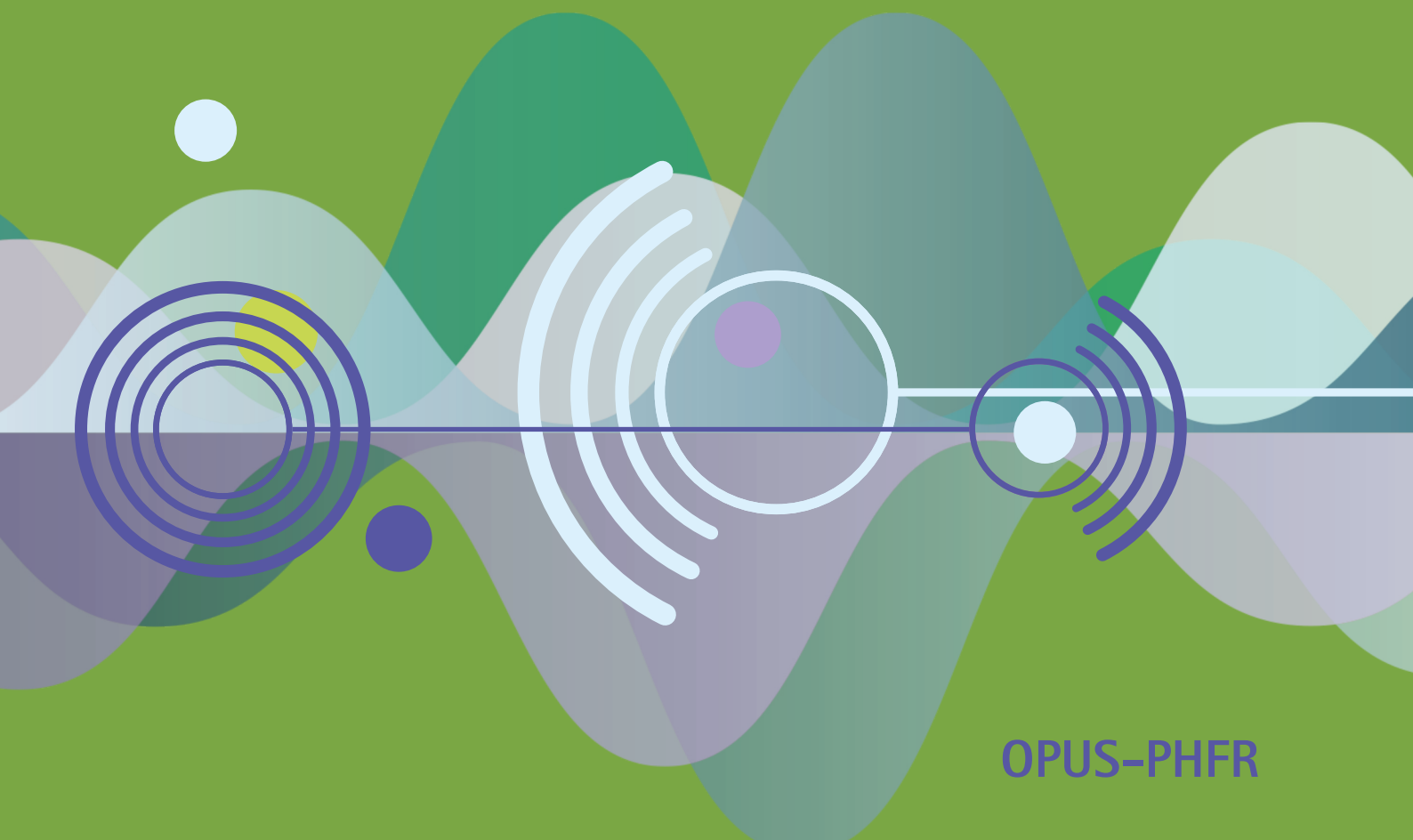


Georg Brunner | Daniel Fiedler | Silke Schmid [Hrsg.]

WELCHEN MUSIKUNTERRICHT BRAUCHT DIE SEKUNDARSTUFE 1?

Konzeptionelle und
unterrichtsspezifische Beiträge
zu einem zukunftsfähigen
Musikunterricht



OPUS-PHFR

IMPRESSUM

Zitationsvorschlag

Brunner, G., Fiedler, D. & Schmid, S. (Hrsg.) (2025). *Welchen Musikunterricht braucht die Sekundarstufe 1?. Konzeptionelle und unterrichtsspezifische Beiträge zu einem zukunftsfähigen Musikunterricht*. OPUS-PHFR. <https://doi.org/10.60530/opus-3398>

Herausgeber:innenteam

Georg Brunner, Pädagogische Hochschule Freiburg

Daniel Fiedler, Friedrich-Alexander-Universität Erlangen-Nürnberg

Silke Schmid, Pädagogische Hochschule Freiburg

Layout

Grafische Gestaltung des Einbands: Ulrich Birtel, Pädagogische Hochschule Freiburg

Korrektur und Lektorat: Elena Friedrich, Pädagogische Hochschule Freiburg; Maike Garkisch, Friedrich-Alexander-Universität Erlangen-Nürnberg; Lisa Weidemann, Pädagogische Hochschule Freiburg

Formatierung: Thomas Hermann, Pädagogische Hochschule Freiburg

Veröffentlichung

OPUS-PHFR (<https://phfr.bsz-bw.de/home>) – Hochschulschriftenserver der Bibliothek der Pädagogischen Hochschule Freiburg

Pädagogische Hochschule Freiburg

Kunzenweg 21

79117 Freiburg

opus-phfr@ph-freiburg.de

Lizenz

Welchen Musikunterricht braucht die Sekundarstufe 1? Konzeptionelle und unterrichtsspezifische Beiträge zu einem zukunftsfähigen Musikunterricht © 2025 by Brunner, G., Fiedler, D., & Schmid, S. is licensed under Creative Commons Attribution 4.0 International. To view a copy of this license, visit <https://creativecommons.org/licenses/by/4.0/>

DOI

<https://doi.org/10.60530/opus-3398>

Freiburg im Breisgau und München, 2025

Inhaltsverzeichnis

Georg Brunner, Daniel Fiedler & Silke Schmid

Welchen Musikunterricht braucht die Sekundarstufe 1? Eine Bestandsaufnahme (Editorial)..... 1

Musikunterricht in der Sekundarstufe 1

Franziska Degé

Musikalische Entwicklung und Musikunterricht in der Schule..... 24

Georg Brunner & Daniel Fiedler

Der Musikunterricht in der Sekundarstufe 1 in Baden-Württemberg. Eine explorative Studie zur Analyse von Unterschieden im Hinblick auf Aktivitätsformen, Bildungsplanorientierung und Motivation musikpädagogischen Handelns 43

Elisabeth Theisohn & Janine Dömeland

„S is mir auch relativ boogy, ob da so viel mitbestimmt wird“ – Schüler:innen-Perspektiven auf Partizipation im Musikunterricht..... 65

Jürgen Oberschmidt

„Die Zeit ist kurz, die Kunst ist lang“ – Musikunterricht zwischen Anpassungsdruck und kreativer Selbstenfaltung 79

Daniel Mark Eberhard

Classroom Management und Umgang mit Unterrichtsstörungen im Fach Musik 93

Persönlichkeitsentwicklung und Musikunterricht

Steven Schiemann

Chancen und Herausforderungen einer diversitätsorientierten Förderung von Schüler*innen im Musikunterricht der Sekundarstufe 1 durch Erhebungen von Lernvoraussetzungen 109

Miriam Eisinger, Mareike Weiser, Franziska Degé, Andreas Heye & Daniel Müllensiefen

Übung macht den Meister: Growth Mindset für den Musikunterricht..... 128

Sabine Schneider-Binkl

Identitätsbildung im Musikunterricht: Perspektiven zur Unterrichtsgestaltung in der Sekundarstufe 1 142

Populäre und (post)digitale Musikpraxen

Jonas Schwald

Auseinandersetzung mit problematisierter Musik im Musikunterricht der Sekundarstufe 1 am Beispiel Gangsta-Rap 154

Marc Godau, Verena Weidner & Katharina Hermann

(Post-)Digitale Songwritingpraktiken im Musikunterricht 172

Wolfgang Pfeiffer

Popmusik anders unterrichten – neue Ansätze zur Didaktik populärer Musik.....
..... 188

Tobias Rotsch & Lisa Werner

Künstliche Intelligenz im Musikunterricht. Musikbezogene Gestaltungsprozesse in Zukunftstechnologien 197

Simon Krickl & Silke Schmid

Deeper Learning und Creative Literacy. Digital-gestützte Lehr-Lernumgebungen kreativitätsfördernd und nachhaltig gestalten 212

Johannes Treß

Initiale Designprinzipien einer Maker Music Education am Beispiel eines Unterrichtsprojekts in der Sekundarstufe 1 228

Klassenmusizieren, Tanz und Szene

Ralph Gotzel, Christian Wacker & Georg Brunner

Adaptive (reproduktive) Klassenmusizierkonzepte 242

Mathias Schillmöller & Stefan Zöllner-Dressler

Gestalten von Atmosphären als Deeper Learning-Prozess: ein Musikunterricht zum Thema Das zerbrechliche Paradies 266

Sonja Baulecke

Tanz im Musikunterricht – Welche Ziele verfolgen Musiklehrkräfte, wenn sie im Musikunterricht tanzen? 280

Interdisziplinäre, interkulturelle Ansätze und Teilhabe

Felix Helpenstein

Säkularität vs. Ungleichheit. Chancen und Grenzen der Berücksichtigung von Religion als Differenzlinie im Musikunterricht der Sekundarstufe 1 292

Wolfgang Pfeiffer

klasse.im.puls – Musikklassen in Bayern..... 304

<i>Katharina Schilling-Sandvoß</i> „Bridges – Musik verbindet“. Interprofessionelle Kooperation im interkulturellen Musikunterricht.....	313
<i>Valerie Krupp</i> Teilhabe und Befähigung als Ziele musikalischer Bildungsangebote der Sekun- darstufe 1	325
<i>Christine Löbbert & Annette Ziegenmeyer</i> Inklusion und Musikunterricht in der Sekundarstufe 1: Eine Annäherung.....	338
Autor:innen.....	349

Georg Brunner, Daniel Fiedler & Silke Schmid

Welchen Musikunterricht braucht die Sekundarstufe 1? Eine Bestandsaufnahme (Editorial)

Zusammenfassung

Die Sekundarstufe 1 zeichnet sich durch eine große Vielgestaltigkeit an Schulformen aus. Hinzu kommen schul- und gesellschaftspolitische Entwicklungen, welche zahlreiche unüberwindbar scheinende Herausforderungen mit sich bringen, aber auch die Keimzelle für überfällige Veränderungen sein können. Doch was charakterisiert die Sekundarstufe 1? Inwieweit ist eine spezifische Didaktik für diese Schulstufe vonnöten und wie gelingt es, Lehrkräfte zu befähigen, den Herausforderungen unserer Zeit und der damit eingehenden Heterogenität der Schüler:innenschaft – egal in welcher Schulart – gerecht zu werden? Die Intention des Beitrags ist es angesichts dieser Fragen, den vorliegenden Tagungsband zu rahmen. In den Blick rücken dabei Bedürfnisse der Zielgruppe, Übergangsquoten, Lehrkräftebildung sowie der Fokus musikpädagogischer Literatur. Ziel ist es, Orientierung zu bieten sowie Leerstellen zu benennen, um den Blick für Gestaltungsmöglichkeiten zu schärfen.

Schlüsselwörter

Sekundarstufe 1; Schulformen; Musikunterricht; Bildungssystem; Transformation

What Type of Music Education is Needed in Secondary Schools? An Inventory (Editorial)

Abstract

A wide variety of school types characterizes secondary education. In addition, school and socio-political developments sow the seeds for overdue changes and many seemingly insurmountable challenges. But what characterizes secondary education? To what extent is a specific didactic approach necessary for this school level, and how can teachers be enabled to meet the challenges of our time and the heterogeneity of the student body - regardless of the type of school? This introduction intends to provide a framework for this volume in light of these questions. The focus is on the target group's needs, transition rates, teacher training, and the focus of music education literature. The aim is to provide orientation and identify gaps to sharpen the focus on new possibilities.

Keywords

Secondary education; school types; music education; education system; transformation

1 Einleitung

„Welchen Musikunterricht braucht die Sekundarstufe 1?“. Diese Frage ist so umfassend wie maßgeblich. Denn in politisch aufgeladenen Zeiten wie den heutigen scheint die Herausforderung auch darin zu bestehen, aus den jeweiligen musikpädagogischen Spezialisierungen und Projekten heraus allgemeine Perspektiven für den Musikunterricht in der Sekundarstufe 1 zu entwickeln und nebeneinander existierende, oftmals zunächst abstrakt scheinende Ideen in Verbindung zu bringen. In diesem Sinne fand im September 2024 an der Pädagogischen Hochschule Freiburg in einer Kooperation zwischen Bundesverband Musikunterricht (BMU) und Landesverband Baden-Württemberg ein Symposium zu dieser Fragestellung statt.¹ Dieses Symposium umfasste insgesamt 29 Vorträge und ein Workshop, aus welchen der nun vorliegende Tagungsband mit insgesamt 22 Beiträgen entstanden ist. Mit dieser Tagung verbunden war zudem der Wunsch, eine Vernetzung und einen Austausch von (Nachwuchs-)Wissenschaftler:innen, Lehrenden an Hochschulen und Universitäten sowie Fortbildungseinrichtungen, Seminarlehrbeauftragten, Lehrkräften, Referendar:innen und Studierenden zu ermöglichen. Dabei standen die musikpädagogische Forschung und Praxis über aktuelle Fragestellungen im Mittelpunkt, um Antworten auf Fragen wie die folgenden zu finden:

1. Welche Auswirkungen haben (bildungs-)politische oder auch entwicklungspsychologische Dynamiken auf das Musiklernen sowie die konzeptionelle und methodische Gestaltung des Musikunterrichts in der Sekundarstufe 1?
2. Wie sollte das Musiklernen in der Sekundarstufe 1 in Bezug auf (die größtenteils weiterhin bestehenden) verschiedene Schularten überhaupt ausgerichtet sein?
3. Wie kann und sollte letztlich all dies in der Aus-, Fort- und Weiterbildung von (Musik-)Pädagog:innen Berücksichtigung finden?

Das Ziel des vorliegenden Tagungsbandes ist es mit Blick auf die Fragestellung „Welchen Musikunterricht braucht die Sekundarstufe 1?“ nicht nur, die Vielfalt musikpädagogischer Perspektiven aufzuzeigen, sondern vor allem auch bestehende Leerstellen zu thematisieren, um den Musikunterricht in der Sekundarstufe 1 vor dem Hintergrund einer sich im Wandel stehenden Gesellschaft und

¹ Bereits im Jahr 2006 war von einem solchen Symposium an der Pädagogischen Hochschule Freiburg im Bereich des Musikunterrichts in der Grundschule ein starker Impuls ausgegangen (Fuchs & Brunner, 2006).

damit einhergehenden Schüler:innenschaft stetig weiterzuentwickeln. Dabei können insbesondere die identifizierten Leerstellen die komplexe Ausgangslage in der Sekundarstufe 1, die sich sowohl durch strukturelle Besonderheiten auszeichnet als auch in verschiedenen, unterschiedlich repräsentierten Blickwinkeln auf die Sekundarstufe 1 widerspiegelt, charakterisieren.

2 Ausgangslage: Sekundarstufe 1

Die Ausgangslage, die wir für die Sekundarstufe 1 skizzieren, ist nicht vollständig; sie soll lediglich als Rahmen zur Einordnung des Tagungsbandes und der damit einhergehenden Beiträge dienen. Dabei zeichnet sich unseres Erachtens die Sekundarstufe 1 vor allem durch einen erheblichen Variantenreichtum und verschiedene Entwicklungslinien aus, die zum Verständnis der o.g. Leerstellen – auch in Bezug auf den Musikunterricht – beitragen können.

2.1 Vielfalt der Schularten und der Schüler:innenschaft

Unter dem Begriff *Sekundarstufe 1* werden unterschiedliche Schularten mit einer nahezu verwirrenden Vielfalt unterschiedlicher Bezeichnungen subsumiert (Tillmann, 2015). Die Namen dieser Schularten differieren dabei je nach Bundesland: Gebräuchliche Bezeichnungen sind beispielsweise Hauptschule, Mittelschule, Werkrealschule, Realschule, Gemeinschaftsschule, Oberschule und Gymnasium². Obwohl Letztgenanntes vielfach vor allem mit der Sekundarstufe 2 (gymnasiale Oberstufe) assoziiert wird, bestehen nominell ebenso wie inhaltlich auch in der gymnasialen Sekundarstufe 1 grundsätzliche Überschneidungen mit den zuvor aufgelisteten Schularten. Diese zeigen sich entsprechend auch in den jeweiligen Curricula (z. B. in den Bildungsplänen für das Gymnasium in Baden-Württemberg; Bildungsplan Baden-Württemberg, 2016). Zugleich zeichnet sich das Gymnasium gegenüber den anderen Schularten der Sekundarstufe 1 durch ein historisch bedingtes spezifisches Profil aus, das im Zuge des Wandels der Sekundarstufe 1 von einem dreigliedrigen³ hin zu einem eher zweigliedrigen Schulsystem eine gewisse Konstanz aufweist, auch wenn sich sonstige Rahmenbedingungen zunehmend ändern. Dies machen wir daran fest, dass einerseits ein Pochen auf die Beibehaltung der verschiedenen Schularten in der Sekundarstufe 1 und einer damit einhergehenden Selektion und Allokation der Schüler:innen (Tillmann, 2015) zu beobachten ist. Andererseits kann auch eine zunehmende Nivellierung der Schularten festgestellt werden, denn ungeachtet der strukturellen Konstanten, zeigt sich die Sekundarstufe 1 hochdynamisch: So findet sich beispielsweise im statistischen Monatsheft des Landes Baden-Württemberg schon im Jahr 2007 die Formulierung, dass das Gymnasium immer mehr zur „Haupt-Schule“ werde (Schwarz-Jung, 2007).

² Für einen Überblick der Gesamtheit der in allen Bundesländern momentan existierenden Schularten der Sekundarstufe 1 siehe Kultusministerkonferenz (KMK), 2021.

³ Würde man die Sonderpädagogik bzw. Förderschulen miteinbeziehen, so könnte man sogar von einem viergliedrigen Schulsystem sprechen. Für einen konzisen, historisch fundierten Überblick über Entwicklung und Vielgestaltigkeit der Sekundarstufe 1 siehe Tillmann (2015).

Tatsächlich hatte damals schon das Gymnasium, zumindest in Baden-Württemberg, zahlenmäßig der Hauptschule den Rang abgelaufen. Während 20 Jahre zuvor die Übergangsquote von der Grund- auf die Hauptschule noch knapp 40 Prozent betrug, lag sie im Schuljahr 2006/2007 dagegen bei knapp 38 Prozent für das Gymnasium. Diese Tendenz hat angehalten: Deutschlandweit besuchten beispielsweise im Jahr 2022 knapp 37 Prozent aller Schüler:innen der achten Klassenstufe das Gymnasium. Im selben Jahr waren es jedoch immerhin auch knapp 38 Prozent, die eine Integrierte Gesamtschule oder Realschule besuchten. Für die Haupt- bzw. Werkrealschule und andere Schularten wie etwa Förderschule oder Waldorfschule lag diese Quote bei etwa 25 Prozent (Kultusministerkonferenz (KMK), 2024). Fest steht aus unserer Sicht, dass die Schullandschaft und damit einhergehend auch die Sekundarstufe 1 in Bewegung ist und selbst die Schüler:innenschaft des Gymnasiums durch die höheren Übergangsquoten von der Grundschule ins Gymnasium zunehmend heterogener wird. Dies ist auch schon allein dadurch bedingt, dass diese Übergangsquoten stark variieren können. So schwankte schon im Jahr 2010 regional beispielsweise der Anteil der Schüler:innen, die ein Gymnasium besuchten, in verschiedenen Befunden zwischen 10 und 80 Prozent (Maaz & Baumert, 2010, S. 23). Dabei variierten die Chancen eine Realschule oder ein Gymnasium besuchen zu können, auch von Schule zu Schule beträchtlich (Maaz & Baumert, 2010, S. 23). Eine Divergenz je nach Schulbezirken lässt sich auch in aktuellen Zahlen ablesen. So gingen im Schuljahr 2023/2024 bspw. im Landkreis Waldshut ca. 29 Prozent der Schüler:innen ins Gymnasium über, im Kreis Heidelberg dagegen ca. 64 Prozent.⁴

D. h., das Kompetenzniveau der Schüler:innen einer ländlichen Werkrealschule kann mit einem innerstädtischen Gymnasium durchaus vergleichbar sein (z. B. Lewalter et al., 2023). Und dennoch liegen unseres Erachtens zwischen diesen beiden und allen anderen Schularten der Sekundarstufe 1 unter Umständen Welten. Um dabei einmal auf gängige Stereotype zurückzugreifen: Was, wenn eine Lehrkraft an einer sogenannten Brennpunktschule (bspw. einer Werkrealschule in einem Gebiet mit niedrigem sozioökonomischem Status) angestellt ist und eben nicht an einem humanistischen Gymnasium mit Musikzug – welchen Musikunterricht braucht es dann jeweils?

Werfen wir bspw. einen Blick auf die eben genannten *Brennpunktschulen*. Zunächst einmal möchten wir festhalten, dass es gute Gründe gibt, vom Begriff Brennpunktschule Abstand zu nehmen (Bremm, et al., 2016) und stattdessen den der *Turnaround Schools* zu wählen. Warum? Wissenschaftliche Befunde zu School Turnarounds (Hermann, 2012), d. h. einem Aufschwung von Schulen in sozialräumlich benachteiligten Lagen, in denen die Leistungen der Schüler:innen diejenige von anderen Schulen desselben Landes sogar überholten, haben gezeigt, dass solche *Turnarounds* möglich sind (Bernhard, 2022, siehe auch Robert Bosch Stiftung, 2018). Dennoch dürfte nach wie vor ein Knackpunkt für heraus-

⁴ Siehe hierzu <https://www.statistik-bw.de/BildungKultur/SchulenAllgem/uebergaenger.jsp> [19.11.2024].

fordernde Schulkontexte in der Sekundarstufe 1 das Phänomen der „residentiellen Segregation“ (Makles et al., 2019) sein: Ungleichheit mit Blick auf unterschiedliche Wohnlagen hat nachweislich benachteiligende Effekte mit Blick auf Bildungschancen (Makles et al., 2019). Diese Ungleichheit wird durch sozial-räumlich höchst unterschiedliche Ausstattung schulischer Infrastruktur noch verstärkt (Ditton, 2013). Und so lässt sich zusammenfassend nicht von der Hand weisen, dass die Sekundarstufe 1 nicht nur eine große Vielfalt an verschiedenen *Schularten* aufweist, sondern vor grundlegenden Herausforderungen steht, um der Vielfalt der *Schüler:innenschaft* gerecht zu werden: So nimmt bspw. jede dritte Lehrkraft Heterogenität als die derzeit größte Herausforderung wahr.⁵

2.2 Fokus der Musikpädagogik

Was heißt diese von uns skizzierte Ausgangslage nun aber für das Fach Musik bzw. die Musikpädagogik? Und welche Bedingungen sind hier mit Blick auf die zunehmende Heterogenität der Schüler:innenschaft in *allen* Schularten der Sekundarstufe 1 zu beachten?

Die *Schüler:innenschaft* der Sekundarstufe 1 umfasst grob die Altersspanne von 10 bis 16 Jahren. Dies bedeutet, dass sich die Sekundarstufe 1 vor allem an eine Altersgruppe richtet, die eine hochgradig dynamische und zugleich vielfach problematisierte Lebensphase der Adoleszenz mit den Entwicklungsaufgaben der Pubertät, Identitätsfindung etc. durchläuft. Bildungsangebote für Heranwachsende müssen daher auf besondere Weise reflektieren, „was Schüler[:in]sein und ‚Jugend‘ heute – auch im Vergleich zu früher – bedeuten“ (Eikenbusch, 2019, S. 8) und „wie Entwicklungsprozesse und -ressourcen junger Menschen in den Sekundarstufen gefördert werden können“ (Eikenbusch, 2019, S. 8). Eikenbusch weist darüber hinaus auch noch darauf hin, dass der oft von einem ironischen Lächeln begleitete Begriff der Pubertät und die Zuschreibung als „schwieriges Alter“ (S. 11) die Arbeit mit Heranwachsenden eher belastet. Demgegenüber ruft Eikenbusch dazu auf, „Rahmenbedingungen und Erklärungsansätzen für die Entwicklung“ (S. 11) von Jugendlichen systematisch und mit gelassener Reflektiertheit möglichst genau zu erfassen. Dabei ist laut Scherr (2010) eine wesentliche Aufgabe entsprechender Bildungsangebote, in einem klar begrenzten Rahmen v.a. „soziale Kontrolle in der Form individueller Selbststeuerung zu ermöglichen“ (S. 57), sodass „Heranwachsende sich individuell und kollektiv als eigenverantwortliche Subjekte ihrer Lebenspraxis erleben und begreifen lernen können“ (S. 57). Konzepte, welche die Persönlichkeits- und Einstellungsentwicklung der Heranwachsenden in den Blick nehmen (Eisinger et al. und Schneider-Binkl in diesem Band [i. d. B.]) sowie aus Sicht der Jugendlichen authentische Lernprozesse ermöglichen (Krickl & Schmid; Schillmöller & Zöllner-Dreßler, i. d. B.) sind demnach zentral. Ebenso dürfte angesichts gesellschaftlicher Unsicherheiten und dem Verfängen populistischer Parolen auch bei Jugendlichen gerade Themen

⁵ Siehe bspw. hierzu <https://deutsches-schulportal.de/bildungswesen/deutsches-schulbarometer/> [20.11.2024].

wie Demokratiebildung (Theisohn & Dömeland, i. d. B.) oder Umgang mit populärer jugendlicher Subkultur (Schwald, i. d. B.) ins Blickfeld rücken: Denn die Zeit der Adoleszenz ist eine Zeit der Entwicklungsaufgaben und entsprechenden -potenziale.

So hat auch die musikpädagogische Forschung traditionell ein großes Augenmerk auf die Sekundarstufe 1 gelegt (Oravec & Schmid, 2024; Lehmann-Wermser et al., 2020). Jedoch ist die Differenzierung nach Schularten innerhalb der Sekundarstufe 1 bislang wenig in den Blick genommen worden. Dies kann z. B. auch durch eine Suche nach Spezifika eines Musikunterrichts an der Realschule belegt werden. Eine bei *peDOCS* mit dem Search String „Musikunterricht UND Realschule“ durchgeführte Suche⁶ hat 263 Treffer ergeben. Inhaltlich bezogen sich diejenigen, in denen sich der Begriff *Realschule* findet, jedoch eher auf eine Zitation der Lehrpläne (Jank, 2005) oder beschränkten sich auf eine Nennung von Zahlen, wie viele Schüler:innen der Stichprobe die jeweilige Schulart insgesamt besuchten (Jordan et al., 2012). Auffällig ist, dass Realschule explizit häufiger im Kontext von Untersuchungen zu Musikrezeption und Musik im Alltag von Jugendlichen genannt wurde, in denen dann auch Realschüler:innen in die Stichprobe einbezogen sind (z. B. Bruhn, 2008; Kleinen, 1985). Oder aber es kommen neben Lehrkräften anderer Schulformen auch (angehende) Lehrkräfte des Faches Musik in Interview- oder Fragebogenstudien zu Wort (z. B. Fiedler et al., 2024; Puffer, 2022; Rosenbrock, 2006). Was außerdem vorliegt, ist u. a. als Reaktion auf die Bertelsmann-Studie zur Situation des Musikunterrichts an Grundschulen (Lehmann-Wermser et al., 2020) die Bestandsaufnahme der Stundentafeln des Landes Nordrhein-Westfalen, wo für das Fach Musik ein Anteil von etwas mehr als vier Prozent an der Gesamtwochenstundenzahl der Sekundarstufe 1 benannt wird (Weishaupt, 2021, S. 44).

Zusammengefasst können wir also festhalten, dass sich die große Mehrheit der Publikationen zur Sekundarstufe 1 anscheinend auf das Gymnasium beziehen. Daher ist es unseres Erachtens spannend, genauer hinzuschauen, wenn bspw. die Realschule als Feld empirischer Erhebungen gewählt (Heberle & Kranefeld, 2022) oder auch ein dezidiertes Blick auf die Gesamtschule geworfen wird (Schenk, 2001). Grund für den Fokus der Musikpädagogik auf das Gymnasium könnte neben der ursprünglich gymnasialen Ausbildung einer Mehrzahl der Autor:innen (inklusive zwei der drei Autor:innen dieses Beitrags) auch in der Dominanz eines gymnasialen Habitus in den Ausbildungsgängen liegen: Jank und Schilling Sandvoß (2017) diagnostizierten mit Blick auf Unterschiede in den Musiklehramtsstudiengänge:

„Das Umfeld der Musikhochschule war und ist traditionell an der künstlerischen Ausbildung und musikpädagogisch am Gymnasiallehrer orientiert – nicht an den alltäglichen Musikerfahrungen von Kindern heute und an den Anforderungen an bzw. Bedürfnissen von Grundschullehrern. Das

⁶ Gruppirt wurde nach Suchworthäufigkeit, anschließend wurden die jeweiligen Kontexte der Begriffsennungen cursorisch eingeordnet. Eine derartige Suche systematischer (d.h. im Sinne einer Review) sowie mit weiteren Begriffen „Hauptschule“ oder „Mittelschule“ durchzuführen, sprengt den Rahmen des Editorials und wäre künftig eine interessante Aufgabe.

schlug sich z. B. in den Sprachgewohnheiten nieder: Viele Kollegen bezeichneten vor wenigen Jahren noch das gymnasiale Lehramt als das ‚große‘ Lehramt und die Lehrämter für Grund-, Haupt- und Realschule als die ‚kleinen‘ Lehrämter.“ (S. 136).

Diese im Habitus der Akteur:innen verankerte Distinktionspraxis wird auch in jüngeren Publikationen konstatiert (Lietzmann, 2021). Beobachtungen dieser Art und deren Auswirkungen auf die Qualität von Lehrkräftebildung und Unterricht sind zu reflektieren. Im Folgenden soll vor diesem Hintergrund ein genauere Blick auf die unterschiedlichen Schularten im Spiegel der Curricula und Studiengänge geworfen werden.

3 Die Sekundarstufe 1 in Bildungsplänen, Studiengängen und Vorbereitungsdienst

3.1 Differenzierung der Bildungspläne

Wie wir aufzeigen konnten, bringen die verschiedenen Schularten der Sekundarstufe 1 sowohl unterschiedliche als auch gemeinsame Anforderungen mit sich, was sich etwa in Baden-Württemberg in einem gemeinsamen Bildungsplan für die Sekundarstufe 1 mit unterschiedlichen Niveaustufen für Werkrealschule, Realschule und Gemeinschaftsschule sowie für das Gymnasium niederschlägt (z. B. Bildungsplan 2016 des Landes Baden-Württemberg). Ein bundesweiter Vergleich der Curricula hinsichtlich Schnittmengen, Abweichungen und eventuellen Alleinstellungsmerkmalen der Schularten der Sekundarstufe 1 wäre lohnenswert. Ein solches Unterfangen würde den Rahmen dieses Beitrags allerdings sprengen. Im Folgenden soll an dieser Stelle ergänzend daher auch ein Blick darauf geworfen werden, welche Differenzierungen sich in der Lehrkräftebildung im Hinblick auf die verschiedenen Schularten der Sekundarstufe 1 findet.

3.2 Differenzierung der Studiengänge

Eine Differenzierung der verschiedenen Schularten der Sekundarstufe 1 bildet sich derzeit weitestgehend bundesweit in einzelnen Studiengängen ab: Angehende Lehrkräfte des Faches Musik studieren Lehramt für jeweils unterschiedliche Schularten mit je unterschiedlicher Studienarchitektur (Clausen & Wolf, 2023). Dabei liegen diese jeweiligen Studiengänge oftmals in unterschiedlichen Zuständigkeitsbereichen. So kann das Lehramt Musik für Mittel-, Werk-, Haupt- und Realschule, ebenso wie das Lehramt Musik für Grundschule, in der Mehrzahl der Bundesländer an Universitäten bzw. in Baden-Württemberg an Pädagogischen Hochschulen studiert werden. Hingegen ist das Lehramt Musik für Gymnasium in der Regel an einer Musikhochschule angesiedelt. Somit divergieren die jeweiligen Studiengänge hochgradig. Dies wird im Hinblick auf Anforderungen in der Eignungsprüfung, Umfangs des Studiums (formal ausgedrückt in der Anzahl von ECTS-Punkten) sowie Studien- und Prüfungsordnungen sichtbar. Dabei

erfahren die aufgelisteten Unterschiede allerdings nicht durchgängig eine entsprechende fachliche und womöglich an der studierten Schulart und dem damit einhergehenden Anforderungscharakter angelehnten Ausdifferenzierung (z. B. entsprechend differenzierte Angebote nach Schularten für Schulpraktisches Instrumentalspiel, Ensembleleitung, Arrangement, Liederarbeitung, Klassenmusizieren, Musikhören etc.). Denn worin genau sich aus fachlicher Sicht der unterschiedliche (Aus-)Bildungsumfang begründen und entsprechend ausdifferenzieren lässt, ist zunehmend weniger leicht zu beantworten.

Dies kann einerseits darauf zurückgeführt werden, dass, wie bereits zuvor ausgeführt, die Grenzen zwischen den Schularten der Sekundarstufe 1 angesichts insgesamt wachsender Heterogenität der Zielgruppe verschwimmen; andererseits aber auch die (fachlichen und pädagogischen) Herausforderungen (z. B. mit Blick auf Bereiche wie Community Music oder digitales Musizieren) durch wachsende soziale Segregation vielleicht sogar noch gestiegen sind: Konkret könnte das also heißen, dass die musikalische Expertise bspw. einer Werkrealschullehrkraft im Hinblick auf Recording, Producing und eigener überzeugender musikalischer Präsenz entsprechend weit höher sein muss als womöglich gemeinhin angenommen und u. U. kaum weniger Ausbildungszeit bedürfte als die einer Gymnasiallehrkraft.

Es gibt Ansätze, die konkreten Anforderungen in einzelnen Schularten (hier insbesondere im Bereich Haupt- bzw. Mittel-, Werkreal- und Realschule) gezielt gerecht werden möchten: etwa durch innovative Formen der Ausbildung in (Ensemble-)Leitung und durch enge Verzahnung von didaktisch-pädagogischen Kompetenzen mit künstlerischer Praxis (z. B. Live-Arrangement, Musizieren ohne Noten, Bandarbeit, Arrangements für Klassenensembles bspw. an der Hochschule für Musik und Darstellende Kunst Frankfurt oder der Pädagogischen Hochschule Freiburg). Insgesamt ist das Anliegen, eine größere Kohärenz der Studieninhalte und damit einhergehenden Kompetenzen zu schaffen sowie Prozesse hin zu mehr Professionsorientierung anzustoßen wahrnehmbar (Brunner et al., 2021; Neuhaus et al., 2022; Clausen & Wolf, 2023; Buchborn, 2023; Höller et al., 2023). Die Frage, wie sich die spezifischen, durch alle Schularten der Sekundarstufe 1 hindurch heterogenen Anforderungen jeweils in den Studien- und Prüfungsprofilen der jeweiligen Studiengänge abbilden lassen, ist allerdings noch nicht abschließend geklärt.

3.3 Differenzierung des Vorbereitungsdienstes und berufliche Passung

Die Ausdifferenzierung der Studiengänge setzt sich in der zweiten Ausbildungsphase, d. h. im Referendariat bzw. Vorbereitungsdienst fort. Auch hier haben die Bildungsadministrationen der Bundesländer in der Regel Ausbildungsseminare für die einzelnen Schularten der Sekundarstufe 1 mit eigenen Kompetenzanforderungen (z. B. Baden-Württemberg oder Bayern) etabliert. Unklar ist allerdings, inwieweit sich schulartspezifische musikdidaktische und -pädagogi-

sche Konzeptionen bzw. Modelle ausgebildet haben (Bartels, 1986) und inwieweit diese in den einzelnen Abschnitten der Lehrkräftebildung berücksichtigt werden. Dabei forderte die Hochschulrektorenkonferenz bereits im Jahr 2006 eine entsprechende Differenzierung.⁷

Sicherlich gibt es schulartspezifische Unterschiede aber auch übergeordnete Gemeinsamkeiten (z .B. Anerkennung, Erleben, Fordern, befriedigende Erfahrung des Dazulernens etc.; Merkt, 2019). Bemängelt wird allerdings seitens der Studierenden insgesamt immer wieder eine zu geringe Ausrichtung des Lehramtsstudiums auf die spätere Berufspraxis (z. B. Bundesfachgruppe Musikpädagogik, 2024; auch SCHMAUS Diskussion 28.5.24 Mannheim Hochschule für Musik; Umfrage BMU Baden-Württemberg 2024⁸). Wiederholt kritisiert wird auch eine nach wie vor zu geringe stilistische Breite in der Lehrkräftebildung an Musikhochschulen (Buchborn et al., 2021; Bundesfachgruppe Musikpädagogik, 2024). Der massive Musiklehrkräftemangel bringt die Hochschulen diesbezüglich in Handlungsdruck: Mit Blick auf die Ergebnisse der MULEM-EX-Studie (Bundesfachgruppe Musikpädagogik, 2024) wird ein kritischer Blick auf die Überprüfung der überkommenden Formate von Eignungsprüfungen für die verschiedenen Lehramtsstudiengänge im Fach Musik ebenso wie eine Überarbeitung der Studien- und Prüfungsstrukturen sowie -inhalte notwendig. Exkludierende Praktiken in Eignungsfeststellungsverfahren, abschreckende, nicht mehr als zeitgemäß empfundene Studieninhalte etc. werden auf den Prüfstein gelegt. Offen bleibt, in welche konkreten Maßnahmen dieser bundesweit angeregte Prozess mündet.

3.2 Informelle Expert:innenbefragung

Um den Rahmen des vorliegenden Tagungsbandes im Hinblick auf die skizzierte Ausgangslage zusätzlich zu kontextualisieren, sollen einzelne Äußerungen aus einer informellen, kollegialen Befragung von Expert:innen herangezogen werden. Es ist zu betonen, dass es sich hierbei nicht um eine empirische Studie, sondern vielmehr um O-Töne handelt, deren Einbezug eher einem journalistischen Duktus folgen, jedoch eine Perspektivierung der in den vorigen Kapiteln geschilderten Strukturen ermöglicht. Dies ist unseres Erachtens vor dem Hintergrund, dass auf der Tagung aus organisatorischen Gründen eine übergreifende Podiumsdiskussion nicht durchgeführt werden konnte, zudem eine wichtige Erweiterung und kann mögliche Argumentationslinien aufzeigen.

Die Befragung erfolgte per E-Mail am 20. August 2024 durch den Erstautor und bezog sich inhaltlich darauf, inwieweit es aus der Sicht der Befragten für unterschiedliche Schularten der Sekundarstufe 1 einen spezifizierten oder auch adaptiven Musikunterricht geben sollte, der sich womöglich auch in einem entsprechend differenziertem Studium niederschlagen hat. Ebenso hat der Erstautor danach gefragt, ob dies überhaupt als Diskussionspunkt in der jeweili-

⁷ Siehe hierzu https://www.hrk.de/fileadmin/_migrated/content_uploads/2006_Beschluss_Lehrerbildung.pdf [19.11.2024].

⁸ Veröffentlicht im Newsletter 07/2024 des BMU Baden-Württemberg.

gen (Wissenschafts-)Community aufgegriffen wird. Dabei setzte sich das Sampling aus Personen unterschiedlicher Disziplinen zusammen: einerseits aus zwei Expert:innen der Fachdidaktik Musik, die konzeptionell und empirisch arbeiten; andererseits aus zwei Expert:innen aus den Bildungswissenschaften, die sich als Expert:innen in den Bereichen Schulentwicklung und Erziehungswissenschaften ausweisen.

Zusammenfassend können wir zunächst einmal festhalten, dass die informelle Befragung ein kontroverses Bild zeichnete. Einerseits finden sich Äußerungen, die obige Differenzierung nach Schularten favorisieren. Erfahrungsbasiert (d. h. basierend auf Erfahrungen aus eigener Unterrichtspraxis, langjähriger Betreuung von Praktika in verschiedenen Schularten und Auseinandersetzung mit den zugehörigen Konzepten) wird aus Sicht der befragten Fachdidaktiker:innen argumentiert, dass schulartspezifische Lehrkräftebildung auch in der Sekundarstufe 1 wichtig sei. Dabei wird noch ein weiterer Aspekt ins Feld geführt: „eine Trennlinie wäre vermutlich zu ziehen zwischen Schularten, für die man zwei oder drei Unterrichtsfächer studiert und auch nur diese Fächer unterrichtet (also z. B. Gymnasium und Realschule) und solchen, an denen man als Generalist [sic] nach dem Klassenlehrerprinzip [sic] eine ganze Palette von Fächern abdeckt (also Haupt-/Mittelschule)“ (Expert:in 1). Interviewdaten aus Forschungen von Expert:in 1 geben z. B. Anhaltspunkte dafür, dass die Generalist:innen (Haupt-, Werkreal- bzw. Mittelschule) ihre Aktivitäten im Musikunterricht deutlich stärker fächerübergreifend denken und umgekehrt auch musikalische Aktivitäten über den Tag verteilt zu verschiedenen Zwecken einsetzen – was zum Beispiel Lehrkräfte an Gymnasien oder Realschulen schon rein organisatorisch gar nicht könnten. Aus Sicht von Expert:in 2 wird weiterhin vermutet, dass Lehrkräfte an Mittel-, Haupt- bzw. Werkrealschulen und teilweise auch an Gesamtschulen auf andere Unterrichtsmaterialien, -themen und -gegenstände sowie Arbeitsweisen und Aktivitätsformen zurückgreifen als Lehrkräfte an Gymnasien. Zudem nahm Expert:in 2 an, „dass es dort viel öfter um das Nachspielen von Titeln aus den Charts z. B. mit Lugert-Materialien geht, am Gymnasium eher weniger. Manche Praxismaterialien sind ja auch von Anfang an darauf hin oder auf Förderschule hingeschrieben (z. B. Band ohne Noten und Band ohne Lehrer)“.

Von bildungswissenschaftlicher Seite wird keine Diskussion einer Ausdifferenzierung von Studieninhalten bezüglich unterschiedlicher Schularten innerhalb der Sekundarstufe 1 wahrgenommen. Hingegen hinterfragt beispielsweise Expert:in 3 kritisch, inwieweit eine im Vorfeld der Tagung angenommene bzw. sogar geforderte schulartspezifische Differenzierung vor dem Hintergrund der aktuellen Entwicklung des Schulsystems überhaupt sinnvoll ist. Verwiesen wird seitens Expert:in 3 zudem dezidiert auf eine Tendenz zur Zweigliedrigkeit und eine wachsende Heterogenität innerhalb der Schularten sowie auf eine gestiegene Übergangsquote von Grundschule auf Gymnasium. Auch die Überlappungen der Schüler:innenschaften verschiedener Schularten auf der Leistungsdimension spielen bei Expert:in 3 und Expert:in 4 eine Rolle. Hinzu kommt aus Sicht von

Expert:in 3, dass in vielen Schulen inklusiv beschult wird.⁹ Außerdem werden immer mehr Lehrkräfte nicht an Schulformen eingesetzt, für die sie eigentlich ausgebildet sind.¹⁰ Insofern erscheint eine Teilung der Lehramtsausbildung nach Schularten, die über Unterschiede im Leistungsniveau begründet wird, zunehmend weniger sinnvoll. Expert:in 3 verwies darauf, dass In Niedersachsen im Sommer 2024 sogar kurz angedacht wurde, das Stufenlehramt einzuführen.¹¹ Allerdings wird hier die Befürchtung geäußert, dass diese Entwicklung zu einer „Einheitslehrer[:innen]bildung“ (Expert:in 4) führen und sich dies in Kürzungen pädagogischer und fachdidaktischer Inhalte niederschlagen könnte.

Wie lassen sich also vor diesem Hintergrund die Herausforderungen im Musikunterricht der Sekundarstufe 1 genauer fassen und welche Antworten finden sich hierzu bislang im musikpädagogischen Diskurs?

4 Musikunterricht in der Sekundarstufe 1

Es bleibt zu fragen, wie mit der aktuellen, als fluid zu bezeichnenden Situation in der Sekundarstufe 1 umgegangen werden soll. Denn wie wir aufgezeigt haben, ist die Sekundarstufe 1 momentan gewissermaßen janusköpfig: Auf der einen Seite findet sich, anders als in anderen europäischen Ländern, eine ausgeklügelte Differenzierung der Sekundarstufe 1 nach Schularten (Edelstein & Scharenberg, 2023). Auf der anderen Seite manifestiert sich zunehmend die oben schon beschriebene Tendenz hin zu einer Nivellierung der Schularten in der Sekundarstufe 1, die dann wiederum durch eine wachsende Heterogenität der Schüler:innenschaft insgesamt geprägt ist. Welche Befunde zeigen sich angesichts dessen in der musikpädagogischen (Fach-)Literatur?

4.1 Befunde in der musikpädagogischen (Fach-) Literatur

Das Thema Musikunterricht in der Sekundarstufe 1 und die damit einhergehenden Herausforderungen an die oftmals bestehenden Schularten scheinen im musikpädagogischen Diskurs bislang relativ wenig thematisiert zu sein oder sind zumindest nicht extensiv ausdifferenziert worden. Interessant ist jedoch, wie u. a. im Kontext der Forschung zu *Jedem Kind ein Instrument* (JeKi; Heberle & Kranefeld, 2022) und der *Qualitätsoffensive Lehrerbildung* (Neuhaus & Puffer, 2023; Neuhaus et al., 2022) Fragestellungen, die in den vorigen Abschnitten aufgeworfen wurden, aufscheinen.

So zeigt sich im Kontext von JeKi bei Heberle und Kranefeld (2022) exemplarisch das Aufeinandertreffen ausbildungsbedingter unterschiedlicher pädagogischer und fachdidaktischer Überzeugungen von Realschul- und Musikschullehrkräften. Die videografischen Erhebungen zu Kooperationsbeziehungen wurden

⁹ Siehe hierzu <https://www.baden-wuerttemberg.de/de/service/presse/pressemitteilung/pid/inklusion-erfolgreich-etabliert/> [17.09.2024].

¹⁰ Siehe hierzu https://www.gew-bw.de/fileadmin/media/publikationen/bw/Broschueren_und_Infolblaetter/Schule/190705-GEW-Gymnasiallehrkraefte-werden-WHR-Lehrkraefte.pdf [17.09.2024].

¹¹ Siehe hierzu <https://kontextinklusion.de/stufenlehramt/> [17.09.2024].

an einer Realschule durchgeführt. Inwieweit sich hier realschulspezifische Bedingungen finden lassen, lässt sich nicht sagen. Dabei sind, wie bereits aufgezeigt, Realschulen als Erhebungsorte eher selten. Bei Heberle und Kranefeld (2022) handelt es sich auch sicher nicht um eine an jeder Realschule vorfindliche Situation: Der Kontext *Gemeinsamen Lernens*, d. h. eines inklusiven Ansatzes ebenso wie die Rahmung durch das Modellprojekt JeKi können und wollen natürlich nicht zwingend für Realschulen in dem jeweiligen Bundesland oder der Bundesrepublik Deutschland stehen. In den zahlreichen Projekten der Qualitäts-offensive Lehrer:innenbildung wiederum war schon durch die Förderrichtlinien der Blick auf Kohärenz, Theorie-Praxis-Bezug und Inklusion vorgegeben (Neuhaus et al., 2022, S. 2). Spannend sind daher die veröffentlichten Materialien hochschuldidaktischer Formate, die u. a. auch ein Nachdenken über Musiklehrer:innenbildung beinhalten. Jedoch wird unseres Erachtens auch hier die Sekundarstufe 1 eher als übergreifende Schulstufe adressiert und eine Differenzierung nicht dezidiert vorgenommen (Neuhaus et al., 2022, S. 4).

Darüber hinaus können wir festhalten, dass beispielsweise auch Publikationen im Bereich der Musikdidaktik von Biegholdt (2013), Eberhard (2016) oder Jank (2021) keine explizite Differenzierung nach Schularten vorgenommen haben. Sie gingen eher von einer Metaebene des Unterrichtens aus und boten Anregungen bzw. Impulse, die jede Musiklehrkraft egal welcher Schulart für das eigene unterrichtliche Handeln aufgreifen kann. So bleibt also zu fragen, ob die musikpädagogische Literatur einfach schon der Zeit voraus ist, indem sie implizit eine inklusive Sichtweise auf die Sekundarstufe 1 einnahm. So hat bspw. Schilling-Sandvoß (2023) Musiklehrkräftebildung ausdrücklich schulformübergreifend angedacht. Oder besteht hinsichtlich einer Ausdifferenzierung nach Schularten der Sekundarstufe 1 nach wie vor ein entsprechendes Desiderat?

Erste Ergebnisse beispielsweise zu diesem Themenfeld und zu möglichen Unterschieden im Hinblick auf von Musiklehrkräften eingesetzten Aktivitätsformen im Musikunterricht der Sekundarstufe 1 finden sich im Beitrag von Brunner und Fiedler in diesem Tagungsband. Zudem wäre grundsätzlich vor dem Hintergrund oben skizzierter Schulstrukturentwicklungen zu diskutieren, ob überhaupt Unterschiede hinsichtlich der Schularten in der Fachdidaktik wahrgenommen und reproduziert werden (sollten) bzw. ob die schulart- oder schulklientelspezifischen fachdidaktischen Adaptionen unter den Stichworten Heterogenität und Differenzierung sowie weitergedacht unter Inklusion (Lietzmann et al., 2025; Duve et al. 2023) gefasst werden können und müssen. Erste empirische Studien lassen vermuten, dass bei der Auswahl von Methoden bzw. Aktivitätsformen (z. B. nach dem Konzept *Aufbauender Musikunterricht*; Jank, 2021) Materialien, Hörbeispielen etc. die Schulart bzw. die individuelle Einzelschule mit ihrer jeweils ganz eigenen und volatilen Schüler:innenschaft sowie die Absprache im jeweiligen

Fachkollegium Musik eine entscheidende Rolle spielen (Brunner, 2021). Daneben ist davon auszugehen, dass allgemeinpädagogische Dimension der Lehrperson (Hattie, 2014) eine nicht zu unterschätzende Bedeutung zukommt¹².

4.2 Befunde in Schulbüchern

Werden die Schulbücher, die für die einzelnen Schularten zugelassen sind, jeweils betrachtet, zeigen diese durchaus ein differenziertes Bild.¹³ Es gibt einerseits Schulbücher speziell für einzelne Schularten der Sekundarstufe 1: in Baden-Württemberg sind in Klassenstufe fünf und sechsspezifisch für Werkrealschulen, Realschulen und Gemeinschaftsschulen *im.puls 1, ganz einfach Musik, Sing und Swing, Das Liederbuch* (Helbling-Verlag), *Unisono. Das Liederbuch* (Klett-Verlag) oder *Töne 1* (Westermann Bildungsmedien) zugelassen. Andererseits werden oftmals ein- und dieselben Lehrwerke für unterschiedliche Schularten der Sekundarstufe 1 und Sekundarstufe 2 zugelassen: exemplarisch auch hier für Baden-Württemberg in der fünften und sechsten Klasse *MusiX 1* (Helbling-Verlag), *Rondo 5/6* (Mildenerger Verlag) sowie *Musik um uns 1, Soundcheck 1, O-Ton 1* (Westermann Bildungsmedien). Dies mag auch daran liegen, dass die Schulbücher in den einzelnen Bundesländern lehr- bzw. bildungsplanconform sein müssen und einem Zulassungsverfahren unterliegen, das vom jeweiligen Kultusministerium veranlasst wird. So geben auch z. B. die für die Sekundarstufe 1 verfassten Publikationen zum *Aufbauenden Musikunterricht* (Jank & Schmid-Oberländer 2010; Gies & Jank, 2015) nur indirekt Hinweise zu einer adaptiven Verwendung der Lehrwerke für unterschiedliche Schularten; wenn gleich an den Publikationen Autor:innen unterschiedlicher Schularten beteiligt waren. Dies könnte als Hinweis darauf gedeutet werden, dass letztlich die zunehmende Entwicklung hin zu einem zweigliedrigen Schulsystem ohne schulartspezifische Differenzierung bereits mitgedacht wurde. Letztlich muss die Lehrperson eine immer wieder neu zu verortende Adaption des (Musik-)Unterrichts an die jeweilige Lerngruppe vornehmen. So ergeben sich sicherlich Unterschiede zwischen den Schularten und jeweiligen Klassen hinsichtlich Lied- und Stückauswahl, Ansprache der Schüler:innen, Zeit für Lernprozesse etc. Hier stellt sich die Frage, welche Rolle (schulartspezifische) Schulbücher im Musikunterricht überhaupt spielen. Systematische Untersuchungen hierzu gibt es kaum (Jünger, 2006). Zudem wird sich zeigen, ob Musikunterricht, der eher einen Atelier- oder Labcharakter aufweist (z. B. Schmid & Doerne, 2020; Treß, 2024), überhaupt in Schulbuchlogiken zu fassen ist.

¹² Als Hauptdimensionen für *Experten-Lehrpersonen* identifiziert Hattie: (1) Identifikation der wichtigsten Möglichkeiten, wie man das Fach, das man unterrichtet, präsentiert; (2) Versiertheit im Schaffen eines für das Lernen optimalen Klassenklimas; (3) Kontrolle des Lernfortschritts und Feedback; (4) Glaube daran, dass alle Schüler:innen die Erfolgskriterien erreichen können; (5) Beeinflussung der Outcomes der Lernenden auf der Oberflächen- und Tiefen-Ebene. (Hattie, 2014)

¹³ Exemplarisch für Baden-Württemberg siehe <https://zsl-bw.de/Lde/Startseite/uebergreifendethemen/sbz-zugelassene-schulbuecher> [02.10.2024]

5 Überblick über die Beiträge

Bezogen auf die eingangs formulierten Ziele der Tagung kann retrospektiv festgehalten werden, dass in den eingereichten und hier nun vorliegenden Beiträgen¹⁴ kaum Differenzierungen nach unterschiedlichen Schularten der Sekundarstufe 1 vorgenommen wurde. Vielmehr lag der Fokus grundsätzlich auf Differenzierungsmöglichkeiten im schulischen Musikunterricht der Sekundarstufe 1 jenseits verschiedener Schularten.

So können die eingereichten Beiträge unseres Erachtens wichtige Themenfelder und Impulse für den schulischen Musikunterricht der Sekundarstufe 1 eröffnen. Dabei beginnt der Tagungsband mit Beiträgen, die sich allgemein auf den Musikunterricht in der Sekundarstufe 1 beziehen, stellt dann aber auch Perspektiven zu Persönlichkeitsentwicklung und Musikunterricht vor und wendet sich schließlich spezifischeren Inhalten im Kontext Populärer Musik und (Post)Digitalität sowie Klassenmusizieren, Tanz und Szene und einem Musizieren mit allen Sinnen zu. So schließt der vorliegende Tagungsband bewusst mit Beiträgen, die eine interdisziplinäre Perspektive einnehmen oder interkulturelle Ansätze und/oder Teilhabe thematisieren.

Im ersten Teil des Tagungsbandes reflektiert Franziska Degé in ihrem Beitrag allgemeine Entwicklung (Motorik, Wahrnehmung und Denken, soziale Entwicklung), die Entwicklung musikalischer Fähigkeiten und führt diese mit Erkenntnissen über die Struktur des Konzeptes Musikalität zusammen, um Anregungen für die Gestaltung des Musikunterrichts zu finden. Georg Brunner und Daniel Fiedler legen eine explorative Studie zur Analyse des schulischen Musikunterrichts der Sekundarstufe 1 vor, in welcher sie Unterschiede im Hinblick auf Aktivitätsformen, Bildungsplanorientierung und Motivation musikpädagogischen Handelns untersuchen. Elisabeth Theisohn und Janine Dömeland befassen sich in ihrem Beitrag mit Schüler:innen-Perspektiven auf Partizipation im Musikunterricht. Ausgehend von der Reflexion zweier unterschiedlicher partizipativer musikpädagogischer Projekte, geben die verbalen Retrospektiven von Schüler:innen erste Hinweise darauf, wie sie Partizipationsangebote wahr- und annehmen. Jürgen Oberschmidt stellt in seinem Beitrag Überlegungen zu Musikunterricht zwischen Anpassungsdruck und kreativer Selbstentfaltung vor. Daniel Mark Eberhard wirft einen Blick auf das Classroom Management und den Umgang mit Unterrichtsstörungen im Fach Musik und differenziert pro- und reaktive Maßnahmen.

Im zweiten Teil des Bandes blickt Steven Schiemann auf Begabungspotential, Motivation, musikalische Präferenzen und Praxen von Schüler:innen der Sekundarstufe 1 und fragt nach Möglichkeiten einer diversitätsorientierten musikpädagogischen Förderung. Miriam Eisinger, Mareike Weiser, Franziska Degé, An-

¹⁴ Die Beiträge wurden in einem offenen und kollaborativen Begutachtungsprozess kritisch überprüft. Danke an die Gutachter:innen S. Baulecke, F. Degé, J. Dömeland, D.-M. Eberhard, M. Eisinger, M. Godau, F. Helpenstein, K. Hermann, S. Krickl, W. Pfeiffer, E. Theisohn, J. Schwald, V. Krupp, J. Oberschmidt, S. Schneider-Binkl, K. Schilling-Sandvoß, T. Rotsch, S. Schiemann, M. Schillmöller, C. Stange, J. Treß, V. Weidner und S. Zöllner-Dressler.

dreas Heye und Daniel Müllensiefen stellen eine Unterrichtseinheit für den Musikunterricht der Sekundarstufe 1 vor, die die Förderung des Growth Mindsets, welches eine Schlüsselrolle für die Persönlichkeitsentwicklung von Schüler:innen haben kann, zum Ziel hat. Sabine Schneider-Binkl untersucht die für die Sekundarstufe 1 so zentrale Identitätsbildung im Musikunterricht.

Im dritten Teil, der sich mit populären und (post)digitalen Musikpraxen befasst, nimmt Jonas Schwald das für die Zielgruppe hochrelevanten, jedoch im musikpädagogischen Diskurs bislang wenig beleuchtete Thema problematisierter Musik als Thema des Musikunterrichts in den Blick. Wolfgang Pfeiffer geht der Frage nach, welche neuen Ansätze zur Didaktik der populären Musik sich aus der gewandelten Pop- und Medienkultur ergeben. Dabei geht es Pfeiffer um das Sichtbarmachen von Alltagswissen sowie die kreative Auseinandersetzung mit verschiedenen Themen. Marc Godau, Verena Weidner und Katharina Hermann beschreiben digitale Songwritingpraktiken. Mit Blick auf die Bedeutung von Internetplattformen wie YouTube, TikTok und Spotify konzipieren sie ein Modell als Unterrichtsdesign für den Musikunterricht der Sekundarstufe 1. Tobias Rotsch und Lisa Werner beschäftigen sich mit Künstlicher Intelligenz im Musikunterricht, wobei sie Impulse für die Entwicklung von Lehr-Lern-Designs anbieten. Simon Krickl und Silke Schmid befassen sich mit *Deeper Learning* und *Creative Literacy* im Kontext der *21st Century Skills* und stellen beispielhaft eine lernenden-zentrierte, digital-gestützte Deeper Learning-Umgebung vor, die Kurationsprozesse mit Multi-Track Musiksoftware ermöglicht. Johannes Treß präsentiert das Konzept der *Maker Music Education* und benennt Prinzipien, wie musikpädagogische ausgerichtete Makingprozesse gestaltet werden können.

Im vierten Teil des Bandes, welcher Perspektiven auf Klassenmusizieren, Tanz und Szene beleuchtet, stellen Ralph Gotzel, Christian Wacker und Georg Brunner verschiedene Möglichkeiten eines adaptiven und damit differenzierenden, aber auch den Aufbau musikalischer Fähigkeiten fördernden Klassenmusizierens vor. Mathias Schillmöller und Stefan Zöllner-Dressler beschreiben alternative Unterrichtsansätze, fokussieren die Gestalten von Atmosphären im Musikunterricht und konkretisieren die Umsetzung einer multimedialen Performance. Sonja Baulecke widmet sich in ihrem Beitrag der Frage, welche Ziele Musiklehrkräfte verfolgen, wenn sie im Musikunterricht tanzen. Sie führte Interviews mit neun Musiklehrkräften durch, um zu verstehen, warum Musiklehrkräfte im Musikunterricht an weiterführenden Schulen (nicht) tanzen.

Im letzten Teil des Bandes finden sich interdisziplinäre Beiträge und/oder Beiträge, die interkulturelle Ansätze und Teilhabe reflektieren. Felix Helpenstein thematisiert das Potenzial einer Auseinandersetzung mit religiöser Diversität im Musikunterricht der Sekundarstufe 1 und zeigt Möglichkeiten für bewusstes Lehrer:innenhandeln in diesem Kontext. Wolfgang Pfeiffer stellt in seinem Beitrag das Projekt *klasse.im.puls*-Musikklassen in Bayern für Mittel- und Realschulen (fünfte und sechste Klassen) vor, das eine individuelle Wahl des Modells je nach musikalischer Ausrichtung der Schule ermöglicht. Katharina Schilling-Sandvoß stellt in ihrem Beitrag ausgehend von Überlegungen zu den Möglichkeiten und

Bedingungen reflexiver Lehrer:innenbildung ein Beispiel zu interprofessioneller Kooperation im interkulturellen Musikunterricht („Bridges – Musik verbindet“) vor. Valerie Krupp nutzt den Befähigungsansatz (*Capability Approach*), um Fragen der Teilhabe im Musikunterricht der Sekundarstufe 1 zu beleuchten und Implikationen für die Entwicklung außerschulischer Angebote zu benennen. Christine Löbbert und Annette Ziegenmeyer nehmen zunächst einmal die Begriffe Inklusion, Musikunterricht und Sekundarstufe 1 getrennt voneinander in den Blick, um anschließend die Umsetzung von Teilhabe an musikalischer Bildung in Bezug zu unterschiedlichen Bildungsgängen zu setzen und handlungsleitende Prinzipien aus der Sozialen Arbeit und der Community Music vorzustellen.

6 Ausblick

Die Beiträge des vorliegenden Tagungsbandes zeigen eindrucksvoll auf, wie vielfältig der Blick auf den schulischen Musikunterricht der Sekundarstufe 1 ist. Sie zeigen auch, dass die drängenden Themen wie Demokratiebildung, (Post-) Digitalität und Nachhaltigkeit im Bewusstsein von Forschenden und Lehrenden präsent sind. Und dennoch ist auch offenkundig, dass viele Fragen, die in einer Zeit gesellschaftlicher Transformation ebenso drängen, nicht beantwortet wurden. Die Auseinandersetzung mit Herausforderungen und Ideen im Kontext der Sekundarstufe 1 im Allgemeinen und des schulischen Musikunterrichts im Speziellen muss unseres Erachtens sowohl in musikpädagogischer Forschung als auch in musikpädagogischer Praxis und Reflexion weiter vorangetrieben werden, gerade auch mit Blick auf die UN-Nachhaltigkeitsziele (Schmid, 2024a). Auch unsere Vorstellung von Wissen, Lernen und menschlicher Bildung im Kontext eines unter ethischen Prämissen stehenden Einsatzes Künstlicher Intelligenz (Schönmann & Uhl, 2023) braucht unseres Erachtens noch mehr Aufmerksamkeit. Ein „Code of Best Practice“ (Holmes et al., 2021) wäre hier auch für den Musikunterricht wünschenswert. So bleibt zu hoffen, dass die von uns aufgezeigten Leerstellen entsprechend wahrgenommen und nicht nur auf weiteren Tagungen und Begegnungen vertieft werden, sondern auch in entsprechende Forschungsvorhaben und Praxisprojekte übergehen.

Fest steht, dass die Sekundarstufe 1 und damit einhergehend auch der schulische Musikunterricht definitiv vor der Herausforderung steht, im gegebenen Rahmen dem belegten Zusammenhang zwischen Segregation und Chancen(un)gerechtigkeit (Weber et al., 2016) entschieden zu begegnen. Wie ist dies angesichts der im öffentlichen Diskurs ebenso wie auch von der Bildungsministerin ausgerufenen Bildungskrise (Bundesministerium für Bildung und Forschung, 2023) möglich? Wie können derzeit alarmierende Befunde (Deutsches Schulportal, 2024) vielleicht sogar den Beginn einer grundsätzlichen Verbesserung einläuten, indem eine radikal zukunftsorientierte Perspektive eingenommen wird (Peschl & Fundneider, 2023)? Aktuell erscheinende Publikationen, welche die konkrete Transformation von Schulen bis ins Detail beschreiben (Jefferson &

Anderson, 2024), sind hier eine wichtige Lektüre für alle Pädagog:innen, Schulleitungen und Studierende, um den notwendigen Wandel Wirklichkeit werden zu lassen.

Für Musiklehrkräfte heißt es jedenfalls sicher wie in vielen anderen gesellschaftlichen Bereichen auch, die Herausforderungen anzupacken und dabei unseren Möglichkeitssinn für eine Zukunftsmusik, im wahrsten Sinne des Wortes, zu aktivieren (Schmid, 2024a, 2024b). So treibt uns unter dem Eindruck gesellschaftlicher Disruption und angesichts des aktuell in vielen musikpädagogischen Publikationen konstatierten Bedarfs einer (Neu-)Orientierung von Schule und Unterricht (Göllner et al., 2023, S. 13) die Frage um, wie wir unsere Kräfte als Musikpädagog:innen, Wissenschaftler:innen, Musiklehrkräfte und Dozierende in der Musiklehrkräftebildung bündeln können. Letztlich geht es darum, wie wir unsere jeweilige Expertise einsetzen können, um sowohl über bestehende Strukturen hinausgehende Visionen als auch konkrete Lösungen für die jetzt vorliegenden, komplexen Herausforderungen des Schulalltags anzubieten. Denn Hannah Arendts Zitat ist aktuell wie damals: „In der Erziehung entscheidet sich, ob wir die Welt genug lieben, um die Verantwortung für sie zu übernehmen und sie gleichzeitig vor dem Ruin zu retten, der ohne Erneuerung, ohne die Ankunft von Neuen und Jungen, unaufhaltsam wäre“ (Arendt, 1994, S. 276). Mit dem vorliegenden Tagungsband möchten wir einen Stein ins Wasser werfen, der jedoch letztlich nur Anstoß sein kann: Wie bei allen verschriftlichten Gedanken können diese nur durch ihre Leser:innen weitere Kreise ziehen. So soll der Tagungsband zunächst einmal von einer Metafrage ausgehend Einblicke in die Arbeit verschiedener Musikpädagog:innen bündeln – nicht mehr, aber auch nicht weniger.

7 Literaturverzeichnis

- Arendt, H. (1994). Die Krise der Erziehung. In H. Arendt (Hrsg.), *Zwischen Vergangenheit und Zukunft: Übungen im politischen Denken 1* (Serie Piper, Band 1421, S. 255-276). Piper.
- Bartels, R. D. (1986). *Musikdidaktik und Hauptschule: eine Analyse der Diskrepanzen zwischen dem Bedingungsgefüge für den Musikunterricht an Hauptschulen und ausgewählten musikdidaktischen Konzeptionen: Versuch einer Umorientierung* (= Europäische Hochschulschriften, Reihe 11, Pädagogik, Band 212). Peter Lang Verlag.
- Bernhard, R. (2022). Schulentwicklung in hochgradig effektiven „Brennpunktschulen“ in England: Kontinuierliche Verbesserung durch evidenzbasierte Unterrichtsentwicklung und (kollegiale) Hospitationen. *R&E-SOURCE*, (S22). <https://doi.org/10.53349/resource.2022.iS22.a1038>
- Biegholdt, G. (2013). *Musik unterrichten - Grundlagen, Gestaltung, Auswertung*. Seelze.
- Bildungsplan Baden-Württemberg (2016). <https://www.bildungsplaene-bw.de/Lde/Startseite> [08.10.2024].

- Bremm, N., Dominique Klein, E. D. & Racherbäumer, K. (2016). Schulen in „schwieriger“ Lage?! Begriffe, Forschungsbefunde und Perspektiven. *DDS – Die Deutsche Schule*, 108(4). 323–339.
- Bruhn, H. (2008). Auf der Suche nach den Gründen von Jugendlichen, Musik zu hören: „Musik Involvement Skalen“ (Muisis). In A. C. Lehmann, M. Weber (Hrsg.), *Musizieren innerhalb und außerhalb der Schule* (= Musikpädagogische Forschung, Band 29). (S. 249-260). Die Blaue Eule. <https://doi.org/10.25656/01:9056>
- Brunner, G. (2021) Aufbauender Musikunterricht aus Lehrendensicht. Eine explorative Interviewstudie. In G. Brunner, S. Schmid, C. Lietzmann & J. Treß (Hrsg.), *Mastery & Mystery. Musikunterricht zwischen Lehrgang und offenem Konzept* (S. 9-34). Helbling.
- Brunner, G., Lietzmann, C., Schmid, S. & Treß, J. (Hrsg.) (2021). *Mastery & Mystery: Musikunterricht zwischen Lehrgang und offenem Konzept*. Helbling.
- Brunner, G., Buchborn, T., Clausen, B., Jank, W., & Schmid, S. (2021). Change Management im Lehramtsstudium – Kohärenz und Professionsorientierung. In J. Hasselhorn, O. Kautny & F. Platz (Hrsg.), *Musikpädagogik im Spannungsfeld von Reflexion und Intervention* (= Musikpädagogische Forschung, Band 41) (S. 53–72). Waxmann.
- Brunner, G. & Fiedler, D. (2023). Übergänge gestalten: Studium – Referendariat – Berufsfeld. In B. Clausen & G. Sammer (Hrsg.), *Musiklehrer:innenbildung. Der „Student Life Cycle“ im Blick musikpädagogischer Forschung* (S. 297-318.). Waxmann.
- Brunner, G. & Schmid, S. (2023). *Call for Papers: Welchen Musikunterricht braucht die Sekundarstufe*. Freiburg.
- Buchborn, T. (2023). Kohärenz in der Musiklehrer:innenbildung: Zusammenhänge zwischen Bereichen und Phasen der Professionalisierung stärken. In B. Clausen & Sammer, G. (Hrsg.), *Musiklehrer:innenbildung: Der Student Life Cycle im Blick musikpädagogischer Forschung* (S. 249–269). Waxmann.
- Buchborn, T., Schmauder, H., Tralle, E.-M., & Völker, J. (2021). Hegemony in German School Music Education and Music Teacher Training? An Analysis of Current Curricula. Polarizing Interpretations of Society as a Challenge for Music Education/ Polarisierende Deutungen von Gesellschaft als Herausforderung für die Musikpädagogik. Sonderedition der *Zeitschrift für Kritische Musikpädagogik* (ZfKM), 35–60.
- Bundesfachgruppe Musikpädagogik (Hrsg.) (2024). *MULEM-EX. Musiklehrkräftemangel: eine explorative Studie Hintergründe und Gründe für sinkende Zahlen in den Studiengängen für das Lehramt Musik*. <https://www.musikrat.de/fileadmin/redaktion/download/Mulem-EX-31-05-2024-Einzelseiten.pdf> [21.9.2024].
- Clausen, B. & Wolf, J. (2023). Musiklehrkräftebildung modelliert Studiengänge und ihre Architekturen. In B. Clausen & Sammer, G. (Hrsg.), *Musiklehrer:innenbildung: Der Student Life Cycle im Blick musikpädagogischer Forschung*. (S. 127–152). Waxmann.

- Deutsches Schulportal (2014). *Lehrkräftebefragung. Das Deutsche Schulbarometer – die wichtigsten Ergebnisse*. <https://deutsches-schulportal.de/bildungswesen/deutsches-schulbarometer/#deutsches-schulbarometer-2024> [21.9.2024].
- Ditton, H. (2013). Kontexteffekte und Bildungsungleichheit: Mechanismen und Erklärungsmuster. In R. Becker & A. Schulze (Hrsg.), *Bildungskontexte. Strukturelle Voraussetzungen und Ursachen ungleicher Bildungschancen* (S. 173–206). Springer VS.
- Duve, J., Phung, V., Unterreiner, M. & Witt, K. (2023). Heterogenität & Fachlichkeit: Inklusionsorientierte Lehrer:innenbildung aus der Perspektive musikpädagogischer Forschungs- und Entwicklungsprojekte. *Diskussion Musikpädagogik*, 99(3), 27–33.
- Eberhard, D. (2016). *Musik unterrichten: planen, durchführen, reflektieren*. Cornelsen.
- Edelstein, B., & Scharenberg, K. (2023). Editorial zum Schwerpunktthema: Schulstruktur–aktuelle Entwicklungen und ungelöste Probleme. *DDS–Die Deutsche Schule*, 115(4), 295-301.
- Eikenbusch, G. (2019). *Jugendliche in den Sekundarstufen: Entwicklungsprozesse, Lebenslagen, pädagogische Perspektiven*. Beltz.
- Fiedler, D., Frenzel, A. C. & Hasselhorn, J. (2024). Emotionen und Selbstwirksamkeit von angehenden Lehrkräften des Faches Musik: Eine Analyse der wechselseitigen Beziehung. In B. Clausen, J. Ehninger & M. Sachse (Hrsg.), *45. Jahresband des Arbeitskreises Musikpädagogische Forschung* (= Musikpädagogische Forschung, Band 45) (S. 239–256). Waxmann. <https://www.waxmann.com/?eID=texte&pdf=4918OpenAccess18.pdf&typ=zusatztext> [29.11.2024]
- Fuchs, M. & Brunner, G. (Hrsg.) (2006). *Welchen Musikunterricht braucht die Grundschule? Konzeptionelle und unterrichtsspezifische Beiträge zu einem nachhaltigen Musikunterricht*. Die Blaue Eule.
- Gies, S. & Jank, W. (2015). *Music Step by Step 2. Aufbauender Musikunterricht ab Klasse 7*. Helbling.
- Göllner, M.; Honnens, J.; Krupp, V.; Oravec, L. & Schmid, S. (2023). Vorwort. In M. Göllner, J. Honnens, V. Krupp, L. Oravec, S. Schmid (Hrsg.), *44. Jahresband des Arbeitskreises Musikpädagogische Forschung* (= Musikpädagogische Forschung, Band 44) (S. 11–14). Waxmann. <https://www.waxmann.com/?eID=texte&pdf=4764OpenAccess01.pdf&typ=zusatztext> [29.11.2024]
- Hattie, J. (2014). *Lernen sichtbar machen für Lehrpersonen*. Überarbeitete deutschsprachige Ausgabe von "Visible Learning for Teachers" besorgt von W. Beywl & K. Zierer. Schneider.
- Heberle, K. & Kranefeld, U. (2022). „Wer fänd' es schöner mit dem Refrain anzufangen?": Das Prinzip Partizipation als Gegenstand des interaktiven Ringens innerhalb eines Lehrer-Tandems im Musikunterricht. In B. Serke & B. Streese

- (Hrsg.), *Wege der Kooperation im Kontext inklusiver Bildung* (S. 118-129). Julius Klinkhardt. <https://doi.org/10.25656/01:24891>
- Herman, R. (2012). Scaling School Turnaround. *Journal of Education for Students Placed at Risk (JESPAR)*, 17(1–2), 25–33. <https://doi.org/10.1080/10824669.2012.637166>
- Höller, K., Krupp, V., Meyer, S. & Piotraschke, M. (2023). Fallbasiertes Lehren und Lernen in der Musiklehrkräftebildung: Möglichkeiten der Verknüpfung von Theorie und Praxis. *Diskussion Musikpädagogik*, 99(3), 34–41.
- Holmes, W., Porayska-Pomsta, K., Holstein, K., Sutherland, E., Baker, T., Shum, S. B., Santos, O. C., Rodrigo, M. T., Cukurova, M., Bittencourt, I. I., & Koedinger, K. R. (2021). Ethics of AI in education: Towards a community-wide framework. *International Journal of Artificial Intelligence in Education*, 2021, 1–23. <https://doi.org/10.1007/s40593-021-00239-1>
- Jank, W. (2005). Bildungsstandards und Musikunterricht. *MIP-Journal* 6(13), 6–11. <https://doi.org/10.25656/01:18938>
- Jank, W. (Hrsg.) (2021). *Musikdidaktik. Praxishandbuch für die Sekundarstufe I und II*. (9. überarb. Auflage). Cornelsen.
- Jank, W. & Schmidt-Oberländer, G. (2010). *Music Step By Step. Aufbauender Musikunterricht in der Sekundarstufe I*. Helbling.
- Jank, W. & Schilling-Sandvoß, K. (2017). Vernetzung curricular verankern. Zwischenbericht zu einem curricularen Entwicklungsprojekt an der Hochschule für Musik und Darstellende Kunst Frankfurt am Main. In B. Gritsch & V. Gölles (Hrsg.), *Interdisziplinarität in der musikpädagogischen Ausbildung*. (S. 135–145). <https://doi.org/10.25656/01:18477>
- Jefferson, M. & Anderson, M. (Hrsg.). *How Schools Transform: Practices, Research and Actions that Change Schools*. Bloomsbury.
- Jordan, A.-K., Knigge, J., Lehmann, A. C., Niessen, A. & Lehmann-Wermser, A. (2012). Entwicklung und Validierung eines Kompetenzmodells im Fach Musik. Wahrnehmen und Kontextualisieren von Musik. *Zeitschrift für Pädagogik* 58(4), 500–521. <https://doi.org/10.25656/01:10392>
- Jünger, H. (2006). *Schulbücher im Musikunterricht? Quantitativ-qualitative Untersuchungen zur Verwendung von Musiklehrbüchern an allgemein bildenden Schulen*. LIT.
- Kleinen, G. (1985). Über die Durchdringung des täglichen Lebens mit Musik In H. G. Bastian (Hrsg.). *Umgang mit Musik*. (S. 35–58). Laaber (Musikpädagogische Forschung 6). <https://doi.org/10.25656/01:24925>.
- Kultusministerkonferenz (KMK) (2021). Übersicht über die Bildungsgänge und Schularten im Bereich der allgemeinen Bildung. https://www.kmk.org/fileadmin/Dateien/pdf/Bildung/AllgBildung/Schema-Bildungsgaenge_und_Schularten-Stand_2021-02.pdf [23.11.2024]
- Kultusministerkonferenz (KMK) (2024). *Statistische Veröffentlichungen der Kultusministerkonferenz Dokumentation Nr. 239 – Januar 2024* (korrigierte Fassung vom 29.02.2024) Schüler/-innen, Klassen, Lehrkräfte und Absolvierende

- der Schulen 2013 bis 2022. https://www.kmk.org/fileadmin/Dateien/pdf/Statistik/Dokumentationen/Dok_239_SKL_2022.pdf [24.10.2024].
- Lehmann-Wermser, A., Weishaupt, H. & Konrad, U. (2020). *Musikunterricht in der Grundschule: Situation und Perspektiven*. Bertelsmann Stiftung.
- Lewalter, D., Diedrich, J., Goldhammer, F., Köller, O. & Reiss, K (Hrsg.) (2023). *PISA 2022. Analyse der Bildungsergebnisse in Deutschland*. Waxmann. <https://doi.org/10.31244/9783830998488>
- Lietzmann, C. (2021). Die Kunst der Distinktion: Prozesse von Ein- und Ausschluss im Feld musikpädagogischer Studiengänge. In J. Hasselhorn, O. Kautny & F. Platz (Hrsg.). *Musikpädagogik im Spannungsfeld von Reflexion und Intervention* (= Musikpädagogische Forschung, Bd. 41). (S. 251–275). Waxmann. <https://doi.org/10.25656/01:24344>
- Lietzmann, C., Schmid, S. & Schwald, J. (2025). Inklusion der Inklusion in die Lehre? Querschnittcurriculum vor dem Hintergrund einer notwendigen Transformation der Lehrkräftebildung. [Manuscript eingereicht]. In Brunner, G. & Buchborn, T. (Hrsg.), *Kooperative Musiklehrer:innenbildung*.
- Maaz, K. & Baumert, J. (2010). Ziel und Anliegen der Studie. In Maaz, K., Baumert, J., Gresch, C. & McElvany, N. (Hrsg.). *Der Übergang von der Grundschule in die weiterführende Schule Leistungsgerechtigkeit und regionale, soziale und ethnisch-kulturelle Disparitäten*. (S. 23–26). https://www.nds-zeitschrift.de/fileadmin/user_upload/nds_6-7-2018/PDFs/16_Der_U_bergang_von_der_Grundschule_in_die_weiterfu_hrende_Schule.pdf. [21.9.2024].
- Makles, A.M., Schneider, K. & Terlinden, B. (2019). Schulische Segregation und Schulwahl: Eine Analyse mit den Daten der Bremer Schülerindividualstatistik. *DDS – Die Deutsche Schule*. Beiheft 14, 176–196.
- Merkt, I. (2019). *Musik–Vielfalt–Integration–Inklusion. Musikdidaktik für die eine Schule* (= ConBrio Fachbuch, Band 19). ConBrio.
- Neuhaus, D. & Puffer, G. (2023). Qualitätsoffensive Lehrerbildung. Eine Bilanz aus musikpädagogischer Perspektive. *Diskussion Musikpädagogik*, 99(3), 3–9.
- Neuhaus, D., Lenord, C. & Puffer, G. (2022). Materialien zur Musiklehrer*innenbildung. Editorial. *Die Materialwerkstatt. Zeitschrift für Konzepte und Arbeitsmaterialien für Lehrer*innenbildung* 4(2), 1–7. <https://www.dimawe.de/index.php/dimawe/article/view/4993> [23.11.2024].
- Oravec, L. & Schmid, S. (2024). Equitable musical-aesthetic practice in elementary school: An explorative approach to mapping a complex phenomenon. *Beiträge empirischer Musikpädagogik b:em Sonderausgabe*. Vol. 15. <https://doi.org/10.62563/bem.v2024245> [23.11.2024].
- Peschl, M. F. & T. Fundneider (2023). Co-Becoming: How to Shape Desirable Futures in Highly Uncertain Times. On learning and the role of futures literacy in a VUCA world. In C. Kohlert (Hrsg.), *Die menschliche (Hoch)schule – Human(e) Education*, S. 19–50. Springer. https://doi.org/10.1007/978-3-658-39863-7_2 [23.11.2024].

- Puffer, G. (2022). Singen im schulischen Musikunterricht. Professionswissen als Basis von Handlungsentscheidungen In M. Göllner, J. Knigge, A. Niessen & V. Weidner (Hrsg.), *43. Jahresband des Arbeitskreises Musikpädagogische Forschung* (= Musikpädagogische Forschung, Band 43). (S. 175–196). Waxmann. <https://www.waxmann.com/?eID=texte&pdf=4612OpenAccess11.pdf&typ=zusatztext> [29.11.2024]
- Scherr, A. (2010). Für eine strukturtheoretisch fundierte kritisch-reflexive Jugendforschung: Konturen einer transdisziplinären Perspektive. In Riegel, C., Scherr, A. & Stauber, B. (Hrsg.), *Transdisziplinäre Jugendforschung: Grundlagen und Forschungskonzepte* (S. 47–63). Springer VS.
- Schönmann, M., Uhl, M. (2023). Eine ethische Perspektive auf KI in der Bildung. In C. de Witt, C. Gloerfeld, S. E. Wrede (Hrsg.), *Künstliche Intelligenz in der Bildung*. Springer VS. (S. 433–453). https://doi.org/10.1007/978-3-658-40079-8_21 [23.11.2024].
- Robert Bosch Stiftung (Hrsg.) (2018). *Pilotprojekt „School Turnaround – Berliner Schulen starten durch“ (2013 – 2017): Zentrale Erkenntnisse und Empfehlungen der wissenschaftlichen Begleitstudie*. https://www.bosch-stiftung.de/sites/default/files/publications/pdf/2018-09/School_Turnaround_Begleitstudie.pdf [4.10.2024].
- Rosenbrock, A. (2006). Bilingualer Musikunterricht an allgemeinbildenden Schulen. Chancen und mögliche Probleme: Eine Vorstudie. In N. Knolle, (Hrsg.), *Lehr- und Lernforschung in der Musikpädagogik*. (S. 139–157). Die Blaue Eule. <https://doi.org/10.25656/01:25104>
- Schenk, M. (2001). Musikunterricht an Gesamtschulen: Von den bildungspolitischen Konzeptionen der ersten Schulversuche zu den musikpädagogischen Realitäten der Gegenwart. In M. von Schoenebeck (Hrsg.), *Vom Umgang des Faches Musikpädagogik mit seiner Geschichte*. (S. 205–241). Die Blaue Eule. <https://doi.org/10.25656/01:10229>
- Schilling-Sandvoß, K. (2023). Musiklehrer:innenbildung und Musikunterricht schulformübergreifend denken. In B. Clausen & Sammer, G. (Hrsg.), *Musiklehrer:innenbildung: Der Student Life Cycle im Blick musikpädagogischer Forschung*. (S. 51–62). Waxmann.
- Schmid, S. (2024a). Zeit für Zukunftsmusik! Musik und Unterricht im Spiegel der UN-Nachhaltigkeitsziele für eine nachhaltige(re) Welt von morgen. *musikunterricht aktuell* 19(24). 20–23.
- Schmid, S. (2024b). Wer werden wir gewesen sein? Zum utopischen Potenzial von Musik in der Bildung für nachhaltige Entwicklung. In H. Henning & A. M. Kalcher (Hrsg.), *Zukunft(s)gestalten. Gesellschafts- und bildungspolitische Fragen aus künstlerisch-pädagogischer Perspektive. Einwürfe*. (Texte zu Musik - Kunst - Pädagogik). LIT.
- Schmid S. & Doerne, A. (2020). Children’s musical agency in immersive educational environments: An interdisciplinary laboratory about future music schools. In E. Saether & A. Houmann (Hrsg.), *Make Music Matter - Music*

- Education Meeting the Needs of Young Learners*. (European Perspectives on Music Education VIII). (S. 71–88). Helbling.
- Schwarz-Jung, S. (2007). Das Gymnasium wird immer mehr zur „Haupt-Schule“: Übergänge auf weiterführende Schulen. *Statistisches Monatsheft Baden-Württemberg* 5/2007. 18–23. https://www.statistik-bw.de/Service/Veroeff/Monatshefte/PDF/Beitrag07_05_04.pdf [19.11.2024].
- Tillmann, K.-J. (2015). *Das Sekundarschulsystem auf dem Weg in die Zweigliedrigkeit: Historische Linien und aktuelle Verwirrungen*. Bundeszentrale für politische Bildung. <https://www.bpb.de/themen/bildung/dossier-bildung/215556/das-sekundarschulsystem-auf-dem-weg-in-die-zweigliedrigkeit/> [21.9.2024].
- Treß, J. (2024). Maker music education: Towards a post-digital, participatory and empowering music education. *International Journal of Music Education*, 0(0). 1–11. <https://doi.org/10.1177/02557614241259755>
- Weber, C., Danninger, D., & Feyerer, E. (2016). Segregation und Chancengerechtigkeit: Eine Mehrebenen-Cross-Country-Analyse. *Zeitschrift für Bildungsforschung*, 6 (3), 225–243. <https://doi.org/10.1007/s35834-016-0167-y>
- Weishaupt, H. (2021). Unterricht in Musik in der Sekundarstufe I und den Förderschulen in NRW. *Zeitschrift für Schulentwicklung und Schulmanagement. Nordrhein-Westfalen* 3. 2, S. 44-47. <https://doi.org/10.25656/01:24316>