

Musikalische Improvisationen im schulischen Musikunterricht

Reflexionen von Lehrkräften über inklusive und exklusive Musizierprozesse in einer Sekundarstufe I

von **Ina Henning, Jonas Teipel**

Erscheinungsjahr: 2023

Peer Reviewed

Stichwörter:

musikalische Improvisation | schulischer Musikunterricht | Sekundarstufe I | Lehrkräfte | Lernwiderstände | Inklusion | Dossier: Improvisieren

Abstract

Der Beitrag beschäftigt sich mit Sichtweisen auf musikalische Improvisationen als Bestandteil eines inklusiven Musikunterrichts. Lehrkräfte einer Gesamtschule reflektieren anhand des methodischen Zugangs des Video-Stimulated Recall Interviews inklusive und exklusive Musizierstationen, insbesondere aber Perspektiven der Initiierung von kreativen Prozessen unter der Herausforderung ästhetischer Normativität, der Art der Aufgabenstellung sowie des Zugangs zum Lerngegenstand. Die Anwendung von fachdidaktischen und fachlich fundierten musikalischen Kompetenzen wird als zentraler Ankerpunkt betrachtet, um Angebote an alle Schüler*innen machen zu können. Der Beitrag folgt einem intersektional angelegten Inklusionsverständnis, das bewusst normative Setzungen eines a priori gegebenen Gelingenspotenzials von Inklusion im Musikunterricht durch das Aufzeigen von Lernwiderständen hinterfragt. Das Setting inklusiver Musikunterricht der Sekundarstufe I wurde der Überzeugung folgend gewählt, dass heterogene Lernausgangslagen gerade in dieser Altersstufe sowie der im untersuchten Fall gegebene Aspekt des Teamteaching als pädagogische Struktur gute Voraussetzungen für vielfältige Ergebnisse bieten. Als Reflexionsfolie für die Gespräche mit den Lehrkräften wurde das Modell der verständigungsbezogenen Lern-Lehrumgebungen eingesetzt.

Einleitung

Dieser Beitrag will Sichtweisen auf musikalische Improvisation als Bestandteil eines regulären Musikunterrichts an einer inklusiven Gesamtschule in der Sekundarstufe I innerhalb des Feldes der Kulturellen Bildung darstellen. Kulturelle Bildung wird hier als wesentlicher Teil schulischen Lebens verstanden, schulischer Musikunterricht wird darin als unverzichtbarer Ort des künstlerischen Ausdrucks und des besonderen Blickes auf die Welt in der Gleichwertigkeit zu anderen, nicht ästhetisch geprägten Fächern verortet (Köhler 2018:7).

Um auf einer theoretischen Grundlage zu argumentieren, wird Improvisation zunächst einleitend in neuerer Literatur der Bildungswissenschaften situiert. Improvisation im Kontext von Schule wird vor allem in jüngster Literatur innerhalb der Disziplin der Musikpädagogik zum Thema gemacht (siehe Treß 2022). Warum musikalische Improvisationen im inklusiven Musikunterricht eine besondere Dichte an Fragestellungen aufwirft, erklärt sich unserer Ansicht nach in diesem Beitrag aus der Offenlegung von Zuschreibungen an das Gelingenspotenzial des inklusiven Musikunterrichts sowie aus den empirischen Ergebnissen von Unterrichtsreflexionen, die Lehrkräften mittels Video-Stimulated Recall Interviews erlauben, übergreifende Potentiale ihres Unterrichts, aber auch Lernwiderstände zu erkennen. Auf den theoretischen Teil dieses Beitrags, der im Kern Improvisation und Inklusion in der Kopplung hinterfragt, folgt der empirische Teil, der nach einer Vorstellung der Studie sowie der Forschungsfragen die Ergebnisse diskutiert und mit einem Fazit abschließt.

Geri Thomann und Monique Honegger beschreiben sehr anschaulich, welchen Schwierigkeiten das Themenfeld der Improvisation in den Bildungswissenschaften begegnet: Während die Improvisation in der Kunst, der Musik, dem Tanz, und der Performance oft positiv konnotiert wird, gerät sie in anderen Feldern – so etwa in der Bildung – des Öfteren zum Indikator des Mangels (Thomann/Honegger 2021). Wer improvisiert, hat in diesem Verständnis seine Planung vernachlässigt und ist irgendwie nicht da angekommen, wo er – laut Lehrplan oder Stundenexposé – hätte sein sollen. Die beiden Autor*innen gehen noch einen Schritt weiter und entlarven die derzeitigen Bestrebungen der empirischen Bildungswissenschaften und den daraus abgeleiteten bildungspolitischen Konsens als widersprüchlich, was sie am Beispiel der Kompetenzorientierung aufzeigen: Kompetenzorientierung betont einerseits zwar die Individualität von Lernprozessen und die stets zu berücksichtigende Einzigartigkeit sämtlicher Lernenden, präsentiert sich jedoch konzeptionell als ein planmäßig zu durchlaufendes hierarchisches System, das weder Lehrenden noch Lernenden genügend Raum lässt für Entwicklungen – und Scheitern als Option der Entwicklung grundsätzlich ausklammert (ebd.13).

Um dieser Widersprüchlichkeit zu entgehen, kann Improvisation eine entscheidende Rolle spielen. Georg W. Bertram und Michael Rüsenberg argumentieren in Ihrem Essay „Improvisieren! Lob der Ungewissheit“ für ein verändertes Selbstverständnis des menschlichen Wesens in der höheren Erkenntnis von Improvisation als Gabe und eigentliche Chance, durch sie Ungewissheiten realisieren zu können, die dafür sorgen, dass der Mensch als solches beweglich und lebendig bleibt (Bertram/Rüsenberg 2021:107). Ungewissheit wird in Bezug auf das Improvisieren als zentrales Moment seiner explorativen Kraft benannt (ebd.106).

Auch in der pädagogischen Professionalisierungsforschung ist Ungewissheit seit längerem thematisiert (Helsper 2008), jüngst ist diese im Zuge von Unterrichtsforschung wieder in den Mittelpunkt gerückt (Paseka et al. 2018). Das Spektrum reicht von der Sicht auf Ungewissheit als unhintergehbarem

Strukturmerkmal von Lernen und Bildung bis zur Herstellung von Ungewissheit als didaktischer Strategie, die viel eher darauf abzielt, nicht Steuerbares, oder vorher nicht Planbares zuzulassen und produktiv damit zu werden (Bonnet et al. 2021). Wenn es darum geht, den Versuch zu wagen, den Vorgang der Improvisation zu ordnen, wird deutlich, dass das Sein im Werden liegt, aber auch umgekehrt das Werden im Sein: „Es ist, was es wird“ (Bormann et al. 2010:13). Gerade im Feld der ästhetischen Praktiken kann Ungewissheit dazu führen, dass bewusst Irritationen entstehen, die didaktisch genutzt werden können, um das Potential des impliziten Wissens „anzuzapfen“ (Wollberg 2019). Dies wäre gerade im Hinblick auf inklusive Lehr- und Lernsituationen wünschenswert, da ihr Gelingen in hohem Maße davon abhängt, ob eine Vielfalt von Möglichkeiten im Prozess entstehen kann, die beides zulässt: das Scheitern *und* das Gelingen.

Inklusive Fachdidaktik Musik - Grundfragen

Um sich mit dem Themengebiet Improvisation und Inklusion differenziert auseinanderzusetzen, lohnt zunächst eine separate Beschäftigung mit den einzelnen Themensträngen. Wie Martin Weber (2020) konstatiert, befindet sich die musikdidaktische Auseinandersetzung mit Inklusion noch in ihrer Anfangsphase. Christine Stöger äußert sich bereits vor Weber sehr umfassend über eine inklusive Fachdidaktik Musik, die für den Anspruch stehe, allen Menschen Zugang zu musikalischer Bildung zu ermöglichen, unabhängig von den Differenzen, die ihnen je nach Situation und Kontext zugesprochen würden. Sie bündelt didaktische Prinzipien und fördere Handlungskompetenzen auf Basis des Bewusstseins für die Diversität an Voraussetzungen, Interessen, Musikbegriffen und -praxen, die musikbezogenes Lernen bedingen, und auf Basis der Sensibilität für Barrieren und Marginalisierungen, die sich in musikpädagogischen Handlungsfeldern manifestieren könnten (Stöger 2016:120). Trotz der in dieser Definition bereits vorhandenen Fokussierung auf Differenzen, die sowohl hinsichtlich Heterogenitätsdimensionen, die im Musikunterricht a priori durch eine Vielfalt der biographischen Zugänge gegeben sind, als auch hinsichtlich der Unterschiedlichkeit der Lernzugänge, die sich aus Motivation, Aneignungsmöglichkeiten, Lerndisposition und weiteren Faktoren ergeben, lässt sich heute erweiternd eine neuere Lesart von aufeinander bezogenen Differenzlinien in einem intersektionalen Verständnis vorschlagen, auf die auch aktuelle musikpädagogische Forschungsbestrebungen Bezug nehmen (Dunkel et al. 2022). Es ließe sich an dieser Stelle auch hinterfragen, ob anstelle einer inklusiven Fachdidaktik nicht von besser von Fachdidaktiken gesprochen werden sollte, da das Feld der Musikdidaktik bisher wenig Kohärenz hinsichtlich fachdidaktischer Konzeptionen aufweist (Kranefeld 2021).

Jedoch herrscht Konsens darüber, dass gerade das Fach Musik aufgrund seiner interaktiven, musikpraktischen und erfahrungsorientierten Anteile vielfältigen inklusionspädagogischen Anforderungen entsprechen und ein wichtiges Potential für die Initiierung von inklusiven Musizierprozessen darstellen kann (Weber 2020:15), was sich empirisch jedoch bis dato nicht vollumfänglich belegen lässt (Henning 2019:46). Die nachfolgende Studie versucht sich anhand konkreter Kriterien differenziert vom Bild einer a priori festgelegten Zuschreibung eines einseitigen Gelingenspotentials zu lösen, indem Lehrkräfte selbst den Blick auf fachdidaktische und fachlich musikalische Kompetenzen richten und diese reflektieren.

Improvisation in der Musikpädagogik: Begründungslinien internationaler Forschung

Die Wichtigkeit, Improvisation im schulischen Musikunterricht an allgemeinen Schulen und auch schon in der Primarstufe als Unterrichtsgegenstand zum Thema zu machen, wird in mehreren internationalen

Überblicksarbeiten sichtbar (siehe Chandler 2018; Després et al. 2015; Larsson/Georgii-Hemming 2019; Siljamäki/Kanellopoulos 2020). Einen fundierten Literaturüberblick über deutschsprachige sowie internationale Quellen gibt Johannes Treß in seiner jüngst erschienenen Dissertation zu Gruppenimprovisationen im Musikunterricht (Treß 2022). Die schulischen Curricula der Grund- und Sekundarstufe geben Improvisation als Musizierpraxis zwar mehrheitlich Raum (Treß 2019:65), dennoch erscheinen länderübergreifend Vorbehalte bzw. Unsicherheiten von Seiten der Lehrkräfte als hinderlich (Palmer 2022). Unter dem Stichwort „Musik erfinden“ merkt Oliver Krämer im Handbuch Musikpädagogik kritisch an, dass Improvisation schnell zu einer Art propädeutischen Vorstufe geraten kann, wenn das „Besondere“ der Improvisation, die Gleichzeitigkeit von Einfall und Ausführung, die durch das unmittelbare Agieren in der Zeit eine andere Form des musikalischen Seins darstelle, nicht im Fokus stehen kann (Krämer 2018:321). Jürgen Oberschmidt stellt heraus, dass – entgegen des oft propagierten Verständnisses, Improvisation und Komposition als getrennte Schritte zu verstehen – das Interpretieren, Komponieren und Improvisieren aufs Engste zusammengehören und die Verständigung über das gemeinsame Tun stets den Arbeitsprozess begleiten muss (Oberschmidt 2014:9). Vor allem in England, aber auch in den USA hat sich seit den 90er Jahren eine regelrechte Schulkultur zur Kreativität und Improvisation entwickelt, wie Christian Hoerburger beschreibt (Hoerburger 1995:13). Zu dieser wurde auch ausgiebig empirisch geforscht (siehe Burnard 2002; Beegle 2010).

Demgegenüber war empirische musikpädagogische Forschungsliteratur zum Thema Improvisation in Deutschland bisher eher dünn gesät (Krämer 2018:324). Es besteht daher weiterhin ein Bedarf an kritischen Ansätzen zur Improvisation und ihrer Beziehung zu Machtvorstellungen sowie zu der Frage, wie die Improvisation ihre eigenen (versteckten oder ausdrücklichen) Hierarchien schafft; Fragen der Wert- und Bedeutungsgebung in der Improvisation sowie ihre kollaborativen, sozialen Aspekte bedürfen weiterer Aufmerksamkeit in zukünftigen Studien (Siljamäki/Kanellopoulos 2020:128ff.).

Improvisation = Inklusion?

Der Notwendigkeit, sich in inklusiven Kontexten konzeptionell mit musikalischer Improvisation fachdidaktisch auseinanderzusetzen, wurde erst kürzlich entsprochen (Weber 2020). Krämer macht darauf aufmerksam, dass die Sichtweise von Improvisation als eine Art des Musikmachens, die jedem zugänglich ist, an der Menschen jeder Altersstufe und jeden musikalischen Vermögens mitwirken können, nach außen hin inklusiv wirken kann. Dieser Sichtweise hafte jedoch die Sprengkraft der sozialen Utopie, die ihr innewohne, an (Krämer 2018:319f.). Dies lässt sich anhand von Arbeiten zeigen, die offenlegen, dass beispielsweise Menschen mit Beeinträchtigungen der Zugang zu solch offenen Orten bzw. Musiziersituation verwehrt bleibt, geschweige denn, dass sie voraussetzungslos beteiligt werden (Braun 2012; Merkt 2017).

Johannes Treß stellt unter der Ambivalenz der Begrifflichkeiten Teilhabe und Inklusion heraus, dass die Grundannahme, Gruppenimprovisationsprozesse als grundsätzlich inklusive Praxis wahrzunehmen, zu kurz greift, was sich in den empirischen Ergebnissen seiner Arbeit widerspiegelt (Treß 2022:314ff.). Auch Eeva Siljamäki und Panagiotis Kanellopoulos (2020:128) kommen zu dem Schluss, dass die Verbindung von Improvisation und Inklusion nicht „von sich aus“ inklusiv wirksam wird, indem sie konstatieren, dass die Rolle der Improvisation in inklusiven Praktiken und ihr potenzieller Beitrag zum sozialen Zusammenhalt durch die Stärkung von Schüler*innen, die als sozial, wirtschaftlich oder kulturell marginalisiert bezeichnet werden können, in ihrer Metaanalyse nicht den Stellenwert erhalten hat, den sie ihrer Meinung nach verdiene.

Inklusive Musizierprozesse sind also nicht naturgemäß in jeder Situation, die Improvisation beinhaltet, zu erwarten oder gar gegeben. Wie sich in der Arbeit von Treß zeigen ließ, reicht es nicht aus, wenn eine Ebene der gemeinsamen Sinn- und Bedeutungskonstruktion (beispielsweise durch das geteilte Bezugnehmen auf eine Improvisationsaufgabe) vorliegt. Allein davon lasse sich noch kein inklusiver Prozess ableiten, da auch exkludierende Praktiken im Bezugsrahmen enthalten sein können (Treß 2022:316). Im Folgenden wollen wir daher auf theoretische Begründungslinien des Vorhandenseins von exklusiven und inklusiven musikalischen Prozessen eingehen.

Inklusive musikalische Prozesse

Treß kommt in seinen empirischen Untersuchungen zum Gruppenimprovisieren zum Ergebnis, dass die übergeordnete grundlagentheoretische Kategorie der „konstituierenden Rahmung“ (Bohnsack 2020:32) von entscheidender Bedeutung sei, sodass die Entfaltung des inklusiven Potentials improvisatorischer Praxis im Musikunterricht untrennbar von der Etablierung eines professionalisierten konjunktiven Erfahrungsraums abhängig ist (Treß 2022:317). Er spricht sich, rekurrierend auf Bähr et al. für eine absichtsvolle Inszenierung von Improvisationssituationen aus, die Irritation als Chance in sich tragen (Bähr et al. 2019).

Entscheidend scheint außerdem eine situative Kompetenz der Lehrkräfte, die Aufgabenstellungen modifizieren oder Modifikationen zulassen, um selbstbestimmte Teilhabeprozesse zu ermöglichen (Henning i.E.). Weber stellt als Fazit seiner Ausführungen zu musikalischer Improvisation im Kontext inklusiver Pädagogik fest, dass sich Improvisation in ihrer Komplexität antinomisch verhält und gerade deshalb der Fluidität in der Anerkennung des „sowohl als auch“ bedarf (Weber 2020:284). Um dem inklusionsbezogenen Potential Rechnung zu tragen, ist für Weber eine Mischung aus sowohl kognitiven und planmäßigen Zugängen als auch körperlich-sinnlicher, intuitiver und subliminaler Handlungsaspekte wichtig. Das "Sowohl-als-auch" drückt sich aus in der Planung und im produktiven Umgang mit Zufälligkeiten, die unerwartet und unbewusst entstehen; Improvisation kann sowohl Sprachfreiheit als auch sprachlicher Anleitung oder Reflexion beinhalten, sie kann sowohl die Bereitstellung einer umfangreichen und abwechslungsreichen freien Lernumgebung erfordern als auch zielgerichtetes Improvisieren auf der Basis konkreter Handlungspläne und interaktiver Reflexionsprozesse ermöglichen (ebd.). Der Notwendigkeit flexibler und situationsbezogener Lehr- und Lernumgebungen wird im forschungsheuristischen Rahmen der Studie durch die verständigungsbezogenen Lern-Lehrumgebungen (Rihm 2015) folgegeleistet.

Exklusive musikalische Prozesse

Wie bereits deutlich gemacht wurde, kann Improvisation eine gewinnbringende Methode im inklusiven Musikunterricht sein. Sie ist allerdings nicht immer zielführend und keinesfalls die einzige Möglichkeit einen inklusiven Musikunterricht zu gestalten. Um gut inklusive Musizierprozesse zu erkennen, hilft es, im Umkehrschluss auch exklusive Musizierprozesse zu identifizieren.

Exklusive Musizierprozesse zeichnen sich dadurch aus, dass einigen Schüler*innen die Möglichkeit der Partizipation verwehrt bleibt. Dies kann auf verschiedenen Ebenen geschehen, z.B. motorisch, kognitiv, oder durch benötigtes Vorwissen und musikalische Fähigkeiten. Indikatoren für einen Musizierprozess, an dem nicht alle teilhaben können, sind zum Beispiel Unterrichtsstörungen. Das Thema Unterrichtsstörungen wird in der schulpädagogischen Literatur bereits seit vielen Jahren ausführlich diskutiert (Winkel 1993). Dietmut Ophardt und Felicitas Thiel differenzieren weiter in Störungen und Konflikte. Störungen können während des Unterrichts beiläufig oder durch eine kurze Unterbrechung beendet werden. Wenn dieser

Zeitrahmen für die Lösung des Problems nicht ausreicht, sprechen sie von Konflikten (Ophardt/Thiel 2013:114). Im Rahmen des Musikunterrichts mit seinen spezifischen Besonderheiten findet sich jedoch bisher kaum Literatur (siehe Eberhard 2010).

Im Rahmen der Masterarbeit von Jonas Teipel (2022) wurden Unterrichtsstörungen, die während des Musizierens im Musikunterricht auftreten, differenziert betrachtet. Neben der theoretischen Erörterung der präventiven Strategien und Interventionsstrategien zur Vermeidung von Unterrichtsstörungen wurden im empirischen Teil der Arbeit Lehrkräfte zu ihren Erfahrungen mit Störungen im Musikunterricht befragt. Die Lehrkräfteinterviews wurden mittels qualitativer Inhaltsanalyse nach Udo Kuckartz (2018) ausgewertet. Alle befragten Personen verfügten über langjährige Unterrichtserfahrung im Bereich der Sekundarstufe I und arbeiten überwiegend an der Gesamtschule, eine Lehrkraft in der Sekundarstufe I und II am Gymnasium. Ziel war es, Faktoren zu identifizieren, die einen möglichst störungsarmen Unterricht begünstigen. Dabei wurde nicht nur die Rolle und das Verhalten der Schüler*innen, sondern auch die Lehrkräfte fokussiert.

Grundsätzlich war zu beobachten, dass viele Strategien, die die allgemeine Unterrichtsforschung formuliert, auch im Musikunterricht eine Grundvoraussetzung darstellen. Hierzu gehört beispielsweise ein vertrauensvolles Arbeitsbündnis zwischen Lehrkraft und Schüler*innen, ein gutes Klassenklima, klare Regeln und Rituale (Eichhorn 2015:36).

Der Musikunterricht weist an vielen Stellen lehrkraftzentrierte Phasen auf. In diesen ist der Erwerb musikpraktischer Kompetenzen im Unterricht in einem hohen Maße durch Imitation und direktes Feedback der Lehrkraft geprägt. Dies erfordert neben der Anleitungskompetenz eine hohe diagnostische Kompetenz, da der musikalische Fortschritt kontinuierlich erhoben und der Unterricht an diesen angepasst werden muss. Geöffnete Musizierprozesse benötigen in der Planung eine genau Betrachtung der individuellen Lernausgangslagen und bereits vorhandenen musikalischen Fertigkeiten, sodass alle Schüler*innen potenziell einen Zugang zum Lehrgegenstand finden können (Teipel 2022:57). Störungen während des gemeinsamen Musizierens führen dabei schnell zu einer Zäsur im Musizierprozess, da es nur wenige Interventionsstrategien gibt, die die Lehrkraft anwenden kann, ohne das Musizieren zu unterbrechen. Dabei spiegeln sich Fehler im musikalischen Anleiten oder in der Unterrichtsplanung überwiegend im Verhalten der Lernenden wider, was dazu verleiten kann, Schüler*innen und nicht die didaktische Unterrichtsplanung dafür verantwortlich zu machen (ebd.64).

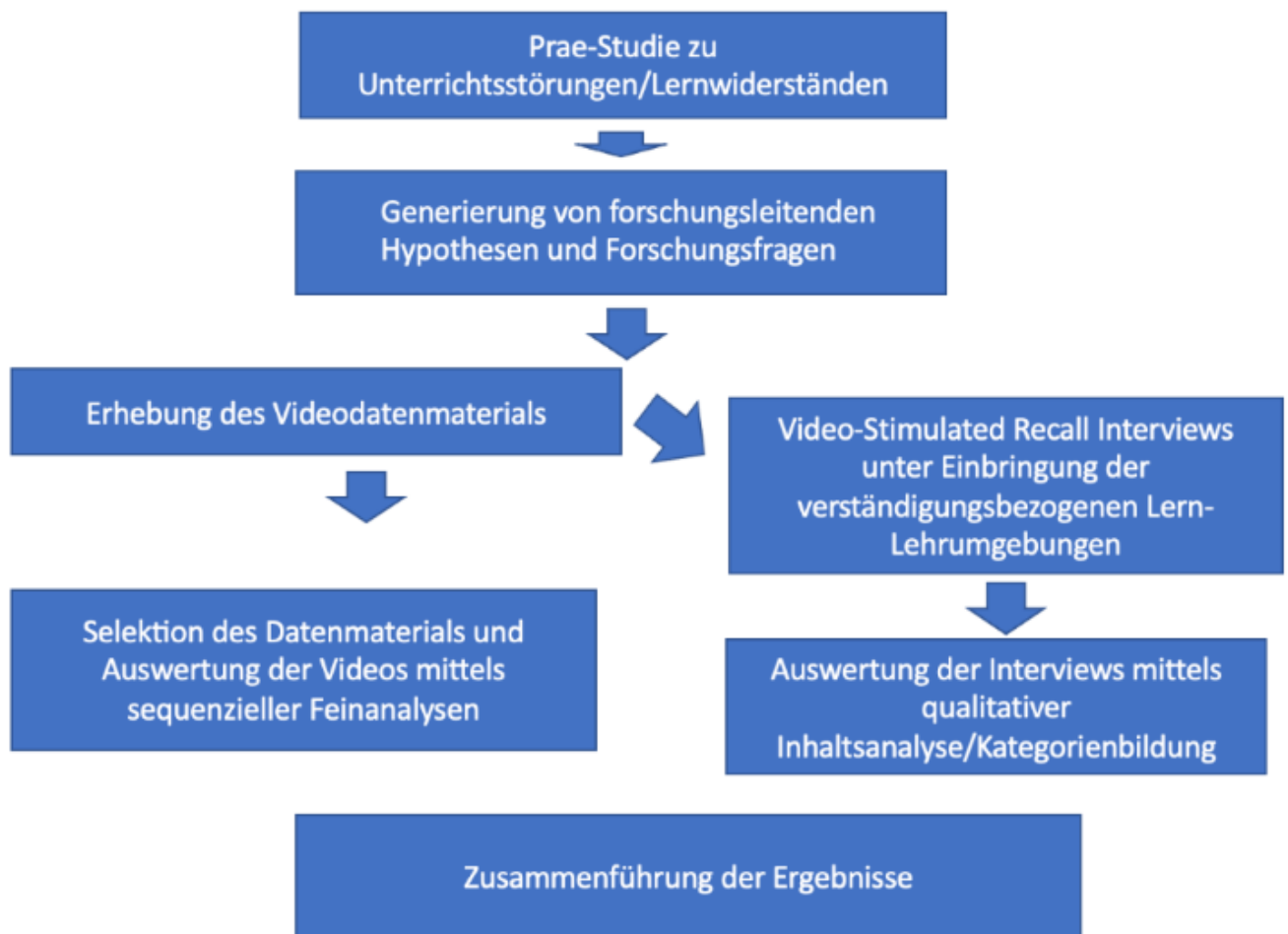
Lernwiderstände

Die Ursachen für Unterrichtsstörungen sind vielfältig. Sie können beispielsweise ein Anzeichen für vorhandene Lernwiderstände bei Schüler*innen sein. In diesem Fall stellt die Störung ein Symptom für ein Problem da. Um die Ursachen für das Nicht-Gelingen zu finden, muss die Lehrkraft einen genauen Blick auf individuelle Entwicklungsprozesse der Lernenden haben. Findet jenseits der Intervention keine weitere Analyse der Ursachen statt, kann es passieren, dass Lernwiderstände nicht erkannt werden und Lernen nicht nachhaltig stattfinden kann (Grell/Ludwig 2017). Um Lernwiderstände abbauen zu können, ist es wichtig, die didaktische Passung nicht aus dem Blick zu verlieren. Somit unterscheidet sich ein Lernwiderstand in seiner Komplexität wesentlich von der Vorstellung einer Störung. In den Augen der Lehrenden erfolgt oft eine Zuschreibung persönlicher Defizite oder Unfähigkeiten, während die Lernenden ihre Lernumgebung als eindimensional und damit defizitär wahrnehmen (Faulstich et al. 2005:65).

Um eine Vielfalt des Lernens zu ermöglichen, ist das Erkennen und Gestalten differenzierter Lehr-Lernmöglichkeiten, das sich zusammensetzt aus dem Blick für basale Bedingungen und Inhalte bzw. Zugänge sowie für unterschiedlichste Ausgestaltungsmöglichkeiten dieser wichtig (Schilling-Sandvoss 2021:307). Eine praxisnahe Unterstützung für die Lehrkräfte bei der Planung des Unterrichtes stellen beispielsweise die vier Aneignungsebenen bzw. Aneignungsmöglichkeiten – basal-perzeptiv, konkret-gegenständlich, anschaulich, abstrakt-begrifflich – dar, wie sie z.B. in den Kerncurricula resp. Bildungsplänen für Geistige Entwicklung in Niedersachsen und Baden-Württemberg zu finden sind (Niedersächsisches Kultusministerium 2019:8, Ministerium für Kultus, Jugend und Sport Baden-Württemberg 2022:18f.). Anhand dieser können Lehrkräfte ihren Unterricht so planen, dass den Schüler*innen auch bei größtmöglicher Heterogenität vielfältige Lernmöglichkeiten zur Verfügung stehen. Hierfür müssen sich Musiklehrkräfte allerdings von einer kognitions-lastigen Musikvermittlung trennen. Inklusiver Musikunterricht als ästhetisch-künstlerisches Fach steht zwar im Spannungsfeld zwischen Input- und Output-Orientierung (Gerland et. al 2022:97f), es gibt aber fast immer die Möglichkeit, ganzheitlich mehrere Ebenen didaktisch gleichzeitig anzusprechen und auch auf basaler Ebene durch Sinneswahrnehmung eine Teilhabe zu ermöglichen, die als gleichwertig zu anderen Zugängen zu betrachten ist. Ziel ist es den Blick für didaktische Fragestellungen als Kern für Unterrichtsplanungen zu öffnen (Schilling-Sandvoss 2021:306). Durch ihre Planung und Durchführung ihres Unterrichtes haben Lehrkräfte erheblichen Einfluss darauf, ob alle Schüler*innen am Unterrichtsgeschehen teilhaben können und ob Raum und Anlässe für Störungen entstehen oder nicht. Hierfür benötigt sie zum einen verschiedene musikalische Fertigkeiten, die über einen langen Zeitraum erlernt werden müssen, beispielsweise musikalisches Gehör, Dirigat, das Schreiben von Arrangements und Fertigkeiten auf diversen Instrumenten. Um dies leisten zu können, ist eine umfangreiche fachpraktische, zum anderen aber auch eine gute fachdidaktische Ausbildung notwendig. Das Modell der verständigungsbezogenen Lern-Lehrumgebungen von Thomas Rihm (2015), welches im folgenden Verwendung findet, stellt aus unserer Sicht *eine* Möglichkeit der didaktischen Hilfe bei der Planung von inklusivem Musikunterricht dar.

Studiendesign und forschungsheuristischer Rahmen

Die Stufen des gesamten Forschungsprozesses lassen sich wie folgt grafisch darstellen:



Zwei Hypothesen waren mit Blick auf die Lehrkräfte handlungsleitend: 1. Es bedarf einer grundlegenden fachpraktischen Kompetenz der Lehrkräfte, die Improvisationsprozesse anlegt und lernbegleitend fungieren lässt. 2. Es bedarf einer flexiblen fachdidaktischen Rahmung, die einen gemeinsamen geteilten konjunktiven Erfahrungsraum im Sinne Nohls (2011) überhaupt erst ermöglichen kann und auf deren Grundlage inklusive Lehr-Lernprozesse ausgestaltet werden können. Als fachdidaktische Rahmung für die Untersuchung wurde das Modell der verständigungsbezogenen Lern-Lehrumgebungen von Rihm eingesetzt (Rihm 2015). Es strukturiert die Lernendenperspektive der Schüler*innen im didaktischen Raum durch die Variabilität des individuellen und kooperativen Lernens und kombiniert sie mit der Lehrendenperspektive, die zwischen dem instruierenden und geöffneten Modus variiert. In den vier Quadranten eröffnen sich jeweils vier Möglichkeiten der Aneignung des Lernens, die aus der Kognitionspsychologie und der Tätigkeitstheorie Einfluss auf die Erziehungswissenschaften, insbesondere der Subjektwissenschaften genommen haben (siehe auch Jugel/Steffens 2019).

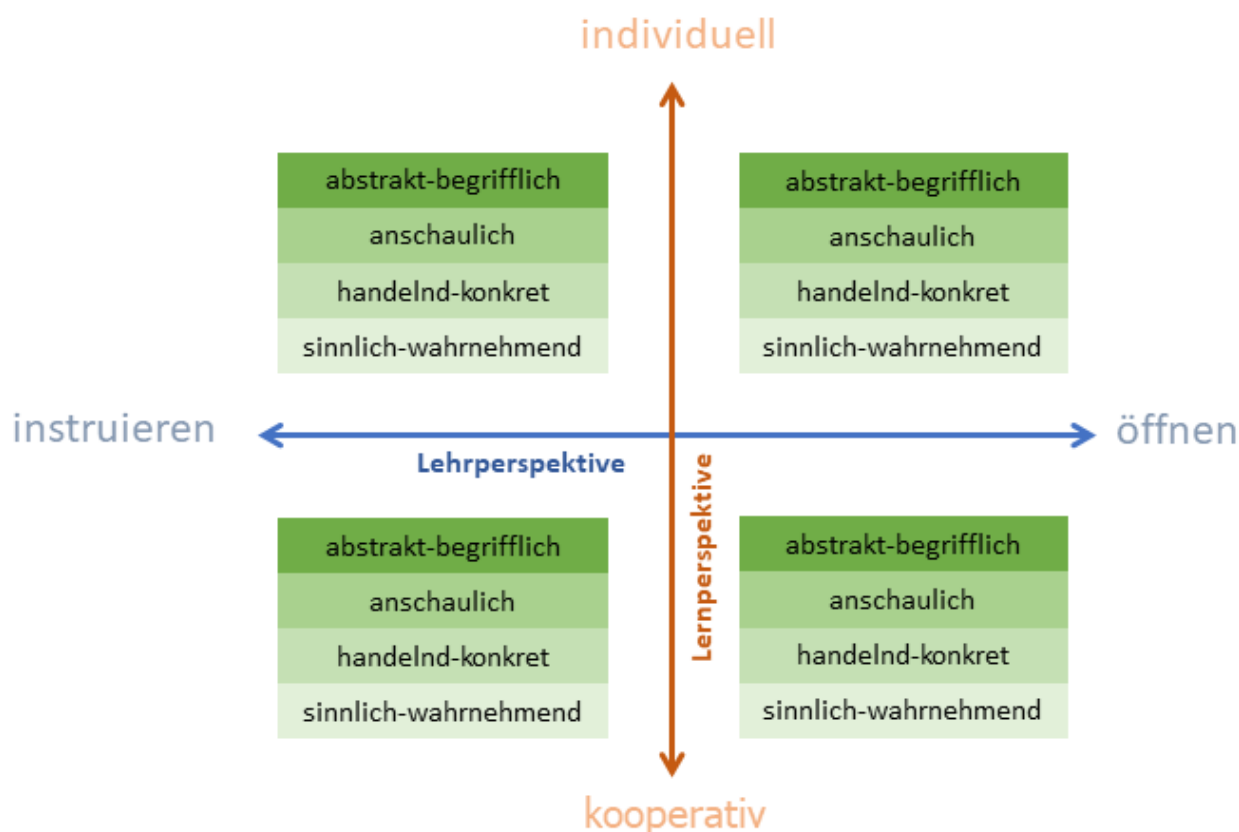


Abb. 2: Rihm, Thomas (2015): Der Modus „Verständigung“ als ergänzender Aspekt einer Didaktik für inklusive Lern-Lehr-Prozesse. In: Lichtblau, Michael et.al. (Hrsg.): Perspektiven auf inklusive Bildung (196–203). Wiesbaden: Springer. Reihenfolge der Aneignungsmöglichkeiten mit Zustimmung des Autors umgekehrt gelistet.

Als Forschungsfragen wurden formuliert:

- Wie setzen die Schüler*innen eine Improvisationsaufgabe auf der Achse des individuellen/kooperativen Lernens um?
- Wo werden inklusive/exklusive Momente des Lernens deutlich?
- Welche Erkenntnisse bieten das Modell der inklusive Lern-Lehrumgebungen in der Rückschau auf die Stunde im Video-Stimulated Recall Verfahren?

Studienhintergrund

Im Frühjahr 2022 wurde eine fünfte Klasse, geleitet von einem Lehrkräfteteam mit 16 Schüler*innen an einer inklusiven Gesamtschule in Baden-Württemberg für eine Unterrichtseinheit zum Thema Rhythmusimprovisation in Kleingruppen gefilmt. Sechs Unterrichtseinheiten à 45 Minuten wurden aufgenommen, die Erhebungen erfolgten mit drei Kameras, einer Überblickskamera an der Rückwand des Klassenzimmers, einer statischen Kamera, die wahlweise auf Lehrkräfte oder Schüler*innen geschwenkt werden konnte und das Unterrichtsgeschehen von vorne erfasste, sowie punktuell einer Handkamera, um Details mit der Zoomfunktion zu erfassen.

Die Lehrpersonen wurden nach Beendigung der Unterrichtseinheit im Video-Stimulated Recall Interview Verfahren zur Unterrichtseinheit befragt (vgl. dazu Schneider-Binkl 2018). Zusätzlich wurde das Verfahren um einen semi-strukturierten Interviewleitfaden entlang der Forschungsfragen ergänzt (Malva et al. 2021).

Ergebnisse und Diskussion

Die Selektion des Datenmaterials der Videoanalyse erfolgte nach den Kriterien der forschungsleitenden Hypothesen. Hinzu traten Sequenzen mit irritierendem Potential, die zum einen der Erwartungshaltung der Lehrkräfte zuwiderliefen und die die Lehrkräfte selbst aussuchten; zum anderen wurden Videoausschnitte gewählt, die von Seiten der Forschenden durch Lernwiderstände in den Blick gerieten, um diese gezielt den Lehrkräften zurückzuspielen. In der Kodierung des Materials wurden Kategorien gebildet, die die Irritationen klassifizierten: Irritationen mit „methodisch-didaktischen Bezug“, „fachlichem Bezug“, mit „sozialem Bezug“ und in Wechselwirkungen zueinander. Kriterien für ein gelingendes inklusives musikalisches Miteinander sowie für ein exkludierendes Setting wurden als Kategorien angelegt, die sich ausdrückten in der Intensität und Ausprägung des Gruppenprozesses (soziales Gefüge), der inhaltlichen Tiefe (aktiver Prozess) und des musikalischen Ergebnisses (Kreativität und Umsetzung). Es zeigten sich Überlappungen/Korrelationen im methodisch-didaktischen Bereich (Handeln nach Regeln), hinsichtlich des musikalischen Ergebnisses (Kreativität, siehe Beispiel 1) sowie hinsichtlich des methodisch-didaktischen Bereiches und dem sozialem Bezug (Isolation und Erwartungsdruck, Beispiel 2).

Beispiel 1:

Eine Sequenz bot den Lehrkräften den Anlass, „Irritation als Chance“ (Bähr et al. 2019) wahrzunehmen, da die Lernsituation konträr zu den Erwartungshaltungen der Lehrkräfte verlief und sich als ein *gelungenes inklusives musikalisches Momentum* identifizieren ließ. Beide Lehrkräfte zeigten sich erstaunt darüber, dass die Gruppe (drei Schüler) trotz einer Phase, in der es eine ausführliche Klärung des Arbeitsauftrages bedurfte und trotz der Tatsache, dass nicht alle zuvor vereinbarten Regeln eingehalten wurden, produktiv und innovativ wirksam wurde.

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

LK-B: (unterbricht) Richtig, genau, weil der T. bockt dann ganz gern, ja. (Transkript_Pos.44-50).

Außerdem wurde im Interview deutlich, dass dieser Gruppe nicht nur sozial, sondern auch fachlich kein hohes Gelingenspotential zugeschrieben wurde. Beide Lehrkräfte zeigten sich sowohl über den Aushandlungsprozess überrascht als auch über die musikalische Qualität der für alle Klassenmitglieder im Anschluss vorgestellte Improvisation der Gruppe.

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

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

LK-B: Ich war da auch total positiv überrascht. (Transkript_Pos.36-42)

Beispiel 2:

Ein *exklusives Momentum* in Form eines Lernwiderstands trat zu Beginn einer anderen Unterrichtssequenz auf, als sich ein Schüler nach einer Zeit des Abwartens, Herumlaufens und des Beobachtens nicht auf eine Improvisationsaufgabe in der Gruppe einlassen konnte, sich stattdessen zurückzog und sich am Platz mit seinem Mäppchen beschäftigte. Im Recall-Interview wurden Strategien der Lehrkräfte deutlich, Begründungen in der eigenen Professionalität als Auslöser für Lernwiderstände zu suchen und auch pädagogische Entscheidungen im Nachhinein zu rechtfertigen:

LK-B: Ich merk schon bei mir so selbst, dass ich ihn dann doch eher mal gewähren lasse in seinem Nichtstun als einen anderen Schüler XY, weil doch die Sorge da ist, es könnte eskalieren, und dann zieht es wieder die Großgruppe mit hinein (Transkript_Pos.48-50).

Lehrkraft A sah beispielsweise Gründe der Verweigerung in der Art der Aufgabenstellung. Sie formulierte zunächst die Vermutung, dass es weniger am Arbeitsauftrag zur Improvisation lag als daran, dass dies in der Gruppe zu geschehen hatte und dies das eigentliche Problem für den Schüler darstellte:

LK-A: Mein Eindruck ist, dass es ihn brutalst anstrengt, hier zu funktionieren, sich auf sozialer Ebene adäquat zu verhalten (Transkript_Pos.37).

Die Lehrkräfte waren sich einig darüber, dass der Schüler trotz dieses Lernwiderstandes ansonsten nicht regelmäßig ausgegrenzt wird:

LK-B: Was er definitiv nicht hat, ist eine Außenseiterposition. Mit wem eine Gruppenkonstellation tatsächlich funktionieren könnte, wäre R., der Conga gespielt hat, da stand aber das Team schon so fest....es stimmt schon, dieses Rumlaufen und Kucken, es war jetzt nicht so, dass das Interesse komplett weg war (Transkript_Pos.51-52).

Lehrkraft A thematisiert im zweiten Schritt die Komplexität der Verschränkung der offenen Aufgabenstellung mit der sozialen Situation als Grundproblem als Auslöser für den Lernwiderstand sowie den Druck, den der Schüler sich selbst setzt in der Vorwegnahme des Endergebnisses:

LK-A: Ich glaube nicht, dass ihn Musik als Fach nicht interessiert, sondern dass er eher Probleme mit der Unvorhersehbarkeit und Komplexität von Aufgabenstellungen hat, gerade, wenn sie ihn sozial herausfordern. Ich könnte mir vorstellen, dass er in diesen Situationen überfordert ist mit dem: So, und jetzt Gruppenarbeit, sucht euch...Es könnte auch sein, dass er in dem Moment zu viel Druck hat, dass er denkt, da müsste jetzt irgendetwas Geiles dabei rauskommen (Transkript_Pos.64-68).

Diskussion

Die Lehrkräfte wurden in einem Brainstorming dazu aufgefordert, unter Zuhilfenahme des fachdidaktischen Modells der verständigungsbezogenen Lern-Lehrumgebungen Ideen zu entwerfen, wie sie fachspezifisch konkret für die vorliegende lernwiderständige Situation sowohl in der Planung, was die Aufgabenstellung an

sich an geht, als auch in der Durchführung vielfältige Handlungsalternativen entwerfen könnten. Wie Rosemarie Klein und Marita Kemper beschreiben, können Lernwiderstände in sozialen Lernkontexten zu Lernanlässen werden. Im Rahmen von Lernaufgaben, bei denen Prozesse des Aushandelns zwischen individuellen Interessen, Zielen und Perspektiven mit kollektiven Entscheidungen ablaufen, werden soziale und personale Kompetenzen gefordert. In diesem Sinne gibt es ein Lernen am Widerstand (Klein/Kemper 2000). Es entstanden didaktische Handlungsmöglichkeiten der Vorbereitung auf die soziale Situation entlang der Aneignung im individuellen Modus („S. hört bei anderen zu, verklanglicht Teile einer Sequenz nach Teilvorgabe“) sowie im kooperativen Modus („S. sucht sich eine andere Person, mit der er eine Aufgabe frei oder teilstrukturiert konkret-handelnd angeht“).

Die Formulierung der Lehrkraft A „Das sind alles drei Inklusionsschüler, ähmm [...]“ berührt die von Juliane Gerland et al. (2022) gestellte Frage, ob Behinderung grundsätzlich thematisiert werden darf oder dies den Ansprüchen an eine inklusive Musikpädagogik widerspricht, da letztlich die von den Akteur*innen angenommene Differenzlinie Dis-/Ability erneut bestätigt wird (Gerland et al. 2022:97). Das Bemühen der Lehrkräfte, im Interview zunächst nicht sprachlich die Differenz zu setzen, wird aufgehoben durch die dann vorgenommene Differenzsetzung, dass ausgerechnet die Schüler mit Förderbedarf die kreativste Idee zu einer Rhythmusimprovisation umsetzten. Ebenso aufschlussreich war, wie unterschiedlich die Lehrkräfte das Potential von Improvisation für Inklusion aus ihrer Praxis heraus beurteilten: Zum einen wurde das Differenzierungspotential in musikalischen Improvisationen mit hoher Inklusionsfähigkeit gleichgesetzt:

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

Die andere Lehrkraft sprach sich dagegen aus:

LK-B: Ich denke, Grenzen wird es mit Sicherheit geben, weil wir nie alle Schülerinnen und Schüler gleichermaßen ansprechen können damit. (Transkript_Pos.98).

Fazit

Im Hinblick auf die Improvisationsaufgabe wurde deutlich, dass auf Seiten der Lehrenden und Lernenden Offenheit und Improvisationsbereitschaft erforderlich waren. Die Lernenden waren vor die Aufgabe gestellt, in Kleingruppen zu improvisieren, die Lehrkräfte in anderer Form ebenso, um ihnen dieses zu ermöglichen. Die Lehrpersonen dieser Studie verhielten sich situativ unterstützend, indem sie (1) Gruppenkonstellationen zuließen, die sie unter anderen Umständen für nicht vertretbar hielten (2) Modifikationen des ursprünglichen Arbeitsauftrages für alternative musikalische Ergebnisse in Kauf nahmen (3) ermöglichend und zurückhaltend in der Funktion des aktiven Zuhörens zur Verfügung standen und (4) für die Wahrnehmung und Wertschätzung der erbrachten Improvisationsleistung durch die Gewährung einer klassenweiten Performance sorgten.

Treß zeigt auf, dass musikalische Improvisation als hochkomplexes und sozial verankertes Handeln zu verstehen ist, bei dem u. a. kollektive und situativ geprägte Sinn- und Bedeutungskonstruktionen emergieren (Treß 2022:67). Im Rückgriff auf die Kategorie der „konstituierenden Rahmung“ in der Etablierung eines professionalisierten Erfahrungsraums in Gruppenimprovisationen im inklusiven Musikunterricht konnte den Lehrkräften verdeutlicht werden, dass das Fehlen dieses geteilten

Erfahrungsraumes auch als mitverantwortlich für exklusive Momente im Musikunterricht gelten kann. Es wurde deutlich, dass Lernwiderstände sich vielschichtig und komplex äußern können. Gerade in inklusiven Settings steht die didaktische Passung aufgrund von Heterogenitätsfaktoren auf dem Prüfstand. In den verständigungsbezogenen Lern-Lehrumgebungen zeigte sich eine Möglichkeit, mit Lernwiderständen didaktisch produktiv zu arbeiten und so einseitige Rechtfertigungsstrategien und Begründungsversuche, die auf eine negative Sicht der Professionalität abzielen, aufzulösen (Rihm/Mai 2015). Eine inklusive Lehrer*innenprofessionalität muss sich unserer Ansicht nach entwickeln können durch den Einsatz von situativer Kompetenz und hoher fachlicher sowie fachdidaktischer Kompetenz. Eine fachdidaktische Flexibilisierung der Lehrkräfte im Modell der verständigungsbezogenen Lern-Lehrumgebungen im Video-Stimulated Recall Verfahren wurde als Impuls angestrebt.

Schlussfolgernd lässt sich zu unserem Forschungsbeispiel anmerken, dass Kulturelle Bildungsprozesse sich als wegweisend für das Offenlegen von inklusivem Potential, aber auch für das Verständnis von exklusiven situativen Momenten erweisen können. Deutlich wurde, dass sich das situative Potential von Improvisation im Musizierprozess erst dann erkennen lässt, wenn Lehrkräfte auch bereit sind, einen konjunktiven Erfahrungsraum zu erschaffen, situativ zu handeln, Modifikationen und das Unerwartbare, zunächst Irritierende, das die Vermutung des Scheiterns in sich trägt, auch zuzulassen. Dann besteht die Chance, sich vom Ergebnis positiv überraschen lassen zu können.

Verwendete Literatur

- Bähr, Ingrid/Gebhard, Ulrich/Krieger, Claus/Lübke, Britta/Pfeiffer, Malte/Regenbrecht, Tobias/Sabisch, Andrea/Sting, Wolfgang (2019):** Irritation als Chance. Bildung fachdidaktisch denken. Wiesbaden: Springer. <https://doi.org/10.1007/978-3-658-20293-4>
- Beegle, Amy C. (2010):** A Classroom-Based Study of Small-Group Planned Improvisation With Fifth-Grade Children. *Journal of Research in Music Education*, 58(3), 219-239. <https://doi.org/10.1177/0022429410379916>
- Bertram Georg W./Rüsenberg, Michael (2021):** Improvisieren! Lob der Ungewissheit. Stuttgart: Reclam.
- Bohnsack, Ralf (2020):** Professionalisierung in praxeologischer Perspektive. Zur Eigenlogik der Praxis in Lehramt, Sozialer Arbeit und Frühpädagogik. Opladen & Toronto: UTB.
- Bonnet, Andreas/Paseka, Angelika/Proske, Matthias (2021):** Editorial: Ungewissheit zwischen unhintergebarer Grundstruktur und inszenierter Bildungsgelegenheit. Ein Basisbeitrag zur Einführung, *ZISU – Zeitschrift für interpretative Schul- und Unterrichtsforschung*, 10 (2021), 3-24. <https://doi.org/10.3224/zisu.v10i1.01>
- Bormann, Hans-Friedrich/Brandstetter, Gabriele/Matzke, Annemarie (2010):** Improvisieren: eine Eröffnung. In: dies. (Hrsg.): *Improvisieren. Paradoxien des Unvorhersehbaren. Kunst – Medien – Praxis* (7-20). Bielefeld: transcript.
- Braun, Elisabeth (2012):** Kulturelle Bildung für Menschen mit Behinderung. In: Bockhorst, Hildegard/Reinwand, Vanessa-Isabelle/Zacharias, Wolfgang (Hrsg.): *Handbuch Kulturelle Bildung* (828-831). München: kopaed.
- Burnard, Pamela (2002):** Investigating children's meaning making and the emergence of musical interaction in group improvisation. *British Journal of Music Education*, 19(2), 157-172. <https://doi.org/10.1017/S0265051702000244>
- Chandler, Michael D. (2018):** Improvisation in Elementary General Music: A Review of the Literature. Update: Applications of Research in Music Education, 37(1), 42-48. <https://doi.org/10.1177/8755123318763002>
- Després, Jean-Philippe/Burnard, Pamela/Dubé, Francis/Stévance, Sophie (2015):** Cadre pédagogique pour l'enseignement-apprentissage de l'improvisation musicale classique fondé sur la pratique des experts du domaine. *Intersections*, 35(2), 3-36. <https://doi.org/10.7202/1043820ar>
- Dunkel, Mario/Friedmann, Sophia/Jansen, Rena/ Osman Shanti S./Waldvogel, Sophia (2022):** „Einblicke in aktuelle Forschungsprojekte an der Schnittstelle von Musikpädagogik und Intersektionalität“ *Diskussion Musikpädagogik* 94, 17-24.

- Eichhorn, Christoph (2015):** Vorausschauend handeln: Durch Classroom-Management Unterrichtsstörungen vermeiden. Friedrich Jahresheft, 36-39.
- Faulstich, Peter/Forneck, Hermann J./Grell, Petra/Häßner, Katrin/Knoll, Jörg/Springer, Angela (2005):** Lernwiderstand - Lernumgebung - Lernberatung- Empirische Fundierungen zum selbstgesteuerten Lernen. Darmstadt: wbv.
- Gerland, Juliane/Niediek, Imke/Hülksen, Julia/Sieger, Marvin (2022):** Kontingenz von Differenzkonstruktionen in der inklusionsorientierten musikalischen Bildung am Beispiel des Umgangs mit digitalen Musizier-Medien. In: Grenzen.Gänge.Zwischen.Welten. Kontroversen - Entwicklungen - Perspektiven der Inklusionsforschung (92-99). Bad Heilbrunn: Klinkhardt. <https://doi.org/10.25656/01:23819>
- Grell, Petra/Ludwig, Joachim (2017):** Lerngründe und Lernwiderstände. In Hessische Blätter für Volksbildung (126-135). <https://doi.org/10.3278/HBV1702W126>
- Helsper, Werner (2008):** Ungewissheit und Pädagogische Professionalität. In: Soziale Arbeit in Gesellschaft (162-168). Wiesbaden: Springer. https://doi.org/10.1007/978-3-531-90960-8_18
- Henning, Ina (i.E.):** Fachdidaktische Perspektiven auf inklusiven Musikunterricht der Sekundarstufe I unter Berücksichtigung von inklusiven Lehr-Lernumgebungen- eine empirische Videostudie, in: Wilm, Gianna/Koßmann, Raphael/Böse, Sarah/Fabel-Lamla, Melanie/Meyer-Jain, Cara (Hrsg.): Videographische Forschung zu inklusivem Unterricht. Erziehungswissenschaftliche und fachdidaktische Perspektiven, Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Henning, Ina (2019):** Bewegte Zugänge zu musikalischem Erleben- von der Formalstruktur zur Performance Ein Impuls aus der künstlerischen Forschung für die inklusive Praxis. In: Henning, Ina/ Sauter, Sven/ Witte Katharina (Hrsg.): Kreativität grenzenlos!? Inner- und außerschulische Expertisen zu inklusiver Kultureller Bildung (45-61). Bielefeld: transcript.
- Hoerburger, Christian (1995):** Ästhetisches Lernen- Musikalische Improvisation in der allgemeinbildenden Schule. In: Herwig von Kieseritzky (Hrsg.): Improvisation in der Schule, In: ringgespräch über gruppenimprovisation, 60, 13-16. <https://impro-ring.de/ringgespraech/> (letzter Zugriff am 30.12.2022)
- Jugel David/Steffens, Jan (2019):** Didaktische Leitgedanken für die Entwicklung inklusiver Lernumgebungen. In: Langner, Anke/Ritter, Matthias/Steffens, Jan/Jugel, David (Hrsg.): Inklusive Bildung forschend entdecken. Das Konzept der kooperativen Lehrer*innenbildung (77-112). Wiesbaden: Springer.
- Klein, Rosemarie/Kemper, Marita (2000):** Nicht-Teilnahme als Verweigerung. Lernwiderstände und reflexive Lernberatung. DIE Zeitschrift für Erwachsenenbildung. <http://www.diezeitschrift.de/22000/positionen2.htm>
- Köhler, Julia (2018):** Kulturelle Bildung als pädagogische Aufgabe von Schule. In: Aigner, Wilfried/ Christof, Eveline/Köhler, Julia (Hrsg.): Musikerziehung - musikalische Bildung? Zum Stellenwert von Musik in der Schule. StudienVerlag: Innsbruck (Schulheft Bd.172, Nr.04/2018, Jg. 43), online unter https://schulheft.at/wp-content/uploads/2018/04/SH_172_Buch_web.pdf (letzter Zugriff am 31.01.2023)
- Kranefeld, Ulrike (2021):** Der Diskurs um Unterrichtsqualität in der Musikdidaktik zwischen generischen und fachspezifischen Dimensionen. Unterrichtswiss 49(2), 221-233. <https://doi.org/10.1007/s42010-021-00113-y>.
- Krämer, Oliver (2018):** Improvisation als didaktisches Handlungsfeld. In: Stöger, Christine/Platz, Friedrich/Niessen, Anne/Knigge, Jens/Dartsch, Michael (Hrsg.): Handbuch Musikpädagogik (319-326). Münster: Waxmann. <https://doi.org/10.36198/9783838550404>
- Kuckartz, Udo (2018):** Qualitative Inhaltsanalyse: Methoden, Praxis, Computer-unterstützung (4. Aufl.). Weinheim: Beltz.
- Larsson, Christina/Georgii-Hemming, Eva (2019):** Improvisation in general music education - a literature review. British Journal of Music Education, 36(1), 49-67. <https://doi.org/10.1017/S026505171800013X>
- Ophardt, Diemut/Thiel, Felicitas (2013):** Klassenmanagement: Ein Handbuch für Studium und Praxis. Schulpädagogik. Stuttgart: Kohlhammer.
- Malva, Liina/Leijen, Äli/Arcidiacono, Francesco (2021):** Identifying teachers' general pedagogical knowledge: A video stimulated recall study, Educational Studies. <https://doi.org/10.1080/03055698.2021.1873738>
- Merkt, Irmgard (2017):** Ausbildung oder Bildungsaus? Unterweisung in künstlerischen Disziplinen für alle. In: Gerland, Juliane/Susanne Keuchel/Irmgard Merkt (Hrsg.): Kunst, Kultur und Inklusion. Ausbildung für künstlerische Tätigkeit von und mit Menschen mit Behinderung (15-20). Regensburg: ConBrio.

Ministerium für Kultus, Jugend und Sport Baden-Württemberg (Hrsg.) (2022): Bildungsplan Geistige Entwicklung Baden-Württemberg Einführung, (1-24) <https://www.bildungsplaene-bw.de/Lde/LS/BP2022BW/SOP/GENT/TEIL-A/EINF>

Niedersächsisches Kultusministerium (Hrsg.) (2019): Kerncurricula für den Förderschwerpunkt Geistige Entwicklung (1-185).

Nohl, Arnd-Michael (2011): Pädagogik der Dinge. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.

Oberschmidt, Jürgen (2014): Komponieren und Improvisieren im Musikunterricht. Ein Fach Musik. Unterrichtsmodell. Paderborn: Schöningh.

Palmer, Tim (2022): Exploring Improvisation. In: Carolyn. Cooke/Chris, Philpott (2022): A Practical Guide to Teaching Music in the Secondary School (2nd ed.) (39-51). New York: Routledge.

Paseka, Angelika/Keller-Schneider, Manuela/ Combe, Arno (2018): Ungewissheit als Herausforderung für pädagogisches Handeln. Wiesbaden: Springer.

Rihm, Thomas (2015): Der Modus „Verständigung“ als ergänzender Aspekt einer Didaktik für inklusive Lern-Lehr-Prozesse. In: Blömer, Daniel/Lichtblau, Michael/Jüttner, Ann-Kathrin/Koch, Katja/Krüger, Michaela/Werning, Rolf (Hrsg.): Perspektiven auf inklusive Bildung (196-203). Wiesbaden: Springer.

Rihm, Thomas /Mai, Judith (2015): Störung oder Hinweis? Wenn Lernwiderstände zur Chance für die eigene Professionalisierung werden... In: Forum Kritische Psychologie 52, 70–90.

Schilling-Sandvoss, Katharina (2021): Inklusion im Musikunterricht-Möglichkeiten der Lehrerinnen-und Lehrerbildung. In: Breitfeld, Claudia/Jung-Kaiser, Ute/Vedder, Brigitte.: Musikpädagogik und Musikwissenschaft (303-307). Lilienthal: Laaber.

Schneider-Binkl, Sabine (2018): Video-Stimulated Recall Interviews als methodischer Ansatz für die qualitative Unterrichtsforschung im Fach Musik. Beiträge empirischer Musikpädagogik (9), 1-20. <https://www.b-em.eu/index.php/ojs/article/view/150> (letzter Zugriff am 25.01.2023)

Siljamäki, Eeva/Kanellopoulos, Panagiotis A. (2020): Mapping visions of improvisation pedagogy in music education research. Research Studies in Music Education, 42(1), 113-139. <https://doi.org/10.1177/1321103X19843003>

Stöger, Christine (2016): Inklusive Fachdidaktik Musik. In: Ziemer, Kerstin (Hrsg.): Lexikon Inklusion (120-122). Göttingen & Bristol: Vandenhoeck & Ruprecht.

Teipel, Jonas (2022): (Unterrichts-)Störungen während Musizierprozessen im Musikunterricht. Unveröffentlichte Masterarbeit. Hochschule für Musik Theater und Medien Hannover.

Thomann, Geri/Honegger, Monique (Hrsg.) (2021): Mit allem rechnen: Improvisieren in der Bildungsarbeit. Einleitung – Funktionen von Improvisieren. In: Bildung, Forum Hochschuldidaktik und Erwachsenenbildung Band 10, 12-21.

Treß, Johannes (2022): Zwischen Distanzierung und Kollektivierung. Kollektivierung. Gruppenimprovisation im Musikunterricht initiieren und rekonstruieren. Wiesbaden: Springer. <https://doi.org/10.1007/978-3-658-39002-0>

Treß, Johannes (2019): Musikalische Improvisation und ihre Didaktik – Ein Brückenschlag von der Theorie zur Praxis und zurück. In: Profil – Theorie und Praxis improvisierter Musik (82), 63-72. https://impro-ring.de/wp-content/uploads/2019/12/Seiten-aus-19_kop_Final_Improfil_2019_Einzelseiten_v5_web.pdf (letzter Zugriff am 30.12.2022)

Weber, Martin (2020): Musikalische Improvisation im Kontext inklusiver Pädagogik. München: Allitera.

Winkel, Rainer (1993): Der gestörte Unterricht: Diagnostische und therapeutische Möglichkeiten. Verlag Ferdinand Kamp.

Wollberg, Ole (2019): Auf implizites Wissen setzen: zur Ungewissheit ästhetischer Praktiken. In: Bähr, Ingrid/Gebhard, Ulrich/Krieger, Claus/Lübke, Britta/Pfeifer, Malte/Regenbrecht, Tobias/Sabisch, Andrea/Sting, Wolfgang (Hrsg.): Irritation als Chance (363-376). Wiesbaden: Springer. https://doi.org/10.1007/978-3-658-20293-4_12

Zitieren

Gerne dürfen Sie aus diesem Artikel zitieren. Folgende Angaben sind zusammenhängend mit dem Zitat zu nennen:

Ina Henning , Jonas Teipel (2023): Musikalische Improvisationen im schulischen Musikunterricht. In: KULTURELLE BILDUNG ONLINE: <https://www.kubi-online.de/artikel/musikalische-improvisationen-schulischen-musikunterricht> (letzter Zugriff am 16.07.2024)

Veröffentlichen

Dieser Text – also ausgenommen sind Bilder und Grafiken – wird (sofern nicht anders gekennzeichnet) unter Creative Commons Lizenz cc-by-nc-nd (Namensnennung, nicht-kommerziell, keine Bearbeitung) veröffentlicht. CC-Lizenzvertrag:

<https://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/2.0/de/legalcode>