



Musik in der Universitätsschule Potsdam

Ein Positionspapier aus Studierendensicht

verfasst von Studierenden des Seminars
*„Zukunftswerkstatt: Musik in der Universitätsschule Potsdam.
Innovative Konzepte – verknüpfen von Unterricht und Forschung“*
unter der Leitung von Prof. Dr. Isolde Malmberg
am 11.02.2021

Inhalt

1. Präambel (Johannes Eifler & Klara Pelz)	1
2. Warum und wie Musik unterrichten? (Johannes Eifler)	3
2.1 Bedeutung von Musikunterricht	3
2.2 Musikdidaktische Ansätze	4
2.3 Resumé	5
3. Musik als Kreativfach (Laura Schulz & Tobias Wilke)	6
3.1. Begriffsklärung	6
3.2. Musiktheater	6
3.3. Instrumentalklassen	6
3.4. Improvisation und Komposition	8
3.5. Musik in Verbindung mit anderen Fächern / Teil eines Fächerkanons	9
4. Schwerpunktthemen	10
4.1 Digitalität (Paul Geßner & Tom Schuchardt)	10
4.1.1 Grundsätzliche Überlegungen	10
4.1.2 Praktische Anwendungsbeispiele	11
4.1.3 Digitale Infrastruktur	11
4.1.4. Einsatz von Musikapps im Unterricht	12
4.2. Heterogenität (Nadja Jahnke & Klara Pelz)	14
4.2.1 Werte und Haltungen	14
4.2.2 Strukturen	15
4.2.3 Praktiken	16
4.3. Architektur (Karla Louisa Stolle)	17
4.4. Wertschätzung & Stellenwert in der Schulkultur (Johannes Eifler)	20
4.4.1 Ein Kulturprofil als Haltung	20
4.4.2. Strukturen	21
4.4.3 Praktiken	22
5. Bezüge zur Musiklehrer*innenbildung (Isolde Malmberg)	23
Literaturverzeichnis	26
Autor*innen	28

1. Präambel (Johannes Eifler & Klara Pelz)

Das vorliegende Dokument entstand im Rahmen eines Musikdidaktik-Seminars für Masterstudierende im Lehramt Musik Sekundarstufen unter der Leitung von Frau Prof. Dr. Isolde Malmberg im Wintersemester 20/21. Der Großteil der Beiträge stammt von den Studierenden selbst, wobei Frau Dr. Malmberg die Prozessmoderation und Struktur übernahm und in diesem Dokument ausschließlich in Kapitel 5 inhaltlich arbeitete.

In dem innovativ angelegten Seminar sollten mit Hilfe der Methode Zukunftswerkstatt Ideen für den Musikbereich der entstehenden Universitätsschule Potsdam gesammelt werden. Zunächst wurden dazu in einer Kritikphase Aspekte gesammelt, die im von uns erlebten Musikunterricht als problematisch wahrgenommen wurden. Wir tauschten uns aus, diskutierten, clusterten und setzten Schwerpunkte (siehe *Kapitel 4*) der genannten Aspekte. In der anschließenden Visionenphase versuchten wir, die Kritikpunkte in Visionen für die Praxis zu übersetzen. Die Ergebnisse dieser Phase werden in diesem Dokument vorgestellt und durch *best-practice* Beispiele aus der deutschen Schullandschaft ergänzt. Dabei ist alles hier vorgestellte als erster Anstoß für weitere, tiefergehende Überlegungen, Planungen und Vervollständigungen gedacht. Auch ein fächerübergreifender Austausch mit weiteren Fachdidaktiken kann anschließend sehr gewinnbringend sein.

Die hier vorgestellten fachdidaktischen Konzepte und Ideen stehen immer im Kontext von Konzepten, die die gesamte Schulstruktur betreffen. Daher sind unsere musikdidaktischen Überlegungen zu den Besonderheiten unseres Kreativfaches als Ergänzung des allgemeinen Schulkonzeptes zu sehen. Wir möchten so an die bereits vom Konzeptteam der Universitätsschule geleisteten Überlegungen zur konzeptionellen Grundstruktur der Schule anknüpfen und diese um einen fachdidaktischen Blickwinkel ergänzen. Wir haben uns dazu entschieden, vor allem zu den Schwerpunkthemen Digitalität, Heterogenität und Architektur zu arbeiten und sie musikpädagogisch auszulegen. Zusätzlich haben wir uns dazu entschieden, die besonders im Kunstfach wichtigen Themen Wertschätzung sowie Musik als Kreativfach genauer auszuarbeiten. Dabei beachten wir in Anlehnung an den *Index für Inklusion* jeweils die Ebenen "Werte und Haltungen", "Strukturen" und "Praktiken" (vgl. Boban & Hinz, 2003).

Es gibt bereits viele Schulen, die ein Musikprofil mit je unterschiedlichen Ansätzen verfolgen. Diese sind allerdings selten an reformpädagogischen Konzepten orientiert. Andererseits wird an Labor- und Reformschulen die Musikerziehung fast nie konzeptionell (mit-)gedacht. Wir möchten nicht in erster Linie einen Musikschwerpunkt an der Universitätsschule erwirken. Vielmehr ist es uns ein Anliegen, das Fach früh und integrativ in der Gesamtheit der Fächer mitentwickeln zu können.

Dieses Positionspapier soll einen Anstoß dafür geben, die Leerstelle musikpädagogischer Konzepte in Reformschulen zu füllen. Viele der hier angesprochenen Konzepte erfordern auch einiges an Vorstellungskraft. Gerade weil es dazu noch an konkreten Bildern fehlt, ist es uns

ein großes Anliegen, dass das Fach Musik an der Universitätsschule von Anfang an mitgedacht wird. Uns ist bewusst, dass Musikunterricht an der zukünftigen Universitätsschule konkreten normativen Entscheidungen unterliegen wird. Deshalb verstehen wir dieses Positionspapier vor allem als Angebot von unterschiedlichen Ideen, das bereits einige Schnittmengen mit dem bisherigen Konzept der Universitätsschule aufweist. Es soll aber auch zusätzliche Perspektiven aufzeigen, die eventuell im Widerspruch zu einzelnen Gedanken des Konzeptionsteams stehen können.

Literatur

Boban, Ines & Hinz, Andreas (Hrsg.) (2003). *Index für Inklusion. Lernen und Teilhabe in der Schule der Vielfalt entwickeln*. Halle-Wittenberg: Martin-Luther-Universität.

2. Warum und wie Musik unterrichten? (Johannes Eifler)

2.1 Bedeutung von Musikunterricht

Musikunterricht sieht sich immer wieder mit Legitimations- und Begründungsfragen konfrontiert. Die gängigsten Legitimierungen fasst Kaiser zusammen (vgl. Jank, 2018, S. 108):

Musik als Medium eröffnet die Erkenntnis und Erfahrung von unserer natürlichen und sozialen Umwelt. - <i>Ästhetisches Paradigma</i>	Durch Musik wird der Mensch als Persönlichkeit zur vollen Entfaltung verholfen. - <i>Anthropologisches Paradigma</i>
Musik ist ein wesentlicher Bestandteil von Kultur an der alle Glieder der Gesellschaft teilhaben können sollen. - <i>Kulturtheoretisches Paradigma</i>	Musik hat durch ihre emotionale Komponente eine erzieherische und heilende Kraft. - <i>Erziehungs- und Therapieparadigma</i>

Musikunterricht verfügt darüber hinaus gerade in Hinblick auf Demokratiebildung und Teilhabe über “Potenziale im Hinblick auf den Umgang mit Komplexität, Pluralismus und Vielfalt” und über “persönlichkeitsbildende Potenziale” (Bossen, 2020, S. 43). Das liegt vor allem daran, dass Musik das Denken und Fühlen gleichermaßen anspricht und durch die Verflechtung von (der Musik innewohnenden) individuellen, persönlichkeitsbestimmenden Werten¹ mit kritischen, kommunikativen und sozialen Werten der Mensch zu einem selbstbestimmten, sozialen Individuum werden kann (Vgl. Varkøy, 2018, S. 43). Der dänische Musikpädagoge Frede V. Nilsen schreibt der Musik unzählige “sinnstiftende Bedeutungspotenziale” und dem Fach die Aufgabe eines mediumartigen Bedeutungsträgers zu (Vgl. ebd. S. 43), was innerhalb eines ganzheitlichen Bildungsanspruchs von enormem Wert ist. An dieser Stelle muss jedoch angemerkt werden, dass der Musik oft zugeschriebene Transferleistungen zur Intelligenzverbesserung wie der sogenannte “Mozarteffekt” nicht wissenschaftlich belegt sind (Vgl. Kowal-Summek, 2017, S. 359 ff.).

Neben der Vereinbarkeit aller anderen Bedeutungs- und Legitimierungsdimensionen lassen sich jedoch zwei unterschiedliche Bereiche herausarbeiten. Einerseits kann der konkrete *Nutzen* beziehungsweise eine Funktion² von Musikunterricht hervorgehoben werden, andererseits kann Musik der rationalistischen Lebensweise moderner Gesellschaften den Eigenwert von musikalisch-ästhetischer Erfahrungen (also einen *Nicht-Nutzen*) entgegensetzen (vgl. Varkøy, 2018, S. 45 ff.). Musikalische Erfahrung kann man als Handlung, “deren Wert grundsätzlich im Vollzug der Tätigkeit selbst beruht” (ebd. S. 49) begreifen. Der hierbei paradoxerweise entstehende Nutzen der Unnützlichkeits liegt darin, die Schüler*innen im kritischen Denken über die Frage, was das Leben lebenswert macht, zu bestärken.

¹ z. B. “Selbstdisziplin, Üben, Handwerk, Wissen und persönlicher Ausdruck” (Varkøy 2018 S. 43)

² z. B. das Erlernen von Kulturtechniken im Sinne von Liederkanons oder Instrumentalfertigkeiten, oder die “auflockernde Atempause” im Schulalltag

2.2 Musikdidaktische Ansätze

Zum einen lässt sich sagen, dass frühe musikdidaktische Ansätze aus den vergangenen Jahrhunderten nicht mehr zeitgemäß sind, weil sich das Menschenbild und Bildungsvorstellungen mittlerweile gewandelt haben - man bedenke Humboldts *Gemütserziehung* durch die "sittliche[...] und religiöse[...] Veredelung des Menschen" (Barth, 2016, S. 4) oder die Instrumentalisierung von Musik im Nationalsozialismus (vgl. ebd. S. 8). Zum anderen reihen sich jedoch auch frühe (von politischen Interessen losgelöste) Auffassungen in den heute bestehenden Pluralismus musikdidaktischer Ansätze ein.

Die noch heute relevanten Ideen von Gemeinschaft und Ganzheitlichkeit sind schon früh zu finden (so unter anderem auch bei Carl Orff), obwohl zu Beginn des 20. Jahrhunderts musikalische Bildung größtenteils noch außerschulisch stattfand (vgl. ebd. S. 6 ff.). Neben Orff prägte auch Adorno mit seinem Fokus auf die Werkanalyse die Musikdidaktik der Nachkriegsjahre, sodass neben musizierpraktischen nun auch theoretisch-analytische Ansätze im Diskurs vertreten sind. Darüber hinaus sah Dankmar Venus 1969 eher das Hören als grundsätzlich an, stieß damit eine Subjekt- bzw. Schüler*innenorientierung an und schuf mit den *musikalischen Umgangsweisen* (Reflektion, Produktion, Reproduktion, Rezeption und Transformation) wesentliche Grundpfeiler, die heutzutage in unterschiedlichen Formen in den Rahmenlehrplänen wiederzufinden sind (vgl. ebd. S. 11). Als in den 70er Jahren innovativ und kontrovers über Ziele, Inhalte und Ansätze von Musikunterricht gestritten wurde, etablierte sich auch die Musikpädagogik als empirisch-wissenschaftliche Disziplin (ebd. S. 12).

Seit jeher lassen sich verschiedene kooperations- aber auch konkurrenzfähige Konzeptionen finden: beispielsweise *Auditive Wahrnehmungserziehung* (AWE), *Didaktische Interpretation*³, *Szenische Interpretation oder handlungs- oder projektorientierter Unterricht*. Unstrittig ist mittlerweile die Ermöglichung (*poly-ästhetischer Erfahrung* als Unterrichtsziel und eine *verständige Musikpraxis* (nach Kaiser) (vgl. ebd. S. 16). Die Wahl des jeweiligen Ansatzes - besser noch das Verknüpfen verschiedener Ansätze, sollte jedoch immer auf die Rahmenbedingungen angepasst sein: Schüler*inneninteressen und -vorerfahrungen, Ausstattung, räumliche und zeitliche Gegebenheiten, inner- und außerschulische Kooperationsmöglichkeiten und nicht zuletzt auch die musikdidaktische Prägung der einzelnen Lehrkraft. Auf einige dieser Rahmenbedingungen kann die Universitätsschule Einfluss nehmen. Innovative und bewährte Praktiken, Strukturen und Haltungen sollen daher in den folgenden Kapiteln aufgegriffen werden, um im Pluralismus musikdidaktischer Möglichkeiten innovative Ideen für den künftigen Fachbereich zu finden.

³ Hiermit gemeint ist die Orientierung am Kunstwerk. Es wurde in der zweiten Hälfte des 20. Jahrhunderts, nicht zuletzt durch Adornos *Kritik des Musikanten*, wenig gesungen und musiziert (vgl. Vogt, 2019, S. 187-193).

2.3 Resumé

“Es gibt keine einfachen Antworten auf die Frage, ob und wie Musik zur Bildung des humanen Menschen beitragen kann. Zwei Dinge sind indes sicher: Zum einen wissen wir, dass nicht jede Musik immer und in allen Kontexten für alle das Gleiche bedeutet. Zum anderen wissen wir, dass Musik sowohl emotional als auch existenziell auf uns wirkt. Letztlich können wir lediglich hoffen, dass die Schülerinnen und Schüler in der Lage sind, sich das, was ihnen die musikalische Erfahrung bietet, für ein reflektiertes und sinnstiftendes Leben zu Nutze zu machen. Hoffnung ist dabei nicht die Überzeugung, dass etwas gut ausgehen wird, sondern das Bewusstsein, dass etwas sinnstiftend ist.” (Varkøy, 2018, S. 50)

Letztendlich fällt die Thematik auch auf die einzelne Lehrkraft und die Reflexion ihrer musikpädagogischen und musikphilosophischen Grundüberzeugungen zurück (ebd. S. 43 f.). Auch die an diesem Dokument beteiligten Autor*innen vertreten unterschiedliche Auffassungen von Musik, Musikdidaktik und damit verbundenen Bedeutungsdimensionen, sodass eine allgemeingültige Aussage unmöglich ist. Jedoch kann festgehalten werden, dass es notwendig für den künftigen Musikfachbereich der Universitätsschule sein wird, sich über grundlegende Fragen auszutauschen, sich durch individuelle Perspektiven zu bereichern, um eine gemeinsame Vision von Musikunterricht entwickeln und umsetzen zu können.

Literatur

Barth, Dorothee (2016). Schlaglichter auf Positionen in der Fachgeschichte der Musikpädagogik/-didaktik. In Dorothee Barth (Hrsg.), *Musik. Kunst. Theater. Fachdidaktische Positionen ästhetisch-kultureller Bildung an Schulen* (S. 3–20). Osnabrück: epos-Verlag.

Bossen, Anja (2020). Zwischen politischem Anspruch und Realität: „Musik für alle“ als Beitrag zu gesellschaftlichem Zusammenhalt und Stabilisierung der Demokratie. In Anja Bossen & Christin Tellisch (Hrsg.), *Musikpädagogik als Beitrag zur Demokratiebildung*, (S. 23–56). Potsdam: Universitätsverlag.

Jank, Werner (2017). Musik und Musikdidaktik. In Horst Bayrhuber; Ulf Abraham; Volker Frederking; Werner Jank; Martin Rothgangel & Helmut Johannes Vollmer. *Auf dem Weg zu einer Allgemeinen Fachdidaktik. Band 1* (S. 105–122). Münster, New York: Waxmann.

Kaiser, Hermann-Josef (2018). Legitimationen musikpädagogischen Handelns in Deutschland. In Michael Dartsch; Jens Knigge; Anne Niessen; Friedrich Platz & Christine Stöger (Hrsg.), *Handbuch Musikpädagogik. Grundlagen – Forschung – Diskurse* (S. 38–42). Münster, New York: Waxmann.

Kowal-Summek, Ludger (2017). *Neurowissenschaften und Musikpädagogik - Klärungsversuche und Praxisbezüge*. Wiesbaden: Springer Fachmedien.

Ott, Thomas (1980): Zum Problem der Zielbegründung in der Musikdidaktik. In Klaus-Ernst Behne (Hrsg.), *Musikpädagogische Forschung. Band 1* (S. 178–198). Lilienthal: Laaber.

Varkøy, Øivind (2018): Legitimationen musikpädagogischen Handelns aus internationaler Perspektive: Beispiel Skandinavien. In Michael Dartsch; Jens Knigge; Anne Niessen; Friedrich Platz & Christine Stöger (Hrsg.), *Handbuch Musikpädagogik. Grundlagen – Forschung – Diskurse* (S. 43–50). Münster, New York: Waxmann.

Vogt, Jürgen (2019): Musikpädagogik nach 1945. In Richard Klein; Johann Kreuzer & Stefan Müller-Doohm (Hrsg.), *Adorno-Handbuch. Leben – Werk – Wirkung* (S. 187–193). Berlin: J. B. Metzler.

Wallbaum, Christopher (2009): Ist Grooven ästhetisch bildend? Ein Beispiel für ästhetische Rhythmus-Erfahrung in der Schule und zwei Reflexionen. In Christian Rolle & Herbert Schneider (Hrsg.), *Rhythmus! Studien und Materialien zur musikpädagogischen Arbeit über und mit Rhythmen* (S. 42–54). Schneider, Regensburg: ConBrio.

3. Musik als Kreativfach (Laura Schulz & Tobias Wilke)

3.1. Begriffsklärung

“Selbst Musik zu machen, Musik wahrzunehmen und sie zu genießen sind unverzichtbare Grundbedürfnisse.” (RLP BB Musik Teil C, S. 3) Diesen obersten Zielen ist der Musikunterricht in Brandenburg verpflichtet. Insofern erscheint es uns wichtig, die Grundausrichtung des Faches Musik an der zukünftigen Universitätsschule Potsdam als Kreativfach zu erläutern. Dies bedeutet nicht, dass ausschließlich die musikpraktische Kompetenzorientierung an die Spitze der Fachkompetenzen gestellt wird. Ziel eines Kreativfaches sollte es vielmehr sein, verschiedene Teilkompetenzen in einer innovativen Unterrichtsgestaltung zu vereinen. Teilbereiche sind u. a. Hören und Reflektieren, Musizierpraxis, Theorie, Gehörbildung, die Vermittlung von Musikgeschichte/-kultur oder Komposition. Diese Teilbereiche spiegeln im Wesentlichen die drei Fachkompetenzen des Musikunterrichts in Brandenburg wider (ebd. S. 4). Wird von dem Standpunkt ausgegangen, dass jede Person sich individuell kreativ entfalten kann, wenn sie nur die passenden Rahmenbedingungen vorfindet, sollte es die Aufgabe des Faches Musik als Beispiel eines ästhetisch-bildenden Fächerkanons sein, diese Bedingungen zu schaffen. Im Folgenden werden einige Ideen dafür beschrieben.

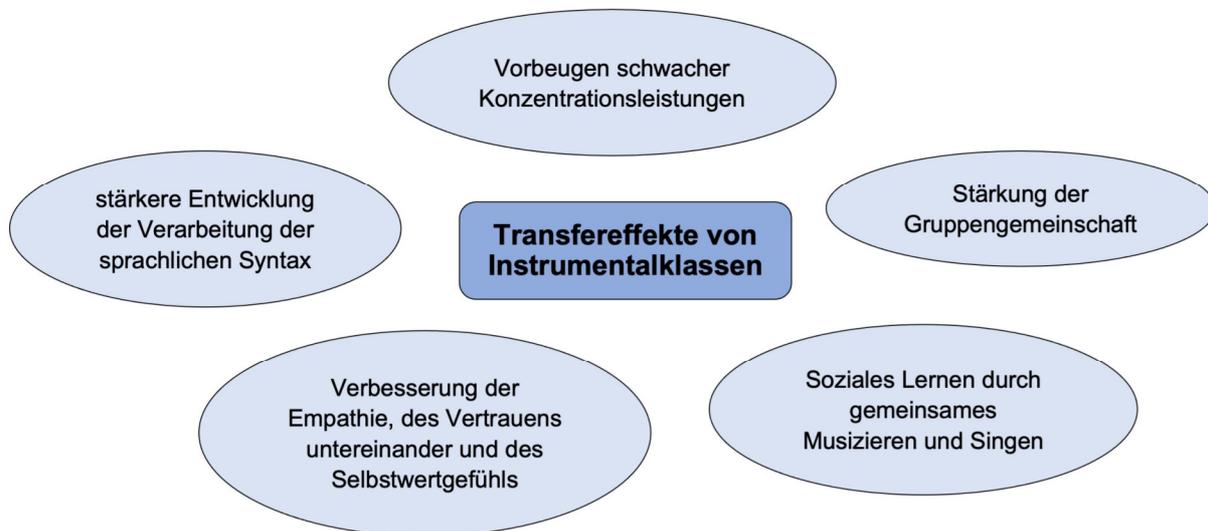
3.2. Musiktheater

Das Musiktheater verbindet Musik, Kunst, Sprache, Bewegung und Schauspiel miteinander. Es ist als Form der projektorientierten Unterrichtsgestaltung für die Herausbildung der individuellen Kreativität besonders geeignet, und zwar nicht nur im Fach Musik. In Kombination mit weiteren Fächern wie Deutsch oder Kunst können Interessen entdeckt, geklärt, vertieft und gefördert werden. Für das Fach Musik stehen hier nicht allein Singen und Instrumentalspiel im Vordergrund. Schon bei der Entwicklung des Skriptes oder der Komposition des Werkes können und sollten Schüler*innen aktiv in den Entstehungsprozess eingebunden werden. Durch den Standort Potsdam ergeben sich darüber hinaus Vorteile in der Kooperationsarbeit für eine Projektarbeit. Außerschulische Expert*innen könnten aus der städtischen Musikschule, dem Nikolaisaal, dem Hans-Otto-Theater oder dem Musikdepartement der Universität Potsdam als Projektbegleiter*innen bereichernd sein. Neben der musikpraktischen Arbeit verbindet dieses Thema die in Punkt 3.1 aufgezeigten Teilbereiche miteinander. So hat die Komposition das Potential, theoretische und gehörbildende Aspekte in einer praktischen Ebene anzuwenden. Anhand existierender Werke ist es möglich, über Musik zu sprechen und nachzudenken sowie Entwicklungslinien aufzuzeigen. Auch heute bietet die Oper als Ort des Musiktheaters spannende Einblicke in die kulturelle Berufswelt.

3.3. Instrumentalklassen

In Instrumentalklassen werden die Schüler*innen an ein Instrument herangeführt und erlernen dies in zwei Jahren im Klassenverband. Die Klasse bildet ein Ensemble, in dem mit

Instrumenten aus einer Instrumentengruppe musiziert wird. Häufige Formate sind Streicher-, Bläser- oder Chorklassen. Alle Unterrichtsstunden werden gemeinsam von einer Musiklehrkraft und ein bis zwei Instrumentalpädagog*innen durchgeführt. "Verfolgt wird [...] das Ziel, Theorie und Praxis miteinander zu verzahnen, um so Musiklernen in all seinen Facetten zu erschließen." (Konrad, 2017, S. 51) Durch die enge und kooperative Zusammenarbeit ermöglicht Instrumentalklassenunterricht neben dem Erlernen eines Instrumentes die gleichzeitige Vermittlung aller im Rahmenlehrplan vorgesehenen Inhalte und Ziele. Die Integration von Instrumentalklassen in den Schulalltag stärkt die Schulgemeinschaft, da die Schüler*innen zusätzlich zu individuellen kognitiven Transfereffekten ihre sozialen Fähigkeiten und ihre Teamkompetenz weiterentwickeln. Den Schüler*innen wird eine aktive Teilhabe und Partizipation am Musikleben der Schule ermöglicht. Folgende Transfereffekte nach Nagel (2012) sind auf Instrumentalklassenunterricht zurückzuführen:



Es folgt ein Vorschlag zur strukturellen Einbettung: Der Musikunterricht in der 1. bis 4. Klasse findet im normalen Umfang statt und legt die Grundlagen für den Unterricht in Instrumentalklassen in den Klassen 5 und 6. Ab der 7. Klasse kann das Angebot des Instrumentalunterrichts interessengeleitet von den Schüler*innen gewählt werden. Hierbei haben die Schüler*innen die Chance, auf die Grundlagen aus den ersten sechs Jahren zurückzugreifen oder neue Instrumente zu erlernen. Basierend auf den gewählten Instrumenten können jahrgangsübergreifende "Instrumental-Stammgruppen" gebildet werden, in denen die Schüler*innen miteinander und voneinander lernen und musizieren können. Durch die langfristige Unterrichtskonzeption der Instrumentalklassen und die darauf aufbauenden Ensembles wird das Durchhaltevermögen der Schüler*innen gestärkt und eine emotionale Ausdrucksbreite beim Musizieren aufgebaut. Der Instrumentalunterricht kann durch (speziell ausgebildete) Musiklehrkräfte, Musikstudierende der Universität Potsdam oder durch außerschulische Kooperationen mit Musikschulen, der Kammerakademie Potsdam unter anderem erfolgen. Diese Kooperationen bieten eine vielseitige musikalische

Ausbildung. Zusätzlich entstehen Motivation und Anreize durch die Zusammenarbeit und dem gemeinsamen Musizieren mit Berufsmusikern.

Literatur

Konrad, Ute (2017). Bedeutungszuweisungen im Instrumentalklassenunterricht. In Sabine Doff & Regine Kosmoss (Hrsg.), *Making Change Happen*. (S. 51–56). Wiesbaden: Springer VS.

Nagel, Melanie (2012). Musikklasse – warum eigentlich?. In Martina Oster; Sina Hosbach & Matthias Kruse, (Hrsg.), *Zur Nachhaltigkeit von Bläserklassen an allgemeinbildenden Schulen*. (S. 1–9). Hildesheim: Georg Olms.

3.4. Improvisation und Komposition

Komponieren ist laut Lehrplan ein selbstverständlicher Teil des Unterrichts geworden (RLP BB Musik Teil C, S. 6). Webster setzt in seinen Überlegungen Kreativität mit musikalischem Denken gleich, was die Schlussfolgerung zulässt, dass Kompositionsprozesse als ein Ziel musikalischen Denkens bereits mit Improvisation beginnt (Züchner et al., 2018, S. 59 ff.). Studien von Koutsoupidou & Hargreaves 2009 sowie Züchner et al. 2018 können belegen, dass Improvisation das musikalisch-kreative Denken fördert und somit eine Grundlage für angeleitete Kompositionseinheiten bieten kann. Die Autoren der zweiten Studie unterstützen Schwabes Aussage der Improvisation als Basiskompetenz (ebd. S. 71 ff.). Unserer Auffassung nach soll das Fach Musik als Kreativfach verstanden werden. Insofern ist es folgerichtig, Improvisation und den damit verbundenen Transfereffekt auf den Bereich der Komposition als Kernkompetenz im Unterricht zu verankern. Improvisation ist darüber hinaus eine nützliche Technik, um dem in Kapitel 3.1 beschriebenen Ziel des Musikunterrichts gerecht zu werden, da diese Art der Unterrichtsgestaltung gleichermaßen Gehörbildung, Musizierpraxis und Komposition verbindet. An dieser Stelle kann erneut auf die Standortfaktoren aufmerksam gemacht werden. Durch die Nähe zum Institut für Musik der Universität Potsdam und weiteren musikpraktischen Einrichtungen, wie die Kammerakademie Potsdam, können Kooperationen genutzt werden, um Lehrkräfte bei der Realisierung von Improvisations- und Kompositionsangeboten zu unterstützen. Darüber hinaus zeigt sich in einer Studie von Ulrike Kranefeld, wie ästhetisch-bildende Unterrichtsfächer miteinander verbunden werden können. Diese zeigt auf, wie Bildbeschreibungen und -interpretationen als Anreiz für kompositorisches Arbeiten der Schüler*innen genutzt werden kann (Kranefeld, 2008, Seite 76 ff.). Die Verbindung von Musik- und Kunstunterricht stellt dabei nicht die einzige Kombinationsmöglichkeit dar.

Literatur

Kranefeld, Ulrike (2008). Zwischen explorativem Musizieren und ästhetischer Reflexion – Ergebnisse einer Studie über Gruppenkompositionsprozesse zu Bildern im Musikunterricht der gymnasialen Oberstufe. In Andreas C. Lehmann & Martin Weber (Hrsg.), *Musizieren innerhalb und außerhalb der Schule* (S. 77–96). Essen: Die Blaue Eule.

Züchner, Djürko; Sven, Düerkop & Lothwesen, Kai Stefan (2018). Förderung musikalisch-kreativen Denkens durch Improvisation? Eine Replikationsstudie zu Angeboten im schulischen Unterricht. In Bernd Clausen & Susanne Dreßler (Hrsg.), *Soziale Aspekte des Musiklernens* (S. 57–76). Münster, New York: Waxmann.

3.5. Musik in Verbindung mit anderen Fächern / Teil eines Fächerkanons

Das Fach Musik innerhalb eines Fächerkanons "Ästhetische Bildung" zu verstehen, hilft dem fächerübergreifenden Denken. Es werden Inhalte und Ziele der Unterrichtsfächer Deutsch, Darstellendes Spiel, Kunst und Musik verknüpft. Das oben beschriebene Musiktheater ist nur eine Möglichkeit, die Fächer der Ästhetischen Bildung zusammen zu bringen. Es zeigt, wie stark diese vernetzt sind und bietet die Möglichkeit, Projekte bestmöglich zu betreuen. Selbstverständlich kann das Fach Musik auch in Kombination mit anderen Fächern übergreifend unterrichtet werden. Beispiele sind der Goldene Schnitt (Schnittstelle Mathematik und Musik), RAP (ausgeschrieben Rhythm And Poetry; Schnittstelle Deutsch und Musik), die Kontextualisierung (Schnittstelle Geschichte und Musik) und jegliche Art von Tänzen (Schnittstelle Sport und Musik).

4. Schwerpunktthemen

4.1 Digitalität (Paul Geßner & Tom Schuchardt)

4.1.1 Grundsätzliche Überlegungen

Die Schullandschaft unterliegt einem ständigen Wandel durch immer wieder neue Verordnungen und Bestimmungen, welche auch das Unterrichtsfach Musik betreffen. Beim Thema "Digitalisierung" zeichnet sich in erster Linie der Wunsch nach einer alltagstauglichen, dennoch professionell gestalteten Infrastruktur aus. Schüler*innen sollen die Möglichkeit haben, ihre kreativen Ideen unter Anleitung der Lehrkraft technisch umsetzen zu können und dabei den Umgang mit Hard- und Software zu erlernen, um diese auch eigenständig nutzen zu können. Neben einer funktionierenden Netzwerkinfrastruktur, welche sich durch flächendeckendes W-Lan und Vernetzung von technischen Endgeräten auszeichnet, bedarf es ebenfalls einer Ausstattung an schülerorientierter Hard- und Software.

In der Realität zeigt sich jedoch, dass die technischen Voraussetzungen, aber auch die Qualifikation der Lehrkräfte im Umgang mit Musikmedien und die technischen Gestaltungsmöglichkeiten für die Schüler*innen nicht optimal gewährleistet werden können (vgl. Tulodziecki, 2004). Mit diesem Beitrag möchten wir daher Ideen und mögliche Konzepte für eine Digitalisierung des Musikunterrichts in der künftigen Universitätsschule vorstellen. Da insbesondere die Musikpädagogik aktuell vor der Herausforderung steht, an die außerschulischen Musikerfahrungen der Schüler*innen anzuknüpfen und digitale Medien in den Musikunterricht zu integrieren.

Kinder und Jugendliche wachsen mit veränderten Medienbedingungen auf. Vernetzte digitale Geräte bieten ihnen musikalische Gestaltungsspielräume und werden als Inspirationsquelle für ästhetisch-gestalterische Experimente mit Musik genutzt. Indem Kinder und Jugendliche die digitalen Medien kreativ nutzen, sammeln sie nicht nur aktiv musikalische Erfahrungen, sondern eignen sich zudem die aktuelle mediengeprägte Musikkultur an. Die vernetzten digitalen Endgeräte verschaffen den Schüler*innen dabei vielfältige Möglichkeiten sich zu artikulieren, sich selbst zu präsentieren und mit anderen zu interagieren. Die digitalen Möglichkeiten erweitern außerdem den musikalischen Erfahrungshorizont und beeinflussen gleichzeitig das musikalische Handeln in der körperlich erfahrbaren Welt.

Standardisierte technische Schnittstellen zwischen unterschiedlichen Programmen und Geräten (zum Beispiel MIDI, OSC, VST), leistungsfähige Sensoren (wie Kamera oder Mikrofon) sowie die vielseitige Programmierbarkeit digitaler Geräte erlauben heutzutage musikalische Nutzungsweisen, die weit über technische Werkzeuge hinausreichen. Es handelt sich vielmehr um mediale Werkstätten, deren flexible Nutzungsformen neue Rezeptions- und Umgangsweisen erfordern und ermöglichen. Alle zugänglichen, kostengünstigen Audioprogramme machen Computer oder Smartphones zu einem Tonstudio mit

Mehrsपुरaufnahme und professionellen Soundeffekten. Bildungsforscher*innen wie Brown et al. 2014 sowie Hiller et al. 2016 verweisen in Bezug des Musiklernens durch Applikationen wie Garageband (iOS), Pocketband (Android) oder Beatonal (iOS & Android) auf eine Steigerung der Motivation, Kollaboration und Verbund der Schüler*innen. Mit diesen Applikationen und Technologien (Augmented & Virtual Reality) lassen sich vielfältige Lehr- und Übungsprogramme sowie offene Lernsysteme realisieren. Die Entwicklung und Gestaltung offener Lernsysteme bietet wiederum die Chance auf wirkungsvollere Lernformen sowie eine Steigerung der intrinsischen Motivation bei Schüler*innen. Dass intrinsische Motivation das Lernen und Verständnis potenziert, ist wissenschaftlich bewiesen (Di Domenico & Ryan, 2017). Es stellt sich also die Frage, wie diese Technologien effektiv in der Schule genutzt werden können und welche Voraussetzungen dafür geschaffen werden müssen.

4.1.2 Praktische Anwendungsbeispiele

Im Folgenden gehen wir auf konkrete Umsetzungs- und Handlungsmöglichkeiten von digitalisiertem Musikunterricht ein, die wir exemplarisch veranschaulichen möchten. Dabei fokussieren wir uns auf die Schwerpunkte *4.1.3 Digitale Infrastruktur* und *4.3.1 Einsatz von Musikapps im Unterricht*.

4.1.3 Digitale Infrastruktur

Ein erstes wichtiges Thema, beschäftigt sich mit der Frage, wie man Unterrichtsmaterialien und Lerninhalte digital zur Verfügung stellen kann. Hier tauchen Begriffe wie E-Learning und die digitale Archivierung von Notenmaterial auf. Konkret soll in diesem Kapitel aufgezeigt werden, wie beides in die schulische Infrastruktur integriert werden kann.

Grundsätzlich stellt sich die Frage, in welcher Form digitale Inhalte für Schüler*innen zugänglich gemacht werden sollen. Essentiell ist ein System, welches es beispielsweise ermöglicht, Notenmaterial, Musik, Lernvideos oder auch Fachliteratur überall und jederzeit abzurufen. Vorstellbar ist beispielsweise ein digitales Archiv, in welches sich mit einem Account eingewählt werden kann. Dafür wären eine geeignete Serverstruktur und ein schulinternes Intranet nötig. Ferner sollten Lehrkräfte oder externe Mitarbeiter die Aufgabe erhalten, sich mit der Verwaltung, Pflege der Inhalte und Datenschutz zu beschäftigen.

Unsere Vision ist es, Schüler*innen die Chance zu geben, selbstständig nach Materialien zu suchen und diese direkt und unkompliziert anwenden zu können. Benötigt man im Unterricht beispielsweise Notenmaterial, soll dies über Smartboard, Tablets, oder Laptops digital schnell verfügbar gemacht werden. Dies gewährleistet einerseits, dass Schüler*innen genügend inspirierende Quellen zur Verfügung haben, um so in einen kreativen Fluss zu kommen. Andererseits kann effizient und zügig in die Arbeitsphase gestartet werden, ohne wertvolle Zeit zu verlieren. Weiterhin stellt sich die Frage, ob es sinnvoll ist, die Inhalte für Lehrer*innen und Schüler*innen zu trennen. Denkbar wären hier zwei verschiedene Clouds. Notenmaterial und Lernvideos könnten in einer *Schüler*innen-Cloud* verfügbar sein, während die *Lehrkräfte-Cloud* (Zugriff nur für Lehrkräfte) genutzt werden könnte, um beispielsweise

Unterrichtsmaterialien und Arbeitsblätter Online zugänglich zu machen und damit einen internen Austausch im Kollegium anzuregen. Dies lässt sich natürlich auch außerhalb des Musikunterrichts für alle anderen Fächer denken.

Für die Schüler*innen bietet sich durch ein einheitliches digitales Archiv mit eigenen Zugriffsrechten auch die Chance zum selbstgesteuerten Lernen an. Statt von den Materialien der Lehrkraft abhängig zu sein, und beispielsweise nur aus einem begrenzten Fundus an Noten zu schöpfen, können sie diese eigenständig recherchieren und auswählen. Dadurch werden sie aufgefordert, sich mit ihren eigenen Bedürfnissen auseinander zu setzen und aktive Entscheidungen zu treffen. Die Lehrkraft fungiert hier als Unterstützer*in, um die Schüler*innen einerseits in ihrer Auswahl zu beraten, andererseits ihnen zu helfen und den Prozess im Überblick zu behalten. Professionell gestaltete Lernvideos und ausgesuchte Fachliteratur könnten die Schüler*innen zusätzlich unterstützen.

Eine mögliche Situation wäre hier beispielsweise die Ensemblearbeit in Kleingruppen. Möchte eine Gruppe ein bestimmtes Genre bearbeiten, kann sie eigenverantwortlich, aber in Absprache mit der Lehrkraft, Notenmaterial auswählen und fehlendes Wissen selbst recherchieren, um den Arbeitsprozess selbstgesteuert zu gestalten.

4.1.4. Einsatz von Musikapps im Unterricht

Mitarbeiter*innen der Forschungsstelle Appmusik an der Universität der Künste arbeiten aktuell am Untersuchungsgegenstand des Lernens mithilfe iPads im Musikunterricht. Dazu wurde die Arbeit mit zwei Gruppen à sieben Grundschüler*innen näher betrachtet. Beide AGs haben sich auf das Musizieren mit Tablets sowie iPads fokussiert und sind seit zwei Jahren aktiv. Auf dieser Basis werden Rückschlüsse auf die Besonderheiten der musikpädagogischen Praxis mit Applikationen gezogen. In einem weiteren Schritt haben sich die Anleitenden nicht nur auf die beiden beschriebenen Technologien beschränkt, sondern das Spektrum ausgedehnt. Diese Erweiterung erlaubte es ihnen, die technologischen Handlungsweisen im Systemkontext und den musikalischen Umgang mit den Technologien auszuwerten. Im Sinne des Instrument-Spielzeug-Alternators kristallisierte sich sowohl eine Steigerung von Kontingenz heraus, als auch der Konzentrationsfähigkeit gegenüber analogen Musikinstrumenten. Der zur Verfügung stehende Pool an Musikapplikationen begünstigte zudem eine präferenzbezogene Auswahl und die Zuwendung an mehreren Apps. Die Technologie bietet eine starke Anpassungsmöglichkeit an individuelle Fähigkeiten und Lernanforderungen (Godau, 2017).

Aus eigener Erfahrung im Bereich der Anwendung mit Musikapplikationen ist dem zustimmend gegenüberzutreten. Die Anwendung von Musikapps im Unterricht wird als große Chance angesehen, da jegliche Unterrichtsformen von Einzel- über Partner- bis hin zur Gruppenarbeit, einbezogen werden können. Außerdem wird die Attraktivität des Fachs gesteigert und vermeintlich "unmusikalische" Kinder könnten eine verbesserte Motivation

erfahren. Musikapps verstärken die Produktivität der Arbeitsatmosphäre, die Eigenständigkeit (beim Arrangieren) und das Gemeinschaftsgefühl durch Klassenmusizieren.

Am Beispiel der Beatonal App lässt sich das gut zeigen: Hier haben Schüler*innen die Möglichkeit die bereits vorgefertigten Drumbeats und tonalen Skalen zu verwenden und ihre eigene Tondichtung/Arrangement zu erzeugen. Des Weiteren besteht die Möglichkeit, bekannte Rhythmen und Melodien nachzustellen und die ersten Schritte Richtung Musikproduktion zu gehen. Schüler*innen erleben so selbstwirksam erste Erfolge mittels digitalen Technologien. Die neue Technologie bringt eine gewisse Handlungsvielfalt mit sich, indes die gestalteten Musiken aufgenommen, vorgeführt, vertont u.v.m. werden können. In der Verwendung von Musikapps wird aktives Musizieren, Arrangieren und Musik produzieren für alle Beteiligten zugänglicher.

Literatur

Brown, Andrew R.; Steward, Donald; Hansen, Amber & Steward, Alanna (2014). Making Meaningful Musical Experiences Accessible Using the iPad. In Damián Keller; Victor Lazzarini & Marcelo S. Pimenta (Hrsg.), *Ubiquitous Music* (S. 65–82). Cham: Springer International Publishing.

Godau, Marc (2017): Apps in der musikpädagogischen Praxis. Eine explorative Studie zur kommunikativen Konstruktion von mobilen Technologien im schulischen Nachmittagsbereich. In Alexander J. Cvetko & Christian Rolle (Hrsg.): *Musikpädagogik und Kulturwissenschaft. 1. Auflage* (S. 237–249). Münster; New York: Waxmann.

Hillier, Ashleigh; Greher, Gena; Queenan, Alexa; Marshall, Savannah & Kopec, Justin (2016). Music, technology and adolescents with autism spectrum disorders: The effectiveness of the touch screen interface. *Music Education Research, 18*(3), (S. 269–282)

Maas, Georg (Hrsg.) (1995). Neue Technologien im Musikunterricht. Eine Erhebung zum Stand der Verbreitung und der Innovationsbereitschaft von MusiklehrerInnen. In Georg Maas (Hrsg.), *Musiklernen und neue (Unterrichts-)Technologien* (S. 96–123). Essen: Die Blaue Eule.

Di Domenico, Stefano I. & Ryan, Richard. M. (2017). The Emerging Neuroscience of Intrinsic Motivation: A New Frontier in Self-Determination Research. Institute for Positive Psychology and Education, Australian Catholic University, Strathfield, NSW, Australia
frontiers in human neuroscience.
Verfügbar unter: <https://www.ncbi.nlm.nih.gov/pmc/articles/PMC5364176/> [05.02.2021]

Tulodziecki, Gerhard (2004). Digitale Medien in Unterricht und Schule. Medienpädagogische Grundlagen und Beispiele. Paderborn: Universitätsverlag.

4.2. Heterogenität (Nadja Jahnke & Klara Pelz)

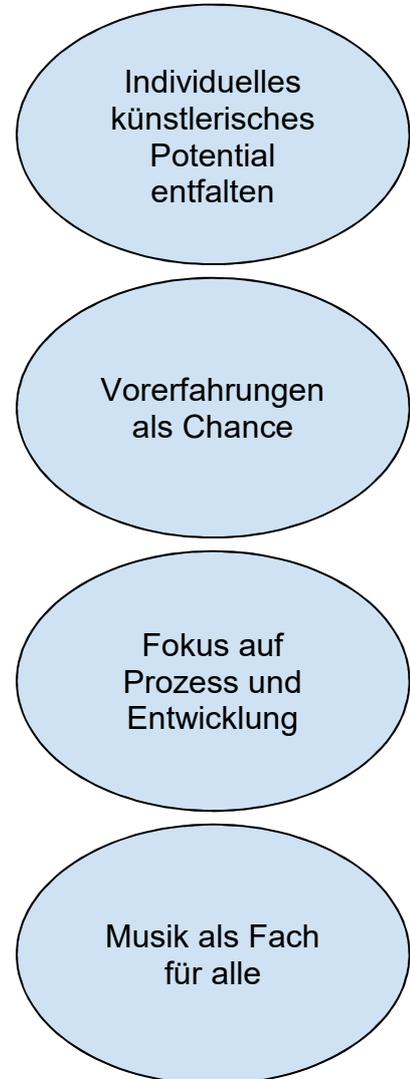
4.2.1 Werte und Haltungen

Um einen ungleichheitssensiblen Musikunterricht gestalten zu können, braucht es ein gut geschultes, multiprofessionelles Team, welches sich regelmäßig mit den konkreten Anforderungen und Umständen auseinandersetzt und bisherige Praktiken reflektiert und neu anpasst. Dabei ist jedes fachdidaktische Konzept im Kontext des Gesamtschulkonzeptes zum Umgang mit Heterogenität zu sehen. Im Folgenden werden also die bisherigen Überlegungen des Konzeptteams der Universitätsschule den Schwerpunkt Heterogenität betreffend um musikbezogene Perspektiven ergänzt.

Zentraler Bestandteil des Heterogenitätsgedankens im Musikunterricht ist es, jedem Kind zu ermöglichen, sein individuelles künstlerisches Potenzial zu entfalten. Damit dieser Ansatz gelingen kann, sollte Heterogenität innerhalb der Lerngruppe nicht als Hindernis, sondern vielmehr als Chance betrachtet werden. Die unterschiedlichen Voraussetzungen der Schüler*innen, vor allem in der Musizierpraxis, machen den Unterricht herausfordernd, können ihn jedoch auch bereichern. "Kaum ein Schulfach wird so sehr durch heterogene Lernvoraussetzungen der Schülerinnen und Schüler geprägt wie das Fach Musik. [...] Daher gilt es, im Rahmen der jeweils geltenden Lehrpläne die individuellen Möglichkeiten und Interessen der Schülerinnen und Schüler möglichst optimal zu fördern" (Hoene und Thurmann 2011, S. 6).

Anstatt Homogenisierungstendenzen zu entwickeln und sich am untersten Niveau der Lerngruppe zu orientieren, sollten die unterschiedlichen Voraussetzungen der Schüler*innen als Chance begriffen werden und ein diverses Lernangebot geschaffen werden. Um Homogenisierungstendenzen entgegenzuwirken, bietet sich die Gestaltung eines prozessorientierten Unterrichts an, der seine Anforderungen an den individuellen Lernstand der Schüler*innen anpasst.

Musik und andere ästhetische Fächer werden häufig als "Mädchenfach" konnotiert. Daher ist die Schaffung vielfältiger Angebote, die diesem Klischee widersprechen, unabdinglich. Unsere Vision ist ein Musikunterricht für alle, der individuellen Leidenschaften und Herausforderungen genauso gerecht wird wie musikalischen Gruppenerlebnissen. Um dies zu



erreichen, können und sollten alle die Möglichkeit bekommen, an der Gestaltung des Unterrichts mitzuwirken.

4.2.2 Strukturen

Auf struktureller Ebene sollten im Sinne eines ungleichheitssensiblen Musikunterrichts unterstützende und weiterführende Angebote vielfältiger Form geschaffen werden. Ein Beispiel dafür wäre die Ausbildung von besonders musikinteressierten Schüler*innen zu Musiklots*innen wie es in Baden-Württemberg bereits der Fall ist⁴. Die Jugendlichen werden hier in ihren musikpädagogischen Begabungen gefördert und erhalten eine qualifizierte musikalische Grundausbildung. Dieses Angebot bietet besonders Interessierten eine Möglichkeit zur Vertiefung und Weiterbildung und hat durch die Anlage als Peer-Coaching das Potential, sowohl das Schulklima als auch den Zusammenhalt in der Schule zu stärken.

Weiterhin ist im Fach Musik ebenso wie in anderen Fächern eine Doppelsteckung aus einer Musiklehrkraft und einem/einer Sonderpädagog*in im Unterricht wünschenswert. Dies ermöglicht einen kollegialen Austausch zu Diagnostik und Möglichkeiten der individuellen Förderung der Kinder und Jugendlichen. Neben der gemeinsamen Zeit im Unterricht ist hierfür auch eine fest in der Stundentafel eingeplante Zeit für Absprachen und Planungen im Team notwendig. Gute Erfahrungen mit diesem System haben beispielsweise Schulen aus dem Schulverbund Bucheggberg A3 im Kanton Solothurn in der Schweiz gemacht⁵.

Grundsätzlich sollte im Hinblick auf Heterogenität und verschiedene Förderschwerpunkte eine Haltung des Möglichmachens vorherrschen. Es gibt für alles eine inklusive Lösung. So können beispielsweise nicht hörende Kinder und Jugendliche sinnliche Erfahrungen im Musikunterricht machen. Möglich wird dies unter anderem durch einen Schwingboden. Auch auf Rollstuhlfahrende kann durch flexibles Mobiliar und große Räume eingegangen werden (siehe Kapitel 4.4 zu Architektur).

Eine Möglichkeit um auf die Vielfalt an musikalischen Interessensschwerpunkten zu reagieren, wäre die Etablierung von "Neigungskursen". Die Betrachtung der individuellen Interessen der Schüler*innen führt zu einer gesteigerten Lernmotivation. Es wäre denkbar, den Musikunterricht generell nach Neigungen zu organisieren und die Schüler*innen semesterweise musikalische Neigungskurse wählen zu lassen, welche einen Musikunterricht im Klassenverband ersetzen würden. So gäbe es Kurse mit den Schwerpunkten vokales Musizieren, instrumentales Musizieren und Perkussion mit Cajons und Trommeln. Vielleicht könnte es auch genrespezifische Neigungskurse geben, wie einen Kurs der sich mit Popmusik auseinandersetzt und dabei Harmonik, Instrumente und Phänomene betrachtet und möglicherweise auch die Produktion eines eigenen Popsongs in Aussicht stellt. Dabei können

⁴ http://lis-in-bw.de/,Lde/Startseite/Kulturelle+Angelegenheiten/Schuelermentor_in+Musik (letzter Zugriff: 20.01.2021, 11:16)

⁵ <https://www.youtube.com/watch?v=-d2JcR5HzvY> und <https://soschule.ch/2012/05/umgang-mit-heterogenitat-differenzierung-im-unterricht/> (letzter Zugriff: 20.01.2021, 11:20)

jeweils Lösungen gefunden werden, die Anforderungen des Rahmenlehrplans zu integrieren. Falls die Entscheidung doch auf einen “klassischen”, im Klassenverband regelmäßig und nicht interessengeleitet wählbaren Musikunterricht fallen sollte, wird ein vielfältiges und breit gefächertes musikalisches Nachmittagsangebot den Bedürfnissen einer heterogenen Schüler*innenschaft gerecht.

Eine Möglichkeit, die bundesweit immer verbreiteter wird, besonders interessierte Schüler*innen musikalisch zu fördern, ist die strukturelle Verankerung von Instrumentalklassen (siehe Kapitel 3.3) (Niessen 2013). Hier haben die Schüler*innen die Möglichkeit, in Kooperation mit einer Musikschule ein Orchesterinstrument zu lernen. Zumeist ist hierfür eine zusätzliche Stunde Musikunterricht pro Woche sinnvoll, um dem gesteigerten Interesse der Schüler*innen in diesem Zweig Rechnung zu tragen.

Zuletzt führten uns unsere Überlegungen zu einer heterogenitätssensiblen Struktur zur Frage von Ressourcen zur Erstellung von geeignetem Material und Konzepten. Um Ressourcen zu bündeln eignet sich aus unserer Sicht eine Art schulübergreifende Datenbank, in welcher das bereits erstellte Material zur Differenzierung geteilt werden kann und gegebenenfalls auch Platz für Austausch von Expertise ist.

4.2.3 Praktiken

Anschließend an die Ideen zur strukturellen Ausgestaltung eines heterogenitätssensiblen Musikunterrichts folgt der Blick auf konkrete Praktiken auf Unterrichtsebene. Diese unterscheiden sich sicherlich stark, je nachdem, ob das musikalische Angebot der Schule in klassischen Unterrichtssettings im Klassenverband verortet ist, offene “Ateliers” zu freieren Lernformen einladen oder offene Räume am Nachmittag mit betreuenden Musikcoaches Freiraum für individuelle Beschäftigung und Vertiefung bieten. All diese Formen haben ihre Berechtigung und sind abzustimmen mit den Bedürfnissen anderer unterrichtlicher Angebote. Gerade im Fach Musik spielt Lautstärke durch Gesang oder Instrumentalspiel eine große Rolle. Unsere Vision ist daher, mit Blick auf eine heterogene Schüler*innenschaft mit unterschiedlichsten Bedürfnissen, eine Kombination von offenen und geschlossenen Lernsettings anzubieten, was durch eine klug geplante Architektur möglich gemacht wird (siehe Kapitel 4.4).

Unterrichtsformen, in welchen Individualisierung und Differenzierung gut umgesetzt werden können, sind unter anderem Gruppenarbeit, Projektarbeit und Freiarbeit. Sicher wird auch hier eine Kombination dieser Formen den unterschiedlichen Bedürfnissen der Lernenden am ehesten gerecht.

Des Weiteren unterstützt eine breit gefächerte, adäquate technische Ausstattung einen individualisierten und differenzierten Musikunterricht. So können beispielsweise mit Tablets und Kopfhörern Musikbeispiele gehört werden, die sich in Auswahl und/oder Häufigkeit des Abspielens unterscheiden können (siehe Kapitel 4.2) – jede/r hört oder musiziert im eigenen

Tempo. Dies führt dazu, dass auch das Fach Musik in fächerübergreifende Freiarbeitssettings eingebunden werden kann, ohne dass Ablenkung und Konzentrationsschwierigkeiten zu befürchten wären.

Eine faire, angemessene, transparente und bedachte Beurteilung und Benotung ist in einem heterogenitätssensiblen Unterricht von zentraler Bedeutung. Gerade in den ästhetischen Fächern steckt häufig viel Herzblut in den zu benotenden Lernprodukten, was bei deren Beurteilung zu berücksichtigen ist. Konkrete Umsetzungsmöglichkeiten sind dabei die Nutzung von Peer- und Selbsteinschätzungen und das Einbeziehen transparenter Kompetenzraster. Zuletzt sollte besonders bei Gestaltungsaufgaben eine Balance in der Beurteilung von Prozess, Präsentation und Produkt angestrebt werden.

Literatur

Hoene, Sabine & Thurmann, Birgit (2011) *Umgang mit Heterogenität im Musikunterricht*. (1). Kronshagen: Institut für Qualitätsentwicklung an Schulen Schleswig-Holstein.

Niessen, Anne (2013). Die Heterogenität von Erstklässlern aus Sicht der Lehrenden in dem Programm „Jedem Kind ein Instrument“. In Jens Knigge & Hendrikje Mautner-Obst (Hrsg), *Responses to Diversity. Musikunterricht und -vermittlung im Spannungsfeld globaler und lokaler Veränderungen* (S. 171-194). Stuttgart: DIPF.

4.3. Architektur (Karla Louisa Stolle)

Zentral für die Realisierung von gelingendem Musikunterricht sind die architektonischen Gegebenheiten sowohl in Hinsicht ihrer räumlichen Grundanlage, als auch im Hinblick auf ihre (Multi-)Funktionalität. Dabei gilt es bei einer zukünftigen Universitätsschule in vielfältiger Art und Weise verschiedene Aspekte zu bedenken: Die *digitale Infrastruktur*, die *Räumlichkeiten* und *der Zugang* zu diesen sowie die *Raumausstattung*. Deshalb gilt der Gliederungspunkt 4.4 Architektur als Schnittstelle der verschiedenen, bereits vorgestellten Schwerpunkte – die Architektur als räumliche Ermöglicherin pädagogischer Ziele.

Da wie schon bereits in 4.2 Digitalität aufgezeigt, den Lehrkräften an Schulen häufig nicht die benötigte digitale Ausstattung zu Verfügung steht, ist in erster Linie hinsichtlich der *digitalen Infrastruktur* sicherzustellen, dass der zukünftige Musikraum über dementsprechende Hardware (WLAN / Highspeed Internetanschluss) verfügt. Auch die elektrische Infrastruktur (beispielsweise Steckdosen) sollte bereits in der Planungsphase bedacht werden. Der Musikraum ist im besten Fall ein Begegnungsort für die Schüler*innen, in dem es an den technischen Gegebenheiten an nichts mangelt. Die beiden Bereiche *digitale Infrastruktur* und *Räumlichkeiten* sind insofern miteinander verzahnt, dass es für die optimale technische Ausstattung im besten Fall auch einem extra Tonstudio (mit den damit verbundenen Geräten und Software) und einem multifunktionalen Vorführraum (mit Bühne, dementsprechender technischer Ausstattung, Beleuchtung, Soundanlage, etc.) bedarf. An dieser Stelle kann eine erste Kooperation zwischen dem Tonstudio der Universität Potsdam mit dem dazugehörigen

ausgebildeten Tontechniker und der Universitätsschule geknüpft werden. Es sei an dieser Stelle aber hervorgehoben, dass ein multifunktionaler Musikraum auf jeden Fall wichtiger ist als ein Tonstudio.

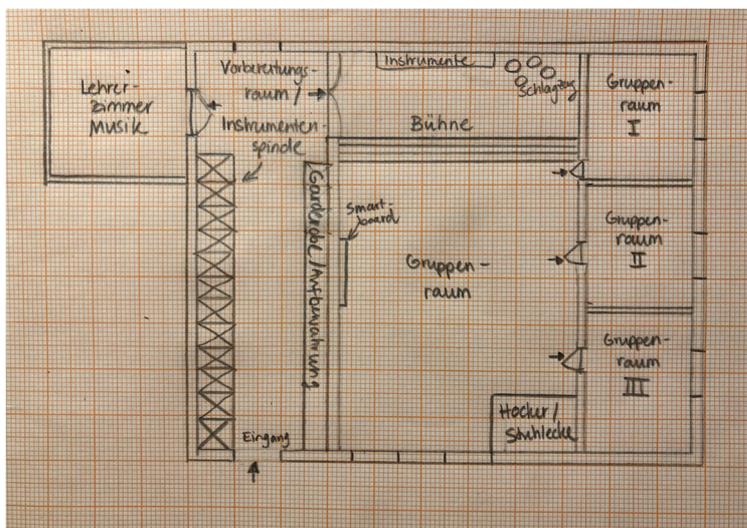
Die *Räumlichkeiten* für die Musik sollten möglichst groß sein, um Platz für Bewegung zu bieten und sie sollten flexibel für die Anlage verschiedener Lehr-Lern-Settings sein. Musikpraktische Tätigkeiten jeglicher Art sollten innerhalb eines möglichst niedrig zu haltenden Aufwands schnell im Unterrichtskontext möglich werden: Das Umstellen von Tischen, oder vielleicht auch Stühlen mit klappbaren integrierten Tischen, beziehungsweise sogar das Verzicht auf Tische und das Arbeiten mit Klemmbrettern etc. Hier könnte vieles neu ausprobiert werden, um einer Starrheit eines Musikraumes mit beengten Platzverhältnissen entgegenzuwirken und zu entgehen. Auch eine alternative Variante in Form von Stehtischen, wie es sie in Finnland wegen der Gesundheit an einigen Orten gibt, ist denkbar. Das würde zukünftig sowohl Klassenmusizieren als auch Tanzen und andere Arbeitsgemeinschaften im Kontext des Nachmittages wie Chor, Orchester und Theater erleichtern. Im besten Fall beträfe dies auch einen für viele Anlässe genutzten Vorführraum (im Schülerjargon auch Aula genannt), so dass dieser flexibel - auch im Unterrichtskontext - für beispielsweise selbstgesteuertes Lernen oder fächerübergreifenden Unterricht regelmäßig genutzt werden könnte.

Der *Zugang* zu allen Räumlichkeiten muss allen Schülerinnen und Schülern ermöglicht werden. Das heißt, dass architektonisch detailliert durchdacht, die physische Barrierefreiheit durch Rampen, Fahrstühle, breite Türen und ggf. erhöhte Tische gewährleistet ist. Zusätzlich zu den bereits genannten Räumlichkeiten (Musikraum, Aula) sollte den Schülerinnen und Schülern durch Überäume die Möglichkeit gegeben werden, die Pausen für musikalisches Arbeiten und Üben zu nutzen. Zudem würden diese Räume zukünftig auch das musikpraktische Arbeiten in (Klein-)Gruppen erleichtern, wenn alle diese Räumlichkeiten mit dementsprechenden Schallabsorbern, Trittschallböden plus Akustikdecken oder entsprechenden Wandbespannungen ausgestattet würden. Das im Musikhaus existierende Tonstudio und sein Team, das eng mit Schulen kooperiert, stehen der zukünftigen Universitätsschule gerne beratend zur Seite.

Auch hier sind die Bereiche *Raumausstattung* und *Räumlichkeiten* eng miteinander verknüpft: Neben der richtigen Schallisolierung bedarf es auch der abgestimmten Raumausstattung, die auf die verschiedenen Bedürfnisse sowohl der verschiedenen Lehrenden als auch der Heterogenität der Lernenden angepasst ist. Bezüglich des hohen Lärmpegels, dem Musiklehrende über die Zeit ihrer Berufslaufbahn jeden Tag ausgesetzt sind, würden sich Lärmampeln⁶ als bereichernde Präventions- und - wenn es mal zu spät sein sollte - Interventionsmittel anbieten. Diese ermöglichen sowohl für Lehrer*innen als auch Schüler*innen eine ideale Selbstkontrolle der Lautstärke im Raum.

⁶ Als Beispiele seien an dieser Stelle folgende unter: https://www.betzold.de/prod/E_754569/ und <https://www.backwinkel.de/laermampel-pro.html> aufgeführt.

Berücksichtigt man die fortschreitende Digitalisierung, so wäre in einem zukünftigen Musikraum wohl ein Smartboard statt herkömmlicher Tafel wünschenswert und beispielsweise ein Satz iPads für die Klassen zum digitalen Arbeiten mit musikalischen Apps, die die Gehörbildung oder das Musizieren via Apps ermöglichen (siehe dazu auch Gliederungspunkt 4.1 Digitalität). Ergänzend zu den musikalischen Räumlichkeiten wären direkt an diese Areale anschließende Vorbereitungsräume für Lehrenden, die Überäume für die Schülerinnen und Schüler und ein Instrumentenlager mit diversen Instrumenten und benötigten Unterrichtsmaterialien für das Fach Musik wünschenswert. Es wäre zudem förderlich, wenn den Lernenden noch die Möglichkeit der Aufbewahrung des eigenen Musikinstrumentes durch Spinde oder eine andere Lagerzelle ermöglicht würde.



Die folgende Skizze zeigt ein mögliches Lehr- und Lernsetting für den Musikunterricht mit Vorbereitungsraum für die Musiklehrer*innen, Üb- bzw. Gruppenräumen für die Schüler*innen und einem Vorraum, der ausreichend Platz für die Bereitstellung von Instrumentenspinden und Regalen für die Aufbewahrung von Materialien für den Musikunterricht böte. Es sei an

dieser Stelle darauf hingewiesen, dass einer sehr offenen Gestaltung ohne Tische und nur mit einer Hocker- oder Stuhlecke bewusst der Vorzug gegeben wurde. Dadurch würden die bereits erwähnten Wünsche hinsichtlich des zukünftigen Musikraumes bezüglich der Multifunktionalität und Flexibilität garantiert. Der große Gruppenraum garantiert mit integrierter Bühne und Treppenstufen genug Platz für zusätzliche AG's (Schulchor, Schulband, Orchester, Theatergruppe) im Kontext des Nachmittagsangebots der Schule. Und auch für den Musikunterricht könnte er sich als praktikabel erweisen: Mit Hockern oder Stühlen wäre auf die Schnelle ein Stuhlkreis gestellt, wenn im Klassenverband gearbeitet würde. Andernfalls wären Gruppierungen in Kleingruppen auch ohne Probleme aufgrund der räumlichen Möglichkeiten realisierbar.

4.4. Wertschätzung & Stellenwert in der Schulkultur (Johannes Eifler)

Nachdem der Stellenwert des Faches Musik (nach außen) bereits ausführlich in Kapitel 2 behandelt wurde, sollen sich folgende Überlegungen an dem Stellenwert innerhalb der Schulstruktur (nach innen) orientieren. Wie bereits angeklungen, wurde bei der Erforschung wesentlicher "Schwierigkeiten", die unser das Fach aktuell betreffen, festgestellt, dass Musikunterricht oftmals als einzelstehendes, "besonderes", teils untergeordnetes Fach konnotiert wird, das Gefahr läuft zur "Auflockerung" oder „Behübschung“ zu dienen oder nur aus Prinzip unterrichtet wird. Um Musik sinnvoll in die Schulstruktur einzubetten, Synergieeffekte zu nutzen und das Potential des Faches zur Entfaltung bringen zu können, bedarf es einer gewissen Wertschätzung innerhalb des Kollegiums. Eine Möglichkeit diese Ziele zu erreichen, wäre die Etablierung eines "Kulturprofils" an der Schule.

4.4.1 Ein Kulturprofil als Haltung

Es gibt mittlerweile viele Schulen mit einem kulturellen Profil (das in ganz unterschiedlicher Weise ausgeprägt sein kann⁷). Viele dieser Schulen belegen sehr schöne Erfolge mit dieser Schwerpunktsetzung (vgl. Fuchs 2009 S.4). Beispielsweise bietet die mit dem Deutschen Schulpreis ausgezeichnete Gesamtschule Bremen Ost, in der Sekundarstufe I unterschiedliche *kulturorientierte Profilklassen* (Bläser- und Streicherklassen (s. 3.3) oder auch Kunst oder Theater) und ein *Kulturprofil* in der Sekundarstufe II, in das auch Deutsch als einer der Leistungskurse integriert ist und dadurch das Kultur nicht nur als künstlerisch geprägtes, sondern als breit vernetztes Konzept verstanden wird. Ganz unterschiedliche Elemente können ein Kulturprofil schrittweise in Gang bringen, stärken und prägen, wie etwa:

- kulturell-ästhetische Fächer werden von ausgebildeten Fachlehrkräften unterrichtet⁸
- mehr Stunden für ausgewählte Fachbereiche
- fächerübergreifende Lernangebote (Projekte, Werkstätten, Bänder)
- interessante AGs/Nachmittagsangebote
- eine gute Kooperation mit außerschulischen Kulturpartner*innen
- Aktivitäten zur Klärung der transkulturellen Verfasstheit aller Individuen
- eigene, sichtbare "Schulkulturakteure" (Chor, Schauspielgruppe, Band etc.)
- Gelegenheiten des "Kultur(er)lebens" (Feste, Ausstellungen, Feiern, etc.)
- ein ästhetisch gestaltetes und/oder funktional gut ausgestattetes Gebäude

(ergänzt nach Fuchs 2009 S. 4)

⁷ Genauso, wie der Begriff Kultur sehr unterschiedlich ausgelegt sein kann.

⁸ Gerade in der Primarstufe wird Musik oftmals noch fachfremd unterrichtet.

Wichtig ist es, ein Kulturprofil nicht mit der Schulkultur an sich gleichzusetzen oder zu verwechseln. Dieses kann nicht nur die Bedeutung von der Einzelschule als Handlungseinheit, Schulentwicklung und Schulkultur hervorheben, sondern auch Prozesse wie Personal- und Organisationsentwicklung positiv beeinflussen (vgl. ebd. S. 4 ff.). Eine "Kulturschule" vernetzt nicht nur verschiedene Professionen (neben Lehrkräften und Schüler*innen auch Kulturpädagog*innen, Handwerker*innen, Künstler*innen oder Eltern), sondern häufig auch den Stadtteil an sich. Dadurch wird die Schule auch zum von außen erlebter Kulturort und bietet auch Lehrkräften aus nicht-künstlerischen Fächern Gelegenheiten, sich als Person oder als Fachbereich einzubringen. Anstelle der Konkurrenz verschiedener Fachbereiche tritt durch die Vielfalt das Potential zur ständigen Weiterentwicklung ans Licht. Wesentliche Bestandteile einer kulturellen Haltung sind demnach:

- ein hoher Stellenwert kultureller Aktivitäten
- Ermöglichungsräume und Gelegenheitsfenster schaffen, die dem gemeinsamen Lernen und der Teilhaben *aller* dient (s. 4.3)
- die Förderung der künstlerischen Entfaltung aller Persönlichkeiten (auch der LuL)
- eine Offenheit gegenüber Herausforderungen und ein flexibles Verständnis von Schulorganisation (vgl. Lehmann-Wermser 2001 S. 154) (z. B. bei "Extra-Proben" vor einem Auftritt, Budgetverteilung/Anschaffungskosten, etc.)
- eine gute Vernetzung zwischen inner- und außerschulischen Akteur*innen, Nachmittags- und Vormittagsbereichen und formellen und informellen Lernsettings
- der eigene Beitrag zu einer "Stadtteilkultur"
- ein offenes, emanzipatorisch-kritisches Kulturverständnis, welches die Normativität des Begriffes regelmäßig hinterfragt, und Austausch und respektvolle Begegnung fördert

4.4.2. Strukturen

Die konkrete Umsetzung dieser Haltung bedarf Strukturen, die Hierarchien hemmen, Kommunikation fördern und Transparenz gewährleisten. Ein "Fachbereich Kultur" könnte ein Gremium darstellen, welches sich aus verschiedenen Akteur*innen / Vertreter*innen zusammensetzt (z. B.):

- Lehrkräfte aus den Bereichen: Musik, Kunst, Darstellendem Spiel, Sprachen
- Schüler*innenvertretung
- Sozial-/Inklusionspädagog*innen, Schulpsycholog*innen, Kulturpädagog*innen
- Schulleitung, Transferteam
- Lehrkräfte aus dem Nachmittagsbereich (z. B. Musikschule)

Die Themen und Aufgaben dieses Gremiums setzen sich unter anderem aus der gemeinsamen Planung & Steuerung von Projekten und Veranstaltungen, Absprachen, wenn es zu Interessenkonflikten kommt, dem gemeinsamen Erarbeiten von Materialien und der Teilplanung von Schulentwicklungsprozessen zusammen. Auch die Erstellung von Stunden-

und Raumplänen, wobei vieles berücksichtigt werden muss (Lautstärke beim Musizieren), könnte hier zusammengeführt werden.

4.4.3 Praktiken

Mithilfe einer klaren Haltung und sinnvollen Strukturen auf der Mesoebene werden sich verschiedene konkrete Praktiken auf dem Nährboden der Schulkonzeption etablieren können, die momentan wahrscheinlich noch gar nicht denkbar sind. Um dennoch einige Impulse zu nennen, könnten diese Praktiken wie folgt aussehen:

- jährlich stattfindende fächerübergreifende “kulturelle Großprojekte”, bei denen die ganze Schule beteiligt ist
- musikalische Rituale, die den Tag / die Woche strukturieren können (z. B. im Morgenkreis, oder ein Schüler*innenradio in der Hofpause)
- Schüler*innen können in bestimmten (Pausen-)Zeiten in Musik-/Übungsräumen/Werkstätten/etc. ihren Vorlieben nachgehen
- Schüler*innen gestalten aktiv und künstlerisch den Schulraum (Verschönerungen, Ausstellungen etc.)
- einzelne Schüler*innen werden selbst zu Expert*innen und bieten hin und wieder Workshops zu ihren künstlerischen Interessen an
- verschiedenste Lebensrealitäten und Jugendkulturen der Schüler*innen werden wahrgenommen und in der Unterrichts- und Projektgestaltung berücksichtigt
- Kooperationspartner*innen (Musikschullehrkräfte, Künstler*innen, Studierende), die (regelmäßig) in die Schule kommen, werden als selbstverständlicher Teil der Schule mitgedacht
- über das Kulturprofil wird sich intensiv und reflexiv auch mit verschiedensten Medien (Film, Internet, Bücher, etc.) auseinandergesetzt
- Schule wird zur “Bühne” (buchstäblich und metaphorisch)

Literatur

Fuchs, Max (2009). Kultur lernen. Auf dem Weg zu einer Kulturschule. *Kulturelle Bildung. Reflexionen. Argumente. Impulse. Kulturelle Schulentwicklung*, 3 (3-2009), 4 - 6, online verfügbar unter: https://kooperationen-bildungslandschaften.bkj.de/fileadmin/user_upload/kultur_macht_schule/documents/KMS_Fachstelle/PDF/bkj_kulturelle_bildg_nr3.pdf (letzter Zugriff: 20.01.2021)

Lehmann-Wermser, Andreas (2001). Mit Blick zurück nach vorn. Schulreformerische Elemente der Musikdidaktik an westdeutschen Gesamtschulen nach 1990. In Siegmund Helms (Hrsg.), *Lexikon der Musikpädagogik* (S. 150 - 160). Kassel: Bärenreiter.

5. Bezüge zur Musiklehrer*innenbildung (Isolde Malmberg)

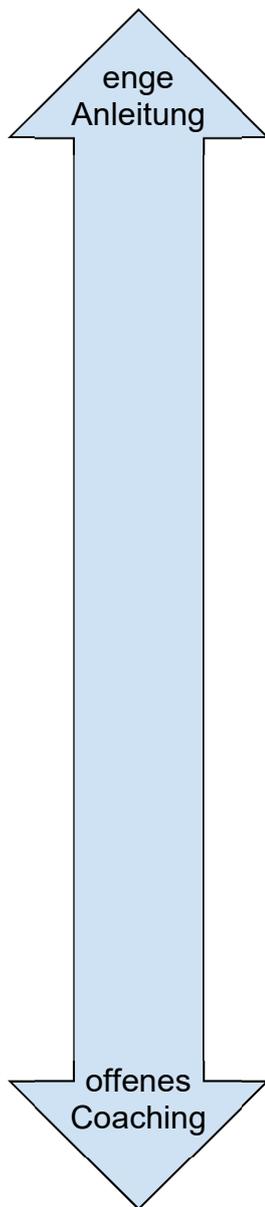
In den kommenden Jahren wird ein allgemeines Konzept zur Verknüpfung von Schulbetrieb an der Universitätsschule und Lehrer*innenbildung an der Universität Potsdam erarbeitet werden. Im Folgenden finden sich Überlegungen zu speziell musikbezogenen Aspekten, also zu Fragen einer zukunftsgerichteten Musiklehrer*innenbildung, die - für beide Seiten sinnvoll - mit der Universitätsschule Brandenburg kooperiert.

Musiziergruppen u. Projekte als Praktikumsorte für Studierende

Musikalische Bildung kennt noch immer in eine schweirige Teilhabe-Problematik. Ob ein Kind ein Musikinstrument erlernt, ob es in einem Ensemble spielt, ob es längerfristige musikalische Ziele verfolgt, ob es sich überhaupt als "musikalisch" versteht - also ein positives musikalisches Selbstkonzept hat - ist noch immer und trotz wichtiger Gegeninitiativen wie JeKi (Jedem Kind sein Instrument), JeKits oder Angeboten in Ganztageschulen zu einem Großteil sozial determiniert (Krupp-Schleußner, 2016). Musikstudierende mittels Praktika stärker in eine "kleinteilige" Förderung für die verschiedenen Bedürfnisse verschiedener Musiklernender an der Universitätsschule einzubinden, kann hier eine win-win-Situation für beide Seiten erzeugen. Es sind ganz unterschiedliche Formate denkbar, diese sollten immer mit dem musikpädagogischen Team vor Ort entwickelt werden.

Musik und Musizieren braucht beides: Üben und Dranbleiben ebenso wie frei werden und entlang eigener Ideen kreativ werden zu dürfen – und vieles dazwischen. Die Grundidee ist daher, den Schüler*innen eine Bandbreite von Aktivitäten von eng geführtem Kompetenzerwerb (Üben, Hören, Nachsingen...) bis zu möglichst freier, offener Entwicklung eigener Gestaltungen und künstlerischer Projekte (eigene Ideen verfolgen) anzubieten. Folglich sind auch auf Studierendenseite sowohl die Kompetenz der engen Anleitung (im Sinne von gut gemachtem Instrumentalunterricht, klaren Dirigaten u. Ä.), als auch die Kompetenz möglichst offen zu coachen, anzustreben - und die Formen dazwischen.

Mögliche Umsetzungsformate dieser Bandbreite an Lernangeboten und Leitungsformen - im Folgenden vom eng geführten musikalischen Kompetenzerwerb bis zu offenen Coachingformaten gereiht - könnten sein:



Schul-Universitätschor: Ein gemeinsam geführter Chor aus Studierenden und älteren Schüler*innen - Studierende nehmen teil und /oder übernehmen kleinere aktive Aufgaben

Unterstufenchor oder auch Begegnung-Stadtteilchor, der von Studierenden arbeitsteilig geführt wird.

Einzelunterricht oder Kleingruppenunterricht für Schüler*innen auf Instrumenten/Stimme

Stimmgruppenleitung in Instrumentalklassen oder in einem Schulorchester

Bandcoaching

Arbeitsgruppenleitung mit instrumental-experimentellem Charakter: Gruppen für experimentelles Improvisieren (Gagel & Schwabe 2013), Kompositionsteams

Musikfahrten, in denen Schüler*innen ein Performanceprojekt erarbeiten und dabei von Studierenden gecoacht werden (Mini-Praktika für Studierende zum Beispiel im Bereich Einzelstimmgebung, Chor-Einsingen, Korrepetition, Leitung einzelner Stimmgruppen, Instrumentalcoaching)

Coaching "freier Musikprojekte" von Schüler*innen (Studierende stehen zum Beispiel einen Nachmittag in der Woche in der Nähe der Musikräume bereit, um Unterstützung zu geben - jedoch nur, wenn Schüler*innen sich das wünschen)

Die hier genannten Formate könnten zwischen Musikdidaktik und der Universitätsschule zunächst entwickelt und erprobt werden, um sie später auch auf weitere Schulen in Potsdam auszudehnen.

Synergien bei Material-, Sach-, und Instrumentalausstattung

Zeitgemäßer Musikunterricht hat viele Ansprüche an Ausstattung: Instrumente, digitale Medien, Aufnahme und Beschallung, Räume zum Bewegen, Tanzen oder für Aufführungen - in jedem Falle sollten beiderseitige Synergien zwischen Schule und Universität genutzt werden (vgl. auch die zahlreichen Beispiele in Kapitel 4).

Wichtig erscheint es uns, bei solchen organisatorischen Abstimmungen, die erforderliche Zeit und personelle Ressourcen früh mit zu bedenken - Abstimmungs- und Planungsarbeit darf Lehrenden nicht laufend *on top* zugewiesen werden.

Musizierlabore als gemeinsamer Forschungsraum zu Jugendszenen

Kinder und Jugendliche nutzen Musik als starkes, identitätsbildendes Medium. Sie bilden ihr musikalisches Leben nur zum Teil in aktiver Musikausübung, zu einem großen Teil mittels rezeptiver Umgehensweisen aus (Musikhören, Fantum, mood-management u.Ä.). Der Ort dieser Musikausübung hat sich in den letzten 10-15 Jahren stark in die digitale Welt verlagert und wird als Jugendkulturen bzw. Szenen mit ihren umfangreichen Habituskonzepten beforscht (vgl. Shell-Jugendstudie 2019). Diese Szeneprozesse mit spezifischen Musikstilen und Bedeutungszuweisungen sind einem ständigen dynamischen Wandel unterworfen. Musikunterricht an Schulen hinkt solchen Dynamiken fast immer hinterher – er „weiß“ wenig darüber, wie Musik außerhalb des Musikraums gelebt wird.

Gemeinsame Musizierlabore von Schüler*innen und Lehramtsstudierenden könnten hier Wissenslücken schließen und die angehenden Lehrer*innen für Dynamiken von Szenen-Entwicklungen sensibilisieren. Kleinere Forschungsarbeiten in Form von Masterarbeiten könnten Ergebnisse fassen.

Design-Based Research in Musik

Der Fachbereich Musik entwickelt aktuell zusammen mit einigen Schulen in der Umgebung Formate von Entwicklungsforschung in Musik (Design-Based Research, DBR). Hier entwickelte innovative musikdidaktische Konzepte können von Studierenden - neben anderen Schulen - auch in der Universitätsschule erprobt, ausgewertet und breiteren Akteursgruppen verfügbar gemacht werden, und das Konzept des DBR auf seine Potenziale im Bereich Lehrer*innenbildung weiter befragt werden (Malmberg, 2020).

Allerdings ist stets darauf zu achten, dass die Universitätsschule nicht „überforscht“ wird - nicht zuletzt, um im Sinne breit gültiger Ergebnisse noch von einer natürlichen Lehr- und Lernumgebung ausgehen zu können.

Literatur

Gagel, Reinhard & Schwabe, Mathias (2013). *expressiv und explORativ. Musikalische Improvisation in der Schule.* Norderstedt.

Krupp-Schleußner, Valerie (2016). *Jedem Kind ein Instrument? Teilhabe an Musikkultur vor dem Hintergrund des capability approaches.* Münster, New York: Waxmann.

Malmberg, Isolde (2020). Die *black box* ausleuchten. Potenziale von Design-Based Research (DBR) für Phasen der Lehrer*innenprofessionalisierung. In *Beiträge zur Lehrerinnen- und Lehrerbildung BzL 2/2020.*

Shell-Jugendstudie 2019, online verfügbar unter <https://www.shell.de/ueber-uns/shell-jugendstudie.html#vanity-aHRocHM6Ly93d3cuc2h1bGwuZGUvdWVlZXItYW5zL2RpZS1zaGVsbC1qdWdlbmRzdHVkaWUuaHRtbA>

Literaturverzeichnis

- Barth, Dorothee (2016). Schlaglichter auf Positionen in der Fachgeschichte der Musikpädagogik/-didaktik. In Dorothee Barth (Hrsg.), *Musik. Kunst. Theater. Fachdidaktische Positionen ästhetisch-kultureller Bildung an Schulen* (S. 3–20). Osnabrück: epos-Verlag.
- Boban, Ines & Hinz, Andreas (Hrsg.) (2003). *Index für Inklusion. Lernen und Teilhabe in der Schule der Vielfalt entwickeln*. Halle-Wittenberg: Martin-Luther-Universität.
- Bossen, Anja (2020). Zwischen politischem Anspruch und Realität: „Musik für alle“ als Beitrag zu gesellschaftlichem Zusammenhalt und Stabilisierung der Demokratie. In Anja Bossen & Christin Tellisch (Hrsg.), *Musikpädagogik als Beitrag zur Demokratiebildung. Potsdamer Schriftenreihe zur Musikpädagogik (8)* (S. 23–56). Potsdam: Universitätsverlag.
- Brown, Andrew R.; Steward, Donald; Hansen, Amber & Steward, Alanna (2014). Making Meaningful Musical Experiences Accessible Using the iPad. In Damián Keller; Victor Lazzarini & Marcelo S. Pimenta (Hrsg.), *Ubiquitous Music* (S. 65–82). Cham: Springer International Publishing.
- Di Domenico, Stefano I. & Ryan, Richard. M. (2017). The Emerging Neuroscience of Intrinsic Motivation: A New Frontier in Self-Determination Research. Institute for Positive Psychology and Education, Australian Catholic University, Strathfield, NSW, Australia *frontiers in human neuroscience*. Verfügbar unter: <https://www.ncbi.nlm.nih.gov/pmc/articles/PMC5364176/> [05.02.2021]
- Fuchs, Max (2009). Kultur lernen. Auf dem Weg zu einer Kulturschule. *Kulturelle Bildung. Reflexionen. Argumente. Impulse. Kulturelle Schulentwicklung*, 3 (3-2009), 4 - 6, online verfügbar unter: https://kooperationen-bildungslandschaften.bkj.de/fileadmin/user_upload/kultur_macht_schule/documents/KMS_Fachstelle/PDF/bkj_kulturelle_bildg_nr3.pdf (letzter Zugriff: 20.01.2021)
- Gagel, Reinhard & Schwabe, Mathias (2013). *expressiv und explORativ. Musikalische Improvisation in der Schule*. Norderstedt.
- Godau, Marc (2017): Apps in der musikpädagogischen Praxis. Eine explorative Studie zur kommunikativen Konstruktion von mobilen Technologien im schulischen Nachmittagsbereich. In Alexander J. Cvetko & Christian Rolle (Hrsg.): *Musikpädagogik und Kulturwissenschaft. 1. Auflage* (S. 237–249). Münster; New York: Waxmann.
- Hillier, Ashleigh; Greher, Gena; Queenan, Alexa; Marshall, Savannah & Kopec, Justin (2016). Music, technology and adolescents with autism spectrum disorders: The effectiveness of the touch screen interface. *Music Education Research*, 18(3), (S. 269–282)
- Hoene, Sabine & Thurmann, Birgit (2011) *Umgang mit Heterogenität im Musikunterricht*. (1). Kronshagen: Institut für Qualitätsentwicklung an Schulen Schleswig-Holstein.
- Jank, Werner (2017). Musik und Musikdidaktik. In Horst Bayrhuber; Ulf Abraham; Volker Frederking; Werner Jank; Martin Rothgangel & Helmut Johannes Vollmer. *Auf dem Weg zu einer Allgemeinen Fachdidaktik. Band 1* (S. 105–122). Münster, New York: Waxmann.
- Kaiser, Hermann-Josef (2018). Legitimationen musikpädagogischen Handelns in Deutschland. In Michael Dartsch; Jens Knigge; Anne Niessen; Friedrich Platz & Christine Stöger (Hrsg.), *Handbuch Musikpädagogik. Grundlagen – Forschung – Diskurse* (S. 38–42). Münster, New York: Waxmann.
- Konrad, Ute (2017). Bedeutungszuweisungen im Instrumentalklassenunterricht. In Sabine Doff & Regine Kosmoss (Hrsg.), *Making Change Happen*. (S. 51–56). Wiesbaden: Springer VS.
- Kowal-Summek, Ludger (2017). *Neurowissenschaften und Musikpädagogik - Klärungsversuche und Praxisbezüge*. Wiesbaden: Springer Fachmedien.

Kranefeld, Ulrike (2008). Zwischen explorativem Musizieren und ästhetischer Reflexion – Ergebnisse einer Studie über Gruppenkompositionsprozesse zu Bildern im Musikunterricht der gymnasialen Oberstufe. In Andreas C. Lehmann & Martin Weber (Hrsg.), *Musizieren innerhalb und außerhalb der Schule* (S. 77–96). Essen: Die Blaue Eule.

Krupp-Schleußner, Valerie (2016). *Jedem Kind ein Instrument? Teilhabe an Musikkultur vor dem Hintergrund des capability approaches*. Münster, New York: Waxmann.

Lehmann-Wermser, Andreas (2001). Mit Blick zurück nach vorn. Schulreformerische Elemente der Musikdidaktik an westdeutschen Gesamtschulen nach 1990. In Siegmund Helms (Hrsg.), *Lexikon der Musikpädagogik* (S. 150 - 160). Kassel: Bärenreiter.

Maas, Georg (Hrsg.) (1995). Neue Technologien im Musikunterricht. Eine Erhebung zum Stand der Verbreitung und der Innovationsbereitschaft von MusiklehrerInnen. In Georg Maas (Hrsg.), *Musiklernen und neue (Unterrichts-)Technologien* (S. 96–123). Essen: Die Blaue Eule.

Malmberg, Isolde (2020). Die *black box* ausleuchten. Potenziale von Design-Based Research (DBR) für Phasen der Lehrer*innenprofessionalisierung. In *Beiträge zur Lehrerinnen- und Lehrerbildung BzL 2/2020*.

Ministerium für Bildung, Jugend und Sport (2015). *Rahmenlehrplan für die Jahrgangsstufen 1 – 10 der Berliner und Brandenburger Schulen. Teil C Musik*. Online verfügbar unter: https://bildungsserver.berlin-brandenburg.de/fileadmin/bbb/unterricht/rahmenlehrplaene/Rahmenlehrplanprojekt/amtliche_Fassung/Teil_C_Musik_2015_11_16_web.pdf

Nagel, Melanie (2012). Musikklasse – warum eigentlich?. In Martina Oster; Sina Hosbach & Matthias Kruse, (Hrsg.), *Zur Nachhaltigkeit von Bläserklassen an allgemeinbildenden Schulen*. (S. 1–9). Hildesheim: Georg Olms.

Niessen, Anne (2013). Die Heterogenität von Erstklässlern aus Sicht der Lehrenden in dem Programm „Jedem Kind ein Instrument“. In Jens Knigge & Hendrikje Mautner-Obst (Hrsg.), *Responses to Diversity. Musikunterricht und -vermittlung im Spannungsfeld globaler und lokaler Veränderungen* (S. 171-194). Stuttgart: DIPF.

Ott, Thomas (1980): Zum Problem der Zielbegründung in der Musikdidaktik. In Klaus-Ernst Behne (Hrsg.), *Musikpädagogische Forschung. Band 1* (S. 178–198). Lilienthal: Laaber.

Shell-Jugendstudie 2019, online verfügbar unter <https://www.shell.de/ueber-uns/shell-jugendstudie.html#vanity-aHRocHM6Ly93d3cuc2hlcGwuZGUvdWVlZXItYW5lZ2RlZS1zaGVsbC1qdWdlbmRzdHVkaWUuaHRtbA>

Tulodziecki, Gerhard (2004). *Digitale Medien in Unterricht und Schule. Medienpädagogische Grundlagen und Beispiele*. Paderborn: Universitätsverlag.

Varkøy, Øivind (2018): Legitimationen musikpädagogischen Handelns aus internationaler Perspektive: Beispiel Skandinavien. In Michael Dartsch; Jens Knigge; Anne Niessen; Friedrich Platz & Christine Stöger (Hrsg.), *Handbuch Musikpädagogik. Grundlagen – Forschung – Diskurse* (S. 43–50). Münster, New York: Waxmann.

Vogt, Jürgen (2019): Musikpädagogik nach 1945. In Richard Klein; Johann Kreuzer & Stefan Müller-Doohm (Hrsg.), *Adorno-Handbuch. Leben – Werk – Wirkung* (S. 187–193). Berlin: J. B. Metzler.

Wallbaum, Christopher (2009): Ist Grooven ästhetisch bildend? Ein Beispiel für ästhetische Rhythmus-Erfahrung in der Schule und zwei Reflexionen. In Christian Rolle & Herbert Schneider (Hrsg.), *Rhythmus! Studien und Materialien zur musikpädagogischen Arbeit über und mit Rhythmen* (S. 42–54). Schneider, Regensburg: ConBrio.

Züchner, Djürko; Sven, Düerkop & Lothwesen, Kai Stefan (2018). Förderung musikalisch-kreativen Denkens durch Improvisation? Eine Replikationsstudie zu Angeboten im schulischen Unterricht. In Bernd Clausen & Susanne Dreßler (Hrsg.), *Soziale Aspekte des Musiklernens* (S. 57–76). Münster, New York: Waxmann.

Autor*innen

Eifler, Johannes	eifler.johannes@gmail.com
Epp, Alina	epp.alina@gmail.com
Geißner, Paul	gepaul93@googlemail.com
Jahnke, Nadja	nadjahnke@uni-potsdam.de
Malmberg, Isolde	malmberg@uni-potsdam.de
Pelz, Klara	klara.pelz@yahoo.com
Schuchardt, Tom	schuchardt@uni-potsdam.de
Schulz, Laura	schulz_laura@outlook.de
Stolle, Karla Louisa	karla.louisa@googlemail.com
Wilke, Tobias	twilke@uni-potsdam.de

Beratend

Sutor, Kathrin	sutor1@uni-potsdam.de
----------------	-----------------------

Endredaktion: Laura Schulz und Karla Louisa Stolle