

Fachdidaktisches Stufenmodell für das Fach Musik

Kristina Gosemärker

Inhaltsverzeichnis

1. Abkürzungsverzeichnis	2
2. Einleitung zum Fach	3
2.1 Zum Bildungsbeitrag des Faches Musik	3
2.2 Inklusiver Musikunterricht – Zum Umgang mit Vielfalt	4
2.3 Zur Haltung und zum Setting	5
3. Stufenmodelle für den inklusiven Musikunterricht	7
A Teilbereich Musik wahrnehmen	8
B Teilbereich Musik machen	9
C Musik erfinden	11
D Musik verstehen und über Musik nachdenken	12
4. Exemplarischer Entwurf für die Arbeit am gemeinsamen Gegenstand	14
5. Entwürfe für die Arbeit an Themen und Interessen der Kinder und Jugendlichen – Mitgestaltung des Musikunterrichts	17
5.1 Meine Lieblingsband/ meine Lieblingssänger*in	19
5.2 Meine Lieblingssongs – Aktuelle Songs im Unterricht	19
5.3 Songwriting	20
5.4 „Musik in allen Lebenslagen“ – Mein persönliches Hörjournal	21
6. Kommentierter Überblick über weitere Stufenmodelle	22
7. Literaturverzeichnis	23

1. Abkürzungsverzeichnis

ebd.	= ebenda
etc.	= et cetera
evtl.	= eventuell
ggf.	= gegebenenfalls
i.d.R.	= in der Regel
KC	= Kerncurriculum
ReMi	= Reckahner Modelle zur inklusiven Unterrichtsplanung
vgl.	= vergleiche
z.T.	= zum Teil

2. Einleitung zum Fach

2.1 Zum Bildungsbeitrag des Faches Musik

Musik ist ein wichtiger Teil der Lebenswelt von Kindern und Jugendlichen. Sie begegnen täglich Geräuschen und Klängen in ihrer Umwelt und der Natur. Sie lernen den Musikgeschmack der Eltern kennen, hören und singen Kinderlieder und entwickeln mit der Zeit eigene musikalische Präferenzen. Durch die Medienwelt werden sie mit aktuellen Trends und Entwicklungen konfrontiert. Musik ist für viele Kinder und Jugendliche Bestandteil ihrer Freizeitgestaltung und gehört zur Identitätsentwicklung (vgl. Kaiser 2008).

Aufgabe des Musikunterrichts ist es, das Interesse und die Begeisterung der Kinder und Jugendlichen für Musik zu wecken, aufzugreifen und zu stärken, musikalische Kompetenzen zu entwickeln und ihnen auch Einblicke in die musikalischen Welten zu gewähren, die nicht Teil ihrer eigenen musikalischen Erfahrungen und Lebenswelt sind.

Eine zentrale musikalische Kompetenz ist die Wahrnehmungsfähigkeit. Ziel ist es, die Wahrnehmung bewusst und auch über einen längeren Zeitraum zu fokussieren und das Gehörte immer differenzierter erfassen zu können. Darüber hinaus sollen die Lernenden ein Vokabular entwickeln, um Musik in Alltags- und Fachsprache differenziert zu beschreiben und zu analysieren. Weiterhin ist es Ziel des Musikunterrichts, die Ausdrucks- und Gestaltungsfähigkeit der Lernenden zu fördern. Dies geschieht durch praktische Erfahrungen mit der Stimme, dem Körper und unterschiedlichen Instrumenten.

Neben der Entwicklung musikalischer Kompetenzen kann Musikunterricht auch wesentlich zur Persönlichkeitsbildung und Identitätsentwicklung der Kinder und Jugendlichen beitragen (vgl. Gembris 2015). Die Beschäftigung mit Musik kann emotionale Kompetenzen stärken und Bewusstsein dafür schaffen, wie das Musikhören und das Musizieren zum eigenen Wohlbefinden beitragen können. Darüber hinaus vermag es Musik, Kreativität und Kompetenzen wie Durchhaltevermögen, Konzentrationsfähigkeit und die Fähigkeit sich zu fokussieren zu fördern. Dabei ist zu bedenken, dass Musik auch auf problematische Weise eingesetzt wird. Mit Musik kann manipuliert werden und Hass kann musikalisch artikuliert und verbreitet werden. Es ist eine Herausforderung für den Musikunterricht, derartigen Tendenzen entgegenzuwirken (siehe Kapitel 5).

Musikunterricht soll Interessen und Präferenzen der Kinder und Jugendlichen einbeziehen, soll gleichzeitig aber auch an die Vielfalt musikalischer Gebrauchspraxen heranführen und eine Auseinandersetzung mit unterschiedlichen musikalischen Ausdrucksformen anregen. Zum einen sollen die Lernenden Epochen und Stile der Entwicklung unserer Musikkultur kennenzulernen. Auch wenn die Curricula der verschiedenen Bundesländer keinen expliziten Kanon an Werken vorgeben und es auch nicht mehr Teil der Vorgaben ist, einen Überblick über unterschiedliche Epochen zu vermitteln, so ist es dennoch wertvoll, Musik verschiedener historischer Kontexte und unterschiedliche Komponisten kennen zu lernen und einordnen zu können. Zum anderen sollen Kinder und Jugendliche Musik verschiedener Kulturen erleben und sich mit deren Musik auseinandersetzen. Die Begegnung mit ungewohnter und fremder Musik stößt nicht immer auf „Offenohrigkeit“ (vgl. Gembris 2007) sondern nicht selten auch auf Irritation oder gar Ablehnung. Musikunterricht hat hier den Auftrag, Werte wie Offenheit und Toleranz zu fördern und die Kinder und Jugendli-

chen anzuregen, das Unbekannte mit Neugier unter die Lupe zu nehmen und ihm mit einem gewissen Forscher- oder Entdeckergeist zu begegnen.

Nicht zuletzt kann Musikunterricht auch soziale Kompetenzen stärken (vgl. Steinbach 2018, S. 228). Das gemeinsame Üben und Musizieren ermöglicht und erfordert, sich als Mitgestalter*in in einem gemeinsamen Prozess zu begreifen, sich einzubringen und einzufügen. Die Lernenden werden eingeladen, etwas gemeinsam zu gestalten und auszuhandeln und sie können dabei in den Genuss der Erfahrung kommen, gemeinsam zu musizieren und das Erarbeitete zu präsentieren. Auf diese Weise können die Lernenden das Schulleben aktiv mitgestalten und außerdem an eine aktive Teilhabe am kulturellen Leben herangeführt werden.

2.2 Inklusiver Musikunterricht – Zum Umgang mit Vielfalt

Kinder kommen als musikalische Wesen zur Welt. Die Entwicklung ihrer musikalischen Kompetenz beginnt noch vor ihrer Geburt und setzt sich von da an kontinuierlich fort (vgl. Hallam 2018, S. 101-106). Wenn Kinder in die Schule kommen, verfügen Sie jedoch über sehr unterschiedlich entwickelte musikalische Fähigkeiten. Die Ursache dafür liegt zum einen an verschiedenen Voraussetzungen, die die Kinder mitbringen und zum anderen an ihrer sehr unterschiedlich geprägten musikalischen Sozialisation durch ihr Elternhaus und durch die von ihnen besuchten Institutionen. Während einige Kinder beispielsweise gar nicht oder nur sehr wenig gesungen haben, haben andere bereits Angebote musikalischer Früherziehung genossen oder sogar begonnen, ein Instrument zu lernen.

Inklusiver Musikunterricht in der Schule hat zum Ziel, *alle* Kinder und Jugendlichen entsprechend ihrer unterschiedlichen Voraussetzungen so gut wie möglich in ihrer individuellen Weiterentwicklung zu unterstützen. Er basiert auf einem weiten Inklusionsbegriff. Dieser „versteht Menschen ohnehin als grundsätzlich voneinander verschieden und vertritt eine individuelle Förderung aller Kinder und Jugendlichen gemäß ihrer unterschiedlichen Stärken und Schwächen im gemeinsamen Klassenraum“ (Barth & Honnens 2022, S. 154). Es gilt, „die Gesamtheit möglicher Verschiedenheiten“ (Schilling-Sandvoß 2022, S.94) wertschätzend in den Blick zu nehmen und die Chancen wahrzunehmen, die auf Basis eines „wechselseitigen Zuerkennens von Eigensinn“ (Ott 2012, S.31) entstehen können.

Ausgangspunkt eines inklusiven Musikunterrichts ist die jedem Menschen gegebene „Musikalität als (ästhetische) Erlebens- und Ausdrucksform“ und dessen Recht auf musikalische Bildung (Laufer 2016, S. 31). Grundlage einer gelingenden individuellen (musikalischen) Förderung, deren Ziel es darstellt, jedes Kind auf seiner Stufe zu unterstützen, damit es die folgende Zone der Entwicklung erreichen kann, ist die Berücksichtigung der Breite der individuellen Lernausgangslagen (vgl. Pregel 2022). Hinzu kommt, besondere Förderschwerpunkte in den Blick zu nehmen und damit im Zusammenhang stehende Unterstützungsmöglichkeiten anzubieten (vgl. Lütje-Klose 2022, S. 41ff). Neben den Schwierigkeiten, die sich ggf. im Hinblick auf das musikalische Lernen darstellen, kann der Musikunterricht allerdings insbesondere auch Ressourcen für die Entwicklung der Kinder bereithalten. „Musikalische Erfolgserlebnisse können dazu beitragen, dass das schulische Wohlbefinden gestärkt und insbesondere in den Bereichen Motivation, Selbstkonzept und lernbegleitende Emotionen positive Entwicklungen möglich werden“ (Lütje-Klose 2022, S. 43). Sie können sich positiv auf sprachliche, kognitive oder die Wahrnehmungs- und Bewegungsentwicklung auswirken

(vgl. ebd. S. 43-47) und auf Aspekte der Persönlichkeitsentwicklung allgemein einwirken (vgl. Fuchs 2022, S. 72). In einem inklusiven Musikunterricht ist Musik also, im Sinne des von Tischler formulierten Drei-Säulen-Modells „Gegenstand fachorientierten Lernens“, „Mittel der Entwicklungsförderung“ und außerdem „Prinzip übergreifenden Erlebens“ (Tischler 2020, S. 26-31).

Um all den genannten Zielen gerecht zu werden, erweisen sich neben den vielfältigen didaktisch-methodischen Konzepten der Musikpädagogik auch Einflüsse aus Feldern wie der „Elementaren Musikpraxis“ (Dartsch 2022), der Musiktherapie (Baer & Frick-Baer 2009, Henning 2022) oder der Community Music (Banffy-Hall 2022, Haak-Schulenburg 2020, Ziegenmeyer 2016) als hilfreich. Zusätzlich zu den bisher genannten Zielen legt insbesondere der Ansatz der „Community Music“ Wert darauf, dass die Beteiligten sich als „Teil einer Gemeinschaft erfahren“ (Kertz-Welzel 2014).

2.3 Zur Haltung und zum Setting

Grundlage einer inklusiven Pädagogik ist die Wertschätzung von Vielfalt. „In inklusiven heterogenen Lerngruppen werden pädagogische Beziehungen angestrebt, die lernförderliche motivierende Anerkennung für Schüler und Schülerinnen aller Leistungsniveaus ermöglichen“ (Prenzel 2022, S. 85).

Dazu gehört eine grundsätzlich wertschätzende Haltung gegenüber den Lernenden insgesamt und im Unterrichtskontext besonders auch gegenüber ihren musikalischen und allgemein kreativen Beiträgen und Ergebnissen. Die INTAKT-Studie zeigt auf, dass ca. 1/3 der Äußerungen der untersuchten Lehrer-Schüler-Aktionen im Musikunterricht verletzend waren (Tellisch 2017). Verletzendes und beschämendes Verhalten im Musikunterricht kann nicht nur dazu führen, dass die Lernmotivation sinkt, sondern es kann weitreichende negative Folgen für das Selbstbewusstsein und für die persönliche und musikalische Entwicklung haben.

Auch wenn die Bewertung in der Regel zur schulischen Bildung gehört, so gilt es, Lern- und Leistungssituationen transparent voneinander zu trennen. Im Hinblick auf Bewertungssituationen ist es wichtig, kreativen Ausdruck als individuellen Ausdruck zu würdigen und zu bestärken und die Bewertung an klar definierten Kriterien zu orientieren. Rückmeldungen sollen dann im Sinne der Reckahner Reflexionen Erreichtes benennen und Vorschläge zur Weiterentwicklung beinhalten. Eine solche wertschätzende Haltung gegenüber kreativen Äußerungen und Ergebnissen ist nicht nur für das Feedback durch die Lehrenden eine Maßgabe, sondern sollte insgesamt Teil einer konstruktiven und wertschätzenden Feedbackkultur im Musikunterricht sein, die sich so auch für Rückmeldungen der Lernenden untereinander etablieren kann.

Aufgrund vielfältiger Ursachen wird der Unterricht im Fach Musik als besonders störungsanfällig erlebt und beschrieben (vgl. Eberhard 2025). Um eine konstruktive und produktive Lernatmosphäre zu schaffen, in der die Lernzeit sinnvoll genutzt wird, kann auf mehreren Ebenen positiv Einfluss genommen und so Störungen vorgebeugt und begegnet werden.

Um langfristiges Interesse für Musik zu wecken ist es zentral, Lernräume zu schaffen, die spielerisch zum Experimentieren und Erkunden einladen, individuellen und spontanen kreativen Ausdruck bestärken und die frei von blockierenden Bewertungsrastern sind. Hilfreiche Impulse für die Haltung und das Setting können aus dem Ansatz der „Community Music“ einfließen. Einige Grundprinzipien, Ansätze und Ziele können hier hilfreiche Orientierungspunkte für den inklusiven Musikunterricht bieten (Banffy-Hall 2022, S. 239). Ein besonderes Prinzip und Ziel, das auch im schulischen Kontext größerer Beachtung bedarf (vgl. Haak-Schulenburg 2020) liegt darin, „sichere Räume“ für das Musizieren zu bieten. Diese Sicherheit auf physischer, sozialer und emotionaler

Ebene zu schaffen, ist letztlich Voraussetzung dafür, dass alle Kinder und Jugendlichen ihr kreatives und musikalisches Potential entdecken und entwickeln können. Hierzu gehören eine klare Struktur und Ordnung des Raums, soziale Regeln sowie die Sicherheit vor Abwertung und die Sicherheit für das Akzeptiertwerden (vgl. Haak-Schulenburg 2020). Weitere Prinzipien wie Freiwilligkeit, Gastfreundschaft, Partizipation an der Entscheidungsfindung und an der Festlegung von Zielen können zwar nicht für den gesamten schulischen Unterricht gelten, sollten aber immer dann, wenn es möglich ist, Berücksichtigung finden. Auch für das Rollenverständnis der Lehrpersonen können aus dem Ansatz der „Community Music“ Anregungen entnommen werden. So kann die Lehrperson als „facilitator“ Lernprozesse initiieren, aber auch die Lernenden als Gestaltende ihres Umgangs mit Musik und ihres Lernens in den Vordergrund treten lassen (vgl. Meyer & Steinbach 2018, S. 93).

Umfangreiche Hinweise für die Auseinandersetzung mit Störungen und ihren Ursachen sowie vielfältige Methoden und Tipps zum Umgang mit diesen explizit im Musikunterricht bieten z.B. Eberhard (Eberhard 2025) und Grohé (Grohé 2011). Hilfreiche Ausführungen zu einer grundsätzlich wertschätzenden Beziehungsgestaltung und zum Umgang mit herausforderndem Verhalten in der Schule finden sich z.B. bei Baer&Koch (Baer&Koch 2020) Becker (Becker 2023), Hehn-Oldiges (Hehn-Oldiges 2021) und Prengel (Prengel 2013).

Neben der Ebene der Beziehungsgestaltung und der Schaffung eines sicheren Rahmens sind auch räumliche Aspekte für eine konstruktive und störungsarme Lernatmosphäre relevant. Vielfach findet Musikunterricht in defizitär eingerichteten Räumen oder auch in Kassenräumen statt. Ein Unterricht, der die Anforderungen der Curricula erfüllt, bedarf aber bestimmter räumlicher Voraussetzungen (vgl. Eberhard 2016). Nach Eberhard zeichnen sich inklusive Musikräume aus durch: ausreichend Platz für unterschiedliche Aktivitäten (bestenfalls unterschiedliche Bereiche, wie eine Stillarbeits- und eine Bewegungs- und/ oder Musizierzone), eine flexible Struktur des Raumes, gute Ordnungssysteme für die Instrumente, die selbständiges und zügiges Auf- und Abbauen ermöglichen, gute Akustik ohne problematische Nachhallzeiten und gute Lichtverhältnisse sowie das Vorhandensein von Hilfsmitteln und Spielhilfen für Instrumente sowie Ruhemöglichkeiten und/ oder Schallschutzkopfhörer (vgl. Eberhard 2016, S.129ff).

Für den inklusiven Musikunterricht sind unterschiedliche Settings möglich: Zum einen bedarf es eines Raumes für individuelles Lernen, das in einer Art „Lernbüro“ oder „Lernwerkstatt“ stattfinden kann. Hier können die Lernenden in eigenem Tempo an unterschiedlichen Aufgaben und mit unterschiedlichen Materialien arbeiten. Eine Ausstattung mit „Hörstationen“, an denen das eigenständige Hören von Musikstücken mit Kopfhörern möglich ist, ist wünschenswert. Für das praktische individuelle Arbeiten bieten sich kleine Räume an, in denen ungestört musiziert werden kann.

Für den Musikunterricht ist es wichtig, auch zwischen den Sozialformen zu wechseln. Insbesondere zur Musikpraxis gehört das gemeinsame Musizieren, sei es in einem Chor, einer Band oder in einem Orchester. Teil des Musikunterrichts ist somit auch das Experimentieren, Üben und Musizieren in Kleingruppen oder mit der gesamten Klasse. Hierfür bedarf es eines großen Raumes, in dem freie Bewegung möglich ist und in dem unterschiedliche Instrumente zur Verfügung stehen. Für die Schaffung eines „sicheren Raumes“ (siehe oben) ist insbesondere die Arbeit im Kreis sinnvoll (vgl. Ziegenmeyer 2016, S. 37), die sich mit Phasen der freien Bewegung abwechseln kann.

Nicht zuletzt kommt auch der zeitlichen Gestaltung und Strukturierung eine große Bedeutung zu. Besondere Beachtung sollte dabei die Gestaltung der Eingangsphase erhalten. Gemeinsame Rituale zu Beginn und/ oder bewusst gestaltete Unterrichtseinstiege können Übergänge unterstützen, motivieren und helfen, den Fokus auf die Lerninhalte auszurichten (vgl. Eberhard 2015, S. 6-8).

Umfangreiche inhaltlich-methodische Anregungen zur Wahrnehmungsförderung wie auch zu den

unterschiedlichen Kompetenzbereichen finden sich z.B. bei Eberhard (Eberhard 2016) und Schott (Schott 2023). Warum-ups und weitere spielerische Ideen bieten z.B. Storms (Storms 1995) und Bock (Bock 2023). Besonderen Wert auf Methoden, die zusätzlich die Förderung des sozialen Miteinanders in den Blick nehmen, legen darüber hinaus Dembowski (Dembowski 2023) und Fris-Ronsfeld & Thorning (Ronsfeld & Thorning 2024).

3. Stufenmodelle für den inklusiven Musikunterricht

Für die tabellarischen Stufenmodelle im Vorhaben REMI-Musik werden vier grundlegende Teilbereiche ausdifferenziert: Musik wahrnehmen, Musik machen, Musik erfinden, Musik verstehen und über Musik nachdenken. Jeder dieser vier Teilbereiche kann wie folgt weiter ausdifferenziert werden:

Musik wahrnehmen	Musik machen	Musik erfinden	Musik verstehen und über Musik nachdenken
<ul style="list-style-type: none"> • Aufmerksames und fokussiertes Zuhören • Musik wahrnehmen und ihre Wirkung/ ihren Charakter erfassen • Musik wahrnehmen und musikalische Phänomene und Gestaltungsmittel erfassen 	<ul style="list-style-type: none"> • Musik machen mit Instrumenten (Reproduktion) • Musik machen mit der Stimme • Musik in Verbindung mit Tanz und Bewegung praktizieren 	<ul style="list-style-type: none"> • Improvisieren • Komponieren 	<ul style="list-style-type: none"> • Musik beschreiben • Musik untersuchen und interpretieren • Musik reflektieren und kontextualisieren • Musik beurteilen

Die Tabellen im REMI-Projekt sind wie folgt aufgebaut:

Ganz links zeigen schmale farbige Spalten an, zu welchem Zugang die jeweiligen Stufen gehören. Wir unterscheiden die vier Zugänge basal, elementar, primar und sekundär. In inklusiven Klassen können alle vier Zugänge wichtig sein, weil die Lernenden individuell von sehr verschiedenen Lernausgangslagen betroffen sind. In den Tabellen sind die drei weiteren Spalten wie folgt überschrieben: Stufe in Erwachsenensprache, Stufe in Kindersprache und Lernbausteine. Diese Gestaltung der REMI-Tabellen dient dazu, dass jeder Stufe pädagogische Angebote zugeordnet werden, die zum Erreichen der nächsten Stufe beitragen sollen. Für das Verständnis der Stufenmodelle ist wichtig, dass sie den Lehr- und Fachkräften ein orientierendes Gerüst anbieten können, aber dass die Lernprozesse der Kinder nicht immer dem linearen Stufenaufbau entsprechen. Die Potentialentwicklung kann ungeordnet erscheinen und zum Beispiel Rückschritte und Sprünge aufweisen.

A Teilbereich Musik wahrnehmen

Die Wahrnehmung musikalischer Phänomene beginnt bereits vor der Geburt und entwickelt sich zeitlebens entsprechend der individuellen Erfahrungen eines Menschen mit dem weiter, was ihm – überwiegend, aber nicht nur – über das Ohr zugänglich wird. Eine differenzierte Wahrnehmung akustischer Phänomene im weitesten Sinne eröffnet den Zugang zum Reichtum der Welt der Geräusche und Klänge und ist ein essenzieller Bestandteil der Verbindung und Interaktion mit der Umwelt. Sie ist bedeutsam für die alltägliche Orientierung, für die Interaktion mit anderen Lebewesen, für die Entwicklung der Persönlichkeit und Identität sowie die Teilhabe an kulturellen Ausdrucksmöglichkeiten.

Akustische Wahrnehmung und das Musikhören im engeren Sinne finden in unterschiedlicher Weise, mit unterschiedlichen Intentionen und in vielfältigen Kontexten statt. Sowohl das Musikhören nebenbei als auch das bewusste Musikhören zu Hause, im Konzert oder im Musikunterricht prägen die Entwicklung der Wahrnehmungsfähigkeit und lassen Muster entstehen, die das weitere musikalische Erleben beeinflussen.

Für viele Kinder und Jugendliche hat das Musikhören einen hohen Stellenwert in ihrer Freizeit. Im Musikunterricht ist es *die* zentrale Kompetenz, da das Musikhören mit allen anderen musikbezogenen Kompetenzen und Ausdrucksformen verwoben ist. Es ist „zentrale Methode, zugleich aber ebenso Voraussetzung wie Ziel von Musikunterricht“ (Nimczik & Pabst-Krüger 2017). Während das alltägliche Musikhören oftmals eher nebenbei geschieht und häufig eigene musikalische Vorlieben präferiert, ist es Aufgabe des Musikunterrichts, vielfältige Zugänge zu einem breiten Spektrum an unterschiedlicher Musik zu schaffen und somit einen selbstbestimmten und erfüllten Umgang mit Musik zu ermöglichen (vgl. Krämer 2016, S. 221).

Unterschiedliche Systematisierungsversuche wie z.B. Ditzig-Engelhards Hörweisen (vgl. Ditzig-Engelhard 1997, 157-186) oder Adornos Hörertypen (vgl. Krämer 2016, S. 225-226) zeigen auf, welche vielfältigen Möglichkeiten des Erlebens solch unterschiedliche Zugänge zum Musikhören eröffnen können. So können strukturelle, musik-immanente Aspekte genauso in den Fokus genommen werden, wie emotionale und assoziative.

In verschiedenen Epochen und Kulturen haben Menschen Musik auf sehr unterschiedliche Weise rezipiert. Auch diese unterschiedlichen Hörgewohnheiten und Regeln können aufgegriffen werden und Musik kann je nach Situation als gemeinschaftliches oder, zum Beispiel durch den Einsatz von digitalen Geräten und Kopfhörern, als individuelles Hörerlebnis gestaltet werden (vgl. Thorou 2016, S. 17-19).

Der Musikunterricht kann in vielfältiger Weise die Entwicklung unterschiedlicher Aspekte musikalischer Wahrnehmungsfähigkeit im weitesten Sinne unterstützen und fördern:

A 1.1 Aufmerksames und fokussiertes Zuhören (Tabelle 1a)

Im Gegensatz zum Musikhören nebenbei erfordert bewusstes Zuhören auch die Fähigkeit, die Aufmerksamkeit zielgerichtet auf das Musikstück zu lenken und über einen gewissen Zeitraum aufrecht zu erhalten oder einzelne Aspekte der Musik in den Fokus der Aufmerksamkeit zu rücken. Diese Kompetenz kann im Musikunterricht gefördert werden.

A 1.2 Musik wahrnehmen und ihre Wirkung und ihren Charakter erfassen (Tabelle 1b)

Ein weiterer Aspekt musikalischer Wahrnehmungsfähigkeit bezieht sich auf ihre emotionale Wirkung. Hier steht im Vordergrund, Musik als Ausdruck von Gefühlen und Stimmungen subjektiv zu erleben. Dies kann um den Aspekt der Assoziationen im weitesten Sinne erweitert werden. Im Musikunterricht können sowohl die Differenzierungsmöglichkeiten des Erlebens verfeinert als auch non-verbale und verbale Ausdrucksmöglichkeiten entwickelt werden.

A 1.3 Musik wahrnehmen und musikalische Phänomene und Gestaltungsmittel erfassen (Tabelle 1c)

Musikalische Phänomene sind durch unterschiedliche Klangeigenschaften, Strukturen und Parameter bestimmt. Ein Bestandteil musikalischer Wahrnehmungskompetenz ist es, diese musikalischen Gestaltungsmittel in ihrer Differenziertheit und Komplexität immer genauer zu erfassen und zunächst nonverbal und später verbal mit Hilfe musikalischer Fachsprache zu beschreiben. Basale Zugänge sind zunächst darauf ausgerichtet Stille und Klang zu unterscheiden, Klänge wiederzuerkennen und zu kategorisieren. In den weiteren Zugängen werden die Parameter dann weiter differenziert. In der Tabelle wird dabei die folgende Reihenfolge der Parameter in den verschiedenen Stufen zugrunde gelegt:

- Klänge, Klangfarbe und Instrumente
- Dynamik
- Metrum, Takt, Tempo
- Tonhöhe und Melodieverlauf
- Zusammenklänge und Harmonik

Siehe Tabelle „Musik wahrnehmen“ (Excel-Datei: 01 Musik wahrnehmen)

B Teilbereich Musik machen

B 1.1 Musik machen mit Instrumenten (Reproduktion) (Tabelle 2a)

Musikstücke zu üben, sie zu reproduzieren und gegebenenfalls auch zu präsentieren erfordert sowohl individuelle musikpraktische Kompetenzen am Instrument als auch die Kompetenz des Zusammenspiels. Klänge müssen bewusst erzeugt werden können, Rhythmen, Tonfolgen und/oder Harmoniefolgen müssen eingeübt und sicher und im Metrum dargeboten werden können. Für das Zusammenspiel sind ein gemeinsamer Beginn und ein gemeinsames Ende wichtig, außerdem ist das Aufnehmen und Einhalten eines gemeinsamen Pulses zentral.

Die Entwicklung der Kompetenz des (gemeinsamen) Reproduzierens von Musik beinhaltet also ein Zusammenspiel mehrerer Aspekte: Die Entwicklung differenzierter und komplexer Fähigkeiten und Spieltechniken am Instrument, die Fähigkeit, Rhythmen, Tonfolgen und Harmonien am Instrument umzusetzen, sowie die Fähigkeit, im Metrum mit anderen zusammen zu spielen. Das Material kann sowohl durch das Hören als auch durch das Lesen von traditioneller Notenschrift (ggf. erweitert durch Hilfsmittel) als auch durch das Lesen von Akkordsymbolen erfolgen.

Das Erlernen von Musikstücken beziehungsweise einer Stimme eines Arrangements erfordert einen Prozess des mehrmaligen Übens. Eine Passgenauigkeit hinsichtlich der vorhandenen Kompetenzen hilft, nicht zu überfordern. Gleichzeitig ist der Übeprozess und das Erreichen eines Erfolges wesentlicher Teil des Lernprozesses, der sich auch positiv auf andere außermusikalische Lern-

prozesse auswirken kann. Hilfreich für den individuellen Prozess kann auch der Einsatz von Erklärvideos sein, anhand derer Spieltechniken, Rhythmuspattern oder Tonfolgen erarbeitet und gelernt werden können. Wirksam ist ebenfalls die direkte Anleitung durch eine Lehrperson sowie „Peer Tutoring“ durch Mitschüler*innen (vgl. Huhn 2022, S. 295). Besonders motivierend ist es für Schüler*innen auch, Eingeübtes zu präsentieren – sei es zunächst im Klassenverband und dann bei schulischen oder außerschulischen Veranstaltungen.

B 1.2 Musik machen mit der Stimme (Tabelle 2b)

Singen ist die „ursprünglichste, immer verfügbare Ausdrucksmöglichkeit des Menschen“ (Busch & Müller 2016, S. 143). Die Stimme ist höchst individuell und persönlich. Zentral für das Singen im inklusiven Musikunterricht ist es, einen „weiten Singbegriff“ zugrunde zu legen, der sowohl experimentelles vokales Musikmachen als auch das Singen von unterschiedlichen Liedern und Songs beinhaltet (vgl. Arnold-Joppich 2022, S. 245).

Ziele des vokalen Musizierens bestehen neben persönlichkeitsstärkenden und gemeinschaftsfördernden Aspekten darin, die eigene Stimme kennenzulernen und ihre stimmlichen Möglichkeiten zu erweitern, im Umsetzen ein- und mehrstimmiger Werke in Gruppen (ggf. auch solistisch) sowie im Erwerb eines gewissen Repertoires von Liedern unterschiedlicher Epochen und Kulturen (ebd. 249f).

B 1.3 Musik in Verbindung mit Bewegung und Tanz (Tabelle 2c)

Musik und Bewegung sind untrennbar miteinander verbunden. Wenn wir Musik wahrnehmen, geschieht dies über die Wahrnehmung von Schwingungen und auch wenn wir Musik machen, ist Bewegung der Ausgangspunkt. Insbesondere Kinder in den ersten Lebensjahren bewegen sich spontan mit ihrem ganzen Körper, wenn sie Musik hören (vgl. Kugler 1995, S. 228). Darüber hinaus ist musikalisches Lernen insgesamt eng mit körperlichen Erfahrungen verknüpft (vgl. Gruhn 2018, S. 27).

Hinsichtlich des Musikunterrichts kann unterschieden werden zwischen Bewegungen bei der Produktion von Musik (Bewegungen zur Klangerzeugung und den Ausdruck verstärkende „Mitbewegungen“ sowie Bewegungen beim Dirigieren) und Bewegungen bei der Rezeption der Musik (sichtbare Außenbewegungen und eher nicht sichtbare innere Bewegungen), (vgl. Kugler 1995, S. 224). Der Kompetenzbereich Bewegung und Tanz bezieht sich auf die Bewegungen, die als Reaktion auf das Wahrnehmen von Musik entstehen. Musikbezogene Bewegungen können zum einen zum Mitvollzug musikalischer Parameter gezielt eingesetzt werden und dienen somit eher der Analyse. Außerdem können sie als ästhetisch-künstlerische Tätigkeit verstanden werden. Zum Tanz werden Bewegungen „durch die bewusste Gestaltung oder durch einen bewusst gewählten Ausdruck der Bewegung oder durch eine Kombination von beidem“ (Vogel 2022, S. 336).

Tanz spielt in der Lebenswelt der Kinder und Jugendlichen eine sehr unterschiedliche Rolle. Während viele Kinder im Kindergartenalter noch sehr gern tanzen, sinkt die Begeisterung im Schulalter (vgl. Minkenberg 1991, nach Kugler 1995, S. 228). Während einige Kinder mit spontaner Begeisterung reagieren, wenn sie die Gelegenheit bekommen, sich zur Musik zu bewegen, sind andere eher ängstlich und befangen. In den Medien wird ihnen in Musikvideos ein perfektionistisches Bild von Körper und Bewegung vermittelt, das für einige einen starken Vorbildcharakter einnimmt. Um Bewegung und Tanz im inklusiven Musikunterricht zu einer positiven Erfahrung für die Lernenden

zu machen, bedarf es einer spielerisch-experimentellen Herangehensweise, die anregt, individuelle Bewegungen zu entwickeln, anstatt Normen von „richtig“ und „falsch“ vorzugeben und die Bewegung als selbstverständlichen Aspekt des Musikunterrichts von Anfang an einschließt. Reagieren Kinder und Jugendliche ängstlich oder skeptisch, kann es hilfreich sein, den Begriff „Tanz“ zunächst durch „Performance“ oder „Szenen zur Musik“ zu ersetzen und so mögliche Hemmschwellen abzubauen (vg. Vogel 2022, S. 339).

Siehe Tabelle „Musik machen“ (Excel-Datei: 02 Musik machen)

C Musik erfinden

Musik erfinden umfasst die beiden von Dagmar Venus unter dem Aspekt Produktion zusammengefassten Aspekte Improvisation, also einer spontanen Art und Weise, Musik zu erfinden, und Komposition, also einer strukturierteren, geplanteren Vorgehensweise, die i.d. Regel festgehalten und reproduziert werden kann. Improvisation soll hier nicht als Vorstufe und Einstieg zum Komponieren verstanden werden (vgl. Krämer 2018) sondern ist in sich selbst eine Kompetenz und Kunstform mit pädagogischem Potenzial. Gleichzeitig hält Eberhard fest: „Erst durch das Experimentieren mit der Stimme, mit dem Körper und mit Gegenständen konnten im Zuge der Menschwerdung gezielte Töne, Klänge und Geräusche entstehen, die sich wiederum „re“-produzieren und tradieren ließen“ (Eberhard 2022, S. 275). Eine experimentell-improvisatorische Zugangsweise steht also am Anfang des Erfindens von Musik. Sie schult die Sensibilisierung für Klänge und Spielmöglichkeiten von Instrumenten, die Wahrnehmungsfähigkeit und unterschiedliche Formen der Bezugnahme auf musikalische und außermusikalische Impulse (vgl. Krämer 2018, S. 320-325). Sie fördert außerdem persönlichen Ausdruck, soziale Kompetenzen (vgl. Gagel 2010) und lebenspraktische Fähigkeiten, wie das „Unkontrollierbare im Leben anzuerkennen und in Musik umzusetzen“ (vgl. Schwabe 2011).

Insgesamt eignet sich der Bereich Produktion aufgrund der Offenheit besonders für heterogene Gruppen. „Für die Inklusion ist die Produktion von Musik ein unerschöpfliches Potential durch das sich einerseits Grundprinzipien der Musik vermitteln und erfahren lassen und aus dem gleichzeitig neue, kreative Ausdrucks- und Gestaltungsweisen vor dem Hintergrund des eigenen Möglichkeitsraumes entstehen können“ (Eberhard 2022, S. 288). Es sollte stets verbunden werden mit dem Reflektieren des Erlebten und dem Sprechen über die Gestaltungen. Für die Durchführung empfiehlt Krämer eine gute Raumorganisation, die Schaffung einer angstfreien und geschützten Atmosphäre, Regung und Offenheit, Partizipation und eine Wertschätzung der Haltung (vgl. Krämer 2018, S. 325).

C 1.1 Improvisieren (Tabelle 3a)

Das Besondere des Improvisierens besteht darin, dass es sich um eine Form des Musizierens handelt, bei der „die Erfindung, klangliche Realisierung und Wahrnehmung von Musik zeitlich untrennbar zusammenfallen“ (Krämer 2018, S. 319). Bei der Improvisation lassen sich eine gebundene und eine ungebundene Form unterscheiden. Für die ungebundene Improvisation bieten sich Klangerzeuger jeglicher Art an. Traditionelle Instrumente können dabei auch auf unkonventionelle Weise gespielt werden. Darüber hinaus kann die Gestaltung sogar um andere kreative Ausdrucksformen, wie z.B. die Bewegung, erweitert werden. Methodisch kommen sowohl Aufgaben zur Exploration, Improvisationsspiele, die innerhalb bestimmter Regeln stattfinden und Interaktionen

innerhalb der Gruppe zum Einsatz, sowie Gestaltungsmöglichkeiten unterschiedlicher Art, die von musikalischen Impulsen initiiert werden können (vgl. Krämer 2018, S. 324f).

Gebundene Improvisation bezieht sich auf einen bestimmten festgelegten Rahmen, der durch eine Tonvorgabe, eine Skala oder ein harmonisches Gerüst vorgegeben wird. Für das inklusive Setting ist sie umsetzbar, indem verschiedene Formen gebundener Improvisation kombiniert werden. Als einfachste Form kann die Improvisation mit einem Ton gewählt werden und als komplexe z.B. die Improvisation mit den Tönen einer diatonischen Skala unter Berücksichtigung von Zieltönen (vgl. Eberhard 2022, S. 283).

C 1.2 Komponieren (Tabelle 3b)

Beim Komponieren können verschiedene musikalische Ideen zu einem Musikstück zusammengesetzt/ zusammengefügt werden. Hier können gezielt musikalische Strukturen und Formen geübt werden. Eine schriftliche Fixierung mit Hilfe traditioneller Notenschrift ist nicht notwendig. Das Komponierte kann auch mit Hilfe einer anderen, z.B. grafischen Darstellung und schließlich auf digitalen Medien festgehalten werden.

Es können unterschiedliche Produkte komponiert werden: Jingles, Signatur-Tunes, Songs u.v.m. Dabei können auch Bausteine als Hilfe benutzt werden, die dann zusammengesetzt werden.

Siehe Tabelle „Musik erfinden“ einfügen (Excel-Datei: 03 Musik erfinden)

D Musik verstehen und über Musik nachdenken

D 1.1 Musik beschreiben (Tabelle 4a)

Die Voraussetzung dafür, Musik beschreiben zu können, ist es, sie wahrzunehmen. Somit baut die Kompetenz „Musik beschreiben“ auf der Kompetenz „Musik wahrnehmen“ auf. Eine differenzierte Beschreibung von Musik ist nur möglich, wenn diese auch differenziert wahrgenommen werden kann.

Die Beschreibung von Musik kann in unterschiedlicher Weise erfolgen und sich auf unterschiedliche Aspekte beziehen. Zunächst können die Lernenden „Alltagssprache“ verwenden, um ihre Eindrücke zu benennen. Ziel des Musikunterrichts ist es dann, differenziertes Fachvokabular kennenzulernen und anwenden zu können. Beschrieben werden sowohl die Wirkung als auch die musikalischen Parameter, die das Musikstück (oder den Ausschnitt) ausmachen.

Wichtig ist es, die Subjektivität der Wahrnehmung und des Erlebens von Musik anzuerkennen, insbesondere hinsichtlich der emotionalen Qualitäten. Wenn es also darum geht, ein „passendes“ Wort zu finden (siehe Tabelle), dann ist damit auch die subjektive Perspektive gemeint.

D 1.2 Musik untersuchen und interpretieren (Tabelle 4b)

Musik zu untersuchen und zu interpretieren wird nicht als explizites Lernfeld der Curricula ausgeführt, findet sich aber dennoch in den aufgelisteten Operatoren der Anforderungsbereiche (vgl.

Niedersächsisches Kerncurriculum Musik, S. 20-23) und stellt einen Bereich des Musikunterrichts dar, der eine vertiefende „erlebende und verstehende Beschäftigung und Auseinandersetzung mit Musik zum Ziel hat“ (Richter 2007, S. 96).

Musik zu untersuchen, beziehungsweise zu analysieren bedeutet, sie „auf ihre Bestandteile, auf deren Zusammensetzung und auf den Zusammenhang mit anderen hin zu untersuchen“ (Richter 2007, S. 101). Ein genaues Untersuchen, kann auf vielfältige Weise stattfinden: Ein Musikstück, beziehungsweise ein Ausschnitt kann angehört, gespielt oder gesungen, durch Bewegung nachvollzogen oder auch mithilfe des Notentextes genauer unter die Lupe genommen werden. Die vertiefende Auseinandersetzung mit der Musik kann für Interpretationsansätze genutzt werden und zum vertieften Verstehen beitragen. Dabei ist nicht nur ein an die Wortsprache gebundenes Verstehen gemeint, sondern eines, das bereits mit dem Empfinden beginnt und sowohl in den sprachlichen Ausdruck als auch in andere Formen und Prozesse der Transformation münden kann. So kann etwas „Wesenhaftes der Musik“ (Unger-Rudroff 2020, S.209) herausgestellt werden. Verstehen im phänomenologischen Sinne ist dabei ein Wechsel zwischen dem „Sich-den-Dingen-Hingeben und ein Zu-den-Dingen-fragend-in-Distanz-Gehen“ (ebd. S.206).

D 1.3 Musik reflektieren und kontextualisieren (Tabelle 4c)

Die Reflexion über Musik kann viele unterschiedliche Facetten betreffen. Zunächst gehört dazu die Reflexion des eigenen Musikverhaltens und eigener Vorlieben. Darüber hinaus kann über Musik in einem größeren Kontext nachgedacht werden: zum einen geht es um die Bedeutung von Musik im Kontext der eigenen Lebenswelt bzw. des kulturellen Umfeldes, zum anderen um die Bedeutung, die Musik in unterschiedlichen Zeiten und Kulturen eingenommen hat und einnimmt. Es ist nicht mehr Teil curricularer Vorgaben, sich detailliert mit allen Epochen der Musikgeschichte zu befassen, es gehört jedoch zum Verständnis von Musik, exemplarisch auch etwas von ihren historischen und kulturellen Kontexten zu verstehen und Bezüge zwischen der Lebensgestaltung und der Musik herzustellen. Als weiterer Aspekt ist die Rolle und Bedeutung von Musik in den Medien sowie in politischen Zusammenhängen relevant und bedarf einer auch kritischen Reflexion.

D 1.4 Musik beurteilen (Tabelle 4d)

Musik zu beurteilen ist in unterschiedlicher Weise Teil des Musikunterrichts. Die Ergebnisse der Lernenden werden beurteilt aber sie können auch selbst die Ergebnisse anderer musikalischer Gestaltungen bewerten. Beurteilen und beurteilt werden soll im inklusiven Unterricht in wertschätzender Weise erfolgen, indem vor allem das individuell Erreichte konstruktiv beschrieben wird. Neben persönlichen Präferenzen eines Musikgeschmacks bieten die REMI-Stufenmodelle Anregungen dazu, wie erworbene Kompetenzen benannt werden können. Dabei ist die Einsicht maßgeblich, dass jedes Kind auf seiner Stufe kompetent ist. Situationen des Musizierens und Lernens sollen klar getrennt werden von Situationen der Leistungsbeurteilung. Wenn abschließende Bewertungen vorgenommen werden, zum Beispiel für ein Abschlusszeugnis, sollen zugrundeliegende Kriterien transparent gemacht werden.

Siehe Tabelle „Musik verstehen und über Musik nachdenken“ (Excel-Datei: 04 Musik verstehen und über Musik nachdenken)

4. Exemplarischer Entwurf für die Arbeit am gemeinsamen Gegenstand

Exemplarischer Entwurf zum Thema „Die Planeten“ von Gustav Holst

Zur Arbeit an einem gemeinsamen Gegenstand, hier ein *musikalisches Werk*, soll exemplarisch ein möglicher Weg der Auseinandersetzung mit der Komposition „Die Planeten“ von Gustav Holst aufgezeigt werden. Es handelt sich um eine Orchestersuite, die zwischen 1914 und 1916 komponiert wurde. Die Komposition zählt zur Programmmusik, wurde in verschiedenen Filmmusiken zitiert und gilt als Inspiration für verschiedene Filmmusikkompositionen, wie z.B. die Musik zu „Star Wars“. Die Komposition besteht aus 7 Sätzen: *Mars, der Kriegsbringer; Venus, die Friedensbringerin; Merkur, der geflügelte Bote; Jupiter, der Bringer der Fröhlichkeit; Saturn, der Bringer des Alters; Uranus, der Magier, und Neptun, der Mystiker.*

Hier soll die Gegenüberstellung der Planeten *Mars, der Kriegsbringer*, und *Venus, die Friedensbringerin* im Zentrum der Beschäftigung stehen. Die beiden Planeten bieten sich aufgrund ihrer inhaltlichen Polarität und ihrer universalen Bedeutung an. Zunächst impliziert die Thematik der Planeten eher eine Ebene der Fantasiewelt, die auch im Fokus stehen soll. Inwieweit zu einem späteren Zeitpunkt reale Bezüge zum Thema Krieg und Frieden hergestellt werden, kann offen bleiben.

In der Unterrichtssequenz wechseln sich Phasen des gemeinsamen Arbeitens und Phasen der individuellen Auseinandersetzung ab. Die Sequenz wird hier nicht in eine Struktur von einzelnen Unterrichtsstunden gegliedert, sondern als Abfolge von Schritten dargestellt, die sich in unterschiedlichen Zeitstrukturen umsetzen lassen.

Teil 1: Mars, der Kriegsbringer

Als *Einstieg* in die Unterrichtssequenz findet eine kurze thematische Einführung des Werkes statt. In einem kurzen Vortrag wird erwähnt, dass der Komponist Gustav Holst Musik zu unterschiedlichen Planeten komponiert hat, quasi „wie eine Art Filmmusik“ (da die Lernenden mit dem Begriff „Programmmusik“ in der Regel nicht vertraut sind, hilft dies, die außermusikalische Dimension ins Spiel zu bringen und die folgende Aufgabe anschaulich zu machen). Im Anschluss an die kurze Einführung findet eine *Phase des Hörens* statt, mit dem Hinweis, die Lernenden mögen danach eine der folgenden Aufgaben (*Erarbeitung*) auswählen:

Wähle eine oder mehrere Farben, die zu dem Musikstück passen. Male damit den Planeten (aus). (Hier kann eine Vorlage mit einem Umriss vorbereitet werden).

Gestalte ein Bild des Planeten, das zeigt, was auf diesem Planeten passiert.

Erfinde eine Geschichte, in der du erzählst, was auf dem Planeten passiert (die Geschichte kann aufgeschrieben oder auch vorgelesen/erzählt und aufgenommen werden).

Erfindet (in Gruppen) Standbilder/ eine szenische Darstellung/ Bewegungen zu dem, was sich auf dem Planeten ereignet.

Gib/ Gebt im Anschluss der Gestaltung einen Titel.

Der komplette Satz Mars, der Kriegsbringer dauert ca. 7 Minuten. Je nach Lerngruppe kann die Phase des Hörens unterschiedlich gestaltet werden:

Eine Möglichkeit ist das gemeinsame Hören, sofern die Lernenden sich alle für einen längeren Zeitraum auf das Hören einlassen können. Hier ist es hilfreich, dass jede*r eine angenehme „Hörhaltung“ einnimmt, ggf. die Augen schließt etc. Für einige kann es hilfreich sein, schon während des Hörens etwas zu skizzieren oder zu notieren. Eine alternative Möglichkeit besteht darin, jeden der Lernenden individuell den Satz mit Kopfhörer hören zu lassen. Dabei ist es möglich, für Lernende, die sich nicht so lange auf ein Musikstück konzentrieren können, einen kürzeren Ausschnitt auszuwählen, der dennoch das Charakteristische des Satzes zum Ausdruck bringt.

Im Anschluss an die Phase kreativer Gestaltung/ Umsetzung des Gehörten folgt die Präsentation. Je nach Produktauswahl bietet sich z.B. ein Museumsrundgang an, in dem die Bilder präsentiert und andere Produkte mit Hilfe digitaler Medien in den Museumsrundgang integriert werden (Geschichten können aufgenommen werden; Szenen können gefilmt werden etc.). Alternativ können Geschichten und Szenen auch live präsentiert werden. Im Anschluss gibt es Zeit dafür, dass die Lernenden sich gegenseitig wertschätzende Rückmeldungen geben und konstruktive Vorschläge zur Verbesserung machen können (z.B. in Form von „TOP – Das ist dir gelungen“ und „TIPP – Das könntest du aus meiner Sicht verbessern“).

In einem anschließenden Austausch können (inhaltliche) Gemeinsamkeiten und Unterschiede gesammelt werden und es kann über die Frage diskutiert werden, inwiefern Musik außermusikalische Inhalte vermitteln kann und inwieweit Hörerfahrungen jeweils subjektiv unterschiedlich sind. Es ist sinnvoll, den Titel des Satzes in dieser Phase zu nennen. Dabei ist es aber wichtig, dass nicht der Eindruck entsteht, dass nur inhaltlich zu dem Titel von Holst passende Gestaltungen „richtig“ sind.

Als nächste Phase kann nun eine vertiefte hörende Auseinandersetzung stattfinden. Hier ist es sinnvoll, das Musikstück in kürzere Ausschnitte zu unterteilen. Das vertiefte Hören soll dahin führen, dass die Lernenden die emotionale Wirkung und den Charakter erfassen und Musikalische Phänomene und Gestaltungsmittel beschreiben.

Hier kann entsprechend der unterschiedlichen Kompetenzstufen helfen:

- Hilfen vs. Offenheit für die Zuordnung von Emotionen/ Charakterbeschreibungen
- Hilfen vs. Offenheit für die Zuordnung/ Beschreibung musikalischer Phänomene und Gestaltungsmittel

Um die Musik noch genauer zu erfassen, können nun einzelne Ausschnitte präzise untersucht werden:

- Arbeit mit grafischer Notation/ evtl. ein Vergleich mit Auszügen aus der Partitur
- Erstellen von grafischer Notation/ Zuordnung von grafischer Notation zu den Hörbeispielen

Die Umsetzung in grafischer Notation kann anschließend mit anderen Darstellungen und auch mit der Originalpartitur verglichen werden.

Teil 2: Venus, die Friedensbringerin

Im zweiten Teil der Unterrichtssequenz steht die Kompetenz „Musik erfinden“ im Mittelpunkt. Da es sich bei diesem Titel um den gegensätzlichen Aspekt der Polarität „Krieg-Frieden“ handelt, können die bisher im Zuge der Beschäftigung mit dem Planeten *Mars, der Kriegsbringer* gemachten Erfahrungen nun als Vorentlastung für das eigene Erfinden von Musik dienen.

Auch hier wechseln sich Phasen der individuellen Beschäftigung mit dem Thema und Phasen des gemeinsamen Arbeitens ab. Ziel ist, eine gemeinsame „*Klassenkomposition*“ eines Planeten *Venus, die Friedensbringerin* zu gestalten und diese aufzunehmen. (Anmerkung: Das angestrebte Produkt bewegt sich hier zwischen „Improvisation“ und „Komposition“: Es werden zwar einige Aspekte festgelegt, die Ausführung bleibt jedoch auch ein Stück weit improvisiert.)

Der *Einstieg* verläuft diesmal über die visuelle Ebene. Jede*r Lernende erhält ein Papier in Postkartengröße. Er/ Sie soll auf dieser Postkarte etwas visualisieren, was für ihn/ sie Bestandteil eines Planeten des Friedens ist bzw. sein soll. Die Gestaltung ist völlig frei. Es können Farben, Formen, Bilder, Symbole, Wörter etc. verwendet werden. Für einige Lernende können auch Symbole und Bilder zur Auswahl vorbereitet werden, aus denen sie dann passende auswählen und diese aufkleben und dann farbig gestalten.

Im Anschluss werden alle Postkarten *präsentiert*, kurz vorgestellt und in der Mitte wird zu einem gemeinsamen Bild aus allen Einzelbildern zusammengelegt (quasi als ein Planet), das zeigt, was die Schüler*innen mit „Frieden“ verbinden bzw. was ihnen daran bedeutsam ist.

Im Anschluss daran wird die Idee vorgestellt, dass die Klasse nun eine gemeinsame *Klassenkomposition* für den Planeten *Venus, die Friedensbringerin* erfindet.

Zunächst (*Vorentlastung*) geht es darum, Klänge oder kurze musikalische Sequenzen zu (er-)finden, die zum „Frieden“ und zu den von den Schüler*innen visuell dargestellten Aspekten passen. Hier sind unterschiedliche Sozial- und Organisationsformen möglich: Eine Herangehensweise besteht darin, unterschiedliche Instrumente im Raum zu verteilen und jede*n zunächst einzeln passende Klänge und/ oder Sequenzen (er-)finden zu lassen. Eine Alternative besteht darin, zunächst Kleingruppen zu bilden, die dann Instrumente zur Verfügung gestellt bekommen, um gemeinsam passende Klänge und/ oder Sequenzen zu (er-) finden. Möglich wäre auch eine Folge beider genannter Schritte. Ziel ist es, Ideen für Klänge zu entwickeln, die dann als Bausteine für die Klassenkomposition verwendet werden können.

Nun werden Kleingruppen von 4-6 Schüler*innen gebildet, die jeweils einen Teil der gemeinsamen Klassenkomposition erfinden (*Erarbeitung*). Dafür wird die Grobstruktur des Werkes festgelegt, z.B. Teil 1 (Anfang), Teil 2, Teil 3, Teil 4 (Ende), da diese bei der Gestaltung in den Gruppen eine Rolle spielen. Die Lernenden haben nun die Aufgabe, in den Kleingruppen ihren vorher festgelegten Teil der Klassenkomposition zu entwerfen, ihr Musikstück zu üben und anschließend zu präsentieren.

Die Erarbeitung kann in folgenden Schritten erfolgen:

In einem ersten Schritt geht es darum, Ideen für Klangbausteine sowie weitere Ideen für die Gestaltung ihres Abschnittes zusammenzutragen. Dabei können sie Instrumente und Informationen

zu verschiedenen musikalischen Parametern (Gestaltungsmerkmalen wie Tempo, Tonhöhe, Lautstärke etc.) notieren.

In einem zweiten Schritt sollen sie ihren Ideen eine Struktur geben. Dafür soll eine grafische Notation angefertigt werden, die durch Stichworte und Begriffe ergänzt wird und es wird festgelegt, wer welches Instrument spielt.

In einem dritten Schritt können sie ihre Komposition üben und dabei ggf. verfeinern und anpassen, sodass sie diese im Anschluss allen präsentieren können. Hilfreich ist es hier, wenn die Schüler*innen ihre Zwischenergebnisse aufnehmen und gemeinsam anhören und anhand der gemeinsamen *Reflexion* des Gehörten ihr Produkt überarbeiten und verbessern.

Im Anschluss an die Arbeitsphase werden die Gruppenergebnisse entsprechend der festgelegten Reihenfolge *präsentiert* und die SchülerInnen geben sich wertschätzend-konstruktive Rückmeldungen zu ihren Ergebnissen. Die einzelnen Teile der Komposition werden entweder während der Präsentation oder vorher aufgenommen, sodass im Anschluss die *Gesamtkomposition* angehört, *reflektiert und* in einer zweiten Arbeitsphase *ggf. überarbeitet* und angepasst werden kann.

Eine weiterführende Möglichkeit wären z.B. die Bilder zu einem Video zur Musik zu verarbeiten oder ein eigenes Video zu erstellen.

Über die bisher genannten Aspekte der Sequenz hinaus könnten folgende Aspekte bearbeitet und thematisiert werden:

- *Musik kontextualisieren*: Informationen zur Biografie, zum Werk und zum historischen Kontext
- *Musik machen*: Musizieren einzelner Motive aus den Planeten, Musizieren eines Themas, z.B. aus *Jupiter, Bringer der Fröhlichkeit*
- Fächerübergreifende Aspekte: die Planeten/ das Planetensystem; die römischen Götter
- Weitere Topos-Orientierung zu „Krieg und Frieden“ (z.B. in mipJournal 56/2019)

Aufnahme:

Aufnahme: Gustav Holst: Die Planeten op. 32 mit Andrew Manze und die NDR Radiophilharmonie. Mitschnitt des "Hannover Proms"-Konzerts vom 17. September 2022, Kuppelsaal - Hannover Congress Centrum. <https://www.youtube.com/watch?v=8mJQliEacCI>

5. Entwürfe für die Arbeit an Themen und Interessen der Kinder und Jugendlichen – Mitgestaltung des Musikunterrichts

Die eigenen Interessen und Wünsche der Lernenden im Musikunterricht aufzugreifen und ihnen Raum zu geben, entspricht nicht nur ihrem Recht auf Partizipation (vgl. Institut für Menschenrechte), sondern führt auch zu hoher intrinsischer Motivation und somit zu Aktivität und Lernerfolg. Eine Möglichkeit, dieses Anliegen umzusetzen, besteht darin, Kinder und Jugendliche direkt nach ihren Wünschen für den Musikunterricht und nach ihren persönlichen Interessen zu fragen und in einem gemeinsamen Austauschprozess ein gemeinsames Thema/ Projekt zu entwickeln und durchzuführen. Einen Orientierungsrahmen für einen solchen partizipativen Prozess können die „Nine Basic requirements for meaningful and ethical Children’s Participation“ bieten (vgl. Save the Children. Child Rights Resource Centre).

Ein Wunsch, der von Kindern und Jugendlichen erfahrungsgemäß häufig eingebracht wird, ist, dass ihre eigene Musik auch im Musikunterricht einen Platz findet. Sie wünschen sich, ihre Lieblingsband und/oder ihren Lieblingssänger*in vorzustellen bzw. zu thematisieren und sie möchten ihre Lieblingssongs im Unterricht singen und auf Instrumenten musizieren. Dies bringt Chancen sowie Herausforderungen mit sich, die dann wiederum für eine konstruktive inhaltliche Auseinandersetzung genutzt werden können.

Die große Chance liegt in der hohen Motivation, die sich daraus ergibt, dass Kinder und Jugendliche ihre Interessen zum Thema machen und somit mit ihren eigenen Interessen ernst genommen werden und sich dadurch gesehen fühlen. Oftmals stellt sich dabei allerdings heraus, dass unterschiedliche Kinder der Klasse auch unterschiedliche Lieblingssänger*innen oder -bands haben und sich dann bisweilen spontan abwertend über die Sänger*innen äußern, die ihnen nicht gefallen. Die Chance liegt darin, diese Äußerungen aufzugreifen und daran zu arbeiten, eine tolerante und im besten Fall neugierige Haltung gegenüber den unterschiedlichen musikalischen Präferenzen zu entwickeln. Wenn es dann darum geht, sich für eine gemeinsame Themengestaltung zu entscheiden, kann dies zum Anlass genommen werden, in einen Austausch zu gehen und durch einen Aushandlungsprozess zu einer gemeinsamen Entscheidung für ein oder auch mehrere Themen beziehungsweise Themenaspekte zu kommen.

Eine große Herausforderung in der Thematisierung der Musik von Kindern und Jugendlichen liegt in der Tatsache, dass einige Texte aktueller Pop- und Rocksongs ein für Kinder als unangemessen angesehenes Vokabular verwenden. Sie werden als ‚explizit‘ gekennzeichnet, was sie als unangemessen oder anstößig für Minderjährige einstuft. Hinzu kommt, dass Texte einiger Songs aufgrund rassistischer, antisemitischer, sexistischer, homophober oder anderer verachtend-diskriminierender Äußerungen ein menschenverachtendes Weltbild widerspiegeln und verbreiten (vgl. Balzer 2019), das nicht mit unseren demokratischen Werten und dem Grundgesetz vereinbar ist. Hier ist die Schule gefordert, im Sinne demokratischer Werteerziehung aktiv zu werden und genau dies zum Thema zu machen.

Eine sinnvolle Herangehensweise besteht darin, dies bereits zum Thema zu machen, bevor Kinder und Jugendliche sich mit ihren Songs beschäftigen und diese präsentieren, um damit einen Rahmen zu schaffen und zu sensibilisieren. Geschieht dies erst als direkte Reaktion auf die Präsentation eines Songs, wird dies gegebenenfalls als persönlicher Angriff oder Ablehnung auf die Musik erlebt, mit der man sich identifiziert und stößt auf Widerstand anstatt zu einer gewünschten Sensibilisierung beizutragen. Viele Schüler*innen, besonders auch jüngere, hören die Musik, weil sie aktuell und beliebt ist, ohne sich der Inhalte bewusst zu sein, besonders auch, wenn es sich um fremdsprachliche Texte handelt. Anhand einer allgemeinen Thematisierung und einer Hinzuzie-

hung von Texten, die nicht aktuell sind, können Regeln erarbeitet werden, die deutlich machen, welche Inhalte im Sinne unserer demokratischen Werte angemessen sind und welche nicht. Nach den Regeln, dessen Rahmen letztlich durch die Lehrenden aufgezeigt und ggf. festgesetzt werden muss, können dann Musikstücke ausgewählt und präsentiert werden.

5.1 Meine Lieblingsband/ meine Lieblingsänger*in

Für die Vorstellung von Lieblingsband oder Lieblingsänger*in können vielfältige Medien genutzt und unterschiedliche Produkte erstellt werden. Je nach Zeitumfang können entweder eher kleinere oder umfangreichere Produkte entstehen, die weitere, thematisch anknüpfende Aspekte mit einbeziehen (z.B. Marketing, Musikbusiness etc.). Unterschiedliche Produkte können auch für unterschiedliche Schüler*innen als Differenzierungsmöglichkeit genutzt werden. Hier zwei Vorschläge:

- Ein Plakat/Collage erstellen, evtl. auch digital: Dazu Informationen zur Biografie, zum Musikstil, zu bekannten Songs ggf. mit Textpassagen aus den eigenen Lieblingssongs etc.; Einbeziehung der eigenen Bewertung in Form von positiven „Fan-Kommentaren“ über die Band/ Musiker*in recherchieren und in kreativer Weise auf einem Plakat darstellen. Hier ist es sinnvoll, viele Freiräume zu lassen und den Lernenden lediglich Vorschläge zur Umsetzung und zu möglichen inhaltlichen Aspekten anzubieten. Im Vordergrund sollte stehen, dass den Lernenden die Möglichkeit gegeben wird (sofern sie das möchten), wirklich das zu präsentieren, was ihnen selbst an der Band/ der oder der/dem Musiker*in wichtig ist. Die Plakate können dann in Form eines Museumsrundgangs ausgestellt werden. Wünschenswert wäre, wenn auch Audio-/ Videobeispiele integriert werden könnten, was mit Hilfe von Tablets umsetzbar wäre, an denen jede*r mit Hilfe eines mitgebrachten Kopfhörers ein Musikbeispiel anhören bzw. ansehen könnte.
- Einen Podcast oder Radiobeitrag erstellen: die Erstellung bedarf zunächst ebenfalls einer ausführlichen Recherche über Aspekte, wie zum Beispiel Biografie, Musikstil, Titel, Themen und Inhalte einiger Musikstücke, etc. Für eine kreative Art der Umsetzung können dann unterschiedliche Formen von Beiträgen gestaltet werden: Informative Beiträge, Sequenzen einer Sprecher*in, fiktive Interviews mit den Künstler*innen selbst und Interviews mit Konzertbesucher*innen und/ oder Fans etc. Außerdem können hier kurze Ausschnitte eines oder mehrerer Songs integriert werden, deren Inhalt und Umsetzung dann ggf. kurz kommentiert wird.

In Verbindung mit der Thematisierung der eigenen Lieblingsband und/ oder Lieblingsänger*in können auch weitere Themen, wie zum Beispiel die Vermarktung von Musik oder andere Aspekte des Musikbusiness einbezogen werden. Die Lernenden können hier z.B. eine eigene Werbecampagne für ihre(n) Lieblingsänger*in gestalten.

5.2 Meine Lieblingssongs – Aktuelle Songs im Unterricht

Für die Umsetzung aktueller Pop-Songs im Kompetenzbereich „Musik machen“ finden sich in aktuellen Praxiszeitschriften für den Musikunterricht arrangierte Bearbeitungen. Z.T. sind die

Arrangements der Songs auch einzeln erhältlich. Besonders bietet es sich für den inklusiven Unterricht an, nach Arrangements unter dem Schlagwort „Band ohne Noten“ zu suchen, da hier auf traditionelle Notenschrift verzichtet wird. Ebenfalls dienlich für den inklusiven Unterricht ist es, sich mit dem Konzept „One-Note-Band“ vertraut zu machen, um die hier vorgeschlagenen Methoden zur Vereinfachung, z.B. die Reduktion auf ggf. nur einen Begleitton, auf aktuelle Songs zu übertragen. (vgl. Hinz & Kruse 2017).

Neben der musikpraktischen Beschäftigung mit den Lieblingssongs der Lernenden kann auch die inhaltliche Ebene Raum bekommen. Die Lernenden können die Songs präsentieren und, sofern sie das wollen, zum Ausdruck bringen, was diese für sie bedeuten, was ihnen an den Songs und auch besonders am Inhalt gefällt etc.

Bei der Beschäftigung mit Lieblingssongs und besonders bei der Präsentation dieser Songs bedarf es einer Haltung des gegenseitigen Respekts für die Musik und den Musikgeschmack anderer, auch wenn dieser nicht den eigenen Präferenzen entspricht. Dies muss im Vorfeld thematisiert werden.

5. 3 Songwriting

Im Kompetenzbereich „Musik erfinden“ bietet auch das Thema Songwriting eine gute Möglichkeit, um Themen und Interessen von Kindern und Jugendlichen Raum zu geben. Hier können sowohl von den Lernenden präferierte Musikstile als auch für sie bedeutsame Inhalte in den Fokus genommen werden.

Das Songwriting kann sowohl als ganze Klasse gemeinsam sowie auch in Kleingruppen durchgeführt werden. Insbesondere in Gruppen mit jüngeren Kindern übernimmt die Lehrkraft die Aufgabe, dafür zu sorgen, dass jede*r entsprechend ihrer/seiner Fähigkeiten und Möglichkeiten am Songwriting beteiligt ist. In Gruppen mit älteren Schüler*innen und in Gruppen, in denen die Beteiligten gegenseitig aufeinander achten und dafür sorgen, dass jede*r sich einbringen kann, ist es auch möglich, das Songwriting in kleineren Gruppen durchzuführen. Genauere Anleitungen und Materialien zur Durchführung eines solchen Projekts bieten beispielsweise Ole Oltmann (Oltmann 2020) oder Dorina Anders (Anders 2021).

Eine weitere, inhaltlich konkretere Herangehensweise bietet die Verknüpfung des Themas Songwriting mit dem Thema Menschen- bzw. Kinderrechte. Die von Jochen Schell entwickelte Methode „Songs for Rights“ verbindet das Lernen über Menschenrechte mit Musik und will anregen, die eigene Stimme einzubringen, Erfahrungen und Werte zu teilen und möchte „empowern“ (vgl. Yepp Europe: Songs for Rights). Die Website bietet z.B. Einblicke, wie Kinder über Themen und Erfahrungen singen und rappen, die sie persönlich bewegen. Die Videos können als Anregung dienen, ähnliche Projekte in der Schule zu initiieren.

Auch das Projekt „Dein Song für eine Welt“ bietet einen guten Aufhänger, das Thema Songwriting im Musikunterricht thematisch eingegrenzt aber dennoch mit viel Raum für die für Kinder und Jugendliche relevanten Themen einzubringen. Hier können die Lernenden Songs zu Themen wie Menschenrechten, Klimawandel etc. schreiben und dann bei Interesse in einem Wettbewerb

einreichen, der alle zwei Jahre stattfindet. Die Seite bietet vielfältige methodische Anleitungen für die Umsetzung des Projektes.

5.4 „Musik in allen Lebenslagen“ – Mein persönliches Hörjournal

Eine weitere Idee, um für Kinder und Jugendliche relevante Themen aufzugreifen, ist die Erstellung eines „persönlichen Hörjournals“ zum Thema „Musik in allen Lebenslagen“. Im Kompetenzbereich „Reflexion“ geht es darum, Musik „in vielfältigen Bezügen zu interpretieren“ – dazu gehört auch, dass Kinder und Jugendliche der „Bedeutung der Musik für ihr eigenes Leben“ gewahr werden (KC Musik für Gesamtschulen, Niedersachsen; S.8). Kinder und Jugendliche nutzen Musik auch, sei es bewusst oder unbewusst, um mit ihren Gefühlen umzugehen. Renate Müller verweist in „Young People’s Musical Commitment“ sogar darauf, dass Jugendliche in Blogs und Sozialen Medien im Sinne eines „mood management advice“ anderen aus ihrem „private musical medicine cabinet“ Tipps geben, welche Musik sie in welchen emotional schwierigen Situationen hören könnten (vgl. Müller 2016, S.37).

Mit der Erstellung eines individuellen Hörjournals können die Kinder und Jugendlichen motiviert werden, sich damit zu beschäftigen, welche Musik für sie individuell in welchen Situationen hilfreich ist. Sich in der genannten Weise Tipps zu holen, ist natürlich möglich, aber grundsätzlich ist musikalisches Erleben individuell und es geht vor allem darum, eigene Erfahrungen zu machen und diese zu reflektieren, um sich ggf. eine eigene kleine „musikalische Hausapotheke“ zusammenzustellen. Hiermit greift das Thema nicht nur die im KC genannten Aspekte auf, sondern ist auch explizit Teil des sozial-emotionalen Lernens und leistet einen Beitrag zum Lernen im Sinne der „Global Goals“. (3. Good Health and Wellbeing, vgl. Projekt Everyone).

Anregungen für die Erstellung wären:

- mein Gute-Laune-Song
- mein „Ich-chill-mal“-Song
- mein „Ich will meine Ruhe“-Song
- mein „Mir reicht’s“-Song
- etc.

Vorschläge für mögliche Kategorien können mit den Kindern und Jugendlichen gemeinsam, z.B. im Zusammenhang mit der Beschäftigung mit Gefühlen erarbeitet werden.

Wichtig ist, dass die erarbeiteten „Journals“ nicht gezeigt oder präsentiert werden müssen, sondern dass die Kinder und Jugendlichen selbst entscheiden können, ob sie etwas davon erzählen oder zeigen möchten oder nicht.

6. Kommentierter Überblick über weitere Stufenmodelle

Für das Fach Musik gibt es keinen Katalog an gültigen Unterrichtszielen und auch keine allgemein gültigen Bildungsstandards (vgl. Niessen, Lehmann-Wermser, Knigge-Lehmann 2008, S. 6). Wirft man einen Blick in die Entwicklung musikdidaktischer Konzeptionen, so schwanken diese zwischen einer Schwerpunktsetzung auf dem Verstehen von Kunstwerken (z.B. „Orientierung am Kunstwerk“, Alt 1968), einer Fokussierung auf den Wahrnehmungsprozess (z.B. „Auditive Wahrnehmungserziehung“, Frisius 1972), einer Betonung der Handlungsorientierung („Handlungsorientierung“, Rauhe, Reineke & Ribke 1975) und dem Anliegen, die Erfahrungen der Schüler*innen ins Zentrum zu setzen („Erfahrungserschließende Musikerziehung“, Nykrin 1978) (vgl. Helmholz 1995). Für Gruhn zeigt sich musikalische Kompetenz „in dem Vermögen, Musik musikalisch erfahren, erleben, darstellen zu können“ (Gruhn 1999, S. 54).

Im Jahre 1984 formulierte Dankmar Venus in einer Übersicht fünf zentrale „Verhaltensweisen gegenüber Musik“ (Venus 1984):

- Produktion (Komposition und Improvisation)
- Reproduktion (vokal und instrumental)
- Rezeption
- Transposition
- Reflexion

Diese Verhaltensweisen spiegeln sich auch in den Lehrplänen der verschiedenen Bundesländer, die für die Erstellung der Stufenmodelle hinsichtlich ihrer fachlichen Lernbereiche verglichen wurden. Die Lernbereiche werden hier benannt als „Arbeitsfelder“, „Inhaltsbereiche“, „Lernfelder“ oder auch als Kompetenzen.

Einer der zentralen Kompetenzbereiche der Lehrpläne umfasst den Bereich des Wahrnehmens. Er wird z.B. überschrieben mit „Musik wahrnehmen“ (z.B. Rheinland-Pfalz), mit „Rezeption“ (NRW) und teilweise erscheint er auch in verknüpfter Form, z.B. als „Musik hören und beschreiben“ (NDS) „Musik hören und verstehen“ (Baden-Württemberg) etc.

Ein weiterer Bereich umfasst Formulierungen rund um das aktive Musizieren, z.B. benannt als „Musik machen und gestalten“ (NRW), auch verknüpft mit dem „Präsentieren“ (Bayern) oder mit dem „Musik erfinden“ (Mecklenburg-Vorpommern). In einigen Curricula findet sich außerdem der weit gefasste Bereich „Musik umsetzen“ (Baden-Württemberg), z.B. auch explizit als „Musik und Bewegung“ (Saarland) ausgeführt.

Ein anderer Bereich umfasst das Feld „Musik und reflektieren“ (z.B. Baden-Württemberg), teilweise auch verknüpft mit „untersuchen und deuten“ (NDS) oder dem „Kontextualisieren“ (B-B).

Gemeinsam sind den Curricula also folgende Kompetenzbereiche:

- ein Kompetenzbereich rund um das Wahrnehmen von Musik
- ein Kompetenzbereich, der sich auf das aktive Musizieren bezieht
- ein Kompetenzbereich, der sich auf das Nachdenken über Musik und das Verstehen von Musik bezieht

Diese werden auch in den hier vorliegenden Kompetenzbereichen aufgegriffen.

Anders als in Deutschland gibt es in anderen Ländern durchaus Bildungsstandards für das Fach Musik. Das „National Curriculum in England“, zuletzt überarbeitet im März 2021, formuliert drei „key stages“ und damit verknüpfte zu erreichende Ziele im Bezug auf die Kompetenzen Singen, Hören, Komponieren, Aufführen und „Musicianship“ (Department of Education 2021). Die Standards werden ergänzt durch ein Modellcurriculum. Wie sich hier zeigt, sind die drei „key stages“ nicht als Kompetenzstufen im Sinne des Remi-Konzeptes zu verstehen, sondern sind jeweiligen Schulstufen (year 1-9) zugeordnet. Key stage 1 ist den ersten zwei Jahrgängen zugeordnet, key stage 2 den Jahrgängen 3 bis 6 und key stage 3 den Jahrgängen 7 bis 9. In den Handreichungen finden sich differenzierte Formulierungen zu den zu erreichenden Kompetenzen in den einzelnen „stages“ sowie den zu lernenden musiktheoretischen Inhalten. Ergänzt werden diese durch ausführliche Literaturvorschläge: jeweils einige Liedvorschläge (allerdings überwiegend englischsprachig sowie Vorschläge für den Bereich des Musikhörens aus unterschiedlichen Epochen und Stilen, wobei auch hier Komponisten aus Großbritannien sehr häufig repräsentiert sind. Ergänzend finden sich nach Epochen geordnete Übersichten mit Werkvorschlägen sowie eine Liste mit Werkvorschlägen aus verschiedenen Kulturen (S.61ff).

Auch in Amerika wurden Bildungsstandards für das Fach Musik verabschiedet, und zwar die „National Core Arts Standards“ für die Fächer „Dance, Media Arts, Music, Theater and Visual Arts“ (National Core Arts Standards 2014). Alle Standards sind unterteilt in die Bereiche „Creating, Performing/ Presenting/ Producing, Responding, Connecting“. Die Kompetenzstufen sind untergliedert in „Pre-K“ bis „grade 8“, sowie High School Standards von „proficient“ über „accomplished“ bis hin zu „advanced“ (State Education Agency Directors of Arts Education 2013).

Für die Bereiche „Creating, Performing, Responding und Connecting“ liegen Tabellen vor, die die Kompetenzen in 11 Stufen differenziert darstellen. Die einzelnen Stufen sind allerdings wieder einzelnen Schulstufen zugeordnet. Für die High School finden sich weitere Ausdifferenzierungen in 3 Stufen („proficient“, „accomplished“ und „advanced“) zu den Bereichen „Composition/Theory, Music Technology, Guitar/ Keyboard/ Harmonizing Instruments, Ensemble“ (National Association for Music Education 2014: Music Standards for General Music). Für die einzelnen Stufen liegen exemplarische Prüfungsaufgaben vor (National Association for Music Education 2014: Music Model Cornerstone Assessments).

Konkrete Forschungsarbeit im Bezug auf die Entwicklung eines Kompetenzmodells leistete Jordan im Bezug auf die Teilkompetenzen „Musik wahrnehmen und kontextualisieren.“ (Jordan 2014). Das entwickelte und in einer Studie evaluierte Modell gelangt zu einer Differenzierung von 4 Dimensionen (Hörwahrnehmung und musikalisches Gedächtnis, Verbalisierung/ Terminologie, Notation und Kontextwissen). Hier werden jeweils ein bis drei Kompetenzstufen unterschieden (vgl. Jordan 2014, S.138).

7. Literaturverzeichnis

- Anders, Dorina (2021): *Songwriting in der Schule – eine verrückte Idee?* Verfügbar unter: <https://www.stretta-music.de/journal/musik-machen/songwriting-in-der-Schu->

- Eberhard, Daniel Mark (2025): Classroom Management und Umgang mit Unterrichtsstörungen im Fach Musik. In: 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>, S.93-108.
- Eberhard, Daniel Mark/ Höfer, Ulrike (2016): *Inklusions-Material Musik*. Klasse 1-4. Berlin: Cornelsen.
- Eberhard, Daniel Mark: Musik braucht Freiräume: Überlegungen zu einem ideal gestalteten Fachraum für inklusiven Musikunterricht. In: Schönig, Wolfgang; Fuchs, John Andreas (Hrsg.): *Inklusion: Gefordert! Gefördert?: schultheoretische, raumtheoretische und didaktische Zugänge*. Bad Hilbrunn: Klinkhardt, 2016. S.121-135.
- Eberhard, Daniel Mark: Musik lebt von Vielfalt! Heterogenität als Herausforderung, Problemstellung und Chance, erschienen in: *üben & musizieren* 6/2012 , S. 52
<https://uebenundmusizieren.de/artikel/musik-lebt-von-vielfalt/>, abgerufen am 28.01.2021
- Eberhard, Daniel Mark (2022): Musik machen: Experimentieren, Improvisieren, Komponieren. In: Klingmann, Heinrich & Schilling-Sandvoß, Katharina (Hrsg.): *Musikunterricht und Inklusion*. Grundlagen, Themen- und Handlungsfelder. Esslingen: Helbling, S. 275-288.
- Eberhard, Daniel Mark (2015): *Unterrichtseinstiege – Musik*: Unterrichtseinstiege für die Klassen 5-10. Berlin: Cornelsen.
- Engagement Global gGmbH. *Service für Entwicklungsinitiativen*. Song Contest: „Dein Song für EINE WELT!“ <https://www.eineweltsong.de/impressum>
- Freie und Hansestadt Hamburg, Behörde für Schule und Berufsbildung (2011): *Bildungsplan Grundschule Musik*.
<https://www.hamburg.de/contentblob/2481814/a52150d8852ae5b41cc4eee05c4d38af/data/musik-gs.pdf>
- Freie und Hansestadt Hamburg, Behörde für Schule und Berufsbildung (2011): *Bildungsplan Stadtteilschule, Jahrgangsstufen 5-11. Musik*.
<https://www.hamburg.de/contentblob/2372504/0ea55a0535db11f38b5bfa43a51382e3/data/musik-sts.pdf>
- Freie und Hansestadt Hamburg, Behörde für Schule und Berufsbildung (2011): *Bildungsplan Gymnasium, Sekundarstufe I. Musik*.
<https://www.hamburg.de/contentblob/2373236/dc4318f01403c0f029c7eba7124a435d/data/musik-gym-seki.pdf>
- Fris-Ronsfeld, Tine & Thorning, Kristoffer Fynbo (2024): *Icebreaker*. Ein spielerischer Ansatz zu Musik, Bewegung und Gruppendynamik. Band 1 und 2. Esslingen: Helbling.
- Fromel, Ulla & Pühringer, Andrea (2023): *Happy Music Lessons*. Zwölf fröhliche Musik-Angebote für Kita und Früherziehung. Mainz: Schott Music.
- Fuchs, Mechthild (2010): *Musik in der Grundschule neu denken – neu gestalten*. Theorie und Praxis eines aufbauenden Musikunterrichts. Rum/Innsbruck, Esslingen: Helbling.
- Gembris, Heiner (2015): *Transfer-Effekte und Wirkung musikalischer Aktivitäten auf ausgewählte Bereiche der Persönlichkeitsentwicklung*. Ein Überblick über den aktuellen Stand der Forschung. Gütersloh: Bertelsmann Stiftung. Online verfügbar unter: https://www.bertelsmann-stiftung.de/fileadmin/files/Projekte/47_MIKA/Gembris_Expertise_final.pdf (zuletzt geprüft am 07.02.2024).
- Gembris, Heiner & Schellberg, Gabriele (2007): Die Offenohrigkeit und ihr Verschwinden bei Kindern im Grundschulalter. In: Auhagen, Wolfgang/ Bullerjahn, Claudia/ Höge, Holger (Hrsg.): *Musikpsychologie - Musikalische Sozialisation im Kindes- und Jugendalter*. Göttingen: Hogrefe, S.71-92).
- Gerland, Juliane (2022): Inklusion und Musik in der Kindheitspädagogik. In: Klingmann, Heinrich & Schilling-Sandvoß, Katharina (Hrsg.): *Musikunterricht und Inklusion*. Grundlagen, Themen- und Handlungsfelder. Esslingen: Helbling, S. 207-222.
- Gies, Stefan & Jank, Werner (Hrsg.) (2015): *Music Step by Step*. Aufbauender Musikunterricht ab Klasse 7. Lehrerhandbuch. Innsbruck: Helbling.

- Girdzijauskieni, Ruta und Stakelum, Mary (2017) (Hrsg.): *Creativity and Innovation*. European Perspectives on Music Education 7. Innsbruck, Esslingen: Helbling.
- Gnettner, Ingrid (2011): *Neue Spiel- und Bewegungslieder*. München: Don Bosco Medien.
- Grohé, Michaela (2011): *Der Musiklehrer-Coach*. Professionelles Handeln in konflikthaften Unterrichtssituationen. Innsbruck, Esslingen: Helbling.
- Grohé, Michaela & Jasper, Christiane (2016): *Methodenrepertoire Musikunterricht*. Zugänge - Lernwege - Aufgaben. Innsbruck: Helbling.
- Grohé, Micaëla; Junge, Wolfgang; Müller, Karin (2011): *Musikspiele*. 99 Spiele rund um den Musikunterricht. Rum/Innsbruck: Helbling.
- Gruendler, Béatrice (2019): *Ohrenspitzer und Muntermachen*. 24 Lieder zum Singen, Bewegen, Spielen, Hören und Musizieren für 4 - 9-jährige Kinder. Esslingen: Helbling.
- Gruhn, Wilfried (2018): Audiation - Grundlage und Bedingung musikalischen Lernens. In: Gruhn Wilfried & Rübke, Peter (Hrsg.): *Musiklernen*. Bedingungen - Handlungsfelder - Positionen. Esslingen: Helbling, S.70-93.
- Gruhn, Wilfried (2014): *Der Musikverstand*. Neurobiologische Grundlagen des musikalischen Denkens, Hörens und Lernens. Hildesheim: Georg Olms Verlag AG.
- Gruhn, Wilfried (2018): Dimensionen eines musikbezogenen Lernbegriffs. In: Gruhn Wilfried & Rübke, Peter (Hrsg.): *Musiklernen*. Bedingungen - Handlungsfelder - Positionen. Esslingen: Helbling, S.16-43.
- Gruhn, Wilfried & Schellberg, Gabriele (2014): Erkennen und Fördern musikalischer Begabung bei Kindern. In: Gruhn, Wilfried & Seither-Preisler, Annemarie (Hrsg.): *Der musikalische Mensch*. Evolution, Biologie und Pädagogik musikalischer Begabung. Hildesheim: Georg Olms Verlag AG, S.141-183.
- Gruhn, Wilfried (1995): Hören und Verstehen. In: Helms, Siegmund, Schneider, Reinhard & Weber, Rudolf (Hrsg.): *Kompendium der Musikpädagogik*. Kassel: Gustav Bosse Verlag. 2. Ausgabe 2000. S. 196-222.
- Haak-Schulenburg, Marion (2020): Eine Frage des „Wie“ und nicht des „Was“. Prinzipien und Arbeitsweisen der ‚Musicians without Borders‘ aus der Perspektive der Community Music. *Diskussion Musikpädagogik* 87/20, S. 27-32.
- Hallam, Susan (2018): Entwicklungsphasen. In: Dartsch, M., Knigge, J., Niessen, A., Platz, F., & Stöger, C. (Hrsg.): *Handbuch Musikpädagogik*. Grundlagen-Forschung-Diskurse. Münster: Waxmann, S. 101-113.
- Hametner, Stephan (2016): The Art and Freedom of Interpretation: A Didactic Discussion of How to Foster Listening and Interpreting Music. In: Krämer, Oliver/ Malmberg, Isolde (Hrsg.): *Open Ears - Open Minds*. Listening and Understanding Music. Innsbruck: Helbling, S. 187-200.
- Hasselhorn, Johannes & Knigge, Jens (2018): Kompetenz und Expertise. In: Dartsch, M., Knigge, J., Niessen, A., Platz, F., & Stöger, C. (Hrsg.): *Handbuch Musikpädagogik*. Grundlagen-Forschung-Diskurse. Münster: Waxmann, S. 197-207.
- Hessisches Kultusministerium (2011): *Bildungsstandards und Inhaltsfelder*. Das neue Kerncurriculum für Hessen. Primarstufe. MUSIK. <https://kultus.hessen.de//Unterricht/Kerncurricula-Primarstufe>
- Hessisches Kultusministerium (2011): *Bildungsstandards und Inhaltsfelder*. Das neue Kerncurriculum für Hessen. Sekundarstufe I - Hauptschule. MUSIK. <https://kultus.hessen.de//Unterricht/Sekundarstufe-I-Kerncurricula>
- Hessisches Kultusministerium (2011): *Bildungsstandards und Inhaltsfelder*. Das neue Kerncurriculum für Hessen. Sekundarstufe I - Realschule. MUSIK. <https://kultus.hessen.de//Unterricht/Sekundarstufe-I-Kerncurricula>
- Hessisches Kultusministerium (2011): *Bildungsstandards und Inhaltsfelder*. Das neue Kerncurriculum für Hessen. Sekundarstufe I - Gymnasium. MUSIK. <https://kultus.hessen.de//Unterricht/Sekundarstufe-I-Kerncurricula>
- Heukäufer, Norbert (2007) (Hrsg.): *Musik Methodik*. Handbuch für die Sekundarstufe I und II. Berlin: Cornelsen Scriptor.
- Higgins, Lee (2012): *Community Music: in theory and in practice*. New York: Oxford University Press.

- Honnens, Johann & Ziegenmeyer, Annette (2020): Sichere Räume in Community Music. Eine konzeptionelle Spurensuche. In: *Diskussion Musikpädagogik* 87/20, S. 33-40.
- Hömberg, Tobias & Krämer, Oliver (2016): Listening and Understanding Music from a Curricular Perspective. In: Krämer, Oliver/ Malmberg, Isolde (Hrsg.): *Open Ears - Open Minds*. Listening and Understanding Music. Innsbruck: Helbling, S. 289-306.
- Houmann, Anna & Saether, Eva (2020) (Hrsg.): *Make Music Matter*. Music Education Meeting the Needs of Young Learners. European Perspectives on Music Education 9. Innsbruck, Esslingen: Helbling.
- Huhn, Michael (2022): Musik machen: Reproduktion, Interpretation, Arrangieren. In: Klingmann, Heinrich & Schilling-Sandvoß, Katharina (Hrsg.): *Musikunterricht und Inklusion*. Grundlagen, Themen- und Handlungsfelder. Esslingen: Helbling, S. 245-256.
- Jank, Werner (2005) (Hrsg.): *Musik-Didaktik*. Praxishandbuch für die Sekundarstufe I und II. Berlin: Cornelsen Scriptor.
- Jeschonneck, Birgit & Oberhaus, Lars (2022): Musik hören. In: Klingmann, Heinrich & Schilling-Sandvoß, Katharina (Hrsg.): *Musikunterricht und Inklusion*. Grundlagen, Themen- und Handlungsfelder. Esslingen: Helbling, S. 305-334.
- Jordan, Anne-Katrin (2014): *Empirische Validierung eines Kompetenzmodells für das Fach Musik*. Teilkompetenz „Musik wahrnehmen und kontextualisieren“. Münster: Waxmann.
- Jung, Julia (2021): „Atmosphären der Stille“. Vom Innehalten und Zuhören im (Musik-)Unterricht. In: *Diskussion Musikpädagogik* 90, S.28-32.
- Kaiser, Hermann J. (2008): Kulturelle Identität als Grenzerfahrung. In: *Zeitschrift für Kritische Musikpädagogik*. S. 45-53. <https://www.zfkm.org/08-kaiser.pdf>
- Kaul, Alberg & Terhag, Jürgen (2013): *Improvisation*: Berlin: Schott Music.
- Kaschub, Michele & Smith, Janice (2017): *Experiencing Music Composition in Grade 3-5*. New York: Oxford University Press.
- Kaschub, Michele & Smith, Janice P. (2022): *Experiencing Music Composition in Middle School*. New York: Rowman & Littlefield.
- Kermann, Ursula (2018): *Lieder zum Ankommen*. Sprachvermittlung und Sprachförderung durch Singen. Esslingen: Helbling.
- Kertz-Welzel, Alexandra (2014): *Community Music*. Ein internationales Konzept erobert Deutschland. In: *üben & musizieren* 2/2014, S.10.
- Klingmann, Heinrich (2022): Heterogenität im Musikunterricht – Ungleichheitskritische und konzeptionelle Aspekte. In: Klingmann, Heinrich & Schilling-Sandvoß, Katharina (Hrsg.): *Musikunterricht und Inklusion*. Grundlagen, Themen- und Handlungsfelder. Esslingen: Helbling, S. 109-136,
- Knigge, Jens & Niessen, Anne (2017): Empirische Forschung zum Konzept der Szenischen Interpretation von Musik. Methodische Überlegungen und forschungspraktische Zugänge. In: *Diskussion Musikpädagogik Sonderheft S8/17*, S. 20 – 37, Hildegard-Junker-Verlag.
- Klotz, Monika (2013): *Kinder erleben Musik*. Musikerziehung nach Maria Montessori. Freiburg: Herder.
- Koch, E., Hirte, G., & Eberhard, D. M. (2018): *Das schnelle Methoden 1x1 Musik*. Berlin: Cornelsen.
- Kowal-Summek, Ludger (2017): *Neurowissenschaften und Musikpädagogik*. Klärungsversuche und Praxisbezüge. Wiesbaden: Springer.
- Kugler, Michael (1995): In: Helms, Siegmund, Schneider, Reinhard & Weber, Rudolf (Hrsg.): *Kompendium der Musikpädagogik*. Kassel: Gustav Bosse Verlag. 2. Ausgabe 2000, S.223-240.
- Krämer, Oliver (2018): Improvisation als didaktisches Handlungsfeld. In: Dartsch, M., Knigge, J., Niessen, A., Platz, F., & Stöger, C. (Hrsg.): *Handbuch Musikpädagogik*. Grundlagen-Forschung-Diskurse. Münster: Waxmann, S. 319-326.
- Krämer, Oliver (2018): Musik und andere künstlerische Ausdrucksformen als didaktisches Handlungsfeld. In: Dartsch, M., Knigge, J., Niessen, A., Platz, F., & Stöger, C. (Hrsg.): *Handbuch Musikpädagogik*. Grundlagen-Forschung-Diskurse. Münster: Waxmann, S. 341-348.
- Krämer, Oliver & Malmberg, Isolde (2016) (Hrsg.): *Open Ears – Open Minds*. Listening and Understanding Music. European Perspectives on Music Education 6. Innsbruck, Esslingen: Helbling.

- Krupp-Schleußner, Valerie & Lehmann-Wermser, Andreas (2018): Teilhabe. In: Dartsch, M., Knigge, J., Niessen, A., Platz, F., & Stöger, C. (Hrsg): *Handbuch Musikpädagogik*. Grundlagen-Forschung-Diskurse. Münster: Waxmann, S. 215-220.
- Laufer, Daniela: ‚Ein gutes Leben für alle`. Grundlegende Betrachtungen zum inklusiven Musikunterricht. In: *Diskussion Musikpädagogik*, 70/16, S.30-34.
- Laufer, Daniela (2018): Musikbezogenes Wahrnehmen als didaktisches Handlungsfeld. In: Dartsch, M., Knigge, J., Niessen, A., Platz, F., & Stöger, C. (Hrsg): *Handbuch Musikpädagogik*. Grundlagen-Forschung-Diskurse. Münster: Waxmann, S. 311-315.
- Laufer, Daniela & Vogel, Corinna (2022): *Musikunterricht inklusiv*. Grundlagen und Praxisideen für die Klassen 1-6. Esslingen: Helbling.
- Loritz, Martin D. & Schott, Claudia (Hrsg.) (2015): *Didaktik für die Grundschule*. Berlin: Cornelsen Schulverlage.
- Lessing, Wolfgang (2019): Der antwortende Hörer. Musikalisches Hören als Fremderfahrung. In: *Diskussion Musikpädagogik* 78, S. 12-17.
- Löbbert, Christina & Ziegenemeyer, Annette (2025): Inklusion und Musikunterricht in der Sekundarstufe 1: Eine Annäherung. In: 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>, S. 338-348.
- Meyer, Claudia & Steinbach, Anne (2018): Wechsel der Perspektive auf Musiklernende. In: Dartsch, M., Knigge, J., Niessen, A., Platz, F., & Stöger, C. (Hrsg): *Handbuch Musikpädagogik*. Grundlagen-Forschung-Diskurse. Münster: Waxmann, S.93-101.
- Nimciz, Ortwin & Pabst-Krüger, Michael (2017): *Musikunterricht aktuell*. Zeitschrift des Bundesverbandes Musikunterricht e.V. 2017. Kassel: BMU.
- Ministerium für Bildung und Kindertagesförderung Mecklenburg-Vorpommern (2021): *Rahmenplan für die Sekundarstufe I*. Regionale Schule, Gesamtschule. Musik <https://www.bildung-mv.de/schueler/schule-und-unterricht/faecher-und-rahmenplaene/rahmenplaene-an-allgemeinbildenden-schulen/musik/>
- Ministerium für Bildung und Kindertagesförderung Mecklenburg-Vorpommern (2021): *Rahmenplan für die Sekundarstufe I*. Gesamtschule, Gymnasium. Musik <https://www.bildung-mv.de/schueler/schule-und-unterricht/faecher-und-rahmenplaene/rahmenplaene-an-allgemeinbildenden-schulen/musik/>
- Ministerium für Bildung und Kindertagesförderung Mecklenburg-Vorpommern (2022): *Rahmenplan für die Orientierungsstufe*. Regionale Schule/ Gesamtschule/ Gymnasium. Musik. Erprobungsfassung. <https://www.bildung-mv.de/schueler/schule-und-unterricht/faecher-und-rahmenplaene/rahmenplaene-an-allgemeinbildenden-schulen/musik/>
- Ministerium für Kultus, Jugend und Sport, Baden-Württemberg (2016): *Bildungsplan der Grundschule. Musik*. <http://www.bildungsplaene-bw.de/,Lde/LS/BP2016BW/ALLG/GS/MUS>
- Ministerium für Kultus, Jugend und Sport, Baden-Württemberg (2016): *Gemeinsamer Bildungsplan der Sekundarstufe I. Musik*. <http://www.bildungsplaene-bw.de/,Lde/LS/BP2016BW/ALLG/SEK1/MUS>
- Ministerium für Kultus, Jugend und Sport, Baden-Württemberg (2016): *Bildungsplan des Gymnasiums. Musik*. <http://www.bildungsplaene-bw.de/,Lde/LS/BP2016BW/ALLG/GYM/MUS>
- Mittelstädt, Holger (2007): *Fundgrube Musik*. Berlin: Cornelsen Scriptor.
- Moore Alexander: "Gustav Holst. The Planets. Suite für großes Orchester op.32. <https://www.tonkuenstler.at/de/tickets/opus/the-planets-suite-fur-grosses-orchester-op-32>
- National Association for Music Education (2014): *Music Standards for General Music*. <https://nafme.org/publications-resources/standards>.
- National Association for Music Education (2014): *Music Model Cornerstone Assessments*. <https://nafme.org/resource/music-model-cornerstone-assessments>.
- National Coalition for Arts Standards (2014). *National Core Arts Standards*. New York. <https://www.nationalartsstandards.org>.

- Oltmann, Ole (2020): *Songwriting im Musikunterricht*. Online verfügbar unter: <https://www.medienzentrum-harburg.de/videoreihe-songwriting-im-musikunterricht/>
- Ostmann, Jürgen: „Romantik für Aliens. In: *Programmheft NDR Elbphilharmonie Orchester*. Holst „Die Planeten“. Hg. Vom Norddeutschen Rundfunk. Programmdirektion Hörfunk Orchester, Chor und Konzert. Leitung Achim Dobschall. https://www.ndr.de/orchester_chor/elbphilharmonieorchester/konzerte/programmheft1238.pdf.
- Ott, Thomas (2012): Heterogenität und Dialog. Lernen am und vom Anderen als wechselseitiges Zuerkennen von Eigensinn. In: Vogt, Jürgen/ Heß, Frauke/ Rolle, Christian (Hrsg.): *Musikpädagogik und Heterogenität*. Sitzungsbericht 2011 der Wissenschaftlichen Sozietät Musikpädagogik. Berlin: LIT, S.20-33.
- Pezenburg, Michael, Ergänzung: Dyllick, Nina (2018): Singen als didaktisches Handlungsfeld. In: Dartsch, M., Knigge, J., Niessen, A., Platz, F., & Stöger, C. (Hrsg): *Handbuch Musikpädagogik*. Grundlagen-Forschung-Diskurse. Münster: Waxmann, S.294-301
- Prengel, Annedore (2013): *Pädagogische Beziehungen zwischen Anerkennung, Verletzung und Ambivalenz*. Opladen: Budrich.
- Prengel, Annedore (2022): *Pädagogik der Vielfalt: Inklusive Strömungen in der Sphäre spätmoderner Bildung*. In: Klingmann, Heinrich & Schilling-Sandvoß, Katharina (Hrsg.).
- Reuther, Inga Mareile (2015): *JEKISS*. Sing mit! Liederbuch. Kassel: Gustav Bosse Verlag.
- Richter, Christoph (2007): Interpretieren (Werkbetrachtung). In: Heukäufer, Norberg (Hrsg.): *Musik Methodik*. Handbuch für die Sekundarstufe I und II. Berlin: Cornelsen, S. 96-127.
- Sallat, Stephan (2018): Kinder und Jugendliche mit sonderpädagogischem Förderbedarf im Musikunterricht. In: Dartsch, M., Knigge, J., Niessen, A., Platz, F., & Stöger, C. (Hrsg): *Handbuch Musikpädagogik*. Grundlagen-Forschung-Diskurse. Münster: Waxmann, S. 113-123.
- Save the Children (2021): *The nine basic requirements for meaningful and ethical children's participation*. Online verfügbar unter: https://resourcecentre.savethechildren.net/pdf/basic_requirements-english-final.pdf
- Schilling-Sandvoß, Katharina (2022): Heterogenität im Musikunterricht - Begriffliche Orientierung und schulbezogene Aspekte. In: Klingmann, Heinrich & Schilling-Sandvoß, Katharina (Hrsg.): *Musikunterricht und Inklusion*. Grundlagen, Themen- und Handlungsfelder. Esslingen: Helbling, S. 93-108.
- Schlothfeldt, Matthias (2018): Komposition als didaktisches Handlungsfeld. In: Dartsch, M., Knigge, J., Niessen, A., Platz, F., & Stöger, C. (Hrsg): *Handbuch Musikpädagogik*. Grundlagen-Forschung-Diskurse. Münster: Waxmann, S. 326-333.
- Schmidt, Andre & Terhag, Jürgen (2010): *Songwriting*. 40 Wege zum eigenen Song. Berlin: Schott Verlag.
- Schmid, Silke (2016): Children's Multimodal Dimensions of Music Experience: An Open Framework. In: Krämer, Oliver/ Malmberg, Isolde (Hrsg.): *Open Ears - Open Minds*. Listening and Understanding Music. Innsbruck: Helbling, S. 105-120.
- Schmidt-Oberländer, Gero & Jank, Werner (2014): *Music step by step*. Aufbauender Musikunterricht in der Sekundarstufe I. Lehrerhandbuch. Rum/ Innsbruck, Esslingen: Helbling.
- Schmidt-Oberländer, Gero & Jank, Werner (2015): *Music step by step*. Aufbauender Musikunterricht ab Klasse 7. Lehrerhandbuch. Rum/ Innsbruck, Esslingen: Helbling.
- Schmitt-Bosslet, S., Eberhard, D. M., Hirte, G. & Höfer, U. (2017) (Hrgs): *Inklusions-Material*. Musik Klasse 1-4. Berlin: Cornelsen Verlag.
- Schott, Claudia (2023): *55 Stundeneinstiege Musik*. Augsburg: Auer Verlag.
- Schwabe, Matthias (2019): *Musik spielend erfinden*. Improvisieren in der Gruppe für Anfänger und Fortgeschrittene. Kassel: Bärenreiter.
- Seiler, Daniel (2019): *Spiele für die Jugendarbeit*. 3 Musikspiele für Kinder. Online verfügbar unter: <https://www.jugendleiter-blog.de/2019/08/30/3-musikspiele-fuer-kinder/>
- Senator für Bildung und Wissenschaft, Bremen (2001): *Rahmenplan für die Primarstufe*. Ästhetik. <https://www.lis.bremen.de/schulqualitaet/curriculumentwicklung/bildungsplaene/primarstufe-15222>

- Senator für Bildung und Wissenschaft, Bremen (2012): *Bildungsplan für die Oberschule. Musik*. https://www.lis.bremen.de/schulqualitaet/curriculumentwicklung/bildungsplaene/sekundarbereich_i-15226
- Senator für Bildung und Wissenschaft, Bremen (2012): *Bildungsplan für das Gymnasium. Musik*. Jahrgang 5-10. https://www.lis.bremen.de/schulqualitaet/curriculumentwicklung/bildungsplaene/sekundarbereich_i-15226
- Senatsverwaltung für Bildung, Jugend und Familie, Berlin-Brandenburg: *Rahmenlehrplan Musik 1-10*. https://bildungsserver.berlin-brandenburg.de/fileadmin/bbb/unterricht/rahmenlehrplaene/Rahmenlehrplanprojekt/amtliche_Fassung/Teil_C_Musik_2015_11_16_web.pdf
- Smetana, Monika (2018): Einflüsse der Adoleszenz auf musikalische Lernbiografien. In: Gruhn Wilfried & Rübke, Peter (Hrsg.): *Musiklernen*. Bedingungen - Handlungsfelder - Positionen. Esslingen: Helbling, 246-268.
- State Education Agency Directors of Arts Education (SEADAE) on behalf of NCCAS (2013). *A Conceptual Framework for Arts Learning*. https://www.nationalartsstandards.org/sites/default/files/Framework_Matrix.jpeg (3).jpg
- Stavrou, Natassa Exonomidou und Stakelum, Mary (2015) (Hrsg.): *Every Learner Counts*. Democracy and Inclusion in Music Education. European Perspectives on Music Education 4. Innsbruck, Esslingen: Helbling.
- Steinbach, Anne: Musikbezogenes Lernen in der frühen Kindheit. In: Gruhn Wilfried & Rübke, Peter (Hrsg.): *Musiklernen*. Bedingungen - Handlungsfelder - Positionen. Esslingen: Helbling, S.222 - 245.
- Steinbach, Anne (2018): Musikalische Sozialisation und soziale Dimensionen des Musiklernens. In: Handbuch Musikpädagogik. Grundlagen-Forschung-Diskurse. Dartsch, Michael, Knigge, Jens, Niessen, Anne, Platz, Friedrich; Stöger, Christine (Hrsg.), Münster: Waxmann Verlag, S. 228-234.
- Stijnen, Jo (2016): The Construction of Meaning in the Process of Listening to and Understanding Music. In: Krämer, Oliver/ Malmberg, Isolde (Hrsg.): *Open Ears - Open Minds*. Listening and Understanding Music. Innsbruck: Helbling, S. 169-186.
- Stöger, Christine (2016): Kreativität. In: Dartsch, Michael; Knigge, Jens; Niessen, Anne; Platz, Friedrich; Stöger, Christine (Hg.): *Handbuch Musikpädagogik*. Grundlagen – Forschen – Diskurse. Regensburg: Waxmann, S. 260-267.
- Storms, Jerry (1995): *101 Music Games for Children*. Almeda: Hunter House.
- Stroh, Wolfgang Martin, Oberhaus, Lars & Knigge, Jens (2017): Empirische Forschung zum Konzept der Szenischen Interpretation von Musik. Methodische Überlegungen und forschungspraktische Zugänge. In: *Diskussion Musikpädagogik* Sonderheft S8/17, S. 38-51, Hildegard-Junker-Verlag.
- Tellisch, Christin (2017): *Sprachliches Handeln von Musiklehrenden im Spannungsfeld von Anerkennung und Verletzung von Schülerinnen und Schülern*. https://publishup.uni-potsdam.de/opus4-ubp/frontdoor/deliver/index/docId/40552/file/psm05_S91-125.pdf
- Terhag, Jürgen (2013): *Improvisation*. Elementare Arbeit mit Kindern, Jugendlichen und Erwachsenen. Mainz: Schott.
- Thorau, Christian (2016): Casually or Carefully: Music Listening Then and Now. In: Krämer, Oliver/ Malmberg, Isolde (Hrsg.): *Open Ears - Open Minds*. Listening and Understanding Music. Innsbruck: Helbling, S. 17-28.
- Tischler, Björn (2016): Inklusion und ihre möglichen Folgen für den Musikunterricht. Ein Beitrag zur musikpädagogischen Inklusionsdiskussion. In: *Diskussion Musikpädagogik* 70, S. 10-19.
- Tischler, Björn (2018): Inklusion - mehr als zwei Seiten einer Medaille. Über das Für und Wider in der Inklusionsdiskussion. In: *Diskussion Musikpädagogik* 70, S.10-19.
- Tischler, Björn (2020): *Grundsätzliche Fragen zur (Musik-)Pädagogik der Inklusion*. Eine Untersuchung im Auftrag der Hamburg Open Online University. Projektleitung Prof. Dr. Hans Bäßler.

https://storage.sbg.cloud.ovh.net/v1/AUTH_e8fb231d58fc40ed9af2a222b6ee4c49/KONTENA-PRODUCTION-HOOU/3560fb60-62bb-4a2f-92f2-804f44d551d5/original.pdf

- Unger-Rudroff, Anna (2020): *Bewegung und Musikverstehen*. Leibphänomenologische Perspektiven auf die musikalische Begriffsbildung bei Kindern. Bielefeld: transcript Verlag.
- Vogel, Corinna (2018): Tanzen/Bewegen als didaktisches Handlungsfeld. In: Dartsch, M., Knigge, J., Niessen, A., Platz, F., & Stöger, C. (Hrsg.): *Handbuch Musikpädagogik*. Grundlagen-Forschung-Diskurse. Münster: Waxmann, S. 334-340.
- Vogel, Corinna (2022): Tanz und Bewegung. In: Klingmann, Heinrich & Schilling-Sandvoß, Katharina (Hrsg.): *Musikunterricht und Inklusion*. Grundlagen, Themen- und Handlungsfelder. Esslingen: Helbling, S. 335-354.
- Wagner, Elisabeth (2011). *Quacki der kleine freche Frosch*. 37 lustige Klanggeschichten für Kinder von 3-8. München: Don Bosco Verlag.
- Weidner, Verena (2018): Musikhören als didaktisches Handlungsfeld. In: Dartsch, M., Knigge, J., Niessen, A., Platz, F., & Stöger, C. (Hrsg.): *Handbuch Musikpädagogik*. Grundlagen-Forschung-Diskurse. Münster: Waxmann, S. 315-318.
- Weidner, Verena (2018): Reflexion als didaktisches Handlungsfeld. In: Dartsch, M., Knigge, J., Niessen, A., Platz, F., & Stöger, C. (Hrsg.): *Handbuch Musikpädagogik*. Grundlagen-Forschung-Diskurse. Münster: Waxmann, S. 348-354.
- YEPP Europe. *Institute for Youth and Community Empowerment*. „Songs for Rights“. <https://yeppeurope.org/songs-for-rights/> und <https://songsforights.org>
- Ziegenmeyer, Annette (2016): Komponieren - eine Chance für den inklusiven Unterricht? In: *Diskussion Musikpädagogik* 70, S. 36-42.
- Ziegler, Alexandra (2015): *Die singende Kita: Das Praxisbuch*. Mainz: Schott.
- Ziegler, Alexandra (2011): *Wir fangen an. Musik für die Aller kleinsten*. Mainz: Schott.
- Zuckowski, Rolf (2006) (Hrsg.): *Das Kindergartenliederbuch*. Die 99 schönsten Kinderlieder aus alter Zeit. Freiburg: Verlag Herder.