) und speziell die Sphäre der sozialen Wertschätzung eng verknüpft mit der horizontalen Resonanzachse. Honneth überträgt laut Rosa diese Perspektive auch auf die Dingwelt, indem er sagt, „dass eine verdinglichende Welthaltung letztlich auf dem Vergessen oder Verdrängen basaler Anerkennung beruhe: Jedem Erkennen, auch dem Erkennen von Dingen oder der Natur, gehe ein soziales Anerkennen voraus“ (Honneth, 2005, S. 62–77, zitiert nach Rosa, 2016, S. 332).

Aus der Perspektive der Resonanztheorie greift der Ansatz, alle menschlichen Beziehungen nur anerkennungstheoretisch aufzufassen, allerdings zu kurz. Die Anerkennungstheorie vertritt die Annahme, dass Menschen in ihren Bestrebungen und Handlungen immer um Anerkennung oder das Vermeiden von Missachtung kämpfen. Dies reiche nach Rosa allerdings nicht aus, um die menschlichen Bedürfnisse wie beispielsweise nach Religiosität, Naturbezogenheit oder Aisthesis zu beschreiben, in denen es sich um Antwortbeziehungen zwischen Subjekt und Subjekt oder Subjekt und anderen Entitäten handelt (Rosa, 2016). Die Resonanztheorie vermag nach Rosa auch jene Beziehungen und jene Bedürfnisse zu erfassen und zu erklären, die jenseits der Sozialsphäre vorhanden sind. Nach Honneth wären alle ästhetischen Beziehungen zur Musik und zur musikalischen Praxis, wie beispielsweise das Spielen eines Instrumentes, immer von sozialen Kämpfen um Anerkennung heraus motiviert. Dieser Vorstellung kann aus verschiedenen musikpädagogischen Sichtweisen deutlich widersprochen werden.

Rosa erläutert in seiner Theorie, dass Resonanz nicht wie Anerkennung kompetitiv vergeben oder entzogen werden kann, da es sich um ein dynamisches Geschehen handelt, welches sich im intersubjektiven Miteinander manifestiert (Rosa, 2016). Die Frage, ob Anerkennung und Missachtung einseitig vergeben werden können, ist im anerkennungstheoretischen Diskurs umstritten. In Anerkennungsbeziehungen werden den beteiligten Subjekten die Anerkennung oder Missachtung vom jeweils Anderen zugeteilt (ich werde geliebt/geachtet/wertgeschätzt),

während Resonanz stets das Geschehen zwischen zwei oder mehreren Subjekten meint. Ich werde anerkannt, aber nur zwischen uns ereignet sich Resonanz. Lie-

## 6. Auswertung und theoretische Anreicherung

be als Resonanzerfahrung bezeichnet daher nicht den Umstand, zu lieben und geliebt zu werden, sondern den Moment der (...) wechselseitigen, transformativen und verflüssigenden Begegnung und Berührung. Resonanz bedarf deshalb anders als Anerkennung- auch nicht eines vermittelnden Dritten (etwa geteilter Normen oder Werte), in dessen Licht sich zwei Subjekte erst anerkennen (oder missachten) können. (Rosa, 2016, S. 334)

Wertschätzung bedeutet in diesem Kontext, dass ein Individuum nicht deshalb eines Zweiten bedarf, um Anerkennung zu erkämpfen, sondern deshalb, weil ein Antwortverhältnis nur in der gemeinsamen Bezogenheit entstehen kann. Diese Beziehung lässt sich, wie bereits beschrieben, sowohl auf der horizontalen (sozialen) als auch auf der diagonalen (sachlichen) Resonanzachse feststellen. Rosa verdeutlicht dies für die soziale Achse anhand der freundschaftlichen Beziehungen, derer wir nicht nur benötigen „damit sie uns anerkennen, sondern weil sie uns Antwort geben und uns berühren vermögen und weil wir sie erreichen können; sie sind für uns erste und zweite Stimmgabel“ (S. 334).

Die eben erwähnte Stimmgabel-Metapher erleichtert die Beschreibung resonanter Prozesse im Unterricht. Im unterrichtlichen Kontext lassen sich LehrerInnen und SchülerInnen als Stimmgabeln beschreiben, die dazu fähig sind, gegenseitig Resonanzbeziehungen einzugehen. Meist ist die/der Lehrende, aufgrund der strukturell verankerten asymmetrischen Beziehung, der Resonanzinitiator oder erste Stimmgabel, die Resonanzmomente eröffnet, andersherum ist es aber auch möglich, dass Schüler und Schülerinnen durch intrinsisches Interesse Resonanzmomente ermöglichen (Beljan, 2017). Aufgrund der eben skizzierten Asymmetrie schreibt Beljan der Lehrperson eine Resonanzverantwortung und damit auch eine Entfremdungstoleranz zu. Sie muss Resonanzen im Klassenraum aufgreifen und verstärken oder katalysieren.

Musikunterricht stellt wie andere Schulfächer eine objektiv fixierte und kulturell gesicherte Resonanzachse dar, zu welcher Schüler und Schülerinnen sich anverwandelt verhalten und sich ihr gegenüber zu positionieren lernen (Beljan, 2017). Mit Anverwandlung ist dabei das sich Einlassen auf und die Auseinandersetzung mit einem Weltausschnitt gemeint, sodass sich das Subjekt dabei auch selbst verwandelt und verändert. Im Gegensatz dazu

steht die Aneignung als kontrollierender Zugriff auf einen Weltausschnitt (Rosa & Endres, 2016). Als Fortführung Rosas unterscheidet sich nach Beljan die Resonanz von der Anerkennung insbesondere dadurch, dass es nicht ausreiche einen gelingenden Unterricht anhand von sozialen Beziehungen wie Liebe, Respekt und Wertschätzung zu rekonstruieren, wenngleich, wie bereits beschrieben, diese substanzielle Voraussetzung für Resonanzerfahrungen sind. Der Unterricht kann nur stabile Resonanzbeziehungen eröffnen, wenn neben den sozialen Anerkennungsbeziehungen auch die sozialen und sachlichen Beziehungen als Antwortbeziehungen funktionieren. An dieser Stelle wird der pädagogische Takt zur Förderung sozialer Beziehungen nochmals vertieft: Beljan (2017) betont vier Voraussetzungen für eine resonante Beziehungsaufnahme mit Kindern im Unterricht. Diese entfalten sich im respektvollen Takt, im würdevollen Takt, achtvollen Takt und wertschätzenden Takt und gehen mit der Bedeutsamkeit von Anerkennungserfahrungen im inklusiv orientierten Unterricht einher.

- Der respektvolle Takt bezieht sich auf einen respektvollen und einfühlsamen Umgang mit Schülern und Schülerinnen, indem man Grenzen ernst nimmt und nicht überschreitet. In resonanten Beziehungen verflüssigen sich Grenzen und Beziehungen leben von einem respektvollen und gegenseitigen Antwortverhältnis.
- Der würdevolle Takt ist auf das Wohlergehen der Schüler und Schülerinnen ausgerichtet. Jede/r Einzelne ist wertvoll und die Lehrperson sieht und fördert das Positive in den Kindern.
- Beim achtvollen Takt wird die Gleichbehandlung aller Schüler und Schülerinnen angesprochen. Alle Kinder werden beachtet und geachtet.
- Alle Schüler und Schülerinnen werden im wertschätzenden Takt in ihrer Einzigartigkeit wahrgenommen.

Innerhalb einer resonanten Beziehung zur Sache greift das von Rosa skizzierte Moment der Verständigung in Gruppenprozessen (nach Habermas Theorie des kommunikativen Handelns, 1981). Dabei stellt sich zum Beispiel bei Diskussionen ein kollektiver Transformationsprozess in ein Gemeinsames ein, der dadurch zustande kommt, dass sich die Teilnehmenden wechselseitig zu erreichen vermögen. Genau dieser kollektiven Resonanzerfahrung in

## 6. Auswertung und theoretische Anreicherung

Bezug zur Sache bedarf es, wenn Musikunterricht inklusiv gedacht und gelebt werden will, der allen Akteuren und Akteurinnen Teilhabe zugesteht. Dies spricht für eine stärkere Fokussierung sachlicher Beziehungen bei der Gestaltung des Unterrichts. Auch Durkheims kollektive Ekstase fasst Rosas Theorie als kollektives Resonanzgeschehen auf, bei dem die Aufmerksamkeit und die Emotionen der Teilnehmenden zusammenfließen und sich wechselseitig verstärken (Rosa, 2016). Gerade diese Erfahrung ist in der Forderung nach Teilhabe aller enthalten, somit muss auch bei der Wertschätzung in Unterrichtsprozessen die Beziehung zur Sache und die Sache selbst Teil dieser werden.

In der vorliegenden Untersuchung wurden 13 Szenen bzw. Schlüsselszenen ausgewählt, die durch Anerkennung geprägte Momente darstellen. Bei der Auswertung der Szenen wird allerdings erkennbar, dass anerkennende Interaktionen immer von der Lehrperson ausgehen und entweder auf ein einzelnes Kind oder auf alle Kinder bezogen werden.

So wird in Szene 4 beispielsweise die soziale Wertschätzung aller Schüler und Schülerinnen gefördert, indem ihnen die persönliche Bedeutung für die Gruppe von der Lehrperson entgegengebracht wird: *„Jeder Fußballspieler ist gleich wichtig, wahnsinnig wichtig!“*. Auch mit der persönlichen Ansprache in Szene 3 *„Da dove a dove sei importante? (Von wo bis wo bist du denn wichtig?)“* *„Da qua e da qua. (Von hier bis da)“* [Schüler zeigt auf Zehenspitzen und Haarspitzen] wertschätzt die Lehrperson einen Schüler exemplarisch für die gesamte Gruppe. Die Qualität der Anerkennung wurde durch die QIA wenig thematisiert, so scheint sie vor allem durch das hoch inferente Verfahren der Videoanalyse zugänglich zu werden. Allerdings kann ihr durch die hohe Anzahl verwendeter Kosenamen (insgesamt 90 Nennungen) als Indiz auf niedrig inferentem Niveau neben den häufigen Bestärkungen (insgesamt 113) seitens der Lehrperson im Sinne einer wertschätzenden und anerkennenden Beziehungsgestaltung, Rechnung getragen werden. Wie bereits angemerkt, müssen Kosenamen nicht immer zwingend Ausdruck einer wertschätzenden Haltung sein. Auch hier gilt: Das Feingefühl für Resonanzen in verschiedenen Situationen ist von Seiten der Lehrperson gefragt. Die positiven Bestätigungen der Lehrperson liegen meist auf sozialer Ebene und bleiben sehr allgemein formuliert. Insgesamt gibt es wenige persönliche und spezifische Rückmeldungen. Vor dem resonanztheoretischen Hintergrund kommt es bei

der Formulierung von anerkennenden Äußerungen nicht nur darauf an, dass Differenzen anerkannt werden müssen, sondern vielmehr darauf, sie auch miteinander in Beziehung zu setzen. Dennoch scheint das Klassenklima von einer allgemeinen Wertschätzung geprägt zu sein. Als Beispiele seien hier Kodierungen der Kategorie Bestärkung, wie: „*Fantastico! Du bist wirklich wunderbar*“, „*Super, ganz viele haben das schon geschafft*“, „*Schön! Ist das nicht wunderbar? Wir brauchen einen Applaus!*“ erwähnt.

### 6.3 Individualität und Gemeinschaft: Emotionale Aspekte des Musizierens, Achtung der Diversität, Entwicklung von Gemeinschaften

Diese Kategorie fokussiert das Spannungsverhältnis zwischen Individualität und Gemeinschaft (Scheidt, 2017). So ist es notwendig, diese Prozesse zwischen spezieller Individualisierung aufgrund der Achtung auf die Diversität und auf die Bedürfnisse jedes Einzelnen und dem gemeinsamen Lernen auszuloten und umzugestalten. Im Sinne der Resonanztheorie trägt die Lehrperson eine gewisse Resonanzverantwortung, da sie in der Regel den Unterrichtsgegenstand an die Schüler und Schülerinnen heranträgt. Für vorliegende Untersuchungen kristallisierten sich aus dem Material und der theoretischen Grundlage nachstehende Unterkategorien heraus.

Die Diversität und die Individualität der Schüler und Schülerinnen muss im Unterricht geachtet und wertgeschätzt werden. Dennoch lassen sich über verschiedenste Formen kooperativen Lernens, über Kommunikation und Beziehung Gemeinsamkeiten herstellen: Gemeinsame Lerninhalte, gemeinsame Lernorte, gemeinschaftliche Situationen mit emotionalen und sozialen Schwerpunkten (Scheidt, 2017).

Instrumentaler Klassenunterricht und gemeinsames Musizieren können das soziale Miteinander der Kinder fördern, da durch das Interagieren in einem Klassenmusizierenssetting eine gemeinsam konstruierte Bedeutung des Musizierens entstehen kann (Krause-Benz, 2008). Das Miteinander-Schaffen, das Voneinander-Lernen, das Aufeinander-Zugehen und das Füreinander-Da-Sein im Rahmen der gemeinsamen Verantwortung für das Gelingen des Ganzen beim Ensemblespiel bergen ein soziales Potential in sich. Der Pädä-

gogikprofessor Hans Günther Bastian (2000) beschreibt Musik als eines der sozialsten Medien. Aktives gemeinsames Musizieren erfordert und fördert soziale Kompetenzen wie das Aufeinander-Hören, Sich-Aneinander-Orientieren, das Zurücktreten einzelner Personen, um dann auch selbst wieder für einige Takte einen dominanten Part zu übernehmen. Im Unterricht bedingt eine Fokussierung der Sachbeziehung eine gemeinschaftszentrierte Stellung des Individuums. Die Lehrperson verdeutlicht in Szene 4 die Bedeutsamkeit eines jeden Schülers/einer jeden Schülerin für den Fußballrap, indem sie sagt: *„Alle Fußballspieler sind gleich wichtig, wahnsinnig wichtig“*. Auch durch das gemeinsame Arbeiten an einem Gegenstand wie in den Szenen 12-16 wird die Entwicklung einer Gemeinschaft gefördert, ohne gleichzeitig die Diversität der Gruppe zu vernachlässigen. So wird zum Synchronisieren der Gemeinschaft dem Individuum Hilfestellung angeboten, ohne jedoch den Musizierprozess der Gruppe zu unterbrechen. In Szene 12 werden die Schüler und Schülerinnen gefragt, was sie sich während des vorgespielten Liedes für Bilder vorgestellt hätten. Dies geschieht völlig wertfrei. Um die Gemeinschaft zu fokussieren, wird auch die Klassenlehrerin in diesen Prozess integriert. In den Szenen 13 und 14 erhalten die Kinder während der gespielten Übung Hilfestellung durch die Lehrperson. Sie geht zu Einzelnen hin und korrigiert die Haltung oder lobt, ohne den Prozess der Großgruppe zu unterbrechen. Szene 15 und 16 zeigen zwei Schüler, die für einen kurzen Moment die Leitung der Gruppe übernehmen, und den Versuch der Lehrperson, sich aus dieser Position herauszunehmen. In Szene 16 erinnert sie die Gruppe daran, nur den entsprechenden Schüler anzusehen und sich mit ihm zu synchronisieren.

Im Sinne des Lehrens als Selbst-Welt-Vermittlung und der bereits angesprochenen Funktion des Lehrenden als doppelte Stimmgabel hat die Lehrperson die Aufgabe, im Unterricht den Schülern und Schülerinnen die Sache von außen entgegenzubringen. Das subjektive Innenleben der Schüler und Schülerinnen ist dabei aber immer geprägt von individuellen Lebenserfahrungen (Beljan, 2017). Die Lehrperson muss somit zwischen Selbst und Welt vermitteln, wofür in der Pädagogik bereits viele verschiedene Unterrichtsstile entwickelt wurden. Die Resonanzpädagogik muss zwischen den Polen des autokratischen Lehrstils und der radikalen Orientierung am Lernenden verortet werden. Bei einem autokratischen Lehrstil kann die Lehrperson aus resonanzpädagogischer Perspektive zwar selbst eine Beziehung zur Sache

aufbauen, dämpft aber durch die Nichtbeachtung der Eigenfrequenz der Schüler und Schülerinnen die soziale Achse, wodurch im Klassenraum Repulsionserfahrungen und Echoeffekte entstehen können (Beljan, 2017). Bei einem überwiegenden Lehrstil der radikalen Orientierung am Lernenden müssen sich die Schüler und Schülerinnen permanent in Eigenresonanz versetzen und werden in dem Prozess sich selbst überlassen. Resonanzbeziehungen hingegen entstehen durch die Berührung mit etwas, was man selbst nicht ist und dessen Echo man nicht selbst hervorbringen kann. Auf sachlicher Ebene lässt sich Lehren somit als ein Vorgang beschreiben, indem die Lehrperson die Subjektivität der Schüler und Schülerinnen mit der Objektivität der Schulwelt im ko-konstruktivistischen Sinne synchronisieren muss. Für die sozialen Beziehungen greift der pädagogische Takt als Ausdruck für die Sensitivität im Klassenraum. Durch familiären Kontakt und das Teilhaben-Lassen am eigenen persönlichen Leben, kann die Lehrperson – Nähe und Resonanzen fördernd – als Katalysator wirken. Durch das Schaffen von Momenten der Augenhöhe können auch leibliche Berührungen möglich werden. Dies sind nach Beljan (2017) Momente jovialen oder freundschaftlichen Kontaktes, die beispielsweise durch gemeinsam geteilte Interessen und den Austausch darüber entstehen, aber auch durch gemeinsame Unternehmungen. Denn geteilte Verhaltenskodizes können einen gemeinsamen Resonanzraum erzeugen, der eben genannte leibliche Berührungspunkte zulässt, die in anderen Kontexten vermutlich zu starker Entfremdung führen. Auch das gemeinsame Lachen als leibliche Erfahrung wirkt verbindend und demokratisierend. In Bezug zur Sachebene kann ein kollegiales Kontaktieren zum Entstehen von Resonanzen beitragen, indem Lehrende sich für die Ideen und Perspektiven ihrer Schüler und Schülerinnen interessieren und ihnen etwas zutrauen (Beljan, 2017).

Die Lehrperson legt einen besonderen Fokus auf die Vermittlung der Bedeutsamkeit des musikalischen Ausdruckes. Ihr musikalischer Mentor war Nikolaus Harnoncourt, der nicht müde wurde zu kritisieren: „Auf unseren Musikschulen wird nicht die Musik als Sprache gelernt, sondern nur die Technik des Musikmachens; das Skelett der Technokratie, ohne Leben“ (Harnoncourt, 2010, S. 12). An seinem Musikverständnis orientiert sich die Lehrperson, und daher ist ein vordergründiges Ziel des Instrumentalunterrichts die Förderung eines authentischen und lebendigen Musizierens in ei-

## 6. Auswertung und theoretische Anreicherung

nem persönlich bedeutsamen Raum (Figdor & Rübke, 2008). Dies zeigt sich in der konsequenten Verwendung einer Bildersprache bei der Unterrichtsgestaltung und dem ständigen Versuch, eine emotionale Beteiligung beim Musizieren zu schaffen. Dies zeigt sich exemplarisch in der QIA in folgenden Situationen: beim Vorspielen eines selbst komponierten Liedes „[...] und wir wollen nachher von jedem wissen, was er sich vorgestellt hat!“, beim Singen des Fußballraps: „[...] und wir stellen uns vor, dass wir wirklich der SSV Milland [Fußballverein] sind“. Außerdem gibt jedes Kind seiner Geige/seinem Cello und dem Bogen einen Namen, um einen persönlichen Kontakt zum Instrument herzustellen „[...] ich weiß nicht wie euer Bogen heißt, ich hoffe er hat einen Namen.“ Flexibilität und Kreativität im Denken und Fühlen werden den Schülern und Schülerinnen abverlangt, wenn es um den Anspruch des musikalischen Ausdrucks im Instrumentalspiel geht. So sieht Peter Rübke (2000, S. 28) als elementares Ziel des Instrumentalunterrichts „die Befähigung zu einem lebendigen, persönlichen oder auch authentischen Musizieren, d.h. die damit verbundene ‚Stärkung des Menschen‘“. Eine Schlüsselszene im ASF für die Stärkung des persönlichen emotionalen Zuganges ist Sequenz 1. Die Lehrperson schafft einen Erfahrungsraum für einen emotionalen Zugang zur Musik, indem sie alle Schüler und Schülerinnen bittet, die Augen zu schließen und nach Afrika zu fliegen, wo das daraufhin gemeinsam gesungene Lied spielt. Die Kinder imitieren die Fluggeräusche und Flugbewegungen und werden so an das Ausdruckspotential der Musik herangeführt.

Mit der QIA wurden zudem insgesamt 53 Gruppenaktionen und 80 gemeinsame Ansprachen der Schüler und Schülerinnen als Gemeinschaft ermittelt. Ebenfalls erfolgten aber auch 154 direkte Einzelsprachen, was ebenfalls die Synchronisation jedes Einzelnen innerhalb einer Gemeinschaft unterstreicht. Die Lehrperson vermittelt immer wieder die Wichtigkeit jedes Einzelnen durch die Wertschätzung seiner Person für die Gruppe. Beljan spricht hier auch von Achtung und Aufmerksamkeit innerhalb des pädagogischen Takts. Denn nur wenn Lehrende die ganze Klasse als eine Lerngemeinschaft im Blick haben, können sie die Einzelnen immer wieder mit der Lerngemeinschaft synchronisieren (Beljan, 2017). Dieser Aspekt ist auch für die Teilhabe und Inklusion wesentlich, weil durch die Wertschätzung und Synchronisation jedes einzelnen Mitglieds mit der Gruppe kann erst echte Teilhabe an einer gemeinsamen Sache und somit eine resonante Beziehung

#### 6.4 Individuelle und kollektive Selbstwirksamkeit: Gelingenserfahrungen fördern, Beobachten von Verhaltensmodellen, sprachliche Überzeugung

zur Sache ermöglicht werden. Diese kann dann wiederum resonante Weltbeziehungen stiften, denn eine enge affektive Bindung zur Sache kann einen motivationalen Ton erzeugen. Dies ist auch im Sinne der Weltbeziehungs- bildung und Teilhabe vor dem Inklusionshintergrund wichtig, weshalb der Fokus von den Tendenzen des individualisierten Unterrichts im Zuge der Inklusion wieder zu einem vermehrt gemeinsamen Arbeiten an einer Sache zu verschieben ist. Dabei darf die Lehrperson die Individualität und dadurch entstandene Bedürfnisse der Schüler und Schülerinnen allerdings nicht aus dem Blick verlieren, sondern sollte die Einzelnen mit der Gruppe immer wieder synchronisieren.

#### 6.4 Individuelle und kollektive Selbstwirksamkeit: Gelingenserfahrungen fördern, Beobachten von Verhaltensmodellen, sprachliche Überzeugung und Wahrnehmung eigener positiver Gefühlsregungen

Genau wie Anerkennung ist auch die Selbstwirksamkeit eine Grundvoraussetzung für die Erfahrung von Anerkennungsmomenten und gehört gleichsam zu den vier Eigenschaften von Resonanzmomenten: Affizierung, Selbstwirksamkeitserfahrung, Transformation und Unverfügbarkeit (Rosa, 2016). Diese Selbstwirksamkeitserfahrungen bedeuten, dass die Schüler und Schülerinnen sich selbst als jemand wahrnehmen, der andere zu erreichen, zu berühren und zu bewegen vermag. Im Unterricht entstehen Resonanzen genau an den Punkten, wo Lehrende, Lernende und die Sache sich wechselseitig affizieren und die Handelnden Selbstwirksamkeitserfahrungen machen (Beljan & Winkler, 2019). Selbstwirksamkeit ist dabei abzugrenzen von der Erwartung, Situationen beherrschen und die Kontrolle behalten zu können. Da sich die Selbstwirksamkeit in inklusiven Prozessen sowohl im Kollektiv als auch individuell ereignen kann, wird in dieser Untersuchung zwischen diesen Prozessen unterschieden. Diese konstatieren sich in den Unterkategorien: Gelingenserfahrungen fördern, Beobachten von Verhaltensmodellen, sprachliche Überzeugung und Wahrnehmung eigener positiver Gefühlsregungen.

## 6. Auswertung und theoretische Anreicherung

Selbstwirksamkeitserwartungen hängen eng mit der Etablierung von sachlichen Resonanzachsen und der Verflechtung von sozialen Beziehungen zusammen. Unter Selbstwirksamkeit wird die Selbsteinschätzung verstanden, schwierige Anforderungssituationen erfolgreich zu bewältigen. Selbstwirksamkeitserwartungen sind domänenspezifisch und von aufgaben- und kontextspezifischer Natur. Die Überzeugung der eigenen Selbstwirksamkeit stellt nach Bandura eine zentrale Ressource für die persönliche Entwicklung und Lernbereitschaft dar (Bandura, 2006).

In den videographierten Unterrichtsstunden spielt sowohl der Modus der individuellen als auch der kollektiven Selbstwirksamkeitserwartung eine entscheidende Rolle. Die individuelle Selbstwirksamkeitserwartung ist die Überzeugung, eine bestimmte Anforderung bewältigen zu können, auch wenn dafür besondere Bemühungen erforderlich sind. Die kollektive Selbstwirksamkeitserwartung hängt eng mit der Verflechtung der sozialen Beziehungen in der jeweiligen Gruppe zusammen. In diesem Modus stellt sich die Frage, als wie kompetent ein Individuum die für die durchzuführende Handlung relevante Gruppe für die Bearbeitung einer Herausforderung einschätzt (Schwarzer & Jerusalem, 2002).

Pajares beschreibt sehr konsistent vier Elemente zur Förderung von Selbstwirksamkeitserfahrungen, die auch im videographierten Instrumentalunterricht hervortreten: Die Ermöglichung von Gelingenserfahrungen (*mastery experiences*), stellvertretende Erfahrungen durch die Beobachtung von Verhaltensmodellen (*vicarious experiences*), Vorgänge sprachlicher Überzeugung (*social persuasions*) und die Wahrnehmung eigener positiver Gefühlsregung (*somatic and emotional states*) (Pajares, 2002, S. 7).

- Das wichtigste Element zur Förderung der Selbstwirksamkeitserwartung sind eigene Gelingenserfahrungen. Die Entwicklung von Nahzielen haben dabei eine direkte motivationale Wirkung. An dieser Stelle ist auch das Feedback der Lehrperson von Bedeutung. Die Lehrperson soll den Schüler und die Schülerin unterstützen, Erfolge auf dessen/deren Leistungen und Fähigkeiten und den individuellen Fortschritt beziehen. Im ASF tritt diese Ausprägung in den Szenen 5, 6, 15, 16 und 19 hervor. Einzelnen Kindern wird immer wieder musikalische Leitung beim Dirigieren der ganzen Gruppe übertragen. Dadurch werden Selbstwirk-

samkeitserfahrungen dahingehend ermöglicht, dass die Gruppe auf Anweisungen reagiert.

- Die Beobachtung von Rollen- und Verhaltensmodellen kann dabei helfen, einen Einblick in den Prozess der Bewältigung von Herausforderungen anderer zu bekommen. Dies kann beispielsweise durch das Erkennen von Bewältigungserfahrungen der Lehrperson geschehen (ASF: Szenen 6 und 11). So spielen in Szene 11 die Lehrperson und der Celloassistent den Kindern ein selbst komponiertes Lied vor. Aber auch Modelle des Peer learnings scheinen besonders erfolgreich zu sein und fördern zudem soziale Kompetenzen der Schüler und Schülerinnen, wodurch sie eine integrative Wirkung haben (ASF: Szenen 15, 16 und 19). In Szene 15 dirigiert ein Schüler die Gruppe und auch in Szene 16 gibt die Lehrperson einem Schüler die musikalische Leitung. Sie nimmt sich aus dem Blickfeld der Schüler und Schülerinnen und stellt sich an den Rand des Unterrichtsgeschehens, und die Kinder konzentrieren sich auf die Anweisungen des Schülers. Die Lehrperson weist explizit darauf hin: „So, jetzt schaut ihr nur mehr ihn an und wirklich, dass wir es schaffen, dass wir alle aufhören, wenn er stoppt.“
- Prozesse sprachlicher Überzeugung hängen eng mit der Lehrer-Schüler-Interaktion zusammen und können die Schüler und Schülerinnen darin bestärken, eine Herausforderung anzunehmen und positive Selbstwirksamkeitserwartungen auszubilden (ASF: Szenen 5, 8, 10 und 19). Der Erfolg einer solchen Überzeugung kann gegebenenfalls auch nur kurzfristig sein. Die Lehrperson sollte hier auf eine sehr einfühlsame, realistische und vorsichtige Bestärkung Wert legen, um nicht falsche sprachliche Überzeugungen zu formulieren, die sogar zu einer geschwächten Selbstwirksamkeitserwartung führen. In Szene 5 weist die Lehrperson die Kinder mit folgenden Worten auf die korrekte Bogenhaltung hin: „Ihr schaut und lehrt euch das selbst.“
- Eine schwächere Quelle zur pädagogischen Förderung von Selbstwirksamkeitserwartungen ist die positive, gefühlsmäßige Erregung. Durch die Schaffung eines angstfreien Unterrichtsklimas kann sie dazu beitragen, schwierige Situationen und Herausforderungen kognitiv besser zu kontrollieren. In den Videoaufzeichnungen wurde von der Lehrperson öfters die Ausdruckskraft und emotionale Wirkung der Musik betont;

## 6. Auswertung und theoretische Anreicherung

im ASF zeigt sich diese Ausprägung beispielhaft in den Szenen 10 und 15. Die Lehrperson reagiert auf Unsicherheiten der Kinder in Szene 10 mit den Worten: „Also Kinderlein, bei mir ist verboten zu sein, wenn jemand sagt ‚ich kann das nicht.‘“

Aus resonanzpädagogischer Sicht nehmen Selbstwirksamkeitserfahrungen einen wichtigen Stellenwert in der Ausbildung von Resonanzachsen ein. Ob wir uns zutrauen, selbsttätig zu werden und mit Weltausschnitten in ein Antwortverhältnis zu treten, hängt wesentlich davon ab, ob wir uns zutrauen, aktiv und intentional in die Welt einzugreifen und sie mitzugestalten und Andere und Anderes zu erreichen und zu bewegen und auch davon, ob wir positive, individuelle und kollektive Selbstwirksamkeitserwartungen haben. Resonante Weltbeziehungen vollziehen sich in zweifacher Richtung: Menschen öffnen sich auf der einen Seite für Lernerfahrungen, wenn sie auf der anderen Seite die Erfahrung machen, durch ihr Lernen selbsttätig etwas in der Welt bewegen zu können. Und umgekehrt führen Kinder in dem Maße selbsttätig aktive Lernerfahrungen herbei, indem sie von einem Weltausschnitt affiziert oder inspiriert werden – was wiederum die Selbstwirksamkeitserfahrungen und das aktive Lernen sowie die Selbsttätigkeit stärkt (Beljan, 2017). Hier greift wieder das bereits beschriebene Phänomen der Stimmgabel. Die kollektive Selbstwirksamkeit wird in mehreren Situationen deutlich, in denen die Lehrperson die Klasse als Orchester, als „die Chillies“ anspricht und somit einen kollektiven Aspekt betont. Das Orchester kann nur funktionieren, wenn jedes Kind seinen Platz in der Gemeinschaft „Orchester“ einnimmt und Mitverantwortung für das gemeinsame Spiel übernimmt. Musikalisch wird dies vor allem in Situationen des gemeinsamen, aktiven Musizierens deutlich. In Szene 8 wird ein Schüler beispielsweise direkt auf sein Verhalten angesprochen mit dem Hinweis, dass er und seine Aufmerksamkeit nun von der Lehrperson sowie seinem Instrument benötigt werde, um die gemeinsame Herausforderung als ganze Gruppe erfolgreich meistern zu können.

## 6.5 Musikalische Praxis: Lernen am gemeinsamen Gegenstand (gemeinsames Musizieren), positive Fehlerkultur, musikalischer Ausdruck und musiktechnische Aspekte

Die Kategorie „Musikalische Praxis“ bezieht sich sowohl auf das Lernen am gemeinsamen Unterrichtsgegenstand (Feuser, 2013), als auch auf die verschiedenen Aspekte und Handlungsfelder im Umgang mit diesem vor dem Hintergrund der Inklusion. Aus dem Material und der theoretischen Auseinandersetzung haben sich folgende Unterkategorien ergeben: Lernen am gemeinsamen Gegenstand (gemeinsames Musizieren), positive Fehlerkultur, musikalischer Ausdruck und musiktechnische Aspekte.

Das Erlernen eines Streichinstruments im Klassenverband bietet viele Möglichkeiten zur Orientierung der Lernprozesse an einem gemeinsamen, inhaltlichen Schwerpunkt. Musikalisches Lernen kann so organisiert werden, dass alle Kinder sich mit einem gemeinsamen Lerngegenstand beschäftigen und gemeinsam an der Realisierung eines Produkts arbeiten, an dessen Erstellung jeder und jede einen unverzichtbaren Anteil hat. Im Falle des Musikprojekts ist jedes Kind am Musizierprozess als Teil des Orchesters beteiligt. Dennoch werden subjektive Lernprozesse auf unterschiedlichen Komplexitätsniveaus in Gang gesetzt. Zu verschiedenen Gelegenheiten präsentierten sich die Kinder aller fünf beteiligten Klassen als gemeinsames Orchester im Rahmen eines Konzertes (Weihnachtskonzert, Abschlusskonzert) und jedes Kind wirkte bei der musikalischen Ausgestaltung dieser Veranstaltung mit. Das von Feuser (1989) konzipierte Unterrichtskonzept „Lernen am gemeinsamen Gegenstand“ fördert eine inklusive Unterrichtspraxis, die gemeinsames Lernen in heterogenen Klassen ermöglicht. Im Zentrum der Unterrichtsplanung stehen der individuelle Aneignungsprozess der Schüler und Schülerinnen und die damit verbundene Persönlichkeitsentwicklung. Der fachdidaktisch gewählte gemeinsame Inhalt ermöglicht soziale Interaktion und Kooperation innerhalb der Lerngemeinschaft, und die Annäherung an den Lerngegenstand kann heterogen erfolgen. Somit manifestiert sich die Binnendifferenzierung (im Sinne eines inklusiv orientierten Unterrichts) auf

## 6. Auswertung und theoretische Anreicherung

unterschiedlichen Ebenen, wie beispielsweise durch unterschiedliche Aufgabenstellungen, Schwierigkeitsgrade, Hilfsmittel oder unterschiedlichen Lernziele bei gleicher Aufgabenstellung (Feuser, 1989). Durch den Fokus auf sachliche Beziehungen jedes Kindes zu einem gemeinsamen Lerninhalt wird die Teilhabe aller Kinder am Unterricht erleichtert und gefördert.

Die musikalische Praxis bewegt sich in einem Spannungsfeld zwischen musikalischem Ausdruck<sup>14</sup> und musiktechnischen Aspekten. So wurden in den ASF Szenen ausfindig gemacht, die den Fokus vor allem auf die Stärkung des musikalischen Ausdrucks setzen (ASF: Szenen 1, 7 und 12). Szene 1 des ASFs gibt bereits Einblick in den Versuch zu einer ausdrucksvollen, musikalischen Praxis hinzuführen. Die Lehrperson fordert die Kinder dazu auf, die Augen zu schließen und sich in eine bestimmte Situation hineinzusetzen, die danach im Lied aufgegriffen wird. Die Kinder sollen gedanklich nach Afrika fliegen. Diese Szene kann als Einführung in die musikalische Praxis des Singens gesehen werden, denn das Lied thematisiert den heißen Sommer in Afrika. Der persönliche Bezug zur Lebenswelt der Kinder, den die Lehrperson im Unterricht immer wieder herstellt, war auch eine Kategorie, die sich im Rahmen der QIA herausbildete. In Zusammenhang mit dem Lied „In Afrika ist immer August“ wurden folgende Kategorien herausgezogen: *„Wie im August, 39 Grad, wie schön! Warm! Spürt ihr die Wärme?“*, *„Amore, tu sei in Africa oggi (Liebes, du bist heute in Afrika)“*. Wirft man einen Blick auf alle 26 Kodierungen der QIA zur Kategorie „persönlicher Bezug“, so haben diese alle gemeinsam, dass sie auf eine emotionale und ausdrucksvolle Beteiligung der Kinder in ihrer musikalischen Praxis zielen. Dies wird beispielsweise auch anhand dieser beiden Kodierungen deutlich (dabei war der Unterrichtskontext ein gemeinsam gesprochener Fußballrap): *„Ihr müsst euch jetzt vorstellen, wir spielen ein Fußballspiel. Stellt ihr euch das vor? Spannend. Wir sind alle nervös. Super nervös. Richtig nervös. Muss man sein. Unser Herz schlägt //tocktocktocktock// Jetzt spielen wir in Barca - gegen Barca. Jetzt, jetzt!“, „Wir probieren mal den gefährlichen Klang zu spielen, alle Leute sind schon ganz aufgeregt. Hilfe. SSV Mailand, ja Wahnsinn, Weltmeisterschaft, Weltmeisterschaft, Weltmeisterschaft.“*

Bei der Erarbeitung musiktechnischer Komponenten fokussierte die Lehrperson die Bogenführung, Fingerhaltung, Körperhaltung sowie stimmliche Aspekte. (ASF: Szenen 7, 9, 13, 14, 15, 16, 17, 18 und 19). Damit zusammen-

14 Siehe dazu auch Kapitel 6.3.

hängend fällt im videographierten Unterricht besonders der Umgang mit Fehlern auf, der stets indirekt und über das personifizierte Instrument, den Bogen oder die Stimme als Person geschieht. Dies wird besonders im ASF in Szene 7 und Szene 9 deutlich: *„die Stimme hat Angst“* und *„Violina hat wirklich versucht das richtig zu machen“*. Weitere Beispiele finden sich in der QIA bei genauerer Betrachtung der Kategorie „Feedback“ wieder. Die Beispiele geben Hinweise auf die bereits beschriebene Art und Weise des konstruktiven Umgangs mit Fehlern, der Verwendung einer Bildersprache bei der Erklärung musiktechnischer Aspekte und der Wertschätzung innerhalb der Beziehungsstrukturen. Die Lehrperson gibt beispielsweise Rückmeldungen zur falschen, stimmlichen Intonation beim Singen *„Mit deiner Stimme würde ich ganz streng umgehen!“* oder Rückmeldungen zur falschen Bogenhaltung *„Die Musik ist beleidigt, sie kann nicht raus“*.

Folgende Beispiele geben zusätzliche Hinweise auf die bereits beschriebene Art und Weise des konstruktiven Umgangs mit Fehlern und die Wertschätzung innerhalb der Beziehungsstrukturen: *„State attenti (Passt auf). Ich muss das hören (spielt die D-Saite vor). Das muss ich hören. Und dann einfach 4 schöne Blumen. 1,2,3. (Einatmen) Verbesserungsvorschlag! Was brauche ich? Schau: \*bam bam bam... und staccato\*. Macht mit.“*, *„Ein Fußballfeld ist nicht schief (), sonst fliegen die Fußballspieler ja alle runter vom Feld“* [die Lehrperson übt hier Kritik an der Geigenhaltung. Mit den Fußballspielern sind die Finger gemeint, die bei einer schiefen Haltung nicht auf dem Griffbrett (Fußballfeld) spielen können].

## 7. Diskussion

### 7.1 Methodologische Betrachtung der Kernkriterien qualitativer Forschung

Seit den Anfängen der Soziologie als wissenschaftliche Disziplin werden Aspekte des Methodenstreits zwischen verschiedenen Methodenidealen immer wieder verhandelt und vielseitig diskutiert. Seit den 1980er Jahren erlangten qualitative Methoden zunehmend Aufmerksamkeit, dass Mayring 1989 eine „qualitativen Wende“ diagnostizierte. Seither werden auch verstärkt Qualitätskriterien und Gütestandards qualitativer Forschung diskutiert. Die über-

## 7. Diskussion

geordneten Ansprüche an Forschung, deren Bedeutung sich in der quantitativen Forschung mit den Kriterien Reliabilität, Validität und Objektivität (Krebs & Menold, 2014) umschreiben lassen, bleiben die gleichen und müssen in jeder empirischen Untersuchung erfüllt sein. Die Frage, inwieweit sich diese klassischen Kriterien mit den Besonderheiten und Eigenschaften qualitativer Forschung vereinbaren lassen, führt dazu, dass es keine einheitliche Erörterung über einen allgemein akzeptierten Kriterienkatalog gibt, sodass die Diskussion für verschiedene Forschungsansätze und Bereiche unterschiedlich geführt wird (Flick, 2014). Da das Wirklichkeitsverständnis von qualitativer und quantitativer Forschung zu unterschiedlich für die Übertragung entsprechender Kriterien sei, schlussfolgern bereits Glaser und Strauss (1979, S. 92): „Die Beurteilungskriterien sollten vielmehr auf einer Einschätzung der allgemeinen Merkmale qualitativer Sozialforschung beruhen – der Art der Datensammlung [...], der Analyse und Darstellung und der [...] Weise, in der qualitative Analysen gelesen werden.“

Um in der qualitativen Forschung keiner Beliebigkeit oder Willkürlichkeit zu verfallen, und um die Aussagekraft qualitativer Forschung zu bestimmen, muss ein Bezug zu Kernkriterien und allgemeinen Merkmalen qualitativer Forschung vorgenommen werden. Diese Kriterien müssen den wissenschaftstheoretischen und methodologischen Ausgangspunkten und der jeweiligen Fragestellung sowie dem Untersuchungsgegenstand gerecht werden (Steinke, 2000).

### **Kriterium 1: Transparenz**

Durch eine klare und gründliche Dokumentation des Untersuchungskontextes, des Forschungsprozesses, der Erhebungs- und Auswertungsmethoden und schließlich der Kriterien, soll der Forschungsprozess transparent nachvollziehbar sein. Eine vollständige Forschungsdokumentation zur Reflexion der konkreten Vorgehensweisen im Forschungsprozess hilft den Lesern und Leserinnen die methodischen Entscheidungen möglichst detailliert beurteilen zu können und sich ein eigenes Bild über Anspruch und Wirklichkeit des Projekts machen zu können (Steinke, 2000). Die Wahl der Methoden soll begründet dargestellt und konkrete Anwendungsweise expliziert werden, sowie zu Grunde liegende Qualitätsansprüche benannt werden (Flick, 2014).

### **Kriterium 2: Intersubjektivität**

Der Prozess der Auswertung der qualitativen Daten und die interpretatorischen Schlüsse müssen im Rahmen einer qualitativen Forschung plausibel dargelegt werden. Dem Anspruch der intersubjektiven Nachvollziehbarkeit sollte die Studie durch die Reflexion der Forschendenrollen und der mehrfachen konsensuellen Validierung gerecht werden. Zur Herstellung einer konsensuellen Validierung in Hinblick auf den Anspruch der Intersubjektivität erfolgte ein interpersonaler Austausch auf verschiedenen Ebenen.

1. Validierung durch Kommunikation: Eine diskursive Form der Interpretation wurde im Rahmen der Erstellung des ASF betrieben. Der in Forschungszugang 1 beschriebene Prozess verlangte nach einer ständigen kommunikativen Validierung der Deutungen und eine Herstellung von Intersubjektivität durch den expliziten Umgang mit Daten (Steinke, 2000). Das Forschungsinstrument des ASF erwies sich in diesem Zusammenhang als hilfreich und unterstützte die Kommunikation über Unterrichtsprozesse, indem es objektivierbare Referenzpunkte in Form von Videoausschnitten anbot.
2. Forschertriangulation: Die Teilnahme von mehreren Forscherinnen im Rahmen der Forschertriangulation verfolgt das Ziel, den Zugang zu Daten aus bewusst verschiedenen Perspektiven zu organisieren. Durch die Triangulation wird der Zugang zum Datenmaterial somit erweitert mit dem Ziel, subjektive Einflüsse einzelner Personen auszugleichen. Dies ist gerade dann aufschlussreich, wenn die Forschenden verschiedene methodische oder inhaltliche Hintergründe in die Forschung einbringen<sup>15</sup>.

### **Kriterium 3: Validität**

Die Validität kann erhöht werden, indem die Ergebnisse mit vorhandenen anderen Ergebnissen verglichen werden. Dies geschah im Rahmen der Zusammenführung der Auswertungsergebnisse beider Forschungszugänge. Die Methodentriangulation wurde durch den Vergleich der Ergebnisse der Qualitativen Inhaltsanalyse mit Ergebnissen, die mittels Auseinandersetzung mit ASF ermittelt wurden, initiiert (Ramsenthaler, 2013). Die Kombination aus

15 Siehe dazu Kapitel 5.1.

niedrig und hoch inferenten Analyseverfahren erwies sich als besonders geeignet, um dem Ziel einer einerseits umfassenden Beurteilung der Qualitäten inklusiv orientierten Musikunterrichts bei gleichzeitiger Beschreibung von Merkmalen auf Ebene der Sichtstrukturen des Unterrichts Folge zu leisten. Ein zweite Validitätsprüfung wurde durch eine Plausibilitätsprüfung anhand theoretischer Bezüge vorgenommen. Diesen Anspruch stellt Wallbaum im Umgang mit dem ASF als Forschungsinstrument, wenn er schreibt: „Basically the validity of the ASF depends on appropriate Relations to theory and source material“ (Wallbaum, 2010, S. 110). Die Kongruenz der Theorie in Hinblick auf das Quellmaterial wurde im Rahmen der Studie in der inhaltlichen Auswertung dargelegt, indem Bezüge aufgezeigt und begründet und ergänzend mit Kodierungen der QIA validiert wurden. Durch die Einbeziehung von bildungstheoretischen, musikpädagogischen und soziologischen Theorien soll die Annäherung an den Forschungsgegenstand ausgehend von verschiedenen theoretischen Perspektiven vorgenommen werden.

### 7.2 Abschließende inhaltliche Betrachtung

Erleben, Erzeugen und Erfahren von Musik sind eine besondere Art und Weise der Kommunikation mit der Welt, aber auch mit sich selbst. Im Folgenden werden die Eingangsthese noch einmal betrachtet:

- (1) Durch den Blick auf die Beziehung aller Unterrichtsakteure zu einem musikalischen Gegenstand wird eine extreme Individualisierung überwunden, die Teilhabe aller Kinder dadurch erleichtert und Gemeinsamkeit gefördert.

Im Sinne eines inklusiv orientierten Musikunterrichts muss im Unterricht, wie bereits erwähnt, zwischen integrativen und inklusiven Phasen unterschieden werden. Bei einer radikalen Fokussierung auf individualisierte Lernzugänge und -prozesse kann das Unterrichtsetting allerdings Gefahr laufen, im Wesentlichen exklusiv zu arbeiten. Auch in der Forderung nach Teilhabe und Unterricht für alle ist ihr die Gemeinschaft als solche immanent. Wie in diesem Beitrag aufgezeigt werden kann, muss im inklusiv orientierten Unterricht der Fokus des Unterrichts auf der Gestaltung resonanter Beziehungen zu einem gemeinsamen Gegenstand (nach Rosa: Weltaus-

schnitt) für Alle gelegt werden. Auf dem Weg zu einer inklusiv orientierten Musikdidaktik kann diese Fokussierung auf die Stärkung sachlicher Beziehungen zu einem gemeinsamen Gegenstand, Teilhabeprozesse initiieren und die Lehr-Lerngemeinschaft stärken, wobei soziale Beziehungen unabdingbar damit einhergehen (siehe dazu These 3).

Um den Zugang zum gemeinsamen Gegenstand gewährleisten zu können, sind Phasen des integrativen Unterrichtens und der Synchronisation jedes einzelnen Mitglieds der Lerngemeinschaft notwendig (siehe dazu These 2). Innerhalb dieser kann zieldifferent unterrichtet werden, während die inklusiven Phasen des Unterrichts Zielgleichheit anvisieren. Das hier untersuchte Setting lebt vom gemeinsamen Musizieren und vom im Wesentlichen zielgleich gestalteten Unterricht, obwohl auch hier wie im ASF deutlich wird, dass immer wieder Phasen der Synchronisation, des Übens und der Unterscheidung innerhalb des Lernprozesse Teil des Unterrichts sind und somit auch der individuellen Vielfalt Wertschätzung zuteilwerden kann.

- (2) Eine weitere Betrachtungsebene umfasst die Beziehung eines jeden einzelnen Subjekts zur Sache. Die Wertschätzung dieser persönlichen Beziehung der Kinder zur Musik fördert die Teilnahme aller Kinder am Unterricht.

Um das inklusiv orientierte Lernen am gemeinsamen Gegenstand zu ermöglichen, muss neben den sozialen Beziehungen in der Lehr-Lerngemeinschaft auch die Beziehung der Individuen zu diesem Gegenstand bzw. der Sache (diese kann jeder beliebige Weltausschnitt sein) in die Unterrichtsgestaltung einbezogen werden. Um diesem Anspruch gerecht zu werden, ist die Wertschätzung der Diversität innerhalb der Gruppe entscheidend. In den hier untersuchten Unterrichtsstunden konnte aufgezeigt werden, wie die Lehrperson über Bildersprache, Lebensweltbezüge und persönlichen Kontakt verschiedene Zugänge zum gemeinsamen Gegenstand schafft und diese Beziehung vom Kind zur Sache immer wieder neu herstellt. Insbesondere manifestiert sich dies im persönlichen musikalischen Ausdruck der Schüler und Schülerinnen, den die Lehrperson ganz besonders fokussiert und deutlich höheren Wert beimisst, als technischer Korrektheit im Instrumentalspiel der Kinder. Dies gelingt auch dadurch, dass die Lehrperson selbst eine positive und von Begeisterung geprägte Beziehung zur jeweiligen Sache hat, die sie

wie eine *erste Stimmgabel* (Rosa, 2016) an die Kinder heranträgt und somit die Begeisterung zur Sache an die Kinder weitergeben kann. Dadurch können auch diese eine positive Beziehung zur Sache aufbauen. Besonders wird dies deutlich an leiblichen Momenten wie der ersten Szene im ASF, wo die Lehrperson versucht den Kindern wirklich einen Zugang zum nachfolgenden Lied anzubieten, indem sie die Flugreise nach Afrika mit Bewegungen und Geräuschen inszeniert.

(3) Um die sachlichen Beziehungen auf den zwei dargestellten Ebenen zu entwickeln, sind für die Subjekte auch die zwischenmenschlich-sozialen Beziehungen im Kontext Schule entscheidend.

Wie in diesem Beitrag und durch den Forschungsprozess verdeutlicht werden konnte, können die sozialen und sachlichen Beziehungen nicht getrennt voneinander betrachtet werden, da sie in jeder unterrichtlichen Situation stets beide vorhanden sind und sich gegenseitig bedingen. Voraussetzung für gelingende, resonante Beziehungen zum Unterrichtsgegenstand ist eine positive Beziehungskultur der Schüler und Schülerinnen untereinander und zur Lehrperson. Im Unterricht gibt es immer wieder Momente, in denen der Fokus auf soziale Beziehungen im Vordergrund steht. In der Auseinandersetzung mit dem ASF wurde auch erkennbar, dass zwar in einzelnen Momenten des Unterrichts der Fokus stärker auf der sachlichen oder der sozialen Ebene liegt (wie beispielsweise in Momenten des sachlichen Feedbacks), die sozialen Beziehungsstrukturen bestimmen im gleichen Moment aber trotzdem den sachlichen Rahmen mit. Eine wertschätzende Interaktion bildet die Grundlage für eine inklusive Lernatmosphäre und fördert Offenheit sowie Klarheit in sozialen Beziehungen. Resonanzerfahrungen sind durch dynamische Interaktionen zwischen den Unterrichtsakteuren gekennzeichnet.

## 7.3 Fazit: Eine resonanzpädagogische Perspektive auf Inklusion

Eine Reflexion über die theoretischen Bezüge inklusiven Musikunterrichts und die Kategorien, die sich in der Auseinandersetzung mit dem Videomaterial herausgebildet haben, zeigt, dass im Mittelpunkt einer inklusiven Lernumgebung ein Beziehungsgeschehen auf sachlicher und sozialer Ebene steht. Die Kategorie sachlicher und sozialer Beziehungen kristallisiert sich als Schlüsselkategorie heraus, um die sich ein systematisches Geflecht miteinander verknüpfter Unterkategorien bildet. Die in einem weiteren Schritt theoretisch geleitete und vertiefte Auswertung der Kategorien und die Einbeziehung der Ergebnisse der QIA ermöglichte es, Zusammenhänge besser zu beschreiben und zu verstehen.

Die Soziologie der Weltbeziehung (Rosa, 2016) und die Inklusionsdebatten haben den gleichen Ausgangspunkt: beide Ansätze beschäftigen sich mit Selbst-Weltbeziehungen. Resonanz kann als ein Grundmechanismus aufgefasst werden, der Gesellschaften (Subjekte der Gesellschaft und Welt) zusammenhält und so Gesellschaftlichkeit, Gemeinsamkeit und Beziehung konstituiert und somit zentral für inklusive Prozesse ist. Die Resonanztheorie beschäftigt sich mit Beziehungsqualitäten und bzw. mit Weltbeziehungen. Wenn Weltbeziehungen gelingen, dann entsteht ein wechselseitiges „Antwortverhältnis“. Rosa unterscheidet drei unterschiedliche Reaktionen oder Erfahrungsweisen, wenn Subjekte mit Welt in Beziehung treten: Resonanz, Indifferenz und Repulsion. Dabei kann die Kategorie der Resonanz als Maßstab für gelingende Selbst-Weltbeziehungen herangezogen werden. Auf diese Untersuchung bezogen, bietet diese Perspektive einen Bezugsrahmen für die Untersuchung inklusiven Musikunterrichts. Im Umgang mit Musik können Schülerinnen und Schüler sowie Lehrpersonen ein lebendiges, interaktives Resonanzverhältnis auf sozialer sowie sachlicher Ebene etablieren. Die Kategorien der Indifferenz und der Repulsion eignen sich hingegen zur Betrachtung von Entfremdungsverhältnissen im Klassenraum, in denen Selbst-Weltbeziehungen nicht gelingen oder gestört werden. In diesem Beitrag wurde der Fokus auf die Beschreibung von Qualitäten gelingender inklusiv orientierter Praxis gelegt und die Modi der Indifferenz und Repulsion ausgeklammert. An dieser Stelle soll jedoch betont werden, dass sich Unterricht

## 7. Diskussion

immer in einem Spannungsfeld zwischen resonanten, indifferenten und repulsiven Beziehungen abspielt. Diese Dynamik und Dialektik zwischen Entfremdung und Resonanz charakterisiert Bildungs- und Lernprozesse (Beljan, 2017; Schrott, 2020<sup>16</sup>). Daher bietet eine weiterführende Auseinandersetzung mit diesen Aspekten weitere Untersuchungsmöglichkeiten. Misslingende Momente der Selbst- und Weltbeziehung können bildungstheoretisch nicht einfach als das Gegenteil von Resonanz, sondern müssen als deren Ermöglichungsvoraussetzung betrachtet werden. Um die analytische Kraft der Resonanztheorie in Unterrichtsinteraktionen vollständig zu erfassen, müssen die beiden komplementären Formen der Weltbeziehung (Indifferenz und Repulsion) in die Untersuchung einbezogen werden<sup>17</sup> (Schrott, 2020).

In Resonanzbeziehungen erreicht oder berührt man den oder das Andere, erfährt sich aber gleichzeitig auch als erreicht und berührt. Weltbeziehungen sind stets dynamisch; analog dazu konstituieren auch inklusive Beziehungen sich durch die prozesshaften Begegnungen von Subjekt und Welt. Der Mehrwert dieses Vergleichs zwischen Inklusion und Resonanz sollte mit diesem Beitrag anhand der Ausführung der gewonnenen Kriterien dargelegt werden. Sowohl die Resonanztheorie als auch die Inklusionstheorie stützen sich auf den Gedanken, dass gelingende Beziehungen sich in der prozesshaften Begegnung zwischen Subjekten und Welt konstituieren und in ihrer wechselseitigen Bezogenheit geformt und geprägt werden. Durch eine solche Betrachtungsweise wird Teilhabe gemäß einer inklusiv orientierten Didaktik ermöglicht. In Resonanz lösen sich die Grenzen zwischen Subjekten (und Weltausschnitten) auf und etablieren ein Antwortverhältnis. Dies geschieht auch bei gelingender Inklusion.

Der Fokus auf Beziehungen im Unterricht kann dazu beitragen, Grenzen zu öffnen, Verbundenheit zu schaffen und Gemeinschaften zu stärken.

---

16 Die Dissertation *Musik leben (lernen) – Musik (leben) lernen. Klassenmusizieren mit einem Streichinstrument im Lichte divergierender Bildungsansprüche* (Schrott, 2020) beschäftigt sich mit Qualitäten gelingenden Musikunterrichts im Spannungsfeld zwischen Resonanz und Entfremdung. Dabei wird der Begriff der „musikalischen Weltbeziehungsbildung“ als ein Ringen zwischen den Polen und divergierenden Ansprüchen an den Musikunterricht eingeführt.

17 Die Dissertation *Musik (leben) lernen* untersucht das Klassenmusizierprojekt „KiMu“ auch aus diesen komplementären Blickwinkeln. Resonant erscheinender Unterricht kann auch das Gegenteil indizieren, nämlich verhärtete Entfremdungsbeziehungen, in denen die eigene Stimme in Form von Widerspruch, Kritik, Irritation, Reibung und Konflikt nicht mehr gehört wird. Die Unterrichtsinteraktion kann in eine Echo-Beziehung münden, in der z.B. nicht mehr genügend Raum für die Stimme der Kinder bleibt (Schrott, 2020).

Auch das Individuum kann innerhalb der Gemeinschaft durch die Beziehungen auf sozialer und sachlicher Ebene, individuell gefördert und in seinen Bedürfnissen gestärkt werden. Im Sinne der Resonanzpädagogik ist die Wahrung und Stärkung der Individualität eines jeden Einzelnen genauso wichtiger Bestandteil wie die Gemeinschaft. Denn für eine Resonanzbeziehung, deren Wesenskern sich in der Wechselseitigkeit und der Antwort manifestiert, muss das Individuum einen eigenen Standpunkt vertreten, um Resonanz erzeugen zu können. Andernfalls würde dies zu sogenannten Echobeziehungen führen, in welchem die Beteiligten nicht mehr symmetrisch am Moment partizipieren, sondern im Echo nur das Eigene widerhallt, jedoch nicht das Antwortende, welches „eine eigene Stimme“ hat. Resonanz darf nicht mit Echo verwechselt werden: Dem Echo fehlt die eigene Stimme, es tritt gleichsam mechanistisch und ohne Varianz auf; im Echo widerhallt nur das Eigene, nicht das Antwortende (Rosa, 2016).

Die Frage nach Differenzen und Gemeinsamkeiten, der Trennung (und der Verbindung) zwischen Selbst und Anderen und Selbst und Welt zieht sich durch den ganzen Beitrag. In diesem Spannungsfeld von Individualisierung und Gemeinsamkeit können durch die in dieser Untersuchung ausgearbeiteten Qualitätsausprägungen inklusiv orientierten Unterrichts immer wieder Momente geschaffen werden, in denen resonante Weltbeziehungen, Beziehungen zwischen Schülern und Schülerinnen und Lehrperson und der Musik möglich sind. Ziel des Beitrages ist es daher, dieses Verhältnis zu thematisieren und aus einer soziologisch abgeleiteten Perspektive aufzugreifen und dennoch immer wieder die Verbindung zu bildungswissenschaftlichen Erkenntnissen zu suchen.

Zusammenfassend betrachtet ließen sich mit diesem Beitrag verschiedene Qualitäten des inklusiv orientierten Musikunterrichts anhand einer resonanzpädagogischen Betrachtungsweise aufzeigen und differenziert beschreiben. Aus dem damit einhergehenden Potential der Betrachtung von Unterricht als Beziehungs- und Begegnungsraum, in dem resonante Beziehungen Gemeinsamkeit konstituieren, kann die Musikpädagogik schöpfen.

## Literaturverzeichnis

- Ainscow, M., Booth, T. & Dyson, A. (2006). *Improving Schools, Developing Inclusion*. London.
- Bandura, A. (2006). Toward a Psychology of Human Agency. *Perspectives of Psychological Science*, 1(2), S. 164–180. <https://doi.org/10.1111/j.1745-6916.2006.00011.x>
- Bastian, H.G. (2000). *Musik(erziehung) und ihre Wirkung. Eine Langzeitstudie an Berliner Grundschulen*. Schott.
- Beljan, J. (2017). *Schule als Resonanzraum und Entfremdungszone. Eine neue Perspektive auf Bildung*. Beltz Juventa.
- Beljan, J. & Winkler, M. (2019). *Resonanzpädagogik auf dem Prüfstand. Über Hoffnungen und Zweifel an einem neuen Ansatz*. Beltz.
- Boban, I. & Hinz, A. (Hrsg.) (2003). *Index für Inklusion. Lernen und Teilhabe in der Schule der Vielfalt entwickeln*. Martin-Luther-Universität Halle-Wittenberg. <http://www.eenet.org.uk/resources/docs/Index%20German.pdf>
- Boger, M.-A. (2019). *Theorien der Inklusion – Die Theorie der trilemmatischen Inklusion zum Mitdenken*. Edition assemblage.
- Bohnsack, R. (2008). *Rekonstruktive Sozialforschung. Einführung in qualitative Methoden* (7., durchgesehene und aktualisierte Aufl.). Budrich.
- Bohnsack, R. (2009). *Qualitative Bild- und Videointerpretation. Die dokumentarische Methode*. Budrich.
- Bönsch, M. (2008). *Variable Lernwege. Ein Lehrbuch der Unterrichtsmethoden*. Academia.
- Bourdieu, P., Chamboredon, J.-C. & Passeron, J.-C. (1991). *The craft of sociology. Epistemological preliminaries*. Walter de Gruyter.
- Bossen, A. (2017). Sprache als Gegenstand der Musikpädagogischen Forschung und des musikdidaktischen Diskurses im Kontext einer Sprachbildung im Fach. In A. Bossen & B. Jank (Hrsg.), *Sprache im Musikunterricht. Ausgewählte Aspekte sprachbewussten Handelns im Kontext von Inklusion* (S. 21–53). Universitätsverlag Potsdam.
- Brandstätter, U. (1990). *Musik im Spiegel der Sprache. Theorie und Analyse des Sprechens über Musik*. Metzler.
- Brandstätter, U. (2004). *Bildende Kunst und Musik im Dialog. Ästhetische, zeichentheoretische und wahrnehmungspsychologische Überlegungen zu einem kunstspartenübergreifenden Konzept ästhetischer Bildung*. Wißner.

- Comploi, F. & Schrott, S. (2019). Begegnungen von Welt und Selbst – Begegnungen von Musikpädagogik und Soziologie. Soziologische Perspektiven auf die didaktische Interpretation von Musik. *Diskussion Musikpädagogik*, 81(1), 21–24.
- Dinkelaker, J. & Herrle, M. (2009). Erziehungswissenschaftliche *Video-graphie. Eine Einführung*. Verlag für Sozialwissenschaften. <https://doi.org/10.1007/978-3-531-91676-7>
- Ferdigg, R. A. (2010). Welche Rahmenbedingungen braucht ein inklusives Bildungssystem? Das Beispiel Italien/Südtirol. *Zeitschrift für Inklusion*, 4(2). <https://www.inklusion-online.net/index.php/inklusion-online/article/view/141/141>
- Feuser, G. (1989). Allgemeine integrative Pädagogik und entwicklungslogische Didaktik. *Behindertenpädagogik*, 28(1), 4–48.
- Feuser, G. (2013). Die „Kooperation am Gemeinsamen Gegenstand“ – ein Entwicklung induzierendes Lernen. In G. Feuser & J. Kutscher (Hrsg.), *Entwicklung und Lernen* (Behinderung, Bildung, Partizipation. Enzyklopädisches Handbuch der Behindertenpädagogik, Bd. 7, S. 282–293). Kohlhammer.
- Figdor, H. & Röbbke, P. (2008). *Das Musizieren und die Gefühle. Instrumentalpädagogik und Psychoanalyse im Dialog*. Schott.
- Flick, U. (2011). *Triangulation. Eine Einführung* (3., aktualisierte Aufl.). Verlag für Sozialwissenschaften. 10.1007/978-3-531-92864-7
- Flick, U. (2014) (ed.). *An Introduction to Qualitative Research* (5th edn). Sage.
- Gebauer, H. (2011). „Es sind Kamera-Themen.“ Potenziale und Herausforderungen videobasierter Lehr-Lernforschung in der Musikpädagogik. *Beiträge empirischer Musikpädagogik*, 2(2), 58 S. <https://www.b-em.info/index.php/ojs/article/view/57/147>
- Giesecke, H. (1999). *Die Pädagogische Beziehung. Pädagogische Professionalität und die Emanzipation des Kindes* (2. Aufl.). Juventa.
- Grosche, M. (2015). Was ist Inklusion? Ein Diskussions- und Positionsartikel zur Definition von Inklusion aus Sicht der empirischen Bildungsforschung. In P. Kuhl P. Stanat, B. Lütje-Klose, C. Gresch, H. A. Pant & M. Prenzel (Hrsg.), *Inklusion von Schülerinnen und Schülern mit sonderpädagogischem Förderbedarf in Schulleistungserhebungen* (S. 17–39). Verlag für Sozialwissenschaften.
- Gruschka, A. (2014). *Lehren*. Kohlhammer.

- Harnoncourt, N. (2010). *Musik als Klangrede. Wege zu einem neuen Musikverständnis. Essays und Vorträge* (Ungekürzte Ausg., 6. Aufl.). Bärenreiter.
- Hattie, J. (2002). What are the attributes of excellent teachers? In *Teachers make a difference: What is the research evidence?* (pp. 3–26).
- New Zealand Council for Educational Research. [https://www.researchgate.net/publication/252090858\\_Teachers\\_Make\\_a\\_Difference\\_What\\_is\\_the\\_research\\_evidence](https://www.researchgate.net/publication/252090858_Teachers_Make_a_Difference_What_is_the_research_evidence)
- Hattie, J. (2009). *Visible Learning. A Synthesis of Over 800 Meta-Analysis Relating to Achievement*. Routledge.
- Hattie, J. & Timperley, H. (2007). The power of feedback. *Review of Educational Research*, 77(1), 81–112.
- Helmke, A. (2009). *Unterrichtsqualität und Lehrerprofessionalität. Diagnose, Evaluation und Verbesserung des Unterrichts*. Klett/Kallmeyer.
- Helsper, W. & Klieme, E. (2013). Quantitative und qualitative Unterrichtsforschung – eine Sondierung. Einführung in den Thementeil. *Zeitschrift für Pädagogik*, 59(3), 283–291. 10.3262/ZP1303283
- Hesselmann, D. (2015). In *Metaphern über Musik sprechen. Grundlagen zur Differenzierung metaphorischer Sprache im Musikunterricht*. Dohr.
- Honneth, A. (1990). Integrität und Mißachtung. Grundmotive einer Moral der Anerkennung. *Merkur - Deutsche Zeitschrift für europäisches Denken*, 44(12), 1043–1054.
- Honneth, A. (1994). *Kampf um Anerkennung. Zur moralischen Grammatik sozialer Konflikte*. Suhrkamp.
- Honneth, A. (2005). *Verdinglichung. Eine anerkennungstheoretische Studie*. Suhrkamp.
- Hugener, I., Rakoczy, K., Pauli, C. & Reusser, K. (2006). Videobasierte Unterrichtsforschung. Integration verschiedener Methoden der Videoanalyse für eine differenzierte Sicht auf Lehr-Lernprozesse. In S. Rahm, I. Mammes & M. Schratz (Hrsg.), *Schulpädagogische Forschung* (Unterrichtsforschung, Perspektiven innovativer Ansätze, Bd. 1, S. 41–53). Studien Verlag.
- Karlegger, I. & Meraner, R. (2013). Inklusive Bildung in der Autonomen Provinz Bozen Südtirol. In A. Jantowski (Hrsg.), *Thillm.2013 – Gemeinsam leben, miteinander lernen* (S. 70–85). Thüringer Institut für Lehrerfortbildung, Lehrplanentwicklung und Medien.

- Krause-Benz, M. (2008). *Bedeutung und Bedeutsamkeit. Interpretation von Musik in musikpädagogischer Dimensionierung*. Olms.
- Lamnek, S. (2010). *Qualitative Sozialforschung. Lehrbuch* (5., überarbeitete Aufl.). Beltz.
- Liegle, L. (2017). *Beziehungspädagogik. Erziehung, Lehren und Lernen als Beziehungspraxis*. Kohlhammer.
- Lipowsky, F. (2015). Unterricht. In: E. Wild & J. Möller (Hrsg.), *Pädagogische Psychologie* (2., vollständig überarbeitete und aktualisierte Aufl., S. 69–105). Springer.
- Lohmann, G. (2013). *Mit Schülern klarkommen. Professioneller Umgang mit Unterrichtsstörungen und Disziplin Konflikten* (10. Auflage). Cornelsen.
- Lotz, M., Gabriel, K. & Lipowsky, F. (2013). Niedrig und hoch inferente Verfahren der Unterrichtsbeobachtung. Analysen zu deren gegenseitiger Validierung. *Zeitschrift für Pädagogik*, 59(3), 357–380. 10.3262/ZP1303357
- Meyer, H. (2004). *Was ist guter Unterricht?* Cornelsen.
- Mayring, P. (2000). Qualitative Inhaltsanalyse. *Forum Qualitative Sozialforschung*, 1(2). <http://dx.doi.org/10.17169/fqs-1.2.1089>
- Mayring, P. (2010). *Qualitative Inhaltsanalyse. Grundlagen und Techniken* (11. Aufl.). Beltz.
- Mayring, P., Gläser-Zikuda, M. & Ziegelbauer, S. (2005). Auswertung von Videoaufnahmen mit Hilfe der Qualitativen Inhaltsanalyse. Ein Beispiel aus der Unterrichtsforschung. *Medienpädagogik*, 9, 1–17. <https://doi.org/10.21240/mpaed/09/2005.04.01.X>
- Miller, R. (2011). *Beziehungsdidaktik* (5., vollständig überarbeitete Aufl.). Beltz.
- Mohn, B. E. & Amann, K. (1998). Forschung mit der Kamera. *Visuelle Anthropologie*, 6, 4–20.
- Mohn, B. E. (2007). Kamera-Ethnografie. Vom Blickentwurf zur Denkbewegung. In G. Brandstetter & G. Klein (Hrsg.), *Methoden der Tanzwissenschaft. Modellanalysen zu Pina Bauschs "Le Sacre du Printemps"* (S. 173–193). Transcript.
- Mohn, B. E. (2011). Methodologie des forschenden Blicks. Die vier Spielarten des Dokumentierens beim ethnographischen Forschen. In P. Cloos & M. Schulz (Hrsg.), *Kindliches Tun beobachten und dokumentieren. Perspektiven auf die Bildungsbegleitung in Kindertageseinrichtungen* (S. 79–98). Juventa.
- Moritz, C. (2011). *Die Feldpartitur. Multikodale Transkription von Videodaten in der*

- Qualitativen Sozialforschung*. Verlag für Sozialwissenschaften. 10.1007/978-3-531-93181-4
- Niegot, A., Rora, C. & Welte, A. (Hrsg.). (2020). *Gelingendes Leben und Musik*. Shaker Verlag.
- Oberschmidt, J. (2011). *Mit Metaphern Wissen schaffen. Erkenntnispotentiale metaphorischen Sprachgebrauchs im Umgang mit Musik*. Wißner.
- Pajares, F. (2002). *Overview of social cognitive theory and of self-efficacy*. <https://www.uky.edu/~eushe2/Pajares/eff.html>
- Pauli, C., & Reusser, K. (2006). Von international vergleichenden Video Surveys zur videobasierten Unterrichtsforschung und -entwicklung. *Zeitschrift für Pädagogik*, 52(6), 774-797.
- Pilarek, P. (2007). *Dimensionen der Anerkennung. Rekonstruktion und Kritik der Sozialphilosophie Axel Honneths* [Magisterarbeit, Universität Freiburg im Breisgau]. FreiDokplus. urn:nbn:de:bsz:25-opus-75522
- Prenzel, A. (2006). *Pädagogik der Vielfalt. Verschiedenheit und Gleichberechtigung in Interkultureller, Feministischer und Integrativer Pädagogik* (3. Aufl.). Verlag für Sozialwissenschaften.
- Prenzel, A. (2013). *Pädagogische Beziehungen zwischen Anerkennung, Verletzung und Ambivalenz*. Opladen, Berlin, Toronto: Barbara Budrich.
- Raab, J. (2008). *Visuelle Wissenssoziologie. Theoretische Konzeptionen und materiale Analysen*. Universitätsverlag Konstanz.
- Rakoczy, K. & Pauli, C. (2006). Hoch inferentes Rating. Beurteilung der Qualität unterrichtlicher Prozesse. In E. Klieme, C. Pauli & K. Reusser (Hrsg.), *Dokumentation der Erhebungs- und Auswertungsinstrumente zur schweizerisch-deutschen Videostudie „Unterrichtsqualität, Lernverhalten und mathematisches Verständnis“ (Videoanalysen, Teil 3, S. 206–233)*. Gesellschaft zur Förderung Pädagogischer Forschung und Deutsches Institut für Internationale Pädagogische Forschung. [https://www.pedocs.de/volltexte/2010/3130/pdf/MatBild\\_Bd15\\_D\\_A.pdf](https://www.pedocs.de/volltexte/2010/3130/pdf/MatBild_Bd15_D_A.pdf)
- Ramsenthaler, C. (2013). Was ist „Qualitative Inhaltsanalyse?“ In M. Schnell, C. Schulz, H. Kolbe & C. Dunger (Hrsg.), *Der Patient am Lebensende. Eine Qualitative Inhaltsanalyse* (S. 23–42). Springer VS. <https://doi.org/10.1007/978-3-531-19660-2>
- Reich, K. (Hrsg.) (2008). *Methodenpool*. Universität Köln. <http://methodenpool.uni-koeln.de/download.html>

- Reichert, J. & Englert, C. J. (2011). *Einführung in die qualitative Videoanalyse. Eine hermeneutisch-wissenssoziologische Fallanalyse*. Verlag für Sozialwissenschaften.
- Richter, C. (Hrsg.). (2018). *Diskussion Musikpädagogik, 81*. Junker-Verlag.
- Rißland, B. (2002). *Humor und seine Bedeutung für den Lehrerberuf*. Klinkhardt.
- Rißland, B. & Gruntz-Stoll, J. (2009). *Das lachende Klassenzimmer. Werkstattbuch Humor*. Schneider Verlag Hohengehren.
- Röbke, P. (2000). *Vom Handwerk zur Kunst. Didaktische Grundlagen des Instrumentalunterrichts*. Schott.
- Rosa, H. (2012). *Weltbeziehungen im Zeitalter der Beschleunigung. Umriss einer neuen Gesellschaftskritik*. Suhrkamp.
- Rosa, H. (2016). *Resonanz. Eine Soziologie der Weltbeziehungen*. Suhrkamp.
- Rosa, H. & Endres, W. (2016). *Resonanzpädagogik. Wenn es im Klassenzimmer knistert*. Beltz.
- Rosa, H. (2018). *Unverfügbarkeit*. Residenz Verlag.
- Rumpf, H. (2010). *Was hätte Einstein gedacht, wenn er nicht Geige gespielt hätte?* Beltz.
- Scheidt, K. (2017). *Inklusion. Im Spannungsfeld von Individualisierung und Gemeinsamkeit*. Schneider Verlag Hohengehren.
- Schrott, S. (2020). *Musik (leben) lernen – Musik leben (lernen). Klassenmusizieren mit einem Streichinstrument im Lichte divergierender Bildungsansprüche*. Bozen: bia. Verfügbar unter: <http://hdl.handle.net/10863/14262>
- Schrott, S. & Peters, N.-E. (2019). Kommt zur Sache! Eine resonanzpädagogische Perspektive auf Selbst-Weltbeziehungen inklusiv-intendierten Musikunterrichts. *Diskussion Musikpädagogik, 81*, 28–33.
- Schwarzer, R. & Jerusalem, M. (2002). Das Konzept der Selbstwirksamkeit. *Zeitschrift für Pädagogik, (Beiheft 44)*, 28–53.
- Seidl, T. & Thiel, F. (2017). Standards und Trends der videobasierten Lehr-Lernforschung. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft, (Sonderheft 32)*, 1–21.
- Stachelscheid, K. (2018). Lernen und Lehren mit Humor. In K. Groß & A. Schumacher (Hrsg.), *Einblicke in die chemiedidaktische Forschung zu den Schwerpunkten individuelle Förderung und naturwissenschaftliches Arbeiten (S. 111–126)*. Universitäts- und Stadtbibliothek Köln. <https://kups.ub.uni-koeln.de/8268/>

- Städeli, C., Obrist, W. & Grassi, A. (2013). *Klassenführung. Unterrichten mit Freude, Struktur und Gelassenheit* (3., überarbeitete Aufl.). Bern: hep Verlag.
- Steinke, I. (2000). Gütekriterien qualitativer Forschung. In U. Flick, E. von Kardorff & I. Steinke (Hrsg.), *Qualitative Forschung. Ein Handbuch* (S. 319–331). Rowohlt Taschenbuch.
- Tellisch, C. (2017a). Maßstäbe eines humanen Musikunterrichts als Grundlage einer inklusiven Musikpädagogik. In B. Jank & A. Bossen (Hrsg.), *Musikarbeit im Kontext von Inklusion und Integration. Wissenschaftliche Edition* (S. 157–180). Universitätsverlag Potsdam.
- Tellisch, C. (2017b). Sprachliches Handeln von Musiklehrenden im Spannungsfeld von Anerkennung und Verletzung von Schülerinnen und Schülern. In A. Bosse, & B. Jank (Hrsg.), *Sprache im Musikunterricht. Ausgewählte Aspekte sprachbewussten Handelns im Kontext Inklusion* (S. 91–125). Universitätsverlag Potsdam.
- Timpner, C. & Eckert, R. (2016). *Körpersprache in der schulischen Kommunikation*. Auer.
- Tischler, B. (2016). Inklusion und ihre möglichen Folgen für den Musikunterricht. Ein Beitrag zur musikpädagogischen Inklusionsdiskussion. *Diskussion Musikpädagogik*, 70(2), 10–19.
- Vogel, C. (2016). Inklusion und Partizipation. Ansprüche an eine zeitgemäße Musikpädagogik. *Diskussion Musikpädagogik*, 70(2), 4–9.
- Vogt, J. (2012). Einleitung. Vom Umgang der Musikpädagogik mit Heterogenität. In J. Vogt, F. Heß & C. Rolle (Hrsg.), *Musikpädagogik und Heterogenität. Sitzungsbericht 2011 der Wissenschaftlichen Sozietät Musikpädagogik* (S. 6–19). LIT.
- Wallbaum, C. (2014) (Hrsg.). *Perspektiven der Musikdidaktik. Drei Schulstunden im Licht der Theorien* (2. Aufl.). Olms.
- Wallbaum, C. (Hrsg.) (2018). *Comparing International Music Lessons on Video*. Olms.
- Ziemen, K. (2012). *Inklusion*. [http://www.inklusion-lexikon.de/Inklusion\\_Ziemen.php](http://www.inklusion-lexikon.de/Inklusion_Ziemen.php)
- Ziemen, K. (2018). *Didaktik und Inklusion*. Vandenhoeck & Ruprecht.

## Autorinnen

### **Sarah Schrott**

Studium der Bildungswissenschaften für den Primarbereich, Promotion an der Freien Universität Bozen. Interdisziplinäres Forschungsinteresse an den Schnittstellen von (Musik-)Pädagogik, qualitativer empirischer Bildungsforschung und Soziologie, besonders im Bereich Diversität und Inklusion aufgrund mehrjähriger Arbeitserfahrung als Lehrperson für Integration. Gemeinsame Forschungsprojekte und Kooperationen mit der Musikhochschule Leipzig, sowie Lehrauftrag am Institut für Musikpädagogik (Musikhochschule Leipzig).

### **Nora-Elisabeth Leinen-Peters**

Studium der Schulmusik und Sonderpädagogik in Leipzig. Wissenschaftliche Mitarbeiterin und Doktorandin am Institut für Musikpädagogik der Hochschule für Musik und Theater Leipzig. Lehrauftrag am Institut für Förderpädagogik der Universität Leipzig. Forschungsschwerpunkte und Dissertationsprojekt zum Thema Resonanz und Teilhabe im Musikunterricht im Kontext Inklusion sowie die Schnittstelle zwischen Elementarer Musikpädagogik (EMP) und Schulmusik.