



Jahrgang 2026, ISSN: 2748-8497

Zitationsvorschlag: Göllner, M. (2026). Instrumentalpädagogik für alle? Gedankenexperimentelle Erkundungen hinter dem ‚Schleier des Nichtwissens‘ und musizierdidaktische Implikationen. *üben & musizieren.research*, 6, Seiten 1–15. Online verfügbar unter: http://uebenundmusizieren.de/artikel/research_2026_goellner

Instrumentalpädagogik für alle?

Gedankenexperimentelle Erkundungen hinter dem ‚Schleier des Nichtwissens‘ und musizierdidaktische Implikationen

Instrumental Pedagogy for All?

Thought-Experimental Explorations Behind the ‘Veil of Ignorance’ and Implication for Music Teaching

Michael Göllner

Abstract

What didactic implications emerge from the claim that music education should be inclusive and accessible to all? That question will be examined in the following article. The concept of didactic action is situated within the dynamic interplay of institutionalised practices and norms, tacit knowledge and personal attitudes. At the heart of the discussion is a philosophical thought experiment inspired by John Rawls, which invites us to consider the adaptability of music education in light of human diversity and individual preferences. The guiding principle of this approach is the thesis that teacher beliefs and the awareness of exclusive practices can be made accessible and critically examined not only through argumentation, but also through the processes of exploration and reflection (Reinmann, 2024). The outcome and relevance of this perspective for instrumental pedagogies are then discussed with regard to three central aspects:

(A) The (didactical) orientation toward normative and ethical design principles, (B) the necessity of critical self-reflexivity (with regard to hegemonic structures), and (C) the metaphor of the 'possibility space' as a flexible concept with didactic potential in higher education.

Zusammenfassung

Welche musizierdidaktischen Implikationen erwachsen aus dem Anspruch einer inklusiven und für alle Menschen offenen Musizierpädagogik? Dieser Frage geht der vorliegende Beitrag nach. Didaktisches Handeln wird dabei im spannungsreichen Feld zwischen institutionalisierten Praktiken und Normen, impliziten Wissensbeständen und individuellen Überzeugungen verortet. Im Zentrum des Beitrags steht ein philosophisches Gedankenexperiment nach John Rawls, das dazu einlädt, Musizierunterricht ausgehend von den eigenen Präferenzen auf seine Veränderbarkeit angesichts menschlicher Vielfalt hin zu erkunden. Den Ausgangspunkt dafür bildet die These, dass handlungsleitende Überzeugungen von Lehrpersonen sowie das Bewusstsein für exkludierende Praktiken nicht nur argumentativ, sondern auch explorativ zugänglich gemacht und reflexiv bearbeitet werden können (Reinmann, 2024). Der Ertrag und die Bedeutung dieses Zugangs für instrumentalpädagogische Kontexte werden abschließend bezüglich dreier Aspekte diskutiert: (A) der (didaktischen) Orientierung an normativen und ethischen Gestaltungsprinzipien, (B) der Notwendigkeit (hegemonie-)kritischer Selbstreflexivität sowie (C) der Metapher des Möglichkeitsraums als flexiblem Konzept mit hochschuldidaktischem Potenzial.

1. Einleitung

Den Ausgangspunkt des vorliegenden Textes bildet das Linzer Symposium *Instrumental(Gesangs)pädagogik für alle. Ansprüche und gelebte Wirklichkeiten*. Dort ging es um die Frage, welche Rolle der Anspruch einer inklusiven, diversitätssensiblen und machtkritischen Instrumental- und Gesangspädagogik (IGP) spielt – im Hochschulkontext ebenso wie im Musikschulalltag. Fokussiert wurde dabei die Spannung zwischen einem zwar weithin anerkannten inklusiven Anspruch auf der einen und dessen häufig unklarer Realisierung auf der anderen Seite. Im Programmheft wurde der Eindruck artikuliert, die Zuständigkeit werde an Arbeitsbereiche wie die Elementare Musikpädagogik, Musikvermittlung oder Community Music delegiert. Wie, so wurde weiter gefragt, könnten Perspektiven und Konzepte aussehen, die intersektional verschiedene Formen der Diskriminierung ins Auge fassen – und welche (hochschul-)didaktischen Implikationen ergäben sich daraus?

Diese komplexen Fragen wurden von den Beitragenden in Bezug auf unterschiedliche Aspekte adressiert¹: Herausgearbeitet und reflektiert wurden insbesondere Mechanismen des Ein- und Ausschlusses in musikpädagogischen Studiengängen – sowohl in einer grundlegenden, hegemoniekritischen Perspektivierung (Honnens) als auch mit Blick auf die konkrete Gestaltung von Aufnahmeprüfungen (Wüsthube). Einen weiteren Schwerpunkt bildete die kritische Aus-

¹ Ein Überblick über das Symposium im Oktober 2024 bietet Knolle, 2024. Die im Folgenden genannten Beiträge finden sich unter <https://uebenundmusizieren.de/artikel/igp-fuer-alle/> [30.05.2025].

einandersetzung mit exkludierenden Praktiken und Normalitätserwartungen an Musikuniversitäten (Ardila-Mantilla) sowie – mit Blick auf das Thema Leistung – auf den Musikschulbereich (Schunter). Der vorliegende Text² erweitert dieses Themenspektrum um einen Blick auf didaktische Orientierungen. Dabei ist mir wichtig zu betonen, dass die folgenden Überlegungen nicht separat von den übrigen Beiträgen zu verstehen sind, sondern vielmehr an diese anknüpfen. Mithilfe eines für das Symposium entwickelten und musizierdidaktisch adaptierten Gedankenexperiments möchte ich den Fachdiskurs um ein „bildungstheoretisches Instrument“ (Reinmann, 2024) erweitern, das in der Musikpädagogik bislang wenig Verbreitung gefunden hat.

2. Didaktisches Handeln im Spannungsfeld institutioneller Normen, subjektiver Überzeugungen und habitualisierter Wissensbestände

Die eingangs erwähnten Bekenntnisse zu Offenheit, Diversität und gesellschaftlicher Verantwortung haben ohne Zweifel auch im Bereich der Instrumental- und Gesangspädagogik wichtige Entwicklungen angestoßen. An meiner Heimatuniversität, der Universität für Musik und darstellende Kunst Wien, sind Gender- und Diversitätskompetenzen beispielsweise als verpflichtende Bestandteile im Qualifikationsprofil neuer Studiengänge zu verankern und entsprechende Lehrveranstaltungen von vornherein in der curricularen Entwicklung einzuplanen (Meyer et al., 2025, S. 11–12). Dennoch sind Musikuniversitäten recht exklusive Räume, die nicht annähernd die Vielfalt einer hochgradig diversen Gesellschaft widerspiegeln – mit Blick auf Lehrende ebenso wie in Bezug auf Studierende. Die Diskrepanz, die sich daraus zwischen dem universitären Bereich und dem Berufsfeld ergibt, ist entsprechend groß: „Obwohl Schüler:innen of color, aus sozioökonomisch benachteiligten Familien und mit Migrationsbezügen in Musikschulen (zahlreich!) vertreten sind, hat sich die bisherige ‚Normalität‘ – z. B. die Erwartungsstrukturen in den Köpfen ihrer Lehrkräfte – nicht unbedingt geändert.“ (Ardila-Mantilla, 2024, S. 4) Daraus kann das erwachsen, was Natalia Ardila-Mantilla einen „verhängnisvollen Kreislauf“ (2024, S. 4) nennt: „Musikschulschüler:innen und Musikhochschulstudierende begegnen in ihrer Bildungsbiografie zahlreichen klassistischen, sexistischen, rassistischen, eurozentristischen und ableistischen Praktiken, und nur jene, die in diesen Praktiken als ‚passend genug‘ empfunden werden, dürfen sich im Rahmen dieser Institutionen weiterentwickeln und die Qualifikation erhalten, um als Lehrkräfte zu arbeiten. Es ist davon auszugehen, dass viele dieser Lehrkräfte die erlernten Exklusionsmechanismen in ihrer pädagogischen Praxis reproduzieren und an die nächste Generation weitergeben werden“ (ebd.).

Dieser Umstand ist für eine „IGP für alle“ von großer Bedeutung – sowohl mit Blick auf institutionelle Praktiken und damit einhergehende, geteilte Erfahrungshorizonte als auch in Bezug auf das Selbstverständnis einzelner Lehrpersonen. Wenn es darum geht, akademische Bereiche inklusiv weiterzuentwickeln und zu öffnen, sind Universitäten also gut beraten, sich selbstkritisch und reflexiv mit den leitenden Werte- und Wissensordnungen auseinanderzusetzen.

² Der Beitrag wurde gegenüber seiner ursprünglichen Fassung gründlich überarbeitet und erweitert.

zen. Johann Honnens (2024) zeigt in seinem Beitrag sehr eindrücklich, welche hegemonialen Praktiken dabei zusammenwirken und einander verstärken.

Ich möchte den Blick nun weniger auf die Praktiken selbst, sondern vielmehr auf damit verbundene Wissensbestände lenken. Denn die Auffassungen darüber, wie Musizieren, Musiklernen und Unterrichten idealerweise auszusehen haben, basieren größtenteils auf sogenanntem praktischem Wissen – auf Handlungswissen also, das sich in erster Linie aus Erfahrungen speist, die in der eigenen Lernbiografie begründet sind. Derartiges Wissen wird auch als implizites oder schweigendes Wissen bezeichnet (Kraus, 2017, S. 18–20). Für Lehrende stellt es einen großen Schatz dar, weil es z. B. das blitzschnelle Erfassen komplexer Situationen und intuitives Reagieren ermöglicht. Musizierdidaktisches Handeln wird also zu einem nicht geringen Teil von Wissensbeständen beeinflusst, die zwar hochwirksam sind, sich der Reflexion allerdings nur schwer zuführen lassen und außerdem dazu tendieren, sich selbst zu reproduzieren. Gerade im Kontext von Inklusion und im Umgang mit Diversität – wenn es darum geht, Strukturen zu verändern, die für die eigene Sozialisation sehr einflussreich waren – hat die Forschung zum Lehrberuf sich eingehend mit der Frage auseinandergesetzt, wie biografische Erfahrungen von Lehrenden und daraus resultierende Überzeugungen zusammenhängen und wie sie berufliches Handeln beeinflussen (Christof, 2022, S. 163–165). Für die IGP ist dieser Forschungsbereich schon deshalb relevant, weil sich die Sozialisation und die Lernbiografien angehender Instrumentalpädagog:innen ebenso wie die ihrer Lehrenden sehr deutlich von denen der meisten Kinder und Jugendlichen unterscheiden, die sie später im Beruf erreichen sollen (Lessing & Stöger, 2026, S. 192). Es stellt sich also die Frage, wie die mitgebrachten Erfahrungen und die beruflichen Kontexte, in denen diese kontinuierlich reproduziert werden, bewusst gemacht und verändert werden können. Denn was passiert, wenn das habitualisierte Handlungswissen an seine Grenzen stößt und nicht mehr ausreicht, um den komplexen Anforderungen beispielsweise einer inklusiven Musiziersituation gerecht zu werden? Idealerweise stellen solche Situationen einen Anlass dar, die gewohnte Herangehensweise zu überdenken und zu verändern. Es kann aber passieren, dass solche Situationen als überfordernd erlebt werden und Berührungsängste oder Selbstzweifel auslösen, die dazu führen, dass Lehrende solchen Situationen zukünftig ausweichen oder sich gar nicht erst zuständig fühlen. Besonders problematisch wird es, wenn das Bemühen um Offenheit und Inklusion in musizierpädagogischen Kontexten als etwas erlebt wird, das nur lose mit dem ‚eigentlichen‘ Kerngeschäft verbunden und noch dazu mühsam ist – denn dann kann die Strategie des eingangs erwähnten „Weg-Delegierens“ zum generalisierten Verhaltensmuster werden. Diese Haltung ist mir aus dem universitären Alltag zwar nicht gänzlich unbekannt – bei den allermeisten meiner Kolleg:innen nehme ich jedoch eine bemerkenswerte Offenheit und großes Interesse wahr, sich auf Neues einzulassen und das eigene Handlungsrepertoire kontinuierlich zu erweitern. Denn das ist die gute Nachricht: Aus der Forschung zum Lehrberuf wissen wir, dass Professionswissen veränderbar ist – insbesondere, wenn es gelingt, es der bewussten Bearbeitung zuzuführen (Lessing & Stöger, 2026, S. 186–191).

Mit Blick auf die eingangs diagnostizierte Spannung zwischen einem inklusivem Anspruch und dessen tatsächlicher Umsetzung ist es daher sinnvoll, neben strukturellen Aspekten auch die individuelle Ebene in den Blick zu nehmen und im Kontext von Aus- und Weiterbildungen gezielt niederschwellige Möglichkeiten zur Reflexion der eigenen Handlungspraxis zu eröff-

nen: Welche Annahmen und welche inneren Bilder – etwa in Bezug auf Musikschulschüler:innen, Musiklernen und musikalische Praktiken – sind vorhanden, und mit welchen Deutungen und Bewertungen sind diese verknüpft? In welchem Verhältnis stehen die daraus resultierenden Überzeugungen zu einer inklusiven Weiterentwicklung von Musik(hoch)schulen? Diesen Gedanken folgend möchte ich den Titel des vorangegangenen Symposiums wörtlich nehmen und fragen: Inwiefern kann und soll das (fach-)didaktische Nachdenken über Musizierunterricht dem Anspruch einer „IGP für alle“ gerecht werden?

3. Ein Gedankenexperiment nach John Rawls

Für die weitere Auseinandersetzung mit dieser Frage greife ich auf ein philosophisches Gedankenexperiment zurück, das von dem Sozialphilosophen John Rawls entwickelt wurde. Rawls widmete sich in den 1970er Jahren der Idee sozialer Gerechtigkeit und arbeitete daran, sie ethisch begründbar zu machen. In seiner „Theorie der Gerechtigkeit“ (2021/1971), die bis heute als grundlegend in der Gerechtigkeitsphilosophie gilt, plädiert er für die Verteilung von Rechten und Ressourcen nach dem Prinzip der Fairness (Koller, 2013, S. 41–43). Rawls Theorie reiht sich dabei ein in die Tradition sog. Vertragstheorien: Er geht davon aus, dass Menschen von Natur aus verletzbare Wesen sind und daher Regeln benötigen, um ihr Zusammenleben zu gestalten. Wie aber lassen sich Regeln entwickeln und begründen, die *für alle* akzeptabel sind? Zur Beantwortung eben dieser Frage und um zu gewährleisten, „dass niemand durch die Zufälligkeiten der Natur oder der gesellschaftlichen Umstände bevorzugt oder benachteiligt wird“ (Rawls, 2021, S. 29), entwickelt Rawls ein Gedankenexperiment, das in einem „kontrafaktischen Szenario“ (Betram 2019, S. 19) spielt, das Rawls den „Urzustand“ nennt. Etwas vereinfacht kann man sich das vorstellen als fiktives Treffen, bei dem alle Mitglieder der Gesellschaft zusammenkommen und sich darauf einigen, was für sie als gut und richtig gelten soll (Rawls, 2021, S. 140–220).

Anknüpfend an Rawls ließe sich in Bezug auf unser Thema fragen: Wie können wir musizierpädagogische Angebote so gestalten, dass die Zugänge dazu und die Angebote selbst *für alle* fair und gerecht gestaltet sind?³ Diese Frage lässt sich auf verschiedene Ebene projizieren: auf die politische Ebene (Gesetzgebung), auf Bildungsinstitutionen (Musikschulen oder -universitäten) sowie auf kleinere soziale Settings, wie z. B. auf Instrumentalunterricht und dessen didaktische Gestaltung. Um die letztgenannte Ebene soll es im Weiteren gehen. Ich habe dafür Rawls’ Gedankenexperiment für musizierdidaktische Kontexte adaptiert⁴ und möchte Sie einladen, die nachfolgend vorgestellten drei Phasen selbst durchzuspielen.⁵

³ Eine musikpädagogische Auseinandersetzung mit dem Thema Gerechtigkeit legt Jürgen Vogt (2011) vor. Er berücksichtigt dabei Rawls’ Konzeption von Gerechtigkeit als Fairness ebenso wie weitere theoretische Perspektivierungen.

⁴ Anregungen hierzu verdanke ich Nils Köbel und Patrick Breitenbach, die sich im Rahmen ihres Podcasts *Soziopod* mit Rawls’ Gerechtigkeitstheorie auseinandergesetzt haben (<https://soziopod.de/2019/05/soziopod-gerechtigkeit-mit-dem-schleier-des-nichtwissens-john-rawls/> [17.12.2024])

⁵ Dem ursprünglichen Vortrag folgend und um Sie als Lesende in den Erkundungsprozess einzubinden, wird in den folgenden Abschnitten die Verwendung der ersten Person Plural bewusst beibehalten.

Phase 1: Der Urzustand

Unsere gedankliche Reise beginnt im „Urzustand“, den wir uns vorstellen können als eine Art Schöpfungsmoment: Die Welt, über die wir nachdenken, existiert noch nicht und es ist an uns, sie zu gestalten. Da es uns in erster Linie um Musizierunterricht geht, lässt sich dieses Bild etwas enger fassen: z. B. als undefinierter Raum, dessen Konturen und Inhalte wir nun formen und mit Leben füllen dürfen – ganz unseren individuellen Vorstellungen entsprechend. Wir könnten z. B. musizierpädagogische Ideen umsetzen oder prägende musikalische Momente aufleben lassen. Ich persönlich stelle mir die Situation ein wenig vor wie das Warten vor der Tür eines Unterrichtszimmers, die noch geschlossen ist. Noch ist unklar, was sich dahinter verbirgt. Gedanklich schreiben wir aber nun das Drehbuch für das, was passiert, wenn die Tür sich öffnet und wir die Schwelle überschreiten.⁶ Hier sind einige Vorschläge für das, was passieren könnte – vielleicht spricht Sie etwas davon an oder bringt Sie auf weitere Ideen?

Also, die Tür öffnet sich und wir betreten den Raum:

- *Vielleicht gibt es dort jemanden, der oder die uns freundlich begrüßt. Vielleicht erklingen schon nach kurzer Zeit erste Klänge und wir finden uns bald mitten in einem musikalischen Abenteuer wieder. Vielleicht vertiefen wir uns aber auch in musikalische Details und sind völlig konzentriert ...*
- *Es könnte auch sein, dass uns in dem Raum noch weitere Personen begegnen. Vielleicht sind wir Teil einer Gruppe, die gemeinsam musiziert? ...*
- *Die Musik, um die es geht, fühlt sich auf jeden Fall sehr stimmig an. Ich würde mir wünschen, mit meinen musikalischen Interessen genau am richtigen Ort zu sein. Ich würde mir auch wünschen, bei der Entwicklung meiner musikalischen Fähigkeiten kompetente Unterstützung zu erfahren ...*
- *Vielleicht bietet uns der Raum Gelegenheit zu zeigen, was wir schon alles können ... oder wir probieren etwas völlig Neues aus. Vielleicht wachsen wir dabei sogar über uns hinaus? Vielleicht klappt aber auch etwas nicht direkt und wir sind erleichtert, wenn unsere Gegenüber verständnisvoll, humorvoll und ermutigend reagieren.*
- *Vielleicht fühlen wir uns im musikalischen Hier-und-Jetzt so lebendig und energievoll, dass die Zeit wie im Fluge vergeht. Vielleicht sind wir aber auch so versunken in den Moment, dass wir eine Weile völlig vergessen, dass so etwas wie Zeit überhaupt existiert.*
- *Irgendwann kommt die Situation zu ihrem Ende und wir verlassen den Raum. Vielleicht fühlen wir uns dabei beschwingt, musikalisch erfüllt und zuversichtlich.*

So – oder so ähnlich – könnten einige der Eindrücke aussehen, die der Raum für uns bereithält.

Phase 2: Spiel mit Veränderungen

Als nächstes möchte ich Sie bitten, gedanklich ein wenig ‚zurückzuspulen‘: Wir stehen nun wieder vor der geschlossenen Tür und sind kurz davor, den Raum zu betreten. Doch dieses Mal schlüpfen wir in die Rolle einer völlig anderen Person. Erhalten bleibt lediglich unser Interesse

⁶ Diese Vorstellung ist inspiriert von Norman Junges Illustrationen zu Ernst Jandls Gedicht „Fünfter sein“, die die Spannung einer Wartesituation wunderbar in Szene setzen.

an dem jeweiligen Instrument oder am Gesang – alles andere kann sich radikal ändern! Vielleicht ist die neue Person mutiger oder schüchterner als die vorherige, vielleicht sind wir jünger oder deutlich älter als zuvor. Vielleicht verändern sich unsere musikalischen Fähigkeiten grundlegend: Etwas, das uns zuvor leichtfiel, wird nun zur Herausforderung oder wir entdecken ungeahnte Stärken. Möglicherweise hat sich auch unser Erscheinungsbild verändert – unsere Kleidung, unsere Statur, unser Geschlecht oder unsere körperliche Verfassung. Vielleicht sprechen wir plötzlich eine andere Sprache oder fühlen uns einem gänzlich anderen sozialen Umfeld verbunden: Wir könnten nun z. B. sehr wohlhabend sein oder uns in einer prekären Lebenslage wiederfinden. Sie merken schon: Die Liste der möglichen Veränderungen und deren Kombinationen ist nahezu endlos.

Die entscheidende Frage aber lautet: Was verändert sich, wenn wir den Raum, den wir zuvor gedanklich entworfen haben, nun als diese neue Person betreten? Welche Auswirkungen hätten die Veränderungen auf unser musikalisches Handeln und Erleben? Vielleicht klingt die Musik auf einmal anders – vielleicht fühlt sie sich sogar etwas fremd an. Vielleicht ändert sich etwas in der Art und Weise, wie die weiteren Personen mit uns umgehen – oder wir mit ihnen. Vielleicht blühen wir auf und machen ganz neue Erfahrungen – es könnte aber auch sein, dass das, worum es im Unterricht geht, uns nun gar nicht mehr interessiert oder dass ganz andere Aspekte in den Vordergrund rücken. Möglicherweise ist es gar nicht so einfach, dem Geschehen überhaupt zu folgen: Und vielleicht gelingt es uns, das anderen mitzuteilen – vielleicht trauen wir uns das aber auch nicht oder werden nicht gehört.

Wenn Sie nun erneut die Möglichkeit hätten, gestaltend einzugreifen: Wie ließe sich das Bild so verändern, dass es sich wieder stimmig anfühlt? Vielleicht bräuchte es eine andere Art von Musik oder der Umgang damit müsste sich grundlegend ändern. Vielleicht ließe sich etwas in den Interaktionen der Beteiligten korrigieren – in ihrer Kommunikation oder in ihren Wahrnehmungen und Bewertungen. Vielleicht wirkt auch schlicht die Unterrichtsform nicht mehr adäquat? Oder es wäre schon viel getan, wenn Sie die Möglichkeit hätten, mitzubestimmen, was in diesem Raum geschieht? Gerne können Sie an dieser Stelle verschiedene Varianten erproben und durchspielen.

An dieser Stelle verlasse ich das Gedankenexperiment für eine kurze Einordnung. Sie werden es bereits gemerkt haben: Während es anfangs um die eigenen Vorstellungen von gelingendem Musizierunterricht ging, zielte der zweite Schritt darauf, die eigene Perspektive probenhalber gegen eine andere einzutauschen. Rawls' Experiment basiert nämlich auf der Annahme, dass Menschen soziale Wesen und grundsätzlich fähig zur Empathie sind.⁷ Dabei kann es natürlich nicht darum gehen, andere Lebenswirklichkeiten vollständig nachzuvollziehen – das wäre illusorisch und sogar anmaßend. Ebenso wenig kann es das Ziel sein, beim Blick auf Unterschiedlichkeit *sämtliche* Differenzlinien und Kombinationsmöglichkeiten (im Sinne von Intersektionalitäten) systematisch durchzuspielen: Deren Zahl wäre sicher endlos (Röbke, 2022, S. 60). Die Veränderung der Situation zielte stattdessen auf zweierlei: spielerisch zu erkunden, wie sich

⁷ Als Basis für die Herleitung von Gerechtigkeitsgrundsätzen lässt sich diese Prämisse kritisch hinterfragen (Graumann 2011, S. 25–30; Betram 2019, S. 261–262); für pädagogische Kontexte scheint sie mir aber ein sinnvoller Ausgangspunkt zu sein.

Musizierunterricht aus einer Perspektive anfühlt, die nicht die eigene ist, und darauf zu achten, welche veränderten Wahrnehmungen und Reaktionen sich daraufhin – möglicherweise in mehrmaligem Durchspielen – intuitiv ergeben (Reinmann, 2024, S. 3). Schon das breite Spektrum möglicher Positionierungen kann vor Augen führen, wie besonders unser Blickwinkel als professionell ausgebildete:r Musiker:in ist und was wir in Bezug auf Musizierunterricht eigentlich alles als selbstverständlich voraussetzen. Das Spiel mit Veränderungen kann helfen, solche Normalitätserwartungen und verborgenen didaktischen Annahmen offenzulegen und sie konstruktiv zu irritieren.

Idealerweise entsteht dabei eine kreative und selbstreflexive Position: Für wen sind die musikalischen Praktiken, die uns im Instrumentalunterricht als ‚normal‘ erscheinen, tatsächlich angemessen? Wo sind sie es nicht, und welche Möglichkeiten könnte es geben, daran etwas zu ändern? Selbstverständlich kann es nicht darum gehen, allgemeingültige Lösungen zu entwickeln. Das Ziel besteht vielmehr darin, didaktische Handlungsspielräume als solche zu erkennen und gedanklich auszuloten. Vielleicht wird dabei spürbar, welche Optionen sich stimmig anfühlen und wo sich Konflikte oder Widerstände andeuten – beispielsweise in Bezug auf eigene Erfahrungen, ästhetische Vorstellungen oder wichtige Traditionen des eigenen Instruments (s. Kapitel 4).

Phase 3: Entscheidungen hinter dem „Schleier des Nichtwissens“

Damit kommen wir zur dritten und letzten Phase des Gedankenexperiments. Rawls' erklärtes Ziel besteht ja darin, Gerechtigkeitsprinzipien zu entwickeln, die *für alle* zustimmungsfähig sind. Dafür bringt er eine – wie ich finde – brillante Idee ins Spiel: Den „Schleier des Nichtwissens“ (Rawls, 2021, S. 29). Damit ist gemeint, dass sich die Beteiligten im Urzustand auf Regeln und Prinzipien einigen, die für alle verbindlich sind – allerdings *ohne* dabei zu wissen, welche gesellschaftlichen Position sie später einnehmen werden (Rawls, 2021, S. 159–174).

In unserer Version des Gedankenexperiments bedeutet das, dass wir uns ein letztes Mal vor die verschlossene Tür stellen. Wie zu Beginn entwerfen wir gedanklich ein Bild, wie das Musizier-Angebot in dem Raum idealerweise aussehen sollte. Dieses Mal gibt es aber eine entscheidende Bedingung: Wir tragen nun den „Schleier des Nichtwissens“. Das heißt, wir wissen noch nicht, welche Person wir sein werden, wenn wir den Raum betreten oder welche Rolle wir einnehmen – wir wissen nur, dass unsere Interessen, Fähigkeiten und Hintergründe sich grundlegend ändern werden. Das führt zu der entscheidenden Frage: Wie würden wir Musizierunterricht idealerweise gestalten, wenn wir nicht wüssten, wie und in welcher Position wir uns darin wiederfinden werden?

Diese Frage wirkt zunächst paradox: Wie können wir normative Entscheidungen treffen, wenn wir nicht wissen, wie sie später auf uns selbst wirken werden? Genau hier aber liegt die Raffinesse von Rawls' Experiment: Mithilfe des „Schleiers des Nichtwissens“ schafft er eine Situation, in der die klügste Option darin besteht, sich im Sinne des Wohls *aller* zu entscheiden.

4. Drei Impulse zu einer Instrumentalpädagogik für alle

Damit verlasse ich das Gedankenexperiment endgültig und komme zu den Ausgangsfragen zurück. Zur Erinnerung: Gefragt wurde, welche Rolle der Anspruch einer inklusiven, diversitätssensiblen und machtkritischen Instrumental- und Gesangspädagogik (IGP) spielen kann und soll, wie sich die Spannung zwischen einem inklusiven Anspruch auf der einen und dessen häufig unklarer Realisierung auf der anderen Seite verringern lässt, und wie Perspektiven und Konzepte aussehen könnten, die intersektional verschiedene Weisen von Diskriminierung ins Auge fassen. Inwiefern helfen uns die Eindrücke aus dem Gedankenexperiment hier weiter – und welche Implikationen ergeben sich daraus für eine Musizierdidaktik „für alle“?

Meine Überlegungen hierzu möchte ich in Form von drei abschließenden Impulsen formulieren: Erstens eröffnet das Gedankenexperiment meines Erachtens die Möglichkeit, ethische und normative Prinzipien zu konturieren, an denen sich eine derartige Didaktik orientieren sollte (A). Zweitens wird daran deutlich, dass eine selbstkritische und selbstreflexive Haltung für die Entwicklung und Umsetzung eines solchen Ansatzes unerlässlich ist (B). Drittens erweist sich die Metapher des Möglichkeitsraums als ein flexibles Konzept, das sich konstruktiv auf verschiedene musikalische Lernwelten und -settings beziehen lässt und damit Potenzial für die Aus- und Weiterbildung von Lehrpersonen birgt. (C) Diese drei Thesen möchte ich im Folgenden näher erläutern.

A) Orientierung an grundlegenden Prinzipien

Ein erster Impuls betrifft die Frage nach grundlegenden ethischen und normativen Prinzipien, an denen sich eine inklusive, diversitätssensible und machtkritische Instrumental- und Gesangspädagogik (IGP) orientieren sollte. Das zuvor durchgeführte Gedankenexperiment lädt dazu ein, sowohl die eigenen Vorstellungen von gelingendem Musizierunterricht zu reflektieren als auch die Unterschiedlichkeit möglicher Lernender in den Blick zu nehmen. Die Aufgabe besteht darin, ein Musizierszenario zu kreieren, das dieser Unterschiedlichkeit gerecht wird – und zwar unabhängig von den konkreten Voraussetzungen eines realen Gegenübers.

Was kann das Ergebnis eines solchen Experiments sein? Die Entwicklung eines didaktischen Patentrezepts ist wohl kaum zu erwarten – und wäre auch nicht intendiert. Vielmehr handelt es sich um eine Art Gedankenexperiment, das konstruktiv irritieren, zum Nachdenken anregen und festgefügte Überzeugungen ins Wanken bringen möchte. Rawls' „Schleier des Nichtwissens“ fordert dazu auf, „sich versuchsweise von dem zu lösen, was man (an sich) weiß“ (Reinmann, 2024, S. 2). Zudem verdeutlicht er das Prinzip der Fairness und ermöglicht – in der vorgestellten Version – das Spiel mit Perspektivwechsel und das kreative Gestalten von Musizerräumen. Auf einer sehr grundlegenden Ebene eröffnet er einen Experimentierraum, der helfen kann zu entscheiden, „welche Art von Gründen relevant und zulässig sind, wenn es um Fragen der Gerechtigkeit geht“ (Bertram, 2019, S. 260).

Die Auseinandersetzung mit solchen Fragen kann kognitiv herausfordernd sein – dennoch aber anregungsreich ausfallen, etwa weil Aspekte des zugrundeliegenden Problems klarer werden: Welche Musizierpraktiken erscheinen uns eigentlich als normal? An welchen Idealen orientiert sich das eigene didaktische Denken? Für welche Menschen sind die damit einhergehen-

den Angebote passend – und welche Personen laufen Gefahr, exkludiert zu werden? Welche Möglichkeiten könnte es geben, daran etwas zu ändern, und welche innere Haltungen bzw. welches didaktische Vorgehen wäre dabei hilfreich? Anknüpfend an Rawls, der auf der Grundlage seiner Version des Gedankenexperiments Begründungen für seine Auffassung von Gerechtigkeit entwickelt, lässt sich das Gedankenexperiment dafür verwenden zu fragen, an welchen grundlegenden didaktischen Prinzipien sich eine „IGP für alle“ orientieren sollte. Erfreulicherweise bietet der instrumentalpädagogische Diskurs dabei zahlreiche Anknüpfungspunkte: Das Postulat, Menschen mit ihren musikalischen Anliegen und Möglichkeiten ernst zu nehmen, findet sich beispielsweise schon in instrumentaldidaktischen Schriften der 1990er Jahre – es lässt sich als grundlegendes Motiv unseres Fachs verstehen (Richter, 1993). Das Ideal einer inklusiven Pädagogik (Reich, 2021) bildet zudem in mehreren Diskurssträngen der letzten zwei Jahrzehnte einen zentralen Bezugspunkt: Zu nennen ist hier etwa die Auseinandersetzung mit dem Musizieren in ‚heterogenen Gruppen‘, das seit den 2000er Jahren verstärkt in den Fokus musikpädagogischer Forschung und Praxis gerückt ist, die Auseinandersetzung mit Aspekten musikalischer Vielfalt (Bradler, 2016), die Entwicklung und Beforschung Teilhabe anbahnender musikpädagogischer Angebote (Krupp-Schleußner, 2016) sowie die Auseinandersetzung mit inklusivem Musizieren (Hennenberg & Rübke, 2022) an sich. Leitend in all diesen Bereichen ist die Überzeugung, dass Menschen und musikkulturelle Praktiken unterschiedlich sind und das auch sein dürfen, ohne dass daraus Nachteile oder Diskriminierungen entstehen. Ausdrücklich formuliert und eingefordert wird eine solche Haltung zudem in bildungspolitischen Papieren, wobei insbesondere die *Potsdamer Erklärung* des Verbands deutscher Musikschulen (VdM, 2014) und die *Erklärung der Interessensgemeinschaft Musik Inklusiv Österreich* (IGMI, 2021) zu nennen sind, die beide wichtige Entwicklungen angestoßen haben – in der Musikschularbeit ebenso wie im Fachdiskurs.

Dennoch bleibt die Orientierung an so ‚großen‘ und vielfach aufgeladenen Begriffen wie Inklusion oder Teilhabe eine Herausforderung. Ein Grund dafür liegt darin, dass derartige Begriffe unscharf sind (Krupp, 2022, S. 54–55). Für die Gestaltung musikalischer Bildungsangebote ist beispielsweise entscheidend, was genau etwa unter dem Begriff der ‚Kultur‘ verstanden wird. Es macht einen großen Unterschied, ob lediglich die sogenannte Hochkultur gemeint ist oder ob von einem weiten Kulturbegriff ausgegangen wird, der unterschiedlichste Musikpraxen umfasst und „in dem alle möglichen Musikformen, ihre Ästhetiken und Praxen und das damit verbundene Wissen als legitim gelten können“ (Hornberger, 2020, S. 58). Schon dieses, von der Kulturwissenschaftlerin Barbara Hornberger pointiert herausgearbeitete Spannungsfeld zeigt, dass das Bemühen um Teilhabe und Inklusion stets Fragen um Deutungshoheit und Macht beinhaltet – der Anspruch einer „IGP für alle“ ist vor diesem Hintergrund alles andere als harmlos. Es geht vielmehr um die kontinuierliche Auseinandersetzung mit „unterschiedlichen Lebensauffassungen, -stilen und Traditionen sowie um Mitbestimmungsfragen und [...] Ressourcenverteilung“ (Rat für kulturelle Bildung, S. 18). Als Musikpädagog:innen sind wir Teil dieses Feldes und das bedeutet Hornberger zufolge, dass wir Exklusionsmechanismen nur dann wirksam werden entgegentreten können, wenn es uns gelingt, sensibel zu sein für die hegemonialen Strukturen unserer Arbeitsbereiche und „selbstreflexiv und kritisch auf die eigenen Positionen und Haltungen zu schauen“ (Hornberger, 2020, S. 49, vgl. auch Honnens, 2024).

B) Nutzen als Reflexionsinstrument

Hier zeigt sich ein weiterer Nutzen des Gedankenexperiments: Die Denkfigur des „Schleiers des Nichtwissens“ zeichnet sich ja gerade dadurch aus, dass sie einen radikalen und zugleich äußerst niederschweligen, selbstreflexiven Blick auf musikpädagogische Praxis ermöglicht. Gerade weil sie gewohnte Bezugspunkte verunsichert, lenkt sie die Aufmerksamkeit auf implizite Annahmen, normative Setzungen und vermeintlich selbstverständliche Aspekte musikpädagogischer Praxis. Die Hoffnung besteht darin, dass der hypothetische Charakter des Experiments zum kreativen (Weiter-)Denken anregt und – im Sinne einer positiven Irritation – Impulse für alternative Handlungsformen entstehen lässt. Idealerweise führt das Gedankenexperiment dazu, dass die gedanklich Beteiligten „etwas Neues, bislang Verborgenes erkennen“ (Reinmann, 2020, S. 6). Das kann methodische Aspekte betreffen, aber auch ein „Sich-selbst-auf-die-Schliche-Kommen“ in Bezug auf unterrichtliche Haltungen oder unhinterfragte Vorstellungen vom Lehren und Lernen von Musik. Es ist meines Erachtens nicht zwingend notwendig, Gedankenexperimenten – wie von Reinmann vorgeschlagen – den Status bildungsphilosophischer Forschungsinstrumente im engeren Sinne zuzuschreiben (S. 6–8). Dennoch beinhalten sie bereits im Akt der Rezeption Erkenntnispotenzial, denn „im Nachvollzug des philosophischen Gedankenexperiments sowie im (implizit oder explizit erforderlichen) Weiterdenken des kontrafaktischen Szenarios können neue Einsichten entstehen“ (2024, S. 6).

Ein solches gedankliches Ausloten von Möglichkeitsräumen – etwa im universitären Kontext – kann als Beitrag zur Professionalisierung verstanden werden. Etwa wenn es darum geht, äußere Anforderungen (beispielsweise in Modulbeschreibungen formulierte Kompetenzziele mit Bezug zu Inklusion und dem Umgang mit Diversität) und subjektive Perspektiven von Lehrpersonen in einen möglichst stimmigen Zusammenhang zu bringen.

Im Hinblick auf den Anspruch einer „IGP für alle“ lässt sich Reflexivität durchaus als Teil einer grundlegenden ethisch-professionellen Haltung verstehen. Zwar können der dicht gedrängte Universitätsalltag und die hohe Zahl der Akteur:innen derartige Zusammenarbeiten erschweren. Dennoch mache ich immer wieder die Erfahrung, dass sich die Mühe lohnt und auch im Hochschulbereich ein großer Bedarf besteht, die eigenen Vorstellungen und didaktischen Ideen mit anderen abzugleichen und weiterzuentwickeln. Für den Hochschulalltag und die Gestaltung universitärer Strukturen bedeutet dies, dass es verstärkt Teamstrukturen braucht, in denen die Expertisen unterschiedlicher Arbeitsbereiche einander ergänzen. Gelingt es, die erforderlichen Ressourcen für den Aufbau und die nachhaltige Pflege solcher Strukturen zu gewinnen, könnten solche Kollaborationen eine wirksame Antwort auf das eingangs angesprochene Problem des „Weg-Delegierens“ von Zuständigkeit darstellen.

Eine solcher Dialog ließe sich auf Fragestellungen ausweiten, deren systematische Bearbeitung vielfach noch aussteht, die jedoch im Zusammenhang mit dem Thema des vorhergehenden Symposiums von zentraler Bedeutung sind. So stellt sich beispielsweise die Frage, welche Diversitätsaspekte in den jeweiligen künstlerisch-pädagogischen Praxen tatsächlich eine Rolle spielen – wo der Umgang mit Vielfalt bereits gelingt, aber auch, welche Aspekte womöglich übersehen werden. Eine vertiefte Auseinandersetzung wäre zudem sinnvoll in Bezug auf grundlegende Fragen: Was bedeutet es eigentlich, ein Instrument ‚gut‘ zu spielen? Hier ließe sich nachdenken über die Bedeutung musikalischer Leistung und ihrer Bewertung (Schunter, 2024)

– aber auch über so zentrale Aspekte wie den Umgang mit ästhetischen Normen und der Ermöglichung eines individuellen musikalischen Ausdrucks.⁸ Auch wenn viele dieser Themen keineswegs neu sind, gewinnen sie im Zusammenhang mit dem Anspruch einer „IGP für alle“ an Relevanz und Dringlichkeit. Eine zentrale Aufgabe der allgemeinen Instrumentalpädagogik besteht daher darin, die Entwicklung einer entsprechend reflexiven instrumentalen bzw. vokalen Fachdidaktik konzeptionell zu begleiten und zu unterstützen. Dabei stellt sich nicht zuletzt die Frage, wohin uns dieser Anspruch tatsächlich führt – und wo er im konkreten Unterrichtsalltag (noch) an seine Grenzen stößt oder sogar in Überforderung umzuschlagen droht.

C) Der Möglichkeitsraum als flexibles Konzept

Zum Schluss möchte ich auf das Bild des „Möglichkeitsraums“ eingehen, das im Mittelpunkt des vorgestellten Gedankenexperiments stand. Mir persönlich gefällt daran, dass es in unterschiedliche Richtungen anschlussfähig ist: In Supervisions-Kontexten wird das Konzept des Möglichkeitsraums genutzt, um kreativ-gestalterische Ressourcen zu aktivieren und neue Handlungsoptionen zu eröffnen. Die Raum-Metapher wird aber auch verwendet, um Prozesse von Ein- und Ausschluss zu beschreiben – etwa in Bezug auf den Zugang zu musikalischer Bildung: Menschen erhalten entweder *Zugang* zu Bildungsräumen oder dieser bleibt ihnen (strukturell) verwehrt. Solche *Räume* können bewusst gestaltet werden, sind oft aber auch Teil bestehender Strukturen, die schlicht vorgefunden und nicht ohne Weiteres verändert werden (können). Die Erziehungswissenschaftlerinnen Merle Hummrich, Astrid Hebenstreit und Merle Hinrichsen (2017) erweitern das Konzept zudem um eine biografische zeitliche Dimension: Institutionelle Bildungsräume können einzelne Stationen eines Bildungsweges miteinander verbinden, sich aber auch gegenseitig behindern und Teilhabe erschweren (s. auch Ardila-Mantilla & Göllner, 2022). Die Metapher des „Möglichkeitsraums“ bündelt somit verschiedene Dimensionen und eröffnet damit einen differenzierten Zugang, um Spannungsverhältnisse zwischen Inklusion und Exklusion in ganz unterschiedlichen Hinsichten sicht- und bearbeitbar zu machen.

Dazu noch ein abschließender Hinweis: In dem vorgestellten Gedankenexperiment lag der Fokus auf der (fach-)didaktischen Reflexion konkreter Unterrichtsaspekte. Dabei stand die Perspektive von Lehrenden als den Gestalter:innen unterrichtlicher Settings im Vordergrund. Wenn es uns jedoch um die Erhöhung von Teilhabechancen im Sinne einer „IGP für alle“ geht, müsste der Blick unbedingt erweitert werden um weitere Akteur:innen, Orte und Lernwelten. Das Bild des Möglichkeitsraums ließe sich beispielsweise beziehen auf einzelne Musikschulen, Kooperationen und Ensembleangebote sowie auf regionale Bildungsnetzwerke. Eine zentrale Frage, die ausreichend Stoff für einen eigenen Beitrag böte, lautet dabei: Inwiefern sind diese Angebote geeignet, Kindern, Jugendlichen und weiteren Beteiligten selbstbestimmte Partizipationsprozesse zu ermöglichen? Auch in dieser Hinsicht ließe sich erkunden, inwiefern die Gestaltung der jeweiligen Angebote den Entscheidungen entspricht, die wir hinter dem „Schleier des Nicht-

⁸ Ein anregendes Beispiel für einen solchen Austausch bildet die Gesprächsrunde mit Marlene Ecker, Dietmar Flosdorf, Reinhard Gagel, Bernhard Lengauer, Christoph Falschlunger, Veronika Kinsky und Peter Röbbke „Vom Eigensinn und Eigenklang oder: Hat das inklusive Musizieren eine spezielle Ästhetik?“ (in Hennenberg & Röbbke, 2022, S. 293–307)

wissens“ treffen würden. Dort, wo das nicht der Fall ist, wäre zu fragen: Wie könnte ein wirksamer Weg für Veränderungen aussehen?

Literatur

- Ardila-Mantilla, N. (2024). Von der Abspaltung zu neuen Normalitäten? Wege der Disruption der institutionellen ‚Normalität‘ an der Schnittstelle zwischen Musikhochschule und Musikschule. Vortrag im Rahmen des Symposiums *Instrumental(Gesangs)pädagogik für alle – Ansprüche und gelebte Wirklichkeiten* am 12.10.2024 an der Bruckner Universität in Linz. Online verfügbar unter: <https://uebenundmusizieren.de/wp-content/uploads/sites/4/2025/01/Vortrag-Natalia-Ardila-Mantilla.pdf> [Zugriff am 05.08.2025].
- Ardila-Mantilla, N., & Göllner, M. (2022). Instrumentalunterricht und die Anbahnung musikkultureller Teilhabe – eine kritische Betrachtung. In M. Krause-Benz, L. Oberhaus, & C. Rolle (Hg.), *Kritik! Politische und ethische Dimensionen der Musikpädagogik. Sitzungsbericht der WSMP 2022* (S. 113–130). Zeitschrift für Kritische Musikpädagogik. Online verfügbar unter: <https://www.zfkm.org/wp-content/uploads/2022/11/07-Ardila-MantillaGoellner.pdf> [Zugriff am 05.08.2025].
- Betram, G. W. (Hg.). (2019). *Philosophische Gedankenexperimente. Ein Lese- und Studienbuch*. 3. Auflage. Reclam.
- Bradler, K. (Hg.). (2016). *Vielfalt im Musizierenunterricht. Theoretische Zugänge und praktische Anregungen*. üben & musizieren. Texte zur Instrumentalpädagogik. Schott.
- Christof, E. (2022). Berufsbezogene Überzeugungen angehender (Musik-)Lehrer*innen zum Thema Inklusion als Aufgabe der Schule. In B. Hennenberg, & P. Röbbke (Hg.), *Inklusives Musizieren. Praxis, Pädagogik, Ästhetik - am Beispiel der All Stars Inclusive Band Wien* (S. 163–187). wiener reihe musikpädagogik, Band 4. Waxmann.
- Göllner, M. (2024). Zwischen Offenheit und Exklusion. Instrumentalpädagogische Erkundungen hinter dem „Schleier des Nichtwissens“. Vortrag im Rahmen des Symposiums *Instrumental(Gesangs)pädagogik für alle – Ansprüche und gelebte Wirklichkeiten* am 12.10.2024 an der Bruckner Universität in Linz. Online verfügbar unter: <https://uebenundmusizieren.de/wp-content/uploads/sites/4/2025/01/Vortrag-Michael-Goellner.pdf> [Zugriff am 05.08.2025].
- Graumann, S. (2011). Sorge und Gerechtigkeit- Wie sollte eine angemessene Konzeption sozialer Gerechtigkeit für behinderte Menschen aussehen? *ZPTh - Zeitschrift für Politische Theorie*, 2(1), 23–40. Online verfügbar unter: <https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0168-ssoar-62307-4> [Zugriff am 05.08.2025].
- Hennenberg, B., & Röbbke, P. (Hg.). (2022). *Inklusives Musizieren. Praxis, Pädagogik, Ästhetik – am Beispiel der All Stars Inclusive Band Wien*. wiener reihe musikpädagogik, Band 4. Waxmann.
- Honnens, J. (2024). Zum Erlernen und Verlernen von Ausschlussmechanismen musikpädagogischer Studiengänge. Hegemoniekritische Überlegungen für eine Musikschule und ein IGP-Studium für alle. Vortrag im Rahmen des Symposiums *Instrumental(Gesangs)pädagogik für alle – Ansprüche und gelebte Wirklichkeiten* am 12.10.2024 an der Bruckner Universität in Linz. Online verfügbar unter: <https://uebenundmusizieren.de/wp-content/uploads/sites/4/2025/01/Vortrag-Johann-Honnens.pdf> [Zugriff am 05.08.2025].
- Hornberger, B. (2020). Was wir uns ein-bilden. Musikpädagogik aus der Perspektive der Cultural Studies. In I. I. Berg, H. Lindmaier, & P. Röbbke (Hg.), *Vorzeichenwechsel. Gesellschaftspolitische Dimensionen von Musikpädagogik heute* (S. 47–60). wiener reihe musikpädagogik, Band 2. Waxmann.

- Hummrich, M., Hebenstreit, A., & Hinrichsen, M. (2017). Möglichkeitsräume und Teilhabechancen in Bildungsprozessen. In I. Miethe, A. Tervooren, & N. Ricken (Hg.), *Bildung und Teilhabe. Zwischen Inklusionsforderung und Exklusionsdrohung* (S. 279–303). Springer. https://doi.org/10.1007/978-3-658-13771-7_14.
- Interessensgemeinschaft Musik Inklusiv Österreich (IGMI). (2021). *Impulspapier. Erklärung der Interessensgemeinschaft Musik Inklusiv Österreich*. <https://www.igmi.at/impulspapier/> [Zugriff am 05.08.2025]
- Koller, P. (2013). Die Grundzüge der Gerechtigkeit. In O. Höffe (Hg.), *John Rawls. Eine Theorie der Gerechtigkeit* (S. 41–64). Akademie Verlag.
- Knolle, K. (2024). Langer Weg zur Teilhabe. Symposium an der Bruckner Universität in Linz zu Ansprüchen und gelebten Wirklichkeiten in Bezug auf Inklusion und Diversität. *üben & musizieren* 42(5), 52. <https://uebenundmusizieren.de/artikel/langer-weg-zur-teilhabe/> [Zugriff am 05.08.2025]
- Kraus, A. (2017). Einführung ‚Schweigendes‘ Wissen. In A. Kraus, J. Budde, M. C. Hietzge, & C. Wulf (Hg.), *Handbuch schweigendes Wissen: Erziehung, Bildung, Sozialisation und Lernen* (S. 18–28). 3. Auflage. Beltz.
- Krupp, V. (2022). „Für alle“: Teilhabe in musikalischen Bildungsprozessen. In N. Ardila-Mantilla, S. Buyken-Hölker, U. Schmidt-Laukamp, & C. Stöger (Hg.), *EMSA – Eine (Musik)Schule für alle: Musikalische Bildungswege gemeinsam gehen* (S. 53–64). *üben & musizieren*. Texte zur Instrumentalpädagogik. Schott.
- Krupp-Schleußner, V. (2016). *Jedem Kind ein Instrument? Teilhabe an Musikkultur vor dem Hintergrund des capability approach*. Waxmann.
- Lessing, W., & Stöger, C. (2026) Lehrende an Bildungssituationen. In M. Dartsch, J. Knigge, A. Niessen, F. Platz, & C. Stöger (Hg.), *Handbuch Musikpädagogik. Grundlagen – Forschung – Diskurse* (S. 184–197). 2. Auflage. UTB.
- Maus, I. (2013). Der Urzustand. In O. Höffe (Hg.), *John Rawls. Eine Theorie der Gerechtigkeit* (S. 65–88). Akademie Verlag.
- Mayer, U., Ellmeier, A., & Müller, G. (Hg.). (2025). Üben und Ver_Üben. Diversität als diskriminierungskritische Praxis in Kunst, Kultur und Bildung. *Diversity in Culture*, Band 5. transcript Verlag. <https://doi.org/10.14361/9783839474785> [Zugriff am 05.08.2025].
- Rawls, J. (2021 [1971]). *Eine Theorie der Gerechtigkeit*. 23. Auflage. Suhrkamp.
- Rat für Kulturelle Bildung (2014). Schön, dass ihr da seid. Kulturelle Bildung. Teilhabe und Zugänge. Online verfügbar unter: https://www.stiftung-mercator.de/content/uploads/2020/12/Rat_fuer_Kulturelle_Bildung_Schoen_dass_ihr_da_seid.pdf [Zugriff am 17.01.2025].
- Reich, K. (Hg.). (2012). *Inklusion und Bildungsgerechtigkeit. Standards und Regeln zur Umsetzung einer inklusiven Schule*. Pädagogik. Beltz.
- Reinmann, G. (2024). Gedankenexperimente als bildungstheoretisches Instrument in der Forschung zu Künstlicher Intelligenz im Hochschulkontext. *Impact Free* 58. Online verfügbar unter: <https://gabi-reinmann.de/impact-free/> [Zugriff am 30.05.2025].
- Richter, C. (1993). Einführung. In C. Richter (Hg.), *Handbuch der Musikpädagogik. Band 2. Instrumental- und Gesangspädagogik 1. Grundlagen* (S. 7–18). Bärenreiter.
- Röbke, P. (2022): Ohne Furcht und Abhängigkeit – zum Wirklichkeitsbezug und zur politischen Relevanz des inklusiven Musizierens. In B. Hennenberg & P. Röbke (Hg.), *Inklusives Musizieren. Praxis, Pädagogik, Ästhetik – am Beispiel der All Stars Inclusive Band Wien* (S. 47–76). *wiener reihe musikpädagogik*, Band 4. Waxmann.
- Schunter, J. (2024). Instrumentalunterricht für alle ... die zu unserem Leistungsideal passen. Vortrag im Rahmen des Symposiums *Instrumental(Gesangs)pädagogik für alle – Ansprüche und gelebte Wirklichkeiten* am 12.10.2024 an der Bruckner Universität in Linz. Online

- verfügbar unter: <https://uebenundmusizieren.de/wp-content/uploads/sites/4/2025/01/Vortrag-Julian-Schunter.pdf> [Zugriff am 05.08.2025].
- Verband deutscher Musikschulen (VdM) (2014). *Musikschule im Wandel. Inklusion als Chance. Potsdamer Erklärung. Musikschule der Zukunft und Zukunft der Musikschule sind inklusiv*. Online verfügbar unter: https://www.musikschulen.de/medien/doks/vdm/potsdamer_erklaerung_inklusionspapier.pdf [Zugriff am 05.08.2025].
- Vogt, J. (2009). Gerechtigkeit und Musikunterricht – Eine Skizze. *Zeitschrift für Kritische Musikpädagogik*, 38–53. <https://doi.org/10.18716/ojs/zfkm/2009.1300> [Zugriff am 05.08.2025].
- Wüsthube, B. (2024). Hürdenlauf Aufnahmeprüfung - Von notwendigen und nicht notwendigen Hindernissen. Vortrag im Rahmen des Symposiums *Instrumental(Gesangs)pädagogik für alle – Ansprüche und gelebte Wirklichkeiten* am 12.10.2024 an der Bruckner Universität in Linz. Online verfügbar unter: <https://uebenundmusizieren.de/wp-content/uploads/sites/4/2025/01/Vortrag-Bianka-Wuestehube.pdf> [Zugriff am 05.08.2025].

Michael Göllner

Universität für Musik und Darstellende Kunst Wien
Institut für Musikpädagogische Forschung und Praxis
Lothringer Straße 18
1030 Wien
Österreich

E-Mail: goellner@mdw.ac.at

Forschungsschwerpunkte: Umgang mit Heterogenität im Musizierunterricht; Musikschularbeit und musikkulturelle Teilhabe; Perspektiven von Lehrenden und Schüler:innen auf Unterricht; Methoden und Methodologien qualitativ-empirischer musikpädagogischer Forschung; Forschendes Lernen in der Musiklehrer:innenbildung

Stichworte zur Verschlagwortung: *Musizierdidaktik, Inklusion, Diversität, Bildungsphilosophie, Hochschuldidaktik*

Gutachterinnen: Agnes Bickelhaupt, Juliane Gerland