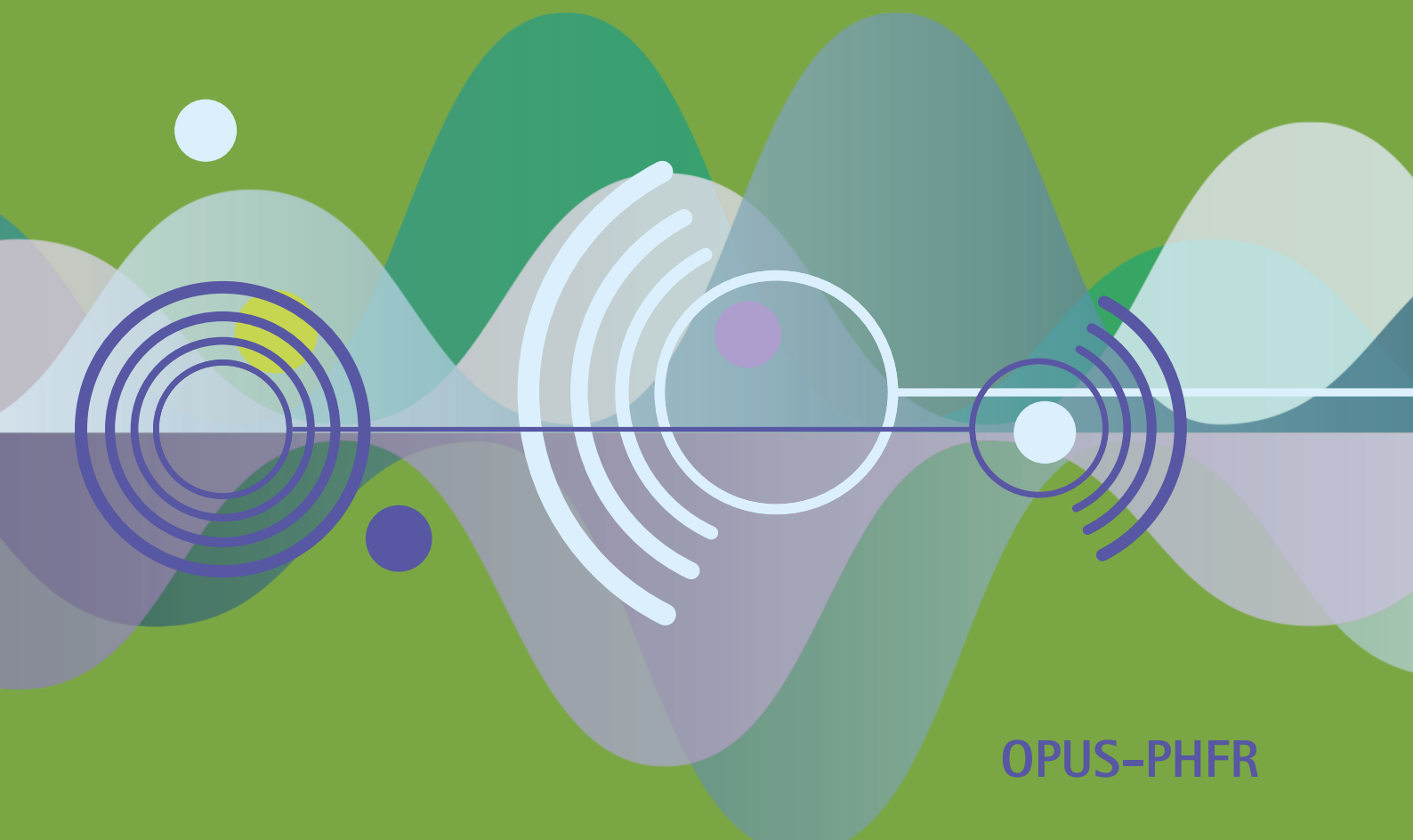


Georg Brunner | Daniel Fiedler | Silke Schmid [Hrsg.]

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

Christine Löbbert & Annette Ziegenmeyer

Inklusion und Musikunterricht in der Sekundarstufe 1: Eine Annäherung

Zusammenfassung

Die im Titel verwendeten Begriffe Inklusion, Musikunterricht und Sekundarstufe 1 werden im pädagogischen Diskurs mit großer Selbstverständlichkeit verwendet, wobei die Notwendigkeit einer weiteren Definition nicht gegeben scheint. Im folgenden Text jedoch werden die Begriffe zunächst getrennt in den Blick genommen und anschließend die Umsetzung von Teilhabe an musikalischer Bildung in Bezug zu unterschiedlichen Bildungsgängen gesetzt. Auf Grundlage dieser Diskussion werden im Anschluss handlungsleitende Prinzipien aus der Sozialen Arbeit und der Community Music vorgestellt, um zu verdeutlichen, dass Musikunterricht einen wertvollen Beitrag zur individuellen Ermächtigung darstellen kann.

Schlüsselwörter

Inklusion; Soziale Arbeit; Community Music; Musikunterricht; Sekundarstufe 1

An approach to inclusion and music lessons in lower secondary school education

Abstract

The terms inclusion, music lessons, and lower secondary school education used in the title are taken for granted in educational discourses, and the need for a further definition does not seem necessary. In the following text, the terms are first analyzed separately. This is followed by a further look at the status of implementation of musical participation in lower secondary school education. This discussion forms the basis on which guiding principles from social work and community music are presented in order to illustrate that music lessons can make a valuable contribution to individual empowerment.

Keywords

Inclusion; Social work; Community Music; Music lessons; Lower secondary level

1 Einleitung

Die im Titel verwendeten Begriffe Inklusion, Musikunterricht und Sekundarstufe 1 werden im pädagogischen Diskurs mit großer Selbstverständlichkeit verwendet, wobei die Notwendigkeit einer weiteren Definition nicht gegeben scheint. Bezogen auf die einzelnen Begriffe mag diese Feststellung zutreffen. Werden sie jedoch in Beziehung zueinander gesetzt, verändert sich der Eindruck, und es weitet sich der Blick auf ein höchst komplexes und herausforderndes bildungspolitisches Gefüge.

Im folgenden Text wird dieses Gefüge zunächst in seinen einzelnen Bestandteilen dargestellt. So wird der Auftrag, allgemeinbildende Schulen inklusiv zu gestalten, aus der UN-Behindertenrechtskonvention abgeleitet und der Stand der Umsetzung in der Sekundarstufe 1 in den Blick genommen. Als weitere Perspektive schließt sich daran an, wie in den verschiedenen Bildungsgängen Teilhabe an musikalischer Bildung gewährt beziehungsweise verwehrt wird. Diese Auseinandersetzung bildet wiederum die Grundlage, auf der abschließend handlungsleitende Prinzipien aus der Sozialen Arbeit und der Community Music vorgestellt werden, um zu verdeutlichen, dass Musikunterricht einen wertvollen Beitrag zur individuellen Ermächtigung darstellen kann.

2 Das Merkmal Behinderung und Inklusion

Der Begriff Inklusion steht in engem Zusammenhang mit der UN-Behindertenrechtskonvention, in der in Artikel 24 die Ausgestaltung eines inklusiven Schulangebots gefordert wird: „Die Vertragsstaaten anerkennen das Recht von Menschen mit Behinderungen auf Bildung. Um dieses Recht ohne Diskriminierung und auf der Grundlage der Chancengleichheit zu verwirklichen, gewährleisten die Vertragsstaaten ein integratives Bildungssystem auf allen Ebenen [...]“ (Beauftragter der Bundesregierung, 2018, UN-BRK: Artikel 24, Absatz 1, S. 21). Um die Auslegung dieser Vorgabe und deren Umsetzung wird auf allen Ebenen schulischen Handelns gerungen. Dieses Ringen dreht sich um die Fragen, welcher Förderbedarf diagnostiziert und wem eine entsprechende Unterstützung in welchem schulischen Setting ermöglicht wird. In Deutschland werden derzeit neun Förderbedarfe diagnostiziert. Von diesen bildete im Schuljahr 2020/2021 der Förderschwerpunkt Lernen mit 39,9 % den größten Bereich. Gefolgt wird er vom Förderschwerpunkt emotionale und soziale Entwicklung mit 18,1 %, vom Förderschwerpunkt geistige Entwicklung mit 17,5 % und vom Förderschwerpunkt Sprache mit 10,4 % (Klemm, 2022, S. 7). Eine Diagnose entscheidet nicht zwangsläufig über die Zuweisung zu einem bestimmten Förderort. So lag im Schuljahr 2020/2021 die Quote der Schülerinnen und Schüler mit diagnostiziertem Förderbedarf insgesamt bei 7,74 %. Auf diese Quote verteilen sich jedoch die 4,28 % der Schülerinnen und Schüler mit einem diagnostizierten Förderbedarf, die an einer Förderschule beschult wurden sowie die 3,46 % der Schülerinnen und Schüler mit diagnostiziertem Förderbedarf, die eine Regelschule besuchten. Von allen Schülerinnen und Schülern mit diagnostiziertem Förderbedarf

wurden insgesamt weniger als die Hälfte, nämlich 44,73 %, inklusiv beschult (Klemm, 2022, S. 6). Eine inklusive Beschulung ist also zumindest bislang nicht die Regel. Während sich die hier angeführten Zahlen auf die Gesamtheit aller Schülerinnen und Schüler beziehen, müssen diese Zahlen für die Sekundarstufe 1 weiter ausdifferenziert werden. Anders als im Grundschulbereich manifestiert sich auf dieser Stufe der Widerspruch zwischen dem Anspruch, Schule inklusiv zu gestalten, und dem gegliederten Schulsystem. Daraus ergibt sich, dass 15,6 % aller inklusiv beschulten Jugendlichen die Hauptschule, 20,7 % eine Schule mit mehreren Bildungswegen, 8,4 % die Realschule, 6,7 % das Gymnasium und 43,0 % die Gesamtschule besuchten. 5,0 % besuchten die Orientierungsstufe und 07 % eine Waldorfschule. Demnach sind die einzelnen Bildungswege, die sich an die Grundschule auf der Sekundarstufe 1 anschließen, sehr unterschiedlich in die Umsetzung der Ausgestaltung eines inklusiven Schulsystems eingebunden, wie sie in der UN-Behindertenrechtskonvention gefordert wird (Klemm, 2022, S. 10).

3 Heterogenitätsmerkmale und Inklusion

Es ist zunächst naheliegend, die Auseinandersetzung um Inklusion ausschließlich auf das Merkmal Behinderung zu beschränken, wie das in schulischen Kontexten der Fall ist. Die UN-Behindertenrechtskonvention kann jedoch auch auf weitere Heterogenitätsmerkmale wie Migration, Geschlecht oder Religion bezogen werden. Eine diagnosegeleitete Unterstützung der Schülerinnen und Schüler, die sich in Folge dieser Heterogenitätsmerkmale zwar nicht mit behindertenspezifischen Herausforderungen, dafür aber möglicherweise mit schwierigen sozio-ökonomischen Ausgangslagen konfrontiert sehen, ist in systemischer Hinsicht auch bedingt möglich; eine konsequente und individuelle Förderung ist jedoch nicht vorgesehen (El-Mafaalani, 2012). Anders als das Merkmal Behinderung, das stets bezogen auf das Individuum in den Blick genommen wird, werden also Schülerinnen und Schüler, die unter höchst unterschiedlichen Bedingungen aufwachsen und lernen, im schulischen Kontext als gleich wahrgenommen. Diesen Mechanismus, der letztlich eine Missachtung der unterschiedlichen sozio-ökonomischen Ausgangslagen darstellt, formulieren Helsper und Kollegen (Helsper, 2001) in den Vorüberlegungen zur Rekonstruktion von Schulkulturen als Paradoxon, mit dem sich Schülerinnen und Schüler, aber auch deren begleitenden und unterstützenden Lehrerinnen und Lehrer über die gesamte Schullaufbahn hinweg konfrontiert sehen. Zunächst beziehe sich Schule in homogenisierender Weise auf die familiären Ausgangslagen, in denen Ungleichheiten angelegt werden, und gewinne so gegenüber der Ungleichheit eine indifferente Haltung. Daran anschließend lasse sich die Ungleichheit gleich behandeln (Helsper, 2001, S. 40).

Dies wäre zunächst kein Problem, würde die so hergestellte Homogenität nicht erst durch die Zuweisung zu den unterschiedlichen Bildungswegen auf der Sekundarstufe 1, bei der möglicherweise weniger das kognitive Potenzial der Schülerinnen und Schüler als vielmehr deren soziale Schichtung berücksichtigt

wird, erzeugt. So ergibt sich, dass Schülerinnen und Schüler mit einem sozial-ökonomisch herausforderndem Hintergrund weniger an Gymnasien und vermehrt an Haupt- und Gesamtschulen anzutreffen sind (Klemm, 2022). Dies sind jedoch die Schulformen, die auch in besonderer Weise in das Inklusionsgeschehen eingebunden sind.

4 Inklusion und Musikunterricht in der Sekundarstufe 1

Diese Ungleichheit auf institutioneller Ebene scheint sich als inhaltliche Ungleichheit fortzusetzen. Der Bundesverband Musikunterricht e.V. (BMU) legt zwar nicht offen, auf welcher Grundlage er zu seiner Einschätzung kommt, betont jedoch die Bedeutung des Musikunterrichts an allgemeinbildenden Schulen und kritisiert dessen Rückgang (Bundesverband Musikunterricht, 2016). Außerschulische Institutionen wie das Deutsche Musikinformationszentrum (miz) bieten einen Überblick über die Verankerung des Faches Musik in der Stundentafel allgemeinbildender Schulen, bilden damit jedoch lediglich den Soll-Wert ab. Inwiefern Musikunterricht angeboten und abgehalten wird, wurde bislang statistisch nicht erfasst. Eine Erhebung auf Länderebene lässt sich beispielsweise für das Land Nordrhein-Westfalen finden. Laut dieser Erhebung wird der Pflichtunterricht lediglich an Gymnasien abgehalten. An Realschulen findet er zwar nicht vollumfänglich, aber doch annähernd ausreichend statt, wohingegen er an Hauptschulen und vor allem an Förderschulen fast vollständig entfällt (Weishaupt, 2021). Schulen mit einem geringen Inklusionsvorkommen wie Gymnasien setzen den politisch festgestellten Anspruch auf Musikunterricht um, während Schulen mit hohem Inklusionsvorkommen oder einem ausgewiesenen sonderpädagogischen Profil diesem Anspruch nur eingeschränkt nachkommen können.

Vordergründig zeichnet sich die Sekundarstufe 1, anders als die Grundschule und die Sekundarstufe 2, lediglich durch unterschiedliche Schulformen und damit einhergehende Bildungswege aus. Mit Blick auf das Inklusionsgeschehen und dem Zugang zu musikalischer Bildung lässt sich jedoch die doppelte Ungerechtigkeit, der auch Jahrzehnte nach dem ersten PISA-Schock nicht in ausreichendem Maße begegnet wird (Helbig, 2023), feststellen. Die als inklusiv ausgewiesenen Institutionen erweisen sich sowohl in Hinblick auf Leistung als auch auf musikalische Bildung als Orte der Exklusion (Wenzel, 2010).

Dieser Befund ist insofern irritierend, als mit der Umgestaltung der Schulen zu Ganztagschulen der Ausgleich sozio-ökonomischer Ausgangslagen angestrebt wurde (Autor:innengruppe Bildungsberichterstattung, 2022). Nun wäre zu erwarten, dass der Ausgleich zumindest die Umsetzung des politisch festgelegten Unterrichtsumfangs umfasst. Wie oben gezeigt, ist Gegenteiliges der Fall. Institutionell gefördert werden Zugänge zu kultureller Bildung jedoch im außerschulischen Bereich, beispielsweise durch das Bundesministerium für Bildung und Forschung (BMBF) über das Aktionsbündnis „Kultur macht stark“. Über diese Initiative können offizielle Bündnispartner wie öffentliche Musikschulen im Verband deutscher Musikschulen Gelder zur Finanzierung kultureller Angebote für Kinder und Jugendliche mit sozial schwierigen Ausgangslagen beantragen

(BMBF, 2022). Diese Gruppe wird bei der Förderung also gezielt in den Blick genommen. Es ist nun nicht ausgeschlossen, dass es in einzelnen Projekten und Angeboten nicht auch zu der bildungspolitisch angemahnten sozialen Durchmischung kommt. Allerdings begünstigt die Anlage der Förderung die Vorstellung von einer in sich geschlossenen Gruppe mit besonderer Bedürftigkeit. An diese gruppengebundenen Bilder und Vorstellungen schließt die sozialwissenschaftliche Inklusionsforschung an und diagnostiziert eine allgemeine gesellschaftliche und institutionelle Hilflosigkeit im Umgang mit Kindern und Jugendlichen mit unterschiedlichen Heterogenitätsmerkmalen.

In der Sekundarstufe 1, dem Bildungsabschnitt von der fünften bis zur zehnten Klasse, wird das Nicht-Erreichen dieser Zielgruppe insbesondere durch einen nicht verlässlich stattfindenden Musikunterricht verstärkt. Die hier im Fach Musik deutlich werdende Diskrepanz zwischen dem Neueinstellungsbedarf und der Bedarfsdeckung aus den Hochschulen wird durch eine vom Land Schleswig-Holstein in Auftrag gegebene Simulation über die Lehrkräftebedarfe in den einzelnen Fächern für den Zeitraum 2021 bis 2032 aufgezeigt: So zeigt sich die mangelnde Bedarfsdeckung vor allem im Bereich der Grundschule (mit 7 %), gefolgt von der Gemeinschaftsschule (mit 31 %) und schließlich den Gymnasien (mit 39 %) (Schleswig-Holsteinischer Landtag, 2022). Infolgedessen wird Musikunterricht (hier im Land Schleswig-Holstein) häufig fachfremd, nicht verlässlich oder gar nicht erteilt. Hierdurch verstärkt sich wiederum die soziale Schere zwischen einerseits denjenigen, die sich das Erlernen eines Musikinstruments außerhalb von Schule leisten können und solchen, die mangels einer das gesamte Umfeld einbeziehenden Teilhabestrategie abgekoppelt werden und infolgedessen auch in der Oberstufe nicht mehr den Anschluss erreichen. Zugespitzt lässt sich die Situation folgendermaßen zusammenfassen: Eine Verlässlichkeit der Unterstützung (vor allem von Kindern und Jugendliche aus bildungsbenachteiligten Familien) über einen längeren Zeitraum scheint vor allem dort, wo sie am meisten vonnöten wäre, nicht gegeben zu sein: im Musikunterricht der Sekundarstufe 1 vor allem auch an Schulformen außerhalb des Gymnasiums.

5 Inklusion und Perspektiven aus der Sozialen Arbeit und Community Music

Will der Musikunterricht in der Sekundarstufe 1 *alle* Schülerinnen und Schüler mit Blick auf ihre individuellen Ausgangslagen fordern und fördern, dann sollte im Rahmen der Leistungsorientierung sozialen Dimensionen und Aspekten mehr Bedeutung zugewiesen werden. Auch diejenigen ohne Unterstützung für musikalische Bildung im Elternhaus haben eine Chance auf verlässlichen Musikunterricht und auf eine Bestnote im Fach Musik, wenn Sie sich im Schulunterricht bestmöglich einbringen. Dies bedeutet, die individuellen Erfahrungsressourcen und Erziehungs- und Bildungsbedürfnisse von Kindern und Jugendlichen *auch* aus sozial benachteiligten Familien zu berücksichtigen und anzuerkennen (Weiß,

2019, S. 117) und diversitätssensibel auf die unterschiedlichen Bedarfslagen einzugehen.

Um für ihre spezifische(n) Ausgangssituation und Bedarfe eine besondere Sensibilität zu gewinnen, bietet die Soziale Arbeit mit ihren zentralen Zielsetzungen, erstens der Hilfe zur Selbsthilfe in individuellen und sozialen Problemlagen (individuelle Funktion) und zweitens, der Verbesserung bzw. Veränderung der gesellschaftlichen Bedingungen (gesellschaftliche Funktion; Schilling & Klus, 2015, S. 193), wertvolle Perspektiven. Mit Blick auf die Zielgruppe der Jugendlichen in der Sekundarstufe 1 ist hier insbesondere die Jugendsozialarbeit hervorzuheben, die in Deutschland aktuell einen enormen Bedeutungszuwachs erlebt. Als Angebot der Bildungsförderung und -unterstützung der Kinder- und Jugendhilfe verfolgt sie das Ziel, junge Menschen, die in prekären Lebenslagen aufwachsen oder individuell beeinträchtigt sind, sozialpädagogisch zu fördern und zu unterstützen.

Die Frage, inwiefern die Perspektive auf ausgewählte handlungsleitende Grundlagen der Sozialen Arbeit für einen inklusionsorientierten Musikunterricht impulsgebend sein kann, lenkt den Blick gleichermaßen auf die mittlerweile auch in Deutschland angekommene Praxis der Community Music. Vergleicht man die Wertekanons von Sozialer Arbeit und Community Music, so erscheinen diese in hohem Maße deckungsgleich (Minkenberg, 2023, S. 36), denn beide sind durch Schlüsselbegriffe wie z. B. Inklusion, Kulturelle Teilhabe, Empowerment, Subjekt- und Ressourcenorientierung und Partizipation gekennzeichnet. Unterschiede ergeben sich hingegen in Verbindung mit der jeweils gewählten Ausgangsposition und den hier agierenden und beteiligten Personen: Handelt es sich um einen künstlerisch orientierten Kontext oder um Personen mit einem stark sozialpädagogisch geprägten professionellen Hintergrund?

Im Folgenden soll exemplarisch aufgezeigt werden, wie handlungsleitende Grundlagen aus der Sozialen Arbeit und Community Music für den Musikunterricht in der Sekundarstufe 1 nutzbar gemacht werden könnten.

5.1 Facilitation

Von besonderer Bedeutung sowohl für die Community Music als auch für die Musik in der Sozialen Arbeit ist die *unterstützende* Haltung der Leitungsperson, die mit dem Begriff *Facilitation* sich auch in der deutschsprachigen Rezeption von Community Music durchgesetzt hat (siehe hierzu die Definition von Facilitator als „ein/eine Begleiter*in, ein/eine Möglichmacher*in, die musikalische und soziale Prozesse unterstützt und leitet“ von Hill und de Bánffy-Hall, 2017, S. 189).

Kann die „Herausarbeitung der sozialen, methodischen und persönlichen Kompetenzen eines ‚Facilitators‘ [...] als großer Verdienst des Community Music-Ansatzes“ (Minkenberg, 2023, S. 36) gewertet werden, so eröffnet dieses weite Kompetenzspektrum eine weiterführende Perspektive für den Musikunterricht in der Sekundarstufe 1. Im Sinne von "erleichtern", "ermöglichen", "unterstützen", "fördern" stellt Facilitation zunächst eine Haltung des *Ermöglichens* dar, eine Brille, durch die musikalische Lernprozesse mit Blick auf alle Lernenden und in

Berücksichtigung der Möglichkeiten, die der Kontext Musikunterricht bietet, initiiert und begleitet werden. Die hierfür erforderliche Kompetenz, „die Gruppe lesen zu können“ (Mullen, 2022b, S. 16) zieht ein ganzes Bündel an musikalischen, sozialen, methodischen und schließlich auch persönlichen Kompetenzen nach sich, die von einem habitussensiblen, wertschätzend-empathischen Umgang mit der Zielgruppe, einem differenzierten Zuhören und Wahrnehmen bis hin zu einer einerseits offen-flexiblen, andererseits strukturierend-organisierenden Gestaltungskompetenz reichen. Um schließlich die vielfältigen Energien und Expertisen einer Gruppe kreativ und musikalisch aufzugreifen und in ihrer Qualität zu erkennen und zu bestärken, benötigt es auch einer künstlerisch-musikalischen Expertise und Souveränität (sowie Erfahrung), z. B. in den Bereichen der Improvisation und des Arrangements (Giefers, 2023, S. 34) und die Bereitschaft, sich auf Unbekanntes (z. B. das, was die Mitglieder einer Lerngruppe an eigener Expertise mitbringen) einzulassen.

5.2 Ressourcenorientierung

Mit dem arbeiten, was die Schülerinnen und Schüler mitbringen: Was Mullen (2022a, S. 22) als Leitlinie in seiner Arbeit mit herausfordernden Jugendlichen beschreibt, entspricht dem Prinzip der Ressourcenorientierung, wie sie in der Kinder- und Jugendhilfe praktiziert wird. Eine solch konsequente Orientierung an den Ressourcen (insbesondere) benachteiligter Kinder und Jugendliche bietet auch für den Musikunterricht in der Sekundarstufe 1 einen Weg, der von einem defizitären Blick auf musikbezogene Kompetenzen (die z. B. in einem Instrumentalunterricht schon aufgebaut worden sind), hin zu der Aufgabe (einer Musiklehrkraft), die in jeder Person vorhandenen Stärken, Ressourcen und Handlungspotentiale zu entdecken und zu fördern, wegführt. Wenngleich eine Analyse der Lerngruppe bei der didaktischen Analyse selbstverständlicher Teil von Unterrichtsplanung ist, so erfordert ein ressourcenorientiertes Unterrichten eine besondere Bereitschaft, die Planung als Ermöglichungsraum zu betrachten, in dem die individuellen Fähigkeiten der Schülerinnen und Schüler ihren Platz finden können. Es bedeutet, bestehende Vorannahmen auf das, was Musikunterricht in der Sekundarstufe 1 leisten soll und vor allem auch kann, zu überprüfen und mit Blick auf die Zielgruppe zu überdenken. So weist Handschick (2024) darauf hin, dass hochkulturelle Phänomene wie klassische Musik oder elaborierte Kunst sensibel angebahnt und thematisiert werden sollten, „wenn sich in einer Lerngruppe Menschen befinden, die nicht in entsprechenden kulturellen Kontexten aufgewachsen sind.“ (S. 30) Ziel muss es Handschick zufolge sein, „im Sinne Klafkis, eine ‚Gegenwartsbedeutung‘ und eine ‚Zukunftsbedeutung‘ (2007, S. 270–278, zitiert nach Handschick, 2024, S. 30) der Unterrichtsgegenstände für alle Lernenden spürbar werden zu lassen, die den exkludierenden Charakter, der entsprechenden Dingen auch immer innewohnt, überragen.

Ressourcenorientierung im Musikunterricht der Sekundarstufe 1 bedeutet auch, davon auszugehen, dass *alle* Schülerinnen und Schüler über Stärken verfügen, die weit über das hinausgehen, was in musikunterrichtlichen Kontexten in

und außerhalb von Schule vermittelt wird. So sind Schülerinnen und Schüler permanent von Musik umgeben und gehen mit ihrer Musik um. Das Hören und Teilen von Musik gehört zu den gängigsten Praxen von Schülerinnen und Schüler, sich außerhalb von jeglichen Unterrichtskontexten ihr Wissen über Musik aufzubauen. Dieses sehr individuell angeeignete Wissen als Ressource zu betrachten und z. B. in Hörstunden nicht nur miteinander zu teilen, sondern über strukturierte Fragen an die Möglichkeiten der kreativen Nutzung dieses Wissens zu gelangen, kann in einem ressourcenorientierten Unterricht zu einem großen Motor für kreative Prozesse werden. Es stellt eine Möglichkeit dar, insbesondere diejenigen Schülerinnen und Schüler zu integrieren, die nicht auf die Ressource des klassischen Musikschulunterrichts, sondern auf ihre eigene Expertise im Hörverhalten zurückgreifen können.

5.3 Empowerment

Davon ausgehend, dass vor allem diejenigen Schülerinnen und Schüler, die weder in ihrer Freizeit noch im Musikunterricht (der größtenteils unverlässlich stattfindet) eine Beziehung zum aktiven Musizieren aufbauen geschweige denn sich hier als selbstwirksam erleben, muss es ein zentrales Anliegen von Musikunterricht sein, das Zutrauen in eigene Fähigkeiten im ästhetisch-kreativen Bereich überhaupt erst einmal zu wecken und zu stärken. Es ist anzunehmen, dass sich bereits bestehende innere Hürden und Zweifel an der eigenen Kompetenz im Zusammenhang mit Anforderungen des Musikunterrichts durch eine zunehmend lückenhafte Erteilung des Musikunterrichts wahrscheinlich eher steigern denn abbauen. Genau an dieser Stelle erfordert es seitens der Lehrkräfte ein besonderes Fingerspitzengefühl und Handlungsrepertoire, um hier gezielt auch diejenigen mit großer Distanz zum Musikunterricht zu ermutigen, zu ermächtigen und zu empowern.

Als professionelles Konzept der Sozialen Arbeit strebt Empowerment danach, Prozesse zur Bildung von Selbstbestimmung anzuregen. Unter seinen verschiedenen Definitionen bietet die lebensweltliche und transitive Ausbuchstabierung des Begriffs (nach Herriger, 2020) eine geeignete Perspektive für den Musikunterricht. In seiner lebensweltlichen Orientierung des Begriffs richtet Herriger (2020) den Fokus auf „eine gelingende Mikropolitik des Alltags“ (S. 15): In den Mittelpunkt gestellt wird das „Vermögen von Menschen, die Unüberschaubarkeiten, Komplikationen und Belastungen ihres Alltags aus eigener Kraft zu bewältigen, eine eigenbestimmte Lebensregie zu führen und ein nach eigenen Maßstäben gelingendes Lebensmanagement zu realisieren“. (Herriger, 2020, S. 15)

Übersetzt auf den Musikunterricht der Sekundarstufe 1 bedeutet dies, dass sich der Blickwinkel gezielt auf die Ressourcen und Stärken der Schülerinnen und Schüler richtet und damit auch eingeschränkte Bedingungen (wie z. B. die lückenhafte Erteilung des Unterrichts, fehlende Unterstützung für eine Musikbeschäftigung aus dem Elternhaus) mit in den Fokus rückt. Die hierfür erforderlichen „Aspekte des Ermöglichens, der Unterstützung und der Förderung von

Selbstbestimmung durch andere“ (Herriger, 2020, S. 17) kommen in dem transi-
tiven Wortsinn von Empowerment zur Geltung. Wenn es also erklärtes Hand-
lungsziel von Empowerment ist, „Menschen vielfältige Vorräte von *Ressourcen*
für ein gelingendes Lebensmanagement zur Verfügung zu stellen“ (Herriger,
2020, S. 17) und es dabei um die Entdeckung und Entwicklung der „Stärken und
Fähigkeiten von Menschen auch (und gerade) in Situationen des Mangels“ (S.
Stark, 1994, S. 41, zitiert nach Herriger, 2020, S. 17) geht, dann muss dies Kon-
sequenzen für den Musikunterricht nach sich ziehen: Dahingehend, dass auch
diejenigen Schülerinnen und Schüler, die keine Förderung und Unterstützung au-
ßerhalb des Musikunterrichts (z. B. in Form von privatem Instrumentalunterricht)
erfahren, trotzdem eine reale Chance auf musikalische Bildung und Teilhabe ha-
ben, die ihnen bestenfalls im schulischen Umfeld (in Kooperation mit anderen
Institutionen) ermöglicht wird.

6 Fazit

Dem verpflichtenden Schulbesuch steht das Recht auf Bildung als gesetzlich
festgelegter schulischer Bildungs- und Erziehungsauftrag gegenüber. Beides zu-
sammen ergibt ein differenziertes Regelwerk, das alle Akteurinnen und Akteure,
Politik wie Gesellschaft, Eltern wie Lehrende und Lernende in ein unlösbares
Verhältnis zueinander setzt. Insbesondere in der Sekundarstufe 1, in der in zu-
nehmenden Maße Autonomie und Heteronomie in Balance gebracht werden
müssen (Helsper et al., 2001), steht die Glaubwürdigkeit dieses Regelwerks auf
dem Prüfstand. Inklusion erweist sich dabei als Lackmustest, inwiefern umfäng-
liche Partizipation an Bildungsprozessen bildungspolitisch und gesellschaftlich
angestrebt und schließlich umgesetzt wird. Während sich der Erhalt der Sonder-
schulen mit dem Hinweis auf eine optimale individuelle Förderung möglicher-
weise rechtfertigen lässt, erweist sich jedoch die ungleiche Zuweisung finanziel-
ler und personeller Ressourcen als höchst fragwürdig. Unter dieser Vorausset-
zung erscheint die Ausgestaltung der Gemeinschaftsschule und der Erhalt der
Sonderschulen als pädagogischer *double bind*: Geschaffen und erhalten werden
Schulformen, die individuelle und sozial-ökonomisch erschwerte Ausgangslagen
benennen, zugleich deren Kompensation aus dem schulischen Bereich ausla-
gern und außerschulischen Akteurinnen und Akteuren übertragen. Das System
verweist die Verantwortung für den individuellen Bildungserfolg an die Schülerin-
nen und Schüler, bei denen es zuvor erschwerte Ausgangslagen diagnostiziert
hatte, ohne seinerseits dem gesetzlichen Anspruch auf umfängliche Teilhabe
nachzukommen.

In der Auseinandersetzung mit Inklusion im Musikunterricht der Sekundar-
stufe 1 zeigt sich ein zerklüftetes Bild. So greifen im schulischen Kontext inklusive
Maßnahmen lediglich in Hinblick auf das Merkmal Behinderung, nicht jedoch in
Hinblick auf weitere bildungsbiografisch hemmende Merkmale wie Migration oder
Armut oder bildungsbiografisch fördernde Merkmale wie familiärer und außer-
schulischer Bildung. Diese unterschiedlichen Merkmale entfalten mit der Zuwei-
sung zu den unterschiedlichen Bildungswegen auf der Sekundarstufe 1 insofern

weiter ihre Wirkung, als sie durch die ungleiche Ressourcenzuteilung verstärkt werden. In dieser Situation bedarf es vertrauensbildender Maßnahmen. Der Zugang zu musikalischer Bildung in schulischen Kontexten in Verbindung mit individuell stärkenden Maßnahmen, die die Grundlagen der Sozialen Arbeit und der Community Music bilden, schafft den Rahmen, der gegeben sein muss, sollen sich Schülerinnen und Schüler in einer Entwicklungsphase des Umbruchs als vollwertige und gleichberechtigte Individuen erleben, die Verantwortung für ihre Biografie übernehmen können.

7 Literaturverzeichnis

- Autor:innengruppe Bildungsberichterstattung (2022). *Bildung in Deutschland 2022*. Kompakt Bertelsmann. <https://elibrary.utb.de/doi/book/10.3278/9783763971787> [02.03.2024].
- Beauftragter der Bundesregierung für die Belange von Menschen mit Behinderungen (Hrsg.) (2018). *Die UN-Behindertenrechtskonvention*. https://www.institut-fuer-menschenrechte.de/fileadmin/Redaktion/PDF/DB_Menschenrechtsschutz/CRPD/CRPD_Konvention_und_Fakultativprotokoll.pdf [20.05.2023].
- Bundesministerium für Bildung und Forschung (Hrsg.) (2022). *Kultur macht stark: Bündnisse für Bildung*. https://www.buendnisse-fuer-bildung.de/buendnis-sefuerbildung/de/home/home_node.html [20.05.2023].
- Bundesverband Musikunterricht (2016). *Für musikalische Bildung an Schulen. Agenda 2023*. <https://www.bmu-musik.de/ueber-uns/positionen/agenda-2030-bmu-positionen-9-2016> [03.03.2024].
- El-Mafaalani, A. (2012). *BildungsaufsteigerInnen aus benachteiligten Milieus. Habitustransformation und soziale Mobilität bei Einheimischen und Türkischstämmigen*. Springer VS.
- Giefers, O. (2023). Community Music – ein “Upgrade” für Musik in der Sozialen Arbeit? In H. Minkenbergh (Hrsg.), *Listen to your neighbourhood. Musik als Medium kultureller und Sozialer Arbeit* (S. 22–40). Beltz Juventa.
- Handschick, M. (2024). Türsteher, Schusswaffen und Streichinstrumente (II). Beobachtungen zur sozial exkludierenden Funktion klassischer Musik in dem monumentalen Film-Epos *Titanic* (Cameron, 1997) – Botschaften für eine inklusive Ästhetische Bildung. Teil 2: Zur Rolle des Ästhetischen in James Camerons *Titanic* – Botschaften des Films für eine inklusive Ästhetische Bildung. *Diskussion Musikpädagogik*, 101, 26–32.
- Helbig, M. (2023). *Doppelt ungerecht*. DIE ZEIT, 54. <https://www.zeit.de/2023/54/gymnasium-inklusion-integration-lehrkraefte-mangel> [03.03.2024].
- Helsper, W., Böhme, J., Kramer, R.-T. & Lingkost, A. (2001). *Schulkultur und Schulmythos: Gymnasien zwischen elitärer Bildung und höherer Volksschule im Transformationsprozeß*. *Studien zur Schul- und Bildungsforschung*. Leske + Budrich.

- Herriger, N. (2020). *Empowerment in der Sozialen Arbeit. Eine Einführung* (6. Aufl.). Kohlhammer.
- Hill, B. & de Bánffy-Hall, A. (Hrsg.) (2017). *Community Music. Beiträge zur Theorie und Praxis aus internationaler und deutscher Perspektive*. Münster: Waxmann.
- Hiller, G.-G. (2019). Soziale Benachteiligung und Schulerfolg Anregungen zum kritischen Umgang mit einem folgenlosen Narrativ. *Sonderpädagogische Förderung heute*, 2, 146–161.
- Kertz-Wezel, A. (2018). Community Music, oder: die Faszination des Nicht-Lernens. In W. Gruhn und P. Rübke (Hrsg.), *Musiklernen. Bedingungen – Handlungsfelder – Positionen* (S. 358–378). Helbling Verlag.
- Klemm, K. (2022). *Inklusion in Deutschlands Schulen: Eine bildungsstatistische Momentaufnahme 2020/21*. Bertelsmann Stiftung.
- Minkenberg, H. (Hrsg.) (2023). *Listen to your neighbourhood. Musik als Medium kultureller und Sozialer Arbeit*. Beltz Juventa.
- Mullen, P. (2022a). *Challenging Voices. Music Making with Children Excluded from School*. Peter Lang.
- Mullen, P. (2022b). *Reflecting difference: An enquiry into the fundamentals of inclusive music pedagogy across four countries in four continents*. Final Programme Report. Sound Society CIC. <https://agrigentomusic.com/wp-content/uploads/2022/03/Mullen-PSound-SocietyReflecting-Difference-Final-Report.pdf> [02.03.2024].
- Schleswig-Holsteinischer Landtag (2022). „Bericht des Bildungsministeriums über die Ergebnisse des Tools zur Lehrerbedarfsprognose“ – Ergebnisse der Simulation der fächerbezogenen Lehrkräftebedarfe 2022 (Simulationszeitraum 2021 - 2032). *Umdruck 20/474*. <https://www.landtag.ltsh.de/infothek/wahl20/umdrucke/00400/umdruck-20-00474.pdf> [26.05.2024].
- Stark, S. (1993). Die Menschen stärken. Empowerment als eine neue Sicht auf klassische Themen von Sozialpolitik und sozialer Arbeit. *Blätter der Wohlfahrtspflege*, 2, 41–44.
- Schilling, J. & Klus, S. (2015). *Soziale Arbeit. Geschichte – Theorie – Profession* (6. Aufl.). UTB.
- Weiß, H. (2019). Editorial. *Sonderpädagogische Förderung heute*, 2, 117–118.
- Weishaupt, H. (2021). Unterricht in Musik in der Sekundarstufe I und den Förderschulen in NRW. *Schulverwaltung: Zeitschrift für Schulentwicklung und Schulmanagement Nordrhein-Westfalen*, 32(2), 44–47.
- Wenzel, H. (2010). Chancengleichheit in der Schule: Eine nicht abgeholte Forderung. In H.-H. Krüger, U. Rabe-Kleberg, R.-T. Kramer & J. Budde (Hrsg.), *Bildungsungleichheit revisited. Bildung und soziale Ungleichheit vom Kindergarten bis zur Hochschule* (S. 57-67). Verlag für Sozialwissenschaften.