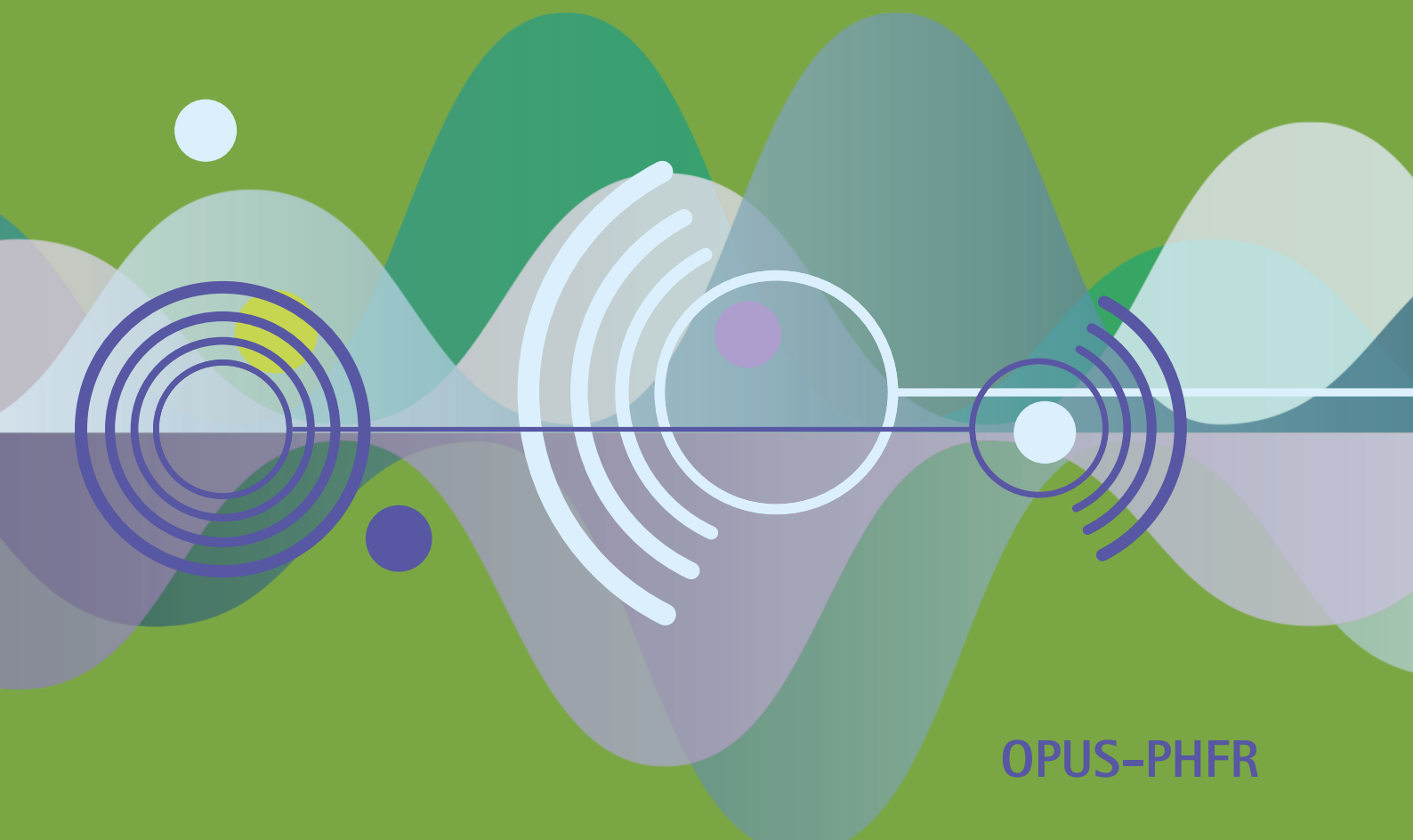


Georg Brunner | Daniel Fiedler | Silke Schmid [Hrsg.]

# 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](mailto: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 &amp; Annette Ziegenmeyer</i> Inklusion und Musikunterricht in der Sekundarstufe 1: Eine Annäherung.....	338
Autor:innen.....	349

Valerie Krupp

# Teilhabe und Befähigung als Ziele musikalischer Bildungsangebote der Sekundarstufe 1

## Zusammenfassung

Für den Musikunterricht der Sekundarstufe 1 existieren vielfältige Orientierungen und Zieldimensionen. Ausgehend von dem Anspruch, dass der Musikunterricht Schüler:innen dabei unterstützen soll, musikalische Kompetenzen zu entwickeln und dadurch verständige Musikpraxis und Teilhabe an Musikkultur zu ermöglichen (Jank, 2021), macht der vorliegende Beitrag mithilfe des Befähigungsansatzes (*Capability Approach*) ein Angebot, die übergeordnete Dimension der Teilhabe zu reflektieren und Bildungsangebote hinsichtlich ihres Befähigungspotenzials kritisch zu beleuchten. Implikationen für das Nachdenken über den Musikunterricht der Sekundarstufe 1 und für die Entwicklung extracurricularer Angebote, z.B. für den Ganztags schulbereich, werden formuliert und diskutiert.

## Schlüsselwörter

Musikunterricht; Teilhabe; Befähigungsansatz; JeKi; Musikalische Bildung

## Fostering Participation and Capacitation in Musical offers in High School

### Abstract

There are many different orientations and target dimensions for music lessons at secondary level 1. Based on the claim that music lessons should support students in developing musical skills and participating in music culture through an understanding of music practice (Jank, 2021), this article uses the capability approach shed light on the overarching dimension of participation and to critically reflect on educational opportunities with regard to their potential for empowerment. Implications for the design of music lessons at secondary level 1 and for the development of extracurricular activities, e.g. for all-day schools, are formulated and discussed.

### Keywords

Music education; participation; capability approach; JeKi; Bildung

## 1 Einleitung

„Musikunterricht soll den Lernenden ermöglichen, ihre musikalischen Kompetenzen Schritt für Schritt mit den Zielen zunehmend verständiger Musikpraxis und selbstbestimmter Teilhabe am Musikleben zu erweitern.“ (Jank, 2021, S. 125)

Diese These, entnommen aus dem von Werner Jank herausgegebenen Sammelband *Musikdidaktik – Praxishandbuch für die Sekundarstufe I und II*, formuliert, ebenso wie viele Lehrpläne, selbstbestimmte Teilhabe am Musikleben und damit verbunden auch die Mitgestaltung kultureller Praxis als wesentliches Ziel des schulischen Musikunterrichts.

Was aber bedeutet es, teilzuhaben an musikalischer Praxis, an Musikkultur? Und wann ist Teilhabe gerecht?

Der vorliegende Beitrag macht mithilfe des *Capability Approach* (Befähigungsansatz) ein Angebot, wie Teilhabe als übergreifendes Ziel des schulischen Musikunterrichts inhaltlich konkretisiert werden kann und wie der curricular verankerte Musikunterricht, Musikprofilklassen, aber auch Musik-AGs in der Sekundarstufe 1 mithilfe des Ansatzes entwickelt werden können. Der Ansatz ermöglicht nicht nur einen reflektierten Zugriff auf das Konstrukt der Teilhabe als Ziel musikpädagogischer Bemühungen, sondern bietet auch Kriterien, anhand derer Angebote evaluiert/überprüft werden können und damit einen reflektierten Zugriff auf den Begriff der Teilhabegerechtigkeit (Krupp-Schleußner, 2016).

## 2 Kernelemente des Capability Approach und ein Beispiel

*Jedem Kind ein Instrument* (JeKi), unter diesem Titel wurde 2007 das heute als *Jedem Kind Tanzen, Instrumente, Singen* (JeKits, [www.jekits.de](http://www.jekits.de) [28.03.2024])<sup>100</sup> bekannte Schulentwicklungsprogramm zur Förderung des Instrumentalspiels an sozial benachteiligten Grundschulen des Ruhrgebietes ins Leben gerufen. Mehr Teilhabegerechtigkeit durch Zugang zu musikalischer Bildung für alle Kinder der teilnehmenden Schulen, dieses Ziel setzte sich damals die gleichnamige Stiftung, noch unter dem frischen Eindruck der Arbeit und des kurz zuvor erschienenen Berichts der Enquête Kommission *Kultur in Deutschland* (Deutscher Bundestag, 2007), die eine Stärkung des Wertes kultureller Bildung

---

<sup>100</sup> Das Programm *Jedem Kind ein Instrument* wurde 2007 in Nordrhein-Westfalen und Hamburg ins Leben gerufen. Im Rahmen des Programms erlernen Schüler:innen der teilnehmenden Grundschulen ein Instrument im Gruppenunterricht. Das Programm wurde in der zweiten Projektphase ab dem Schuljahr 2015/16 in JeKits (*Jedem Kind Instrumente, Tanzen, Singen*) umbenannt, regional ausgeweitet und umfasst nun ein breiteres Repertoire musikalischer Praktiken. In der seit dem Schuljahr 2021/2022 laufenden Projektphase wird das Programm ausgeweitet auf alle vier Grundschuljahre (<https://www.jekits.de/das-programm/jedem-kind-ein-instrument/> [28.03.2024]). Die in diesem Text zitierte Begleitforschung bezieht sich auf die erste Projektphase.

in der Öffentlichkeit und mehr Investitionen in kulturelle Bildungsangebote forderte. Das Programm wurde durch zahlreiche musikpädagogische Forschungsprojekte begleitet, die sich mit Erfolgen des Programms, Effekten des Instrumentalspiels, außermusikalischen Transfereffekten, Kooperationen und vielen anderen relevanten Aspekten des Programms befasste (Kranefeld, 2015). Ein nicht unwesentlicher Teil dieser Forschung bezog sich auf die Frage, ob das Programm einen Beitrag zu mehr Teilhabegerechtigkeit leistet, wurde es schließlich zunächst mit genau diesem Anspruch an sozial benachteiligten Schulen implementiert.

Der *Capability Approach* (Sen, 1979, 2012; Robeyns, 2017) stellt eine theoretische Rahmenkonzeption dar, mithilfe derer Fragen nach Teilhabe und Teilhabegerechtigkeit im musikpädagogischen Kontext differenziert bearbeitet werden können. Der Ansatz wurde Ende der 70er Jahre durch den indischen Ökonomen Amartya Sen entwickelt und später durch die amerikanische Philosophin Martha Nussbaum (2011) weiterentwickelt. Im deutschsprachigen Raum als Befähigungsansatz rezipiert (Otto & Ziegler, 2012), entwickelte er sich im Laufe der Jahre zu einer theoretischen Rahmung, die heute als Grundlage der Erforschung von Teilhabe, Teilhabegerechtigkeit und Lebenszufriedenheit in unterschiedlichsten Domänen verwendet wird (Robeyns, 2017). Menschliches Wohlergehen und individuelle Lebenszufriedenheit (Lebensqualität) stellen zentrale Entwicklungsziele gerechter Gesellschaften dar.<sup>101</sup> So formulieren die Autor:innen unter Bezug auf Aristoteles eine Theorie des *guten Lebens*, die besagt, dass Wohlergehen oder Lebenszufriedenheit dann entstehen, wenn jede Person Dinge und Lebensweisen realisieren kann, die sie aus gutem Grund für erstrebenswert hält. Je mehr alle Mitglieder einer Gesellschaft dazu befähigt sind, ein Leben gemäß ihren individuellen Vorstellungen zu realisieren, desto gerechter ist diese Gesellschaft.

Für die Begleitforschung zum Programm JeKi bot der *Capability Approach* wesentliche theoretische Bezugspunkte (Krupp-Schleußner, 2016; Schwippert et al., 2019; Beisiegel & Krupp, 2021; Hasselhorn et al., 2022), mit denen Fragen nach Teilhabegerechtigkeit umfassend beleuchtet werden konnten.<sup>102</sup> Aber auch jenseits dieser Forschung ergeben sich Bezüge zu musikpädagogischen Diskursen, in denen Bedingungs- und Gelingensfaktoren von und für Teilhabe an Musikkultur bzw. musikalischen Bildungsangeboten analysiert werden (Beisiegel & Krupp, 2021; Beisiegel, 2022). Die Kernelemente des Ansatzes sollen zunächst anhand des Programms JeKi erörtert werden, da dieses exemplarisch für die Entwicklung vielfältiger musikalischer Bildungsangebote in der Grundschule und der Sekundarstufe 1 steht und es zugleich erlaubt, die zentralen Aussagen des *Capability Approach* sowie die sich daraus ergebenden Implikationen zu illustrieren.

---

<sup>101</sup> Dies hebt den *Capability Approach* von anderen Ansätzen ab, die die gleiche oder gerechte Verteilung von Ressourcen als Ziel formulieren (Krebs, 2000).

<sup>102</sup> Der Ansatz ergänzt Ungleichheitsanalysen, die auf den Theorien Pierre Bourdieus beruhen, aber oftmals lediglich hochkulturelle Aktivitäten berücksichtigen (Krupp, i. Dr.).



## 2.1 Capability

Im Zentrum des Ansatzes steht die sogenannte *Capability* bzw. *Befähigung* (nicht zu verwechseln mit Fähigkeiten) einer Person: Diese bezeichnet die Handlungsspielräume, über die jede Person mit Blick auf ihre gesellschaftlichen Teilhabemöglichkeiten verfügt. Auf der Basis dieser Handlungsspielräume wählen Personen aus, welche Formen der Teilhabe letztlich realisiert werden sollen und welche nicht.

JeKi stellt für Kinder grundsätzlich eine Möglichkeit dar, Zugang zu musikalischer Bildung zu erhalten und ist somit Bestandteil der individuellen Handlungsspielräume jener Kinder, an deren Schulen das Programm angeboten wird. Ermöglicht wird das Programm durch *rechtliche Rahmenbedingungen* sowie durch das Vorhandensein von *Ressourcen* (Instrumente, Räume, Mittel für Musiklehrkräfte). Diese Rahmenbedingungen sind notwendig und unabdingbar, sie beeinflussen die Handlungsmöglichkeiten. Jedoch bedingt ihr Vorhandensein nicht automatisch, dass Teilhabe tatsächlich realisiert werden kann. Wie wird also aus dem Vorhandensein der Trompete und einem Unterrichtsangebot wirklich individuelle relevante Teilhabe?

Es existieren weitere Faktoren, die entweder gesellschaftlich oder individuell bedingt sind und maßgeblich beeinflussen, was Personen aus ihren Rechten und Ressourcen effektiv machen können: Diese Faktoren bezeichnet der Befähigungsansatz als *Umwandlungsfaktoren (UWF)*, weil nur mit ihrer Hilfe Rechte und Ressourcen in konkrete Formen der Teilhabe umgewandelt werden können: *Gesellschaftliche UWF* sind beispielsweise Musikschulen, die Bereitschaft von Lehrkräften zur Kooperation, das Vorhandensein von gut ausgebildeten Lehrkräften, politischer Wille, die Bereitschaft von Schulträgern und Schulleitungen, die Bereitstellung vorhandener Infrastruktur oder schlicht das Vorhandensein guter Busverbindungen etc.; *individuelle UWF* sind beispielsweise die Motivation, die Bereitschaft zum Üben, Unterstützung der Eltern beim Üben, Affinität zu Musik oder zu spezifischen musikalischen Praktiken, Identifikationspotenzial der Angebote, Peer-Einflüsse usw. (Krupp-Schleußner, 2016, S. 111-114). Auf der Basis von Rechten, Ressourcen und UWF wählen Personen schließlich Formen der Teilhabe aus, die sie realisieren möchten und diese realisierten Formen der Teilhabe werden als *Functionings* bezeichnet. Wenn ein Kind also im Instrumentenkarussell entscheidet, Trompete spielen zu wollen, dann wählt es hier eine von vielen Möglichkeiten aus – aus der dann potenziell Teilhabe erwachsen kann, wenn das Spielen der Trompete zu einer individuell sinnstiftenden Betätigung wird.

## 2.2 Individuelle Teilhabeziele und Freiheiten

Warum aber fällt die Wahl auf die Trompete? Insbesondere Kinder können dies gar nicht unbedingt artikulieren, die Gründe mögen vielfältig sein: Gefallen an Klang, Form, Material sowie Vorbilder in der Familie, Konzerterlebnisse oder

andere prägende Ereignisse, Spaß, eine faszinierende Lehrkraft etc. Die Faszination für das Instrument wurde jedenfalls geweckt und aus diesem Grund ist es für das Kind – wenn auch nur für einen kurzen Moment – relevant und erstrebenswert, eine (perspektivische) Ausdrucksmöglichkeit und damit individuell bedeutsam und ein *individuelles Teilhabeziel*: Es möchte diesem Instrument „im eigenen Leben sinnerfüllten Raum“ (Jank, 2021, S. 121) geben.

Die Entwicklung und Realisierung individueller Teilhabeziele stellen im *Capability Approach* ein zentrales Ziel dar, denn daran kann festgemacht werden, ob Menschen ein Leben realisieren können, das sie für erstrebenswert halten und daran bestimmt sich letztlich Lebensqualität und Lebenszufriedenheit: „Each person should be able to realize doings and beings she has reason to value“ (Sen, 2009, S. 16; Sen, 2012, S. 46-48). Menschen interessieren sich für vielfältigste Dinge (das gilt natürlich auch in der Musik) und so sollten sie Freiheiten haben, selbstständig zwischen verschiedenen Lebensweisen zu wählen. Diese Freiheit trägt erheblich zum individuellen Wohlbefinden bei (Sen, 2012, S. 47).

Jank (2021) bezeichnet in seiner Didaktik Selbstständigkeit als die Fähigkeit „über sich selbst nach eigener Entscheidung verfügen zu können“ (S. 101). Zu ergänzen wäre hier, dass auch Freiheiten und Handlungsspielräume im o.g. Sinne notwendig sind. Wenn also Kinder und Jugendliche im Laufe ihrer Schulzeit musikalische Kompetenzen erwerben, die ihnen gegenwärtig und in ihrer Zukunft solche Freiheiten verschaffen, so befähigt sie dies zu einer lebenslang selbstbestimmten Teilhabe, wobei Selbstbestimmung sich dann auf die Nutzung der vorhandenen Freiheiten bezieht.

Programme wie JeKi leisten insofern einen Beitrag zu Teilhabegerechtigkeit, als sie Kindern die Möglichkeit des Instrumentalspiels eröffnen, die dies sonst vielleicht nie kennenlernen würden, und langfristig die Freiheit entsteht, dies weiterzuverfolgen oder nicht. Eine aktive Entscheidung gegen das Instrument bedeutet dann aber nicht unbedingt ein Scheitern des Programms, sondern v.a., dass ein Kind sich für andere Teilhabeoptionen entschieden hat oder das Instrument möglicherweise viel später wieder aufgreift. Erfolgreich wären Programme wie JeKi dementsprechend dann, wenn sie die individuelle Faszination und Wertschätzung für das Instrument auch langfristig fördern, denn dann entstehen daraus weitergehende Handlungsspielräume und Freiheiten, an Musikkultur teilzuhaben (im Fall von JeKi z.B. im Kontext eines Ensembles, das Erlernen weiterer Instrumente, die Teilnahme an Wettbewerben, Besuch einer Musikklasse in der weiterführenden Schule). Wenn Kindern im Kontext von JeKi musikalisch-kulturelle Handlungsspielräume eröffnet werden und sie diese auch individuell bedeutsam für sich nutzen können, trägt dies am Ende potenziell auch zu mehr Lebensqualität (Wellbeing) bei, denn eine hohe Zufriedenheit mit musikbezogenen Handlungsspielräumen führt letztlich auch zu einer höheren allgemeinen Lebensqualität (Hasselhorn et al., 2022; Krupp & Hasselhorn, 2023).

Die soeben beschriebenen Kernelemente, *Capability*, *Umwandlungsfaktoren*, *Functionings*, *Rechte*, *Ressourcen*, *Freiheiten* und *Wellbeing* stellen die Konzepte dar, auf deren Basis Teilhabe untersucht werden kann. Sie werden unter

zwei Annahmen formuliert: (1) Menschen handeln nach individuellen Vorstellungen, jedoch im Rahmen gesellschaftlich akzeptierter Werte und Normen; (2) Gesellschaften sind divers und ebenso divers sind ihre Hervorbringungen und die Kontexte, in die Menschen potenziell involviert sein, sprich, an denen sie teilhaben können (Sen, 2012). Sen verweist auf die Notwendigkeit der Anerkennung dieser Vielfalt, die eine grundlegende Voraussetzung für das Bestreben nach Teilhabegerechtigkeit sei. Übertragen auf das den allgemeinbildenden Musikunterricht oder weitergehende musikalische Bildungsangebote: Damit Menschen in Freiheit Teilhabe realisieren können, müssen vielfältige Angebote vorhanden sein. Ein Anspruch, dem das Folgeprogramm JeKits mit dem Angebot vielfältiger musikalischer Praxen eher gerecht wird als das Ursprungskonzept.

Mit Bezug auf den Musikunterricht der Sekundarstufe 1 wäre zunächst ein kritischer Blick auf Unterrichtsinhalte und Curricula zu werfen: Der Musikunterricht der Sekundarstufe 1 ist über die verschiedenen Alters- und Schulstufen hinweg keineswegs als einheitliches Gebilde zu bezeichnen: So existieren unterschiedliche Anforderungen in den Curricula. Ein Musikunterricht, der im Gymnasium auf die wissenschaftspropädeutisch ausgerichtete Oberstufe hinarbeitet unterscheidet sich möglicherweise von einem Musikunterricht, der dies nicht tut. Auch die soziale Struktur der Schülerschaft beeinflusst mitunter die konkrete Ausgestaltung eines Musikunterrichts, der sensibel auf vielfältige kulturelle Identitäten reagiert.

### **3. Befähigung durch verstärkte musikalische Bildungsangebote an Schulen?**

Die Schule ist der einzige Lernort, an dem alle Kinder und Jugendlichen erreicht werden können. Wenn also alle Schüler:innen Formen musikalischer Praxis und Teilhabe entdecken können sollen, die sie für sich selbst als erstrebenswert erachten – aus welchen Gründen auch immer – dann ist die Schule der Ort, an dem dies möglich werden kann und der zugleich Verantwortung dafür trägt. Insbesondere Profilklassen, Modellprojekte oder extracurriculare Angebote bieten hier viele Möglichkeiten, die derzeit überwiegend ungenutzt bleiben (z.B. eine Ausweitung der musikalischen Praxen in AGs oder im Ganztagsangebot), weil sie nicht voraussetzungslos sind und dadurch nicht alle Kinder und Jugendlichen erreichen (Krupp & Beisiegel, 2022). Der Bildungsvorteil, den Kinder und Jugendliche aus bildungsnahen und gut situierten Elternhäusern haben (Autor:innen-Gruppe Bildungsberichterstattung, 2024), verstärkt sich an dieser Stelle. So müssten bei allen Angeboten nicht nur die Praxen an sich, sondern auch die sie beeinflussenden individuellen und sozialen Umweltfaktoren reflektiert werden, die stark beeinflussen, welche Teilhabe-Entscheidungen Schüler:innen jetzt oder in der Zukunft treffen.

Konkret gesprochen: Es ist nicht für alle Schüler:innen gleichermaßen erstrebenswert, ein klassisches Instrument zu erlernen (Krupp & Beisiegel, 2022) und

im Schulorchester zu spielen. Im Gegenteil: Die vielfältigen musikalischen Identitäten der Schüler:innen bedingen vielfältige vorhandene musikalische Bezugspunkte, die durch schulische Angebote zwar erweitert werden sollten, für die aber in schulischen Kontexten auch Platz geschaffen werden sollte.

### 3.1 Eine (Musik)Schule für alle (EMSA)

Wie dies gelingen kann, soll gezeigt werden, indem die Befähigungsperspektive nun neben JeKi auf ein weiteres Programm, *Eine Musikschule für alle* (EMSA; Ardila-Mantilla et al., 2022)<sup>103</sup> ausgeweitet wird und die Struktur der Programme hinsichtlich einiger Aspekte miteinander verglichen wird.

EMSA hat sich als Schulentwicklungsprogramm in Nordrhein-Westfalen weitestgehend jenseits einer breiteren öffentlichen Aufmerksamkeit entwickelt. Wie bei JeKi impliziert der Titelbestandteil ‚für alle‘, dass einer möglichst großen Zahl von Kindern im Rahmen des Programms auch in der weiterführenden Schule Zugang zu kultureller Teilhabe ermöglicht werden soll. Dieses Programm ist klarer als JeKi mit den oben dargestellten Grundsätzen der Befähigungsperspektive vereinbar (Krupp, 2022). Das EMSA-Zentrum, angesiedelt an der Kölner Musikhochschule, realisiert gemeinsam mit Lehrendentandems aus Schulen und Musikschulen vielfältige musikalische Projektbausteine: Von voraussetzungslosen Bausteinen wie der *VocalBreak/MotionBreak* oder der *MehrMusikWerkstatt* über *Übe-Pausen*, die *Profilklasse Reloaded* bis hin zu voraussetzungsvolleren Ensembles oder Praktiken sind zahlreiche Möglichkeiten gegeben, die an Schulen implementiert werden können. Es werden also grundsätzlich vielfältige musikalische Praktiken berücksichtigt. Die spezifischen Bausteine werden mit Blick auf die Schülerschaft und die vorhandenen Bedingungen an den teilnehmenden Schulen ausgewählt, sodass die Bildungspfade der Schüler:innen langfristig und sinnvoll gestaltet werden können und Schüler:innen eine breite Auswahl an musikalischen Möglichkeiten zur Verfügung steht. Das Programm wird also viel stärker von den Schüler:innen und deren Identitäten ausgedacht. Neue Bausteine werden kontinuierlich entwickelt und beziehen die Blicke der schulischen Musikpädagogik sowie der Instrumental- und Gesangspädagogik, curriculare Rahmenbedingungen, Innovationen und gesellschaftliche Veränderungen mit ein. Das Programm bleibt also flexibel, wenn sich musikalische Praxen dynamisch entwickeln.

### 3.2 EMSA und JeKi im Vergleich

Der zentrale Unterschied zu JeKi (insbesondere in der ersten Modellvariante) ist, dass in EMSA diverse musikbezogene Aktivitäten in den unterschiedlichen Bausteinen ihren Raum bekommen. Die implizite Annahme, dass wirklich jede:r Schüler:in ein Instrument lernen soll und kann, wird ersetzt durch den Anspruch, dass alle Schüler:innen Zugang zu musikalischer Praxis haben sollten, indem sie

---

<sup>103</sup> Alle nachfolgenden Informationen über das Projekt können außerdem der Webseite entnommen werden: [www.emsa-zentrum.de](http://www.emsa-zentrum.de) [02.04.2024].

aus unterschiedlichen Möglichkeiten wählen können. Der Diversität unserer Gesellschaft wird damit deutlich Rechnung getragen. Die Tatsache, dass die Bausteine zusätzlich schulspezifisch ausgewählt bzw. entwickelt werden, erweitert diesen Gedanken und stellt einen weiteren wesentlichen Unterschied dar.

Aus der Perspektive des *Capability Approach* gesprochen: Die Ressourcen für das Programm werden durch das Land gestellt. Die Schulen stellen Räume und ggf. Instrumente. Die unterschiedlichen Bausteine (z.B. VocalBreak, Motion-Break, Profilklassereloaded oder MehrMusikWerkstatt; <https://www.emsa-zentrum.de/bausteine/> [02.04.2024]) bilden den Kern der schulischen musikbezogenen Handlungsspielräume der Schüler:innen, denn in ihnen kann Teilhabe realisiert werden. Dass dies aber wirklich geschieht, hängt von den Umwandlungsfaktoren ab: Gesellschaftliche Umwandlungsfaktoren sind z.B. die Bereitschaft der Schule und einer Musikschule, den Weg der Bewerbung für das Programm zu gehen (schon vor Programmbeginn), das Funktionieren der EMSA-Musikkoordination, die Bereitschaft des Kollegiums das Programm zu tragen, Stundenplanung der Schule usw. Auf individueller Ebene sind es die Motivationen der Schüler:innen teilzunehmen, die Bereitschaft zu üben, und die individuelle kulturelle Identität, die hier zum Tragen kommen können (individuelle Umwandlungsfaktoren). Dieser Aspekt ist besonders wichtig: Je eher Kinder individuelle musikalische Anknüpfungspunkte finden können, desto eher nehmen sie teil – weil die Angebote Identifikationspotenzial haben, Möglichkeiten der Bedeutungsproduktion bereithalten und evtl. auch voraussetzungslos sind.

Die Einbeziehung solcher Kriterien kann für die Entwicklung von AG- und Ganztagsangeboten äußerst gewinnbringend sein, weil dies möglicherweise dazu führt, dass musikalische Praxen Gehör finden, die bislang weniger berücksichtigt wurden.

## **4. Wozu befähigt der allgemeinbildende Musikunterricht der Sekundarstufe 1?**

Während in Musikprofilklassen und AGs überwiegend das Musizieren als gemeinschaftliche Praxis steht und es in diesem Kontext v.a. um die Frage geht, welche Aktivitäten für welche Zielgruppen angeboten werden, ist eine am *Capability Approach* orientierte Befähigungsperspektive für den allgemeinbildenden Musikunterricht mit weitergehenden Überlegungen verbunden, die sich auf musikdidaktische Zieldimensionen und curriculare Vorgaben beziehen.

### **4.1 Kompetenzen und verständige Musikpraxis**

Die Förderung von Kompetenzen und die Anbahnung einer verständigen Musikpraxis im Kontext vielfältiger Zugänge zu musikalischer Praxis (Jank, 2021, S. 121) steht im Vordergrund des Musikunterrichts. In der Verbindung der Idee der verständigen Musikpraxis mit dem Befähigungsansatz liegt eine Möglichkeit, den Sen'schen Befähigungsgedanken auf den allgemeinbildenden Musikunterricht zu übertragen. Beiden Ansätzen ist gemeinsam, dass sie selbstbestimmte

Teilhabe als wesentlichen Bestandteil einer gelingenden Lebensführung sehen. Die Autoren beziehen sich dabei jeweils auf die entsprechenden, bei Aristoteles vorzufindenden philosophischen Überlegungen.

Folgt man den Thesen der Didaktik von Jank (2021), so ist die Überführung der usuellen in eine verständige Musikpraxis das Mittel, um Teilhabe an musikalisch-kulturellen Praxen zu ermöglichen (These 4.10, Jank, 2021, S. 105). Voraussetzung für eine verständige Musikpraxis wie auch für Teilhabe ist wiederum die Entwicklung von Kompetenzen. Das Kernanliegen der verständigen Musikpraxis stellt ein reflektierter Blick auf die eigene musikalische Praxis dar, ein Anliegen, mit dem u.a. gewinnbringend auf Legitimationsdefizite des Klassenmusizierens reagiert wurde (Kaiser, 2010).

Die Frage, ob Schüler:innen im Musikunterricht zu selbstbestimmter Teilhabe im o.g. Sinne befähigt werden, hängt stark davon ab, welche Musikpraxen im Unterricht eine Rolle spielen und wie diese für Schüler:innen relevant werden können. Die Überführung einer usuellen in eine verständige Musikpraxis scheint jedoch hier implizit der Institution Schule oder anderweitig verorteter musikpädagogischer Maßnahmen vorbehalten zu sein. Aber liegt darin nicht ein Denkfehler, der dazu führt, dass letztlich doch wieder Abstufungen zwischen kulturellen Erscheinungen des Alltags, den sog. Gebrauchspraxen und anderen, höherwertigen Praxen vorgenommen werden, wodurch vielfältige kulturelle Praxen nicht als gleichwertig in den Musikunterricht mit einbezogen werden? Wird dadurch nicht ein enormes, auch außerschulisches Bildungspotenzial musikalischer Praktiken verkannt?

## **4.2 Aus welchen Gründen auch immer?**

Warum ist also eine musikalische Praxis relevant? Hier eignet sich ein Rückgriff auf kultursoziologische Sichtweisen: Schüler:innen gehen mit kulturellen Phänomenen und Praxen um, eignen sie sich an und ermächtigen sich ihrer, um Bedeutungen zu konstruieren und wirksam zu werden, um sich zu verorten. Jede kulturelle (Gebrauchs-?)Praxis ist „Mittel zur Selbstvergewisserung von Gesellschaft, zur Aushandlung von Normen und Werten, zur individuellen und gemeinschaftlichen Sinnstiftung [...]“ (Hornberger, 2020, S. 53). Menschen wählen „das, was ihnen unter den Bedingungen des eigenen Lebens relevant erscheint“ (Hornberger, 2020, S. 53), weil sie sich damit in ein Verhältnis zur Welt setzen können. In Musik tun Schüler:innen dies z.B. auch auf Plattformen wie Instagram und TikTok; digitale Technologien ermöglichen Musikproduktion ohne wesentliche Vorkenntnisse, mithilfe von KI können perfekte Songs jeglicher Stilrichtung komponiert werden. Diese außerschulischen Praxen sind relevant, weil sie in soziale Kontexte eingebunden sind, sie werden kompetent und selbstbestimmt ausgeübt, und sie sind für die Ausübenden Teil einer gelingenden Lebensführung – sie können also zweifelsohne als verständig betrachtet werden – und womöglich finden hier mehr musikalische Bildungsprozesse statt, als der Musikunterricht es je erreichen wird. Zudem existiert ein hohes Maß an spezialisierter Expertise. Hier

bieten sich „die Möglichkeiten zu Bedeutungsproduktion, Ermächtigung und Widerstand, die für unsere Beziehungen zur Welt wesentlich sind“ (Hornberger, 2020, S. 53).

Die Theorie der verständigen Musikpraxis müsste aus heutiger Sicht einer Revision unterzogen werden: In ihrer heutigen Lesart verspielt sie mit zu starkem Fokus auf das Musizieren bzw. auf dessen Legitimation – das liegt nun einmal in ihrer Genese – eine wichtige Chance: Wenn Musik eine Praxis ist, die individuell relevant ist und in der sich Subjekte konstruieren, dann liegt die Relevanz dieser Praxis nicht nur in der Musik (oder in den Musiken, die aus musikpädagogischer Sicht als relevant gesetzt werden), sondern v.a. auch in ihren sozialen Begründungszusammenhängen und Bedeutungskonstruktionen. Der Begriff der Befähigung verweist, im Sinne des *Capability Approach*, nicht nur auf vielfältige Praxen, die entdeckt und wertgeschätzt werden können, sondern auch auf deren ethisch-moralische Dimension – eine Dimension, die derzeit vernachlässigt wird, was womöglich auch zu den Legitimationsproblemen des Faches Musik insgesamt beiträgt. Die Frage, die daraus entsteht, ist: Welche Themen, Inhalte, Praxen sind für Kinder und Jugendliche relevant – und wenn sie es nicht sind, wie können sie es unter Bezug auf aktuelle gesellschaftliche Herausforderungen werden? Wie müssten Lehrpläne für das Fach Musik gestaltet sein, sodass flexibel auf unterschiedliche Ausgangslagen in unterschiedlichen Schulformen reagiert werden kann – und welche übergeordneten, gemeinsamen Zieldimensionen können formuliert werden?

## 5. Fazit

In dem jüngst erschienenen Band mit dem Titel *Der Welt abhanden gekommen* (Krettenauer et al., 2024) stellen sich die beitragenden Autor:innen die Frage nach der Relevanz des Musikunterrichts in Zeiten der Krise, eine Thematik, die auch über den Band hinaus unser Fach schon lange beschäftigt. Die Problematik verschärft sich an nicht-gymnasialen Schulformen, in denen das Interesse am Fach Musik gering ist und die als Arbeitsfeld für viele Lehrkräfte nicht attraktiv sind.

Eine möglicher Lösungsansatz könnte sein: Der Musikunterricht wird dann wieder relevant(er), wenn er den Lernenden dazu befähigt, sich in einer höchst komplexen Gegenwart selbstbestimmt musikalisch zu verorten, sich auszudrücken und sich im Modus des Ästhetischen – sei es diskursiv oder künstlerisch-praktisch – mit den großen Fragen unserer Zeit auseinanderzusetzen und sich mithilfe der Musik – vielleicht sogar politisch – zu äußern. Unterschiedliche kulturelle Identitäten und sozio-kulturelle Hintergründe bedingen aber, dass die künstlerisch-ästhetischen Praktiken, in denen dieses geschieht, sich mitunter stark unterscheiden, was sich auch in den Musikunterricht der Schulformen der Sekundarstufe 1 ausdrückt.

Möglichkeiten, damit umzugehen, bieten Lehrpläne wie die aus Berlin oder Baden-Württemberg: Ein stärkerer Fokus auf zu entwickelnde Kompetenzen und musikalische Handlungsfelder bietet die notwendigen Freiräume, in denen die

Betrachtung von Musik als historischem Phänomen in eine angemessene Balance mit der Betrachtung von Musik als aktuellem sozialem Phänomen gebracht wird, in dem sich für Schüler:innen unmittelbare Handlungsspielräume ergeben.

Klimawandel, soziale Ungleichheit, Diversität und Migration, all diese Themen beschäftigen Jugendliche heute so intensiv wie schon lange nicht mehr und das findet auch musikalisch seinen Ausdruck. Die Lieder der Bewegung *Fridays for Future* oder die sogenannte *Climate Music* (Nauck, 2023) seien hier als Beispiele genannt. Ein Musikunterricht, der solche Themen aufgreift, könnte durch das Ziel der Entwicklung von oder der Befähigung zu *artistic citizenship* (Elliott et al., 2016; Silverman & Elliott, 2016) gerahmt werden: *Artistic citizenship* bezieht sich auf eine Haltung, die die Relevanz künstlerischer Aktivitäten bzw. kultureller Praxis vor allem auch aus deren gesellschaftlicher Funktion und Wirkmacht zieht und die damit verbunden ist, dass Musik als soziale Praxis nicht nur zu gesellschaftlichem Wohlergehen, sondern auch zu sozialem Wandel beitragen kann. Eine solche Ziel- bzw. Begründungsdimension und die Entwicklung entsprechender Unterrichtsansätze könnte den Musikunterricht in allen Schulformen der Sekundarstufe 1 stärken.

Diese Dimension einer Befähigung zur Teilhabe kann natürlich auch in Musikprofilklassen oder AGs angestrebt werden. Grundlage dafür ist jedoch, dass diese Angebote so gestaltet sind, dass in ihnen bzw. in vielfältigen musikalischen Praxen Platz für entsprechende Bedeutungsproduktionen geschaffen wird und dass möglichst viele Schüler:innen dort ihren Raum finden.

## Literatur

- Ardila-Mantilla, N., Buyken-Hölker, S., Schmidt-Laukamp, U. & Stöger, C. (Hrsg.). (2022). *EMSA – Eine (Musik)Schule für alle. Musikalische Bildungswege gemeinsam gehen*. Schott.
- Autor:innengruppe Bildungsberichterstattung (2024). *Bildung in Deutschland 2024: Ein indikatorengestützter Bericht mit einer Analyse zu beruflicher Bildung*. wbv Publikation.
- Beisiegel, J. (2022). Zwischen Selbst- und Fremdbestimmung: Wege der (Nicht-)Teilnahme an musikalischen AG-Angeboten an Schulen. In M. Göllner, J. Knigge, A. Niessen & V. Weidner (Hrsg.), *43. Jahresband des Arbeitskreises musikpädagogische Forschung* (S. 43-60). Waxmann.
- Beisiegel, J. & Krupp, V. (2021). Barrieren der Teilhabe: Was Schüler\*innen davon abhält außerunterrichtliche musikalische Bildungsangebote an Schulen wahrzunehmen. In V. Krupp, A. Niessen & V. Weidner (Hrsg.), *Wege und Perspektiven musikpädagogischer Forschung* (Musikpädagogische Forschung, Bd. 42, S. 43-69). Waxmann.
- Deutscher Bundestag. (2007, Dezember 11). *Schlussbericht der Enquete-Kommission Kultur in Deutschland* (Bd. 2005). Deutscher Bundestag. <https://dserver.bundestag.de/btd/16/070/1607000.pdf> [19.11.2024]
- Elliott, D. J., Silverman, M. & Bowman, W. D. (2016). Artistic citizenship: Introduction, Aims, Overview. In D. J. Elliott, M. Silverman & W. D. Bowman, *Artistic*



- Citizenship, Artistry, Social Responsibility, and Ethical Practice* (S. 3-21). Oxford University Press.
- Hasselhorn, J., Krupp, V., Lin, H.-R., Beisiegel, J., & Kopiez, R. (2022). Musikalisch-kulturelle Teilhabe als Prädiktor für allgemeine Lebenszufriedenheit: Sind Persönlichkeitsausprägungen bedeutsam? *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 25(3), 603-628. <https://doi.org/10.1007/s11618-022-01104-0>
- Hornberger, B. (2020). Was wir uns ein-bilden: Musikpädagogik aus der Perspektive der Cultural Studies. In I. Berg, H. Lindmaier & P. Rübke (Hrsg.), *Vorzeichenwechsel. Gesellschaftspolitische Dimensionierung von Musikpädagogik heute* (S. 47-68). Waxmann.
- Jank, W. (2021). *MusikDidaktik. Praxishandbuch für die Sekundarstufe I und II* (9. vollst. überarb. Aufl.). Cornelsen.
- Kaiser, H. J. (2010). Verständige Musikpraxis: Eine Antwort auf Legitimationsdefizite des Klassenmusizierens. *Zeitschrift für kritische Musikpädagogik*, 47-68.
- Kranefeld, U. (Hrsg.). (2015). *Instrumentalunterricht in der Grundschule: Prozess- und Wirkungsanalysen zum Programm Jedem Kind ein Instrument*. BMBF.
- Krebs, A. (Hrsg.). (2000). *Gleichheit oder Gerechtigkeit? Texte der neuen Egalitarismuskritik*. Suhrkamp.
- Krettenauer, T., Niegot, A., Stande, C. & Zöllner-Dressler, S. (2024). *Der Welt abhanden gekommen? Zur Relevanz von Musikunterricht im gesellschaftlichen Dialog*. Waxmann.
- Krupp-Schleußner, V. (2016). *Jedem Kind ein Instrument? Teilhabe an Musikkultur vor dem Hintergrund des capability approach*. Waxmann.
- Krupp, V. (2022). „Für alle“: Teilhabe und musikalische Bildungsprozesse. In N. Ardila-Mantilla, S. Buyken-Hölker, U. Schmidt-Laukamp & C. Stöger (Hrsg.), *Eine (Musik)Schule für alle: Musikalische Bildung gemeinsam anders denken* (S. 53-64). Schott Music.
- Krupp, V. (i. Dr.). Beyond Bourdieu. Moving from capital to capacitation: In A. Lehmann-Wermser & R. Diaz-Bone (Hrsg.), *Perspectives on Music after Bourdieu*. Springer.
- Krupp, V. & Beisiegel, J. (2022). Teilnahme an Musik-AGs unter der Lupe: Ergebnisse aus der Studie Musik und Persönlichkeit. *Musik und Bildung* (4), 58–60.
- Krupp, V. & Hasselhorn, J. (2023). Musical Participation and Personality Development. An Exploratory Longitudinal Study on Causal Inferences between Musical Participation and the Big Five Personality Domains. In M. Goellner, J. Honnens, V. Krupp, L. Oravec & S. Schmid (Hrsg.), *44. Jahresband des Arbeitskreises musikpädagogische Forschung* (S. 213-230). Waxmann. <https://doi.org/10.31244/9783830997641.13>
- Nauck, G. (2023). Climate Music im Anthropozän: Von der Notwendigkeit neuer Erzählungen. *Neue Zeitschrift für Musik* (1), 17-21.
- Nussbaum, M. C. (2011). *Creating Capabilities: The Human Development Approach*. Harvard University Press.

- Otto, H.-U., & Ziegler, H. (2012). Erziehung und der Befähigungsansatz: Capability Approach. In U. Sandfuchs, W. Melzer, B. Dühlmeier, & A. Rausch (Hrsg.), *Handbuch Erziehung* (S. 38–42). Verlag Julius Klinkhardt.
- Robeyns, I. (2017). *Wellbeing, Freedom and Social Justice: The Capability Approach Re-Examined*. Open Book Publishers.
- Schwippert, K., Lehmann-Wermser, A., & Busch, V. (Hrsg.). (2019). *Mit Musik durch die Schulzeit? Chancen des Schulprogramms JeKi: Jedem Kind ein Instrument*. Waxmann.
- Sen, A. (1979). Equality of what? *Tanner lectures on human values* (1), 195-220.
- Sen, A. (2009). *The idea of justice*. Penguin Books Ltd.
- Sen, A. (2012). *Die Idee der Gerechtigkeit* (2. Aufl.). dtv.
- Silverman, M. & Elliott, D. J. (2016). Arts Education as/for Artistic Citizenship. In D. J. Elliott, M. Silverman & W. D. Bowman, *Artistic Citizenship. Artistry, Social Responsibility, and Ethical Practice* (S. 81-103). Oxford University Press.