

SCHLUSSBERICHT

Kulturelle Bildung und Inklusion (KuBI)

Vergleichende Untersuchung der Möglichkeiten und Bedingungen kultureller Teilhabe von Menschen mit Beeinträchtigungen in künstlerischen und schulischen Settings.

Projektleitung:

Prof. Dr. Cornelia Dietrich, Humboldt-Universität zu Berlin
(ehemals Leuphana Universität Lüneburg)
Prof. Dr. Markus Dederich, Universität zu Köln

Wissenschaftliche Mitarbeiterinnen:

Isabel Wullschleger, Humboldt-Universität zu Berlin
(ehemals Leuphana Universität Lüneburg)
Hannah Nitschmann, Universität zu Köln

Wissenschaftliche Hilfskräfte:

Nele Albers, Laura Court, Carolin Gravel und Rouven Seebo

Förderrichtlinie BMBF:

Richtlinie zur Förderung von Forschungsvorhaben zur kulturellen Bildung

Zuständiger Projektträger:

Deutsches Zentrum für Luft- und Raumfahrt e.V. (DLR)
Kulturelle Bildung
Heinrich-Konen-Str. 1
53227 Bonn

Ort und Datum der Veröffentlichung des Schlussberichts:

Lüneburg, Februar 2020

Februar 2020 **Schlussbericht**

Nach Nr. 8.2 NKBF 98

<p>Zuwendungsempfänger: Leuphana Universität Lüneburg: Herr Jens Briel, jens.briel@leuphana.de +49.4131.677-1496</p> <p>Universität zu Köln: Frau Martina Krüger, m.krueger@verw.uni-koeln.de +49(0)221/470 - 2071</p>	<p>Förderkennzeichen: 10JK1616A/B</p>		
<p>Projektleitung: Prof. Dr. Cornelia Dietrich (seit 04/2019 an HU Berlin) Institut für Erziehungswissenschaften Humboldt Universität zu Berlin Geschwister-Scholl-Straße 7 10117 Berlin dietricc@hu-berlin.de +49.30.2093-66864</p>	<p>Prof. Dr. Markus Dederich Department Heilpädagogik und Rehabilitation Humanwissenschaftliche Fakultät Universität zu Köln Frangenheimstraße 4 50931 Köln markus.dederich@uni-koeln.de +49.221.470-1965</p>		
<p>Vorhabensbezeichnung: Kulturelle Bildung und Inklusion (KuBIn) Vergleichende Untersuchung der Möglichkeiten und Bedingungen kultureller Teilhabe von Menschen mit Beeinträchtigungen in künstlerischen und schulischen Settings.</p>			
<p>Förderzeitraum:</p> <table border="1" style="width: 100%;"> <tr> <td data-bbox="188 1279 767 1357"> <p>Laufzeit des Vorhabens: 03/2017 – 12/2019</p> </td> <td data-bbox="767 1279 1394 1357"> <p>Berichtszeitraum: 03/2017 – 12/2019</p> </td> </tr> </table>		<p>Laufzeit des Vorhabens: 03/2017 – 12/2019</p>	<p>Berichtszeitraum: 03/2017 – 12/2019</p>
<p>Laufzeit des Vorhabens: 03/2017 – 12/2019</p>	<p>Berichtszeitraum: 03/2017 – 12/2019</p>		
<p>Ziel des Verbundprojektes: Das Projekt <i>Kulturelle Bildung und Inklusion (KuBIn)</i> untersucht Möglichkeiten und Bedingungen kultureller Teilhabe an inklusiven Schulen. Orientiert an neueren theoretischen Modellen der Interaktionsästhetik untersuchen wir das inklusive Geschehen in erster Linie als Interaktion und fokussieren dabei auf deren nichtsprachliche Dimensionen. Erkenntnisleitend ist die Frage, ob und wie die gemeinsame Beschäftigung mit Musik einen Beitrag zum Abbau von Berührungängsten und Differenzen sowie stereotypisierenden Wahrnehmungsmustern zwischen Kindern mit und ohne Beeinträchtigungen leistet. Aufgeteilt in zwei Teilprojekte werden je spezifische Phänomene fokussiert: Im TP Köln steht der Grundschulunterricht unter besonderer Berücksichtigung der nichtsprachlichen, vor allem durch Gestik, Mimik und Bewegung vollzogenen Interaktionen zwischen Kindern mit und ohne Beeinträchtigungen im Mittelpunkt. Das TP Lüneburg konzentriert sich auf schulischen Musikunterricht mit Fokus auf die möglicherweise inklusiven Dimensionen einer ästhetischen Praxis. Im Vergleich beider Teilprojekte werden die Bedingungen und Potentiale, aber auch die Grenzen des Miteinanders beim gemeinsamen (musikalischen) Geschehen für inklusive Teilhabeprozesse herausgearbeitet.</p>			

Inhalt

I.	Teil – Kurzdarstellung	1
1.	Aufgabenstellung	1
2.	Voraussetzungen, unter denen das Vorhaben durchgeführt wurde	3
3.	Planung und Ablauf des Vorhabens	5
3.1	Teilprojekt Lüneburg	6
3.2	Teilprojekt Köln	8
4.	Wissenschaftlicher Stand, an den angeknüpft wurde (Forschungsstand vor Projektbeginn)..	11
4.1	Kulturelle Bildung im Kontext von Behinderung	11
4.2	Aisthesis und Inklusion: Wahrnehmung und Vorurteile.....	12
5.	Zusammenarbeit mit anderen Stellen.....	13
II.	Teil – Eingehende Darstellung.....	15
1.	Verwendung der Zuwendung und erzielte Ergebnisse.....	15
1.1	Allgemeine Befunde zur Teilhabe und zur Konstruktion von Differenz	15
1.2	Spannungsfelder der sozialen Organisation und Aushandlung von Teil-Teilhaben	20
1.3	Rahmenmodifikationen: Chance und Risiko.....	26
1.4	Involviertheit und Etablierung eines Zwischenraumes	28
1.5	Entstehung musikalischen Sinns.....	31
1.6	Zusammenfassung.....	33
2.	Wichtigste Positionen des zahlenmäßigen Nachweises.....	34
3.	Notwendigkeit und Angemessenheit der geleisteten Arbeit	36
4.	Verwertbarkeit der Ergebnisse.....	36
	Zwei Ebenen des Ästhetischen.....	36
5.	Fortschritte auf dem Gebiet des Vorhabens bei anderen Stellen	39
6.	Erfolgte und geplante Veröffentlichung der Ergebnisse	39
6.1	Vorträge	39
6.2	Publikationen	40
	Anhang	41
	Literatur.....	42

I. Teil – Kurzdarstellung

1. Aufgabenstellung

Das Projekt soll systematisches Grundlagenwissen zur ästhetischen Dimension inklusiver Prozesse und deren mögliche Beeinflussung durch ästhetisch-kulturelle Arbeitsformen generieren. Damit beziehen wir uns insbesondere auf den Punkt 4 der Förderrichtlinie: Wirkung kultureller Bildung auf künstlerisch-kreative Kompetenzen und Transfereffekte in andere Lebens- und Lernbereiche.

In unserem Forschungsprojekt untersuchen wir die Möglichkeiten, Bedingungen und Grenzen kultureller Teilhabe von Kindern mit Beeinträchtigungen in einem spezifischen Bereich der ästhetischen Bildung, des Musikunterrichts. Uns interessiert zunächst die Frage, ob und auf welche Weise(n) in inklusiv gestalteten musikalischen Bildungsprozessen ein Beitrag zum Abbau von Berührungängsten und stereotypisierenden Wahrnehmungsmustern zwischen Kindern mit und ohne Beeinträchtigungen entstehen kann. Vermutungen, mit Hilfe kultureller Bildung könnten inklusive Bildungsprozesse effektiv und ohne Diskriminierungserfahrungen realisiert werden sind zwar plausibel, aber keineswegs differenziert erforscht und empirisch belegt. So ist (1.) sehr wenig darüber bekannt, *wie* sich das gemeinsame ästhetische Arbeiten in Gruppen auf die gegenseitige Wahrnehmung und Beurteilung auswirkt und wie genau Wahrnehmungsgewohnheiten mit ästhetischen Mitteln thematisch werden und verändert werden können. Noch basaler gesehen ist (2.) auch wenig über die Fremderfahrung in inklusiven pädagogischen Settings bekannt, also etwa darüber, aufgrund welcher Wahrnehmungsgewohnheiten sich Resonanzen von Vertrautheit und Fremdheit oder von Sympathie und Aversion einstellen, wie diese leiblich artikuliert werden wie sie die Teilhabemöglichkeiten der Beteiligten beeinflussen.

Im Laufe des Projektes haben wir den stärker evaluativen Bereich unserer Ausgangsfrage (‘Verändert sich etwas durch Musikunterricht?’) jedoch fallen lassen müssen, da wir aufgrund fehlender Kontinuität der besuchten Gruppen keine längeren Verläufe haben untersuchen können. Infolge dessen konzentrierte sich das Forschungsvorhaben dann darauf,

Interaktionsprozesse im inklusiven Unterricht zu analysieren und zwar in einer vergleichenden Perspektive von ästhetisch-musikalischem und nicht-ästhetisch ausgerichtetem Unterricht.

Warum erscheint uns diese Frage- und Zielstellung bedeutsam? Seit dem Beitritt der BRD zur UN-Behindertenrechtskonvention ist die Inklusion bzw. gleichberechtigte Teilhabe von Menschen mit Behinderungen am gesellschaftlichen Leben zu einem wichtigen Thema der Erziehungswissenschaft geworden. Die Realisierung möglichst weitgehender und umfassender Teilhabe setzt jedoch (1.) den Abbau ‚äußerer‘, etwa physischer, struktureller und institutioneller Zugangsbarrieren voraus, ebenso aber (2.) auch den Abbau ‚innerer‘ Barrieren, die durch Vorurteile, stereotypisierende Wahrnehmung, Berührungängste usw. bedingt sind. In Bezug auf das kulturelle Leben, das im Rahmen unseres Projekts von besonderer Bedeutung ist, erfordert die Realisierung von Teilhabe (3.) auch, dass sich künstlerische Formen entwickeln können, in denen Menschen mit und ohne Behinderungen gemeinsam ihre kreativen Potentiale entfalten können.

Nun gibt es Indizien dafür, dass stereotypisierende Wahrnehmung, Berührungängste usw. u.a. auf Formen von Körperlichkeit zurückgeführt werden können, die negativ bewertet werden und unangenehme Empfindungen auslösen. Dementsprechend werden sicht- bzw. wahrnehmbare Beeinträchtigungen häufig als bedauernswert oder verunsichernd, unter Umständen aber auch als abstoßend, hässlich oder bedrohlich empfunden. Wir gehen davon aus, dass sich solche häufig unbewusst bleibenden, ästhetisch fundierten Wahrnehmungen und an sie anschließende Urteile und Einstellungen auf verschiedene Weisen im Verhalten artikulieren und beispielsweise bei Gruppenbildungsprozessen eine wichtige Rolle spielen.

Der Transferhoffnung durch künstlerisch-ästhetische Arbeit auf der einen Seite steht also die ästhetisch und ästhetisch begründete Skepsis gegenüber. Vor diesem Hintergrund bearbeitet das Projekt eine doppelte Fragestellung: Einerseits untersucht es mit besonderem Fokus auf Menschen mit wahrnehmbaren körperlichen, kognitiven, sprachlichen und sozial-emotionalen Beeinträchtigungen Prozesse der Interaktion auf sowohl sprachlich adressierender als auch auf basal leiblicher Ebene und fragt, ob und wie diese Prozesse Teilhabe ermöglichen oder auch erschweren (Schwerpunkt im TP Köln). Andererseits geht es

der Frage nach, wie die Interaktionsprozesse im musikbezogenen Unterricht zu beschreiben sind und ob sich hier spezifisch ästhetische Teilhabeweisen erkennen lassen. (Schwerpunkt im TP Lüneburg).

Aus dieser allgemeinen Fragestellung ergaben sich dann im Forschungsprozess detailliertere Forschungsfragen und Aufmerksamkeiten. Wir haben versucht, die konkret beobachteten Interaktionen und den jeweils gegebenen pädagogischen *Rahmen* mit seinen mehr oder weniger subtilen Mechanismen der Macht und der Orientierung an bestimmten Teilhabeordnungen möglichst detailliert zu erfassen. Dafür wurden neben sprachlichen und leiblich-gestischen auch räumliche und materiale Aspekte in Hinblick auf ihre Bedeutung für die Interaktionen in die Analysen mit einbezogen.

Es kristallisierten sich folgende Fragen heraus, die für beide Teilprojekte leitend waren:

- Wie werden einzelne Kinder (verbal und nonverbal) durch Mitschüler*innen sowie das pädagogische Personal angesprochen und adressiert?
- Welche Prozesse der Herstellung, Verflüssigung, Infragestellung, Umorganisation von Gleichheit und Differenz sind beobachtbar?
- Wer ist auf welche Weise am Geschehen beteiligt?
- Welche ordnungsbildenden Strukturen, Muster und Regeln rahmen diese Prozesse?

Im Unterschied zum Teilprojekt Köln wurde im Teilprojekt Lüneburg zusätzlich der Unterrichtsgegenstand (Musik) systematisch einbezogen, was die Vergleichbarkeit der Analysen zum einen erschwerte, zum anderen aber auch die Entwicklung einer je eigenen Differenzierung der gemeinsamen Fragestellung ermöglichte.

2. Voraussetzungen, unter denen das Vorhaben durchgeführt wurde

Das Verbundprojekt wurde durch die Leuphana Universität Lüneburg und die Universität zu Köln in zwei kooperativen Teilprojekten bearbeitet. Für die Durchführung der umfangreichen

Forschungsarbeiten wurden an den Hochschulen jeweils eine Teilzeitstelle als Wissenschaftliche Mitarbeiter*in (65 %) und jeweils zwei Stellen für Wissenschaftliche Hilfskräfte (10 Wochenstd.) geschaffen, welche zu 100% durch das BMBF finanziert wurden. Folgende Zeiträume der verdichteten Arbeit wurden bewilligt:

Wullschleger	Nitschmann¹	Court²	Gravel	Albers³	Seebo⁴
10.09.18 – 31.12.18 auf 75%	01.10.18 – 31.01.19 auf 80%	01.01.18 – 31.03.18 auf 19 Std.	01.01.18 – 31.03.18 auf 19 Std.	01.08.2018 – 30.09.2018 auf 20 Std.	01.08.2018 – 30.09.2018 auf 20 Std.
01.02.19 – 28.02.19 auf 95% und 01.03.19 – 30.11.19 auf 80%	01.04.19 – 31.12.19 ⁵ auf 80 %	01.08.19 – 30.09.2019 auf 19 Std.	01.05.19 – 31.12.19 auf 19 Std., ab 01.09.19 als WHK mit Master- Abschluss		

Im TP Lüneburg wurde für die Unterstützung der Interview-Transkriptionen zusätzlich eine Wissenschaftliche Hilfskraft (Frederike van der Lancken) während zwei Monaten (Februar-März 2019) für insgesamt 80 Stunden eingestellt.

Die für die Durchführung der Forschungsarbeiten notwendige technische Ausstattung, u.a. Videokameras und Zubehör sowie Software (MAXQDA, Adobe Premiere, F4), wurden ebenfalls über die bewilligten Projektmittel finanziert. Dies gilt auch für die Dienstreisen, die innerhalb des Verbundprojekts angesetzt waren (vgl. hierzu II. Kapitel 2).

¹ Mutterschutz: 13.12.17 – 27.03.18, hierfür Aufstockung der Hilfskräfte auf 19 Std. sowie Beschäftigung einer zusätzlichen Hilfskraft (Frau Sindermann) im Zeitraum 01.01.18 – 31.03.18 mit 19 Std.

² Frau Court hat das Projekt zum 01.10.2019 verlassen.

³ Zwei weitere Aufstockungen wurden gemacht (11.2018-06.2019 und 09.2019-11.2019), die über die Projektpauschale abgerechnet wurden.

⁴ Zwei weitere Aufstockungen wurden gemacht (11.2018-03.2019 und 10.2019-11.2019), die über die Projektpauschale abgerechnet wurden.

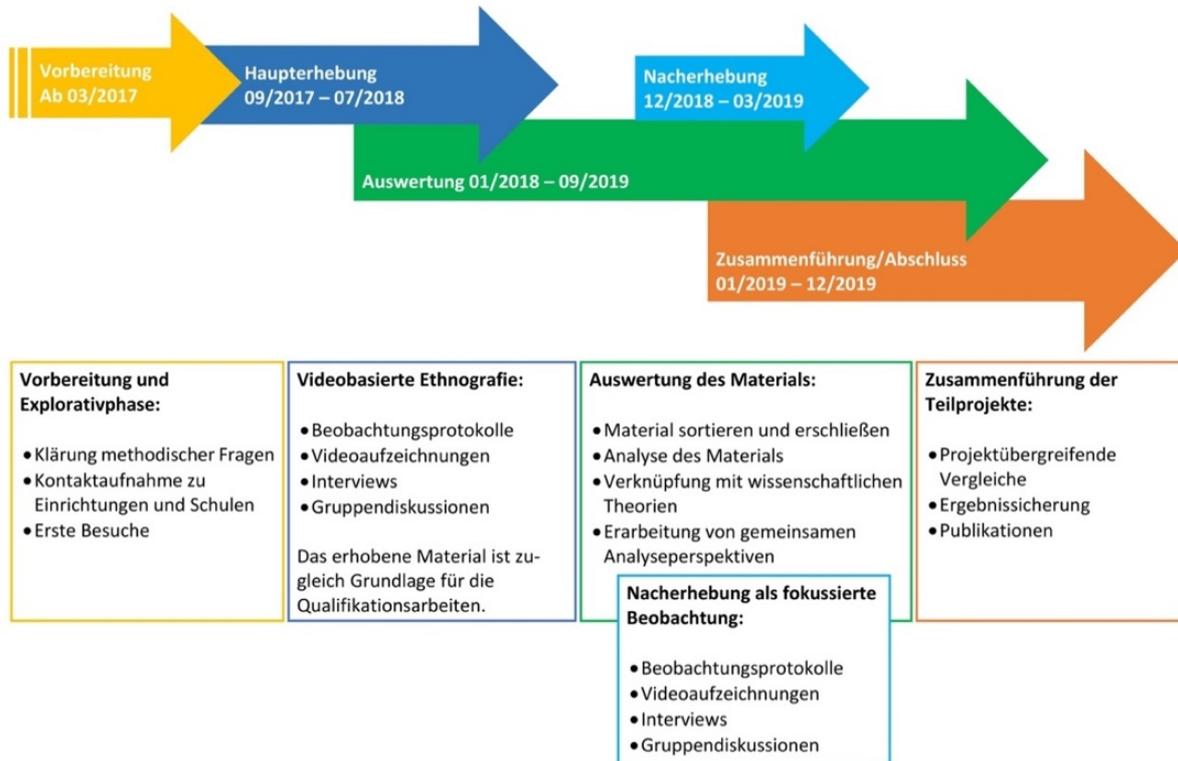
⁵ Projektverlängerung für TP Köln bis 31.12.2019

3. Planung und Ablauf des Vorhabens

Die nachfolgende tabellarische Darstellung führt die aus der Vorhabensbeschreibung punktuell angepassten Arbeitspakete auf. In den Unterkapiteln werden sie anschließend detailliert erläutert.

	TP Köln	TP Lüneburg
Gemeinsame Fragestellung	Können Angebote musikalisch-ästhetischer Bildung einen spezifischen Beitrag leisten zu einer Transformation der Begegnungen und Kommunikation von Kindern mit und ohne Beeinträchtigungen in inklusiven Schulsettings?	
Gegenstand	Alltagskommunikation im Unterricht einer inklusiven Grundschule in Lerngruppen mit Kindern mit deutlich wahrnehmbaren körperlichen und kognitiven Beeinträchtigungen	Inklusive musikpädagogische Settings in Gruppen mit Kindern mit deutlich wahrnehmbaren körperlichen und kognitiven Beeinträchtigungen mit einem Schwerpunkt auf die Kommunikation mit und durch das Medium Musik.
Spezifische Fragestellungen	Wie lässt sich das Antwortgeschehen zwischen Menschen mit und ohne Behinderung in einer angemessenen Weise als ein ästhetisch präfiguriertes Geschehen beschreiben? Lassen sich in der Beschreibung beider Perspektiven Wahrnehmungsmuster, emotionale Resonanzen rekonstruieren? Welche Rolle spielen die Adressierungen und Readressierungen der Erwachsenen und Kinder?	Welche spezifischen musikalisch-ästhetischen Interaktions- und Kommunikationsformen lassen sich zwischen Kindern mit und ohne Beeinträchtigungen beobachten und beschreiben? Wie entsteht diese Gruppe in ihrem Zusammenspiel von unterschiedlichen Ausdrucksweisen (Sprache, Körper, ästhet. Medien)?
Methoden	Fokussierte Ethnografie: teilnehmende Beobachtung, z.T. videogestützt mehrere Monate; Interviews, Gruppendiskussionen; z.T. gemeinsame Auswertungsworkshops der Teilprojekte; Methodenworkshop und ein Expert*innenworkshop	
Analyse-einheiten/ Material	<ul style="list-style-type: none"> Sequenzen aus Beobachtungsprotokollen und Videos (verbalsprachliche, körpersprachliche Interaktionssequenzen) nach Kodierung ausgewählte Sequenzen aus Interviews und Gruppendiskussionen 	<ul style="list-style-type: none"> Sequenzen aus Beobachtungsprotokollen und Videos (musikalische, verbalsprachliche, körpersprachliche Interaktionssequenzen) nach Kodierung ausgewählte Sequenzen aus Interviews und Gruppendiskussionen
Vergleichsebenen	<ul style="list-style-type: none"> Spezifität der unterschiedlichen Interaktions- und Teilhabeformen Zusammenhänge zwischen ästhetischen und ästhetischen Sinnkonstellationen Analyse und Reflexion inklusiver/teilhabefördernder Aspekte der jeweiligen Settings 	

Die Erhebungen beider Teilprojekte fanden in je verschiedenen Feldern statt und lassen sich in drei Erhebungsphasen einteilen (siehe Grafik 1).



Grafik 1: Die Projektlaufzeit eingeteilt in ihre unterschiedliche Phasen (gilt für beide TP)

3.1 Teilprojekt Lüneburg

Im Teilprojekt Lüneburg wurden vier inklusive Lerngruppen der Jahrgänge 5 und 6 in Oberschulen (Baydorf, Unterdorf 5&6, Oberdorf⁶) und eine klassenstufenübergreifende Lerngruppe der Jahrgänge 1 und 2 an einer Grundschule (Hahneberg) besucht. In diesen Schulen wurde der wöchentliche Musikunterricht besucht. Außerdem wurden drei außerschulische Gruppen an Musikschulen im Alter zwischen 6-14 Jahren (Buchberg, Heideberg, Haydorf) besucht. Bei diesen Gruppen handelt es sich um zwei Gruppen der elementaren Musikerziehung und einen Kinderchor.

⁶ Alle Feldnamen, Schulnamen, Ortsnamen und später die Namen der Beteiligten sind anonymisiert/maskiert.

Lerngruppe	Schule	Jahrgang/Alter	Unterrichtliche Rahmung
Unterdorf ‚Ankerfall‘ Explorativphase/ Erhebungsphase I	Oberschule	5. Klasse 6. Klasse	Musikunterricht Musikunterricht WPK
Baydorf Erhebungsphase II	Oberschule Kooperationsmodell	6./7. Klasse	Musikunterricht WPK
Oberdorf Erhebungsphase II	Oberschule	5. Klasse	Musikunterricht
Hahneberg Erhebungsphase II	Grundschule Schwerpunktschule Inklusion	Jahrgang 1&2	Musikunterricht
Buchberg Explorativphase	Musikschule	7-8 jährig	Elementare Musikerziehung
Heideberg Explorativphase	Musikschule	6-8 jährig	Elementare Musikerziehung
Haydorf Explorativphase	Musikschule	10-14 jährig	Kinderchor

In der **Explorativphase** wurden Hospitationen (je Feld zwei bis sieben Besuche) durchgeführt und mit Beobachtungsprotokollen und Feldnotizen dokumentiert. Vereinzelt wurde bereits videografiert, Feldgespräche und Interviews geführt. In der Explorativphase erwies sich das Feld in Unterdorf als besonders geeignet und konnte als ‚Ankerfall‘ mit zwei Lerngruppen für die Erhebungsphase I gewonnen werden.



Grafik 2: Erhebungsphasen TP Lüneburg

In der **Erhebungsphase I** wurden wöchentliche Feldbesuche in unserem ‚Ankerfall‘ durchgeführt (insgesamt 33 Unterrichtsbesuche). Dabei wurde jeweils videografiert und ein

Beobachtungsprotokoll angefertigt (die Forscher*innen sind immer zu zweit vor Ort gewesen). Die Videos teilen sich in eine Standkameraaufnahme, welche einen möglichst großen Überblick bietet, sowie vereinzelt Handkameraaufnahmen, die – auf der Suche nach ‚Geschichten‘ (vgl. Rabenstein und Reh 2008: 148) – näher an das Geschehen herangehen. Ebenso wurde je eine Gruppendiskussion pro Lerngruppe initiiert, als Audiodatei mitgeschnitten und transkribiert sowie fünf leitfadengestützte Expert*inneninterviews geführt. Als Ergänzung zu den Gruppendiskussionen wurden in einer kurzen Zusammenarbeit mit den Kindern in Kleingruppen Reportagen über sie und den Unterricht angefertigt². Zusätzlich gibt es Beobachtungsprotokolle von den beiden Lerngruppen aus dem Mathe- und Deutschunterricht.

Die **Erhebungsphase II** war eine Fortführung der bisherigen Erhebungen, jedoch in anderen Feldern. Dieses Mal wurde der Musikunterricht in den Lerngruppen in Baydorf, Oberdorf und Hahneberg besucht. Letztere gilt als eine ‚Schwerpunktschule Inklusion‘. Auch in dieser Phase wurden Beobachtungsprotokolle und Videos angefertigt, insgesamt fünf Interviews mit beteiligten Fachpersonen sowie drei Gruppendiskussionen mit Kindern durchgeführt. Die Erhebungsphase II schließt sich nach dem Prinzip eines hermeneutischen Zirkels an die aus der Erhebungsphase I gewonnenen Erkenntnisse an. Zu dem Ankerfall Unterdorf dienen die Analysen aus Baydorf, Oberdorf und Hahneberg einerseits als Ergänzung und andererseits als Sättigung bzw. Kontrastierung der in den Analysen entstandenen Hypothesen.

Anmerkung: Eine Nacherhebung der Lerngruppen des Ankerfalles konnte nicht durchgeführt werden, weil die Lerngruppen z.T. nur ein Semester den Kurs belegten.

3.2 Teilprojekt Köln

Das Team des Teilprojekts Köln führte über mehrere Monate eine videogestützte Ethnografie in drei Grundschulklassen durch. Auch hier lässt sich die Erhebung in drei Phasen unterteilen: 1. Explorativphase, 2. Haupterhebung, 3. Nacherhebung.

In der **Explorativphase** von Mai bis Juni 2017 wurde die Justus-von-Liebig-Grundschule insgesamt vier Mal aufgesucht. Während dieser ersten Feldaufenthalte wurden zunächst nur

Feldnotizen und Beobachtungsprotokolle erstellt. In den Monaten vor der Haupterhebung wurde der Kontakt zu zwei weiteren Grundschulen, der GGS Lindenstraße und der GGS Leipziger Tor, aufgebaut.



Grafik 3: Erhebungsphasen TP Köln

Die **Haupterhebungsphase** zog sich über mehrere Monate von September 2017 bis Juli 2018. Bei den ersten Besuchen wurden erneut lediglich Feldnotizen und Beobachtungsprotokolle angefertigt. Nach dieser kurzen ‚Kennenlernzeit‘ kamen dann auch zwei Videokameras zum Einsatz, mit denen der Unterricht für jeweils zwei Schulstunden aufgenommen wurde. Zeitweise wurde eine Kamera auch als Handkamera verwendet, um Interaktionen unter den SuS näher in den Blick zu nehmen. Von September bis Dezember wurde eine 3. Klasse der Justus-von-Liebig-Schule 18 Mal besucht. Von November bis Februar konnte das Kölner Projektteam zusätzlich zu einer jahrgangsgemischten 2./3. Klasse der GGS Leipziger Tor und einer jahrgangsgemischten 1./2. Klasse der GGS Lindenstraße jeweils an zehn Schultagen ethnografisch begleiten. Aufgrund des früheren Beginns der Erhebung an der Justus-von-Liebig-Schule konnte das dort gewonnene Material schon vor den Aufenthalten an den anderen beiden Schulen gesichtet werden. Dadurch war es teilweise schon möglich erste Vergleiche zwischen den Klassen anzustellen und bestimmte Unterrichtselemente bzw. Interaktionen gezielter detaillierter zu beschreiben bzw. zu videografieren als dies zu Beginn mit einem sehr offenen Blick der Fall war.

Angeschlossen an die videogestützte Ethnografie in den drei Klassen wurden außerdem insgesamt sieben Interviews mit Lehrerinnen und Schulbegleiter*innen und acht Gruppendiskussionen mit SuS geführt.

An der Justus-von-Liebig-Schule wurden im Mai 2018 zwei Gruppendiskussion mit jeweils sechs SuS durchgeführt. Nach diesen ersten Erhebungen wurde entschieden die Gruppen zu verkleinern, so dass im Juni an der GGS Lindenstraße und im Juli an der GGS Leipziger Tor jeweils drei Gruppendiskussionen mit jeweils vier Kindern durchgeführt wurden.

Da sich die Klasse der Justus-von-Liebig-Schule in der Analysearbeit als ‚Ankerfall‘ herauskristallisierte, fand die **Nacherhebung** nur an dieser Schule statt. Die nun mittlerweile 4. Klasse wurde im Dezember 2018 insgesamt fünf Mal besucht. Während der Feldaufenthalte wurden erneut Beobachtungsprotokolle und Videoaufnahmen angefertigt. In der Nacherhebungsphase war es möglich fokussierte Beobachtungen durchzuführen, da erste Analyseergebnisse schon vorlagen. Auf dieser Grundlage konnte gezielter nach Maximal- und Minimalkontrasten gesucht werden. Nichtsdestotrotz blieb der Blick weiterhin offen, um einem ‚Gewohnheitseffekt‘ vorzubeugen.

Lerngruppe	Schule	Jahrgang/Alter	Unterrichtliche Rahmung
Justus-von-Liebig-Grundschule Explorativphase/ Haupterhebungsphase/ Nacherhebung	Grundschule	2. - 4. Klasse (Erhebung über drei Schuljahre)	verschiedene Fächer
GGS Lindenstraße Haupterhebungsphase	Grundschule	1./2. Klasse	verschiedene Fächer
GGS Leipziger Tor Haupterhebungsphase	Grundschule	2./3. Klasse	verschiedene Fächer

Ähnlich wie im Teilprojekt Lüneburg stellt das erhobene und analysierte Material aus der GGS Lindenstraße und GGS Leipziger Tor eine fundierte Ergänzung zum Datensatz der Justus-von-Liebig-Schule dar. Einerseits konnten zu einigen Themenbereichen schulübergreifende Vergleiche angestellt werden. Andererseits wurde in der Analysearbeit deutlich, dass es schul-

bzw. klassenspezifische Eigenarten gibt, die nicht pauschal vergleichbar sind. Somit ergab sich ein Netzwerk aus mehr oder weniger dichten Überschneidungen und Knotenpunkten.

4. Wissenschaftlicher Stand, an den angeknüpft wurde (Forschungsstand vor Projektbeginn)

4.1 Kulturelle Bildung im Kontext von Behinderung

Inklusive Musikprojekte gibt es zahlreiche, auch solche, die schon wissenschaftlich begleitet und untersucht wurden. Ein Überblick über die bisherige Forschung und Praxis der kulturellen Bildung (Bockhorst u.a. 2012) verweist auf verschiedene Arbeiten und Projekte (Braun 2012; Kubi-online). Zugleich wird deutlich, dass ein klarer Fokus auf dem Visuellen, vornehmlich dem Tanz und Theater liegt. Eine gewisse Affinität zu unserem Forschungsvorhaben zeigt das Praxisprojekt von Sauter (2015). Jedoch liegt der Schwerpunkt hier bei der kritischen Auseinandersetzung mit in unserer Kultur tief verankerten Körnernormen. Gipser (2012) gibt einen Überblick über Vorurteile gegenüber Menschen mit Behinderungen, die sie vor allem auf sozio-ökonomische Bedingungsfaktoren zurückführt. Mit ihren Theaterprojekten verfolgt sie das Ziel des Empowerments von Menschen, die zu marginalisierten und unterdrückten Gruppen gehören. Jedoch wurde nicht wissenschaftlich überprüft, ob eine solche Transferwirkung tatsächlich nachweisbar war.

In verschiedenen (Bewegungs-)Theaterprojekten wird ausdrücklich auf den Körper und insbesondere auf außerordentliche, deutlich von Normalitätsvorstellungen und gängigen ästhetischen Normen abweichende Körper rekurriert. In diesen Projekten wird nicht nur nach einer veränderten, nicht-ausschließenden Ästhetik gesucht, sondern es geht um die Frage, wie die Arbeit in sog. „mixed-abled“ Tanz- oder Theatergruppen die beteiligten Akteure verändert (Quinten et al. 2015). Insofern geht es in diesen Projekten auch darum, mit den Mitteln der Ästhetik bei allen Beteiligten ästhetische Erwartungshaltungen und stereotypisierende Wahrnehmungsmuster bewusst zu machen und zu verändern. Jedoch gibt es keine Studien, die sich der ganz elementaren Ebene der Aisthesis und der Leiblichkeit und deren Bedeutung für die wechselseitige Wahrnehmung widmen.

Ähnliches gilt für Musikprojekte, die am Schnittpunkt von Forschung und Praxisentwicklung angesiedelt sind, etwa das Dortmunder Projekt DOMO (Dortmunder Modell: Musik, vgl. Merkt 2014). Ihr Thema ist der Abbau von Zugangsbarrieren zur kulturellen Teilhabe, nicht die Erforschung von basalen wechselseitigen ästhetischen Resonanzen und Interaktionsprozessen.

4.2 Aisthesis und Inklusion: Wahrnehmung und Vorurteile

Im vergangenen Jahrzehnt ist das Schrifttum zum Thema Inklusion schier unüberschaubar geworden. Dabei ist Inklusion weit mehr als die möglichst weitgehende Auflösung von institutioneller Segregation. Vielmehr handelt es sich um ein sozial-ethisches und politisches Projekt insofern, als die Inklusion eng mit dem normativen Anspruch verknüpft ist, die Gleichwertigkeit aller Menschen durch die Anerkennung und Wertschätzung ihrer Unterschiedlichkeit einzulösen (Prenzel 1995). Die Pädagogik steht daher nicht allein vor der Aufgabe, neue Konzepte für das gemeinsame Lernen zu entwickeln bzw. bereits existierende Konzepte weiterzuentwickeln, sondern auch, einen Beitrag zu einem Mehr an gegenseitigem Interesse, Verständnis und Respekt zu leisten. Gegenüber diesem hohen Anspruch zeigen u.a. die Studien von Heitmeyer zur „gruppenbezogenen Menschenfeindlichkeit“ (Heitmeyer 2005) und die Arbeit von Becker (2015) zu den exkludierenden Wirkungen der ökonomistischen Logik moderner kapitalistischer Gesellschaften, dass der Weg dahin noch lang ist.

Die gegenwärtige Inklusionsforschung ist sehr stark auf die Institution Schule fokussiert und befasst sich vorwiegend mit der Entwicklung von inklusiven Qualitätsstandards, der Entwicklung und Evaluation von Unterrichtskonzepten und Interventionsstrategien, mit Einstellungen und Überzeugungen von Pädagoginnen und Pädagogen sowie mit Effektivitätsfragen (Lindsay 2007; Lütje-Klose/Miller 2015). Eine Reihe von Studien untersucht auch Prozesse und Gelingensbedingungen sozialer Integration im inklusiven Unterricht (Pijl et al. 2011). Hierzu gehört die Studie von Fritzsche (2014), die sich mit der performativen Herstellung von Differenz („doing difference“) im Unterrichtsgeschehen befasst.

Auch die Vorurteilsforschung ist für das Vorhaben relevant (Bolt 2014). Zu den immer noch bedeutsamen deutschsprachigen Studien gehört die Studie von Cloerkes (1985), nach der Menschen mit Behinderungen in der konkreten Begegnung häufig Wahrnehmungs- und Interaktionsroutinen und Irritation und Verunsicherung auslösen. Nicht selten führen diese

Irritationen auf beiden Seiten zu Unsicherheit und lösen Vermeidungsverhalten aus. Bedeutsam sind auch Siebers' (2010) Studie zu ästhetischen Dimensionen von Vorurteilen sowie die Arbeiten von Silvers (2002) und Garland-Thomson (2009), die sich mit visuellen Aspekten der Vorurteilsbildung und deren Überwindung befassen. Auch die Grenzen der gesellschaftlichen Inklusionsbereitschaft werden gegenwärtig thematisiert (Becker 2015, Jahrbuch für Pädagogik 2015).

5. Zusammenarbeit mit anderen Stellen

Im Rahmen der insgesamt fünf Verbundtreffen zwischen dem Teilprojekt Lüneburg und dem Teilprojekt Köln (03/2017, 11/2017, 04/2018, 11/2018, 07/2019) fanden ein regelmäßiger Austausch und Abgleich über den Forschungsverlauf, die Diskussion bisheriger Hypothesen sowie ein Austausch über Vergleichsdimensionen statt. Darüber hinaus wurde über theoretische Sensibilisierungen zu verschiedenen Schwerpunktthemen diskutiert (Kultur/ Kulturelle Bildung; Anerkennung; Aisthesis/Ästhetik; Differenz) und in Forschungswerkstätten konkret am Material gearbeitet. Der Kontakt zwischen den Teilprojekten wurde stetig durch Telefonate und Emails aufrechterhalten.

Es gab zwei Methodenworkshops: Im August 2017 fand ein Workshop zur Videoanalyse in Lüneburg statt, um die Weichen für das konkrete methodische Vorgehen in den Teilprojekten zu legen. Es referierten

- Prof. Dr. Regine Herbrink über Ethnomethodologie/ Hermeneutische Wissenssoziologie
- Prof. Dr. Iris Nentwig-Gesemann über videobasierte dokumentarische Interaktionsanalyse
- Prof. Dr. Kerstin Rabenstein und Svenja Strauß über (Video-)Analysen von Adressierungs- und Readressierungspraktiken

Im Februar 2019 luden wir Prof. Dr. Käte Meyer-Drawe ein, um mit ihr unsere Zwischenergebnisse zu diskutieren und unsere bisherigen Analysen zu reflektieren. Ihre Expertise ermöglichte es uns, den phänomenologischen Blick auf unser Material und unsere Ergebnisse weiter zu schärfen.

Im Oktober 2019 fand eine Expert*innenrunde zur kommunikativen Ergebnisvalidierung statt. Expert*innen aus unterschiedlichen Fachbereichen gaben uns eine Rückmeldung zu unseren

bisherigen Ergebnissen, die wir Ihnen in einem ausführlichen Zwischenbericht dargestellt hatten. In angeregten Diskussionen bekamen wir viele wichtige Impulse zur Weiterarbeit. Als Ergebnis dieser Expert*innenrunde ist eine gemeinsame interdisziplinäre Publikation geplant. Teilgenommen haben:

- Ass.-Prof. Dott. Evi Agostini, Wien
- Dr. Franziska Felder, Zürich
- Prof. Dr. Andreas Lehmann-Wermser, Hannover
- Prof. Dr. Käthe Meyer-Drawe, Bochum
- Prof. Dr. Andrea Platte, Köln
- Prof. Dr. Kerstin Rabenstein, Göttingen
- Prof. Dr. Volker Schubert, Hannover
- Dr. Brigitte Vollmer-Schubert, Hannover
- Prof. Dr. Ursula Stinkes, Ludwigsburg

Besonders sind an dieser Stelle auch alle Schulen und außerschulischen Bildungsorte zu erwähnen (vgl. Kapitel 3.1 und 3.2), die Interesse an unserem Projekt gezeigt und sich bereit erklärt haben, uns (mit Videoausrüstung) Zugang zu den Lerngruppen und Einblick in deren Alltag zu gewähren. Ohne die Akteur*innen im Feld wäre dieses Forschungsvorhaben nicht möglich gewesen. Auch den Eltern und den Kindern gilt unser Dank, die unserem Vorhaben zugestimmt haben.

II. Teil – Eingehende Darstellung

1. Verwendung der Zuwendung und erzielte Ergebnisse

Im Wesentlichen wurde die Zuwendung für Personalausgaben verwendet, um die Arbeitspakete durchzuführen (Durchführung der Explorativstudie und der Haupterhebung, Aufarbeitung und Auswertung des Datenkorpus, Durchführung und Auswertung der weiteren Erhebungsphasen, Verschriftlichung und Publikationen). Die Ausgaben finden in den Ergebnissen des Forschungsprojektes ihren Niederschlag, die im Folgenden in Kürze dargestellt werden.

1.1 Allgemeine Befunde zur Teilhabe und zur Konstruktion von Differenz

Unsere Beobachtungen und Analysen haben ergeben, dass ‚Teilhabe‘ nicht als quasi monolithischer Zustand einer Person beobachtbar ist, sondern es sich um ein fluides, von aktuellen Interaktionen, den beteiligten Akteur*innen und Rahmenbedingungen abhängiges und durch pädagogische Interventionen modifizier- und verhandelbares – d.h. relationales – Geschehen handelt. ‚Teilhabe‘ als ein Geschehen ist hiermit situativ und temporär. Über die Fluidität und Relationalität hinaus hat sich gezeigt, dass Teilhabe und Inklusion resp. Exklusion keiner binären Logik unterliegen, nach der eine Person entweder an etwas teilhat oder nicht, dass sie inkludiert wird oder nicht. Tatsächlich kann ein*e Schüler*in an ein und derselben unterrichtlichen Situation in einer bestimmten Hinsicht teilhaben (etwa an einer vorgegebenen Sozialform), in einer anderen Hinsicht aber nicht (etwa an einem problemorientierten Unterrichtsgespräch oder einer synchronisierten Bewegung). Hierfür wurde im Projekt der Begriff der Teil-Teilhabe eingeführt. Damit soll zum Ausdruck gebracht werden, dass sich Teilhabe im sozialen Geschehen als gebrochenes und situativ-kontextuelles Phänomen zeigt, das in einem Kontinuum von Inklusion und Exklusion angesiedelt ist. Diese vorgenommene Modifikation des Teilhabebegriffs führt hinsichtlich der Frage, was die ‚Inklusivität‘ von inklusivem Unterricht ausmacht, zu einer erheblichen Steigerung von Komplexität. Daher ist stets zu fragen: Wer hat wodurch und als wer bzw. in welcher Hinsicht an was und in welchem Rahmen teil? Und: Was macht diese (Teil-)Teilhabe in ihrer Qualität aus?

Vor diesem Hintergrund wurde immer wieder eine Diskrepanz zwischen idealisierend-präskriptiven und in gewisser Weise totalisierenden Bestimmungen von Inklusion und Teilhabe, die sich in zahlreichen theoretisch-konzeptionellen Beiträgen finden, und den empirisch-beobachtbaren Begebenheiten in der Praxis deutlich.

Eine vergleichbare Beobachtung konnten wir im Hinblick auf den Umgang mit ‚Differenz‘ machen. Am Anfang des Projekts hatten wir hypothetisch gefragt, ob (hierarchisierte) Differenzen, etwa die zwischen SuS mit und ohne sonderpädagogischem Förderbedarf, im Medium des Ästhetischen relativiert oder abgebaut werden und ob insbesondere der Musik ein Inklusions- bzw. Teilhabepotential zukommt. ‚Differenz‘ erscheint im Feld nicht als einmal zugeschriebene und damit fixe Positionierung, sondern als ebenso situativ, kontextabhängig und auch brüchig. Aus der Beobachtungsperspektive können wir zwar (wahrnehmbare) Differenzen (wie etwa Geschlecht oder sichtbare/spürbare Beeinträchtigung) als omnipräsente Phänomene beschreiben, jedoch scheint es für die Akteur*innen im Feld nicht omnirelevant zu sein. Vielmehr werden bestimmte Unterschiede vor dem Hintergrund bestimmter normativer Rahmungen und Ordnungen situativ relevant und aktualisiert, in anderen Situationen jedoch auch wieder relativiert oder neutralisiert. Auch hier haben wir es mit einem situativ modifizier- und durch die Akteure verhandelbaren ‚Gegenstand‘ zu tun. Als wir uns mit dem Begriff der Differenz und der Differenzproduktion am Material auseinandergesetzt haben, fiel uns auf, dass das Benennen von Differenzen, das ‚Aufspüren‘ von Unterschieden und deren Gestalt im Geschehen seinerseits Züge von Differenzproduktion hat. Bei der deskriptiv-analytischen Darstellung von Teil-Teilhabe bzw. Teilhabeweisen im unterrichtlichen Geschehen war es uns daher zugleich auch immer ein Anliegen, Prozesse und Phänomene in den Blick zu nehmen, die das Verbindende, das ‚Gleiche‘ und das Responsive fokussieren und so die Qualität der Teil-Teilhabe aus einer anderen Perspektive beleuchtet. Konkret fragen wir in diesem Fall nicht nach Eigenschaften, Verhaltensweisen und sozialen Positionen, anhand derer bestimmte Kinder als sich von der Klassenmehrheit unterscheidend adressiert oder markiert werden (‚Doing Difference‘), sondern ebenso danach, welche Art von Kongruenz hergestellt wird und welche (Teil-)Teilhabe sich daraus ergibt. Die ‚Differenz‘, die im Diskurs der Inklusionsforschung mancherorts eng an Exklusion oder gar synonym fungiert

(vgl. Tervooren und Pfaff 2018), muss in ihrer situativen Bedeutung reflektiert und ggf. weniger absolut gefasst werden. Teilhabeweisen im (ästhetischen) Unterrichtsgeschehen beziehen sich unserer Ansicht nach mitunter auf das Gemeinsame, das Geteilte und Teilbare, auch wenn wir nicht außer Acht lassen, dass bestimmte ‚Differenzen‘ darüber hinaus relevant bleiben. Auch als Forscher*innen bewegen wir uns immer zwischen Reifizierung, Entdramatisierung und Konstruktion sowohl von Gleichheit als auch von Verschiedenheit; es gibt keinen neutralen Standpunkt außerhalb des Feldes, das wir untersuchen.

Die Feststellung eines sonderpädagogischen Förderbedarfes an sich ist, und dies scheint ein weiteres zentrales Ergebnis unserer Forschung zu sein, nicht per se ein „Unterschied [...], der einen Unterschied macht“ (Hirschauer 2014: 183). Es gibt Kinder, die offiziell den Status haben, ‚sonderpädagogisch förderbedürftig‘ zu sein, was für uns als Forscher*innen in den alltäglichen Unterrichtsinteraktionen jedoch nicht (oder kaum) wahrnehmbar wurde und sich auch im Verhalten und den Adressierungen der Akteur*innen im Feld nicht spiegelte.

Grundsätzlich stellen wir fest, dass das pädagogische Personal Kinder in der Regel nicht in ihrer (ohnehin fiktiven) Totalität als different markiert, sondern nur in bestimmten Hinsichten, also etwa im Hinblick auf ihre Lesefähigkeit, ihren Bewegungsdrang oder ihre Fähigkeit, fokussiert bei einem Thema zu bleiben. Je nachdem, welche Anforderungen eine Unterrichts- bzw. Interaktionssituation an die Kinder stellt, treten die Kriterien, anhand derer bestimmte Differenzen markiert werden, in den Vordergrund und werden auf einer leiblichen oder sprachlichen Ebene thematisch, während sie in anderen Situationen zurücktreten bzw. als irrelevant erscheinen. Dieses Ergebnis unserer Untersuchung gilt aber nicht durchgängig. Tatsächlich gibt es in beiden TP Kinder, denen der Status des ‚ganz Anderen‘ zugeschrieben wird, was die Aussagen der Lehrpersonen bestätigen und sich auch im Verhalten der Peers zeigt. So spricht die Klassenlehrerin von Paul davon, dass er sich in seiner „ganzen Art und seinem ganzen Verhalten“ von den Anderen unterscheide; die Musiklehrerin in Baydorf erzählt, Ronja sei ihr ein „totales Rätsel“, sie verstehe sie „wirklich überhaupt gar nicht“, die Förderschullehrerin ergänzt, dass „Ronja [für die SuS] schon auch wirklich richtig befremdlich“ sei und sie sie wahrscheinlich „manchmal schon eklig“ und „wirklich ganz merkwürdig“ fänden. Im Unterricht wird Ronja stets von einer Betreuerin eng begleitet und ans Geschehen

heran oder davon weggeführt. Interaktionen zwischen Ronja und anderen SuS sind äußerst selten.

In den Peerinteraktionen ist ein attestierter sonderpädagogischer Förderbedarf grundsätzlich kein Grund, sich von den betreffenden Kindern abzugrenzen und Zugehörigkeit zu verweigern. Die Befunde zwingen zu einer deutlich differenzierteren Sicht der Modi, Dynamiken und Effekte der Peerbeziehungen im inklusiven Unterricht. Es muss aber auch angemerkt werden, dass die Kinder in einem gewissen Maße die Kategorien der Institution und des pädagogischen Personals übernehmen und sich zu ihm zu positionieren versuchen. Dies hat sich in Bezug auf die Kategorie ‚Behinderung‘ bzw. ‚sonderpädagogischer Förderbedarf‘ sehr deutlich in einigen Passagen der Gruppendiskussionen gezeigt. So sagte ein Mitschüler beispielsweise, es gälten für Mona andere Regeln, „weil Mona Autismus [hat]“. Die Wahrnehmbarkeit der Beeinträchtigung spielt offenbar nicht per se eine Rolle, sondern vielmehr dann, wenn diese zu Irritationen führt. So erzählen SuS in der Gruppendiskussion in Bezug auf ihren Mitschüler Jasper:

Le: Nur der Jasper der rastet manchmal aus

Ma: Ja

Le: Und für den gilden bisschen andere Regeln weil bei dem soll man nichts so sa- bei dem soll man nichts sagen (.) da soll man nichts äh Schlimmes sagen soll man ja eh nich aber (.) sonst wird der richtig (.)

Ma: Sauer

Le: Sauer und geht vor die Tür und kann einfach (schrein) schmeißt die Tür zu und kann einfach braucht einmal [...]

Jasper wird von den anderen Kindern in den Gruppendiskussionen als unberechenbar beschrieben, als Schüler, der aus nicht nachvollziehbaren Gründen plötzlich ausrastet und den man ‚mit Vorsicht zu genießen hat‘. Ganz ähnlich äußerten sich die Kinder in der Gruppendiskussion über Mona und ihre Wutanfälle. Hier schließen wir an Weisser (2005) an, der Behinderung als die Feststellung definiert, „dass etwas nicht geht, von dem man erwartet, dass es geht“ (Weisser 2005: 15). Dieser Aspekt wird auch in den Expert*inneninterviews stark gemacht. So spricht eine Lehrerin immer wieder davon, dass manche Kinder mit

sonderpädagogischem Förderbedarf bestimmte Erwartungen nicht „bedienen“ können, was insbesondere dann zu Irritationen führt, wenn Erwartungen in mancherlei Hinsicht durchaus „bedient“ und in anderer wiederum nicht „bedient“ werden können, also sich eine Art Widersprüchlichkeit offenbart. Einfacher wirkt der Umgang, wenn es klar zu sein scheint, dass Erwartungen grundsätzlich nicht erfüllt werden können. Unsere Beobachtungen bestätigen diese These insofern, dass insbesondere in Bezug auf bestimmte Kinder, die in ihrem Verhalten und ihrer Art und Weise der Teilhabe in der Klasse als ‚ganz Andere‘ erscheinen, in weiten Teilen eben keine Irritationen hervorzurufen scheinen und den Kindern allzu vertraut sind. Weissers Definition wird hierbei insofern ambivalent, als dass vielmehr zu gelten scheint, ‚dass etwas nicht geht, von dem man nicht mehr erwartet, dass es geht‘, was die Differenz einerseits festigt und zugleich auch relativiert/neutralisiert, indem sie nicht explizit relevant gemacht wird. Daraus folgt, dass Vertrautheit und Fremdheit ebenso nicht binär zu denken sind. Bei aller Vertrautheit des ‚Abweichenden‘ konnten wir dennoch immer wieder Momente der Fremdheitserfahrung in der Begegnung v.a. mit Paul, Jasper, Mona und Ronja beobachten. Manche Mitschüler*innen fürchten sich vor der Andersartigkeit, wenn diese z.B. mit unberechenbaren Wutanfällen einhergeht. Es scheint also bei aller Selbstverständlichkeit auch eine Schwelle zu geben, die das vertraut Gewordene situativ doch fremd erscheinen lässt bzw. die fraglos erscheinende Zugehörigkeit zur Disposition stellt. Zum Beispiel konnten wir beobachten, dass die SuS sich in einigen Situationen nicht direkt an die betreffenden Mitschüler*innen wenden, sondern über die Schulbegleitung über ihn*sie kommunizieren. Sie stellen dann z.B. Fragen zum Befinden des Kindes an die Schulbegleitung, die dann wiederum für das betreffende Kind antwortet.

In Bezug auf die Regulierung des Geschehens durch Lehrpersonal, im Besonderen der SuS mit deutlich wahrnehmbarer Beeinträchtigung, stellen wir fest, dass eine im Sinne einer (Teilhabe-)Ermöglichung enge (Hin-)Führung bestimmter SuS mit sonderpädagogischem Förderbedarf in gewissem Masse auch als Hinderung für Teilhabeweisen gesehen werden kann.

Während es also durchaus übersituativ Geltung beanspruchende normative Erwartungen gegenüber den Kindern gibt, kann man in Anschluss an Hirschhauer (2014) und Rabenstein, Laubner und Schäffer (2019) im Unterricht von unterschiedlichen Intensitätsgraden bei der

Thematisierung und Adressierung von Differenzen sprechen, so dass sich insgesamt ein Bild von erheblicher Dynamisierung und Temporalisierung ergibt. Dies wird durch den Befund gestützt, dass in vielen Unterrichtssituationen gleichzeitig unterrichtsbezogene und aus dem ‚eigentlichen‘ Unterricht ausscherende Verhaltensweisen und Interaktionen zwischen den Kindern beobachtbar sind, die jeweils ganz unterschiedliche Eigenschaften der Kinder ansprechen und aufrufen.

1.2 Spannungsfelder der sozialen Organisation und Aushandlung von Teil-Teilhaben

Wir stellten fest, dass sich Prozesse der Teil-Teilhabe innerhalb bestimmter Spannungsfelder ereignen, die gewissermaßen den Rahmen markieren, innerhalb dessen die beobachteten Interaktionen stattfinden. Eines dieser Spannungsfelder wird durch die Pole ‚maximale Unterstützungszuschreibung‘ und ‚maximale Eigenverantwortung‘ markiert. Wir kamen zu dem Schluss, dass maximale Unterstützung kein Gegenpol zu maximaler Eigenverantwortung darstellt, da man (optimalerweise) auch mit maximaler Unterstützung maximal eigenverantwortlich agieren kann (selbstbestimmte Assistenz). Daher haben wir mit dem Zusatz maximale Unterstützungszuschreibung versucht, eine Art ‚Aura der Unterstützungsbedürftigkeit‘ zu thematisieren, die einerseits auf eine Außenwahrnehmung (von Lehrpersonal oder Peers) vor dem Hintergrund bestehender normativer Ordnungen und andererseits auf das Phänomen der ‚Überstützung‘ verweist, wodurch Teilhabe u.U. durch ‚zu viel‘ Unterstützung eher verhindert als erleichtert wird. Bei der ‚Aura der Unterstützungsbedürftigkeit‘ spielt die Präsenz und das Handeln mit und für ein bestimmtes Kind durch Inklusionsbegleiter*innen oder Sonderpädagog*innen eine zentrale Rolle. Bestimmte Kinder werden als besonders unterstützungsbedürftig markiert, indem eine zusätzliche Person dauerhaft für sie zuständig ist und regelmäßig abweichende ‚Sonderregelungen‘ (Reduktion inhaltlicher Anforderungen, Verhaltensspielräume etc.) getroffen werden. In den Gruppendiskussionen wurde deutlich, dass die Präsenz des ‚Unterstützungspersonals‘ auch für die Wahrnehmung der Kinder zentral ist. Der Gegenpol, die ‚maximale Eigenverantwortung‘, ist aufgrund seiner Komplexität und inhaltlichen Reichweite als Arbeitsbegriff zu verstehen, schließt aber in dem, was wir damit zu erfassen versuchen, an ethnografische Studien im inklusiven Unterricht an. So geht beispielsweise Merl

(2019) in einer jüngst veröffentlichten ethnografischen Dissertationsstudie in Bezug auf sanktionierende Auszeiten auf den Verantwortungsbegriff ein:

Schüler*innen wird also eine Verantwortungs- und Schuldfähigkeit zugeschrieben, die sie zugleich als souveränes bzw. autonom handlungsfähiges Subjekt entwirft. Im Kontrast dazu wird in regenerativen Auszeiten (oder anderen Formen der Herstellung legitimer Abweichung durch Praktiken der Interaktionsregulation) Schüler*innen abgeschrieben, sich selbst entsprechend der Anforderungen regulieren zu können. Dieser Logik zufolge haben sich Schüler*innen nicht für eine Störung entschieden, da ihnen diese Fähigkeit zur Entscheidung für oder gegen eine störende Tätigkeit abgesprochen wird. Sie haben deshalb ihre Aktivitäten weder zu verantworten noch zu verschulden (ebd.: 118).

Hier klingt ein zweites Spannungsfeld an: abweichende (Teil-)Teilhabe und regelhafte Teilhabe. Regelhafte Teilhabe ist aus einer Beobachtungsperspektive nicht absolut zu verstehen. In unserem Material zeigt sich die regelhafte Teilhabe als eine Zugehörigkeit im Geschehen, die den vorgegebenen sozialen Regeln (z.B. Sitzregeln, Melderegeln) und den inhaltlichen Anforderungen in einem Sinne gerecht wird, so dass kaum oder keine zusätzlichen Maßnahmen (Anpassungen, Sonderregeln, Individuallösungen, Assistenzen) von Nöten sind. Unter Bezugnahme auf Bartelheimer (2007) gehen wir von einem relativen Teilhabeverständnis aus, das hier als relativ zu einer gegebenen Lerngruppe bzw. relativ zu den Teilhabemöglichkeiten und -anforderungen der Klassenmehrheit zu verstehen ist. Die relative Teilhabeordnung einer gegebenen Lerngruppe ist selbstverständlich Teil eines übergreifenden, kulturspezifischen Teilhabediskurses (z.B. UN-BRK) und nicht von diesem losgelöst zu verstehen. Abweichende Teilhabe ist gleichermaßen relativ zu verstehen: als abweichend von den allgemeinen Teilhabeanforderungen und im Geschehen als Einzel- oder ‚Sonderfall‘ erkennbar.

Diese Situationen konnten wir in den Analysen insbesondere in Hinblick auf einzelne SuS mit ‚auffälligem Verhalten‘ beobachten, denen z.T. erhebliche Spielräume, abweichend teilzuhaben, gewährt werden. Das Einbeziehen in das Geschehen von Kindern in Momenten der Differenzaktualisierung zeigt sich in den beiden Teilprojekten unterschiedlich und ist ein Stück weit auf den Unterrichtsgegenstand zurückzuführen. Im TP Köln haben wir vermehrt die Situation beobachtet, dass Kindern mit sonderpädagogischem Förderbedarf ‚regenerative Auszeiten‘ (Herzmann und Merl 2017) zugesprochen werden, um sie vorübergehend vom

Unterrichtsgeschehen zu befreien. So bleibt Paul, wenn er überhaupt im Plenum (Sitz- oder Kinokreis) teilnimmt in der Regel lediglich für einige Minuten (z.T. durch eine Sanduhr visualisiert) im Kreis, bevor er mit seiner Schulbegleiterin in den Nebenraum oder an seinen Platz geht, um dort an ‚seinem‘ Material (Tablet) zu arbeiten. Eine inhaltliche Beteiligung am Kreisgeschehen wird von Paul in diesen Fällen nicht erwartet. So trägt er manchmal Lärmschutzkopfhörer im Plenum, mit denen er den besprochenen Inhalten gar nicht gleichermaßen folgen kann. Zudem konnten wir an der Ankerschule im TP Köln wiederholt beobachten, dass bestimmte Kinder nicht am allgemeinen Unterricht teilhaben, sondern als Kleingruppe parallel im Nebenraum/Sitzkreis unterrichtet werden, da ihnen offenbar zugeschrieben wird, dem Leistungsniveau der Klasse (noch) nicht zu entsprechen. Auch dies ist aus unserer Sicht eine Form von abweichender Teilhabe, die sich insbesondere in der Sozialform zeigt. Bei solchen Praktiken oder auch bei räumlich-sozialen ‚regenerativen‘ Auszeiten (z.B. zugesprochene Pausenhof-Runden) wird die Lerngruppe aufgesplittet/geteilt: Es gibt eine Mehrheit, die sich als Plenum oder individuell dem Unterrichtsgegenstand widmen, während andere hiervon ausgenommen werden und sich anders beschäftigen oder gar abwesend sind. Meist bleiben solche Differenzierungspraktiken unkommentiert und erscheinen als Teil der alltäglichen Unterrichtsroutine. Immer wieder konnten wir jedoch Situationen beobachten, in denen dieses Spannungsfeld der regelhaften respektive abweichenden Teilhabe klassenöffentlich thematisiert wurde. Hier wurde deutlich, dass das Lehrpersonal bestrebt war, Differenz einerseits wertzuschätzen und zu normalisieren („es ist normal, verschieden zu sein“) bzw. zu erklären und andererseits die der Differenzzuschreibung zugrundeliegenden ‚Defizite‘ im Interesse der Allgemeinheit (reibungloser Unterricht) zu kompensieren bzw. auszulagern. So kann es sein, dass einem Kind zwar eine Differenz als legitim attestiert wird, aber gleichzeitig auf die Bedürfnisse der Allgemeinheit verwiesen wird. Als Vertreter*innen der schulischen Ordnung wirkte das Bemühen der Lehrkräfte, Differenzen wertschätzend zu thematisieren, daher stets konflikthaft. In der Weise zu sprechen, in dem Suchen nach Worten und in der Gestik schien sich dieser Konflikt auch leiblich zu artikulieren: loben, wo Lob angemessen ist, fair kritisieren, wo die Kritik am Platz ist ohne bloßzustellen, klassenöffentlich Transparenz herstellen, ohne einzelne SuS zu exponieren (was aber zwangsläufig passiert, wenn diese öffentlich zum Thema werden). Es ist bemerkenswert, dass

sich die klassenöffentliche Problematisierung in allen Beispielen auf leibliche Äußerungen (z.B. körperliche Unruhe) beziehen, die nicht den unterrichtlichen Regeln und Normen entsprechen. Zum Teil sollen kompensatorische Gegenstände die Körper gewissermaßen ruhigstellen bzw. die Aktivitäten auf ein tolerierbares Maß reduzieren (z.B. Knetball, Wackelkissen etc.), zum Teil wird das ‚Problem‘ aber auch buchstäblich ausgelagert (Auszeit). Differenz(zuschreibung) führt hier also nicht dazu, die unterrichtlichen Normen zu hinterfragen oder zu verändern. Vielmehr werden diese unhinterfragt aufrechterhalten.

Das Eingehen auf ‚besondere Bedürfnisse‘ ist in der Regel an eine Defizitzuschreibung gebunden, um ‚Sonderregeln‘ (abweichende Teilhabe) zu legitimieren. Auch hier schließen unsere Analysen an Merl (2019) an, da wir immer wieder die Differenzierung zwischen (noch) nicht können und können bzw. un/genügend fähig, den gegebenen Anforderungen zu entsprechen rekonstruieren konnten.

Im hier beschriebenen Spannungsfeld scheinen die Grenzen zu einer Nicht-Teilhabe als eine Form des kompletten Ausschlusses oder Fernbleibens fließend. Im Nebenraum, der mit einer offenen Tür zum Hauptraum verbunden bleibt, sind die Kinder, die abweichend teilhaben, stets präsent und wahrnehmbar. Werden einzelne Kinder für ganze Schulstunden aus der Klasse genommen, um z.B. in jahrgangs- oder schulübergreifenden Förderangeboten teilzunehmen, könnte von einer Nicht-Teilhabe oder einem Ausschluss gesprochen werden. Gleiches gilt für Auszeiten außerhalb des Klassenraumes, wenn Kinder weder sozial noch inhaltlich am Klassengeschehen teilhaben, so z.B. wenn Ronja im Rollstuhl aus dem Unterricht geführt und zum Schlafen gelegt wird. Die Mitgliedschaft der Kinder steht dabei jedoch nicht zur Disposition (vgl. Herzmann und Merl 2017).

Abgesehen von Fällen wie Ronja im Rollstuhl, die im Musikunterricht (TP Lüneburg) ebenso wie die beschriebenen Fälle aus dem TP Köln vom Unterricht ausgeschlossen wird, handelt es sich beim Musikunterricht (TP Lüneburg) um Geschehen, die meistens im Plenum organisiert und durchgeführt werden. Es werden zwar Teilungen der Gruppe vorgenommen (z.B. für Gruppenproben), die aber inhaltlich auf das gemeinsame Ziel hinsteuern. Es ändert sich dann die Sozialform, der gemeinsame, aufeinander bezogene (ästhetische) ‚Gegenstand‘ bleibt

dabei aber stets präsent und wird mit unterschiedlichen Rollen/Stimmen der Kinder ausgestaltet.

Eine Separation der Gruppe, wie sie im TP Köln mehrfach beobachtet wurde, erfolgte in dieser Form im Musikunterricht nicht. Ein Grund dafür könnte sein, dass die pädagogisch Tätigen hier mehr Möglichkeiten sehen, Beteiligung ohne Separation zu gestalten. Auch ein Zuhören kann Teil des Geschehens sein. Der individualisierte Leistungsgedanke ist hier nicht sehr präsent. Es gibt zwar Vorgaben und ‚Spiel‘-Regeln, das Geschehen ist als solches aber weniger an institutionelle Vorgaben gekoppelt. Der Korridor möglicher Handlungen ist in musikbezogenen Interaktionen und Prozessen weiter gesetzt ist als in vielen Fällen des Unterrichts nicht-ästhetischer Settings, auch wenn dieser nicht beliebig ist. Mehr geht es im Musikunterricht um die Aushandlung und das Zustandekommen eines ‚Arbeitsbündnisses‘ (Resch & Steinert 2003), in dem geklärt wird, wer mit welcher Rolle welchen Part des Spiels, der Anleitung oder der ‚Darbietung‘ (Seel 2000; 2004) gestaltet.

In Bezug auf die ‚Aggregatzustände‘ (Rabenstein, Laubner & Schäffer, 2019) eines doing difference bzw. doing disability kamen wir zu dem Schluss, dass bei einer grundsätzlichen Unterstellung von Eigenverantwortung Differenz tendenziell eher als situative Zuschreibung hervorgebracht wird. Durch die ungebrochene Markierung eines (vermeintlichen) Unterstützungsbedarfes wird Differenz hingegen eher gefestigt. Führt (systematische) Unterstützung jedoch dazu, dass SuS dazu befähigt werden, regelhaft teilzuhaben, wäre von einer Differenzrelativierung zu sprechen. In Situationen, in denen ein (ansonsten relevant gemachter) Unterstützungsbedarf hinfällig wird und ein*e Schüler*in regelhaft teilhat, kann die Differenz als in der Situation ‚aufgelöst‘/pausiert gelten.

Wir haben bisher Teil-Teilhabe-Prozesse innerhalb von Spannungsfeldern beschrieben; und wir haben diese Teilhabeprozesse in erster Linie als soziale Interaktionen beschrieben, die wir vor allem durch sprachliche Akte, Handlungs- und Bewegungsformen, sowie Rahmungswissen rekonstruiert haben.

Das Ästhetische sehen wir in unseren Auswertungen als einen Umschlagplatz, von dem aus die Analyse in zwei Richtungen weitergetrieben werden kann: Entweder lesen wir das (gegenseitige) Wahrnehmungsgeschehen und die Körperbewegungen, die materialen Aspekte des Unterrichts als Dimensionen einer sozialen Erfahrung der Gruppenmitglieder, in denen sich Zugehörigkeit, Teilhabe, Beteiligung oder auch Ausschluss, Ausgrenzung, Marginalisierung ereignet, ungeachtet des Gegenstandes oder Themas, um das es je gerade geht im Unterricht; ästhetische Prozesse werden uns dann zu Zeichen von sozialer Interaktion. Oder wir lesen die gleichen Geschehnisse als Beginn oder Grund für eine ästhetische Erfahrung, die zunächst einmal für sich selbst ein Thema bilden könnten. In dieser Perspektive betrachtet werden die Geschehnisse dann zu performativen Bestandteilen einer ästhetischen Kommunikation. Ein ausgestreckter Arm mit rechtwinklig aufgestellter Hand kann im ersten Fall z.B. als Abwehrgeste gegenüber einem ‚Störenfried‘ interpretiert werden, im zweiten Fall aber als Teil einer Tanzbewegung, die dann zur ästhetischen Kommunikation wird, wenn sie z.B. von einem Anderen aufgegriffen, nachgeahmt, gespiegelt o.ä. wird. Der lautstarke Schlag auf die Trommel kann in einem Fall als Störung oder Gesuch um Aufmerksamkeit interpretiert werden, im andern Fall als Teil einer sich entwickelnden Klangfolge. Selbstverständlich sind solche ästhetischen Erfahrungen immer auch soziale Erlebnisse, wir thematisieren in der zweiten Lesart aber zunächst ihren ästhetischen Eigensinn. Im empirischen Material sind die beiden hier vorgestellten Lesarten auch nicht immer ganz sauber voneinander zu trennen, vielmehr sind es besonders auch die Übergangsphänomene zwischen beiden, die eine Szene besonders interessant erscheinen lassen.

Bei den Analysen dichter Szenen aus dem Musikunterricht zeigten sich uns drei Themenfelder, in denen das Spezifische der musikalischen Tätigkeit in Erscheinung tritt. Die Momente, die wir damit fassen wollen, tauchen meist an der Schwelle vom Sozialen zum Ästhetischen oder ganz im Bereich des musikalischen Geschehens auf. Wir versuchen also etwas zur Sprache zu bringen, was über die Rekonstruktion der sozialen Ordnungen hinausgeht und nach dem besonderen Sinn der musikalischen Tätigkeit in der Gruppe fragt.

1.3 Rahmenmodifikationen: Chance und Risiko

Rahmungen definieren Situationen ‚als etwas‘ (z.B. Unterricht, Klassenarbeit, Bandprobe oder Konzert) und entscheiden dabei über Regeln, Rollen und Spielräume. In unserem Feld interessieren uns besonders die unterschiedlichen sozialen und ästhetischen Rahmungen bzw. diejenigen, in denen beide Dimensionen ineinander verwoben sind.

Im von uns beobachteten Musikunterricht zeigten sich zahlreiche Rahmenmodifikationen zwischen Unterricht und etwa ‚Bandprobe‘, also einem kulturellen Format, das nach anderen Regeln verläuft als der schulische Unterricht. Manchmal bestehen auch beide Rahmungen nebeneinander; So ist es möglich, dass Kinder zwar jeweils etwas Unterschiedliches nach unterschiedlichen Regeln tun, dies aber dann in den gemeinsamen Rahmen der Bandprobe integriert werden kann, so dass alle an einem gemeinsamen musikalischen Prozess teilhaben, auch wenn sie z.B. zeitweise ‚abweichend‘ oder getrennt von den Anderen beschäftigt sind. Das unterrichtliche Prinzip der inneren Differenzierung wird also hier so gerahmt, dass nicht einzelne SuS auf verschiedenen Niveaustufen arbeiten und dann unterschiedlich viel (Arbeitsblätter, Schwierigkeitsstufen) erreichen, Verschiedenheit also im Ergebnis manifestiert wird, sondern dass sie auf verschiedenen Niveaustufen arbeiten und dann dieses zu einer Musik zusammengefügt werden kann.

In manchen Situationen werden uns Grenzen des Möglichen in Bezug auf die Teilhabe einzelner Kinder mit deutlich wahrnehmbaren (geistigen) Behinderungen aufgezeigt. Nicht immer lassen sich die verschieden gesetzten Spielräume innerhalb eines Rahmens vereinen. Dennoch ist ein breiter Korridor des Möglichen erkennbar, welcher in musikalischen Interaktionen und Prozessen weiter gesetzt werden kann als in anderen Unterrichtssituationen, auch wenn dieser Korridor nicht beliebig ist.

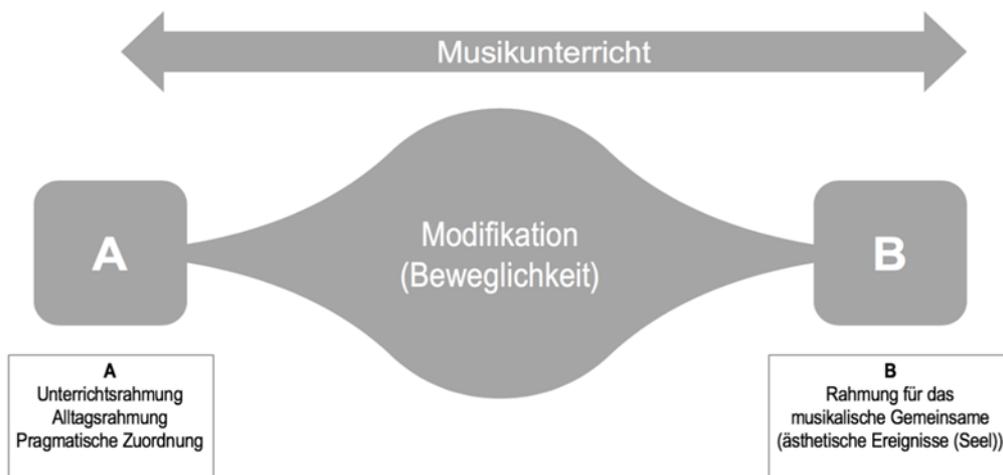
Man könnte nun annehmen, dass ein geschlossener, enger Rahmen des Unterrichts nicht-ästhetischer Settings einem offenen, weiten Rahmen des ästhetischen Arbeitens gegenübersteht. Jedoch konnten wir feststellen, dass auch der Musikunterricht klare Regeln, Strukturen, Vorgaben und Grenzen benötigt. Aber wir sahen als Besonderheit häufige Rahmenmodifikationen, die im Prozess des (gemeinsamen) musikalischen Geschehens

vollzogen werden. Die Rahmungen sind dabei nicht immer und niemals vollständig im Voraus bestimmt, sondern ergeben sich z.T. erst vor Ort und lassen sich auch individuell anpassen.

Die Rahmenmodifikationen zeigen im Musikunterricht die folgenden Merkmale: a) Partizipation an der Aushandlung von Rahmungen, b) Transformation in ästhetische Formen und c) riskante Übergänge.

a) Partizipation an der Aushandlung von Rahmungen. Die von uns beobachteten musikpädagogischen Unterrichtssettings zeigen Rahmenmodifikationen, die zugunsten von Spiel- und Gestaltungsräumen vorgenommen werden. Darin besteht das Potential der Involviertheit (siehe unten), Schnittmengen von Eigenem und Fremden zu finden und Verantwortung für die Gestaltung des Gemeinsamen zu übernehmen. Herrscht eine vorgegebene Rahmung, liegt die Verantwortung und entsprechende Führung der Situation mehrheitlich bei der Lehrperson. Gibt es Rahmenmodifikationen hin zum Ästhetischen, verlagert sich – insbesondere bei älteren SuS – die Verantwortung für das Geschehen in Richtung SuS bzw. erlangen die SuS größere Spielräume.

b) Transformation in ästhetische Formen. Es bestehen Unterrichts- und Alltagsrahmungen, die (mehr oder weniger) unabhängig vom Musikunterricht bestehen (siehe Grafik 4, ganz links), die im Verlauf des Musikunterrichts so modifiziert werden, dass die musikalisch erforderlichen Regeln und Rollen als eine zweite, neue Rahmung fungieren. Besonders aufschlussreich sind hier die Übergänge, die sich durch eine Öffnung und Beweglichkeit auszeichnen. Mit Seel gedacht bedeutet diese Beweglichkeit die Möglichkeit, sich dem Erscheinenden als Erscheinendem zuzuwenden – sodass etwas neue Bedeutungen entstehen kann. Die in der Skizze dargestellte ‚Blase‘ steht für die Ermöglichung zur Öffnung von Rahmungen, zur Modifikation UND zur (Wieder-)Schließung (auf der Skizze gegen rechts). Wir gehen davon aus, dass ein ästhetisches Ereignis (in der Skizze in ‚B‘) vor allem dann entstehen kann, wenn die Rahmungen entsprechend flexibel und modifizierbar sind.



Grafik 4: Die grobe Darstellung zeigt der Moment („Blase“), in dem sich Rahmungen modifizieren können (Quelle: eigene Darstellung).

c) Riskante Übergänge. Die sich ins Ästhetische vollziehenden Rahmenänderungen bergen allerdings auch ein Risiko, das sowohl zum Nicht-Gelingen als auch zum Ausschluss einzelner SuS führen kann. Die Transformation vom stärker sozial geregelten Unterrichtsgeschehen zum stärker an musikalischen Formen ausgerichteten Geschehen bedarf bei allen Beteiligten einer Öffnung und Bereitschaft, die vor allem eine leibliche Anteilnahme erfordert (aufstehen, sich in Bewegung setzen, genau zuhören, sich vor anderen dar-stellen, also sicht- und hörbar werden). Die Rahmenmodifikation kann nicht ohne weiteres von einer (autorisierten) Person angesagt werden, sie muss von allen vollzogen werden, Vorschlag und Entsprechung bedürfen einer größeren Kongruenz als in anderen Situationen. Das Risiko der Inkongruenz birgt ein Potential von Verlegenheit, Verletzlichkeit, Vulnerabilität oder sogar Scham auf Seiten der beteiligten Personen, ein Potential zu Scheitern für die gesamte Situation. Dieses riskante Moment ist andererseits aber auch die Bedingung dafür, eine Situation anders wahrzunehmen als zuvor bzw. sie für andere Darbietungsweisen (Seel 2004) zu öffnen.

1.4 Involviertheit und Etablierung eines Zwischenraumes

Wurde mit den Rahmungen dargestellt, welche Möglichkeitsräume entstehen, richtet sich das zweite Themenfeld auf die Frage, wie die Kinder sich die Räume aneignen, wie sie sich

beteiligen oder beteiligen lassen. Die auf den ersten Blick sicht- und hörbaren musikalischen Ereignisse sind ja recht bescheiden, manches Kind spielt über lange Strecken nur zwei oder drei Töne, andere spielen gar nicht, sondern hören nur zu, wieder andere scheinen unbeteiligt oder auch gelangweilt. Unsere Beobachtungen haben gezeigt, dass die Kinder im musikalischen Geschehen auf sehr unterschiedliche Weisen leiblich teilnehmen und dies in (manchmal sehr subtilen) Bewegungen und Regungen zum Ausdruck bringen oder sprachlich artikulieren. Wir beschrieben z.B. ein leichtes, zum abgespielten Song synchronisiertes Wippen oder Schunkeln, während des Spiels oder Zuhörens deutlich erkennbare Lippenbewegungen, das Aufspringen beim Erklingen des ersehnten Schokoladentanzes sowie bestimmten Praktiken zuordenbare Bewegungen wie Headbangen und Rapper-Gesten. Sprachliche Äußerungen waren seltener, kamen aber auch vor, z.B. beim Schüler, der wiederholt den Wunsch äußerte, alleine den Solo-Part singen zu wollen.

Wir beziehen uns hierbei also insbesondere auf solche leiblichen wie sprachlichen Äußerungen, die uns eine Affizierung durch die Musik zeigen und damit deutlich machen, dass sich ein Kind mit etwas Anderem oder Anderen verbindet. Diese unterschiedlichen Formen der (leiblichen) Involviertheit haben uns dem Ereignischarakter des Geschehens näher gebracht und die Frage nach der Involviertheit hervorgebracht.

Spezifisch für das ästhetische Ereignis ist eine Form des Involviertseins in das Geschehen, indem die ‚Handhabung‘ von etwas und die ausgeführten Tätigkeiten immer wieder selbst thematisch werden, und nicht (allein) in einer ‚Um-zu-Relationalität‘ zum angestrebten Ergebnis stehen. Das Changieren zwischen dem Wahrnehmen eines Tones oder einer Klangfolge und dem Wahrnehmen eines Tones oder einer Klangfolge als richtig oder falsch, passend oder unpassend, zu laut oder zu leise etc. enthält die Möglichkeit, sich anders mit dem Ton oder der Klangfolge zu verbinden, auf eine spezifische Art aufmerksam zu sein auf das Werden der Situation. Theoretisch ist dieser Zustand oft mit Präsenz oder auch ‚flow‘ beschrieben worden – er bedarf einer ästhetisch begründeten und dann ästhetisch auszuförmulierenden Involviertheit in die Situation. Diese Involviertheit in verschiedenen Graden empirisch aufzuzeigen, ist nicht ganz einfach; der Versuch ist aber unerlässlich, will

man das Besondere der ästhetischen Tätigkeit, des Angesprochen-Werdens bzw. Sich-Ansprechen-Lassens durch das Medium genauer fassen.

Die Involviertheit in die ästhetische Situation zeigt sich also an ganz unterschiedlichen Stellen, sucht sich unterschiedliche Wege. Sie kann unmittelbar als Affiziertheit durch Klänge etwa in Bewegungen sichtbar werden, kann aber z.B. den Weg über das Instrument nehmen, über eine Peer-Interaktion oder aber auch über eine direkte Ansprache durch den*die Erwachsene*n. Wo sich Involviertheit zeigt, zeigt sie sich in Akten der Expressivität und etabliert darin eine ästhetisch getönte Sphäre des Mitseins (Plessner 1923), die ein Antworten im Ästhetischen ebenso herausfordert wie es Antworten auf die Situation gibt. Die Musikinstrumente und die Dinge des Unterrichts wie bspw. das Mikrofon der Sänger*innen verkörpern ein Teil des Mediums (das Haptische, Handhabbare, Greifbare und Sichtbare) für je Einzelne, während das an sich unsichtbare und ungreifbare Medium der Klänge allen Beteiligten gemeinsam ist. Vielleicht ist dies ein für die inklusive Pädagogik besonders bedeutsames Phänomen im Musikunterricht, dass über die Materialität des Musikalischen – das für alle Beteiligten unterschiedlich aussehen, klingen und sich anfühlen kann – eine Teilnahme (Hingabe) an einem entstehenden Ganzen erst ermöglicht wird. Es geht hier um die Phänomene, wie sich ein Kind beim Erkunden des Instrumentes innerhalb der Gruppe und des Klangkörpers zeigt und erlebt; welche Erfahrungen das Kind in der Gruppe und im Klangkörper mit und ohne seinen eigenen Beitrag macht und machen kann.

Der Aspekt der Involviertheit, der nicht immer beobachtbar ist, bringt uns aber auch an die Grenzen der Empirie. Oft kommt es vor, dass nahezu keine sicht- und hörbare Aktivität vom Kind selbst ausgeht, sondern dass es – wie im Fall eines schwer und mehrfach behinderten Mädchens – gleichsam von außen in das Geschehen hineingezogen wird, wir aber keine sicher als solche identifizierbare Anzeichen von Involviertheit erkennen können. Dass keine Anzeichen von Involviertheit beobachtbar sind, darf aber nicht zu dem Schluss führen, im Erfahrungsraum des Kindes läge auch keine Involviertheit vor.

1.5 Entstehung musikalischen Sinns

Richten wir nun den Blick auf die ‚eigentliche‘ musikalische Tätigkeit und fragen danach, wie die Kinder in unseren Beobachtungen zu einem geteilten musikalischen Sinn gelangen. Dafür sind eine gemeinsame Situationsdefinition und ein mindestens minimales Involviertsein zwar Voraussetzung, sie stellen selbst aber noch keinen ästhetischen Sinn her. Eher lässt sich andersherum vermuten, dass die Kinder in beiden Hinsichten nur in Erwartung einer solchen musikalisch-ästhetischen Sinngenease die Voraussetzungen erfüllen.

Wir haben hier mehrere musikalische Gestaltungsprinzipien gefunden, mit Hilfe derer nicht nur ein ‚Werksinn‘, sondern zugleich auch ein ‚Teilhabesinn‘ entstehen kann, nämlich Synchronisation, musikalisch-leiblicher Dialog, Wiederholung und Variation mit ästhetischen Symbolen.

Unter Synchronisation verstehen wir ein Phänomen, indem zwei oder mehr Kinder/Erwachsene ihr musikalisches Tun im Sinne einer Gleichzeitigkeit aufeinander abstimmen; dies kann entweder in Bewegungen (des Tanzes z.B.) oder in einer Verbindung aus Bewegung und Instrumentalspiel bzw. körpereigener Klangerzeugung wie Gesang oder Body Percussion entstehen. Dieses Feld besitzt für uns einen ausgeprägten Bezug zum Gegenstand, der erst durch Synchronisation zu einem Gemeinsamen gemacht wird. Das Gemeinsame entsteht dabei in manchen unserer Beispiele erst durch eine Irritation (oder Störung), die eine Rahmenmodifikation auslöst und zu einer neuen/anderen Situationsdefinition führt. Uns begegnet hier also zugleich die Frage nach der Gegenstandskonstitution: Wie wird der gemeinsame Gegenstand konstituiert? Wie wird er stabil bzw. instabil?

Durch die Synchronisation entsteht ein anderes Verhältnis zwischen den Teilnehmenden, das sich im Zusammenspiel von Aktion und Pathos ereignet. Beide sind (An-)Teile des Gemeinsamen, welches in der Gruppe geteilt und sinnlich-leiblich erlebt wird. Es handelt sich nicht allein um ein gleichzeitiges Spiel, sondern dabei auch um ein Sich-Angleichen an die Anderen, das nur erfahren werden kann, wenn man das Gleiche der Gleichzeitigkeit geschehen lässt. Synchrone musikalische Prozesse lassen sich nicht vollständig herstellen (z.B.

durch das Zeichen des Dirigenten, das Metronom oder den Puls des Karaoke-Tonbandes), sie bedürfen des Geschehenlassens, eines sich Hergebens in die geteilte Zeit. Die produzierte/rezeptierte Musik macht das Gemeinsame aus und breitet sich quasi im Raum aus. Es entsteht eine virtuelle Ebene, die alle Beteiligten in irgendeiner Weise miterleben und mitgestalten (können) („gemeinsamer Nenner“). Wie die Involviertheit so ist auch die Synchronisation nicht immer sicht- und beobachtbar. Wir können uns dieser aber aus der analytischen Außenperspektive annähern. Zum Beispiel sehen wir bei einer Höraufgabe, wie bei einigen Kindern ein leibliches Mitgehen erkennbar wird und sie sich mit der rezeptierten Musik leiblich synchronisieren.

Der musikalisch-leibliche Dialog stellt ein zweites Gestaltungsprinzip dar, durch den ein ästhetischer Sinn und wiederum zugleich ein Modus des Miteinanders generiert wird. Vertraut und auch in unserem Material gut sichtbar ist er besonders bei gemeinsamer Bewegung zur Musik, beim Tanz. Über eine synchrone, aber individuelle Bewegung hinaus gehen beim Leibdialog die Kinder aufeinander ein, kommen für meist sehr kurze Sequenzen zusammen, mit oder ohne Berührung (wie im Kreistanz oder Reigen), manchmal in direkter als einem sich Nacheinander-Imitierens, manchmal entsteht eine Intensivierung von Bewegungen (oder Klängen), indem mit jeder Aufnahme einer Geste das Vorige noch gesteigert wird. Blaschke und Mattig haben in ihrer Analyse von Gesten bei Besucher*innen von Popkonzerten von „mimetischer Zirkulation“ von Gesten gesprochen, die offenbar durch eine Art „Sog“ entstehen, es den Anderen gleich- oder nachzutun (Blaschke & Mattig 2011: 216). Sie haben dabei insbesondere die vergemeinschaftende Wirkung solcher aufeinander bezogenen Gesten hervorgehoben. Uns geht es hier um die doppelte Ausdrucksbewegung, in der sich zugleich und durch einander eine Vergemeinschaftung und eine Interpretation der musikalischen Situation ereignet. Bei einem Kind mit geistiger Beeinträchtigung und auditiver Wahrnehmungsstörung ist uns aufgefallen, wie es insbesondere in der (imitierten) Bewegung und im Tanz Teil der Gruppe wurde. Ein im Unterricht ritualisiertes Beispiel der Vergemeinschaftung durch Bewegung zur erklingenden Musik finden wir im Schokoladentanz.

Wir finden musikalisch-leibliche Dialoge nicht nur im Tanz zur Musik, sondern auch in Szenen gemeinsamen Musizierens, etwa bei der Body Percussion sowie bei zahlreichen

Übesequenzen, in denen immer wieder zwei oder mehr Kinder/Erwachsene mit zum Teil minimalen (Spiel-)Gesten aufeinander Bezug nehmen, z.B., wenn sie sich gegenseitig etwas an der Gitarre zeigen, wenn sie provozierend die Tasten des benachbarten Keyboards spielen und der ‚Eigentümer‘ darauf mit ähnlicher Geste antwortet oder wenn Beteiligte beim gemeinsamen Spielen/Singen zueinander schauen und die Bewegungsabläufe oder Handhabungen übernehmen/imitieren.

Ein drittes musikalisch-ästhetisches Prinzip ist das der Wiederholung bzw. Variation. Auch diese finden wir in der reinen Klanggestalt ebenso wie in körperlichen Gesten. Wiederholungen und Variationen geben dem ästhetischen Material eine Form, Einzelschläge werden dadurch zu Takten, Motive werden zu Rhythmen oder rhythmischen Figuren und zu Themen, Töne werden zu Melodien. In Wiederholung und Variation zitiert sich ein musikalisches Werk dauernd selbst und stiftet damit Stabilität, Form, Wieder-Erkennbarkeit. Wiederholungen sind konservativ und können in einem veränderten Kontext (musikalisch z.B. als Reprise oder als Kontrapunkt) sich selbst auch wieder in ein ‚anderes Licht‘ tauchen. Eine analoge Struktur der sozialen Formgebung vermuten wir in der gemeinsamen musikalischen Hervorbringung von Wiederholungen und der Möglichkeit zu variieren – am einleuchtendsten nachzuvollziehen vielleicht in den Übesituationen. Da sind wir auch auf die unzähligen Wiederholungen aufmerksam geworden und haben uns oft gefragt, welche Bedeutung die Kinder der repetitiven Übe-Schemata beimessen. Für außenstehende Ethnograf*innen mitunter so nervtötend langweilig wie die x-ten Wiederholungen eines Spiels bei kleinen Kindern („nochmal!“), bieten Wiederholungen für diejenigen, die sich damit einen kleinen Weltausschnitt aneignen, die im gemeinsamen Tun gestiftete Erfahrung von Verlässlichkeit, Sicherheit, einander Wieder-Sehen und Wieder-Hören.

1.6 Zusammenfassung

Die wichtigsten Ergebnisse sind für das Teilprojekt Köln die Folgenden:

- Der offizielle sonderpädagogische Förderbedarf ist mit Blick auf die unterrichtlichen Interaktionen per se kein ellender Faktor, vielmehr wird Differenz in ästhetisch bedeutsamen Gesten differenzherstsituativ sowohl marginalisiert wie auch verstärkt

- Anders verhält es sich bei den wahrnehmbaren Beeinträchtigungen (im Verhalten, der Mobilität etc.); diese scheinen (vor dem Hintergrund unterrichtlicher Arrangements) ein maßgeblicher Faktor bei der Produktion von Differenzen zu sein, und dies zeigt sich regelmäßig schon auf der Ebene leiblich fundierter nonverbaler Interaktion
- Im Unterricht zeigen sich so sehr differenzierte und keineswegs fixe oder starre, sondern eher fluide und situationsabhängige Teilhabeordnungen

Fokussiert auf die musikalischen Prozesse inklusiven Unterrichts können für das TP Lüneburg folgende Ergebnisse festgehalten werden:

- Teilhabemöglichkeiten jenseits von formalen Differenzzuschreibungen – insbesondere im Förderbereich S (sozial-emotional) und L (Lernen) – eröffnen sich in Prozessen der Rahmenmodifikation zwischen ‚Schule‘ und ‚Kunst‘, die für den Musikunterricht konstitutiv sind. Die sehr unterschiedlichen Beiträge der Kinder können im Musikunterricht leichter in ein gemeinsames Ganzes integriert und im gemeinsamen Spiel vereint werden (‚Orchestrierung‘), als in anderen Unterrichtsfächern, in denen beeinträchtigte Kinder häufiger isoliert und ‚abweichend teilhaben‘ (müssen)
- Zum Gelingen musikalisch als sinnvoll erlebter Prozesse bedarf es der Ermöglichung einer emotionalen und musikalischen Involviertheit aller in die Situation; über Gerade der Involviertheit stehen Kinder und Lehrkräfte häufig in Verhandlung. Eine Involviertheit von Kindern mit deutlich erkennbaren (Mehrfach-)behinderungen in die gemeinsamen musikalischen Prozesse bleibt stark limitiert und bedarf vermutlich noch erheblicher Forschung in der Unterrichtsentwicklung

Das Potential ästhetischen Arbeitens wird in der Verschränkung von musikalischen und ästhetischen Prinzipien gesehen, von denen wir bisher das Prinzip der Synchronisation, der musikalisch-leiblichen Dialoge sowie der Wiederholung und Variation von Motiven rekonstruieren konnten.

2. Wichtigste Positionen des zahlenmäßigen Nachweises

Im **Teilprojekt Köln** des KuBlN-Verbundprojektes ist der mit Abstand größte Anteil der Kosten durch Personalausgaben für Beschäftigte (E12-E15) und Hilfskräfte entstanden. An zweiter Stelle folgen Ausgaben für sonstige allgemeine Verwaltungsausgaben, die im Wesentlichen

durch Anschaffungen für die videobasierte Erhebung (Mikrofon, Stativ, Equipmenttasche etc.) und die Datenauswertung (MAXQDA, F4 + Fußschalter, Adobe Premiere) sowie die Expert*innenrunde (Reisekosten und Catering) zum Abschluss des Projektes entstanden sind. An dritter Stelle stehen die Reisekosten für Tagungsreisen und Verbundtreffen. Die Investitionen über 410 Euro (Camcorder) bzw. unter 410 Euro stehen an letzter Stelle.

Kostenart	Ausgaben bis einschl. 31.03.2019⁷
0812 Beschäftigte	80.232,05 Euro
0822 Hilfskräfte	32.114,13 Euro
0843 Sonstige allg. Verwaltungsausgaben	2.382,82 Euro
0846 Dienstreisen	2.069,75 Euro
0850 Gegenstände über 410 Euro	468,56 Euro
0831 Gegenstände bis 410 Euro	137,97 Euro
Gesamtausgaben	117.405,28 Euro

Im **Teilprojekt Lüneburg** ist die Aufteilung der Kosten ähnlich (siehe unten). Zusätzlich taucht hier die Position 0835 für die Vergabe von Aufträgen auf. Die detaillierte und endgültige Dokumentation der Ausgaben kann bei der Finanzabteilung der Leuphana Universität, bei Frau Margitta Voigt erfragt werden.

Kostenart	Ausgaben bis 05.08.2019⁸
0812 Beschäftigte	110.097,63 Euro
0822 Hilfskräfte	36.254,33 Euro
0843 Sonstige allg. Verwaltungsausgaben	1.364,20 Euro
0846 Dienstreisen	6.597,28 Euro
0850 Gegenstände über 410 Euro	1.003,93 Euro
0831 Gegenstände bis 410 Euro	1.094,49 Euro
0835 Vergabe von Aufträgen	2.026,95 Euro
Gesamtausgaben	158.438,81 Euro

⁷ Zahlen bis 31.12.2019 müssen nach Projektabschluss aktualisiert werden.

3. Notwendigkeit und Angemessenheit der geleisteten Arbeit

Die durchgeführten Arbeiten in den beiden Teilprojekten des Verbundvorhabens ‚Kulturelle Bildung und Inklusion‘ (KuBIn) waren notwendig und angemessen, da sie im Wesentlichen der eingereichten Vorhabenbeschreibung entsprachen. Alle dort formulierten Meilensteine wurden erreicht und die Arbeitsschritte wurden (mit geringfügigen zeitlichen Verschiebungen, vgl. hierzu Erfolgskontrollbericht) erfolgreich bearbeitet. Mit unseren Ergebnissen leisten wir einen wichtigen Beitrag zur Grundlagenforschung im Bereich Inklusion und kulturell-ästhetische Bildung.

4. Verwertbarkeit der Ergebnisse

Die Ergebnisse unseres Forschungsprojektes werden unmittelbar in die Lehrer*innenausbildung an der Universität zu Köln und der HU Berlin im Rahmen von Lehrveranstaltungen einfließen und (u.a.) den Blick der Lehramtsstudierenden für die ästhetische und ästhetische Seite sozialer Prozesse im inklusionsorientierten Unterricht sensibilisieren.

Aus der geleisteten Forschungsarbeit zeichnen sich darüber hinaus eine Reihe von Aspekten ab, die für eine zukünftige Theorie der Inklusion in pädagogischen Settings sowie für eine inklusiv orientierte musikpädagogische und kulturell-ästhetische Bildung relevant werden dürften. Bisher vorliegende Versuche, die schulische Inklusion theoretisch zu modellieren, sind an einigen Stellen deutlich unterkomplex. Einige Publikationen sind im Rahmen des Verbundprojektes entstanden oder in Planung (siehe dazu auch Kapitel 6), um die Ergebnisse im wissenschaftlichen Diskurs präsent zu machen.

Zwei Ebenen des Ästhetischen

Im Laufe des Projekts haben wir (besonders vollzogen im Teilprojekt Lüneburg) begonnen, uns eine zweite Ebene des Verständnisses des Ästhetischen zu erarbeiten. Es betrifft das Verhältnis von sozialen und ästhetischen Prozessen der Inklusion und Teilhabermöglichkeit.

Auf einer ersten Ebene, mit der wir im Projekt begonnen haben zu arbeiten, wird das Ästhetische Tun der Kinder im Musikunterricht als Vergleichsbasis genommen und mit anderem, nicht-ästhetischem Tun ins Verhältnis gesetzt. Die Hauptfragestellung lautete demnach: Was ist das Spezifische, Besondere oder Eigentümliche der ästhetischen Tätigkeit

gegenüber der Nicht-Ästhetischen im Hinblick auf die sozialen Prozesse von Inklusion und Exklusion, der Ermöglichung oder Verhinderung von Beteiligung der Kinder mit Beeinträchtigung? Die Kölner Lerngruppen waren in diesem Denken quasi die Vergleichsgruppen der Lüneburger Lerngruppen, wobei eine strenge Komparatistik aufgrund zu hoher Variablenstreuung gar nicht möglich war.

Auf dieser Ebene kamen wir zu folgenden Hypothesen, die in Vielem mit anderen Untersuchungen übereinstimmen:

- die Unbestimmtheit der verwendeten ästhetischen Symbole (Tanzbewegungen, Klangfolgen, rhythmische Figuren) ermöglicht mehrere Formen der Teilhabe und Gemeinschaftsbildung;
- das Präsentische ist höher gewichtet als das Diskursive (Langer 1987), daher ist Teilhabe nicht an Sprache und Sprechfähigkeit gebunden;
- der weitgehende Verzicht auf Bewertung einer Leistung in der Nomenklatur des Theoretischen (falsch oder richtig ist entscheidbar) erleichtert den Kindern und Erwachsenen die Einbeziehung aller; stattdessen erzeugen egologische Geschmacksurteile (etwas gefällt, passt mehr oder weniger) im Ästhetischen einen breiteren Normalitätskorridor;
- innere Differenzierung erfolgt weniger nach schulischen Leistungsgesichtspunkten allein durch die Lehrkräfte, sondern auch nach Vorlieben (z.B. Instrumentenwahl), Kinder werden beteiligt (Zuschreibungen und Aushandlung von Rollen);

Auf einer zweiten Ebene wird das ästhetische Tun nicht als das (ganz) Andere des Nicht-Ästhetischen ausgewiesen und untersucht, sondern als ein Sonderfall von ästhetischem Tun, in dem sich auf besonders eindrückliche Weise zeigt, was auch sonst dauernd stattfindet oder stattfinden könnte, nämlich eine Aushandlung von Sinn im Medium des Sinnlichen oder des Ästhetisch-Spielerischen. Die Sinndimension, die uns hier vor allem interessiert, ist diejenige von Beteiligung und Differenzierung bzw. -auflösung im Hinblick auf Behinderung. Es stellen sich dann andere Fragen. Mit Seel (2004), Goffman (1980) und Resch/Steinert (2003) unterscheiden wir zunächst analytisch zwischen sozialen, kulturellen und ästhetischen

Ereignissen. Soziale Ereignisse sind solche, in denen von allen Beteiligten eine bestimmte soziale Situation definiert als z.B. Musikstunde, Konzert, Klassenarbeit, Überunde, Freispiel usw.. In diesem allgemeinen Sinn ist jedes institutionalisierte Zusammenkommen ein soziales Ereignis, also auch unsere Musikstunden. Darin gelten, wie wir gesehen haben, bestimmte Spannungsfelder und Orientierung im Umgang mit (un-)doing disability, ebenso wie mit doing sameness. Zu kulturellen Ereignissen (nach Resch/Steinert 2003) werden sie aber erst dann, wenn Produzent, Rezipientin und Musiker*innen gemeinsam aushandeln, was unter welchen Bedingungen und mit welcher Arbeitsteilung als kulturell sinnvoll erscheint. Dafür ist es notwendig, ‚Arbeitsbündnisse‘ zu verabreden und den Prozess immer wieder zu evaluieren, sich gegenseitig darüber zu verständigen, ob oder dass noch so gilt, wie es verabredet war. Das geschieht sowohl im nicht-ästhetischen als auch im ästhetisch fokussierten Unterricht immer wieder, wenngleich auf andere Weise. Zu einem ästhetischen Ereignis im engeren Sinne wird das kulturelle Ereignis hingegen erst dann, wenn darin ästhetische Erfahrungen wahrscheinlich und möglich werden, d.h. wenn in gegenseitigen und medial gerichteten Wahrnehmungen die Festlegung auf eine bestimmte Bedeutung suspendiert wird zugunsten der Hingabe an das Erscheinende selbst.

In den weiterführenden Interpretationen unserer empirischen Rekonstruktion möchten wir die drei Kategorien wieder zusammenführen und nach dem je sozialen und kulturellen *Sinn im Ästhetischen* sowie nach dem ästhetischen *Sinn im Sozialen* fragen (vgl. Dietrich/Riepe 2019). Es entstehen dann Dimensionen der Auswertung, die beides aufsuchen und die Kongruenz zwischen ästhetischen und sozialen Dimensionen in den Fokus rücken:

Wie kann man das musikalische Tun sehen und interpretieren als eine Verhandlung über Zugehörigkeit bzw. wie wird Zugehörigkeit und Nichtzugehörigkeit hier mit sinnlichen Mitteln, über Berührung, Bewegung, Nähe und Distanz reguliert und welche Bedeutung hat es in diesem Kontext? In welchen Dimensionen lassen sich Kongruenzen und Nicht-kongruenzen zwischen Ästhetischem und Sozialem finden, z.B. in den sozialen Choreografien, in Formen der Synchronizität, des gemeinsamen Rhythmus‘, des Spiels usw.?

Diesen Fragen wollen wir uns in der noch verbleibenden Zeit stärker zuwenden. Wir sind überzeugt, dass sie für die zukünftige Forschung im Schnittfeld von ästhetisch-kultureller Bildung und Inklusion von erheblicher Bedeutung sind.

5. Fortschritte auf dem Gebiet des Vorhabens bei anderen Stellen

Während der Laufzeit unseres Forschungsprojekt haben wir an unterschiedlichen Stellen Forschungsprojekte zu verwandten und anschlussfähigen Bereichen kennengelernt und in unsere Diskussionen und Denkprozessen einfließen lassen. Einerseits waren dies Projekte, die in derselben Förderlinie des BMBF angesiedelt sind/waren, so z.B. das Projekt von Prof. Dr. Kranefeld der TU Dortmund („LINKO“) oder das Verbundprojekt ‚transform‘, andererseits waren es Forschungen von Doktorand*innen oder anderen Kolleg*innen: aus der Inklusionsforschung Arbeiten und Studien von Budde et al. 2017, Herzmann/Merl 2017, Merl 2019, Tiedeken 2018, Kaack 2017, Rabenstein/Steinwand 2018; aus der musikpädagogischen Forschung Krupp-Schleußner 2017 und 2018, Hellberg 2019; zu ästhetischen Erfahrungs- und Bildungsprozessen Buddenberg 2017, Rittelmeyer 2017, Weiß 2017; aus der Phänomenologie Breyer et al. 2017, Brinkmann/Rödel 2018.

Insgesamt aber zeigt sich, dass KuBlIn das einzige Forschungsprojekt ist, das sich in der Weise, wie hier geschehen, bisher der Bedeutung des Ästhetischen im Kontext inklusiver (schulischer) Bildung gewidmet hat.

6. Erfolgte und geplante Veröffentlichung der Ergebnisse

6.1 Vorträge

- ‚Inklusion und Anerkennung – Eine qualitative Untersuchung zu Praktiken des ‚doing difference‘ im Zuge unterrichtlichen Anerkennungsgeschehens unter besonderer Berücksichtigung von Körperlichkeit‘ – Posterpräsentation im Rahmen der Arbeitstagung der AG Inklusionsforschung in der DGfE am 09.11.2017 in Köln (Nitschmann)
- ‚Bewegungsordnungen im Feld kulturell-ästhetischer Bildung‘ sowie ‚Verkörpernte Normen und ‚außerordentliche Körper‘ im inklusionsorientierten Grundschulunterricht‘ – Vortrag auf der 32. Internationalen Jahrestagung der Inklusionsforscher*innen am 22.02.2018 in Gießen (Dietrich & Wullschleger, Dederich)
- ‚Körper in Bewegung. Interaktionsprozesse zwischen Leib und Symbol in inklusiver Pädagogik‘ sowie ‚Gesten, Blicke und Bewegungen. Eine Mikroanalyse inklusiver Prozesse‘

- Vorträge auf dem 26. Kongress der DGfE am 20.03.2018 in Essen (Dietrich, Dederich & Nitschmann)
- Materialvorstellung und Diskussion im Rahmen der Nachwuchswissenschaftler*innentagung Methoden der Relationierung II am 16.11.2018 in Göttingen (Nitschmann)
 - ‚Empirische Rekonstruktionen zu Weisen der Teilhabe im inklusionsorientierten Unterricht‘ – Vorträge auf der 33. Jahrestagung der Inklusionsforscher*innen in Berlin am 21.02.2019 (Wullschleger & Nitschmann)
 - ‚Teilhabweisen im inklusiven Musikunterricht aus einer phänomenologischen Perspektive‘ – Vortrag auf der 54. Jahrestagung der Sektion Sonderpädagogik der DGfE in Wuppertal vom 25.-27.09.2019 (Wullschleger)
 - ‚Kulturelle Bildung und Inklusion‘ – Vortrag auf der 10. Tagung des Netzwerks Forschung Kulturelle Bildung in Merseburg vom 21.-23.11.2019 (Dietrich & Wullschleger)
 - Kulturelle Bildung und Inklusion. Forum der Zeitschrift für Erziehungswissenschaft (Dietrich) 6.12.2019 DIPF Frankfurt,(Inklusion als ästhetisches Phänomen – empirisch-qualitative Zugänge zu Weisen der Teilhabe im unterrichtlichen Geschehen‘ – Vorträge auf der 34. Jahrestagung der Inklusionsforscher*innen in Berlin vom 25.-28.02.2020 (Dietrich & Wullschleger, Dederich & Nitschmann – angenommen)
 - ‚Körper – Klangkörper. Von der Dyade zur (musikalischen) Interaktion in der Gruppe‘ – Vortrag auf der Jahrestagung der Gesellschaft für Musikpädagogik (GMP) in Hannover vom 20.-22.03.2020 (Wullschleger – angenommen)

6.2 Publikationen

- Dederich, M. & Nitschmann, H. (2019): Zur leiblichen (Re)Produktion von Differenz im inklusiven Unterricht. In: Brinkmann, M. (Hrsg.): Verkörperungen. (Post-)Phänomenologische Untersuchungen zwischen erziehungswissenschaftliche Theorie und leibliche Praxen in pädagogischen Feldern. Wiesbaden: Springer VS.
- Dederich, M., Dietrich, C., Nitschmann, H. & Wullschleger, I. (2020): Ästhetische Bildung und Inklusion. In: Scheunpflug, A. (Hrsg): Forschung zur kulturellen Bildung (eingereicht).

- Dietrich, C. & Wulschleger, I. (2019): Als Teil genommen sein. Ästhetische Bildung und Inklusion. In: Brinkmann, M. (Hrsg.): Verkörperungen. (Post-)Phänomenologische Untersuchungen zwischen erziehungswissenschaftlicher Theorie und leiblichen Praxen in pädagogischen Feldern. Wiesbaden: Springer VS.
- Dederich, M. & Dietrich, C. (2020): Teilhabe durch ästhetisch-kulturelle Bildung? In: Sonderheft der Zeitschrift für Erziehungswissenschaft zum Thema „Kulturelle Bildung“ (in Begutachtung, 2. Stufe).
- Dederich, M., Dietrich, C., Nitschmann, H. & Wulschleger, I. (voraussichtlich 2021): Kulturelle Bildung und Inklusion. Materialien, Analysen und theoretische Entwicklungen (in Vorbereitung):

Anhang

- Erfolgskontrollbericht
- Berichtsblatt

Literatur

Bartelheimer, P- (2007): Politik der Teilhabe. Ein soziologischer Beipackzettel, Fachforum Nr. 1/2007, Projekt gesellschaftliche Integration der Friedrich-Ebert-Stiftung, Berlin. <http://library.fes.de/pdf-files/do/04655.pdf>. [Letzter Zugriff am 21.3.2015].

Becker, U. (2015): Die Inklusionslüge. Behinderung im flexiblen Kapitalismus. Bielefeld

Blaschke, G. /Mattig, R. (2011): Gesten auf Rock- und Popkonzerten. Peformative Strategien der Vergemeinschaftung. In: Wulf, C. / Althans, B. / Audehm, K. / Blaschke, G. / Ferrin, N. / Kellermann, I. / Mattig, R. / Schinkel, S. (Hrsg.): Die Geste in Erziehung, Bildung und Sozialisation: Ethnographische Feldstudien. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, S. 175-217.

Bockhorst, H. / Reinwand-Weiss, V.-I. / Zacharias, W (Hrsg.) (2012): Handbuch Kulturelle Bildung. München

Bolt, D. (2014) (Hrsg.): Changing Social Attitudes Toward Disability: Perspectives from historical, cultural, and educational studies. Abingdon

Braun, E. (2012): Kulturelle Bildung für Menschen mit Behinderungen. In: Bockhorst, H./ Reinwand-Weiss, V.-I. / Zacharias, W (Hrsg.): Handbuch Kulturelle Bildung. München, S. 828-831

Breyer, T. / Buchholz M. B. / Hamburger, A. / Pfänder, S. / Schumann, E. (2017) (Hrsg.) Resonanz-Rhythmus-Synchronisierung: Interaktionen in Alltag, Therapie und Kunst. Bd. 108. transcript Verlag.

Brinkmann M., Rödel S.S. (2018): Pädagogisch-phänomenologische Videographie. In: Moritz C., Corsten M. (Hrsg.): Handbuch Qualitative Videoanalyse. Springer VS, Wiesbaden.

Budde, J. / Dlugosch, A. / Sturm, T. (2017) (Hrsg.): (Re-)Konstruktive Inklusionsforschung: Differenzlinien – Handlungsfelder – Empirische Zugänge. 1. Auflage. Studien zu Differenz, Bildung und Kultur 5. Leverkusen-Opladen: Verlag Barbara Budrich.

Buddenberg, V. (2017): Transformationen des Selbst. Ästhetische Erfahrungs- und Bildungsprozesse in der biographischen Perspektive. München: Kopaed.

Cloerkes, G. (1985): Einstellungen und Verhalten gegenüber Behinderten. Eine kritische Bestandsaufnahme der Ergebnisse internationaler Forschung. 3. Auflage, Berlin

Dederich, M. (2017): Inklusion und Exklusion. In: Budde, J. / Dlugosch, A. / Sturm, T. (Hrsg.): (Re-)Konstruktive Inklusionsforschung. Differenzlinien, Handlungsfelder, empirische Zugänge. Budrich: Opladen, Berlin, Toronto, S. 69-82.

Dederich, M. (2018): Emotion und Inklusion. In: Behinderte Menschen - Zeitschrift für gemeinsames Leben, Lernen und Arbeiten, 41 (6), S. 19–29.

Dederich, M. (2019): Rekonstruktion und Kritik. Eine Rückfrage an die rekonstruktive Inklusionsforschung. In: Budde, J./ Dlugosch, A./ Herzmann, P. / Rosen, L. / Panagiotopoulou, A. / Sturm, T. (Hrsg.): Inklusionsforschung im Spannungsfeld von Erziehungswissenschaft und Bildungspolitik. Leverkusen: Barbara Budrich, S. 39-47. [Im Erscheinen]

Dietrich, C. (2004): Kommunion oder Kommunikation? Zugänge zur Bildungsbedeutung ästhetischer Gefühle am Beispiel der Musik. In: Klika, D. / Schubert, V. (Hrsg.): Bildung und Gefühl. Hohengehren, S.191– 204.

Dietrich, C. / Riepe, V. (2019): Praktiken der Homogenisierung. Soziale Choreographien im Schulalltag. In: Zeitschrift für Pädagogik, (5) 2019, S. 669-691.

Ehrenspeck, Y. (1998): Versprechungen des Ästhetischen. Die Entstehung eines modernen Bildungsprojekts. Opladen: Leske und Budrich.

Fritzsche, B. (2014): Inklusion als Exklusion. Differenzproduktion im Rahmen des schulischen Anerkennungsgeschehens. In: Tervooren, A. u.a. (Hrsg.): Ethnographie der Differenz in pädagogischen Feldern. Internationale Entwicklungen erziehungswissenschaftlicher Forschung. Bielefeld, 329-345

Garland-Thomson, R. (2009): Staring: How We Look. New York

Gipser, D. (2012): Krank, alt, behindert – nutzlos oder kostbar für die Gesellschaft? In: Pelinka, A. u.a. (Hrsg.): Vorurteile. Ursprünge, Formen, Bedeutung. Berlin, 115-145

Goffman, E. (1974/1980): Rahmenanalyse. Ein Versuch über die Organisation von Alltagserfahrungen. Frankfurt am Main: Suhrkamp.

Heitmeyer, W. (2005): Deutsche Zustände. Frankfurt/M.

Hellberg, B. (2019): Koordinationsprozesse beim Musizieren im Instrumentalen Gruppenunterricht. Perspektiven musikpädagogischer Forschung Band 11. Münster: Waxmann Verlag.

Herzmann, P. / Merl, T. (2017): Zwischen Mitgliedschaft und Teilhabe. Praxeologische Rekonstruktionen von Teilhabeformen im inklusiven Unterricht. In: Zeitschrift für interpretative Schul- und Unterrichtsforschung ZISU, 6 (6), S. 97–110.

Hirschauer, S. (2014): Un/doing Differences. Die Kontingenz sozialer Zugehörigkeiten. In: Zeitschrift für Soziologie, 43 (3), S. 170–191.

Hughes, B. (2012): Fear, pity and disgust: emotions and the non-disabled imaginary. In: Watson, J. / Roulstone, A. / Thomas, C. (Hrsg.): Routledge Handbook of Disability Studies. London, New York: Routledge, S. 67-77.

Jahrbuch für Pädagogik: Inklusion als Ideologie (2015). Frankfurt/M.

Kaack, M. (2017): Inklusion und Exklusion in der Interaktion: systemtheoretische Betrachtung am Beispiel einer pädagogischen Studie. 1. Auflage. Pädagogik. Bielefeld: transcript.

Krupp-Schleußner, V. (2016): Jedem Kind ein Instrument? Teilhabe an Musikkultur vor dem Hintergrund des capability approach. Perspektiven musikpädagogischer Forschung Band 4. Waxmann Verlag.

Krupp-Schleußner, V. (2018): „Teilhabe an Musikkultur als musikalische Praxis. Theoretische Anschlüsse und empirische Belege vor dem Hintergrund des capability approach.“ Zwischen Praxis und Performanz: Zur Theorie musikalischen Handelns in musikpädagogischer Perspektive. Sitzungsbericht 2017 der Wissenschaftlichen Sozietät Musikpädagogik 8: S. 99ff.

Langer, S. K. (1987): Philosophie auf neuem Wege: Das Symbol im Denken, im Ritus und in der Kunst. Frankfurt am Main: Fischer.

Lindsay, G. (2007): Educational psychology and the effectiveness of inclusive education/mainstreaming. In: British Journal of Educational Psychology, 77, 1, S. 1-24

Lütje-Klose, B. / Miller, S. (2015): Eine integrierte Lehrerinnenbildung für die Primarstufe als Antwort auf Inklusion - Das Beispiel der gemeinsamen Ausbildung von Grundschullehrkräften und Lehrkräften für sonderpädagogische Förderung in Bielefeld. In: Sonderpädagogische Förderung heute, 1. Beiheft. Lindmeier, C., Weiß, H. (Hrsg.); Weinheim und Basel, i.Dr.

Merl, T. (2019): un/genügend fähig. Zur Herstellung von Differenz im Unterricht inklusiver Schulklassen. Studien zur Professionsforschung und Lehrerbildung. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.

Merkt, I. (2014): Auf dem Weg zur Inklusion. Das Dortmunder Modell: Musik. In: Kulturpolitische Mitteilungen, Nr. 144/1

Mollenhauer, K. (1996): Grundfragen ästhetischer Bildung. Theoretische und empirische Befunde zur ästhetischen Erfahrung von Kindern. Unter Mitarbeit von Cornelia Dietrich u.a. Weinheim, München: Juventa.

Pijl, S. P. / Frostad, P. / Mjaavatn, P.-E. (2011): Segregation in the classroom: What does it take to be accepted as a friend? In: Social Psychology of Education 14, S. 41–55

Plessner, H. (1923/1982): Die Einheit der Sinne. Grundlinien einer Ästhesiologie des Geistes. Frankfurt am Main: Suhrkamp.

Prenzel, A. (1995): Pädagogik der Vielfalt. Opladen

Quinten, S. / Krebber-Steinberger, E. / Sauter, S. / Schwiertz, H. (2015). In jedem Fall dazwischen?! Künstlerische Vermittlungsprozesse im Kontext von Behinderung und Inklusion. In: A. Klinge / N. Eger (Hrsg.). Künstlerinnen und Künstler im Dazwischen. Forschungsansätze zur Vermittlung in der Kulturellen Bildung. Projektverlag, Verlag für Wissenschaft und Kultur, S. 147-154

Rabenstein, K. / Reh, S. (2008): Über die Emergenz von Sinn in pädagogischen Praktiken. Möglichkeit der Videographie im offenen Unterricht. In: Koller, H.-Chr. (Hrsg.): Sinnkonstruktion und Bildungsgang. Zur Bedeutung individueller Sinnzuschreibungen im Kontext schulischer Lehr-Lern-Prozesse. Studie zur Bildungsgangforschung, Band 254. Leverkusen: Opladen & Farmington Hills, S. 137-156.

Rabenstein, K. / Steinwand, J. (2018): „Un/doing differences‘ im Unterricht: Zur Berücksichtigung der Kontingenz von Differenzierungen in der Weiterentwicklung ethnographischer Differenzforschung.“ ZQF-Zeitschrift für Qualitative Forschung 19.

Rabenstein, K. / Laubner, M. / Schäffer, M. (2019): Diskursive Praktiken des Differenzierens und Normalisierens. Eine Heuristik für eine diskursanalytische Ethnographie. In: Halyna, L. / Schulz, M. (Hrsg.): Ethnographie und Diversität. Wissensproduktion an den Grenzen und die Grenzen der Wissensproduktion. Wiesbaden: Springer.

Reeve, D. (2012): Psycho-emotional disableism. The missing link? In: Watson, J. / Roulstone, A. / Thomas, C. (Hrsg.): Routledge Handbook of Disability Studies. London, New York, S. 78-92.

Reeve, D. (2013): Psycho-emotional disability. In: Cameron, C. (Hrsg.): Disability Studies: A Student's Guide. London, S. 121-124.

Resch, Ch. / Steinert, H. (2003): Die Widerständigkeit der Kunst. Entwurf einer Interaktionsästhetik. Münster: Westfälisches Dampfboot.

Rittelmeyer, Ch. (2014): Aisthesis: Zur Bedeutung von Körper-Resonanzen für die ästhetische Bildung. München: kopaed.

Rittelmeyer, Ch. (2010): Warum und wozu ästhetische Bildung? Über Transferwirkungen künstlerischer Tätigkeiten. Ein Forschungsüberblick. Oberhausen: Athena.

Rittelmeyer, Ch. (2014): Aisthesis: Zur Bedeutung von Körper-Resonanzen für die ästhetische Bildung. München: kopaed.

Sauter, S. (2015): Den „Schiffbruch der eigenen Wahrnehmung“ erfahren. Reflexionen über Arts, (Dis-) Abilities & Inklusion. Zeitschrift für Inklusion 4, URL: <http://www.inklusion-online.net/index.php/inklusion-online/article/view/251/242>. [21.11.2019]

Seel, M. (2000): Die Ästhetik des Erscheinens. München, Wien: Carl Hanser Verlag.

Seel, M. (2004): Ästhetische Erfahrung im Zeichen der Entgrenzung der Künste. Hamburg: Felix Meiner Verlag, S. 73–81.

Siebers, T. (2010): Disability Aesthetics. Ann Arbor

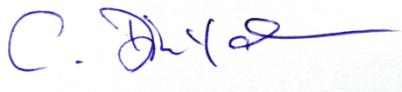
Silvers, A. (2002): The Crooked Timber of Humanity. Disability, Ideology, and the Aesthetic. In: Corker, M. / Shakespeare, T. (Hrsg.): Disability/Postmodernity. London/New York, S. 228-144

Tervooren, A. / Pfaff, N.(2018): Inklusion und Differenz. In: Sturm, T. / Wagner-Willi, M. (Hrsg.): Handbuch schulische Inklusion. Opladen, Toronto: Verlag Barbara Budrich, S. 31–44.

Tiedeken, P. (2018): Musik und Inklusion: zu den Widersprüchen inklusiver Musikproduktion in der Sozialen Arbeit: am Beispiel der Musikgruppe Station 17. 1. Auflage. Weinheim Basel: Beltz Juventa.

Weiß, G. (2018) (Hrsg.): Kulturelle Bildung - Bildende Kultur: Schnittmengen von Bildung, Architektur und Kunst. [1. Auflage]. Bielefeld: transcript, 2017.

Weisser, J. (2005): Behinderung, Ungleichheit und Bildung. Eine Theorie der Behinderung. Bielefeld: transcript.



Prof. Dr. Cornelia Dietrich
Leuphana Universität Lüneburg
(seit 04.2019 HU Berlin)



Prof. Dr. Markus Dederich
Universität zu Köln