

Christine Löbbert und Annette Ziegenmeyer

Identität, Beziehungen und ein gelingendes Leben. Konsequenzen für die schulische Musizierpraxis

Identitätsarbeit und Resonanz

Im Gegensatz zur Philosophie oder Psychologie, die der Frage nach dem gelingenden Leben nachgehen, ohne Handlungsoptionen aufzeigen zu müssen (siehe hierzu z. B. Bartels 2018), befindet sich die Pädagogik in einem Spannungsfeld, das sich zwischen dem Anspruch, das individuelle Streben der Heranwachsenden nach einem subjektiv gelingenden Leben zu unterstützen und den gesellschaftlichen Herausforderungen sowohl an das System Schule als auch damit verbunden an die Heranwachsenden und die Lehrkräfte aufzutut. Auf welche Weise dieser Ausgleich von Interessen einen Beitrag zu einem gelingenden Leben nicht nur in schulischen Kontexten leistet, beschäftigt wiederum die Sozialpsychologie:

„Wie verorten sich Subjekte in ihrem Selbstverständnis in einer sich wandelnden sozialen Welt? Schaffen sie es, die wachsende gesellschaftliche Unübersichtlichkeit, Enttraditionalisierung und die Widersprüchlichkeit für sich zu ordnen und eigene Konstruktionen zu entwerfen?“ (Keupp et al. 1999, S. 9)

Bei der Ausbildung einer Identität handelt es sich also sowohl um eine aktive und vom Individuum zu leistende Aufgabe als auch um einen Prozess. Individuen müssen beständig „Erfahrungsfragmente in einen für sie sinnhaften Zusammenhang bringen“ (ebd., S. 9). Und so werden Jugendliche von der Frage getrieben, wer sie sind und wer sie sein wollen, und untersuchen kritisch ihr Umfeld im Hinblick auf Einschränkungen und Entwicklungsmöglichkeiten. So auch in der Schule, denn sie ist ein Ort, der institutionell für bildende Erfahrungen und Entwicklungen vorgesehen ist. Hier werden Heranwachsende nicht nur mit den Anforderungen und Bedürfnissen ihrer jeweiligen Peer-Group, sondern auch mit denen der Gesellschaft konfrontiert. Jedes Individuum „entwirft seine Identität,

indem es auf Erwartungen der anderen, der Menschen in engeren und weiteren Beziehungs-kreisen, antwortet“ (Keupp et al. S. 67). Identität entsteht also an den „Schnittstellen von persönlichen Entwürfen und sozialen Zuschreibungen“ (ebd.).

Auch im Erwachsenenalter sind Entwicklungsaufgaben zu meistern. Zum einen verändern sich die individuellen Gegebenheiten durch Alter, Elternschaft und eventuell Krankheiten und zum anderen verändern sich nicht zuletzt dadurch die beruflichen Lebenswelten. Sich auf diese Gegebenheiten immer wieder einzustellen, erfordert ein hohes Maß an persönlicher Reflexivität und Flexibilität.

Unabhängig davon, ob die erforderliche Identitätsarbeit im Laufe der allgemeinen Entwicklung wie z. B. bei Heranwachsenden stattfindet oder sich aus veränderten Rahmenbedingungen ergibt, beiden Prozessen gemeinsam ist, dass „Identität sinnvollerweise als ein subjektiver Konstruktionsprozess zu begreifen ist, in dem Individuen eine Passung von innerer und äußerer Welt suchen“ (Keupp et al., S. 7). Die Lebensumstände eines jeden Einzelnen machen individuelle Entwicklungsschritte unausweichlich, und die beständige Arbeit an der eigenen Identität ist ein „Projekt, das den Menschen zu sich selber führt, ein Entfaltungs- und Entwicklungsbegriff“ (Keupp et al., S. 65).

Dieses Konzept der Identitätsbildung ist insofern hilfreich, als es die existenzielle Notwendigkeit der Identitätsarbeit unterstreicht. Aber weder wird aufgezeigt, was eine solche Passung herstellen könnte, noch scheint das Konzept eine Skalierung zu erlauben. So könnte das in der Sozialpsychologie entwickelte Konzept der Identitätsarbeit durch Hartmut Rosas Konzeption resonanter Beziehungen insofern eine hilfreiche Akzentverschiebung erfahren, als es die unterschiedlichen Grade der Verbundenheit betont und somit immerhin den Versuch einer Skalierung dieser Grade nahelegt. So ist auch im Konzept der Resonanzbeziehung das Verhältnis des Einzelnen zu sich und der Welt von Bedeutung:

„Ob es zur Ausbildung und Aufrechterhaltung konstitutiver Resonanzachsen kommt oder nicht, hängt zum Ersten von den [...] Dispositionen des Subjekts, zum Zweiten von der institutionellen, kulturellen und kontextuellen sowie auch von der psychischen

Konfiguration der jeweiligen Weltausschnitte und zum Dritten von der Art der Beziehung zwischen diesen beiden ab“ (Rosa 2016, S. 35).

Für Rosa ist schließlich die Resonanzbeziehung ein „dynamisches Interaktionsgeschehen zwischen Subjekt und Welt, ein Verhältnis der Verflüssigung und Berührung, dessen Natur prozesshaft ist“ (ebd., S. 55). Der Abgleich von innerer und äußerer Welt erfolgt also in Interaktionen, und Gelingen bzw. Misslingen hängen hierbei vom Grad der Verbundenheit, von der Qualität der Beziehung, ab.

Beziehungsqualität und schulische Musizierpraxis

Beziehungsqualitäten spielen beim Erwerb und Erhalt von Zugehörigkeit und Anerkennung eine Rolle und sind insofern auch in der schulischen Musizierpraxis von Bedeutung. Inwieweit sich Heranwachsende von ihrer Umgebung gesehen und in ihrem Wunsch nach persönlicher Entfaltung wahrgenommen fühlen, hängt auch von der Fähigkeit der Lehrkräfte ab, Beziehungen aufzubauen und aktiv zu gestalten. Diese Fähigkeit (der Beziehungsgestaltung) ist im Menschen von Geburt an angelegt; er kommt mit einer diesbezüglich angelegten Ausstattung auf die Welt, „die es sowohl dem Säugling als auch den Eltern ermöglicht, Kontakt, Beziehung und schließlich Bindung aufzubauen“ (Esterbauer/ Salmon/ Schuhmacher 2018, S. 19).

Diese Tatsache lässt die berechtigte Frage aufkommen, warum insbesondere die schulische Musikdidaktik den Beziehungsaspekt als essentiellen Faktor der Gestaltung von Musizierprozessen nur zögerlich in den Blick nimmt. Ein Grund könnte die individuelle musikalische Sozialisation sein, die wiederum die Haltungen angehender Musikehrkräfte mitbestimmt. In ihrer Berufstätigkeit treffen Musiklehrkräfte auf ein schulisches Umfeld, das sich durch eine heterogene Schülerschaft in Bezug auf Voraussetzungen, Fähigkeiten und musikalische Sozialisation auszeichnet. Ihre Aufgabe besteht darin, sich in ihre neue Rolle einzufühlen, ihre eigenen musikbezogenen Prägungen immer wieder zu hinterfragen, um mit allen am Unterrichtsgeschehen Teilnehmenden in Resonanz treten zu können. Es erfordert ein hohes Maß an Zugewandtheit und Beziehungsfähigkeit, sich zum Wohle der Schülerinnen und Schüler,

aber auch zur eigenen Zufriedenheit auf diese Umstände einzustellen. Inwieweit der Musikunterricht als ein Beitrag zu einer gelingenden Identitätsbildung und damit auch zu einem gelingenden Leben empfunden wird, hängt auch davon ab, wie flexibel Lehrkräfte mit ihrer eigenen Sozialisation umgehen können und in der Lage sind, eine Lernumgebung zu schaffen, die die Bedürfnisse der Lerngruppe in den Vordergrund stellt. Ferner sind sie gefordert, über geeignete Anschlussmöglichkeiten an die Transformationsprozesse nachzudenken, die sich aus den globalen soziokulturellen Veränderungen ergeben. Wie tiefgreifend diese in das Schulsystem hineinwirken, sei am Beispiel der Inklusion dargestellt. Die Breite des gesellschaftlichen Auftrags zur Umsetzung von Inklusion wird bereits durch die UN-Behindertenkonvention deutlich:

„Nicht innerhalb besonderer Strukturen und Gegebenheiten sollen sich dem Menschen Teilhabemöglichkeiten erschließen, sondern gesellschaftliche Rahmenbedingungen sollen im Laufe der Zeit soweit angepasst werden, dass diese der ‚realen Vielfalt des Menschlichen‘ immer besser gerecht werden.“ (Wagner 2017, S. 97)

Dass die theoretischen Ansprüche und die reale Umsetzung im Musikunterricht bis heute weit auseinanderliegen (siehe hierzu Tischler 2018, S. 8), liegt zum einen an den knapp bemessenen Ressourcen auf allen Ebenen, zum anderen aber auch an dem brüchigen Selbstverständnis des Schulfachs Musik, das angesichts der gesellschaftlichen Veränderungen gezwungen ist, sich neu zu positionieren und zu öffnen.

Auch wenn in der deutschsprachigen musikpädagogischen Forschung inzwischen vermehrt soziale Aspekte des Musiklernens aus unterschiedlichen Perspektiven und Methodologien heraus thematisiert werden (z. B. Überlegungen zu Bedeutungskonstruktionen beim inklusiven Klassenmusizieren bei Herzog 2017), so wurde das Spektrum von Beziehungsgestaltung bisher kaum in den Blick genommen (siehe hierzu Bartels 2018, S. 115). So richten sich bisherige Überlegungen zur Gestaltung von Beziehungen im Wesentlichen auf das Lehrer-Schüler-Verhältnis und weisen diesbezüglich in zwei Richtungen: Zum einen wird diskutiert, inwieweit Schülerinnen und Schüler Ziele, Inhalte und Methoden des Unterrichtsprozesses in

angemessenem Rahmen mitbestimmen können (siehe hierzu insbesondere die Konzeptionen des schülerorientierten Musikunterrichts (Günther et al. 1982, 1983) und ferner die Kommunikative Musikdidaktik (Orgass 1996). Zum anderen wird der Fokus vor allem auf gestörte Beziehungen zwischen Lehrenden und Lernenden gelegt und diesen mit Methoden des Classroom-Managements begegnet (siehe z. B. Grohé 2011 sowie ferner Miller 2017; 2015; 2011). Schließlich existiert im Bereich der Beziehungsgestaltung ein interessanter Ansatz, der von Schuhmacher, Calvet und Reimer für therapeutische Settings entwickelt wurde: Das sogenannte EBQ-Instrument (Einschätzung der Beziehungsqualität) ermöglicht es mithilfe von vier Skalen (körperlich-emotionale, stimmlich-vorsprachliche und instrumentaler Ausdruck des Patienten, Interventionsmethode des Therapeuten) die Beziehungsfähigkeit des Patienten einzuschätzen und daraus folgernd therapeutische Intervention abzustimmen (Schuhmacher/ Calvet/ Reimer 2011). Wird die Übertragbarkeit des Modells auf inklusive Settings im schulischen Musikunterricht aktuell untersucht (Esterbauer et al. 2018), so kommt der Wahrnehmung und Gestaltung von Beziehungen im Konzept der angelsächsischen Community Music eine besondere Bedeutung zu. Ausgehend von der Annahme, dass Musikmachen ein fundamentaler Aspekt menschlichen Erlebens und deshalb „immanenter und grundlegender Teil menschlicher Kultur und Gesellschaft“ (Higgins 2017, S. 46) ist, wird in der Community Music danach gestrebt, durch das gemeinsame Musizieren soziale Gemeinschaften zu bilden und zu festigen. Im Gegensatz zur schulischen Musizierpraxis, in der eher stärker strukturierte Lernabläufe eingefordert werden und die Rolle der Lehrkraft im Zuge schulischer Vorgaben und ihrem traditionell erwachsenen Selbstverständnis hierarchisch den Schülerinnen und Schülern übergeordnet ist, begegnen sich in der Community Music die Musizierenden auf Augenhöhe (Hill 2017, S. 13). Um mit den musizierenden Teilnehmenden in einen kontinuierlichen musikalischen Dialog und somit in eine Beziehung zu treten (siehe ebd.), benötigen die anleitenden Community Musicians vor allem soziale Kompetenzen und Erfahrung im Umgang mit offenen Lernkonzepten (Higgins 2017, S. 52). Des Weiteren müssen sie kontinuierlich die Bedürfnisse und Reaktionen von Einzelpersonen und Gruppen in ihrer Gesamtheit lesen und Nuancen in den Interaktionen registrieren

können (ebd.). Schließlich erfordert das ergebnisoffene Musizieren im Sinne der Community Music eine besondere Bereitschaft, Risiken einzugehen und bewusst Entscheidungen zu treffen, die auch gegen ein geplantes Konzept gehen. Hierbei kommt dem Handeln, der Reflexion sowie der Handlungssteuerung, die im Sinne eines zyklischen Prozesses untrennbar miteinander verbunden sind, eine große Bedeutung zu.

Einschätzung der Beziehungsqualität in der schulischen Musizierpraxis

Die vielfältigen Formen der Beziehungsgestaltung, wie sie in der Community Music praktiziert werden, stellen für die schulische Musizierpraxis eine interessante Perspektive dar und eröffnen einen flexibleren Umgang mit Musik, der nicht nur den Lern-Erfolg im Sinne von curricularen Vorgaben im Sinne eines Kompetenzzuwachses fokussiert. So wird in diesem Beitrag unter Beziehungsgestaltung ein Ansatz verstanden, der danach strebt, die in Musizierprozessen entstehende Qualität von Beziehungen in schulischen Lerngruppen positiv zu verändern. Vor dem Hintergrund veränderter Schulstrukturen und damit einhergehenden Anforderungen an (Musik-)Lehrkräfte (z. B. inklusive Pädagogik) stellen vor allem Wahrnehmen und flexibles und angemessenes Reagieren zentrale Fähigkeiten dar, die in den zunehmend heterogener werdenden Lerngruppen von hoher Bedeutung sind. Um eben diese Beziehungsqualität zu erforschen und sie zu einer einschätzbaren Größe für Musiklehrkräfte werden zu lassen, wurde eine Studie durchgeführt, deren Ziel es war, ein Instrumentarium für Musiklehrkräfte zu entwickeln, mit dessen Hilfe Beziehungen gestaltet und reflektiert werden können. Zu diesem Zweck wurden drei Unterrichtsstunden videografiert und diese durch Leitfadeninterviews mit der Lehrkraft und den Schülerinnen und Schülern ergänzt. Die Initiative hierfür kam von der Musiklehrkraft selbst, die an einem sonderpädagogischen Bildungs- und Beratungszentrum mit Förderschwerpunkt Hören unterrichtet und an einer kritischen Auseinandersetzung und Verbesserung ihrer eigenen schulischen Musizierpraxis interessiert ist. Hierdurch kann das Forschungsdesign in Ansätzen dem Bereich der Aktionsforschung zugeordnet werden (Altrichter/ Posch 2007). Die Auswertung der

gesamten Daten erfolgte in enger Zusammenarbeit der beiden Forscherinnen, die auch gemeinsam den vorliegenden Artikel verfassten. Das videografierte Datenmaterial wurde sequenzanalytisch (in der Ermittlung von Schlüsselszenen) (Reichert/ Englert 2011) und die Interviewaufzeichnungen kategoriengeleitet aus der Haltung der Grounded Theory (siehe hierzu z. B. Breuer 2009) heraus ausgewertet. Bedingt durch die Erblindung der Lehrkraft ergab sich außerdem eine besondere Fokussierung bei der Wahrnehmung der videografierten Stunden in Bezug auf Hören und Sehen.

Der Studie vorangestellt war die Frage, ob es Momente im Verlauf des Unterrichts gibt, die von allen Beteiligten als gelungen erlebt werden. Lassen sich diese Momente erkennen, ist von Interesse, welche Gelingensfaktoren solchen Momenten zugrunde liegen. Welche künstlerisch-pädagogischen Elemente nutzt die Lehrerin, um Resonanzmomente entstehen zu lassen, und wie können Heranwachsende diese für sich gewinnbringend nutzen?

Bei der Auswertung der Schlüsselszenen und der Interviews kristallisierten sich einerseits die Kategorien Zeit, Kraft, Raum und Form und andererseits die Bedeutung des körperlichen Empfindens als bedeutsam im Hinblick auf die Fragestellung heraus. Die Kategorien Zeit, Kraft, Raum und Form finden sich interessanterweise auch in der Rhythmik wieder, wo sie dazu verwendet werden, die Dynamik musikalischer Prozesse zu analysieren und aufbauend auf diesen Erkenntnissen musikalische Elemente in Musik oder in Bewegung erlebbar zu machen (Danuser-Zogg 2013). Darüber hinaus bezieht die Rhythmik neben den Bereichen Musik und Bewegung die Parameter Wahrnehmung, Begriffsbildung, Soziale Interaktion und Persönlicher Ausdruck (ebd., S. 15f.) und somit den Beziehungsaspekt in den Musizierprozess ein. Lässt sich gelingendes Unterrichtsgeschehen mit den Kategorien Zeit, Kraft, Raum und Form beschreiben, legt das die Vermutung nahe, dass sich gelingende Momente auch über diese Kategorien, die mit den Parametern der Rhythmik übereinstimmen, erzeugen lassen. Diese könnten Musiklehrkräfte nutzen, um in Musizierprozessen (mit heterogenen schulischen Lerngruppen)

sowohl soziales als auch musikalisches Lernen zu gestalten und hierbei gelingende Momente zu ermöglichen.

Das sich bei der Auswertung des Datenmaterials ergebene Wissen lässt sich in ein flexibel einsetzbares Reflexionsinstrument zur Bestimmung von Beziehungsqualitäten (RBM) fassen. Es wird durch zwei Achsen gebildet (siehe Abb. 1), die aufeinander bezogen werden. Hierbei wird die Achse der Akteure – definiert durch Lehrkraft, Schülerinnen und Schüler und Inhalt – in vielfältiger Form auf die Achse des Musikalischen – definiert durch die Kategorien Zeit, Kraft, Raum und Form – bezogen. Hinzu kommt eine weitere Reflexionsebene, die als Regler fungiert, um die einzelnen Kategorien der oberen Achse jeweils aus einer unterschiedlichen Perspektive heraus in Bezug auf ihre Beziehungsqualität einzuschätzen. Der hierfür gewählte Terminus „Verbundenheit“ soll hierbei Ausprägung und Dimension der Beziehungsqualität erfassen, mit welcher sich Lehrkraft und Schülerinnen und Schüler mit dem Unterrichts-geschehen verbinden können.

		Zeit	Kraft	Raum	Form
/Verbundenheit/	Lehrkraft	Zeit geben	Kraft vorgeben	Raum zur Verfügung stellen	Form vorgeben
	SuS	Zeit nehmen	Kraft einbringen	Raum gestalten	Form gestalten
	Inhalt	Zeit brauchen	Kraft enthalten	Raum benötigen	Form entfalten

Abb. 1: Reflexionsinstrument zur Bestimmung von Beziehungsqualitäten in der schulischen Musizierpraxis (RBM)

Das Reflexionsinstrument gibt Musiklehrkräften die Möglichkeit, jeweils beide Achsen aus unterschiedlichen Perspektiven in den Blick zu nehmen, um Ereignisse auf der Beziehungs- und Sachebene musikalisch beschreiben und reflektieren zu können. Im Vordergrund steht hierbei die Entwicklung einer pädagogischen Haltung, bei der es vor allem um die Reichweite der Vorstellungskraft geht, mit der ein Handelnder sein Tun planmäßig reflektieren und gestalten kann (Giesecke 2015, S. 17). Die kontinuierliche Pflege einer solchen pädagogischen Haltung scheint darüber hinaus ein wichtiger Kontrapunkt zur zunehmenden Ökonomisierung des Schulsystems zu sein.

Insgesamt ist festzuhalten, dass das Reflexionsinstrument kein starres Raster darstellen, sondern in seiner Handhabung zu mehr Flexibilität im Handeln und gleichzeitigem Reflektieren in schulischen Musizierprozessen verhelfen soll. Außerdem sind die Begriffe nicht eng, sondern dynamisch zu verstehen – sie umspannen alle zugehörigen Aspekte, die aus den jeweiligen *musikbezogenen und/oder pädagogischen* Kontexten heraus entstehen und somit „mitschwingen“ und ermöglichen vielfältige Perspektiven: So impliziert der Begriff Form etwa eine *musikalische* Form – beispielsweise einen Blues –, ebenso wie eine *pädagogisch* intendierte Form wie z. B. Sozialformen oder methodische Abläufe. Die Kategorie des Raums ermöglicht wiederum musikalische und pädagogische Formen bewusster wahrzunehmen und zu gestalten. Ferner kann mit der Kategorie Kraft z. B. die Energie von Musik oder aber die eigene körperliche Präsenz im Musizierprozess reflektiert werden. Der Begriff Zeit kommt schließlich nicht nur bei musikalischen Abläufen und Strukturen zur Geltung, sondern auch insbesondere in Situationen, in denen es um die Aushandlung verschiedener Tempi (seitens der Lehrperson und der Schüler) geht (d. h. um den Umgang mit unterschiedlichen Formen der Zeitwahrnehmung, Konzentration etc.).

Die Minimierung der vielfältigen in der musikalischen Interaktion relevanten Aspekte auf zentrale Kategorien, die wiederum maximale Offenheit zulassen, erschien wichtig, um innerhalb des Instruments schnell Orientierung zu geben und ein zeitnahe (in pädagogischen Kontexten erforderliches) Reagieren zu gewähren. Dies macht die

besondere Form des Musikunterrichts erforderlich, der z. B. unter Umständen in einem Fachraum ohne festes Mobiliar stattfindet, in den Nachmittagsstunden erteilt wird und zudem ein Nebenfach ohne Versetzungsrelevanz ist. Werden Zeit, Kraft, Raum und Form bewusst eingeplant und genutzt, lassen sich durch diese Faktoren bedingte Störungen positiv beeinflussen. Hierzu ein Beispiel: Der Unterricht hat bereits begonnen. Die Klasse steht für Einsingübungen im Kreis. Eine Schülerin kommt zu spät. Der Kreis öffnet sich und die Schülerin ist sofort Teil des Unterrichtsgeschehens, ohne dass das Zuspätkommen den Unterrichtsablauf stört. Mit seinem überschaubaren und auf wesentliche Aspekte reduzierten Rahmen bietet das Reflexionsinstrument zur Bestimmung von Beziehungsqualitäten also eine geeignete Grundlage, sich nach und nach ein Handlungsrepertoire anzueignen, das entsprechend der Vielfalt an unvorhersehbaren interaktiven Situationen in der Musizierpraxis dynamisch variiert, verändert, angepasst oder verworfen werden kann. Im Gegensatz zu „rezeptartigen“ Herangehensweisen bietet es hierbei außerdem eine hinreichend dynamische und flexible Struktur, die individuell auf die Ressourcen und Bedürfnisse der Lerngruppe und der Lehrperson abgestimmt und an den Lerngegenstand angepasst werden kann. Die vier Parameter Zeit, Kraft, Raum und Form verdeutlichen ferner, auf welche Art und Weise kreativ mit Unterrichtssituationen umgegangen werden kann, in denen das Geschehen z. B. unterbrochen wird, ins Stocken gerät und/oder eine Eigendynamik entwickelt.

Ausblick

Das Reflexionsinstrument zur Bestimmung von Beziehungsqualitäten greift in seiner inhaltlichen Struktur die besondere Dynamik von Musizierprozessen auf und ermöglicht mit wenigen, aber dennoch zentralen Parametern kreative und flexible Handlungsperspektiven für die schulische Musizierpraxis aufzuzeigen. Im Zentrum des Gestaltungsprozesses steht die Bereitschaft aller Beteiligten, im Rahmen ihrer individuellen Möglichkeiten eine Beziehung zum Unterrichtsgeschehen aufzunehmen. Das birgt die Chance, auch in der schulischen Musizierpraxis das Gemeinwohl in den Blick zu nehmen, das mehr ist „als

die Einzelinteressen, die sich zueinander addieren und einander gleichgültig sind“ (Sandel 2018). Wer sich für die Haltung der anderen öffnet, erlebt sich immer wieder als beziehungs- und resonanzfähig.

Sowohl der Wunsch mit anderen in Beziehungen zu treten als auch der Wunsch nach individueller Entfaltung sind menschliche Größen. Ein Musikunterricht, der diese Aspekte in den Blick nimmt, kann als Beitrag zu einem gelingenden Leben wahrgenommen werden.

Literatur

Altrichter, Herbert; Posch, Peter (2007): Lehrerinnen und Lehrer erforschen ihren Unterricht (4., überarb. und erw. Aufl.), Bad Heilbrunn: Klinkhardt.

Bilden, Helga (1998): Das Individuum – ein dynamisches System vielfältiger Teil-Selbste. Zur Pluralität in Individuum und Gesellschaft, in: Heiner Keupp; Renate Höfer (Hg.): Identitätsarbeit Heute. Klassische und aktuelle Perspektiven der Identitätsforschung, Frankfurt am Main: Suhrkamp.

Breuer, Franz (2009): Reflexive Grounded Theory. Eine Einführung für die Forschungspraxis, Wiesbaden: VS Verlag.

Danuser-Zogg, Elisabeth (2013): Musik und Bewegung. Struktur und Dynamik der Unterrichtsgestaltung. Ein Forschungsprojekt des Institute for Music Studies der Züricher Hochschule der Künste, Sankt Augustin: Academia.

Esterbauer, Erik; Salmon, Shirley; Schuhmacher, Karin (2018): Einschätzung der Beziehungsqualität mit Hilfe des „EBQ-Instruments“ im inklusiven Musikunterricht, in: Diskussion Musikpädagogik 79/18, S. 18-23.

Giesecke, Hermann (2015): Pädagogik als Beruf. Grundformen pädagogischen Handelns, Weinheim/ Basel: Beltz Juventa.

Grohé, Micaëla (2011): Der Musiklehrer-Coach – Professionelles Handeln in konflikthaften Unterrichtssituationen, Rum/ Innsbruck/ Esslingen: Helbling.

Günther, Ulrich; Ott, Thomas; Ritzel, Fred (1982): Musikunterricht 1-6 (=U-&-S-Pädagogik: Theorie und Praxis des Unterrichtens), Weinheim: Beltz.

Günther, Ulrich; Ott, Thomas; Ritzel, Fred (1983): Musikunterricht 5-11, Weinheim: Beltz.

Herzog, Melanie (2017): Gemeinsames Musizieren fördert Inklusion!? Überlegungen zu Bedeutungskonstruktionen am Beispiel von inklusivem Klassenmusizieren, in: Bernd Clausen; Susanne Dreßler (Hg.): Soziale Aspekte des Musiklernens (=Musikpädagogische Forschung, Bd. 39), Münster und New York: Waxmann, S. 77-89.

Higgins, Lee (2017): Community Music verstehen – Theorie und Praxis, in: Burkhard Hill; Alicia de Banffy-Hall (Hg.): Community Music. Beiträge zur Theorie und Praxis aus internationaler und deutscher Perspektive, Münster und New York: Waxmann, S. 45-61.

Hill, Burkhard (2017): Community Music in Deutschland. Müssen wir das Rad neu erfinden?, in: Burkhard Hill; Alicia de Banffy-Hall (Hg.): Community Music. Beiträge zur Theorie und Praxis aus internationaler und deutscher Perspektive, Münster und New York: Waxmann, S. 13-26.

Keupp, Heiner; Ahbe, Thomas; Gmür, Wolfgang; Höfer, Renate; Mitscherlich, Beate; Kraus, Wolfgang; Straus, Florian (Hg.) (1999): Identitätskonstruktionen. Das Patchwork der Identitäten in der Spätmoderne, Reinbek bei Hamburg: Rowohlt.

Miller, Reinhold (2011): Beziehungsdidaktik, Weinheim/Basel: Beltz.

Miller, Reinhold (2015): Beziehungstraining: 50 Übungseinheiten für die Schulpraxis, Weinheim/ Basel: Beltz.

Miller, Reinhold (2017): Pädagogische Beziehungsgestaltung: 60 Reflexionskarten, Weinheim/ Basel: Beltz.

Orgass, Stefan (1996): Kommunikative Musikdidaktik. Ansätze zu ihrer ästhetischen und pädagogischen Begründung sowie zwei

praktische Erprobungen (=Forum Musikpädagogik. Augsburgische Schriften, Bd. 22), Augsburg: Wißner.

Prenzel, Annedore (2013): Pädagogische Beziehungen zwischen Anerkennung, Verletzung und Ambivalenz, Opladen u. a.: Budrich.

Reichert, Jo; Englert, Carina Jasmin (2011): Einführung in die qualitative Videoanalyse. Eine hermeneutisch-wissenssoziologische Fallanalyse, Wiesbaden: Springer.

Rosa, Hartmut (2016): Resonanz. Eine Soziologie der Weltbeziehung, Berlin: Suhrkamp.

Sandel, Michael (2018): „Die Menschen warten auf Fragen. Was ist in unruhigen Zeiten die Aufgabe des Denkens? Wie entstehen neue Ideen?“ Ein Gespräch mit dem Philosophen Michael Sander, in: Die Zeit, Nr. 44, S. 47.

Schmidt, Melanie; Keitel, Juliane (2013): Von Daten zu Taten: Die Nutzung von Forschungsergebnissen an der Schule, in: Barbara Drinck (Hg.): Forschen in der Schule, Opladen u. a.: Budrich, S. 410-440.

Schuhmacher, Karin; Calvet, Claudine; Reimer, Silke (2011): Das EBQ-Instrument und seine entwicklungspsychologischen Grundlagen, Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht.

Tischler, Björn (2018): Inklusion – mehr als zwei Seiten einer Medaille. Über das Für und Wider in der Inklusionsdiskussion, in: Diskussion Musikpädagogik 79/18, S. 8-18.

Wagner, Robert (2017): Inklusive Musikpädagogik – eine Zukunftsaufgabe für Musikschulen und Musikhochschulen, in: Juliane Gerland; Susanne Keuchel; Irmgard Merkt (Hg.): Kunst, Kultur und Inklusion. Ausbildung für künstlerische Tätigkeit von und mit Menschen mit Behinderung, Regensburg: ConBrio S. 97-104.